

**T.C**  
**ERCIYES ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**FARKLI MİLLİ KİMLİKLERE SAHİP ÖĞRENCİLERİN VATANDAŞLIK  
(EĞİTİMİ) ALGILARININ İNCELENMESİ**

**Hazırlayan**  
**Esra EROĞLU**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Ağustos 2016**

**KAYSERİ**

**T.C**  
**ERCİYES ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**FARKLI MİLLİ KİMLİKLERE SAHİP ÖĞRENCİLERİN VATANDAŞLIK  
(EĞİTİMİ) ALGILARININ İNCELENMESİ**

**Hazırlayan**  
**Esra EROĞLU**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Ağustos 2016**

**KAYSERİ**

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

Esra Eroğlu



“Farklı Milli Kimliklere Sahip Öğrencilerin Vatandaşlık (Eğitimi) Algılarının İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan  
Esra EROĞLU

Danışman  
Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK

ABD Başkanı  
Doç. Dr. Cemalettin IŞIK

Doç. Dr. Mustafa Öztürk danışmanlığında Esra Eroğlu tarafından hazırlanan “Farklı Milli Kimliklere Sahip Öğrencilerin Vatandaşlık (Eğitimi) Algılarının İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 22 /08 / 2016

**JÜRİ:**

Danışman : Doç. Dr. Mustafa Öztürk  
Üye : Doç. Dr. Hüseyin Köksal  
Üye : Doç. Dr. Cevdet Kırpık



**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 23/09/2016 tarih ve ....42...04... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

23/09/2016



Doç. Dr. Cevdet Kırpık  
Enstitü Müdürü

## ÖN SÖZ/TEŞEKKÜR

Henüz ilköğretim dördüncü sınıftayken ne olacaksın sorularına öğretmen olacağım şeklinde yanıt veren biri olarak hayatımın hiçbir döneminde pişmanlık duymadığım aksine öğretmen olarak girdiğim her derste yeni şeyler öğrenmenin mutluluğuyla icra ettiğim bu mesleğin böylesi geniş çaplı bir tez ile zenginleştirilmesinden mutluluk duymaktayım. Üzgün hissettiğim günlerde dahi derse girdiğim andan itibaren beni sarmalayan öğrencilerin olumlu enerjileri ve öğrenme ile iştilal etmenin entelektüel hazzı herhangi başka bir meslekte sahip olamayacağım bir tatmin sağladığından eğitim ailesinin bir üyesi olmak şahsım için ayrıca büyük bir mutluluktur.

Yabancı öğrenciler ile çalışmak ve sosyal bilgiler eğitimi kökenine sahip olmak da Türkiye'yi daha iyi tanıtmak, geçmiş ve günümüz hakkında bütünleştirilmiş bilgi vermeyi sağladığından Türkiye'nin gelecekteki dış ilişkilerini etkileyebilecek yabancı öğrencilerin eğitilmesi noktasında şahsım ve ülkem adına faydalı bir uğraşı içinde olduğumu hissettirmektedir. Bu noktada mesleğimin önemini bilincinde olarak yapmış olduğum bu çalışmada emeği geçenlere teşekkür etmeyi borç bilirim.

Öncelikle; bana her zaman güvenen, Türkiye ve ötesinde bir ufka sahip olan, birikimini arkadaşça paylaşan, özellikle tezin felsefesine yönelik yapmış olduğu katkılardan ötürü değerli tez danışmanım, sayın Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK'e,

Babacan tavrıyla her zaman doğru ve ideali telkin eden, kaynaklara birinci elden ulaşma disiplinini kazanmamı sağlamış, bilgi ve yorumlarına çok güvendiğim kıymetli öğretmenim, sayın Doç. Dr. Cevdet KIRPIK'a,

Verilerin toplanması boyutunda büyük desteklerini gördüğüm çok kıymetli Rus, Kolombiyalı ve Ruandalı öğrencilerime ayırdıkları zaman ve içtenlikle verdikleri bilgilerden dolayı,

Mugabo Lionel'e Ruanda hakkında verdiği bilgilerden, katılımcılara ulaşmadaki yardımlarından ve Kinyarwanda kaynaklarındaki çevirilerinden ötürü, Dhia Eddine Kennouche'ye çalışma öncesi ve süresince motive edici telkinlerinden ötürü, Hicham

Moulahoum'a Ruanda ile ilgili kaynaklardaki Fransızca materyallerdeki çevirilerinden ve destekleyici yaklaşımından ötürü,

Varlığından her zaman gurur duyduğum, canımdan öte sevdiğim, kardeşim Emre EROĞLU'na gerek tez esnasındaki yardımlarından gerekse akademik anlamda beni her zaman destekleyen tutumlarından ötürü,

Son olarak anne ve babam başta olmak üzere tüm aileme; her koşulda yanımda olup sevgilerini paylaştıkları, bana olan inançları, maddi ve manevi binlerce zorlukla karşılaşmalarına rağmen her daim beni ve kardeşimi hayatlarının merkezine koyarak göstermiş oldukları sonsuz fedakârlıktan ötürü,

Canım anneanneme tez süresince ona ayırmam gereken zamanı teze ayırmamı olgunlukla karşıladığı, dualarıyla beni çepeçevre sarmaladığı için,

Sonsuz teşekkürler ve saygılar sunarım. Herbiriniz hayatımın ve gelişimimin yadsınamaz parçalarısınız.

**Esra**  
**EROĞLU**  
Kayseri,  
Ağustos, 2016

# FARKLI MİLLİ KİMLİKLERE SAHİP ÖĞRENCİLERİN VATANDAŞLIK (EĞİTİMİ) ALGILARININ İNCELENMESİ

Esra EROĞLU

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Ağustos, 2016

Danışman: Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK

## ÖZET

Dünyadaki gelişmeler; ekonomik hareketlilik, uluslararası anlaşmalar, sosyal medya araçlarının etkin kullanımı yeni alanlara duyulan ihtiyacı arttırmıştır. İçinde yaşadığımız zamanın doğası gereğince katılımcı demokrasi, sivil diyalog, cinsiyet eşitliği, etnik ayrımcılığa son verilmesi, insan hakları gibi konular daha da önemli hale gelmiştir. Türkiye gibi jeopolitik öneme sahip siyasi dengelerin merkezinde yer alan bir ülkenin de barış ve huzur ortamı içinde yaşayabilmek için çözüm yolları araması kaçınılmazdır. Bu anlamda bir arada huzur içinde yaşayabilmeyi destekleyici niteliğe sahip vatandaşlık eğitiminin önemi günümüzde etkisini artırarak sürdürmektedir. Bugün bilgiye erişim reklam sloganlarında tabir edildiği gibi belki parmakların ucunda fakat beceri ve tutum kazandırmak değişen dünya gerekliliklerine uygun birey yetiştirmek namına önem teşkil etmektedir.

Vatandaşlık eğitiminin öneminin bilincinde olunarak hazırlanmış bu çalışmada farklı milli kimliğe sahip Rus, Kolombiyalı ve Ruandalı olmak üzere toplamda 15 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, 2014- 2015 eğitim-öğretim yılında İzmir, Kayseri ve Ankara illerinde eğitim gören yabancı öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Farklı milli kimliğe mensup katılımcıların ilk ve ortaöğrenimlerini ülkelerinde tamamlamış olma kriterine dikkat edilmiştir.



Araştırmada görüşmeler vasıtasıyla elde edilen bilgiler içerik analizine tabi tutulmuş, bu yolla sonuçların elde edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda Rus katılımcıların vatandaşlık eğitimini önemsemediği, Rusya'nın beklentilerini yerine getirme yükümlülüğü hissetmedikleri, vatandaşlık bağlarının milli duygularla örülü olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kolombiya'nın davranış eğitimine önem verdiği, vatandaşlık eğitimi derslerinin önemsendiği, katılımcıların ülkelerinin beklentilerini yerine getirme eğiliminde oldukları ve ülkelerini geliştirmeyi amaçladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ruandalı katılımcıların vatandaşlık eğitimi dersini nmesiz gördüğü, ülkelerini geliştirmek noktasında kendilerine büyük sorumluluk düştüğü inancında olup bu sorumluluğu yerine getirme arzusunda oldukları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık, Vatandaşlık eğitimi, Vatandaşlık algısı**

**ANALYSIS OF THE DIFFERENCE IN CITIZENSHIP (EDUCATION)  
PERCEPTION AMONG STUDENTS FROM DIFFERENT COUNTRIES**

**Esra EROĞLU**

**Erciyes University, Institute of Education Sciences**

**Master's Thesis, August 2016**

**Supervisor: Assoc. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

**ABSTRACT**

World development; economic activity, international agreements and effective use of social media for new areas needs have increased. In accordance with the times we live in participatory democracy, civil dialogue, gender equality, end of ethnic discrimination, issues such as human rights has become even more important. In this context, the importance of living in peace with supportive citizenship education continues to increase its influence today. As it is called in today's advertising slogan language "information at the end of the fingers", but to gain skills and attitudes appropriate to educate individuals on behalf of the world-changing requirements poses serious issues. In this work, a semi-structured interviews were conducted with a total of 15 participants from different nationalities including; Russia, Colombia and Rwanda to study the knowledge of civic education in their respective countries. Research was conducted during the academic year of 2014-2015 in Izmir, Kayseri and Ankara with foreign students. Importance was given to the level of education taken by the participants like primary and middle school enrollment and considered as criterias. Information obtained through interview research was subjected to content analysis, thereby obtaining the intended result.

As a result, Russian participants paid attention to civic education and didnt felt an obligation to fulfill the expectations of their mother country which indicated that a criss-cross national feelings of nationality bond has been reached. Colombia's behavior towards the importance to education and citizenship education is considered important in courses, they tend to fulfill the expectations of the country and aims to improve the results they have achieved. Rwandan courses of citizenship education according to participants were deemed insignificant. The lacking of belief that their greatest responsibility is to develop the country was observed and a lack in the desire to fulfill this responsibility.

**Keywords:** citizenship, civic education, citizenship perception

## İÇİNDEKİLER

### FARKLI MİLLİ KİMLİKLERE SAHİP ÖĞRENCİLERİN VATANDAŞLIK (EĞİTİMİ) ALGILARININ İNCELENMESİ

ÖN SÖZ/TEŞEKKÜR .....	vii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT .....	xi
İÇİNDEKİLER .....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıltı ve Sınırlılıklar .....	5
<b>2. LİTERATÜR.....</b>	<b>6</b>
2.1. Vatandaşlık Nedir? .....	6
2.1.1. Vatandaşlık Kavramının Ortaya Çıkışı.....	8
2.2. Anayasal Vatandaşlık .....	9
2.3. Günümüz Dünyasında Vatandaştan Beklentiler .....	11
2.4. Vatandaşlık Eğitimi.....	14
2.4.1. Sosyal Bilgiler Dersi ile Vatandaşlık Eğitimi İlişkisi .....	16
2.4.2. Vatandaşlık Eğitiminin Önemi .....	19
2.4.3. Vatandaşlık Eğitiminin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi .....	22
2.4.4. Vatandaşlık Eğitiminin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi.....	24
2.4.5. Etkin Vatandaşlık Öğretimi.....	28
2.4.6. Ruanda, Kolombiya ve Rusya'daki Vatandaşlık Eğitimi Sistemi .....	31
2.4.6.1. Kolombiya'da vatandaşlık eğitimi sistemi .....	32
2.4.6.2. Rusya'da Vatandaşlık Eğitimi Sistemi.....	33
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>40</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	40
3.2. Görüşme Yöntemi .....	40
3.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşme.....	41

3.3. Evren ve Örneklem.....	42
3.4. Verilerin Toplanması .....	43
3.5. Verilerin Analizi .....	43
<b>4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....</b>	<b>45</b>
4.1. Öğrencilerin sıradan bir okul günleri.....	45
4.2. Ülkelerin Vatandaşlık Eğitimi Sistemleri .....	52
4.2.1. Vatandaşlık bilgisi dersleri.....	52
4.2.2. Vatandaşlık dersinin içeriği .....	56
4.2.3. Ders kitabı kullanımı ve bu kitabın içeriği .....	61
4.2.4. Vatandaşlık eğitiminde kullanılan etkinlik ve materyaller .....	64
4.2.5. İdeal vatandaşlık dersi.....	73
4.3. Farklı Ülke Vatandaşlarının Vatandaşlık Algıları.....	75
4.3.1. Vatandaşlık.....	76
4.3.2. Devlet .....	77
4.3.3. Milli egemenlik.....	77
4.3.4. İnsan hakları.....	78
4.3.5. Eşitlik .....	79
4.3.6. Kendi Ülken .....	80
4.3.7. İyi Vatandaş.....	82
4.3.8. Kendinizin iyi bir vatandaş olduğunuzu düşünüyor musunuz?.....	84
4.3.9. İyi vatandaş olmak gerekli midir? .....	85
4.3.10. Ülkenin senden beklentileri neler? Bu beklentileri yerine getirmen gerekir mi? ...	85
4.3.11. Türkiye’de İyi Vatandaş.....	89
4.3.12. Beyin Göçü .....	91
<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>94</b>
5.1. Sonuçlar .....	94
5.1.1. Öğrencilerin Sıradan Bir Okul Günleri .....	95
5.1.2. Ülkelerin Vatandaşlık Eğitimi Sistemleri .....	96
5.1.3. Farklı Ülke Vatandaşlarının Vatandaşlık Algısı .....	98
5.1.4. Neden Vatandaşlık Eğitimine Her Zamankinden Daha Çok İhtiyacımız Var? .....	102
5.2. Öneriler .....	103
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>105</b>
<b>E K L E R.....</b>	<b>115</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ</b>	

**TABLULAR LİSTESİ**

<b>Tablo 1. Vatandaşlık dersi adları .....</b>	<b>52</b>
<b>Tablo 2. Vatandaşlık eğitimi ders kitabı .....</b>	<b>61</b>
<b>Tablo 3. Etkinlik ve materyaller .....</b>	<b>64</b>
<b>Tablo 4. Öğretmen-Öğrenci ilişkileri .....</b>	<b>69</b>
<b>Tablo 5. Vatandaşlık Çağrışımı .....</b>	<b>76</b>
<b>Tablo 6. Devlet Kavramına Dair Çağrışimler .....</b>	<b>77</b>
<b>Tablo 7. Milli Egemenlik Kavramının Çağrıştırdıkları .....</b>	<b>78</b>
<b>Tablo 8. İnsan Hakları Kavramının Çağrıştırdıkları.....</b>	<b>78</b>
<b>Tablo 9. Eşitlik Kavramına Dair Çağrışimler.....</b>	<b>79</b>
<b>Tablo 10. Ülkelerinin Katılımcılara Çağrışımı.....</b>	<b>80</b>
<b>Tablo 11. İyi Vatandaş Çağrışımı .....</b>	<b>82</b>
<b>Tablo 12. Vatandaşlık öz değerlendirmesi.....</b>	<b>84</b>
<b>Tablo 13. İyi vatandaş olma gerekliliği .....</b>	<b>85</b>

## 1. GİRİŞ

Avrupa'da 18. yüzyılda Sanayi Devrimi ve Fransız İhtilali ile başlayan süreçte meydana gelen ekonomik ve toplumsal dönüşümler ve bunun sonucu oluşan kent merkezli modern-ulus devlet anlayışı, kitlesel eğitim anlayışını beraberinde getirmiştir. Bu yeni oluşan toplumsal kurumdan beklenen iki temel işlev ise piyasaya işçi ve ulus bilincine sahip vatandaşlar yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Eğitim kurumunun en önemli görevlerinden birisi de farklı dilleri konuşan, farklı inançlara ve kültürlere sahip kişileri ulus şemsiyesi altında birleştirmek olarak ortaya çıkmıştır. Daha özelden ise bu görev vatandaşlık eğitimi ve bununla ilişkili tarih, coğrafya, sosyal bilgiler vb. diğer dersler aracılığı ile yerine getirilmiştir.

Vatandaşlık eğitimi aynı sorumluluğa günümüzde de sahiptir. 21. yüzyılda ulusal ve küresel anlamda yaşanan krizler karşısında toplum olarak yerinde ve olgun tepkilerin verilebilmesi eğitimle çözülebilecek bir bilinçlenme süreci ile mümkün olacaktır. Bu ise etkin bir vatandaşlık eğitimi sayesinde başarılabilecek bir süreçtir. Vatandaşlık eğitiminin temelinde toplum bilinci yüksek, sorunlar karşısında duyarlı, katılımcı ve etkin vatandaş yetiştirme hedefi vardır.

Ancak Ersoy'un belirttiği gibi milletlerin yaşadığı siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel değişimlerle doğru orantılı olarak vatandaşlık algısı da değişiklik göstermektedir (Ersoy, 2013: 24). Bu doğrultuda 1960'lar sonrasında Batı'da ortaya çıkan çevre ve çok kültürlülük anlayışı ile ABD önderliğinde neo-liberal tandanslı ekonomik küreselleşme, "küresel vatandaşlık" kavramını oldukça sık tartışılan bir olgu haline getirmiştir. Ancak günümüz dünyasında yaşanan gelişmeler küresel vatandaşlık fikrini yeniden tartışmaya açarak bu fikrin arzu edilen bir şey olup olmadığını gündeme getirmiştir. Aslında bu tespit günümüzden çok daha önce yeni bin yılın başlangıcında Giddens (1998: 68)

tarafından şu şekilde yapılmıştır: “20. yy’ın başlarında belki küresel devlet muhtemeldi fakat günümüzde olası görünmemektedir”. Gerçekten de ekonomik küreselleşmenin kültürel ve siyasi anlamda da toplumları bir benzerliğe götüreceği fikri birçok açıdan eleştirilmiştir (Öztürk ve Karabağ, 2013). Öztürk ve Karabağ’ın (2013: 77), Bourdeiu'ten (2004) aktardığına göre "küreselleşme bilimi ve bilimsel araştırmayı kendi işine yarayacak şekilde manipüle eden bize doğruları reçete şeklinde sunan bir yapıdır ve günümüzde bir zamanlar hâkim güçler tarafından belirtilenin aksine tersi süreçleri tetiklemektedir".

Aslında dünyadaki tüm toplumlar açısından değerlendirildiğinde, ülkelerin hangi algı ve varsayımlara göre vatandaş yetiştirecekleri özellikle tarihsel ve mekânsal faktörlere bağlı olarak gelişmiş kültüre bağlı olacaktır (Öztürk vd. 2009). Nitekim meydana gelen bir devrim (Rusya örneğinde olduğu gibi), tarihsel bir kırılma (Ruanda örneğinde olduğu gibi) ya da kültürel etkileşimler (Kolombiya örneğinde olduğu gibi) o ülkedeki vatandaşlık algısı ve eğitimini doğrudan etkileyen önemli unsurlardır.

Bu durumda, peki kime vatandaş denir? Ya da kime vatandaşlık hakkı verilmelidir? Vatandaşlık birçok ülkede olduğu gibi kan bağı ya da ülke topraklarında doğum hakkı ile edinilmektedir. Ancak Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Tayyip Erdoğan'ın Suriye'deki iç çatışmalardan kaçarak Türkiye'ye sığınmış olan 3 milyon civarındaki Suriyeliye Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlık hakkının verileceğini açıkladığı konuşmasında da belirttiği gibi kültürel ve tarihsel bağlar da vatandaşlık hakkı ve hukuku için önemlidir: “Gönül sınırlarımızın hududu, bizim kardeş olarak gördüğümüz, bizi kardeş olarak gören herkesin yaşadığı yerleri içine alır. Dolayısıyla, Suriye’den gelen misafirlerimize diyorum ki; biz sizi kardeşimiz olarak görüyoruz, siz de bizi kardeşiniz olarak görüyorsanız, vatanınızdan uzak değilsiniz, sadece evinizden, toprağınızdan uzaksınız. Türkiye, sizin de vatanınızdır” (TCCB, 2016).

Günümüzde vatandaşlık eğitimi farklı ülkelerde farklı şekillerde formülize edilmiş olmakla birlikte, en genel anlamda bir ülkenin devamlılığını sağlamayı ve ortak gayeler etrafında birleşebilen, demokratik ve katılımcı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda ABD merkezli *National Council for Social Studies* (NCSS), vatandaşlık eğitiminin önemini doğrudan toplumların gelişmişlik düzeyleri ile ilişkilendirmektedir:

Günümüzde, toplumların gelişim ölçütleri vatandaşlık eğitime karşı duyarlılıkları, öğrencilerin sosyal sorumluluk sahibi, etkin ve siyasi katılım sahibi birer vatandaş olarak yetiştirilme düzeyleri... gibi ölçütler dikkate alınarak değerlendirilmektedir. (NCSS, 2015: 6; çeviri yazar tarafından yapılmıştır.)

Gerçekten de sosyal yapıların hızlı bir değişime uğradığı günümüz dünyasında vatandaşlık eğitimi 200 yıl kadar önce ortaya çıktığı zamanki kadar önemlidir. Bu noktada ülkelerin vatandaşlık eğitimlerini geliştirmek ve etkili hale getirebilmek amacıyla dünyadaki vatandaşlık eğitimi uygulamalarının karşılaştırılması önemlidir. Kültürlerarası iletişim ile aynı olmayanın algılanması ve ders çıkarılması günümüz dünyasının kaçınılmaz gerekliliklerindedir. Bu bağlamda bu çalışmada özellikle farklı kıtalardan, farklı eğitim uygulamaları incelenmek suretiyle 21. yüzyılda vatandaşlık algısının farklı ülkelerdeki durumu ve söz konusu farklı ülkelerde ne tür bir vatandaşlık eğitimi izlendiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu bölümün devamında araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıkları belirtilmiştir.

### **1.1. Problem Durumu**

Vatandaşlık eğitimi ülkeden ülkeye farklılık gösterdiğinden, ülkelerin birbirlerinin eğitim programlarını incelemeleri ve başarılı uygulama örneklerini kendi eğitim sistemlerine uyarlamaları bilgi birikimlerini arttırıp ülkelerin eksikliklerini fark ederek çözüm önerileri üretmelerini kolaylaştıracağından gereklilik arz etmektedir. Zira Türkoğlu'nun belirttiği gibi toplumların eğitim alanındaki sorunları ve eğitimde yapılan yenilikler tüm dünyada benzerlik gösterdiğinden, her millet sorununu kendi özel koşullarında çöze de çözüme ulaşılan yollar noktasında diğer milletlerle iletişim halinde olmak geliştirici olacaktır (Türkoğlu; 2005, 5). Ayrıca “Ülkelerin eğitim sistemlerinin yapı, işlev ve işleyişleri ile eğitim programları kendi iç toplumsal dinamiklerinin yanı sıra bilgi ve teknolojinin gelişmesi, bilişim ve iletişim olanaklarının yaygınlaşması; küreselleşme, ülkeler arası ekonomik ve siyasi birleşme gibi uluslararası oluşumlardan da etkilenir” (EPÖ Profesörler Kurulu; 2005, 2). Tüm bunlar farklı ülkeler



arasında eğitim programları ve uygulamaları alanlarındaki iletişimin önem arz ettiğini kanıtlar niteliktedir.

Günümüzde bilginin son derece kolay erişilebilir oluşu, ulusların eğitimsel sorunlarının benzer olduğu, söz konusu sorunlara ulusların birbirlerinin tecrübelerinden faydalanarak çözümler üretebilecekleri düşüncesinden yola çıkarak eğitimsel gelişmelerin gerçekleştirebileceği alanların başında vatandaşlık eğitimi olduğunu ve farklı ülkelerin vatandaşlık eğitimlerinin karşılaştırmalı olarak incelemenin bir ihtiyaç olduğu gerçeğine ulaşılmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, farklı milli kimliklere mensup öğrencilerin (Ruandalı, Rus ve Kolombiyalı) iyi vatandaş kavramından ne anladıkları ile bu algılarına aldıkları eğitimin nasıl etki ettiğini tespit etmek ve üç ülkede okul eğitimi düzeyinde nasıl bir vatandaşlık eğitimi verildiğini öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkarak tespit etmektir.

Buna göre araştırma problemleri şu şekilde oluşturulmuştur:

- Üç ülkenin vatandaşlık eğitim sistemleri nasıldır?
- Ruandalı, Rus ve Kolombiyalıların kendi ülkelerinin vatandaşlık eğitimi hakkındaki düşünceleri nedir?
- Öğrencilerin aldıkları eğitim onların vatandaşlık algılarına nasıl etki etmiştir?
- Ruanda, Rusya ve Kolombiyalı öğrencilerin vatandaşlık algıları nedir?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırmanın önemi; Türkiye’de ve dünyada Ruanda, Kolombiya ve Rusya’yı hem vatandaşlık eğitimi, hem de genel eğitim sistemleri açısından karşılaştıran bir çalışmanın literatürde yer almamasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda çalışma alanyazına orijinal bir katkıda bulunacaktır. Buna ek olarak yönetim sistemleri, sosyal ve kültürel yaşantıları hem maddi hem de manevi boyutta birbirinden çok farklı ülkelerin incelenmesinin eğitim araştırmaları literatürüne önemli katkı sağlayacağı ve gelecekte yapılacak çalışmalara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye'nin kendini geliştirebilmesi ve uluslararası alanda muasır medeniyetler seviyesinde yer alabilmesi için farklı gelişmişlik düzeyine sahip ülkelerdeki iyi örnek oluşturabilecek eğitim uygulamalarının incelenmesi, eğitim sistem ve uygulamalarındaki eksikliklerden ise ders çıkarması gereklidir. Ayrıca incelenen uygulamaların Türkiye'nin ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirilmesi ideal vatandaş yetiştirme sürecinde büyük önem taşımaktadır.

#### **1.4. Sayıltı ve Sınırlılıklar**

Bu çalışmada Kolombiya, Ruanda ve Rusya'da ilk ve ortaöğrenimini tamamlamış öğrencilerin kendi ülkelerinin vatandaşlık eğitim sistemi ile genel eğitim sistemi hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmıştır. Ayrıca söz konusu öğrencilerin geneli kapsayan görüşlere sahip oldukları varsayılmıştır.

Bu araştırma:

1. 2014- 2015 yıllarında Türkiye'de ikamet etmekte olan öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma; İzmir, Ankara ve Kayseri şehirlerinde yaşayan, farklı milli kimliğe sahip öğrencilerle sınırlı tutulmuştur.
3. Öğrenciler yaşları itibariyle okulda aldıkları vatandaşlık eğitimi ders içeriklerini hatırlarken güçlük yaşamıştır.
4. Rus, Kolombiyalı ve Ruandalı katılımcılarla görüşmeler önemli oranda İngilizce gerçekleştirilmiştir. Türkçe ya da İngilizce'nin örneklem grubunu oluşturan ülkelerin anadili olmaması iletişimsel anlamda öğrencilerin kendilerini ifade etmekte güçlük yaşamalarına neden olmuştur.

## 2. LİTERATÜR

Bu bölümde öncelikle vatandaşlık kavramının ne olduğu, vatandaşlık fikrinin nasıl ortaya çıktığı ile farklı ülkelerdeki tarihsel gelişimi, anayasal vatandaşlık ve günümüz dünyasında vatandaşlıktan ne anlamamız gerektiği hususları ele alınacaktır. Ayrıca vatandaşlık eğitimi ile bunun tarihsel gelişimi üzerinde durulacaktır.

### 2.1. Vatandaşlık Nedir?

Aristoteles'in (1999; 8-21, *Çeviri yazar tarafından yapılmıştır*) Politika adlı kitabında "vatandaş bir çeşit canlı türü" olarak tanımlanmıştır. Bir insanın vatandaş olması için sadece o ülkede doğmasını yeterli bulmayan Aristoteles (1999) politik katılımı bir yeter şart olarak öne sürmektedir. Politik katılımdan kasıt ise vatandaşların ahlaki erdem, yönetme cesareti, bilgece konuşma yetisi gibi ideal özelliklerle devlete karşı tüm hizmet ve sorumlulukların yerine getirilmesidir (Aristoteles, 1999; 8-21). Ancak şunu da belirtmek gerekir ki Aristo bu çıkarımını Antik Yunan devlet yapılanması kapsamında dile getirmiştir. Bu yönetim şeklinde köleler vatandaşlık hakkına sahip değildir. Kadınlar vatandaş olabilmelerine rağmen haklara sahip değildir ve erkeklerin yönetimindedir, sadece şehirli erkekler tam manası ile vatandaş olarak kabul edilmekte ve hak sahibi olabilmektedir. Platon'a göre " yurttaş, polis ruhunun vazgeçilemez, oratadan kaldırılamaz parçasıydı" (Platon, çev. Saraçoğlu ve Atayman, 2005; 5). Polis'ten kasıt burada Aristoteles'in de yukarıda değinmiş olduğu Yunan devlet yapılanmasında şehir devletlerine verilen isimdir.

Platon ve Aristo gibi Antik Yunan yazarları vatandaşlık algısı ve kavramı bağlamında öncüller olarak düşünülebilecekken, vatandaşlık ideali ile demokrasi arasında doğrudan ilişkiyi kuran öncül ise hiç şüphesiz J.J. Rousseau'dur (Crittenden, 2013). Ancak Crittenden'in (2013) belirttiğine göre Rousseau'ya göre iyi insan ile iyi vatandaş aynı anlama gelmemektedir. İyi insan aynı zamanda "doğal insan" olduğundan insandır.

Buna göre iyi vatandaş, kendi doğasına uygun bir şekilde kendi koyduğu kurallara uyan ve bu sayede özgürleşen insandır.

Günümüzde ise vatandaşlık kavramı Rousseau'nun dile getirdiği ideal bir anlayıştan ziyade hukuki temellere dayandırılmaktadır. Örneğin, Unat'ın tanımına göre vatandaşlık, toplumsal bağlılığa dayanan, karşılıklı hak ve görevlerle birlikte gerçek bir varlık, menfaat, ilgi, duygu dayanışması yaratan hukuki bir bağdır (Unat; 1966, 21). Benzer şekilde Engle ve Ochoa (1988; 131) vatandaşlığın "...bir devlet veya millet tarafından bireye atfedilen yasal bir statü..." olduğunu belirtmektedir.

Vatandaşlık farklı şekillerde de tanımlanabilmektedir. Örneğin ABD menşeli iki organizasyonun vatandaşlık tanımları daha çok sivil alanla ilişkilidir. Buna göre ABD'deki NCSS (2015: 5) vatandaşlık kavramını, "bireyin, devletin siyasi aktivitelerle sınırlı olmayan bir sivil yaşam biçimi olarak" tanımlarken *Center for Civic Education* (1994: 6) vatandaşlığı kamusal alanla ilişkilendirerek devletin temel mekanizması olan halkı meydana getiren fertleri vatandaş olarak kabul etmektedir.

Ünsal (1998: 180) ise tanıma coğrafi bir boyut ekleyerek vatandaşı şu şekilde tanımlamıştır: "Bir devletin egemenliğindeki topraklarda yaşayan toplumun, herkes için aynı olan sorumluluklarını paylaşan üyesini ifade etmektedir".

Türkiye'de hukuki anlamda vatandaşlık Anayasanın 66. Maddesinde tanımlanmıştır. Buna göre "Türk Devleti'ne vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür" (T.C. Anayasası, 2007: 71). Bu tanımdaki Türk'lük ibaresi ile Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığı işaret edilmektedir ve tanım sosyolojik bir anlama sahiptir. Buna göre Türkiye Cumhuriyetini kuran ve bu devlete ait olduğunu hisseden herkes Türk olarak kabul edilmiştir.

Geçmişten bugüne vatandaşlığın ne olduğu ile ilgili tartışmalar süregelmekle beraber bu kavrama yüklenen anlamlar ülkeden ülkeye devrin siyasi ve sosyal akımlarına göre değişiklik göstermektedir. Bu sebeple aşağıda alt başlıklar halinde vatandaşlık kavramının geçmişten günümüze yaşadığı serüven yer almaktadır.

### 2.1.1. Vatandaşlık Kavramının Ortaya Çıkışı

Vatandaşlık kavramının ortaya çıkışına değinmeden önce “kavram” teriminin ne ifade ettiğine bakmak faydalı olacaktır. Gönül (2009: 19) “kavramların, ifade olarak bir şeyi veya küçük bir grubu temsil etmelerine rağmen aslında insanların kendilerini ve çevrelerini anlamlandırmalarına olanak sağlayan algısal oluşumlar” olarak tanımlamaktadır. Buna göre “vatandaşlık” kavramı da “vatandaşlığa” dair algılarımızı anlamlandırmak açısından önemlidir. Nitekim bu kavramın içeriği tarih boyunca kültürel oluşumlar ve güç mücadelelerine bağlı olarak farklı şekillerde doldurulmuştur.

Vatandaşlık kavramı açısından tarihte dikkate değer bir oluşum olan Yunan şehir devletleri önemlidir. Aybay (1982)’a göre Antik Yunan’da vatandaşlığa sahip olma hakkı yalnızca toplumun belirlenmiş bir kesimine hastı. Yazarın belirttiğine göre Yunan şehir devletlerinden olan ve demokrasinin temellerinin atıldığı yer kabul edilen Atina’da kadın, köle ve yabancıya oy hakkı verilmediği, bu hakkın sadece 20 yaşını tamamlamış erkeklere verildiği görülmektedir. Buna benzer bir vatandaşlık algısı Roma İmparatorluğu’nda da sürmüştür. Kadınlar evlenince kocalarına devredilmiş, köleler vatandaş sayılmamış yabancılar ise ortak müşterekler dâhilinde *de facto* konumunda olmuş ve konuk olarak bazı haklara sahip olmuşlardır (Aybay, 1982: 5).

Vatandaşlık kavramı günümüze en yakın anlamını 1215’teki Magna Carta anlaşmasıyla kazanmıştır (Aybay, 1982). Magna Carta’da yer alan haliyle vatandaşlık alınıp satılabilen bir ‘şey’ olma niteliğinden sıyrılmıştır. Magna Carta’nın “Adalet, satılamaz, geciktirilemez; hiçbir özgür yurttaş, ondan yoksun bırakılamaz” (Akin Anal; 2003, 26) maddesi de günümüzdeki algıya uygun bir vatandaşlık anlayışını destekler niteliktedir.

Vatandaşlık tarihinin en önemli dönüm noktalarından bir diğeri ise Fransız İhtilali’dir. Fransız ihtilaliyle birlikte bireyler, soyluluk ya da sosyal statüsü dikkate alınmaksızın değerli kabul edilmiştir. Nitekim ihtilal sonrası yayınlanan İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi’nde insan olması yönüyle bireyin evrensel anlamda önem kazanması ise vatandaşlık kavramının önemini arttırmıştır. Marshall (2000) vatandaşlık kavramının yakın tarih açısından, genel olarak “18. yüzyılda medeni hakların, 19. yüzyılda siyasal

hakların ve 20. yüzyılda sosyal hakların” ortaya çıkmasıyla üç ana eksen üzerinden şekillendiği ifade etmektedir (Marshall; 2000, 68).

II. Dünya Savaşı’ndan sonra bireye daha büyük oranda önem verilmeye başlanmış ve insan hakları kavramı ortaya çıkmıştır. Bu haklar uluslararası hukukça da teminat altına alınmıştır. Bu durumu Heater, geçmişte vatandaşların devlete karşı yükümlülüklerinin ön planda bulunduğu algının; II. Dünya Savaşından sonra devletlerin, vatandaşlar için var olduğu düşüncesiyle yer değiştirdiği tespitiyle açıklamıştır (Heater; 2007, 58).

20. yy’ın sonlarına doğru değişmekte olan algıyla birlikte ulus- devlet anlayışı önemini korusa da sosyal sorumlulukların küresel bir nitelik kazanması, ticari pazarın da uluslararası niteliği vatandaşlık kavramının yeniden tanımlanması ihtiyacını gündeme getirmiştir. Zira insanın refah içinde yaşama arzusu, vatandaşların dünya çapında kimlik kazanmaya başlaması, devlet dışındaki aktörlerin ekonomi ve sosyal hayatta daha büyük roller üstlenmesi noktalarında ulus devlet modelinin yetersiz kalması, küresel çapta bir vatandaşlığın zeminini hazırlamıştır (Falk; 2005, 255). Yine evrensel bir vatandaşlık algısının oluşmasına zemin hazırlayan unsurları Kaya (2000) şu şekilde örneklendirmiştir: “ İş piyasası, insan haklarına saygı, ekolojik bir dünya için kurulan dayanışma gibi unsurlar devletlerin sınırlarını belirsizleştirerek küresel bir vatandaşlık algısı oluşturmaktadır” (Kaya; 2000, 165).

21. yy’da ise bireyler her ne kadar küresel vatandaş olmanın sosyal imkânlarından yararlanmak istese de yaşanan terör olayları vatandaşlarda milli duygular uyandırmaktadır. Bu da bizlere ulus- vatandaş yaklaşımının yeniden toplumlarda hâkim inanış olma yönünde ilerlediğini göstermektedir.

## **2.2. Anayasal Vatandaşlık**

Anayasal vatandaşlık kavramı var olan kavramların sorunları çözme noktasında yetersiz kalması durumunda ortaya çıkmış olup siyasal anlamda sınırlandırılmış bir üst kimliğin, alt kimlik veya kimliklere egemen olması durumundan duyulan rahatsızlıktan dolayı ihtiyaç duyulan bir kavramdır. Bu kavram ilk kez Alman siyaset bilimci Dolf Sternberger tarafından 1970’li yılların ilk yarısında Almanya bağlamında kullanıldı ve (*Staatsbürgernation*) olarak adlandırıldı. Ardından 1990’ların başında Jürgen

Habermas, anayasal vatandaşlığı AB kapsamında ortaya çıkan birlikteliği sağlamak üzere geliştirmiştir ve temelde “ötekinin ötekiliğini kabul eden anayasal vatandaşlık” (Coşkun; 2009, 2) anlayışı ön plana çıkmıştır. Bu kavram her türlü etnik, kültürel ve dinsel farklılıkların üzerinde bir birlikteliği amaçlamaktadır.

Erdem (2012: 49)’ye göre bu kavramlaştırma, günümüz demokratik toplumlarında siyasî kimliği yeniden tanımlama girişimini ifade eder. Girişimin temelindeki düşünce, ‘farklılıkları, eş düzeyli olarak barış içerisinde birlikte yaşatma’ çabasıdır. Bu sözleriyle Erdem (2012) toplum içerisinde yer alan bastırılmış kimlik olarak adlandırdığı ‘eşit vatandaşlık’ kavramını anayasal vatandaşlık ile bütünleştirmektedir. Bu türlü bir vatandaşlığın şu unsurları içermesi gereklidir:

- ❖ Vatandaşlık, herhangi bir etnik, dinsel veya kültürel kimliğe referansla tanımlanmamalıdır.
- ❖ Bütün kimliklerin kendi farklılıklarını ifade etmelerine, korumalarına ve geliştirmelerine imkân sağlanmalıdır.
- ❖ Kamu otoritesi kimlikler karşısında tarafsız bir pozisyonda olmalıdır (Erdem; 2012, 52).

Erdem (2012) ve Coşkun (2009)’a göre Türkiye’nin, çok kültürlü toplumsal yapısı dikkate alındığında, kimlikler alanında yaşanan sorunların çözümünde “anayasal vatandaşlık” anlayışının referans alınması faydalı olacaktır (Erdem; 2012, 51; Coşkun; 2009, 3).

Anayasal vatandaşlık kavramının hak edinimi anlamında eşitlikçi olmayan durumlarda ortaya çıktığı varsayılabilirken, uygulama açısından kanun ve hukuk devletleri arasındaki farka bakmak yerinde olacaktır. Göksu (2007)’nin belirttiğine göre hukuk devletinde bireylerin görünürde vatandaş olsalar da aslında tebaa olmaları, temel hak ve özgürlüklerin devletin birer lütfu olarak görüldüğü bir algıyı temsil ettiği görülür. Böylesi bir ortamda devlet, kanunlar vasıtasıyla yönlendirebileceği “edilgen bir toplum” var etme arzusunda. (Göksu; 2007, 65).

Yine Göksu (2007)’nin belirttiği gibi hukuk devletinde ise birey kanun devletine göre daha özgür ve girişimcidir. Güçlü bir kolektivizm olmadığından bireylerin toplum içinde silikleşmesi ve toplum adına ortak iradede erimesi söz konusu değildir. Buna rağmen hukuk devletinde de gerçek anlamda anayasal vatandaşlık hakkı tam anlamıyla

gerçekleştirilememiş, bireyler hukuken yurttaş olsalar da fiilen yurttaşlığa aday konumundadırlar (Göksu; 2007, 65).

Siyasi partilerin bugünkü yapı ve programlarıyla giderek işlevlerini kaybettikleri tespitinden hareketle, bu siyasi örgütlerin ancak kendilerine yeni bir rota tayin etmeleri halinde varlıklarını sürdürebileceklerini bu rotanın ise Türkiye'nin kimliğini yeniden tanımlamakla mümkün olacağı Vergin tarafından işaret edilmiştir. Bu noktada anayasal vatandaşlık kavramını gündeme getiren Vergin, Türkiye'nin belli başlı sorunlarının çözümlenmesinde bu anlayışın bir alternatif olarak benimsenebileceğini belirtmiştir (Vergin; 1993, 32). Bu bilgiler ışığında anayasal vatandaşlık kavramının içeriği vatandaşlık eğitimi yaklaşımını da doğrudan etkileyeceğinden önem teşkil etmektedir.

### **2.3. Günümüz Dünyasında Vatandaş Beklentiler**

Günümüz dünyasında vatandaşlardan beklenenler kimi programlarca düzenlenmiş yeterlilikler çerçevesinde standartlaştırılmış olup iyi bir vatandaş bu yeterliklere sahip kimse olarak tanımlanmıştır. İyi vatandaş beklenenler küresel ve ülke ekseninde olmak üzere iki tema altında incelenebilmektedir. Buna rağmen, sınırlar ötesi bir gelişime sahip olan dünyada vatandaş beklenenler benzerlik göstermektedir.

Standardizasyon çalışmalarıyla tanınan NCSS'nin Dünya çapında vatandaşlık yeterlilikleri değerlendirildiğinde, demokratik olabilme ve geniş anlamda bireyin sahip olduğu bilgiyi kullanabilme yetisiyle ölçülmektedir. Bunun yanında işbirliği, karar verme ve problem çözme becerilerini kullanma da ölçütler arasındadır. Bu standartlara göre demokrasinin sürdürülebilirliği ve küresel toplumun bir üyesi olarak katılımın sağlanması için bilgiyi kullanabilen, donanımlı, demokrasiye adanmış gençlere ihtiyaç duyulmaktadır (NCSS; 2015, 2).

Doğanay, vd. (2012)'nin Cogan ve Derricott, (2000)'den aktardığına göre Vatandaşlık Eğitimi Politikası Araştırma Projesi'nde yirmi birinci yüzyıl vatandaşlarının sahip olması beklenen yeterlilikleri içeren uluslararası bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada dokuz ülkeden 182 uzmana yirmi birinci yüzyılın küresel eğilimleri hakkında, ayrıca ilgili eğilimlerin vatandaşlarda hangi özellikleri gerektirdiği hakkında



sorular sorulmuştur. Söz konusu katılımcılar yirmi birinci yüzyıl vatandaşlarının sahip olması gereken yeterlilikleri şu şekilde betimlemişlerdir:

Sorunlara küresel toplumun bir üyesi gibi yaklaşma, diğerleriyle işbirliği içinde çalışma ve diğerlerinin toplumdaki rol ve sorumlulukları için sorumluluk üstlenme. kültürel farklılıkları anlama, kabullenme ve onlara karşı hoşgörülü olma, sistematik ve eleştirel düşünme, çatışmaları barışçıl yollarla çözme, çevreyi koruyan bir yaşamı benimseme, insan haklarına saygı duyma ve savunma, yaşamın tüm boyutlarına aktif olarak katılma, bilgi teknolojilerini kullanma (Cogan ve Derricott, 2000'dan akt. Doğanay, vd. 2012: 83).

Bu yeterliliklere ek olarak vatandaşın beklenenler dünyadaki gelişmelere paralel olarak artış göstermektedir. Sorumluluk almanın önemi Kan (2009)'a göre günümüzde bireylerin; yalnızca ülkesine karşı sorumluluklarının bilincinde olmalarının yeterli olmadığı, bütün insanlığa karşı kendilerini sorumlu hissetmesi gereken, evrensel bilince sahip vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir (Kan; 2009, 18) şeklinde açıklanmıştır.

Devletlerin vatandaşın beklentileri belirtilmiş olsa da bu beklentiler açık eğitim yoluyla öğrencilere aşılacaktır. Bu anlamda eğitim programları, okul ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Günümüzde toplumların okullardan beklentisi Vural (2005)'e göre öğrencilerin; bilgi kaynaklarına ulaşabilen, bilgiyi yorumlayabilen, kullanabilen, bilgiyi günün koşullarına göre yeniden düzenleyebilen ve çağın gerektirdiği donanıma sahip, değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilen, öğrenmekten keyif alan bireyler olarak yetişmesidir. Aynı zamanda bunlara ek olarak iletişim becerileri güçlü, problem çözebilen, teknolojiyi kullanabilen, eleştirel düşünebilen ve karar verebilen, işbirliği içinde takım çalışmalarına katılabilen, öğrenirken başkalarına da öğretebilen, toplum sorunlarına duyarlı ve çözümler üretebilen bireyler olarak yetişmesidir. Eğitimde okullardan ideal vatandaş yetiştirme doğrultusundaki beklentiler vatandaşlık eğitimi politikalarının önemini vurgulamaktadır (Vural; 2005, 68).

Küresel anlamda vatandaşın beklenenlerin yanı sıra Türkiye ekseninde vatandaşın beklenenlere bakıldığında Milli Eğitim Programının yetiştirmek istediği vatandaş

amaçları önem teşkil etmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun Türk Milli Eğitiminin Amaçları başlığının 1.maddesinde:

Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi 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 yetiştirmek (Uğurlu; 2011, 158).

Şeklinde Milli Eğitimin vatandaşlıkla ilgili amacı tanımlanmıştır. Bu amaçlar öğrencilerin sorumlu bir vatandaş olarak yetişmeleri açısından Türkiye’nin genel eğitim anlayışını yansıtmaktadır.

Buna göre Türk Mili Eğitiminin amaçladığı vatandaş tipi aslında istenilen vatandaşın beklentileri ortaya koymaktadır. Bu beklentileri hayata geçirmek eğitim yoluyla olacağından 2004 sosyal bilgiler programında değişiklik yapılmıştır. Sosyal bilgiler programının nasıl vatandaş yetiştirmek gerektiğini ifade eden maddesine bakıldığında aslında beklentileri de görmek mümkün olmaktadır.

Temel demokratik değerlerle donatılmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen vatandaşlar (SBDÖP; 2004, 13).

Sözü edilen erdem ve değerler Türkiye’nin küresel anlamda genç vatandaşlarından sahip olunması beklenen değerlerdendir. Gülcan (2003)’e göre vatandaşın beklenenler; “bireyin kendisini dünyanın ve vatanının şerefli bir vatandaşı olarak kabul etmesidir” (Gülcan, vd.; 2003, 99). Bu yönüyle de bireylerin yalnızca ülkesi için değil dünya perspektifinde beklentileri karşılayacak sorumlulukta olması, vatandaşın beklenenlerin başında gelmektedir. Köksal, (2007)’nin de belirttiği üzere öğretimin niteliğini, tarihsel bilginin doğası ve içinde bulunduğu dönemin öğrenciye ilişkin beklentileri belirler (Köksal; 2007, 271).

## 2.4. Vatandaşlık Eğitimi

Günümüz dünyasında vatandaştan beklenenlerin yerine getirilmesi amacıyla vatandaşlık eğitimi önem arz etmektedir. Bu bağlamda vatandaşlık eğitimi pek çok araştırmacı tarafından tanımlanmış ve önemi vurgulanmıştır. Tezgel (2008) vatandaşlık eğitimi şöyle tanımlamaktadır: Uluslararası literatürde ve eğitim programlarında Vatandaşlık Eğitimi ya da İnsan Hakları Eğitimi olarak adlandırılan programın, genel anlamda herkeste, örgün eğitim kapsamında düşünüldüğündeyse öğrencilerde insan haklarına saygı ile bu hakları koruma ve yararlanma bilincini geliştirmek ve etkin bir vatandaşlık kültürü yaratmak amacıyla uygun içerik, materyal ve yöntemlerle verilen eğitimidir (Tezgel; 2008, 123). Vatandaşlık eğitimine ilişkin diğer bir tanımlama ise Gülcan vd. (2003) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre vatandaşlık eğitimi, tüm bireyler için doğumdan ölüme kadar süren vatandaş olarak ait olduğu toplumda anayasal bir hak ve yükümlülüktür (Gülcan, vd.; 2003, 112).

Vatandaş eğitimi tanımlarının ardından vatandaşlık eğitiminin amacına bakıldığında bu eğitim alanının “genel anlamda bir vatandaş olarak genç insanların gelecekteki sorumluluk ve rollerine tam olarak hazırlanmalarını, özelde ise bu hazırlık sürecinde eğitimin rolünü ifade eder” (Kerr; 1999, 201).

Eğitimin önemine ilişkin Demirtaş (2008)’in hak ve özgürlükleri kullanabilecek, demokrasiyi geliştirecek bireyleri ancak eğitim yoluyla yetiştirebiliriz (Demirtaş; 2008, 13) sözü de Kerr (1999)’un vatandaşlık eğitiminin amacına ilişkin düşüncelerini destekler niteliktedir. Zira ilköğretim dönemi, eğitim yaşantısındaki kritik evrelerdendir. Üste’nin, (2007) belirttiği üzere uzlaşmacı, hoşgörülü, eşitlikçi ve barışçıl gençlerin yetiştirilebilmesi için insan hakları ile ilgili kavramların ilköğretim sırasında öğretilmesi gerekli olup toplumsal uzlaşma, karşılıklı sevgi, saygı için ilköğretimde vatandaşlık eğitiminin yoğun bir şekilde öğretilmesi önemlidir (Üste; 2007, 299). Hangi evrede vatandaşlık eğitiminin verilmesi hususundan sonra önem taşıyan bir diğer husus ise hangi yaklaşımlara göre vatandaşlık eğitiminin öğretilmesi bahsidir.

Günümüzde vatandaşlık eğitimi ulusal ve küresel olmak üzere temel iki yaklaşım çerçevesinde gelişmektedir. Ulusal vatandaşlık eğitimi açıklayan Gifford (2004) köklerini toplulukçu yaklaşımdan alan bu modelde vatandaşlık eğitiminin toplumsal

bütünleşmenin temeli olarak devletin siyasal üyeliğini kullanan ulusal bir projenin parçası olduğunu savunmaktadır. Bu modele göre vatandaşlık eğitiminin ulus devletin siyasal egemenliğini ve meşruiyetini yansıtmaya gerektiğini ve vatandaşın hak ve sorumluluklarına odaklanmanın önemini vurgulamıştır. Küresel vatandaşlık eğitimi hususunda ise vatandaşlık eğitiminin bireyin bölgesel, ulusal ve uluslararası kimlikleri tanımasına imkân tanıması gerektiğini savunmaktadır (Gifford, et al.; 2004, 689).

Vatandaşlık eğitim yaklaşımları, genel eğitim sistemleri ve kültürel farklılıkları sebebiyle ülkeler arasında öğretim programı ve ders saatleri açısından standart bir uygulama söz konusu değildir. Ancak içerik açısından değerlendirildiğinde vatandaşlık eğitiminin genellikle şu dört ana temayı kapsadığı söylenebilir: “Siyasi okuryazarlık, eleştirel düşünme ve analitik beceriler, tutum ve değerler ve aktif katılım” olarak sıralanmıştır. (Eurydice; 2005, 45).

Öğrencileri geleceğe hazırlamak üzere kurgulanmış böylesi bir eğitim yalnızca bilgi düzeyinde değil davranış değişikliği ve değerlere de odaklanmalıdır. İyi birer vatandaş yetiştirmek üzere eğitim; öğrencilerin gelecekteki yetişkin yaşamlarında edinecekleri rollere ve sorumluluklara aktif katılımlarını sağlayan bilgi, yetenek ve değerlerle donanmalarını sağlamalıdır. Öncelikle okul çevresinde başlayan birbirleriyle, çalışanlarla ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kuran; sorumluluk sahibi öğrencilerin gelişimine olanak sağlayan vatandaşlık eğitimi, uzun vadede ise etkin, ulus ve dünya yaşamına katılmaya istekli, çevreye duyarlı ve bireysel haklara saygılı vatandaşlar yetiştirmeye imkân tanımaktadır.

Değerler noktasında batıda gelişen kilise, manastır eğitimi doğuda da kendisini inanç merkezli ama bu kez islami boyutuyla göstermektedir. Gelişen dünya ile birlikte vatandaşlık algılarının da değiştiği aşikârdır. Bu sebeple geçmişteki uygulamaların aksine vatandaşlık eğitiminde; toplumsal yararlılık, girişim gücü, kişilik bütünlüğü, yardım ve fedakârlık duygusuna önem verilmesi gerektiğini, farklılıkların birbirinden öğrenmeyi sağlayacağı öğretilmeli; ayrıca eşya ve insanın değerini bilmek, kendini saydırabilmek için başkalarını saymak, sözünde durmak, dürüst ve disiplinli olmak (Dağ ve Öymen; 1974, 44-46) vatandaşlık eğitiminin esaslarını oluşturmaktadır.

Vatandaşlık için eğitim veya vatandaşlık eğitimi, adil ve barışçı demokratik toplumlar inşa edilebilmesi amacıyla temel ortak değerlerin aktarımını sağlamaktadır ayrıca vatandaşlık eğitimiyle farklı yaşamışlıklara sahip gençler bir arada yaşamayı öğrenirler (Osler ve Starkey; 2003, 243 *yazarın çevirisi*).

Osler (1997: 49) vatandaşlık eğitiminin, insanların demokratik hak ve sorumluluklarını anlamalarını ve bunları geliştirmelerini amaç edindiğini belirtir. Bu demokratik hak ve sorumlulukların ise herkes için aynı olduğunu, etnik ve ekonomik sınıf farkı gözetilmediğini söyler. Eşitlikçi tutuma rağmen, toplum içindeki ve toplumlar arasındaki farklı gelenek ve anlayışlar hoşgörülü bir şekilde değerlendirilmelidir diyen Osler, bu etkin ve katılımcı eğitimsel bakış açısının insanlar arası çeşitliliği, farklılığı ve bağımlılığı teoride kabul etmesine rağmen çeşitli kültürel bakış açılarının çalışılmasını ve öğrencilerin ortak değerlerin farkına varmalarının amaçlanması gerektiğini düşünür.

#### **2.4.1. Sosyal Bilgiler Dersi ile Vatandaşlık Eğitimi İlişkisi**

Tüm toplumlar kültürlerini sonraki nesillere aktarmak isterler. Bu sebeple de dünyanın pek çok yerinde; devletin ideolojisine ve toplumun kültürüne göre hazırlanmış eğitim programlarının öğretildiği ilköğretim ve birçok ülkede ortaöğretim ücretsiz olarak vatandaşlara sunulmaktadır. “İlköğretim, eğitim sisteminin en önemli aşamasıdır ve zorunlu oluşu sebebiyle bütün vatandaşlara ulaşma imkânı sunan planlı tek eğitim kurumudur (Yeşil; 2002, 81).

Sosyal bilgiler dersi ise sosyal bilimler disiplinlerinden ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin seviyesine uygun kazanımları disiplinlerarası bir yaklaşımla öğreten ve okutulduğu ülkelerde stratejik önem arz eden bir derstir. Sosyal bilgiler eğitiminin temel yaklaşımlarından en eskisi vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimidir. Bu yaklaşımda:

Amaç öğrencilere kültürel mirası aktarmak, bu yolla onların iyi birer vatandaş olmalarını sağlamaktır. Kültürel miras ise öğrencilere geçmişteki bilgiler, toplumsal kurumlar, değerler, inançlar kazandırılması yoluyla aktarılır. Geçmiş öğrenme, geçmiş ve geleneklerle gurur duyma, sorumluluk bilinci,

topluma uygun davranma, otoriteye bağıllık vatandaşlık aktarımı programının en önemli içerikleridir (Doğanay; 2002, 20).

Benzer şekilde Gülcan (2003: 150)'ye göre vatandaşlık eğitiminin nihai hedefi; evrensel bir kabul görme ve kabul etme düzeyine ulaşarak bireyin kendini dünyanın ve vatanının bir parçası olarak kabul etmesi ve yurdunu da Atatürk'ün de belirttiği üzere “dünya ailesi” nin seçkin bir ortağı yapmaya azmetmesidir.

Günümüzde ve geçmişte toplumsal yaşam içinde insanın, insanla, çevresiyle ve kurumlarla ilişkilerini inceleyen birçok disiplin bulunmaktadır. Bu durum Sosyal Bilgiler alanının günden güne genişlemesine neden olmaktadır (Safran; 2008, 16). Vatandaşlık eğitimi de değişen koşullara uygun vatandaş yetiştirilmesi gayesine hizmet ettiğinden sosyal bilgiler dersi ile ilişkilidir. Dönmez (2003: 39) bu durumu “Sosyal Bilgiler dersi okutmakla Milli Eğitimimiz iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edinmiştir” sözleriyle ifade etmiştir. Aynı düşünce Safran (2008: 12)'in şu sözleriyle de açıklanmaktadır: “Sosyal bilgiler derslerinin okullarda yer almasındaki temel amaç bireyin mensubu olduğu devlete uygun vatandaş tipini yetiştirmektir”.

Sosyal bilgiler programı yeterliliklerine bakıldığında “vatandaşlık okuryazarlığı” kavramının yer almasıyla vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgilerin ayrılmaz bir parçası olduğu görülmektedir.

Vatandaşlık okuryazarlığı, toplumsal dönüşümü daha iyiye doğru yönlendirmek için aktif katılımın nasıl olacağını bilme olarak tanımlanmaktadır. Vatandaşlık okuryazarlığı olarak adlandırılan bu beceri, toplumsal sorunlar ve vatandaşlık haklarıyla ilgili farkındalık oluşturarak, öğrenciler arasında ırksal, ekonomik, bölgesel ve dinsel dayanışma ve iletişimin gelişmesine katkı sağlar (Gençtürk ve Sarpkaya; 2009, 59).

Ülkeden ülkeye sosyal bilgiler eğitimi, özelden vatandaşlık eğitimi programlarındaki istenen vatandaşlık yeterlilikleri farklılık göstermektedir. *Colombia Ministeri de Educacion Nacional* (2003)'e bakıldığında vatandaşlık eğitiminde bilişsel, bütünleştirici, bilgiye dayalı, duygusal, iletişimsel yeterliliklerin olması gerektiği belirtilir. Ayrıca aynı programda vatandaşlık eğitiminin, sadece okullarda ya da sadece

ailede gerçekleştirilemeyeceği, ayrıca sokaklardan, medyadan, devlet ve sivil toplumun ilişkilerinden” öğrenileceği belirtilmiştir (*Colombia Ministerio de Educacion Nacional* 2003: 6). Zira vatandaşlık eğitimiyle aktarılan bilgileri diğer disiplinlerden yahut toplumdan soyutlamak küçük yaştan itibaren edinilmesi gereken öğrenimi kısıtlayacaktır.

Sosyal bilgiler programının vatandaşlık dersi ile ilişkisi, programın ömür boyu vatandaşlık becerilerinin hayata geçirilmesini öngörmesinden kaynaklanmaktadır. Kara, vd. (2012)’e göre öğrencilerin 9-13 yaş arası gelişim dönemlerindeki kazandıkları bilgi, beceri, tutum ve değerlerin etkilerinin hayat boyu devam ettiği gerçeği göz önüne alındığında etkin vatandaşlık eğitiminde sosyal bilgiler dersinin rolü anlaşılacaktır (Kara, vd.; 2012, 58).

Sosyal bilgiler dersi demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin topluma uyum sağlamalarını ve bu konuda edindikleri bilgi ve birikimleri yaşama geçirebilecekleri donanımları kazandırmayı sağlayan bir derstir (Merey; 2009, 680).

Tezgel (2005)’e göre sosyal bilgiler dersinde toplumların; geçmiş, günümüz ve gelecekteki politik, ekonomik, kültürel ve çevresel sorunları ve bunların çözümüne yönelik eğitim dikkate alınır. Böylece sosyal bilgiler eğitimi günümüzdeki sorunların kökenlerinde yer alan olumsuzlukların tarihsel boyutunu inceler ve geleceği daha iyi planlamaya olanak verir (Tezgel; 2005, 94). Geleceği şekillendirecek bireyler de bu günden etkin bir eğitimle yetiştirilebilir. Vatandaşlık eğitimi ile sosyal bilgiler dersinin ilişkisi ortak bir hedefe hizmet ediyor olmalarından kaynaklanmaktadır. Günümüzdeki sorunların kökeninin tarihi boyutla incelenmesi örneğinde olduğu gibi Sosyal bilgiler (2005) programında sosyal bilgiler dersinin alt disiplinlerle ilişkili olarak öğretilmesinin çok yönlü bir aktarım olması yönünden önemli olduğu vurgulanmış ve bir örnekle vatandaşlık eğitimi ile sosyal bilgiler dersinin nasıl ilişkilendirildiği açıklanmıştır. Türkiye’nin coğrafi bölgeleri ele alınırken, milli mücadele yıllarında bu bölgedeki faaliyetlere yer verilerek, coğrafya, tarih ve vatandaşlık konuları ile ilişkilendirilerek, milli bilinç ve tarih duyarlılığı oluşturulmaya çalışılmalıdır (MEB, 2005).

Benzer şekilde tarih öğretiminde de farklı dönemlerde farklı amaçlar doğrultusunda tarih eğitiminin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu türlü farklılıkların sebebini Köksal

(2007) ülkelerin dönem dönem değişen vatandaşlık beklentileri (Köksal; 2007, 278) olarak açıklamaktadır. Bu bilgiler ışığında coğrafya, tarih, vatandaşlık ve sosyal bilgiler derslerinin birbirleriyle yakın ilişkili alanlar olduğu ve her birinin vatandaş yetiştirmede önemli rolü olan, eğitimin ayrılamaz parçaları olduğu görülmektedir.

#### **2.4.2. Vatandaşlık Eğitiminin Önemi**

Vatandaşlık eğitimi insanoğlunun sosyal bir varlık olmasının doğal bir sonucudur. Toplumsal birliktelik ancak insanların belirli kurallar, tutumlar ve algılar sistemi dâhilinde gerçekleştirilebileceğinden, bu sistemlerin yeni nesillere kazandırılması önem arz etmektedir. Ailede başlayan bu kültürlenme süreci, bireyin yakın çevresi ve okul ile devam etmektedir. Bu süreçte en somut ve uzmanlaşmış girdiyi ise okul sistemi içerisinde yer alan vatandaşlık eğitimi sağlar. Altunya (2003: 12)'nin da belirttiği gibi vatandaşlık hukenen bir devlete bağlanarak gerçekleştiği halde, vatandaşlık nitelikleri ancak iyi organize edilmiş bir vatandaşlık eğitimi ile kazanılır.

Literatürde dile getirilen amaçlar aynı zamanda vatandaşlık eğitiminin önemini de ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla bu eğitimin amacı ile önemi arasında geçirgen bir yapıdan bahsedilebilir. Bu bağlamda en çok dile getirilen hususlardan birisi hak ve yükümlüklerdir. Altunya (2003: 12) vatandaşlık eğitiminin temel amacını kişi ile toplum arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin yarattığı hak ve yükümlülükleri öğretmek olarak dile getirmektedir. Kepenekçi (2008: 38)'ye göre ise vatandaşlık eğitiminin en önemli boyutunu “insan hakları eğitimi” oluşturmakta ve bu bağlamda vatandaşın öznesi olduğu, tüm hak ve özgürlükler konusunda doğru bilgilenmenin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Çünkü vatandaşların haklarından yararlanabilmesi için öncelikle bunların ne olduğunu bilmesi gerekir.

Vatandaşlık eğitiminin önemi kapsamında dile getirilen bir diğer önemli husus ise “kültürlenme” kavramı ile açıklanabilir. Raider ve Roth (2005: 48), en geniş anlamıyla vatandaşlık eğitiminin amacını ve önemini, bir bireyin belli bir toplumun değerleri içinde sosyal bir canlı olarak eğitmek olarak belirtmişlerdir. Gerçekten de bir ülkenin ya da toplumun devamlılığını sağlayabilmek ancak toplumsal farklılıkları ortak amaçlarda birleştirebilmek ve bireylere ortak değerler kazandırmakla mümkün olacaktır. Çünkü



tüm toplumlar gelecek nesillere kendi kültürlerini aktararak varlıklarını sürdürmeyi arzularlar.

Vatandaşlık eğitimin özellikle son yıllarda ortaya çıkan bir diğer önemli boyutu ise demoktarik değerlere sahip, çok kültürlüğü benimsemiş, farklılıklara saygılı bireylerin yetiştirilmesidir. Bu konuda belki de en önemli katkı John Dewey tarafından sağlanmıştır. Dewey'e göre (1916, akt. Jaramillo ve Mesa; 2009, 94) vatandaşlık eğitimi demokrasiyi devletin uygulanmasını istediği bir form olarak değil bir yaşam biçimi olarak algılatmalıdır. Demokratik anlayıştan bahsedildiğinde otomatik olarak düşünülmesi gereken hususlar demoktarik değerler ve tutumlardır. Buna göre günümüzde sosyal ve siyasal katılım, politik meselelerde sorumlu bir katılımı ve çok kültürlülük (etnik, dini, cinsiyet, yaş vs. farklılıklara saygı) vatandaşlık eğitimi ile kazandırılan temel değer ve tutumlar olarak ön plana çıkmaktadır (Jaramillo ve Mesa; 2009, 94 *yazarın çevirisidir*).

Vatandaşlık eğitimi son olarak öğrencilere kazandırılması gereken beceriler açısından da önemlidir. Bilgiye anlık şekilde her yerde ulaşılabilir olması günümüzde eğitim sistemlerinin becerilere önem vermesine yol açmıştır. Vatandaşlık eğitimi de bu gelişimden bağımsız değildir. Jaramillo ve Mesa (2009)'ya göre vatandaşlık eğitimi öğrencilerin olaylara bakış açısını, empati kurma yetisini, aktif dinleme ve konuşurken diğer insanların söylediklerini de dikkate alma ve sosyal katılım becerilerini artırmayı önemsemelidir. Kolombiya Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları'nın amacında da vatandaşlık eğitiminin amacı sadece öğrencilerin değil aynı zamanda öğretmenler ve eğitim dünyasının da kendi hayatlarında bilgi ve yeneklerini kullanarak problemlerini çözmek için daha geliştirici ve zeki, anlayışlı, empati kurabilen yaratıcı alternatifler oluşturması olarak belirtilmektedir (CMNE, 2003).

Toplumun beklentisi toplumsal farklılıkların ortak amaçlar kapsamında birleştirilmesi ve vatandaşların etkin bireyler olarak toplumsal karar verme süreçlerine katılmalarıdır. Harvard Gazette (2004)'ye göre, son yıllarda Kolombiya'nın başkenti Bogota'da informal ve çok başarılı bir vatandaşlık eğitimi programına şahit olundu.

Bu uygulama medya ve günlük hayat arasında bir ilişki kurmaya dayanır. Bagaton vatandaşları çeşitli yaratıcı kampanyalarla sorumluluk sahibi ve katılımcı olmaya yönlendirildi. Mesela; mutsuz yüz ifadeleri (emoji)

kullanıldı karşıdan karşıya geçerken yaya geçidi kullanılmadığında ve başparmak havaya kalkarak tebrikler mesajı veriliyordu sürücüler kurallara uygun davrandığında. İnsanlar sıra olmayı, alkollüken araba kullanmamayı, kadın haklarını anlamayı ve saygı duymayı vb. sonuç olarak medya kampanyalarıyla toplumsal faydanın akılda kalmasının, şahsi faydadan daha avantajlı olduğu algısı oluşturulmuştur (Harvard Gazette; 2004 *yazarın çevirisidir*)

Jaramillo ve Mesa (2009)'ya göre, vatandaşlık eğitiminde kalıcı bir çözüm bulmada informal eğitimin önemli olduğu görülmüştür. Bogota'da günlük hayatın bir parçası olan dersler ve bununla edinilen gözle görülür fayda neticesinde diğer şehirler de Bogota vatandaşlarının davranışlarını takip etmiştir. Bu da hayat boyu öğrenmenin etkin bir yöntem olduğunun göstergesidir.

Jaramillo ve Mesa (2009 *yazarın çevirisidir*)'ya göre, programın özü; demokrasiyi bir yaşam şekline dönüştürmek ve sadece politik bir uğraşı olmasını engellemek. Bu noktada amaçlanan diyalogun yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya toplumun her kesimini kapsayacak nitelikte olması gerekmektedir. Bu da diğerlerinin görüşlerinin ve çözüm önerilerinin dinlenmesi, sorunlara ortak çözümler getirilmesi ile mümkündür. Demokratik prensiplerle uygulanan bir program ile öğrencilerin dinlenmeye değer bulunması, öğretmenler ve aileler tarafından dikkate alınması toplumda iletişimi geliştirmesi açısından vatandaşlık eğitiminin önemini göstermektedir.

Colombia, Ministerio de Educacion Nacional (2003)'e göre hazırlanan vatandaşlık eğitiminin çerçevesi şu şekilde açıklanmıştır: Bilgi vatandaş yapmak için yeterli değildir. Toplumdaki tehlike şudur ki, toplum üyelerinin davranışları vatandaş olarak sürekli gelişime bağlıdır ve onları iyi vatandaş yapan kimi yetkinlikler vardır. Bunlar; “anlamaya istekli, karar alırken ve hareket ederken sadece aile bireyleri ve akrabaların çıkarlarını değil toplumsal faydayı gözetmek” şeklindedir. Yapılan araştırmalara göre ‘iyi vatandaş’ın yeterlikleri üç grup olarak düzenlenmiştir. Bunlar; “barış içinde bir arada yaşama, demokratik katılım ve sorumluluk, çoğulculuk, kimlik ve farklılıklardan kaynaklanan zenginliktir” (Colombia, Ministerio de Educacion Nacional: 2003). Bu üç grup Kolombiya'nın yetiştirmek istediği vatandaş özelliklerini ortaya koymaktadır.

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin gerekliliği ve önemi MEB (2010)'da şöyle açıklanmıştır: Bireylerin doğuştan sahip oldukları hakların farkında olmaları, onları

kullanma ve korumayı istemeleri, bu hakların öneminin bilincine varmaları; neyi, niçin, nasıl koruyabileceklerini bilmeleri eğitim ve öğretim süreçlerine etkin olarak katılacakları bir eğitimle mümkün olabilir. İnsan hakları eğitimi, demokrasi eğitiminin içinde yer almaktadır. Bu dersin eğitim ve öğretiminde; öğrencilere vatandaşlık, demokrasi ve insan haklarıyla ilgili temel kavramların tanıtılması, insan haklarının korunup uygulanmasıyla ilgili farkındalık, bilinç, düşünce, duyarlılık, tutum ve davranış kazandırmanın amaçlandığı vurgulanmıştır.

### **2.4.3. Vatandaşlık Eğitiminin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi**

Batı'da ulus millet kavramları başlangıçta, aralarında kan, dil ve kültür birliği bulunan insan topluluğunu ifade ederken, 18. yüzyılın sonlarına doğru, bir siyasi topluluğa irade ve özgür katılımı bağlı olmak şeklinde bir yaklaşıma dönüşmüştür (Polat; 2011, 132). Değişen zaman ile birlikte kavramlara yüklenen anlamlar da değişmeye devam etmiştir. Öztürk vd. (2015)'in de aktardığı üzere, 19. yy boyunca liberal demokrasinin gelişmesi ve anayasal düzenin Amerika ve Avrupa ülkelerinde kök salmaya başlaması insan hakları ve demokrasi konularının hukuki, sosyal ve kültürel alanlarda önem kazanmasını sağlamıştır. Sosyal bilimlerin gelişmesi, dünyada sosyal bilgiler ve vatandaşlık derslerini gündeme getirmiş, bu sayede demokrasi ve insan hakları kavramları okul müfredatlarında önem kazanmıştır (Öztürk ve Palancı; 2015, 3).

Vatandaşlık eğitiminin dünya tarihindeki gelişimi yaşanan siyasi olaylardan ayrı düşünülemez. II. Dünya Savaşı yıllarında Nazi, Faşist, Komünist yönetimlerin uyguladığı icraatlar, savaş sonrasında bütün dünyada yeni bakış açılarıyla insan hakları, katılımcı demokrasi ve barış konularının işlendiği vatandaşlık eğitimi anlayışını ortaya çıkarmıştır (Öztürk ve Palancı; 2015, 3). Birbirini etkileyen siyasal, sosyal ve ekonomik gelişmeler, kavramlara yaklaşımı da etkilemektedir. Örneğin, Öztürk ve Palancı (2015)'in de belirttiği gibi öncesinde Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun (AET) ekonomik bir kurul olmanın ötesinde savunduğu; demokrasi, barış, insan hakları gibi değerlerin, 1993'te Avrupa Birliği'nin kurulmasıyla AET, AB'ye dâhil edilmesi ve AB tarafından savunulması yoluyla önemini sürdürmüştür. Bu dönüşümün eğitim dünyasına yansımaları ise Öztürk ve Palancı (2015)'e göre; farklı tarih, değer ve geleneklere sahip ulusların ortak bir vatandaşlık ile kimlik anlayışına sahip olması için dikkate alınması gereken unsurlar olduğunu belirtmiştir. Farklılıkların çatışmadan ziyade, zenginlik;

yakın tarihte yaşanan savaş ve acıların nefret yerine sevgiye dayanması algısının Birleşik Avrupa felsefesi için bir zaruriyet olarak kabul görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu şekilde bir algıya sahip olan Avrupa Komisyonununsa, çeşitli uluslardan bireylerin ortak bir demokrasi ve insan hakları anlayışına sahip olunmasının önemine ilişkin çalışmalar yaptığı vurgulanmıştır (Öztürk ve Palancı; 2015, 4).

Sözü edilen ortak demokrasi kavramında birleşmelerin yanında Polat (2011)'e göre vatandaşlık algısındaki değişimler; tüm dünyada milliyetçiliğin dirilmesi, göçlerle değişen çok etnikli, çok kültürlü demografik tablolar, küreselleşme, ulus devlet yapılarının zarar görmesi endişesi gibi son dönemdeki bir dizi gelişme ve eğilimden kaynaklanmaktadır (Polat; 2011, 132). Vatandaşlık eğitiminin dünyadaki tarihsel gelişimine bakıldığında Banks ve Lynch (1986)'e göre, özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, İngiltere, Fransa, Almanya ve Hollanda gibi ülkelerde, etnik ve kültürel farklılaşma büyük bir oranda artış göstermiştir. Bu yazarların da belirttiği üzere söz konusu ülkelerin, Asya, Afrika ve Hindistan'da bulunan kolonileri, işçi ihtiyacını karşılamak ve ekonomik statülerini yükseltmek amacıyla Avrupa'ya göç etmişlerdir. Bu durum Türkiye tarihinde de yaşanmış olup Amerika'da benzerdir. Amerika'nın kuruluşunda farklı gruplar yer almıştır ve bu da doğal olarak kültürel çeşitliliği artırmıştır. Bu durum, Avrupa ve Amerika'da, etkili vatandaşlık için öğrencilerin nasıl eğitilmesi gerektiğinin sorgulanmasını gündeme getirmiştir (Banks ve Lynch; 1986, aktaran Banks; 2004, 106). Bu göç alma ve birlikte yaşama zaruriyetinin eğitime yansması vatandaşlık eğitimi ihtiyacını doğurmakla birlikte sosyal bilgiler eğitimi alanının da Amerika'da ortaya çıkma sebebidir. Bu noktada Avrupa ülkelerinde vatandaşlık eğitiminin yerine bakmak dünyada vatandaşlık eğitiminin günümüzdeki durumunu anlayabilmek için gereklidir.

Avrupa ülkelerinde vatandaşlık eğitimi ders programlarında yer almaktadır. Bazen bağımsız bir ders olarak bazen diğer derslere entegre edilerek vatandaşlık eğitiminin verildiği görülmektedir. Diğer derslere eklenmesi durumunda çoğunlukla tarih, sosyal bilgiler, coğrafya gibi dersler içine entegre edilmektedir. Avrupa Okullarında Vatandaşlık Eğitimi (Citizenship Education at School in Europe) belgesinde, gençlere içinde yaşadığı toplumun mutluluğu ve gelişimine katkı yapabileceği kapasitesinde aktif ve sorumlu vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlayan okul eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Vatandaşlık eğitiminin amaç ve içeriği çok farklı boyutlar taşımasına karşın,

genellikle üç temel boyutta gençleri olgunlaştırmayı amaçlamaktadır. Bu boyutlar; siyasal okuryazarlık, eleştirel düşünme ve belirli değer ve tutumların geliştirilmesi ile aktif katılımıdır (Eurydice; 2005, 37 *yazarın çevirisidir*).

Vatandaşlık eğitiminin farklı okullardaki işleniş usülleri ve öğretim süresi ile yer alış şekli Eurydice'in 2012 raporunda şu şekilde açıklanmıştır:

Eurydice (2012)'e göre Vatandaşlık eğitimi tüm ülkelerde ulusal müfredatın bir parçasıdır. Bu ders okullarda üç şekilde işlenmektedir: Başka bir konu veya öğrenme alanının bir parçası olarak, müfredatın bir boyutu olarak, ya da tek başına bir konu olarak. Bu yaklaşımların birleşimi sıklıkla kullanılmaktadır. Yirmi ülkede veya bölgede bazen ilköğretim düzeyinden başlayarak, ama genellikle orta öğretim düzeyinde, vatandaşlık eğitimi ayrı bir zorunlu derstir. Vatandaşlık eğitiminin ayrı bir ders olarak öğretim süresi ülkeler arasında önemli farklılıklar göstermektedir: Fransa'da 12 yıl süren vatandaşlık eğitimi, Bulgaristan'da bir yıl sürmektedir (Eurydice; 2012, 43 *yazarın çevirisidir*).

Bu bilgi vatandaşlık eğitim sürelerinin ülkeden ülkeye değişiklik gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Dünyadaki vatandaşlık algısı ve eğitimine yönelik son derece değişken olan ve yaşanan olaylar sebebiyle değişikliğe uğrayan vatandaşlık algısı tüm devletler için önem taşıyan bir unsurdur. Bu önemi sebebiyle ülkelerin müfredatlarında yer alan vatandaşlık eğitimi dersi uygulama yöntemleri, dersin adı ve ders süreleri konusunda değişiklik olsa da günümüzde önem verilen bir ders olarak eğitim dünyasında yerini korumaktadır.

#### **2.4.4. Vatandaşlık Eğitiminin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi**

Vatandaşlık eğitiminin temelleri aslında Osmanlı İmparatorluğu döneminde şekillendiğinden öncelikle Osmanlı İmparatorluğu'ndaki vatandaşlık anlayışına değinmek gereklidir. Işın ve İşyar (2005)'e göre Osmanlı İmparatorluğu'nun vatandaşlık anlayışı "Osmanlılık" ideolojisi temeline dayanmaktadır. Osmanlılık, Osmanlı vatandaşlığının imparatorluk sınırları içinde yaşayan halkların özel kimliklerinin üstünde bir aidiyet düzenini ifade eder (Işın ve İşyar; 2005, 79). Bu düşüncenin benimsenmesi, halkların eşit şekilde siyasi hayata katılması sayesinde Osmanlı Devletine karşı olan ayaklanmaların ve bağımsızlık hareketlerinin sonlanacağı

inancıdır. Bu yolla devletin devamlılığının garanti altına alınabileceğine inanılmıştır. Buna rağmen Tanzimat ve Islahat Fermanları ya da meşrutiyetin ilanı Osmanlı bünyesindeki milletlerin kendi ulusal devletlerini kurma girişimlerini durdurmaya yetmemiştir. (Işın ve İşyar; 2005, 80)'e göre hiçbir millet, Osmanlı çatısı altında, bir arada yaşamak uğruna kendi ulusal kimliğini geri plana atmak istememiştir.

Üstel ve Fusun (2004)' e göre Tanzimat ve ıslahat fermanlarını takiben, 24 Temmuz 1908'de ilan edilen II. Meşrutiyet ile cemaatten topluma, mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçiş olarak açıklanan yeni bir siyasal kamusal alan anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu anlayışı eyleme dönüştürmek üzere ise “vatandaş” kavramı kullanılmıştır (Üstel ve Fusun; 2004, 27). İkinci Meşrutiyete göre vatandaşların başlıca görevleri, Üstel ve Fusun (2004) tarafından şöyle sıralanmıştır; kanunlara itaat etmek, askerlik yapmak ve vergi vermektir. Üstel ve Fusun (2004)'a göre II. Meşrutiyet, hedeflediği yeni insan tipinin yaratılmasında en hayati kurumlardan biri olarak okulu ve özellikle de ilkokulu görmüştür. 1908 sonrasında müfredat programlarında yapılan değişikliklerle Vatandaşlık Bilgisi dersi ‘Malumat-ı Medeniye ile Ahlakiye ve İktisadiye’ adıyla bağımsız bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Üstel ve Fusun; 2004, 30).

II. Meşrutiyet'in “vatandaş” anlayışı, (Üstel ve Fusun; 2004, 30)'a göre vatan ortak bir ev iken, vatandaş da o vatanın evladıdır şeklinde anlamlandırılmıştır. Bu şekilde yetiştirilecek vatandaşlar için kullanılmak üzere (Üstel ve Fusun; 2004, 31) iyi vatandaş olmanın kurallarını içeren “Malumat-ı Medeniye kitapları aracılığıyla gelecek nesillere kimi ahlaki değerlerin öğretilmesinin hedeflendiğini, bunun için ise hitap biçimleri, kişilerin selamlanması, yaşlıların elinin öpülmesi, sofranın terbiyesi, konuşma kuralları, toplu taşıma araçlarındaki davranış biçimleri gibi sosyal yaşama dair kuralların öğretilmesi yoluyla aynı kültüre göre şekillenmiş yeni nesiller yaratılmasının amaçlandığı belirtilmiştir.

Kurtuluş savaşı yıllarına gelindiğinde (Oran; 2004, 73)'ın aktardığı üzere,

Mustafa Kemal Atatürk, Türk etnik kimliğine vurgu yapmaktan özenle kaçınmış, sürekli olarak “Türkiye” ve “Türkiye halkı” kavramlarını kullanmayı tercih etmiştir. Bu tutumla daha sonra 1924 tarihli anayasanın 88. Maddesinde de belirttiği gibi din ve

ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibarıyla Türk kavramını ön plana çıkarmıştır. Böylece vatandaşlığın; ırk, din, mezhep ya da kan bağı esasına dayalı olarak değil, birlikte yaşam arzusu gibi sübjektif bir ölçüte dayalı olarak kurulduğu ifade edilmiştir (Oran; 2004, 73).

Üstel ve Füsun (2004)'e göre 1923-1950 arası dönemde, yeni kurulmuş bir devletin gerektirdiği üyelik anlamında bir vatandaşlık anlayışı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu dönemde okullarda okutulan “Yurt Bilgisi” dersleri ile de öğrencilere devlet, yurt, millet, milliyet gibi kavramlar hakkında bilgiler verilerek yurdu ve milletini sevdirmek amaçlanmıştır. Caymaz (2007)'a göre tek parti iktidarı döneminde tarih derslerinde millete, kendi geçmişi öğretilerek geleceğe dair bir görev yüklenmiştir. Yurt Bilgisi derslerinde ise bu hedefe ulaşabilmek için bireylere düşen görevler konuları işlenmiştir. Dolayısıyla tarih ve yurt bilgisi dersleri hizmet ettikleri hedef kapsamında aynı noktada buluşmuştur. Yurt Bilgisi derslerinde, bayrak, vatan gibi sembollerle milli kimlik etrafında kolektif bir bilinç oluşturulmaya çalışılmış, kişinin kendisini Türk milletine ait hissetmesinin gurur verici bir duygu olduğu vurgulanmıştır (Caymaz; 2007, 118).

1930'lu yıllar devlet denetiminde yurttaşlık anlayışının okul aracılığıyla yaygınlaştırılması hedefinin hâkim olduğu bir dönemdir. Bu dönemde eğitimin amacı aynılaştırmaktır. Bu amaçla milli terbiye kavramı ortaya çıkmıştır. Milli terbiye, başta ilkokul öğrencilerini, sonra tüm bireyleri toplumun evladı yapmayı, onları topluluğun bir parçası yapmayı amaçlamıştır (Üstel ve Füsun; 2004, 34).

Caymaz, (2007)'ye göre Demokrat Parti'nin 1950'de tek başına iktidara gelmesinin vatandaşlık eğitimine yansması:

Okullarda çocuklara demokrasi bilinci verilmesi, öğrencilerin insan haklarına saygılı, hoşgörülü bireyler olmaları, okul yönetimine katılmaları, kurullarda görev almalarının özendirilmeye çalışılması şeklinde kendini göstermiştir. Vatandaşlık anlayışı ise uygar ve erdemli insan olma vasıflarına odaklanmıştır (Caymaz; 2007, 120).

Görüldüğü gibi geçmişten beri vatandaşlık anlayışındaki değişiklikler toplumsal yaşamdaki değişimlerle doğru orantılı bir değişime uğramıştır.

İpek (2011)'e göre 2005 öncesi dönemde öğretmen merkezli eğitim anlayışına göre düzenlenen eski programda yer alan vatandaşlık eğitiminde öğrencilerin daha çok pasif konumda yer alması, haklarını ve sorumluluklarını özümsemesini zorlaştırmaktaydı (İpek; 2011, 34).

2005 sonrasında yapılan düzenlemelerle birlikte yeni bir plan uygulamaya geçirilmiştir. Bu programla birlikte vatandaşlık dersi bir ara disipline dönüştürülmüş ve kazanımları diğer derslere paylaştırılmıştır. Tezgel (2008)'e göre, dünyadaki gelişmeler ve AB sürecinin etkileri görülen vatandaşlık algısı ise küresel kriterlere yakınlaşmıştır. Bu yeni algı ile bireylerin, hayata bakış açısındaki anlam ve kimlik karmaşasından ayrıca tek neden tek sonuç mantığından uzaklaştırılarak çok boyutlu düşünen, toplumsal sorumluluk duygusu gelişmiş, faydacı, etkili ve sorumlu vatandaşlar şeklinde yetiştirilmeleri hedeflenmiştir (Tezgel; 2008, 123).

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi sosyal bilgiler dersi kapsamında verilmektedir. 2005 yılında yapılan program değişikliğiyle İnsan Hakları ve Vatandaşlık dersi kaldırılmıştır. Ancak 8.sınıflara önce seçmeli ders olarak; 2011-2012 eğitim öğretim yılında ise yeniden haftalık birer saat olarak konulmuştur. Vatandaşlık ve insan haklarına ilişkin konular ilköğretimde 1. sınıftan itibaren bir ara disiplin olarak ele alınmıştır. İnsan hakları ve vatandaşlıkla ilgili kazanımlara ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıflarda Hayat Bilgisi; 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler ve 8. sınıfta ise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde ara disiplin olarak yer verilmiştir (Akdağ ve Taşkaya, 2010’dan akt. Kara vd.; 2012).

Çayır, Gürkaynak, (2008) göre, “hazırlanan 2005 sonrası programda yer alan vatandaşlık eğitimi; yapılandırmacı, düşünen, sorgulayan bir vatandaş profiline özellikle öğretmen kılavuz kitaplarında yer vermiş olmasına rağmen, ders ve çalışma kitaplarında daha çok ülke savunması için her zaman hazır olması gereken, farklılıklara kapalı, haklarını kullanmaktan çok sorumluluk ve ödevlerini yerine getirmesi gereken bir vatandaş profili çizmiştir (Çayır ve Gürkaynak; 2008, 56). Bu haliyle, Türkiye’de hâkim olan programdaki vatandaş modeli genel itibariyle eski anlayışa benzer niteliktedir. Bu durumda beklenen değişim ve gelişmenin yaşanamamış olması kaçınılmazdır. Bu noktada Saydam (2015) istenen seviyede demokratikleşmeye ulaşabilmek için gerekenleri şu şekilde açıklamaktadır:



Resmî kurumlarda görevli bireylerden eğitim kurumlarına, medya mensuplarından iş çevrelerine varıncaya kadar toplumun her kesiminin katkısıyla bir demokratik kültür ve demokratik zemin oluşturma iradesine ihtiyaç vardır. “İnsanı yaşat ki devlet yaşasın” anlayışının hâkim olduğu bir algı bunun için gereklidir (Saydam; 2015, 73).

Bu gerekliliklerin farkında olarak Öztürk vd.; (2015)’a göre, MEB. 1998’den beri ilköğretim düzeyinde demokrasi ve vatandaşlıkla ilgili derslere yer vermiştir. Bu dersler yeni düzenlemenin öncesinde sosyal bilgiler ders öğretmeni tarafından yürütülürken yapılan son değişiklikle sınıf öğretmenleri tarafından yürütüleceği uygulaması getirilmiştir. 4+4+4 sistemi olarak adlandırılan yeni okul düzeninde eskiden 8. sınıfta okutulan Vatandaşlık ve Demokrasi dersi, adı da değiştirilerek 4. sınıfa aktarılmış olup dersin yeni adı “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” olmuştur (Öztürk, vd.; 2015, v).

#### **2.4.5. Etkin Vatandaşlık Öğretimi**

İpek (2011)’e göre, etkin vatandaşlık, Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarının başında gelmektedir. Devlet ile vatandaş arasındaki ilişkiyi daha nitelikli hale getiren etkin vatandaşlıkla ilgili kazanımlar Sosyal Bilgiler dersi vasıtasıyla edinilmektedir. Toplumda yaşayan bireylerin haklarını kullanmaları ve sorumluluklarını yerine getirmeleri, toplumsal düzenin korunması için önemlidir. Etkin vatandaş, haklarını bilen ve kullanan, sivil toplum kuruluşlarına üye olan ve bu kuruluşlarla işbirliği yapan, sorunların çözümünde farklı çözüm yolları bulan kişidir. Safran’a (2011) göre istendik vatandaş yetiştirme eğilimi göz önüne alındığında sosyal bilgilerin en kapsamlı amacı etkili vatandaş yetiştirmektir.

Hobbs ve Chernotsky (2007)’ye göre, 21. yüzyılın etkili vatandaşları olmaları beklenen öğrencilerin, dünyanın günümüzde karşı karşıya kaldığı zorlukları anlaması; sınırların belirsizleşmesi ve küresel ilişkilerin yoğunlaşması dolayısıyla mesafeler küçüldüğünden, bu zorlu ortamda kendi rollerinin farkına varması için onlara yeni bir düşünme şekli verilmelidir.

Hepburn (2010: 509) der ki; formal okul eğitimi ve çeşitli formlardaki yaşam boyu eğitim eğer vatandaşların toplumsal meselelere karşı daha donanımlı olunması isteniyorsa değiştirilmek zorundadır. Mesela öğrenciler eleştirel düşünce ile eğitilirse, farklı görüşlere kitlesel medyada (mass-medya-oriented) yer verilirse toplum, sosyal bilimin bir parçası olur ve sorgulayıcı, etkin vatandaşlar yetiştirilebilir (*yazarın çevirisidir*).

Osler ve Starkey (2003)'e göre, eğitime dair bir eklenti olmaktan ziyade bir bütün olarak vatandaşlıkla öğrenmeyi kapsayan ve öğrencilerin, yakın çevreleri ile ulusal ve küresel bağlamlar arasında bağlantı kurmalarına olanak sağlayan kozmopolit vatandaşlık eğitimi; ulusal kimlik anlayışının daha genişletilmiş şekli anlamına gelmekte ve ulusal kimlikleri tanımayı gerektirmektedir. Vatandaşlık eğitiminde, insanlar arasındaki ırka dayalı benzerlikler ve farklılıklar, etnik köken, din ve cinsiyet gibi konulardaki çeşitliliği öğrenmeye özel önem atfedilmektedir (NCSS, 2015). İpek (2011)'e göre, bu doğrultuda farklı kültürlerle dair bilgi ve anlayışa sahip olma, yabancı dil bilme, çatışma ve problemleri çözme yeteneği, müzakere yeteneği, paylaşma ve saygı çerçevesinde etkin vatandaşlığın tanımı, vatandaşların üyesi oldukları toplumdaki problemleri tanımlamada ve bu problemlerle baş etmede ve aynı zamanda yaşam kalitelerini yükseltmede aktif biçimde yer almalarını sağlayan imkânlarla sahip olmaları şeklinde yapılabilir.

2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, modern dönemin klasik devletinin ihtiyaç duyduğu pasif iyi vatandaş yaklaşımından uzaklaşıp, yenedünya düzeninin yapısına uygun aktif vatandaşlık eğitimine doğru özellikle değerler ve beceriler boyutunda yeni kapılar açmaktadır. Nitekim sosyal bilgilerin genel amacı etkin vatandaş yetiştirmekle birlikte yaşam boyu süren becerileri öğrencilere kazandırmaktır (Kepenekci; 2008, 30).

Doğanay (2011)'e göre araştıran, sorgulayan, düşünen ve kararlarını doğru bilgiye dayalı akıl yürütme sürecini işleterek veren demokratik vatandaşların yetiştirilme sorumluluğunda sosyal bilgiler eğitimine ve vatandaşlık eğitimine önemli görev düşmektedir. Özellikle olgusal bilgilerin çok sayıda yer aldığı bu derslerde bilgilerin aktarımına odaklanmak yerine işlenmesine ve etkin şekilde kullanımına odaklanılmalıdır. Bu ham verilerin işlenilme sürecinde ise düşünme becerilerine önem verilmelidir. Bu da etkili vatandaşlık eğitiminde düşünme becerilerinin işlenmesinin

önemini vurgulamaktadır. Çünkü düşünme boşlukta gerçekleşmez. İnsanların düşünebilmesi için sanayide hammadde örneğinde olduğu gibi bilgiye bir hammadde olarak ihtiyaç duyulur. Kişinin varolan tutumları, değer ve inançları düşünmeyi etkiler ve şekilendirir. Bu süreç için öğrencilerin düşünmeye karşı olumlu tutum ve değerler geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bu da baskı ve stressten uzak, psikolojik olarak özgür ve güvenilir, öğrencilere değer verilen, öz saygı geliştirmelerine katkı sağlanan bir ortamla mümkündür.

Bu düşünceler Osler ve Starkey (1998) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

İnsan hakları eğitiminde teoriden çok pratiğin öne çıkarılması beklenmektedir. Aksi takdirde yaşantı haline getirilemeyen bir bilgi alana da hizmet edemeyecektir. İşte bu yüzden vatandaşlık eğitimi veren öğretmenlerin görevi sadece bilgi aktarmak değil, aynı zamanda tutum ve davranış değişikliği de oluşturmaktır. Bu da ancak öğretmenlerin yaşantılarıyla öğrencilere örnek olmaları ve sınıfta verdikleri eğitimle paralel bir şekilde demokratik bir ortam oluşturmaları sayesinde gerçekleşir. (Osler ve Starkey; 1998).

Sosyal bilgiler eğitimi vasıtasıyla geliştirilmesi arzulanan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve araştırma, karar verme gibi düşünme süreçlerinin öğretiminde öğrencilerin bilgiye ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve yaratma süreçlerine aktif katılımı önemlidir. Burada bilgilerin nasıl işleneceği konusunda öğretmenin kılavuzlu aracılığı önemlidir. Edward De Bono'nun geliştirdiği 'altı şapkalı düşünme tekniği' düşünme süreçlerinin birlikte kazanımına yönelik etkili bir teknik olduğundan etkin vatandaşlık eğitiminde kullanılabilir niteliktedir.

Jaramillo ve Mesa (2009)'a göre, okullar öğrencilere demokrasiye elverişli bir ortam sağlar. Bu sebeple tüm yetişkinler, eğitim sürecine dâhil olarak evde ve okulda öğrencilerin vatandaşlık yetkinliklerini geliştirmek üzere gerçek demokratik bir çevre yaratır. Bizler eğer demokratik katılım arzuluyorsak, ailelerin ve öğrencilerin günlük hayatlarıyla harmanlayabileceği bir eğitim sunabilmek için bilinçli kararlar vermeliyiz. Bunların mümkün olabilmesi için devlet, okullarda vatandaşlık eğitimini iyileştirmek için şunların yapılması gerektiğini öngörmüştür: Sosyo- moral davranışlara etki eden; doğal dürtüler, duygusal ve bilişsel gelişim, sosyal ilişkiler, kültür ve iletişim gibi faktörlerin anlaşılması. Okullar kendilerini organize etmeli, öğretmek istenen değerler

belirlenmeli. Resmi vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimiyle, resmi olmayan; sokaklardan, medyadan öğrenilen vatandaşlık eğitimi ilişkilendirilmelidir (*yazarın çevirisidir*).

Raider-Roth,(2005, *yazarın çevirisidir*)’e göre, Bu öğrencilerin kalbinin ve beyninin güçlendirilmesi, geliştirilmesi; eylemleri sonuçlarını hesaplayarak yapmaya yönlendirdiği için önemlidir. Bu uygulama güvenilir bir ortam yaratır. Güvenilir ortamın yansımaları ise sınıfta, okulda ve evde, öğrencilerin dâhil olduğu pek çok farklı ilişkide yankı bulur.

#### **2.4.6. Ruanda, Kolombiya ve Rusya’daki Vatandaşlık Eğitimi Sistemi**

Vatandaşlık eğitimi alanında Türkiye’nin yanısıra dünyadan örnekler incelendiğinde özellikle teknolojinin ilerlediği ve adeta yaşamın ve eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu günümüzde Kolombiya, Rusya, Ruanda gibi fiziksel mesafenin hayli uzak olduğu ülkeler hakkındaki bilginin teknolojinin varlığı ile yakınlaştırılabilirliği kaçınılmazdır. Valaskakis ve Annopoulis (1982, akt. Ichilov; 1993, 62, *yazarın çevirisidir*)’e göre teknoloji ve iletişim araçları ile vatandaşlar düşüncelerini anında paylaşabilir ve düşünsel tartışmalara girebilir. Bu da, toplumu olaylar karşısında bilgi sahibi ve etkili kılar. Toffler ve Toffler (1994)’e göre, “teknolojinin gelişmesiyle insanlar politikada söz sahibi olurlar ve yarı-direkt (semi- direct) demokrasinin kurumsallaşmasıyla politikacılardan daha fazla siyasi güce sahip olurlar” (Toffler ve Toffler; 1994, 45 *yazarın çevirisidir*). Bu yönüyle teknoloji siyasi katılımı sağlamakta olması yönüyle ayrıca önem kazanmaktadır.

Vatandaşlık eğitiminde teknoloji faktörünün bilgiye ulaşmadaki etkisinin yanısıra bilginin kullanılması ve içselleştirilmesi önemlidir. (Sortori; 1987, 197)’nin de belirttiği gibi “demokrasi, vatandaşları anlayıncaya kadar görünür değildir” (*yazarın çevirisi*). Buradan hareketle (Gilbert; 1992, 53) “post-modernizm; değişimleri tanıtarak, bilgi üreterek, kimliği anlamlandırarak ve politikanın doğasıyla vatandaşlık ve vatandaşlık eğitiminin anlamını değiştirebilir” (*yazarın çevirisi*) demiştir. Vatandaşlık eğitimine yüklenen anlam ülkeden ülkeye değişebilir algısından hareketle aşağıda Kolombiya, Rusya ve Ruanda’daki vatandaşlık eğitimi sistemine yer verilmiştir. Türkiye ise yukarıda ayrı bir başlık olarak incelenmiştir.

#### 2.4.6.1. Kolombiya’da vatandaşlık eğitimi sistemi

Vatandaşlık eğitiminin Kolombiya ve Latin Amerika’daki gelişimine bakıldığında Jaramillo ve Mesa’ya (2009) göre, vatandaşlık eğitiminin önemine ilişkin farkındalığın artmasına bağlı olarak tüm Latin Amerika’da vatandaşlık eğitimine dair tartışmalar da artmıştır (Jaramillo ve Mesa; 2009, 38 *yazarın çevirisidir*). Bu tartışmaların en önemli boyutunu ise uzun yıllar süren askeri rejim yönetimlerinin ardından Arjantin, Brezilya, Şili ve Salvador gibi ülkelerde ne tür bir vatandaşlık eğitiminin verilmesi gerektiği oluşturmaktadır (Cox; 2005, 94, *yazarın çevirisidir*). Yapılan değerlendirmeler eğitim ile ilgili tartışmalara somut veriler sunmak yoluyla yardımcı olabilir.

Purta ve Amedeo (2004)’e göre “dünya genelinde yapılan bir değerlendirmede Kolombiya ve Şili’deki 14-16 yaş grubu öğrencilerinin sivil haklar ve demokrasi prensibinin anlaşılması alanlarında en yüksek skoru aldığı görülmüştür”. Kolombiyalılar’ın demokratik değerler eğitiminde de çok başarılı olduğunu belirten Purta, Amedeo, demokrasinin güçlendirilmesi için vatandaşlar tarafından katılımcı faaliyetlerde bulunulması anlamında Kolombiyalılar’ın başarılı olduğunu söylemiştir (Purta ve Amedeo; 2004, 106 *yazarın çevirisidir*).

Kolombiya’nın vatandaşlık eğitimi geçmişine bakıldığında Jaramilla ve Mesa (2009: 47-50, *yazar tarafından çevirilmiştir*)’ya göre kolonizasyon zamanlarından itibaren ahlaki eğitimin Katolik kilisesinin tekeline verildiği ve kiliselerce Hristiyan etik değerlerinin öğretildiği belirtilmiştir. Fakat 1991’de yapılan yeni anayasa ile sosyal ve kültürel çoğulculuğa önem verilmiş ve kilisenin eğitimde söz hakkı almasına son verilmiştir. Bu da vatandaşlık eğitimi ile değerler ve yeterlilikleri içeren, Kolombiya vatandaşlık eğitimi programında bir yenilenmeye ortam hazırlamıştır.

Department of National Planning (2008: 3-5, *yazarın çevirisidir*)’e bakıldığında 1991’deki anayasayla insan hakları önem kazanırken Katolik kilisesinin etkisinin azaldığı görülmektedir. Ayrıca 1886 anayasası ile 1992 anayasası arasında geçen sürede Katolik kilisesinin ahlak eğitiminde tek otorite olduğu vurgulanmıştır. Congress of the Republic (1994, *yazarın çevirisidir*)’e göre 1994’te genel eğitim sistemi yeni anayasadan etkilenmiştir ve etik eğitimi zorunlu bir ders olarak ilköğretim programına

eklenmiştir. 2003'te ise vatandaşlık yeterliliklerine göre planlanmış bir vatandaşlık eğitimi programı yayınlanmıştır (DNP; 2008, 3-5, *yazarın çevirisidir*).

Ayrıca Jaramilla ve Mesa (2009)'a göre “Kolombiya’da okullarda bakanlık tarafından belirlenmiş genel kurallar çerçevesinde vatandaşlık eğitimi dersleri uygulanır. Fakat bu kurallar ders saati süreleri ve ayrıntılı içerik konularında okulları özgür bırakır. Bu yönüyle Kolombiya müfredat bakımından Latin Amerika’nın en bağımsız ülkelerindendir” (Jaramilla ve Mesa; 2009, 57, *yazarın çevirisidir*).

#### **2.4.6.2. Rusya’da Vatandaşlık Eğitimi Sistemi**

Silova’ya (2009: 295, *yazarın çevirisidir*) göre; SSCB’nin dağılmasıyla siyaset ve ekonomideki değişim Sovyet rejimin eğitimsel mirası ile batının eğitimsel değerlerinin birleştirilmesi yoluyla şekillendirilmiştir. Bu dönem eğitimdeki gelişimlerin değerlendirilebileceği ilk dönem olarak adlandırılabilir. Silova, Khamsi’ye (2008: 35-42, *yazarın çevirisidir*) göre; bu amaçla Rusya’da sosyalizm sonrası ülkelerin eğitim reformlarını kapsayan bir paket hazırlanmıştır.

Bu pakette öğrenci merkezli öğrenme, demokratikleşmenin el kitabının yayınlanması, okul yönetimi ve öğretmen- öğrenci ilişkilerinin demokratikleşmesi, eğitim yönetiminin merkezleştirilmesi gibi çalışmalar yer almaktaydı. Üzerinde çalışılan bu değerlerin sosyalizm sonrası ülkelere transfer edilmesi hazırlanan reform paketinin amacını oluşturmaktaydı (Silova ve Khamsi; 2008, 36 *yazarın çevirisidir*).

Yapılan yeniliklerin bir diğeri ise Piattoeva’ya (2010: 78, *yazarın çevirisidir*) göre; “EDC (education for democratic citizenship) projesiyle sosyalizm sonrası gelişmekte olan ülkelere demokratik değişimin sağlanmasının amaçlanmasıydı”. Piattoeva’ya (2010: 83) göre; 1980’lerin sonundan itibaren Rusya’da vatandaşlık eğitimini üç bölüm halinde incelemek mümkündür. Son yıllarda ‘parestroika’ (Sovyet sistemini komünist iskeletin üstünde liberalize etmek ve demokratikleştirmek anlamında kullanılan Rusça ifade) akımı ve SSCB’nin dağılmasıyla siyasi ve ahlaki eğitim okulların denetimine verilmiştir. “Bu yetkiyle okulların sadık, erdemli vatandaşlar yetiştirmeleri beklenmiştir. Ulusal kimlik oluşturularak alt kimliklerin bu ulusal kimlik altında birleştirilmesi devlet tarafından açıkça teşvik edilmektedir” (Piattoeva; 2010, 83).

Piattoeva'ya (2010: 83) göre; “ikinci dönem (1992-1999) yıllarını kapsamaktaydı ve belirsizliklerle dolu orta faz olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde vatandaşlık eğitimini geliştirmek üzere eğitim mevzuatı tasarlanmış; vatandaşların hakları, yasal davranışlar, bilginin önemi gibi temalar çerçevesinde anayasal bir devlet kurmak amaçlanmıştır”. Bu dönemde net bir vatandaşlık eğitimi programı belirlemek üzere geliştiriciler, siyasi eğitim içeriklerine yeniden giriş yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu dönemin en önemli özelliği ise siyasi istikrarın ortaya konmasının arzulandığı, ortak bir ulusal Rus kimliği yaratma ihtiyacına odaklanmasıdır (Piattoeva; 2010, 83).

Piattoeva'ya (2010: 84) göre; “üçüncü dönem (1999-2005) yıllarını kapsamaktaydı ve devletin eğitimden asıl beklentisi Rus devletine sadık vatandaşlık eğitimi verilmesiydi”. Bu dönemde kişinin ulus altı kültüre sahip olması durumuna karşı çıkmıştır. Devlet patriotismi (coexists) birlikte yaşamayı, vatanseverliği öngörse de daha liberal bir ulus vatandaşlık eğitiminin ve vatansever eğitimi savunan yaklaşımın eğitimdeki rolü baskınlık kazanmıştır (Piattoeva; 2010, 84 *yazarın çevirisidir*). Bu üç fazın birbiriyle ilişkili olduğunu belirten Piattoeva, eğitim yaklaşımlarının hassas olduğunu ve politik iklime göre dönemler arasında değişiklik göstereceğini belirtmiştir.

(Antonov; 1996, 30, *yazarın çevirisidir*) göre “Rusya’da vatandaşlık yeni bir form kazanmıştır. Bu vatandaşlık Rusya federasyonu vatandaşı olarak adlandırılır. Bu vatandaşlık politik kimliğin sivil ve seküler formudur. Küresel insani değerlere göre şekillenen ulus ile bu ulusal kimlikle şekillenen Sovyet okulların ideolojik değerleriyle biçimlenen eğitim; küresel insani değerlere dönüşmüştür”. Bu yeni formdaki vatandaşlık eğitimi, küresel kişiliği ön plana çıkarırken ulus- millet yaklaşımından uzaklaşmaktadır.

Shlapentokh (1998, akt. Silova, 2009) yakın gelecekteki rusya sivil halkının SSCB’nin çöküşünden sonra Rusya’daki vatandaşlık davranışlarını, “yeni devlete karşı radikal yabancılaşma” şeklinde tanımlar. Bu yabancılaşmanın ürünü Shlapentokh’a göre, toplumda rusların sosyal değerlere karşı ilgisizliği ve ideolojik baskı; bozulan toplumsal ilişkiler ve büyüyen güvensizlik ortamıdır. Politik ilgisizlik; kendisini siyasi ve ekonomik elitlere hakaret, ordudaki farklı ilişkiler, genç insanların askeri hizmetten kaçma girişimi şeklinde gösterir (Shlapentokh; 1998, akt. Silova; 2009 *yazarın çevirisi*).

Shlapentokh (1998)' e göre Rus vatandaşlarının pasifliği kitle hareketlerini çalışan araştırmacılara şaşırıcı gelmektedir. Oysa Rusların ilgisiz tutumları; yaşam şartlarına, sosyal eşitsizliğin artmasına, sosyal hizmetlerdeki bozulmalara, şiddet ve suç oranlarındaki artışa bağlanabilir. Shlapentokh Rus vatandaşlarının pasivizmini şu faktörlerle ilişkilendirir. “Rusların düzenli yaşam hasretine; istikrarlı bir yaşam ve güvenlik arzusu, Rusların karamsar olma eğiliminde oluşu ve yaptıkları her eylemin sadece mevcut durumun kötüleşmesine neden olacağı inancı, Rusların muhafazakâr olma eğiliminde olmaları sebebi ile değişimleri riskli karşılamalarıdır” (Shlapentokh; 1998, akt. Silova, 2009: 56 *yazarın çevirisidir*).

Rusya’da vatandaşlık eğitiminin günümüz Rus eğitim programındaki yeri World Data on Education (7th edition, 2010-2011)’e göre zorunlu derslere ek olarak haftalık 10 saat zorunlu yerel ilave faaliyet yapılmaktadır. Bu saatlerde vatandaşlık eğitimine yönelik eğitimler yapılmaktadır. İlkokul 1. Sınıf 6. Sınıf arasında vatandaşlık derslerine programda yer verilmemektedir. Bu yönüyle vatandaşlık dersinin temel derslerin arasında yer alması ortaokul 8. Sınıfta başlamaktadır. Haftada bir saat olan bu dersin ardından liseye geçildiğinde vatandaşlık adındaki ders temel zorunlu dersler arasına girer. Bu ders 10. Sınıfta haftada bir saat olarak okutulmaktadır.

#### **2.4.4.3. Ruanda’da Vatandaşlık Eğitimi Sistemi**

Muhimpundu’ya (2000, *yazarın çevirisidir*) göre, 1990’lı yıllara gelindiğinde Ruanda kendini tanıma ve bir kimlik oluşturma arayışına girmiştir. Uzun yıllar boyunca Ruanda’nın üç farklı etnik kimlikten oluştuğu kitaplarda yer alırken ki bunlar: Hutu, Tutsi ve Twa’lardır, 20. yy’da bu algı değişmiş ve Hutuların Tutsi’leri katlettiği 6 Nisan 1994 Katliamı Ruanda tarihine kazınmıştır. ‘Bu katliamda 500.000- 1.000.000 Tutsi’nin öldürüldüğü kayıtlara geçmiştir’ (Newbury; 1995, 54 *yazarın çevirisidir*). Purdekova’ya (2012) göre, bu katliam öncesinde Ruanda nüfusu yedi milyonu ve bunun % 85’ini Hutu, %14’ünü Tutsi, %1’ini Twa’lar oluşturmaktaydı. Bu katliamın sebebi ise devletin önemli pozisyonlarında nüfusun azınlığını oluşturan Tutsi’lerin bulunması, halkın çoğunluğu olan Hutu’larınsa bir devrim ile bu gidişata son vermek istemesiydi. 1990 olayları ve katliam eğitim sisteminin yeniden sorgulanmasına ve her şeyin yeniden düzenlenmesine neden olmuştur. Muhimpundu’ya (2000) göre yapılan



yeni düzenlemeye göre üçe ayrılmış etnik gruplar aynı etnik grup olarak müfredatta yer bulmuştur. Bu durum bağımsız bir kimlik oluşumunda psikolojik problemlere neden olmuştur. Yeni neslin karşılaştığı bir diğer sorun ise öğrencilerin evde ve okulda öğrendiklerinin farklı oluşundan kaynaklanmaktadır. Akabinde bu farklılık öğrenenler için eksikliğe neden olmuş, özellikle taraf seçilmesi gereken konularda, tabu konularda öğrencilerin apolitikliği ve siyasi konuları tamamen görmezden gelmeleriyle sonuçlanmıştır.

Politik kültür, eğitim ve demokratik vatandaşlık kavramları Afrika genelinde değerlendirildiğinde Ichilov'a (1993) göre, "1970'lerin başında Afrika'daki çoğu devlet askeri rejimle ya da tek partili yönetim usulüne göre yönetiliyordu. Ama sonrasında oluşan demokrasiye duyulan ilgi kendini hızlı bir, çok partili seçim ve yönetim şeklinde tüm kıtada gösterdi". Bu yeni demokratik oluşumların sürdürülebilir nitelik kazanması da oluşumun ortaya çıkışı kadar önem teşkil etmektedir. Ichilov'a (1993) göre, demokrasinin yer edinmesi politik kültürün var olan durumuna bağlıdır. Eğitimin ise potansiyel mekanizma olarak demokrasiyi teşvik eden bir nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir ve bunun için yapılan iki temel araştırmadan bahsetmiştir. Bunlar: "the Housa/Fulani ve Tswana of Botswana'dır. Çocuk yetiştirme şekillerine ilişkin Hausa kültürünün demokrasi ile uyuşmadığını belirten Ichilov, Tswana kültürünün demokrasiye uyumlu olduğunu belirtmiştir". Bu akımın okullardaki rolü hakkında; eğer Afrika'daki okullarda demokrasi geliştirilmek isteniyorsa, barışçıl bir zeminde, karşılıklı saygı ve insan haklarına saygı duyularak okul ve sınıflarda uyumlu bir organizasyon geliştirilmelidir demiştir. Bu koşullar aynı zamanda vatandaşlık eğitiminin temelini oluşturan gerekliliklerdir.

Campioni, Noack (2012)'ye göre, Ruanda hükümeti için katliamın (genocide) etkilerinin silinmesi çok güç bir olaydı. Ruanda'da en önemli sorun, halk arasında nasıl mutabakat sağlanacağıydı Ruandalı bakış açısı ve düşünme şekli ile ülkenin insan kaynakları potansiyelinin nasıl birleştirileceği bir sorundu. Hayman, (2005)'e göre, Ruanda eğitim programındaki yerleşmiş olan (deep-seated) ulusal planları ve ulusal birliği karmaşaya sürükleyen etmenleri, eğitimdeki başarısızlığın nedenlerini de ortaya koyarak yeniden değerlendirmek gerekliydi. Çünkü eğitimin, barış ve tolerans üretirken insan kaynaklarında ekonomik ve sosyal gelişim sağlayacağı düşüncesi hâkimdi.

Katliam Rwanda tarihini ve dolayısıyla eğitim sistemini derinden etkilemiştir. Newbury (1995)'in aktardığı haliyle; 1994 katliamının doğasına bakıldığında 1964 yılından itibaren etnik ayrışmanın yaşanmaya başlandığı görülmüştür. Tutsilerin 1973'deki hutu darbesi ile daha önce de sürülmeye çalışıldığı, 1990- 1992 yılları arasında Uganda'daki kamplara sürülen Tutsilerin iç savaş başlatarak haklarını geri alma girişiminde bulunduğu fakat ateşkes ile bu savaşın durdurulduğu tarihte yer bulmuştur. Bu iç savaş sonrasında Hutuların Tutsi sorununa kalıcı çözüm arayışına girmesi ve Belçika'dan destek bulması ile örgütlenerek ülkedeki tüm vatandaşların kimliklerine etnik kökenleri yazılmış, Hutulara Tutsi olanların listesi verilerek Çin'den temin edilen satırlar verilmiştir. 6 Nisan 1994'te Hutu devlet başkanının uçağının düşürülmesiyle Tutsi katliamı başlamış olup sonucundaysa yüzlerce insan ölmüştür (Newbury; 1995, 14 *yazarın çevirisidir*). Belçika'nın Ruanda üzerindeki en belirgin etkisi Hutu ve Tutsi ayrımını derinleştirmesi, ülkedeki yönetim gücünü bu ayrıma göre şekillendirmiş olmalarıdır (Çoban; 2007, 73). Tarih ve vatandaşlık eğitimi dersleri de yaşanan siyasi olaylarla yakından ilgili olduğundan bu derslerin nasıl öğretilmesi gerektiği de tartışma konusu olmuştur. Freedman,et al. (2008)'e göre, öğrencilerin sosyo- etnik çatışmalardan göreceği tahribatı en aza indirmek için müfredatta çalışmalar yapılmıştır. Bunu sağlayabilmek için devlet görevlileri ve öğretmenler; tarih eğitimini düzenlerken tarihi kanıtları sorgulayıcı bir yöntemle incelemek yerine, birleşik bir ulusal kimlik algısını teşvik etmek üzere kurgulanmış bir müfredat oluşturmuşlardır.

Katliamın etkilerini eğitimin her aşamasında görmek mümkün olduğu gibi özellikle ilişkili olduğundan vatandaşlık eğitiminin de dâhil olduğu sosyal bilgiler eğitiminde yansımalarına daha belirgin şekilde rastlamak mümkündür. Weinstein (2007)'ye göre Ruanda'da etnik kimlikten bahsetmekten kaçınılmaktadır ve katliam etnik bir çatışmadan kaynaklandığından bu konu hakkında konuşmak yasaklanmıştır.

Ruanda önceleri Alman ardından Belçika sömürgesi olmuştur. 1962'de bağımsızlığını kazanan Ruanda'nın vatandaşlık eğitimine bakıldığında; Muhimpundu (2000)'e göre, bağımsızlıktan önce coğrafya ve tarih eğitiminde pek çok problem vardı. Temelde çocukları merkeze almayan, onlara hitap etmeyen bir vatandaşlık değerleri aktarımı vardı. Mesela; öğretimde birlik, adalet ve ülkelerindeki demokrasiden bahsedilmesine

rağmen günlük hayatta bu değerler uygulanmıyor ya da günlük hayata yansımaları görülüyordu.

Ayrıca din eğitiminin eğitim sistemindeki rolü de bağımsızlık öncesi Ruanda'da kayda değer bir orandaydı. Muhimpundu (2000)'e göre, din eğitimine verilen öncelik ahlaki eğitimden önde geliyordu. İncil'e ait olmayan hiçbir şey kalıcı öneme sahip değildir. İncil'e ait ruhani derinlikteki değerler toplumun yüksek erdemlere ulaşmasına yardımcı olacaktır görüşü hâkimdi. Devlet yetkilileri de bu çerçevede geliştirilen bir eğitim sisteminin Ruanda menfi değerleriyle yakından ilişkili olduğundan emindi. Yine aynı dönemde dini kurallar eğitimde bazı yeterlilikler şeklinde yankı bulmuştur. Bunlar; Tanrı'nın yüceliğini kabul etmek, bağışlayıcı olmak, otorite karşısında itaatkâr olmak, öldürmemek, zina yapmamak şeklindeydi. Bu yeterlilikler aynı zamanda geleneksel ahlaki yeterlilikler olarak algılanıyordu (*yazarın çevirisidir*).

Bağımsızlık (1962) sonrasında vatandaşlık eğitimi sistemine bakıldığında ise Muhimpundu'ya (2000, *yazarın çevirisidir*) göre, Ruanda'nın yeni rejimi demokrasi olmasına rağmen insanlar halen monarşi sisteminin etkisindedir. Eğitim sistemindeyse devrimde kullanılan demokrasi, eşitlik, kardeşlik gibi kavramlar müfredatta yer bulmuştur. Fakat bu kavramlar yalnızca bu dönemde kullanılıp sonrasında unutulmuştur. Bu dönemin bir diğer özelliği ise kilisenin eğitime hâkim olma durumunun değiştirilmesi ve papaz, rahibe ve dini okullarda toplanan gücün millete verilmesidir. Bu girişimin temel dürtüsü eğitimden ödün vermemektir. Zira ahlaki eğitim kilisenin tekelindeydi. Bu değişikliğin bir diğer sebebi ise toplumda dine olan ilginin azalmış, matematik ve fiziğe gösterilen ilginin artmış olmasıdır.

Muhimpundu'ya (2000, *yazarın çevirisidir*) göre Ruanda kolonizasyon dönemi monarşi algısı sonrasında yerini başkan-kral algısına bırakmıştır. Ülke başkanı aynı zamanda ulusun babası idi. İnsanlar milletçe başkana itaat ettiler. Başkan ile asla alay edilemez, baskısından korku duyulur, yaptığı her icraat tolere edilirdi. Ülke kaosa dönmekten kaynaklanan bir korku içerisindeydi.

Campioni ve Noack (2012, *yazarın çevirisidir*)'ye göre, tüm bu durumlar eski programda vatandaşlık ve moral eğitimine çok az seviyede yer verilmesine

bağlanmıştır. Bir slogana dönüşen şu ifade bunun göstergesidir. ‘Eğitim aldığını verir. Bu bir döngüdür. Sahip olmadığımız bir şeyi öğretemeyiz.’ Gerçek şu ki Ruanda’nın eğitim sisteminde tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimine çok az önem verilirken pozitif bilimler programda önemli yer tutmaktadır. Ayrıca öğretmenler asgari ölçüde dahi vatandaşlık öğretimi yeterliliğine sahip değildir.

İdeal Ruandalı kimdir? Sorusuna gelişim noktasında Muhimpundu (2000, *yazarın çevirisidir*) ideal vatandaşın beş karakteristik özelliği olduğu belirtmiştir. Bunlar;

a) gelişim için bilginin bulunma gerekliliği- çünkü bir kişi kendini geliştirirse, ülkesini de geliştirir- b) istenmeyen düşüncelerden, duygu ve davranışlardan kaçınmak c) bireysel varlığını kolektif amaçta birleştirmek d) hırsıyla ülkesini ileriye taşıyacak hedeflere ulaşmaya çalışmak e) ülkesine sadık olmak (Muhimpundu; 2000, 103).

İdeal Ruandalı tanımlamasında bahsedilen diğer unsurlarsa Campioni ve Noack (2012, *yazarın çevirisidir*)’ye göre, örnek bir Ruandalının; inançlardan bir bütün olduğu, gelişmeye katkıda bulunacak düşünceler üreteceği şeklindedir. Muhimpundu (2000)’e göre, ideal vatandaş: hijyenik, tasarrufun önemini bilen, disiplin sahibi, doğru yoldan şaşmayan (non-deviance), güncel gelişmeleri takip eden, tramva izlerinden kurtulmuş, duygularını kontrol edebilen, anlaşmazlıklara çözüm bulabilen, her türlü düzensizlikten uzak duran vatandaştır.

## **3. YÖNTEM**

### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada dünyanın farklı kıtalarından gelen öğrencilerle derinlemesine görüşmeler yapılarak vatandaşlık algılarının tespit edilmesi ve onların deneyimlerinden yola çıkarak ne tür bir vatandaşlık eğitimi aldıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma, belirlenen amaçlar doğrultusunda, nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmış olup, veriler yarı yapılandırılmış mülakat yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılacak görüşmelerde kullanılmak üzere görüşme formu hazırlanmış, ardından sosyal bilgiler eğitimi bölümünde çalışan iki uzmanın görüşü alınıp biri Ruandalı diğeri Kolombiyalı olmak üzere iki katılımcı ile pilot uygulamaları yapıldıktan sonra mülakat gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında öğrencilerin izni çerçevesinde ses kaydı alınmış, ardından bu ses kayıtları çözümlenerek betimsel analiz yöntemi le analiz edilmiştir.

### **3.2. Görüşme Yöntemi**

Sosyal gerçekliğin öznesi olan insanların herhangi bir konuda sahip oldukları düşünce, duygu ve tutumlarını öğrenmek için çeşitli araştırma yöntemleri kullanılmaktadır. “Bir araştırma tekniği olarak görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir” (Tümüklü: 2000).

Araştırmacı görüşme yöntemi ile olaylara aktörün perspektifinden bakarak anlamaya çalışır (Öztürk: 2014). Kişilerin sosyal gerçekliği zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarını ve biçimlendirdiklerini öğrenmenin en temel yolu yine kişinin kendisine sormaktır (Altunışık vd.; 2012). Böylece, kişilerin kendi deneyimleri, onların ağzından, kendi bakış açılarıyla ortaya konabilir (Öztürk: 2014). Görüşmenin en önemli avantajı diğ

araştırma yöntemleriyle yeterince elde edilemeyen kişiye özel, saklı birçok şeyi ortaya çıkarmaya yardımcı olur. Bunun içindir ki, eğer araştırmacı diğer insanların sosyal gerçekliğe ilişkin bilgiler, kavramlar, görüşler, deneyimler, etkileşimler, anlamlandırmalar ve duygular ile ilgileniliyorsa, görüşme yöntemi bunun için çok uygundur (Tümöklü, 2000; Öztürk, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme tekniği kullanılarak davranışların ve kişilerin eylemlerinin daha bütünsel anlaşılması mümkündür. Altunışık vd. (2012)'ne göre eğer görüşmeci ve katılımcı arasındaki iletişim güçlü olursa, cevaplar anket yöntemine göre daha dürüst, doğru ve derinlemesine olacaktır. Ayrıca yanlış anlaşılardan kaynaklanabilecek ve verilerin geçerliliğini olumsuz etkileyecek hatalardan sakınma imkanı görüşme tekniğiyle artacaktır.

Eğitim bilimi alanında yapılan çalışmalarda üç farklı görüşme tekniği kullanılabilir. Bunlar; yapılandırılmamış, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmedir (Patton, 1987; Öztürk, 2014). Ancak Öztürk (2014)'ün belirttiğine göre bunlar içinde yarı-yapılandırılmış görüşme en sık kullanılan tekniktir.

### **3.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşme**

Altunışık vd. (2012: 94)'ne göre “yarı yapılandırılmış görüşme biçiminde görüşmeci kaba hatlarıyla bir yol haritasına sahiptir ancak, cevaplayıcının ilgi ve bilgisine göre bu genel çerçeve içerisinde farklı sorular sorarak konunun farklı boyutlarını ortaya çıkarmaya çalışır”. Sosyal bilimler çalışmalarında kullanılması faydalı olan yöntemin yarı yapılandırılmış görüşme olduğunu belirten Altunışık vd., bu yolla görüşmecinin konuya uygun derinlemesine bilgi edinirken aynı zamanda mülakatı belli bir plan dâhilinde ilerletme şansına sahip olduğunu ifade etmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapı itibarıyla daha esnektir. Bu özelliğiyle görüşmecinin, önceden sormayı planladığı soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasıyla yol haritasının belirlenmesini sağlar. Ayrıca araştırmacı esnek davranabildiğinden soruların yerlerini değiştirebilmekte, bazı katılımcılara alakasız bulunduğu durumlarda kimi soruları atlayabilir yahut gerekli durumlarda ekleyebilir, bazı bölümlerde verilen yanıtların araştırma için faydalı olduğu

düşünülürse soruları derinleştirebilir. Tüm bu özelliklerinden ötürü yarı yapılandırılmış görüşme tekniği görüşmeleri kolaylaştırıcı etkisi, tanıdığı hareket imkanı bunun yanıdaysa tutarlı bir mülakat sağladığından eğitim bilimi araştırmalarına kullanılması uygun bir tekniktir.

Dolayısıyla yarı yapılandırılmış görüşme hem kişiye kendini özgürce ifade etme şansı tanıyarak yüzeysel algılamalardan kaçınma imkanı tanımakta hem de “görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha iyi karşılaştırılabilir bilgi sunar” (Yıldırım ve Simsek, 2013: 283).

### 3.3. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2014-2015, eğitim- öğretim yılında İzmir, Ankara ve Kayseri’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu illerde öğrenim gören toplam 15 yabancı uyruklu öğrenciden oluşan ve yaş aralıkları 17-23 arasında değişen toplam 15 kişidir. Söz konusu 15 katılımcının 5’i Rus, 5’i Kolombiyalı, 5’i Ruandalı’dır. Örneklem grubu uygunluk örneklemini ile tespit edilmiştir.

Altunışık vd. (2012: 132)’ne göre “araştırmacının çalışma alanını oluşturan, örneğini seçtiği ve elde ettiği sonuçları genelleyeceği gruba evren denmektedir”. Bu araştırmada örnekleme yapılması amacıyla gerçekçi evren kullanılmıştır. Kaya ve Gelbal (2007: 269)’a göre “evrenden uygun yöntemlerle alınan ve evreni temsil eden daha az sayıdaki gruba örneklem” denmektedir.

Bu çalışmada örneklemin belirlenebilmesi için şu anda Türkiye’de öğrenim görmekte olan; ilköğretim ve ortaöğretim basamaklarını Rusya, Kolombiya ya da Ruanda’da yapmış olan üniversite düzeyindeki öğrenciler saptanmış ve bir liste hazırlanmıştır. Ardından bu listedeki öğrencilerle irtibat kurarak araştırmada yer alabilecek öğrenciler tespit edilmiş, aralarından erişilmesi nispeten kolay olanlarla örneklem grubu oluşturulmuştur. Bu yöntemle oluşturulan örneklem, Altunışık vd. (2012: 143)’ne göre “evrenin özelliklerini belirlediğine inanılan belli değişkenler dikkate alınarak oluşturulan kota örnekleme” yöntemidir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Kaya ve Gelbal (2007: 270)'e göre “örneklemde elde edilen bilgilere araştırma verisi denir. Araştırma verisi, araştırma probleminin çözümü için ihtiyaç duyulan bilgilerdir”. Bu araştırmanın verileri üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezi'ne (TÖMER) Türkçe öğrenmek amacıyla gelen söz konusu ülke vatandaşlarıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak araştırmacının sorular sorması ve bilgilerin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesi yoluyla toplanmıştır. Farklı milli kimliğe sahip katılımcılarla yapılan bu görüşmelerde genellikle İngilizce kullanılmış, Rus katılımcılarla yapılan görüşmelerde ise görüşmeler Türkçe gerçekleştirilmiştir. Veriler sessiz bir ofis ortamında yalnızca katılımcı ve görüşmecinin bulunduğu bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Ortalama bir görüşme 2 saat sürmüştür. Veri toplamada kullanılan görüşme formu Ek-1'de sunulmuştur.

### 3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler ülke bazında ayrılmış ve öğrencilerin görüşlerinden hareketle vatandaşlık eğitimleri ve vatandaşlık algıları ile ilgili olduğu düşünülen veriler tasnif edilmiştir. Öğrencilerle yapılan mülakatlar sonucunda ayrıntılı bilgiler edinilmiştir. Bu verilerin kodlanması için verilerin azaltılması ve gerekli olanların kullanıma hazırlanması amacıyla kategorilerin oluşturulması gerekmektedir. Tümöklü (2000)'e göre; “Kategoriler, veriler incelenerek içinden temel temalar, ilişkiler, örüntüler ortaya çıkarılması yoluyla oluşturulur. Kodlama işlemine başlamadan önce tüm kategorilerin oluşturulması gerekmektedir. Sonrasında bu kategoriler referans alınarak işlenmemiş veriler yeniden düzenlenir ve işlenir”.

Güvenirliliğin hesaplanması için ham verilerden belirli bir miktar metin alınıp iki farklı zamanda aynı metnin kodlanması gerekmektedir. Bu işlemde aynı kelime, cümle ya da paragrafın aynı kategoriye kodlanıp kodlanmadığına bakılmaktadır (Keeves ve Sowden; 1994: 1469). Bu konuda uzmanlardan yardım alınarak araştırmanın güvenilirliği artırılmıştır.

Bu bilgiler ışığında çalışmada izlenen yöntem; belirlenen katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak mülakatın gerçekleştirilmesi, bu esnada görüşmenin, katılımcının da izniyle ses kaydının alınması, derinlemesine sorulan



sorularla görüşmecinin vatandaşlık algısı ve ülkelerindeki vatandaşlık eğitimi sistemi ile var olan algısını etkileyen unsurlar kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşme ardından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak kategorilere ayrılmış ve belirli temalar altında sınıflandırılmıştır. Kategoriler araştırmacı dışında yüksek lisans seviyesinde eğitim gören başka bir uzman tarafından da kodlanmıştır. Her iki kodlama arasında yüzde 80'i aşan bir uyum görüldüğü tespit edildiğinden analizlerin bu açıdan güvenilir olduğu düşünülmüştür. Son olarak öncesinde belirlenen temalar altında veriler analiz edilerek kimileri tabloşturulmuş ve yorumlanmıştır.



## 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde ana ve alt temalar çerçevesinde farklı milli kimliğe sahip Rus, Kolombiyalı ve Ruandalı öğrencilerin vatandaşlık algıları ve ülkelerindeki vatandaşlık eğitimlerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Elde edilen bulgular aşağıda üç ana tema altında sunulmuştur. Bu temalar; Öğrencilerin sıradan bir okul günleri, ülkelerin vatandaşlık eğitimi sistemleri, farklı ülke vatandaşlarının vatandaşlık algısı şeklindedir ve her bir tema çeşitli alt başlıkları içermektedir. Her temada çalışmada ele alınan ülkelere dair o tema kapsamında elde edilen bulgular sunulup hemen akabinde tartışma gerçekleştirilmiştir.

### 4.1. Öğrencilerin sıradan bir okul günleri

Bu çalışmada ele alınan ülkelerdeki vatandaşlık eğitimlerini, bu ülkelerin genel eğitim sistemleri ve pratiklerini bilmeden değerlendirmek yanıltıcı olacaktır. Bu sebepten yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında katılımcılardan ülkelere dair arka plan (konteks) bilgisi edinebilmek amacıyla kendi ülkelerinin genel eğitim sistemleri ve daha özelde ise sıradan bir okul gününün nasıl geçtiğine dair sorular yöneltilmiştir. Bu ülkelerin genel eğitim sistemlerine dair bilgiler daha önce literatür bölümünde verildiği için burada ele alınan ülkelerin sıradan bir okul günlerinin nasıl olduğu üzerinde durulacaktır.

*"Beş ayda bir sabahçı ve öğlenci devresi değişir ayrıca ders saatleri okul tarafından belirlenir " (R5, MÜLAKAT).*

*"Okulda 2013 yılına kadar üniforma giyilmiyordu bu olması gereken bir uygulamaydı. Çünkü öğrenciler istediğini giyebiliyordu ve bu daha özgür*

*hissettiren kıyafetlerle daha olgun hissetmemizi sağladığı için iyiydi” (R3, MÜLAKAT)*

Özellikle vatandaşlık eğitiminin verildiği ortaokuldaki uygulamaları Rus bir öğrenci şu şekilde dile getirmektedir:

*“Saat sabah 8 de dersler başlıyor, 45 dk. Dersler arasında 5 dk. teneffüs, 3.dersten sonra 10 dk.'lık büyük bir teneffüs vardır. Saat 1'e doğru okul biter. Her derse farklı sınıflara gidiyoruz, öğretmenlerin derslikleri sabit, sınıf öğretmenimiz matematikçi idi. Buradaki gibi sınıflar sabit değil. Rusya'daki uygulama daha iyi bence çünkü öğretmenin sınıfındaki her şey o dersle ilgili. Yani o derse girdiğinizde düşündüğünüz tek şey ilgili ders oluyor” (R1, MÜLAKAT).*

Literatür taraması kısmında da belirtildiği gibi Rus katılımcılar Rusya'da zorunlu eğitimin 9 yıl olduğunu belirtmişlerdir. Bunun ilk dört yılı ilkökul, sonraki beş yılı ise ortaokul öğrenimini kapsamaktadır. Katılımcıların belirttiğine göre Rusya'da okul sabahçı ve öğlenci olmak üzere ikili sistemde işlemektedir.

Kolombiyalı katılımcıların sıradan bir okul günlerine ilişkin aktardıkları şöyledir:

C5 (MÜLAKAT)'in belirttiğine göre devlet zorunlu eğitim konusunda önemli yaptırımlara gitmektedir:

*“Kolombiya'da zorunlu eğitimi tamamlamak çok önemli. Hatta eğer devlet çocuğunu okula göndermeyen bir aile olduğunu duyarsa çok büyük para cezası verir” (C5, MÜLAKAT).*

Kolombiyalı katılımcıların sıradan bir eğitim gününe dair en dikkat çekici tespitleri derslerin genellikle *“disiplinin hâkim olduğu bir ortamda işlenmesi”*dir (C1; C2; C5, MÜLAKAT). Aşağıda Kolombiyalı bir öğrencinin bu bağlamda aktardıkları yer almaktadır:

*Öğretmenlerimizle olan ilişkimiz gayet mesafeli. Buradaki gibi arkadaşça bir ilişkiden söz edilemez. Aramızda bir duvar var. Her şey çok formal. Okulda üniforma var. Üniversitede yok sadece. Bu çok normal. En serbest üniforma kot pantolon ama üst kısımda okulun sembolünün olduğu tişörtü olmalı. Öğretmenlerin kıyafetleri hususunda da hiçbir kısıtlama yok. Gerçi bunda iklimin de etkisi var. Etek ya da şort giyebilirler”*

(C3, MÜLAKAT).

Kolombiyalı katılımcıların çoğunun okulun formal yapısını eleştirmiş olmaları Kolombiya'da geleneksel (davranışçı) bir eğitim ortamının hüküm sürmekte olduğunu düşündürmektedir. Ancak eğitim ortamındaki formal bir kültüre karşın, Kolombiya'daki okulların eğitime yönelik bazı kararları kendilerinin aldığı ve bu açıdan bakıldığında çok merkezi bir sisteme sahip olmadıkları görülmektedir. Okulların en önemli hareket alanları tatil zamanları ve ders saatleri ile ilgilidir. C4 (MÜLAKAT)'ün belirttiğine göre; *“bizim okulumuz iyi bir okul olduğu için tatil ya da teneffüs gibi beklentileriniz olmamalıydı”*.

C3'ün yukarıda alıntılanan sözlerine bakıldığında okuldaki disiplinli ve mesafeli yaklaşımlar ile öğretmen ve öğrenciler arasındaki formallığe bir nevi kanıt olarak ya da bu durumu güçlendiren bir uygulama olarak öğrencilerin üniforma giymelerini de göstermektedir. Bu üniformaların okulun sosyo-ekonomik şartlarına göre yerel düzeyde belirlendiği anlaşılmaktadır. Örneğin C2'nin belirttiğine göre onların okulunda sadece "armalı beyaz t-shirt" giyme zorunluluğu vardır. Ancak diğer katılımcıların da belirttiğine göre öğretmenlerin kıyafetleri noktasında herhangi bir kısıtlama söz konusu değildir.

Bir ülkenin eğitim sistemini anlamanın en kolay yolu o ülkede uygulanmakta olan sınav sistemine bakmaktır. Ülkelerindeki sınav sistemini en ayrıntılı olarak anlatan C5'in sözleri aşağıdaki gibidir:

*“Her şey planlı. Ödevini yapmazsan puanını düşürür hoca. Puanın düşerse geçmen zorlaşır geçemezsen de yılı tekrar etmen gerekir. Eğer yeni yıla geçmek istersen %60 başarılı olmalısın derslerden. Normalde yaz okulu yok ama kalırsan yazın tekrar etmeli ve sınava girmelisin. Yine de geçemezsen yıl tekrarı yapman gerekir”* (C4, MÜLAKAT).

Katılımcılar zorunlu eğitimin ne kadar sürdüğü ile ilgili 10 ya da 11 yıl şeklinde çelişkili cevaplar vermiş olmalarına karşın, Immerstain (2015: 56)'nın belirttiğine göre bu süre 11 yıldır ve bunun 5 yılı ilkokul, 6 yılı ise 4+2 olmak üzere ortaokuldur.

C4'ün sözlerinden hareketle Kolombiya'da hem süreç hem de sonuç değerlendirmesinin yapıldığına dair bir çıkarımda bulunulabilir. Ancak diğer Kolombiyalı katılımcılar yılsonu gerçekleştirilen ve oldukça önem verilen sınavlardan bahsetmişlerdir. Buna göre sınıf geçmede yılsonu sınavları daha etkili olmakla birlikte, yıl boyu verilen ödevlerde gösterilen başarı bu notlara belirli oranda etki etmektedir. Kolombiya'da ilgili sınavlarda başarısız olup yaz okulunda tanınacak ikinci hakkı da kullanamayan öğrenciler sene tekrarı yapmaktadırlar.

Kolombiya okullarında öğretmenler açısından kılık kıyafet zorunluluğu olmadığı görülmektedir. Öğrenciler açısından ise genel olarak esnek bir yapısı olmakla birlikte en azından okulun belirttiği “*armalı beyaz tişörtün zorunluluk*” (C5; C2 MÜLAKAT) olduğu katılımcılar tarafından bildirilmiştir.

Ruandalı katılımcıların, sıradan bir okul günleri hakkında aktardıkları şu şekildedir:

*“Zorunlu eğitim, Ruanda’da 9 yıl olarak belirlenmiş olsa da devlet tarafından denetimi sağlanmamakta ve okula gitme oranı düşüktür”* (RW1, MÜLAKAT).

Okula gitme oranındaki düşüklüğün iki temel nedeni RW1 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Şimdi okula gitmek daha yaygın ama benim çoğu arkadaşım okulunu bitirmedi. Zaten Fransızca’yı akademik olarak öğrenmek çoğu için zor. Aileleri ile kinyarwanda konuşuyorlar, Fransızca konuşması kolay olsa da yazılı olarak çok ayrıntılı bu da onların vazgeçmesine sebep oluyor. Bazıları da öğretmenlerden dayak yemek istemiyor”* (RW1, MÜLAKAT).

Ruanda’da zorunlu eğitim literatürde belirtildiğine göre 9 yıldır (*Education System Rwanda*: 2015). Bu süreç 7 ve 15 yaş grubunu kapsamaktadır.

RW1’in 23 yaşında olduğu düşünüldüğünde bundan yaklaşık 5-10 yıl öncesindeki dönemde okula devam oranlarının nispeten daha düşük olduğu sonucu çıkarılabilir.

Eğitimin yerel dilden farklı bir dilde veriliyor oluşu ve kültürel anlamda okulda şiddetin varlığı öğrencilerin okulu bırakmalarına neden olmuştur. Özellikle son yıllarda bazı bölgelerde eğitim dilinin İngilizce olması da durumu daha da karmaşık hale getirmektedir. Bu konuda diğer iki Ruandalı katılımcının belirttiği Ruanda'da 1990'larda yaşanan etnik çatışmaların oluşturduğu sosyal yıkıntıların etkisinin de bir faktör olarak devreye girdiği düşünülebilir.

Ruanda'nın sosyo-ekonomik şartlarına bağlı olarak ülkede birleştirilmiş sınıfların varlığı da dikkat çekmektedir:

*“Sınıflarda ikişerli oturuyorduk ama bazı karma sınıflar olabiliyordu onlarda üçerli ya da dörderli oturulabiliyordu. Bu karma sınıflarda öğretmenler aynı anda farklı seviyedeki öğrencilere öğretiyordu” (RW1, MÜLAKAT).*

Gerçekten de sosyo-ekonomik şartlar bağlamında düşünüldüğünde birleştirilmiş sınıflar verimlilik açısından önemli bir çözüm olarak ön plana çıkmaktadır. Sınıf mevcutları ve buna paralel olarak her sırada kaç öğrencinin oturacağı ise doğrudan ülkenin ekonomik imkânları ile ilgilidir.

Ruanda'daki sıradan bir okul gününü RW5 (MÜLAKAT) şu şekilde betimlemiştir:

*“Dersler pazartesiden cumaya kadardı. Sabah 7.20'de başlıyordu. Dersler bloklar şeklinde işlenirdi.10'da ilk teneffüs yapılırdı. Sonra öğle arası saat 12'den 1'e kadar olurdu. Ders 3.45'de biterdi. Üç blok şeklinde bu dersleri işlerdik. Bu dersler bizim için çok yorucu olurdu ama alışmak zorundaydık bu yüzden alıştık” (RW5, MÜLAKAT).*

Tüm gün eğitim verilmesi yönüyle öğrenciler lehine bir durum söz konusu olmasına karşın, özellikle derslerin nispeten geleneksel yöntemlerle işlenmesinden ötürü, uzun ders saatlerinin öğrencilerin verimini düşürdüğü görülmektedir.

Bir okul gününün oldukça uzun sürmesi (7.20'de başlayıp 3.45'te bitmesi) Ruanda'nın eğitimden beklentilerinin yüksek olduğuna işaret etmekle birlikte, derslerin blok şekilde yapılması beraberinde sorunlar getirecektir. Uzun bir günün 3 blok halinde işlenmesi RW3'ün de belirttiği gibi öğrencilerin verimlerini düşürecek bir uygulamadır.

Görüldüğü gibi Rusya'daki ders süresi Türkiye'dekine benzemektedir. Ancak ikili öğretim nedeniyle teneffüs sürelerinin oldukça kısa olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmenler yerine öğrencilerin dersliklerini değiştirmeleri gerektiğinden bu süre öğrenciler açısından iyice kısıtlı hale gelmektedir. 2013 yılı öncesi okullarda üniforma giyme zorunluluğunun olmaması Ruanda, Kolombiya ve “2012 yılı öncesine” (Taneri vd.; 2015, 32) kadar Türkiye'deki okullardaki kılık kıyafet yönetmelikleriyle farklılık göstermektedir. Rusya'daki sınıf öğretmeni uygulaması da Türkiye ile benzerlik gösteren bir diğer uygulamadır. Ders saatlerinin okul tarafından belirlenmesi ve okulun her bir alan dersine bir derslik oluşturmak suretiyle düzenlenmesi Rusya'nın Türkiye'den farklı ve güçlü iki özelliği olarak ön plana çıkmaktadır. Zira Rusya'da okullara 90'lı yıllarda kendi programlarını, ders kitaplarını, yardımcı ders kitaplarını seçme ve hazırlama hakkı verildi (Ercantürk; 2010, 16).

Ders saatlerinin okulun içinde bulunduğu sosyo-kültürel şartlara bağlı olarak belirleniyor oluşu, eğitime kazandıracığı esneklik ve verimlilik açısından önemlidir (Ercantürk; 2010, 25). Benzer şekilde tarih ve matematik gibi derslerin bizatihi bu dersler için ayrılmış ve tasarlanmış dersliklerde işlenmesi katılımcı öğrencilerin belirttiği gibi derse odaklanmayı sağlamanın ötesinde, ders materyallerinin etkin kullanımını için de gereklidir.

Kolombiyalı katılımcıların belirttiklerine göre Kolombiya'da okullarda hem süreç hem de sonuç değerlendirmesi işe koşulmaktadır. Ancak süreç değerlendirmesi kapsamında sadece ödevlerden bahsedilmiş, diğer alternatif süreç değerlendirme araçlarının kullanıldığını katılımcılar hatırlayamamıştır. Yine katılımcıların belirttiğine göre ülkede sonuç değerlendirmesi süreç değerlendirmesine göre daha fazla önemsenmektedir. Kolombiyalı katılımcıların birçoğunun "sıradan bir okul günü" kapsamında sınıf geçmeye vurgu yapması Türkiye dâhil diğer birçok ülkede olduğu gibi Kolombiya'da da öğrenme yerine sınav başarısına odaklanıldığını düşündürmektedir. Buna ek olarak sınıf tekrarının olması ve yukarıda okul kültürü açısından formal bir pratiğin benimsenmiş olması Kolombiya'nın hâlen daha çok geleneksel davranışçı bir eğitim anlayışına sahip olduğuna işaret etmektedir.

Kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları açısından Türkiye ile Kolombiya bazı açılardan benzerlik bazı açılardan ise farklılıklar göstermektedir. Farklılık gösterilen alan Türkiye'de ölçme ve değerlendirmenin illaki öğrenciyi sınıfta bırakmak amacıyla yapılmıyor oluşudur. Çünkü aslında ölçme ve değerlendirme öğrenciyi kendi zayıf ve güçlü yanları hakkında dönüt vermek amacıyla gerçekleştirilir. Nitekim Kolombiya ile kıyaslandığında Türkiye'de öğrencilerin sınıf geçme usulleri daha kolaylaştırıcıdır. Öğrencilere doğrudan ve sorumlu olarak iki şekilde sınıf geçme yöntemi uygulanır. Yılda iki kez sorumlu geçilen dersten sınava girme hakkı öğrencilere tanınmıştır (MEB; 2015, 24). Yine Türkiye'de ilk ve ortaokul düzeyinde yaz okulu uygulaması bulunmamaktadır.

Kolombiya ile benzerlik gösteren alan ise ölçme ve değerlendirmede her iki ülkede de süreç değerlendirmesinin kullanılıyor olmasına karşın, ağırlığın halen sonuç değerlendirmesine yönelik yazılı yoklama gibi araçlarda oluşudur. Türkiye'de son yıllarda öz değerlendirme, ürün dosyası, performans ödevleri gibi alternatif ölçme ve değerlendirme araçları daha sıklıkla kullanılmaya başlanmakla birlikte, bunların formal anlamda öğrenci notlarına yansımaları sınırlı düzeyde kalmaktadır (Duban ve Küçükylmaz; 2008, 771).

Günümüzde artan okullaşma oranının bu yıkımın etkilerinin azalmasına da bağlı olduğu düşünülebilir. Nitekim UNESCO verilerine göre Ruanda'nın 15 yaş ve üstü okuryazarlık oranı 1978'de %38'den 2012'de %68'e çıkmıştır (Unesco İstatistik Enstitüsü) Ülkelerin kalkınma ve gelişme seviyeleri ile zorunlu eğitim süreleri arasında pozitif bir ilişki vardır bu sebeple de dünya ülkeleri zorunlu eğitim sürelerini 12 yılın üstüne çıkarabilme olanakları oluşturmaya çalışmaktadır (Gültekin; 1998, 74).

Türkiye'de de okullar buldukları çevredeki imkânlarla göre okula başlama saatini ve sabahçı-öğlenci uygulamasını yapabilmekle birlikte, ders ve teneffüs süreleri ilgili yönetmelikte “ders süreleri 40, teneffüsler ise en az 10 dakika” olacak şekilde düzenlenmiştir (MEB, Yönetmelik; 2014). Gerçekten de dikkat süreleri geçmiş nesillere göre daha da azalmış olan günümüz öğrencileri için uzun süreli derslerin yapılması (özellikle klasik ders anlatımı ile dersler işleniyorsa) oldukça verimsiz bir uygulama



olacaktır. Ruanda'ya benzer şekilde Türkiye'de birleştirilmiş sınıfların olması, sosyo-ekonomik şartlar çerçevesinde oluşan problemlere çok farklı kültür ve toplumsal yapılara sahip ülkelerin benzer çözüm ürettiklerini göstermesi bakımından anlamlıdır.

## 4.2. Ülkelerin Vatandaşlık Eğitimi Sistemleri

Farklı milli kimliğe sahip Rus, Kolombiyalı ve Ruandalı öğrencilerin vatandaşlık algıları ve ülkelerindeki vatandaşlık eğitimlerine ilişkin edinilen bulguların ikinci kısmında öğrencilere vatandaşlık dersi alıp almadıkları, aldılarsa hangi kademedeymiş, kaç yaşında, ne kadar süreyle bu dersi aldıkları, aldıkları vatandaşlık dersinin adının ne olduğu, dersin içeriğinin nelerden oluştuğu, ders süresince herhangi bir kitap kullanıp kullanmadıkları ile bu kitabın içeriği ve derslerde etkinlik yapılıp yapılmadığı gibi konulara değinilmiştir. Buna göre analizler sonucunda aşağıdaki alt temalar oluşturulmuştur.

### 4.2.1. Vatandaşlık bilgisi dersleri

Araştırma kapsamında çalışılan ülkelerin vatandaşlık eğitimi sistemleri kapsamında ortaya çıkan ilk alt-tema bu ülkelerde vatandaşlık bilgisine yönelik olarak özel bir ders işlenip işlenmediğine yöneliktir. Böylece farklı kimliğe sahip örneklem grubunun ülkelerindeki vatandaşlık eğitimi sistemleri hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır.

Katılımcıların vatandaşlık bilgisinden ya da eğitiminden tam olarak ne anladıklarını ortaya çıkarmak için onlara vatandaşlık eğitimi kapsamında edindikleri bilgileri hangi spesifik derslerde edindikleri sorulmuştur. Tablo 1'de katılımcıların vatandaşlık dersi olarak tanımladıkları ders adları görülmektedir.

Tablo 1. Vatandaşlık dersi adları

Çağrışımlar	Rusya	Kolombiya	Ruanda	Frekans
Vatandaşlık eğitimi		3	2	5
Nezakete		4		4
Rusya tarihi	5			5
Din eğitimi	2	2		4
Sosyal bilgiler		1	2	3

Etik ve ahlak		1	2	3
İyi vatandaş ve ahlak eğitimi		1	2	3
Ahlak ve politika		2		2
Tarih		1	1	2
Toplum bilgisi	1			1
İktisat	1			1
Toplum ve davranışlar		1		1
Vatandaş davranışları		1		1
Siyaset bilimi		1		1
Vatandaşlık ve kanun bilgisi			1	1

Buradaki en ilginç bulgulardan bir tanesi Rusya'ya dairdir. Çünkü tüm diğer ülke katılımcıları ilk ve ortaöğretimleri sırasında vatandaşlık bilgisine özel en az bir ders aldıklarını belirtirken, Rus katılımcıların hiç birisi vatandaşlığa dair özel bir ders aldığını belirtmemiştir. Örneğin,

*“Müfredatta vatandaşlık dersi adında herhangi bir dersimiz yok, bu ders Rusya Tarihi adlı dersin içinde bizlere öğretildi” (R4, MÜLAKAT).*

*“Genelde vatandaşlık dersi özel olarak verilmemektedir. İlkokulda vatandaşlık ile ilgili bilgiler Rusya tarihi dersi içinde verilmektedir. Ortaokulda toplum bilgisi gibi ders var” (R3, MÜLAKAT).*

Rus katılımcılara göre Rusya’da vatandaşlık eğitimi kendi başına bir ders olarak değil, diğer derslerin bir bileşeni olarak verilmektedir. Burada ön plana çıkan ders Rus Tarihi olmakla birlikte, iki katılımcı Din Dersinde, bir katılımcı toplum Bilgisi dersinde ve iktisat derslerinde vatandaşlıkla ilgili konuların ele alındığını belirtmişlerdir. Ayrıca Rus katılımcılar okul yılı sonunda bir günlük olmak üzere vatandaşlık eğitimine yönelik seminerlerin verildiğini belirtmişlerdir (R3, MÜLAKAT). World Data (2010)’da aktarıldığı üzere Rusya’da ilköğretim seviyesinde vatandaşlık bilgisi eğitim dışı faaliyetler kapsamında ele alınmaktadır. Bu kapsamda özellikle öğrencilerin vatan sevgisini artırmaya yönelik faaliyetler organize edilmektedir. Ancak katılımcıların belirtmemiş olmalarına karşın World Data (2010: 11)'de belirtildiği üzere Rusya'da ortaöğretim seviyesinde 8. Sınıfta ve ortaöğretimin ikinci seviyesinde ise (10. Sınıf) haftada bir saat olmak üzere vatandaşlık dersi gerçekleştirilmektedir.

Kolombiya’da ise diğerlerinden farklı olarak vatandaşlık eğitimi okulun başlamasıyla birlikte öğretilmiş olup öğrenciler “*davranış eğitimi derslerini de vatandaşlık eğitiminin bir parçası*” (C5; C2, MÜLAKAT) olarak algılamışlardır.

*“İlkokulda adı vatandaş davranışlarıydı. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin içinde gördük. Lisede etik, ahlak, din, demokrasi dersleri vardı. Bu dört dersi ilkokulda birlikte okutulurken lisede ayrılıyor ama din dersi müfredattan çıkarılıyor. Şimdi din dersi mecburi değil seçmeli ders oldu” (C5, MÜLAKAT).*

Kolombiyalı ve Rus toplumda dört katılımcının “*din eğitimi derslerini vatandaşlık eğitimi dersi*” olarak tanımlaması bu ülkelerdeki din eğitimi derslerinin sınırlarının sosyal konular ile yakınlaştırıldığı sonucunu doğurmaktadır.

Ruanda’da eskiden vatandaşlık eğitimi dersinin ahlak ve siyaset eğitimi adı altında öğretildiği bunun yanında "iyi vatandaş ve ahlak eğitimi" dersinin ana disiplin olarak öğretildiği; günümüzdeyse bu derslerin sosyal bilgiler ders programıyla harmanlanmasıyla birlikte ara disiplin olarak öğretildiği görülmektedir.

*Benim zamanımda adı ahlak ve siyaset eğitimiydi aynı şekilde başka bir ders vardı adı: iyi vatandaş ve ahlak eğitimiydi. Ama şimdi sosyal bilgiler dersi ile okutuluyor (RW3, MÜLAKAT).*

Katılımcılara vatandaşlık eğitiminin okul eğitimi boyunca ne kadar süre ile devam ettiğine dair sorular da yönlendirilmiştir. Buna göre Rusya’da vatandaşlık eğitimi 10 yaşından başlayıp ortaöğretimin sonuna kadar (19 yaş) sürdüğü belirtilmiştir:

*10 yaşında Rusya tarihi dersinin içinde görmeye başladık. 19 yaşına kadar bu dersler devam etti. İlkokul ve ortaokul boyunca tarih dersleriyle işledik. Bu dersi haftanın 4 saati alıyorduk (R3, MÜLAKAT).*

Kolombiya’da ise vatandaşlık eğitimi ilkokul kademesinde başlayıp tüm ortaöğretim boyunca devam etmektedir. Kolombiyalı katılımcıların hemen hepsi, vatandaşlık eğitiminin 6 yaşında başladığını ve 15-16 yaşına kadar devam ettiğini belirtmişlerdir.

*Bu derslere 6 yaşındayken okula başladığınız andan itibaren başlarsınız 15 yaşına kadar ama farklı formlardadır bu ders.*

*İlkokuldayken haftada 4 saattir ama lisede 2 saat siyaset ve 2 saat din dersi olmak üzere ikiye ayrıldı (C4, MÜLAKAT).*

Rus katılımcılardan farklı olarak Kolombiyalı katılımcıların verdikleri bilgiler literatür ile uyumlu görülmektedir. Gerçekten de Kolombiya’da vatandaşlık eğitimi ilkokul ve ortaöğretimde sosyal bilgiler, tarih, siyaset/anayasa ve demokrasi ile etik ve insani değerler, din eğitimi, vatandaşlık eğitimi (Immerstain: 2015) dersleri kapsamında gerçekleştirilmektedir.

Ruanda’ya bakıldığında vatandaşlık eğitiminin ilk ve ortaöğretim seviyelerinde yer aldığı (Rwanda Education Board; 2013, 2) ve Ruandalı katılımcıların da bu bilgiyi doğrular nitelikte vatandaşlık eğitiminin 11 yaşında başlayıp 19 yaşına değin devam ettiğini belirttikleri görülmüştür:

*11 yaşından 19 yaşına kadar aldım. Sosyal bilgiler dersinin içinde bu derse başlamıştı ve haftada 4 saat alıyorduk (RW4, MÜLAKAT).*

Yukarıda incelenen ülkeler açısından değerlendirildiğinde hepsinde de vatandaşlık eğitiminin uzun yıllar boyunca verildiği; Kolombiya’da (6-15/17 yaş arası), Rusya’da (10-19 yaş) ve Ruanda’da (11-19 yaş arası)- görülmektedir. Ancak Kolombiyalı ve Ruandalı katılımcılar vatandaşlık eğitimi ile belirli dersleri (sosyal bilgiler, siyaset gibi) doğrudan ilişkilendirirken, Rus katılımcılar vatandaşlık bilgisini tarih derslerinde aldıklarını belirtmişlerdir.

Görüldüğü gibi vatandaşlık eğitimi çok farklı dersler altında verilebilmektedir. Benzer şekilde Zohar (2015) Avrupa ve Dünyada vatandaşlık eğitiminin temel boyutlarından olan ‘Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi’nin Tarih, Vatandaşlık, Coğrafya, Ekonomi ve Sosyal Bilgiler derslerinin yanı sıra aşağıdaki ders adları kapsamında da verildiğini belirtmiştir:

Vatandaşlık Eğitimi, Çatışma Çözümü Eğitimi, İşbirliğine Dayalı Eğitim; Diyalog Tabanlı Eğitim, Demokratik Vatandaşlık için Eğitim (Education for Democratic Citizenship EDC), Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim, Girişimcilik Eğitimi, Küresel Yurttaşlık Eğitimi, Kapsayıcı Eğitim (Inclusive

Education), Kültürlerarası Vatandaşlık Eğitimi, Yaşam Becerileri Eğitimi ve Barış Eğitimi (Zohar; 2015, 51).

Bu durumun sebebi Zohar (2015)'a göre farklı ülkelerdeki eğitimci ve ulusal otoritelerin farklılaştırılmış amaçlarından kaynaklanmaktadır. Katılımcı yorumları dikkate alındığında Rusya'da vatandaşlık eğitimi için ayrı bir ders olmadığı, tarih dersinin alt disiplini olarak vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirildiği görülmektedir.

Türk eğitim programı incelendiğinde *"2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren 8. Sınıflardaki Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin, sadece ilk kademe, ilköğretim 4. sınıfta, zorunlu ve haftalık 2 ders saati olarak İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi adı altında, sınıf öğretmenleri tarafından okutulmasına karar verilmiştir"* (Er vd.; 2013, 181). Bu değişikliklere ilaveten vatandaşlık eğitimine yönelik kazanımların, bir ara disiplini olarak 1. 2. ve 3. sınıflarda Hayat Bilgisi; 4. 5. ve 6. sınıflarda sosyal bilgiler dersler programlarına yayılması da yapılan değişikliklerdendir. Bu yönüyle Ruandalı katılımcıların ifadeleri sosyal bilgiler dersinin içinde vatandaşlık dersi kazanımlarının yer alması açısından Türkiye'yle benzerlik taşımaktadır. Ayrıca ortaöğrenim seviyesinde belirli okul tiplerinde seçmeli olarak okutulan Demokrasi, İnsan Hakları ve Yurttaşlık dersi sayesinde Türkiye'de önemli bir orandaki öğrenci bu dersi vatandaşlıkla ilgili doğrudan bir dersi lise düzeyinde de almaya devam edebilmektedir.

#### **4.2.2. Vatandaşlık dersinin içeriği**

Vatandaşlık eğitimi teması altındaki bir diğer alt tema ise vatandaşlık eğitimi adı altında yukarıda katılımcılarca adlandırılan derslerin içerik olarak neleri kapsadığıdır. Görüşme sırasında katılımcılardan, ülkelerinde vatandaşlık eğitimine dair aldıkları derslerde hangi konuların işlendiği, hangi bilgi, beceri ve değerlerin geliştirilmesinin amaçlandığı yönünde görüşlerini bildirmeleri istenmiş, bu bağlamda örneklem ülkelerindeki vatandaşlık eğitimi hakkında daha detaylı bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

Rus katılımcıların belirttiğine göre Rusya'da genel anlamda vatandaşlık eğitimi kapsamında Rus tarihi, Rusya'nın diğer devletlerle ilişkileri, Rus anayasası ve kötü alışkanlıklardan uzak durmaya yönelten konuların işlendiği görülmektedir. İlk olarak Rus katılımcıların beşi de vatandaşlık dersleri kapsamında Rus tarihini ve Rus Anayasası'nı işlediklerini belirtmişlerdir:

*“Bu ders bizi; toplum, hukuk, devlet, haklar gibi kavramlarla tanıştırmaktadır. Toplumun nasıl olması gerektiği, Rusya'nın tarihsel olarak nasıl bugüne geldiği, insanların haklarını bilmesi gerektiği öğretiliyordu. Bu derste Rus ekonomisi, tarihini, Rusya'nın ticari faaliyetleri, gelişmekte olan yönleri gibi konular vardı. Anayasa ve haklar, çocuk hakları, ailede hangi haklara sahibiz, Rus anayasası bu derste geçiyordu” (R4, MÜLAKAT).*

Rus katılımcılardan biri ise vatandaşlık eğitimi kapsamında Rus Devlet Başkanları, kahramanları, özel günleri işlediklerini belirtmişlerdir:

*“Bu derste, 8 Mart kadınlar gününü, Rusya gününün önemini öğreniyoruz, Rusya Federasyonu liderlerini ve onların ülkemiz için neler yaptığını öğreniyoruz” (R1, MÜLAKAT).*

Rus katılımcılara vatandaşlık eğitimine ilişkin aldıkları eğitimin içeriği sorulduğunda anayasaya odaklanmış bir eğitimden bahsettiği, haklarının neler olduğu, haklarını bilmenin neden önemli olduğu; Rus ekonomisi, gelişmeleri, tarihi konuları ile kötü alışkanlıklardan sakınmak gerektiği ve dini değerleri içeren dersler aldıkları cevabını vermişlerdir.

Kolombiyalı katılımcılara vatandaşlık eğitimine ilişkin aldıkları eğitimin içeriği sorulduğunda; evde, sokakta, okulda, restoranda yani toplumda nasıl davranılması gerektiği, yani toplumsal ilişkilerin nasıl kurulması gerektiğinin öğretildiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

*“Bu derslerin konusu: toplumda neler yapmalıyız, toplumda sivil ve resmi davranışlarımız hakkında, vatandaş kodları hakkında, eğitim kodları hakkında, yani eğitimin amaçları, okulun amaçları hakkında, yönetim sistemimiz hakkında, haklarımız hakkında, evde nasıl davranmalıyız, sokaktaki insanlara nasıl davranmalıyız, aile içinde birbirimize nasıl davranmalıyız bunlar hakkında...” (C1, MÜLAKAT).*

C1 adlı katılımcının belirttiği hususları bir diğer katılımcı daha ayrıntılı bir şekilde dile getirerek, vatandaşlık eğitimi kapsamında; nezaket kuralları, nazik bir üslupla konuşmayı, yemek yeme alışkanlıkları, sofrada adabı, insanlara saygı duymayı, insanları rahatsız etmemeyi, ülkeyi sevmenin gerekliliği konularının öğretildiğini ifade etmiştir:

*“Bu derste adab ı muaşeret öğreniyorduk. Her türlü nezaketi,*

*toplum içinde nasıl davranılması gerektiğini, insanların birbiri ile nazik ilişkiler kurması gerektiğini, dili doğru kullanmak gerektiğini öğreniyorduk. Bu ders içinde yemek yeme eğitimi de vardı. Hep beraber masanın başına toplanır kaşığın çatalın sofraya nasıl yerleştirilmesi gerektiğini öğrenirdik. Bu derslerde bize sokakta insanlara nasıl davranmamız gerektiği, insanların alanlarına girmememiz gerektiği, kimseyi yargılamamız gerektiği, farklı düşüncelere saygılı olmamız gerektiği öğretiliyordu. Neden bu ders var konusunda; bu dersle saygıyı öğreniyorsun. Etrafındaki insanlara saygılı olmak. Mesela restoranda etrafındakilere saygı duymalısın. Özgür bir bireysin ama yalnız olmadığın için diğer insanlara da dikkat etmelisin. Özgürsün ama diğerlerine saygı duymak bir mecburiyet. Sokakta istediğin her şeyi yapabilirsin ama başkalarını rahatsız etmemelisin. (C2, MÜLAKAT).*

Görüldüğü üzere Kolombiya’da toplumsal davranış ve ahlaki kurallar onların tabiriyle vatandaşlık eğitiminin temelini oluşturmaktadır. İnsanın her şeyden önce saygılı olması gerektiğine vurgu yapılması da bu öğretim felsefesinin temel öğretilerindendir. Kolombiya da lise seviyesinde ise vatandaşlık eğitimi kapsamında anayasal hakla ve yönetim şekli gibi vatandaşlığın daha çok hukuki boyutunun da verildiği görülmektedir:

*Anayasanın öğretildiği bu ders lise düzeyindeydi. Temel haklar, Kolombiya anayasası, hakların içeriği öğretiliyordu. İlkokulda kısaca giriş yapılıyordu ama asıl lisede öğretiliyordu” (C3, MÜLAKAT).*

Ruandalı katılımcılara vatandaşlık eğitimi derslerinin içeriği sorulduğunda; Ruanda’nın bağımsızlığı, toplumda nasıl davranılması gerektiği, neler yapılması veya neler yapılmaması gerektiği, anayasa, temel haklar, iyi vatandaş olmak için neler yapılması gerektiği, asker ve polislerle iletişimin nasıl kurulması gerektiği konularının işlendiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

*“Ülkemiz, Ruanda’nın ne zaman bağımsız olduğu gibi konular vardı. İslam dersinde İslam felsefesini, toplum içinde nasıl davranmamız gerektiğini, neler yapmamamız ve neler yapmamamız gerektiğini öğreniyorduk. Bu seçmeli bir dersti çünkü Ruanda’da Hristiyan kişi sayısı daha yüksek. (RW1, MÜLAKAT).*

Görüldüğü gibi din eğitimi dersi de vatandaşlık dersi ile ilişkilendirilmiştir. Bu dersin ilişkilendirildiği noktanın ise topluma uyum olduğu anlaşılmaktadır. Ruanda’da

vatandaşlık eğitimi ile ilgili doğrudan verilen dersin sosyal bilgiler dersi olduğu anlaşılmaktadır. Bu derste ise vatandaşlık hak ve görevleri gibi daha çok hukuki meselelere değinildiği görülmekle birlikte, derste siyasetten özellikle uzak durulduğu belirtilmiştir:

*Sosyal bilgiler dersi içinde anayasayı öğrendik... Ruanda'da politika konuşulmaz ve politikayla ilgili şeyler eğitimin içinde desteklenmez. Bu dersin içinde temel haklar vardı, nasıl iyi vatandaş olunmalı, kime iyi vatandaş denir. İyi vatandaş olmak için neler yapmak gerektiği. Toplumda diğer insanlarla nasıl anlaşman gerektiği, polis ve askerlerle iletişimin olmalı onlara karşı nasıl davranmalısın..." (RW1, MÜLAKAT).*

Ayrıca katılımcı polis ve askeri görevlilerle ilişkilerin güçlü olması gerektiğinden bahsetmiştir. Bununla ne kast ettiği sorulduğunda katılımcı, "eğer iyi bir pozisyondaki bir askeri tanımiyorsanız işleriniz zorlaşacaktır. Asker desteği olmadan dükkân bile açmak zor" sözleriyle toplum yapılanmasındaki aksayan bir yönü dile getirmiştir. Benzer ifadeler bir başka katılımcı tarafından aşağıdaki gibi dile getirilmiştir:

*"Vatandaşlık eğitimi kapsamında ülkenin kahramanlarını görüyoruz politik sistemleri, yönetim şekillerini bizim yönetim şeklimizi, değerleri neyin önemli olduğunu, anayasal haklarımızı öğreniyorduk. Anayasa, devlet, haklar, soykırım, Ruanda politik ilişkileri (Afrika'daki ülkeler ve diğer ülkelerle olan) liderler, kahramanlar, sömürge gibi konuları öğrendik" (RW3, MÜLAKAT).*

RW3 ise ülkenin kahramanlarına önem verilmesi, yönetim şekli, değerlere sahip olmanın önemi, 1994 soykırımı, Ruanda'nın dış devletlerle ilişkileri, sömürgecilik gibi konuların öğretildiğini belirtmiştir. Gerçekten de diğer örneklem ülkelerinde katılımcılarca sözü edilmemiş olan sömürgeci yaklaşımların Ruandalı katılımcılarca dile getirilmesi ve vatandaşlık ile ilgili farklı kavramlar hakkında konuşurken sömürgecilik kavramını kullanmaları geçmişte uzun yıllarca Almanya ve ardından Belçika'nın sömürsü olmalarıyla ilişkilidir. Bu toplum hayatıyla yakından ilişkili konunun derslere de yansıdığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Tüm bu bulgular dikkate alındığında çalışmaya dâhil edilen ülkelerde benzer içerikler yer alsa da özellikle Kolombiya'da nezaket kurallarının öğretimine ayrıca önem



verildiği görülmektedir. Diğer iki ülkede bu konuya ilişkin herhangi bir ifade yer almamıştır. Rusya ve Kolombiya'nın benzerlik gösterdiği bir özellik ise din eğitiminin vatandaşlık eğitimi ile ilişkili olduğunun düşünülmesi ve değerler eğitimi ile ilişkilendirerek vatandaşlık eğitiminin içeriğinde din eğitimine yer vermiş olmalarıdır. Benzer şekilde Türkiye'de de değer eğitimi sosyal bilgiler öğretmenleri kadar din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri tarafından da önemsenmektedir (Altıntaş; 2015, 78).

Dikkate değer bir husus ise Ruandalı öğrencilerin sömürgeye değinmeleri ve vatandaşlık eğitiminde sömürgeci bahsedildiğini belirtmiş olmalarıdır. Bu yönüyle Ruanda, diğer ülkelerden farklılık göstermektedir. Ruanda'daki kolonizasyon faaliyetleri ile Afrika'nın diğer ülkelerindeki kolonizasyon örnekleri, bu faaliyetler karşısında ülkenin nasıl kalkındırılabilceği konuları vatandaşlık ve tarih ders müfredatında yer almıştır (Mamdani; 2001, 25). Bu bağlamda Ruandalı katılımcıların gerek eğitim sistemleri dâhilinde gerekse sosyal yaşantılarından yola çıkarak kolonizasyon hakkındaki düşüncelerinden bahsetmiş olmaları ülkelerinin tarihi ve günlük yaşamın birbirinden ayrılamayan alanlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Rusya'da ise vatandaşlık eğitiminin özellikle Rusya oryantasyonlu gerçekleştirildiği ve evrensel değerlerle ilgili yeterli düzeyde bir içeriğin olmadığı katılımcı yorumlarından anlaşılmaktadır. Bu sebepten Rusya'da daha çok tek yönlü bir vatandaşlık eğitiminin verildiğinden söz edilebilir. Buna rağmen Ercantürk (2010)'e göre Rusya'da günümüzde değişim eğitimin tüm alanlarına yansımakta olup dünyadaki tecrübeler ve eğitim sistemlerine yakın bir yaklaşıma sahip olmak Rus eğitim yaklaşımı olarak ön plana çıkmaktadır (Ercantürk; 2010, 16). Bu anlamda benzerine Ruanda, Kolombiya ve Türkiye örneklerinde de sıklıkla rastlanabileceği gibi yapılan yenilik ve değişimler eğitim basamaklarında güçlükle yankı bulmaktadır. Bu etki yıllara dağılan bir süreçte varlığını hissettirecek niteliktedir.

### .2.3. Ders kitabı kullanımı ve bu kitabın içeriği

Bu alt başlık dâhilinde katılımcılarının vatandaşlık eğitimi derslerinde kullandıkları derse has bir kitap olup olmadığı ve eğer varsa bu kitabın biçimsel ve içerik çerçevesi katılımcı ülkeler dâhilinde incelenecektir.

Tablo 2. Vatandaşlık eğitimi ders kitabı

Çağrışımlar	Rusya	Kolombiya	Ruanda	Frekans
Evet ders kitabı kullanıyorduk	5	5		10
Evet ders kitabı vardı ama öğrencilerde yoktu			4	4
Hayır ders kitabı yoktu			1	1

Katılımcılardan vatandaşlık eğitimi dersinde ders kitabı kullanılıp kullanılmadığı ile bu kitabın içeriğini öğrenmeye yönelik bilgi vermeleri istenmiştir. Bu bilgilerin ışığında vatandaşlık eğitimi ile ilgili kullanılan temel materyallerin ne olduğu ile ilgili çıkarımda bulunulmak istenmiştir. Yukarıdaki tabloda da görüleceği üzere 10 katılımcı kitap kullandıklarını söylerken 4'ü kitap olmasına rağmen öğrencilerde kitap erişiminin sınırlı olduğunu, 1'i ise kitap bulunmadığını belirtmiştir. Ders kitabının olmadığını söyleyen öğrenci; öğretmenlerinin de ders kitabı kullanmadığını ve kendisinin çıkarmış olduğu ders notlarını temel alarak dersi anlattığını belirtmiş olup bu derste kitap kullanmadıklarını vurgulamıştır. Ders kitabının içeriğiyle ilgili aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Kitap kullandıklarını belirten 10 katılımcı Rus ve Kolombiyalı katılımcılarken; kullanmadıklarını söyleyen 1 katılımcı Ruandalı, diğer 4'ü ise kitabın müfredatta yer almasına rağmen kendilerinde bulunmadığını söyleyen Ruandalı katılımcılardır. Aşağıda katılımcıların bu ders için kullandıkları ya da kullanmadıkları ders kitaplarına ilişkin görüşleri yer almaktadır:

Katılımcılardan vatandaşlık eğitiminde kullandıkları ders kitaplarının içeriği ve hatırladıkları görselleri anlatmaları istenmiştir. Rus katılımcılar ders kitaplarının bu ders için tarih kitabı olduğunu ve bu kitabın ağır bir dille yazıldığından, kullanılan dilin seviyelerinin üzerinde olduğundan yakınmışlardır. Örneğin:

*“Evet, programa uygun ders kitabı vardı; ama bazı bölümlerde tarih konuları o kadar uzun ve detaylı anlatılıyordu ki konu sanki felsefeciler ders yapacakmış gibi anlatılıyordu. Bu yüzden anlamakta güçlük çekiyorduk, seviyemizi aşıyordu” (R1, MÜLAKAT).*

Bu kitapların devlet tarafından veriliyor olması Rusya'nın devletçilik ilkesinin bir göstergesi olarak eğitime yansımıştır. Ders kitabının görünüşüne ilişkin bir katılımcı, anayasayı anımsattığını, görsel anlamda ise başkanların ve bilim adamlarının fotoğrafları ile haritaların yer aldığını söylemiştir. Örneğin:

*“Kitap kullanıyorduk ve bu kitaplar devlet tarafından veriliyordu ama dikkatli kullanmalıydık çünkü yılsonunda tekrar okula iade ediyorduk. Kitapta resimler yoktu yazılar vardı. Anayasanın ilk görünüşü gibiydi. Bilim adamlarının ve başbakanların fotoğrafları ve haritalar vardı” (R4, MÜLAKAT).*

Kolombiya'da ise katılımcıların belirttiğine göre vatandaşlık eğitiminde yaygın bir şekilde kitap kullanılmakta ve bu kitaplar öğrenciler tarafından satın alınmaktadır:

*“Kitap kullanıyorduk. Kitapları kendimiz alıyorduk. Anayasa konularını içeren dersin kitabında resimler yoktu sadece semboller vardı. Mesela ilk Kolombiya anayasasının resmi vardı. Etik ve ahlak derslerinde resimler vardı. Her resim işlediğimiz konunun yanında oluyordu. Özellikle resimleri incelemezdik ama görürdük. Bu resimler bizi etkilemedi bence” (C2, MÜLAKAT).*

*“Kitaplarda resimler vardı. ulusal semboller vardı. bu bana ne ifade ediyor; bayraklar, bizim bayrağımız, benim arka planımı, nereden geldiğimle ilgili duygusal bir bilgi de verir, neyi temsil ettiğimi gösterir bayrak” (C3, MÜLAKAT).*

Katılımcıların genel yorumlarına bakıldığında Kolombiya'da vatandaşlık eğitimi ile ilgili derslerde kullanılan kitapların görseller açısından nispeten sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kitaplarda daha çok sembollerin olduğu ve bu sembollerin en hatırdakalıcısı olanının Kolombiya bayrağı olduğunu görülmektedir.

Ruandalı katılımcılar genelde diğer dersler özelde ise vatandaşlık eğitimi kapsamındaki derslerin kitaplarına erişimlerinin güç olduğundan bahsetmişlerdir. Örneğin;

*“Kitaplar konusunda genellikle kitabımız olmuyordu. Ders kitaplarını öğrenciler bireysel satın alırlar. Ama kitap almaya parası olmayan çok kişi de olur. Hoca notları tahtaya yazardı ve biz oradan yazardık. Zaten tahtaya yazdıklarından sınavda sorular gelirdi. Bize bir defteri üçe bölüp veriyorlardı. Çünkü biz israf edebilirdik ve idareli kullanmayı öğrenmemiz gerekiyordu defterleri. Bu yüzden kesip verirlerdi bize” (RW1, MÜLAKAT).*

*“Kitap kullanmıyorduk. Bizim kitabımız olmuyordu. Kütüphanede olabilir sadece ama hoca notlar veriyordu biz onu yazıyorduk. Ayrıca ortadan ikiye kesilmiş defter veriliyordu. Bir dönem boyunca bu defteri kullanıyorduk sonra ikinci dönem defterin kalan yarısını kullanıyorduk. Böylece israf etmemiş oluyorduk” (RW4, MÜLAKAT).*

Kitapların öğrenciler tarafından satın alındığı fakat ekonomik zorluklardan ötürü genellikle kitap yerine öğretmenin tahtaya yazdığı ders notlarının ders kitabı görevinde kullanıldığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ders kitabına erişimin sıkıntılı olduğu bir ülkede alternatif çözüm öğretmenin not tutturması ve öğrencilerin bu içerikten sorumlu olmalarıdır. Ancak katılımcıların verdikleri bilgilerin aksine, *Rwanda Education Board* adlı Ruanda'nın milli eğitim programının yer aldığı resmi sitede Ruanda'da ders kitaplarının kullanıldığı hatta kimi okullarda her öğrenciye bir tablet verildiği bilgisi yer almaktadır. Bu anlamda yıllar içinde Ruanda'da eğitim öğretim materyalleri anlamında önemli gelişmeler yaşandığı ve ülkenin farklı bölgeleri arasında eğitim materyallerine erişim açısından önemli farklılıkların olduğu sonucuna varılabilir.

Bulgular incelendiğinde Rusya hariç diğer ülkelerdeki öğrencilerin ders kitaplarını kendilerinin aldığı sonucuna ulaşılabilir. Bu durum özellikle ekonomik anlamda sıkıntı yaşayan Ruanda için önemli bir dezavantaj oluşturmaktadır. Ancak bu dezavantaja rağmen, Ruanda'daki kitapların doğası hakkında bilgi edinmek mümkün olmamıştır. Eğer ders kitapları Rusya ve Kolombiya'da olduğu gibi tek düze ve yazı ağırlıklı ise zaten bu ders kitaplarının oluşturacağı etki de oldukça sınırlı olacaktır. Bu tür bilgi ağırlıklı kitapların aksine Tay (2005)'in de belirttiği üzere ders kitapları henüz somut işlem döneminde olan ve soyut işlemler dönemine geçmekte olan öğrencilere hitap edecek kodlama, örgütleme, sözel sembollerin kullanılması gibi stratejiler aracılığıyla geliştirilen etkinlik ağırlıklı kitaplar olmalıdır (Tay; 2005, 222). Aslında ideal olan her okulun kendi şartlarına ve öğrenci profiline uygun şekilde kendi materyallerini

üretmeleridir (Öztürk ve Eroğlu; 2013). Çünkü ders kitapları yapıları itibariyle bölgeler arasındaki derin farkları göz ardı edecektir (Öztürk vd.; 2015).

#### 4.2.4. Vatandaşlık eğitiminde kullanılan etkinlik ve materyaller

Rusya, Kolombiya ve Ruanda'yı temsil eden katılımcıların vatandaşlık eğitimi ile ilgili derslerinde öğretmenlerinin etkinlikler yapıp yapmadığı ve derslerde ders kitabından farklı materyaller kullanıp kullanmadıklarıyla ilişkili konulardaki görüşleri Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3. Etkinlik ve materyaller

Çağrışımlar	Rusya	Kolombiya	Ruanda	Frekans
Derste etkinlikler yapılıyor, farklı materyaller kullanılıyordu	2	2	3	7
Dersler geleneksel yöntemle işlenirdi	3	2	2	7
Öğretmenden öğretmene değişiklik gösteriyordu		1		1

Buna göre; yedi katılımcı, öğretmenlerinin etkinlikler yaptığı ve farklı materyaller kullandığını belirtmiştir. Yedi katılımcı ise derslerde etkinlikler yapılmadığı ve ders kitabı dışında materyal kullanmadıklarını söylemiştir. Bir katılımcı ise derslerin işleniş şekli ve kullanılan materyallerin ders öğretmenine göre değişiklik gösterdiğini belirtmiştir. Katılımcıların belirttiklerine göre ülkeler arasında derslerde geleneksel ve etkinlik tabanlı öğretim yaklaşımının benimsenmesi açısından önemli bir farklılık görülmemiştir.

Rus katılımcıların üçü derslerinin kitap ekseninde ve geleneksel bir anlayışla yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Buna göre dersler bilgi ağırlıklı ve mantıksal bir çerçevede dâhilinde gerçekleştirilen tartışmalar suretiyle işlenmektedir. Bu durumu R1, şu şekilde ifade etmiştir:

*"Hoca sadece ders kitabı çerçevesinde ders anlatıp duruyordu. Ek bilgi filan yoktu. Kitaptaki bilgiler yeterliydi, hatta onların bazılarını hiç okumuyordu hoca. Siyasi konuları istediğimiz gibi*

*argümanlar geliştirmek kaydıyla tartışabilirdik. Hakaret gibi şeyler yapamazdık. Öğretmenimiz dersi anlatırken sadece kitabı kullanıyordu. Başka etkinlikler olmazdı” (R1, MÜLAKAT).*

Rus katılımcılardan derslerin geleneksel şekilde işlenmediğini öne sürenler ise daha çok öğrenciler tarafından hazırlanan sunumları kast etmektedir:

*“Etkinlikler için hoca ödev veriyordu. Sunum hazırlama ödevi. Anayasa konularıyla ilgili herkes sunum hazırlıyordu. Mesela ben Rus anayasası hakkında hazırlamıştım. İlk anayasa ne zaman oluşturuldu, anayasada hangi değişiklikler yapıldı, çocuk hakları nasıl gelişti gibi konularda sunumlar hazırladım. Bu konuyu halen hatırlıyorum. Bu sunumları biz derste sunuyorduk ve hoca puan veriyordu bunlara. Sınav gibi yani” (R4, MÜLAKAT).*

Yine etkinlik kapsamında bir diğer Rus katılımcının algısı sınıf içinde gerçekleştirilen küçük oyunlardan oluşmaktadır:

*“Bir etkinlik yapıyorduk büyük bir kavanozu vardı hocanın. Bu kavanoza tarihler koyardı öğretmen. Öğrenciler bir tarih seçer ve o tarihte neler olduğunu anlatırdı. Bu bizim için faydalı bir etkinlikti” (R5, MÜLAKAT).*

Rus katılımcıların etkinlik temelli öğretimle ilgili sorulan diğer sorulara verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, derslerin geleneksel şekilde işlendiği ve zaman zaman küçük uygulamalarla öğrencilerin dikkatlerinin yeniden toplandığı görülmektedir.

Kolombiyalı katılımcılardan derslerde etkinlik uygulanıp uygulanmadığı ve vatandaşlık eğitimi derslerinde kullandıkları materyallerle ilgili alınan cevaplar farklılık göstermiştir. Örneğin (C4), vatandaşlık derslerinde kullandıkları etkinliklerin vatandaşlık eğitiminin amacına ulaşılmasını sağlayacak şekilde teori ve pratiği bütünleştiren, öğrencilerin etkinliğin bir parçası olması ve analizlerle konuyu algılamasını sağlayan günlük hayatla ilişkilendirilmiş bir doğası olduğunu belirtmiştir:

*“Sınıfta farklı aktiviteler vardı. Birçok önemli etkinliğimiz vardı. Birisi hâkim birisi katil bir tarafta aile ve diğerleri jüri oluyordu bu hakları kullanarak kendimizi savunmamız gerekiyordu. Neden onu öldürdüün neden hırsızlık yaptın gibi suçlamalarda bulunuyorlardı ve hakkını bilmelisin ve ona göre savunmalısın bu yüzden öğreniyorduk....Bu etkinlikler iki türlü etkilerdi bizi*

*eğer suçlu olan sensen bu dramada herkes üstüne gelir hayır hayır kazaydı dersin ama cezalar ve her şey çok zorlayıcı olurdu. Öğretmen objektif davranırdı. Ama hoca tamam peki siz jüri, siz ne düşünüyorsunuz gibi sorular sorar ve bizim karar vermemizi düşünmemizi analiz etmemizi sağlayarak öğrenmemizi sağlardı. Mesela sokakta ölü bir kız gördün bu durumda neler yapmalısın gibi sorular sorardı böylece teorik bilgiler pratiğe dönüşmüştü ve sınıfta özgür bir ortam vardı herkes tüm düşüncelerini söyleyebilirdi” (C4, MÜLAKAT).*

Gerçekten de vatandaşlık eğitimi kapsamında oldukça etkili bir aktif öğretim yönteminin bu özel durumda kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ancak yukarıda açıklanan türde bir eğitimin genel bir durumu yansıtmadığına yönelik bulgular da mevcuttur. Yine bizatihi C4, bu tür etkinliklerin tüm öğretmenleri tarafından yaptırılmadığını şu şekilde ifade etmektedir: *"Tüm hocalar böyle etkinlikler yaptırmıyordu yani aslında hocadan hocaya göre de değişiklik gösteriyor. Benim öğretmenim öğrencilerle rahat hissediyor iyi ilişkiler kuruyordu. (C4, MÜLAKAT).*

Benzer şekilde diğer Kolombiyalı öğrenciler derslerin geleneksel şekilde işlendiğini belirtmişlerdir. Hatta bu şekilde işlemenin arzu edilen bir şey olduğunu belirtenler de vardır:

*"İlkokul ve lisedeki vatandaşlık derslerini anlatırken öğretmen kitaptan işledi dersi ve klasik geçirdi dersler zaten bu çok normal. Eğer eğlenceli işlerseniz dersleri öğrenciler hep daha eğlenceli işlemek ister bu da sonunda derse odaklanmaktan çok eğlenceye odaklanmamaya ve öğrenememeye yol açar. Öğretmenler derse hazırlıklı gelir ve saygılı konuşarak dersi bitirirdik” (C1, MÜLAKAT).*

Kolombiyalı öğrencilerin daha önce belirtilen ifadelerinden hareketle Kolombiya'da eğitimin nispeten formal bir anlayışla ele alındığı hatırlanacak olursa, öğrencilerde okulun eğlenme yeri değil, öğrenme yeri olduğu algısına sahip olmaları doğal görülebilir.

Dersteki etkinlikler ve kullanılan materyallere ilişkin Ruandalı öğrencilerin görüşleri dikkate alındığında öğretmenlerin farklı yöntemlerle vatandaşlık eğitimi dersini öğrettiği görülmüştür. Ruandalı katılımcılardan derslerin etkinlik temelli işlendiğini söyleyenlerden bir tanesinin algısı yukarıda Rus katılımcı örneğinde olduğu gibidir:

*“Hoca bize konu veriyordu. Grup halinde ya da tek başımıza o konuyu araştırmaya çalışıyorduk kütüphaneye gidiyorduk. Sonra bu öğrendiklerimizi sınıfta paylaşıyorduk. Bu bizim öğrenmemiz için daha iyiydi tabii” (RW1, MÜLAKAT).*

Bir diğer Ruandalı katılımcı ise kullanılan materyaller açısından Power Point sunumlarını ve milli savunma temalı konular kapsamında silahların kullanıldığını belirtmiştir. Katılımcının ifadesi şu şekildedir:

*“Materyal olarak hocanın projeksiyonu vardı ama bu çok geç geldi. Belki ben mezun olmadan bir yıl önce. Bu yüzden pek kullanılmazdı benim dönemimde. Biz PowerPoint sunumları kullanmadık.... Evet, bazı konuları iyi anlatmak için çekilmiş bazı videoları gösteriyordu. Ülkemizi korumak için de silah kullanmayı gösteriyordu. Yani materyal olarak bilgisayar, projeksiyon ve silahlar kullanılıyordu. Vatandaşlık dersi ülkeyi korumak gerektiğini öğrettiği için derste silah görmemiz gayet normal bence. Ruanda’da askerler çok önemli ve güçlü bu yüzden herkes askerlere ve silahlara saygı duyar” (RW4, MÜLAKAT).*

Ruandalı bir diğer katılımcının aşağıda belirttiği düşünceler, vatandaşlık eğitiminin nasıl işlendiğinde daha akılda kalıcı olduğunu göstermesi açısından önemlidir:

*“Derste etkinlik yapmıyorduk. Hoca dersi anlatıyordu ve biz sessizce oturuyorduk. Ama bazı konularda mesela hoca örnek bir olay veriyordu hakları işlerken. Mesela özel mülkiyet hakkı. Kapısında araba olan evlerde arabayı koruması için tüm gece arabayı gözleyecek bir bekçi tutulur. Bu çok yaygındır Ruanda’da. Mesela bekçi olmasına rağmen bir kişi gece garaja girmeye çalışırsa ona ateş edebilir miyiz nasıl davranmamız gerekiyor gibi konuşurduk. Başka genel olarak dersler normal geçirdi. Bu ders çok önemli görülmezdi” (RW5, MÜLAKAT).*

Görüldüğü gibi günlük hayattan alınan örnek olayların sınıfta sorgulanması ve tartışmaya açılması soyut kavramların somutlaşması açısından oldukça faydalıdır.

Çalışmaya katılan bazı öğrenciler (Rus ve Ruandalı) aktif öğrenme kapsamında aldıkları bir ödevi araştırıp, sınıfta sunduklarını ve bunun oldukça öğretici olduğunu belirtmişlerdir. İyi yapılandırılmış ve öğretmen tarafından iyi yönlendirilen bir araştırma inceleme çalışması gerçekten de öğretici olabilir. Ancak bu tür ödevlerin yıl boyunca



sınırlı sayıda veriliyor oluşu ve bizatihi araştırmayı yapan öğrenci için sağladığı faydayı, sunum sırasında o öğrenciyi dinleyen diğer öğrenciler için sağlamıyor oluşu gibi dezavantajları vardır. Bu konuda Ohio State Üniversitesi'nde yapılan araştırmaya göre öğrencilerin PowerPoint'te sunum hazırlamaları, ders içeriğinin nasıl organize edildiğini görmelerine ve mantıksal tasarımı öğrenmelerine yardımcı olur (The Ohio State University: 2004). Sunum dışında katılımcılar tarafından dile getirilen kavanoz oyunu gibi küçük etkinlikler geleneksel sınıflarda gerçekleştirilecek türde etkinliklerdir. Bu tür etkinlikler bir dersi sistematik anlamda aktif öğrenmeye dayalı hale getirebileceği tartışmalıdır.

Eğitim sistemlerinin içinde yaşanan toplumdaki ve kültürden doğrudan etkilenmesi olağandır (Tezcan; 1985, 47). Bunun en güzel örneklerinden biri de Ruanda'da sınıflara silah getirilerek ayrıca video görüntüleri aracılığı ile bunun nasıl kullanılacağına gösterilmesidir. Ruanda gibi etnik çatışmaya sahne olmuş bir ülkede hayatın en önemli gerçeklerinden bir tanesi silah olunca, vatandaşlık eğitimi kapsamında silahın sınıfa getirilmesi de söz konusu olmuştur. Ayrıca dikkat çeken bir diğer husus Ruanda'daki vatandaşlık eğitiminin çocukları askerliğe özendirilen bir doğası ve amacının olduğudur. Altınay (2007)'a göre eğitimin insan hakları çerçevesine oturması için atılması gereken önemli adımlardan biri eğitimin sivilleştirilmesidir. Bunun için ders kitaplarına hâkim olan ordu-millet anlayışının, vatandaşlık anlayışı ile askerlik, savaş, şiddetin ilişkilendirildiği metinlerin sorgulanması gerekmektedir (Altınay; 2007, 162). Kolombiyalı bir öğrenci tarafından tecrübe edilmiş mahkeme ile ilgili bir drama gerçek manasıyla aktif öğrenme açısından kullanılabilir bir uygulamadır. Muhtemelen bu öğretmen aktif öğrenme felsefesine göre derslerini işlemektedir. Ancak Kolombiya'da aktif öğrenme uygulamalarının okul kültüründen ya da eğitim sisteminden kaynaklı bir durum olmadığı, belirli öğretmenlerin inisiyatifi ile uygulandığı anlaşılmaktadır. Türkiye son on yıldır okullarında aktif öğrenmeye dayalı bir anlayışı yerleştirmeye çalışmakla birlikte, merkezi sınavların varlığı, öğretmenlerin yeterince inisiyatif almamaları gibi sebeplerden istenilen düzeyde gerçekleştirilememektedir. Buna rağmen aktif öğrenme sürecinde Lunenberg ve Volman (1999)'un da belirttiği üzere öğrenciler kendi öğrenmelerini yönetir ve değerlendirir. Bu da hayat boyu öğrenmeyi sağlaması açısından önemlidir. Dolayısıyla aktif öğrenmenin Türkiye ve diğer katılımcı ülkelerin

eğitim sistemlerinde yer alması hayat boyu öğrenme gibi önemli becerilerden birinin kazandırılmasının sağlanması açısından önem teşkil etmektedir.

Sonuç itibariyle ele alınan ülkelerin vatandaşlık eğitimi derslerinde aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin ve ders kitabı haricinde materyallerin yeterli düzeyde kullanılmadığı görülmektedir. Kolombiya ve Ruanda örneklerinde olduğu gibi gerçekleştirilen drama ve örnek olay (sınırlı bir şekilde yapılmış bile olsa) yöntemleri genellikle bazı öğretmenlerin uzmanlıkları ve inisiyatifleri ile gerçekleşen uygulamalar olup geneli yansıtmaktan uzaktır.

#### 4.2.5. Öğretmen- Öğrenci İlişkileri

Vatandaşlık eğitiminin amacı öğrencilerde çeşitli yeterlikler kazandırmaksa, bu yeterliliklerin en önemli boyutlarından birisi de değer ve tutumlardır. Eğitim programlarımız genellikle bilgi odaklı olduğundan, değer ve tutumların kazandırılması geleneksel eğitim sistemlerinde çoğunlukla öğretmenlerin sınıf içindeki davranış ve tutumlarına bağlı kalabilmektedir. Yine öğretmenlerin nasıl anlattıkları, ne anlattıklarını doğrudan etkiler. Birçok kültürde öğretmenlerin rol model olduklarına inanılır. Buna göre çalışılan konu kapsamında katılımcılara öğretmenleri ile olan ilişkileri, öğretmenlerin sınıf ortamındaki tutumları ile ilgili sorular da yöneltilmiştir. Bu kapsamda edinilen bulgular aşağıda Tablo 4.'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Öğretmen-Öğrenci ilişkileri

Açıklama	Rusya	Kolombiya	Ruanda	Frekans
Hocalardan korkardık	1		5	6
Hocalar bizi döverdi		1	5	6
Çok disiplinli bir ortam vardı		4	1	5
Hocalarla ilişkimiz çok seviyeliydi	2	2		4
Hocalarla neden bir ilişkimiz olsun?	2	2		4
Hocalar bize destek oluyordu	1	1		2
Çok ciddi ve bilimsel		2		2
Hocalarla ilişkimiz saygılıydı		1	1	2
Hocalarla ilişkimiz vurdumduymaz bir şekildeydi		1		1
Arkadaş gibiydik		1		1

Tablo 4. incelendiğinde genel anlamda vatandaşlık derslerinde öğretmen-öğrenci ilişkisi açısından olumsuz bir durumun varlığı göze çarpmaktadır. "Hocaların destek olması", "arkadaş gibi olmak", ve "hocalarla ilişkimiz saygılıydı" ifadeleri dışında kalanlar nispeten olumsuz bir ilişkiye işaret etmektedir.

Yukarıdaki tabloda özetlenen ifadelere daha derinden bakıldığında Rus katılımcıların öğretmenleri ile nispeten formal bir ilişki içinde oldukları ve bu bağlamda kültürel bir kabul sonucu kişisel bir ilişki beklentisi içinde olmadıkları görülmektedir:

*“Öğretmenlerle olan ilişkimiz öğretmenine göre değişir. Bazılarıyla daha yakındık ama buradaki gibi değil. Burada öğrencilerin çok hakkı var. Hocalar korkuyor gibi öğrenciden. Mesafe yok. Bizde arkadaş gibi olmaz öğretmen asla” (R1, MÜLAKAT).*

*“Bizde böyle bir soru olamaz. Bence bu soru anlamsız. Neden hocalarla bir ilişkimiz olsun ki? O iş yapıyor, para kazanmak için ve biz yüksek puan almak için. Hatta bu çok saçma burada hoca sus diyor ya da hep şaka hep şaka. Bu benim için çok saçma” (R3, MÜLAKAT).*

Rus öğrencilere vatandaşlık eğitimi dersi öğretmenleriyle ilişkileri hakkında sorular sorulduğunda Türkiye ile kıyaslama yaptıklarını ve Türkiye’deki öğretmenlerin öğrencilerle arkadaşça ilişki kurduklarını, öğrencilere verilmesi gerektiğinden daha fazla hak verdiklerini, dersi eğlenceli kılmak namına şakalar yaptıklarını oysa bunların yanlış uygulamalar olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ayrıca (R3)’ün belirttiği üzere *“öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki karşılıklı çıkara dayalı bir ilişkidir”* sözleri de öğrencilerin eğitimi bir yaşam şekli olarak değil amaca ulaşmada kullanılan bir araç olarak kabul ettiklerinin bir göstergesidir. Ancak burada Rus katılımcılar Türk öğretmenlerle ilgili yanlış bir genellemeye gittikleri belirtilebilir. Çünkü diğer ülke katılımcılarında olduğu gibi Rus öğrenciler görüşmelerin yapıldığı sırada Türkçe kursuna devam etmekteydiler. Her ne kadar resmi bir kurumda veriliyor olursa olsun, bir yabancı dil kursundaki öğretmenler ile okul düzeyindeki öğretmenlerin tutumları arasında farklar olacağı aşikârdır.

Kolombiyalı katılımcılara vatandaşlık eğitimi dersi öğretmenleriyle ilişkileri hakkında sorular sorulduğunda derslerin ilişkilerinin son derece resmi olduğunu belirtmişlerdir

(C3; C2; C5). Buna rağmen diğer katılımcıların herhangi bir fiziksel şiddet unsurundan bahsetmemelerine rağmen (C1), öğretmenlerinin şiddet uyguladığını ve dersteki disiplinin bu yolla sağlandığını belirtmiştir. Kalan tüm katılımcılar derslerin eğitim öğretime odaklı bir aktivite olması gerektiğini, öğretmenler ile aralarında ders dışı konuşmalar haricinde herhangi bir iletişimin olması ihtimalinin olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin;

*“Hocalar bizi döverdi bu yüzden derste biz hiç konuşmayız, çünkü bizim için ders eğlenceli olması gereken bir şey değil” (C1, MÜLAKAT).*

*“Ders zamanı ders olması lazım. Bu dayak gibi değildi bizim için ama biz hocalara profesör diyoruz ve onlar bize resmi konuşuyor. Daha bilimsel ciddi şekilde ders işliyoruz” (C3, MÜLAKAT).*

Kolombiyalı katılımcıların öğretmenleriyle ilişkileri noktasında “son derece mesafeli” (C1; C5, MÜLAKAT), “Tahtaya döner ve bir şeyler yazar öğretmen, bizden onu yazmamızı ister ama tahtayı görüp görmememiz onun umurunda değildir, yan dönerek yazmak gibi bir şeyi denemezler.” (C3, MÜLAKAT) tabirini kullanmaları, disiplinler ortamına dikkat çekmeleri Türkiye ile kendi eğitim sistemlerini kıyaslıyor olmalarından kaynaklanmaktadır. Zira katılımcılar, yukarıda C5’in söylediklerinde de görüleceği üzere “Kolombiya’da öğretmenlerin öğrencileriyle arkadaşça bir diyalog kurmadıklarını belirtmişlerdir” (C3; C5, MÜLAKAT). Bu özellik Türkiye ile farklılık içeren öğrenci öğretmen ilişkilerine temas etmektedir.

Ruandalı katılımcılardan vatandaşlık eğitimi ders öğretmenleri ile aralarındaki ilişkiyi betimlemeleri istendiğinde öğrencilerin tamamının eğitim öğretim hayatları boyunca şiddete maruz kaldıklarını belirttikleri ve yine tamamının bu durumun çalışmaya sevk edici nitelikte olduğunu belirttikleri görülmüştür. Zira Türkiye ile kıyaslama yapan öğrencilerin, Türkiye’ye geldikten sonra öğretmenlerin anlayışlı tutumlarının onları rehavete sürüklediğini, dolayısıyla çalışmaktan geri kaldıklarını belirttikleri görülmüştür:

*“... Öğretmen odaklı sistem vardı eskiden ama 2009 gibi bu değişti ve öğrenci merkezli eğitim sistemine geçildi. Eski*

*sistemde öğreten konuyu, anlatır, öğrenciler de anlardı ve ders biterdi. İkinci teknikte öğrenciler ön plandaydı. Konu veriyordu hoca kütüphanede araştırıyorduk grupla ve anlatıyorduk. İlişkilerimiz konusunda, korkardık öğretmenlerden. Çünkü dayak vardı ve bu çok gerekli bence. Disiplin çok önemlidir” (RW1, MÜLAKAT).*

*“Öğretmen demek bizim için çok büyük saygı demektir. Size istediği her şeyi söyleyebilir ve vurabilir. Beni babam 17 yaşına kadar dövdü ve yatılı okulda kalıyordum. Hocalarım da dövüyordu sorumluluğumu yapmazsam. Bu da bizi çalışmaya itiyordu. Lisede birinci ve sonuncu arasında sınıfta belki 5 puan fark vardı. Bu iyiydi bizim için. Buraya gelince ben çok şaşırđım hatta tembelleştim. Çünkü korkmaya gerek yok. Böylece derse git gitme çalış çalışma fark yok” (RW3, MÜLAKAT).*

Ruandalı öğrencilerin sözleri öğrencilerin eğitim hayatları ve toplumsal yaşantıları boyunca kazandıkları alışkanlıkların, onların olaylara bakış açısını nasıl etkilediğini göstermesi açısından oldukça ilginçtir.

Görüldüğü gibi çalışmaya dâhil olan ülkelerde öğretmen ve öğrenci ilişkileri nispeten formal bir anlayıştan hareket etmektedir. Öğretmenler sınıf içinde geleneksel yöntemleri kullanmaya meyilli olduklarından öğrencilerle kişisel anlamda ilişki kurma durumları sınırlıdır. Bu durum bizatihi katılımcılar tarafından kanıksanmış ve "olması gereken" olarak dile getirilmektedir. Örneğin Rus katılımcılar hocalarıyla mesafeli bir ilişkinin doğru olduğunu savunurken, Kolombiyalı katılımcılar ciddi, disiplinli ve bilimsel bir tutumun gerekli olduğunu; Ruandalı katılımcılar ise derste başarılı olmak için şiddetin gerekli olduğunu savunmaktadır.

Ancak literatür bölümünde belirtildiği gibi vatandaşlık eğitiminin günümüzdeki diğer birçok amacının yanında önemli bir amacı da demokratik, kendisine ve topluma saygı duyan, duyarlı bireyler yetiştirmektir (Doğanay; 2002, 21). Sınıf içinde disiplinin sağlanması önemli olmakla birlikte, disiplini sağlamanın farklı yolları vardır (Balay ve Sağlam; 2008, 9). Bunlardan en etkin olanı ise öğretmenin yaptığı işi doğru bir şekilde icra etmesi, öğrencilerine umut vermesi, destek olmasıyla kazanacağı saygı yoluyla olandır (Bull ve Solity: 1996). Yine vatandaşlık eğitimi literatürüne göre öğretmenlerin sınıf içindeki tutumları, öğrencilerle kurdukları sağlıklı iletişim öğrenciler açısından önemli kazanımlar sağlamaktadır (Doğanay; 2002, 21).

#### 4.2.5. İdeal vatandaşlık dersi

Katılımcılardan var olan vatandaşlık bilgisi derslerine ilişkin alınan görüşlerinin ardından olmasını arzu ettikleri vatandaşlık derslerini betimlemeleri istenmiştir. Rus katılımcılardan ideal vatandaşlık dersini betimlemeleri istendiğinde öğrenci merkezli bir öğretim şeklini tasavvur etmiş, öğrencilerin anayasa için kurallar yazmalarını istemiş; kitabın dışına çıkılarak öğrencilerin toplumsal çalışmalarla vatandaşlık eğitimini almaları gerektiğini vurgulamışlardır:

*“Bu ders çok önemsenmiyor eğitim sisteminde. O zaman daha etkin hale getirmek gerekir. Mesela öğrencilerin anayasa için kurallar yazmalarını isterdim. Bunun sonuçlarını düşünürlerdi. Daha verimli olurdu. Nasıl getirebilirim bu dersi onu düşünmek lazım. Sadece kitap okumak tekrar. Bu fayda sağlamaz” (R3, MÜLAKAT).*

*“Kitapta yazan şeylerin dışına çıkardım. Öğrencileri topluma karıştırdım. Mesela proje gibi. Hayvan barınağında çalıştırmak öğrencileri ya da alt sınıflarındaki öğrencilere yardım etmek gibi” (R5, MÜLAKAT).*

Oldukça formal bir eğitim sisteminden gelmelerine ve yukarıda belirtildiği şekilde bazı katılımcıların "okulda sadece ders dinlenmesi gerektiği"ne dair görüşleri savunmalarına karşın Kolombiyalı öğrenciler de Rus öğrencilere benzer şekilde öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeye dayalı bir vatandaşlık eğitimini savunmuşlardır:

*“Ezberden olabildiğince uzaklaştırdım dersi. Kitabı atardım. O ağır anayasa kurallarını da. 12 yaşındaki çocuğun anlaması imkânsız şeyleri nasıl ona öğreteceksiniz? Kuralları hep yakın çevreden yola çıkarak öğretirdim. Mesela kadın hakları değil de annenin hakkı gibi” (C2, MÜLAKAT).*

*“Dersin yanında sınıfı ülke yapıp sınıf kurallarını anayasa yapıp tüm sistemleri böyle öğretirdim. Unutmazlardı hiç. Sadece geçmek için olmamış olurdu ders. Ben bana böyle öğretilmesini isterdim” (C3, MÜLAKAT).*

Gerçekten de Kolombiyalı katılımcıların yakından uzağa, bilinenden bilinmeye gibi öğretimin temel ilkelerini bu konuda belki hiç bir şey bilmemelerine karşın gerekli gördükleri anlaşılmaktadır.

Ruandalı katılımcıların ise diğer iki ülkeye göre nispeten daha farklı bir vatandaşlık eğitimi arzuladıkları görülmektedir. Siyasi çatışmalar nedeniyle çok fazla zorluk yaşamış bir ülkenin vatandaşları olarak vatandaşlık derslerinin siyasetten ve güç ilişkilerinden uzaklaşmasını ve bu bağlamda "korkutucu" olmamasını arzu etmektedirler. Ancak Rus ve Kolombiyalı akranlarıyla bu eğitimin hayatın içinde olmasını, faydacı bir anlayışla gündelik hayatlarında işe yarayacak bilgilerden oluşmasını istemektedirler. Örneğin;

*“Lise öğrencisinin içinde olduğu dönemi ele alalım. En cesur çağları. O dönemde politika dersleri verip parti bilinci oluşturuyorsunuz. Sonrasında bu insanlar üniversiteye geçince kavgalar başlıyor. Oysa bu dönemde politikaya odaklanmaktansa kariyerlerine odaklanmaları lazım. O dönemde öğrencilerin aklına bu tür şeyler sokulmamalı. Derslerde ve arkadaşlık ilişkilerinde de ikilime ve ayrılığa düşülebilir. Mesela benim babam bir partiyi savunuyor arkadaşımınki başka. Derste bu konular konuşulurken farklılıklar ve gruplaşmalar oluşabilir. Temel haklar tabii öğretilir ama bunlar kişinin kendi ilgisiyle öğrenilebilecek şeyler ders müfredatında yer alması gerekli değil” (RW1, MÜLAKAT).*

*“Bu ders biraz korkutucu bizim için. Yasakları anlatıyor gibi sanki. Yasak değil de neden iyi vatandaş olmalıyız, bu ülkemize nasıl yardımcı olur gibi daha sosyal konular koyardım sisteme. Ayrıca sadece bizim kullanabileceğimiz şeylerin öğretilmesini sağlardım. Karışık kelime ve cümleleri çıkarırdım konular arasından” (RW5, MÜLAKAT).*

Katılımcıların vatandaşlık eğitiminden beklentileri içinde yaşadıkları ülkenin durumundan bağımsız düşünülemez. Bu kapsamda özellikle Ruandalı katılımcılar nispeten apolitik bir vatandaşlık eğitimini savunup bu eğitimin toplumu ve bireyi iyileştirici, geliştirici nitelikte olmasını arzulamaktadırlar. Özellikle bu ülkede yaşanan katliamın öğretim programında önemli bir yer tuttuğu düşünülürse (4. 5. ve 6. sınıf müfredatlarında yaşanan katliamın sebepleri, kısa ve uzun vadedeki sonuçları, diğer Afrika ülkelerindeki katliamlarla karşılaştırılması konuları ele alınmaktadır RRMEN Curriculum Development Centre: 2016), katılımcılardan bazılarının travmadan kurtulmanın en iyi yolunu bunu unutmak olarak gördükleri de düşünülebilir.

Diğer taraftan tüm ülke vatandaşları vatandaşlık eğitiminin hayatla iç içe olması gerektiğini, onlara mesleki kariyerleri ve sosyal hayatları açısından yeterlikler kazandırması gerektiğini belirtmektedirler. Buna göre öğrencilerin zor, soyut ve kendileri ile ilişkisiz buldukları konuları anlamalarını beklemek yerine, bu konuları yakından uzağa prensibine göre öğrencilerin hayatları ile ilişkilendirerek ele almanın ve sonrasında benzetimler yoluyla öğretmenin daha yerinde olacağı savunulmaktadır. Zira yaşam boyu eğitim Soran vd. (2006)'ya göre, bireylerin eğitim ve öğrenme sürecini hayatlarının belli bir bölümüne sıkıştırmanın aksine; bütün yaşam boyu sürecek bir süreç haline dönüştürmektedir. Yaşam boyu öğrenme, aynı zamanda temel becerilerin güncellenmesi yoluyla kişilere ikinci bir fırsat yaratabilmek ve daha ileri düzeylerde öğrenim imkânları sunmak anlamına da gelmektedir (Soran vd.; 2006, 202). Bu bağlamda katılımcılar kendi ülkelerindeki vatandaşlık eğitiminin eksikliklerini de tersi bir okumayla dile getirmektedirler.

#### **4.3. Farklı Ülke Vatandaşlarının Vatandaşlık Alguları**

Bu tema altında katılımcılara vatandaşlık eğitiminde önemli rol oynayan vatandaşlık, devlet, milli egemenlik, insan hakları, eşitlik kavramları verilmiş bu kavramların onlar için ne ifade ettiği sorulmuştur. Vatandaşlık eğitiminde yer tutan diğer kavramlar arasından özellikle vatandaşlık, devlet, milli egemenlik, insan hakları, eşitlik kavramlarının seçilme sebebi ise veriler toplanmaya başlanmadan önce yapılan pilot görüşmelerde bu kavramların ön plana çıkması ve vatandaşlık eğitiminde bu kavramların önemli olduğu yönündeki uzman görüşünün alınmış olmasıdır. "Kendi ülkeniz sizin için ne ifade ediyor?", "iyi vatandaş kime denir?", "kendinizi iyi vatandaş olarak görüyor musunuz?", "bu gerekli midir?", "ülkenizin sizden beklentileri nelerdir?", "bu beklentileri yerine getirmeniz gerekli midir?"; "iyi vatandaş ile iyi insan arasında fark var mıdır?" gibi sorular üzerinden katılımcıların vatandaşlık alguları hakkında fikir sahibi olunmaya çalışılmıştır.



### 4.3.1. Vatandaşlık

Katılımcılardan mülakat sırasında “vatandaşlık” kavramının kendilerine ne çağrıştırdığını belirtmeleri istenmiştir. Tablo 5. tüm katılımcılar tarafından belirtilmiş çağrışımları özetlemektedir.

Tablo 5. Vatandaşlık Çağrışımı

Çağrışımlar	Rusya	Kolombiya	Ruanda	Frekans
Millet			3	3
O ülkede doğmak	1	2		3
Ülke insanları	2	1		3
Ülkem		2		2
Bir ülkenin parçası				1
Refah			1	1
Sorumluluk			1	1
Devlet	1			1
Pasaport	1			1
TC. Vatandaşlığı	1			1
Ev		1		1
Vatan				1

Tablo 5.’te görüldüğü gibi çok farklı kavramlar dile getirilmiş ve hiçbir kavram çoğunlukça ifade edilmemiştir. Özellikle araştırmaya dâhil olan ülkeler açısından değerlendirildiğinde Kolombiyalı katılımcıların “ev, ülkem” şeklinde vatandaşlık kavramını tanımlamaları vatandaşlık kavramının onlara Kolombiya’yı çağrıştırdığını göstermektedir. Rus katılımcıların vatandaşlık kavramını doğum yeri ile ilişkilendirdikleri görülmüş ve herhangi duygusal bir çağrışımla vatandaşlık kavramını betimlememiş olmaları ayrıca T.C. vatandaşlığı olarak özetlemeleri diğer katılımcı ülkelerle kıyaslandığında milliyetçilik duygusunun daha az olduğunu göstermektedir. Ruandalı katılımcıların “millet” kavramına odaklanmış olması vatandaşlık kavramının etnik boyutunu ön plana çıkarmaktadır. Bu düşüncelerin, vatandaşlığın kan bağı ile edinildiği bilgisini doğrular nitelikte olduğu görülmektedir.

Verilen cevaplar dikkate alındığında vatandaşlık kavramının; millet, bir ülkede doğmak, bir ülkenin insanları, ülkem olarak tanımlayanların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Literatürde de belirtildiği üzere anayasamızın 66. Maddesindeki vatandaşlık tanımı ile

katılımcıların tanımları benzerlik taşımaktadır. Ayrıca vatandaşlık kavramına; bağlılık, ev, vatan, refah, sorumluluk gibi anlamlar yükleyen katılımcıların vatandaşlığı soyut ve duygusal ögelere dayanarak açıkladıkları söylenebilir.

#### 4.3.2. Devlet

Rus, Kolombiyalı, Ruandalı katılımcılara devlet dendiğinde çağrıştırdıklarını paylaşımları istenmiş, verdikleri yanıt; tabloda görüldüğü gibi düzen, kanun, otorite, güç, sistem, huzur kavramları olmuştur.

**Tablo 6. Devlet Kavramına Dair Çağrışımlar**

Çağrışımlar	Rusya	Kolombiya	Ruanda	Frekans
Huzur		2	3	5
Düzen	1		3	4
Sistem	1		2	3
Otorite	1		2	3
Güç	1	1	1	3
Kanun		2		2
Halk		2		2
Kanun yapan kurum		1		1
Vize	1			1
Ülkesini seven liderler			1	1
Birlik		1		1
Güven			1	1
Ülke	1			1

Tablodaki verilerden yola çıkarak genellikle devletin gücü ve istikrarı çağrıştırdığı, düzeni sağlayan otorite olarak algılandığı görülmektedir. Rus katılımcılar için bu kavram; düzen, sistem, otorite gibi çağrışımlar yaparken, Kolombiyalı katılımcılarda huzur, kanun, halk gibi devletin temel yapı taşlarından söz edilmiş, Ruandalı katılımcıların ise; düzen, huzur, sistem ve otorite gibi devletin bütünleştirici yönleri üzerinde durulmuştur.

#### 4.3.3. Milli egemenlik

Rus, Kolombiyalı, Ruandalı katılımcılara milli egemenlik kavramının çağrıştırdıklarını paylaşımları istendiğinde verdikleri yanıt, Tablo 7.'de belirtilmiştir.

**Tablo 7. Milli Egemenlik Kavramının Çağrıştırdıkları**

Çağrışımlar	Rusya	Kolombiya	Ruanda	Frekans
Bilmiyorum	3	3	2	8
Güçlü ülke		1	2	3
Tek ve özgür bir ülke			2	2
Bağımsızlık		1	1	2
Kolonizasyon			2	2
Zorunda olmamak	1			1
Halk		1		1
Başkan			1	1
Ordu	1			1

Bu kavram bazı katılımcılar tarafından anlaşılmamış ve buna bağlı olarak da cevapsız bırakılmıştır. Rus ve Kolombiyalı katılımcılar açısından değerlendirildiğinde belirli bir örüntü ortaya çıkarmak imkânsızdır. Yalnızca bir Kolombiyalı katılımcının halk kavramını dile getirmesi Kolombiya’da egemenliğin halka ait olduğu ile ilgili yol gösterici niteliktedir. Uzun yıllar sömürge olarak varlığını sürdüren Ruandalı katılımcılardan ikisi kolonizasyon kavramı ile milli egemenliğe göndermede bulunmuştur.

Bu durumun Ruanda’nın milli egemenlik konusunda daha hassas olmasına sebep olabileceğini düşündürmektedir. Zira Ruandalı katılımcıların bu kavramla ilgili bildirdiği çağrışım yapan kavramlar daha fazla çeşitlilik göstermektedir.

#### 4.3.4. İnsan hakları

Rus, Kolombiyalı, Ruandalı katılımcılardan kendilerine insan haklarının hangi kavramları çağrıştırdığını paylaşımları istendiğinde verdikleri yanıt, Tablo 8’de görüldüğü gibi çeşitlilik göstermektedir.

**Tablo 8. İnsan Hakları Kavramının Çağrıştırdıkları**

Çağrışımlar	Rusya	Kolombiya	Ruanda	Frekans
Olmazsa olmaz haklar	1	2		3
Eşitlik	2	1		3
İnsanca bir hayat yaşama hakkı			2	2
Avrupa			2	2

Mahkeme	1		1
Doğuştan gelen haklar		1	1
Adalet		1	1
Değişim			1
Seçme hakkı	1		1
Karnın tok olması		1	1
Gerçek olmayan haklar		1	1

İnsan haklarını olmazsa olmaz haklar olarak açıklayan 3 katılımcı hakların doğuştan geldiği ilkesi ile benzer bir algıya sahiptir denebilir. İnsan haklarının en önemli boyutlarından olan "eşitliği", "insanca bir hayat yaşama hakkı"nı, "doğuştan gelen hakları" da aynı kapsamda düşünürsek 8 katılımcının insan haklarının doğuşına uygun yanıtlar verdiği söylenebilir. İnsan haklarının Avrupa ve gelişmişlikle özdeşleştirilmesi ise yine dikkat çeken unsurlardandır. Buna karşın katılımcılardan 1'i insan haklarını gerçek olmayan haklar olarak tanımlamış ve diğer katılımcıların aksine bu Kolombiyalı katılımcı insan haklarına olumsuz bir anlam yüklemiştir.

#### 4.3.5. Eşitlik

Rus, Kolombiyalı, Ruandalı katılımcılardan eşitlik kavramının kendilerinde yaptığı çağrışimleri paylaşımları istendiğinde verdikleri cevaplar Tablo 9.'da belirtilmiştir.

**Tablo 9. Eşitlik Kavramına Dair Çağrışimler**

Çağrışimler	Rusya	Kolombiya	Ruanda	Frekans
Cinsiyet eşitliği	2	2	1	5
Adalet	1		2	3
İrkçılık yapılmaması	1		2	3
Herkesin aynı olması			2	2
Olması gereken şey		1		1
Doğuştan gelen haklar		1		1
Herkesin aynı işi yapabilmesi			1	1
Kolonizasyon			1	1
Avrupa	1			1

Toplumsal cinsiyet kavramının medya ve eğitim araçları ile son yıllarda oldukça gündemde olmasının bir sonucu olarak "eşitlik" kavramının en çok "kadın-erkek eşitliğini" çağrıştırdığı görülmektedir. Bunu bu kavramla çok yakından ilişkili ancak farklı bir anlam içeren "adalet" ile "ırkçığın yapılamaması" takip etmektedir. Bu her iki kavramında ağırlıklı olarak Ruandalı katılımcılar tarafından dillendirilmesi, yakın

geçmişte yaşadıkları travmalar ile tarihsel anlamda uzun süreçlerde yaşadıkları ile anlaşılabilir. Irkçılığın olmadığı bir toplum yanıtını veren katılımcıların tamamının Ruandalı oluşu katılımcı ülkeler arasındaki tek siyahi ülkenin Ruandalılar oluşuyla ilişkilendirilmektedir. Eşitliğin, olması gereken şey olduğunu belirten 2 katılımcı da eşitlik kavramının doğuştan sahip olduğumuz haklar arasında yer aldığına vurgu yapmıştır.

#### 4.3.6. Kendi Ülken

Rus, Kolombiyalı, Ruandalı katılımcılardan kendi ülkelerinin kendilerine ne ifade ettiğini betimlemeleri istenmiş ve alınan yanıtlar Tablo 10.'da gösterilmiştir.

**Tablo 10. Ülkelerinin Katılımcılara Çağrışımları**

Çağrışımlar	Rusya	Kolombiya	Ruanda	Frekans
Doğduğum yer	4	3	2	9
Ait olduğum yer		2	2	4
Ev		2	1	3
Rahatlık		2	1	3
Kagami'nin gücü			1	1
Ailem			1	1
Yolsuzluk	1			1
Eşitsizlik		1		1

Görüldüğü gibi katılımcılara kendi ülkeleri çok büyük oranda olumlu çağrışımlara yol açmaktadır. Buradaki en dikkat çekici bulgu Rus katılımcıların kendi vatanlarına nispeten duygusal olmayan teknik bir şekilde yaklaşmalarıdır. Çünkü vatandaşlık genellikle kan bağı ve doğum yeri yoluyla kazanılır. 4 katılımcının ise ait olduğum yer olarak ülkesini tanımlaması aslında duygusal bağlarla ilişkilendirilebilir. Onun dışında tabloda sadece iki negatif algı belirtilmiştir. Bunlar Rus katılımcının "yolsuzluk", Kolombiyalı katılımcının ise "eşitsizlik" kavramlarıdır. Bu durumu (C2), "*politik sebeplerle ülkesine duyduğu güvenin sarsılması*" ile açıklamıştır.

Katılımcıların verilen kavramlarla ilgili görüşlerinin yer aldığı tablolar incelendiğinde; vatandaşlık kavramı ile ilişkili çağrışımların Ruandalı katılımcılarca "millet", Kolombiyalılarınca duygusal bağı ön plana çıkaran "ev" ve "ülkem" gibi kavramlarla ,

Rus katılımcılarca ise "başka bir ülkenin kimliği" ve "pasaport" gibi gitmek ve uzaklaşmak temelli kavramlarla açıklandığı görülmektedir. Bu çağrışımlar katılımcıların vatandaşlık algıları hakkında bize bazı ipuçları vermektedir. Buradan hareketle vatandaşlık algısı ve vatandaşlık eğitimi algılarının farklı ülke vatandaşlarınca farklı boyutlarda algılandığı görülebilmektedir. Zira Ruandalı katılımcılar kendi ülkelerinden bahsederken evim, Kolombiyalı katılımcılar ait olduğum yer kavramlarını kullanarak ülkelerinde duygusal bir anlam yüklemişlerdir. Rus katılımcılar ise doğum yeri olma özelliğini vurgulamıştır. Devlet kavramının algısal çağrışımlarına bakıldığında Ruanda ve Rus katılımcılar devletin otoriter yönüne vurgu yaparken Kolombiyalı katılımcılar ise kanun ve halk boyutunu vurgulamıştır. Bu durum demokratik olmayan şekilde uzun yıllar yönetilmiş olan Rusya ve Ruanda'nın her ne kadar yönetim şekilleri değişse de geçmişteki siyasi tavrın halen katılımcıların algılarında etkili olduğunu göstermektedir (Ichilov; 1993, 210).

Milli egemenlik kavramı açısından değerlendirildiğinde egemenliğin kaynağına dair katılımcılarda kavramsal bir karmaşa yaşandığı, bu noktada Ruandalı bazı katılımcıların sömürü etkisinin izlerini hala hissettikleri görülmektedir. Zira Çınar (2007)'ın da belirttiği üzere Ruanda'ya gelen koloni yönetimleri kendilerinden önce var olan Ruanda krallığının idari, siyasi ve sosyal yapısını kendi oluşturacakları düzen için temel olarak seçmişlerdir. Var olan resmi ve gayri resmi kurumsal yapıları bürokratize ederek ve mevcut sistemin şekil ve amaçlarında kimi değişiklikler yaparak koloni yönetimi çıkarları ile uyumlu çalışır hale getirmişlerdir. Çünkü koloni yönetiminin beklentileri Ruanda yönetiminin beklentileri ile aynı doğrultudadır (Çınar; 2007, 90). Bir milletin geçmişinde koloni öncesi ve sonrasında benzer uygulamaların görüldüğü gerçeğinden hareketle Ruandalı katılımcıların kolonizasyonu değişiklik yaratmayan ve faydasız bir uygulama olarak yorumlamaları hatta pek çok kavramın içeriğinde algısal olarak sömürgeye yer vermeleri kaçınılmazdır.

İnsan hakları kavramına bakıldığında katılımcıların yarısından çoğunun bu kavramı doğuştan gelen haklar şeklinde yorumlaması aslında insan haklarının katılımcılar tarafından benimsenmiş olduğunu ve olmazsa olmaz haklar arasında algılarında yer bulduğu görülmektedir. Gerçekten de insan hakları, insanın başlı başına bir değer olmasından kaynaklanmaktadır (Üste; 2007, 295). Bir diğer taraftan insan hakları ve

eşitlik kavramlarının katılımcılarca Avrupa ve gelişmişlik ile ilişkilendirilmesi mutemelen halen bu kavramların hak olarak algılanmaması yahut bu hakkın tam olarak elde edilemediğinin hissedildiğine işaret etmektedir.

Eşitlik kavramının genel anlamda cinsiyet eşitliği çağrışımı yapması da katılımcıların eşitlikle ilgili tartışmaları en çok cinsiyet temelli işitmeleri, günümüzde kadın erkek eşitliği ile ilgili oluşumların yaygınlığı ve bu aktivitelerin basında sıklıkla yer alması ile ilişkilendirilebilir. Dedeoğlu (2009)'un da belirttiği gibi devlet, bir toplumda daha fazla eşitlik yaratmak ya da varolan eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için sosyal ve piyasa aktörlerinin olumsuz etkilerini yok etmeyi hedef alan bir yapıya sahip olmalıdır (Dedeoğlu; 2009, 42). Bu etkilerin ilk etapta kadın istihdamı ve çalışma şartlarıyla ilgili olan bölümünün sıklıkla gündeme gelmesi tüm dünyada olduğu gibi Rus, Kolombiyalı ve Ruandalı katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir.

#### 4.3.7. İyi Vatandaş

Rus, Kolombiyalı ve Ruandalı katılımcılara ne tür bir insanı iyi vatandaş olarak tanımladıkları sorulduğunda verdikleri cevaplar, Tablo 11.'de görüldüğü gibi farklı betimlemelerle açıklanmıştır. Ülkesinin gelişimine katkıda bulunan, ülkesi için yararlı, vergi ödeyen, kurallara uyan, ülkesi için faydalı şeyler yapan, ülkesini iyi temsil eden kişileri iyi vatandaş olarak tanımlayan katılımcılar genellikle ülkeyi ileriye taşıyacak, geliştirecek kişileri; ülkesine ve etrafındaki kişilere zarar vermeyerek saygılı olan kişileri iyi vatandaş olarak tanımlamışlardır.

**Tablo 11. İyi Vatandaş Çağrışımı**

Çağrışimler	Rusya	Kolombiya	Ruanda	Frekans
Ülkesinin gelişimine katkıda bulunan kişi	1	3	3	7
Ülkesi için yararlı		2	4	6
Vergi ödemelidir	2		3	5
Ülkesini iyi temsil etmelidir		3	1	4
Kurallara uyan	2		1	3
Kendini geliştirmeli iyi vatandaş		1	2	3
Başkalarını rahatsız etmeyen insan		2		2
Ülkenin milli günlerine saygı duymalıdır	1		1	2
İdeal ve mükemmel olan			2	2
Kendi haklarını bilen		2		2
Dindar olmalıdır	1		1	2

Çalışkan olmalıdır		2	2
Saygı duyan insanlar	2		2
Devleti için çalışmalı	1		1
Devletine karşı dürüst insanlar		1	1
Ülkesini korumak için savaşımaya hazır olan insandır		1	1
Ülkesinin vatandaşlığına sahip çıkan insanlar	1		1
İyi vatandaş sokakları evi gibi görmelidir	1		1
İyi vatandaş sorumluluklarını bilen			1
Kendisinin değerli olduğunu düşünen	1		1
Kendi kendisinden beklentileri olan bir insandır	1		1
Umudu olan insandır		1	1
İnancı olan insandır		1	1
Kendisine, ülkesine, diğer insanlara karşı nazik kişidir	1		1
Tanımlanamaz, doğuştan herkes öyledir	1		1
Ülkesine zarar vermeyen insan iyi vatandaştır	1		1
Sosyal sorumluluk sahibi olmalı	1		1
Ülkesini ailesi gibi gören insandır			1
İyi vatandaş doğaya karşı saygılı olmalıdır		1	1
Ülkesi hakkında iyi düşünmelidir		1	1
Çevresindeki insanlarla iyi iletişim kurmalıdır	1		1

Katılımcılar tarafından en çok ifade edilen iyi vatandaş tanımı; ülkesinin gelişimine katkıda bulunan kişi ifadesi olmuştur. Ülkesi için yararlı kimse ifadesi de 7 katılımcı tarafından dile getirilen bir diğer özellik olarak dikkat çekmektedir. Bunu takiben vergisini düzenli ödeyen kimse katılımcılar tarafından dile getirilen başka bir özelliktir.

Kızılay (2015: 987) diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de sosyal bilgiler dersinin esas amacının iyi vatandaş yetiştirmek olduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle iyi vatandaş yetiştirmenin gerek eğitim sistemi açısından gerekse toplumsal anlamda önemi yadsınamaz ölçüdedir. Bu sebeple katılımcılara iyi vatandaş kavramının onlar için ne ifade ettiği sorulduğunda tabloda görüleceği gibi ülkeyi geliştirecek, faydalı icraatlerle meşgul olan kimseleri iyi vatandaş olarak niteledikleri görülmektedir. Ayrıca sorumluluk vurgusu, görevlerini yerine getirmek adına katılımcılar için bir öneme sahiptir. Katılımcıların iletişim becerilerine vurgu yapması, bireylerin birbirine saygı duyduğu ölçüde iyi vatandaş kabul edilebileceği yönündeki görüşleri de iyi bir vatandaşın diğer insanları anlama ve iyi iletişim kurabilme boyutuyla ilişkili olduğu düşüncesiyle benzerlik göstermektedir (Vajargah; 2001, 64). Ayrıca katılımcılarca da belirtildiği üzere iyi bir vatandaş dini ödevleri yerine getirmeli ve ahlaki kurallara uygun bir yaşam şekli belirlemelidir (Dynneson, 1992; 58). Genel olarak tabloya bakıldığında



değerlerin iyi vatandaş olmakla ilişkili bulunduğu görülmektedir. (Prior; 1999, 27)'ye göre iyi bir vatandaş ülkesini sevmeli ve korumaya hazır olmalıdır. Bu boyut katılımcıların betimlemelerinde de yer almış ve iyi vatandaş algılamalarında ülkesini korumak, ülkesi zor durumdayken hazır bulunmak, ülkesini sevmek gibi ifadelerle betimlenmiştir. Aynı zamanda; saygı, sorumluluk, sevgi, ahlaklı olmak, faydalı olmak boyutları (Kızılay; 2015, 997) da katılımcının değerler boyutuyla iyi vatandaş olma algılarını ortaya koyan boyutlardır.

#### 4.3.8. Kendinizin iyi bir vatandaş olduğunuzu düşünüyor musunuz?

İyi vatandaşın kim olduğuna ilişkin betimlemeler yapmaları istenen katılımcılara ardından kendilerini iyi bir vatandaş olarak niteleyip nitelemedikleri sorulmuştur. Bu soruya 10 katılımcı olumlu yanıt verirken 5'i olumsuz yanıt vermiştir.

Tablo 12. Vatandaşlık öz değerlendirmesi

Çağrışımlar	Rusya	Kolombiya	Ruanda	Frekans
Evet, ben iyi bir vatandaşım	2	4	4	10
Hayır, iyi bir vatandaş olduğumu düşünmüyorum	3	1	1	5

İyi bir vatandaş olmanın ne anlam ifade ettiğiyle ilgili algıları incelenen katılımcıların öz değerlendirmelerini yapmaları istendiğinde katılımcıların üçte birinin kendisini iyi vatandaş olarak nitelemediği görülmektedir. Kendisini iyi vatandaş olarak değerlendirmeyen katılımcıların 3'ünün Rus vatandaşdır. Rus katılımcıların daha önce "vatandaşlık" ve "kendi ülken" kavramlarına dair betimlemeleri göz önüne alındığında bu katılımcıların ülkelerini benimsemeyen ve gitme isteği eğilimi gösteren ifadelerini kullanmış olmaları kendileri ile böylesi bir yargıyı açıklar niteliktedir. Buna bağlı olarak bu katılımcılar iyi vatandaş olmayı gerekli görmedikleri için iyi vatandaş olmayı gerektirecek yeterliklere de sahip olmadıklarını düşünüp kendilerini iyi vatandaş olarak değerlendirmemiş de olabilirler. Aşağıda bu konu ile ilgili bulgulara yer verilmektedir.

#### 4.3.9. İyi vatandaş olmak gerekli midir?

İyi vatandaş tanımları ve kendilerini hangi kategoride nitelendirdikleri öğrenilen katılımcıların iyi vatandaş olmanın gerekliliğine ilişkin söylemleri 13 katılımcının gerekli olduğu, 2 katılımcının ise gerekli olmadığı yönündeki ifadeleriyle şekillenmiştir.

**Tablo 13. İyi vatandaş olma gerekliliği**

Çağrışımlar	Rusya	Kolombiya	Ruanda	Frekans
Evet, gereklidir	3	5	5	13
Hayır, gerekli değildir	2			2

Çok farklı şekillerde iyi vatandaşın prototipini çizen katılımcılardan iyi vatandaş olmanın gerekli olup olmadığı hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri istendiğinde gereksiz bulduğunu belirten iki katılımcının Rus olduğu görülmektedir.

Görüldüğü gibi özellikle iki Rus katılımcı vatandaşlığı daha çok devletle olan bağ açısından kurduğu için ve bu bağlamda aslında Rus vatandaşlığı onlara cazip gelmediği için, iyi bir vatandaş olmanın çok da gerekli olmadığını düşünmektedirler. Ancak Foerster (1993) da belirttiği gibi iyi vatandaş olmak sadece devletle ilişkili ya da sınırlı bir olgu değildir. İyi vatandaşlığın devletin güveliği ile ilişkisi yadsımamakla beraber, iyi vatandaş olmak dürüst, güvenilir, sorumluluklarını bilen ve yerine getiren iyi insan olmaktan geçer (Foerster; 1993, 163). Foerster'in düşüncesiyle benzer nitelikte katılımcıların çoğu da iyi vatandaş olmayı gerekli bulmuşlardır. Gerçekten de ülkelerin bütünlüğü ve istikrarı ayrıca gelişebilmesi noktasında vatandaşlarının katılımcılarınca da belirlenmiş kriterlere sahip olması gerek yönetsel gerekse toplumsal ve ekonomik anlamda kolaylık sağlayıcı nitelikte olacaktır.

#### 4.3.10. Ülkenin senden beklentileri neler? Bu beklentileri yerine getirmen gerekir mi?

Bu alt başlık altında vatandaşlık algıları hakkında fikir sahibi olabilmek için katılımcılardan ülkelerinin kendilerinden beklentilerinin neler olduğu ile bu beklentileri yerine getirmenin gerekliliğine ilişkin fikirlerini paylaşmaları istenmiştir.

Rus katılımcılar bireysel düşünerek kendi başarılarının Rusya'yı olumlu anlamda etkileyeceğini fakat ülkesinin herhangi bir beklenti içinde olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir (R3; R4; R5). Aşağıda Rus katılımcıların görüşleri yer almaktadır:

*“Ülkem benden bir şey beklemez ama ben kendim için başarılı olursam bu ülkemi de olumlu etkiler” (R3, MÜLAKAT).*

*“Rusya benden hiçbir şey beklemesin çünkü hakkı yok. Burada Türkiye’de ünlü olursam Rusya bundan gurur duyar. Ama ben bu beklentiyi yerine getirmek zorunda değilim” (R4, MÜLAKAT).*

Kolombiyalı katılımcıların Kolombiya'nın kendilerinden beklentileri anlamında bu beklentinin tamamen duygusal bir talep olduğunu mecburiyet mahiyeti taşımadığını belirttikleri görülmektedir. Buna rağmen ülkelerini geliştirmek ve toplum huzuruna katkıda bulunmak anlamındaki beklentileri yerine getirmek konusunda istekli oldukları ifadelerden çıkarılmaktadır. Örneğin:

*“Ülkem benden pek bir şey beklemiyor. Ama benim ülkem için yapmak istediklerim var. Yani ben bir şey yapmazsam ülkem beni cezalandırmaz ama tüm diğer ülkeler gibi benim ülkem de onun için çalışmamı ve ülkemi iyi bir yere ilerletmemi bekliyor” (C2, MÜLAKAT).*

*“Ülkem benden huzura ortak olmamı bekliyor. Toplumda sorun çıkarmamamı, haklarımı bilmemi, ülkemi geliştirecek şeyler yapmamı bekliyor. Okulumu bitirmemi, pek bir şey beklemiyor aslında. Bunlar ideal şeyler. Olursa güzel olur gibi. Ülke zorundasın diyemez yardımlaşmak hakkında bu benim kendi fikrim ve hislerimdir” (C5, MÜLAKAT).*

Kolombiyalı katılımcılardan C1 ise, *“biz Türkiye’de Kolombiya’yı temsil ediyoruz. Biz olmasak Türkiye’deki herhangi bir insan Kolombiya’yı sadece isim olarak bilirdi. Ama mesela ben burada birine kötü bir şey yapsam insanlar hemen Kolombiyalılar çok kötü der. O yüzden benim görevim ülkemi iyi bir şekilde temsil etmek ve bunu ülkem özellikle istemiyor ama ben yapmak zorundayım” (C1, MÜLAKAT)* sözleriyle Kolombiya'nın kendisinden beklentilerini ve ülkesini iyi bir şekilde Türkiye’de temsil etmenin önemli bir vazife olduğunu bildirmiştir.

Ruandalı katılımcıların ifadelerine göre Ruanda onlardan ülkelerini geliştirmelerini, ülkeyi iyi bir yere taşıyacak yeniliklere imza atmalarını beklemektedir. Toplumsal ve ekonomik anlamda ülkelerini ileriye taşımak isteyen katılımcıların bu beklentileri yerine getirmekte istekli oldukları görülmektedir. Örneğin:

*“Ülkemin benden beklentisi: cesur bir adam olmamdır. Basit biri olursan herkes seni yargılar ve ben ülkem için şimdiye kadar kimsenin yapamayacağı şeyler yapmak istiyorum. Bir değişiklik yaratmak istiyorum” (RW1, MÜLAKAT).*

RW4, Ruanda'daki gelir eşitsizliği ve olumsuz şartlarda çalışan kadınların durumlarında değişiklik yapmak istediğini bildirmiştir. Katılımcı bu değişimi ülkesini geliştirmek adına yapmak istediğini bunun ise ülkesinin kendisinden beklentisi olduğunu belirtmiştir. Katılımcının değişimde pay sahibi olmayı arzuladığı görülmektedir.

*“Ülkemin benden en büyük beklentisi onun gelişmesinde yer almamdır ve zaten benim amacım da bu ama Ruanda'nın daha temel sorunları var. Mesela ekonomik eşitsizlik. Bir bölüm insan hayatta kalacak gelire sahip değilken bir kısmı mesela Kanada destekli bir firmada çalışıyor ve dolar bazlı maaş alıyor. Ruanda'da genç kızların çoğu hayat kadını olarak hayatını sürdürüyor ve bunu bir iş olarak yapıyor. Gündüz üniversiteye gidiyor ve bazı “erkek arkadaşları” var onlarla birlikte olarak tüm ihtiyaçlarını karşılıyor. Ben bunu değiştirebilmeyi çok isterdim” (RW4, MÜLAKAT).*

RW4'ün Ruanda ile ilgili ekonomik eşitsizliği gidermek ve bu eşitsizlik sebebiyle vatandaşların düştüğü zor koşulları değiştirmeye yönelik kendisine yüklediği sorumluluklar olduğu görülmektedir. Katılımcının ülkesinin beklentisinin ülkesini geliştirmek olduğunu düşünmesi iyi vatandaş olmanın değerlerle ilgili boyutunun katılımcı tarafından benimsendiğini göstermektedir.

*“Ben ziraat okuyorum ve tarımın gelişmesi ülkem için çok önemli. Çünkü bizim ekonomimiz tarıma dayanıyor. Ülkem benden dünyadaki gelişmeleri takip etmemi, öğrenmemi ve bu bilgileri ülkeme uygulamamı bekliyor. Ve benim bunu yapmam gerekir” (RW5, MÜLAKAT).*

RW5, aldığı eğitim ile ülkesine dönerek ziraat alanında yapacağı yeniliklerle geliştireceğini ve bu yolla ülkesinin gelişim beklentisini yerine getireceğini düşünmektedir. Ruandalı katılımcıların tamamı ülkesinin gelişmeye ihtiyacı olduğunu

ve bu gelişimi özellikle eğitimli halktan bekleediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların görüşleri dikkate alındığında Rus katılımcıların genel olarak ülkelerinin beklentisini yerine getirmeyi amaç edinmedikleri ve bu yönüyle diğer 2 ülke katılımcılarından farklı bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Sovyet sonrası dönem dikkate alındığında ülkede yaşanan politik, ekonomik ve yönetimsel değişiklikler 1990'lar ve 2000'li yılların başına kadar adaptasyonda ortaya çıkan sorunlarla kendini göstermiştir (Yılmaz; 2014, 167). Rus katılımcıların vatandaşlık algılarındaki sert tutumun da bu değişikliklerin toplumsal hayata yansımalarından kaynaklanması olasıdır.

Kolombiyalıların lkelerinin imajını önemsedikleri ve yurt dışında yaşıyor olmaktan kaynaklanan bir bilinçlenme ve ülkelerini sahiplenme halinde oldukları görülmektedir. Kolombiyalı katılımcıların iyi bir vatandaş olmanın gerekli olduğu yönündeki görüşleri Kızılay (2015)'ın toplumların öncelikle vatanını seven ve koruyan, ailesine, topluma ve çevresine karşı görev ve sorumluluklarını yerine getiren, eleştirel dşnebiyen ve akıllıca kararlar alabilen, karşısındaki kişi ile empati kurup iyi iletişim kurabilen, toplumun rahatı için çaba harcayan, yalan söylemeyen ve dürüst olan, özel olarak ise toplumda bölgesel sorunların farkına varabilen ve eleştirel düşünen, etrafında meydana gelen sorunlara karşı duyarlı olan ve güncel sorunları takip eden özelliklere sahip vatandaşlar yetiştirmesinin gerekli olduğu yönündeki düşünceleriyle benzerlik göstermektedir (Kızılay; 2015, 994).

Ruandalı katılımcıların tamamı ise kendilerini değişimin bir parçası olarak görmekte olup ülkelerinin gelişimini şahsi bir kayđı olarak algılamaktadırlar. Kızılay (2015, 996) iyi vatandaşın sahip olması gereken özelliklerle ilgili değerler boyutuna vurgu yapmış olup vatandaşların ülkelerinde ve dünyada fayda sağlaması gerektiğini belirtmiştir. Bu anlamda Ruandalı ve Kolombiyalı katılımcıların ülkelerinin kendilerinden beklentileri olduğunu ve bu beklentileri yerine getirerek iyi vatandaş olmanın bir gereklilik olduğu yönündeki düşünceleriyle vatandaşlık algılarını ortaya koymuşlardır. Bu iki ülkenin tersine Rus katılımcılar ise ülkeleri ile herhangi bir beklenti yanıt ilişkisi içinde olmadıkları yönünde düşüncelerini belirterek iyi vatandaş olmanın bir gereklilik olmadığına ilişkin düşüncelerini destekler nitelikte açıklamalarda bulunmuşlardır.

#### 4.3.11. Türkiye’de İyi Vatandaş

Bu alt başlık dâhilinde Rusya, Kolombiya, Ruanda vatandaşlarının Türkiye hakkındaki görüşlerini öğrenmek, Türkiye’de onların kanaatine göre kime iyi vatandaş denildiğini, onlara göre Türkiye’de iyi vatandaş olmanın gerektirdiği kuralların neler olduğunu öğrenmek amaçlanmıştır. Bu yolla kendilerinin iyi vatandaş algıları dâhilinde Türkleri nitelermeleri neticesinde ideal vatandaş algıları ile ilgili fikir sahibi olmak amaçlanmıştır. Aşağıda katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

Rus katılımcılardan Türklerin kime iyi vatandaş dediklerine ilişkin görüşlerini paylaşımları istendiğinde, (R3, R4, R5) tarafından ulus olan Türklük ile din olan İslam’ın algısal anlamda karıştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin:

*“Milliyetçi olanlara ve dindar olanlara. Ben şimdi karıştırıyorum hep siz iyi vatandaş dediğinizde aklıma iyi Müslüman kelimesi geliyor. Çünkü benim kafam karışıyor Türk ve Müslüman aynı gibi geliyor aklıma” (R5, MÜLAKAT).*

Ayrıca katılımcılar genellikle saygılı ve yardımsever kimselere Türklerin iyi vatandaş gözüyle baktıklarını belirtmişlerdir. Örneğin:

*“Türkiye’de saygılı insanlara, yardımsever insanlara galiba iyi vatandaş denir” (R1, MÜLAKAT).*

Kolombiyalı katılımcılar ise Türkiye’de topluma hizmet eden, dini yükümlülükleri yerine getiren ve siyasi olaylara karışmayan kişilere iyi vatandaş dendiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

*“Türkiye’de cuma günü namaz kılanlara, tramvayda yaşlılara ya da kadınlara yer verenlere, siyasi olaylara karışmayanlara ve ülkesini sevenlere, komşularına saygılı olanlara, fakirlere yardım edenlere iyi vatandaş diyorlar” (C3, MÜLAKAT).*

Bu yönüyle Rus katılımcıların da dile getirdiği gibi Türklerin yardımsever olması ve yaşlılara saygı duyma özelliklerinin gözlemlenmiş olduğu görülmektedir.

*"Türkiye'de insanlar; yere çöp atmayan insanlara, özellikle metroda birbirine yer veren insanlara iyi vatandaş derler. Mesela görüyorum metroda yarışıyorlar yaşlı birini gördüklerinde" (C1, MÜLAKAT).*

Kolombiyalı katılımcıların tamamı toplu taşıma araçlarında Türklerin yer verme alışkanlığı olduğuna değinmiş olup bu davranışın Türkler tarafından iyi vatandaş olmanın gereği olarak algılandığını düşünmekte oldukları görülmüştür.

Ruandalı katılımcılara Türklerin hangi özellikteki kişileri iyi vatandaş olarak tanımladıkları sorulduğunda Türklerin; saygılı kimselere, çevreyi koruyan ve toplum düzenine uygun davranan kişilere iyi vatandaş dediklerini düşündükleri görülmüştür.

Örneğin:

*"Ülkesine saygı duyanlara, ülkesini geliştirenlere, birlikte yaşadıkları insanlara saygı duyanlara, ülkesini seven ve diğerlerine sevdirenlere iyi vatandaş demektedirler" (RW4, MÜLAKAT).*

RW5, Türkiye ve Ruanda'da eğitim gören kimselerin kendilerini algılayış şekilleri ve toplumdaki yerlerine değinmiş olup ülkelerindeki okuyan kimselerden iyi vatandaş olma noktasında beklenenlerle Türkiye'de beklenenlerin ne kadar farklı olduğunu dile getirmiştir. RW5'e göre *"Türkler potansiyellerinin farkında değiller"* ve Türklerin önemsedikleri şeyler bu sebeple çevreyi korumak gibi daha somut ve toplumsal düzeni sağlayan unsurlardır. Aşağıda katılımcının görüşleri yer almaktadır:

*"Türkiye'de iyi vatandaş eğitimden geçmiyor. Çünkü okuyan insan sayısı çok yüksek ve onlar bizim gibi kendilerini önemli bir insan olarak görmüyorlar. Onlar için de aileleri ve ülkeleri için de okumak bir değişiklik yaratmayacak gibi düşünüyorlar. Onlar için iyi vatandaş denize çöp atmayan, kalabalıkta diğerlerini rahatsız etmeyen, etrafındakilere saygı duyan insan" (RW5, MÜLAKAT).*

Bu bilgiler ışığında farklı milli kimliğe sahip katılımcıların ifadeleri dikkate alındığında; Rus katılımcıların Türklerin dini öğeleri vatandaşlık değerleriyle bir tuttuğunu düşünmeleri, Kolombiyalı katılımcıların ise Türklerin; toplum düzenini bozmayan, siyasi olaylara dâhil olmayan, toplu taşıma araçlarında özverili davranan kimselere iyi vatandaş dediklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. (Kızılay; 2015, 997)'nin iyi vatandaş olmanın değerler boyutu içinde yer alan *"yardımseverlik boyutu"* tüm

katılımcı ülkeler tarafından dile getirilmiş bir özelliktir. Bu yönüyle yardımseverlik katılımcı ülkelere dile getirilmiş ideal vatandaşın özelliklerindedir. Ruandalı katılımcıların da Kolombiyalı katılımcıların ifade ettiği gibi Türklerin toplum düzenini bozmayan uyumlu kimselere iyi vatandaş dedikleri ayrıca çevreye karşı duyarlı oldukları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Çevreyle ilgili gözleme sahip olan Ruandalı katılımcılar (RW5, RW2), Türklerin önceliklerinin farklı olduğuna vurgu yapmış nispeten az gelişmiş ülkelere biri sayılabilecek Ruanda ile kıyaslandığında eğitim öğretim gören kişilerin gerek kendilerine bakış açıları gerekse çevrelerinin beklentileri dikkate alındığında değişimde oynayabilecekleri rolün farkında olmadıkları görüşünü belirtmişlerdir. Türklerin kapasitelerinin farkında olmadığını belirten bu katılımcılar (RW5, RW2) ülkelerinin kendilerinden beklentileri ve iyi vatandaş olma başlıkları dâhilinde gerekliliklerden bir değişiklik yaratma ve ülkeye faydalı olma boyutları üzerinde durmuş olması neticesinde çıkarılabilecek sonuç Türklerin iyi vatandaş olmakla ilgili Ruandalı katılımcıların kriterlerine uygun davranmadığıdır.

#### 4.3.12. Beyin Göçü

Beyin göçünün yoğun olarak yaşandığı günümüzde bu alt başlık ile katılımcıların eğitimleri sonrasında nerede çalışmayı planladıklarını öğrenmeye yönelik bilgiler kendilerinden istenmiş, alınan bilgiler aracılığıyla vatandaşlık eğitiminin beyin göçü üzerindeki algısal etkisi hakkında fikir sahibi olunması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, katılımcılara eğitimlerini tamamladıklarında ülkelerinde mi farklı bir ülkede mi çalışmak istedikleri sorulduğunda; Rus katılımcıların tamamının Rusya dışında çalışmak istediklerini söylediği görülmektedir. Örneğin:

*“İsterim. Rusya’da yaşam çok zor bu yüzden zaten Türk vatandaşlığı alıp burada kalmak istiyorum” (R4, MÜLAKAT).*

*“Rusya’da yaşamak istemiyorum. Her şeyi karanlık geliyor bana nefes alamıyorum orada. Bu yüzden burada hayat kurmaya vatandaşlık almaya çalışıyorum” (R5, MÜLAKAT).*

Rus katılımcıların görüşleri dikkate alındığında Rusya’da çalışmak istemedikleri sonucuna ulaşılmış fakat bunda neden olan etmenlerle ilgili toplumsal ve coğrafi özellikler öne sürülmüş, eğitim sistemleri ile ilgili herhangi bir veri elde edilememiştir.



Kolombiyalı katılımcılara gelecekte nerede çalışmak istedikleri sorulduğunda; bazı katılımcılar eğitimlerini tamamlar tamamlamaz ülkelerine dönmek istediklerini belirtmiştir.

*“İnsan evine dönmek istemez mi? Tüm bu çabalar hep bir şeyleri değiştirmek için. Bu yüzden görevi tamamlamak gibi ülkeme dönüp öğrendiklerimi paylaşmak isterim” (C2, MÜLAKAT).*

*“Ülkeme gitmeyi, farklı yaşantıları görüp ekonomik anlamda iyi duruma geldikten sonar, en sonunda isterim” (C3, MÜLAKAT).*

Diğer yandan diğer bazı Kolombiyalı katılımcıların, eğitimlerinin ardından ülkelerine dönme eğiliminde olmalarına rağmen ülkelerinde ekonomik beklentilerinin karşılanma ihtimalini düşük gördüklerinden öncelikle yurt dışında çalışma isteği taşıdıkları görülmektedir (C3; C4). (C1) ise *“ülkesinde yükselmenin güç olduğunu bu sebeple kariyerine Kolombiya dışında devam etmek”* istediğini belirtmiştir.

Ruandalı katılımcıların tamamı aslında Ruanda’da çalışmak istediklerini fakat şartların yeterince elverişli olmayacağı tahminine dayanarak yurt dışında çalışacaklarını belirtmiştir. Örneğin:

*“Ben okul bittiğimde Ruanda’da çalışmak istiyorum ama tabii ülkem bana iyi ödeme yapmazsa orada çalışsamam” (RW2).*

Buna rağmen (RW3, RW5) nihayetinde Ruanda’ya dönerek orada kalmak istediklerini ifade etmiştir. Buna göre kariyerlerinin başında yurt dışında tecrübe edinmek isteyen katılımcıların sonunda ülkelerine dönmek ya da yurt dışında çalışmaya devam etmek noktalarında ayrıldığı görülmektedir. Örneğin:

*“Ruanda çok karışık durumda. Orada bankada paranız güvende değil ya da eğer çok zenginleşirseniz askerlerle iyi ilişkiler kurmalısınız. Yoksa bir şekilde paranızın kaybolmasına neden olurlar. Bu anlamda ne yazık ki bir güvensizlik var. Ben önce eğitimimi tamamlayıp sonra iyi para kazanabileceğim bir ülkede çalışmak isterim. Yine de ne olursa olsun ülkemden uzakta yaşamak çok zor. Asla ait olamıyorsunuz gittiğiniz yere. Bu yüzden ülkeme dönmek isterdim” (RW3, MÜLAKAT).*

Bu bilgiler ışığında, Rus katılımcıların tamamının Rusya dışında çalışmak istediği görülmüştür. Bu yönüyle Rus katılımcıların vatandaşı olduğu ülke dışında çalışma isteği anlamında diğer tüm katılımcılardan farklı bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Kolombiyalı katılımcılara bakıldığında, ülkelerinde hizmet vermek konusunda hemfikir olan katılımcıların ikisinin eğitimleri biten bitmez ülkelerine dönmek istediği görülürken diğerleri uzun vadede ülkelerinde çalışma planı yapmaktadır. Bu yönüyle Kolombiyalı ve Ruandalı katılımcıların ifadelerinde algısal benzerlikler görülmektedir.

Katılımcıların hiçbiri yurt dışından kastettikleri ülkelerin ismini belirtmemiştir. Bu sebeple özellikle hangi ülkelere göç edilmek istendiği bilinmemekle birlikte Başaran (1972)'nin da belirttiği gibi gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere doğru olduğu bilinmektedir. En nihayetinde beyin göçü, bireylerin kendi ülkesinden daha gelişmiş bir ülkeye göç etmesi durumuna denmektedir (Başaran; 1972, 133). Ayrıca eğitilmiş kimselerin göç etme sebepleriyle ilgili; ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesinin önemli bir etken olduğu, tatmin edici mesleki gelir ve meslekte ilerleme olanaklarının temininin sağlanmasının gerekliliği, elverişli ve özgür bir bilim, araştırma ve çalışma ortamının yaratılmasının beyin göçünün önlenmesinde yerine getirilmesi gereken özellikler olduğu ortaya konmuştur (Başaran; 1972, 150; Tansel ve Güngör, 2004). Katılımcılar ülkelerinin kendilerinden beklentileri noktasında ülkesine faydalı olmak ve ülkelerini geliştirmek adına çalışma amaçlarıyla ilgili vurgu yapsa da genel itibariyle tüm katılımcılar belirli bir süre için dahi olsa yurt dışında çalışmak istediğini belirtmiştir. Bu yönüyle yurt dışında eğitim gören katılımcıların beyin göçü yapma olasılığının yüksek olduğu saptanmaktadır.

## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular ve bulguların tartışılması sonucunda elde edilen veriler incelenmiştir. Araştırmanın başında yanıtlanması planlanan temel problem ve alt problemlerin cevaplanması, ayrıca bulgular ve tartışma bölümünde ulaşılan sonuçların paylaşılması amaçlanmıştır. Öneriler bölümünde ise araştırma sonucunda ve sürecinde elde edilen deneyimlerin Rusya, Kolombiya ve Ruanda başta olmak üzere paydaşlarla paylaşılması, karşılıklı öğrenmenin sağlanmasında yardımcı olacağı düşünülen öneri ve düşünceler paylaşılmıştır.

### 5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın bulgular ve tartışma bölümünde ulaşılan sonuçlara yer verilecektir. Anlam akışı sağlanması ve verilerin kategorize edilmiş olarak sıralanması araştırmanın anlaşılabilirliğini arttıracığından temalar altında elde edilen sonuçlar paylaşılmaktadır. Araştırmanın temalarını bu noktada hatırlatmanın okuyuculara kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Bu temalar şu şekilde sıralanmaktadır: Öğrencilerin sıradan bir okul günleri, ülkelerin vatandaşlık eğitimi sistemleri, farklı ülke vatandaşlarının vatandaşlık algısı. Araştırma soruları ise şöyledir:

- Ruanda, Rusya ve Kolombiya vatandaşlarının vatandaşlık algıları nedir?
- Öğrencilerin vatandaşlık algılarını etkileyen faktörler nelerdir?
- Öğrencilerin aldıkları eğitim onların vatandaşlık algılarına nasıl etki etmiştir?
- Ruandalı, Rus ve Kolombiyalıların kendi ülkelerinin vatandaşlık eğitimi hakkındaki düşünceleri nedir?
- Üç ülkenin vatandaşlık eğitim sistemleri nasıldır?

### 5.1.1. Öğrencilerin Sıradan Bir Okul Günleri

Bu tema kapsamında Rus, Kolombiyalı ve Ruandalı katılımcıların gözünden ülkelerindeki eğitim sistemleri ve okul ortamı hakkında edinilen bulgular paylaşılmıştır. Bu doğrultuda; Rusya’da sınıf ikliminin resmi ve ciddi bir doğasının olduğu, Kolombiya’da disiplinli bir ortamın hâkim olduğu, Ruanda’da ise korkunun egemen olduğu bir ders ortamı olduğu sonucuna varılmıştır.

Zorunlu eğitim sürelerinin farklı olduğu bu ülkelerde, zorunlu eğitim süreleri ile vatandaşlık eğitimi algıları arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Buna rağmen eğitim dillerinin vatandaşlık algılarında olmasa dahi eğitim sistemine yaklaşımları üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Rus katılımcılar açısından eğitim dili olarak Rusça kullanımı istikrarlı bir şekilde devam etse de Ruanda’da Fransızca olan eğitim dilinin 2008 yılında İngilizce ile eşit ölçüde kullanılır hale getirilmesi ve İngilizce’nin de devletin resmi dillerinden biri olması (McGreal; 2008 *yazarın çevirisidir*) eğitim dili anlamında karmaşaya sebep olmuştur. Tabaro (2015) de aynı şekilde katliamın ardından 16 yıl süren Fransızca’nın eğitimde kullanılmasının ardından 2008’de İngilizce’ye geçildiğini fakat Ruandalı öğretmen ve öğrenenlerin İngilizce eğitim öğretim için hazır bulunuşluklarının yetersiz olduğunu belirtmektedir (Tabaro; 2015, 78 *yazarın çevirisidir*). Bu durum eğitim diliyle ilgili Ruandalı katılımcıların zorluk yaşadığı sonucunu desteklemektedir. Kolombiya örneğinde ise İspanyolca olan eğitim dili son yıllarda İngilizce’nin ağırlığını arttırması şeklinde yankı bulmuştur. Özellikle Kolombiya’da 1995 yılında ortaöğretim düzeyindeki yaklaşık 3.1 milyon öğrencinin %37’sinin özel okullara gittiği, başkent Bogota’da ise 567,000 ortaöğretim düzeyindeki öğrencinin %58’inin özel okullara (Angrist et all.; 2002, 1535 *yazarın çevirisidir*) gittiği dikkate alındığında ve özel okullarda İngilizce eğitimin yaygın olması Kolombiya örneğinde katılımcılar tarafından zorluk olarak nitelenmese de eğitimde İspanyolca’dan İngilizce’ye doğru bir yöneliş olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Derslerin genel yapısında bakıldığında ise Rusya’da okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik şartlar dâhilinde ders ve teneffüs süreleri, dersliklerin organizasyonu konularında okullara esneklik sağlandığı görülmüştür. Kolombiya’da derslerin uzun olması ve okulların ders sürelerini kendilerinin belirleyebiliyor oluşu Rusya ile benzerlik

taşımaktadır. Ruanda'da ise blok şeklinde işlenen dersler dikkat çekmektedir. Uzun ders süreleri Kolombiya ve Ruanda'da öğrenciler tarafından verimli bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme değerlendirme ve sınıf geçme uygulamaları değerlendirildiğinde, Kolombiya'da öğretmenlerin yıl boyunca verdikleri ödevleri genel değerlendirmeye puan olarak yansıttığı görülmektedir. Bu da Kolombiya'da değerlendirmelerde süreç odaklı bir yaklaşımın da etkin olduğuna işaret etmektedir. Buna rağmen Kolombiya, Rusya ve Ruanda'da yılsonu sınavlarının eğitimdeki büyük rolüne katılımcılarca vurgu yapıldığından, Türkiye'ye benzer şekilde öğrencilerin öğrenmekten çok sınıf geçmeye ya da üst aşamaya geçmeyi sağlayan ülke çapındaki sınavlara odaklandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Örneğin Ruandalı katılımcılar ülke çapında gerçekleştirilen sınavlarda vatandaşlık bilgisi ile ilgili sorular yer almadığı için bu dersi gereksiz bulduğunu belirtmişlerdir. Sınav odaklı eğitim sistemi öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumsuz bir etki oluşturmakta sınav müfredatına göre önemli- önemsiz algısına sebebiyet vermektedir. Ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili dikkat çeken bir diğer husus ise katılımcıların hiçbirinin sınav ve ödevlerin dışında herhangi başka değerlendirme yönteminden bahsetmemiş olmasıdır. Bu da her üç ülkede de geleneksel ölçme değerlendirme usullerinin yaygın olduğu anlamına gelmektedir.

Kılık kıyafet ile ilgili ise örneklem ülkelerinde farklı uygulamaların hâkim olduğu görülmüştür. Rusya'da 2013 yılında yeniden uygulamaya konan üniforma giyme zorunluluğu katılımcılarca faydalı bulunmamaktadır. Kolombiya'ya bakıldığında ise öğrencilerin katılmayan fakat düzen sağlayan üniforma uygulamaları rahatsız edici bulunmazken, Ruanda'da öğrencilerin üniforma giydikleri ve bunu eleştiri sebebi olarak görmeyerek eğitimin olası bir getirisi olarak kabul ettikleri görülmektedir.

### **5.1.2. Ülkelerin Vatandaşlık Eğitimi Sistemleri**

Bu tema ile katılımcıların ülkelerindeki vatandaşlık eğitimi sistemlerine yönelik bilgileri katılımcıların gözünden incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle vatandaşlık eğitimiyle alakalı bizatihi bir dersin varlığına dair Rus katılımcıların olumsuz yanıt verdiği görülmüştür. Buna rağmen literatürde de değinildiği gibi Rusya'da vatandaşlık eğitimi

dersi bulunmaktadır. Ruanda'da vatandaşlık eğitimi ana disiplin olarak müfredatta yer alsa da sonradan sosyal bilgiler gibi başka ders içeriklerinde yer almış ve ara disiplin olarak öğretilmeye devam edilmiştir. Kolombiya'da ise diğerlerinden farklı olarak vatandaşlık eğitimi okulun başlamasıyla birlikte öğretilmiş olup öğrenciler davranış eğitimi derslerini de vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak algılamışlardır.

Üç ülkenin tamamında öğrencilerin genellikle ilkokul dönemi ve ortaokul döneminde vatandaşlık eğitimi aldıkları görülmektedir. Bu dersin içeriği ile ilgili ise: Rus katılımcılar, Rus tarihine ve anayasaya odaklanmış bir eğitimden bahsetmiş, haklarının neler olduğu, haklarını bilmenin neden önemli olduğu; Rus ekonomisi, gelişmeleri, tarihi konuları ile kötü alışkanlıklardan sakınmak gerektiği ve dini değerleri içeren dersler olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda vatandaşlık eğitimi ile ilgili aldıkları temel dersin Rus tarihi dersi olduğunu belirtmişlerdir. Kolombiyalı katılımcılar evde, sokakta, okulda, restoranda yani toplumda nasıl davranılması gerektiği, yani toplumsal ilişkilerin nasıl kurulması gerektiğinin öğretildiğini söylemiştir. Anayasal haklar, yönetim şekli, nezaket kuralları, nazik bir üslupla konuşma, yemek yeme alışkanlıkları, sofrada, insanlara saygı duyma, insanları rahatsız etmeme, ülkeyi sevmenin gerekliliği konularının öğretildiğini ifade etmişlerdir. Ruandalı katılımcılarsa; Ruanda'nın bağımsızlığı, toplumda nasıl davranılması gerektiği, neler yapılması veya neler yapılmaması gerektiği, anayasa, temel haklar, iyi vatandaş olmak için neler yapılması gerektiği, asker ve polislerle iletişimin nasıl kurulması gerektiği konularının işlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca ülkenin kahramanlarına önem verilmesi, yönetim şekli, değerlere sahip olmanın önemi, 1994 soykırımı, Ruanda'nın dış devletlerle ilişkileri, kolonizasyon gibi konuların öğretildiğini belirtmişlerdir.

Var olanın ötesinde ideal olana ilişkin ise katılımcıların; vatandaşlık eğitiminin hayatla iç içe olması gerektiğini, onlara mesleki kariyerleri ve sosyal hayatları açısından yeterlikler kazandırması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin zor, soyut ve kendileri ile ilişkisiz buldukları konuları anlamalarını beklemek yerine, bu konuları yakından uzağa prensibine göre öğrencilerin kendi hayatları ile ilişkilendirerek ele almanın ve sonrasında benzetimler yoluyla öğrenmeyi daha faydalı bulmaktadırlar.

Vatandaşlık eğitiminin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin rolü literatür bölümünde de değinildiği gibi büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda katılımcıların öğretmenleri ile ilişkilerine bakıldığında: Ruandalı öğrencilerin öğretmenlerden şiddet gördüklerini ve korkuya dayalı bir eğitimden bahsetmeleri eğitim öğretim açısından yanlış bir uygulama olmasına rağmen, bu durum Ruandalı katılımcılar tarafından çalışmaya motive edici ve gerekli bir uygulama olarak nitelendirilmiştir. Kolombiyalı ve Rus katılımcıların ise eğitim öğretimin profesyonel boyutuna vurgu yaparak öğretmenleriyle herhangi bir duygusal bağlarının bulunmadığı ve disiplinli bir ortamda derslerin gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerinden bizatihi farklı bir davranışın beklenmemesi eğitimin informal boyutunun bu iki ülkede nispeten zayıf kaldığına işaret etmektedir.

Öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminde kullandıkları etkinlik ve materyaller açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin bireysel gelişmişlikleri çerçevesinde nispeten az olmakla birlikte kimi okullarda aktif öğrenme teknik ve materyalleri kullandıkları görülmüştür. Ancak üç ülkede de geleneksel öğretim anlayışının halen başat olduğu da anlaşılmaktadır. Dikkat çeken bir veri ise Ruanda'da derslere askeri mühimmat getirilmesi ve vatandaşlık derslerinde bu malzemelerin materyal olarak kullanılması ve tanıtılması olmuştur. Bu yönde bir uygulamanın gelişim dönemindeki öğrenciler için zararlı olduğu tartışmasız olmasına karşın, vatandaşlık eğitiminin sosyal gerçekler tarafından nasıl biçimlendirildiğini göstermesi açısından önemlidir. Vatandaşlık eğitimiyle ilgili kullanılan kitaplara erişim anlamında Ruanda'da ekonomik zorluklarla karşılaşıldığı, Ruanda ve Kolombiya'da kitapların öğrenciler tarafından temin edildiği, Rusya'da kitapların devlet tarafından karşılandığı sonucuna varılmıştır. Tüm katılımcıların ortak kanaati ise kitapların aşırı bilgi aktarıyor oluşu ve ihtiyaca yönelik olmadığı yönündedir.

### **5.1.3. Farklı Ülke Vatandaşlarının Vatandaşlık Algısı**

Bu tema dâhilinde katılımcıların vatandaşlık algıları hakkında fikir sahibi olmak amaçlanmıştır. Vatandaşlık algısı ve vatandaşlık eğitimi algılarının sorgulandığı kavram çağrışımları sonucunda vatandaşlık kavramının farklı ülke vatandaşlarıncı farklı boyutlarda algılandığı görülmüştür. Ruandalı katılımcılar kendi ülkelerinden

bahsederken genel olarak "evim", Kolombiyalı katılımcılar "ait olduğum yer" kavramlarını kullanarak ülkelerinde duygusal bir anlam yüklemişlerdir. Rus katılımcılar ise "doğum yeri olma" özelliğini vurgulamıştır. Rus, Kolombiyalı, Ruandalı katılımcıların ülkeleriyle ilgili algıları da vatandaşlık algılarıyla benzerlik göstermiştir. Bu kapsamda doğulan topraklar ifadesi genel bir tasvir olurken Ruandalı katılımcıların ülkelerini "ait olunan yer" şeklinde betimlemesi, Kolombiyalıların; "ailem", "ait olduğum yer" tasvirleri ülkeye yüklenen duygusal anlam ile açıklanabilir. Şüphesiz ki bu algıda vatandaşlık eğitiminin etkisi bulunmaktadır. Zira Rusya'nın vatandaşlık eğitimi sistemine bakıldığında ders dışı faaliyetlerle bu dersin kazanımları öğrencilere kazandırılmaya çalışılsa da zorunlu ders olarak eğitim programında yalnızca iki yıl haftada bir ders saati okutulduğu için öğrencilerin ulusal güdülerini pekiştirici, bütünleştirici bir program çıktısı alınmadığı görülmektedir. Ruanda'ya bakıldığında vatandaşın devlet için olduğu yaklaşımının hâkim olduğu bir vatandaşlık algısına sahip olan bu ülke vatandaşları da ülkelerinin gelişimi için kendilerini tek ve biricik sorumlu olarak görmektedirler. Kolombiya örneğinde ise vatandaşlık eğitiminin demokratikleşmeye odaklandığı, özgürlüğün önemine vurgu yaptığı görülmektedir.

Vatandaş olunan devlet kavramı hakkında ise Rus, Kolombiyalı, Ruandalı katılımcıların çağrışımları benzerlik göstermiş olup düzen, kanun, otorite, güç, sistem, huzur kavramlarında odaklanmışlardır. Katılımcılarca devletin; güç ve istikrarı çağrıştırdığı, düzeni sağlayan otorite olarak algılandığı görülmektedir. Buna ek olarak Kolombiyalı katılımcıların halk kavramını dile getirmesi ayrıca milli egemenlik kavramında da halk ifadesini kullanan tek ülke olması sebebiyle Kolombiya'da nispeten sosyal devlet anlayışının egemen olduğu söylenebilmektedir.

Devletin garanti altına aldığı insan hakları kavramı ise herhangi bir ülke lehine belirgin olmayacak şekilde genellikle "eşitlik" ve "adalet" ile açıklanmıştır. Ancak sadece Kolombiyalıların insan haklarını olmazsa olmaz haklar olarak açıklaması ve hakların doğuştan geldiği ilkesine odaklanmaları, insan haklarına verilen önemin ve bu hakların vatandaşlık eğitimi dersindeki yerinin diğer ülkelere kıyasla daha etkin olduğu sonucunu doğurmaktadır. Rus, Kolombiyalı, Ruandalı katılımcıların eşitlik kavramı ile algıları kadın- erkek eşitliği noktasında benzerlik göstermiştir. Ruandalı katılımcılar ırkçılığın olmadığı bir topluma eşitlikle ilgili vurgu yaparken, Kolombiyalı katılımcılar



eşitliğin de insan hakları gibi doğuştan kazanıldığı algısına sahiptir. Bu durumun ülkelerin hassasiyetleri doğrultusunda algısal farklılıklar taşıyabileceği varsayımını güçlendirmektedir.

Katılımcıların iyi vatandaş algıları genel itibari ile; "ülkesinin gelişimine katkıda bulunan", "ülkesi için yararlı", "vergi ödeyen", "kurallara uyan", "ülkesi için faydalı şeyler yapan", "ülkesini iyi temsil eden", "ülkesine ve etrafındaki kişilere zarar vermeyerek saygılı olan" tasvirleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Ancak üç ülke katılımcıları birbirlerinden ön plana çıkardıkları bazı hususlar açısından ayrılmaktadır. Örneğin, iyi vatandaşlığın saygılı olmakla ilişkilendirilmesi yönüyle Kolombiya, ülke için bir değişiklik yaratması gereken kişi olması yönüyle de Ruanda farklı boyutlarını ortaya koymuştur. Rus katılımcılar için çok daha resmi ve nötr bir iyi vatandaşlık algısına sahiptirler. Bu algısal farklılıklar da vatandaşlık algısının temelinde yatan değerleri ortaya koymaktadır.

İyi vatandaşın özellikleriyle ilgili betimlemelere ek olarak katılımcıların büyük çoğunluğu kendilerini iyi vatandaş olarak tanımlarken Rus katılımcıların genellikle kendilerini iyi vatandaş olarak görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna rağmen katılımcıların neredeyse tamamı iyi vatandaş olmanın gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu da vatandaş olarak görevleri yerine getirmenin gerekliliğini kabul eden katılımcıların bu gereklilikleri tam olarak yerine getiremediklerini düşündüğünü göstermektedir. Rus katılımcılar tarafından ise iyi vatandaş olmanın bir görev olarak algılanmamakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İyi bir vatandaş olmanın ülkelerin beklentilerini yerine getirmekle ilişkili olduğunu düşünen katılımcılardan; Rus katılımcıların bireyselliği ön plana çıkardığı ve ülkelere karşı yükümlülüklerinin olmadığını düşündükleri görülmüştür. Kolombiyalıların; mecbur olmamalarına rağmen ülkelere katkıda bulunmaya gönüllü oldukları görülmüştür. Ruandalı katılımcıların ise ülkelerinin beklentilerini ön plana çıkardıkları ve bu beklentileri yerine getirmek için sorumlu hissettikleri görülmüştür. Beklentiler ve bu beklentileri yerine getirmek noktasında katılımcı görüşleri dikkate alındığında özellikle Ruanda'da olmak üzere Kolombiya'da da ödev ve yükümlülükler şeklinde ülkeye karşı borçlu hissetme duygusu içinde bulunduğu sonucuna varılırken Rusya'da bireyselliğin ve bireysel çıkarların egemen olduğu bir algının katılımcılar arasında hâkim olduğu görülmüştür.

Katılımcıların iyi vatandaşın sahip olması gerektiğini düşündüğü özelliklere ek olarak Türklerin hangi özellikteki kimselere iyi vatandaş olarak düşündükleri de ele alınmıştır. Üç ülke katılımcıları tarafından ortak olarak dile getirilen en önemli husus Türklerin yardımsever bir millet oluşuyla ilişkili olarak "Türklerin yardımsever insanları iyi vatandaş olarak gördükleri" yönündedir. Ülke özelinde ise nispeten farklı düşünceler ortaya çıkmaktadır. Rus katılımcılar genellikle "Türklük" ile "İslam"ın ana belirleyici kavramlar olduklarını düşünmekte ve dolayısıyla "dindar kimseyi Türklerin iyi vatandaş olarak kabul ettiklerini" belirtmektedirler. Ayrıca saygılı ve yardımsever kimselere Türklerin iyi vatandaş gözüyle baktıklarını belirtmişlerdir. Kolombiyalı katılımcılar ise genel anlamda Türklerin; topluma hizmet eden, dini yükümlülükleri yerine getiren ve siyasi olaylara karışmayan kişileri iyi vatandaş olarak niteledikleri görülmüştür. Bu yönüyle Kolombiyalıların da Türklerin dindar olmayı vatandaşlık özelliği olarak gördüğünü düşünen bir yaklaşıma sahip olduğu görülmüştür. Ruandalı katılımcılar ise; Türklerin, saygılı kimselere, çevreyi koruyan ve toplum düzenine uygun davranan kişilere iyi vatandaş dediklerini belirtmiştir. Bu yönüyle katılımcıların iyi vatandaşın sahip olması gereken özelliklere ilişkin algıları ve Türklerin iyi vatandaş olmanın gerektirdikleri noktadaki gözlemleriyle aynı doğrultuda olduğu görülmüştür.

Vatandaşlığın önemli bir diğer boyutu ise kişilerin kendi ülkeleri için ne oranda hizmet etmeyi istemeleri ile ilgilidir. Bu kapsamda katılımcılara eğitimlerini tamamladıklarında nerede çalışmak istedikleri sorulmuştur. Rus katılımcıların tamamının Rusya dışında çalışmak istediklerini, Kolombiyalı katılımcıların, ülkelerine dönmek istediklerini fakat gerek ülkelerinde yükselmenin güç oluşu gerekse deneyim kazanmak amacıyla bu dönüşü uzun vadede planladıkları, Ruandalı katılımcıların tamamının aslında Ruanda'da çalışmak istediklerini fakat şartların yeterince elverişli olmayacağı tahminine dayanarak yurt dışında çalışacaklarını belirtmişlerdir. Bu yönüyle katılımcıların ülkelerinin kendilerinden beklentileri ve iyi vatandaş olmanın gereği hakkında söyledikleri ile bizatihi kendi gelecekleri açısından planları açısından bir farklılık ortaya çıkmaktadır.

#### **5.1.4. Neden Vatandaşlık Eğitimine Her Zamankinden Daha Çok İhtiyacımız Var?**

Gelişen dünya, ihtiyaç duyulan vatandaş tipi olarak pasif ve iyi vatandaş olarak adlandırabileceğimiz tipe değil etkin vatandaşlara yönetim sistemlerinin garantörü niteliğinde ihtiyaç duymaktadır. Sortori (1987)'nin de söylediği gibi; demokrasi, vatandaşları anlayıncaya kadar görünür değildir. Bu noktada demokrasiyi işler hale getirebilmek amacıyla vatandaşların etkin birer vatandaş olarak yetiştirilmesi sistemin işlerliği açısından hayati öneme sahiptir. Bu da etkin vatandaşlık eğitimi ile mümkün olacağından vatandaşlık eğitimine her zamankinden daha çok ihtiyaç olduğu kaçınılmazdır. Bu noktada öğrencilere vatandaşlık eğitimi kapsamında bilgi içerikli eğitim vermek değil yaşam boyu süren beceriler kazandırmak gerekli olup, tutum ve değerlere önem veren bir vatandaşlık eğitimi verilmelidir. Bunun için öğretmenlerin tutumları önem teşkil etmektedir. Öğretmenler, programın öngördüğü yenilikleri hazmetmiş olup öğrencilerin düşünmeye karşı olumlu tutum ve değerler geliştirmesini sağlamalıdır. Bunun için ise öğrencilerin baskıdan uzak, yargılamayan, psikolojik anlamda özgürlükçü bir ortamda ders işlemeleri gerekmektedir. Ancak bu yolla öğrencilerde bilgi aktarımı dışında bir tutum değişikliği gerçekleştirilebilir. Önem arz eden bir diğer husus ise eğitimin duvarların içine hapsedilmemesi gerektiğidir. Yalnızca derslerde anlatılanlar ile bir değişiklik gerçekleştirmek beklenemez bu sebeple sokaklarda, medyada öğrencilerin kazanması beklenen değerlere yer verilmeli bu şekilde gündelik hayatla vatandaşlık eğitimi ilişkilendirilmelidir.

Vatandaşlık eğitiminin önemi, vatandaşlık eğitimini iyileştirmek üzere yapılan tartışmalar dikkate alındığında dikkat çeken husus ideal olan ile var olanın birbirinden uzak oluşudur. Ruanda örneğinde bu durum kendini belirgin bir şekilde göstermektedir. Zira demokratikleşmeyi öngören ve bu sebeple hazırlanmış bir vatandaşlık eğitimi programı yapılmış olmasına rağmen; öğretmen tutumları ve dersin anlatılış şekilleri sebebiyle gerçekleştiren eğitim idealleştirilmiş programın gerekliliklerine cevap verememektedir. Bu durum Rusya'da da benzerdir. Eğitimdeki değişiklikleri yakalamak üzere Rusya'nın demokratikleşmeye önem veren bir yaklaşımla vatandaşlık eğitimi vermek gerekliliğini kabul edip program değişiklikleri yapmış olmasına rağmen vatandaşların katı tutumlarını yıkamamış olması Rusya'da vatandaşlık eğitiminin zaafiyeti olarak görülmektedir. Kolombiya'da ise dini eğitimin vatandaşlık eğitimi

üzerindeki etkilerinin halen yıkılamamış olması bir değer karmaşası yaratmaktadır. Bu anlamda ülkelerin programlarında ideale yakın değişiklikleri yapmakta etkin olmalarına rağmen bu programın eğitimde rasyonel değişiklikler oluşturamaması işlerliği basamağında eksiklikler olduğu sonucunu çıkarmaktadır.

Tüm tartışmalara rağmen vatandaşlık eğitimine yönelik yapılan çalışmalar ve ülkelerin vatandaşlık eğitimine eğitim programlarında yer vermeleri umut vericidir. Kolombiya'da trafik uygulamalarında vatandaşlara dönütler verilmesi yoluyla eğitimin sokağa taşınması gibi uygulamaların gelecekte artacağı inancı, vatandaşların tüm dünyada çevreye önem veriyor olmaları, sürdürülebilir enerjiye yönelim ve toplumun çevresel bilincinin artıyor oluşu umut verici diğer uygulamalardır. Dünyada yaşanan krizler sonucunda ulusal yönelimlerin artmakta oluşu da vatandaşlık eğitimine yüklenecek önemin yakın gelecekte artacağını düşündürmektedir.

Çalışmaya bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin okulda aldıkları eğitim ile vatandaşlık algıları ve bilgileri arasında genel anlamda doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Kolombiya ve Ruanda örneğinde okulda alınan vatandaşlık eğitiminin öğrencilerde ülkelere karşı sorumluluk bilinci geliştirdiği ve onlarda olumlu toplumsal davranışlar geliştirdiği görülmektedir Rusya'da ise vatandaşlık eğitiminin daha çok Rus tarihi kapsamında verilmesi diğer iki ülkedekinden farklı bir duruma yol açtığına işaret etmektedir. Çünkü Rus katılımcılar ülkelere vatandaşlık bağı ile bağlı olmak açısından daha rasyonel bir tutum göstermişlerdir.

## 5.2. Öneriler

- ❖ Bu çalışma ilk ve orta öğrenimi tamamlayarak Türkiye'ye gelmiş öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Benzeri bir çalışma bizatihi örneklem ülkelerinde tatbik edilirse çalışma sonucunda daha somut veriler elde edilebilir. Bu yolla çalışmalar çeşitlendirilerek derinleştirilebilir.

- ❖ Vatandaşlık eğitimi ile ilgili literatür dikkate alındığında etkin vatandaşlık eğitimi dahilinde oldukça verimli bir eğitim felsefesinden bahsedilmesine rağmen bu yeniliklerin uygulamada karşılık bulamadığı görülmüştür. Dolayısıyla ideal ve uygulanabilir olanın literatürle yakınlaştırılması gerekmektedir.
- ❖ Rusyada vatandaşlık eğitiminin müfredatta yer almasına rağmen katılımcılarca hatırlanmaması bu derse yeterince önem verilmemiş olmasıyla ilişkilendirilebileceğinden, Rus öğrencilerin ülkelerinden uzaklaşması ve bireyselliğe yönelmelerine neden olmuştur.
- ❖ Ülkeler arasında işbirliği yapılması ve benzeri araştırmaları teşvik edici uygulamalar eğitimde karşılıklı öğrenmeyi sağlayacağından dünya çocuklarının gelişiminde faydalı olacaktır.
- ❖ Eğitim alanında çalışan kimselerin farklı ülkelerin müfredatına ve uygulamalarına yönelik yapacağı çalışmalar; Türkiye kapsamında ve küresel anlamda geliştirici olması yönüyle fayda sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

Akın, A. (2003). "Magna Carta ve Yönetim Anlayışımız". Mali Kılavuz Dergisi, 26.

Altunya, N. (2003). "*Vatandaşlık Bilgisi*". Ankara: Nobel Yayıncılık.

Altınay, Ayşe Gül (2007). "*CAN Veririm, KAN Dökerim*": *DERS Kitaplarında Militarizm*" Ders Kitaplarında İnsan Haklar II 162.

Altunışık, R., R. Coşkun, S. Bayraktaroğlu ve E. Yıldırım. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.

Altıntaş, M. E. (2015). "Batı Avrupa'da Özel Müslüman Okullarının Karşılaştıkları Sorunlar: İngiltere, Hollanda ve Fransa Örneği". Değerler Eğitimi Dergisi. *Cilt 13, No 30, 69 - 103*

Alkın, S. (2007) *İngiltere ve Türkiye'de İlköğretim Programlarındaki Vatandaşlık Eğitiminin Karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Aybay, Rona Yurttaşlık (1982). *Yurttaşlık (Vatandaşlık) Hukuku Ders Kitabı ve Temel Yasa Metinleri*, Ankara: AÜ. SBF. Yayınları.

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

Aristotle, Politics. ( Çev. Benjamin Jowett), kitchener Botoche Publish.1999.

Branson, M. S. (1998). The Role of civic education. 18.06.2016 tarihinde [http://www.civiced.org/papers/articles\\_role.html](http://www.civiced.org/papers/articles_role.html) adresinden alınmıştır.

Bull, S. L., & Solity, J. E. (1996). *Classroom management: Principles to practice*, London and New York: Routledge.

Balay R., Sağlam, M.(2008). “Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: V, Sayı:II, 1-24.

Campioni M. ve Noack P. (2012) *Rwanda Fast Forward*. Published By Palgrave Macmillan.

Caymaz, Birol, (2007). *Türkiye’de Vatandaşlık Resmi İdeoloji ve Yansımaları*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Center for Civic Education(1994). *National Standards for Civics and Government*. Calabasas, CA: Center for Civic Education.

Colombia. (1991) *Constitución política de Colombia* [Political constitution of Colombia] (Bogotá, Temis) and present.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2003) *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. (Bogotá, Ministry of Education).

Cox, C. Jaramillo, R. & Reimers, F. (2005) *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción* [Educating for citizenship and democracy in the Americas: an agenda for action], (Washington, Inter American Development Bank).

Crittenden (2013), *Civic Education*, Stanford Encyclopedia of Philosophy.

<http://plato.stanford.edu/entries/civic-education/>. Adresinden 4 Temmuz, 2016 tarihinde erişilmiştir.

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

Demirel, Ö., Kaya, Z., Gelbal, S. ve Diğerleri (2007). Eğitim Bilimine Giriş, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2. Baskı, Mart.

Dewey J. (1916) Democracy and Education. Macmillan: Newyork.

Doğanay, Seggie, Caner. (2012) Değerler Eğitiminde Örnek Bir Proje: Avrupa Değerler Eğitimi Projesi Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi. Cilt: 2, Sayı:3

Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi, Öztürk, C., Dilek, D. (Ed.). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. Eğitim ve Bilim, 36(161), 332-348.

Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. Cemalettin Ş. (Ed.).Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Duban, N. ve A. KÜÇÜKYILMAZ. (2008) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri” 771.

Education system Rwanda | EP-Nuffic | 1st edition December 2015 | version 1, December 2015.

Engle, S., ve Ochoa, A. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York: Teachers College Press.

EPÖ Profesörler Kurulu Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi 2005.

Erdem, F. Anayasal Vatandaşlık ve Yeni Anayasa, liberal düşünce, Sayı 66, Bahar 2012, s. 49-56.



Er, H., Ünal, F. ve Özmen, C. (2013). 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin 4. sınıfa alınmasına ilişkin görüşler üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6(8), 179-196.

Ercantürk, O. K. (2010) “Göstergebilim Açısından Türkçe Ders Kitapları” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 8 Sayı: 36, 16.

Ersoy, A. F. (2013). Global citizenship education in social studies: Experiences of Turkish teachers and students in international conflict and war. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 1(1), 7-30. [www.enadonline.com](http://www.enadonline.com), <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.1s1m> adresinden edinilmiştir.

Eurydice, 2005. *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Eurydice.

Falk, R. A. (2005). *Dünya düzeni nereye? Amerikan emperyal jeopolitikası*. N. Domaniç ve N. Arhan (Çev.), İstanbul: Metis Yayınları.

Freedman SW, Weinstein HM, Murphy K. et. al. (2008) Teaching history after identity-based conflicts: The Rwanda experience. *Comparative Education Review* 53: 673-690.

Giddens, A. (1998). *Modernliğin sonuçları*. 2. Baskı, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Göksu, H. (2007). “Kanun Devletinden Hukukun Üstünlüğüne”. *Sayıştay Dergisi*, Sayı: 64, 65.

Gönül, Ç. (2009). *İlköğretim Iı. Kademe Öğrencilerine Fen Ve Teknoloji Programında Öngörülen Kavramların Kazandırılma Düzeyi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları Ve Öğretimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Gültekin, Mehmet, (1998). "*Türkiye ve Avrupa Birliğine Üye Bazı Ülkelerde Zorunlu Eğitim*", Eğitim Bilimlerinde Yenilikler, Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Hepburn, E. Citizens of the region: Party conceptions of regional citizenship and immigrant integration eve hepburn, 2010, Volume 50, Issue 4 June 2011 Pages 504–529

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

Işın, E. İşyar, B. "Türkiye’de Ulus-Devlet ve Vatandaşlığın Doğuşu", Türkiye’de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: AB Sürecinde Yurttaşlık Tartışmaları, (Der. Ayhan Kaya, Turgut Tarhanlı), Tesev Yayınları, İstanbul, 2005, s. 79.

Kan, Ç. (2009) "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30.

Kara, C., M. Topkaya ve E. Şimşek (2012). "Aktif Vatandaşlık Eğitiminin Sosyal Bilgiler Programındaki Yeri ". *Journal of World of Turks. (ZfWT)* 147-159.

Keeves, J. P. And Sowden, S. (1994). *Descriptive data, analysis of. T. Husen, ve N. Postlethwaite (Ed.). The International Encyclopaedia of Education*. Londra: Pergamon.

Kepenekci, Y. (2008). *Eğitimciler İçin İnsan Hakları ve Vatandaşlık*, Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Köksal, H. (2007). "İlkçağ’da Vatandaşlık Eğitimi Olarak Tarih Öğretimi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 271-278.

Lunenberg M.L, Volman M. (1999) *Active Learning. Views And Actions Of Students And Teachers İn Basic Education* . Teaching and Teacher Education. 15, 431-445.

Mamdani, Mahmood (2001). *When Victims Become Killers: Colonialism, Nativism, and the Genocide in Rwanda*. Princeton University Press.

Marshall, T. H. (2000). Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar. İçinde A. Kaya (Çev.), *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar* (s.13-82). Ankara: Gündoğan Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2009). Demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi çalıştay (11-12 Kasım 2011). Ankara: Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

MEB (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. 29037/ 55. Madde.

MEB. (2010). İlköğretim vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi (8. sınıf ) öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı web site: <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden 1 Ağustos 2016 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2015). *Sosyal bilgiler 6.-7. sınıf programı*. Milli Eğitim Bakanlığı web site: <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden 8 Temmuz 2016 tarihinde edinilmiştir.

Muhimpundu, F. (2000) *L'education A La Citoyennete Et Sa Portee: Cas Du Rwanda*. Universite Lumiere Lyon 2 Institut Des Sciences Et Pratiques D'education Et De Formation.

NCSS. (2015). *National curriculum standards for social studies: Introduction*. <http://www.socialstudies.org/standards/introduction> adresinden 30 Haziran 2016 tarihinde edinilmiştir.

Newbury, D. and C. Newbury (2000) 'Bringing the Peasants Back In: Agrarian Themes in the Construction and Corrosion of Statist Historiography in Rwanda', *American Historical Review*, 105 (3), 832–77.

Oran, Baskın (2004). *Türkiye'de Azınlıklar, Kavramlar, Lozan, İç Mevzuat, İçtihat, Uygulama*. İstanbul: Tesev Yayınları.

Ort, Ichilov, *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*, Woburn Press, Newyork, 1993.

Osler, A. & Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people" s experiences. *Educational Review*, 55(3), 243-254.

OSLER, A. (1997) *The Education and Careers of Black Teachers: changing identities, changing lives* (Buckingham, Open University Press).

Öztürk, C. (2011). Ön söz. İçinde C. Öztürk (Ed.), Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları. Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, M. (2014). Coğrafya Eğitiminde Araştırma. (2.Baskı) Mayıs Pegem Akademi: Ankara

Öztürk M., Eroğlu E. , "Coğrafya öğretmen yeterlilikleri ve uygulamaların değerlendirilmesi", e-Marmara Coğrafya Dergisi (elektronik), cilt.27, ss.630-659, 2013

Öztürk M., Karabağ S., "Küreselleşmenin epistemolojisi ve coğrafya eğitimi", Marmara Coğrafya Dergisi", e-Marmara Coğrafya Dergisi (elektronik), cilt.27, ss.72-97, 2013

Öztürk M., Saydam A., Palancı M., Ed., "Demokrasi, Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi: İlkokul 4. Sınıf İçin Etkinlik Örnekleri ", Orka, KAYSERİ, 2015

Polat, E. (2011) "Osmanlıdan günümüze vatandaşlık anlayışı". *Ankara Barosu Dergisi*.

Platon, Devlet. (Çev. Cenk Saraçoğlu ve Veysel Atayman) Bordo- Siyah yayınevi.

Piattoeva, N. (2010). Citizenship education in Ukraine and Russia: shifting discourses and diverging trends. Iniversity of Tampere.

Purdekova, A. (2012) Civic Education and Social Transformation in Post- Genocide Rwanda: Forging the Perfect Development Subjects. Macmillan Publishers.

Raider-Roth, M. B. (2005) "Trusting what you know: the high stakes of classroom relationships" San Francisco, Jossey-Bass.

Rwanda literacy rate. <http://www.indexmundi.com/facts/rwanda/literacy-rate>. Adresinden (01 Ağustos 2016) tarihinde erişildi.

Safran, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Ed. Tay B. Ve Öcal, A.) Ankara: Pegem akademi Yay.

Silova, Iveta, *Varieties of educational transformation: The post-socialist states of Central/Southeastern Europe and the former Soviet Union*, Springer Netherlands, 2009.

Silova, Iveta and Steiner-Khamsi, Gita "How NGOs React: Globalization and education reform in the Caucasus, Central Asia, and Mongolia", Kumarian press, 2008.

Tay, B. (2005). "Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri" Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 6, Sayı 1, 209-225.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Resmi Sitesi, <http://www.tccb.gov.tr/> adresinden 3 Temmuz 2016 tarihinde erişilmiştir.

T.C Anayasası, (2007) Kare Yayınları, 1. Baskı.

Tezcan, Mahmut (1985). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, No: 150, Ankara.

Tümüklü (2000) "İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğretmenlerin Bu Çatışmalarla Başa Çıkma Stratejileri" Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, İzmir.

Türkoğlu, A. (2005). Avrupa birliği sürecinde eğitimi etkileyen faktörler. Milli Eğitim Dergisi, 167.

Toffler, A., and Toffler, H. (1994). *Creating a new civilization*. Atlanta: Turner Publishing.

Torney Purta, J. and Amadeo, J.A. (2004). “Strengthening democracy in the Americas through civic education: an empirical analysis highlighting the views of students and teachers”. Executive summary. Available online at:  
<http://www.oas.org/udse/3ministerial/ingles/strengtheningdemocracyeducation.doc>  
 (Access: 24.03.2016).

The Ohio State University. (2004). PowerPoint: More Than a Presentation Tool. Retrieved May 10, 2004 (de indirildi) from <http://ccl.english.ohio-state.edu/handouts/powerpoint/classroomtips.htm>.

Uğurlu, C. (2011) Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 37.

UNHCR, (2014). Global Trends, Mid-Year Trends Report. The UN Refugee Agency, Erişim, Ağustos, 2016 <http://unhcr.org/540091d89.html>.

Uluslararası Avrupa Birliği, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu içinde (s.157-164). 28-30 Mayıs 2009, Uşak: Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.

UNAT, (1966) United Nations Administrative Tribunal Nottebohm; 21.

UNESCO Institute for Statistics.

<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx>. Adresinden (06 Temmuz 2016) tarihinde erişildi.

Üstel, Füsün, (2004). “Makbul Vatandaşın Peşinde”, *İletişim Yayınları*, İstanbul, 27.

Ünsal, Artun (Der.), (1998). “75 Yılda Tebaa’dan Yurttaş’a Doğru”, *Tarih Vakfı*, İstanbul.

Yeşil, R. (2004). “İnsan hakları ve demokrasi eğitiminde yöntem”. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 35-41.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## E K L E R

### EK1

## YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

### 1- kişisel bilgiler

Adı- Soyadı

Yaş/ülke

### 2- Eğitim Sistemi

Ülkenizde ilkokul ve ortaokul kaç yıldan oluşmaktadır? Eğitim basamaklarınızı açıklayınız.

Eğitime kaç yaşında başlıyorsunuz?

Zorunlu eğitim kaç yıldan oluşmaktadır?

Hangi dilde eğitim aldınız?

Bir okul gününüzü anlatınız.

### 3- Vatandaşlık Eğitimi

Hiç vatandaşlık bilgisi dersi aldınız mı?

Aldıysanız hangi kademedeymiş, kaç yaşında, ne kadar süre?

İçeriği vatandaşlık olan dersin adı neydi?

Bu derste hangi konular vardı, hatırladıklarınız neler?

Bu derste kitap kullanıyor muydunuz? Kullanmışsanız nasıl bir kitaptı?

Öğretmeniniz dersi anlatırken etkinlik yaptırıyor, materyal kullanıyor muydu?

### 4- Vatandaşlık Algısı

Vatandaşlık deyince aklınıza ilk gelen kelime hangisidir?

Devlet, milli egemenlik, insan hakları, eşitlik kelimeleri size neleri çağrıştırıyor?

İyi vatandaş nasıl olmalıdır?

Kendinizin iyi bir vatandaş olduğunuzu düşünüyor musunuz?

İyi vatandaş olmak gerekli midir? Neden?



Ülkenizin sizden beklentileri neler? Bu beklentileri yerine getirmeniz gerekir mi?  
Türkiye’de insanlar kime iyi vatandaş demektedir?



## ÖZ GEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Esra EROĞLU  
 Uyruğu: Türkiye (TC)  
 Doğum Tarihi ve Yeri: 1 Temmuz, 1989, Kayseri  
 Medeni Durumu: Bekâr  
 Tel: 05065802127  
 email: [esraeroglu@gmail.com](mailto:esraeroglu@gmail.com)

### EĞİTİM

Derece Tarihi	Kurum	Mezuniyet
Yüksek Lisans	EÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2016
Lisans	EÜ Eğitim Fakültesi	2012

### İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2014- Halen Okutmanı	Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü	Türkçe
2014- Halen Tutor	Global LT.	Turkish
2013-2014 Okutmanı	Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi	Türkçe

### YABANCI DİL

İngilizce

### YAYINLAR

- Öztürk M., Eroğlu E. , "Deconstructing map: the nature of maps in teachers opinions", e-Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (MAKÜ), cilt.N, ss.342-370, 2013
- Öztürk M., Eroğlu E. , "Coğrafya öğretmen yeterlilikleri ve uygulamaların değerlendirilmesi", e-Marmara Coğrafya Dergisi (elektronik), cilt.27, ss.630-659, 2013