

**T.C**  
**Marmara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**İlköğretim Anabilim Dalı**  
**Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ VATANDAŞLIK**  
**YETERLİLİKLERİNİ GELİŐTİRMEME YÖNELİK ETKİNLİK**  
**TEMELLİ BİR MODEL OLUŞTURMA**

**Abdullah Cevdet KIRIKÇI**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**İstanbul – 2013**

**T.C**  
**Marmara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**İlköğretim Anabilim Dalı**  
**Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ VATANDAŞLIK**  
**YETERLİLİKLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ETKİNLİK**  
**TEMELLİ BİR MODEL OLUŞTURMA**

**Abdullah Cevdet KIRIKÇI**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**

**Doç. Dr. Hamza AKENGİN & Yrd. Doç. Gül TUNCEL**

**İstanbul – 2013**

**Tüm kullanım hakları  
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

**© 2013**

## ONAY

Abdullah Cevdet Kırıkçı tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Temelli Bir Model Oluşturma” konulu bu çalışma, .....2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından başarılı bulunarak yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<b>Adı Soyadı</b>	<b>İmza</b>
<b>TEZ DANIŞMANI</b>	.....	.....
<b>JÜRİ ÜYESİ</b>	.....	.....
<b>JÜRİ ÜYESİ</b>	.....	.....

## ÖZGEÇMİŞ

- 1991-1996: Şerif Özden İlkokulu  
1996-1999: Şanlıurfa Merkez İmam Hatip Ortaokulu  
1999-2002: Şanlıurfa Lisesi  
2002-2007: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Programı  
  
2009: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Bölümü Yakınçağ Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı  
  
2011: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

## İLETİŞİM BİLGİLERİ

**Görev Yaptığı Kurum:**

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**E-posta:** [acevdet@marmara.edu.tr](mailto:acevdet@marmara.edu.tr) - [abdullahcevd@hotmail.com](mailto:abdullahcevd@hotmail.com)

## ÖNSÖZ

Bir ülkenin hedeflediği sosyal, siyasal ve iktisadi gelişmişlik düzeyleri, o ülkenin insan kaynakları ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle insan kaynağının, maksimum düzeyde kullanılmasına yönelik biteviye adımlar atılmalı, alt yapı çalışmaları hızlandırılmalıdır. Nitelikli insan/vatandaş ise ancak doğru bir eğitim sisteminin ürünü olarak ortaya çıkar. Zira eğitimin asıl amacı; özgür ama sınırlarını bilen, düşünen ama düşünmekle yetinmeyip üreten, öğrenen fakat öğrendikleri arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilen, bilgili olma iddiasından ziyade bilgiye ulaşma yollarını bilen, empatik, saygılı, ötekileştirmeyen aksine bütünleştirici, aktif ve etkili vatandaşlar yetiştirmektir. Eğitim kurumu, bu minvalde mezkûr zorlu görevlerinin büyük bir kısmını da Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla gerçekleştirme temayülündedir. Bu amaç doğrultusunda Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı bünyesinde hazırlanan bu çalışma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik etkinlik temelli bir model oluşturma iddiasındadır. Bu model aracılığıyla ulaşılmak istenen temel amaç, Sosyal Bilgiler eğitimin hedeflerine uygun olarak topluma nitelikli vatandaşlar kazandırmak olmuştur.

Kuşkusuz bu çalışmada doğrudan veya dolaylı bir şekilde onlarca kişinin emeği vardır. Ben burada isimlerini hatırlayabildiklerimi anmak ve onlara teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Şüphesiz bu çalışmanın hazırlanmasında en büyük katkı, araştırma sürecinin başından sonuna büyük emeği bulunan ve her anlamda danışmanlık faaliyetlerini benden esirgemeyen, maddi manevi büyük desteklerini sunmaktan bir an olsun geri durmayan değerli hocam, Yrd. Doç. Dr. Gül TUNCEL'e aittir. Yanı sıra, hem öğrencisi olmaktan hem de aynı ortamı paylaşmaktan büyük zevk aldığımı danışman hocam Doç. Dr. Hamza AKENGİN'e, akademik hayatın birçok aşamasında maddi manevi yardımlarını yakından hissettiğim saygıdeğer hocam Prof. Dr. Abdullah EKİNCİ'ye, Nitel veri analizi tekniklerinde üzerimde emekleri olan hocam Doç. Dr. Kaya YILMAZ'a minnetlerimi sunarım. Ayrıca çalışmada emeği bulunun mesai arkadaşlarım ve değerli dostlarım, Arş. Gör. Kerem ÇOLAK'a, Arş. Gör. Zafer İBRAHİMOĞLU'na ve Arş. Gör. Seyfettin ARSLAN'a, çalışmanın biçimsel manada şekillendirilmesine katkısı olan Arş. Gör. Feride ERSOY'a ve Arş. Gör. Taner ŞAHİN'e istatistikî

işlemlerdeki yardımlarından dolayı Arş. Gör. Gülten YILDIRIM'a, İngilizce çevirilerde yardımlarını eksik etmeyen arkadaşlarım Arş. Gör. Yusuf ÖZTÜRK ve Nazif HAYRAOĞLU'na, çalışmamın her aşamasında, güven, ilgi ve moral desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Tuğba ŞENOL'a, tez jürimde yer alan ve tezin son şeklini almasında düşünce ve eleştirilerinden yararlandığım, Yrd. Doç. Dr. Süleyman AVCI ve Doç. Dr. Ali YILMAZ'a, uygulama aşamasında göstermiş oldukları anlayış ve yakın ilgilerine binaen bu araştırmanın yapıldığı kurumların yöneticilerine, çalışanlarına ve çalışma grubu içerisinde etkinliklerimizi birlikte sabırla gerçekleştirdiğimiz her bir öğrencime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmamda maddi ve manevi desteğini esirgemedен bugünlere ulaşmamı sağlayan AİLEME ve son olarak yapmış olduğum çalışmada emeği geçen ama ismini burada saymayı unuttuğum herkese teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın Sosyal Bilgiler Eğitimine katkı sağlaması dileklerle...

Abdullah Cevdet KIRIKÇI

İSTANBUL 2013

## ÖZET

Etkili vatandaşlık yeterliklerinin öğrencilere benimsetilmesinde Sosyal Bilgiler dersinin kritik bir rol üstlenmesi, bu dersi okutan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, vatandaşlık yeterliklerini kazandırmadaki rolünü gözler önüne sermektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek, bu araştırmanın temel amacı olarak belirlenmiş, bu amaçla Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik etkinlik temelli bir model oluşturma yoluna gidilmiştir. Bu araştırma, karmaşık ve zor bir süreci incelemenin yanı sıra, süreç hakkında derinlemesine bilgi edinme ve belirlenen soruna bir çözüm üretmeyi amaçladığından çalışmada, araştırma konusunun amacına ve doğasına uygunluğu nedeniyle nitel araştırma desenlerinden “eylem araştırması” yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma grubunu, 2011-2013 yılları arasında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 13 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır. Topluma Hizmet Uygulamaları, Sosyal Proje ve Okul Deneyimi derslerindeki çeşitli etkinlikler için tesadüfi bir şekilde oluşturulan 13 kişilik bu gruptan 3 katılımcı tedrici bir şekilde gruptan ayrılmış ve düzenli bir şekilde her hafta vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklere katılım göstermemişlerdir.

Eylem araştırmaları, karma bir yaklaşım olarak ele alındığından veri toplama sürecinde araştırmacı esnek bir çalışma ortamı yakalamış, bu bağlamda nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanmıştır. Bu esneklik, eylem araştırmalarının güçlü yanlarından birisidir. Bu gerçeklerden hareketle, araştırmanın kuramsal temelini oluşturulması için yerli ve yabancı literatür taraması sonucu elde edilen bilgilerin yanı sıra, uygulama sürecinde anket, araştırma günlüğü, görüşme, gözlem ve video kayıtları aracılığıyla da bilgi toplama yoluna gidilmiştir. Verilerin analizinde kullanılmak üzere, elde edilen veriler yazıya aktarılmış, ardından kodlamalar yapılarak çeşitli analizlere tabi tutulmuştur. Bu bağlamda verilerin analiz ve yorumlanmasında betimsel analiz, içerik analizi ve nicel analiz yöntemlerinden wilcoxon işaretli sıralar testi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler ışığında öğrencilerin mesleki anlamda ve vatandaşlık yeterlilikleri noktasında sosyal, bilişsel ve duyuşsal becerilerinin olumlu yönde geliştiği



bulgularına ulaşılmıştır. Bu duruma paralel olarak oluşturulan modelin uygulanabilir olduğu kanısına varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, vatandaşlık, demokrasi, vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık yeterlilikleri, etkinlik temelli öğrenme, model oluşturma, eylem araştırması

## ABSTRACT

The critical role that the social studies course play in enabling students to gain the competencies for effective citizenship reveals the importance of social studies teachers in delivering these competencies. Therefore, this study aimed to develop teacher candidates' citizenship competencies for which an activity-based model was employed. While examining a difficult and complex process in detail, and aiming to find a solution for the problem identified, the present study made use of "action research", one of the qualitative research designs, since it was suitable for the research topic and its nature.

The research sample included a group of 13 students studying social studies teaching at the Elementary Education Department of Ataturk Education Faculty, Marmara University during the spring term of 2011-2012 and 2012-2013 academic years. Three participants out of the group of 13 who were randomly chosen for various activities in their community service practices, social project and practicum courses left the group and did not attend to the activities conducted to develop their citizenship competencies.

The researcher had a flexible workspace because action research is regarded as a mixed approach, and in this sense, quantitative and qualitative research methods were used together. This flexibility is one of the strong sides of action research. To form a theoretical base for the study, a review of the national and foreign literature was conducted which was followed by the data gathering process that included a survey, a research diary, interviews, observations and video recordings. After the data were transcribed, they were analyzed by using codes. In this sense, descriptive analysis, content analysis, documentary analysis and wilcoxon signed-rank test were employed during the analysis and the interpretation of the data.

The findings revealed a positive change in the social, cognitive and affective skills of the students in terms of the profession and citizenship competencies. Therefore, it was perceived that the model designed in this study is applicable.

**Key Words:** Social studies teacher candidates, citizenship, democracy, citizenship education, citizenship competencies, activity-based learning, model designing, action research.

# İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ .....	ii
ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET .....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xiv

<b>BÖLÜM I: GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Problem Durumu.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2. Araştırmanın Amacı.....</b>	<b>6</b>
<b>1.3. Araştırmanın Önemi .....</b>	<b>7</b>
<b>1.4. Varsayımlar .....</b>	<b>7</b>
<b>1.5. Sınırlılıklar .....</b>	<b>8</b>

<b>BÖLÜM II: ALAN YAZIN.....</b>	<b>9</b>
<b>2.1. Vatandaşlık Kavramının Tarihi Gelişimi .....</b>	<b>9</b>
2.1.1. Antik Yunan ve Roma Şehir Devletlerinde Vatandaşlık.....	9
2.1.2. Ortaçağ Ve Devrimler Dönemi Avrupası'nda Vatandaşlık.....	11
2.1.2.1. Devrimler Dönemi.....	14
2.1.3. Osmanlı Devleti'nde Vatandaşlık.....	16
2.1.3.1. Osmanlı Klasik Dönem Yapısı İçinde Vatandaşlık.....	16
2.1.3.2. Tebaadan Vatandaşlığa Osmanlı'da Algısal Dönüşümler.....	19
2.1.3.3. Bir Kırılma Noktası ve Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi .....	22
2.1.3.4. Dönüşümün Son Evresi: Kanuni Esasi.....	23
2.1.4. Cumhuriyetin İlk Yıllarında Vatandaşlık Anlayışı.....	24
2.1.4.1. 1924 Anayasası ve Ulus-devlet Temelli Vatandaşlık.....	30
2.1.4.2. Gayrimüslim Vatandaşlar ve Yabancıların Türk Vatandaşlığına Kabulü .....	36

2.1.4.3. 1961 Anayasası Dönemi ve Değişen Vatandaşlık Anlayışı .....	38
2.1.4.4. 1982 Anayasası ve Vatandaşlık Tanımı: Geriye Dönüş mü? .....	40
<b>2.2. Vatandaşlık Eğitiminin tarihi temelleri .....</b>	<b>43</b>
2.2.1. Dünyada Vatandaşlık Eğitiminin Tarihi Temelleri ve Vatandaşlık Eğitiminde Meydana Gelen Algısal Dönüşümler.....	44
2.2.2. Osmanlı Döneminde Vatandaşlık Eğitimi .....	46
2.2.3. Cumhuriyet Döneminde Vatandaşlık Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Dersinin Ortaya Çıkışı .....	49
<b>2.3. Sosyal Bilgiler Eğitimi .....</b>	<b>53</b>
2.3.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Vatandaşlık Eğitimi ve Hedeflenen Vatandaş Profili .....	55
2.3.1.1. Sosyal Bilgiler Dersi Vatandaşlık Eğitimi Kapsamında Üç Geleneksel Yaklaşım .....	57
2.3.2. Vatandaşlık Yeterlilikleri .....	61
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM .....</b>	<b>65</b>
<b>3.1. Araştırmanın Modeli.....</b>	<b>65</b>
3.1.1. Eylem Araştırmasının Basamakları (İşlem Basamakları) .....	68
3.1.1.1. Araştırma Problemine Karar Verme.....	68
3.1.1.2. Veri Toplama.....	68
3.1.1.2.1. Alan Yazın Taraması .....	69
3.1.1.3. Veri Analizi ve Yorum (I. Basamak Bulgular) .....	69
3.1.1.3.1. Vatandaş ve Vatandaşlık Algısı Üzerine .....	69
3.1.1.3.2. Vatandaşların Görev ve Sorumluluklarının Gerekliliği Üzerine .....	72
3.1.1.3.3. Katılımcıların Demokrasi Algısı Üzerine .....	86
3.1.1.3.4. Türkiye'deki Demokrasi Algısı .....	96
3.1.1.3.5. Genel Mahiyette Demokrasinin Uygulanabilirliği Üzerine .....	99
3.1.1.4. Eylem/Uygulama Planı Geliştirme.....	103
3.1.1.4.1. İzleme Planı Geliştirme .....	106
3.1.1.5. Eylem Planının Uygulanması .....	106

3.1.1.5.1. Uygulamanın İzlenmesi .....	109
3.1.1.6. Uygulamanın Analizi ve Değerlendirme.....	109
<b>3.2. Çalışma Grubu .....</b>	<b>110</b>
<b>3.3. Verilerin Toplanması .....</b>	<b>110</b>
3.3.1. Anket .....	111
3.3.2. Araştırma Günlüğü .....	111
3.3.3. Görüşme .....	112
3.3.4. Video kayıtları .....	113
3.3.5. Gözlem .....	113
<b>3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması .....</b>	<b>114</b>
3.4.1. Nitel Veri Analizi .....	114
3.4.1.1. Betimsel Analiz .....	114
3.4.1.2. İçerik Analizi.....	115
3.4.2. Nicel Veri Analizi.....	115
<b>IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>117</b>
<b>4.1. Vatandaşlık Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Yapılan Etkinliklere Dair Katılımcı Görüşleri.....</b>	<b>117</b>
4.1.1. Medya Okuryazarlığı Etkinliklerine Dair Katılımcı Görüşleri.....	117
4.1.1.1. Katılımcıların Medya Algısı:.....	117
4.1.1.2. Medya Okuryazarlığı Dersine/Etkinliğine Yönelik Görüşleri: .	120
4.1.1.3. Medya Okuryazarlığı Etkinliklerinin Katılımcılara Vatandaşlık Yeterlilikleri Açısından Katkıları:.....	124
4.1.2. Lisans Düzeyi Seminer Çalışmaları ve İlköğretim Düzeyi Çeşitli Etkinlikler .....	128
4.1.3. Dezavantajlı Gruplara (Çocuk Esirgeme Kurumu, Darülaceze ve TÜREV) Yapılan Ziyaretin Vatandaşlık Yeterliliklerini Geliştirmede Katılımcılara Etkisi.....	134
4.1.4. Ekonomik Yoksunluk Çeken Öğrencilere Özel Ders Verme Etkinliği Üzerine Katılımcı Görüşleri .....	140

4.1.5. “Otizm Üzerine Bir Söyleşi” ve Genel Olarak Seminer, Panel Sempozyum Konferans vb. Bilgilendirme Toplantılarına Katılma Üzerine.....	143
4.1.6. Müze Eğitimi Ekinliğine Yönelik Katılımcı Görüşleri .....	146
4.1.7. Sivil Toplum Kuruluşlarına Katılım Gösterme Üzerine.....	149
<b>4.2. Nicel Bulgular .....</b>	<b>155</b>
<b>V. BÖLÜM: SONUÇ .....</b>	<b>159</b>
<b>5.1. Yargı .....</b>	<b>159</b>
5.1.1. Medya Okuryazarlığı Etkinlikleri Üzerine .....	159
5.1.2. Lisans Düzeyi Seminer Çalışmaları ve İlköğretim Düzeyi Çeşitli Etkinlikler Üzerine .....	161
5.1.3. Dezavantajlı Gruplara Yapılan Ziyaretler Üzerine.....	162
5.1.4. Ekonomik Yoksunluk Çeken Öğrencilere Özel Ders Verme Etkinliği Üzerine.....	162
5.1.5. Otizm Üzerine Bir Söyleşi” ve Genel Olarak Seminer, Panel Sempozyum Konferans vb. Bilgilendirme Toplantılarına Katılım Üzerine .....	163
5.1.6. Müze Eğitimi Ekinliği Üzerine.....	164
5.1.7. Sivil Toplum Kuruluşlarına Katılım Gösterme Üzerine.....	165
<b>5.2. Öneriler .....</b>	<b>165</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>167</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>178</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 2.1.</b>	Sosyal Bilgiler Dersi Vatandaşlık Eğitimi Kapsamında Üç Geleneksel Yaklaşım .....	58
<b>Tablo 3.1.</b>	Vatandaş ve Vatandaşlık Bağlamında Çeşitli Kategoriler ve Bu Kategorilere Değinen Katılımcılar .....	69
<b>Tablo 3.2.</b>	Vatandaşın Sorumlulukları Bağlamında Anayasanın Vatandaşlara Yüklediği Ödevlere Değinen Katılımcılar.....	76
<b>Tablo 3.3.</b>	Vatandaşın Sorumlulukları Bağlamında Çeşitli Adabı Muaşerete (Görgü Kurallarına) Değinen Katılımcılar .....	77
<b>Tablo 3.4.</b>	İdeal Bir Vatandaşa Olması Gereken Vasıflar Bağlamında Katılımcı Görüşlerinden Ortaya Çıkan Temalar Ve Bu Temalara Değinen Katılımcılar .....	80
<b>Tablo 3.5.</b>	Katılımcıların İfadelere Göre Demokrasi Ve Demokratik Toplum Algılarına Dair Ortaya Çıkan Temalar ve Bu Temalara Değinen Katılımcılar .....	87
<b>Tablo 3.6.</b>	Etkinlik Temelli Model .....	104
<b>Tablo 4.1.</b>	Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Etkinliklerine Dair Bazı Görüşleri.....	125
<b>Tablo 4.2.</b>	Katılımcıların Dünya Üzerinde Yaşanan Sorunlara Ulaşırken Kullandıkları Kaynaklar .....	127
<b>Tablo 4.3.</b>	Katılımcıların İnsanlığı İlgilendiren Sorunlara Ulaşırken Farklı Kaynaklara Müracaat Etmeleri Üzerine Görüşleri .....	128
<b>Tablo 4.4.</b>	Katılımcıların Lisans Düzeyi Seminer Çalışmaları ve İlköğretim Düzeyindeki Çeşitli Etkinliklere Dair Bazı Görüşleri.....	130
<b>Tablo 4.5.</b>	Katılımcıların Dezavantajlı Gruplara Yönelik Gerçekleştirilen Etkinliklere Dair Bazı Görüşleri.....	136
<b>Tablo 4.6.</b>	Müze Eğitimi Etkinliğine Dair Çeşitli Kategoriler ve Bu Kategorilere Değinen Katılımcılar .....	146

<b>Tablo 4.7.</b>	Katılımcıların Sivil Toplum Kuruluşlarında Aktif Bir Rol Üstlenmelerinde Dair Çeşitli Boyutlardaki Görüşleri .....	150
<b>Tablo 4.8.</b>	Katılımcıların Etkinlikler Sonrasında STK'lara Katılım Göstermeye Yönelik Görüşleri .....	152
<b>Tablo 4.9.</b>	Katılımcıların Vatandaşlık Yeterlikleri Bilişsel Düzeyine Ait Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ....	156
<b>Tablo 4.10.</b>	Katılımcıların Vatandaşlık Yeterlikleri Duyuşsal Düzeyine Ait Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ....	157
<b>Tablo 4.11.</b>	Katılımcıların Vatandaşlık Yeterlikleri Davranışsal Düzeyine Ait Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ....	157



## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1:</b>	Eylem Araştırması Döngüsü .....	67
<b>Şekil 2:</b>	Vatandaşların Sorumlulukları Olması Gerektiğini, Düzene Vurgu Yaparak İfade Eden Katılımcıların Görüşleri .....	74
<b>Şekil 3:</b>	Etkinlik Temelli Model.....	103

## BÖLÜM I: GİRİŞ

Kişiler; içtimaî kurumların ve ilişkilerin yalın olduğu toplumlarda, toplumsal davranışları yaşayarak ve çevresiyle etkileşime girerek öğrenebilir. Günümüz toplumlarında, insani ilişkiler ve sosyal kurumlar artarak gelişme göstermektedir. Bu sebeple kişiler, bu kurumları ve sosyal hayattaki resmi ve resmi olmayan grupların fonksiyonlarını öğrenmek için toplumdaki bireylerle iletişime girerek, kurumları ve bu kurumların işlevlerini öğrenirler. Böylece insanların birbirinden farklı olduğunu ve bu farklılıklardan insan ilişkilerinin doğduğunu bilincine varırlar. Çocukların bireyler arası, kurumlar arası ve bireyler ile kurumlar arasındaki bu ilişkileri öğrenmesinde aile tek başına yeterli olmamaktadır. Bu nedenle günümüzde eğitim kurumları ile aile kurumu birbiriyle etkileşime girerek çocukların sosyalleşme görevini üstlenmektedirler (Erden, 1996, s.4). Okullar bilgilendirme ve ekonomik hedefler ile birlikte bu gibi hedefleri toplumdaki yaşama aktarabilirlerse iyi vatandaş yetiştirme sorumluluklarını gerçekleştirebilirler (Kaymakcan ve Meydan, 2010, s.30). Bu açıdan düşünüldüğünde biteviye gelişen ve değişen dünyamızda okulun kritik görevlerinden biri de, devletlerin sahip oldukları siyasal, sosyal, kültürel ve eğitimsel yapıya göre farklılıklar arz etse de tüm eğitim programlarında örtük veya açık biçimde yer alan (Yazıcı ve Yazıcı, 2010, s.649) vatandaşlık bilincini bireylerde oluşturacak bir yurttaşlık eğitimi sunmaktır.

Vatandaşlık kavramının anayasal, sosyo-ekonomik, politik açıdan birçok anlamının var olmasıyla birlikte her siyasal sistemin de kendine has bir “vatandaşlık” tanımı bulunmaktadır. Eğitim sistemlerinin buna göre şekillenmesi olağan bir durumdur. Çünkü ülkelerin eğitim yapıları, mevcut politik sistemin istediği bireyleri yetiştirmek için uğraşır. Örneğin diktatörlük, hukuksal olarak anayasalarda veya devlet içerisindeki politik ya da sosyal faktörler tarafından sınırsız bir liderliği olan ve mutlak üstünlüğü bulunan yöneticilerin olduğu bir sistemdir. Bu sistem, tanımından da anlaşılacağı üzere farklı açılardan düşünebilme becerisi olmayan, bireysel özgürlüklerini ve haklarını savunamayan vatandaşlara sahip olmayı arzu eder. Demokrasi ise tüm üye veya vatandaşların, devlet politikasını şekillendirmede eşit haklara sahip olduğu bir yönetim biçimidir. Bu tanıma göre demokratik toplumlardaki eğitimin sisteminin hedefi uluslararası ve bulunduğu ülkenin vatandaşı olarak sorumluluklarını bilen, temel hak ve

özgürlüklerinin farkında olan, bu haklarını etkin bir biçimde kullanan, başkalarının hak ve özgürlüklerini koruyan, bilinçli, hoşgörülü, eleştirel düşünebilme becerisi olan vatandaşları arzu ederler (Güven ve Şahin, 2003, s.215). O halde karmaşık bir durum arz eden ve ülkelerin siyasal-ideolojik yapılarına göre farklı yorumlar getirdikleri vatandaşlık kavramı üzerine eğilmekte fayda vardır. Çünkü vatandaşlık, çoğunlukla bir ülkede bulunan siyasal kurumlara göre şekil alır ve beslenir.

Vatandaşlık kavramı, son zamanlarda çok tartışılan bir kavram olarak hep gündemde kalmayı başarmıştır. Vatandaşlıkla ilgili bilimsel ve politik tartışmalar bu duruma bağlı olarak artış göstermektedir. Bu artışın sebepleri arasında dünya çapında göçlerin yaşanması, devletlerarası şirketler ile iktisadî örgütlerin kurulması gibi nedenler gösterilebilir. Gelişen iktisadi dünyada, milli-devlet haricindeki kavramlar önem kazanmaya başlarken, genellikle aynı topraklar üzerinde yaşayan, aralarında dil, tarih, amaç, psikoloji, gelenek ve görenek birliği olan insanların oluşturduğu topluluklara dair kavramlar tersi yönde bir gelişme gösterdiler (Temelat, 2011, s.1). İktisadî, kültürel ve sosyal nedenlere bağlı olarak bugün insanlar, ülkeleri dışındaki bireylerle de sosyal ilişkiler içerisine girmekte zorlanmamaktadırlar. Bu durumun ortaya çıkmasında iletişim, ulaşım gibi teknolojik gelişmelerin yaşanmasının büyük etkisi bulunmaktadır. Osler ve Starkey'e (2005'den aktaran Kan, 2009, s.26) göre, vatandaşlık kavramı, tüm bu hızlı değişim ve dönüşüm rüzgârı karşısında, artık bir ülkenin sınırları içerisine sığmamaktadır. Küreselleşme ve ülkelerarası göçler, ulus ötesi toplumları meydana getirmenin temelini teşkil eden unsurlar olarak karışımıza çıkmaktadır.

Bu bağlamda vatandaşlık kavramına ve algısına dair birçok yaklaşımla karşılaşmak mümkündür. Şenkal (2007, s.229) bu durumu vatandaşlığın emek verilmesi gereken ve kural koyucu bir kavram olması dolayısıyla net bir tanımının olmamasına bağlamaktadır. Bouineau ise (1998, s.109) vatandaşlığın kavram olarak netleştirilemediğinden kaynaklı anlamını kaybetmeye başladığını, kavramın anlamının herkes tarafından bilindiğini, lakin bu sözcüğün insanların zihninde nasıl bir çağrışım yaptığının ifade edilmesi istenince karmaşıklaşmaya başladığını belirtir. Vatandaşlık kavramını “devletin gücüyle şartlarını ve yargılarını açıkladığı, yasal olarak bireylerin toplum içindeki durumunu belirten ve de kişilerin birbirleriyle iletişime geçerek kurduğu ilişki” olarak tanımlamaktadır. Doğan (2001, s.14) ise vatandaşlığı, uyruklu, yurttaşlık kavramlarıyla açıklamış, bireyleri devlete bağlayan yasal bağ olarak da

tanımlamıştır. Üstel (2004, s.16) de vatandaşlık kavramını zihinde var olan “vatandaşlık” ve yaşanan vatandaşlık olarak tanımlar ve vatandaşlığın resmi yanını belirtirken, duygusal yanına önem verilmediğini vurgular.

Bir devletin vatandaşı olan kişi, vatandaşı olduğu devletin egemenliğine girerek o devletin yasalar dâhilinde koruması niteliğine sahip olur. Erdem, (1996, s.3)’ e göre de vatandaşlık, bireyi başka bir devletin vatandaşı olan “yabancılardan” ve bir devletin vatandaşlığına ait olmayan “vatansızlardan” ayrı kılar. Vatandaşlık devletin oluşumuyla beraber kendini göstermiştir. Çünkü dünyada hızla değişen ve gelişen sosyal, ekonomik ve kültürel nedenlerle beraber bireyleri devlete ait olanlar ve devlete yabancı olanlar diye ayırmak zorunlu hale gelmiştir. 18. yüzyılın sonları ile 19. yüzyılın başlarında vatandaşlık kavramı yasalarca düzenlenmeye başlanmış ve vatandaşlık kavramının günümüzdeki yasal olarak kullanılan anlamı kendini kabul ettirmiştir (Nomer, 2010’dan aktaran Topçuoğlu, 2012, s.186). Vatandaşlık kavramındaki farklı manaları anlayabilmek için, bu kavramının tarihsel olarak çeşitli kaynaklardan araştırılarak incelenmesi bu noktada zaruridir.

## **1.1. Problem Durumu**

İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı felsefesi, hedefleri ve öğrenme sonuçları açısından incelendiğinde, programın çağdaş ve gelişmiş toplumlarda etkin olarak görevini başarıyla ve faydalı bir şekilde uygulayabilecek yapıda bireylerin yetiştirilmesi gerektiğine vurgu yaptığı görülecektir (Acun, Demir ve Göz, 2010, s.107). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı’nın amacı, bireylerde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri geliştirerek onları iyi birer vatandaş olarak hayata hazırlamaktır. Milli Eğitimin Temel 1739 sayılı kanununun 2. maddesinde Türk Milli Eğitimi’nin temel amaçları kısmında, Türk milletinin bütün kişilerini kapsayacak şekilde, eğitim yoluyla her ferde kazandırılması gereken nitelikler açıkça belirtilmiştir. İlköğretim öğrencilerine kazandırılması gereken amaç ve görevler, Milli Eğitimin Temel 1739 sayılı kanununun 23. maddesinde yer almaktadır. “Madde 23, ilköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

- Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;
- Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.”

(<http://www.egitimmezuat.com/index.php/pdf/20091122429/Kanun/mlli-etm-temel-kanunu-1739.pdf>)

Milli Eğitim Temel Kanunu, İlköğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı amaçları bakımından incelendiğinde birbirleriyle ortak noktada keşiştiği görölmektedir. Milli Eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi, Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşması ile yakından ilgilidir. Çünkü amaçlar Sosyal Bilgiler Öğretim Programından başlayarak İlköğretim Programına ve Milli Eğitimin genel amaçlarına doğru kademeli bir şekilde gerçekleşir. Sosyal Bilgiler dersi, vatandaşlık eğitiminin bir sosyal bilim olarak aktarılmasını amaç edinir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler Programı’nda vatandaş tanımı; sorumluluk sahibi, çevresindeki olaylara farklı açılardan bakabilen, duyarlı, belli inanç ve değerlere bağlı bireyler olarak ifade edilmektedir. Vatandaşlık bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi için vatandaşlık eğitimi, İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi programı çerçevesinde 4. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun biçimde verilmektedir.

Etkili vatandaşlık yeterliklerinin öğrencilere benimsetilmesinde Sosyal Bilgiler dersinin kritik bir rol üstlenmesi, bu dersi okutan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık yeterliklerini kazandırmadaki rolünü gözler önüne sermektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek, bu araştırmanın temel amacı olarak belirlenmiş, bu amaçla Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik etkinlik temelli bir model oluşturma yoluna gidilmiştir. Dolayısıyla öncelikle öğretmen adaylarının vatandaşlık algı ve yeterliliklerini tespit etme gereği duyulmuştur.

Bu konuda şu ana kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenler ve ya öğretmen adayları üzerine etkinlik temelli vatandaşlık yeterliklerini geliştirmeye yönelik bir çalışmanın olmadığı görölmektedir. Araştırmalar genellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin vatandaşlık algı ve bilgilerinin ölçülmesine yönelik olarak yapılan nicel

çalışmalarla sınırlıdır. Nicel çalışmalar, yalın anlamıyla sadece var olan durumu gösteren fakat sürece hiçbir katkı sağlamayan çalışmalardır.

Bireylerin yaşadıkları toplumun bir parçası olarak aktif bir şekilde yaşamlarını sürdürmeleri için iletişim önemlidir. Bireylerin kendini ve düşüncelerini ifade edebilmesi için toplumdaki bireylerle diyaloga girmesi zorunludur. Öğretmenler, öğrencilerinin anlamlı öğrenmelerini sağlayabilmek için en başta onları iletişim gücü yüksek, çevresindeki olaylara karşı duyarlı ve sorumluluklarının bilen birer vatandaş olarak yetiştirmelidirler. Öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ise ancak bireylerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımı ve bizzat öğrenme çevresiyle etkileşimi sonucunda sağlanır (Fer ve Cırık, 2007). Kıncal (2004)'a göre de vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin temel amacı öğrencilere tecrübelerinin ötesinde eleştirel düşünme yeteneği kazandırarak onları toplumsal hayata hazırlamaktır. BM On Yıl Eylem Planı ve İnsan Hakları Eğitimi Ulusal Planları Hazırlama Yönergesinde vatandaşlık eğitiminin farklı bir tanımı yapılmıştır. Bu tanıma göre vatandaşlık eğitimi; öğrencilere bilgi, beceri, kavrama ve eylemlerden oluşan evrensel bir insan hakları anlayışı benimseterek etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan, bilgilendirme ve eğitim etkinliklerinin tümünü kapsar (Acun, Demir ve Göz, 2010, s.111).

İşte tam da bu noktada öğretmenlerimizin mevcut eğitim sistemi içerisinde bilgi ağırlıklı bir vatandaşlık eğitimine tabi tutuldukları, anlayış, davranış ve yetenek noktasında oldukça kısır kaldıkları gerçeği göz ardı edilmeyerek, zikredilen noksanlığın ortadan kaldırılması amaçlanmış ve önceden literatür taramasıyla belirlenen bir dizi etkinlik silsilesi bir grup öğretmen adayı ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Amaç yarının öğretmenlerini bizzat işin içine yani sürece aktif bir şekilde dâhil etmektir. Zira ilköğretim çağındaki çocuklara vatandaşlık becerileri ve toplumsal olaylara etkin katılım özellikleri kazandırması bakımından Sosyal Bilgiler dersi ne kadar önemliyse bu dersi okutan öğretmenin özellikleri de o kadar önemlidir. Çünkü bir eğitim sisteminin başarılı olması, o sistemin girdilerinde görev alan öğretmenlerin özellikleriyle doğrudan ilişkilidir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, Sosyal Bilgiler dersi müfredatını uygulamakla sorumlu ve topluma karşı önemli görevler üstlenen bireylerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, toplumu vatandaşlık eğitimi konusunda bilinçlendirmeyi, tek taraflı düşünmekten uzaklaştırmayı amaç edinen kişiler olarak eğitim sisteminin mihenk taşındırlar. Öğretmenlerin vatandaşlık bilincine ve becerisine, akademik yeterliliğe ve

deneyime sahip bireyler olmaları yanında öğrencilerine örnek olma misyonları da vardır. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ile ilgili bilgileri öğrencinin seviyesine uygun olarak aktarabilmesi ve öğrenciye benimsetebilmesi gerekir. Böylece öğretmenler, topluma karşı duyarlı, sorumluluk sahibi aktif, toplumla iletişime açık ve sosyal problemlere çözüm üretebilen vatandaşların yetiştirilmesinde kritik bir rol üstlenmektedir (Güven, Tertemiz ve Bulut, 2009, s.4). Durum böyleyken bu çalışma ile hem bu alinyazında var olan bu eksikliklerin giderilmesi, hem de öğretmen adaylarının yaparak-yaşayarak öğrenmenin verdiği kalıcı öğrenmeyle okullardaki asıl görevlerini layıkıyla ifa etmeleri amaçlanmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Etkili vatandaşlık yeterliklerinin öğrencilere benimsetilmesinde Sosyal Bilgiler dersinin kritik bir rol üstlenmesi, bu dersi okutan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık yeterliklerini kazandırmadaki rolünü gözler önüne sermektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek, bu araştırmanın temel amacı olarak belirlenmiş, bu amaçla Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik etkinlik temelli bir model oluşturma yoluna gidilmiştir. Araştırmada öğrencilerin mesleki anlamda ve vatandaşlık yeterlilikleri noktasında sosyal, bilişsel ve duyuşsal becerilerinin olumlu yönde gelişip gelişmediği, bu duruma paralel olarak oluşturulan modelin uygulanabilir olup olmadığı sorusu aranacaktır.

Bu durumda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. Öğretmen adayları vatandaşlık konu ve kavramlarına nasıl bir anlam yüklemektedirler?
2. Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek için nasıl bir model oluşturulabilir?
3. Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerin katılımcıların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta vatandaşlık yeterliliklerine katkıları ne yönde olmuştur?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Vatandaşlık eğitiminin, Sosyal Bilgiler dersi, içerisinde, bir sosyal bilim olarak ayrı bir önemi vardır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler Programı'nda bir vatandaş tanımının yapılması ihtiyacı tezahür etmiştir. Bu tanımda vatandaş; sorumluluk sahibi, çevresindeki olaylara farklı açılardan bakabilen, duyarlı, belli inanç ve değerlere bağlı bireyler olarak ifade edilmektedir. Vatandaşlık bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi vatandaşlık eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Sosyal Bilgiler dersinden bu anlamda azami düzeyde istifade etmek içinse etkili Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yetiştirilmesi gerekmektedir. Çünkü bir eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirilmesi hususunda, öğretmenlerin üstelendikleri rol oldukça kritiktir. Okul Deneyimi, Topluma Hizmet Uygulamaları ve Sosyal Proje derslerinden bu anlamda maksimum düzeyde faydalanılması hususunda bu çalışmanın ortaya koyduğu model önemlidir. Bu araştırma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bireysel olarak da bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirerek onları iyi birer vatandaş olarak hayata hazırlama noktasında oluşturduğu model açısından önemlidir.

Araştırmayı önemli kılan bir başka husus da; şu ana kadar öğretmen ve öğretmen adayları üzerine etkinlik temelli vatandaşlık yeterliklerini geliştirmeye yönelik bir çalışmanın yapılmamış olmasıdır. Bugüne kadar ilgili hususta yapılan araştırmalar, genellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin vatandaşlık algı ve bilgilerinin ölçülmesine yönelik olarak yapılan nicel çalışmalarla sınırlıdır. Nicel çalışmalar ise basit bir şekilde sadece var olan durumu tespit etmeye yönelik fakat sürecin nasıl gerçekleşeceği konusunda öneriler getirmeyen araştırmalardır. Bu açıdan çalışma, bu hususta alan yazına bir katkı yapma amacı gütmesi bakımından önemlidir.

### **1.4. Varsayımlar**

1. Araştırma sürecine dahil olan öğretmen adayları, gerçek düşüncelerini yansıtmaktadırlar.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının mevcut durum ve görüşleri betimlemede yeterli olduğu varsayılmıştır.



## **1.5. Sınırlılıklar**

1. Araştırma; oluşturulan etkinlik temelli modelin, 10 kişilik bir çalışma grubuna uygulanmasıyla sınırlıdır.
2. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, anket, araştırma günlüğü, video kayıtları ve gözlemci notları ile sınırlıdır.

## BÖLÜM II: ALAN YAZIN

### 2.1. Vatandaşlık Kavramının Tarihi Gelişimi

#### 2.1.1. Antik Yunan ve Roma Şehir Devletlerinde Vatandaşlık

Vatandaşlık, muasır medeniyetlere ait olan yeni bir kavram değildir. Çünkü vatandaşlık terimi çağdaş devlet realitesinden çok önce ki zamanlarda da kullanılan bir kavramdır. Vatandaşlığın, devlet gibi politik temellerin oluşmasıyla birlikte insanlığın geçmişinde önemli bir yeri ve manası oluşmaya başlamıştır (Erdem, 2012, s.6). Günümüzde vatandaşlık kavramı genellikle bireyin, ülkesindeki siyasal kurumların bir parçası olması demektir. Vatandaş ise bir ülkede yaşayanların devlet tarafından yasalarca verilen haklardan yararlanmaları için o ülkeye vatandaşlık bağı ile bağlı olmasıdır. Eski çağlarda bireyin devletle arasında böyle bir birlikteliği yoktu. Bireylerin vatandaş olarak kabul edilmesi için birtakım unsurların olması gerekirdi. Örneğin; toplumdaki en küçük birlik olan ailelerin birleşmesiyle oluşan bu topluluklara, bireylerin dâhil olabilmesi için başta ırk ve din gibi yapılar önemli gelmekteydi (Uluocak, 1984, s.1). Topluluklarda, dinsel törenlere katılma statüsü olan bu kişiler, toplumun bir vatandaşı olarak kabul görmekteydi (Göğer, 1972, s.4 ve Aybay, 2003, s.6). Sözelimi; Atina ve Roma'da vatandaşlık hukuksal özellikleri yanında, daha çok dini nitelik olarak önem verilen bir durumdu. Bu sebeple dinsel törenlere katılmaya statüsü olan kişiler, Atina ve Roma gibi şehirlerin vatandaşı sayılmışlardır (Fişek, 1959, s.3). Antik Yunan'da kullanılmaya başlanan vatandaşlık kavramının kökeni, siyasî ve kamusal yapıların meydana gelmesiyle aynı süreci kapsar (Özkazanç, 2009, s.247-264; Alpaslan, 2008, s.5). Vatandaşlık Latince 'civis' ve Yunanca 'polites' sözcüklerinden oluşan vatandaşlık, hukuksal olarak bir siyasal topluluğun üyesi anlamındadır (Osmanoğlu ve Öztürk, 2012, s.44). "Citizenship", siyasal bir ifade olarak ilk kez demokrasi ile birlikte Antik Yunanlılarda görülmektedir (Gündüz ve Gündüz, 2005, s.10). Antik Yunan site devletlerinde vatandaşlık manasal olarak, ayrımcı lâkin katılımcı nitelikleri içerisinde barındırıyordu. Yunan site devletlerinde hayatına devam eden bireylerin tamamı ve reşit olanların hepsi değil, sadece reşit ve hür olan erkekler vatandaşlık statüsüne sahipti (Erdem, 2012, s.6). Antik Yunan site devletinin yasal bir üyesi olarak çeşitli haklara sahip reşit ve hür olan bu erkekler toplumda sayıca azdı. Vatandaşların haricindeki

bireyler, siyasi olarak bir statüye ve sosyal yaşamda herhangi bir hakka sahip olmayan kölelerden oluşmaktadır. Köleler sadece ekonomik hayatta bir üretim aracı olarak görülüyordu. Yurttaşların yöneticilerini seçme, yasama, yargılama, savaş ve barışa karar verebilme hakları olmasına rağmen sosyal ve ekonomik hususlara katılma hakları yoktu (Göze, 2000, s.5). Yunan şehir devletlerindeki vatandaşlık, günümüzdeki vatandaşlık kavramının yarattığı algıdan oldukça farklıdır. Atina, Yunan site devletleri içerisinde gelişmiş bir toplumsal yapıya sahip ve demokrasinin doğduğu kent olarak bilinir. Atina’da da tıpkı Antik Yunan’daki gibi oy verme hakkı, sadece yirmi yaşını tamamlamış erkeklere verilirken kadınlara, kölelere ve yabancılara bu yönde haklar tanınmıyordu (Aybay, 1982). Yunan polisinin toplumsal yapısı göz önünde bulundurulduğunda buradaki siyasi düzeni “askeri bir aristokrasi” olarak isimlendiren görüşler de mevcuttur. Buradaki yönetim yapısı; küçük bir azınlığın niteliklerinden dolayı, kendilerinden sayıca fazla olan bir kitleye hükmeden bir işlev sergilemektedir (Ağaoğulları, 1994, s.24).

Antik Yunan’daki vatandaşlık algısı değişerek, kan esaslı ilkel toplumlarda vatandaş olabilmenin bir şartı haline gelmişti (Seviğ ve Seviğ, 1962, s.66 ve Göğer, 1972, s.14). Fakat kan esasına dayalı vatandaşlık, sitedeki var olan toplumsal yapıdaki ihtiyaçlara uymamaktaydı. Çünkü site nüfusunda doğum ile yani kan esasına dayalı vatandaşlığı kazanamayan bireyler büyük çoğunlukta idi. Misal olarak, milattan önce ikinci yüzyılda Atina’da genel nüfusu yarım milyon dolayında olduğu zamanlarda kan esasına sahip site vatandaşlarının sayısı sadece yirmi bin civarında bulunmaktadır. Bu sebeple, Yunan siteleri ve Roma Devleti kan esasına dayalı vatandaşlık statüsünün kazanılmasından vazgeçerek, yasal çerçevelerce insanlar arasındaki eşitliğin sağlanabilmesi amacıyla araştırma yapmaya yönelmiştir (Göğer, 1972, s.14). Doğal olarak bu araştırmalar sonucunda vatandaşlığın kazanılmasındaki kan esasının son bulması yüzyıllar sonra kesinleşmeye başlamıştır. Milattan sonra 212 yılında yayınlanan “Constitutio Antonia” ile kan esaslı yerine toprak esaslı kabul edilmiştir (Göğer, 1972, s.14). İmparator Caracalla tarafından çıkarılan bu yazılı buyrukla, çağdaş vatandaşlık statüsüne geçildiği görülmektedir. Böylelikle toprak esaslı, ikamet edilen yere göre belirlenmiş ve ülke sınırları içerisinde ikamet eden herkes, Roma vatandaşı olarak kabul görmüştür (Göğer, 1972, s.14 ve Çelebican, 1986, s.151).

Toprak esasına dayalı vatandaşlık kavramının zamanla anlamı değişerek ikamet edilenin dışında, doğum unsurunu da bünyesine almıştır. Birey sınırları içerisinde doğduğu devletin vatandaşlığını kazanmıştır. Bu nedenle toprak esasına dayalı kazanılan vatandaşlık, doğum unsuruyla beraber bütün bir özellik kazanmıştır (Topçuoğlu, 2012, s.188).

Zamanla vatandaşlık algısında meydana gelen değişimler kendini birçok alanda göstermeye başladı. Bunda Roma vatandaşlığının Yunan vatandaşlığından bazı hususlarda değişik özellikleri taşıyor olması önemli bir etkendi. Roma vatandaşlığı birtakım hukuksal aşamalardan oluşuyordu. Roma kanunları, temelde bireylerin toplumsal yaşamını şekillendirme ve onları yasalarca koruma anlamını taşıyordu. Roma İmparatorluğu'ndaki medeni hukuk gelişerek vatandaşlığın hukuksal yönü giderek güçlenmiş buna mukabil bireylerin siyasi hayata katılım hakları zayıflamaya başlamıştır. Tüm yaşanan bu gelişmelerle vatandaşlık görevleri ile hakları hukuksal olarak şekillendirilmiştir. Böylece Roma vatandaşlarına, birbirleriyle evlenme, ticaret yapma, seçimlerde siyasi görev olarak oy kullanma ve dava açma gibi birtakım haklar verilmiş, yanı sıra askerlik hizmeti ve vergi ödeme gibi görevleri de düzenlenmiştir (Heater, 2007, s.30-32). Roma İmparatorluğu vatandaşları, birer Roma vatandaşı olduğu kadar, aynı zamanda dünya vatandaşı özelliği de taşımaktaydı. Tabii bir hak olarak Roma İmparatorluğu vatandaşlığına sahip olan bireylerin çocukları da vatandaş olarak kabul ediliyordu (Heater, 2007, s.51). Roma İmparatorluğunun vatandaşı olma düşüncesinde bireyleri bir arada tutan yapılar siyasal anlamda dar iken dünya vatandaşlığına ait olma düşüncesinde ahlaksal bir boyut göstermiştir (Ağaoğulları ve Köker, 1989, s.89).

### **2.1.2. Ortaçağ Ve Devrimler Dönemi Avrupası'nda Vatandaşlık**

Tarih boyunca tedricen değişen ve farklı boyutlar kazanan vatandaşlık kavramı Ortaçağ'da da farklı bir konumda karşımıza çıkmaktadır. Kavram üzerindeki belirleyiciler kuşkusuz dönemin siyasi faaliyetleri ve sosyal yapılanmalarıdır. Bu belirleyicilerden biri ve belki de en önemlisi kavimler göçüdür. Bu önemli tarihi vakıa sonrasında Avrupa'nın etnik yapısı değişirken bugünkü Avrupa toplumlarının temelleri atılmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda Avrupa'da siyasi, ekonomik, dini ve sosyal yapı yeniden şekillenmiştir. Orta Çağ'da siyasi yapılanma toplumsal, siyasal ve iktisadî

birliklerden oluşan feodalitenin kendisiydi. Her derebeyi, kendisine ait bir orduya ve hukuk kurallarına sahipti. Derebeyleri güçlerini, zenginliklerinin ölçütü olan topraklardan almaktaydı. Sosyal yapı ise sınıf farklılıklarının kendini net bir şekilde hissettirdiği feodal düzen içerisinde soylular, rahipler, burjuvalar ve köylülerden oluşmaktaydı. Orta Çağ'da feodalite sistemindeki bu sosyal yapılanmanın temeli ise eşitsizliğe dayanıyordu. Merkezî otorite zayıf bir yapıdaydı. Bundan dolayı her derebeyi kendi gücünü koruyabilmek için sahip olduğu topraklarının etrafını surlarla çevreleyerek kendine ait bir yönetim biçimi kurmuştur. Orta Çağ'ın bu siyasal yapısı içinde gelişen teknik ilerlemeler sonucunda, ham madde ve pazar arayışları savaflara sebep olmuştur. Bireyler yaşamlarını sürdürebilmek ve kültürlerini yayabilmek için dinin birleştirici etkisiyle bütünleşmişlerdir (Oran, 2008, s.17). Orta Çağ'da, aynı dine inananlar, kendi aralarında bir bütünlük oluşturmuş, kendilerinden farklı dini inanca sahip olanları, örneğin Yahudileri ise dışlamışlardır (Habermas, 2005, s.19). Yahudiler de dini açıdan azınlık olmalarından dolayı sürekli aşağılanmışlardır (Oran, 2008, s.18). Hıristiyanlık sadece Antik Yunan vatandaşlık anlayışını reddetmekle kalmamış, yeni bir toplum anlayışı da yaratmıştır (Reisenberg, 1992, s.87). Roma vatandaşlığından dışlananların, kölelerin, alt sınıfların tüm bireylerle eşit olduğu anlayışına sahip olan Hıristiyanlık, böylece Antik Yunan'daki toplumsal değerleri önemsizleştirerek vatandaşlık anlayışına radikal bir dönüşüm kazandırmıştır (Reisenberg, 1992, s.88). Hıristiyanlıkla beraber vatandaşlık kavramı bir topluma ait olma özelliği kazanmış ve bireyler içe dönük bir hayat tarzı benimsemeye başlamıştır (Polat, 2012, s.131). Ortaçağ Avrupa'sındaki feodaliter sistemde, toprakları olan soylular yönetime katılma haklarına sahip iken askerlik işleriyle uğraşmayan ve vergi vermeyen kişilerdi. Oysa nüfusun büyük kısmını oluşturan köylülerin ise hiçbir hakları yoktu yalnızca onları koruyan feodal beylerinin topraklarını ekip biçmekteydiler. Köylüler hür köylüler ve hiçbir hakkı olmayan kölelerden (serf) oluşmaktaydı. S erf anne ve babadan olan çocuklar da serf olmaktaydı. Serflerin evlilik, yer ya da iş değiştirmeleri için feodal beyinden izin alması gerekliydi (Mumyalmaz, 2008, s.10). Ortaçağın ilk dönemlerinde, Hıristiyanlığın yayılmasıyla beraber vatan kavramı da tanımlanmıştı. Hıristiyanlığın önemli düşünürlerince, gerçek Hıristiyan yalnızca gökler ülkesinin vatandaşıydı. Ölümlü dünyadaki patria anlamını kaybederken dünyadaki anlamıyla vatan; kişinin doğduğu yeri ifade etmekteydi. Senyörlerin sahip olduğu derebeyliklerde artık serflerin vatani

için savaşması ve ölmesi anlamını kaybetmişti. İnsanlar için din merkeze alınarak İsa, kilise ve kutsal topraklar için ölmek gerçek vatanperverliğe dönüştürülmüştü (Erözden, 1997, s.50-51). Bu düzendeki kişiler, siyasî gücü elinde olanlara karşı vefa borcu olanlar ve olmayanlar olarak ikiye ayrılıyordu. Vefa borcu olanlar, kralın tebaasından sayılıyorlardı (Aybay, 1982, s.6). Diğer gruba göre ise vatandaş ekonomik olarak hür olmalıydı. 13. yüzyılla beraber monarşinin kiliseye, feodal güçlere ve uluslararası imparatorluk fikrine karşı gösterdiği çabalar vatan kavramında bir değişim meydana getirmişti. Vatan, kutsal bir anlamı dışında bir de siyasal bir anlam kazanmıştı. Böylece vatan, siyasal olarak iktidarın sahip olduğu coğrafi konum olarak çağdaş devlet çatısının içine yerleşecektir. Kral ise, kişilerden vatan adına birtakım isteklerde bulunacaktı. Bunlar vatanın korunması için savaşmayı, gerekirse ölmeyi kabul etmek ve vatanın savunması için tüm maddi sorumlulukları kişisel olarak yüklenmek idi (Erözden, 1997, s.51).

Ulus devletlerin aralarında düzenledikleri 1648 Westphalia (Vestfalya) Anlaşma'sıyla vatandaşlık anlayışı, ulus topluluğun politikleşen devletin bir parçası olarak eşit hak ve görevlere, özgürlüklere ve sınırlamalara, güç ve sorumluluklara sahip fertler olarak tanımlanmış ve kabuk değiştirmeye başlamıştır (Osmanoğlu ve Öztürk, 2012, s.44). Kapitalizmin gelişmesiyle güçlenen burjuvazi sınıfı ile birlikte mutlak krallığın temeli olan Katolik inançtan farklı bir inanış ve hayat biçimine yönelimler başladı. Krallık döneminde toplumsal yapıda üretmeden sadece tüketerek yaşamlarını sürdüren Katolik aristokrat sınıfı bulunuyordu. Bir de Protestanlığı kabul ederek, az tüketen daha çok çalışıp biriktirerek yatırımı önemseyen kişiler kendilerini kraldan ve kiliseden ayırarak iktidarlıklarını oluşturdular. Protestanlık mezhebiyle beraber ilk dinsel azınlıklar meydana gelmeye başladı. Bu durum iktidar sahibi Katolikler için devletin ve milletin bütünlüğünü bozucu bir gelişme olarak görülmüş ve kesinlikle önlenmesi gereken bir durum olarak algılanmıştır (Ulugöl, 2009, s.25). Avrupa'da, ticaret yaparak zenginleşmeye başlayan bu Protestan burjuva sınıfı, güvenli bir şekilde ticaret yapamamalarına rağmen mevcut olan pazarlarını arttırmaya çalışıyorlardı. Feodalite düzeni içinde kral ile burjuvazi sınıfı arasındaki ilişkiler artarak merkezi yönetim biçimi güçlenmiş ve ortak iktisadî pazar, ortak lisan, fikir ve hisleri gelişmiştir. Merkeziyetçi yapıda olmayan imparatorluklar ise etnik, din ya da dil özellikleri bakımından imparatora sadık bir biçimde siyasal sisteme dâhil olmuşlardır (Oran, 2008, s.18-19).

Avrupa'da ekonomik yapının değişmesi, ticaretin ve sanayileşmenin gelişmesiyle burjuvazi sınıfı güçlenmiş, kişi haklarına eski dönemlere nazaran daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Bu gelişime paralel olarak, 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren vatandaşlık kavramının da sekülerleşme çabalarının sonucunda önem kazanmaya başladığı görülmüştür.

### **2.1.2.1. Devrimler Dönemi**

Orta Çağ Avrupa'sında dini yapının etkisi ile baskın olan din adamlarının gücü ilk kez haçlı seferleriyle sarsıldı. Gelişen bilgi ve teknik çalışmalar ile birlikte yeni bir dünya ve alternatif ticaret yolları keşfedildi. Coğrafi keşiflerle Avrupa toplumu bambaşka bir dönüşüm geçirmeye başladı. Bu ekonomik ve sosyal dönüşümün ilk ürünleri Rönesans ve Reform hareketleriydi. Vatandaşlık kavramını da etkileyen Rönesans'la birlikte civis (vatandaş), sadece belirli hak ve statülerin toplamı olmaktan çıkarak anlamını değiştiriyordu (Bookchin, 1987'den aktaran Özkazanç, 2009, s.252). Rönesans hareketlerine paralel olarak gelişen pozitif bilim sayesinde Avrupa'da sosyal yapıda değişiklikler meydana geldi. Reform hareketleriyle beraber mezhep birliği bozularak toplumsal, siyasal ve ekonomik yapılardaki kilisenin gücü zayıfladı. Bunun etkisini azaltmak için Cizvit Tarikatı oluşturularak yeni keşfedilen ülkelere Hıristiyanlığı yayma çalışmalarına başlandı. Eğitim faaliyetleri kiliseden ayrılarak laikleşti. Fransız İhtilali'nin yönetimde laik devlet anlayışı oluşturmasıyla, dinin siyasal yapılar üzerindeki etkisi ortadan kaldırıldı. Böylece siyasal yapılar yeniden şekillenmeye başladı. Bilindiği üzere Orta Çağ Avrupası'nda vatandaşlık genel itibariyle devlet ile kişiler arasındaki karşılıklı haklardan ve görevlerden oluşmaktaydı (Sarıcan, 2006, s.9). Yurttaşlık algısı, kişinin kültürünü oluşturduğu hakları eşit ve özgürce kullanabilen, üzerinde yaşadığı sınırları belli olan toprak parçası olarak çağdaş devletlerin kurulmasıyla beraber anlam kazanmıştı (Mumyalmaz, 2008, s.17). Modern vatandaşlık kavramının temelleri ise feodal topluma ve krala karşı elde edilen, dönem içinde özgürleşme anlamını taşıyan Fransız İhtilali'nden ve Sanayi Devrimi'nden kaynağını alıyordu. Sosyal ve siyasal yapılarda geniş çapta değişimlerin sonucunda vatandaşlık kavramını, kapitalist sanayi toplumu ve çağdaş ulus devletlerin oluşumu birlikte yaratmıştır. Vatandaşlık kavramı böylece, önceki feodaliter toplumsal yapıya ait geleneksel olan toplumlara karşı kendini yerleştiren, kentleşme, sanayileşme ve çağdaşlaşma yolunda bir toplumsal kültür olarak

biçimlenerek gelişme göstermeye başlamıştır. Batıda, kapitalizmin gelişmesiyle beraber ortaya çıkan ekonomik ve soya dayalı imtiyazlı gruplar, kendilerini kanunlarla koruma altına alma ihtiyacı duymuştur. Bu gibi sorunların çözümü için toplumsal sözleşmecî bir düşünce ile karşılıklı haklar ve sorumluluklardan meydana gelen bir vatandaşlık algısı gelişmiştir (Mumyalmaz, 2008, s.49).

1789 Fransız İhtilali'nin lideri Danton'un "Herkes bilmelidir ki çocuklar, ana babalarından önce Cumhuriyet'in yavrularıdır" (Altunya, 2003, s.4) sözüyle, klasik vatandaşlık anlayışının kabukları çatlamaya başlamış, modern dönemlere dair durmaksızın değişen bir algısal sürecin belki de ilk adımı atılmıştır. Auguste Comte bir pozitivist düşünür olarak; kişiyi soyutlar ve temel gerçeğin toplum olduğunu belirterek bireylerin sadece görevlerini yapma hakkına sahip olduğunu söyler. Ona göre siyasetin amacı ise tüm vatandaşları otoriteye sadık, sosyal bir görevli haline dönüştürmektir (Göze, 2000, s.233). Hegel de Fransız Devrim'ine eleştirisel bir biçimde yaklaşmış ve vatandaşı, devletin görevler yüklediği bir kimse olarak tanımlamanın yanlış olacağını, bu durumda bireylerin devlet denilen bir bütünlüğün içinde canlılığını kaybederek tükeneceğini savunmuştur (Göze, 2000, s.234). 1762 sonrasında Cizvit Tarikatı öğretim de dâhil olmak üzere üyelerinin çalışmalarına son verilmesiyle Fransız çocuklara laik bir eğitim vermeye başlanılmıştır (Heater, 2007, s.194). Zamanla din çerçevesinde de şekillenen feodalitenin yerini ulus kavramı almıştır. Bu durum feodalitenin yıkımını hızlandırarak Fransız devriminin başlamasına neden olmuştur. Tüm bu gelişmeler doğrultusunda Fransa'da ulus/devlet kavramının gelişmesiyle birlikte 19. yüzyılda ilk kez okullarda vatandaşlık eğitimi vermeye başlanmıştır (Tezgel, 2008, s.17). Avrupa'da meydana gelen köklü değişimlerin bir diğer sonucu da eğitim alanında kendini göstermiş ve eğitim faaliyetleri devletin kontrolüne geçtikten sonra kilisenin dini amaçları yerine devletin siyasi hedefleri önem kazanmıştır. Vatandaşlık anlayışında yaşanan dönüşüm 18. yüzyıldan itibaren, Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi sonucunda aristokrasinin ve kilisenin hâkim olduğu sosyal ve siyasal düzenin değişmesine ön ayak olmuştur. Böylece kapitalizm, kentleşme, sanayileşme ve modernizasyon ile birlikte vatandaşlık kavramı da kendini yenilemiştir (Heater, 2004, s.170-173).



### **2.1.3. Osmanlı Devleti'nde Vatandaşlık**

#### **2.1.3.1. Osmanlı Klasik Dönem Yapısı İçinde Vatandaşlık**

Oğuzların Kayı boyuna mensup bir aşiret beyi olan Osman Gazi, 1299 yılında bağımsızlığını ilan ederek Devlet-i Aliye-i Osmaniye'nin kuruculuğunu üstlenmiştir. Kurulduğu dönemden itibaren 1923 yılına kadar Türk-İslam dünyasında; güçlü merkezi otoritesiyle, geniş sınırlara ulaşan Osmanlı İmparatorluğu, Türk örf-adetleri ve ananelerini, İslam kültürünün potasında sentezleyen bir yönetim anlayışı ile kimi zaman kesif, zaman zaman da güçlü bir şekilde uygulamıştır. Osmanlılar, devlet geleneği ve egemenlik anlayışlarını, Orta Asya Türk Devlet geleneğinden almış, onu içselleştirerek daha güçlü bir yaklaşımla devam ettirmişlerdir. Osmanlı Devleti'nin yönetim ve egemenlik biçimine; Halil İnalçık, Osmanlı vakanüvislerinden olan Tursun Bey, Kınalızâde gibi isimlerin eserleri ile Kâbusnâme, Kelile ve Dimne adlı yapıtlar ışığında "Hükümdar askersiz kuvvet sahibi olamaz; parasız asker olamaz, tebaanın refahı olmadan para olmaz ve adalet olmadan halk müreffeh olamaz" şeklinde bir açıklama getirmiştir. Bu durumdan yola çıkarak Osmanlı İmparatorluğu'nun sürekliliğini sağlayan daire-i adliye ile dünya düzeni için adalete, adalet için devlete, devlet için hakana, hakan için orduya, ordu için hazineye, hazine için halka, halkın bolluk ve bereketi içinse hakana ihtiyaç olduğu çıkarımında bulunabiliriz (Öz, 1997, s.50). Osmanlı Devleti'ne Hint-İran dünyasından geçen geleneksel toplumsal yapıda, sınıflar arası geçiş mümkün değildi. Halk, hükümdar için Allah'ın emaneti olarak görülüyordu. Allah'ın insanlara vermiş olduğu idarecilik, yöneticilik gibi sorumlulukların temelinde adalet unsuruna vurgu yapılmaktaydı. İdarecinin hukuksal açıdan bir ayrıcalığı yoktu. Adaletsiz yönetim olduğu takdirde hanedan üyelerinden başka biri yönetime geçmekteydi. Bu sistem zamanla, eski Yunan ve Hint-İran politik fikirlerince farklılaşarak değişime direnç göstermeye başlamıştı. Mevcut düzen, Emevî ve Abbasî döneminden itibaren saltanat ifadesiyle merkezileşerek Osmanlı dönemine kadar varlığını sürdürmüştür (Ocak, 1999, s.165 ).

Osmanlı İmparatorluğu'ndaki devlet düzeni veya rejim; siyasi otoritenin genellikle soy aracılığıyla bir kişinin üzerinde toplandığı sistem olan monarşidir. Ülkenin siyasi meşruiyet kaynağı padişah ve hanedan üyelerine aittir. Padişah, otoritesi ve gücüyle devlet yönetimdeki en önemli yetkilidir (Mardin, 2010, s.182). Devletin yönetim

sistemine; “Gökte Allah, yerde devletimiz” sözüyle kutsal bir anlam yüklenirken, hükümdar ise Allah adına hüküm veren yetkili kişi konumunu almaktadır. Böylece devlet somut kuralları, kuruluşları, yöneticileri ile kamunun hizmetindeki bir kurum kavramından uzaklaşmıştır (Çaha, 2003, s.7-8).

Millet sistemi, 1453 yılında Fatih Sultan Mehmet’in İstanbul’u fethiyle sınırları genişleyen Osmanlı İmparatorluğu’nda farklı etnik, dini ve dilsel grupları hoşgörü ve saygı çerçevesinde bir arada tutabilmek adına bir nevi zorunlu olarak dönemin siyasi algısı içinde kendini daha net bir şekilde hissettirmeye başlamıştır. Dönemin millet kavramı günümüzde kazanmış olduğu anlamından farklı, yalnızca belli bir inanca sahip bireylerden oluşan dini kimlik ve topluluk örgütlenmesi olarak algılanmalıdır. Gösterilen genel hoşgörü anlayışıyla beraber her millete özerklikler ve sosyal yaşamda birtakım serbestlikler verilmiştir (Baban, 2009, s.72-73). Bu anlayış, Osmanlı toplumunun nizamı ile yönetiminin adalet temelli olmasından kaynaklıdır. Barış ve düzenin yapı taşı olan adaletin tesisi için, toplum iki büyük sınıfa ayrılmıştı. Bunlar yönetenler; seyfiye, ilmiye, kalemiye ve yönetilenler (reaya); Müslüman olan ve Müslüman olmayan gruplardı. Osmanlı tebaasında vergi vermek de bireylerin siyasal ve sosyal statülerini belirlemede önemli bir ölçüttü. Halk, vergi yükümlülüklerine göre, Müslim-Gayrimüslim, şehirli-köylü, yerleşik-göçebe gibi toplumsal sınıflara ayrılıyordu (İnalçık, 1990, s.31-32).

Osmanlı vatandaşlık anlayışının temel dinamiği olan “millet sistemi” İslam tarihinde “Medine Vesikası” ilkelerine göre şekillenmiştir. Hz. Muhammed, Mekke’den Medine’ye göç ettikten sonra Medine’deki taraftarları ile Gayrimüslim olan topluluk arasında “Medine Vesikası” adlı bir sözleşme imzalanmıştır. Bu sözleşme ile Medine’deki Müslümanlar ile Müslüman olmayanları tek bir çatı altında birleştirebilmek ve olası bir yönetim kaosunu önlemek için çeşitli düzenlemeler yapılarak haklar ve sorumlulukların sınırları belirlenmiştir. Böylece Müslümanlara ve Müslüman olmayan gruplara kendi içlerinde birbirlerinin bağımsızlıklarına saygı ve hoşgörü zemini oluşturularak, sahip oldukları inancı yaşama hakkı tanınmıştır (Fevzi Baban, 2009, s.75). Temelleri Hz. Muhammed döneminde atılan bu farklılıklara saygı ve hoşgörü kültürü, Osmanlı Devleti’nde de millet sistemi adı altında ortaya çıkmıştır. Osmanlı İmparatorluğu’na bağlı birçok farklı etnik kökene, dile ve dine mensup insanlar bulunuyordu. Halk genel olarak Gayrimüslim ve Müslüman bireylerden

oluştugu için hukuk sistemi de buna göre şekillenmişti. Osmanlı vatandaşlık hukukunun, şer'i hukuk ve kaynağını töreden alan örfi hukuk olmak üzere temel dayanağı vardı. Bu hukuk yapısına paralel bir şekilde Gayrimüslimlere, onların içtimai ve dini yaşamlarına gereken saygı ve hoşgörü gösterilmesine rağmen çeşitli nedenlerden oluşan hukuksal problemler için şer'i hukuk kurallarından bağımsız olarak, patrikhaneler aracılığıyla sorunlarını özgürce çözebilme hakları verilmişti. Bunun yanında miras, evlilik, boşanma, vasiyetname, gibi konularını kendi dini mahkemelerinde kararlaştırabilme haklarına da sahiptiler. Yalnızca ceza hukuku bakımından, hukuksal sorunların çözümünde İslam ceza hukukuna başvurulmuştur (Karpat, 2006, s.118). Milletler, merkezdeki liderlerini ya da piskoposlarını üst rütbeli din adamları arasından seçer ve onu padişahın onayına sunarlardı (Ulugöl, 2009, s.33).

Devlet, reayanın huzuru, mutluluğu ve sınıfsal adaletin tesisi için, yönetimini yasalar çerçevesinde gerçekleştirmiş ve sosyal yapıda herhangi ayrıcalıklı bir sınıfın ortaya çıkmasına izin vermemiştir (Karpat, 2006, s.84). Osmanlı İmparatorluğu'nu sınırları içinde yaşayan bireylerin oluşturdukları toplumsal yapıdaki adalet sistemi içerisinde haklar ve sorumluluklar eşit bir şekilde paylaştırılmıştı. Osmanlı reayasında Müslim ve Gayrimüslimler arasında doğal olarak birtakım farklılıklar bulunmaktaydı. Bu farklılıkların bazıları; sosyal yaşamda Gayrimüslimlerin Müslümanlardan ayırt edilebilmesi için belli rengi ve simgesi bulunan kıyafetler giymek zorunda olmaları, silah taşıma yetkilerinin olmaması, saçlarını Müslümanlar gibi kestirememeleri, bir Müslümandan önce selam verememeleri şeklinde sıralanabilir. Müslümanlarla Gayrimüslimler arasında hukuki olarak da birtakım farklılıklar mevcuttur. Bu farklılıklara da Gayrimüslimi öldüren bir Müslümana ölüm cezası verilmemesi, bir Gayrimüslimin Müslüman kadınla evlenememesi, Müslüman olmayanların hükümet binalarında önemli mevkilerde bulunamaması ve grup halinde ve yüksek sesle konuşamaması şeklinde örnekler verilebilir. Mekânsal anlamda ise Müslümanlar açısından kutsal bir mekân olan Hicaz Bölgesi'ne yakın olan yerlerde ikamet edememeleri, Müslüman evlerinden daha yüksek bir şekilde ev inşa edememeleri, dini mekânlarının tamiri veya inşa işlemleri için devletten özel izin alma zorunluluğu olması Gayrimüslimlere yönelik Osmanlı hayatı içerisinde görülen birtakım uygulamalardır. Görüldüğü üzere milletler arasında, Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisinde siyasi, sosyal ve hukuksal olarak bazı farklılıklar bulunuyordu (Kaya, 2005, s.16).

Millet sistemi, Osmanlı Devleti'nin gücü ve yönetimiyle varlığını uzun yıllar devam ettirmiştir. Ancak 16. Yüzyılın sonlarına doğru askeri yapıda meydana gelen bozulmalar nedeniyle savaşlarda yenilgiler artmaya başlamıştı. Aynı dönemlerde Avrupalıların gerçekleştirdiği coğrafi keşifler ve sonraki asırlarda gerçekleşen teknolojik gelişmeler Osmanlı ekonomisine ağır darbeler vurmuştu. Bunu gören Batılı devletler kendi soydaşları için Osmanlı Devleti'nden sonu gelmeyen ayrıcalıklar talep etmiştir. Avrupa'daki ekonomik ve askerî yapıda meydana gelen bu yenilik ve gelişmelere rağmen Osmanlı Devleti gerilemeye başladığı için ekonomik, sosyal ve siyasal yapılarında değişim zorunlu hale gelmişti. Çünkü askeri yapıdaki bozulmalar tımar sistemini etkilemiş; köyden kente göçleri başlatmış ve böylece üretim ve tüketim dengesi bozulmuştu. Ticari faaliyetlerin güzergâhı olan İpek ve Baharat yolları coğrafi keşiflerle birlikte eski ehemmiyetini yitirmişti. Teknik bilgilerdeki gelişmeler sonrası gerçekleşen keşifler ile Atlas Okyanusu kıyıları ticari faaliyetler için önemli hale gelmeye başlamıştır (İnalçık, 1990, s.32). Bu durum Osmanlı Devleti'ni, mezkûr sorunları çözüme adına birtakım ekonomik ve hukuki ıslahatlar yapma arayışına zorlamıştır. Bu hukuki ve ekonomik ıslahatlar paralelinde devlet, iktisadî yapının canlanması için Balkan topraklarında yaşayan Müslümanlara sağlanan hakları Gayrimüslimlere de tevdi ederek ticari faaliyetler ve çeşitli yatırımlar yapılmasını sağlamıştır (Karpat, 2006, s.130-131). Katolikler, Ortodokslar gibi Gayrimüslim sınıflara tanınan bu ayrıcalıklarla, azınlıklar iktisadi anlamda güçlenmeye başlarken, süreç Müslümanların aleyhine işlemeye başlamış, yanı sıra Avrupa'da ateşli silahların kullanılmasıyla Osmanlı Devleti'ndeki askeri yapının çöküşü de hızlanmıştır (Karpat, 2006, s.223-228).

### **2.1.3.2. Tebaadan Vatandaşlığa Osmanlı'da Algısal Dönüşümler**

Çağdaş bir ifade ile tebaadan dönüşen vatandaşlık algısının, Osmanlı Devleti'nde yenileşme hareketleri ile ortaya çıktığı görülmektedir. Batının örnek alınarak düzenlemeler yapıldığı bu dönemde, vatandaşlık algısı da bir problem olarak görülmüş ve değişime zorlanmıştır. Bu değişimin yansıması olarak Osmanlı tarihinde karşımıza çıkan ilk emare Senedi İttifak'tır. Padişah ile Rumeli ayanları arasında 24 Eylül 1808 tarihinde imzalanan bu belge, muhtevası ve oluşum biçimi bakımından Magna Carta ile aynı özellikleri taşımaktadır. Bu ilk anayasal nitelikteki belge padişahın yetkilerini

kısıtlayarak Rumeli ayanlarının güçlerine güç katmıştır. Senedi İttifak ile sosyal yaşamdaki nizam sağlanarak fertlere can ve mal güvenliği ile temel hak ve hürriyetler verilerek vatandaşlara maddi veya manevi olarak yapılan eziyetlerin önüne de geçilmiştir (Aşırım, 1998, s.81-89).

Senedi İttifak'ın ardından ilan edilen Gülhane Hattı Hümayun, Sultan Abdülmecit döneminde Hariciye Nazırı Koca Mustafa Reşit Paşa tarafından hazırlanarak ilan edildi. Fermanın hazırlanmasındaki temel amaç, halkının medeni haklardan yararlandığı, vatandaşlık kavramının dini birlikteliklerden oluşmayan bir Osmanlı milleti meydana getirmektir. Böylece Gülhane Hattı Hümayun ile Osmanlı Devleti'nin tüm vatandaşları eşit olarak kabul görmüştür (Mardin, 2002, s.21-22). Gülhane Hattı-ı Hümayunu ile Müslümanlar ve Müslüman olmayan gruplara eşit haklar verilerek tüm vatandaşların can, mal ve namus güvenliği sağlanmıştır. Tanzimat Fermanı ile hukuk devletinin temelleri atılmış, Osmanlı Devleti'nde anayasal bir sisteme geçişin ilk aşaması gerçekleştirilmiştir. Devletin anayasalarla yönetilmesi, kanun üstünde hiçbir gücün olmaması, idari, askeri, yargısal ve siyasi güçlerin birbirinden ayrılmasını sağlamıştır. Müslüman ile Müslüman olmayanlar arasındaki ayrıcalıklar son bulmuştur (Ozankaya, 1990, s.127). Tanzimat Fermanı'nın 1839'da ilan edilmesi ile Kanun-i Esasi'nin 1876'da kabul edilmesi arasındaki süreçte modern anlamda bir kavram olarak vatandaşlıktan bahsedilmemiştir. Ancak bu hukuki gelişmelerle yönetici ve kişiler arasındaki sosyal ilişkilerin hukuksal bir boyut kazandığı da gözlerden kaçmamaktadır. Bu ferman ile Osmanlı reayasası ırk, din, dil ayrımı yapılmadan Osmanlılık adı altında birleşmekte, ayrımcı ifade ve uygulamalar hukuki bağlamda sona ermektedir (Oğuz, 2006, s.112).

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Dönemi'yle başlayan vatandaşlık algısındaki değişimler siyasal, sosyal ve hukuki yapıları da derinden etkilemiştir. Tanzimat Fermanıyla padişahın kulu olarak görülen Osmanlı Tebaasına hukuki açıdan ilk kez can, mal, ırz güvenliği sağlanarak çeşitli hak ve özgürlükler verilmiştir. Osmanlı Devleti'nin çöküşünü önlemek için tebaaya verilen bu hak ve özgürlükleri gereğinden fazla bulan Tanzimat dönemi yöneticilerinin aksine Yeni Osmanlılar, halk adına daha fazla hak ve özgürlükler talep ediyorlardı. Bu hak ve özgürlüklerin anayasaya bağlı bir parlamento ile sağlanacağını düşünen Yeni Osmanlılar, Fransız devrimiyle kendini göstermeye başlayan milliyetçi ve ayrılıkçı hareketlere karşı, birleştirici bir siyaset olarak

‘Osmanlılık’ düşüncesi etrafında bütünleşiyorlardı (Eryılmaz, 1993, s.71-81). Yeni Osmanlılar, aynı zamanda Batı’nın kültür, ahlak ve hukukunun Osmanlı İmparatorluğu’na uyarlanmasına karşı çıkararak reformları tenkit ediyor, batının maddi kültürünü bilim ve teknolojisini benimserken manevi kültür özelliklerini yadsıyarak İslam’a bağlı olduklarını belirtiyorlardı. Bu nedenle kanun gücüyle kurulan hükümet ile hazırlanan anayasanın her bir maddesinin sancaklarda bulunan Müslümanların din işlerine bakan görevliler tarafından tetkik edilmesini istediler. Genç Türkler bir başka deyişle Yeni Osmanlılar, Osmanlı İmparatorluğunun modernleşme çabalarının gerekli olduğu fikrini savunan gruba karşı yapılan muhalefeti temsil ediyorlardı. Toplumsal yapıdaki manevi çözümlerin nedeninin İslam dini olduğunu reddettiler. Yeni Osmanlılara göre toplumsal çöküşün asıl nedeni şer’i hukukun uygulanmamasıdır. Bu grup, genel olarak Batılı devletlerin istekleri sonucu verilen imtiyazlar ve yeniliklere karşı çıkıyorlardı (İnalçık, 2009, s.218-219). Fakat bütün bu hukuksal değişimlere karşı çıkmalarına rağmen Türkiye’de anayasal gücün kabul edilmesine ve Osmanlılık temeli etrafında oluşan yeni vatandaşlık kavramının benimsenmesine neden olacak olanlar da yine bu Genç Osmanlılardı. (Ulutaş, 2012, s.37-38). Bu ferman ile ilk kez Osmanlı Devleti Müslüman veya Müslüman olmayan kişilere din ve vicdan özgürlüğü vererek eşitliği sağlamıştır. Bunu II. Mahmut’un; “Ben tebaamın Müslümanını camide, Hristiyanını kilisede, Musevisini de havrada fark ederim. Aralarında fark yoktur. Cümlesi hakkındaki muhabbet ve adaletim sağlamdır ve hepsi hakiki evladımdır.” sözünden çıkartabilmek mümkündür. Böylece Hattı-ı Hümayun, tüm Osmanlı vatandaşlarını eşit telakki ederek bütün bireylerin haklarını güvence altına alıyordu. Bu sayede hukuksal manada oluşan değişim ve yenilikler ile merkezi bürokrasi, hükümdar ile tebaa karşısında özgüveni artarak güçleniyordu (Canatan, 1995, s.59).

Tanzimat kendini birtakım yeni reformlarla güvence altına almak istedi. Bu reformların en önemlilerinden birisi de Islahat Fermanı’dır. Islahat; Osmanlı İmparatorluğu’nun yıkılmasını önlemek için kişi hakları ve özgürlükleri temini ile yeni kurumların oluşturulması adına Sultan Abdülmecid tarafından 1856 yılında ilan edilen bir fermanıdır. Tanzimat Fermanı’nın ardından ilan edilen Islahat Fermanı ile Osmanlı tebaasına bağlı yaşayan Gayrimüslimlere birtakım hakların verilmesi amaçlanmaktadır. Böylece, Fransız İhtilali’nin sonucunda doğan milliyetçilik akımlarından etkilenecek bilhassa Balkanlar’da isyan eden Gayrimüslimleri Osmanlı İmparatorluğu’na

Osmanlıcılık fikri temelinde yeniden bağlanacaktı. Böylece Avrupalı devletlerin azınlıkları bahane ederek Osmanlı Devleti'nin iç işlerine karşması engellenmeye çalışılmıştır. İmparatorluk sınırları içerisinde bulunan bireyler bu fermanla yeniden vatandaş olarak benimsenmiş ve eşit haklar kazanmıştır (Karpas, 2010, s.97). Ferman, bireylerin vatandaşlık kavramı etrafında bütünleşmelerini sağlayarak, herkese dini vazifelerini yerine getirirken saygı gösterilmesi, din ayrımı yapılmadan bütün vatandaşların devlet okullarında eğitim almalarının sağlanması, devlet dairelerinde memur olma yetkisi verilmesi ve vergilerin eşit bir şekilde toplanarak cizyenin kaldırılması gibi birtakım eşitlikler getiriyordu. Eskiden Osmanlıdaki Müslümanların hâkimiyeti altında olan eyalet ve sancak meclislerinde lâik Gayrimüslimlerin temsilcilerine de söz hakkı veriliyordu (Somel, 2001, s.362-366). Bu fermanın bir diğer yansıması da iktisadi alanda ortaya çıkmıştır. Mezkûr ferman ile Osmanlı reayasındaki Gayrimüslimler ekonomik ve siyasal haklar elde ederek Müslümanlara göre daha önemli bir statü kazanmışlardır (Küçük, 1999, s.214-215). İslamiyet, laiklikten uzak bir şekilde İmparatorluğun resmi dini olarak kabul edilirken, Islahat Fermanı, Gayrimüslimlere eğitim ve hukuk alanlarında özerkliklerini devam ettirme hakkı tanıyordu. Devlet ile azınlıklar arasındaki olumlu ilişkiler cemaat önderlerine devlet memurluğu statüsü kazandırılarak sağlanmıştır. Böylece Gayrimüslimler önemli makamlara yerleşme şansını elde etmişlerdi. Tüm bu reformlara rağmen sonuç olarak kendi aralarında eşit olan bu topluluklar ile Müslümanlar arasında, Müslümanlar lehine sınırlamaların söz konusu olduğu gerçeği de göz ardı edilmemelidir (Mahçupyan, 1998, s.38).

### **2.1.3.3. Bir Kırılma Noktası ve Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi**

Millet Sistemi'nde meydana gelen aksaklıklar sonrasında, Osmanlı İmparatorluğu sınırları içinde yaşayan Müslim ve Gayrimüslim halk arasında var olan sosyal, dini ve ekonomik yapıdaki farklılıkların, yapılan reformlarla ortadan kaldırılması icap etmişti. Böylece, Osmanlılık üst kimliğinde birleşen bir vatandaşlık bilincinin tesis edilmesinin yolları aranıyordu. Ancak Osmanlı Devleti'nin zamanla güç kaybetmesini fırsat bilen Batılı devletler, azınlıkların haklarını ve özgürlüklerini savunma bahanesiyle Osmanlı Devleti'nin iç işlerine karışarak azınlık gruplar için özerk devlet statüsü talep etmişlerdi. Bunu önlemek isteyen Osmanlı Devleti, azınlıkların kendine vatandaşlık bağıyla bağlı

olması gerektiğini savunarak 1869 yılında Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesini ilan etti. Bu kanunname ile İslam coğrafyasında dini kavramlardan ayrılan ilk uyrukluk yasası reformu gerçekleşmiş oldu. Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi ile bir millete, soy ya da ırka ait olmak yerine Osmanlı halkı bir bütün olarak kanundaki mihenk taşı olan Osmanlı padişahına bağlandı. Örneğin bir yabancı ile evlenen bir Osmanlı kadını uyruğunu kaybederken, bir Osmanlı erkeği ile evlenen yabancı kadın Osmanlı uyruğuna dâhil oluyordu. Ayrıca Osmanlı İmparatorluğu sınırlarınca kabul edilen topraklarda yaşayan tüm insanlar din ya da mezhep gibi ayrıcalıkları kabul edilmeden Osmanlı uyruğunun bir parçası olarak kabul edilmiştir (Üstel, 2004, s.26). Böylece, bu kanunname ile Osmanlı sınırları içinde ikamet eden her şahıs Osmanlı vatandaşı olarak eşit sayılacaktı (Mumyalmaz, 2008, s.10). Yurttaşlık ile ilgili işlemlerde 1928 yılına kadar bu kanunname temel kaynak olarak görüldü. Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi, vatandaşlığın hukuksal yönünü vurgulayarak Osmanlı tebaasının her bir ferdine padişahın bir kulu yerine “vatandaş” kimliğini kazandırmıştı (Üstel, 2004, s.30).

#### **2.1.3.4. Dönüşümün Son Evresi: Kanuni Esasi**

Osmanlı Devleti’nde çağın şartlarına ayak uydurma çabası içerisinde birtakım reformlar ardı ardına gerçekleştirilmekteydi. Bu minvalde atılan önemli adımlardan birisi de 1876 tarihli Kanun-i Esasi’dir. Kanun-i Esasi, bir İslam ülkesinde batılı referansla yapılan ilk anayasa olarak kabul edilir. Bu anayasa, devlete vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkesi Osmanlı Devleti’nin bir ferdi olarak kabul etmiş, tüm tebaayı etnik, dini ve iktisadi farklılıkları göz önünde bulundurmadan sahiplenmiştir. Kanun-i Esasi’nin Vatandaşlık tanımında ana unsur olan Osmanlılık ile kültürel bir birliktelikten uzaklaşarak siyasi bir birliktelik temel alındığı görülmektedir (Erdem, 2012, s.10). Kanun-i Esasi her bir şahsı, Osmanlı Devleti vatandaşlığı ve idaresi ile bütünleştirerek, vatandaşlığın manasını laik ve hukuki bir biçime çevrilmesini sağlamıştır (Osmanağaoğlu, 2004, s.273). Çağdaş vatandaşlık anlayışının temel sistemini oluşturan eşitlik ilkesi Vatandaşların sahip oldukları hak ve hürriyetleri açıklayan Kanun-i Esasi’nin 17. Maddesi ile net bir şekilde vurgulanmıştır (Erdem, 2012, s.9).



#### **2.1.4. Cumhuriyetin İlk Yıllarında Vatandaşlık Anlayışı**

Her ne kadar Osmanlı'dan devralınmış bir devlet geleneği varsa da "imparatorluğun başlıca ardılı Türkiye, Osmanlı geçmişini bilinçli olarak reddetmiş ve Fransız vatandaşlık modelini benimsemeyi amaçlamıştır (Gülalp, 2007, s.20). Bazı unsurlar bakımından da Alman vatandaşlık modelinin etkileri görülmektedir.

Kanun-i Esasi (1876 Anayasası)'nin kabul edilmesi, hakları devlet tarafından verilsin veya verilmesin modern bireyin/vatandaşın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Esendemir, 2008, s.66-67). Tanzimat döneminin liberal reformları, 1876'da ilan edilen ilk Osmanlı Anayasası ile zirveye ulaştı diyen İnalçık'a göre 1876 Osmanlı Kanun-i Esasisi, 1923 Türkiye Cumhuriyeti'ne doğru atılmış en önemli bir adımdır. Çünkü bu Anayasa ilk defa egemenliğin menşesini Tanrı'dan alıp bir kanuna dayandırıyor (İnalçık, 2009, s.213-232). Egemenlik ilişkisinin Osmanlı'nın aksine Cumhuriyet tarihinde demokratik bir temele oturduğunu söylemek zordur. Osmanlı'da yöneten-tebaa ilişkisi Cumhuriyet Türkiye'sinde anayasa vatandaş biçimine evrilmiştir. Türkiye'deki anayasaların içeriklerine biraz eğilmenin sonucunda böylesi bir tespiti yapmak mümkündür (Ulutaş, 2012, s.2). Yine egemenlik ilişkisinin Osmanlı'nın aksine Cumhuriyet tarihinde demokratik bir temele oturduğunu söylemek zordur. Osmanlı'da yöneten-tebaa ilişkisi Cumhuriyet Türkiye'sinde anayasa-vatandaş biçimine evrilmiştir (Ulutaş, 2012).

Bilindiği üzere Türkiye Cumhuriyeti Osmanlı'nın tebaa-yönetici ilişkisini sonlandırıp yerine modern vatandaşı ikame etme çabasının adıydı. Ancak inşa edilmeye çalışılan makbul vatandaş tipolojisi birçok problemi ve çatışmayı da beraberinde getirdi. Anayasal düzende ifadesini bulan vatandaş toplumun geniş bir kesimini temsil etmekten uzaktı. Bundan dolayı Osmanlıdaki tebaa-yönetim ilişkisinin aşıldığını söylemek oldukça zordur. Ancak özellikle son yıllarda önemli değişimler ve dönüşümler meydana gelmiştir (Ulutaş, 2012, s.6).

Milli Mücadelenin başlangıcından 1923'e gelinceye kadar, Mustafa Kemal, Türk etnik kimliğine vurgu yapmaktan özenle kaçınmış; "Türkiye devleti", "Türkiye halkı", "Türkiye ordusu", "Türkiye kadınları" gibi kavramları kullanmayı tercih etmiştir. Tanımlamaların etnik bir kimliğe değil, coğrafyaya referansla yapılmış olması anlamlıdır (Erdem, 2012, s.11). Bununla birlikte 1921 Anayasası'nda münhasıran

vatandaşlığı tarif eden bir madde mevcut değildir. Anayasa koyucunun vatandaşlık algısını, Anayasa'nın hazırlanmasına esas teşkil eden Halkçılık Programı ile TBMM Beyannamesi'nde yer alan ifadelerden ve 1921 Anayasası'nın çeşitli maddelerindeki hükümlerden çıkarmak mümkündür. Halkçılık Programı ile TBMM Beyannamesi'nde ülkenin nüfus unsurundan "Türkiye halkı" diye söz edilmiştir. Anayasa'nın 3. maddesinde "Türkiye Devleti" ifadesi yer almıştır. Yine Anayasa'nın birçok maddesinde (m.1, m.2, m.4, m.12, m.18) kullanılan "millet" ve "halk" kavramlarının önünde herhangi bir etnik kimlik ifadesine yer verilmemiştir. Anayasa koyucu, "Türk milleti", "Türk halkı" gibi tanımlamalar yapmamış, sadece "millet" ve "halk" ifadelerini kullanmıştır (Erdem, 2012, s.10).

Bunun, özellikle zor bir dönemden geçen ve içte herhangi bir ayrışmaya tahammülü olmayan yönetici kadro tarafından birliği sağlama adına düşünüldüğünü söyleyebiliriz. Anayasa'da gerek devletin ve gerekse millet ve halkın etnik bir kimliğe referansla tanımlanmamış olması, devleti oluşturan vatandaşların kimlikleri arasına bir hiyerarşi olmadığını göstermesi açısından anlamlıdır. Milli Mücadeleyi yürüten kadro, bağımsızlık mücadelesine destek veren farklı toplulukların kendi kimliklerine dair hassasiyetlerinin farkında olarak, farklı unsurların birliğini bozacak ve mücadeleyi zaafa uğratacak bir ifadeyi kullanmaktan bilinçli olarak kaçınmıştır (Erdem, 2012, s.11). Kurucu kadro ilk başlarda bu şekilde bir siyaset gütmekle birlikte savaşın sonlarına doğru artık etnik ve din temelli bir ulus-devletin temelleri atılmaya başlanacaktır.

Fransız İhtilali'nin yaymış olduğu siyasi ve kültürel düşünceler ve I. Dünya savaşının sonuçları, ulus-devlet anlayışını meşrulaştırmıştı. Bir "imparatorluğun" mirasçısı olan Türkiye Cumhuriyeti de ulus-devlet temelinde kurulmuş ve kurumsallaşması da bu çerçevede oluşturulmuştur.

Mirasçısı olduğu imparatorluk ümmet anlayışına dayanan bir vatandaşlık yapısını benimserken, Cumhuriyetin kurucu kadroları Alman-Fransız sentezi bir vatandaşlık yapısını tercih etmişlerdir. Aydınlanma düşüncesinin etkisiyle Avrupa'da ortaya çıkan bireysellik algısı, daha önce ümmetçi bir şekilde yapılanmış bir devlet hâkimiyeti altında varlığını devam ettirmeyi sorgulatacak yeni bir birey-topluluk anlayışı ortaya çıkarmıştır. Batıdaki milliyetçilik akımının etkisi ve dolayısıyla dünya düzenindeki değişimle paralel olarak Osmanlı'nın çöküşü ve ardılı olarak ortaya çıkan ülkelerden

Türkiye, kendine Osmanlı'dakinden oldukça farklı, zikredilen 'millet' sisteminin dışında bir aidiyet biçimi belirlemiş; özellikle toplumsal ve siyasal düzen köklü bir değişime uğramıştır. Zira İmparatorluğun son dönemlerinde belirgin hale gelen ve süreci yönlendiren Türk milliyetçiliği, Mustafa Kemal Atatürk ve kurucu kadronun 1923'te Cumhuriyeti kurmasından sonra ivme kazanarak yükselişe geçmiştir (Karpaz, 2004, s.32).

Milliyetçilik akımı imparatorluğun parçalanmasını hızlandırırken Cumhuriyetin sağlam temellere oturtulması için en büyük araçlardan biri oldu. Türkiye Cumhuriyeti, milli devlet yaratma stratejisini takip eden ve bu milletin Osmanlı'daki 'dinin statü belirleyici' niteliğinden farklı olarak eşit vatandaşlardan oluşması gayesiyle din ve devletin birbirinden ayrılması politikasına dayalı bir ideoloji çerçevesinde kurulmuş bir devlettir. Bir başka anlatımla Osmanlı'nın çoğulluğa dayalı imparatorluk/toplum anlayışı, yerini ülke, din ve etnisitenin farklı bir şekilde harmanlanmasıyla ortaya çıkan Türk milliyetçiliği yorumu sayesinde türdeş bir ulusal siyasal toplum ve ulusal vatandaşlık modeline bırakmıştır (İnalçık, 1998-1999, s.10).

Daha önce denenmiş ideolojilerin olumlu sonuçlarını göremeyen kurucu kadro, temelinde "Türk'ün" olduğu bir milliyetçi devlet yapısını hedeflemiştir. Bunun sonucunda, Cumhuriyet'in kurulması sürecinde Türklerin, devletin varlığını korumaya yönelik bir araç olarak kullanılması, devlet-toplum bütünlüğü ve ortaklığına dayalı yeni bir dünya görüşü ve tarih anlayışı ortaya çıkarmıştır. Türkçülüğün zamanla Türk milliyetçiliğine dönüştüğü bu süreçte, din birliği/dinî kimliğin vurgulanmasının yanı sıra, ortak soy, Türk kimliği ve bir arada yaşama isteğine vurgu yapılmasıyla Türklük şekillenmiş; ancak aslında bu kimliğe sahip olanların özelliklerinden ziyade bu kimlikten dışlananların tanımlanması ile belirlenmiştir (Kaygusuz, 2005, s.208). Sivas Bildirgesi (4-11 Eylül 1919) ve Misak-ı Milli (28 Ocak 1920), vatandaşlığın kültürel boyutuna, "Geleceğin toplumu münhasıran bir Müslüman vatandaşlar topluluğu olacaktır" açıklamasıyla netlik getirmiştir. Kuşkusuz bir halkın Müslümanlığına, yani dinî kimliğine vurgu yapılması, bireyler arası ve birey-devlet arası siyasal bağın din temelli olduğu ve olacağını ifade eder. Öte yandan 20 Ekim 1921'de Fransızlarla imzalanan Ankara Antlaşması, vatandaş kimliği olarak Türklük olgusunun kullanıldığı metin olmuştur. Türk kimliği, öncelikle Türk dilini konuşanlar ve Türk kültürünü paylaşanlardan müteşekkildir (Kaygusuz, 2005, s.207-209). 'Dil'in vurgulandığı Ankara

Antlaşmasına göre Hatay, Türk dilinin resmi dil olarak kabul edildiği bölge kabul edilmiştir. Dolayısıyla yukarıda bahsedilen Türk vatandaşlık tanımı ve kriterlerinden de anlaşıldığı gibi Osmanlı'dan miras gibi addedilebilecek 'din'in vatandaş belirlemedeki rolü, Türk milliyetçiliğinin oluşum yıllarında, ırk, dil ve kültür birliğinin oluşturulmasında önemli bir yere sahiptir (Gülalp, 2007, s.25). Fakat bu devlet ideolojisinin temellerinden olan din faktörü ilerleyen yıllarda etkisini kaybedecektir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında İslam dininin önemli bir faktör olmasını sağlayan en nedenlerden biri olarak; Birinci Dünya Savaşı sonrasında, Osmanlı Devleti topraklarının büyük bir bölümünü kaybedip Anadolu'ya geri çekilmiştir. Böylece geride kalan topraklarda daha çok Müslüman ve Türk nüfus kalmış ve bu topraklarda yaşayan diğer unsurların nasıl tanımlanacağı, hangi çatı altına dâhil edileceği ve barış ortamının nasıl sağlanacağı tartışmalarının başladığı bir döneme girilmiştir. Bu dönemde, daha çok İttihat ve Terakkicilerin uyguladığı politikaların yanlış olduğu ve bu politikaların Türklerin de zararına olduğu tartışmaları yaşanmıştır. Devletin içindeki unsurların ne olacağı tartışmaları devam ederken de iki önemli akım ön plana çıkmıştır. Bunlardan bir tanesi "Türk Birliği", yani Osmanlı imparatorluğunun kalan toprakları içerisinde bulunan Türklerin ve Müslümanların birlikteliği; ikinci akım ise daha modern ve seküler bir vatandaşlık bağı ile farklı etnik grup ve mezheplerin birlikteliğini savunan "Yeni Osmanlılık" düşüncesi olmuştur (Şeker, 2007, s.157-159). Böylelikle ilk yıllarda özellikle dış müdahalelere karşı bir birliktelik oluşturulması adına dini faktörü ön planda bulundurmak kuruluşu daha da kolaylaştıracaktı.

Dini faktörü yer yer çok etkili kullanan kurucu kadro bunu desteklemek için önemli kanunları da koymuştur. Kurtuluş savaşı sırasında mücadele ve örgütlenmeye yönelik hazırlanan Nisabi Müzakere Kanunu 5 Eylül 1920 tarihinde çıkartılmıştır. Bu kanunun 1. Maddesinde "Büyük Millet Meclisi, Hilafet ve Saltanatın, Vatanın ve Milletten istihlas ve istiklalinden ibaret olan gayesini" şeklinde belirtilirken dini anlamda bir birlikten söz edilmiştir (Kili ve Gözübüyük, 2006, s.102-103; Parla, 2007, s.23). Çünkü büyük çoğunluğu Müslüman olan yeni devletin ihtiyaç duyduğu birliktelik ruhu şimdilik ancak bu anlayışla sağlanabilirdi.

Hatta ilerleyen tarihlerde düzenlenen 1921 Anayasası'nda 1. madde olarak "hakimiyet bilakayd ü şart milletindir. İdare usulü halkın mukadderatını bizzat ve bilfiil idare

etmesi esasına müstenittir.” şeklinde belirlenmiş ve böylece halkın egemenliğine dayalı cumhuriyet tanımı kabul edilmiştir. Yönetim şekli olarak cumhuriyete geçilmiş ve bu politik sistemi oluşturan milletin egemenliği vurgulanmıştır. Buradaki millet kelimesi, Osmanlı millet sisteminin devamı niteliğinde olan Müslüman milleti içinde etnik farklılıkları düşündürmeyen Müslümanların birliği anlayışını yansıtmaktadır. Anayasanın 2. ve 3. maddeleri Türkiye Büyük Millet Meclisini devletin idare ve hükümet mekanizması olduğu ve milletin yegane temsilcisi şeklinde tanınmıştır. Ayrıca, 1922'de Saltanat kaldırılmış; ancak, Hilafete dokunulmayarak Türkiye Devleti hilafet makamının kaynağıdır şeklinde belirtilmiştir (Parla, 2007, s.21). Saltanat gibi imparatorluğun en önemli siyasi makamı kaldırılırken, en temel dini makam olan halifelik makamı birliğin sağlanması adına yerini korumuştur.

Çünkü İmparatorluk döneminden beri hayata geçirilmeye çalışılan modern vatandaşlık kavramına rağmen, toplum içinde bağımsız bireyleşme düşüncesi gelişmediğinden ümmet toplumu özelliklerinin belirleyici rol oynamaya devam ettiği görülmektedir. I. Dünya Savaşından sonra ülke topraklarının işgali ve Gayrimüslimlerin işgal kuvvetleri ile işbirliği yapması, kutsal vatan toprakları, hilafet ve padişahlığın kurtarılması yolunda Müslüman toplumunun din çatısı altında birleşmesi sağlanmıştır. Ayrıca, Ulusal mücadele döneminde hâkim olan ümmetçi anlayışla çoğulcu bir yapı içinde “çok kültürlü İslami toplum düşüncesi” ön plana çıkarılmış ve yapılan konuşmalarda çok etnikli ve kültürlü yapıyı kabul eder şekilde “Türkiye Halkı” denilmiştir (Ekinci, 2000, s.138). Hem içte hem de dışta kurtuluş ve kuruluş mücadelesi veren cumhuriyetçi kadronun şimdilik böyle bir anlayışa razı olması doğal bir durumdur.

Kuruluş aşamasındaki Cumhuriyet'in kültürel, fiziksel ve siyasi sınırlarını çizen, resmi olarak 24 Temmuz 1923'te imzalanan Lozan Antlaşması olmuştur. Günümüze kadar geçerliliğini sürdüren antlaşmaya göre yeni devletin kurucuları, çok dinli, kültürlü, karmaşık nüfus yapılarına sahip bölgeler üzerindeki iddialarından vazgeçmiştir (Kaygusuz, 2005, s.203). Bu süreçte Türk hükümetini yönlendiren temel düşünce, (Kürt ve Ermeni taleplerinin bertaraf edilmesi ile) Anadolu'nun toprak bütünlüğünün korunması ve yeni belirlenen sınırlar içinde dinsel ve kültürel homojenliğin yaratılması olmuştur. Buna göre Osmanlı Devleti'nde olduğu gibi Ermeni, Rum ve Yahudi kesim, Türkiye Cumhuriyeti'nde de azınlık tanımı kapsamında yer almış; antlaşma ile bu toplulukların hukuki hakları koruma altına alınmıştır. Bu gruplar özellikle “Azınlıkların

Korunması” ile ilgili maddelere göre, yurttaşlık ve siyasi haklardan, seyahat ve ikamet özgürlüğünden yararlanma gibi konularda Müslümanlarla eşit kabul edilmişlerdir. Antlaşma aynı zamanda din, inanç ve mezhep farklılıklarının, kamu hizmet ve görevlerine kabul edilmeleri hususunda engel teşkil etmeyeceğini temin etmiştir (Kaygusuz, 2005, s.203). Aslında bu antlaşmayla kurucu kadro yeniliklerin önünü açan bir yol haritasını da hazırlamış oldu. Böylelikle özellikle dini faktörü ikinci plana itecek yeni bir yol haritası ortaya çıktı.

Bu antlaşmayla birlikte Türkiye’de yaşayan herkese yeni haklar yasalar çerçevesinde sağlanmaya çalışılmıştır. Buna göre, “Türkiye’de oturan herkesin” milliyet, soy, dil ya da din bakımından hiç bir ayrıma maruz kalmadan yaşam ve özgürlüklerinin tanınması, inancına, dinine ve mezhebine karışılmaması, ayırım gözetmeksizin yasalar önünde eşit sayılması gerekmektedir. Türk vatandaşlarının, din, inanç ve mezhep farklılıklarının ayrımcılığa yol açmadığı düşünülmüş, yabancılara ticarete istenilen dilin kullanılması; “Türkçeden başka bir dil konuşan Türk vatandaşlarına,” mahkemelerde kendi dillerini kullanma hakkı sağlanmıştır. “Gayrimüslim Türk vatandaşlarına” bütün Müslümanların yararlandığı medeni ve siyasi haklardan yararlanması, dolaşım ve göç etme özgürlükleri, giderlerini ödeyerek her türlü vakıf, okul gibi kurumları kurma, yönetme ve denetleme hakkı ile birlikte bu kurumlarda kendi dillerinde ayinler düzenleyebilme hakları verilmiştir. Önemli oranda oturdukları il ve ilçelerde anadillerinde öğretim yapmaları, devlet bütçelerinden adaletli uygun pay almaları; gelenek görenek ve inançlarına saygılı davranılması gibi maddelerle azınlıklar ile birlikte diğer tüm vatandaşlara birtakım haklar tanınmıştır (Oran, 2008, s.72-74). Kurtuluş savaşında hakları bir nevi askıya alınan azınlıklara/Gayrimüslimlere bu sefer hem uluslararası antlaşmalarla hem de ulusal yasalarla tekrar birtakım haklar sağlanmıştır.

24 Temmuz 1923’de imzalanan Lozan Antlaşması sonunda uluslar arası azınlıkların korunmasının bir parçası olarak düzenlenerek önemli bir yer tutmuş; hem “Ayrımcılığın Önlenmesi” (prevention of discrimination) hem de “Azınlıkların Korunması” (protection of minorities) amaçlanmıştır (Oran, 2008, s.22). Lozan Antlaşmasına göre azınlık ayrımı din temelinde yapıldığı için sadece Gayrimüslim vatandaşları kapsar nitelikte olmuştur. Müslüman olup da farklı etnik kökenden olan Kürt, Laz, Çerkez Boşnak, Pomak, Arap, Arnavut gruplar azınlık sayılmamışlardır. Ancak, Lozan Antlaşması sadece Gayrimüslimleri azınlık olarak tanımlayıp birtakım koruyucu haklar

verirken, tüm Türk vatandaşlarına yönelik temel hak ve özgürlükleri beraberinde getirmiştir (Ulugöl, 2009, s.66). Türkiye'ye özgü bu vatandaşlık tanımında din yine gizil bir faktör olarak vatandaşlık tanımında rol oynamıştır. Çünkü yine Müslüman olup olmamasına göre azınlık tanımlaması yapılmaktadır.

Yine 'vatan' kavramının taşıdığı anlam Osmanlı'nın son döneminde etkisini sürdürdüğü gibi Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda da öncü bir rol oynamıştır. Ancak vatan ve vatandaş ilişkisi kendi doğal akışı içerisinde seyretmemiş vatana uygun bir vatandaş profili inşa edilmişti. "Modern kurum ve değerlerin geleneksel kurum ve değerlere karşıt olarak kurulduğu Türkiye gibi ülkelerde, modernleşme, geleneksel değerlerle gerilimli bir ilişkiyi, hatta geleneksel değerlerin büyük ölçüde tavsiye çabasını gerektirmiştir. Bu yolla, modern kurumların geleneksel olanların yerine ikame edilmesi her zaman siyasi bir programın benimsenip uygulanmasında en hayati gereklerden biri olan bir toplumsal motivasyon kaynağı olarak meşruiyet sorununu gündeme getirmiştir. Çünkü dini veya geleneksel toprak mefhumunun yerini "vatan/ülke"; cemaatin veya ümmetin yerini "ulus" ve müminin yerini rasyonel bir vatandaş almıştır"(Aktay, 2011, s.45).

Osmanlı Devleti'nin yıkılışından sonra, Cumhuriyet Dönemi'nde, Tanzimat'tan beri devam etmekte olan vatandaş olma süreci dinamik yapısını sürdürmüştür. Bu sürecin önemli bir boyutu anayasal çerçevede meydana gelen gelişmelerdir. 1921 Anayasası'nda vatandaşlık konusuna çok fazla yer verilmemiş ve kimlere "vatandaş" denileceği konusuna bir açıklık getirilmemiştir. Ancak, yine de 1921 Anayasası'nda halkın yönetime katılmasına önem verilmiştir. Anayasa egemenliğin ulusa ait olduğunu, ulusun bu egemenliği TBMM eliyle kullanacağı ilkesini benimsemekle kalmamış, ayrıca illere, ilçelere ve bucaklara halk yönetimini getirme, halkın etkin bir biçimde yönetime katılmasını sağlama amacı da gütmüştür (Gözübüyük, 2002, s.50). Bir hazırlık dönemi anayasası olan 1921 Anayasası aslında 1924 Anayasası'nın temelini teşkil etmiştir. 1924 Anayasası'nda vatandaşlık tanımı bütün ayrıntılarıyla yer almıştır.

#### **2.1.4.1. 1924 Anayasası ve Ulus-devlet Temelli Vatandaşlık**

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte çoğulculuk anlayışı yerine, tek kültürlü, homojen ulus devlet modeline doğru bir geçiş yaşanmıştır. Birinci meclis farklılıkları barındıran yapısıyla tekçi politikalar geliştirmeye elverişli olmamasına rağmen ikinci mecliste daha

homojen bir yapı oluşturulmuş, Lozan sonrası dış müdahale engelinin kalkması ve uluslararası konjonktürün tekçi ulus devlet oluşturmaya elverişli olması da devletin Türkleştirme politikalarını hayata geçirmesini kolaylaştırmıştır (Ekinci, 2000, s.144-148). Buna bağlı olarak devletin vatandaşlık tanımında da değişiklikler olmuştur. 1924 Anayasasına göre vatandaşlık, “Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibariyle Türk ıtlak olunur.” ve “vatandaşlık bakımından herkese Türk denir” şeklinde tanımlanarak çoğulcu ve toprak temelli vatandaşlık anlayışından ırki sıfatlandırmaya sahip bir tanımlamayla yasal olarak tekçi anlayışa geçiş yaşanmıştır (Ulugöl, 2009, s.67). Böylelikle 1921 Anayasası’ndaki kapsayıcı tanım ve düzenlemeler yerini tek tip bir anlayışa bırakacaktır.

1924 Anayasası’nda, dönemin ihtiyaçları ve Cumhuriyetle yönetilen ülkelerin anayasalarında olması önemsenen maddeler dikkate alınmıştı. 105 maddeden müteşekkil olan bu anayasa ile 1921 Anayasası’nın eksikleri tamamlanıyordu. 1924 Anayasası bazı değişikliklerle birlikte, 1961 Anayasası çıkarılana kadar yürürlükte kalmıştır (Gözübüyük, 2002, s.61). Her ne kadar üzerinde pek çok değişiklik yapılmışsa da Türkiye’nin yürürlükte kalan en uzun ömürlü anayasası olması bakımından 1924 Anayasası Türkiye’nin hem kuruluşunda hem gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir.

Kurucu kadro özellikle cumhuriyetin ilanı ile birlikte ideolojisini daha güçlü vurgulamaya başlamıştır. Cumhuriyet’in ilanının ardından sürecin getirdiği 1924 Anayasası, vatandaşlık tanımına ilişkin maddeler hazırlanırken Meclis’te çeşitli tartışmalara neden olmuştur. Tartışmalar, azınlıkların konumu da göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde Türkiyeli ve Türk kavramları ekseninde gerçekleşmiş, neticede Türk kavramının kullanılması uygun görülmüştür. Buna göre ‘Türk’ kelimesinin, milliyeti değil, tabiiyeti/vatandaşlığı işaret ettiği kabul edilir. Vatandaşlık kavramı, 1924 Anayasası’nın 88. maddesinde “Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibariyle ‘Türk’ ıtlak olunur” ifadesi ile anayasal metine dahil olmuştur. Böylece Gayrimüslimler ‘milliyet’ açısından olmasa da vatandaşlık statüsü açısından Türk sayılmaya başlanmıştır. Zaten Mustafa Kemal Atatürk de, Cumhuriyeti kuran Türk halkına Türk milleti dendiğini söylemiştir. Cumhuriyet döneminde 1924 Malumat-ı Vataniye dersleri ile oturtulmaya çalışılan vatandaşlık anlayışı, vatansızlığın ve çağdaş medeniyet seviyesine yükselme hedefinin yerleştirilmesine dayanmaktaydı. Bununla beraber 1928 yılında “Devletin dini



İslam'dır.” şeklindeki anayasa maddesinin değiştirilmesi ise gayri Müslimlerin dini kimlikleri itibariyle daha eşit hale getirilmesini sağlamıştır (Yumul, 2005, s.108-119). Bu şekilde seküler ideoloji zaman içerisinde devletin bütün yapısına işlemeye açıktan hakim olmaya başlamıştır. Bu siyasi, kültürel ve sosyal alanlarda olduğu gibi vatandaşlık tanımı ve düzenlemelerini de etkileyecektir.

Bu anlamda yeni vatandaşlık tanımı Osmanlı ve Türklük tabirleri arasında bir farklılaşmaya doğru gitmiştir. 1924 Anayasası'ndaki 'ıtlak olunur' ifadesinin, Kanun-i Esasi'nin 8. Maddesindeki “Devlet-i Osmaniye tabiiyetinde bulunan efradın cümlesine, herhangi bir din veya mezhepten olur ise olsun bila-istisna Osmanlı tabir olunur” cümlesinden, Türklüğün bir ırk gibi kabul edilmesi nedeniyle farklılaştığı görülür. Bir diğer ifade ile vatandaşlık bir anlamda ırka dayandırılmıştır. Osmanlı vatandaşı olmayan kişi Osmanlı sayılamazken, Türk (Türkiye Cumhuriyeti) vatandaşı olmayan Türk var olabilmektedir (Erdoğan, 2008, s.31). Böylelikle Alman tipi ulus-devlet anlayışına benzer bir vatandaşlık tanımı tercih edilmiş oldu.

Cumhuriyet döneminin ilk anayasası olan 1924 Tarihli Teşkilât-ı Esasiye Kanunu (TEK), vatandaşlığa ilişkin getirdiği tanım itibariyle, 1876 ve 1921 Anayasalarından bir kopuşu simgelemektedir (Erdem, 2012, s.11). Çünkü artık ulus-devlet ideolojisini güçlü bir şekilde işleyen bir döneme girilmiştir.

TEK'in vatandaşlığı tanımladığı maddenin ilk fıkrasında vatandaş “Türk” olarak isimlendirildiği için, ikinci fıkrada da “Türk babanın sulbünden doğan”, “Türklüğü ihtiyar eden”, “Türklüğe kabul olunan” ve “Türklük sıfatı kanunen muayyen olan” gibi ibarelere yer verilmiştir. “Türklüğü ihtiyar eden veyahut Vatandaşlık Kanunu mucibince Türklüğe kabul olunan herkes Türktür” denilerek totoloji yapılmıştır (Erdem, 2012, s.11). Buna göre baktığımızda aslında hem kan bağına hem de toprak bağına dayanan dualist bir vatandaşlık tanımı yapılmıştır. Böylelikle vatan toprakları üzerinde yaşayan “Türk” dışı unsurları kapsayan; yanı sıra vatan sınırları dışında kalan “Türkleri” de kapsayan bir vatandaşlık tanımı yapılmış oluyordu.

Vatandaş “Türk” olarak ifade edildiği için, TEK'in diğer maddelerinde de “Türkiye halkı” ve “Türkiye milleti” gibi ibarelere yer verilmemiştir. Artık hakların öznesi olarak “Türk”lerden söz edilmektedir. Nitekim 9. madde, milletvekili seçme hakkının Türklere

ait olduğunu vurgulamaktadır (Erdem, 2002, s.11-12). Bundan sonra Cumhuriyetin temel ideolojisinin Türklük kavramı üzerinden yükseldiği görülür.

105 maddeden oluşan 1924 Anayasası'nda 88. maddeden itibaren “Cumhuriyet vatandaşı” için bir kimlik tanımlaması yapılıyor; Cumhuriyete hukukî olarak bağlı olan vatandaşların tamamına Türk sıfatı ve kimliği kazandırılıyordu. Anayasadaki bu tanımlama ile Türk sıfatı bir etnik kimliğin üzerine çıkarılmış oluyordu. Bir başka ifade ile devlete hukukî olarak bağlı olanlar, soy vurgusu yapılmaksızın Türk kimliğinde birleştiriliyordu. 88. maddenin ikinci fıkrasında, vatandaşlığın kazanılması ile ilgili olarak hem kan hem toprak esas (karma sistem) gözetiliyordu. Böylece devlet, göç alan ve göç veren bir toplum olmanın bilinci içerisinde nüfusunu çoğaltmaktan yana tavır sergilemiş oluyordu. Ancak Doğan, Türk hukukunda, karma sistem kabul edilmiş olmakla beraber, kan esasının öncelikli olduğunu düşünmektedir. Doğan, buna delil olarak, toprak esasına dayalı vatandaşlığı kazanabilmek için, kan esasına dayalı vatandaşlık kazanılmamasının ön şart olmasını göstermektedir (Doğan, 2004, s.30). Erdem'e göre de Vatandaşlık tanımının yer aldığı 88. maddedeki “din ve ırk farkı olmaksızın” ibaresinden, Türkiye halkının farklı din ve ırklara mensup insanlardan oluştuğu sonucu çıkarılabilir. Yine madde metninden, bu farklılıkların etnik anlamda değil de “vatandaşlık itibariyle” Türk oldukları anlaşılabilir. Maddenin lafzından hareketle böyle bir çıkarsamada bulunmak mümkündür. Ancak tarihi yorum metoduna başvurarak, TEK'in tasarısı hakkındaki Meclis görüşmelerine göz atıldığında, bunun hiç de iddia edildiği gibi olmadığı görülmektedir (Erdem, 2002, s.12). Kurucu kadronun vatandaşlık tanımı yaparken iki temel hususu göz önünde bulundurduğunu görebilmekteyiz. Bunlardan birincisi, vatan toprakları üzerinde yaşayan herkesi bir ele almak; ikinci olarak da vatan toprakları dışında kalan soydaşların kolayca vatandaşlığa geçmesini sağlamaktır.

Vatan toprakları üzerinde yaşayan herkesin “Türk” olarak tanımlanması itirazlara neden olmuştur. Çünkü Meclis Anayasa Komisyonunun hazırladığı teklif metninde 88. madde şöyle düzenlenmişti: “Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın Türk ıtlak olunur”. İlk teklifte, “vatandaşlık itibariyle” kaydı bulunmuyordu. Ancak Genel Kurul'da bu madde sert şekilde eleştirilere uğradı. Eleştiriler, Gayrimüslimlerin Türk olarak isimlendirilmesinden duyulan rahatsızlık noktasında odaklaşmaktaydı. Gayrimüslim unsurların Türk olarak kabul edilemeyeceği itirazları üzerine, madde metnine

“vatandaşlık itibariyle” ibaresi eklenir. Böylelikle, gerçek Türkler ile vatandaşlık itibariyle Türkler arasında bir ayırım yapılmış olunur (Erdem, 2002, s.12). Bundan yola çıktığımızda “Türk” milliyetçiliğinin yer yer katı bir şekilde hayata geçirilmeye çalışılacağı görülmüştür.

TEK'in yürürlükte olduğu dönem içerisinde ve özellikle de tek-partili Cumhuriyet döneminde, izlenen politikalar da vatandaşlık tanımındaki dışlayıcı özelliğe paralel gelişmiştir. Etnik referanslı ve dini imalı, ancak dinin kamusal görünürlüğüne geçit vermeyen Türk vatandaşlığı kavramı, ayrımcı, dışlayıcı, ötekileştirici ve baskıcı politikaların bir aracı olarak kullanılmıştır. Bu dönemde çıkarılan kanunlarda “Türk olmak”, “Türk kültürüne bağlı”, “Türk soyu” ve “Türk ırkı” gibi ifadeler yer verilmiş; Türkçe olmayan köy adlarının değiştirilmesi öngörülmüş; Gayrimüslim vatandaşların mallarına el konulmuş ve ekonomik olarak zayıf düşürülmüş; Gayrimüslimler kitlesel göçe zorlanmış; Türkçe dışındaki dillerin kamusal alanda kullanımı engellenmiş; Alevilerin dini ritüellerini yerine getirdikleri mekânlar olan Cem Evleri ile tüm Tekke ve Zaviyeler kapatılmış ve Müslüman çoğunluğun dini sembol ve ritüellerine yönelik baskıcı politikalar izlenmiştir (Erdem, 2005, s.269-278). Laik bir devlet ideolojisini uygun gören kurucu kadro, dini dışlayan bir devlet yönetiminin yanında; zaman zaman dini referans gösteren politikalar üretmeye çalışarak kişileri şaşırtmıştır.

1924 Anayasası'nın 88. Maddesinde vatandaş veya vatandaşlıkla ilgili birçok ifade ve tanımlama görebiliriz: “Türkiye'de din ve ırk ayırt edilmeksizin vatandaşlık bakımından herkese “Türk” denir.” ve “...Türk vatandaşlığını isteyen yahut Vatandaşlık Kanunu gereğince Türklüğe kabul olunan herkes Türk'tür.” şeklinde Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının tanımı yapılmıştır. Yine Lozan Antlaşması temel açıdan birtakım hak ve özgürlükler getirirken, diğer yandan cumhuriyet dönemi ile birlikte ulusçu tekçi söylemin tam anlamıyla hâkim olduğu görülmektedir. 1924 Anayasası içerisinde devletin özellikleri çizilirken aynı zamanda da bir vatandaşlık tanımı yer almıştır. 1924 Anayasası'nda “Devletin dini İslam” ve “resmi dili Türkçe” olarak ilan edilmiş (M.2); “Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir”(M.3) şeklinde belirtildikten sonra yasama yetkisinin Büyük Millet Meclisinde olduğuna işaret edilmiştir. 1924 Anayasası'nın beşinci bölümü “Türklerin Kamu Hakları”na göre, Türklerin kanun karşısında eşit oldukları ve ayrıksız kanuna uyma ödevinde oldukları belirtilerek “özgürlüklerin

ancak kanunla sınırlanabileceği” (M.68), “kanun önünde eşitlik” ve “Her türlü grup, sınıf, aile ve kişi ayrıcalıklarının kaldırıldığı ve yasak olduğu” bildirmiştir.

Genel olarak bu ifadelere baktığımızda “Vatandaşlık” kavramı, 1924 anayasanın 88/1. Maddesi ile anayasaya girmiştir. Bu anayasasının 88. maddesinde: “Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibariyle Türk itlak olunur.” denilmektedir. Yine aynı maddenin devamında, “Türkiye’de veya hariçte bir Türk babanın sulbünden doğan veyahut Türkiye’de mütemekkin bir ecnebi babanın sulbünden Türkiye’de doğup da memleket dâhilinde ikamet ve sinni rüşde vusülünde resmen Türklüğü ihtiyar eden veyahut Vatandaşlık kanunu mucibinde Türklüğe kabul olunan herkes Türktür. Türklük sıfatı kanunen muayyen olan ahvalde izaa edilir” (Gözübüyük, 2002, s.88) denilmiştir. Burada da görüldüğü gibi, 1924 Anayasası’na göre bir bireyin Türk vatandaşı sayılabilmesi için, bir Türk babadan olması gerekmektedir. Bununla beraber, yabancı olsa bile Türkiye’de yaşayan bir babadan olan herkes vatandaşlık kanununa göre Türk olarak kabul edilmiştir (Civan, 2007, s.14).

Cumhuriyet Vatandaşlığının çerçevesi, 1924 Anayasası’nda belirlenmesine rağmen, vatandaşlığa alma ve çıkarma işlemleri ile ilgili uygulamalarda; 1928’e kadar 1869 tarihli Osmanlı Tabiiyet Kanunnâmesi ve 23/5/1927 tarih ve 1041 Sayılı Kanunun hükümleri esas teşkil etmişti. 23/5/1928 tarihli ve 1312 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu’nun çıkarılmasından sonra, 1312 ile birlikte 1041 Sayılı Kanunun hükümleri uygulanmıştı. 11 Haziran 1932 tarihli “Türk Vatandaşlarına Tahsis Edilen Sanat ve Hizmetler Hakkında Kanun” ile 1930 yılında çıkarılan “Seyrüsefer Talimatnâmesi” ise, vatandaşların hakları ile ilgili bazı sınırlar getirmişti (Çağaptay, 2003, s.166-185). Buradan da anlaşılacağı gibi, yeni devlet yapısında belli tanımlamalar ve düzenlemeler yapılırken varisi olduğu imparatorluğun mirasından belli bir derecede etkilendiğini görebilmekteyiz.

Vatandaşlık konusunda TBMM dönemindeki ilk aşama 1924 Anayasası’nın vatandaşlıkla ilgili hükmü ve bunun ardından 1928 yılında kabul edilen 1312 sayılı Türk vatandaşlığı kanunu ile 1934 yılında kabul edilen efendi, bey gibi lakap ve unvanların kaldırılmasına dair kanundur. 1928 Vatandaşlık Kanunu, Cumhuriyetin ilk yıllarındaki nüfus azlığının psikolojik etkisiyle, olabildiğince çok kişiye Türk vatandaşlığı verme isteğini yansıtmaktadır. Yine bu kanunda dikkati çeken bir nokta

Türk ile evlenen yabancı bir kadının, kendiliğinden Türk vatandaşı olmasına rağmen bir yabancıyla evlenen Türk kadının vatandaşlığı muhafaza edilmesidir (Aybay, 2004, s.28). Bu görüş, Cumhuriyetin ilk yıllarında olabildiğince çok kişiye vatandaşlık verilme isteğinin bir kanıtı olarak gösterilebilir.

Kısacası 1921 Anayasası'na göre daha net ve daha tanımlayıcı olan 1924 Anayasası birçok alanda olduğu gibi vatandaşlık ile ilgili tanımlama ve düzenlemeleri Lozan Antlaşması çerçevesinde oluşturmuştur. Yine Avrupa'nın birçok anlamda lokomotifi sayılan Alman ve Fransız usulü karma ulus-devlet anlayışına uygun olarak "Türk Milliyetçiliğini esas alan bir yapı benimsenmiştir.

#### **2.1.4.2. Gayrimüslim Vatandaşlar ve Yabancıların Türk Vatandaşlığına Kabulü**

Azınlık olarak sayılan Gayrimüslimler Lozan Antlaşmasıyla hakları genel olarak belirlense de iç politika gereği farklı tanımlanmıştır. Yani Gayrimüslimler doğrudan "azınlık" olarak tanımlanmıştır. 1924 Anayasası'nın 88. maddesi gereğince, "Türk", Türk vatandaşlarının genel adı olmakla beraber, bu sıfatı birinci olarak temsil edenler Türk soylular, ikinci olarak temsil edenler Türk kültürünü kabul etmeye namzet kimselerdi. Ancak Türk kültürünü kabul etmeye namzet kimseler arasında İslâm dinine mensup etnik gruplar, Gayrimüslim azınlıkların önünde yer alıyordu. Cumhuriyet idaresi, uygulamalarında kişilerin sadakat bağıyla bağlılıklarına önem vererek, kişiler arasındaki şekil farklarının kaldırılmasına yönelik lâik düzenlemeleri gerçekleştirse de azınlıklara karşı Osmanlı son dönemi ve Millî Mücadele'den kalma bir önyargı vardı. Türkiye'deki Rum, Ermeni ve Yahudiler Türk toplumu ile bütünleşmeli ve "Türk" olmalıydılar. Azınlıklar, başta Yahudiler olmak üzere bu durumun farkında olarak, kendilerine "ekalliyet" denilmesinden rahatsız oluyorlardı (Çağaptay, 2003, s.166-185). Ama aynı şekilde Lozan'dan beri kazanmak istedikleri bir statüydü. Çünkü 'azınlık hakları' kendi etnik ve dini özelliklerini daha rahat tanımlamalarını sağlayacaktı.

Yine bu azınlık tanımlamalarına baktığımızda temel olarak ele alınan 'Müslüman' olan ve olmayan arasındaki farktır. Yani Müslüman olmayanlar net bir şekilde azınlık statüsüne düşmüştür. Burada da, kurucu kadronun seküler devlet anlayışına rağmen dinin özellikle belli tanımlama ve düzenlemelerde etkili olduğunu görebilmekteyiz. Bununla birlikte modern anlamda bir ulus yaratabilmek için tekçi bir ulus anlayışının vurgulanmaya başlanmasıyla yeni rejim benimsediği Türk kimliğinin eski tanımını

yeniden düzenlemeye gittiği görülmektedir. Yeni rejim, uyusuk ve beceriksiz Türk imajının yeniden üretimine girişerek yepyeni bir imaj yaratmaya çalıştığı görülmektedir. Dönemin hâkim havası içinde, Türkün çalışkan, zeki, kuvvetli olduğu damarlarından akan asil kana bağlanarak doğal bir özelliği olduğu ve bundan övünülmesi gerektiği vurgulanarak toplumda kaybolan kimlik ve öz güven yeniden aşılana çalışılmıştır (Parla, 1994'ten aktaran Ulugöl, 2009, s.67). Böylelikle Türkiye'deki siyasal yapı azınlıkları barındırmayan veya mümkün olduğunca toplumu homojenleştirmeye amaçlayan bir siyasal mekanizma haline gelmeye başlamıştır. Yapılan çağdaşlaşma reformlarıyla, merkezîyetçi ulus devlet yaratma sürecinde engel olarak görülen Gayrimüslim ve gayri-Türk azınlıkların kendilerine özgü yapılanmalarını, toplumu bir bütün olarak imtiyazsız, sınıfsız, kaynaşmış bir toplum olması gerektiği söylemiyle ortadan kaldırma yoluna gidilmiştir (Parla, 1994'ten aktaran Ulugöl 2009, s.70).

Gayrimüslimlere yönelik en önemli düzenlemeler 38. 39. 40. ve 41. maddelerde yapılmıştır. Bu maddeler genel olarak Gayrimüslimlerin vatandaşlık hak ve görevlerini ifade etmektedir:

*38. maddeye göre, Türkiye Hükümeti, doğum, milliyet, lisan, ırk veya din tefrik etmeksizin Türkiye ahalisinin tamamına hayat ve hürriyetlerince tam bir himâye vermeyi taahhüt etmektedir. Türkiye'nin bütün halkı genel düzen ve genel adaba uygun olan her din, mezhep ve itikadî özel ve genel olarak serbestçe yaşama hakkına sahip olacaktır. Gayrimüslim ekalliyetler, bütün Türk tebaasına uygulanan ve Türkiye Hükümeti tarafından millî savunma ve düzenin korunması için memleketin her tarafında veya bir kısmında alınan tedbirler korunmak şartıyla, seyahat etme özgürlüğüne sahiptir (Soysal, 1965, s.47).*

*39. maddeye göre, gayrimüslim ekalliyetlere mensup Türk tebaası, Müslümanların istifade ettikleri aynı medenî ve siyasî haklardan istifade edeceklerdir. Türkiye'nin bütün halkı din ayırt etmeksizin kanun önünde eşit olacaklardır. Din, itikat veya mezhep farkı hiçbir Türk tebaasının medenî ve siyasî haklardan istifade etmesine ve özellikle umumî hizmetlere kabulüne, memuriyete ve görevde yükselmesine veya muhtelif meslek ve sanayide çalışmalarına engel olmayacaktır. Herhangi Türkiye tebaası özel ve ticarî ilişkilerde, din, matbuat, her türlü neşriyat ile sosyal ortamda herhangi bir dili kullanmakta serbesttirler. Resmi dil mevcut olmakla beraber, Türkçe'den başka dil kullanan Türk tebaasına mahkeme önünde kendi dillerini sözlü olarak kullanma kolaylığı verilecektir (Soysal, 1965, s.47-48).*

*40. maddeye göre, gayrimüslim ekalliyetlere mensup Türk tebaası hukukî ve fiilî olarak, diğer Türk tebaaya tatbik edilen muamele ve teminattan aynı şekilde istifade edecekler, özellikle masrafları kendilerine ait olmak üzere her türlü*

*hayrî, dinî ve sosyal kurumları, okul ve talim terbiyeye yönelik müesseseleri kurma, idare etme, denetleme, buralarda kendi dillerini serbestçe kullanma ve dinî ayinlerini serbestçe yapmada eşit hakka sahiptirler (Soysal, 196, s.48).*

*41. maddeye göre, umumî eğitimde, Türkiye hükümeti gayrimüslim tebaanın mühim bir oranda ikamet ettikleri şehir ve kazalarda, bu Türk tebaanın çocuklarının, ilk mekteplerde kendi lisanlarıyla eğitilmelerini sağlayacaktır. Bu hüküm, Türkiye Hükümetinin aynı mekteplerde Türk lisanının öğretilmesini zorunlu kılmasına mani olmayacaktır. Gayrimüslim ekalliyetlere mensup Türk tebaasının yoğun olarak yaşadıkları şehir ve kazalarda belediye ve sair bütçeler tarafından eğitim, din ve hayır işi amacıyla genel bütçeden tahsis edilecek meblağlardan ödenek ayrılacak ve bu ekalliyetler de buralardan adil bir şekilde yararlanacaktır. Söz konusu ödenekler, ilgili müesseselerin idarecilerine ödenecektir (Soysal, 1965, s.48).*

Bu maddelere baktığımız zaman Lozan Antlaşmasına paralel olarak yapılan düzenlemelerde aynı zamanda “Türk” vatandaşı olarak tanımlananların eşitlik ve adalet hassasiyetlerinin göz önünde bulundurulduğunu görebiliriz. Bununla birlikte söz konusu düzenleme, Gayrimüslimlerin bir vatandaş olarak kendini tanımlayabileceği bir şekilde hazırlanmıştır.

#### **2.1.4.3. 1961 Anayasası Dönemi ve Değişen Vatandaşlık Anlayışı**

1960’lar dünyada küreselleşmenin hız kazandığı dönemdir. II. Dünya savaşının etkilerinin yavaş yavaş kaybolduğu dünyada, küreselleşmeyle birlikte vatandaşlığın ulusal boyutu da tartışma konusu olmuştur. Küresel çağda önce vatandaşlık genel de ulus devlete bir aidiyet biçimi olarak onun coğrafi sınırları içerisinde tanımlanıyordu. Ancak, küreselleşmeyle birlikte ekonominin küreselleşmesi, uluslararası örgütlenmeler, göç vs. yoluyla ulus devlet, zayıflama sürecine girdi ve ona bağlı aidiyet duygusu da zayıflamaya başladı. Bütün bu gelişmeler vatandaşlığı yeniden tanımlamayı zorunlu kılmıştır (Esendemir, 2008, s.12). Fakat bu gelişmeler Türkiye Cumhuriyetinin 1961 Anayasası’ndaki vatandaşlık tanımlamalarına çok önemli bir derecede etki etmeyecektir.

Dünyada meydana gelen gelişmeler aynı zamanda Türkiye’nin çok partili hayata geçişi vb. gelişmeler paralelinde yeni bir anayasanın hazırlanmasını gerekli kılmıştır. Uzun bir şekilde yürürlükte kalan 1924 Anayasası’nın dönemin ihtiyaçlarına cevap vermeyen kısımları değiştirilmiştir.

1924 Anayasası'nın yürürlükte kaldığı süre içerisinde yaşanan azınlık karşıtı uygulamalardan sonra, hazırlanan 1961 Anayasası daha özgürlükçü içerikle hazırlanmış ve bireyi ön plana alan bir yaklaşımla yazıldığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, devlet-yurttaş ilişkisi bakımından neo-liberal sosyal devletçi ve aynı zamanda ılımlı dayanışmacı-solidarist korporatist bir anlayış çizgisinde, kişi ve toplulukların hak ve özgürlüklerine imkân veren, vatandaşları devlete karşı değil topluma karşı ödevlerle sorumlu tutan bir şekilde anayasa düzenlenmiştir (Parla, 2007, s.45). Dünya üzerinde gelişim gösteren liberal anlayışın dikkate alınarak hazırlandığı görülmüştür. Bu aynı zamanda bireysel hakların geliştirildiğini göstermektedir.

Vatandaş tanımı 1924 Anayasası'ndan pek farklı olmamıştır. 1961 Anayasası'nın siyasi haklar ve ödevler bölümündeki 55. Maddeyle vatandaşlık “Türk devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür.” şeklinde belirtilmiş ve etnik sıfatı barındıran vatandaşlık tanımına devam edilmiştir. Selefî olan 1924 Anayasası'ndaki formülasyonla mukayese edildiğinde, 1961 formülasyonunda etnik vurgunun çok daha belirgin olduğu anlaşılmaktadır. *Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür.* Maddenin ilk fıkrasındaki ifade dikkatlice okunduğunda, vatandaşlığın değil, “Türklük”ün tanımlandığı görülür. Gerçekten de ilk fıkradaki ifade, “Türk kimdir?” sorusuna bir cevap niteliğini taşımaktadır. Oysa vatandaşlığa ilişkin düzenlemenin yer aldığı bir anayasa maddesinde normal olan vatandaşlığı tanımlamaktır (Parla, 2007, s.45).

Etnik referanslı ve dini imalı bir vatandaşlık tanımı kabul eden 1961 Anayasası, 1971 ve 1973 değişiklikleri öncesindeki vatandaşlar için geniş bir özgürlük rejimini kabul etmiştir. Selefî ve halefî olan anayasalarla mukayese edildiğinde 1961 Anayasası'nın, genel olarak hak ve özgürlüklere ilişkin yaklaşımında bir hayli cömert bir Anayasa olduğunu ifade etmek gerekir. Bu özelliği dolayısıyla 1961 Anayasası, Osmanlı-Türkiye anayasaları içerisinde hak eksenli vatandaşlık anlayışına en yakın olan anayasa olarak da kabul edilmektedir (Parla, 2007, s.45). Her ne kadar etnik kökene vurgu yapan bir vatandaşlık tanımı yapılmış olsa da 1961 Anayasası daha özgürlükçü ve liberal bir anayasadır.



#### **2.1.4.4. 1982 Anayasası ve Vatandaşlık Tanımı: Geriye Dönüş mü?**

12 Eylül 1980 darbesinden sonra hazırlanan 1982 Anayasası, devlet-vatandaş ilişkisi bakımından faşizan bir korporatist anlayışın hâkim olduğu, kişi ve toplulukların hak ve özgürlüklerinin “Devlet”e karşı ödevlerle son derece kısıtlandırıldığı, anayasa maddeleriyle tanınmış hak ve özgürlüklerin daha sonraki fıkralarda sınırlama adı altında yok sayıldığı bir metindir (Parla, 2007, s.45-46). Bir darbe ürünü olan bu anayasanın daha az liberal olduğunu; bireysel haklar aleyhine hazırlandığını görmekteyiz.

Vatandaşlık tanımına baktığımızda Anayasanın 66. maddesine göre “Türk vatandaşlığı” bölümünde Türk devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk’tür” şeklinde belirtilerek 1961 Anayasası’ndaki tanımın korunduğu görülmektedir. Aynı şekilde Anayasanın 10. maddesine göre “Herkesin dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayrımı gözetilmeksizin kanun önünde eşit” olduğu belirtilmiştir. Bu iki maddeye baktığımızda hem vatandaşlık tanımı oldukça geniş tutulmaya çalışılmıştır hem de bu vatandaşlık tanıma giren herkesin eşit olduğu üzerinde durulmuştur.

1982 Anayasası’nın vatandaşlığa ilişkin kabul ettiği tanım, 1961 Anayasası’ndaki tanımın aynısı olmakla birlikte aralarında bir fark göze çarpmaktadır: 1961 Anayasası’nın 54. maddesinin 2. fıkrasında ikinci cümle olarak yer alan, “Yabancı babadan ve Türk anadan olan çocuğun vatandaşlık durumu kanunla düzenlenir” şeklindeki hüküm, 1982 düzenlemesinde yer almamaktadır. Vatandaşlık kurgusu itibariyle 1982 Anayasası, gerek farklılıklara bakışı ve gerekse genel özgürlükler rejimini düzenleyişi bakımından, 1961 Anayasası’nın gerisine düşen bir anayasadır. Kültürel kimlik haklarına bakışı açısından 1982 Anayasası’nın, 1961 Anayasa’sını olumsuz anlamda aşan ve onu daha da katılaştıran bir özelliğe sahip olduğunu ifade etmek gerekir (Erdem, 2012, s.15). Bu anlamda 1982 Anayasası bir geriye dönüşü de temsil etmektedir. Aynı şekilde 1982 Anayasası’nda “Temel hak ve Ödevler” başlığı altında vatandaşlara hem haklar ve hem de görevler verilmesi, hem hazırlandığı dönem için hem de günümüz itibariyle de devlet için birey anlayışında hazırlandığından ötürü özgürlükleri kısıtlayıcı niteliktedir. Bu tarzda bir devletin vatandaşlarına ödevler ve yükümlülükler vermesi yerine, devletin öncelikle temel hak ve özgürlükleri koruyucusu ve geliştiricisi tutumunda olması ve bu doğrultuda vatandaşların da toplumun iyi işleyişi için gerekli yükümlükleri yerine

getirmesi gerekmektedir (Parla, 1994'ten aktaran Ulugöl, 2009, s.121). Bunun temel nedenlerinden birisi de dönemin şartları olarak gösterilmiş ve bu anayasadaki geriye dönüşü bir meşruiyet yolu aranmıştır.

1982 Anayasası her ne kadar geriye dönüş şeklinde algıya neden olmuşsa da 1990'lı yıllar ve sonrasında önemli değişikliklere uğrayacaktır. 2000'lerin ilk yarısından itibaren özellikle Türkiye'nin AB'ye tam üyelik süreciyle bağlantılı olarak gerçekleştirilen bir dizi reformla, bir yandan demokrasinin ve özgürlüklerin alanı genişletildi, diğer yandan da sınırlı da olsa kültürel kimlikler alanında pozitif adımlar atıldı. Bu bağlamda, Gayrimüslim vakıfların gayrimenkul mal edinmeleri mümkün hale getirildi. Her din ve inana ibadet yerlerinin yapılması imkânı tanındı. Cemaat vakıfları açısından birtakım eksiklikler ve tartışmalı düzenlemeler içerse de, yeni "Vakıflar Kanunu" kabul edildi. Cemaat vakıflarına ait olup el konulan veya Hazine ya da kamu kurumları adına tescil edilmiş olan taşınmaz malların asli sahiplerine iadesine imkân tanındı (Erdem, 2012). Günümüzde de liberal politikaların dünyadaki etkisine paralel olarak Türkiye'de de çeşitli reformların yapılması zorunlu hale gelmiştir.

Genel olarak Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze baktığımızda; Cumhuriyet döneminin ilk anayasası olan 1924 Anayasası, etnisiteye yer veren ilk anayasadır. Ancak 1924 Anayasası Türklük sıfatını sadece vatandaşlık bakımından kullanmıştır. 1961 ve 1982 Anayasaları ise vatandaşlığı daha katı bir şekilde etnisiteye bağlamışlardır. Her iki anayasada da "Türk devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür" ibaresine yer verilmiştir (Kadıoğlu, 2008, s.53). Üstel, Cumhuriyetin, kendi ideolojisini aşılabilirliği ve bu ideolojiyi yeniden üreteceği bir makbul vatandaş inşa etmeye çalıştığını dile getirmektedir. Ona göre Cumhuriyet'in "makbul" yurttaş profili, iki ana eksen üzerinde, bir yandan "medenilik" diğer yandan yurtseverlik eksenleri üzerinde inşa edilmek istenmiştir. Medeni ve yurtsever yurttaşın davranışlarının arka planına egemen olan ise, cumhuriyetçi ve laik bir ahlak anlayışıdır (2004, s.175). Bu çerçevede vatandaşlık kavramının anlamı ve geçirdiği değişimler temelinde yakın tarihimizi çok genel olarak üç ayrı döneme ayırmak olasıdır: Tek parti egemenliğinin olduğu 1923-1950; çok partili sistemin yerleştirildiği 1950-1980 ve bir yeniden yapılanma dönemini temsil eden 1980 sonrası. İlk dönem, yeni bir ulusun, devletin ve bu devlete ve bu ulusa üyelik bağlamında bir vatandaşlığın kurgulandığı ve yapılandırılmaya çalışıldığı bir dönemdir. Bu dönemde bir yanında "hak yok, ödev

var” savıyla edilgen bir (Ulutaş, 2012, s.31) vatandaşlık uygulaması çizilirken, diğer yanda “çağdaş, laik, vatansever ve milliyetçi” bir kimlikle bir ulusun inşasına katkıda bulunacak ölçüde etken bir vatandaşlık anlayışı da vurgulanır. Bu ulus ve vatandaşlık inşasında, geçmişle bir hesaplaşma olduğu için, Osmanlıcılık ve İslam gibi unsurlardan dikkatle kaçınılmış, çoğul kimlikleri değil tekil kimlikleri içerecek bir ulus ve vatandaşlık kültürü yapılandırmak amaçlanmıştır. 1950-1980 yılları arasındaki dönem vatandaşlık kimliği ile ilgili iki önemli değişiklik getirmiştir: Birincisi, İslam unsurunun bu kimliğin bir parçası olmaya başlaması; ikincisi ise, özellikle 1961 Anayasası ile daha liberal bir vatandaş tanımının ortaya çıkmasıdır. 1980 sonrası dönemde ise Cumhuriyet dönemi vatandaşlık kavramsallaştırması ciddi biçimde sorgulanmaya başlamıştır. Dünya sistemindeki farklılaşmalar, globalleşme, Türkiye’deki hızlı sosyal ve ekonomik değişimler ve sonuç olarak farklılık talep eden toplumsal kimliklerin kamu alanında tanınma istemleri, ülkedeki vatandaşlık kavramının haklar, ödevler ve kimliklerin tanınması bağlamında yeniden gündeme getirmiştir (Ulutaş, 2012, s.32).

Türkiye’nin siyasi alanındaki en önemli adımlardan biri çok partili hayata geçiş aşamasıdır. Türkiye’de çok partili hayata geçildikten sonra Cumhuriyetin temel ilkelerinin ve getirdiği yeni hayat tarzını korumak isteyenler, demokrasinin devlet boyutunu vurgulamışlardır (Heper, 2002-3, s.171). Her ne kadar demokrasiye vurgu yapılsa da devlet her zaman demokrasinin bir adım ötesinde olmuştur. Ancak “Bugün gelinen aşamada devletin soyut ve üstün bir varlık olduğu anlayışı büyük ölçüde değer kaybetmiştir. Önceden devletin temel unsuru olarak görülen egemenlik hakkı artık eskimiştir ve egemenliğin birey ve insan hakkı lehine sınırlanması gereği kabul edilmektedir. Bu yöndeki gelişmeyle hukuk devletinin de artık kanun devleti olmadığı iyice su yüzüne çıkmıştır (Yılmaz, 1998, s.154).

Dolayısıyla “Vatandaşlık kavramındaki yeni küresel eğilimler Türkiye’de de devletin belli zümrelerin mülkü olarak benimsenmesini veya en azından bir iktidarın bu minvalde sürdürülmesini artık taşıyamaz hale gelmiştir”(Aktay, 2011, s.219). Yeni küresel eğilimlerin talep ettiği insan hakları merkezli bir süreç yaşanmaktadır. Bu süreçte demokrasi çitasını yükseltmek isteyen Türkiye’nin de insan hak ve onuruna dayalı bir yaşamın standartlarını yakalamak için çabaladığı görülmektedir (Ulutaş, 2012, s.33).

Günümüze kadar geldiğimizde, cumhuriyetin kuruluşundan beri Türkiye Cumhuriyeti'nin vatandaşlık projesinin, ne kadar başarılı olduğu ya da başarılı olup olmadığı ilmî anlamda önemli bir tartışma konusu olmanın yanı sıra Cumhuriyetin gelişimi açısından cevabı hayli önemli bir meseledir. Ama birkaç cümle ile Cumhuriyet vatandaşlık konusunu daha başından itibaren kurgularken, bir yandan Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı kimlik ve sıfatını kabul ederek taşıyan herkesi etnik ve dinî kimliğine göre ayırt etmeksizin anayasal olarak kendi güvencesi altına almış, diğer yandan homojen bir ulus oluşturabilmek için hâkim kimlik olan Türk kimliği, Türk kültürü ve ananesinin bütün vatandaşlarca kabulünü sağlamayı amaçlamıştır şeklinde ifade edebiliriz. Ulus devlet mantığı açısından ters ya da yanlış olduğu iddia edilemeyecek bu durumun kabulüne yönelik ilk yıllarda geliştirilen projelerin, konjonktürel ve pragmatist bir görüntüye sahip oluşu aşikârdır (Mumyaz, 2008, s.264).

Tanzimat'la başlayan vatandaşlık haklarının kazanımları Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar belli bir mesafede ilerlemiştir. Bununla birlikte Cumhuriyet'in ilanı ve ardından 1924 Anayasası'nın ilanı, tebaadan vatandaşlığa geçişin en belirgin yaşandığı dönüm noktaları olmuştur. Aynı şekilde 1961 Anayasası dünyadaki yönelimlere paralel olarak 1924 Anayasasına göre daha liberal ve bireysel haklara daha fazla yer vermiştir. 1982 Anayasasına gelindiğinde ise özellikle darbe ürünü olmasından dolayı bir geriye dönüşü hissettirmiştir. Daha sonraki yıllar özellikle Avrupa Birliği'ne katılım şartlarının yerine getirilmesi adına önemli reformlar yapılmışsa da halen uygulanan 1982 Anayasası'nın kısıtlayıcı ve dar biçiminin çağdaş, siyasi, kültürel ve sosyal ihtiyaçları karşılamaktan uzak olduğunu söyleyebiliriz.

## **2.2. Vatandaşlık Eğitiminin Tarihi Temelleri**

Vatandaşlık kavramı, genellikle hukuk ve siyaset bilimi alanındaki araştırmaların ampirik odak noktasını tesis etmiş olsa da disiplin farkı gözetmeksizin bütün sosyal bilimlerde tartışılan bir durum boyutu kazanmıştır. Bu açıdan çalışılmasına olan gereksinim de elzemdir. Eğitim, vatandaşlığın bireyler nazarında bilgi, beceri, anlayış, değer ve eğilim yüklü bir kavram hâline dönüşümünde yardımcı bir pozisyon üstlenmektedir. Çalışmanın bu kısmında, Batı eğitim sistemlerinde Vatandaşlık Bilgisi

konusuna değinildikten sonra, Osmanlı eğitim sisteminde Vatandaşlık Bilgisi dersinin yerine değinilecektir. Ardından Cumhuriyet Dönemi'nde Vatandaşlık Bilgisi dersinin eğitimdeki yeri ve konusu açıklanmaya çalışılacaktır.

### **2.2.1. Dünyada Vatandaşlık Eğitiminin Tarihi Temelleri ve Vatandaşlık Eğitiminde Meydana Gelen Algısal Dönüşümler**

Eğitim, öğrenme amacından sonra bireylerin birlikte yaşayarakta birtakım bilgileri öğrenmesini amaçlar (Mc Laughin, 1992). Vatandaşlık eğitimi ise insanların birer vatandaş olarak yetirilmesi amacını güder (Devies, 2000'den aktaran Özbek, 2004). Bu eğitim, kişilerin sosyal yapı içerisinde statüsünü belirleyen ve toplumsal değerlerin kazandırılmasını amaçlayan etkinlikler bütünüdür (Güven, Tertemiz ve Bulut, 2009, s.3). Vatandaşlık kavramındaki değişikliklerle beraber vatandaşlık eğitimi de kendini yenileyerek başkalaşmaya başlamıştır. Böylece vatandaşlık eğitimi sisteminde, zorunlu eğitim ile bir ülkedeki vatandaşların, o ülkenin vatandaşı olmak için kazanması gereken bilgi, beceri, değer ve tutumlar tasarlanmaya başlamıştır (Karip, 2006, s.321). Batı uygarlığında vatandaşlık eğitimi amaçlayan bir eğitim programının kabul edilmesiyle "Yurttaşlık Bilgisi"nin ayrı bir ders olarak okul müfredatında yer alması üç temel aşamada gerçekleşmiştir. Birincisi, çağdaş merkezi devletlerin gelişmesi ve ulusal devlet sisteminin benimsenmesi ile eğitimin dönüştürücü rolünün fark edilmesiyle ilgilidir. İkincisi Batı devletlerinde 18. yüzyılın ikinci yarısında başlayarak gelişme gösteren dünyevileşme ve laiklik düşüncesidir. Üçüncüsü ise 18. yüzyılda yine Batı devletlerinde toplumsal yapı içerisinde çocukların değerli bir varlık olarak görülmeye başlanmasıdır (Üstel, 2004, s.11).

Demokrasinin anlaşılması ve gerekli olan ilginin oluşabilmesi için bireylerin eğitimi şarttır. Vatandaşlık eğitimi tüm dünya devletlerinin istedikleri ihtiyaç ve beklentiler sonucunda gerçekleşir. Bu amaç için eğitim süreçlerinin yapısı, alt hedeflerin belirlenmesi vatandaşlık olgusundaki anlama göre biçimlenir. Okullarda resmi programda vatandaşlık eğitimi adı ile ilgili ders bulunmasa bile, arzu edilen vatandaş tipi her okulun amaçları ve bütün derslerde bulunmaktadır (Mc Laughin, 1992, s.34). Eğitim faaliyetleri, belli başlı bir insan tipi yetiştirmekten ziyade günün koşullarına uyum sağlayabilen, sosyal yaşamında başarılı fertler yetiştirme amacını taşımaktadır. Bu

nedence eğitim sistemi durmaksızın kendini geliştirmelidir (Acun, Demir ve Gz. 2010, s.109-110).

Batı coğrafyalarında yaşayan insanlar için vatandaşlık eğitiminde Rousseau'nun önemi büyüktür. Çünkü diğer düşünürler gibi Vatandaşlık Bilgisi ders kitabı yazmak yerine, o toplumdaki vatandaşların her şeyden önce birer insan olarak yaşadıklarını belirterek bir pedagojik ütopya üretmiştir (Üstel, 2004, s.13). Aydınlanma çağında Rousseau gibi fikir adamları bir yandan eğitim sisteminin temel yapısını oluşturan okulların devlet tarafından önemsenmesi gerektiğini belirtirlerken, diğer yandan okulların iyi bir vatandaş yetiştirmede en önemli yapı olduğunu açıklamışlardır. Fransız ansiklopedisti Denis Diderot, 1774-1775'te, okulların nitelikli şahıs ve yurttaş yetiştirmedeki görevini, hazırladığı raporda açıklamıştır. Diderot'ın hazırladığı raporda okulun amacı, hükümdara vefalı ve çabalayan tebaalar, asillere yararlı yurttaşlar, toplum için bilgili, namuslu ve ailelere makbul koca ve babalar, devleti düşünen üstün zekâlı, adaletli ve barışçıl hizmetkârlar yetiştirmektir. Fransa'da vatandaşlık eğitimi öğretim programlarına zorunlu dersler olarak belirtilerek içeriği ve hedefleri açısından incelenerek münakaşa edilmiştir. Fransız devriminin yaydığı milletçilik akımıyla amaçları ve özellikleri açıklanan bir yurttaşlık eğitimi yerine, anayasanın temel ilkelerinin incelenmesi ve öğrencilerde cumhuriyetçi ahlakın bazı efsanelerine ve sembollerine bağlı bir vatandaşlık bilincinin oluşturulması amaçlanmıştır (Üstel, 2004, s.17). İngiltere ise vatandaşlık eğitimi resmi olarak, okul programlarında bulunmamıştır. Vatandaşlık eğitimi geleneksel bir ders olmamakla beraber tamamıyla öğretmenler ile okulların bireysel ya da kurumsal ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre programda yer edinmekteydi. İngiltere'de 1920'li yılların sonu ve 1930'lu yıllar arası vatandaşlıkla ilgili konular gündemdeydi. Totaliter yaklaşımları önlemek için vatandaşlıkla ilgili etkinlikler okullarda gerçekteymişti (Kıncal, 2004, s.182). İngiltere'de İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, dünya vatandaşlığıyla ilgili fikirler yavaş yavaş olumlu karşılanmıştı. Yalnız dünya vatandaşlığı fikirleri çerçevesinde oluşan bir vatandaşlık eğitimi tüm öğrencileri barındıran bir biçimde resmi programlarca uygulanmamıştı (Kıncal, 2004 s.183). Çağdaş zamanlarda vatandaşlık eğitimi; bireye kazandırılması amaçlanan sosyal hayatta iyi birer insan olmak için gerekli davranış ve becerileriyle beraber çevresinde olup bitenlere karşı duyarlı, kendine ve çevresine karşı saygılı bireyler yetiştirme amacını taşımaktadır. Böylece vatandaşlık eğitimi, bireye eğitim,

öğretimle kazanacağı temel beceri ve değerlerin yanında temel hak ve özgürlüklerinin farkına varma, vatandaşlık bilincini taşıma, uluslararası temalardaki hassasiyetleri anlayarak tenkit ederek özümseyebilme özelliklerini de kazandırır. Bu sebeple her demokratik, çağdaş, eğitim sistemlerinde olduğu gibi, ülkemizde de vatandaşlık eğitimine önem verilmiştir (Acun, Demir ve Göz, 2010 s.109). 20. yüzyılda enternasyonal alanda vatandaşlık algısındaki değişimler paralelinde vatandaşlık eğitimi anlayışındaki dönüşümler daha köklü yaşanmaya başlamıştır (Kaymakcan ve Meydan, 2010 s.31). Dünyadaki bu gelişmeler ve değişimler sonucunda ülkemizdeki 1990'ların başından günümüze Türk yurttaşlığı, hem politik bir kimlik, hem de topluma hukuksal üyeliğin getirdiği haklar ve ödevlerden oluşan bir sistemde birleşerek, akademik çalışmalara konu oldu. Böylelikle Türk vatandaşlığının temel niteliklerini ortaya koymak amacıyla, 1990'lardan itibaren devlet-birey ilişkileri ve bireyin kamusal alandaki konumu üzerindeki etkilerini araştıran çeşitli çalışmalar yoğunlaştı. Bunların başında öncelikle Cumhuriyet dönemi anayasaları, çeşitli dönemlerde hazırlanan vatandaşlık, göç, yerleşme ve iş yasaları gibi Türk vatandaşlığının hukuksal bir statü olarak tüm niteliklerini konu alan mevzuatlar ve cumhuriyet yurttaşını yetiştirmeyi amaçlayan kamusal eğitim mevzuatlarıdır (Kaygusuz, 2005, s.196). Ülkemizdeki yeni vatandaşlık anlayışı; diğer devletlerin biçimlendirici tanımlarından ayrıştırılarak tanımlanmasıyla evrensel değerleri, insan haklarını, hukuksal eşitlik ile herkesin etkin katılımından oluşuyordu. Vatandaş; insani değerlere sahip çıkmasını bilen, diğer insanlarla bir bütün oluşturarak iletişime geçen, sorumluluklarının bilincinde birer fert olarak görülmekte ve vatandaşlık eğitimi de buna göre şekillenerek daha bütüncül bir tarzda uygulanmaktaydı (Kaymakcan ve Meydan, 2010, s.31). Vatandaşlık algısında meydana gelen değişim ve dönüşümler ile vatandaşlık eğitiminde de geleneksel ve dar bir yaklaşımdan uzaklaşarak daha kuşatıcı ve geniş bir yaklaşıma yönelim başlamıştır. Geleneksel vatandaşlık eğitiminde vatandaşlığı sınırlı biçimde tanımlarken asıl amaç bilgi aktarmaktır. Bu bilgiler içerisinde vatandaşlık kuralları, ülkelerinin tarihi, coğrafyası, yönetim organları, iktidar ve anayasal bilgiler bulunur.

### **2.2.2. Osmanlı Döneminde Vatandaşlık Eğitimi**

Osmanlı Devleti'nin ıslahatlarla başlayan süreçlerinde çocuk eğitimine tedrici bir şekilde önem verilmeye başlanmıştı. Dönemin şartları içerisinde günümüzdeki

Vatandaşlık Bilgisi dersinin temeli olan terbiye dersleri, eğitim programında yerini almıştı. Osmanlı aydınları özellikle de, eğitim için yurt dışına gönderilen öğrenciler Fransa'daki Cumhuriyetçi akımları yakından incelemiş ve gözlemlemişlerdi. Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesinden sonra öğretim programlarında bir ders olarak yer edinen Malumat-ı Medeniye' ye ait kitapların yazılmış olması, Osmanlı aydınlarının vatandaşlıkla ilgili bir temellerinin olduğunun göstergesidir. Bu alanda yazılan ders kitaplarındaki hedef öncelikle çocuklara terbiye ve ahlâk eğitimi vermektir (Civan, 2007, s.28). Osmanlı Dönemi'ndeki okullarda Sosyal Bilgilerin içeriğinde bulunan tarih ve coğrafya dersleri ilk kez Tanzimat döneminde ayrı birer ders olarak okutulmuştur (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s.14-15). Fransa'da vatandaşlık eğitimi konusundaki gelişmeler, dünyadaki farklı ülkelerde yaşayan birçok fikir adamını etkilediği gibi Osmanlı aydınlarına da tesir etmiştir (Üstel, 2004, s.22). Bu tesirin ilk örneklerinden biri, 1862 yılında Münif Paşa'nın Mecmua-i Fünun'da yayınladığı "Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan" isimli yazısıdır. Münif Paşa'nın yazdığı bu eserden sonra, Selim Sabit Efendi'nin 1870 yılında yazdığı İlm-i Terbiye-i Etfal; Mısırlı Ethem İbrahim Paşa'nın Terbiye ve Talim-i Adab ve Nesayihü'l Etfal isimli yazıları da bu konuyla ilgilidir (Akyüz, 2001, s.194). Sultan II. Abdülhamit (1876–1909) döneminde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan dersler, öncelikle ilkokulların eğitim programlarında, Maarif Nezareti'ne bağlı, Usûl-i Cedide'ye uygun olarak yer almıştır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s.14-15).

Tanzimat Fermanıyla başlayan, II. Meşrutiyet döneminde de devam eden vatandaşlık anlayışındaki gelişmelerle hedeflenen toplumsal sistemi oluşturmak için eğitim kurumlarına önemli görevler düşmekteydi. Bu sebeple vatandaşlık eğitimi için Osmanlı Maarif Vekâleti, okullarda Malumat-ı Medeniye derslerini okutmaya başlatmış ve bu ders için çok sayıda kitap yazdırmıştı (Civan, 2007, s.32). Osmanlı Devletindeki II. Abdülhamit dönemi rejiminden kaçarak Avrupa'nın merkezi kentlerinde ikamet eden aydınların, II. Meşrutiyet'in ilanından sonra vatandaşlık eğitimi ile ilgili olan Malumat-ı Medeniye dersinin eğitim programında yer almasında etkili olmuşlardır (Üstel, 2004, s. 22). II. Meşrutiyet'le gelişen siyasal anlamdaki çağdaşlaşma, cemaatten topluma yönelen yeni bir siyasal-kamusal alan anlayışı ve beraberinde vatandaşlık bilincinin oluşturulmasını zorunlu kılmıştır. Yeni düzenlemelerle vatandaş ile devlet arasındaki



hukuki ve siyasi ilişki düzenlenerek geliştirilmiş (Üstel, 2004, s.27), vatandaşlık eğitimine ihtiyaç duyulmuştur (Sarıcan, 2006, s.10).

Vatandaşlık eğitimi ile ilgili çalışmalar zaman içerisinde gelişim gösterdi. Bu gelişmeler doğrultusunda makale türü yerini zamanla kitaplara bıraktı. Osmanlı'da Maarif Nazırı Emrullah Efendi'nin öncülüğünde "çocuk tabiatı ve ilm-i terbiye nazariyelerine dayandırılması" amacıyla ilk Malumat-ı Medeniye kitabı 1908 yılında yazılmış ve Malumat-ı Medeniye dersi iptidâî mekteplerin öğretim programlarındaki konulmuştu (Üstel, 2004, s.24). Kız çocuklarının toplumsal yaşamdaki sosyal görevleri de II. Meşrutiyet Dönemi'yle beraber önem kazanmaya başlamıştı. Böylece kız çocukları için vatandaşlık eğitimi önemli bir hale gelmişti. İlköğretim çağındaki erkek çocuklarında vatandaşlık bilinci geliştirilmeye çalışılırken, kadınlarla ilgili içtimai rollerin toplumda yer edinmeye başlamasıyla birlikte kız çocuklarına da bu bilinç geliştirilmek istenmişti. Bunun için Osmanlı Devleti'nde kızlara özel Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye kitapları yayınlanmıştır. Dönemin Ali Seydi gibi birtakım aydınları tarafından "Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye" kitapları yazılmıştır (Üstel, 2004, s.112-113).

II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki öğretim programları incelendiğinde dersin adının ve eğitimin farklı kademelerde yer alarak senelik ve haftalık ders sayısında farklılıkların bulunduğu göze çarpmaktadır. Maarif Nezareti'nin 1911 tarihli genelgesine göre düzenlenen İstanbul Mekteb-i Sultanisi Müfredat Programı'nda dersin adı, "Malumatı Medeniye ve Hukukiye ve İktisadiye ve Hükümet-i Nazariye" olarak nitelendirilmiştir. 1912 tarihli Vilayet İdadileri Ders Tevzi Cetveli'nde, şehirdeki liselerin Zirai, Sanayi ve Ticari bölümlerinde hazırlık, 1. sınıf ile 2.sınıfta "Malumat-ı Medeniye Hukukiye ve İktisadiye" dersinin haftalık programda bir saat işlendiği belirtilmektedir (Üstel, 2004, s.34-35). Ahmet Cevdet tarafından 1912, yılında Rüştüye sınıfları için kaleme alınan "Mektepte Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye Dersleri" adlı kitaptaki konular vatandaşlık eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde ilk örneklerden biri olması bakımından önemlidir (Civan, 2007, s.30). 1913 tarihinde Maarif-i Umumiye Nezareti'nce yayınlanan Ders Müfredatı'nda "Musahabat-ı Ahlakiye (Tarihiye, Sıhhiye ve Medeniye)" öğretim programının girişinde bu dersin ayrıca bir ders biçiminde verilmesi yerine farklı dönemlere ayrılarak "kıraat kitaplarında gösterileceği" vurgulanmıştır (Üstel, 2004, s.34-35). 1913 Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı'nda yer alan coğrafya, özellikle Osmanlı Coğrafyası, tarih, özellikle Osmanlı Tarihi önemle

belirtilerek coğrafya ve tarih dersleri, Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye'den sonra Osmanlı vatandaşlığını biçimlendirmede etkili olmuştur. Osmanlı aydınlarından bazıları çeşitli dergi ve gazetelerde çocuk terbiyesi ve ahlakı hakkında yazılar yazıyorlardı. (Akyüz, 2001, s.194). İlköğretim Kanunu (Tedrisat-ı iptidaiye Kanun-ı Muvakkati) ile ilköğretim sisteminde çeşitli düzenlemelerle sağlam bir yapıya dönüştürülmüş ve halkın da benimsemesiyle beraber daha çağdaş bir öğretim programının oluşturulması sağlanmıştır (Kaya, 1974). Geçici olan bu İlköğretim Kanunu ile birlikte, ilköğretim programlarına giren Malûmat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İktisadiye (Vatandaşlık -Ahlâk - İktisat) dersi, vatandaşların hükümete karşı görev ve sorumlulukları, padişah ve devlet kurumlarına ve memurlarına riayet, belediyelerin görevleri hakkında birtakım temaları içermekteydi. Bu kanunla birlikte iptidaiye ve rüştiye okulları tek bir çatı altında yapılandırılmış ve Mekatib-i İbtidaiye-yi Umumi (İlköğretim Genel Okulu) diye isimlendirilmiştir. Böylece ilköğretim 6 yıl ve zorunlu bir biçimde verilmesi gereken bir eğitim olarak kabul edilmiştir (Akyüz, 2003).

Eğitim sistemi de her biri 2 yıl sürecek üç döneme ayrılmıştır. Bu dönemler Devre-i Ulâ (ilk dönem), Devre-i Mutavassita (Orta dönem), Devre-i Âliye (Yüksek, son dönem)'den oluşmaktaydı. Programda Mekâtib-i İptidaîye-i Umumiye'de Tarih ve Coğrafya dersleri yanı sıra Malûmat-ı Medeniye, Ahlâkiye ve İktisadiye derslerine programda yer verilmiştir (Akyüz, 2003, s.12-13). Malûmat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İktisadiye dersi, 1914 yılında kabul edilen Mekatib-i İbtidaiye-yi Umumiye Talimatnamesi (İlköğretim Okulu Programı) ile Mushabat-ı Ahlâkiye ismine dönüşmüştür (Akyüz, 2001). 1917 tarihli Darülmuallimin ve Darülmuallimat Nizamnamesi'ndeki İptidaiye bölümlerinde işlenecek dersler arasında Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye-i Hukukiye bulunmaktaydı (Üstel, 2004 s.34-35). Kaynağını II. Meşrutiyet Dönemi'nden alan vatandaşlık eğitimiyle ilgili reformlar Cumhuriyet'in ilanı ile beraber hızlanacak ve yerini daha köklü değişimlere bırakacaktır (Sarıcan, 2006, s.11).

### **2.2.3. Cumhuriyet Döneminde Vatandaşlık Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Dersinin Ortaya Çıkışı**

Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılışından sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti ile birlikte birçok kulvarda reformlar yapılmaya başlanmıştır. Bu yenileşme, değişme ve

sekülerleşme rüzgârından eğitim dünyası da ciddi anlamda nasibini almıştı ( Civan, 2007, s.32-33). Cumhuriyet döneminde ilkokullarda yapılan düzenlemeler sırasıyla 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989 ve 1993 yıllarında gerçekleşmiştir (Sönmez, 1999, s.22). Cumhuriyetle birlikte yeniden şekillenen devlet sistemi, Cumhuriyete bağlı vatandaş yetiştirebilme hedefiyle eğitim sistemine ve sistemin temel dinamikleri olan çocuklara yönelmiştir. Tanzimat Fermanı'nın ilanının getirdiği yeniliklerle Osmanlı Devleti'nin eğitim programlarındaki Malumat-ı Medeniye dersi, Cumhuriyetin ilan edilmesinin ardından da eğitim programlarındaki yerini ve önemini korumuştur. Okullarda cumhuriyet rejimiyle şekillenen, yeni bir kuşak yetiştirebilmek için, çocuklara verilmesi gereken değer ve beceriler Vatandaşlık Eğitimi dersinde verilmeye başlanılmıştır (Civan, 2007, s.32-33). Cumhuriyet Dönemi'nde öğretim programlarında yapılan ilk düzenlemeler, 1924 yılında Vasıf Bey'in bakanlığı sürecinde ilkokul, ortaokul ve liselerin ders programlarının yenilenmesi aşamasında görülmüştür. Bu yenilikler bir önceki dönemin ders kitaplarından ve Osmanlı döneminin öğretilerinden uzaklaştırılarak, Cumhuriyetin temel ilke ve inkılâplarıyla bezenmişti. Cumhuriyet Dönemi Milli Eğitim bakanlarından Hasan Ali Yücel tarafından Malumat-ı Medeniye dersinin isminin yerine Malumat-ı Vataniye ikame edilmişti (Üstel, 2004, s.129). 1924 ders yılında ilkokul öğretim programında yer alan Malumat-ı Vataniye adlı ders, kız ve erkek ortaokul 2. ve 3. sınıfların ilk dönemlerinde haftalık ders programlarında 1 saat, İptidai Darülmualimin'de 5. sınıfta 2 saat, İptidai Darülmualimat'ında ise 4. Sınıfta 2 saat şeklinde yer almaktadır (Üstel, 2004, s.129). 1926 programında ilkokulların hedefi, gelecek kuşakların yaşadıkları çevreye uyumunu sağlayacak şekilde iyi yurttaşların yetiştirilmesiydi. Bunun için 1926 ilk mektep müfredat programına tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri 4. ve 5. sınıflarda her biri 2 saat süreyle okutulmuştur (Dönmez, 2003, s.39). 1926 programındaki hedeflere; genç nesillere beden ve ruhen iyi alışkanlıklar kazandırabilmek, Türk toplumuna ve cumhuriyet yönetim şekline uygun olarak yaşamasını sağlayabilmek, çevresine yararlı olabilmek, ulusal, medeni, insani düşünce ile duyguları olan bir fert haline getirebilmek gibi maddeler eklenmiştir (Sönmez, 1999, s.22-23). 1926 yılında İlk mektep Müfredat Programı'yla Malumat-ı Medeniye dersinin adını Yurt Bilgisi şeklinde yenilenmiştir. Programda Yurt Bilgisi dersi, İlkokul 4. sınıfların ikinci dönemlerinde haftada 1 saat olarak okutulmuştur (Üstel, 2004, s.131). Yurt bilgisi dersine beşinci sınıfların ders programında ise 1 saat

olarak yer verilmiştir (Sönmez, 1999, s.22-23). 1927-1928 yıllarında açılan Köy Öğretmen Okulları'nda Yurt Bilgisi dersi, ikinci ve üçüncü sınıflarda haftada 1 saat veriliyordu. 1931'de yapılan değişikliklerle Muallim mekteplerinde de haftada 1 saat okutulmuştu (Üstel, 2004, s.131). Tek Partili dönemde Vatandaşlık Bilgisi dersi çeşitli isimlerle eğitim müfredatında yerini korumuştur. Bu isimler zaman zaman; Malumat-ı Vataniye, Malumat-ı Medeniye, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi, Medeni Bilgiler şeklinde programda yerini almıştır. Vatandaşlık Bilgisi dersi, dönemin konjonktürel yapısı içinde öğrencilerin hak ve görevlerini öğrenmesini sağlayan mühim bir derstir. Çünkü Medeni bilgiler dersi ile öğrenciler, toplumu oluşturan birer vatandaş olarak, haklarının ve sorumluluklarının bilincine sahip olurken, bir yandan da devlet yönetimi hakkında bilgileniyorlardı (Taşkiran,1939'dan aktaran Civan, 2007, s.37). 1948 programıyla Yurt Bilgisi dersi "Yurttaşlık Bilgisi" olarak isimlendirilmiştir. Tek Parti döneminin eğitim programları (1948 İlkokul Programı ve 1949 Ortaokul Programı) Demokrat Parti'nin yönetime sahip olduğu süre boyunca yürürlükte kalmıştır. Çok Partili döneme geçişle birlikte Yurttaşlık Bilgisi dersine "Demokrasi" ünitesi eklenmiş, Ortaokul programlarında, ilkokul programından önce düzenlemeler yapılmıştır. 1962 yılında yapılan düzenlemelerle ortaokullardaki Yurttaşlık Bilgisi dersinin temalarını bazı alt başlıklara ayrılarak ekler yapılmıştır (MEB, 1962). 1962 yılına ait ilkokul programı taslak aşamasındayken, ilkokulun amacı bireysel, sosyal, kültürel ve iktisadî yaşamın şartlarına uygun olarak şekillenmiş tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin yerine 4. sınıflarda 6, 5. sınıflarda ise 5 saat olarak "Toplum ve Ülke İncelemeleri" dersi gelmişti. 1968-1969 öğretim yılına gelindiğinde ise tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri Sosyal Bilgiler çatısı altında birleştirilerek 4. ve 5. sınıflarda 5 saat olarak müfredatta düzenlenmişti (Sönmez, 1999, s.22-23). 1962'de yayınlanan bu taslakta disiplinler arası bir yaklaşımla Yurttaşlık Bilgisi "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adıyla birleştirildi (Bilgili, 2008, s.22). 1968 programında, 1948 programına göre daha önemli değişikliklerin olmasının sebebi, 1961 Anayasası'nın getirdiği çeşitli hak ve özgürlüklerdi (MEB, 1962). 1968 yılının ilkokul programından günümüze kadar olan değişikliklerde,1924 yılında John Dewey'in Türk eğitim sistemi ile ilgili yaptığı incelemelerin etkisi bulunmaktadır. Bu etki ilerlemeci yaklaşımın felsefi temellerini oluşturmuştur. İlerlemeci yaklaşım ile toplum; sosyal, kültürel, ekonomik alanlarda bilimin ve teknolojinin getirdiği yenilikler ile durmadan gelişmekteydi. Geleceğin

yetişkinleri olan çocukların, bu değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmesi için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanında bir bütün olarak gelişimleri sağlanmalıydı (Erden, 1996, s.12-14). 1969'da ortaokullarda da Yurttaşlık Bilgisi dersi yapılan düzenlemeyle Sosyal Bilgiler dersine eklenmiştir (Üstel, 2004, s.241). Sosyal Bilgiler dersi, 1968-1969 öğretim yılında tüm ilkokullarda, 1970-1971 öğretim yılında ise deneme amacıyla ortaokullarda okutuluyordu (Dönmez, 2003, s.39-40). Yurttaşlık Bilgisinin bağımsız bir ders olarak yeniden öğretim programlarındaki yerini alması 1980'li yıllarda gerçekleşecekti. Talim Terbiye Kurulu 17.06.1985 tarihli kararında, ortaokullarda Sosyal Bilgiler çatısı altında okutulan bu dersin, Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi olarak üç ayrı ders biçiminde programda yer almasını kararlaştırmıştır (Üstel, 2004. s.241). 1985-1986 öğretim yıllarında Sosyal Bilgiler dersi ortaokulların eğitim programından kaldırılarak, 1998 yılına kadar programda "Milli Tarih", "Milli Coğrafya" ve "Vatandaşlık Bilgileri" ismi altında yer verilmiştir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s.18-27).

1990'ların ikinci yarısından itibaren öğretim programlarına İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin eklenmesi insan haklarındaki gelişmeler sonucunda gerçekleşmiştir. 1997 yılında İlköğretim okullarında 7. ve 8. Sınıflarda "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" dersi zorunlu ders olarak programa konulmuştur. Ortaöğretim okullarında ise "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersinin lise 2. sınıfta seçmeli ders şeklinde okutulması kararlaştırılmıştır. Böylece 1998-1999 öğretim yılı itibariyle bu dersler öğretim programları ve haftalık ders saatleri düzenlenerek yürürlüğe konulmuştu (Üstel, 2004, s.241). Derslerin Sosyal Bilgiler dersi adı altında birleştirilmesi 1998-1999 öğretim yılı itibariyle tekrar gündeme gelmiştir. Tabi bu düşüncede 1997 yılında zorunlu eğitim süresinin ilkokul 5, ortaokulun ise 3, toplamda sekiz yıl olması etkiliydi (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s.25). Bu gelişmelerle Talim ve Terbiye Kurulu 1998 yılında yeni Sosyal Bilgiler anlayışına uygun Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını geliştirdi (MEB, 1998, s.62). Bu yeni programla hedeflenen gaye; Sosyal Bilgiler öğretiminin kalitesinin artırılarak ezberci bir eğitimden uzaklaştırılması ve çağın ihtiyaçlarına cevap vermesiydi (Bilgili, 2008, s.22). Önemli bir yapılandırma ile 1998-1999 yılında eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümüne Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı açıldı (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s.25).

2004 yılında eğitim sisteminde köklü değişikliklere neden olacak bir döneme girilmiştir. Bu dönemdeki reformlarla Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersi de etkilendi. Yeni öğretim programlarıyla ilköğretim 7. ve 8. sınıflarda zorunlu ders olarak okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi yeniden Sosyal Bilgiler dersinin içeriğine eklenerek ve bağımsız bir ders olma özelliğini yitirdi (Civan, 2007, s.38-39). İlk olarak ABD’de başlayan Sosyal Bilgilerin bir alan olarak yapılandırılmasıyla ilgili çalışmalar, ülkemizi de etkileyerek ilkokullarda birçok düzenlemeler yapılmasına neden oldu (Dönmez, 2003, s.39). Yapılan bu düzenlemelerin ortak amacı ise kuşkusuz demokratik bir toplum için iyi yurttaşlar yetiştirmektir.

### **2.3. Sosyal Bilgiler Eğitimi**

Sosyal Bilgilerin konularını, insanlar ve o insanların yaşamlarındaki olaylar oluşturur. Sosyal Bilgilerin tanımını yapmak coğrafya veya tarih disiplinlerinin tanımını yapmak kadar kolay değildir. Çünkü Sosyal Bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandan oluşmaktadır. Sosyal Bilgilerin bu bütüncül özelliğiyle bireylerin vatandaşlık yeterliliklerine sahip olması sağlanırken, bir açıdan da kendimizi ve diğer insanları da anlayabilmemiz sağlanır (Doğanay, 2003, s.205). Engle ve Ochoa (1988) göre Sosyal Bilgiler bilhassa vatandaşlık eğitimiyle ilgili bir içeriğe sahiptir (Akt. Tekgöz, 2005, s.13). Sosyal Bilgiler, öğrencilerin toplum merkezli yaşamlarına devam ederken karşılaşılabilecekleri sorunları etkili bir şekilde çözebilmelerini sağlarken, bir yandan da doğru kararlar verebilmelerini, bu kararları uygulayabilmeleri için de onları gerekli bilgi ve becerilerle kuşatmayı amaçlar (Karaoğlu, 1998, s.4). Bu disiplin, günümüzdeki ismini ve içeriğini alana kadar birçok aşamadan geçmiştir. Çünkü değişen koşullar ve zaman, eğitim sistemini etkileyerek şekillendirmiştir. Bu küreselleşen dünyadaki sosyal yaşamdaki ilişkiler sofistike bir görünüm kazanarak birçok sorunu gündeme getirmiştir. Sosyal Bilgiler eğitimi de bu geçmiş ve gelecek olan sorunları milli ile ahlaki değerlerden ödün vermeden çözebilmek amacıyla doğmuştur (Sabancı, 2008, s.5).

Sosyal Bilgiler eğitiminin anlamının ve amaçlarının açıklanması 1970 yılında, James Barth ve Samuel Shermis tarafından yayınlanan, “Sosyal Bilgilerin tanımlanması: Üç gelenek üzerine bir araştırma” isimli makale ile oluşmuştur. 1977 yılında Robert Barr ise Sosyal Bilgiler ile ilgili bir kitap yazmıştır (Dönmez, 2003, s.33-37). Sosyal Bilgiler

kaynaklarda ilk kez 1892 yılında, Amerika Birleşik Devletlerinde Wisconsin ve Madison'da toplanan Milli Eğitim Konseyi tarafından, bir milli toplum bilincinin temelleri atmak için oluşturulmuştur. Bu kavram ilk olarak A.B.D.'de Milli Eğitim Derneği'ne bağlı Orta Dereceli Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi tarafından kabul edilmiştir. Komite Sosyal Bilgiler kavramını izah ederken, insanın hem sosyal bir yönünün olmasına, hem de birliklerle teşkilatlanmasına vurgu yaparak bu alan konularının, insanlarla ilgili bilgilerden oluştuğunu belirtmiştir (Sabancı, 2008, s.5).

Sosyal Bilgiler; ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, farklı Sosyal Bilimler disiplinlerindeki bilgilerden oluşarak, öğrencilere sosyal hayatla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırır. İlköğretim, süreç ve çıktılarıyla diğer öğretim kademelerinin temelini oluşturur (Erden, 1996, s.8). Eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biri, çocukların sosyalleşmelerini sağlayarak toplumunun kültürünü ve tarihini tanımasına yardımcı olmaktır. Eğitim aracılığıyla çocuğa, toplumdaki rollerinin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı fırsatları ve bunlardan yararlanabilme imkânlarını kazandırarak, onun iyi birer yurttaş olarak yetişmesi sağlanır.

İlköğretim, milli gelenekler, görenekler ile ahlaki değerlerimizi yeni kuşaklara öğreten bir kurum olarak görülmesinin yanında, yenileşmenin de bir aracı olarak telakki edilmelidir (Kaya, 1974, s.90). Çünkü değişim kökten gerçekleşir. Sosyal Bilgiler eğitimiyle ilgili en önemli kuruluşlardan biri olan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) ise, Sosyal Bilgileri; vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanı olarak tanımlar. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerle sistemli ve koordinasyonlu bir çalışma alanı verir. Sosyal Bilgilerin temel amacı, küresel bir dünyada, kültürel farklılıklardan oluşan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilimsel kanıtlara dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği sahip genç insanlar yetiştirmektir (NCSS, 1993'ten aktaran Tekgöz, 2005, s.15).

### **2.3.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Vatandaşlık Eğitimi ve Hedeflenen Vatandaş Profili**

Sosyal Bilgiler, sosyal bilimleri bütünleştiren, öğrencilerin düzeyine indirgeyerek onlara sosyal problemlerini çözebileceği; bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandıran bir yurttaşlık eğitimi programıdır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s.6). Bu disiplin, sosyal bilimleri ilköğretim öğrencilerinin yaşına, seviyelerine, ilgilerine, yeteneklerine, gereksinimlerine ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre sade bir yapıya dönüştürerek onların ilmi sevmelerini sağlar (Kabapınar, 2007, s.2-3). Sosyal Bilgiler, sosyal bilimler disiplinlerindeki bilgilere bağlı olarak, öğrencilere içtimaî yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazanılmasını sağlayan bir çalışma alanı biçimi olarak da tanımlanmıştır (Erden,1998, s.8). Doğanay ise bu disiplini, sosyal hayatta, aktif, demokratik vatandaşlar yetiştirmek için yapılandırılmış bir ders olarak görmüştür (Doğanay, 2003, s.43). Sosyal Bilgiler dersinde eğitimciler tarafından verilen vatandaşlık eğitimi ile amaçlanan, arzu edilen, toplumla uyuşan bir vatandaşlık kimliği oluşturulmaya çalışılır. Bu anlamda Sosyal Bilgiler, bu sorumluluklarına ulaşabilmek için disiplinler arası ve çok yönlü bir yaklaşımla, kişilere bilgi ve becerileri kazandırmaya öncelik verir (Dönmez, 2003, s.40). Sosyal Bilgilerin buna göre iki temel özelliğinden biri vatandaşlık yeterliklerini kazandırma amacıyla olması, diğeri ise disiplinler arası, bütüncül bir yaklaşıma sahip olmasıdır (Öztürk ve Dilek, 2005, s.18). Barr, Barth ve Shermis 1977’de Sosyal Bilgiler vatandaşlık eğitimi kapsamında nasıl öğretilbilir sorusunu üç ana yaklaşımla yanıtlamışlardır. Birincisi Sosyal Bilgilerin bir vatandaşlık eğitimi olarak okutulması, ikincisi Sosyal Bilgilerin bir sosyal bilim şeklinde öğretilmesi, üçüncüsü ise araştırma yoluyla öğretimi sağlanan Sosyal Bilgilerdir. Brubaker, Simon ve Williams bu üç yaklaşıma iki yaklaşım eklemiştir. Bunlardan birincisi, öğrenci merkezli geleneksel yapıda Sosyal Bilgiler diğeri ise sosyopolitik ilişkiler bakımından Sosyal Bilgilerdir (Barth ve Demirtaş, 1997). Sosyal Bilgiler disiplininin, öğrencileri demokratik bir ülkede vatandaşlığa hazırlama amacını ön plana tutarak, sosyal bilimler ile felsefe, ekonomi, hukuk gibi farklı disiplinleri, disiplinler arası bir yaklaşımla bütünleştirdiği, YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme projesinde hazırlanan kitapta ifade edilmiştir. Bu disiplinler, Sosyal Bilgiler eğitiminde bütünleşerek, kişilerin vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi sağlar (Barth ve Demirtaş, 1997).



Sosyal Bilgilere yüklenen amaçlardan ilki geleneksel yaklaşım amacı olan Vatandaşlık eğitimi şeklindeki, bireyin ihtiyaç duyduğu konu merkezli bilgi, değer ve becerilerdir. Kendisinden ne istendiğini bilen birey, toplumun istediklerine karşı çıkmadan, topluma sosyal olarak katılım sağlayacaktır. İkincisi ise, Sosyal Bilgilerin, sosyal bilim olarak öğretilmesidir. Bununla, sosyal bilimlerin araştırma, inceleme, düşünme yöntemleri ve sosyal bilimcilerin fikirlerinden yararlanarak kişisel ve toplumsal problemlere çözüm üretmek amaçlanmıştır (Barth ve Demirtaş, 1997). Üçüncüsü ise, Sosyal Bilgilerin düşünerek araştırma yoluyla öğretilmesidir. Burada, mantıklı ve eleştirel düşünme yeteneğine sahip, demokrasiyi benimseyen yurttaşların yetiştirilmesi amaçlanır. Karar alabilme yeteneğinin oluşturulmasına vurgu yapılır (Barth ve Demirtaş, 1997). Ülkemizde eğitimciler tarafından Sosyal Bilgiler eğitiminin hedefleri açısından tanımı, farklı biçimlerde ifade edilmiştir (Sönmez, 1999, s.17). Sosyal Bilgilerin temel amacı etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Okul programları içinde bu görev daha çok Sosyal Bilgiler öğretimine düşer (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s.17). İlköğretimdeki, Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde hedef, öğrenciye toplumsal kişilik kazandırarak, onun iyi bir vatandaş olarak yetişmesini sağlamaktır. Sosyal Bilgiler dersi, bireyin ailesine, diğer insanlara, anayasalara ve devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilerek ve topluma uyum sağlamasını öğretir. Bu dersin amacı öğrencilerin, içinde yaşadığı topluma uyumlu, kendine güvenen, hak ve sorumluluklarının farkında olan, çağın ilim ve teknik bilgileriyle donatılmış, üretken, ülkesinin kültürel mirasını koruyan ve bunu geleceğe taşımanın bilincinde olan bir dünya vatandaşı yetiştirmektir (Barth ve Demirtaş, 1997). Bu dersin müfredatında, Vatandaşlık ve İnsan Hakları konuları oldukça önemli bir yerdedir. Dersin müfredatında en önemli amaç, demokratik bir toplumda yaşayan bireylere kazandırılması gerekli olan vatandaşlık eğitimi olmuştur (Barr, Barth, Shermis, 1977, s.51). Etkili vatandaşlık yetiştirmek her ülkede eğitim sisteminin temel amaçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu amaç, okullardaki eğitim programlarında bulunan Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla gerçekleştirilme istenir. Sosyal Bilgiler toplumsal sistemde etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlarken var olan toplumsal düzeni eleştirmeden kabullenen vatandaşlar amaç dışı kalır. Asıl istenen düşünen, üretebilen, eleştiren vatandaşlardır (Engle and Ochoa 1998'den aktaran Aslan, 2008, s.10).

Sosyal Bilgiler öğretiminin hedefleri, bir davranış kazandıracak şekilde dört maddede toplanabilir (Sözer, 1998, s. 21);

1. Sosyal Bilgiler dersinde çocuğun eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirerek, sorunlarını çözme becerileri kazanır.
2. Sosyal Bilgiler öğretimiyle çocuk kişisel ve toplumsal ilişkilerini geliştirerek, işbirliği yapmasını öğrenerek büyür.
3. Sosyal Bilgiler dersinde yurttaşlık hak ve sorumluluklarını bilincinde olarak, görev ve sorumluluklarının farkında olur.
4. Sosyal Bilgiler öğretimiyle çocuk, ekonomik olma, ihtiyaçlarını farkında olma alışkanlığını öğrenir

### **2.3.1.1. Sosyal Bilgiler Dersi Vatandaşlık Eğitimi Kapsamında Üç Geleneksel Yaklaşım**

Sosyal Bilgiler dersi Vatandaşlık eğitimi kapsamında üç geleneksel yaklaşımla öğretmek mümkündür. Yaklaşımlardan birincisi “Vatandaşlık Aktarımı olarak Sosyal Bilgiler (Social Studies Taught As Citizenship Transmission)” kabul edilerek uygulanır. Bu yaklaşımın savunucusu olan öğretmenler, kendilerini gelecek kuşaklara iyi bir yurttaş olabilmeleri için ihtiyaç duydukları değer ve inançları öğretmekle sorumlu sayarlar. Bu yaklaşıma göre iyi bir yurttaş, kültürünü özümseyen, insanların saygın ve eşit olduğuna inanan, demokrasiye has davranışlar sergileyen, otoriteye saygısı olan, dürüst kimsedir (Barr, Barth ve Shermis, 1977). Ancak, Sosyal Bilgiler dersi sadece vatandaşlık eğitiminden mürekkep değildir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretmenlerini de sadece vatandaşlık eğitimcisi olarak görmek doğru olmayacaktır (Grant ve Vansledright, 1996, s.56-59).

#### **1. Yaklaşım**

Vatandaşlık Aktarımı olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımının hedefi, öğrencilerin mutlak ilkeleri kabul etmesini ve bu ilkelere uyum göstermesini sağlamaktır. Bu yaklaşımla öğrencilere aktarılanlar kısa sürede unutulur (Sarıcan, 2006, s.24). Sosyal Bilgiler öğretimindeki en eski ve yaygın yaklaşım olan vatandaşlık aktarımının amacı, kültürel devamlılığın güvencesini sağlayacak olan yeni nesiller yetiştirmektir (Öztürk, 2009, s.5). Vatandaşlık öğretimi olarak düşünüldüğünde bu ders, öğretmen merkezli bir yaklaşımla oluşan bir öğrenme-öğretme sürecidir (Doğanay, 2002). Sosyal Bilgiler

dersinde sadece herkes tarafından onaylanmış değerlerin ve örnek yurttaş davranışlarının öğrencilere kazandırılmasındaki bu mutlak değerler, değişmez olarak algılanırlar (Sarıcan, 2006, s. 25).

## 2. Yaklaşım

Geleneksel yaklaşımlardan ikincisi “Sosyal Bilim Olarak Düşünülen Sosyal Bilgiler (Social Studies Taught As Social Science)” yaklaşımıdır. Buradaki amaç kişilerin, dünyayı bir sosyal bilimci gibi görmesini sağlamaktır. Öğrencilerin kendilerini birer sosyal bilimci gibi hissetmesi ve onlara sosyal bilimcilerin muhakeme ve ayırt edici özelliklerinin verilmesi sağlanmalıdır. Böylece öğrenciler bilgiyi oluşturarak, mantıklı sonuçlardan yola çıkarak etrafındaki olayları anlamlandırarak çözümleyen vatandaşlar olarak yetişmeleri sağlanır (Sarıcan, 2006, s.25).

**Tablo 2.1. Sosyal Bilgiler Dersi Vatandaşlık Eğitimi Kapsamında Üç Geleneksel Yaklaşım**

	<b>1.Vatandaşlık Aktarımı</b>	<b>Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi</b>	<b>Yansıtıcı Problem Çözme Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi</b>
<b>Amaç</b>	Vatandaşlık, en iyi karar vermek yoluyla bir sistem olarak doğru değerleri telkin ederek geliştirilir.	Vatandaşlık, en iyi Sosyal Bilim kavramları, süreçleri ve problemlerinde uzlaşmaya dayanan karar verme yoluyla geliştirilir.	Vatandaşlık, en iyi karar vatandaşların karar verme ve problem çözme sırasında bilme gereksinim duydukları bilgileri araştırma yoluyla geliştirilir.
<b>Yöntem</b>	Aktarma: Ders kitabı, anlatım yöntemi, soru-cevap yöntemi, planlı problem çözme alıştırmaları gibi tekniklerle kavram ve değerlerin aktarılmasıdır.	Buluş Yoluyla Öğrenme: Sosyal Bilimlerin her birinin kendine has bilgi toplama ve değerlendirme yöntemleri vardır. Öğrenciler, Sosyal Bilimlerin her bir disiplinine uygun yöntemleri kullanarak bilgiyi keşfederler.	Yansıtıcı Problem Çözme: Karar verme, görüşlerin test edilmesi yoluyla karışıklıkların giderilmesi ve problemlerin tanımlanmasına yönelik yansıtıcı bir problem çözme süreci vasıtasıyla yapılandırılmış ve disipline edilmiştir.
<b>İçerik</b>	İçerik, bir otorite tarafından seçilen ve öğretmen tarafından yorumlanan değer, tutum ve inançların işleve sahip olmasıdır.	Uygun içerik hem ayrı ayrı hem de Sosyal Bilim disiplinlerinin bir bütün halinde yapı, problem ve süreçleridir.	Vatandaşların bireysel değerlerinin analizi, öğrencilerin kendi problemlerini seçebilmesine dayanan ilgi ve ihtiyaçlarından meydana gelir.

(Naylor, ve Diem, 1987).

### 3. Yaklaşım

“Yansıtıcı İnceleme Olarak Düşünülen Sosyal Bilgiler (Social Studies Taught As Reflective Inquiry)” yaklaşımı eğitim bilimciler tarafından, çoğu zaman göz ardı edilen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımı savunanlara göre, Sosyal Bilgilerin başlıca amacı öğrencilerin karar verebilme yeteneğini yükseltmektir. Çünkü demokrasiler karar veren vatandaşlara ihtiyaç duyarlar. Bu yaklaşımla yetişen öğrenciler, yaşantıları boyunca etkili kararlar alabilen vatandaşlar olurlar. Bireyler, yaşam kalitelerini tercihleriyle oluştururlar. Sosyal Bilgiler de, okul yaşantısı boyunca öğrencilerin etkili kararlar almasını sağlamalıdır (Sarıcan, 1998, s.25).

Tebliğler Dergisi'nde (MEB, 1998), Sosyal Bilgiler dersi programının genel amaçları detaylı bir şekilde yer almaktadır. Bu amaçlar dört boyutta dile getirilmiştir. Bunlar;

1. Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden.
2. Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden.
3. Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri yönünden.
4. Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden.

Vatandaşlık eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için çeşitli fikir ayrılıkları bulunmasından dolayı, vatandaşlık eğitimiyle ilgili beş temel yaklaşım vardır (Martorella, 1998, s.9). Bunlar;

- *Kültürel mirasın aktarımı olarak vatandaşlık eğitimi:* Vatandaşların sosyal yapıda karşılaştıkları problemleri en iyi şekilde çözebilmelerini kolaylaştıracak kararları verebilmeleri için geleneksel bilgi ve değerlerin öğretilmesi gerekliliğini savunur.
- *Sosyal bilimler olarak vatandaşlık eğitimi:* Öğrencilerin sosyal bilimlerin temel kavramları, genellemeleri ve süreçlerini öğrenmelerini ister.
- *Yansıtıcı düşünme olarak vatandaşlık eğitimi:* Vatandaşların etkili ve bilinçli kararlar verebilmesi için düşünme süreçlerinin öğretimi ile uygulamasını sağlar.
- *Sosyal eleştirinin öğretimi olarak vatandaşlık eğitimi:* Deneme ve eleştiriler ile geçmiş ve şimdiki uygulamalardaki, problem çözme yöntemlerinin yeniden gözden geçirilmesinin önemini vurgular.

- *Kişisel gelişim*: Olumlu bir benlik kavramı ve güçlü bir kişilik geliştirmek için vatandaşlık eğitimi gerekliliğini savunur.

Eğitim programındaki Sosyal Bilgiler dersi, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, psikoloji, din, sosyoloji ve siyaset bilimlerin olduğu kadar matematik ve fen bilimlerini de ortak noktada kaynaştıran bir özelliğe sahiptir (NCSS, 1992-2005).

Birçok ülkede vatandaşlık eğitimine ilişkin konular, Sosyal Bilgiler dersi içinde her sınıfta kademeli olarak üniteler şeklinde öğretilmektedir. Bazı ülkelerde ise, ilköğretim ikinci basamak düzeyindeki eğitim programlarında, vatandaşlık eğitimiyle ilgili bağımsız bir ders bulunmaktadır. Vatandaşlık eğitiminin tek ve ayrı bir ders olarak verilmesi, öğrencilerin etkili vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi açısından yeterli olmadığı savunularak ve bu uygulamanın vatandaşlık eğitimi açısından doğru olmadığı belirtilmektedir (Quigley, 2000). 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nın Vatandaşlık Aktarımı olarak Sosyal Bilgiler ilkesi ile öncelikle kişinin devlete karşı olan sorumluluklarına önem verilerek, evrensel değerlerden, çok kültürlülüğten ve farklılıklara hoşgörülü bakış açısından uzak kalınıyordu (Sarıcan, 2006, s.60). Öğretmen merkezli eğitim yaklaşımıyla düzenlenen bu eski programda, yurttaşlık eğitiminde öğrenciler aktif değillerdi. Bu da öğrencilerin katılımlı öğrenmesini, haklarını ve sorumluluklarının bilincine varmasını zorlaştırıyordu (Sarıcan, 2006, s.60). 2005 yılından önce uygulanan ilköğretim programında, vatandaşlık eğitimi ile ilgili konular Hayat Bilgisi dersi olarak 1. 2. ve 3. sınıfta haftada 5 saat olarak yer alırken, 4. 5. 6. ve 7. sınıflarda ise Sosyal Bilgiler dersi adı altında haftada 3 saattir. 7. ve 8. sınıflarda ise Vatandaşlık ve İnsan Hakları adında bağımsız bir ders olarak haftalık ders programında 1 saat şeklinde yer almaktaydı. Bu derslerde vatandaşlık eğitimi ile kültürel mirasın aktarımına uygun olarak geleneksel bilgi ve değerler öğrencilere aktarılıyordu (Ersoy, 2007, s.22). Bu eski programdaki 7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders kitaplarının sonunda İnsan Hakları Evrensel Beyanname ve Çocuk Hakları Beyanname bulunuyordu (Çayır, 2009, s.72). Türkiye'de 2005-2006 öğretim yılında ilköğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşımı benimsemesiyle, vatandaşlık eğitiminin kapsam, öğretim modeli ve programlar içerisindeki yeri hakkında değişiklikler yapılmıştır.

### 2.3.2. Vatandaşlık Yeterlilikleri

21. yüzyılda, vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerinin nesillere etkili bir şekilde öğretilmesi zorunlu hale getirmiştir. Çünkü devlet, yasaların hukuksal çerçevede uygulanabilmesi, demokratik, güçlü bir yönetime sahip olabilmesi ve gelişebilmesi için etkili vatandaşlara ihtiyaç duymuştur (CCE, 1995). Bu gibi ihtiyaçlarla, etkili vatandaşlık eğitimi, devletlerin temel görevi haline dönüşmüştür. Bir devletin etkili vatandaşlara sahip olabilmesi adına tüm kurumlarının aynı hedef için çalışmaları ve her bireyin bilinçli olması, bir gereklilik arz etmiştir (Ersoy, 2007, s.2). Devletin temel sistemlerinden olan eğitim kurumlarının; etkili, bilinçli vatandaş yetiştirmeleri amaçlanmış bunun için de bütün fertlere eğitim sürecinde, okullarda formal ve okul dışı informal eğitim programlarıyla vatandaşlık bilinci kazandırılmaya çalışılmıştır. Formal programlar ile öğrencilere temel vatandaşlık bilgileri öğretilirken, informal programlarla öğrencilere okul yönetimine katılma ve demokratik bir şekilde okul ilişkilerini gerçekleştirmeleri öğretilmiştir (CCE, 1997, s.1-3). Eğitim programlarında bulunan bütün dersler, etkili vatandaşlık yeterliliklerinin kazandırılması için önemlidir. Sosyal Bilgiler dersinin vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerinin kazandırılmasındaki rolü diğer derslere göre daha önemlidir. Bu sebeple öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini, yani vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek için çeşitli öğretim etkinlikleri düzenlemelidir (Ersoy, 2007, s.3).

Geçmişten günümüze vatandaşlık kavramı tartışılan bir konu olma özelliğini taşıdığı için kaynaklarda çeşitli vatandaşlık kavramlarına rastlanmak mümkündür. Bu çeşitliliğin sebebi, vatandaşlık kavramının farklı hususlara dayandırılarak açıklanmasıdır. Bu açıklamalar kavramlarda, etkili ve sorumlu vatandaş, demokratik vatandaş, etkin vatandaş, anayasal vatandaş olarak kendini göstermektedir. Vatandaşlık kavramı, yeterlilikler noktasında ise farklı açılardan şöyle açıklanmaktadır (DfES, 2004, s.2):

*Toplumsal yaşama katılım açısından vatandaşlık:* Vatandaşlık, sosyal yaşama katılma ve bu sosyal yaşama katılarak eylem ve davranışlarda bulunma olarak tanımlanmaktadır. Etkin vatandaş olarak tanımlanan bu vatandaşlıkta, seçimlerde oy verme, bir siyasal kuruluşa bağlı olma, güncel sosyal konularla ilgilenme gibi bireylerin ilgili durumlara etkin katılımını gerektiren hususlar vardır. Bu anlamıyla vatandaşlık,

sadece anayasalarda yer alan hak ve sorumlulukları dışında, bir yandan da toplumun beklentilerini karşılayabilecek sosyal ve ahlâki davranış biçimlerini kapsamaktadır. Bireylerin sosyal yaşama katılımına göre vatandaşlık, devlet yapısı içerisinde bulunan hukuksal ve siyasal boyuttan ayrılmış, farklı bağ, konum ve duyarlık biçimlerini barındıran kamusal bir kavram olarak anlam kazanmaktadır (Üstel, 1999, s.13).

*Eğitimsel etkinlik açısından vatandaşlık:* Vatandaşlık bireylerin informal ya da formal eğitim yoluyla etkin, bilgili, sorumlu vatandaş olmayı öğrenmesine yardım edecek süreç olarak tanımlanır. Bu anlamıyla vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi veya vatandaşlık için eğitim olarak kabul edilmektedir (Sunal ve Hass, 2002, s.194-195). Eğitimsel etkinlik açısından vatandaşlık, kişilerin buldukları gruplar içerisinde sosyalleşerek öğrendikleri beceri ve değerleri, sosyal yaşamlarında uyguladıkları bir süreçtir (Ersoy, 2007, s.4). Yeterliliklerini tamamlamış vatandaş ise, sosyal hayatına devam edebilmek için beceri birikimine sahip olan ve becerilerini düşünmesine yardımcı olacak biçimde kullanan kişidir. Özetle yeterliliklerini geliştirmiş vatandaş, etkili vatandaşdır. Bu yönden vatandaşlık yeterliliklerini tamamlamış etkili vatandaşın temel özellikleri şunlardır (NCSS, 2002);

- Demokratik değerleri benimser ve bu değerler doğrultusunda yaşamaya özen gösterir.
- Toplum yararı için sorumluluk almayı kabul eder.
- Yerel, ulusal ve küresel düzeyde, tarih, gelenekler ve insanlık ile ilgili konularda yeterli bilgiye sahiptir.
- Ulusunun kuruluşuyla ilgili olaylar konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahiptir.
- Vatandaşlıkla ilgili kurumlar ve siyasal süreçler ile ilgili bilgiye sahiptir.
- Yerel, ulusal ve küresel düzeyde insanlığı etkileyen olay ve sorunların farkındadır.
- Yaratıcı çözümler bulmak ve bilgisini geliştirebilmek için çeşitli kaynaklardan bilgiler arar ve çeşitli bakış açılarını değerlendirir.
- Çevresinde gelişen sosyal olaylarla ilgili anlamlı sorular sorar, farklı bilgileri ve görüşleri çözümler ve değerlendirir.
- Çevresinde gelişen sosyal olaylarla ilgili karar verme ve problem çözme becerilerini etkili biçimde kullanır.

- Grup içinde etkili olarak işbirliği yapabilme becerisine sahiptir.

Etkili vatandaşlık eğitimi için öğrencilerin sahip olmaları gereken temel vatandaşlık değerleri ve yeterlilikleri ise şunlardır;

*Bağlılık:* Toplumun bir üyesi, siyasi kurumların bir parçası olmak demektir. Topluma gönüllü bir birey olarak bağlanması ve toplumdaki yasal ve ahlâki sorumluluklarını yerine getirmesi ile anayasadaki haklarından yararlanmalarınıdır.

*Sorumluluk:* Bir vatandaş olarak iktisadî, siyasi ve şahsi sorumluluk üstlenmesidir. Bireyin sosyal sorunlar ile alakadar olması, oy vermesi, vergi ödemesi gibi siyasi sorumlulukları ve görevlerini uygun bir şekilde gerçekleştirmesidir.

*Saygı:* Bireyin, toplumdaki diğer bireylerin vatandaşlıkla ilgili konulardaki davranışlarına ve görüşlerine, haklarına, ilgilerine saygılı olması ve o bireyleri dinlemesidir.

*Katılma isteği:* Bireyin vatandaşlıkla ilgili konularda etkili ve bilinçli olarak katılma isteğinde olmasıdır. Bireyin toplumsal sorunları münazara yapabilmesine ve gerekli hallerde liderlik yapmaya istekli davranmasıdır.

*Demokrasinin değerlerini benimseme ve sürdürme isteği:* Bireyin anayasal demokrasiyi istemesi ve demokrasiye bağlı olarak yaşamına devam etmesidir. Bireyin toplumsal konularda bilgi sahibi olma ve öğrenme isteğinin olmasının yanında anayasal ilkelere ve değerlere dikkatli, tedbirlili ve ölçülü olmasıdır. Ayrıca, bireylerin siyasi pozisyonundaki yöneticilerin demokrasinin ilkelerine bağlı kalmasını, bu ilkelere bağlılık konusunda herhangi bir değişim ya da bozulma olduğunda uygun tutum ve davranış göstererek barış ortamı içerisinde yasal olarak yönetimin değiştirilmesini desteklemesidir. Elbette, bu vatandaşlık değerleri, becerileri yani yeterlilikleri bireyin evde, okulda ve toplumda yaşadığı tecrübelerle kazanması sağlanır (Branson, 1998).

Etkili bir vatandaşlık eğitimi sonucunda, öğrencilerin kazanımlarını şöyledir (Clough ve Holden, 2002, s.6);

- Kendine güveni gelişir.
- Diğer birey ya da grupların bakış açılarını tanımlayabilme becerisi gelişir.
- Eleştirel düşünme becerileri gelişir.



- İşbirliği yapabilme ve çatışmayı şiddete başvurmaksızın çözebilme becerileri gelişir.
- Yaratıcılık yeteneğine olan güveni gelişir.
- Demokratik katılım becerileri gelişir.
- Değişim için eylemde bulunma becerisi gelişir.

## BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ele alınmıştır. Veri analizlerinin geçerliliği, araştırmacının retoriksel donanımı ile doğrudan ilgilidir.

### 3.1. Araştırmanın Modeli

20. yüzyılda sosyal bilimler alanında yaşanan hızlı gelişme, bilimsel araştırmalara da yansdı. Nicel bilimsel çalışmaların temelini oluşturan pozitivist anlayış, karmaşık sosyal olayların çözümünde artık ihtiyaca cevap veremez olmuştu. Hal böyleyken zaruri bir şekilde yeni bir alternatif dünya görüşü ortaya çıktı. Bu yeni dünya görüşüne göre bilim sadece nesnel yasalar üretmek iddiasında olmamalıydı. Özellikle sosyal olaylarda her durumun kendine özgü dinamiklerinin araştırılarak ortaya konulabileceği savunulmaya başlandı. Bu yeni dünya görüşü sayesinde sosyal bilimlerde tek başına nicel araştırmaların kısır kaldığı görülmüş ve bilhassa bu alanda nitel çalışmaların sayısı giderek artmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2008).

Nitel araştırmalar, değişkenlik arz eden zaman, kültür, ekonomi ve hatta insandan bağımsız evrensel yasalar bulma iddiasında değildir. Bunun yerine derinlemesine incelenmiş vakıyalardan hareketle muayyen koşullar altında belli bir olay ve olgulara yorum getirme, onları açıklama amacı daha önceliklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bir başka deyişle nitel araştırmaların odak noktası anlamdır (Uzuner, 1999, s.431). Bu anlayıştan hareketle araştırma bir denence oluşturup sonraki süreçte bunu kanıtlamak değildir. Bilakis süreç merkezli bir çalışmada değişkenleri tespit etmektir. Bundan dolayı nitel araştırmaların en kayda değer yanının, varlıkları ve olayları kendi doğal ortamlarında inceliyor olmasıdır (Punch, 2005, s.142) demek yanlış olmaz.

Bu çalışma, karmaşık ve zor bir süreci incelemenin yanı sıra süreç hakkında derinlemesine bilgi edinme ve belirlenen soruna bir çözüm üretmeyi amaçlamıştır. Böylece çalışmada, araştırma konusunun amacına ve doğasına uygunluğu nedeniyle nitel araştırma desenlerinden “eylem araştırması” yöntemi kullanılmıştır. Zira eylem

araştırması bir problemin tespitinden ya da uygulama sürecinde üzerinde durulması gereken bir boyutun belirlenmesi ile başlar. Uygulama ortamında, uygulayıcıyı (araştırmacıyı) rahatsız eden bir durum, ya da daha iyi yapmak adına geliştirilmesi gereken bir süreç ve ya yeni bir yaklaşımı deneme eylem araştırmasının muhtemel çalışma alanları arasında yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

İlk kez Lewin tarafından kullanılan eylem araştırması kavramı, bir sorun veya belirli uygulamalara odaklanan özel sosyal bir süreçtir (Baker ve Logan, 2006). Eylem araştırması, bir sosyal vakıayı gözleyerek var olan sorunları tespit etmek ve bu sorunları ortadan kaldıracak çözümler sunarak var olan kaliteyi arttırmayı amaçlayan bir araştırma yöntemi olarak da tanımlanır (Eliot, 1991'den aktaran Ay, 2010, s.56). Çepni ve Küçük (2005, s.21) ise eylem araştırmalarını “Özel bir durum üzerine yoğunlaşan, Nasıl? Niçin? ve Ne? gibi sorulara cevap arayan, araştırmacıya bir konunun ve durumun üzerinde yoğunlaşma fırsatı veren, bizzat araştırmacının uyguladığı çalışmalar için uygun bir yöntem” olarak tanımlamıştır. Andrews'a (2005, s.21) göre eylem araştırması, öğrenme sürecini sınıfta veya okulda, ya da gerçek mekânlarda analiz etmek ve akabinde geliştirmeye yönelik eğitimin kalitesini yükseltmeyi amaçlayan bir nitel araştırma yöntemidir.

Andrews'a (2005, s.22) göre eylem araştırması süreci beş temel basamakta gerçekleştirilir:

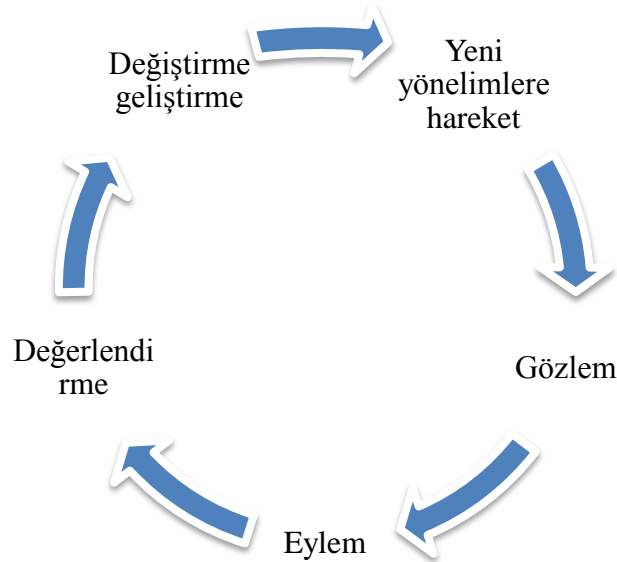
- Bir soru sorma ve problemi tanımlama, araştırma alanını belirleme.
- Hangi verilerin toplanması gerektiğine karar verme ve veri toplama aracını belirleme, veri toplama aracının hangi sıklıkla ve ne kadar süre ile kullanılacağına karar verme.
- Verileri toplama ve analiz etme.
- Elde edilen bulguların ne şekilde kullanılacağını, uygulamaya nasıl yansıtılacağını belirleme ve bu bulgulardan hareketle eylem için bir plan hazırlama.
- Bulguları ve eylem planını paylaşmak üzere raporlaştırma.

Eylem araştırmasını, bir öğrenme ve öğretme ortamında okul yöneticileri, öğretmenler ya da sistemin içinde olan diğer ilgili kesimler tarafından bir araştırmacı misyonuyla öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri, okuldaki sistemin nasıl işlediği ve

öğretimin kalitesini arttırmak amacıyla takip ettikleri sistematik bir araştırma yöntemi olarak tanımlayan Mills'e göre (2007, s.5) eylem araştırması temelde dört asamadan oluşan bir araştırma sürecidir:

- Araştırmanın konusunu ve odağını tanımlamak.
- Veri toplamak.
- Verileri analiz etmek ve yorumlamak.
- Bir eylem planı geliştirmek.

McNiff ve Whitehead (2006, s.9) literatürde pek çok eylem araştırması döngüsü olduğunu belirtmekle birlikte, önerdikleri döngü aşağıda sunulmuştur:



**Şekil 1: Eylem Araştırması Döngüsü**

Eylem araştırmalarında en belirleyici unsurlar durumsal olması, işbirlikli olması ve kendi kendini değerlendirebilmesidir. Eylem araştırmaları, tespit edilen sorunları, kendi çevresi içerisinde ve kendi dinamikleri ile çözüm ürettikleri için durumsaldır. Süreç içerisinde problemi çözmek için tarafların ortak bir çalışma sergilemesi gerektiği için işbirliklidir. En sonunda bu süreçteki değişiklikleri izleyip yeni düzenlemelere gittiği için de kendini değerlendiricidir (Cohen ve Manion, 1994'ten aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.88). Eylem araştırmalarında, üzerinde çalışılan kişilerin davranışlarını

doğrudan etkilemek, verileri vakit kaybetmeden süreç esnasında toplamak ve çözümlenmek amaçlanmaktadır. Bu nevi çalışmalarda süreklilik arz eden dönütlerle sürece her an müdahale edilebilir. Bu doğrultuda araştırma sürdürülür. Bu araştırmalarda eylem ve değerlendirme birlikte yürütülür (Punch, 2005, s.136).

### **3.1.1. Eylem Araştırmasının Basamakları (İşlem Basamakları)**

Bu minval üzere araştırmacı tarafından gerçekleştirilen eylem araştırması çalışmasının aşamaları aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

#### **3.1.1.1. Araştırma Problemine Karar Verme**

Eylem araştırmacısının uygulayıcıları olarak 13 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile beyin fırtınası yapılarak kendilerinin vatandaşlık yeterliliklerinin geliştirilmesinde lisans derslerinin yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki eylem araştırması soruları belirlenmiştir:

- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre vatandaşlık algısı nedir?
- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta nasıl bir görünüş sergilemektedir?

Bu sorular doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algılarını belirlemek için kendileriyle yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmış, onların vatandaşlık yeterliliklerini tespit etmek için de bir anket uygulanmıştır (Ek-11).

#### **3.1.1.2. Veri Toplama**

Vatandaşlık yeterlilikleri ile ilgili alan yazın taraması yapılarak bir “vatandaşlık yeterlilikleri anketi” hazırlanmıştır. Bu anket, alfa cronbach güvenilirlik testine tabi tutulmuş ve % 84 oranında güvenilir bulunmuştur. Ardından öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ayrıca öğretmen adayları sınıf içi etkinliklerde gözlemlenmiş, onlarla yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmış ve çeşitli derslerin kapsamında hazırlanan ödev ya da dokümanlar incelenerek vatandaşlık yeterliliklerinin çeşitli boyutları açısından yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

### 3.1.1.2.1. Alan Yazın Taraması

Toplanan verilerin analizinde ve anlamlandırılmasında alan yazın taranarak gerekli değerlendirmeler yapılır.

### 3.1.1.3. Veri Analizi ve Yorum (I. Basamak Bulgular)

Toplanan verilerin analizi ve anlamlandırılmasında betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların vatandaşlık konu ve kavramlarına yönelik algıları ortaya konulmuştur.

#### 3.1.1.3.1. Vatandaş ve Vatandaşlık Algısı Üzerine

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaş ve vatandaşlıkla ilgili düşünceleri ve bu yönde vurguladıkları noktaların çeşitlilik arz ettikleri tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde de vatandaşlık kavramının çok tartışılan, birden fazla tanımı yapılan ve sınırları tam olarak belli olmayan bir kavram olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. 1982 tarihli Anayasa'nın 66. maddesine göre, "Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür" tanımı yapılmıştır. Burada vatandaşlıktan ziyade Türklüğün tanımını öne çıkmaktadır. Özetle vatandaşlığı tanımlayan net bir referansın olmayışı, katılımcıların zihinlerindeki vatandaşlık algısının çeşitlilik kazanmasının altında yatan önemli bir nedendir. Katılımcılara yöneltilen sizce "vatandaşlık nedir ve vatandaş kime denir" sorusuna almış olduğumuz yanıtlarda genellikle birkaç kategorinin öne çıktığı görülmektedir: ortak payda boyutu, sorumluluk boyutu, siyasal ve hukuksal boyut.

**Tablo 3.1. Vatandaş ve Vatandaşlık Bağlamında Çeşitli Kategoriler ve Bu Kategorilere Değinen Katılımcılar**

Katılımcı	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Ortak Payda Boyutu	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Sorumluluk Boyutu	✓			✓	✓		✓			
Siyasi Boyut				✓		✓		✓		✓

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere katılımcıların %90 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10) vatandaşlığın ortak payda boyutu kategorisine vurgu yapmışlardır. Ortak payda kategorisine değinen katılımcıların bazıları ortak ülkü ve duygudan (1, 2, 4, 7) bahsederken bazıları da aynı topraklar üzerinde yaşayan insanların vatandaş (2, 3, 4, 5, 6, 8, 10 ) olabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ortak ülkü ve duygulara değinen katılımcı 1, bu hususta; *“Genelde bu “daş” ekleri sonuçta ilgili olduğu kelimeyi ifade etmekte aynı duyguları aynı düşünceleri paylaşan insanları anlatmakta”* şeklinde bir görüş bildirmiştir. Katılımcı, isim ya da fiil kök veya gövdelerine gelerek onlardan yeni isimler ya da fiiller türeten yapım eklerinden “daş” ekine gönderme yaparak kavrama etimolojik olarak yaklaşmış ve vatandaş kelimesine bu yönde bir yorum getirmiştir. Katılımcı 2, hem aynı topraklar üzerinde yaşama hem de ortak amaçlara değinmiş ve bireyi bu iki unsurla vatandaştan ayırmıştır. O, bu konuda; *“Vatandaş aynı topraklar üzerinde aynı amacı güderek yaşayan insanlardır bence”* şeklinde bir görüş dile getirmiştir. Yine katılımcı 4; *“Ülkü önemli. Kendini bir ortak paydada toplamaktır”* ifadeleriyle insanı vatandaş yapan gerekçenin ortak ideal ve ülkü etrafında toplanmak olduğuna dikkat çekmiştir. Katılımcı 7 de bu konuda bir homojen bir yapının önemine gönderme yapmıştır. *“Vatandaş deyince aklıma, özellikle zaten toplumu oluşturan bireylerin tek bir benzerlik doğrultusunda ortak bir paydada buluşması”* sözleriyle katılımcı, aynı siyasi yapının altında yaşıyor olsalar bile bireylerin benzer fikirler düşünceler, duygulara sahip olmaması durumunda vatandaş olamayacağını altını çizmektedir. Burada görülmektedir ki katılımcı 1, 2, 4 ve 7 bu ifadeleri ile siyasi bir tanımdan ziyade, vatandaşlık kavramına duygudaş merkezli bir yorum getirmişlerdir. Vatandaşlığın ortak payda boyutuna daha ziyade toprak parçası üzerinden yaklaşan bazı katılımcı ifadeleri ise şöyledir; katılımcı 1: *“Vatandaş kavramını neden kullanıyoruz? Çünkü bu topraklar üzerinde yaşıyoruz.”* Katılımcı 3: *“Aynı vatani paylaşan bireylerdir sonuçta hepsi. Aynı vatani paylaşan insan gruplarına biz vatandaş diyoruz.”* Öğretmen adaylarından katılımcı 5, vatandaş için; *“Belli bir toprak parçası üzerinde yaşayan insanlardır”* şeklinde bir tanım yaparken katılımcı 10; *“Vatani paylaşan insanlar”* ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 4’ün; *“Toprak önemli bir etkidir”* sözüne paralel olarak katılımcı 8 *“Vatandaşlar dediğimiz şöyle bir ülkeye bir toprağa ait olmak gibi”* şeklinde bir fikir öne sürmüştür. Katılımcı 6; *“O toprak parçası üzerinde yaşayan insanlar var. Vatandaşlar bunlardır”* ifadelerine yer vererek toprağı, mekânı, yani

vatan kavramını ön plana çıkaran bir yaklaşım tarzı sergilemişlerdir. Burada dikkatleri çeken bir başka husus yalnızca katılımcı 2 ve 4'ün vatandaşlık üzerine hem ortak ülkü ve duyguya hem de aynı topraklar üzerinde yaşama vurgu yapan yaklaşımları benimsemiş olmalarıdır. Ayrıca dikkat çeken bir başka husus da hiç bir katılımcının vatandaşlık bağlamında etnik bir referans kullanmamış olmasıdır.

Tablo 3.1'de görüldüğü vatandaş ve vatandaşlık bağlamında katılımcıların değindikleri bir başka kategori sorumluluktur. Katılımcılara göre (1, 3, 4, 5 ve 7) bir bireyi vatandaş yapan husus bireyin sorumluluklarıdır. Katılımcı 3 ve 7 sorumluluklarla birlikte vatandaşların haklarının bilincinde olması gerektiği yönünde bir görüş bildirmişlerdir. Katılımcı 7, bireyi vatandaştan ayırırken; *“Vatandaş haklarını bilen sorumluluklarını bilen kişidir. Öteki türlü normal birisidir zaten”* ifadesini kullanarak hak ve sorumlulukların vatandaşça bilinmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Katılımcı 3 de bu hususta; *“Çeşit çeşit vatandaş var. Mesela temel hak ve görevlerine özen gösteren haklar sorumluluklarını bilen, ödevlerini bilen bunun karşılığını veren kişi”* ifadesiyle hem haklara ve sorumluluklara vurgu yapmış hem de *“çeşit çeşit vatandaş var”* sözüyle kavrama çok boyutlu bir bakış açısı kazandırmıştır. Katılımcı 1'e göre kişinin yalnızca sorumlulukları bilen bir birey olması onu vatandaş yapmaz. O; *“Vatandaş aslında sorumlulukları paylaşan kişidir”* ifadesiyle bireyin vatandaş olabilmesi için sorumluluk alması, yanı sıra bunu diğer vatandaşlarla paylaşması gerektiğini belirtmiştir. İşbirlikli ve ortak hareket etme bilincine de dolaylı yoldan bir değinme söz konusudur. Katılımcı 4 göre bir bireyin vatandaş olarak, siyasi, sosyo-ekonomik kültürel vb. alanlarda çok çeşitli sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklar ayırım gözetilmeksizin ve zamanında yerine getirilmelidir. Kişi ancak bu durumda vatandaş statüsü kazanabilir. Katılımcı bu hususta; *“Sadece belli bir görevi değil de birçok açıdan sorumluluklarını bilen ve bu sorumluluklarını vaktinde yerine getirebilen insan vatandaşdır”* şeklinde bir ifade dile getirmiştir. Katılımcı 5 ise sorumluluk kategorisine anayasal ödevler kapsamında değinerek, bunu birey-devlet ilişkisi içerisinde değerlendirmiştir. Ona göre birey devlete karşı olan sorumluluklarını bildiği oranda vatandaşdır. Katılımcı düşüncelerini; *“Devlete karşı oluşturmuş oldukları çeşitli sorumlulukların ne kadar farkındaysa o kadar vatandaşdır”* şeklinde açıklamıştır.

Bu bağlamda katılımcı ifadeleri incelendiğinde ortaya çıkan son kategori siyasi boyut kategorisidir. Katılımcılara (4, 6, 8, 10) göre bir bireye vatandaş statüsü veren



belirleyici unsur, belli bir toprak parçası üzerinde siyasi yönden örgütlenerek düzensiz bir şekilde yaşan insan topluluklarını bir egemenlik ve hukuk anlayışı içerisinde bir araya getiren devletin kendisidir. Katılımcı 4, bu hususta şu ifadeleri dile getirmiştir: *“Vatandaş belli bir devlet kontrolü ile yaşayan insanlara denir.”* Katılımcı 8 ise; *“Bir ülkenin bir bireyi olma, bana göre vatandaşlık budur”* şeklindeki ifadesi ile kendi kişisel vatandaşlık algısını ortaya koymuştur. Vatandaşlığı bir devletin varlığıyla bağdaştıran katılımcı 6’nın bu yöndeki ifadeleri çok daha nettir. O bu konuda; *“Vatandaş deyince aklıma direkt devlet gelir. Devlet olmadan vatandaş olmaz”* şeklindeki sözleri ile görüşlerini açıklama yoluna gitmiştir. Katılımcı sözlerine devamla; *“İnsan, devlet olunca vatandaş olur. Diğer türlü insan olur. Vatandaşlık devletle var olan bir şeydir. Bireyle vatandaşı bir birinden ayıran şey devletin varlığıdır”* ifadelerini dile getirerek, devletsiz bir kişinin ancak birey olarak adlandırabileceğini, bireyle vatandaşı bir birinden ayıran gücün devlet olduğunu belirtmiştir. Katılımcı 10 da diğer katılımcılarla paralel olarak *insan kendi içinde bireydir ama devlet karşısında vatandaştır*” ifadeleri ile bu husustaki görüşlerini dile getirmiştir.

### **3.1.1.3.2. Vatandaşların Görev ve Sorumluluklarının Gerekliliği Üzerine**

Vatandaşların çeşitli görev ve sorumlulukları olmalı mı şeklindeki soruya katılımcıların tamamından “elbette olmalı” ya da “kesinlikle olmalı” şeklinde net cevaplar alınmıştır. Ancak katılımcıların bir kısmı 1982 Anayasası ile belirlenmiş olan “vatandaş hak ve ödevleri” kısmındaki ödevlere vatandaşlık sorumlulukları açısından değinirken bir kısmı genel görgü ve ahlak kurallarına vurgu yapmıştır. Öğretmen adaylarından bazıları her iki hususa da değinmiştir. Katılımcıların %90’ı vatandaşlara çeşitli görev ve sorumluluklar yüklenmesi gerekliliğinin nedenini “kamu düzeni” nin sürdürülebilirliği açısından ifade etmişlerdir. Mesela katılımcı 10 bu konuda; *“Çünkü sorumluluklar olmadığı zaman düzen bozulur. Büyük bir kargaşa olur”*, katılımcı 2; *“Çünkü düzenler başka türlü ilerlemez. Yoksa bir kaos ortamı oluşur hem kendi içerisinde hem de devlete karşı”* şeklinde görüş beyan ederlerken katılımcı 9; *“Yani insanlar başıboş, düzensiz yaşayamazlar”* ifadesiyle otoritenin ve sorumluluklar yükleyen birtakım kuralların olması gerektiğinin altını çizmektedirler. Yine katılımcı 8; *“İnsan toplumsal bir varlıktır. Bir düzen çerçevesi olmadığı zaman gerçekten de düzenin olmayacağı ortadadır”* söylemiyle kuralların ve sorumlulukların toplumsal bir yaşamın beraberinde

getirdiği bir zorunluluk olduğuna dikkat çekmiştir. Katılımcı 4; *“Sorumluluklar tabi ki de olmalı çünkü şöyle bir durum var belli bir düzene oturtmalısınız”*, Katılımcı 7; *“Çünkü devlet bir düzendir. Devleti oluşturan bireyler de, belli bir düzen içinde yaşamak zorundadır. Herkes kendi başına buyruk yaşadığı zaman devlette muhteşem bir kargaşa çıkar”*, Katılımcı 6; *“Belirli bir düzeni sağlamaya çalışıyorlarsa bir düzen olmadan devlet olmaz”* ifadeleriyle hep benzer noktalara temas etmişlerdir. Katılımcı 5 de kamu düzeninin devamlılığı noktasında vatandaşın çeşitli sorumlulukları olması gerektiğini ifade ederken biraz daha farklı bir bakış açısıyla durumu yorumlamıştır. Ona göre kamu düzeninin devamlılığı, vatandaş ile devlet arasındaki birtakım karşılıklı menfaat temini üzerinedir. Sosyal bir devlet anlayışına vurgu yapan katılımcı 5, devletin vatandaşlara çeşitli haklar sunması, buna karşılık da vatandaşın kamu düzeni ve devletin bekası için otorite tarafından yüklenilmiş olan sorumluluk ve kurallara uyulması gerektiği yönünde bir görüş bildirmiştir. Katılımcı 5’in sözleri şu şekildedir; *“Devlet, sağlık alanında ya da eğitim alanında, bireyler olarak bize bu imkânları sağlaması gerekli. Bunun karşılığında da vatandaşın, devletin bu düzeni, bir şekilde yürütmesi için devlete yardımcı olması gerekir. Vergisini vermesi gibi, devlete karşı olmayan bireyler yetiştirmek gibi.”* Katılımcı 3, *“Aynı çevreyi paylaşıyoruz. Belli bir toplum içinde yaşıyoruz. Elbette ki vatandaşların görev ve sorumlulukları olmalı Bir problem olmaması için bir çatışma olmaması için, insanların mutlu olması için, ortamda bir gerginlik olmaması için, artık çok kalabalığız”* şeklindeki beyanatıyla toplumsal düzene vurgu yapmakta, vatandaşların görev ve sorumluluklarının olması durumunu zorunlu görmektedir. Ona göre eğer görev ve sorumluluklar olmasa toplumsal kargaşa yaşanır. Zira insanlar bireysel yaşamdan çok artık şehir merkezlerinde kalabalık bir şekilde yaşamayı tercih etmekte ve aynı mekânı paylaşmaktadır. Bu ifadeleriyle katılımcı 3 de tıpkı katılımcı 8 gibi kuralların, toplumsal yaşamın beraberinde getirdiği bir zorunluluk olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Devletin vatandaşlara yükleyeceği görev ve sorumlulukların sınırlarının olması gerektiğini ifade eden katılımcı 5’e göre devlet vatandaşına görevler ve sorumluluklar yüklerken makul adımlar atmalı ve onların altından kalkabilecekleri oranda sorumluluklar ve görevler yüklemelidir. Bu, ona göre kamu düzeni, toplumsal huzur ve



**Şekil 2: Vatandaşların Sorumlulukları Olması Gerektiğini, Düzene Vurgu Yaparak İfade Eden Katılımcıların Görüşleri**

kuralların devamlılığı açısından oldukça önemlidir. O bu husustaki fikirlerini şu sözlerle beyan etmektedir: *“Vergi oluyor, bazı insanların hiç gelirleri yok. İnsanlardan kazançları oranında vergi almak gerekiyor. Bana göre devlet vatandaşa, vatandaşın altından kalkabileceği kadar sorumluluklar yüklemeli, yoksa kural işlemez.”* Katılımcı 5’e göre bir kuralın devamlılığını, vatandaşların sosyal, ekonomik, kültürel ve tarihsel gerçeklerine uygunluk ölçütü belirlemektedir. Sözü edilen gerçekler, kuralın vazgeçilmezliğini, toplumsal yararını ortaya koyuyorsa, kuralın kamu düzeni ile ilgisi kabul edilmektedir. Katılımcı 8 de bu hususta mekânsal bağın ve kültürel ideolojik arka planın belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Katılımcı 8, Türkmenistan vatandaşıdır, Türkiye Cumhuriyeti’nde yaklaşık olarak 5 yıl ikamet etmiştir. Yanı sıra birkaç ülkede dahi yaşama imkânı bulmuştur. Bu açıdan katılımcı vatandaşlıkla ilgili sorulara çoklu bir bakış açısıyla cevap vermekte, mukayeseli analizler yapmaktadır. Katılımcıya göre devletin vatandaşa görev ve sorumluluklar yüklemesi elbette kamu düzeni açısından gereklidir. Ancak bu sorumlulukların muhtevası bakımından her ülkenin binlerce yıllık gelenek örf ve ananelerinin belirleyici olduğunu savunmuştur. Ona göre

her ülkenin kendi halkına yüklediği sorumlulukların da bu tarihsel gerçeklere paralel bir şekilde farklılık göstermesi doğaldır. Askerlik üzerinden örneklediği bu durum hakkında katılımcı 8, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: *“Türkiye’ye baktığım zaman Türkiye’de de vatandaşın bir sorumluluğu var. Bu tamamen toplumların kültürlerine politikalarına stratejilerine göre değişiyor. Bazı ülkelerde askerlik zorunlu değil askerlik şartı getirmek onlar için saçma olabilir.”* Katılımcı 8, sözlerine; *“Bir devlet felsefesine göre vatandaşlarını şekillendirmekte bir kültürlenme süreci yaşatmakla sorumludur”* şeklinde devam etmektedir. Kültürün gelecek kuşakları aktarılmasına yönelik bir görev ve sorumluluk yüklenmesi gerektiğini düşünen katılımcıya göre her ülkenin bir felsefi ve ideolojik temelli bir yapısı ve birtakım muayyen özellikleri benimsemiş ideal bir toplum ülküsü vardır. Bundan dolayı da vatandaşlara çeşitli sorumluluklar yüklenmesi hem doğal hem de gereklidir. Bu bağlamda katılımcı 8, devletin hedeflediği vatandaş idealini ulaşma noktasında vatandaşlarına birtakım sorumluluklar yüklemekle sorumlu olduğunu altını çizmektedir. Kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılması konusuna dikkat çeken bir başkası da katılımcı 6’dır. O da bu hususta; *“Devletimizin istediği şekilde yani kültür birikimimiz doğrultusunda sorumluluklarımız vardır. Bunlar iyi ya da kötü o devletlerin kendi politikaları doğrultusunda yapmış oldukları şeylerdir”* ifadesine yer vermiştir.

Aynı zamanda kimi katılımcılar, özgür toplumlar ve demokratik devlet düzenleri içerisinde de özgürlükleri sınırlayan birtakım kuralların ve sorumlulukların olması gerektiğini farklı noktalara da temas ederek ortaya koymuşlardır. Özellikle kolluk makamlarının müdahale alanlarının sınırlarını belirleyen birtakım kuralların olması gerektiğini ve çeşitli sorumluluklarla ortaya çıkabilecek bir orantısız güç görüntüsünün önüne geçilmesi zorunluluğunu ifade eden katılımcı 10; *“Herkes istediği gibi davranmamalı. Belli sınırlar olmalı. Mesela tutup da bir polise bir sorumluluk veriyorsunuz. Onun sınırlarını koymadığınız zaman abartabilir”* ifadesiyle bu konunun altını çizmiştir. Yine katılımcı 9, özgürlüğün sınırlarının çizilmesi noktasında; *“Aslında özgürlük tamam bir yere kadar özgürlük olmalı ama belli şeylerde de özgürlükler kısıtlanmalı ki bu özgürlükler de görev ve sorumluluklarla kısıtlanır”* ifadelerine yer verirken katılımcı 4 de benzer noktalara temas etmektedir. Katılımcı 4; *“Özgürüz ama bu özgürlüğümüz diğer insanların haklarını özgürlüklerine müdahale ettirmez. Özgürlüğün belli bir sınırı vardır. Devlet bu sınırları belirlemek için belli birtakım*

*hukuk kurallarını oluşturur. Biz de bu kurallara uyarız.” Katılımcı 4’e göre sınırsız bir özgürlük yoktur. Özgürlükler başkasının hayatına müdahale edecek kadar genişse o zaman özgürlükleri belirleyen bir otoritenin devreye girerek belli kuralları hayata geçirmesi gerekir. Demokratik devletlerde hukukun bu ilkeye mütevellit ortaya çıktığını bir otorite olarak devletin buradaki amacının da bireysel özgürlüğün sınırları ve sorumlulukları belirleyen birtakım hukuk kurallarını oluşturmak olduğuna değinmiştir.*

Bu çerçevede katılımcı 5 de diğer katılımcıların fikirlerine paralel olarak vatandaş ve sorumluluk kavramlarının bir arada olması gerektiğini ifade ederken, farklı olarak bu ödev ve sorumlulukların vatandaşlara devlet eliyle aktarılması gerektiğinin altını şu sözlerle çizmektedir: *“Aslında bunu devletin insanlara aktarması gerekiyor. Çünkü bazı insanlar sorumluluklarının farkında değil. Bunu çok daha iyi eğitimle yapacaklar.”* Katılımcı bu ifadelerle devlete bu anlamda birtakım görevler yüklemektedir. Katılımcı 5’e göre bu görev, devlet eliyle düzenlenecek millî eğitim programlarıyla vatandaş, vatandaşın sorumluluklarının öğretilmesidir. Nitekim katılımcı burada ortaokullarda 7. ve 8. sınıflarda okutulan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin işlevine gönderme yapmıştır. Zaten bu dersin 4 temel amacından bir tanesi de öğrencileri ‘vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden’ geliştirmektir.

**Tablo 3.2. Vatandaşın Sorumlulukları Bağlamında Anayasanın Vatandaşlara Yüklediği Ödevlere Değinen Katılımcılar**

Katılımcı1ar	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Vergi Verme	✓	✓			✓	✓		✓	✓	
Vatan Hizmeti						✓		✓		
Oy Kullanma				✓		✓	✓		✓	
Yasalara Uyma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi tüm katılımcıların vurgu yaptığı tek anayasal ödev “yasalara uyma” ödevidir. Yasalara uyma ile ilgili betimsel analizler düzen teması ile birlikte yukarıda işlenmiştir. Yasalara uyma ödevinden sonra katılımcılar tarafından en çok değinilen ödev ise “vergi verme” sorumluluğudur. Tablo 3. 2’de de görüldüğü vergi

ödevine 10 katılımcıdan 6'sı (1, 2, 5, 6, 8 ve 9) değinmiştir. Katılımcılar arasında tüm ödevlere vurgu yapan tek bir katılımcı (1) vardır.

**Tablo 3.3. Vatandaşın Sorumlulukları Bağlamında Çeşitli Adabı Muşerete (Görgü Kurallarına) Değinen Katılımcılar**

Katılımcı	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Çevresine Duyarlılık	✓									
Sınırlı Özgürlük	✓		✓		✓				✓	✓
Adalet				✓						
Kişisel Gelişim	✓	✓								
Farklılıklara Saygı	✓		✓		✓		✓			

Tablo 3.3'te de görüldüğü gibi katılımcılara yöneltilen “sizce vatandaşların ne tür sorumlulukları olmalıdır” sorusunu 8 katılımcı (1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10) adabı muşeret çerçevesinde de yorumlarken 2 katılımcı (6, 8) ise Tablo 3.3'te tespit edildiği gibi sadece 1982 Anayasası'nda yer alan “kişi hak ve ödevleri” bağlamında bu soruyu değerlendirmişlerdir. Görüldüğü gibi katılımcı 1'in adabı muşeret vurgusu diğer katılımcılara göre daha belirgindir. Bu konuda katılımcı 1'in diğer katılımcılara oranla daha fazla temaya değinmiş olmasında, öğretmen adayının okul hayatı dışında çeşitli sivil toplum kuruluşlarında aktif bir şekilde çalışması, araştırmacı, sorgulayıcı bir zekaya sahip olması, mütemadiyen çeşitli konularda okumalar yapması etkili olmuş olabilir. Katılımcı 1, olaylara daha geniş bir çerçeveden bakma ve olup bitenlere farklı yorum getirme gücü kazanmıştır. Bilhassa çok farklı ortamları çok farklı kişilerle paylaşmış olması da kendi ifadesiyle “*birey ve vatandaşlar üzerine gözlemler yapmış ve bu gözlemlere dayalı çeşitli çıkarımlarda bulunmuş*” olması da bu durumun altında yatan nedenlerdir. Ona göre bir vatandaş çevresine karşı duyarlı olmalı, özgürlüğünün sınırlı bir özgürlük olduğunu bilmeli, kendini kişisel anlamda geliştirmeli, birlikte uyum içerisinde yaşamalı ve farklılıklara saygı duymalıdır. Diğer katılımcılar içerisinde yalnızca katılımcı 1'in vurgu yaptığı tema “çevresel duyarlılık” tır. Çevresine karşı duyarlılık noktasında “*Etrafında ne var ne yok bilecek. Rastgele bir hayat yaşamayacak. Baktığını görecektir*” sözleri ile vatandaşların kendi içine kapanık bir yaşam tarzı sürmemeleri gerektiğini ifade eden katılımcıya göre bir vatandaşın

sorumluluklarından birisi de çevresine karşı duyarlı bir şekilde yaşaması, etrafında olup bitene kayıtsız kalmamasıdır. Katılımcıların %50'si (1, 3, 5, 9, 10) sınırsız özgürlüğün başkasının özgürlük alanına müdahale sorununu beraberinde getireceğinin altını çizmişlerdir. Örneğin katılımcı 1 bu hususta; *“Vatandaşı rahatsız etmemek veya ona karşı kırıncı olmamak bir sorumluluktur. Bu senin özgürlüğünün bir sınırıdır”* şeklinde bir görüş beyan etmiştir. Katılımcı 3; *“Kendisi özgür olmak istiyor. O yüzden diğer insanların haklarına da özgürlüklerine de saygı duymak zorunda. Bir problem olmaması için bir çatışma olmaması için”*, katılımcı 9; *“Özgürlük tamam bir yere kadar özgürlük olmalı ama belli şeylerde de özgürlükler kısıtlanmalı. Yoksa özgürlükler çatışır”* ifadeleriyle hep benzer noktalara değinmişlerdir. Vatandaşın kendisine verilen özgürlükleri kullanırken dikkatli olması gerektiğinin altını çizen bir başka katılımcı da 10'dur. Vatandaşın özgürlük hakkını kullanırken başkasına zarar verme keyfiyetine hiçbir şekilde sahip olmadığını düşünen katılımcı 10, bu doğrultuda görüşlerini şu sözlerle ortaya koymaktadır: *“Özgürlük dedik. Ama çok geniş sınırlar içinde değil. Ben bireyim mesela bana özgürlük verildi tutup başka bir bireye zarar verme hakkım yok.”* Katılımcı 5 de bu hususta: *“Özgürüz ama bu özgürlüğümüz diğer insanların haklarını özgürlüklerine müdahale ettirme hakkını vermez. Dolayısıyla özgürlüğün belli bir sınırı vardır. Devlet bu sınırları belirlemek için belli birtakım hukuk kurallarını oluşturuyor”* sözleriyle kişisel özgürlük algısını dile getirmiştir. Özgürlüğün sınırsız bir özgürlük olmadığını dile getiren katılımcı, demokratik devletlerde hukukun bu ilkedен mütevellit ortaya çıktığını ifade etmiştir. Ona göre bu noktada devletin görevi de özgürlüklerin sınırlarını belirleyen birtakım hukuk kuralları koymaktır.

İki katılımcı (1, 2) bireysel gelişimin bir vatandaşlık sorumluluğu olduğuna vurgu yapmıştır. Her iki katılımcı da eğitim ile kalkınma arasında çok yakın bir ilişkinin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ancak yöntem kısmında katılımcılar (1-2) arasında bir görüş farkı göze çarpmaktadır. Katılımcı 1, vatandaşların kendi kişisel gelişimlerinden mesul olduğuna değinirken, etkinlikler boyunca öğretmenlik isteklerinin yoğun bir şekilde öne çıktığı gözlemlenen ve idealist bir öğretmen profili çizen katılımcı 2, soruyu mesleki duyarlılıkları noktasında cevaplamıştır. Katılımcı 1 bu konuda; *“Kişisel okuma da, kendini geliştirmek de aslında bir toplumsal sorumluluklardır. Çünkü sonuçta devletin gelişmişlik derecesini de etkiliyor okuma oranı”* sözlerini sarf etmiştir. O, bu ifadeleriyle vatandaşa “okuma” sorumluluğu yüklemektedir. Ona göre bir vatandaşın

çeşitli konularda okumalar yapması, yanı sıra kendini ilgili konularda geliştirmesi sadece vatandaşın menfaatine değildir. Bu, vatandaşın topluma dolayısıyla devlete karşı olan bir sorumluluğudur. Zira okumak, kendini geliştirmek, bir devletin gelişmişlik düzeyini doğrudan etkilemektedir. Katılımcı 2 ise sözü geçen hususta sorumluluğu daha çok öğretmene yükleyen ifadeleri kullanmayı tercih etmiştir. Eğitimin, gelişim hareketinin temelini teşkil ettiğinin altını çizen katılımcıya göre öğretmenlerin de bu gelişmişlik düzeyine pozitif anlamda katkı sağlamak, devletin her kademesinde çalışıp üretim yapabilecek insan gücü yetiştirmek gibi sorumlulukları vardır İnsanları geliştirmek, onlara gelişmişlik düzeyine uygun davranışlar kazandırmak öğretmenlerin sorumluluğundadır. O bu hususta fikirlerini şu şekilde ifade etmektedir: *“Mesela öğretmensek iyi bir vatandaş yetiştirmemiz gerekir ki devletin üst kademelerinde daha iyi yetişmiş bireyler olması gerekir. Böylece devlet gelişsin.”* Görüldüğü gibi her iki katılımcı da devletin kalkınmasında ve toplumsal gelişimin sağlanmasında eğitime önemli roller yüklemişlerdir.

1982 Anayasası’nda belirtilen “kişi hak ve ödevleri” bağlamı dışında, katılımcıların (1, 3, 5, 7) değindiği konulardan birisi de farklılıklara saygı ve bir arada uyum içerisinde yaşama sorumluluğudur. Türkiye’nin çok kültürlü ve çok kimlikli yapısı gerçeğine değinen katılımcı 3’ e göre bir vatandaş farklılıkların doğal olduğunu kabullenmeli, başkalarının fikirlerini ifade etmelerine fırsat vererek onlara tahammül göstermelidir. Katılımcı 3 görüşlerini; *“Saygılı olmalı bence. Baktığınız zaman çok farklı yapıda insanlarız. Saygı duymak çok önemli”* ifadeleri ile dile getirmiştir. Yine katılımcı 7; *“Empati, farklılıklara karşı hoşgörü gerekli. Bunların hepsi birbirine bağlı önemli şeyler”* ifadeleriyle vatandaşın kendi gibi düşünmeyenlere karşı hoşgörülü olması gerektiğini ileri sürmüştür. Kültürel kimlikler, cinsel kimlikler, etnik kimlikler nasıl olursa olsun farklılıkların hoşgörü ve barış şemsiyesi altında yaşamanın temel şartının, vatandaşların birbirilerine ve birbirlerinin farklılıklarına saygı duyulması gerektiğinin altını çizen bir başka katılımcı da Katılımcı 1’dir. Birlikte uyum içinde yaşamak katılımcıya göre bir vatandaşın en temel sorumluluğudur. Ona göre zaten bir arada yaşayan bireyleri bir millete dönüştüren güç kendi içinde saygılı bir yaşam sürme erdemidir. O bu hususta şu ifadeleri kullanmıştır: *“Vatandaşlarının bana göre en önemli sorumlulukları, diğer insanlarla uyum içerisinde yaşamaktır. Farklı etnik gruplara, dini gruplara, farklı kültürlere karşı bir saygı geliştirmesi ve uyum içerisinde*



yaşamadır. Bir milleti var eden niteliklerden biri de budur. Bir bütün içerisinde saygılı olmaktır.” Katılımcı 5 de bu hususta birlikte yaşama ve farklılıklara karşı hoşgörü sorumlusunun; “İnsan hakkı diye bir şey var. Biz bu toplumda yaşıyoruz. Birbirimizi her türlü idare etmek zorundayız” sözleri ile altını çizmiştir.

**Tablo 3.4. İdeal Bir Vatandaşa Olması Gereken Vasıflar Bağlamında Katılımcı Görüşlerinden Ortaya Çıkan Temalar Ve Bu Temalara Değinen Katılımcılar**

Katılımcı	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
<b>Bilinçli</b>	✓				✓		✓			
<b>Birikimli</b>	✓						✓			
<b>Duyarlı</b>	✓		✓		✓			✓		✓
<b>Yardımsaver</b>	✓		✓		✓				✓	✓
<b>Sorumluluk sahibi</b>		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
<b>İletişim Gücü Yüksek</b>		✓	✓							
<b>Başkalarının hakkını savunan</b>	✓				✓				✓	
<b>Üretken</b>					✓					✓
<b>Dürüst</b>	✓			✓			✓	✓		

Katılımcılara yöneltilen “sizce ideal bir vatandaş hangi vasıfları taşımali” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde bilinçli, birikimli, duyarlı, yardımsaver, sorumluluk sahibi, iletişim gücü yüksek, başkalarının da hakkını savunan, üretken ve dürüstlük vasıfları, yoğunluklu bir şekilde karşımıza çıkan temalardır (Tablo 3.4). Katılımcıların ideal bir vatandaştan beklediği özellikler arasında en çok vurgu yaptıkları husus, sorumluluk sahibi temasıdır. Bu temaya katılımcıların %80’i (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10) değinmiştir. Duyarlılık (5 katılımcı), yardımsaverlik (5 katılımcı), aktif olma (4 katılımcı) ve dürüstlük (4 katılımcı) vasıfları ise sorumluluk sahibi vasfından sonra en fazla değinilen temalardır (Tablo 3.4).

Katılımcılara göre (1, 5 ve 7) ideal vatandaş aynı zamanda bilinçli vatandaşdır. Katılımcılardan ikisi (1 ve 5) ideal bir vatandaşın kendi haklarını bilmesi gerektiğine

değinirken, bir katılımcı (7) da modern zamanların gerekliliğine vurgu yaparak ideal vatandaşın birçok şeyden haberdar olması gerektiğinin altını çizmiştir. O bu konuda şu sözleri sarf etmiştir: *“Her şeyi bilen değil ama birçok şeyi bilen.”* Bu konuda katılımcı 1; *“Kendi haklarını bilmeli* ifadesini kullanırken, katılımcı 5; *“Geri planda kalıp da ne yapılırsa evet diyen bir vatandaş olmaktansa haklarını bilen, bilinçli haklarını savunan”* tanımlamasını yapmıştır. Katılımcı bu sözleriyle, bilginin verdiği güce dayanarak çevresinde olup bitene sessiz kalmayan, kendini haksız yere ezdirmeyen, haklarının bilincinde kendini savunan ideal bir vatandaş düşüncesini öne sürmektedir.

Katılımcıların (1, 3, 5, 8 ve 10) bu hususta değindiği bir başka tema da duyarlılıktır. Duyarlılık vurgusu yapan katılımcılar genellikle bu vurgularıyla çevre duyarlılığına gönderme de bulunmuşlardır. Çevre, bireylerin ve diğer canlıların yaşamları süresince karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları biyolojik, fiziksel, sosyal ve ekonomik ortamlardır. Bu bağlamda çevre oldukça geniş bir alanı ihtiva eder. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında yalnızca bir katılımcının (8) çevrenin fiziksel boyutuna vurgu yaptığı, diğer dört katılımcının (1, 3, 5 ve 10) ise çevrenin sosyal tarafına değindikleri göze çarpmaktadır. İdeal bir vatandaşın duyarlı bir birey olması gerektiği yönünde görüş bildiren katılımcı 8’in bu husustaki ifadeleri şöyledir: *“Çevre kirliliği gördüğünde ona müdahale eden, kendisinin yanında çevreye de duyarlı.”* Bu sözleri ile katılımı 8, ideal bir vatandaşın çevresinde meydana gelen fiziksel problemlere karşı sadece duyarlı olması ile yetinmemesi gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre ideal vatandaş, aynı zamanda aktif bir şekilde bu işi davranış boyutuna dönüştüren, bu yönde adımlar atan, gelecek nesillere daha temiz bir çevre ve doğa bırakma sorumluluğuyla hareket eden vatandaştır. Katılımcı 8, bu yaklaşımıyla Çevre ve Şehircilik Bakanlığı tarafından vatandaşla birebir iletişim kurulabilmesi ve çevre kirliliği sorunlarının kaynağına acil müdahale edilebilmesi için hazırlanan, 24 saat kesintisiz hizmet veren Alo 181 hattının çevreye duyarlı, bilinçli bir toplum oluşmasına katkıda bulunmak vizyonuyla benzer amaca hizmet eden bir görüş ileri sürmüştür. Çevreyi sosyal bir ortam olarak ele alan ve benzer noktalara temas eden katılımcı görüşleri ise şöyledir: *“Karşısındaki problemlere duyarsız kalmamalı (1), etkin bir vatandaş çevresindeki insanlara karşı duyarlıdır (10), ilk önce ailesine daha sonra arkadaşlarına ve diğer çevresine karşı özverilidir” (3).*

Duyarlılık temasına paralellik arz eden bir başka tema ise yardımseverliktir. Her iki temaya da değinen beş katılımcının dördünün aynı kişiler olduğu tespit edilmiştir (Tablo

3.4). Yardımseverliğin ayrı bir tema olarak ele alınmasının nedeni ise katılımcıların duyarlılık vurgularında daha geniş ve sınırları belli olmayan bir alanın varlığıdır. Buna mukabil yardımseverlik vurgusu doğrudan ihtiyaç sahibi ve dezavantajlı gruplar üzerinedir. Yanı sıra yardımseverlik farklı durumlarda bireylerin düşünme ve eyleme geçme gibi bilişsel ve psikomotor özelliklerini yansıtan bir durumken duyarlılık hisler ve duyuşsal öğrenmenin basamaklarını ihtiva eder. Bu anlamlı fark, araştırmacıyı her iki vurguyu ayrı tema olarak analiz etmeye sevk etmiştir. Kimi katılımcılar (1) ideal vatandaşın özelliklerini sayarken sadece “*yardımsever olmalı*” demiş ve bu ifadesini açıklık getirmemiştir. Bazı katılımcılar da (3, 5, 9, 10) yardımseverlik ifadelerini biraz daha açarak ortaya koymuşlardır. Özellikle büyükşehirlerde vatandaşlarımızın günü birlik yaşadığı ve bizzat şahit olduğu, ihtiyaç sahibi dezavantajlı grupların varlığı, katılımcılar ile yapmış olduğumuz etkinliklerin bir kısmının bu dezavantajlı gruplara yönelik olması, katılımcıların bu konudaki hassasiyetlerini arttırdığı bizzat araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu hususta katılımcı 5’ e göre ideal bir vatandaş “*Yardıma ihtiyacı olanlara yardım eden*” kişidir. Katılımcı 10 da ideal vatandaş için “*Sokakta bir çocuk gördüğünde yardım eder*” tanımlamasını yapmıştır. Katılımcı 10’un ideal bir vatandaş; “*Sokakta bir çocuk gördüğünde yardım eder*” şeklinde tanımlamasının altında çocukluk ve gençlik yıllarında yaşadığı problemler yatıyor olabilir. Farklı zamanlarda ve etkinlikler süresince araştırmacı ile katılımcı 10 arasında yaşanan kimi diyaloglarda, katılımcı çeşitli vesilelerle hep bu noktaya değinmiştir. Katılımcı küçük yaşta yakınlarını kaybetmiştir. Bu durum ona ve kardeşlerine ağır köy şartlarında sıkıntılı bir hayatın başlangıcının habercisidir. Bu nedendir ki öğretmen adayının ideal vatandaş profili, çocuklara yardım elini uzatan şefkatli bir birey olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu hususta katılımcı 3, kişisel ideal vatandaş algısını ortaya koyarken şu ifadeleri kullanmıştır: “*Yardıma muhtaç insanlar olabilir çocuklar olabilir engelli vatandaşlar olabilir işte onlar için yardım kampanyaları düzenlenebilir. Kendi düzenleyebilir veya düzenleyen kuruluşlarla bağlantı kurabilir. Eğer maddi imkânları varsa destek çıkabilir onlarla ilgilenebilir.*” Katılımcının ideal vatandaş tanımlaması; toplumu etkileyen olaylar konusunda aktif, katılımcı gönüllü çalışmalar yürüten ve nihayet tüm bu unsurları kapsayan yardımsever bir vatandaş tanımlamasıdır. Katılımcıya göre farkındalık oluşturan, kendisi için anlamlı bir iş yapmak isteyenlere kucak açan, üyelerini ülke ve dünya sorunlarına karşı duyarlı kılan sivil toplum

kuruluşlarında aktif bir şekilde ve gönüllü çalışmalar yürütmek, ideal bir vatandaşta olması gereken faaliyetlerdir. Katılımcı 9 da bu noktada katılımcı 3 ile aynı amacı güden şu ifadelere yer vermiştir: *“Bir sosyal çalışma grubu var ya da bir vakıf, bir dernek kuruluyor ya da sivil toplum kuruluşu oluşturuluyor. Onlara etkin olarak katılan ya da fikir beyan eden maddi manevi destekte bulunan yardımsever kişi ideal bir vatandaşdır.”*

Sorumluluk teması katılımcıların tüm diğer hususlar içerisinde en fazla değindikleri temadır. Katılımcıların %80’i (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10) ideal bir vatandaşta olması gereken özellikler arasında sorumluluktan bahsetmişlerdir. Bu konuda katılımcılar, bir birinden farklı fikirler öne sürmüşlerdir. Örneğin katılımcı 7; *“Sorumluluk bir defa olmazsa olmazıdır”* ifadesiyle sorumluluğu, ideal bir vatandaşın dışında ortalama bir vatandaş da bile bulunması gereken özellikler arasına koymuştur. Katılımcı 5 ise ideal vatandaşın sorumluluklarını daha çok devlet-vatandaş bağlamında değerlendirmiştir. O, bu hususta şöyle bir görüş ileri sürmüştür: *“Özellikle devletle ilgili sorumluluklarını bilen, buna dikkat eden.”* Buna mukabil katılımcı 4; *“Sadece belli bir görevi değil de her açıdan sorumluluklarını bilen ve bu sorumluluklarını vaktinde yerine getirebilen insan ideal, etkin vatandaşdır”* ifadeleriyle Katılımcı 5’ten farklı olarak bir vatandaşın yaşamın her aşamasında sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiğinin altını çizmiştir. İfadelerinden de anlaşılacağı üzere katılımcı 4’e göre yalnızca sorumluluklarımızı yerine getirmek, ideal bir vatandaş olmak için yeterli bir sebep değildir. Yanı sıra bu sorumlulukların zamanında yerine getirilmesi gerekir. Katılımcı 3 ideal vatandaş için; *“İdeal vatandaş, yapılması gerekenleri yapmalı. Devlete karşı sorumluluklarla, topluma karşı sorumluluklar çokta farklı değil. Sonuçta toplum devleti meydana getirmiyor mu? Hemen hemen aynı şeyler”* ifadelerini sarf ederek, ideal bir vatandaşın öncelikli olarak iyi bir birey olması gerektiği üzerinde durmuştur. Ona göre bir devleti meydana getiren asıl unsur toplumdur. Dolayısıyla bir vatandaşın toplumsal sorumlulukları da devlete karşı olan sorumluluklarından çok farklı değildir. Bu düşünceden yola çıkan katılımcının bu bağlamda daha çok toplumsal sorumluluklara gönderme yaptığı görülmüştür. Katılımcı 2, ilgili konuya yönelik görüşünü; *“Sorumluluk sahibi olan, elini taşın altına koyabilen”* şeklinde ifade ederken yine katılımcı 3; *“Her insanın yaptığı bir iş vardır. Bence insan kendisinin sorumluluklarını çok iyi bilmeli. Zaten o işi severek yapmazsa sorumluluklarını da yerine getiremez o işi de ihmal etmiş olur.”*

*Sorumluluğunu bilmeli ki işini sevsin*” sözleriyle ideal bir vatandaş profiline sorumluluk bağlamında farklı bir bakış açısı sunmuştur. Katılımcı özetle “vatanımı en çok seven, görevini en iyi yapandır” sözünden hareketle ideal vatandaşın yaptığı işi çok sevmesi gerektiğinin altını çizmektedir. “Her ne yapıyorsan yap, sadece severek ve isteyerek yap” düşüncesi katılımcı için iyi bir vatandaş olmanın temel düsturlarından birisidir. Zira ona göre sorumlulukların yerine getirilmesinin ön şartı kişinin yaptığı işi sevmesidir. İşini sevmeyen bir vatandaş, işinin inceliklerini bilemez. Böylece “yaptığı işte iyi olma” sorumluluğuna da sahip olamaz. İdeal bir vatandaşta sorumluluk bilincinin olması gerektiği yönünde görüş bildiren diğer katılımcıların ifadeleri ise şöyledir; Katılımcı 6: *“Yani var olan kuralların hepsine uyması gerekiyor ideal vatandaşın. Ama tabii bu da ütopya olur. Çünkü hiç kimse tam manasıyla sorumlulukları yerine getirmiyor.”* Katılımcı 8: *“O ülkenin vicdani sorumlulukları çerçevesinde, kuralları çiğnememeye çalışanlardır ideal olanlar.”* Katılımcı 10: *“Bana göre ideal vatandaş görevlerini sorumluluklarını iyi yapan, örnek alınabilecek biri olmalı.”*

Tablolar incelendiği zaman “vatandaşlık nedir, vatandaş kime denir, ideal bir vatandaşta olması gereken özellikler nelerdir” vb. vatandaşlık bağlamında katılımcılara yönelttiğimiz tüm bu sorular içerisinde sorumluluk hususuna değinmeyen tek öğretmen adayının katılımcı 9 olduğu görülecektir. Buna mukabil katılımcı 9, tüm etkinliklere sorumluluklarını eksiksiz olarak yerine getirmek için azami gayret göstermiş ve üzerine düşen görevlerin bilinciyle hareket etmiştir. Bu durum, katılımcının sorumluluklara bireysel bir anlam yüklemesinin ve vatandaş ile bireyi ayırarak sorumlulukları birey odaklı olarak algılamasının bir sonucu olarak ortaya çıkmış olabilir.

Sizce ideal bir vatandaş hangi özellikleri kendinde taşımali sorusunu iki katılımcı (2 ve 3) iletişim gücü vurgusu ile yanıtlamışlardır. Katılımcı 2’ye göre ideal vatandaş; *“Sosyal olan, insanlarla iyi ilişkiler kuran, birlikte hareket edebilen kişidir.”* Bu ifadeleriyle ideal vatandaş, katılımcıya göre toplum içindeki rollerini yerine getiren, iş birliği içinde çalışabilen sosyo-kültürel yönleriyle bir bütün olarak çevresine uyum sağlayabilen kişidir. Bu hususta katılımcı 3; *“Ne bileyim bir selam vermeli mesela. İnsanları gördüğü zaman somurtmamalı. Bunlar basit şeyler gibi gelir ama önemli şeyler. Böylece insanlar biri birlerine güvenirlir”* ifadelerini kullanmayı tercih etmiştir. Katılımcıya göre etkin bir vatandaşın bir diğer özelliği sosyal mesajlar açısından çevresinde yaşayan insanlara karşı hassas olmasıdır. Katılımcı, basit gibi görünen ama

toplumsal uzlaşa ve karşılıklı güven noktasında oldukça önemli olan selamlaşma ve karşılıklı tebessümün önemle altını çizmektedir. Çünkü her şeyden önce insanlar arasında birbirine saygı ortamı içerisinde, bir arada yaşamının önemli bir parçası karşılık huzur, güven ve itimattır. Özetle katılımcıya göre ideal vatandaş, yüksek iletişim gücü ile tüm bunları sağlayabilen kişidir.

Katılımcı ifadelerinde (1, 5 ve 9) ortaya çıkan ideal vatandaşla dair bir başka önemli tema başkalarının da hakkını savunma duyarlılığıdır. Bu konuda katılımcı 1, ideal vatandaş için; *“Başkalarının haklarını çiğnememeli ve çiğnetmemeli. Asıl önemli budur”* ifadesini kullanırken katılımcı 9, *“Başkalarının hakkını gözetip onları savunan, daha doğru olanı yapan”* şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Katılımcı 5 de ideal vatandaş için; *“Diğer insanların haklarına zarar geldiğinde de müdahale etme ihtiyacı hisseden”* şeklinde bir tabir kullanmıştır. Görüldüğü gibi her üç katılımcı da başkalarının hakkını bilmenin ötesinde savunan, yeri geldiğinde buna müdahale eden bir ideal vatandaş profili çizmektedirler. Yine her 3 katılımcı da bireylerin kendi gibilerini(benzerlerini) savunmanın; kişinin kendini savunmasından farklı olmadığı, başkasının haklarını savunmanın ise; daha değerli ve anlamlı olduğu görüşü üzerinde durmuştur.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı’nda, Ekonomi ve Sosyal Hayat Ünitesi’nde doğrudan verilecek değerler arasında gösterilen dürüstlük, katılımcılar (1, 4, 7 ve 8) tarafından üzerinde durulan son tema olarak karşımıza çıkmaktadır (Tablo 3.4). “Dürüstlük” kavramı herkes için farklı bir anlam ifade ediyor olabilir. Ancak genel anlamda insanın söz ve davranışlarıyla, niyet ve inancında iyilikten ve güzellikten yana olması şeklinde bir tanım yapmak mümkündür. Kimi Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının da kendileriyle ideal bir vatandaş üzerine yapılan görüşmelerde dürüstlük kavramına değindikleri görülmüştür. Dürüstlüğü ideal bir vatandaşın en temel ve belirgin özellikleri arasında zikreden katılımcılardan 4 bu konuda şu sözleri sarf etmiştir: *“Doğruyu söylemeli, yalandan kaçınmalı. Dürüstlük gerçekten çok önemli.”* Söz verme ve sözünün gereğini yerine getirme noktasında oldukça hassas olduğunu, etkinlikler sırasında da gözlemlediğimiz katılımcı 7, aynı hassasiyetini ideal bir vatandaşta olması gereken özellikler arasında zikrederek ortaya koymaktadır. O bu konuda; *“Özellikle söz verme sözünde durma, dürüstlük, saatinde olayları gerçekleştirme”* ifadelerine yer verirken katılımcı 8, dürüstlük kavramını ideal bir vatandaş için olmazsa olmaz şeklinde

daha önemli bir boyuta taşımıştır. O bu konuda; *“Ahlaklı, dürüst, işinde hile hurda olmayacak, içi dışı bir olmalı. Bu olmazsa olmaz”* şeklinde bir görüş ileri sürmüştür. Katılımcı 1 de dürüstlüğü ideal bir vatandaş olmanın ön koşulu olarak kabul etmektedir. Sözünde ve davranışlarında doğruluktan ayrılmayan insanları nitellemek için kullanılan dürüstlük kavramı, katılımcıya göre; *“Günümüzün en büyük sorunlarından birisi”* dir. Katılımcıya göre dürüstlük insan onurunun ve sağlıklı bir sosyal yapının vazgeçilmez şartlarından birisidir. O bu hususta; *“İnsanların insanları aldatması. İdeal vatandaş bu kötü huya hayatında hiç bulaşmamış olmalı. Güzel bir yaşam için bu çok çok önemli”* ifadesine yer vermiştir.

### **3.1.1.3.3. Katılımcıların Demokrasi Algısı Üzerine**

Vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları kavramlarının, vatandaşlık ve demokrasi eğitiminde birbirinden ayrı düşünülmesi doğru değildir. Bunlar birbiriyle iç içe geçmiş kavramlardır (MEB, 2010, s.5). Zaten İlköğretim 8. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersinin amacı; Demokrasi bilincine sahip bireyler yetiştirmek, bu doğrultuda öğrencilerde demokratik tutum ve davranışlar geliştirerek onlara demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimsetmektir (MEB, 2010, s.6). Bu durumda katılımcıların vatandaşlık kavramına yönelik kendi kişisel algılarını ortaya çıkarmaya çalışırken demokrasi kavramı ile ilgili katılımcı görüşlerine yer vermemek, araştırmanın amacı açısından doğru olmayacaktır.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, demokrasi kavramına yönelik algılarının tam olarak oturmadığı ve kararsızlıklar yaşadığı görülmüştür. Katılımcıların bazıları demokrasi ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşler ileri sürmüştür. Bazı katılımcılar, demokrasi kavramı olarak olumlu yaklaşmış ama demokrasinin uygulamaları ile ilgili sorunlar olduğuna değinmişlerdir. Eşitlik, katılımcı ifadelerine göre demokrasi ile yönetilen devletlerde hem olması zaruri olan hem de uygulamada sıkıntı yaşanan bir kavramdır. Bazı katılımcılara göre ise ekonomik problemler demokrasilerin önündeki bir diğer engeldir. Demokrasi kavramının otoriteler tarafından çıkarları doğrultusunda kullanılması, hukukun varlığı ve mutlak üstünlüğü, kararlar alınırken azınlıkların göz ardı edilmemesi hep katılımcıların demokrasi algısı içerisinde kendilerine yer bulan kategorilerdir. Ancak tüm bunlar içerisinde en fazla katılımcının değindiği kavram kuşkusuz özgürlüktür (Tablo 3.5). Bazı katılımcıların ise

demokrasiyi, batının çıkarları doğrultusunda kullandığı ütopyik bir kavram olarak telakki ettikleri ifadelerinden ortaya çıkmaktadır. Özetle katılımcıların demokrasi ve demokratik toplum algılarına dair ortaya çıkan ifadelere göre sonuçlar altı kategoride incelenmiştir. Bunlar; eşitlik, özgürlük, hukuk, çıkarlar, seçim ve ekonomi kategorileridir.

**Tablo 3.5. Katılımcıların İfadelere Göre Demokrasi Ve Demokratik Toplum Algılarına Dair Ortaya Çıkan Temalar ve Bu Temalara Değinen Katılımcılar**

Katılımcılar	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
<b>Eşitlik</b>		✓	✓	✓					✓	✓
<b>Özgürlük</b>	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓
<b>Hukuk</b>	✓			✓				✓		✓
<b>Çıkarlar</b>	✓		✓			✓	✓	✓		
<b>Çoğulculuk</b>	✓					✓				
<b>Ekonomi</b>			✓		✓			✓		

Katılımcıların % 50'si (2, 3, 4, 9 ve 10) demokrasiyi ve demokratik toplumu zihinlerinde eşitlikçi bir yaşam tarzı ile özdeşleştirmiştir. Ancak şurada karşımıza farklı bir durum çıkmaktadır. Katılımcı 4 ve 9 eşitlik kavramını kullanırken aslında bu kavrama adalet anlamını yüklemişlerdir. Katılımcı 4, bu minvalde demokrasi için; “*En önemlisi de eşitlik, eşit haklara sahip olmak*” ifadelerini dile getirmiştir. Hemen ardından katılımcı, bir açıklama yapma ihtiyacı duymuş ve sözlerine şöyle devam etmiştir: “*Eşitlikten kastım şu aslında; hani çalışanın hakkı çalışana, çalışmayanın hakkı da çalışmaya. En azından bu anlamda eşitlikten bahsediyoruz. Benim eşitlik kavramından bahsettiğim adalet kavramı.*” Katılımcı 9 da bu hususta; “*Herkesin eşit hakkı olmalı. Gerçi bu eşit hak kendi arasında olmalı. Her meslek aynı maaşı alamaz. Herkes aynı standartta çalışmıyor bir kere. Eşitlik adalet manasında olmalı. Bir cumhurbaşkanı ile bir polisin, öğretmenin maaşının eşit olması mümkün değildir*” şeklindeki ifadeleri ile aslında ekonomik adaletten bahsetmektedir. Katılımcılar bu fikirleriyle temelde, komünist rejimlerdeki her meslek grubuna eşit ücret anlayışının dışında bir fikre sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Onlara göre eşitlik; eşit muamele anlamına gelmektedir. Onlar bu düşünceleriyle, demokrasinin bütün



vatandaşlara eşit olarak muameleyi şart koştuğunun altını çizmektedirler. Özetle katılımcılar, orantı anlamındaki adaletin, farklılıklar ölçüsünde farklı muameleleri de beraberinde getirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Demokrasiye eşitlikçi bir misyon yükleyen bir diğer öğretmen adayı, katılımcı 10; *“Demokrasi bence eşitliktir. Mesela biz bayanlar oy kullanabiliyoruz. Bu bir eşitliktir. Demokrasi olduğunu gösterir”* ifadeleri ile bir bayan olarak, demokrasilerde kendilerinin de tercih haklarının bulunması gerektiğini, bunun demokratik bir emare olduğunu dillendirmektedir. Aynı zamanda bu ifadeleri ile katılımcı 10, vatandaşların seçim ve oy kullanma haklarına da değinmiştir. Katılımcı 2'nin; *“Demokrasi benim için eşitliktir”*, katılımcı 3'ün ise demokrasilerde *bütün insanlar eşit haklara sahip olmalı* şeklindeki ifadeleri benzer noktalara temas etmektedir.

“Siz demokrasiye ne anlam yüklüyorsunuz” ve “sizce demokratik bir toplumda bireyler asgari düzeyde ne tür haklara sahip olmalıdır” şeklinde katılımcılara yönelttiğimiz sorulara aldığımız yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların en fazla özgürlük kavramına değindikleri görülmüştür (Tablo 3.5). Katılımcılar içinde demokrasi adına özgürlük kavramına değinme oranı % 80'dir. Onlara göre özgürlük son derece önemlidir. Özgürlüğün birçok ayağı olmakla birlikte katılımcıların geneli “özgür düşünme ve düşündüğünü ifade etme” hakkına gönderme yapmışlardır. Bununla birlikte bu kavramla demokrasiyi özdeşleştiren katılımcıların çoğu özgürlük alanına bir sınırlandırma getirmişlerdir. Onlara göre sınırsız özgürlük diye bir şey söz konusu olamaz. “Senin özgürlüğün bir başkasının özgürlüklerinin başladığı yerde biter” anlayışı katılımcı zihinlerinde hâkim olan düşüncedir.

Demokrasilerde kimsenin müdahalesi olmadan her ferdin istediğini düşünme ve ifade etme hakkına sahip olması gerektiğini ifade eden katılımcı 1; *“Toplumda farklı etnik gruplar, farklı etnik ve dini inanca sahip topluluklar kendi fikirlerini kendi inançlarını özgürce ifade edebilmeli ve yaşayabilmelidir”* şeklinde bir görüş ileri sürmüştür. Bu ifadeleri ile katılımcı, farklı din, dil ve etnik kökenden insanların demokrasiler içinde fikir ve inanç özgürlüklerini muhafaza edebilmeleri ve herhangi bir şekilde eleştirilere tabi tutulmamaları gerektiğini belirtmiştir. Bu hususta katılımcı 9 da; *“Demokrasi demek benim için insanın düşüncesini hayata geçirmesi yani düşündüğün şeyi beyan*

etmektir. *Demokrasi benim gözümde budur. İnsanların istediği şeyi özgürce söyleyebilmesi seçebilmesidir*” şeklinde bir görüş ileri sürmüştür.

Katılımcı 3’ün bu husustaki görüşleri şu şekildedir: *“Demokrasi deyince insanın aklına ilk özgürlük geliyor, hür irade geliyor. Özgürlükler olmadan demokrasi düşünülemez Her insanın değişik düşünceleri olabilir. Bunları rahatlıkla ifade edebilmeleri lazım. Gelişmek için bu şart. Her insanın düşüncesine saygı duymak gerekiyor.”* Katılımcı 3’e göre, ifade özgürlüğü demokrasinin asgari, vazgeçilemez ve “olmazsa olmaz” şartıdır. Çünkü O, ifade özgürlüğünün, toplumda ortak bir kanaatin oluşumunu ve ülkeyi geliştirecek tartışmaların varlığını mümkün kılacağına inanmaktadır. Katılımcı için bu durum, demokratik amaçların gerçekleşmesi bakımından oldukça önemlidir. Demokratik toplumlarda ifade özgürlüğünü olmazsa olmaz olarak niteleyen bir başka öğretmen adayı katılımcı 2’dir. O bu konuda; *“Düşünüyorum, her insanın özgürce düşüncelerini ifade edemediği bir topluma demokratik toplum diyemiyorum. Toplumun belli bir görüşü vardır. Onun aksini söylendiği zaman, hani susturulmaması gerekir. Yani bu onunun hakkıdır* şeklindeki ifadesi ile aynı zamanda demokratik toplumlarda insanlar birbirlerinin fikirlerine karşılıklı olarak tahammül ve saygı göstermesi gerektiğine değinmiştir.

Demokrasilerin tartışılmaz unsurlarından birisi olan özgürlük kavramının sınırlandırılması gerektiğine dair katılımcı görüşleri şöyledir:

Katılımcı 4: *“Özgürlük sınırsız bir özgürlük değil. Başkalarının özgürlüğünü kısıtlamadığınız sürece özgürlük. Saygılı ve düşünceli.”*

Katılımcı 5: *“Bana göre özgürlük; insanların istedikleri gibi ama diğer insanların haklarına müdahale etmeden saygılı yaşamaları gerekir.”*

Katılımcı 2: *“Hani böyle özgürce düşüncelerini ifade etmesi, istediklerini dile getirmesi ama başkalarının özgürlüğünü sınırlandırmadığı sürece. İnsanlar başkalarını sınırlandırmadan düşüncelerini ifade edecek.”*

Katılımcı 8: *“Demokrasi deyince insanlar yanlış anlıyor. Her şeyin sınırsız bir özgürlük olduğunu düşünüyor. Asıl demokrasi tam tersidir. O senin, sen onun sınırlarında dikkat edeceksin.”*

Katılımcı 10: *“Bu özgürlük çok geniş bir özgürlük olmamalı bence. Çünkü kendi özgürlüğümüz başkalarının özgürlüğünü sınırlayabilir. O yüzden özgürlüğün sınırları olmalıdır. Demokrasi budur.”*

Demokrasinin tartışılmaz unsurlarından birisi olan özgürlük unsuru, fertlerin iradelerini rahatça ortaya koymaları ve kişisel yaşama alanlarına müdahalenin söz konusu olmaması halini anlatır. Ancak burada katılımcıların dile getirdiği sınırlı özgürlük ifadeleri, hem kişinin kendi özgürlük alanını savunma hakkını belirtir hem de karşısındakinin de özgürlük alanına saygı duyulmasını gerektirir. Bu nedenle katılımcılara göre demokrasinin öncelikle ve tartışmasız olarak bünyesinde barındıracağı yapı özgürlüklerin savunulması olmalıdır. Ancak katılımcılar bu sözlerle kendi özgürlük ve yaşama alanını savundukları ölçüde, kendi dışındaki bireylerin de özgürlüklerini ortaya koyma hakkının savunulması, ona saygı gösterilmesi ve bundan rahatsızlık duyulmaması gerektiğini dolaylı bir biçimde dile getirmişlerdir.

Katılımcıların (1, 4, 8 ve 10) bu bağlamda değindikleri kavramlardan birisi de, bütün çağdaş demokratik sistemlerin önemli ve vazgeçilmez özelliklerinden biri olan, kişi hak ve özgürlüklerinin korunmasındaki temel bir fonksiyonu üstlenen hukuk kavramıdır. Demokrasi kavramına yükledikleri anlam içerisinde katılımcılar bilgi edinme hakkı, savunma hakkı, tüm otoriteleri bağlayan kanunların varlığı ve bu hukuk kurallarının çağın gereklerine cevap verebilmesi gibi birtakım önemli konulara değinmişlerdir. Örneğin katılımcı 1, “sizce demokratik toplumlar asgari düzeyde ne tür haklara sahip olmalıdır” şeklindeki soruya; *“Bilgi edinme hakkı diye bir şey var. Bu olumlu ama ben istediğim zaman bilgi edinemiyorum. Aradığımda yetkililer; ‘böyle düzenlenmiş biz de bilmiyoruz’ tarzında cevaplar veriyor. İçi boş bir şey bilgi edinme hakkı diyorum o zaman ben de”* şeklinde bir cevap vermiştir. Katılımcı 4982 sayılı Bilgi Edinme Kanunu’nun varlık amacı ile uygulama şekli arasında bir tezatlık yaşandığını, kanunun varlığının demokratik rejimler açısından olumlu bulduğunu ama varılan sonuçlar açısından durumun hiç de iç açıcı olmadığını dile getirmiştir. Zira bu kanunun amacı vatandaşların; demokratik ve şeffaf yönetimin gereği olan eşitlik, tarafsızlık ve açıklık ilkelerine uygun olarak kişilerin bilgi edinme hakkını kullanmalarına zemin hazırlamaktır (<http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k4982.html>). Demokrasinin ve hukukun üstünlüğünün gereklerinden olan bilgi edinme hakkının, bireylere daha yakın bir yönetimi, halkın denetimine açıklığı, şeffaflığı sağlama işlevlerinin yanı sıra halkın

devlete karşı duyduğu kamu güvenini daha yüksek düzeylere çıkarmada önemli bir rol oynaması gerekmektedir. Ancak yaşanan bu olumsuzluk katılımcıda tersi bir etki bırakmıştır. Ona göre artık bu kanun varlığı anlamsızdır. Ayrıca katılımcı 1, demokratik toplum algısı içerisinde; *“Devlet vatandaşın sorumluluklarını belirlerken daha net olmalı. Vatandaş, haklarını çok net bir şekilde bilmeli”* şeklindeki ifadesiyle başka bir hususa dikkat çekmektedir. Demokratik toplumlarda vatandaşların hak ve ödevlerini bilmesi ve bunların farkında olması gerektiğini dile getiren katılımcıya göre, devletin her kurumunda temel ilke şeffaflık olmalıdır. Vatandaşlara haklar verip sorumluluklar yüklerken devletin bir görevi de; çeşitli imkânları kullanarak her vatandaşa bunu net bir şekilde ulaştırmak, onları bu hususta bilgilendirmek olmalıdır.

Aynı soruyu katılımcı 8, ucu hem özgürlüklere hem de hukuk kavramına dokunan bir görüşle cevaplamıştır. Buradaki ifadelerin daha çok hukuka gönderme yaptığı düşünüldüğünden katılımcı 8’in ilgili görüşleri bu kısımda ele alınarak değerlendirilmiştir. Katılımcı 8 bu konuda şu sözleri dile getirmiştir; *“Kanunların net bir şekilde uygulandığı bir ülke. Ne kadar kural varsa orada o kadar çok demokrasinin varlığından söz edebiliriz.”* Sözlerine devamla katılımcı, bir açıklama yapma ihtiyacı görmüş ve şu görüşleri dile getirerek mezkûr düşüncelerini vuzuha kavuşturmuştur: *“Tabii kuralların mükemmellik durumu da önemli. Her şey hakkında kanunlar olmalı. Demokrasi başka insanların haklarını hukukunu çiğnemedi ortak bir çizgi çizebilmektir. Yoksa çatışma olur, demokrasi gider.”* Demokrasi ve demokrasiyi çağrıştıran önemli bir kavram olan özgürlüğün sınırlarının çizilmesi gerektiğini bu sözlerle savunan katılımcıya göre, gerçek demokrasi başına buyruk bir gürhün her istediğini yapabildiği bir rejim değildir. Bilakis demokrasi; mükemmel yakın oluşturulmuş bir hukuk düzeninde, detaylara varan ince meselelerde bile kuralların konuşacağı bir sistemdir. Katılımcıya göre sınırsız özgürlük demokrasiyi değil kargaşayı beraberinde getirir. Bu yüzden demokrasinin en temel dayanaklarından birisi de ona göre ince elenmiş sık dokunmuş ayrıntıcı kuralları olan hukuki bir yapılandırma. Bu görüşlerinin ardından katılımcıya yöneltilen *“sizce bahsettiğiniz bu demokratik düzeni oluşturmuş bir toplum var mıdır, örneğin Avrupa için ne dersin”* şeklindeki soruyu katılımcı şu sözlerle yanıtlamıştır:

*“Hiçbir zaman Avrupa’ya demokratik bir ülke diyemem. Çünkü Avrupa çok ideolojik bir ülkedir. Ama denildiği gibi onların kendi kendilerine göre bir*

*girişimleri var bir çerçeve çizmişler. Biraz toplumları iyi çalışıyor insanlar birbirini güvenmiyor, kurallara güveniyor. Soysal ilişkiler falan yok. Kurallara güvendikleri için kendini kurallara çok adadıkları için biraz kendi yolunda gitmektedir.”*

Ülke diyerek Avrupa birliğini kasteden katılımcının bu ifadesinin altında Avrupa toplumlarının arasındaki sınırların sanal olduğu aslında genel manada aynı ideolojik ve felsefi yaklaşımlarla yönetildiği tek bir ülke algısı vardır. Aynı zamanda katılımcı Avrupa’da da demokrasinin tam olarak tesis edilmediğini, sadece kendi kapalı düzenleri içinde işleyen bir sistemlerinin olduğunu belirtmektedir. Avrupa’nın ideolojik saplantılarla yönetildiğini ifade eden katılımcıya göre aslında Avrupa’da demokrasinin insaniyet boyutu tükenmekte, sadece kurallar ayağı işlemektedir. İnsanlar kendi aralarında vefa, sevgi, komşuluk gibi sosyal yapının önemli ve bütünleştirici harçlarını kaybetmiş, salt kurallardan oluşan bir demokrasi sistemini yaşamaktadırlar.

Katılımcı 4, hukuku demokrasinin vazgeçilmez bir unsuru olarak görmektedir. Ona göre çağdaş demokrasilerde hukuk devleti ilkesi, devletin belirleyici niteliğidir. Ama hukuk, çağın ihtiyaçlarına göre değişmeli ve bu doğrultuda zaman zaman yenilenmelidir. Katılımcı, ‘kadim ve köhne hukuk kurallarının varlığı’ bir devleti hukuk devleti yapmaz görüşündedir. Ona göre Vatandaşların devlete güven duymaları, kendi fikir ve düşüncelerini özgürce ortaya koyabilmeleri hukuk devletinin sağlandığı rejim içerisinde söz konusu olabilir. O bu hususta şu ifadeleri kullanmıştır: *“Değişen şartlara ve koşullara göre bir hukuk kuralları olan, hukuk kurallarına göre yönetilen bir sistem. Bu olmazsa o zaman nerde kaldı demokrasi? Hukuksuz devlet olmaz. Hukuk olmasaydı vatandaşı kim koruyacaktı. Demokrasiler için hukuk kurallarını vazgeçilmez bulan bir başka öğretmen adayı da katılımcı 10’dur. Bu hususta katılımcı 10 oldukça önemli bir demokratik gerekliliğe değinmiştir: Müdafî ve yargılanma hakkı. Katılımcının bu konudaki görüşleri şu şekildedir: “Zayıf insanların sıkıştıklarında kendilerinin haksız yere suçlandıklarını hissettiklerinde bir yerlere başvurabiliyorsa, haklarını istedikleri şekilde alabiliyorlarsa bu demokrasinin olduğunu gösterir. Bana göre hukuk olmazsa demokrasi ölür.”* Egemen bir güç karşısında birey her zaman için güçsüzdür. Bireylerin bu zafiyetini ortadan kaldıran hukuk kuralları onlara birtakım haklar vermiştir. Bu haklardan bir tanesi ve önemlisi savunma ve yargılanma hakkıdır. Zira diktatöryal yönetimlerin temel belirleyicilerinden biri yargısız infazdır. İşte katılımcıya göre

mahkemelerin ve müdafilerin varlığı demokratik bir sistemin demokratik göstergeleridir.

Katılımcılar (1, 3, 6, 7 ve 8), kimi güçlerin demokrasiyi kendi çıkarları doğrultusunda kullandıkları bir kavram olarak düşünmektedirler. Bilhassa katılımcı 3, 6 ve 8 A.B.D merkezli olarak Batı'nın demokrasiyi kendi menfaatlerine hizmet amaçlı kullandıkları yönünde bir görüş bildirmişlerdir. Batının demokrasiyi Ortadoğu halklarına ihraç etme çabalarından ziyade petrol, maden rezervleri ve alternatif enerji kaynakları ithal etme refleksiyle hareket etmekte olduğunun altını çizen katılımcılara göre, Batı Dünyası kendi oyuncağı olan demokrasiyle Ortadoğu halklarını kandırmakta ve asıl hedef olan kadim çıkarlarına odaklanmaktadır. Örneğin katılımcı 3 bu hususta; *“Ben Amerika’da demokrasi olduğuna inanmıyorum”* şeklindeki ifadesi ile Amerika Birleşik Devletleri’nde demokrasinin yaşanıldığı yönünde kaygılarının olduğunu belirtiyor ve ekliyor: *“A.B.D demokrasi diyor, sonra geliyor zayıf ülkelerin topraklarına giriyor. Samimi değiller, bahaneleri hep hazır, amaçları belli. Demokrasiye güvenemem ben.”* Bu sözleri ile katılımcı A.B.D.’nin kendi sınırları dışında yaşayan topluluklara, özellikle geri kalmış olan ülkelere karşı tavrının görünenden farklı olduğunun altını çiziyor. Ona göre Amerika Birleşik Devletleri uluslararası arenada oynanan oyunları kurallarına göre oynayarak kendi çıkarlarını demokrasi kisvesi altında korumaya çalışmaktadır. Bu durum katılımcıda, demokrasi kavramına karşı bir güvensizlik yaratmıştır. Katılımcı 6 da bu hususta katılımcı 3 ile oldukça paralel bir görüş ileri sürmektedir. O bu hususta şu görüşleri dile getirmiştir:

*“A.B.D, Ortadoğu’ya geliyorum benim buraya gelme sebebim demokrasiyi yaymak şeklinde ama bu sadece dünya üzerindeki diğer devletlere, ülkelere söylemiş olduğu bir şey, kılıf uyduruyor. Demokrasi olarak asıl amacı paradır, ekonomiktir. Yirmi birinci yüzyılda her şey para olduğu için, demokrasi eğer birilerini çıkarlarına dikkate almıyorsa, onların işine çomak sokuyorsa, orada demokrasi bulunamaz.”*

Katılımcı 6, bu ifadeleri ile tıpkı katılımcı 3 gibi Amerika Birleşik Devletleri’nin demokrasiyle, kendi kişisel çıkarlarını koruduğunu, yapmış olduğu işgal faaliyetlerini meşrulaştırmak için de onu dünyanın geri kalanına bir kılıf olarak sunduğunu dile getiriyor. Öğretmen adayı bu sözleri ile modern çağlardaki ekonomik kaygıların, devlet politikalarında belirleyici etken olduğuna değinmiştir. Zira ona göre demokrasi, birilerinin ekonomik çıkarlarına zarar verme noktasında herhangi bir sıkıntıya yol

açılırsa, orada demokrasi rafa kaldırılır. Bu ifadeleri ile katılımcıya göre demokrasi Batının helvadan yapılmış oyuncağı hükmündedir. Acıktıkları zaman hiç düşünmeden onu yerler. Demokrasinin çıkarlara hizmet için kullanılan bir kavram olduğunu düşünen öğretmen adaylarından bir diğeri ise katılımcı 8'dir. O, bu husustaki düşüncelerini Irak'ta çekildiği söylenen iki adet fotoğraf karesi üzerinden ortaya koymuştur. Katılımcı 8, ilgili konuda şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Geçen bir fotoğraf paylaşmışlar sosyal medyada. Orada Irak'ta çekilmiş bir fotoğraf paylaştılar. Amerika Irak'a demokrasi getirmeden önceki fotoğraf ve ileri demokrasi getirdikten sonraki bir fotoğrafını gösteriyor. Orada görülüyor ki Irak gerçekten mahvolmuş. Hani onun gibi işte demokrasi sloganıyla gelmişti ama demokrasi gelmemiş. Nasıl güvenilecek demokrasiye?”*

Görüldüğü gibi demokrasi kılıfı altında büyük emperyalist devletlerin kendi menfaatlerini gerçekleştirmek istedikleri yönünde fikir beyan eden bir başka öğretmen adayı katılımcı 8 olmuştur. O da bu ifadeleri ile diğer katılımcılar gibi demokrasi kavramına güven duyma noktasında tereddütler yaşamaktadır. Katılımcı 8, bu hususta dikkatleri başka bir noktaya çekecek birtakım görüşler ileri sürmüştür. Katılımcıya göre insanların demokrasi kavramına olan güveni sarsıldığından Batı Dünyası, yeni bir işgal faaliyeti teşebbüsüne meşru bir zemin ararken alternatif bir kavrama yönelmiştir. Bu yeni kavram “insan hakları”dır. Bu hususta katılımcı 8 şu ifadeleri dile getirmiştir: *“Artık bir ülkeye gittikleri zaman bir ülkede reform yapmaya çalıştıkları zaman orada demokrasi demiyorlar, insan hakları kavramını kullanıyorlar. Demokrasi artık tutmuyor. Millet demokrasi kavramına inanmıyor.”* Katılımcılardan 1 ve 7 ise demokrasi-çıkarcı ilişkisine farklı bir pencereden yorum getirmişlerdir. Onlara göre demokrasilerin tam olarak uygulanmasının önündeki engel, eğitimsizlik ya da bilgisizlik değildir. Tam tersi kişilerin ve toplumların bilinçli bir şekilde çıkarlarına gölge düşürmeme çabasıdır. Bu konuda katılımcı 1; *“Demokrasilerin tam olarak uygulanması, bu pek başarılabilir bir durum değil aslında. Çünkü herkesin kişisel ve toplumsal çıkarları var. Yoksa demokrasiyi çok iyi biliyorlar”* şeklinde görüşlerini belirtirken aynı hususta benzer noktalara temas eden katılımcı 7 ise şu ifadeleri kullanmayı tercih etmiştir: *“Bence demokrasi her insan tarafından düzgün bir şekilde anlaşılıyor ama insanlar maddi ya da manevi çıkarlarından vazgeçmek istemiyorlar.”*

Katılımcılara (1 ve 6) göre demokratik bir toplumda olması gereken bir başka husus, çoğulcu demokrasi ilkelerinin uygulanabilir durumda olmasıdır. Çoğulcu demokratik

bir sistemde, ister etnik köken, dini inanç, coğrafi konum, gelir düzeyi, isterse daha basit bir şekilde seçimleri veya siyasi mücadeleyi kaybedenler olsun azınlıkların temel hak ve özgürlüklerini göz ardı edilemez. Bu yüzden oligarşik, otoriter devlet yapılarından demokrasiye geçen toplumlarda, azınlıkların diğer gruplara göre daha fazla demokrasiyi savunmaları genel kabul gören bir olgudur. Zaten bir cumhuriyetin tam demokratik cumhuriyet olabilmesi için, gönüllü birlikteliklerle bir arada bulunan o ülke halklarının tüm kesimlerinin, çoğulcu özgür iradeleri ile yönetim ve denetim süreçlerine doğrudan ve dolaylı olarak katılması gerekir. Demokrasilerde olması gereken tüm bu gerekliliklere değinen katılımcı 1'in bu husustaki görüşleri şöyledir: *“Bir karar verilirken toplumun her kesiminden fikir alınmalı ve daha çok ağır basan fikir uygulanmalı. Ama azınlıkta kalan fikirleri de değerlendirmeye alalım. Herkesin mutlu olabileceği en azından ortak bir noktada uzlaşabileceğimiz kararlar alınmalıdır.”* Katılımcı 1 gibi çoğulcu demokrasinin ilkelerine değinen katılımcı 6 da; bu hususta; *“Var olan düzen içerisinde herkesin bir hakkının olduğu, herkesin bu düzenin içerisinde ben de varım benim de görüşlerimi dikkate alın dediği sistemimdir demokrasi. Yani azınlıkların korunmasıdır”* şeklinde bir görüş dile getirmiştir. Katılımcıya göre büyük topluluklar içinde kendini bireysel olarak hissettiren tekil fikirlerin de önemsendiği, küçük grupların ve düşünce yapılarının ötekileştirilmediği, çoğunluğun iradesine yönelik fikirler icra edilirken azınlığın görüşlerinin de ihmal edilmediği bir sistemdir demokrasi. Bu görüşleri ile katılımcılar, İngiliz filozof ve devlet adamı Jhon Staurt Mill'in *“Çoğunluğun iradesi, diğer insanlar üzerinde baskı yapabilir; gücün çoğunluk tarafından kötüye kullanılmasının önlenmesi gereklidir. ‘Çoğunluğun tiranlığı’ topluma karşı bir kötülüktür ve toplum buna karşı korunmalıdır”* sözüne paralel görüşler ifade etmişlerdir.

Katılımcı (3, 5 ve 8) ifadelerinden ortaya çıkan bir başka kategori de ekonomi, bir diğer ifadeyle iktisadi kalkınmışlıktır. Ciddi anlamda ekonomik yoksunluğun yaşandığı yerlerde demokrasinin sağlam bir şekilde kök salamayacağını belirten katılımcı 3 bu hususta; *“İnsanca yaşayabilmeliyiz, insanların açlıktan öldüğü bir yerde demokrasi var diyemeyiz. Demokrasi sadece seçim mi, değil”* ifadelerini kullanarak demokrasinin sadece seçimlerden ibaret olmadığını altını çizmiştir. Katılımcı 8 de; *“Bakıyoruz demokrasi hep zengin ülkelerde. Afrika Ülkeleri'nde demokrasi var mı? Olsa bile ne katkısı olacak? Bir insan açsa tercih hakkının olup olmaması onun için çok bir anlam*



*ifade etmez. Para yoksa orada demokrasi yoktur”* sözleri ile insan hayatında önceliklerin bulunduğu, hayati önem taşıyan birtakım gereksinimlerden yoksun bireyler için demokratik kazanımların hiçbir anlam ifade etmediğine değinmiştir. Ayrıca mevcut ülkeler içerisinde ekonomik kalkınma ve demokrasi arasında pozitif bir ilişkinin varlığına dikkat çeken katılımcıya göre ekonomik kalkınmışlık demokrasi için bir önkoşuldur. Katılımcı bu düşüncelerini Afrika Ülkeleri'nin mevcut durumunu örnek vererek somutlaştırma yolunu tercih etmiştir. Katılımcı 5 de bu hususta diğer katılımcılarla paralel bir düşünce tarzı geliştirmiştir. O bu konuda; *Standartların en azından insan olduğumuzu gösterecek derecede olması lazım. Mesela bir insanın dışarıda uyuması, evinin olmaması yiyecek bir şey bulamaması bence demokrasilerde hiç normal bir durum değil”* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Katılımcıya göre bir toplumda demokratikleşmenin gerçekleşmesi; hayat seviyesinin gelişmesi, ekonomik çitanın yükseltilmesi ve asgari düzeyde yaşanılabilir bir standardın yakalanmasına bağlıdır. O, demokratikleşme yolunda önemli adımlar atmış bir toplumda, aşırı ekonomik yoksunluğun yaşanmayacağına inanmaktadır.

#### **3.1.1.3.4. Türkiye'deki Demokrasi Algısı**

Katılımcılara özelde Türkiye'ye demokrasisine dair her hangi bir soru sorulmadığı halde katılımcıların % 50'si (1, 3, 4, 5 7 ve 9) Türkiye'deki demokrasi algısı ve uygulamalarından kaynaklı rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. Laiklik ilkesine uyulmaması (1), hak-hukuk kavramına riayet edilmemesi (4, 5), sadece dilde yaşayan bir kavram olması (5), demokrasinin yeterince özümsememesi (7) ve şahsi kaygıların genel kaygıların önüne geçmesi (9) gibi birtakım problemleri dile getiren katılımcıların yanı sıra bir katılımcı da Türkiye'nin jeopolitik konumundan kaynaklı sorunlara (3) değinmiştir. Katılımcılara “siz demokrasiye ne anlamlar yüklüyorsunuz” ve “size göre demokratik bir toplum asgari düzeyde ne tür haklara sahip olmalıdır” soruları sorulmuştur. Görüldüğü gibi özelde Türkiye ile ilgili herhangi bir soru katılımcılara yöneltilmemiştir. Buna rağmen katılımcıların yüzde 50'si kendi kişisel gözlemlerine dayalı ülkemizde yaşanan birtakım sorunları dile getirmişlerdir. Katılımcıların dile getirdikleri rahatsızlık alanları da çeşitlilik arz etmektedir. Bunlardan birisi katılımcı 1'in değindiği laik ilkesine yeterince uyulmamasından kaynaklı yaşanan aksaklıklardır. Bu hususta katılımcı şu ifadeleri dile getirmiştir: *“Mesela Türkiye, laik bir ülkedeyiz*

*ama sadece din olarak İslamiyet'i gözüküyor. Yahudi önemsemiyor mu, Hıristiyan önemsemiyor mu? Bunlara yönelik bir politika geliştiriliyor mu? Ateistlere de eşit uzaklıkta olması gerekiyor."* Katılımcı burada demokratik bir devletin aynı zamanda laik bir devlet olması gerektiği üzerinde durmaktadır. Katılımcıya göre demokratik devletlerde iktidar, her dine ve ideolojiye aynı mesafede durmalı, azınlık da olsa hiç kimsenin fikirlerin göz ardı etmemeli. Katılımcıların (4, 5) Türkiye demokrasisi adına değindiği bir başka problemlili alan ise hak-hukuk kavramıdır. Gerçekten de temel yaşam hakkı ve bu hakların eşit kullanılması ilkesini adaletli bir sistem içinde eşitleyen "demokrasi ve insan hakları" kavramı günümüzde en çok tartışılan kavramlardan birisidir. Demokrasiyle yönetilen devletlerde her bireyin kendine ait hakları vardır. Bu haklar, insanları ister fakir, ister zengin olsun adalet önünde eşit kılar. Ama katılımcı 4'e göre maalesef Türkiye'de durum böyle değildir. O demokrasi ile olması gereken temel haklarımızın eksikliklerine değinmekte ve *"Hani demokrasi var diye bağırılıyor. Ama hakkınızı savunmak da çok yetersizsiniz. Zaten devletin bize vermiş olduğu haklar çok yetersiz. Bu anlamda Türkiye'de demokrasinin olduğuna inanmıyorum"* sözleri ile bu husustaki görüşlerini ifade etmektedir. Katılımcı 5 de Türkiye'de yaşanan bir başka insan hakları mağduriyetine değinmiştir. Başörtülü kadınların tüm temel haklarının önüne "başı açık olma engeli" konularak iradelerinin yok sayılmaması gerektiğini ifade eden katılımcıya göre demokratik toplumlarda tercih hakkına saygı duyulması noktasında söylemler oldukça yoğundur. Buna karşın farklı bir tercih hakkı olan başörtüsünün önüne kamusal alanda yasaklar getirilmiştir. Türkiye'deki kadınların temsil sorununa değinen katılımcıya göre siyasal yaşamda başörtüsü yasağının devam etmesi, anayasal bir hak olan seçilme hakkını da engellemektedir. Katılımcı 5 görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

*"Demokrasi diyorsun, insanların birbirlerinin haklarına saygılı olduğu sürece özgür davranması diyorsun ama en basitinden bir başörtü olayı. Açık olmayınca bir yerlere gelemiyorsun. Milletvekili seçilemiyorsun. Seçilme hakkın nerede? İnsan kendini kapalı rahat hissediyorsa, kapalı bir şekilde her ortama girebilmeli bence. Ama özel devlet dairelerinde kısıtlama getiriliyor. Başörtüsün de kimseye zararı yok. En basitinden özgür bir devlette bunun olmaması gerekiyor."*

Yine katılımcı 5'e göre Türkiye'de sloganik bir demokrasi anlayışı vardır. Meclis kürsülerinde, meydanlarda ve salonlarda sıklıkla karşılaşılan demokrasi kavramı, uygulama safhasında neredeyse tamamen ortadan kaybolmaktadır. Bu durumda

katılımcı 5, demokrasiye olan inancını yitirdiğini dile getirmektedir. Katılımcı; *“Şimdi bakıyorum güya biz demokrasiyle yönetiliyoruz. Ama sadece sözde kalan bazı şeyler. Her yerde var ama hani uygulama ya geldiğinde, uygulama olarak çok bir şeyini göremediğimiz için ben inanmıyorum”* şeklinde bir görüş öne sürmüştür. Türkiye’de bu hususta yaşanan sorunlardan birisi de katılımcı 7’ye göre demokrasi kavramını millet olarak yeterince tanımıyor olmamızdır. O, Fransız İhtilali ile özelde Avrupa’da, genelde dünyada ortaya çıkan ve gelişen demokrasi hareketleriyle Cumhuriyet döneminde tanışıldığını belirtmektedir. Sürecin başlangıcı dikkate alındığında bu, katılımcı için oldukça geç gerçekleşen bu tanışıklıktır. Sonrasında üzerinde birçok çalışma yapılmasına rağmen demokrasi, Türkiye’de henüz tam olarak kavranamamıştır. Katılımcı, ülkemizde yaşanan demokratik problemlerin temelinde yatan nedenleri demokrasi tarihimizin oldukça yeni sayılır olmasına bağlamaktadır. O bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Demokrasi özellikle on sekizinci yüzyıldan sonra Fransız İhtilali ile birlikte çok önemli bir kavram haline geldi. Zaten cumhuriyetten sonra Atatürk zamanlarında özellikle üzerinde duruldu. Demokrasi bize çok geç gelmişti. Hala daha üzerinde birçok çalışma yapılmasına rağmen bilemiyorum dünya vatandaşı olarak ama Türkiye olarak demokrasiyi tam manasıyla kavrayabilmiş değiliz.”*

Katılımcı 9 ise Türkiye’de demokrasi kavramının bir çıkar aracı olarak kullanıldığını dikkatleri çekerek iktidarı ve gücü ele geçiren her kesin demokrasiyi kendi menfaatleri doğrultusunda kullandığı, güçsüzün ve zayıfın ise mağdur edildiğini dile getirmiştir. Katılımcı; *Bizim ülkemizde demokrasi var mı? Yok. Tamamen birilerinin istediği oluyor. Herkes kendini düşünüyor. Fakir ise hep aynı sözleri ile ülkemizde yaşanan adaletsizliğe vurguda bulunmuştur.*

Türkiye’nin demokratikleşme hedefinde karşısında duran önemli bir engelin ülkenin jeopolitik konumu olduğunu dile getiren katılımcı 3, şu görüşleri ileri sürmektedir:

*“Türkiye demokrasiye ulaşmak istiyor ama zor. Çünkü etrafında düşman ülkeler var. Arada sıkışmış kalmış. Türkiye çok önemli bir konumdadır. Bazen düşünüyorum keşke Türkiye Avustralya kıtasında olsaydı diye. Ne rahat olurduk yani öyle bir noktadayız ki herkesin gözü bizim üzerimizde. Bizim üzerimizden bazı oyunlar oynanıyor. Konumundan dolayı yeraltı zenginliklerinden dolayı birçok ülkenin gözü bizim üzerimizde. Yani biraz zengin olmaya, demokrasiye ulaşmaya çalışıyoruz ama olmuyor. Yani o kadar çok olumsuz şeyler oluyor ki onlar baltalıyor demokrasiye ulaşma çabamızı.”*

Demokrasi ile ekonomi arasında bağlantı kuran katılımcıya göre, Türkiye, devlet olarak gelişmiş ülkeler seviyesine dolayısıyla demokrasiye ulaşma çabasıdadır. Buna karşılık Türkiye, dünya üzerinde birçok çatışmaların, sıcak ve soğuk savaşların yaşandığı Balkanlar, Kafkasya ve Ortadoğu arasında yer almaktadır. Konumu nedeniyle birçok ülkeye hâkim ve hükmedebilecek bir yerdedir. Buna mukabil Türkiye'nin jeopolitik konumu itibarıyla, emperyalist ülkelerin topraklarımız üzerindeki paylaşım ve menfaat hesapları vardır. Katılımcı, bu emperyalist güçlerin Türkiye'nin yaralarını düzenli bir şekilde kaşıyarak devletin gelişmesine engel olduğu görüşünü ileri sürmüştür. Dolayısıyla ona göre ülkemiz üzerinde ciddi oyunlar oynanmakta bu yüzden devlet olarak bir türlü gözünü açıp istenilen tam demokratik düzene geçememektedir.

### ***3.1.1.3.5. Genel Mahiyette Demokrasinin Uygulanabilirliği Üzerine***

Demokrasiyi bir ideal olarak sunan katılımcılara yöneltilen “sizce demokrasi ne kadar uygulanabilir” sorusuna aldığımız cevaplar araştırmanın bulguları açısından dikkate şayandır. Katılımcıların ekserisi ya demokrasiyi uygulanamaz bir ütopya olarak görmekte ya da tam manasıyla uygulanmasının imkânsız olduğunu telakki etmektedirler (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9). Demokrasinin herkese eşit mesafede ve her bireyin isteklerine aynı uzaklıkta durma ülküsü katılımcılara (2, 3, 5, 7, 8, 9) göre gerçekleşmesi olanak dışı bir durumdur. Zira bir birinden farklı din, düşünce, hayat felsefesi ve etnik kökene sahip bireyleri aynı anda mutlu etmek pratikte imkânsızdır. Buna mukabil katılımcıların bir kısmı (2, 4) demokrasiyi kötüler içinde en iyi (ehveni şer) bir yönetim sistemi olarak benimsemektedirler. Bazı katılımcılar (1, 7, 8) ise demokrasinin birtakım siyasal kurumsal ve sosyal ayaklar ile yalnız başına ayakta duramayacağı yönde fikir beyan ederek, demokrasinin tahakkuk etmediği sürece sadece bir ideal kalacağını savunmuşlardır. Bazı katılımcılar (7, 8) demokrasinin beşiği sayılan birkaç Avrupa ülkesi dışında dünyanın geri kalanında sistemin tam olarak uygulanabilir olmadığını ileri sürdüğü görülmektedir.

Demokrasiye bir ütopya olarak gören katılımcı görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Katılımcı 8: “*Dediğim gibi bana göre hiçbir demokratik bir toplum yoktur.*”

Katılımcı 9: “*Bana göre demokrasi yoktur.*”

Katılımcı 2: *“Demokratik toplum benim için bir ütopyadır.”* Yine katılımcı 2, görüşmenin bir başka safhasında demokrasi için; *“Uygulandığına göre ütopya değil”* şeklinde bir görüş ileri sürmüştür. Muhtelif yerlerde bir birinden farklı söylemler gerçekleştiren katılımcının 2'nin demokrasinin uygulanabilirliği üzerine olan fikirlerinin bir birine taban tabana zıt olduğu görülmektedir.

Demokrasinin teoride bir ideal olduğunu, uygulama safhasında tam olarak gerçekleştirilemeyeceğini belirten katılımcılar, genellikle görüşlerini, siyasi organların aldıkları kararlarla hiçbir vatandaşı tam manasıyla mutlu edemeyeceğini dile getirerek desteklemektedirler. Mesela katılımcı 9, bu konuda; *“Çünkü herkesin istediğini yapabileceği bir ülke zaten yoktur. Herkesin istediği olamaz. Mümkün değil bu. Demokrasi biraz ütopiktir”* şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı hususta katılımcı 3; *“Çok zor aslında. Kolay bir şey değil. Bir ülkede yaşıyorsunuz ve her türlü etnik gruptan, dağınık ırktan insanlar var ve aynı çatı altında huzur içinde yaşayacaklar.”* Katılımcı 3, bu sözleri ile bilhassa farklı etnik gruplardan müteşekkil toplumlarda demokratik bir toplum düzeni oluşturmanın zorluğundan bahsetmektedir. Yine katılımcı 2, bu görüşlere paralel olarak; *“Hani tamam bir insanı mutlu etmek istiyoruz ama insanlar farklı farklı herkes farklı yaratılmış. Hani hiç bir insanın isteklerini tam olarak yerine getiremeyiz”* şeklinde bir görüş bildirmiştir. Katılımcı 4 de; *“Demokrasilerin tam manasıyla uygulanması imkânsız. Uygulanabilir olduğunu çok zannetmiyorum”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcı 6; *“Tam manasıyla bir demokrasinin varlığından söz edemeyiz hiçbir devlette”* şeklinde bir anlatımı kullanmayı tercih ederken katılımcı 5 demokrasinin uygulanabilirliği üzerine; *“Demokrasi bir idealdir ama uygulama boyutunda bana göre ulaşılmaması zor. Demokrasi insanların zihninde çizdikleri güzel ama kullanılması zor bir şeydir. Aslına bakıldığında hak da vermiyor değilim. Bu kadar insanı yönetmek onların düşüncelerine ulaşmak mümkün değil”* sözleri ile düşüncelerini dile getirmiştir. Burada diğer katılımcılardan farklı olarak katılımcı 5, demokrasinin tam manasıyla uygulanamamasında her hangi bir suçlu aramadığı gibi bu durumun, sürecin doğal bir sonucu olarak telakki etmektedir. Aynı kaygıları katılımcı 2 şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Her insanı mutlu edemeyiz. Her insanın isteklerini yerine getiremeyiz. Ben vergi vermek istemiyordum ama siz vergi vermek istiyorsunuzdur. Birisinden alıp birisinden almadığınız zaman da haksızlık oluyor. İşin içinden çıkamıyorsunuz.”*

Katılımcı 2 ve 4 her ne kadar demokrasinin tam manasıyla uygulanamayacağını ifade etseler de demokrasiyi kötüler içinde en iyi (ehveni şer) bir yönetim sistemi olarak benimsemekten de geri durmamışlardır. Katılımcılara göre mezkûr sorunları ile birlikte de olsa demokrasi, alternatifi olmayan ve insanlığın icat ettiği en iyi bir yönetim şeklidir. Örneğin katılımcı 2 bu hususta; *“Hiç bir zaman insanları mutlu edemeyeceğimiz için yani şu anda daha iyi bir model de olmadığı için de demokrasi uygulanmalı diye düşünüyorum”* şeklinde görüşlerini beyan etmiştir. *“Yine de en iyisi demokrasi işte. Demokrasilerle sorunlar en aza indirebilir. Hani insan nasıl hatta yapıyorsa devleti yönetenler de hata yapabilir. O yüzden yüzde yüz demokratik olmak söz konusu değildir”* ifadeleri ile katılımcı 4 de sıkıntılarıyla birlikte, bir yönetim şekli olarak demokrasinin alternatifi olmadığını altını çizmiştir. Ona göre demokratik rejimlerde sorunlar tam olarak çözülemese de asgari düzeye indirilebilir. Ayrıca katılımcı, demokratik rejimlerde, sistemi uygulayanların kişisel hatalarının demokrasilere atfedilemeyeceği noktasında görüşlerini ileri sürmüştür.

Demokrasinin birtakım siyasal kurumsal ve sosyal ayaklar ile yalnız başına ayakta duramayacağı yönde görüş bildiren öğretmen adaylarından katılımcı 1, demokrasi için, gerekli alt yapı hazırlıkları yapılmadan, halkı demokrasi hakkında bilinçlendirmeden atılacak demokratik adımların ve yapılması hedeflenen demokratik uygulamaların tam olarak gerçekleşmeyeceğini ileri sürmektedir. Yanı sıra halkın birbirlerine karşı saygı sevgi ve anlayış çerçevesinde yaklaşması gerektiğine değinen katılımcıya göre tüm bu unsurlar gerçekleşmediği takdirde demokrasi, sadece güzel bir ideal olarak kalır. Katılımcı 1 bu hususta şu sözleri sarf etmiştir:

*“Zemini boş bırakıyoruz üstüne demokrasi çıkmaya çalışıyoruz. Bu demokrasi çöküyor işte. İnsanların ortak bir noktada buluşabilmesi lazım gelir. Bir şekilde bunu başarabilmek için de insanların birbirlerine karşı saygı sevgi ve empati geliştirebiliyor olması lazım. Bunu başaramasak, demokrasi sadece güzel bir şeymiş gibi görünür.”*

Aynı hususta katılımcı 7; Rousseau'nun Toplumsal Mutabakat'taki, “yönetim biçimi ne olursa olsun, yasalarla yönetilen her devlet cumhuriyettir” ifadesini gönderme yapmıştır. Bu ifade üzerinde biraz mütalaa edecek olursak her cumhuriyetin bir demokrasi olmadığı çıkarımında bulunmak mümkündür. Bu duruma örnek olarak Çin Halk Cumhuriyeti ve İran İslam Cumhuriyeti'ni gösterebiliriz. Her iki devlette de siyasi otoriteyi halk seçimlerle belirlemektedir. Buna mukabil Çin Halk Cumhuriyeti'nde

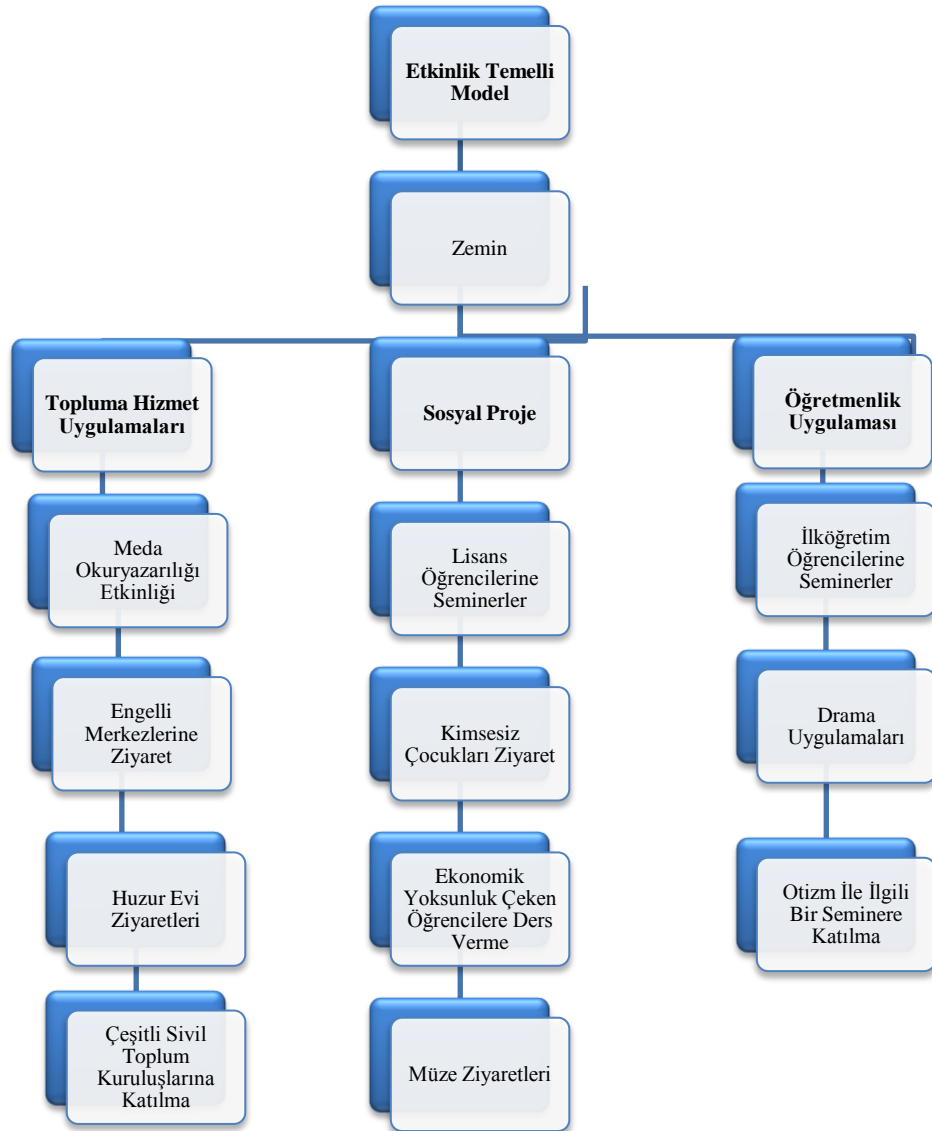
demokrasi yerine komünizm, İran İslam Cumhuriyeti'nde ise şeriat kuralları geçerlidir. Cumhuriyeti, demokrasinin önemli bir saç ayağı olarak telakki etmekle birlikte katılımcı, demokrasiyi çok geniş bir perspektiften değerlendirme yolunu tercih etmiştir. Katılımcı 7, bu minval üzere; *“İnsanlar cumhuriyet ile yönetiliyorlar ama biz onlara demokratik toplum diyemeyiz. Tamam, cumhuriyet önemli ama demokrasi çok boyutludur”* şeklindeki sözleri ile bu husustaki görüşlerini dile getirmiştir. Katılımcı 8 de bu konuda katılımcı 7'ye çok yakın olan görüşlerini farklı örnekler üzerinden farklı ifadelerle ortaya koymuştur. O bu konuda şu ifadeleri kullanmayı tercih etmiştir: *“Bundan 1-2 sene önce Arap baharı yaşandı. Çok Arap ülkeleri kendi diktatörlerini devirdiler ve yerine demokrasinin geleceğini düşünüyorlar. Başındaki diktatörün gidip de yerine parlamento rejiminin geleceğini düşünüyorlar. Böyle demokrasi geleceğini düşünmüyorum.”*

Katılımcı 7 ve 8 aynı zamanda sistemin, demokrasinin beşiği sayılan birkaç Avrupa ülkesi dışında dünyanın geri kalanında tam olarak uygulanabilir olmadığını düşünmektedirler. Bu konuda katılımcı 7; *“Özellikle demokrasinin çıktığı toplumlar demokrasinin anası olan toplumlar. Bunu başarmış toplumlar olarak vardılar”* şeklinde bir görüş ileri sürmüştür. Katılımcı 8 ise, batının demokrasiyi muhtelif zaman ve mekânlarda muhtelif toplumlara, kimi zaman çıkarları doğrultusunda kimi zaman da farklı kaygılarla sunduğunu, ama asla kendi toplumları dışında tam olarak uygulanmayan bir ütopya olduğunu iddia etmiştir. Bu hususta katılımcı 8 şu görüşleri dile getirmiştir: *“Yani şuan dediğim gibi mesela demokrasi, batı ülkelerinin politikalarla, sağda solda kurdukları bir idealdir ve ütopyadır. Hiçbir zaman hiçbir yerde bunu kendileri dışında gerçekleştirdiğini görmedim.”*

Sonuç olarak öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları analiz edildiğinde vatandaşlık ile ilgili kavramsal bilgilere sahip oldukları, ancak bunları uygulama boyutunda davranışa dönüştüremedikleri görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin vatandaşlık eğitimi açısından önemi düşünüldüğünde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta, vatandaşlık yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle duyuşsal ve davranışsal eksiklikleri gidermek amacıyla etkinlik temelli bir model oluşturma yoluna gidilmiştir.

### 3.1.1.4. Eylem/Uygulama Planı Geliştirme

Toplanan verilerin analizi ve yorumu çerçevesinde probleme ilişkin bir çözüm planı geliştirilir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmede etkinlik temelli bir model oluşturulur. Bu etkinlik temelli modelin uygulanması için Topluma Hizmet Uygulamaları (5. yarıyıl), Öğretmenlik Uygulaması (7 ve 8. yarıyıl) ve Sosyal Proje Geliştirme (8. yarıyıl) dersleri kullanılmıştır. Böylece hem bu derslerin içeriğinin daha işlevsel hale getirileceği hem de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.



Şekil 3: Etkinlik Temelli Model



Aşağıda etkinlik temelli modelin süreci özetlenmiştir.

**Tablo 3.6. Etkinlik Temelli Model**

Etkinlik türü	Yer	Uygulayıcı	Hedef kitle	Süre	Vatandaşlık yeterlilikleri boyutu	Amaç
Medya okuryazarlığı eğitimi	AEF	Araştırmacı	Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları (araştırma çalışma grubu)	3 hafta	Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar	Medyanın insanlar üzerindeki olumlu/olumsuz etkilerini ve bu etkilerin oluşma yollarını tanıma
Çeşitli konularda seminerler	AEF	Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları (araştırma çalışma grubu)	Sosyal Bilgiler ABD 1 ve 2.sınıf öğrencileri	Her seminer 60 dakika	Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar	Çeşitli toplumsal sorunlar ve benzeri konularda kazanılmış olan bilişsel ve duyuşsal yeterliliklerin davranışsal boyuta taşınmasını sağlamak. Dolayısıyla Lisans öğrencilerini bu konularda bilgi ve bilinçlendirme çalışmaları yapmak.
Çeşitli konularda seminerler ve drama çalışmaları	Çeşitli ilköğretim okulları	Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları (araştırma çalışma grubu)	İlköğretim 6,7 ve 8.sınıf öğrencileri	Her seminer ve etkinlik 40 dakika	Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar	Çeşitli toplumsal sorunlar ve benzeri konularda kazanılmış olan bilişsel ve duyuşsal yeterliliklerin davranışsal boyuta taşınmasını sağlamak. Dolayısıyla öğrencileri bu konularda bilgi ve bilinçlendirme çalışmaları yapmak
Engelli merkezlere ziyaret ve birlikte yapılan etkinlikler	TÜREV	Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları (araştırma çalışma grubu)	TÜREV sakinleri	Bir gün	Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar	Çevremizde var olan ancak farkında olmadığımız engelli bireylere karşı bir farkındalık oluşturmak

<b>Etkinlik türü</b>	<b>Yer</b>	<b>Uygulayıcı</b>	<b>Hedef kitle</b>	<b>Süre</b>	<b>Vatandaşlık yeterlilikleri boyutu</b>	<b>Amaç</b>
Kimşesiz çocukları ziyaret	Çocuk Esirgeme Kurumu	Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları (araştırma çalışma grubu)	Kimşesiz Çocuklar	Bir gün	Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar	Korunmaya muhtaç çocuklarla doğru ilişki kurma noktasında çekimserlikleri ortadan kaldırmak, farkındalık oluşturmak ve bireylerde kimşesiz çocuklara karşı merhamet duyguları ön plana çıkararak onları kimşesizlerin kimi yapmak
Huzur evi ziyareti ve birlikte yapılan etkinlikler	Darülaceze Şişli	Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları (araştırma çalışma grubu)	Giderek yalnızlaşan ve kendi dünyalarında terkedilen yaşlılarımız	Bir gün	Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar	Yaşlılığın en önemli sorunu başkalarıyla, çevreyle, yakınlarla, toplumla kurulu sürdürülen iletişimin kaybolmasıdır.
Ekonomik yoksunluk çeken öğrencilere özel ders verme	Öğrencilerin evleri	Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları (araştırma çalışma grubu)	İlköğretim öğrencileri	1 eğitim öğretim yılı boyunca	Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar	Ekonomik yönden dezavantajlı grupları yakından tanıma, topluma gönüllü bir şekilde hizmet etmenin huzurunu yaşama
Otizm ile ilgili bir seminere katılma	AEF	Prof. Dr. Yankı Yazgan	Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları (araştırma çalışma grubu)	Bir gün	Bilişsel ve duyuşsal boyutlar	Otizmin nedenlerini öğrenmek, otizmliler çocuklara nasıl yaklaşılacağını, otizmliler çocukların velileri ile nasıl iletişim kurulacağını öğrenmek ve bu konuda toplumsal farkındalık kazanmak.

Etkinlik türü	Yer	Uygulayıcı	Hedef kitle	Süre	Vatandaşlık yeterlilikleri boyutu	Amaç
Müze eğitimi	Topkapı Sarayı, İslam Eserleri Müzesi, Koç Müzesi	Doç. Dr. Ali Yılmaz	Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları (araştırma çalışma grubu)	Bir hafta	Bilişsel ve duyuşsal boyutlar	Geçmişten günümüze kadar uzanan insan yaşamını, kültürünü ve ortaya koyduğu eserleri bilimsel, teknik ve sanatsal biçimde günümüze olduğu kadar geleceğe de yansıtan kurumlar olarak müzelerin toplumların kültürel-sanatsal yaşamlarında etkin bir eğitim kurumu olabileceğini fark etmek.
Çeşitli sivil toplum kuruluşlarına katılma	STK'lar	Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları (araştırma çalışma grubu)	Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları (araştırma çalışma grubu)	Bir eğitim öğretim yarıyılı	Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar	STK'ların demokrasinin vazgeçilmez unsurlarından olduğunu ve toplumsal sorunların çözümündeki önemini far etmek.

#### 3.1.1.4.1. İzleme Planı Geliştirme

Eylem planı uygulanırken yapılan etkinlikler kamera ile kayıt altına alınır ve etkinliklerden sonra öğrencilerle görüşme yapılarak sürecin eski sürece göre ne derece etkili ve verimli olduğu belirlenmeye çalışılır.

#### 3.1.1.5. Eylem Planının Uygulanması

Geliştirilen eylem planı çerçevesinde uygulama işe koşulur. Bu bağlamda gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili bilgiler şöyledir:

**Medya Okuryazarlığı Eğitimi Etkinliği:** 11-24 Kasım 2011 tarihleri arasında Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında gerçekleştirilen medya okuryazarlığı eğitimi, araştırmacının koordinasyonunda Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı'nda 314 numaralı seminer odasında 3 hafta boyunca düzenli bir şekilde devam etmiştir. Bu etkinliğe 13 kişilik araştırma

grubu üyeleri düzenli bir şekilde katılım göstermişlerdir. Seminer odasında dersler genellikle projeksiyon cihazı ve çeşitli medya araç-gereçleri kullanılarak işlenmiş, bu durum katılımcıların hem motivasyonunu arttırmış, hem de zaman zaman, grup dışından misafir öğretmen adaylarının etkinliğe katılması noktasında bir cazibe kaynağı oluşturmuştur. Her bir etkinliğin sonunda bir sonraki hafta işlenecek dersin konusu belirlenmiş ve katılımcılardan, bu doğrultuda bir sonraki derse hazırlıklı gelmeleri istenmiştir. Etkinliğin keyifli ve faydalı geçtiği rahatlıkla söylenebilir.

***Lisans Öğrencilerine Çeşitli Konularda Seminerler Verme:*** Muhtelif derslerde, ilgili dersin hocalarından izin alınarak yapılan bu uygulama, Mart-Nisan 2012 tarihleri arasında Sosyal Proje dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Vatandaşlık yeterliliklerini bilişsel duyuşsal ve davranışsal boyutta geliştirecek çeşitli seminer konuları öğrencilerle birlikte belirlenmiş ve uygulanmıştır. Bu uygulama sırasında pek fazla bir sorunla karşılaşılmamış, araştırmacı her seminere bizzat dinleyici ve gözleyici pozisyonunda katılmıştır. Derslerin fakülte binasında işlenmesi, zaman ve mekân açısından araştırma grubuna çeşitli avantajlar sağlamıştır.

***İlköğretim Öğrencilerine Çeşitli Konularda Seminer Verme ve İlköğretim Okullarında Drama Çalışmaları:*** Bu etkinlikler Kasım-Aralık 2012 tarihleri arasında Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarınca gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar tarafından ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin vatandaşlık yeterliliklerini arttıracak seminerler sunulmuştur. Ayrıca bazı öğretmen adayları, öğrencilerle birlikte yine bu ders kapsamında çeşitli drama uygulamaları yapmışlardır. Kadıköy ilçesinde 3 ayrı okulda gerçekleştirilen bu etkinliklere araştırmacı, dinleyici ve gözleyici pozisyonunda iştirak etmiştir.

***Engelli Merkezlerini Ziyaret:*** Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında, 03.10.2011 Çarşamba günü katılımcı grubuyla birlikte TÜREV ziyareti gerçekleştirilmiştir. Öncesinde TÜREV yetkililerine telefonla ulaşılmış ve uygun bir tarihte ziyaret için randevu alınmıştır. Ardından katılımcılarla engellilerin hassasiyetlerine binaen 314 numaralı seminer odasında bir toplantı yapılmış, ziyaret sırasında dikkat etmememiz gereken birtakım hususiyetler münazara edilmiştir. 3 Ekim Çarşamba saat 10.00'da katılımcılarla Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi kantininde buluşmuş toplu halde Kadıköy'den Maltepe'ye geçilmiştir. Burada çok

verimli geçen 4 saatlik bir etkinlikten sonra araştırmacının da içinde bulunduğu grup Kartal sahilde bir çay bahçesinde oturmuş hem etkinlikteki izlenimlerini paylaşmışlar hem de çeşitli konularda sohbet imkânı bulmuşlardır. ay bahçesinden sonra herkes bireysel olarak gitmek istediği yöne doğru gruptan ayrılmıştır.

***Kimseiz ocukları Ziyaret:*** Sosyal Proje dersi kapsamında 16.05.2012 tarihinde gerçekleştirilen bir ziyarettir. Bu ziyaret araştırmacının teklifi ve araştırma grubunun onayıyla gerçekleştirilmiştir. İstanbul Maltepe’de T.C Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve ocuk Esirgeme Kurumu’na Nisan ayı içinde telefonla ulaşılmış ve randevu talebi fazlası nedeniyle 2 hafta sonrasına ziyaret talebimize karşılık verilmiştir. Gerek araştırmacının, gerekse araştırma grubu üyelerinin bu dönemde yařadđı yoğunluk nedeniyle bu etkinlik 16 Mayısta gerçekleştirilmiştir. Etkinlik ncesi, ziyaretin çerçevesini belirlemek adına 314 numaralı seminer odasında bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ziyaretin doğrudan içerisinde yer almıştır. Etkinliğe katılmak üzere yine Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi kantininde buluşulmuş ve toplu halde Kadıköy’den Maltepe’ye geçilmiştir. Etkinliğe katılmayan 4 ğretmen adayı vardır. Bu etkinliğin de katılımcılar için oldukça faydalı geçtiği gözlemlenmiştir.

***Huzur Evlerini Ziyareti:*** Sosyal Proje dersi kapsamında 20 Nisan 2012 Cuma günü gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları ile söz konusu etkinlikten bir hafta önce 314 numaralı seminer odasında yaşlı bireylerin, duygusal hassasiyetleri üzerine bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Amaç ziyaretten maksimum düzeyde verimli sonuçlar elde etmek, darülaceze mensuplarının kalplerini kıracak en ufak bir yanlış bile yapmayarak etkinliği sonuçlandırmaktır. Araştırma grubundan iki katılımcı Okmeydanı Darülaceze binasına giderek yetkililerden ziyaret için randevu talep etmişlerdir. Bir hafta sonrası alınan randevu için, Mecidiyeköy/şişlide bir kafe toplanma noktası olarak seçilmiştir. Buluşmaya bazı katılımcıların gecikmeli olarak iştirak etmesi, ziyaretin hesaplanandan 1 saat daha geç gerçekleşmesine sebebiyet vermiştir. Etkinlik katılımcılarla yaşlı bireyler arasında gerçekleşen sıcak bir diyalog eşliğinde yaklaşık 3 saat sürmüştür. Etkinlik sonrası yine herkes bireysel olarak mekândan ayrılmıştır.

***Ekonomik Yoksunluk çeken öğrencilere zel Ders Verme:*** 2011-2012 Eğitim ğretim yılı içerisinde bahar yarıyılı süresince Sosyal Proje dersi kapsamında toplam 4 katılımcının gerçekleştirdiği bu etkinlik, Kadıköy ilçesine bağlı, sosyo-ekonomik açıdan

düşük bir yaşam standardında olan Fikirtepe Mahallesi'nde gerçekleştirilmiştir. Mahalle muhtarlıklarıyla derslerin verileceği mekânların ayarlanması adına bağlantı kurulmuş, muhtarlıklarda eğitim-öğretim faaliyetleri düzenli bir şekilde bir dönem boyunca icra edilmiştir. Öğrencilerin ilk etapta olaya kayıtsız kaldığı, ilerleyen haftalarda özel derslere motive oldukları görülmüştür.

***Otizm ile İlgili Bir Seminare Katılma:*** Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Ahmet Şimşek Konferans Salonu'nda 27 Nisan 2012 Cuma günü gerçekleştirilen bu etkinliğe bazı öğretmen adayları katılım göstermemiş, bunun yerine adalarda piknik yapmayı tercih etmişlerdir. Seminer toplamda 2 saat sürmüş, öğretmen adayları seminer boyunca çeşitli notlar almışlardır. Etkinliğin fakülte binasında gerçekleştirilmiş olması zaman ve ulaşım noktasında araştırma grubuna kolaylık sağlamıştır. Araştırmacı hem dinleyici hem de gözlemci olarak etkinliğe katılım göstermiştir.

***Müze Eğitimi:*** Doç. Dr. Ali Yılmaz tarafından uygulanan bu etkinliğe araştırmacı da öğretmen adayları ile birlikte katılmıştır. 1 hafta süren ve toplamda 3 müzenin (Topkapı Sarayı, İslam Eserleri Müzesi, Koç Müzesi) gezildiği bu etkinlik 05-11 Mart 2012 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

***Çeşitli Sivil Toplum Kuruluşlarına Katılma:*** Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında, Eylül, Ekim, Kasım, Aralık 2011 ve Ocak 2012 tarihleri arasında yapılan bu etkinlikte katılımcılardan bir dönem boyunca sivil toplum kuruluşlarında görev almaları istenmiştir. Bu doğrultuda adım atan ve sivil toplum kuruluşlarına üye olan iki katılımcı vardır. Bunlardan bir tanesi Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı'na bir diğeri ise, Arama Kurtarma Vakfı'na üyeliklerini gerçekleştirmişlerdir. Dönem sonunda her iki katılımcı da gönüllü bir şekilde söz konusu STK'larda pozisyonlarında çalışmaya devam etmişlerdir.

#### ***3.1.1.5.1. Uygulamanın İzlenmesi***

Geliştirilen izleme planı çerçevesinde uygulama izlenir ve veriler toplanır.

#### ***3.1.1.6. Uygulamanın Analizi ve Değerlendirme***

Elde edilen uygulama sonuçları analiz edilir ve problemin ne derece çözüldüğüne yönelik değerlendirme yapılır.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırma grubunu, 2011-2013 yılları arasında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 13 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır. Topluma Hizmet Uygulamaları, Sosyal Proje ve Okul Deneyimi derslerindeki çeşitli etkinlikler için tesadüfi bir şekilde oluşturulan 13 kişilik bu gruptan 3 katılımcı tedrici bir şekilde gruptan ayrılmış ve düzenli bir şekilde her hafta vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklere katılım göstermemişlerdir. Böylece çalışmaya dahil olan toplam katılımcı sayısı 10'a düşmüştür. Nitel araştırmada asıl önemli olan şey katılımcıların görüşlerini derinlemesine betimlemek (Yıldırım ve Şimşek, 2008) olduğundan araştırmada 10 katılımcı yeterli görülmüştür. "Nitel araştırmalarda katılımcı secimi, araştırma probleminin özelliği ve araştırmacının sahip olduğu kaynaklarla yakından ilgilidir. Bu sebeple nitel araştırmalarda bazen bir birey bile, tek başına bir araştırmacının örneklemini oluşturabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Etkinliklerin bitiminde söz konusu bu 10 katılımcıyla görüşme yapılmıştır. Kayıt cihazının kullanılması için bu katılımcıların her birinden izin alınmıştır. 10 öğrenciyle yapılan bu görüşmeler toplamda takriben 10 saati aşmıştır. Ses kayıtları bizzat araştırmacı tarafından hiçbir değişiklik yapmadan dikte edilmiş, kelimesi kelimesine metne dökülmüştür. Ayrıca araştırmacının öğrencileri etkinlikler öncesinde de tanıyor olması, araştırma verilerinin analizine derinlik katmıştır. Bu durum, yapılan yorumların geçerliliğini arttırmış, araştırma süreci boyunca kişisel samimi diyalogların gerçekleşmesine zemin hazırlayarak araştırmacı tarafından araştırmacının amacına uygun bir şekilde yürütülmesine katkıda bulunmuştur.

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Eylem araştırmaları son zamanlarda karma bir yaklaşım olarak ele alınması nedeniyle veri toplama sürecinde araştırmacıya esnek çalışma olanağı sağlamaktadır. Hem nicel hem de nitel yöntemi kullanabilmesi, araştırmacı gerektiğinde sınırlarını kendi çizebileceği veri toplama araçları kullanabilme imkânı sağlaması ve daha özgürlükçü olan nitel veri toplama araçlarını da kullanabilmesi (Yuladır ve Doğan 2009, s.32) eylem araştırmalarının güçlü yanlarını oluşturmaktadır. Bu gerçeklerden hareketle araştırmacının kuramsal temelini oluşturulması için yerli ve yabancı literatür taranması

sonucu elde edilen bilgilerin yanı sıra uygulama sürecinde farklı veri kaynaklarından da bilgi toplama yoluna gidilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

- Anket
- Araştırma Günlüğü
- Görüşme
- Video Kayıtları
- Gözlem

### **3.3.1. Anket**

Araştırmanın nicel boyutunu, Sosyal Bilgiler lisans eğitimi 4. sınıfta okuyan 13 kişilik araştırma grubu öğrencilerine uygulanan vatandaşlık yeterlilikleri anketi oluşturmaktadır. Söz konusu anket, vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen bir dizi etkinliğin öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Acun, Demir ve Göz (2010) tarafından hazırlanan bir ölçekten de istifade edilerek araştırmacı tarafından oluşturulan 5’li likert tipi derecelendirme anketinde, öğretmen adaylarının vatandaşlık konularına ait bilgi davranış ve duyuşsal düzeylerini ölçmek, araştırma süresince toplanan nitel verileri, nicel verilerle desteklemek amaçlanmıştır.

### **3.3.2. Araştırma Günlüğü**

Eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan araştırmacı günlüğü, araştırmacı tarafından o günkü uygulama ile ilgili deneyim, düşünce ve varsa karşılaştığı durumlarla ilgili düşüncelerini yazmak amacıyla tutulan notlardan oluşmaktadır. Araştırmacı, araştırma günlüğü sayesinde araştırma grubunun duygularını, yorumlarını, olaylara karşı verdikleri tepkileri ve kendi kişisel açıklamalarını kayda dökerek, bunları değerlendirme fırsatı bulmuştur. Araştırma süresince her etkinliğin sonunda, süreçte karşılaşılan çeşitli durum, sorun ya da araştırmacı tarafından kayda değer görülen gelişmelerle ilgili gerekli notlar alınmıştır. Araştırmacı, bulgularının aktarılmasında gerekli gördüğü yerlerde günlüğünden doğrudan ve dolaylı alıntılar yaparak bulgularını zenginleştirme olanağı yakalamıştır.



### 3.3.3. Görüşme

Görüşme, insanlık tarihi boyunca kullanılan en eski iletişim yollarından birisidir. Görüşme sayesinde bireyler çeşitli konulardaki duygu, düşünce, deneyim, tutumlarının altında yatan gerçek nedenleri kestirme bir yolla birbirlerine aktarabilmişlerdir. Pek çok kimse, düşündüklerini açıklamada sözlü anlatımı yazılı anlatıma tercih eder. Görüşmenin çoğunlukla daha rahat ve az zamanda gerçekleştirilebilir olması bu durumun altında yatan önemli bir nedendir. Yanı sıra görüşme diğer iletişim yöntemlerine göre daha samimi ve içtendir. Ayrıca görüşmede, kişi karşılaştığı her belirsizliği, sığağı sığağına soracağı sorularla ortadan kaldıracaktır. Görüşmede ses tonu, jest ve mimikler, görüşme yaptığı kişinin fikirlerini daha anlaşılabilir kılmaları açısından oldukça önemlidir.

Görüşme formları bireylerin duygu, düşünce görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı hedeflediğinden ve iletişimin en yaygın şekli olan konuşmayı temel aldığından son derece önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca görüşme sayesinde kimi zaman çalışma yapılan konu hakkında kişilerin tutumları, düşünceleri, niyetleri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşmak mümkündür. Ancak görüş alma esnasında zaman zaman istenmeyen problemler de ortaya çıkabilmektedir. Örneğin bazı öğretmen adayları çeşitli mazeretler belirterek ya da hiç belirtmeksizin görüşmelere katılmamışlardır Görüşme esnasında öğrencilerin daha güvenilir cevaplar vermelerine yönelik olarak başlangıçta sadece karşılıklı konuşma ve sohbet ortamı oluşturulmuştur. Öğrenciler kendilerini daha rahat hissettikleri zamanda derinlemesine sorularla görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilmeden önce bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşmeye göre daha esnekler. Bu teknikte araştırmacı araştırma problemine göre önceden soracağı soruları hazırlar. Ancak araştırmacı, görüşmenin akışına göre alt sorular ya da farklı sorular sorularak görüşmecinin yanıtlarını detaylandırmasını sağlar (Ekiz, 2003).

Görüşme soruları, açık uçlu sorular şeklinde hazırlanmıştır. Açık uçlu sorularla amaçlanan şey görüşülen kişiden konu hakkında daha ayrıntılı ve derinlemesine yanıtlar almaktır. Sorular, açık ve net olup katılımcılar tarafından kolayca anlaşılacak niteliktedir. Sorular, sorgulayıcı bir tarzdan uzak, bilgiye davet eden bir yapıda hazırlanmaya özen gösterilmiştir. Görüşme sırasında verilerin bir ses kayıt cihazı ile

kayıt altına alınması için görüşmecilerden izin alınmıştır. Her bir görüşme 45-60 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde ortam müsait hale getirilmiş, görüşmeciye rahatsız edecek etmenlerin ortadan kaldırılmasına azami gayret gösterilmiştir. Görüşme soruları araştırmacı tarafından literatür taraması sonrası oluşturulmuş olup, uzman görüşünden geçmiştir. Soruların amacı öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi gibi kavramlara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak ve vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerin öğrencilerde davranışsal, bilişsel ve duyuşsal açıdan meydana getirdiği değişiklikleri ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanmıştır.

#### **3.3.4. Video kayıtları**

Sınıf içi ve okul dışı etkinliklerde değişkenlerin ve öğrencilerin vatandaşlık yeterliliklerini geliştirme noktasında, etkinliklerin analiz edilmesine yardımcı olması amacıyla uygulama süresince bütün dersler/aktiviteler video-kameraya kaydedilmiştir. Video kaydı bazen bizzat araştırmacı bazen de gönüllülük esası ile araştırma grubu içerisinde bir kişi tarafından yapılmıştır. Video-kamera görüntüleri transkript edilip değerlendirilmiştir. Video kamera görüntüleri etkinlikler süresince öğrenci davranışlarını (diğer arkadaşlarının yorumlarına verdikleri tepkiler, dış etkenlere bağlı olarak dikkatlerin başka yerlere dağılması, etkinliklere yönelik isteksizlik vb..) göstermesi açısından da faydalıdır.

#### **3.3.5. Gözlem**

Gözlem, muayyen bir ortamda veya bir kurumda ortaya çıkan davranışların araştırılmak istenmesi durumunda kullanılacak önemli bir veri toplama aracıdır (Balcı, 2001, s. 191). Eylem araştırmalarında, araştırmacının uygulama sırasında katılımlı gözlemlerde bulunması, derinlemesine verilerin elde edilmesi bakımından önemlidir. Araştırmacının katılımlı gözlemlerde bizzat uygulamanın içerisinde yer alması nedeniyle yapılandırılmış gözlem yapması, uygulama noktasında sorunlara neden olabilir. Zira araştırma grubu içerisinde yer alanlar bu durumu sezip yapay davranışlar sergileyebilir (Kaya, 2008, s.49).

Bu çalışma, bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirildiğinden araştırmanın uygulaması süresince herhangi bir yapılandırılmış ölçek olmaksızın gözlemler yapılmıştır. Bu çalışma süresince bazı etkinliklerde öğrenciler uzaktan gözlenmiştir.

Öğrencilerin aralarında geçen bazı diyalogları ve yaşanan detayları yakalamak üzere zaman zaman öğrencilerin arasında dolaşmıştır. Çoğu etkinlik de ise araştırmacı bizzat çalışma grubunun bir üyesi gibi grupla birlikte hareket etmiştir. Öğrencilerle birlikte hareket edilirken onları rahatsız edici her türlü davranıştan uzak durma noktasında oldukça hassas davranılmıştır. Bazı öğrencilerle etkinlikler üzerine konuşmalar yapılmış ve ortamın nabızı tutulmuştur.

### **3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Bu başlık altında, verilerin analizi ve yorumlanması ele alınmıştır.

#### **3.4.1. Nitel Veri Analizi**

Verilerin analizinde kullanılmak üzere, görüşme ve öğrenci ürünlerinden elde edilen veriler yazıya aktarılmış, ardından kodlamaları yapılmış ve çeşitli analizlere tabi tutulmuştur. Bu bağlamda verilerin analiz ve yorumlanmasında nitel boyutta betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

##### **3.4.1.1. Betimsel Analiz**

Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre yorumlanmasıdır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008) betimsel analizin amacı, elde edilen bulguları daha düzenli ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Doğrudan alıntılara sıklıkla yer veren bu yaklaşımda elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde belirlenir. Akabinde yapılan bu betimlemeler açıklanır ve neden sonuç ilişkisi içinde yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılır. Bu aşamada elde edilen verilerden anlamlı örüntüler oluşturulmaya ve sunulmaya çalışılır. Ortaya çıkan temaların kendi aralarında ilişkilendirilmesi, bu şekilde anlamlandırılması ve geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunması da araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir. Ayrıca, betimlemelerden yola çıkarak araştırmacının kendi kişisel yorumlarını yapması ve bazı çıkarımlarda bulunması imkan dahilindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Benzer şekilde çalışma sürecinde çalışma grubunun tutum ve eylemleri de video görüntülerinden, tutulan çeşitli notlardan ve elde edilen yapılandırılmamış gözlemlerden edinilen izlenimlerden hareketle betimlenmiş ve analiz edilerek

yorumlanmıştır. Bu araştırma, döngüsel bir gereklilik çerçevesi içerisinde ilerlediği için veri toplama ve analiz aşamaları, tüm araştırma sürecine yayılmış, veriler toplandıktan sonra analiz edilmiştir.

#### **3.4.1.2. İçerik Analizi**

Bu yaklaşımda temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşarak betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan verileri, daha derin bir işleme tabi tutmaktır. Böylelikle betimsel analizde fark edilemeyen kavram ve temalar bu analizler sonucunda keşfedilir, kavramsallaştırılır ve ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenir. Aslında içerik analizi ile yapılmak istenen temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar çerçevesinde ilişkilendirerek bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmanın içeriksel analizinde Yıldırım ve Şimşek (2008), tarafından önerilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenip tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamaları takip edilmiştir. Araştırmada görüşmelerin bitiminde elde edilen verilerin aslına uygun bir şekilde yazılı dokümanı alınmıştır. Öğrencilere yöneltilen her bir soru ayrı ayrı incelenmiştir. Word ortamına kaydedilen bu veriler, tekrar tekrar okunarak kategorilere ayrılmıştır. Kategoriler anlaşılır biçimde oluşturulmuştur. Oluşturulan kategorilerle öğrenci görüşleri tablollaştırılmış ve bulgular okuyucuya daha anlaşılır bir şekilde sunulmuştur. Araştırmada gizlilik ilkesi ve araştırma etiği bağlamında katılımcıların kimlikleri ifşa edilmemiş ve her öğrenciye bir numara verilmiştir. Bu numaralar yardımıyla hangi görüşün hangi öğrenciye ait olduğu daha rahat anlaşılacaktır. Ayrıca hangi öğrencilerin benzer görüşlere, hangilerinin farklı görüşlere sahip oldukları tablolar aracılığıyla daha kolay ve net bir şekilde görülmektedir.

#### **3.4.2. Nicel Veri Analizi**

Acun, Demir ve Göz (2010) tarafından hazırlanan bir ölçekten de istifade edilerek araştırmacı tarafından oluşturulan 5'li likert tipi derecelendirme anketinde, öğretmen adaylarının vatandaşlık konularına ait bilgi davranış ve duyuşsal düzeylerini ölçmek, araştırma süresince toplanan nitel verileri, nicel verilerle desteklemek amaçlanmıştır. Bu

bağlamda wilcoxon işaretli sıralar testi olarak bilinen bir teknikle veriler istatistiki analize tabi tutulmuştur. Çünkü az denekli yürütülen bir çalışma olması ve grup içi bir araştırmanın gerçekleştirilmesi gerektiğinden bu araştırma için en uygun teknik, Wilcoxon işaretli-sıralar tekniğidir. Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi olarak da bilinen bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Analiz, fark puanlarının küçükten büyüğe doğru 1'den başlayarak işaretine dikkat etmeden sıra sayılarının verilmesi temelinde dayanır. Ardından – ve + işaretli olan fark puanlarının sıra sayıları toplanır. Test edilen durum aslında bu iki sıra sayısı arasındaki farktır. Wilcoxon işaretli-sıralar tekniği z-test istatistiğini kullanır (Büyüköztürk, 2011, s.162-163).

## IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

### 4.1. Vatandaşlık Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Yapılan Etkinliklere Dair Katılımcı Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklere dair katılımcı görüşleri ele alınacaktır.

#### 4.1.1. Medya Okuryazarlığı Etkinliklerine Dair Katılımcı Görüşleri

##### 4.1.1.1. Katılımcıların Medya Algısı:

Katılımcıların medya kavramına yükledikleri anlam incelendiğinde genellikle bu kavrama olumsuz bir bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir. Katılımcılar medyaya güvenmemektedir. Bunun nedenlerinden birisinin de sübliminal mesajlar olduğu söylenebilir. Zira etkinlikler sırasında işlenen bu nevi konuların katılımcılar üzerinde ciddi bir etki bıraktığı gözlemlenmiştir. Burada medya okuryazarlığı eğitiminin bu minvalde maksadını aştığı tespitinde de bulunulabilir. Medyanın etkili kullanımına dair yapılan birçok etkinlik içerisinde katılımcıların zihinlerinde en fazla yer edeni medya ve sübliminal mesajlar olmuştur. Bu durum etkinlikler esnasında araştırmacının da dikkatinden kaçmamıştır. Katılımcılardan, medya ve kavramlarına yönelik yapılması istenilen çalışmalar incelendiğinde katılımcıların % 100'nün sübliminal tekniklere değindiği, bu oranın % 75'nin de medya okuryazarlığı etkinlikleri esnasında çalışmalarını bu kavram odaklı gerçekleştirdiği görülmüştür. Buna rağmen söz konusu etkinliğin genel manada katılımcılara bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda ciddi katkılar sağladığını söylemek mümkündür. Ayrıca, bazı öğretmen adaylarının ifadelerinden anlaşılacağı üzere, medyaya karşı duydukları güvensizlik, onları medya karşısında daha dikkatli bir pozisyonun almaya zorlamıştır. Bu bakımdan medyaya karşı yaşadıkları güvensizliğin katılımcıları medya karşısında savunmasız alıcı pozisyonundan kurtarmaktadır.

Medyanın gücüne değinen katılımcılara göre, medya çok etkili ve kitlelere yön veren bir iletişim aracıdır. Bu doğrultuda katılımcı ifadelerine bakıldığında katılımcı 1, medyanın

gücüne değinerek şu ifadeleri dile getirmiştir: *“Artık tamamen medyanın elinde olan bir sistem. Çünkü medyanın bir yönlendirici gücü var olabildiğince doğru bir haberi bile çarpıtma özelliği olabilir. Bunun için iyi bir seçim yapabilmek gerekiyor, ya da medyada olan her şeye kanmamamız gerekiyor.”* Kitlelere yön verecek güçte bir medyanın varlığından bahseden katılımcıya göre bu vasıtayla elde edilen bilgilere karşı, izleyicilerin dikkatli ve seçici olmaları gerekmektedir. Katılımcı 1 ile birebir aynı düşünceleri paylaşan bir diğer öğretmen adayı ise katılımcı 6’dır. O da bu hususta; *“Çok güçlü bir basın var ve onların içinde insanları birtakım mesajlar gönderiliyor kötü manada. Her insan dinlemiş olduğu izlemiş olduğu şeylerin bilincinde olamayabiliyor. Zaten bir sürü yalan haber var. Her duyduğumuza inanmamız lazım”* şeklinde bir görüş paylaşmıştır. Kendi çıkarlarını düşünen medyanın, kendi menfaatlerine uygun olan her zemine uyum sağlamakta sıkıntı yaşamadığını, gerektiği takdirde halkın değerlerine sırt çevirebileceğini ve bunun da zaman zaman ciddi sıkıntılar doğurduğunu; *“Medya aslında tamamen izleyici kitlesine göre şekilleniyor. Bu da çoğu zaman tehlikeli olabiliyor* şeklindeki sözleriyle ifade eden katılımcı 10’a göre kimi basın kuruluşları gizli güçler tarafından gizli amaçlara hizmet eden bir yapılanmadan mürekkeptir. Bu durumda mezkûr kurumlara karşı bir güven problemi yaşadığını belirten katılımcı, her basın-yayın kuruluşunun da aynı olmadığını, bilinçli bir şekilde kullanıldığında medyanın bireyler için faydalı olabileceğini şu sözlerle ifade etmiştir; *“Bir de bu basın dediğimiz şeyin altında gizli insanlar amaçlar var. Bunlara nasıl inanayım ki ben. Gizli amaçları olan bir güç tarafından yönetilmektedirler. Ama her kanal ya da sosyal medya aynı mı tabi ki değil. Faydalı kullanabilirsiniz iyidir.”* Katılımcı 1 ve 6 gibi medyanın etkisine değinen katılımcı 5, bilhassa modern dönemlerde medyanın ciddi bir güç elde ettiğini; *“Bir de medya artık büyük bir güç”* sözleri ile ifade etmiştir. Ardından katılımcı 10 ile paralel olarak, medyanın ardındaki gizli güçler ve gizli amaçlar görüşünü *“Ve bu gücü kullanmak isteyen insanlar var. Ekmeklerine yağ sürmeyelim”* şeklindeki sözleri ile ortaya koymuş, bu konuda dikkatli davranmamız gerektiğini salık vermiştir. Ayrıca katılımcı 5’in özellikle sosyal medyayı bir zaman kaybı aracı olarak algıladığını görmekteyiz. Bu görüşlerini katılımcı şu ifadelerle ortaya koymaktadır: *“Facebook kullanmam. MSN adresim yok. Sıkılırım çok fazla girmem. İşim yoksa girmem müthiş zaman kaybı olarak görüyorum.”* Tıpkı diğer katılımcılar gibi medyanın olağanüstü gücünün farkında olan ve buna değinen bir diğer

öğretmen adayı katılımcı 7'dir. O da katılımcı 5 gibi medyanın özellikle günümüzdeki etkisine değinmiştir. Katılımcıya göre yeni nesillerin yetişmesinde ve kişiliklerinin oluşmasında medya araçları belirleyici bir rol üstlenmektedir. Yanı sıra katılımcı 7'nin de medya kuruluşlarına karşı kişisel bir güven sorunu yaşadığını kendi söylemlerinden rahatlıkla anlayabiliriz. Ancak katılımcı 10 gibi o da bilinçli bir şekilde kullanıldığında medyanın toplumlar için faydalı olabileceğini; *“Genel olarak ben güvenmiyorum yalnız bu hiç kullanmayalım anlamına gelmez. Yeter ki bilinçli olalım”* şeklindeki sözleri ile dile getirmiştir. Katılımcı 7'nin medya algısı üzerine genel görüşü şu şekildedir: *“Medya günümüzde çok etkili. Medyayı hayatımızdan çıkardığımız zaman uyumuzu hayatımızdan çıkarmış gibi oluyoruz. Abartmıyorum ve de gerçekten etkili bir vatandaş için özellikle yeni neslin yetişmesinde bilgisayar televizyon vb. şeyler artık günlük hayatımızda epey meşgul eder hale geldi.”* Katılımcı 2, medya araçları içerisinde en yaygın olan televizyon için; *“Mesela şuan artık yediden yetmişe herkesin evinde olan bir şey”* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Görüşlerine devamla katılımcı; *“Tabi sonuçta magazin programı koymak yerine ya çocuklara öğretici mesela bütün derslerin bir kanalda, belli yaştaki çocuklara ayırıp onlara ders aktarabiliriz”* şeklinde bu husustaki düşüncesini paylaşarak, bu etkili aracın eğitim vb. faydalı amaçlarla hizmet noktasında kullanılması halinde anlamlı olabileceği yönünde bir tavsiyede bulunmuştur. Etkili şekilde kullanılması halinde medyanın faydalı olacağını söyleyen bir başka öğretmen adayı da katılımcı 4'tür. Aynı zamanda katılımcı, medyanın tehlikeli yönünü de vurgu yapmış ve medyanın asparagas haber tutumuna binaen kuruma karşı yaşadığı güven sorununu ifade etmiştir. O, bu hususta şu ifadeleri dile getirmiştir:

*“Güzel bir şey yani bu gerçekten etkili bir şekilde kullanıyorsa, etrafındaki kişilere toplumsal faydası dokunuyorsa çok güzel bir şeydir. Ama çoğu zaman da medya tehlikelidir. Demek istediğim o ki bu tamamen kişinin elinde olan bir şey. Ama son zamanlarda medyada çıkan yalan haberlerden sonra artık insanlar pek güvenmiyor medyaya, ben de öyle.”*

Katılımcı 3, subliminal mesaj tekniklerinde değinerek; *“Medya bazı dizilerle, filmlerle insanlara mesaj vermeye çalışıyor”* şeklinde bir görüş ileri sürmüş ve sözlerine şu ifadelerle devam etmiştir: *“Mesela insanlar ne yapıyor sabahtan akşama kadar evde dizi izliyor, sıradan programları izliyorlar. Mesela kadın kuşakları, evlenme programları gibi.”* Bu ifadeleri ile katılımcı, Türkiye'de TV izleme kültürünün yanlış ayaklar üstüne kurulduğunu, insanların seçicilikten uzak, rastgele ve anlamsız



programlar karşısında zamanlarını müsrif bir şekilde tükettiklerinden bahsetmiştir. Medyaya karşı bir güven sorunu olan Katılımcı 8 de bu hususta şu görüşleri dile getirmiştir: *“Medya bizde gerçekten insanların zihinlerini bulanıklaştırdığını görüyoruz. Mesela bir dizi izledikten Sonra saldırgan olabiliyoruz. İsteddiği şeyi bize yaptırmaktadır.”* Katılımcıya göre medya, insan duygu ve düşünceleri üzerinde oldukça etkilidir. Toplumsal yönlendirme gücü sayesinde birçok otorite, medyanın bu gücünü kullanarak bireylere tesir etmekte ve düşüncelerini takipçi/izleyici kitlesine aşılacaktır. Katılımcı 9 da; *“Medya insanları çok fazla etkiliyor. Bir müzik dinledikten sonra bizim aniden bakış açılarımız değişebiliyor”* biçimindeki görüşleri ile katılımcı 8 ile aynı noktaya göndermede bulunmuştur. Özetle katılımcı ifadelerine bakıldığında, katılımcıların medyaya karşı bir güven sorununu yaşadığı, buna mukabil bu kurumun kitleleri yönlendirmedeki gücünün farkında oldukları göze çarpmaktadır.

#### **4.1.1.2. Medya Okuryazarlığı Dersine/Etkinliğine Yönelik Görüşleri:**

“Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılan etkili vatandaşlık, yaşamın içindeki güncel olaylara ilişkin farkındalık geliştirmeyi, medyada yer alan haberleri anlamlandırıp, yorumlamayı içerir”. Medya okuryazarlığı, içeriği gereği Sosyal Bilgiler dersi adı altında dolaylı olarak, ‘Medya Okuryazarlığı dersinde de doğrudan ele alınmaktadır. Sosyal Bilgiler, çeşitli ve çok canlı bir içeriğe sahip bir derstir. Bu derste yapılacak etkinliklerle de öğrencilere haberleri anlama, yorumlama ile ilgili bilgi ve becerileri içeren medya okuryazarlığının kazandırılması oldukça önemlidir (Deveci ve Çengelci, 2008, 30). Bu nedenle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bir dizi etkinlik projesi hazırlarken, sürecin içine medya okuryazarlığı etkinliği de bilinçli bir şekilde yerleştirilmiştir. Katılımcıların vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik, katılımcılarla birlikte yapılan medya okuryazarlığı etkinliklerinden yola çıkarak, medya okuryazarlığı eğitimi üzerine yapılan söyleşide bir birinden farklı konu başlıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte katılımcıların pek çoğu dersin işlevi hususunda benzer noktalara temas etmiştir. Katılımcılar, yaygın medyanın zaman zaman görmezden geldiği, abarttığı/küçümsediği, çarpıttığı veya eksik verdiği haberleri eleştirel bir biçimde saptayan, analiz eden ve doğru haberi yanlıştan ayırma yeterliliğine haiz bilinçli, seçici, etkili vatandaşların yetişmesi hususunda medya okuryazarlığı etkinliğini oldukça gerekli bulmuşlardır.

Medya okuryazarlığı dersini, hem bu dersi alan birey hem de bireyin yakın çevresi bilhassa çocuklar açısından anlamlı bulan öğretmen adaylarından katılımcı 2, bu hususta şu ifadeleri dile getirmiştir:

*“Çevremizi, çocuklarımızı özellikle bunlardan uzak tutmak için medya okuryazarlığı dersini almamız ki çocuklarımıza neleri izletmemiz gerek neleri izletmememiz gerektiğini öğrenmeliyiz. Çizgi filmlerde çocuklara çok çok farklı şeyler aşılaya biliyor ki çocukların belli kritik dönemleri var ve kritik dönemlerde çocuklar bazı şeyleri daha farklı algılıyor ve bilinçaltına itip ilerde farklı sorunlar doğurabilir. Bu yüzden özellikle çocukları medyadan uzak tutmamız gerekiyor ya da illaki medyayla yaklaşacaksa doğru bir şekilde yaklaşması gerekiyor. Onun için medya okuryazarlığı dersi önemli ve gereklidir.”*

Katılımcı, özellikle görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında savunmasız bir alıcı durumunda bulunan çocukların, medya karşısında korunması gerektiğinin altını çizmektedir. Bunun için katılımcıya göre, medya okuryazarlığı hususunda bilinçli yetiştirilmiş bireylerin, dolayısıyla medya-okuryazarlığı eğitiminin varlığı oldukça önemlidir. Zira çizgi filmler bilhassa içerdiği birtakım gizli mesajlarla çocuklar için tehlikeli olabilirler. Katılımcı 8 de bu hususta; *“Bir de ne kadar küçük yaştan yeni nesle eğitim verirsiniz bilinçlendirme o kadar fazla olur. Bu ders, öğrencinin geleceği içinde önemli diye düşünüyorum”* şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Ona göre daha sağlıklı gelecek nesiller için tam donanımlı bireyler yetiştirilmesi gerekir. Medya okuryazarlığı da bu anlamda oldukça gerekli yeni ihtiyaçlardan bir tanesidir. Ağaç yaşken eğilir atasözünün ruhuna değinen katılımcıya göre sağlıklı ve bilinçli gelecek kuşaklar yetiştirme adına bugünün çocuklarına medya okuryazarlığı eğitimi verilmelidir. Bu hususta çocuklar üzerine odaklanan bir başka öğretmen adayı da katılımcı 9’dur. Aynı zamanda katılımcı toplumsal konuları anlayan, sosyal sorunlarla ilgili mantıksal görüşler geliştirebilen, bilgili ve etkin vatandaşlar yetiştirme noktasında medya okuryazarlığı eğitimini bir ön şart olarak ileri sürmüştür. Ona göre bu konuda donanımlı olan etkili vatandaş, çevresini bilhassa çocukları da yönlendireceğinden etrafındaki insanların bilinçlenmesi hususunda önemli bir rol üstlenir. Katılımcı 9’un ilgi husus üzerine görüşleri şu şekildedir: *“Etkili bir vatandaşın medya okuryazarlığı dersini kesin almış olması lazım. Medyayla ilgili yayınlar okunmalı ki okullarda, hani etrafındaki insanlara da biraz bilinçlendirsin. En çok da çocukları.”* Medya okuryazarlığı eğitiminin bilinçli ve seçici bir vatandaş profili oluşturma noktasında önemli bir yer

teşkil ettiğini ifade eden katılımcı 3'e göre ebeveynlerin mutlaka medya okuryazarlığı eğitimi almış olması gerekir. Bu hususta katılımcının görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Bence çok faydalı bir ders ve bu dersi herkesin görmesi gerekiyor. Yani biraz daha seçici olmamız gerekiyor açıkçası. Televizyon kanalları ve yapılan programlar konusunda. Hani yetişkinler neyse de çocuklar için bu çok önemli. Anne babaların çok bilinçli olması gerekiyor ve bu dersi alması gerekiyor. Bu bilince herkesin sahip olması gerekiyor.”*

Katılımcı 3 sözlerine devamla subliminal mesajlara karşı bireylerin dikkatli olması gerektiğini belirtmiş, bu bağlamda medya okuryazarlığı eğitiminin önemine şu sözlerle dikkat çekmiştir: *“İnsanlara farkında olmadan bazı şeylere empoze eden mesajlar da var. Medyayı çok etkili bir şekilde kullanabilmek, okuyabilmek gerekiyor.”* Bu hususta Katılımcı 7; *“Her yönüyle kendini gerçekleştirmiş bir insan. Medya okuryazarlığı da bence bunun bir parçası. Bir insan medyayı gerçekten etkili kullanabiliyorsa çok şeyler öğrenebiliyor. Kendini tanıyor ve hayatını kontrol edebiliyor.”* Bu ifadeleri ile katılımcı 3 gibi düşünen öğretmen adayına göre medya okuryazarlığı eğitimi, güncel olayları izleyip anlamlandıran etkili vatandaşın yetişmesine katkı sağlamaktadır. Yanı sıra, bireylerin kendilerini daha yetkin görmelerini, onlara kendi yaşamlarının kontrolünü ellerinde bulundurdukları hissettirmesi babında bu eğitim önemlidir. Katılımcı 4 de aynı düşünceleri benzer ifadelerle şu şekilde ortaya koymaktadır: *Bir vatandaşın etkili bir vatandaş olması için ideal bir vatandaş profili sergilemesi için medya okuryazarlığı çok önemli. Dışarıda olan olayları kendi çevremizin dışında gerçekleşen olayları bildiğimiz sürece kendi sınırlarımızı, kendimizi tanıyabiliriz.*

Medyanın olumsuz etkilerinden kurtulabilmeleri için bireylere medya okuryazarlığı eğitimi kazandırmanın önemine dikkat çeken bir başka öğretmen adayı katılımcı 5'tir. Katılımcıya göre Türk toplumu bilinçsiz medya kullanıcılarından müteşekkildir. Ülke olarak biz, medyadan almak istediklerimizden ziyade medyanın bize vermek istedikleriyle beslenmekteyiz. İşte bu noktada katılımcıya göre medya okuryazarlığı dersi tüm bu olumsuzlukları ortadan kaldırma adına gerekli ve önemlidir. Katılımcı fikirlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

*“Çoğu zaman da hani toplum olarak bilinçsiz bir şekilde kullanıyoruz. Ya da hani bilgisayardan televizyondan almaları gerekeni değil de daha çok hani onların empoze etmeye çalıştığı olumsuz şeyleri alıyorlar. Hani bunu bir ders olarak gördüklerinde belki daha bir bilinçli olarak yaklaşacaklar. Bence faydalı iyi olacak medya okuryazarlığı.”*

Sağlıklı bir medya eleştirisi yapabilmek adına medya eğitimine kritik bir rol biçen katılımcı 1'e göre modern dünyada dezenformasyona yol açacak çok fazla kaynak mevcuttur. Katılımcı, bu kaynakları doğru okumanın yolunun da eğitimden geçtiğini şu sözlerle dile getirmiştir: *“Artık bugün dünyada çok fazla gazete olsun dergi olsun sosyal medya bilimum internet siteleri var. Şimdi bunların olabildiğince doğru haberleri ayırt etmemiz gerekiyor. Medya okuryazarlığı aslında bu açıdan çok önemlidir. Bu konuda bir bilinç geliştirmek açısından eğitim çok önemli.* Katılımcı 8 medya okuryazarlığı eğitiminin önemini farklı bir bakış açısıyla ortaya koymuştur. Kimi medya kurumlarının zararlı yayınlarına karşı kurumlarca yapılan sansürleme faaliyetlerine, medya okuryazarlığı eğitiminin bir alternatif olarak kullanılması gerektiğine değinen katılımcıya göre sivrisinekleri öldürmektense bataklığı kurutmak daha makul bir adım olacaktır. Zira medya kaynaklarına ulaşımı engellemek asla bir çözüm değildir. Daha akılcı olan bireylerde zararlı yayınlara karşı medya okuryazarlığı eğitimi ile bir bilinç kalkanı oluşturmak olacaktır. O bu hususta şu görüşleri dile getirmiştir:

*“Sürekli You Tube'u kapatıyorlar. Bunun gibi bir sürü açıyorlar kapatıyorlar. Bunun karşısında medya okuryazarlığı gibi toplumlu bilinçlendirme kampanyası başlatılmalı. Bu da çok önemli mesela orada dediğim gibi engelle bir yere kadar. Bir şekilde insan bu kaynağa ulaşıyor. O yüzden bir insan kaynağı idrak edebilmesi için yorumlayabilmesi için doğru bilinçlendirme de çok önemli diye düşünüyorum.”*

Sosyal Bilgiler dersinin hedeflediği aktif ve çevresine karşı duyarlı vatandaş tipinin yolu katılımcı 10'a göre medya okuryazarlığı eğitiminden geçmektedir. Çünkü medya katılımcıya göre bireyin çevresini anlamlandıran, onu yorumlayan ve birey-çevre arasındaki diyalogu sağlayan etkili bir araçtır. Bu anlamda Sosyal Bilgiler eğitiminin hedeflediği vatandaş profiline ulaşmanın ve medyada dolaşan bilgi kirliliğinden arınmanın yolu da medyayı doğru okumaktan geçer. Katılımcı 10 da kendi fikirlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

*“Medya aslında etrafımızda var olan her şey demek. Eğer siz medyayı okuyamıyorsanız, aslında çevrenizi bilmiyor tanıyorsunuzdur. Bilinçli bir vatandaş olmak için, etkili bir vatandaş olanın yolu da buradan geçiyor. Dünya da olup bitenleri anlamayan, yorumlamayanlar etkili vatandaş olamazlar. Medyada da bir sürü yanlış haber var. İşte doğruyu yanlıştan ayırmanın yolu iyi bir medya okurluğundan geçer. Bu ders bu açıdan çok gereklidir.”*

#### **4.1.1.3. Medya Okuryazarlığı Etkinliklerinin Katılımcılara Vatandaşlık Yeterlilikleri Açısından Katkıları:**

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikten birisi medya okuryazarlığı eğitimidir. Bu etkinlikler sonrasında öğretmen adayları ile etkinliklerin etkililiğini belirlemeye yönelik bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde Katılımcı 4 hariç öğretmen adaylarının tamamı bir şekilde medya okuryazarlığı eğitiminden istifade ettiğine dair görüşler bildirmişlerdir. 4 katılımcı (3, 6, 7 ve 9) bilişsel duyuşsal ve davranışsal boyutlarda, 4 katılımcı (1, 5, 8 ve 10) hem bilişsel hem de davranışsal boyutlarda kazanımlar elde ettiğini dile getirmiştir. Buna mukabil 1 katılımcı (2) bilişsel ve duyuşsal alanda medya okuryazarlığı eğitiminden istifade ettiğine dair görüş bildirmişlerdir. Görüldüğü üzere katılımcıların %90'ı bilgi % 70'i davranış % 50'si de duyuşsal boyutta çeşitli kazanımlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Davranış boyutunda ortaya çıkan en önemli kategori çevresini zararlı yayınlara karşı uyarma olmuştur. Öğretmen adaylarının ifadelerinden, katılımcıların medya okuryazarlığı eğitiminden sonra yakın çevresini medyanın istenmeyen zararlı yayınlarına karşı uyardıkları ortaya çıkmaktadır. Duyuşsal anlamadaki boyutta ise katılımcılar ilk defa subliminal mesajların farkında olmaları sonucunda vermiş oldukları tepkiler ve bu zararlı yayınları öğrenmenin ardından medya kurumuna karşı geliştirdikleri negatif duygulardan mürekkeptir. Bilgi boyutunda ise öğretmen adayları medyanın zararlı yayınlara karşı bilinçlenme ve bu hususta yeni bilgiler öğrenme odaklı ifadeler kullanmışlardır. Her 3 boyutta öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı etkinliklerine yönelik görüşleri Tablo 4.1'de ana hatları ile sunulmuş olmasına rağmen konunun daha iyi anlaşılmasına yönelik bazı katılımcı görüşleri daha geniş bir şekilde ele alınmış ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Mesela öğretmen adaylarından katılımcı 1, medya okuryazarlığı etkinliklerinden sonra artık tek bir kaynaktan beslenmediğini, birbirinden farklı dünya görüşü olan medya kurumlarının her birini mümkün mertebe takip etmeye çalıştığını ve tüm bu bilgileri zihninde sentezleyerek doğru bilgiye ulaşmaya çalıştığını şu sözlerle dile getirmektedir: *“Çeşitli ideolojilere yönelik yazılar yazıldığı için tüm zıt fikirleri takip etmeye başladım. Bal üretebilmek için çok çeşitli çiçeklere konan arılar gibi yine çok farklı kaynaklardan derlediğim haber birikimlerini kendi düşünce tarzımda birleştirip doğruya bu şekilde ulaşmaya çalışıyorum.”*

**Tablo 4.1. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Etkinliklerine Dair Bazı Görüşleri**

Boyutlar	Alt Kategori	Alınan Bazı Cevaplar
Bilişsel Boyut	Zararlı Yayınlar Karşı Bilinçlenme ve Yeni bilgiler Öğrenme	<p>Katılımcı 1: Medyada dolaşan sahte asparagas haberlere karşı daha dikkatli olmamız gerektiğini öğrendim.</p> <p>Katılımcı 2: Aslında normal gibi görünen şeylerin altında da tamamen farklı şeylerin yattığını hani öğrendim.</p> <p>Katılımcı 3: Bilmediğim bazı şeyleri öğrendim.</p> <p>Katılımcı 5: Bize istedikleri düşünceyi empoze etmek için kullandıklarını gördüm</p> <p>Katılımcı 6: Daha bilinçli bir şekilde hareket etmeye çalışıyorum artık. Bize bilinç kattı.</p> <p>Katılımcı 7: Medya okuryazarlığı dersini duyduğum zaman açıkçası kapsamını da pek bilmiyordum. Hatta ilk defa burada duyduğunu söyleyebilirim.</p> <p>Katılımcı 8: Kendimize gerçekten bilinçsiz bir şekilde medya bilgilerine tükettiğimiz an farkına vardım bilgi orada.</p> <p>Katılımcı 9: Bilmeden önce izliyordum çünkü olduğunu bilmiyordum hangi mesajları verdiğini bilmiyordum.</p> <p>Katılımcı 10: Çocukların bilinçaltına farklı şeyler koyuyorlar gibisinden olur bitenin daha çok farkına vardım daha bilinçli izliyorsun.</p>
Duyuşsal Boyut	Yeni Bilgilere Şaşıрма ve Medyadan Soğuma	<p>Katılımcı 2: Medyayı etkili bir şekilde kullanmak yerine bazı şeyleri gördükçe medyadan tamamen soğudum.</p> <p>Katılımcı 3 Bazı şeyleri öğrendikçe şaşırdım.</p> <p>Katılımcı 6: Tabi ilginç şeyler vardı şaşırdım.</p> <p>Katılımcı 7: Çizgi filmlerde yansıtılan şeyler beni çok şaşırttı.</p> <p>Katılımcı 9: Sonra bu zevkten ben tiksindim.</p>
Davranışsal Boyut	Çevresini Zararlı Yayınlar Karşı Uyarma	<p>Katılımcı 1: Çeşitli ideolojilere yönelik yazıldığı için tüm zıt fikirleri takip ediyorum ve bunu çevreme anlatmaya başladım.</p> <p>Katılımcı 3: Bu dersten sonra araştırmalar yaptım, bunları insanlarla paylaştım.</p> <p>Katılımcı 5: Çevremdeki insanları bundan haberdar ediyorum.</p> <p>Katılımcı 6: Ben bunları artık izlemediğim gibi yeğenlerime yakın çevreme de izlettirmiyorum.</p> <p>Katılımcı 7: Aynı şekilde evime gider gitmez çevremdeki insanlara da aktarmaya çalıştım.</p> <p>Katılımcı 8: Çevreme hiç durmadan anlatıyorum artık bunları.</p> <p>Katılımcı 9: Yani yeğenlerime falan hep kapatıyorum ve de bilgilendiriyorum onları.</p> <p>Katılımcı 10: En basitinden çevreme diyorsun ki bak bunu anlatmaya çalışıyor.</p>

Medya okuryazarlığı eğitiminin Sosyal Bilgiler dersinin amaçladığı etkin vatandaş profili bağlamında hassas bir noktada olduğu dile getiren katılımcı 7'ye göre yapılan medya okuryazarlığı etkinlikleri hem faydalı hem de olması gereken faaliyetidir. Sosyal Bilgiler lisans programı içerisinde tarih ve coğrafya konularının ağırlıklı bir şekilde yer almasını eleştiren katılımcı, Sosyal Bilgiler eğitiminin gerçek amacının var olan bilgileri aktif ve etkin bir şekilde kullanabilen, iyi insanı yetiştirmeye yönelik olması gerektiğini telakki etmektedir. Katılımcıya göre medya okuryazarlığı etkinlikleri tam da bu boşluğu dolduracak türden bir eğitim faaliyeti olmuştur. Katılımcı fikirlerini şu ifadelerle açıklamıştır:

*“Bu şekilde gerçekten bu çok güzel bir etkinlikler dizisi oldu. İnsanlar kazandırılması gereken çok hassas konulardan biri olduğunu düşünüyorum. Az önce söylemiştim, burada tarihi ve coğrafyayı insan belleğine yerleştirmekten ziyade, bunları etkili bir şekilde kullanabilecekleri, iyi bir insan, iyi bir vatandaş yetiştirilmesi lazım ki bu ders gerçekten böyleydi.”*

Katılımcı 7 sözlerinde devamla; *“Bence üniversiteye denen şey bu zaten. Göremediğiniz bir şeyi burada kazanmaktır. Ben de bu konuları müthiş bir heyecanla kazandım”* şeklinde ifadeler kullanarak üniversitelerin misyonlarına dikkat çekmektedir. Ona göre üniversiteler, bilinenin ötesinde bilinmeyenlerin öğretildiği yerlerdir. Medya okuryazarlığı eğitiminin önemine *müthiş bir ders* sözüyle dikkat çeken katılımcıya göre, bu dersi almamak yine kendi ifadesi ile *“müthiş eksiklik”* tir. Öğretmen adayları içirişinde en farklı ve aykırı olan ses katılımcı 4'ten çıkmaktadır. Katılımcı 4, medya okuryazarlığı etkinliklerinden her hangi bir şekilde faydalanmadığını ifade etmektedir. O, kendi ifadesi ile zaten kendini gerçekleştirme yolunda ilerleyen ve yeterince sosyalleşmiş bir bireydir. Sosyal medyayı da çok aktif bir şekilde kullandığını dile getiren katılımcı 4'ün bu husustaki görüşleri şöyledir:

*“Bana pek bir şey katmadı. Pek bir şey katmadı derken ben yeterince sosyal bir vatandaşım. Aslında ben kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Kendi eksiklerimin neler olduğunu farkına varıp kendim bir çığaya varmak istiyorum. Sosyal medya da zaten hani birçok sosyal medyada hesabım var ve çok aktif kullanıyorum.”*

Medya okuryazarlığı etkinliklerinin kendilerinde davranış değişikliği oluşturduğunu ifade eden katılımcı 9, aynı zamanda subliminal teknikleri öğrendikten sonra medyaya karşı olumsuz duygular geliştirmiştir. Katılımcı bu konuda çizgi filmlerin tehlike arz ettiğini; *“Çocuklara eğlenceli gösteriyor, ama çocukların bilinçaltına farklı şeyler koyuyorlar. Olup bitenin daha çok farkına vardım daha bilinçli izliyorum ama soğudum*

*televizyondan” şeklindeki görüşlerle ortaya koymuştur. Katılımcı 10 da bu hususta benzer durumlara şu sözlerle dikkat çekmektedir: “Yani gerçekten en sevdiğim çizgi film şirinler. Ben bayılırdım. 22 yaşındayım halen izliyorum ama bu subliminal mesajları gördükten sonra ben medyadan tiksindim.”*

**Tablo 4.2. Katılımcıların Dünya Üzerinde Yaşanan Sorunlara Ulaşırken Kullandıkları Kaynaklar**

<b>Katılımcılar</b>	<b>Kullanılan Kaynaklar</b>
<b>Katılımcı 1</b>	Sosyal medya, internet ve haber siteleri, dergiler.
<b>Katılımcı 2</b>	Gazete, TV, internet siteleri.
<b>Katılımcı 3</b>	İnternet, televizyon, gazete, sosyal medya, eş-dost ve arkadaşlar.
<b>Katılımcı 4</b>	TV, internet, gazete.
<b>Katılımcı 5</b>	İlgili kurumlar, internet, TV.
<b>Katılımcı 6</b>	Gazeteler, kişisel çıkarımlarla hareket etme, internet, TV.
<b>Katılımcı 7</b>	Bilişim teknolojileri, TV, internet .
<b>Katılımcı 8</b>	TV, gazete, internet.
<b>Katılımcı 9</b>	Dergi, kitap, gazete, TV, bilgisayar.
<b>Katılımcı 10</b>	Dergi, gazete, internet, arkadaşlar.

Katılımcıların medya okuryazarlığı dersine paralel olarak geliştirdikleri yeteneklerden birisi, çoklu bakış açısı ve muhakeme gücüdür. Katılımcılara dünyada meydana gelen ve tüm insanlığı ilgilendiren problemlere ulaşırken en çok hangi kaynağa müracaat ediyorsunuz şeklinde sorulan soruya Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının tamamı farklı iletişim araç ve şekillerini belirterek yanıt vermişlerdir. Bu hususta en az iletişim araç veya şeklini ifade eden katılımcının bile minimum düzeyde 3 kaynağı saymış olması önemlidir. Katılımcılarla medya okuryazarlığı etkinliklerine dair yapılan görüşme bulgularında da görüldüğü üzere, katılımcıların medyaya ve medyadan yayılan haberlere karşı bir güven sorunu vardır. Bu açıdan katılımcılar birden fazla kaynağa müracaat etmeyi çözüm olarak görmüşlerdir. Tablo 4.2 ile tablo 4.3’ün birlikte ele alınması bu hususta sonuçları görme bağlamında makul bir değerlendirme yolu olacaktır. Medya kaynaklarına güven sorunu yaşayan katılımcıların %70’i bu durumda



**Tablo 4.3. Katılımcıların İnsanlığı İlgilendiren Sorunlara Ulaşırken Farklı Kaynaklara Müracaat Etmeleri Üzerine Görüşleri**

Katılımcılar	Katılımcı İfadeleri
Katılımcı 1	Aslında hiçbir haber tam olarak güvenilir değildir. Bu daha çok farklı sitelerden takip etme ile alakalı. Zıt kutuplardan farklı düşünceleri farklı sitelerden takip ettiğiniz zaman orta noktada bir şeyler bulabiliyorsunuz.
Katılımcı 3	Ben özellikle medya derslerini, eğitimini aldıktan sonra, eskiden bir kaynakla yetinirken, şimdi farklı kaynaklara başvurmadan herhangi bir şeye inanmıyorum. Gerçekten de aynı haberi farklı kaynaklar, çok farklı bir şekilde ele alıyor. Ben hiç bir şey olmasa bu kazanımı elde ettiğim için gerçekten kendimi şanslı hissediyorum. Bence Sosyal Bilgiler eğitimi bu düzende olmalı ve işlenmeli. Bakıyorum da sistemimiz yanlış.
Katılımcı 5	Farklı kaynaklara başvururum aslında. Çünkü birisinin doğru dediğine diğeri yanlış diyebiliyor. İkisinden baktığımızda daha ortak bir fikir oluşturabiliriz. Birinden dinlediğinde tamam sen doğru diyorsun diyebiliyoruz ama iki kaynak veya üç kaynak daha farklı kaynaklar olduğunda daha objektif bir çıkarımda bulunabiliriz. O yüzden farklı kaynaklardan takip etmek tabi ki daha iyi.
Katılımcı 6	Bütün televizyon kanalları aynı şeyi söyler; biz tarafsızız. Tarafsızlık yok. Tarafsızlık kavramı var olamaz. Bu bir ütopyadır. Bundan dolayı hani geçmişte ne olmuş, geçmişin doğrultusunda var olan hani günümüzdeki koşulları değerlendirerek hareket ediyorum bu şekilde. Dolayısıyla farklı kaynaklara müracaat etmekte fayda var.
Katılımcı 7	Tabi bu çok önemli bir şey her gördüğümüz şeyi kabullenmek değil hemen inanmak değil. Öncelikle eleştirel bir süzgeçten geçirmek şunu fark ettiğimi söyleyebilirim; önce internete girdiğim zaman her haberi gördüğümde doğru mu değil mi diye hiç araştırmıyordum. Ama artık özellikle bu son yıl içinde bilmiyorum öğrendiğim şeyler neticesinde mi, ki bundandır herhalde, acaba doğru mu diye sorgulamaya başladım.
Katılımcı 8	Sadece bir kaynaktan beslenmek doğru değil çeşitli Kaynaklardan beslenmekte yarar var. Bir de bayağı farklı kaynaklardan bir haber veren kaynaklardan takip etmeye çalışırız. Uluslararası bir konuya Avrupa Birliği sitesinden olsun ya da Birleşmiş Milletler' in sitelerinin olsun ya da Türkiye'yle alakalı bir şey oldu mu Dışişleri Bakanlığı'nın sitelerinden oralara bakmakta bir yarar var.
Katılımcı 9	Bilgi çağında yaşıyoruz. Herkesin elinin altında bilgisayar var. Her şekilde ulaşabiliriz bu çok mümkün. Bir şeyi çok çeşitli kaynaklardan araştırmak gerekiyor.

haberleri takip ederken birden fazla kaynağa müracaat ettiğinin altını çizmiştir. Bu bağlamda yapılan medya okuryazarlığı etkinliği örneklemeden hareketle, eleştirel bakabilen, analiz eden, muhakeme gücü yüksek ve çoklu bakış açısı geliştirebilen bir grubun varlığıyla, uygulanan modelin başarıya ulaştığı ve uygulanabilir olduğu rahatlıkla söylenebilir.

#### **4.1.2. Lisans Düzeyi Seminer Çalışmaları ve İlköğretim Düzeyi Çeşitli Etkinlikler**

Katılımcılarla vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerden bir diğeri ise her bir katılımcının kendi iradesiyle belirlediği konularda Sosyal Bilgiler öğretmenliği 1. ve 2. sınıflara verilen bilgilendirme faaliyetleri olmuştur. Ayrıca

katılımcılar, ilköğretim öğrencileriyle de birtakım etkinlikler geliştirmişlerdir. Bu etkinliklerin türü ve muhtevası da bizzat öğretmen adaylarınca belirlenmiştir. Bu bağlamda, kimi öğretmen adayları drama uygulamaları kimisi de yine bilgilendirme seminerleri düzenlemeyi tercih etmiştir. Bu etkinlikle ulaşılmak istenen amaç, diğer etkinliklerden farksız olarak öğretmen adaylarında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta vatandaşlık yeterliliklerinde pozitif manada bir değişiklik yaratmaktır. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde ufak aksaklıklar dışında etkinliklerin genel manada amacına ulaştığı görülmektedir. Bilgi boyutunda katılımcıların % 80'i, duyuşsal ve davranışsal boyutta ise % 70'i vatandaşlık yeterlilikleri açısından pozitif bir gelişim göstermiştir. Seminer ve drama çalışmaları katılımcılar üzerinde en fazla bilgi boyutunda etki göstermiştir. Kimi katılımcılar mesleki açıdan çeşitli konularda bilgi sahibi olurken, kimi katılımcılar da vatandaşlık yeterlilikleri açısından bilişsel boyutta gelişim gösterdiğini ifade eden cümleler kurmuşlardır. Duyuşsal boyutta katılımcı ifadeleri incelendiğinde, katılımcıların bu etkinliklerden sonra mesleğini sevme, kendine güvenme gibi birtakım özellikler kazandığı görülmektedir. Davranış boyutunda ise katılımcıların ekserisi bir grup karşısında konuşma becerilerinin geliştiğine yönelik birtakım ifadeler kullanmıştır. Öğretmen adayları, bilhassa lisans düzeyinde uyguladıkları seminer çalışmalarının, kendi yaş grupları karşısında konuşma becerilerini arttırdığı ve kendilerine bu yönde özgüven aşıladığının altını çizmişlerdir. Yanı sıra, sayıca az olmakla birlikte katılımcılar, bu etkinlikler sayesinde birtakım yeni teknikler ve bilgiler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu kazanımlarını davranışa dönüştürerek vatandaşlık yeterliklerini geliştirmiş ya da bunları mesleki açıdan birtakım avantajlara dönüştürmüş olduklarını dile getiren katılımcı görüşleri Tablo 4.4'te gösterilmiştir. Yalnızca bir katılımcı (9) lisans düzeyinde düzenlemiş olduğu seminer için; *“Bilmiyorum çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Bende motivasyon kaybı oldu”* şeklinde bir görüş bildirerek lisans düzeyinde yapılan seminer çalışmasının duyuşsal manada kendisinde olumsuz bir etki bıraktığını ifade etmiştir. Gerçekten de araştırma günlüğüne bakıldığında öğretmen adayının kadın hakları üzerine fakülte öğrencilerine yapmış olduğu sunum esnasında tedirginlik yaşadığı görülmektedir. Zira özellikle erkek öğrencilerin mezkûr konuya kayıtsız kaldığı, hatta zaman zaman öğretmen adayını tiye alarak onun ders anlatma motivasyonunu bozduğu görülmektedir. Bu, araştırmanın

amaçları açısından ufak bir sapma olarak mütalaa edilebilir. Bununla birlikte katılımcının ilköğretim düzeyinde

**Tablo 4.4. Katılımcıların Lisans Düzeyi Seminer Çalışmaları ve İlköğretim Düzeyindeki Çeşitli Etkinliklere Dair Bazı Görüşleri**

Boyutlar	Alt Kategori	Alınan Bazı Cevaplar
Bilişsel Boyut	Çeşitli Konularda Bilgi Sahibi Olma	Katılımcı 1: Aslında gençlerin STK'lara katılımı bir bakımdan kendi gelişimleri açısından çok önemli olduğunu gördüm. Katılımcı 2: Evet, seminerde nasıl davranmam gerektiğini hani karşımdaki insanlarla nasıl iletişim kurmam gerektiğini öğrendim. Katılımcı 3: Çocuklara ne tarz örnekler veririm, onları nasıl etkilerim, nasıl daha etkin olurum, onların ilgisini nasıl çekerim. İşte bunları öğrendim. Katılımcı 4: Onları çok boş olduğunu, ne kadar çok yetersiz olduklarının farkına vardım. Katılımcı 6: Benim de bildiğimi sandığım ama bilmediğim çok şeylerin olduğunu öğrendim. En başta ben öğrendim. Katılımcı 7: O kadar güzel şeyler duydum ki bu konuda doğrusunu söylemek gerekirse çok şeyler öğrendim çocuklardan. Katılımcı 9: Bilgiyi hani başkalarına aktarmayı öğrendim. Katılımcı 10: Bana öğrencilerime farklı bir yöntemle tanıyabileceğime gördüm.
Duyuşsal Boyut	Alanını Sevmeye ve Kendine güvenme	Katılımcı 2: Sonuçta ben şunu anladım; ben görsel konuları daha iyi anlıyorum ve görsel ağırlıklı dersleri daha çok sevmeye başladım. Katılımcı 3: insanın kendine daha çok güveni geliyor. İnsan mutlu oluyor. Çünkü üniversite öğrencilerine ders anlatmak başka bir duygu. Katılımcı 4: Kendimi çok mutlu hissettim. Mesleğimi sevdim. Katılımcı 5: Lisans öğrencilerine karşı konuşmak daha zor. Hani daha cesaretlendirdi, beni özgüven sahibi yaptı. Katılımcı 7: Açıkçası çok hoşuma gitti ortam. Çok mutlu oldum. Katılımcı 8: Eskiden de dikkatliydim ama artık çevreye karşı daha duyarlıyım. Katılımcı 9: Bilmiyorum çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Bende motivasyon kaybı oldu. Katılımcı 10: Güzel tepkiler alınca, duyunca inanılmaz mutlu oldum kendimi önemli biri olarak hissettim.
Davranışsal Boyut	Yeni Teknikler Öğrenme ve Bir Grup Karşısında Konuşma	Katılımcı 1: Gençlerin STK'lara katılımlarının önünde nasıl bir engel var nasıl bir düşünce yapısı var bunu görmemi sağladı ve benim önyargılarım ortadan kalktığı için gidip bir STK'ya üye oldum. Katılımcı 2: Bana her şeyden önce sunum olduğu için insanlar karşısında konuşma cesareti kazandırdı. Artık bir grup karşısında daha rahat konuşuyorum. Katılımcı 4: Çünkü öğrendiklerimi, oluşturmacı yaklaşımı okulda uygulamaya başlamıştım. Katılımcı 5: Üniversitede yaptığımız seminerlerin faydası gerçekten oldu. Çünkü hani bir toplum önünde konuşmaya bilirsin ama onlara karşı konuşmayı başarabilirim artık. Katılımcı 6: Heyecan olayı tabii ki oluyor. Onun zamanla aşacağını düşünüyorum. Zaten kısmen de aştım. Daha rahat konuşuyorum. Katılımcı 8: Artık burada üniversite öğrencisinin önünde konuşma yapabiliyorum. Katılımcı 10: Lakin grup karşısında konuşmam gelişmedi diyemem.

düzenlemiş olduğu seminer için; *“Bilgiyi hani başkalarına aktarmayı öğrendim. Uygulama aşamasına yaşadığım şeyler güzeldi. Çocuklar saygılı, kendimiz daha bir öğretmen hissediyorsunuz”* şeklinde bir görüş bildirerek, bu etkinliğin kendisinde mesleki açıdan olumlu izler bıraktığı düşüncesini ortaya koymuştur. Bu hususta da görüşmede elde edilen veriler ile etkinlikler sırasında tutulan araştırma günlüğü ve çeşitli notların net bir şekilde örtüştüğü göze çarpmaktadır. Zira öğretmen adayı ile ilköğretim öğrencileri arasında etkinlik esnasında sıcak bir eğitim öğretim ikliminin tesis ettiği gözlemlenmiştir. Ayrıca katılımcı 4, yapılan etkinliklerden bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda istifade ettiğine dair görüşler bildirmiştir.

İlköğretim öğrencileri ile herhangi bir etkinlik gerçekleştirilmeyen katılımcı 1, lisans düzeyinde Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerine sivil toplum kuruluşlarının etkili yaşam ve demokratik katılım hakkı bağlamında bireylerde gerçekleştirdiği sosyal ve siyasi katkılarını anlatan bir seminer çalışması düzenlemiştir. Öğretmen adayının ifadeleri incelendiğinde bu çalışmanın katılımcıya bilgi ve davranış boyutunda getirilerinin olduğu görülmüştür. Katılımcı bu etkinlikler aşamasında sivil toplum kuruluşlarına dair kazandığı bir deneyimini şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Gençliğin hâlâ STK’lar konusunda mesafeli olduğunu da gördüm. Bu açıdan aldığım tepkilere bakarsan gençlikte Seksenli yılların etkilerini halen görüyoruz.”* Bu ifadelerle katılımcıya göre Türkiye’de sivil toplum kuruluşlarına karşı bir ön yargı vardır. O, bu ön yargıların darbe dönemlerinde insanların zihinlerini yerleştirilen korkuların bir ürünü olduğunu ileri sürmüştür. Sözlerinde devamla sorunun çözümü noktasında; *“Bu problemleri ortadan kaldırmak için sivil toplum kuruluşları, halka açılmalı ve şeffaf olmalı”* şeklinde bir görüş belirten katılımcıya göre bu noktada asıl yük sivil toplum kuruluşlarının omuzlarındadır. STK’lar bu problemi aşmak için öncelikle faaliyetlerinde şeffaf olmak zorundadır.

Katılımcı 2, Tabloda 4.4’te görüldüğü üzere etkinliklerin kendisine bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta katkı sağladığını ifade eden cümleler sarf etmiştir. Katılımcının bilişsel boyutta gönderme yapan bir ifadesi de şu şekildedir: *“Normalde ben özel eğitimin dersini almıştım ama derste çok fazla bir şey öğrenmediğim ve bazı şeylere dikkat etmediğimi anladım. Derste görmekle bir insanın gerçekten isteyip onu araştırması arasındaki farkı fark ettim.”* Bu görüşleriyle katılımcı, araştırma yaparak öğrenmenin; pasif bir alıcı konumunda yani geleneksel öğretim teknikleriyle işlenen

bir derste öğrenmeye oranla daha kalıcı olduğunun altını çizmiştir. İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde drama etkinliği gerçekleştiren katılımcı 2'ye göre bir drama etkinliğini organize etmek oldukça zordur. Ona göre etkinlik esnasında yaşanan sıkıntı, verilmek istenilen mesajı anlamlı bir şekilde yapılandırarak ve dersin süresini dikkate alarak öğrenciye verebilmektir. Katılımcı ilköğretimde organize ettiği bu etkinlik sayesinde zamanı kontrol etme becerisi kazandığını şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Oradaki öğrencilerin oyununu çok rahat bir şekilde ve çok anlamlı bir şekilde ve en kısa zamanda çocuklara öğretmeniz gerekiyor ki bu zordur ve dersinizin vaktinden çok fazla çalması. Oradaki zamanlamayı ayarlayabilmeye başladım.”*

Katılımcı 3 de yapılan etkinliklerden bilişsel ve duyuşsal anlamda istifade ettiğini belirtmektedir. Katılımcı, seminerlerle ilgili etkinliklere başlamadan önce özellikle üniversite öğrencilerinin karşısında konuşmaktan çekinmiş ve bu süreçte oldukça gönülsüz davranmıştır. Etkinlikler sonrasında yapılan görüşmelerde katılımcı 3, bu durumla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: *“Biraz mırın kırım ettik ama ben şimdi çok utanıyorum. Keşke birazcık daha zamanımız olsaydı ve ben o seminere daha fazla hazırlansaydım.”* Katılımcının üniversite öğrencileri karşısında sunumu bir hayli güzel geçmiştir. Etkinlikler sırasında elde edilen video kayıtları da bu durumu destekler mahiyettedir. Zira öğrenciler alışılmışın dışında bir ilgi dikkat ve derse katılım göstermişlerdir. Zaten katılımcı da çarpıcı görsel materyaller hazırlayarak derse gelmiş ve öğrencilerin dikkatini sürekli canlı tutmaya çalışmıştır. Ses tonu ve akademik birikimi de öğrencilerin derse motivasyonunu arttırmıştır. Aslında katılımcı öncesinde bu gücünün farkında değildi, kendi sınırlarını tam olarak bilmiyordu. Zira seminerin bitiminde heyecanı ve sevinci yüzüne yansımış bir eda ile; *“Gerçekten iyiymişim bilmiyordum”* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bu durumda bu etkinlik, katılımcının kendini ve sınırlarını daha iyi tanımasına yardımcı olmuştur şeklinde bir çıkarım yapmak mümkün olacaktır.

Katılımcı 7'nin ilköğretim okullarında tarihi öğretimi konusunda organize ettiği bir drama çalışmasına yönelik izlenimleri şu şekildedir: *“Yaşlarından kaynaklanan bir heyecan vardı. Müthiş bir katılım oldu. Güldüler, eğlendiler. Büyük şeyler öğrendiklerini düşündüler. Açıkçası hoşuma gitti, ben faydalandım.* Katılımcı bu ifadeleri ile drama etkinliğinden hem kişisel olarak istifade ettiği hem de drama ile öğretim tekniğinin dersi eğlenceli bir hale getirerek çocukları eğitim-öğretim sürecinde

aktif kıldığı, böylelikle öğrencilerin kendilerini anlamlı hissettikleri yönünde bir görüş bildirmiştir. Katılımcı drama etkinliğinden yola çıkarak sınıf ortamında öğrencilere bildiklerini aktarmanın, onlara bir şeyler katmanın, karşılığında dönüt almanın kendisine kişisel olarak anlam kattığını belirtmiştir. Böylelikle öğretmen adayı olarak katılımcı bu etkinliklerle mesleğe ısınma turları atmış ve öğretmenlik mesleği ile aralarında sıcak bir bağ kurmuştur. Katılımcının bu yöndeki ifadeleri şu şekildedir:

*“Orada ben kendimi dışarıda olduğumdan ama daha vasıflı daha nitelikli bir insan olarak gördüm. Öğrencilerinin beni dinlemesi benim onlara karşı fikrimi belirtmem, onların bana dönüt vermesi, öğretmenliğe daha hazır hissetmemi sağladı. Aslında bir nevi birbirimizi geliştiriyoruz bu şekilde.”*

Katılımcı 7, aynı hazzı ve lezzeti lisans düzeyinde Sosyal Bilgiler öğrencileri ile yapmış olduğu seminer çalışmasında alamamıştır. Bu hususta katılımcı ifadesi ile video kayıttan elde edilen bulgular arasında bir tezatlık yaşanmaktadır. Video kayıt bulgularında öğrencilerin dersi dinledikleri, zaman zaman da derse katkıda buldukları gözlemlenmektedir. Katılımcı ise bu husustaki görüşleri; *“Aslında çok iyi geçti diyemem, hatta kötüydü. Öğrenci arkadaşların tavırları beni rahatsız etti”* şeklindedir. Bu durumda ortaya iki ihtimal çıkmaktadır. Bunlardan birincisi; katılımcının büyük beklentilerle seminer uygulamasına hazırlandığı ve beklentilerinin istenilen düzeyde karşılanmamasıdır. İkincisi ise araştırma günlüğü, gözlem ve video kayıtlarında katılımcı 7’yi asıl rahatsız eden asıl nedenin tam olarak tespit edilememesidir.

Katılımcı 8 de bu hususta; *“Arkadaşlar sağ olsunlar, konuyla ilgilendiler ve sabırsızlıkla saygılı bir şekilde beni dinlediler. Bence çok büyük faydası oldu. Keşke daha çok yapsaydık yani bir iki kere daha fırsat olsaydı yapsaydık”* şeklinde bir görüş bildirmiştir. Araştırma günlüğünden ve sunum yapılırken araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden hem katılımcının yaptığı sunumdan ziyadesi ile keyif aldığı hem de lisans öğrencilerinin konuyu pür dikkat dinleyerek aktif bir şekilde derse katıldığı gözlemlenmiştir. Katılımcı, bu olumlu durum karşısında kendine bir araştırmacı rolü biçerek mesleki açıdan tatmin olmanın yansıra araştırmanın başında heyecana dayalı yaşadığı tutuklulardan kurtulmuş ve toplum karşısında konuşma cesaretini kazanmıştır (Tablo 4.4). Ayrıca katılımcı, eğitimin en büyük sorunlarından birine yani uygulamalı eğitime dikkat çekerek lisans eğitimi boyunca ideal amaç ve kazanımlar belirleyen ders kitaplarından bağımsız olarak, ilk defa drama eğitimi ile teorik ifadeleri uygulamaya dönüştürme şansı yakaladığını; *“Teoride ders kitaplarında çok güzel şeyler var. Biz de*

*dört sene bu sıralarda oturduk ama hiçbir şey yapmadık. Çok sıkıcı bir durumdu ama bu çalışmalarla durum değişti” ifadeleri ile dile getirmiştir. Dezavantajlı gruplara yönelik yardımseverlik hislerinin arttırılmasına binaen ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilen drama eğitimi hususunda da katılımcı, dikkate değer birtakım görüşler belirtmiştir. Katılımcı bu hususta; “Dramada öğrenciler bunu yaşamış, bundan dolayı engelli bir arkadaş gördüğü zaman ona artık bir empati duyabilecek” biçimindeki ifadesi ile drama eğitiminin bireylerde empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerinin geliştirilmesinde anlamlı bir değişiklik yarattığı hususunda görüşlerini bildirmiştir.*

#### **4.1.3. Dezavantajlı Gruplara (Çocuk Esirgeme Kurumu, Darülaceze ve TÜREV) Yapılan Ziyaretin Vatandaşlık Yeterliliklerini Geliştirmede Katılımcılara Etkisi**

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikten bir tanesi de Çocuk Esirgeme Kurumu, Darülaceze ve TÜREV’e düzenlenen ziyaretlerdir. Bu etkinlikler sonrasında öğretmen adayları ile etkinliklerin etkililiğini belirlemeye yönelik bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamı bu etkinlikler vesilesiyle duyuşsal anlamda birtakım kazanımlar elde etmiştir. Bilişsel boyutta 4 (1, 4, 5 ve 10), davranışsal boyutta ise 3 (2, 3 ve 10) katılımcı etkinliklerden istifade ettiğine dair çeşitli görüşler bildirmişlerdir (Tablo 4.5). Görüldüğü gibi duyuşsal anlamdaki katılımcı kazanımları, davranışsal ve bilişsel boyutlara nazaran oldukça güçlüdür. Davranışsal boyut kazanımları ise en zayıf halka olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmacıya göre bunun birkaç nedeni olabilir. Bunlardan birincisi; görüşmelerin etkinliklerin hemen ardından gerçekleştirilmiş olmasıdır. Zira bu türden etkinliklerde, birincil hedef katılımcılarda bir bilinç oluşturmak ve duygusal anlamda birtakım farklılıklar yaratmaktır. İkinci ve uzak aşamada ise bu bilinç ve duygular, imkânlar paralelinde, fırsatlar arttıkça kendiliğinden bir davranış şeklinde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu görüşme, gerçekleştirildiği tarih itibariyle katılımcılarda meydana gelecek davranış boyutundaki değişiklikleri ölçme hususunda yetersiz kalmaktadır. Bu açıdan, etkinliklere katılan her bir katılımcının, okulu bitirdikten sonra, bir ebeveyn, öğretmen, idareci ya da hangi bir şekilde üstlenilen içtimai bir pozisyonda dezavantajlı gruplara karşı olan yaklaşımlarını uzun vadede gözlemlemek gerekmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasındaki bir diğer etken ise yapılan etkinliklerin türüdür. Katılımcılar, etkinliğin muhtevası ve doğası gereği en çok

duyuşsal anlamda birtakım kazanımlar elde etmiş olması bu bağlamda normal bir sonuçtur. Zira etkinlikler esnasında öğretmen adaylarının buldukları ortamlardan ciddi bir şekilde etkilendiği, bazı katılımcıların duygusal anlar yaşayarak ağladığı gözlemlenmiştir. Etkinlik alanlarında karşılaşılan görüntüler, gerçekten de duygu ağırlıklı türdendir. Katılımcıların bu ilk duygu yoğunluklu evreyi atlattıktan sonra dezavantajlı gruplarla yine duygusal anlamda güçlü bir bağ kurdukları, hüznün yerine yavaş yavaş sıcaklık ve samimiyete bıraktığı da yine etkinliklere dair akıllarda kalan bir diğer manzaradır. Bu açıdan bilgi ve davranış boyutundan ziyade etkinliklerin doğasına uygun bir şekilde katılımcıların duygusal manada birtakım kazanım ifadelerinin yoğunluklu bir şekilde dillendirmesi gayet doğaldır. Bununla birlikte mezkûr sebeplerden ötürü grubun en zayıf halkası gibi görünen davranış boyutundaki kazanımların, uzun vadede kendiliğinden daha güçlü bir şekilde ortaya çıkacağı varsayımında bulunmak çok da yanlış bir yargı olmayacaktır. Bazı katılımcıların görüşmeler sırasında kullandığı ifadeler de bu çıkarımı destekler durumdadır. Nitekim bu hususta katılımcı 5; *“Proje olursa bekli imkânım olursa sonuçta öğretmenlerin yapabileceği belli, görev yerlerimiz belli değil. İhtiyaçlar ve imkânlar doğrultusunda küçük bir şehre gidebiliriz. İmkânlarımız zorlanabilir. İmkânlarım dâhilinde projeler yapmak isterim vakıfları bu anlamda destekleyebilirim”*, katılımcı 1 de; *“Onların hayatlarını kolaylaştırıcı görevlerde bulunmamız gerektiğini gördüm”* şeklindeki ifadeleri ile yukarıda değinilen varsayımları güçlü bir şekilde desteklemektedir. Ayrıca katılımcıların, bu nevi yerlerde dezavantajlı gruplara karşı gösterdikleri ilgilerinden, sergiledikleri tavırlarından ve kendilerini muhataplarına ifade etme şekillerinden ilerleyen zamanlarda katılımcılarda davranışa dönüşecek bir değişimin yaşanacağı ve bu etkinliklerin buna bir zemin hazırlama aşaması olduğu çıkarımında da bulunulabilir. Dezavantajlı gruplara yönelik gerçekleştirilen etkinlikler sonrası görüşme yaptığımız bazı katılımcılar, kendilerine münhasıran engelli algılarına yönelik bir soru yönetilmediği halde, engelli gruplara yükledikleri anlamı açıklama ihtiyacı hissederek, bu türden dezavantajlı gruplara yönelik bir tanımlama gayreti içerisine girmişlerdir. Bu ihtiyaç, katılımcı grupların engelli bireylerle yaşadığı duygusal bağ sonrasında, onları içgüdüsel olarak savunma duygularının tezahürü olarak yorumlanabilir. Katılımcı 4 bu konuda engelli gruplarına yönelik şu ifadelerle bir tanımlama yapma ihtiyacı duymuştur: *“Onlar ne engelli ne de özürli. Birçok konuda da bizlerden çok daha*



**Tablo 4.5. Katılımcıların Dezavantajlı Gruplara Yönelik Gerçekleştirilen Etkinliklere Dair Bazı Görüşleri**

Boyutlar	Alt Kategori	Alınan Bazı Cevaplar
Bilişsel Boyut	Dezavantajlı Grupları Yakından Tanıma	<p>Katılımcı 1: Onları daha yakından anlamamıza ortam hazırladı.</p> <p>Katılımcı 4: Onların herhangi bir açıdan engelli olmalarına rağmen bizler kadar başarılı olabildiklerini, bizler kadar kendilerini geliştirdiklerini ve bizler kadar iyi bir vatandaş olabildiklerinin farkına vardım.</p> <p>Katılımcı 5: Gittiğimiz zaman onların yaşantıları davranışlarını gördüğümde hem güzellikleri hem zorluklar yaşadıklarını gördüm.</p> <p>Katılımcı 10: bir de hayat hikâyelerini öğreniyorsunuz uzaktan görmekle direkt içinde olmaktan ama çok daha farklı bir şey.</p>
Duyuşsal Boyut	Empati, Duygusal yoğunluk ve Yaşama Sevinci	<p>Katılımcı 1: Çok önemli bir ziyaretti. En azından empati yeteneğim oldukça gelişti.</p> <p>Katılımcı 2: Küçük şeylere üzüldüğüm için kendimden utanmışım. Kendimi karşıdakinin yerine koyup onu anlamaya başladım.</p> <p>Katılımcı 3: Oradaki çocukları birebir yakından görünce gerçekten çok duygulandım. Hiç dayanmam, o gün de kendimi zor tuttum ağlamamak için. Beni çok etkiledi.</p> <p>Katılımcı 4: Onlarla zaman geçirmek onlarla eğlenmek, onlara umut vermek beni de mutlu etti.</p> <p>Katılımcı 5: En çok ilgimi çeken etkinlik TÜREV etkinliği idi.</p> <p>Katılımcı 6: Oradaki çocukların durumlarını gördük. Yaşama olan inançlarını gördük. Beni en fazla orada etkileyen buydu. Kendimiz gibi olmayan insanları gördük. Hani çok küçük şeylerle mutlu olabileceğimi fark ettim.</p> <p>Katılımcı 7: Çok farklı bir duyguydu orada duygulandım etkilendim.</p> <p>Katılımcı 8: Kendimi onların yerine koydum. Bizim için büyük bir sorun gibi görünen şeylerin aslında hiçbir şey olmadığını, böyle bir duyguya algılamama yardımcı oldu. Kendimden utanmışım.</p> <p>Katılımcı 9: Ben çok duygulandım. Onları gördüğüm de aklıma ilk şu cümle geldi; ne kadar şükür siz bir insanım.</p> <p>Katılımcı 10: Onlara karşı yaklaşımım, hislerim değişti çok farklı duygular.</p>
Davranışsal Boyut	Dezavantajlı Gruplara Yönelik Pozitif Davranış Değişiklikleri	<p>Katılımcı 2: Her şeyden önce bunu sadece bir kere daha yapmak isterdim. Hani orada görev almak isterdim, yavaş yavaş alıyorum da.</p> <p>Katılımcı 3: Çok etkiledi beni. Artık okul bitiyor, zamanım var. Onlara da yeterince ilgili davranıyorum:</p> <p>Katılımcı 10: Bu etkinliklerden sonra insan bu anlamda daha da bir aktifleşiyor.</p>

*başarılılar.” Bu yargısını da şu sözlerle desteklemiştir: “Ben basketbolu çok iyi oynayamıyorum ama bacakları olmayan yürüme engelli biri çok güzel basketbol oynayabiliyor. Biz buna nasıl özürlü diyeceğiz?” Katılımcı 7 de benzer düşüncelerini; “Onlar bir kere benim gözümde engelli insanlar değiller. Çünkü onları Allah bu şekilde yaratmış ya da sonradan olmuşlar. Benim gözüme kesinlikle engelli insanlar değiller. Bizim gibiler bizden birileri onlar” şeklinde dile getirmiştir.*

Ayrıca bu etkinlikler sayesinde bazı katılımcıların engelli gruplara yönelik bakış açılarında bir değişme gerçekleşmiş, önyargıları yıkılmıştır. Zira bazı öğretmen adayları ilk defa bu nevi grupları yakından tanıma, bu denli onlarla yakınlaşma imkânı bulmuşlardır. Öğretmen adaylarının ifadelerine göre, bilhassa engelli bireyler yapılan etkinlikler öncesi sadece uzaktan baktıkları ya da pek umursamadan yanlarından geçtikleri kişilerdi. Engelli merkezlerine yapılan ziyaretler öncesinde engellilere karşı yanlış bir bakış açısına sahip olduğunu, dile getiren katılımcı 4’ün bahsedilen husustaki görüşleri şu şekildedir; “Üniversiteye ilk geldiğim yılda engellilere diğer insanların baktığı gibi bakıyordum. Onları daha yakından tanıma imkânım oldu. Yanlışımın farkına varıp onlar hakkında daha farklı bir bakış açısına sahip oldum. Ne kadar yanlış düşünüyordum.” Katılımcı 4’ün engellilere bakış açısı, kendi ifadesiyle onları yakından tanıma fırsatı buluncaya kadar yanlıştı. Bu konuda katılımcı 5 de, yakın çevresinde herhangi bir engelli bireyin olmadığını, katılımcı 4 gibi engelli bireyleri ilk defa yakından tanıma fırsatı bulduğunu, akabinde bu nevi gruplara karşı daha samimi ve içten duygular geliştirdiğini şu sözlerle dile getirmiştir: “Ben dışarıda engelleri olan kişileri farklı görüyordum. Benim yakınım yok, onların yaşantıları hakkında bir bilgim yoktu. Şimdi daha bir hissediyorum onları, sanki bizden biriler.” Katılımcı 7 ve 8 de tıpkı katılımcı 4 ve 5 gibi ilk defa engelli merkezlerini, kimsesiz çocukları ziyaret etme onları yakından tanıma fırsatı bulan öğretmen adaylarıdır. Bu durumdan dolayı her iki katılımcı da etkinliklerin birlikte tasarlandığı bir münazara ortamında özellikle TÜREV ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na yapılması düşünülen ziyaretlere karşı ilgisiz ve soğuk durmuşlardır. Bu durumun nedenini her iki katılımcı da etkinlikler sonrası yapılan görüşmelerde “önyargı” olarak açıklamışlardır. Bu ziyaretlerden sonra her iki öğretmen adayı da engelli gruplara karşı olan önyargılarını ortadan kaldırmayı başarmışlardır. Katılımcı 7’nin bu konudaki ifadeleri şu şekildedir:

*“Yine söylemek gerekirse bu etkinliği planlarken bir önyargım vardı. TÜREV’e gittiğimizde içeriye girene kadar halen ön yargı mevcuttu. Ama orayı ziyaret ettikten sonra orada engellileri gördükten sonra çok önemli bir şey fark ettim. Bakmak ile görmek arasında çok önemli bir fark var. Birçok defa dışarıda engelli insanlara bakmışımdır ama onların nasıl bir insan olduğunu ilk defa görüyorum.”*

Bu hususta katılımcı 8’in düşünceleri de katılımcı 7’den pek farklı değildir. O bu hususta şu görüşleri dile getirmiştir:

*“Hiçbir zaman böyle bir kurumu ziyaret etme şansım olmamıştı. Gideceğim zaman böyle bir ortamda nasıl olacak diye düşünmüştüm. Böyle biraz ağır gelmişti. Önyargılarım vardı ve katılmamayı, izin almayı düşündüm. Çünkü böyle gittiğim zaman aciz kalacağımı düşündüm. Bu tür kurumların kapısına bir grupla değil artık kendim rahat bir şekilde gideceğim. Önyargılarımı yıkmış oldum.”*

Katılımcıların ilk defa böyle bir ortamda yaşayacakları farklı duyguları, önyargı olarak tanımlamış olmaları ifadelerinden anlaşılacağı üzere kuvvetle muhtemeldir. Etkinliklerin planlanması aşamasında da en çok TÜREV ve Darülaceze kurumlarına yapılması tasarlanan ziyaretlere olumsuz bir tavır sergilenmesine rağmen katılımcılar, vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikler içerisinde de en çok TÜREV ziyaretini beğenmişlerdir. Bu bağlamda, çeşitli önyargı ve olumsuz tutumlarımızın altında muhatabını tanımama bilmeme ve ona uzak durma refleksinin yattığı rahatlıkla söylenebilir. Sonuç itibarıyla katılımcı 7, bakmakla görmek arasındaki farkı fark ettiğini, katılımcı 8 de, grup halinde bile ziyaret etmekten çekindiği bu türden mekânları artık bireysel olarak ve bilinçli bir şekilde ziyaret edeceğini ifade ederek, etkinliklerin amacına ulaştığına dair somut veriler ortaya koymaktadırlar. Katılımcı, yapılan bu etkinliğin kendisi için çok uygun ve anlamlı olduğunu da şu sözlerle dile getirmiştir: *“Aslını söylemek gerekirse aslında çok güzel bir fikir. Bence yapılması gereken yapılacak olan en güzel etkinliklerden bir tanesi.”*

Ayrıca bilgi boyutuna gönderme yapan ifadeler kullanan katılımcı 1, 4, 5 ve 10’un üzerinde durduğu ortak tema engelli grupların dünyalarını yakından görme ve onları hakkında detaylı bilgi sahibi olmadır. Nitekim bu hususta katılımcı 1; *“Onları daha yakından anlamamıza ortam hazırladı”*, katılımcı 5; *“Gittiğimiz zaman onların yaşantıları davranışlarını gördüğümde hem güzellikleri hem zorluklar yaşadıklarını gördüm”* şeklindeki sözleriyle, etkinlikler vasıtasıyla engelli ve yaşlıların dünyasına daha yakından göz atma, günlük yaşamın içinde fark edemediklerini görebilme kazanımlarını elde ettiklerine dair görüşler bildirmişlerdir. Nitekim bu hususta katılımcı

10 da benzer fikirleri farklı ifadelerle şu şekilde dillendirmiştir; *“Bir de hayat hikâyelerini öğreniyorsunuz. Uzaktan görmek, direkt içinde olmaktan çok daha farklı bir şeydir.”* Katılımcı 6 da bu konuda etkinliklere dair izlenimlerini şu ifadelerle bizimle paylaşmaktadır; *“Hayat sadece gezmek tozmak, eğlenmek, okula gitmek, bir şeyler yemek değil. Bunu öğrendim.”* Katılımcının zihninde kendi ifadesiyle yaşamın amacı ve mantığı değişmeye başlamıştır. O, hayatın şu ana kadar görmediği çok farklı bir yüzünü görmüştür. Hayat sadece sağlıklı insanların günlük yaşamlarında artık rutine dönen birtakım aktivitelerle sınırlı değildir. Katılımcıya göre hayat; bizim dışımızda ve bizden farklı olarak yaşayan birtakım dezavantajlı grupların da varlığını bilmek ve ona göre davranmak, onları göz ardı etmemektir.

Duyuşsal boyutta kazanımlara gönderme yapan katılımcı ifadeleri oldukça fazladır. Yanı sıra dezavantajlı gruplara yönelik gerçekleştirilen etkinliklere katılan öğretmen adaylarının tümünün duyuşsal boyutta kazanımlar elde ettiğini görmekteyiz. Bu kazanımlar içinde katılımcıların vurgu yaptıkları birtakım ortak temalar mevcuttur. Bunlar; empati kurabilme, yaşama sevinçlerinin artması ve dezavantajlı gruplarla aralarında kurulan duygusal bağ şeklinde sıralanabilir (Tablo 4.5). Burada karşımıza çıkan en dikkat çekici tema ise katılımcıların TÜREV ziyareti sonrası yaşama sevinçlerinin artmasıdır. 4 katılımcı (2, 6, 8 ve 9) ziyaretlerden sonra sahip oldukları değerlerin kıymetini bilmeye başladıklarının, günlük hayatın içinden çok gereksiz ve aslında hiç de anlamlı olmayan ufak ayrıntılara takılarak kendilerini yok yere üzdüklerini ifade eden görüşleri dillendirmişlerdir (Tablo 4.5). Örneğin katılımcı 6 bu hususta *“İnsanlar çok küçük şeylere mutlu olabiliyorlar. Ben bunu fark ettim. Hani bizim belki dikkate almadığımız önem vermediğimiz şeylere bile çok önem veriyorlar. Çok sevinebiliyorlar. Mutlu olmayı onlardan öğrendim”* şeklinde bir görüş dile getirmiştir Katılımcı kendisi için o ana kadar sıradan gelen ve hiçbir şekilde kendisini mutlu etmeyen, ona ayrıntıymış gibi gelen şeylerin aslında ne kadar da önemli olduğunu, engelli insanların bunlarla inanılmaz derecede mutlu olabildiklerini görmüştür. O, bu etkinlikler sonrasında şu ana kadar onu mutlu etmeyen kendi gözünde küçük görünen ama aslında ne kadar da önemli olduğunu anladığı birtakım hayati unsurların daha fazla kıymetini bileceğini ve artık elindeki imkânların farkına vararak nasıl daha mutlu yaşanabileceğini engelli bireylerden öğrendiğinin altını çizmektedir.

#### 4.1.4. Ekonomik Yoksunluk Çeken Öğrencilere Özel Ders Verme Etkinliği Üzerine Katılımcı Görüşleri

Ekonomik yoksunluk çeken öğrencilere gönüllü bir şekilde özel ders verilmesine, diğer tüm etkinliklerde olduğu gibi öğretmen adayları ile birlikte karar verilmiştir. Ancak, öğretmen adaylarının bir kısmı topluma hizmet uygulamaları kapsamında gerçekleştirilmesi tasarlanan bu çalışmadan vazgeçip yeni öneriler sunmuşlardır. Bazı öğretmen adayları da bu etkinliğe devam etmek isteyince on üç öğretmen adayından sadece dört kişi ile etkinlik sürdürülmüştür. Bu dört katılımcıyla (4, 7, 8 ve 9), ilgili etkinlik üzerine yapılan görüşmelerde elde edilen verilere göre, katılımcıların bu etkinlik vesilesiyle daha çok bilgilendikleri (7 ve 8), etkinlik süresince çözüm üretme becerilerini arttırdıkları (7) ve ekonomik yoksunluk çeken öğrencilerle aralarında duygusal bir bağ tesis ettikleri (7 ve 9) tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar, farklı ekonomik sınıflar arasında kaynaşmanın yaşandığını (7 ve 8), eğitimde yaşanan fırsat eşitsizliğinin daha bariz gördüklerini (4 ve 8), bu işi kendilerine vicdani bir sorumluluk olarak kabullenerek ekonomik yoksunluk çeken çocuklara azami derecede faydalı olma isteklerinin oluştuğunu (7 ve 8) dile getirip bazı önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcı 8 ilgili hususta; *“Bu projeler bence çok önemli, zenginin fakiri, büyüğün küçüğü anlaması için yan yana gelmeleri lazım. Bu projeleri bir şekilde yaygınlaştırmak lazım”* şeklinde bir öneride bulunarak, bu tür projelerle farklı sosyo-ekonomik düzeyde insanların bir arada buluşturulmasının, ötekini anlama noktasında önemli bir adım olacağını altını çizmiştir. Katılımcı 7 de bu hususta bir öneride bulunmaktadır. Katılımcı; *“Tüm eğitim fakültesi kapsamında böyle etkinlikler yapılmalı”* şeklinde bir düşünce geliştirmiş ve devamında fikirlerini şu sözlerle açıklama yoluna gitmiştir.

*“Niye? Çünkü hem bu fakir öğrencilerin de eğitime katılması, ülkenin gelişmesine katkı sağlaması lazım. Onların paraları yok, özel ders, okul, dershaneleri yok. Göz göre onları gözden çıkarmamak lazım. Özel dersler alırlarsa onlar da zeki çocuklar hemen kapıyorlar. Çok güzel olur hem de zengin, orta halli, fakir herkes bir birini tanır. Zengin fakir derdinden anlar. Bu da çok önemli bir insanlık adımı olur.”*

Katılımcıya göre ülkenin gelişmesi için, devletin topyekun unsurlarının bu gelişim sürecine dahil edilmesi gerekmektedir. Gelişmişlik düzeyinin eğitim boyutuyla doğrudan alakalı olduğu düşünüldüğünde, ekonomik yoksunluk çeken öğrencilerin özellikle bu sürece eğitim düzeylerinin geliştirilmesiyle katkıda bulunacağını düşünen

katılımcı, imkânları kısıtlı olan bu kesimin, bu nevi projelerle desteklenmesi gerektiğini düşünmektedir. Ona göre, böylece hem ülkenin geliştirilmesi adına önemli bir adım atılmış olur hem de farklı sosyo-ekonomik sınıfların birbirini tanması kaynaştırılması sağlanmış olur. Katılımcı 9 da bu husustaki görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Bir de insanlar farklı tabakalardan kaynaşıyor paylaşıyor çok güzel.”*

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun (Kanun No: 1739) eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği ilkesinin uygulama(ma) sorununu bu etkinlik bağlamında eleştiren katılımcı 4 ve 8'in bu husustaki görüşleri dikkat çekicidir. Katılımcı 4 bu konuda birbirine fiziki olarak oldukça yakın ama şartlar ve standartlar açısından bir o kadar uzak iki yerleşim yeri üzerinden bu konuyla ilgili fikirlerini paylaşma yoluna gitmiştir. Katılımcı ilgili hususta; *“Fikirtepe'ye gittik. Fakir öğrenciler orada çok. Şöyle bir ortama baktım, Göztepe'nin hemen arkası. Aklıma eğitimde fırsat eşitliği ilkesi geldi. Bunun neresi eşitlik? İnsanlar ne kadar da yoksunlar her şeyden”* biçiminde bir görüş öne sürerken katılımcı 8, şu ifadeleri dile getirmiştir: *“Yaştaşları her türlü imkân içinde yüzerken onlar yokluğun içinde boğulmaktalar. Bunlar nasıl aynı kulvarda yarışacaklar?”* Bu ifadelerle soyut olan kanunlarla bu soruna çözüm üretildiği ama somut olan uygulamalarda ilgili problemin halen devam ettiği katılımcılar tarafından gözler önüne serilmiştir.

Öğretmen adaylarından katılımcı 7 ve 8, ekonomik yoksunluk çeken öğrencilere gönüllü bir şekilde ders verme etkinliklerini gerçekleştirirken, muhataplarını ciddiye aldıkları, dersleri baştan savma işlemedikleri, bunu vicdani bir sorumlulukla gerçekleştirdiklerini, bundan dolayı anlatılması planlanan her konu için hazırlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu hazırlıklar sayesinde bir bilgilendirme sürecine de müdahil olduklarını, öğretirken öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Bu hususta katılımcı 7; *“Hem insanlara faydam oldu, hem de kendimi geliştirdim. Dersleri rastgele yapmadım, hazırlandım çalıştım. Vicdanen çalıştım. Sonra bir baktım ki ben de en az onlar kadar öğrenmişim”* şeklinde etkinliklerden elde ettiği kazanımdan bahsetmiştir. Katılımcı 8 de bu konuda katılımcı 7 gibi derslere ciddiyetler hazırlandığını; *“Tamam öğretmenim ama yine de hazırlanmam lazım, muhataplarımı ciddiye almam lazım. Bu içimden gelen bir istek. Bu yüzden hazırlık yaparken çok şey öğrendim”* şeklinde ifade ederek, süreç içerisinde bilgilendiğini dile getirmiştir. Ayrıca katılımcı başka bir bakış açısı geliştirerek: *“Mesela ben Türkmenistan'dan geldim ve hep İstanbul'un şaşaalı*

*yüzünü gördüm. Şimdi ise başka başka çehrelerini öğrendim”* biçiminde bir ifade kullanmıştır. Katılımcı bu ifadeleriyle, bu etkinliğin öncesinde, aynı coğrafyada farklı hayatların yaşandığından bihaber olduğunu dile getirmiştir.

Katılımcılar ekonomik yoksunluk çeken öğrencilere dersler verirken, çocuklarla aralarında duygusal bir bağın geliştiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerle ciddi bir duygusal bağ kurduğu anlaşılan katılımcı 9’un sosyal medya aracılığıyla bu bağı sürdürdüğü de yine kendi ifadelerinden ortaya çıkan bulgulardır. Katılımcı 9 yapılan etkinlik için *“Öğrenciler de çok memnun kaldı. Hatta geçen beni Facebook’ta eklemişler de çok memnun kaldım, çok sevindim. Onlar benim ilk öğrencilerim. Onlardan ayrılırken ağladım ama yine gidip geleceğim, manevi ablaları olacağım onların”* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. İfadelerden de anlaşılacağı üzere katılımcı 9, öğrencileri ile bundan sonraki süreçte de diyaloglarını sürdürme noktasında kararlıdır. Duyuşsal boyutta kazanım elde eden bir diğer öğretmen adayı da katılımcı 7’dir. O da bu hususta *“Değişik bir duyguydu, anlatılması zordu. Mesleğimin bence ilk adımı bu oldu. Çocuklarla aramızda farklı bir muhabbet oluştu ki sormayın, benim için çok iyi oldu seviyordum o çocukları”* şeklinde ifadeler kullanarak görüşlerini bildirmiştir. Görüldüğü gibi bu noktada katılımcı 9, çocukları meslek hayatının ilk öğrencileri olarak telakki ederken, katılımcı 7, bahsi geçen etkinliği mesleki kariyerinin ilk adımı olarak görmektedir. Katılımcı 7’nin, bu etkinlikler vesilesiyle kendisinin ve öğrencilerinin sorun çözme kabiliyetlerinin geliştiğine de vurgu yapması, ekonomik yoksunluk çeken öğrencilere gönüllü bir şekilde ders verme projesinin davranışsal ve bilişsel düzeylerde öğretmen adayına katkıda bulunduğuna işaret etmektedir. Bu anlamda dersler icra edilirken birtakım sıkıntılara maruz kalan öğretmen adayı ve öğrencileri, bu sorunları çözmek adına çeşitli teşebbüslerde bulunarak hem soruna çözüm bulmuşlar hem de problem çözme becerilerini geliştirmişlerdir. Bu hususta katılımcı 7’nin etkinliklere dair izlenimleri şu şekildedir: *“Tabi ufak tefek sorunlarımız da oldu; ders çalışma mekânı gibi. Ama bunları aşmak içinde uğraşlar verdik. Bu çabalar bile hem bizde hem de çocuklarda sorunlara çözüm bulma açısından güçlendirdi bizleri.”*

#### 4.1.5. “Otizm Üzerine Bir Söyleşi” ve Genel Olarak Seminer, Panel Sempozyum Konferans vb. Bilgilendirme Toplantılarına Katılma Üzerine

Prof. Dr. Yankı Yazgan tarafından gerçekleştirilen “Otizm Üzerine Bir Söyleşi” adlı seminere araştırma grubunun %60’ı katılım göstermiştir. Bu etkinlik sonrası katılımcılarla yapılan görüşmeler sonrasında otizm seminerine katılımın, katılımcılara duyuşsal ve davranışsal boyutta herhangi bir katkı sağlamadığı ya da çok az sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna mukabil katılımcı ifadelerinin, etkinliğin doğasında uygun olarak genellikle bilişsel boyutta yoğunluk gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmacılara özelde otizm seminerinin, genel manada ise seminer, panel, sempozyum, konferans vb. bilgilendirme toplantılarına iştirak etmenin, vatandaşlık yeterliliklerini geliştirme noktasında onlara neler kattığı sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bazıları soruyu sadece otizm seminerine odaklanarak cevaplamışlardır. Bilgi boyutunda kazanımlara dikkat çeken öğretmen adaylarından katılımcı 4’e göre meslek hayatında karşılaşılabileceği sorunları çözüme hususunda kendini hazırlamak, okuldan bu anlamda donanımlı bir birey olarak mezun olmak gerekmektedir. Kendi ifadelerine göre katılımcı için, katıldıkları otizm semineri, bu anlamda oldukça önemlidir. Mesleki yaşamlarında öğrencilerinin yaşadıkları sorunların mahiyetini bilme, otistik bir çocukla karşılaşıldığında onu tanıma, sorunların çözümü için atılması gereken ilk adımlardandır. Otistik çocukların bağımsız yaşayabilmelerinin, davranış problemlerinin azaltılarak gereksinimleri olan becerileri kazanabilmelerinin ancak doğru yöntemlere dayanan eğitimle sağlanabildiğine dikkat çeken katılımcı 4’ün bu hususta ifadeleri şöyledir:

*“Yarın-öbür gün öğretmen olacağız. Otizm seminerine gittiğimizde, otizmin tam olarak ne olduğunu, o çocuklara nasıl yaklaşabileceğimizi öğrendik. Çocuklara neler yapılabileceğimizi, en azından o çocuklara nasıl tanı koyabiliriz öğrendim. Bunlar otistik bir çocuk mudur değil midir bunu öğrendim. Hani bunlara nasıl yardımcı olabiliriz, nasıl yardım edebiliriz? Bunlar mühim şeyler. Çünkü onların davranış konusunda ve kendi başına harekette yardıma ihtiyaçları vardır. Onlara daha farklı bir eğitim vermek gerekiyor.”*

Katılımcı 10 da tıpkı katılımcı 4 gibi, otizm ile ilgili gerçekleştirilen seminere katılmayı mesleki hassasiyetleri açısından faydalı bulmuştur. Öğretmenlerin zaman zaman karşılaşılabilecekleri bir sorun olan özel eğitime muhtaç çocukların, bilinmesi ve onlara karşı uygun davranışların geliştirilmesi gerektiğini, bu açıdan katıldığı seminerin kendisinde bir merak uyandırdığını ifade eden katılımcı bu merak üzerine kişisel olarak ilgili konu üzerine çeşitli araştırmalar yapmıştır. Ona göre bu açıdan otistik bir çocuğa



nasıl davranılması ve ya nasıl davranılmaması gerektiğinin kişisel olarak artık bilincindedir. Katılımcı görüşlerini şu şekilde belirlemiştir: *“Çok yararlı bir şey. Sonuçta öğretmen olacağımız için hani çok önemli. Öğrencilerimizden biri de hasta olabilir. Bu seminerden sonra bayağı okudum. Böyle bir sorunu olabilir ona göre nasıl davranacağımıza öğrendim.”* Katılımcı 6 da bu hususta; *“Orada dinledik ve bu konuda bilgi sahibi olduk. Evet, belki ilerde öğretmen olacağız belki de olamayacağız. Öğretmen olmasak bile çevremizde otizmlili olan zihinsel ve bedensel yetersizlikleri olan bireyler olacak”* şeklinde bir görüş bildirmiştir. Burada birincisi mevcut konu ile ilgili, ikincisi ise konu dışında iki tespitte bulunmak mümkündür. Bunlardan birincisi; katılımcının çevresel duyarlılıklarıdır. Katılımcı, bu konularda bilgi sahibi olmayı, bireyin yaşadığı çevrede var olan problemleri tespit etmesi açısından önemli bulmaktadır. Yapılması gereken ikinci tespit ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören katılımcının, diğer birçok arkadaşı gibi öğretmen olamama korkusu veya bu konuda bir inanç eksiliği yaşamaması durumudur. Bu açıdan araştırmalar esnasında özellikle bu korkunun katılımcıyı çalışmalardan ciddi bir şekilde soğuttuğu, bu durumda öğretmen adayının etkinliklere katılma noktasında isteksiz davrandığı araştırma günlüğüne not düşülmüştür. Bu açıdan araştırma günlüğü ve katılımcı ifadeleri birbirini destekler mahiyettedir. Bu hususta katılımcı 7 de görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

*“Otizmin gerçekten araştırmaya gerek kalmadan birebir ne olduğunu öğrendik. Şimdi daha bilinçliyim. Şimdi öğretmeniz, ilerde çocuk sahibi olmayı düşünüyoruz. Bir şeyler öğrenmek sadece kendi adına faydalı olmak değildir. Ben öğretmen değil de başka bir meslek grubunda olsaydım da tıpkı bir öğretmenin öğrencilerine kazandırdığı gibi çevresindeki insanlara bu şekilde bilgiler kazandırmayı isterdim. Bu konuda çevreme de faydalı olacağımı düşünüyorum.”*

Katılımcı 7 bu hususta katılımcı 4 ve 10 ile paralel fikirler öne sürmekle birlikte aralarında amaçlar bakımında ufak bir farklılık göze çarpmaktadır. Katılımcı 4 ve 10, yapılan bu nevi bilgilendirme çalışmalarını tamamen mesleki hayata hazırlık bağlamında değerlendirirken, katılımcı 7'nin olaya biraz daha geniş bir perspektiften baktığı, arkadaş olarak, komşu olarak, ebeveyn adayları olarak, her şeyin ötesinde bilinçli bir birey olarak çevresel duyarlılıklarını öne çıkararak, etrafına bu anlamda bir bilinç aşılama misyonunu yüklediği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarından katılımcı 3'e göre vatandaşların çeşitli bilgilendirme toplantılarına ve benzeri aktivitelere bir birey olarak katılma sorumlulukları vardır. O fikirlerini şöyle izah etmektedir: *“Bir vatandaşın çeşitli konulardaki seminerlere panellere ve benzeri faaliyetine katılması şarttır.”* Ayrıca, katılımcıya göre etkin öğrenme ve çözümlenme gibi bireysel becerilerin kazanılması ile mekân arasında ciddi bir bağ vardır. Ona göre Konferans, seminer vb. etkinliklere doğrudan katılmak, anlatılan konu ile dinleyici arasında anlamlı bir zemin oluşturmaktadır. Bundan dolayı bizzat öğrenme ortamında bulunmak birden fazla duyu organını harekete geçirdiğinden, dinleyicide öğrenme eylemi o kadar hızlı gerçekleşmektedir. Katılımcı bu konu hakkında şu yönde bir görüş bildirmiştir: *“Neden? Çünkü bir konuyu belki de bir kitaptan okuduğunuz veya televizyondan izlediğimiz, internette araştırdığımız zaman tamam belki sizi etkiler ama seminer ve konferansın havası gerçekten çok farklı. Yani orada daha çok özümseyorsunuz anlatılanı.”* Katılımcı 1 de katılımcı 3 gibi düşünmektedir. Zira o da bu türden aktivitelere katılım göstermeyi toplumsal bir sorumluluk olarak telakki etmektedir. Seminer, konferans, panel, sempozyum vb. bilgilendirme toplantıları katılımcı 1'e göre eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli bir parçasıdır. Eğitim sadece okulda yapılan bir dizi etkinlikle sınırlı değildir. Bu bağlamda katılımcı, çevresel duyarlılıkları gelişmiş, etkin bir vatandaşın bilinçlendirme aktivitelerine katılmasını bir sorumluluk duygusunun yansıması olarak görmektedir. O, bu konudaki fikirlerini şu sözlerle somutlaştırmaktadır: *“Bu çeşitli seminerler, konferanslar sonuçta eğitim olduğu için insanın kendisini eğitmesi toplumsal bir sorumluluğun parçasıdır. Çevreye karşı olan farkındalığımızı bu konuda bilinçlenmeniz gerektiğini şart koşuyor. Aslında bunun temelinde yatan şey budur.”*

Katılımcı 8, bilgilendirme aktiviteleri olarak da adlandırabileceğimiz, seminer, panel, konferans vb. organizasyonlara katılım göstermenin bireysel anlamda kişiye sağladığı katkıları; *“Böyle üniversite hayatımızda, bu tür ne kadar konferanstır seminerde katılırsak bizim için o kadar çok arttı olduğunun şuan farkında oldum”* şeklindeki sözlerle açıklamıştır. Ayrıca öğretmen adayı sözlerine şu şekilde devam etmektedir: *“Çünkü insanlar ne kadar bilgilenirse karşısındakine o kadar bir şeyler aktarabilir. Bu bizim görevimiz diye düşünüyorum.”* Katılımcı 8'e göre bir vatandaşta olması gereken özelliklerden biri de, bir öğretmen gibi çevresini ve ailesini birçok konuda bilgilendirmektir. Bilgilenme sürecinin önemli bir parçası da ona göre seminer

konferans ve panel tarzı faaliyetlere katılmak ve öğrenilenleri yakın çevreyle paylaşmaktır. Zira katılımcıya göre bireyin öğrenme ortamı, aslında içinde bulunduğu çevredeki bireylerin de öğrenme ortamlarını teşkil etmektedir.

#### 4.1.6. Müze Eğitimi Ekinliğine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Müzeler, dünyada birçok ülkede neredeyse yüzyılı aşkın bir süredir yaygın eğitim kurumları olarak kullanılmakta, yanı sıra gelişmiş devletlerin okullarında müze eğitimi dersi verilmektedir. Müzeler ulusların geçmişini, dolayısıyla bugününü aydınlatan fonksiyonuyla bir milletin hafızası niteliğindedir. Zira etkin bir vatandaş olmanın, sorumlulukları bilmenin ve geleceğe sağlam adımlarla yürümenin önkoşulu sağlam bir tarih bilincinin zihinlere yerleştirilmesidir. Bu açıdan öğretmen adayları ile vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bir dizi etkinlik planlanırken ortaya atılan “bir hafta boyunca düzenli olarak müze ziyaretleri gerçekleştirmek” fikri, hedeflenen etkin vatandaşın yetiştirilmesi noktası nazarında diğer adaylar tarafından da anlamlı bulunmuştur. Bu bağlamda toplamda dört katılımcı (1, 2, 3 ve 9) bir hafta boyunca düzenli olarak üç ayrı müze ziyareti gerçekleştirmiştir. Öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri müze ziyaretleri hususunda bir görüşme yapılmış ve onlara, ziyaretlere dair izlenimlerinin neler olduğu sorulmuştur. Katılımcı ifadelerinden birtakım ortak kategoriler oluşturmak mümkün olmuştur. Bu kategorileri vatandaşlık sorumluluğu, bilgilenme/bilinçlenme, sosyalleşme, estetik duyguların gelişimi,

**Tablo 4.6. Müze Eğitimi Etkinliğine Dair Çeşitli Kategoriler ve Bu Kategorilere Değinen Katılımcılar**

Kategoriler	Katılımcı 1	Katılımcı 2	Katılımcı 3	Katılımcı 9
Sorumluluk			✓	✓
Bilgilenme/Bilinçlenme	✓	✓	✓	✓
Sosyalleşme	✓	✓		✓
Estetik Duyguların Gelişimi		✓	✓	
Motivasyon ve Kalıcı Öğrenme	✓	✓	✓	✓

motivasyon ve kalıcı öğrenme şeklinde sıralamak mümkündür (Tablo 4.6).

Katılımcı 3 ve 9 müze ziyaretleriyle desteklenen tarihsel bilinç oluşumunu bir vatandaşlık sorumluluğu olarak telakki etmektedirler. Katılımcı 3 bu hususta; *“Bir de müze eğitimleri ile insanda bir tarih bilinci geliyor. İşte bu bilinç her vatandaşın oluşturmak zorunda olduğu bir bilinçtir, sorumluluktur”* şeklinde bir ifade kullanarak, müze eğitimleriyle birlikte vatandaşlarda bireysel anlamda bir tarih bilincinin tesis edildiğinin, durumun vatandaşlık bağlamında değerlendirildiğinde bir sorumluluk olduğunu altını çizmektedir. Katılımcı 9 da bu hususta, müze gezilerinin, herhangi bir aktiviteden farklı olduğunu, bir hobinin ve eğlence gezilerinin ötesinde, tarih bilinci oluşturma bağlamında bir vatandaşlık sorumluluğu olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: *“Bu da bir vatandaşlık görevidir. İnsanın kendi tarihini bilmesi araştırması bence bir vatandaşlık görevidir. Hani aktiviteden öte bir hobiden öte bir şeydir bu kendi tarihini bilmek.”*

Müze ziyaretlerini gerçekleştiren her bir öğretmen adayı da bu etkinliklerden bilgilenme/bilinçlenme noktasında istifade ettiklerini farklı söylemlerle de olsa dile getirmişlerdir. Mesela katılımcı 1 bu hususta: *“Müze eğitimi ile ben tarihimizi yakından tanıdım”* biçiminde bir ifade kullanırken katılımcı 3 de; *“Bir de müze eğitimleri ile insanda bir tarih bilinci geliştiriliyor”* şeklinde bir görüş dile getirmiştir. Görüldüğü gibi her iki katılımcı da müzeler ve tarihsel bilgi arasında bir ilişkinin var olduğuna değinmişlerdir. Katılımcı 9 da; *“Tarihi nesnelere o kadar güzeldi ki notlar aldım. Yani sınav kaygısıyla değil bilgi olması adına notlar aldım. Bu bence daha önemli”* şeklinde bir görüş bildirmiştir. Katılımcı bu hususta öğrenmede gönüllülüğün önemine değinmiştir. Sınav kaygısı ve birtakım nicel başarıların ötesinde, içten bir güdülenme ve öğrenme isteği ile tutulan notların, yapılan çalışmaların, daha anlamlı ve muteber olduğuna dikkat çekerek müze gezisi esnasında çeşitli notlar tutup bilgilendiğini dile getirmiştir. Katılımcı 2 ise, müze gezilerini, kitap okumalarına benzetmektedir. Ona göre akademik katkı bağlamında bir müzeyi ziyaret etmek, bir ansiklopediyi bitirmekle eşdeğerdir. O da görüşlerini şu ifadelerle somutlaştırma yoluna gitmiştir: *“Bana göre her bir müze sanki bir kitap. Hatta daha ötesi. Bir müzeyi gezmek koca bir ansiklopediyi bitirmeye eşdeğerdir.”*

Katılımcılara göre müzeler öğrencilerin kaynaşması ve sosyalleşmesi için de ideal mekânlardan biridir. Onlar bu geziler vasıtasıyla, müzelerde bir araya gelerek, birbirlerini yakından tanıma ve kaynaşma fırsatı bulduklarını dile getirmişlerdir. Bu

hususta katılımcı 1; *“Müze eğitimi ile ben tarihimizi yakından tanıdım, ama tarihten önce yanı başımdaki arkadaşımı tanıdım”* şeklinde bir görüşünü dile getirmiştir. Katılımcı 9 da bu hususta; *“Orada biz bir hafta boyunca arkadaşları tanıdık. Daha iyi kaynaştık. Dört yıldır aynı sınıftayız ama keşke daha önce yapsaydık. Daha güzel arkadaşlıklarımız olurdu”* şeklindeki düşüncelerini ifade ederek, okul dışı eğitim aktivitelerinden bir olan müze gezilerinin kendilerini sosyalleştirdiğini belirtmiş, bu amaca hizmet etme noktasında bahsi geçen gezilerin lisans eğitimin ilk dönemlerinde sıklıkla yerine getirilmesini önermiştir. Gerçekten de etkinlikler süresince yapılan gözlemlerde benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Etkinliklerin başında kendi aralarında mesafe olduğu gözlemlenen bazı katılımcıların haftalar ilerledikçe, birbirilerine yaklaşarak aradaki mesafeleri aştıkları gözlemlenmiştir. Katılımcı 2, bu hususta şu ifadeleri kullanmıştır: *“Biz bir hafta boyunca arkadaşlarla gezdik. Daha önce fazla samimi olmadığım insanların aslında ne kadar sıcak arkadaşlar olduğunu gördüm güzeldi kaynaştık.”* Böylelikle katılımcı ifadelerinden anlaşılacağı üzere müze gezilerinin öğretim programına destek olmanın yanında, toplumsallaşma sağlayarak eğitimin genel amaçlarına da hizmet ettiği tespit edilmiştir.

Müzelerde sanatsal nesnelere karşılaşılan, arkadaşları ve müze yetkilileri ile bunlarla bağlantılı çeşitli diyaloglar geliştiren öğretmen adaylarının kendi ifadeleri ile sanat anlayışı geliştirmekte ve sanata bakış açısı farklılaşmaktadır. Bu hususta katılımcı 3; *“Bir kere estetik duygularım gelişti. O parçaları gördükten sonra hayran kaldım. Tabii o sırada kendi aramızda, oradaki görevlilerle konuşmalarımız çok faydalı oldu”* şeklindeki izlenimlerini paylaşırken katılımcı 2 de benzer noktalara şu ifadelerle değinmiştir: *“Bir de her bir tarihi parça sanat eseri vardı. Sanat gücümüzde çok gelişti, konuştuk, tartıştık.”*

Müze etkinliklerini gerçekleştiren dört öğretmen adayının tamamı, bu etkinlikler esnasında öğrendiklerinin daha kalıcı olduğuna ve müzelerde öğrenme eylemine daha iyi motive olduklarına değinmişlerdir. Bu isteklendirme durumunun altında katılımcı ifadelerine göre bilhassa tarih derslerinin sıkıcılıktan kurtarılarak eğlenceli bir şekle dönüşmesini, görselliğin çekiciliğini, farklı bir mekânın cezbediciliğini ve öğrenme metodunun farklılığını alt kategoriler şeklinde sıralayabiliriz. Ayrıca yaparak-yaşayarak öğrenmenin kalıcılığına dikkat çeken katılımcılar, bu şekilde bir öğrenmenin hafızalarında kalıcı olacağına değinmişlerdir. Bu hususta katılımcı 1, müze ziyaretlerine

yönelik, kendi adına gerçekleşen kazanımını; *“Müze eğitimi, sıkıcılığı ortadan kaldırması bakımından bana farklı şeyler kazandırdı. Tarih dersinin sıkıcılıktan uzaklaştırıp daha fazla sevebileceğimi öğrendim”* şeklinde bir ifade ile dile getirmiştir. Katılımcı sözlerine; *“Tabi bir de müzede gördüklerini insan kolay kolay unutmuyor. İşin içine bir de görsel girdiğinden daha kalıcı şimdi halen hepsi aklımda diyebilirim”* şeklinde devam ederek görselliğin kalıcı öğrenme üzerindeki etkisine değinmiştir. Katılımcı 9 da müze eğitimiyle, okullarda gerçekleştirilen geleneksel tarih öğretiminin sıkıcılığundan kurtularak dersin eğlenceli hale dönüştüğünü şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Hiç sıkılmadım. Hem okulda tarih dersleri çok sıkıcı. Burada gülerken eğlenerek çok güzeldi.”* Katılımcı 2 ve 3 de benzer hususları farklı ifadelerle dillendirmişlerdir. Örneğin katılımcı 2; *“Çünkü var olan her şey dikkatinizi çekiyor bir kere. Ayrıca sıkıcı bir ortam değil, dersler gibi olsa insan sıkılır. Ama araştırıyorsun, yazıları okuyorsun, yanındaki arkadaşınla paylaşıyorsun bilgileri”* şeklindeki izlenimleriyle müze eğitimi aktivitesinin öğretmen adaylarına kazandırdıklarına, katılımcı arkadaşlarıyla benzer açıdan yorum getirmiştir. Katılımcı 3’ün ilgili husustaki düşünceleri de bu noktada diğer arkadaşlarından pek farklı değildir. Katılımcı 3’ün ilgili husustaki görüşleri şu şekildedir: *“Tarih dersini böyle işleyince daha çok seviyorum. Anlamlı somut, anlatılanlar sanki karşımda duruyor. Sonra aklımda kalıyor en önemlisi. Müzedeysen tabi ortam farklı geldiği için daha bir motive ve heyecanlı oluyorum.”*

#### **4.1.7. Sivil Toplum Kuruluşlarına Katılım Gösterme Üzerine**

STK’ların demokrasinin vazgeçilmez unsurlarından biri olduğunu ve toplumsal sorunların çözümündeki önemini, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına kavratmak amacıyla tasarlanan bir eğitim öğretim yılı boyunca herhangi bir sivil toplum kuruluşuna gönüllü bir şekilde katılma ve aktif görevler üstlenme fikri katılımcıların %20’si tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmıştır. Katılımcı 1 ve katılımcı 8, aktif bir şekilde katılım gösterdikleri sivil toplum kuruluşlarındaki izlenimlerini, vatandaşlık yeterlilikleri bağlamında değerlendirdiklerinde, sivil toplum kuruluşlarına üye olmanın vatandaşlık gelişiminde öğretmen adaylarına ciddi getiriler sağladığı görülmüştür. Öğretmen adaylarından katılımcı 1’in ifadelerine göre ortaya çıkan kategoriler şu şekilde sıralanabilir: Mesleki Gelişim, İletişim Gücü ve Problemlere Çözüm Üretebilme Yeteneği. Ayrıca katılımcı bu anlamda bir de öneri sunmuştur. Katılımcı 1’in mesleki

gelişim kategorisinde dair ifadeleri şu şekildedir: “*TEGEV*’deki çalışmalarım aslında meslek hayatıma da rehberlik edecek şekildeydi. Hani orada da çocuklarla bir araya geldim çeşitli etkinlikler yaptık ve eğitimler verdik. Bir öğretmen adayı olarak daha çok bu konuda yeterliliğimi arttırmam gerektiğini gördüm.” Katılımcı bu sözleriyle aynı zamanda bilgi boyutuna da gönderme yapmıştır. Zira bir öğretmen adayı olarak katılımcı 1, bu etkinlikle hem kendini geleceğe ve mesleğine hazırlamıştır hem de bu anlamda kendini daha iyi tanıyarak eksikliklerinin farkına varmıştır. Ayrıca davranışsal boyutta bir kazanım olan iletişim gücü becerisine dair kazanımlarını da katılımcı; “*Aslında bu tür bir çalışmada onlardan nasıl bir diyaloga gireceğimi onlarla nasıl daha etkili bir şekilde anlaşabileceğimi gördüm*” şeklinde bir ifadeyle belirtmiştir. “Onlar” diye tanımladığı gençlerle daha etkili bir şekilde diyaloga girmenin yollarını öğrenmiştir. Başka bir açıdan bu ifade yorumlandığında bu durumun, aynı zamanda bir

**Tablo 4.7. Katılımcıların Sivil Toplum Kuruluşlarında Aktif Bir Rol Üstlenmelerinde Dair Çeşitli Boyutlardaki Görüşleri**

Boyutlar	Alt Kategoriler	Katılımcı İfadeleri
Bilişsel Boyut	Çeşitli Konularda Bilgilenme, Mesleki Gelişim	<b>Katılımcı 1:</b> TEGEV’deki çalışmalarım aslında meslek hayatıma da rehberlik edecek şekildeydi. Hani orada da çocuklarla bir araya geldim çeşitli etkinlikler yaptık ve eğitimler verdik. Bir öğretmen adayı olarak daha çok bu konuda yeterliliğimi arttırmam gerektiğini gördüm. <b>Katılımcı 8:</b> Çok güzel bir bilinçlendirme oldu gerçekten.
	Sevgi ve Pozitif Duygular	<b>Katılımcı 1:</b> Eskiden de bir ilgim vardı ama ben burada çocuklarla çok zaman geçirdim ve onları yakından tanıdım. Gerçekten çocukları daha çok sevmem gerektiğini öğrendim. Aslında insanlara ısındım diyebilirim. <b>Katılımcı 8:</b> Yaptığımız şeyler çok iyiydi, bana çok güzel duygular tattırdı.
Davranışsal Boyut	İletişim Gücü, Becerisi, Problem Çözme Becerisi ve Çevresini Teşvik Etme	<b>Katılımcı 1:</b> Orada aldığım etkinliklerde çıkan bir problem durumunda onun nasıl çözülebileceğini öğrendim. Şimdi benzer sorunları rahatlıkla çözüme kavuşturuyorum. <b>Katılımcı 8:</b> Tabi ben arkadaşlarımı da teşvik ettim, hatta arkadaşlarımdan birisi de şimdi benimle AKUT’ta çalışıyor

mesleki gelişim olarak da değerlendirilebilir olduğu söylenebilir. Yine öğretmen adayına göre, bu eğitim etkinlikleri esnasında katılımcı çeşitli deneyimler kazanmıştır. Kısaca katılımcı, bir şeyler öğretirken öğrenme kanallarını açık bırakarak, muhataplarından yeni bilgiler öğrenmiş, deneyimlerini arttırmıştır. Katılımcının bu

husustaki ifadeleri şu şekildedir: *“Onlarda çeşitli noktalarda deneyimler vardı. Ben onlara bu anlamda deneyimlerinden istifade ettim.”* Yine katılımcı, aktif bir vatandaş olarak karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme becerisini sivil toplum kuruluşlarında gerçekleştirdiği etkinliklerle kazandığını; *“Orada aldığım etkinliklerde çıkan bir problem durumunda onun nasıl çözülebileceğini öğrendim.”* şeklinde belirtmiştir. Katılımcı bu etkinliklerle bir de duyuşsal boyutta çeşitli kazanımlar elde etmiştir. Bunlardan birisi de insanları, özellikle de çocukları sevmeye kazanımıdır. Katılımcı bu hususta, *“Eskiden de bir ilgim vardı ama ben burada çocuklarla çok zaman geçirdim ve onları yakından tanıdım. Gerçekten çocukları daha çok sevmem gerektiğini öğrendim. Aslında insanlara ısındım diyebilirim”* biçiminde ifadeler kullanarak, yaşadığı duyuşsal dönüşümü gözler önüne sermiştir. Sosyal Bilgiler eğitiminin amaçlarına da bu hususta dokunan katılımcıya göre, bu dersin hedeflerinden biri, belki de en önemlisi olan etkin vatandaşlar yetiştirme misyonuna hizmet babında sivil toplum kuruluşları etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu konuda katılımcı şöyle bir öneri sunmuştur: *“Madem bizim amacımız Sosyal Bilgiler olarak etkin vatandaşlar yetiştirmek, bunun en güzel yollarından biri bence STK’lar. Bana sorarsanız Sosyal Bilgiler bölümünde okuyan öğrencilerin bu anlamda kesinlikle STK’lara üye olması lazım. Hayatın içinden öğrenirler o zaman.”* Bu ifadeleri ile katılımcıya göre her bir Sosyal Bilgiler öğretmen adayının lisans eğitim boyunca bir sivil toplum kuruluşuna üyelik zorunlu kılınmalıdır. Böylelikle öğretmen adayları yaparak-yaşayarak öğrenecek ve bu disiplinin amaçlarından biri olan etkin vatandaşın yetiştirilmesine zemin hazırlanacaktır.

Sivil toplum kuruluşlarına üye olarak etkinlikler gerçekleştiren bir diğer öğretmen adayı katılımcı 8’dir. Katılımcı bu etkinlik sonunda; *“Çok güzel bir bilinçlendirme oldu gerçekten”* şeklindeki ifadesiyle kendisinin bilgi boyutunda çeşitli kazanımlar elde ettiğine vurgu yapmıştır. Yine öğretmen adayı bir başka boyut olan duyuşsal boyut içerisinde; *“Yaptığımız şeyler çok iyiydi, bana çok güzel duygular tattırdı”* şeklinde bir görüş bildirmiştir. Ayrıca katılımcı, STK’lara katılım noktasında yakın çevresini de teşvik etmiş ve kendi ifadesiyle bir arkadaşını da bizzat işin içine katmayı başarmıştır. Bu hususta öğretmen adayı şu ifadeyi dile getirmiştir: *“Tabi ben arkadaşlarımı da teşvik ettim, hatta arkadaşlarımdan birisi de şimdi benimle AKUT’ta çalışıyor.”* Arama Kurtarma Derneği’nde çeşitli etkinliklere katılan katılımcıya göre, bu süreç esnasında



özellikle ilkyardım ve arama-kurtarma konularında faydalı bilgiler edinmiştir. İlk yardım bilgisi, katılımcıya göre her vatandaşın bilmesi gereken bir zorunluluktur.

**Tablo 4.8. Katılımcıların Etkinlikler Sonrasında STK'lara Katılım Göstermeye Yönelik Görüşleri**

Katılımcılar	STK Üyeliği Olanlar	Etkinlikler Sonrasında Üye Olmayı Düşünenler	Katılımcıların Görüşleri
Katılımcı 1	✓		Hâlihazırda Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı'nda aktif bir şekilde çalışmaktadır.
Katılımcı 2			TÜREV 'in kendisine çalışmakla vakfına çalışmak çok farklı gibi geliyor bana. Çünkü bir yerde sadece bir kuruluş için yardım toplanır, diğerinde birebir o insanlarla ilgilenirsiniz. Ama o yardımları nereye gidip gitmediğimden emin olmadığım için genellikle bu tarz yerlerde çalışmak istemiyorum.
Katılımcı 3		✓	Etkinliklerin bana özellikle faydası çok oldu. Mesela o tarz bir derneğe (TÜREV) üye olabilirim. İnsanlara faydası olan engelliler vakfi gibi insanlara çeşitli hizmetler edecek olan vakıflara üye olmak istiyorum.
Katılımcı 4		✓	Evet, vakıf veya sivil toplum kuruluşu sivil toplum kuruluşlarının altyapısı duyarlılık yönleri, dünya görüşü fark etmez hepsine katılırım. Bu tür etkinliklere katılmak benim sivil toplum kuruluşlarına üye olmak istekliliğimi etkiledi. Birebir yaşadktan sonra, aktif olmam gerektiğini sivil toplum kuruluşları daha erken üye olma istekliliğimi arttırdı.
Katılımcı 5		✓	Ben de öyle bir projede bulunmak isterim. Aileler bir araya gelmiş bir şeyler yapmaya başlamış. Bence çok güzel bir şey. Devletimizin de yapması gereken çok şey var. Birey olarak da çok şeyler yapmamız gerekiyor Kimsesiz çocukların yardıma muhtaç bakışlarını veya duruşları beni çok etkiledi açıkçası. İmkân bulur bulmaz bir şeyler yapmak istiyorum.
Katılımcı 6		✓	Yaptığımız şeylerin sonrasında benim de bir şeyler yapmam gerektiğini gördüm ve kendim de yapmış olduğumuz etkinliklerin de faydasını çok gördüm. Mesela söylerim her seferinde, kimsesiz çocuklar ziyaretinde mesela öyle bir yerde bulunmak isterim.
Katılımcı 7		✓	Aslında düşünüyorum, evet gerçekten faydalı olacaksa, topluma faydalı olacaksa, kesinlikle düşünüyorum. Şunu söylemek gerekirse şimdiye kadar olmadıysam olamamışımdır, olmayı gerçekten istemişimdir. Ama olamamışımdır. Durumlar müsaade etmedi yani. Ama yaşadıklarımından sonra, imkânlarımı zorlayacağım.
Katılımcı 8	✓		Hâlihazırda Arama Kurtarma Derneği'nde aktif bir şekilde çalışmaktadır.
Katılımcı 9		✓	Bundan sonraki hayatında sivil toplum kuruluşlarında derneklerde aktif olarak çalışan derneklere katılmayı düşünüyorum. Bu gibi çalışmalarını yapmasaydık şu anda hiçbir şeyden haberimiz olmazdı. Bunlar beni isteklendirdi. Özellikle Yeşilay, Kızılay'dır bu gibi kuruluşlar bence çok etkili kuruluşlar.
Katılımcı 10		✓	Allah nasip ederse inşallah Çocuk Esirgeme Kurumu'yla kesinlikle bir bağlantım olacak. Böyle maddi iyi para verip çalışacağım. İçinde olmayı kesinlikle istiyorum.

Sosyal Bilgilerin amaçları kapsamında konuyla ilgili bir değerlendirme yapan katılımcı, etkin bir vatandaşın ilkyardım konularında bilgi sahibi olması gerektiğini; *“Şimdi madem biz etkin aktif vatandaş yetiştirmeyi amaçlıyoruz. Bence ilk yardım çok önemli ve herkesin bilmesi gereken bir şey”* sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcıya göre; *“Bir can kurtarmaktan daha önemli bir şey yoktur”*. Türkiye gibi deprem kuşağında yer alan bir ülkede, hızlı ve etkin bir arama kurtarma çalışması yapılarak mümkün olduğu kadar kısa bir sürede ve olabildiğince çok insanı kurtarmanın bir ekip işi olduğunu, bu bağlamda, donanımlı vatandaşların sayılarının artırılarak, verimli sonuçlar elde edilebileceğini belirten katılımcıya göre devletin mutlak güç olarak bu işe el atması gerekmektedir. Ona göre sürekli deprem riski olan bu ülkede her an arama-kurtarma faaliyetlerinde bulunabilecek potansiyel ve bilgiye sahip gönüllü ekiplerin oluşması hususunda devlet olarak bir politika üretilmelidir. Bu hususta katılımcı şu görüşleri dile getirmiştir:

*“Sen arama kurtarma konusunda birikimli ve bilgiliysen, aktif bir şekilde ekibin bir parçası olarak çeşitli çalışmalarını gerçekleştirebilir, insan hayatını kurtarabilirsin. Tabii toplumun büyük bir kısmının bu işlerden anladığı varsayılırsa, ne olur? Tez zamanda daha çok işler yapılır. Ekip sayısı artar ve daha çok can kurtarılır. Bence Türkiye gibi deprem sıkıntısı yaşayan bir ülke de devletin bunu bir politikaya dönüştürmesi gerekir.”*

Bu bağlamda yukarıdaki ifadeleri ile yeni bir öneri sunan öğretmen adayına göre, STK'lar bir toplumun gelişmişlik düzeyini belirleyen mihenk taşları hükmündedir. Bu bağlamda katılımcı; *“Zaten bir toplumda sivil toplum kuruluşları ne kadar yaygın ve gelişmişse, o ülke o kadar gelişmiş demektir”* biçiminde görüşlerini açıklama yoluna gitmiştir.

Görüldüğü gibi 10 katılımcının ikisi etkinlikler kapsamında bir sivil toplum kuruluşunda gönüllü olarak bir pozisyon üstlenmişlerdir. Geriye kalan 7 katılımcı yapılan bu etkinliklerden sonra kendilerine yöneltilen herhangi bir STK'ya üye olmak ister misin sorusuna “evet” şeklinde yanıt vermişlerdir. Katılımcıların bilhassa TÜREV Darülaceze ve Çocuk Esirgeme Kurumu ziyaretlerinden bu anlamda çok etkilendikleri kendi ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu hususta diğerlerinden farklılık arz eden tek öğretmen adayı katılımcı 2'dir. “Daha önce herhangi bir STK'ya üye oldun mu” şeklinde kendisine yöneltilen soruyu öğretmen adayı; *“Hayır”* şeklinde yanıtlamıştır. Yaptığımız etkinlikler sonrasında herhangi bir sivil toplum kuruluşunda gönüllü olarak

çalışmak ister misin biçimindeki soruya da diğer katılımcılardan farklı olarak yine “Hayır” biçiminde cevap vermiştir. Kendisine bu kararının altında yatan neden sorulduğunda katılımcı 2; *“Darülaceze, kimsesiz çocuklar, Kızılay, bunlar farklı. Sivil toplum kuruluşlar deyince aklıma diğer yerler geldiği için onlarla pek bağlantım olmadı ve de gitmem”* şeklinde bir yanıt vermiştir. Katılımcı, devlet kontrolünde çeşitli sosyal faaliyetler gösteren kurumları işaret ederek, onları diğerlerinden farklı bir kefeye koymuştur. Buna mukabil öğretmen adayı bu bağlamda devlet kurumlarına güven duymaktadır. “Diğerleri” dediği ise siyasi ve ideolojik bağlantıları olan dernek ve vakıflardır ki; katılımcı buraların şeffaf olmadığını ve ardında kirli birtakım oyunlar olabileceğini belirtmiştir. Katılımcı ile etkinlikler sırasında yapılan bir sohbet de son zamanlarda, özellikle Deniz Feneri davası adı altında yürütülen soruşturmalarda kamuoyunda bilhassa yardım kuruluşlarına yönelik ciddi bir güven problemi oluşturduğunu dillendirmiştir. Yine benzer bir ifade kullanarak katılımcı, etkinliklerin ilgili konuda kendisinde herhangi bir fikir değişikliği yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu hususta katılımcı; *“Mesela TÜREV’in kendisine çalışmakla vakfına çalışmak, para toplamak çok farklı gibi geliyor bana. Çünkü bir yerde sadece bir kuruluş için yardım toplanır, diğerinde birebir o insanlarla ilgilenirsiniz. Yoksa ben de isterim”* biçimindeki ifadesiyle çeşitli sosyal projeler üstlenen STK’ların sahasında çalışan ve birebir yardım etkinliklerinde bulunanlarla, aynı kurum çatısı altında finansal kaynakları toplama ve kullanıma hazırlama pozisyonunda çalışanların kendisine aynı güveni vermediklerinin altını çiziyor ve ekliyor; *“O yardımların nereye gidip gitmediğimden emin olmadığım için genellikle vakıf tarzı yerlerde çalışmak istemiyorum.”*

Tablo 4.8’de ilgili husustaki ifadelerine yer verilen katılımcıların bu konudaki düşünceleri, katılımcı 2’nin aksine oldukça pozitif bir yönde değişiklik göstermiştir. Öğretmen adaylarından ikisi (1 ve 8) hâlihazırda bir STK’da gönüllü bir şekilde faaliyetlerde bulunduğundan ve adı geçen katılımcıların bu hususta ki pozitif yaklaşımlarına Tablo 4.8’de geniş bir şekilde yer verildiğinden, katılımcı 1 ve 8’in görüşlerine sıkıcı bir yinleme olmaması adına yer verilmemiştir. Ancak burada her iki katılımcının da STK’lara katılım gösterme noktasındaki tutumlarının pozitif bir yönde olduğuna değinmekte fayda vardır. Öğretmen adaylarına, vatandaşlık yeterliliklerini geliştirme noktasında yapılan etkinliklere yönelik genel kanılarının sorulduğu bu kısımda, öğretmen adaylarının %90’nın STK’lara aktif katılım gösterme noktasında

istekli olduğu ya da herhangi bir STK'da gönüllü olarak çalıştıkları görülmüştür. Mesela katılımcı 3, etkinlikleri genel olarak faydalı bulmuş, sosyal projeleri ve insanlığa faydalı olma noktasında çeşitli görevleri üstlenmeye istekli olduğunu belirtmiştir. Katılımcı 4 de yapılan etkinliklerden çok etkilendiğini, bu sebeple ayırım yapmaksızın, hizmet amacı güden herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olmak istediğini ifade etmiştir. Katılımcı 5, etkinlikler esnasında yaşadıklarından ve gördüklerinden müteessir olmuş, imkanları dahilinde en kısa zamanda bir sivil toplum kuruluşunda görev almak için sabırsızlandığını dillendirmiştir. Katılımcı 6 da etkinliklerden kişisel olarak istifade ettiğini, yapılanlardan ve yaşadıklarında çok etkilendiğini, bu hususta bir STK'da gönüllü olarak çalışmak istediğini söylemiştir. Bu hususta katılımcı 7 de, insanlığa hizmet noktasında her türlü pozisyonu üstlenebileceğini, bu hususta şu ana kadar imkânsızlıklar yaşadığını, ama etkinlikler boyunca yaşadıklarından sonra imkânlarını zorlayarak, insanlığa hizmet etmek istediğini bildirmiştir. Katılımcı 9, etkinlikler sonrasını kendi hayatında “bundan sonrası” şeklinde tanımlamıştır. Ona göre yapılan etkinliklerin olmasaydı birçok durumdan habersiz kalacaktı. Bundan sonra aktif bir şekilde çalışmak istediğini, etkinliklerin bu yönde kendisine istek aşıladığını ifade etmiştir. Katılımcı 10 yakın zamanda anne ve babasını kaybetmiş bir öğretmen adaydır. Bu bağlamda yapılan etkinlikler içerisinde en çok kimsesiz çocuklar ziyaretinden etkilenmiştir. Katılımcı maddi-manevi adı geçen kurumda aktif bir şekilde çalışmak istediğini belirtmiştir. Katılımcıların ilgili husustaki fikirlerine Tablo 4.8'de yer verilmiştir. Genel olarak katılımcı ifadeleri incelendiğinde, etkinlikler sonunda, öğretmen adaylarında demokratik kültürün vazgeçilmez unsurlarından siyasi ve içtimai vakıalara olan aktif katılım gösterme istekliliğinin artması babında bir temayülün mevcudiyeti görülmüştür. Bu bağlamda, aktif, etkin, çevresine ve toplumsal sorunlara duyarlı vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen Sosyal Bilgiler eğitimin amaçlarına uygun bir profile ulaşılmış olduğundan modelimizin uygulanabilir olduğu söylenebilir.

## **4.2. Nicel Bulgular**

Araştırmanın temel problemlerinden bir olan Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri, bilgi boyutunda, davranışsal ve duyuşsal boyutta nasıl bir profil

sergilemektedir sorusuna yönelik olarak elde edilen nicel verilerin analizi aşağıda sunulmuştur. Bilişsel, davranışsal ve duyuşsal olarak 3 başlık altında sunulmuştur.

- a. Öğretmen adaylarının etkinlikler öncesi ve sonrasındaki vatandaşlık yeterlikleri bilişsel puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının etkinlikler öncesi ve sonrasındaki vatandaşlık yeterlikleri bilişsel düzey puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan bir istatistik tekniği olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

**Tablo 4.9. Katılımcıların Vatandaşlık Yeterlikleri Bilişsel Düzeyine Ait Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

Puan	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Vatandaşlık Yeterlikleri Bilişsel Düzey Öntest Puanı-	Negatif Sıralar	1	6	6		
Vatandaşlık Yeterlikleri Bilişsel Düzey Sontest Puanı-	Pozitif Sıralar	10	6	60		
	Eşit	1			2.410*	,016
	Total	12				

\*Negatif sıralar temeline dayalı,  $p < 0,05$

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi çalışma grubunun vatandaşlık yeterlikleri bilişsel düzey öntest ve sontest puanları arasında  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $z=2,41$ ,  $p < 0,05$ ). Bu farklılığın hangi puanların lehine olduğunu belirlemek için puanların sıra ortalaması ve toplamları incelenmiştir. Yapılan incelemede söz konusu farklılığın sontest puanları lehine gerçekleştiği anlaşılmıştır. Buna göre geliştirilen etkinlik temelli modelin öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlikleri bilişsel düzeyleri üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu söylenebilir.

- b. Öğretmen adaylarının etkinlikler öncesi ve sonrasındaki vatandaşlık yeterlikleri duyuşsal puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının etkinlikler öncesinde ve sonrasındaki vatandaşlık yeterlikleri duyuşsal düzey puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.10’da sunulmuştur.

**Tablo 4.10. Katılımcıların Vatandaşlık Yeterlikleri Duyuşsal Düzeyine Ait Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları**

Puan	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Vatandaşlık Yeterlikleri	Negatif Sıralar	1	1	1		
Duyuşsal Düzey Öntest Puanı-	Pozitif Sıralar	11	7	77		
Vatandaşlık Yeterlikleri	Eşit	0			2.994*	.003
Duyuşsal Düzey Sontest Puanı-	Total	12				

\*Negatif sıralar temeline dayalı,  $p < 0,05$

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi çalışma grubunun vatandaşlık yeterlikleri duyuşsal düzey öntest ve sontest puanları arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $z=2,99$ ,  $p < 0,05$ ). Farklılıkların hangi puanların lehine olduğunu tespit etmek amacıyla puanların sıra ortalaması ve beraberinde toplamları tetkik edilmiştir. Bu tetkikte söz konusu farklılığın sontest puanları lehine gerçekleştiği görülmüştür. Bu sonuca göre uygulanan modelin öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlikleri duyuşsal düzeyleri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

- c. Öğretmen adaylarının etkinlikler öncesi ve sonrasındaki vatandaşlık yeterlikleri davranışsal puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının etkinlikler öncesinde ve sonrasındaki vatandaşlık yeterlikleri davranışsal düzey puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.11'de sunulmuştur.

**Tablo 4.11. Katılımcıların Vatandaşlık Yeterlikleri Davranışsal Düzeyine Ait Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları**

Puan	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Vatandaşlık Yeterlikleri	Negatif Sıralar	1	1	1		
Duyuşsal Düzey Öntest Puanı-	Pozitif Sıralar	10	6.50	65		
Vatandaşlık Yeterlikleri	Eşit	1			2.849*	.004
Duyuşsal Düzey Sontest Puanı-	Total	12				

\* Negatif sıralar temeline dayalı,  $p < 0,05$

Tablo 4.11’de gösterilen çalışma grubunun vatandaşlık yeterlikleri davranışsal düzey öntest ve sontest puanları arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $z=2,84$ ,  $p < 0,05$ ). Puanların sıra ortalaması ve toplamları farklılığın hangi puanların lehine olduğunu belirlemek için incelenmiştir. Yapılan incelemede bahsedilen farklılığın sontest puanları lehine gerçekleştiği anlaşılmıştır. Buna göre geliştirilen etkinlik temelli modelin öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlikleri davranışsal düzeyleri üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu söylenebilir.

## V. BÖLÜM: SONUÇ

Bu bölümde, araştırmada takip edilen yöntemle ortaya çıkan bulgular ve yorumların tetkik edilmesiyle ulaşılan sonuçlara ve bir sonraki aşamada atılması gereken adımlara yönelik önerilere yer verilmiştir. İlgili literatür araştırıldığında öğrencilerde, öğretmen adaylarında ve bizzat öğretmenlerin kendisinde vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik herhangi bir etkinlik temelli çalışmaya rastlanmamıştır. Daha geniş kapsamda düşünüldüğünde vatandaşlık eğitime yönelik yapılan etkinliğe dayalı bir çalışma da mevcut değildir. Mevcut çalışmaların genellikle mezkûr grupların vatandaşlık algı ve bilgilerini ölçmeye çalışan araştırmalarla sınırlı olduğu görülmüştür. Yapılan etkinlik temelli çalışmaların da vatandaşlık eğitime katkı sağlama amacının dışında oldukları mülahaza edildiğinde araştırmanın bu kısmında tartışma yapma durumunun imkan dışı kaldığı aşikardır.

### 5.1. Yargı

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik tasarlanan model kapsamında belirlenen toplam 10 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına vatandaşlık yeterlilikleri düzeylerini belirlemeye yönelik uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında aynı anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları gerçekleştirilen tüm etkinliklerin araştırma soruları kapsamında ele alınması ile ortaya konmuştur. Elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlar, her etkinlik grubu için ayrı düzenlenen bir alt başlık altında ifade edilmiştir.

#### 5.1.1. Medya Okuryazarlığı Etkinlikleri Üzerine

Araştırma sonuçlarından ve katılımcıların genel ifadelerinden, medyanın çok etkili ve kitlelere yön veren bir iletişim aracı olarak telakki edildiği anlaşılmaktadır. Yine aynı sonuçlara göre, toplumsal yönlendirme gücü sayesinde birçok otorite, medyanın bu gücünü kullanarak bireylere tesir etmekte ve düşüncelerini izleyici kitlesine aşılacaktır. Bu durumda, medya kuruluşları yeni nesillerin yetişmesinde ve



kişiliklerinin oluşmasında belirleyici bir rol üstlenmektedir. Kitlelere yön verecek güçte bir medyanın yapacağı zararlı yayınlara karşı izleyicilerin dikkatli ve seçici olmaları gerekmektedir. Ancak bunu her basın yayın kuruluşu için söylemek yanlış olacaktır. Aslında medya araçları bilinçli ve doğru bir biçimde kullanıldığında oldukça faydalı bir iletişim aracına dönüşebilir.

Yine araştırmada elde edilen sonuçlara göre ve öğretmen adaylarının değerlendirmeleri ışığında, Türk toplumunun bilinçsiz medya kullanıcılarından müteşekkil olduğu görülmektedir. Halk olarak bizler, medyadan almak istediklerimizin ötesinde medyanın bize vermek istedikleriyle beslenmekteyiz. İşte bu noktada öğretmen adayları medya okuryazarlığı dersini tüm bu olumsuzlukları ortadan kaldırma adına oldukça gerekli ve önemli bulmuşlardır. Zira modern dünyada insanlığı bilgi kirliliğine sevk edecek kadar gereksiz ve ihtiyaç dışı kaynakların varlığı göze çarpmaktadır.

Öğretmen adaylarının gözünden yukarıda sıralanan medya algısı, yine öğretmen adaylarının mülahazaları ile medya okuryazarlığı eğitimi ile çok farklı bir boyuta taşınabilir. Onlar, mezkûr sorunlardan mütevellit problemleri, ancak bu kaynakları doğru okumakla aşabilecekleri yönünde genel bir kanaat ortaya koymuşlardır.

Yaygın medyanın zaman zaman görmezden geldiği, abarttığı/küçümsediği, çarpıttığı veya eksik verdiği haberleri eleştirel bir biçimde saptayan, analiz eden ve doğru haberi yanlıştan ayırma yeterliliğine haiz bilinçli, seçici, etkili vatandaşların yetişmesi hususunda medya okuryazarlığı etkinliğini araştırma grubu üzerinde oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları yapılan bu etkinliklerden bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda yeterince istifade etmişlerdir. Bilgi boyutunda öğretmen adayları medyanın zararlı yayınlara karşı bilinçlendiklerini ve bu hususta medyayı, yeni geliştirdikleri okuma ve anlama teknikleri ile takip ettiklerini beyan etmişlerdir. Davranış boyutunda ortaya çıkan önemli bir sonuç, çevreyi zararlı yayınlara karşı uyarma olmuştur. Araştırma grubundan mühim bir oranın medya okuryazarlığı eğitiminden hemen sonra, bu bağlamda yakın çevresini medyanın istenmeyen zararlı yayınlarına karşı uyardıkları ortaya çıkmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinin hedeflediği aktif ve çevresine karşı duyarlı vatandaş tipinin yolu medya okuryazarlığı eğitiminden geçmektedir. Çünkü medya bireyin çevresini

anlamlandırılan, onu yorumlayan ve birey-çevre arasındaki diyalogu sağlayan etkili bir araçtır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler eğitiminin hedeflediği vatandaş profiline ulaşmanın ve medyada dolaşan bilgi kirliliğinden arınmanın yolu da medyayı doğru okumaktan geçtiği araştırma bulgularında elde edilen bir diğer sonuçtur.

Medya okuryazarlığı etkinliklerinden sonra öğretmen adaylarının artık tek bir kaynaktan beslenme alışkanlıklarına son verdiği tespit edilmiştir. Onların birbirinden farklı dünya görüşü olan medya kurumlarının her birini mümkün mertebe takip etme noktasında gayretkeş davrandıkları ve tüm bu bilgileri zihinlerinde sentezleyerek doğru bilgiye ulaşmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda yapılan medya okuryazarlığı etkinliği örnekleminde hareketle, eleştirel bakabilen, analiz eden, muhakeme gücü yüksek ve çoklu bakış açısı geliştirebilen bir grubun varlığıyla, uygulanan etkinlik temelli modelin başarıya ulaştığı ve uygulanabilir olduğu rahatlıkla söylenebilir.

### **5.1.2. Lisans Düzeyi Seminer Çalışmaları ve İlköğretim Düzeyi Çeşitli Etkinlikler Üzerine**

Bu etkinlikle ulaşılmak istenen amaç, diğer uygulamalardan farksız olarak araştırma grubunda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta vatandaşlık yeterliliklerinde pozitif yönde değişiklik yaratmaktır. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde söz konusu etkinliğin genel manada amacına ulaştığı sonucuna varılmıştır. Bilhassa bilişsel ve davranışsal boyutta kazanımların oldukça yoğun olduğu tespit edilmiştir. Mesleki açıdan çeşitli konularda bilgi sahibi olmak, mesleğini sevmek, kendine güvenmek gibi birtakım bilişsel ve duyuşsal hususiyetler, mezkûr etkinlik sonrasında araştırma grubunca elde edilen kazanımlardan bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Davranışsal boyutta ise öğretmen adaylarının ekserisinin bir grup karşısında konuşma becerilerinin geliştiğine yönelik bir sonuç tezahür etmiştir. Öğretmen adaylarının, özellikle lisans düzeyinde uyguladıkları seminer çalışmalarıyla, kendi yaş grupları karşısında konuşma becerileri artmış, bu doğrultuda söz konusu etkinlikler onlara özgüven aşılamıştır. Bu durumda araştırma grubunun kimi üyeleri kendini ve sınırlarını daha iyi tanıma imkânı bulmuştur. Tüm bu veriler ışığında uygulanan etkinlik temelli modelin başarıya ulaştığı ve uygulanabilir olduğunu beyan etmek mümkündür.

### **5.1.3. Dezavantajlı Gruplara Yapılan Ziyaretler Üzerine**

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikten bir tanesi de Çocuk Esirgeme Kurumu, Darülaceze ve TÜREV'e düzenlenen ziyaretlerdir. Bu etkinlikler sonrasında öğretmen adayları ile etkinliklerin etkililiğini belirlemeye yönelik bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının tamamının bu etkinlikler vesilesiyle duyuşsal boyutta birtakım kazanımlar elde ettiği görülmüştür. Bilişsel ve davranışsal boyutta öğretmen adaylarının etkinliklerden istifade ettiği görülmekle beraber duyuşsal boyut kazanımlarının etkinliğin doğası gereği daha ağır bastığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zihinsel bir dönüşümün yaşandığı, yaşamın amacı ve mantığının değişmeye başladığı, hayatın şu ana kadar görülmeyen çok farklı bir yüzünün görüldüğü söz konusu etkinliğin bir diğer sonucu olarak zikredilebilir. Dezavantajlı grupların yaşam şekillerini gören öğretmen adayları, kendilerinin dışında ve onlardan farklı olarak yaşayan birtakım insanların varlığını yakından tanımış, buna bağlı olarak yaşama sevinçlerinin arttığı etkinlik sonunda tespit edilen bir diğer dönüşümdür. Sahip oldukları değerlerin kıymetini bilmeye başladıklarının, günlük hayatın içinden çok gereksiz ve aslında hiç de anlamlı olmayan ufak ayrıntılara takılarak kendilerini yok yere üzdüklerinin farkına varmışlardır. Ayrıca bu etkinlikler sonrasında bazı öğretmen adaylarının engelli gruplara yönelik bakış açılarında bir değişme gerçekleşmiş, önyargıları yıkılmıştır. Zira bazı öğretmen adayları ilk defa bu nevi grupları yakından tanıma, bu denli onlarla yakınlaşma imkânı bulmuşlardır. Akabinde bu nevi gruplara karşı daha samimi ve içten duygular geliştirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda yapılan etkinlik temelli modelin bilhassa farklılıkları anlama ve empati kurma yeteneklerinin gelişmesine bağlı olarak oluşturulan modelin uygulanabilir olduğu mülâhaza edilebilir.

### **5.1.4. Ekonomik Yoksunluk Çeken Öğrencilere Özel Ders Verme Etkinliği Üzerine**

İlgili etkinlik üzerine yapılan görüşmelerde elde edilen verilere göre, araştırma grubuna dahil olan öğretmen adaylarının bu etkinlik vesilesiyle bilgilendikleri, etkinlik süresince çözüm üretme becerilerini arttırdıkları ve ekonomik yoksunluk çeken öğrencilerle aralarında duygusal bir bağ tesis ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar ile farklı ekonomik sınıflar arasında kaynaşmanın yaşandığını (7 ve 8), öğretmen

adaylarının eğitimde yaşanan fırsat eşitsizliğini bariz bir şekilde gördüklerini, bu işi kendilerine vicdani bir sorumluluk kabullenerek ekonomik yoksunluk çeken çocuklara azami derecede faydalı olma isteklerinin oluştuğu görülmüştür. Bu bağlamda söz konusu grubun muhataplarını ciddiye aldıkları, dersleri baştan savma işlemedikleri, bunu vicdani bir sorumlulukla gerçekleştirdikleri, bundan dolayı anlatılması tasarlanan her konu için ciddi bir hazırlığa giriştikleri tespit edilmiştir. Bu hazırlıklar sayesinde öğretmen adayları bir bilgilenme sürecine müdahil olmuşlar, öğretirken öğrenmişlerdir. Ayrıca araştırma bulgularından elde edilen bir diğer sonuç, söz konusu etkinliğin, araştırma grubu içerisindeki kimi öğretmen adaylarının sorun çözme kabiliyetlerini geliştirmesi yönünde karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, bu tür projelerle farklı sosyo-ekonomik düzeyde insanların bir arada buluşturulmasının, ötekini anlama ve farklılıkların kaynaştırılması noktasında önemli bir adım olacağı tespit edilmiştir. Ekonomik yoksunluk çeken gruplara yönelik gönüllü bir şekilde verilen özel ders etkinlikleri bağlamında, uygulanan modelin makul sonuçlar verdiği görülmüştür.

#### **5.1.5. Otizm Üzerine Bir Söyleşi” ve Genel Olarak Seminer, Panel Sempozyum Konferans vb. Bilgilendirme Toplantılarına Katılım Üzerine**

Bilgilendirme toplantılarına katılma eyleminin sonucunda elde edilen kazanımların, genellikle bilişsel boyutta yoğunluk gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, etkinliğin doğasında uygun olarak ortaya çıkan bir neticedir. Otizm hususunda bilgi sahibi olmak, öğretmen adaylarınca bireyin yaşadığı çevrede var olan problemleri tespit etmesi açısından önemli bulunmaktadır.

Etkin öğrenme ve çözümlenme gibi bireysel becerilerin kazanılması ile mekân arasında ciddi bir bağın var olduğu, konferans, seminer vb. etkinliklere doğrudan katılım gösterme sonucunda anlatılan konu ile dinleyici arasında anlamlı bir zeminin oluştuğu tespit edilmiştir. Bu duruma bağlı olarak bizzat öğrenme ortamında bulunmanın birden fazla duyu organını harekete geçirdiği, dinleyicide öğrenme eylemini hızlandırdığı ve bu öğrenmeleri kalıcı hale getirdiği, araştırma bulguları ışığında elde edilen bir diğer sonuçtur.

Söz konusu türden aktivitelere katılım göstermenin toplumsal bir sorumluluk olarak telakki edildiği; seminer, konferans, panel, sempozyum vb. bilgilendirme toplantılarının da eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli bir parçası olduğu, eğitimin yalnızca okulda yapılan bir dizi etkinlikle sınırlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, çevresel duyarlılıkları gelişmiş, etkin vatandaşların bilinçlendirme aktivitelerine katılmasının sorumluluk duygusunun bir yansıması olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, araştırma grubunda eğitime yönelik yaşanan algısal bir değişimin sonucu olarak mütalaa edilebilir. Bu minval üzere, öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik tasarlanan etkinlik temelli modelin, “bilgilendirme toplantılarına katılım gösterme” hususunda uygulanabilir olduğu ve araştırmanın hedeflerine paralel sonuçlar verdiği tespit edilmiştir.

#### **5.1.6. Müze Eğitimi Ekinliği Üzerine**

Müze ziyaretlerini gerçekleştiren her bir öğretmen adayının bu etkinliklerden bilgilenme/bilinçlenme noktasında istifade ettikleri, bu hususta müze gezilerinin, herhangi bir aktiviteden farklı olarak, araştırma grubunda tarih bilinci oluşturma bağlamında önemli sonuçlar verdiği tespit edilmiştir.

Okul dışı öğrenme alanlarından biri olan müzelerin, öğrencilerin kaynaşması ve sosyalleşmesi için ideal mekânlardan biri olduğu görülmüştür. Zira öğretmen adayları bu geziler vasıtasıyla, bir araya gelerek, birbirlerini yakından tanıma ve kaynaşma imkânı bulmuşlardır. Böylelikle araştırma sonuçlarına göre müze gezilerinin öğretim programına destek olmanın yanında, toplumsallaşma sağlayarak eğitimin genel amaçlarına da hizmet ettiği tespit edilmiştir.

Etkinlikler sonunda, müzelerde sanatsal nesnelere karşılaşan, arkadaşları ve müze yetkilileri ile söz konusu nesnelere çeşitli diyaloglar geliştiren öğretmen adaylarının sanat anlayışı gelişmiş, sanata bakış açısı farklılaşmıştır. Ayrıca katılımcıların müzelerde öğrenme eylemine daha iyi motive oldukları görülmüştür. Bu sonucun altında, bilhassa tarih derslerinin sıkıcılıktan kurtarılarak eğlenceli bir şekle dönüşmesi, görselliğin çekiciliği, farklı bir mekânın öğrenmeye dair cezbediciliği ve öğrenme metodunun farklılığı durumlarının etkili olduğu tespit edilmiştir. Hülasa, öğretmen adaylarında bilgilenme/bilinçlenme, sosyalleşme, estetik duyguların gelişimi,

derslere motivasyon ve buna bağlı olarak kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi kazanımlarının oluşumu, söz konusu modelin uygulanabilir olduğunu ortaya koyan emarelerden bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **5.1.7. Sivil Toplum Kuruluşlarına Katılım Gösterme Üzerine**

STK'ların demokrasinin vazgeçilmez unsurlarından biri olduğunu ve toplumsal sorunların çözümündeki önemini, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına kavratmak amacıyla bir eğitim öğretim yılı boyunca herhangi bir sivil toplum kuruluşunda aktif çalışma etkinliği tasarlanmıştır. Sivil toplum kuruluşlarında gönüllü olarak faaliyetlerde bulunma etkinliği, vatandaşlık yeterlilikleri bağlamında ve araştırmanın sonuçları ışığında değerlendirildiğinde, vatandaşlık gelişiminde öğretmen adaylarına ciddi getiriler sağladığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının bu etkinlikle hem kendini geleceğe ve mesleğine hazırladığı hem de bu anlamda kendini daha iyi tanıyarak eksikliklerinin farkına vardığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma grubunun davranışsal boyutta bir kazanım olan iletişim becerisine dair kazanımlarını da arttırdığı tespit edilmiştir. Etkinlikler sonunda, öğretmen adaylarında demokratik kültürün vazgeçilmez unsurlarından siyasi ve sosyal olaylara olan aktif katılım gösterme istekliliğinin de arttığı tespit edilmiştir. Yanı sıra öğretmen adayları yeni deneyimler kazanmış yeni bilgiler öğrenmişlerdir. Bu bağlamda, aktif, etkin, çevresine ve toplumsal sorunlara duyarlı vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen Sosyal Bilgiler eğitimin amaçlarına uygun bir noktaya ulaşılmış olduğundan modelimizin uygulanabilir olduğu söylenebilir.

## **5.2. Öneriler**

- Öğrencilerin vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla siyasal okuryazarlık ve toplumsal katılım yeterliklerini geliştirecek etkinliklere katılımı sağlanmalıdır.
- Sosyal Bilgiler Lisans Programı'nda vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik yapılan derslerin etkinlik temelli ağırlıklı olması gerekmektedir.

- Kimi medya kurumlarının zararlı yayınlarına karşı kurumlarca yapılan sansürleme faaliyetlerine, medya okuryazarlığı eğitiminin bir alternatif olarak kullanılması iyi sonuçlar verecektir. Daha akılcı olan bireylerde zararlı yayınlara karşı medya okuryazarlığı eğitimi ile bir bilinç kalkanının oluşturulması, bu hususta toplumda yönlendirici pozisyonda olan öğretmenlerin lisans eğitimleri boyunca daha donanımlı bir şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir.
- Sosyal Bilgiler lisans programı içerisinde tarih ve coğrafya konularının ağırlıklı bir şekilde yer almasından ziyade, Sosyal Bilgiler eğitiminin gerçek amacına binaen, derslerin var olan bilgileri aktif ve etkin bir şekilde kullanabilen, iyi insanı yetiştirmeye yönelik olması gerekmektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler eğitiminin amaçları doğrultusunda, etkin vatandaşlar yetiştirme misyonuna hizmet babında okul dışı eğitim aktivitelerinin artırılması gerekmektedir.
- Her bir Sosyal Bilgiler öğretmen adayının lisans eğitimi boyunca bir sivil toplum kuruluşuna üyeliğinin teşvik edilmesi, daha ileri aşamada, sosyal proje derslerinin üniversiteler-STK'lar koordinasyonunda STK'larda gönüllü faaliyet gösterilerek işlenmesi, böylelikle öğretmen adaylarına yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatının sunulması etkin vatandaşın yetiştirilmesi hususunda atılacak makul bir adım olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Acun, İ., Demir, M. ve Göz, N. L. (2010). Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Social Studies Education Research*, 1(1), 107-123.
- Ağaoğulları, M. A. ve Köker, L. (1989). *İmparatorluktan tanrı devletine*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Ağaoğulları, M. A. (1994). *Kent devletinden imparatorluğa*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Aktay, Y. (2011). *Karizma zamanları*. Baskı:1. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akyüz, Y. (2003). *Cumhuriyete gelinceye kadar ilköğretimin tarihçesine kısa bir bakış. Türkiye’de ilköğretim (dünü, bugünü, yarını)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Alpaslan, G. (2008). *Küreselleşme Sürecinde Ulus-Devlet ve Vatandaşlık İlişkisi: Vatandaşlığın Dönüşümü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altunya, N. (2003). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Andrew, P. J. (2005). *A short guide to action research*. United States of America: Pearson Education.
- Aslan, M. (2008). *Vatandaşlık Üzerine Türkiye’de Yapılan Hukuki Düzenlemeler ve 2005-2006 Sosyal Bilgiler Programına Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans programı. Elazığ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşırım, A. (1998). İnsan hakları. *Yeni Türkiye Dergisi*, 21, 81-89.
- Aybay, R. (1982). *Yurttaşlık (vatandaşlık) hukuku ders kitabı ve temel yasa metinleri*. Ankara.
- Aybay, R. (2003). *Vatandaşlık hukuku*. Basım: 5. İstanbul: Aybay Yayınları.
- Aybay, R. (2004). *Vatandaşlık hukuku*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.



- Baban, F. (2009). *Türkiye'de cemaat, vatandaşlık ve kimlik'' küreselleşme, Avrupalılaşıma ve Türkiye'de vatandaşlık. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.*
- Baker, R. C. and Logan, L. B. (2006). Using action research to promote increased academic success for educationally disadvantaged students, global perspectives on accounting education. Volume: 3, 1-21.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem A Yayınları.
- Barr, R. D., Barth, J. L. and Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies.* Washington, D.C. National Council for the Social Studies.
- Barth, J. L.ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara: YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.
- Bouineau, J. (1998). *Fransa'da devrim döneminde yurttaşlar ve yurttaşlık, dersimiz: yurttaşlık.* Çev: Küey Y. İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Bilgili A. B. (2008). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. Bilgili, A. B. (Editör), *Sosyal bilgilerin temelleri* (s.1-34). Baskı:1. Ankara: Pegem Akademi.
- Branson, M. S. (1998). The role of civic education. Center for Civic Education web sitesindeki; [http://www.civiced.org/articles\\_role.html](http://www.civiced.org/articles_role.html) adresinden, 07.06.2013 tarihinde alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Baskı: 15. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Canatan, K. (1995). *Bir değişim süreci olarak modernleşme.* İstanbul: İnsan Yayınları.
- CCE. (1995). *On character building for a democratic civil society.* Center for Civic Education web sitesindeki; <http://www.civiced.org/whaper.html> adresinden, 15.05. 2013 tarihinde alınmıştır.
- CCE, (1997). *National standards for civics and government.* (Second Printing). California: Center for Civic Education.

- Civan, M. (2007). *Tek Parti Dönemi İlköğretim Vatandaşlık Bilgisi Ders Kitaplarında Vatandaş Modeli*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Clough, N. and Holden, C. (2002). *Education For Citizenship: Ideas Into Action: A Practical Guide For Teachers Of Pupils Aged 7-14*. Florence. KY; USA: Routledge.
- Çağaptay, S. (2003). Kim Türk kim vatandaş? Erken cumhuriyet dönemi vatandaşlık rejimi üzerine bir çalışma. *Toplum ve Bilim, Güz, 98*, 166-185.
- Çaha, Ö. (2003). *Aşkın (transandantal) devletten sivil topluma*. Baskı:2. İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları.
- Çayır, K. (2009). Yeni ders kitaplarında insan hakları eğitimi. Tüzün, G. (Editör), *Ders kitaplarında insan hakları II: tarama sonuçları* (s.71-72). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çelebican, Ö. K. (1986). *Roma hukuku*, Baskı:3. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Çepni, S. and Kucuk, M. (2005). Implementation of an action research course program for science teachers. (The Qualitative Report, Volume 10, Number 2). A Case for Turkey.
- Deveci, H. ve Çengelci T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık. Cilt: V, Sayı: II*, 25-43.
- DfES. (Department for Education and Skills). (2004). *A CPD handbook: Chapter 1: Making sense of citizenship*. Citizenship Foundation web sitesindeki <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/lib-res-pdf/0193.pdf>. Adresinden 01.05.2013 tarihinde alınmıştır.
- Doğan, İ. (2001). *Modern toplumda vatandaşlık demokrasi ve insan hakları insan haklarının kültürel temelleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, V. (2004). *Türk vatandaşlık hukuku*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Doğanay, A. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Öztürk, C. ve Dilek, D. (Editör), *Sosyal bilgiler öğretimi*. (s.16–46). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2003). Sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçları ne olmalıdır? *Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*. (s. 204-215.) Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. Şahin, C. (Editör), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ekinci, T. Z. (2000). *Vatandaşlık açısından kürt sorunu ve bir çözüm önerisi*. Küyerel Yayınları.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, F. H. (2005). *Türkiye 'de azınlıklar sorununun vatandaşlık kavramı bağlamında genel bir analizi, Süryaniler ve Süryanilik*. Hazırlayanlar: Taşğın A., Tanrıverdi E. ve Seyfeli C. Ankara: Orient Yayınları.
- Erdem, F. H. (2012). *Yeni anayasaya doğru: vatandaşlık Osmanlı-Türkiye anayasalarında ve yeni anayasada vatandaşlık*. S E T A.
- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğdu, A. T. (2008). Osmanlılığın evrimi hakkında bir deneme: bir grup (üst düzey yönetici) kimliğinden millet yaratma projesine. *Doğu Batı*, 11(45), 19-46.
- Erözden, O. (1997). *Ulus devlet*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eryılmaz, B. (1993). Osmanlı Devletinde İktidar ve Muhalefet. *İlim ve Sanat*, Sayı: 35-36.
- Esendemir, Ş. (2008). *Türkiye 'de ve dünyada vatandaşlık: eski sorular yeni arayışlar*. Baskı:1. Ankara: Birleşik Yayınevi.

- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fişek, H. (1959). *Türk vatandaşlık hukuku*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Göğer, E. (1972). *Türk tâbiyet hukuku*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Göze, A. (2000). *Siyasal düşünceler ve yönetimler*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Gözübüyük, Ş. (2002). *Türk anayasaları*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Grant, S.G. and Vansledright, B.A. (1996). The dubious connection: citizenship education and the social studies. *Social Studies*. Mar/April, Vol.87 Issue 2,56-59.
- Gülalp, H. (2007). *Vatandaşlık ve etnik çatışma, ulus devletin sorgulanması*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gündüz, M. ve Gündüz, F. (2005). *Yurttaşlık bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, S. ve Şahin İ. F. (2003). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Öğretmenlerinin Nitelikleri Ve Karşılaştıkları Problemler: Erzincan ili Örneği*, Eastern Geographical Review, 10.
- Güven, S., Tertemiz, N., ve Bulut, P. (2009). *Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen görüşleri*, I.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Habermas, J. (2005). *“Öteki” olmak, “öteki”yle yaşamak*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Heater, D. (2004). *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education, a.g. k.*
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi*. Çeviren: Üst, M. D. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Heper, M. (2002–3). Demokrasimizin sorunları. *Doğu Batı, Baskı:2, 21*, 169–179.

- İnalcık, H. (1990). *Osmanlı toplum yapısının evrimi*. Çeviren: M. Özden ve F. Unan, Türkiye Günlüğü, Yaz Gündemi.
- İnalcık, H. (1998-1999). Türkiye cumhuriyeti ve Osmanlı. *Doğu Batı*, 5, 9-19.
- İnalcık, H. (2009). *Atatürk ve demokratik Türkiye*. Baskı: 3. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Kadioğlu, A. (2008). *Vatandaşlığın ulustan arındırılması: Türkiye örneği, vatandaşlığın dönüşümü: üyelikten haklara*. Derleyen: Kadioğlu, A. (ss. 31-54). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 26, 25-30.
- Karaoğlu, İ. B. (1998). *Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karip, E. (2006). Avrupa birliği, yeni eğitim programı ve vatandaşlık eğitimi, Atatürk döneminden günümüze cumhuriyetin eğitim felsefeleri ve uygulamaları. *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu*.(s. 321). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Karpat, K. H. (2004). *Balkanlar'da Osmanlı mirası ve ulusçuluk*. Çeviren: Boztemur, R. Ankara: İmge Kitabevi.
- Karpat, K. H. (2006). *Osmanlı'da değişim, modernleşme ve uluslaşma*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Karpat, K. H. (2010). *Türk demokrasi tarihi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kaya, A. (2005). Türkiye'de çoğunluk ve azınlık politikaları. Derleyen: Kaya A. ve Tarhanlı, T. *Avrupa birliği bütünleşme sürecinde yurttaşlık, çok kültürcülük ve azınlık tartışmaları: bir arada yaşamının siyaseti* (s.5-26). İstanbul: TESEV.

- Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı Yaklaşım Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, Y. K. (1974). *İnsan yetiştirme düzenimiz "politika, eğitim, kalkınma"*. Basım:1. Ankara: Nüve Matbaası.
- Kaygusuz, Ö. (2005). Modern Türk vatandaşlığı kavramının erken öncülleri: milli mücadele dönemi'nde ulusal vatandaşlığın kuruluşu. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 60(2), 196-217.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2010). Demokratik vatandaşlık ve din öğretimi: yeni yaklaşımlar ve Türkiye'de dkab dersleri bağlamında bir değerlendirme. *İstanbul: İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1) 29-53.
- Kıncal, R. (2004). *Vatandaşlık bilgisi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kili S. ve Gözübüyük. A. Ş. (2006). *Türk anayasa metinleri, Sened-i İttifaktan günümüze*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Küçük, C. (1999). *Osmanlı devletinde millet sistemi*. Osmanlı, Cilt 4, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Mahcupyan, E. (1998). *Türkiye'de merkezîyetçi zihniyet, devlet ve din*. İstanbul: Yol Yayınları.
- Mardin, Ş. (2002). *Türk modernleşmesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (2010). *Türkiye'de toplum ve siyaset*. Baskı:17. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Martorella, P. H. (1998). *Social studies for elementary school children: Developing young citizens*. (Second Edition). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Mc Laughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21 (3), 235-250.
- McNiff, J., Lomax, P. and Whitehead, J. (2006). *You and your action research project*. New York: Routledge Falmer.
- MEB. (1962). *T.C. milli eğitim bakanlığı programı*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

- MEB. (1998). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi öğretim programı. *MEB Tebliğler Dergisi*, 2487, Nisan, 532–568.
- MEB, (2010). *İlköğretim vatandaşlık ve demokrasi eğitim dersi. 8.sınıf öğretim programı*. Ankara.
- Mills, G. E. (2007). *Action research: a guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson Education.
- Mumyakmaz, H. (2008). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Vatandaşlık*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Naylor, D.T. ve Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House.
- NCSS (2002). Creating effective citizens. National Council for the Social Studies web sitesindeki; <http://databank.nsc.org/article.php> adresinden, 24.06.2013 tarihinde alınmıştır.
- NCSS (National Council for the Social Studies). (1992-2005). *Teacher Standards Volume I: Pedagogical Standards*. National Council for the Social Studies web sitesindeki; <http://www.socialstudies.org/standarts/teachers/vol1/pedagogical/> adresinden, 17. 08. 2013 tarihinde alınmıştır.
- Ocak, A. Y. (1999). Din ve düşünce hayatı. İhsanoğlu, E. (Editör), *Osmanlı medeniyeti tarihi*, Cilt 1, İstanbul.
- Oğuz, A. (2006). Rusya Türklerinin Türk milliyetçiliğiyle ilişkileri, *Doğu Batı Dergisi* 9(38), 109-123.
- Oran, B. (2008). *Türkiye'de azınlıklar, kavramlar, teori, Lozan, iç mevzuat, içtihat, uygulama*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Osmanağaoğlu, C. (2004). *Tanzimat dönemi itibarıyla Osmanlı tabiiyetinin (vatandaşlığının gelişimi)*. İstanbul: Legal Yayıncılık.
- Osmanoğlu, A. E ve Öztürk, C. (2012). Türkiye ve mısır sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık algısının karşılaştırmalı analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, (2)3, 43-61.

- Ozankaya, Ö. (1990). *Türkiye’de laiklik Atatürk devrimlerinin temeli*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özbek, R. (2004). *Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Özkazanç, A. (2009). Toplumsal vatandaşlık ve neoliberalizm sorunu. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 64(1), 247-264.
- Öz, M. (1997). *Osmanlıda “çözülme” ve gelenekçi yorumcuları*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Öztürk, C. (2009). *Sosyal bilgiler öğretimi: demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. Dilek, D. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Parla, T. (2007). *Türkiye’de anayasalar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Polat, E. G. (2012). Osmanlıdan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, s.3.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research-quantitative and qualitative approaches*. London: Sage publication.
- Quigley, C. N. (2000). *Global Trends In Civic Education*. Center for Civic Education web sitesindeki; [http://www.civiced.org/articles\\_indonesia.html](http://www.civiced.org/articles_indonesia.html) adresinden, 17. 07. 2013 tarihinde alınmıştır.
- Reisenberg, P. (1992). *Citizenship in the Western Tradition Plato to Rousseau*, U.S.A: The University of North Carolina Press.
- Sabancı, O. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Vatandaşlık Konularıyla İlgili Kavramsal Anlamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- Sarıcan, E. (2006). *1998 İle 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Vatandaşlık Değerleri Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Seviğ, M. R. ve Seviğ V. R. (1962). *Devletler hususî hukuku*. İstanbul.
- Somel, S. A. (2001). *Osmanlı reform çağında Osmanlılık düşüncesi, modern Türkiye’de siyasî düşünce*. Cilt 1, İstanbul.
- Soysal, İ. (1965) .*Türkiye’nin dış münasebetleriyle ilgili başlıca siyasi antlaşmaları*. Ankara: İş Bankası Yayınları.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sözer, E. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Anadolu Üniversitesi.
- Sunal, C. S. and Hass, M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades a constructivist approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Şeker, N. (2007). *Türklük ve Osmanlılık arasında: birinci dünya savaşı sonrası Türkiye’de milliyet arayışları ya da anasır meselesi, imparatorluktan cumhuriyete Türkiye’de etnik çatışma*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şenkal, A. (2007). *Sosyal Politika Ve Sosyal Vatandaşlık: Kölelikten Sosyal Vatandaşlığa Avrupa Birliği Sosyal Vatandaşlık Örneği* [www.iibf.kocaeli.edu.tr/ceko/ssk/kitap50/14.pdf](http://www.iibf.kocaeli.edu.tr/ceko/ssk/kitap50/14.pdf) adresinden 09.01.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Tekgöz, M. (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Edebiyat Temelli Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temelat, N. (2011). *TBMM araştırma merkezi ülke anayasalarında vatandaşlık tanımları*. Ankara: Bilgi Notu.
- Tezgel, R. (2008). *Yeni ilköğretim programlarında insan hakları vatandaşlık ve kentlilik eğitimi*. Ankara: Araştırma Yayınları.

- Topçuoğlu, A. A. (2012). Modern hukuk ve islam’ da vatandaşlık kavramının hukukî temeli. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 16(3) 185-216.
- Uluocak, N. (1984). *Türk vatandaşlık hukuku*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Ulugöl, M. C. (2009). *Osmanlı ve Türkiye’de Vatandaşlık Kavramı, Azınlıklar Üzerinde Etkisi ve Uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulutaş, E. (2012). *Değişen Vatandaşlık İlişkilerinin Dayandığı Nokta: Toplumsal Sözleşme Temelli Bir Anayasa (Türkiye Örneği)*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzuner, Y. (1999). Niteliksel araştırma yöntemlerinin özellikleri. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 3*. No:1076, (s.428-439). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve demokrasi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Üstel, F. (2004). *Makbul vatandaşın peşinde*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yazıcı, S. ve Yazıcı, F. (2010). Yurtseverlik eğitimi: tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarına yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. The Journal of International Social Research Volume 3 / 10 Winter*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayınları.
- Yılmaz, A. (1998). Günümüzde insan hakları ve Türkiye. *Yeni Türkiye*, 21, 152–165.
- Yuladır, C. ve Doğan, S. (2009). Eylem araştırmasının eğitimde kullanımı. *Ekev Akademi Dergisi*, 13, 105-122.
- Yumul, A. (2005).Azınlık mı vatandaş mı? *Türkiye’de çoğunluk ve azınlık politikaları: AB sürecinde yurttaşlık tartışmaları*. (s. 101-121). İstanbul: TESEV Yayınları.
- <http://www.egitimmezuat.com/index.php/pdf/20091122429/Kanun/mlli-etm-temel-kanunu-1739.pdf> adresinden 27.07.2013 tarihinde edinilmiştir.
- <http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k4982.html> adresinden 27.07.2013 tarihinde edinilmiştir.

## EKLER

Ek-1 Prof. Dr. Yazgı YAZMAN tarafından gerçekleştirilen “otizm üzerine bir söyleşi” adlı konferans için hazırlanan bir broşür

**Marmara Üniversitesi  
Özel Eğitim Bölümü**



**OTİZM ÜZERİNE BİR SÖYLEŞİ**

Prof. Dr. Yankı YAZGAN'ın katılımıyla;



*Muafika KÖK*  
Fakülte Sekreteri

**27 Nisan CUMA - Saat: 13.00 - 15.00**  
**Yer: ATATÜRK SANAT MERKEZİ (Ahmet ŞİMŞEK Konferans Salonu)**  
**(Atatürk Eğitim Fakültesi Kantini, Müzik Bölümü Karşısı )**

Ek-2 İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İletişim ve Benden Dili Üzerine Uygulamacılar Tarafından Gerçekleştirilen Seminerlerden Görüntüler.



Ek-3 Medya Okuryazarlığı Etkinliklerinde Kullanılan Birtakım Sübliminal Mesaj Örnekleri



Ek-4 İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulamacılar ve Öğrenciler Tarafından Gerçekleştirilen Tanışma ve Selamlaşma Konulu Drama Oyunundan Görüntüler



Ek-5 TÜREV Ziyaretinden Görüntüler



Ek-6 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerine Çeşitli Konularda Uygulayıcılar Tarafından Verilen Seminerlerden Görüntüler





Ek-7 Medya Okuryazarlığı Eğitimi Etkinliklerinde Görüntüler



Ek-8 Kimsesiz Çocuklar ve Manevi Aileleri



Ek-9 Müze Ziyaretleri Kapsamında Gerçekleştirilen Topkapı Sarayı Gezisinden Bir Görüntü



Ek-10 Darülaceze Sakinleri ve Darülaceze Binasından Bir Görüntü



## Ek-11 Vatandaşlık Yeterliliği Anketi

Değerli katılımcılar,

Aşağıda vatandaşlık yeterlilikleri ile ilgili bazı önermeler yer almaktadır. Bu önermelerde yer alan ifadelere katılım derecenizi X ile işaretleyerek belirtiniz. Katılımınız için şimdiden teşekkürler.

Arş. Gör. Abdullah Cevdet KIRIKÇI

ÖNERMELER		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Oy vermenin bir vatandaşlık görevi olduğunu biliyorum.					
2	Vergi vermenin bir vatandaşlık görevi olduğunu biliyorum.					
3	Vatandaş olarak sorumluluklarımı biliyorum.					
4	Demokratik toplumun ne demek olduğunu biliyorum.					
5	Yerel, ulusal ve küresel düzeyde insanlığı etkileyen olay ve sorunlarla ilgili bilgi sahibiyim.					
6	Ulusumun kuruluşu ile ilgili olaylar konusunda yeterli bilgiye sahibim.					
7	Vatandaşlıkla ilgili kurumlar ve siyasal süreçlerle ilgili bilgiye sahibim.					
8	Siyasal ya da sosyal konulardan çeşitli etkinliklere katılırım.					
9	Herhangi bir konuda haklarımı korumak için gerekenleri yapabilirim.					
10	Sağlık, eğitim vb. konularda yaşam standartlarının kabul edilebilir ölçüde olması için çeşitli etkinliklere katılırım.					
11	Sorunlara yaratıcı çözümler bulmak için çeşitli kaynaklardan araştırma yaparım.					
12	Sorun çözmeye çeşitli bakış açıları değerlendiririm.					
13	Çevremde gelişen olaylarla ilgili karar verme ve problem çözmeye becerilerimi etkili biçimde kullanabilirim.					
14	Grup içinde etkili olarak işbirliği yapabilirim.					
15	Çeşitli sivil toplum kuruluşlarında gönüllü olarak çalışırım.					
16	Çevremdeki insanların görüş, davranış ve haklarına saygılı davranırım.					
17	Toplumsal sorunlara karşı duyarlıyım.					
18	Bu toplumun gönüllü bir üyesiyim ve bu topluma bağlıyım.					
19	Vatandaşlıkla ilgili konularda çeşitli etkinliklere katılmaya istekliyim.					
20	Demokratik değerlerin önemini anlıyorum.					
21	Ülkeyi yönetenlerin demokrasinin ilkelerine bağlı olup olmadığını izliyorum.					