

T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HAK, SORUMLULUK VE KATILIMCILIK  
BAĞLAMINDA VATANDAŞLIK BİLİNCİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN  
HAMMOND MODELİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Fatma ÜNAL

DANIŞMAN

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

BARTIN-2019

**T.C.**  
**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HAK, SORUMLULUK VE  
KATILIMCILIK BAĞLAMINDA VATANDAŞLIK BİLİNCİNE İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİNİN HAMMOND MODELİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**Fatma ÜNAL**

**DANIŞMAN**

**Prof. Dr. Çetin SEMERCİ**

**BARTIN-2019**

## KABUL VE ONAY

Fatma ÜNAL tarafından hazırlanan “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hak, Sorumluluk ve Katılımcılık Bağlamında Vatandaşlık Bilincine İlişkin Görüşlerinin Hammond Modeliyle Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma 31/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof.Dr. Çetin SEMERCİ



Üye : Dr.Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU



Üye : Dr.Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ



Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../...../..... tarih ve .....sayılı kararıyla kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ  
(Enstitü Müdürü)

## BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna Prof. Dr. Çetin SEMERCİ'nin danışmanlığında hazırlamış olduğum "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hak, Sorumluluk ve Katılımcılık Bağlamında Vatandaşlık Bilincine İlişkin Görüşlerinin Hammond Modeliyle Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi hâlinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

31/07/2019



Fatma ÜNAL

## ÖN SÖZ

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinin Hammond modeliyle değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın alanyazına ve bilinçli iyi vatandaşlar yetiştirme idealine katkıda bulunması beklenmektedir. Bu araştırmanın sonlanması vesilesiyle, benim bugünlere gelmeme katkıda bulunan başta ailem olmak üzere tüm öğretmenlerime teşekkür ediyorum.

Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi alanında beni yönlendiren Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerine, tezimi tamamlayarak bana sunma fırsatını veren ve desteğini tüm araştırma sürecinde esirgemeyen kıymetli danışmanım Prof. Dr. Sayın Çetin SEMERCİ'ye, jüri üyelerine, araştırma sürecinde değerli görüşleriyle destek veren tüm uzmanlara, tezin uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyen Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve bağlı tüm ortaokul müdürlüklerine, öğretmenlere ve sevgili öğrencilerimize de teşekkür ediyorum.

Desteğini hiç eksik etmeyen kıymetli eşim Mehmet Ünal'a, bana çalışabilme fırsatı veren ve anlayışını esirgemeyen oğlum Osmangazi'ye teşekkür ediyorum.

Fatma ÜNAL

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

#### Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hak, Sorumluluk ve Katılımcılık Bağlamında Vatandaşlık Bilincine İlişkin Görüşlerinin Hammond Modeliyle Değerlendirilmesi

Fatma ÜNAL

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

Bartın-2019, Sayfa: XVII + 187

Vatandaşlık eğitiminin amacı; vatandaşlığın tüm boyutlarını (kimlik, haklar, sorumluluklar, katılımcılık) kapsayacak şekilde, bilgi, beceri, değer ve tutumlara ilişkin eyleme geçmeyi de içeren vatandaşlık bilincine sahip iyi vatandaşlar yetiştirmektir. İyi vatandaş yetiştirme sorumluluğu hem aileye hem okula hem de topluma aittir. Bunun yanında devletler, özellikle okullara bu sorumluluğu yükleyerek kendi geleceklerini garantiye almak eğiliminde olmuşlardır.

Vatandaşlık eğitimi, hem devletlerin hem Avrupa Birliği gibi toplulukların hem de eğitimcilerin temel meselelerinden biri olmuş ve olmaya devam etmektedir. Alanyazında vatandaşlığın felsefi, sosyolojik ve hukuki yönlerine ilişkin birçok araştırma olduğu gibi, vatandaşlık eğitiminin bilgi, kavram, öğretim materyali, öğrenme-öğretme yöntemlerine yönelik de çok fazla sayıda araştırma vardır. Ancak vatandaşlığın tüm boyutlarını kapsayan vatandaşlık bilinci ile ilgili yapılmış araştırma oldukça azdır. Bu bağlamda araştırmanın amacı; ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinin Hammond modeliyle değerlendirilmesidir.

Araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma (mixed) yöntem ve program değerlendirme modeli olarak “Hammond Program Değerlendirme Küpü Modeli” (Hammond Evaluation Cube Model) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında nicel verilerinin toplanmasında 634, nitel veriler için ise 54 sekizinci sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmada; kişisel bilgi formu, Vatandaşlık Bilinci Ölçeği, görüşme ve olay metinleri formu ile veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 21.0 ve AMOS 23.0 programları kullanılmış ve istatistiki hesaplamalar yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yönteminin kullanılması tercih edilmiştir.

Araştırmada; Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin genel ortalamasının “çok yüksek” olduğu, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmeye yönelik bilincinin daha yüksek

düzeyde olduğu, kız ve erkek öğrencilerin vatandaşlık bilincinin alt boyutları olan hak, sorumluluk ve katılımcılık boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu, şehir merkezinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu, anne-baba eğitim düzeyi ile okulun yeri değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne bağlılık ve aidiyet hisseden öğrenciler iyi vatandaş; kurallara uyma, vergisini verme, seçimlerde oy kullanma gibi vatandaşlık sorumluluklarını yerine getiren, yardımsever, vatansever, barışçıl yöntemlerle sorunları çözen, iyi ahlaklı, çevreye duyarlı, ülkesine bağlı, haklarını bilen ve koruyan, insanlara saygı duyan kişi olarak tanımlamışlardır. Öğrencilere göre bilinçli bir vatandaşın bilmesi ve yapması gerekenlerin başında da sorumlulukları gelmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, korelasyon değerleri doğrultusunda öğrencilerin vatandaşlık bilinci durumlarının cinsiyet ile düşük düzeyde ve negatif yönde; hak kullanma ve ailede katılım ile düşük düzeyde ve pozitif yönde; sorumluluklarını yerine getirme ve okulda katılım ile orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğrencilerin hak kavramını, doğuştan veya sonradan sahip olunan ve sınırları olan özgürlükler; sorumlulukları görevini yapma; katılımcılığı görüş bildirme şeklinde algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında araştırmada öğrencilerin; hak arama bilgi, beceri ve değerlerine sahip olmadıkları, insanlara ve hayvanlara yardım etmenin, aile, okul ve iş yerinde sorumlulukları yerine getirmenin önemli olduğunu düşündükleri, seçimlerde oy kullanma katılımını bir vatandaşlık görevi olarak önemli gördükleri, yurt dışında yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım etme davranışı sergileyebilecekleri, katılımcılık boyutuna ilişkin açıklama ve örnek vermede zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Türkiye'de geniş kapsamlı ve katılımlı araştırmalar yapılabileceği, öğrencilere vatandaşlığın boyutları olan hak, sorumluluk ve katılımcılık bilincinin artırılmasına yönelik gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş etkinlik temelli sınıf içi ve okul dışı öğrenme fırsatlarının sunulması gerektiği önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık bilinci, vatandaşlık yaklaşımları, hak, sorumluluk, katılımcılık, sosyal bilgiler, program değerlendirme, Hammond Program Değerlendirme Küpü Modeli.

## **ABSTRACT**

### **Master's Thesis**

# **The Evaluation of the Views of Secondary School 8 th Year Student on Citizenship Consciousness in the Context of Right, Responsibility and Participation Using Hammond's Model**

**Fatma ÜNAL**

**Bartın University**

**Institute of Educational Sciences Department of Educational Science**

**Curriculum and Instruction**

**Thesis Advisor: Prof. Dr. Çetin SEMERCI**

**Bartın-2019, Sayfa: XVII + 187**

The aim of citizenship education is to raise good citizens who are aware of citizenship, including taking action on knowledge, skills, values and attitudes, covering all aspects of citizenship (identity, rights, responsibilities, participation). The responsibility for raising good citizens rests with the family, the school and the community as well. In addition to this, governments have tended to secure their own future by placing this responsibility on schools.

Citizenship education has been and continues to be one of the main issues of both states and communities such as the European Union and educators as well. In the literature, there are many researches on the philosophical, sociological and legal aspects of citizenship, as well as many studies on the knowledge, concepts, teaching materials, learning-teaching methods of citizenship education. However, research on citizenship awareness covering all aspects of citizenship is scarce. In this context, the aim of this study is to evaluate the views of 8th grade students about citizenship awareness in terms of rights, responsibilities and participation with the help of Hammond model.

In the research, mixed method -where quantitative and qualitative data were used together- and Hammond Evaluation Cube Model was used as a program evaluation model. For the collection of quantitative data 634 students were reached while 54 eighth grade students were reached for the collection of qualitative data. The data for the study were collected with personal information form, Citizenship Awareness Scale, interview and scenario texts form. SPSS 21.0 and AMOS 23.0 programs were used in the analysis of quantitative data and statistical calculations were performed. For the analysis of qualitative data, content analysis method was preferred.

Findings of the study suggest that the mean for the Citizenship Awareness Scale was "very high", the students had higher level of awareness towards fulfilling their



responsibilities, there was a significant difference in the views of girls and boys regarding the dimensions of rights, responsibilities and participation which are sub-dimensions of citizenship awareness, there is a significant difference in favour of the students studying in the city centre, and there is no significant difference according to level of parental education and location of school variables. A student who feels belonging and loyalty to the Republic of Turkey has been described as a good citizen, who fulfils the responsibilities of citizenship such as following the rules, paying taxes, voting in elections, who is benevolent, patriotic, righteous, sensitive to his environment, highly attached to his country, who solves problems through peaceful methods, knows and protect his rights, and respect people. According to the students, his responsibilities are one of the most important things that a responsible citizen should know and perform.

As the results of the study suggest, it has been found out that students' citizenship awareness status has low and negative relation with gender; low and positive relation with rights and family participation; a moderate and positive relation with the fulfilment of responsibilities and participation at school according to the correlation values. In the research, it was revealed that participants perceive the concept of rights as liberties that have limits either possessed inherently or acquired later on, their responsibilities as performing the duties, and participation as expressing their opinion. In addition, when the results of the study examined it has been observed that students do not have the knowledge, skills and values to claim their rights, think that it is important to help people and animals, fulfilling the responsibilities in the family, school and workplace, consider voting in the elections as an important citizenship duty, may exhibit behaviour of helping people abroad when needed, and have difficulty in giving explanations and examples about the dimension of participation. According to the results of the study, it can be suggested that comprehensive and participatory research on this issue can be done in Turkey, it is necessary to provide students with in-and-out-of-class learning opportunities which are based on authentic tasks to foster their sense of rights, responsibility, and participation which are parts of citizenship.

**Keywords:** Citizenship, citizenship education, citizenship consciousness, citizenship approaches, right, responsibility, participation, social studies, curriculum evaluation, Hammond Evaluation Cube Model.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	II
BEYANNAME.....	III
ÖN SÖZ.....	IV
ÖZET .....	V
ABSTRACT .....	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLolar LİSTESİ .....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
EKLER LİSTESİ.....	XIII

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ .....	1
1.1.Problem.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	5
1.3.Araştırmanın Önemi .....	6
1.4.Sayıtlar.....	7
1.5.Sınırlılıklar .....	8
1.6.Tanımlar.....	8

İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	9
2.1. Vatandaş ve Vatandaşlık.....	9
2.2. Vatandaşlık Yaklaşımları.....	15
2.2.1. Aktif vatandaşlık .....	16
2.2.2. Anayasal vatandaşlık.....	18
2.2.3. Avrupa Birliği vatandaşlığı .....	19
2.2.4. Çok/Çifte vatandaşlık.....	21
2.2.5. Çokkültürlü vatandaşlık .....	22
2.2.6. Demokratik vatandaşlık .....	23
2.2.7. Dijital vatandaşlık .....	25
2.2.8. Ekolojik/Çevresel vatandaşlık.....	27
2.2.9. Etkin vatandaşlık.....	28
2.2.10. Feminist vatandaşlık.....	30
2.2.11. Kozmopolit vatandaşlık/Dünya vatandaşlığı .....	32

2.2.12. Küresel vatandaşlık .....	34
2.2.13. Sosyal vatandaşlık.....	36
2.2.14. Statü ya da uygulama (practice) vatandaşlık.....	38
2.2.15. Ulusal vatandaşlık.....	39
2.2.16. Ulus ötesi (transnational) ve Ulus sonrası (postnational) vatandaşlık .....	41
2.2.17. Vatandaşlık yaklaşımları ve tartışmaları .....	43
2.3. Hak, Sorumluluk ve Katılımcılık Bağlamında Vatandaşlık Bilinci .....	47
2.4. Vatandaşlık Eğitimi .....	49
2.5. Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi.....	52
2.6. İlgili Araştırmalar .....	59
2.6.1. Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar .....	59
2.6.2. Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar .....	66
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	75
3.1. Araştırma Modeli .....	75
3.1.1. Araştırmanın nicel bölümü.....	78
3.1.1.1. Nicel araştırma yöntemi .....	78
3.1.1.2. Evren ve örneklem.....	79
3.1.1.3. Nicel veri toplama araçları ve uygulama.....	82
3.1.1.4. Nicel verilerin analizi .....	99
3.1.2. Araştırmanın nitel bölümü .....	101
3.1.2.1. Nitel araştırma yöntemi .....	101
3.1.2.2. Çalışma grubu/katılımcılar .....	102
3.1.2.3. Nitel veri toplama araçları ve uygulama .....	103
3.1.2.4. Nitel verilerin analizi.....	104
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR .....	107
4.1. Hommond Modeli Davranışsal Boyutta yer Alan Bilişsel Alan Değişkeni Bağlamında, Vatandaşlık Bilinci İçeriği İle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	107
4.2. Hommond Modeli Bilişsel Alan Bağlamında Değişkenlere Göre, Öğrencilerin Vatandaşlık Bilincine Yönelik Görüşlerindeki Farklılık Durumlarına İlişkin Bulgular .....	108

4.3. Hommond Modeli Bilişsel Alan Bağlamında, Öğrencilerin Vatandaşlık Bilinci İle Belirlenen Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	115
4.4. Hommond Modeli Bilişsel Alanına Göre; Öğrencilerin Hak, Sorumluluk ve Katılımcılık Bağlamındaki Vatandaşlık Bilinciyle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular .....	116
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	140
5.1. Sonuçlar ve Tartışma .....	140
5.2. Öneriler .....	152
KAYNAKÇA .....	154
EKLER .....	180
ÖZGEÇMİŞ.....	187

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo No</b>		<b>Sayfa No</b>
3.1.	Bartın İlinde öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin dağılımı .....	80
3.2.	Örnekleme yer alan öğrencilerinin dağılımı .....	81
3.3.	Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyi dağılımı .....	81
3.4.	Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin madde havuzu .....	84
3.5.	Ölçek geliştirme çalışmasına katılan öğrencilerinin dağılımı .....	86
3.6.	Özdeğer ve kriter değer karşılaştırması .....	88
3.7.	Ölçeğin faktör yükleri, oransal ortak etken varyans değeri ve madde toplam korelasyonları .....	89
3.8.	VBÖ alt boyutlarının korelasyonları .....	92
3.9.	Araştırmacılar ve önerdikleri uyum indeksleri .....	94
3.10.	Araştırmacılara göre indekslerin aralık değerleri .....	95
3.11.	Model uyum indekslerinin iyi uyum ve kabul edilebilir değerleri .....	96
3.12.	VBÖ modeli uyum indeksleri ve karşılaştırılması .....	97
3.13.	VBÖ modeli faktör yükü, t ve R <sup>2</sup> sonuçları .....	98
3.14.	VBÖ normallik testi sonuçları .....	100
3.15.	Kişisel bilgi formundaki soruların derece, puan ve düzey dağılımı .....	100
3.16.	VBÖ derece, puan ve düzey dağılımı .....	101
3.17.	Görüşme yapılan öğrencilerinin dağılımı .....	103
4.1.	Öğrencilerin hak, sorumluluk ve katılım durumlarına ilişkin betimsel sonuçlar .....	107
4.2.	VBÖ'ne ilişkin betimsel sonuçlar .....	108
4.3.	Cinsiyete göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları .....	109
4.4.	Cinsiyete göre, vatandaşlık bilinci alt boyutları puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları .....	109
4.5.	Okula göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları .....	110
4.6.	Okul türüne göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları .....	111

4.7.	Okulun yerine göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları .....	111
4.8.	Okulun yerine göre, vatandaşlık bilinci alt boyutları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları .....	112
4.9.	Anne ve baba eğitim düzeyine göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları .....	112
4.10.	Haklarını kullanma durumuna göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları .....	113
4.11.	Sorumluluklarını/görevlerini yerine getirme durumuna göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları .....	113
4.12.	Ailede karar alma süreçlerine katılma durumuna göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları .....	114
4.13.	Okulda karar alma süreçlerine katılma durumuna göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları .....	115
4.14.	Değişkenlerin ilişkilerini gösteren Spearman Sıra Farkları Korelasyon matrisi .....	116
4.15.	Cinsiyete göre, öğrencilerin “İyi vatandaş denildiğinde ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı .....	117
4.16.	Okul türüne göre, öğrencilerin “İyi vatandaş denildiğinde ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı .....	117
4.17.	Okulun yerine göre, öğrencilerin “İyi vatandaş denildiğinde ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı .....	118
4.18.	Cinsiyete göre, öğrencilerin “Hak kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı .....	119
4.19.	Okul türüne göre, öğrencilerin “Hak kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı .....	120
4.20.	Okulun yerine göre, öğrencilerin “Hak kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı .....	120
4.21.	Cinsiyete göre, öğrencilerin hak kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı .....	122
4.22.	Okul türüne göre, öğrencilerin hak kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı .....	122

4.23.	Okulun yerine göre, öğrencilerin hak kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı .....	123
4.24.	Cinsiyete göre, öğrencilerin “Sorumluluk kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı .....	124
4.25.	Cinsiyete göre, öğrencilerin sorumluluk kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı .....	124
4.26.	Okul türüne göre, öğrencilerin sorumluluk kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı .....	125
4.27.	Okulun yerine göre, öğrencilerin sorumluluk kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı .....	125
4.28.	Cinsiyete göre, öğrencilerin “Katılımcılık kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı .....	126
4.29.	Okul türüne göre, öğrencilerin “Katılımcılık kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı .....	127
4.30.	Okulun yerine göre, öğrencilerin “Katılımcılık kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı .....	127
4.31.	Cinsiyete göre, öğrencilerin katılımcılık kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı .....	128
4.32.	Okul türüne göre, öğrencilerin katılımcılık kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı .....	128
4.33.	Okulun yerine göre, öğrencilerin katılımcılık kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı .....	129
4.34.	Cinsiyete göre, öğrencilerin “Bilinçli bir vatandaşın neleri bilmesi ve yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı .....	130
4.35.	Okul türüne göre, öğrencilerin “Bilinçli bir vatandaşın neleri bilmesi ve yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı .....	130
4.36.	Okulun yerine göre, öğrencilerin “Bilinçli bir vatandaşın neleri bilmesi ve yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı .....	131

Cinsiyete göre, öğrencilerin “Türkiye Cumhuriyeti Devleti’ne karşı bir	
<b>4.37.</b> aidiyetlik ve bağlılık hissediyor musunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı .....	<b>132</b>
<b>4.38.</b> Öğrencilerin hak ihlaliyle ilgili metne ilişkin cevaplarının dağılımı .....	<b>133</b>
<b>4.39.</b> Öğrencilerin haklara saygıyla ilgili metne ilişkin cevaplarının dağılımı .....	<b>134</b>
<b>4.40.</b> Öğrencilerin hayvanlara yardım etme sorumluluğuyla ilgili metne ilişkin cevaplarının dağılımı .....	<b>135</b>
<b>4.41.</b> Öğrencilerin annenin sorumluluğuyla ilgili metne ilişkin cevaplarının dağılımı .....	<b>136</b>
<b>4.42.</b> Öğrencilerin seçimlere katılmayla ilgili metne ilişkin cevaplarının dağılımı .....	<b>137</b>
<b>4.43.</b> Öğrencilerin sivil topluma yardıma katılımı ile ilgili metne ilişkin cevaplarının dağılımı .....	<b>139</b>



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No		Sayfa No
3.1.	Hommond Küp Program Değerlendirme Modeli ve araştırmada seçilen hücreleri.....	77
3.2.	VBÖ birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi bağlantı diyagramı .....	94
3.3.	VBÖ ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi bağlantı diyagramı .....	99



## EKLER LİSTESİ

<b>EK No</b>		<b>Sayfa No</b>
<b>1.</b>	Veri Toplama Araçları .....	<b>180</b>
<b>2.</b>	Araştırma İzni ve Oluru .....	<b>185</b>



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde problem, araştırmanın amacı ve önemi ile sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem

Vatandaşlık, ilk olarak Antik Yunan'da ortaya çıkmış, tarihsel süreçte değişime uğrayarak ve gelişerek tüm dünyaya yayılan bir kavram olmuştur (Heater, 2007). Antik Yunan ve Roma dönemindeki şehir devletlerinde katılım hakkına sahip olan soylu sınıfla ilişkilendirilen vatandaşlık kavramı; Aydınlanma Döneminde meydana gelen gelişmelerle birlikte değişim göstermiş ve özellikle Fransız İhtilali'nden sonra ülkeye vatandaşlık bağı ile bağlı olanların haklarına ve ödevlerine dönüşmüştür (Heater, 2004). Eşitsizlik ve özellikle statüde ayrımcılığı içinde barındıran antik dönem vatandaşlık anlayışı; demokratik gelişmeler ve değişimler neticesinde daha eşitlikçi, hak ve ödevlerin iç içe geçtiği evrensel bir değer kazanmıştır.

Devletle birey arasında hak ve ödevler temelinde düzenlenen vatandaşlığın anayasal bir kavram olarak biçimlenmesinde, İngiliz, Amerikan ve Fransız burjuvazisinin demokratik devrimleri etkili olmuştur (Kahraman, 2004, 12). Bunun yanında on sekizinci yüzyıldan günümüze doğru önce kişisel ve siyasal sonra ekonomik, sosyal ve kültürel haklar ile üçüncü nesil olarak da adlandırılan çevre haklarının vatandaşlık kavramına eklenmesi (Heater, 1998), haklar temeline dayanan vatandaşlık teorilerini gündeme getirmiştir. Bu teorilerin en yaygın olarak bilineni Marshall'ın geliştirmiş olduğu kişisel, siyasal ve toplumsal haklara dayanan vatandaşlık teorisidir (Marshall ve Bottomore, 1992). Osler ve Starkey'e (2005) göre, vatandaşlık kavramı statüde (hak ve ödevler), hissiyatta (yaşanılan çevreye aidiyet hissetme) ve uygulamada vatandaşlık (toplumsal, kültürel, siyasal ve ekonomi ile ilgili faaliyetlere katılım) olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Bireyin kendini bir yere ait hissetmesi ve tüm alanlarda katılımcı olmasına vurgu yapan bu sınıflama, vatandaşlık kavramının hak ve ödevler bağlamından daha derin bir anlama kavuştuğunu göstermektedir. Hacısalihoğlu'nun (2009, 35), "vatandaşlık, birey olmanın gereğini vatan duygusuyla yoğurabilmenin becerisidir." deyimini ise vatandaşlık kavramının ulusal boyutuna işaret

etmekte ve vatanseverlik değeri ile vatandaşlık kavramı arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir.

Latince “civis” ve Yunanca “politias” kelimelerinden türemiş olan vatandaşlık, en basit anlamda “bir siyasal topluluğun üyesi” (Sarıbay, 1992, 67) olarak tanımlanmakla birlikte; demokrasi ve insan haklarına ilişkin gelişmelerden etkilenecek devlete bağlı bir birey olmanın ötesinde, hak ve sorumluluk bilincine sahip olan, toplumu, ülkeyi, dünyayı ilgilendiren konularda katılımcı bir anlayışla etkin davranan bireyler için kullanılan bir kavrama dönüşmüştür.

Günümüze kadar geçen sürede “vatandaş” kavramıyla kastedilen iki farklı anlayış etkili olmuştur. Bunlardan birincisi, yurttaşlığı bir görev, bir sorumluluk ve gururla kabul edilmiş bir yük olarak tanımlar. İkincisi ise, yurttaşlığı bir statü, bir yetki, bir hak veya pasif şekilde kullanılan haklar manzumesi olarak görür (Bendix, 1964, 56). Birinci anlayışta yurttaşlık hayatın çekirdeğini, ikincisinde ise hayatın dışsal çerçevesini oluşturmaktadır.

En genel anlamıyla, “bir siyasal topluluğa aidiyet” olarak tanımlanan vatandaşlık anlayışı bağlamında yurttaş, ortak yaşam içinde haklarının ve ortak yaşama ilişkin yükümlülüklerinin farkında olarak eylemde bulunan kişi/birey olmaktadır. Bu haklar ve yükümlülükler tüm üyeleri kapsadığından dolayı, vatandaşlık olgusu özgürlük, eşitlik, ulusallık ve evrensellelikle birlikte düşünülecektir (Hall ve Held, 1995, 173). Vatandaş olmak bakımından hiçbir üyenin statüsü farklılıkları içermemektedir.

Vatandaşlık ile ilgili yapılan tanımlar genel olarak değerlendirildiğinde, devlet ve birey olmak üzere iki önemli tarafın olduğu görülmektedir. Toplumsal bir varlık olan bireyin bir yerde yaşama ihtiyacı ile devletin kendine bağlı bireylerle kendi sistemini devam ettirme isteği vatandaşlık taraflarını bir araya getirmektedir. Devletin kendi sistemini devam ettirecek bireylerin yetişmesi ise ancak bir vatandaşlık eğitimi ile mümkündür. Vatandaşlık eğitime ilgi her geçen gün artmaktadır. Osler ve Starkey’e (2006) göre, vatandaşlık eğitime ilginin artmasının sebepleri arasında, küresel adaletsizlik ve eşitsizlik, küreselleşme ve göç, toplumsal ve siyasal katılımın düşüklüğü, soğuk savaşın sona ermesi, anti-demokratik ve ırkçı hareketlerin yükselişi gibi gelişmeler sayılabilir.

İyi vatandaşların yetişmesinde devletlerin eğitim sistemini aracı kılması, özellikle ilköğretim düzeyinde vatandaşlık eğitiminin verilmesini bir zorunluluk hâline getirmiştir (Üstel, 2004). On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında ve yirminci yüzyıl boyunca vatandaşlık eğitimi programları iki ana gruba ayrılmış olup bunlar; “öğrencilerin siyasal ve sosyal amaçlar için düşüncelerini şekillendirmek için tasarlananlar ve öğrencilerin kendi

başlarına düşünmeye teşvik etmek için tasarlananlar” (Heater, 2007) şeklinde olmuştur. Bu tasarımların ilkinde geleneksel anlayışla vatansever ve itaatkâr vatandaş yetiştirmek amaçlanırken ikincisinde eleştiren katılımcı vatandaşlar yetiştirme anlayışının benimsendiği görülmektedir.

Vatandaşlık eğitim programları farklı anlayışlarla dünyada uygulanmaya devam edilmekle birlikte; bugün bütün dünyada vatandaşlık becerilerinde tehlikeli bir düşüş tespit edilmektedir. Örneğin Kanada’da özellikle genç vatandaşlar en temel vatandaşlık bilgi ve becerilerinden yoksun olanlar “ignorant (bilgisizler)”, siyasi hayatı yolsuzluk ve yalancılıkla işgal edilmiş bir kirli alan olarak gören “alienated (yabancılaşmışlar)” ve demokratik vatandaşlığı destekleyecek değerleri kuşkuyla karşılayan “agnostic (bilinmezci şüpheciler)” olarak üç sınıfa ayırmaktadırlar. Bu nedenle Kanada, Avustralya, İngiltere ve 1996’dan beri Avrupa Komisyonu vatandaşlık eğitimindeki karşılaştıkları benzer krizlerini aşmak için eğitimcilerle ve araştırmacılarla ciddi program ve projeler yürütmektedirler (Hébert ve Seas, 2004). ABD’de yapılan bir araştırmada ise ilköğretim ikinci kademedeki okuyan öğrencilerin büyük kısmının, hükümetin başlıca faaliyetleri ve eğitim politikaları gibi konularda kendilerine yöneltilen sorulara yeterli düzeyde cevap veremedikleri belirlenmiştir (Kahne ve Westheimer, 2006).

Türkiye açısından bakıldığında, vatandaşlık olgusunun tarihsel gelişiminin batıdan farklı olduğu göze çarpmaktadır. Batı toplumlarında vatandaşlığın oluşumunun tarihi, aynı zamanda kapitalizmin, toplumsal sınıfların sosyal ve siyasal mücadelelerinin de tarihidir. Türkiye’de ise vatandaşlık, Osmanlı modernleşmesinden beri yönetici elitlerin bir ölçüde Batı’dan esinlenerek, yukarıdan aşağıya oluşturmaya çalıştıkları toplum mühendisliği projesinin bir ürünüdür (Şahbudak ve Ayan, 2011, 112). Cumhuriyet rejimine geçişle birlikte, Osmanlı uyrukluğundan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı konumuna geçen her birey, eşit hak ve yükümlülükleri olan özgür yurttaş statüsü kazanmıştır (Gözütok, 2003). Cumhuriyetin kuruluş yıllarında vatandaşlık kavramı, devletin merkezde yer aldığı, milliyetçi, laik ve eşit vatandaş tanımı çerçevesinde “bireyin vazifeleri” bağlamında ele alınmış olup 1950’li yıllardan itibaren, Cumhuriyetin kendine özgü dinamikleri içinde gelişme göstererek dönüşmektedir (Gürses ve Gürkan Pazarıcı, 2010). Bu anlamda, vatandaşlık hak ve sorumlulukları bağlamında bir vatandaşlık anlayışının ve eğitiminin Türkiye’de hâkim olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye’de, temel eğitim düzeyinde öğrencilerin edinmesi gereken yeterliklerin ana kaynağı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’dur. Bu kanunun 2. Maddesinde özetle “etkin, hak ve sorumluluklarının bilincinde,

üretken, yaratıcı, gelişime açık, özgür ve evrensel düşünebilen, demokrat, karakterli ve insan haklarına saygılı bireyler yetiştirmeye” vurgu yapılmıştır.

Türkiye’de Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze vatandaş anlayışında dönemin hâkim siyasi beklentileri doğrultusunda, Türkiye Cumhuriyeti’nin temel değerlerine bağlı kalınarak çeşitli düzeyde değişimler yaşanmış ve bu değişimler gerek Anayasa’da gerekse öğretim programlarında açık bir şekilde ifade edilmiştir. 1926, 1930, 1934, 1948, 1962, 1968, 1984, 1998, 2005 ve 2018 yıllarında hazırlanan ve uygulanan ilköğretim programlarında vatandaşlık her zaman öncelikli olarak yer almıştır. Vatandaşlık eğitiminin bazı yıllarda bir ders olarak verilmeye çalışıldığı bazı yıllarda ise hem bir ders hem de disiplinlerarası bir yaklaşımla ilköğretimdeki derslerin içeriğinde yer aldığı görülmektedir. 2018 yılında yayımlanarak uygulanmaya başlanılan ilköğretim programlarında, hem 4. sınıfta “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” adı ile bir ders hem de diğer ilköğretim dersleri içeriğinde yer alan disiplinlerarası bir alan olarak vatandaşlık eğitimi verilmektedir. Disiplinlerarası bir konu alanı olarak vatandaşlık eğitimi, ilköğretim düzeyinde özellikle Türkçe, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri ile ilişkilendirilmiştir. Vatandaşlık eğitimi ile ilgili derslerin öğretim programları incelendiğinde, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda da ifadesini bulan, hak ve sorumluluklarının bilincinde etkin vatandaş yetiştirmeye vurgu yapıldığı görülmektedir. Etkin vatandaşın temelinde katılımcılık anlayışının varlığı da dikkate alındığında; vatandaşlık bilincini oluşturan öğelerin hak, sorumluluk ve katılımcılık olduğu söylenebilir.

Vatandaşlık bilincine sahip iyi vatandaşlar yetiştirme sorumluluğunun yüklendiği ilköğretim programların amacına ulaşip ulaşmadığına yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre vatandaşlık eğitimi ya da program ve uygulamaların incelenmesi amaçlanmıştır (Osler ve Starkey, 2003; Wilkins, 2003; Ersoy, 2007; Çelik, 2009; Güven, 2010; Mısırlı Özsoy, 2010; Jerome, 2012; Ünal, 2012; Ünal ve Yıldız, 2012; Er, Ünal ve Özmen, 2013; Tonga, 2013; Whiteley, 2014; Şahin, Şahin ve Gögebakan Yıldız, 2016; Topkaya ve Coşkun, 2016; Dere, Kızılay ve Alkaya, 2017; Önal, 2017; Ekici, 2018; Erol, 2018; Önal, Öztürk ve Kenan, 2018; Çolak, Kabapınar ve Öztürk, 2019). Yapılan bu araştırmalarda vatandaşlık bilgisi kadar becerilerine ve değerlerinin kazandırılması gerekliliğine de vurgu yapılmıştır.

Demokrasi, insan hakları, yönetim biçimleri ve anlayışları, toplumsal ve siyasi gelişmeler, ulusal ve uluslararası politika gibi gelişmelerden doğrudan etkilenerek şekillenmeye devam eden vatandaşlık eğitiminde vatandaşlık bilinci kazandırma önemli bir

sorunsal olarak karşımıza çıkmaktadır. Vatandaşlık bilincinin temelini ise vatandaşlık bilgisi, becerisi ve değerlerini de kapsayacak şekilde; hak ve sorumluluklar bilinci ile karar verme sürecini de içine alan katılımcılığın oluşturduğunu söylemek mümkündür. Alanyazında vatandaşlık eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda; Türkiye’de ilköğretim programlarında bütüncül bir anlayışla vatandaşlık eğitimini hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine odaklanılarak bir program değerlendirme modeli ile gerçekleştiren bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışmada program değerlendirmeyi bütüncül bir yaklaşımla ele alan Hammond Program Değerlendirme Küpü Modeli’nin kullanılması tercih edilmiştir. Hammond üç yüzeyli bir küp ile açıkladığı modelinde; birinci yüzeyde hedef davranışlar (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor), ikinci yüzeyde öğretim (organizasyon, içerik, yöntem, imkânlar, maliyet) ve üçüncü yüzeyde ise kurum (öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı, aile, toplum) öğelerini değerlendirmektedir (Hammond, 1968; akt. Eser, 2011). Hammond’un modelinde tüm yüzeylerdeki hücrelerle ilgili program değerlendirme yapılabileceği gibi, model sadece ilgilenilen konuya ilişkin araştırma yapmaya da fırsat sunar. Yapılan çalışmada Hammond Küp Modelinin ilk yüzeyinde bilişsel, ikinci yüzeyde içerik ve üçüncü yüzeyde öğrenci öğeleri seçilerek ilköğretim düzeyinde vatandaşlık bilincine yönelik bütüncül bir anlayışla araştırmanın amacına ulaşmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinin Hammond modeliyle değerlendirilmesi araştırmanın amacını oluşturmuştur.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı; ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinin Hammond modeliyle değerlendirilmesidir. Bu araştırma amacına yönelik aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Hommond modeli davranışsal boyutta yer alan bilişsel alan değişkeni bağlamında, vatandaşlık bilinci içeriği ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?

2. Hommond modeli bilişsel alan bağlamında, öğrencilerin vatandaşlık bilincine yönelik görüşlerinde değişkenlere (cinsiyet, okul, okulun yeri, okul türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, haklarını kullanma durumu, sorumluluklarını/görevlerini yerine getirme durumu, ailede karar alma süreçlerine katılım durumu, okulda karar alma süreçlerine katılım durumu) göre anlamlı fark var mıdır?

3. Hommond modeli bilişsel alan bağlamında, öğrencilerin vatandaşlık bilinci ile cinsiyet, okulun yeri, okulun türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, haklarını kullanma durumu, sorumluluklarını/görevlerini yerine getirme durumu, ailede karar alma süreçlerine katılım durumu, okulda karar alma süreçlerine katılım durumu arasında bir ilişki var mıdır?

4. Hommond modeli bilişsel alanına göre; öğrencilerin hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşleri nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim, en iyi ve en bilge ebeveynlerin çocukları için istediklerini tüm toplum için istemek olarak düşünüldüğünde; toplumun bir arada huzur içinde yaşamasını isteyen ve ilelebet var olma mücadelesi veren devletler için de iyi vatandaş yetiştirmek eğitimin temel amacını oluşturur. Devlet ya da toplumun/topluluğun vatandaşlık anlayışlarına göre değişen ve çeşitlilik arz eden iyi vatandaş tanımının başlangıç noktasını birey ile devlet ya da toplum/topluluk arasındaki hukuki ya da sosyal bağ oluşturur. Bu bağ; kimi zaman hukuki anlamda bireyin bir devlete bağlılığını gösteren bir vatandaşlık kimliği ile somutlaşırken kimi zaman bireyin duygu ve düşünce anlamında ait olduğunu hissettiği duruma işaret eder. Örneğin, Türkiye Cumhuriyeti Devleti vatandaşlık kimliğine sahip olan bir birey hukuken bu devlete vatandaşlık bağı ile bağlıdır. Kadına karşı her türlü ayrımcılığa karşı çıkan bir anlayışla toplumsal cinsiyet eşitliği ve adalet savunucusu olan bir bireyin ise duygu ve düşünce boyutuyla feminist vatandaşlık bağına sahip olduğu söylenebilir. Bu vatandaşlık bağı, resmi vatandaşlık kimliğinden ziyade bir duygu ve düşünce bağlılığını gösterir. Vatandaşlık bağı; resmi ya da resmi olmayan bir tabiiyeti, uyruğu gösteren ve vatandaşlığın kimlik boyutunu oluşturan birincil ögesidir. Vatandaşlığın kimlik boyutu birey için her zaman ait olma duygusunu içermeyebilir.

Vatandaşlığın kimlik boyutu dikkate alındığında; vatandaşlık aslında bir ayrıcalık olup haklar mücadelesinin bir sonucudur. Bu anlamda vatandaşlığın ikinci boyutunu hak ve özgürlükler oluşturur. Hak ve özgürlüklerini talep eden bireyin karşısına ise vatandaşlığın üçüncü boyutunu oluşturan yükümlülükler yani diğer bir deyişle sorumluluklar çıkar. Haklarını, sorumluluklarını yerine getirmesi karşılığında kullanan ya da kullanmaya çalışan birey, ister pasif ister aktif ister etkin bir vatandaş olsun, yaşama ve tüm karar alma süreçlerine katılmak durumundadır. Yirmi birinci yüzyılda daha yüksek sesle dile getirilen, eyleme geçen ve etkin vatandaşın sahip olması istenilen katılımcılık ise vatandaşlığın son



boyutunu oluşturur. Vatandaşlığın kimlik, haklar, sorumluluklar ve katılımcılık boyutlarını içeren bir eğitim ise sürdürülebilir demokratik bir toplum, bir yaşam ve/veya bir devlet için zorunluluktur.

Vatandaşlık eğitiminin amacı; vatandaşlığın tüm boyutlarını (kimlik, haklar, sorumluluklar, katılımcılık) kapsayacak şekilde, bilgi, beceri, değer ve tutumlara ilişkin eyleme geçmeyi de içeren vatandaşlık bilincine sahip iyi vatandaşlar yetiştirmektir. İyi vatandaş yetiştirme sorumluluğu hem aileye hem okula hem de topluma aittir. Bunun yanında devletler, özellikle okullara bu sorumluluğu yükleyerek kendi geleceklerini garantiye almak eğiliminde olmuşlardır. Vatandaşlık; okullarda bazen bir ders bazen tüm derslerle ilişkilendirilen disiplinlerarası bir yaklaşım bazen ara disiplin bazen de bunların birkaçının ya da hepsinin bir arada kullanıldığı bir eğitim şeklinde verilmektedir.

Vatandaşlık eğitimi, hem devletlerin hem Avrupa Birliği gibi toplulukların hem de eğitimcilerin temel meselelerinden biri olmuş ve olmaya devam etmektedir. Alanyazında vatandaşlığın felsefi, sosyolojik ve hukuki yönlerine ilişkin birçok araştırma olduğu gibi, vatandaşlık eğitiminin bilgi, kavram, öğretim materyali, öğrenme-öğretme yöntemlerine yönelik de çok fazla sayıda araştırma vardır. Ancak vatandaşlığın tüm boyutlarını kapsayan vatandaşlık bilinci ile ilgili yapılmış araştırma oldukça azdır. Bu çalışmada, vatandaşlığın kimlik boyutu dışarıda bırakılarak, hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine yönelik ilköğretimin son döneminde (sekizinci sınıf ikinci döneminde) öğrenim gören öğrencilerin durumunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Böylece, bilinçli iyi vatandaş yetiştirme idealinde olan zorunlu eğitim kapsamındaki ilköğretimin ürünü olan öğrencilerin görüşleriyle, vatandaşlık bilinci kazandırma amacının bir değerlendirmesi de yapılmış olacaktır. Bu yönüyle araştırmanın alanyazına, vatandaşlığın tüm boyutlarına ve vatandaşlık bilincine dikkat çekmesi ile bir katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Sayıtlar**

1. Örneklem ve çalışma grubunun seçiminde ele alınan ölçütler yansızlık açısından yeterlidir.

2. Öğrenciler araştırma amacı doğrultusunda kullanılan veri toplama araçlarına samimi bir şekilde cevap vermişlerdir.

## 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde uygulamanın yapıldığı Türkiye/Bartın İlindeki tüm ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Vatandaşlık bilinci; hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamı ile sınırlıdır.

3. Program değerlendirmede Hammond Modeli'ne göre, istenilen hücre seçilerek o hücre üzerinde derinlemesine araştırma yapma olanağı bulunduğu; araştırma, küp modelinin ilk yüzeyinde bilişsel, ikinci yüzeyde içerik ve üçüncü yüzeyde öğrenci öğeleri ile sınırlıdır.

4. Vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık bilincine yönelik ulaşılabilen alanyazın ile sınırlıdır.

5. Araştırma kapsamında kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Vatandaşlık Bilinci Ölçeği, Görüşme Formu ve Olay Metinleri Formuyla ve öğrencilerden bu veri toplama araçları ile edilen görüşlerle sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Hak:** Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazanç (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

**Katılım:** Katılma işi, iştirak (TDK, 2019).

**Katılımcılık:** Katılımcı olma durumu (TDK, 2019).

**Sorumluluk:** Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet (TDK, 2019).

**Vatandaş:** Yurtaş (TDK, 2019), bir siyasi ya da sosyal topluluğun üyesi olan birey.

**Vatandaşlık:** Bireyi, bir devlete ya da sosyal gruba bağlayan siyasi, hukuki ya da sosyal bağ.

**Vatandaşlık bilinci:** Bireyin sahip olduğu vatandaşlık anlayışına uygun olarak kendisini ve çevresini tanıma yeteneği.

**Vatandaşlık eğitimi:** Vatandaşlığın tüm boyutlarını (kimlik, haklar, sorumluluklar, katılımcılık) kapsayacak şekilde, bilgi, beceri, değer ve tutumlara ilişkin eyleme geçmeyi de içeren vatandaşlık bilincine sahip iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edinen eğitim.

## BÖLÜM II

### ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; vatandaş ve vatandaşlık, vatandaşlık yaklaşımları, hak, sorumluluk ve katılımıcılık bağlamında vatandaşlık bilinci, vatandaşlık eğitimi, Türkiye’de vatandaşlık eğitimi kuramsal çerçevede ele alınmıştır.

#### 2.1. Vatandaş ve Vatandaşlık

Toplumlar; kendilerini oluşturan bireylerin iyi olmasını, topluma uyum sağlamasını ve toplumun devamlılığına katkıda bulunmasını isterler. Bu istek, bireylerin hak ve sorumluluklarının bilincinde olmasıyla gerçekleşebilir. Hablemitoğlu ve Özmete’ye (2012) göre, insanların yerleşik hayata geçerek dünya üzerinde ilk şehirleri/devletleri oluşturmaya başladığı dönemlerden itibaren, toplumla uyumlu ve toplumda kendi üzerine düşeni yapacak sorumluluk anlayışına sahip iyi bireylerin yetişmesi toplumların en önemli hedefi olmuştur. Sarıbay’a (1992) göre, vatandaş kavramı bu anlayış doğrultusunda tanımlandığında “bir siyasi topluluğun üyesi olan birey” olarak ifade edilebilir.

Vatandaş kavramı, kökeni Antik Yunan uygarlığında city (kent/şehir) kelimesinden türetilen citizen sözcüğünün karşılığıdır (Dahl, 1993). Vatandaş ya da İngilizce olarak citizen, Fransızca citoyen, cite’den ya da cite’de oturan ve buradaki bazı haklardan faydalanan insanlar anlamına gelir (Kadıoğlu, 2008, 22). Antik Yunan’da kent; ekonomik, dini, askeri ve siyasal bir birim olarak ortaya çıkan, yasalarla yönetilen bir toplum ve hukuk devletinin başlangıcı olarak görüldüğü gibi, vatandaş düşüncesinin de başlangıcı olarak kabul edilir (Ignatief, 1995, 25). Antik Yunan’da özgür yetişkin erkekler vatandaş olarak kabul edilmiş, kadınlar, çocuklar, yaşlılar, köleler ve yabancılar bu kapsam dışında tutulmuştur (Özkazanç, 2009, 250). Çünkü vatandaş sözcüğü, aynı zamanda kent yönetimine ve kentin gelişimine katkıda bulunacak bireyleri kastetmektedir. Antik Yunan’da vatandaş olmak herkese açık bir hak değil, aksine bir tür imtiyaz sahibi olmak anlamına geliyordu (Üstel, 1999). Bu bağlamda, Bal’a (2015, 21) göre, vatandaş hukuken devlet işlerine müdahale etme hakkı bulunan kişidir. Antik Yunan şehir devletlerinde yaşayan hür erkekler dışında kalanlar halk olarak nitelendirilirken, bir hak olarak verilen vatandaşlık hür erkeklere bugünkü anlamda sorumlu vatandaş yükümlülüğünü getirmiştir.

Schnapper'a (1995, 50) göre, Romalılarla birlikte vatandaşlar, kentin mensubu olarak değil, hukukun öznelere olarak tanımlanmaya başlamıştır. Bu aşamada vatandaş, bazı hakları da içeren yasal bir statüye dönüşerek kavramsallaşmıştır. Ayrıca Antik Yunan'daki anlayıştan farklı olarak herkese açık, daha evrensel ve kısmen eşitlikçi bir anlama kavuşmuştur.

Ortaçağın ilk dönemlerinde Hristiyanlığın yayılışı ile birlikte vatandaş din ya da feodal yapının burjuvalarının devamlılığını güvence altına alan bireye dönüşmüştür. Polat'a (2011, 131) göre, bu dönemde katılım, ortaklık, eşitlik, topluma aidiyet, devlete hizmet gibi değerler önemini yitirmiş ve vatandaşlık içe dönük (pasif) bir hayat tarzı olarak gelişmiştir. On üçüncü yüzyılda monarşik devletlerin, feodal yapıların, kilisenin, dünya imparatorluk fikirlerinin öneminin azalmasıyla vatandaş kavramı, tekrar siyasi bir anlam kazanmış, vatanın kutsal olduğu anlayışıyla ve millet olgusuyla yeni bir dönüşüm yaşamıştır. Vatandaş kavramı, Fransız İhtilali, Aydınlanma Çağı ile birlikte antik çağdan daha farklı, daha eşitlikçi, hak ve sorumluluk dengesini ön plana çıkaran bir anlama kavuşmuştur.

Crick (2007, 243) "vatandaşın, bir devletin yönetimi altında yaşayan, yasalarla hem hakları hem de görevleri olan birey" olduğunu belirtmiştir. Vatandaş, bir devletin sınırları içinde yaşayan, devletin kendisine sağladığı medeni ve siyasi hakları kullanan ve bunun karşılığında devletin kanunlarına uyan, devlete karşı sorumluluklarını yerine getiren ve gerektiğinde o devleti savunma yükümlülüğü altına giren kişidir (Töre, 2017, 557).

Vatandaş kavramı Antik Çağ'dan günümüze, yönetim biçimleri, toplumsal değişimler, gelişmeler ve etkileşimler, bilim ve teknolojiye ilerlemeler ile hem içerik hem de yaşam açısından dar anlamından sıyrılmıştır. Günümüzde bu kavram, ister liberal/bireyci ister cumhuriyetçi yaklaşımda farklı içeriklerde kullanılsa bile, toplumun ve siyasi sisteminin devamlılığında merkezi konumdadır. Bu bağlamda modern vatandaşlık anlayışlarına göre değişen kapsamda olmakla birlikte; vatandaş; bilgi, beceri, değer, olumlu tutum ve katılımcılık niteliklerine sahip etkin bireydir.

Vatandaşlık kavramı da ilk olarak Antik Yunan'da şehir-devletlerde gündeme gelmiş, vatandaşlığa ilişkin ilk tartışmalar Aristo'nun "Politics" başlıklı eserinde yer almıştır (Heater, 1990). Buna göre vatandaşlık, kamusal alana katılım yoluyla elde edilen bir erdemdir. Vatandaşlık kavramının milli kimlik ve milliyet ile birlikte kullanılır olması ise Fransız İhtilali sonrasıdır. Fransız İhtilali sonrası ortaya çıkan fikir akımlarında millet, devlet egemenliğinin kaynağı olarak gösterilmiştir. Heater'e (1990, 238) göre, İnsan Hakları Evrensel Beyanname'sinde egemenlik ilkesinin temel dayanağının millet olduğu ifadesi de

bu süreçten etkilenecek ortaya çıkmış ve vatandaşlık önemli bir hak olarak görülmeye başlanmıştır. Nitekim günümüzde ulusal, bölgesel ve uluslararası insan hakları ile ilgili hukuk metinlerinde vatandaşlık tüm bireyler için temel bir hak olarak telakki edilmektedir<sup>1</sup>.

Fransız İhtilali, Aydınlanma Çağı ve sonrasındaki özellikle insan haklarına yönelik fikirler ve hukuk metinleri ile vatandaşlık, kişinin devletten haklarını talep etmesi ve bunun karşılığında sorumluluklarını yerine getirmesini öngören bir statüye kavuşmuştur. Bu statünün getirdiği vatandaşlık anlayışının temelinde ise pasif ve sorumlu vatandaş vardır. Pasif sorumlu vatandaşlıktan hak temelli katılımcı vatandaşlığa dönüşüm yirminci yüzyılda hız kazanmıştır. Özellikle bireysel özgürlük ve adalet hakkı gibi medeni haklar, siyasi güce katılma ve karar verme gibi siyasi haklar, iktisadi refaha ortak olma gibi ekonomik haklar, toplumsal mirası paylaşma ve sürdürülebilir bir yaşam için çevre hakkı gibi sosyal haklar vatandaşlık anlayışının gelişimine ve kapsamına önemli katkıda bulunmuştur.

Vatandaşlık genel olarak, kişi ile devlet arasındaki hukuki ve siyasi karşılıklı bir bağ olarak tanımlanan son derece dinamik bir kavramdır. Zamana ve mekâna göre değişmekte, sürekli gelişmektedir. Vatandaş daha çok politik süreçte rol oynarken vatandaşlık özellikle yirminci yüzyılda ulusal kimlik ve millet kavramıyla özdeşleştirilmiştir. Wiener'e (1998) göre vatandaşlık, vatandaş ile yönetim veya topluluğun geneli arasındaki kurumsallaşmış karşılıklı ilişkilerin meydana geldiği ortam iken; Lawson ve Scot'a (2002) göre vatandaşlık, politik yaşama katılım, toplumsal değerleri yaşatma, hak ve sorumlulukları kabul etme, aidiyet duygusu ve kimlik, yönetim süreçlerine katılım öğelerini içerir.

Vatandaşlık, siyasi bir katılım biçimi olarak ilk uygulama fırsatını Antik Yunan kent devletlerinde bulmuş olsa da, bu dönemde bile eşitsizlikler üzerine kurulmuştur (Özkazanç, 2009, 257). Modern vatandaşlık yaklaşımı konusunda ilk sistemli çalışmayı Marshall yapmıştır. Marshall vatandaşlığın; medeni haklar (18. yüzyıl), siyasal haklar (19. yüzyıl) ve sosyal haklar (20. yüzyıl) olmak üzere üç farklı tarihsel aşamadan geçtiğini savunmuştur. Marshall'ın vatandaşlık vurgusunda, Antik Yunan'dakinin aksine, eşitlik varsayımı en

---

<sup>1</sup> Bakınız. 1930 Vatandaşlık Kanunlarının Çatışmasıyla İlgili Sorunlar Hakkında La Haye Sözleşmesi, 1948 BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1951 Mültecilerin Hukuki Duruma İlişkin Cenevre Sözleşmesi, 1954 Vatansız Kişilerin Statülerine İlişkin Sözleşme, 1957 Evli Kadınların Vatandaşlığı Hakkında Sözleşme, 1961 Vatansızlığın Azaltılmasına İlişkin Sözleşme, 1966 Medeni ve Siyasi Haklara Dair Uluslararası Sözleşme, 1969 Amerika İnsan Hakları Sözleşmesi, 1972 Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına Dair Uluslararası Sözleşme, 1979 Kadınlara Karşı Her Çeşit Ayrımcılığın Önlenmesine Dair Uluslararası Sözleşme, 1990 BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1991 Tüm Göçmen İşçilerin ve Aile Fertlerinin Korunmasına Dair Sözleşme, 1997 Avrupa Vatandaşlık Sözleşmesi, 2007 Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme gibi.

önemli unsurdur. Ona göre eşitlik, toplumun tam üyesi olanlara has bir durumdur ve bu tam üyeler haklar ve görevler bakımından eşittir (Marshall, 1965).

Vatandaşlık kavramı Engle ve Ochoa'ya (1988) göre, bir devlet veya millet tarafından bireye atfedilen içinde hakları ve sorumlulukları barındıran yasal bir statüdür. Yirminci yüzyılda yaygın kabul gören bu vatandaşlık statüsü, ulus-devlet içinde yaşayan bireylerin belli haklarını hukuken güvenceye alırken, bir yandan da bireyleri disiplin ve kayıt altına alarak onları sınırlandırmıştır.

Delanty (1997, 288) vatandaşlığı; haklar, vazifeler, katılım ve kimlik olmak üzere dört boyut açısından tartışmaktadır. Ona göre, bu boyutlardan her biri ayrı ayrı 'liberalizm', 'muhafazakârlık', 'demokratik radikalizm' ve 'komüniteryanizm'in teorik ve ideolojik gelenekleri ile yakından örtüşmektedir. Bu boyutları içeren vatandaşlığın resmi ve asli olmak üzere iki boyutu daha vardır. Vatandaşlığın dört boyutu (haklar, vazifeler, katılım, kimlik) ile resmi ve asli boyutları biraraya getirildiğinde dört vatandaşlık modeli ortaya çıkmaktadır. Bunlardan liberal ve tutucu (muhafazakâr) modeller, resmi vatandaşlığı teslim ederken; katılımcı (demokratik radikalizm) ve toplulukçu (komüniteryanizm) modeller, asli vatandaşlık içerisinde yer almaktadır. Resmi ve asli vatandaşlık boyutları, sivil ve etnik vatandaşlık açısından da ele alınabilir. Sivil vatandaşlık, genel olarak vatandaşın haklarını gözetmekte ve vatandaşa siyasi katılım gücü vermektedir. Etnik vatandaşlık ise, kimlik ve görev kavramları üzerinde durmaktadır. Delanty'nin bu modellemesinde; hak, sorumluluk, katılım ve kimlik vazgeçilmez kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Westheimer ve Kahne (2004) yaptıkları bir çalışmada, kesin bir sınıflandırma olarak değerlendirilmemesi uyarısında bulunarak, üç tip vatandaşlıktan söz etmişlerdir. Bunlar, sorumlu vatandaş, katılımcı vatandaş ve adalet merkezci vatandaşdır. Katılımcı vatandaşlar bir yiyecek kampanyası başlatıyorsa ve buna şahsi sorumluluğa sahip vatandaşlar başta bulunuyorsa, adalet merkezci vatandaşlar da insanların neden aç olduklarını sorgularlar (Westheimer ve Kahne, 2004, 3-5).

Osler ve Starkey'e (2005) göre vatandaşlık kavramı; bazı haklara ve bu hakların yanında bazı ödevlere işaret eden "statüde", yaşanılan çevreye aidiyet hissetmekle ilgili olarak "hissiyatta" ve toplumsal, kültürel, siyasi ve ekonomi ile ilgili faaliyetlere katılımı içeren "uygulamada" vatandaşlık olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Vatandaşlığı statü, haklar ve kimlik boyutlarında değerlendiren bir başka araştırmacı Joppke (2007, 37) ise statüyü, vatandaşlığın özgürce elde edilmesi; hakları sosyal haklardaki azalma ve azınlık

haklarındaki artış, kimliği etnik farklılıklara sahip toplumlardaki ulus-üstü yapı bağlamında ele almaktadır.

Vatandaşlığın sosyal ve ahlaksal sorumluluk boyutunu vurgulayan Koutselini (2008), topluma dâhil olmayı, politik okuryazarlığı, değerleri içselleştirmeyi, becerileri kazanmayı ve bilgileri edinmeyi vatandaşlığın bir gereği olarak tanımlamıştır. Rapoport (2009) ise; bir bireyin vatandaş olarak adlandırılması için devletine ve içerisinde yaşadığı topluma karşı yerine getirmesi gereken bazı sorumluluklarının olması gerektiğini, bu sorumlulukları neticesinde de yararlanması gereken bazı haklarının olduğunu ifade eder. Her ne kadar vatandaşlık tanımlarında hak ve sorumluluk dışında, katılım ve kimlik vurgusu olsa da vatandaşlık bağı ile bağlı olunan devlet ya da topluma/topluluğa karşı yerine getirilmesi gereken sorumluluklar karşılığında elde edilen bazı haklar ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Bunun yanında aidiyet duygusunun ise çok daha geri planda kaldığı söylenebilir.

Hacısalıhoğlu (2009, 35), “Vatandaşlık, birey olmanın gereğini vatan duygusuyla yoğurabilmenin becerisidir” ifadesiyle vatandaşlık kavramındaki aidiyet duygusuna vurgu yapmakta ve aidiyet duygusunu bir anlamda vatanseverlik ile ilişkilendirmektedir. Bu durum, vatandaş kimliğinin bir siyasi erkin temel parçası olmanın sonucu doğan bir davranış şekli olarak benimsenmesiyle açıklanabilir. Dolayısıyla da vatandaşlık bu anlamda, bir ulusa ait olma duygusu/kimliği ile birleştirilmekte ve ayrışmadan ziyade bütünleşmeyi gerektirmektedir.

Bireyi, devlete bağlayan siyasi ve hukuki bir bağ olan vatandaşlık bireyin devlete aidiyetini, bir başka deyişle tabiiyetini, uyruğunu göstermektedir. Birey ve devlet arasındaki bu vatandaşlık bağının içeriği ve niteliği, bireyin nasıl bir vatandaşlık anlayışı ile karşı karşıya olduğu hakkında da fikir verir. Örneğin, otoriter bir yönetimin hâkim olduğu yerde bireyler hak ve özgürlüklere sahip kişiler olarak değil, yönetime karşı görev ve sorumlulukları olan bireyler olarak görülür ve yaşamlarında kendilerine atfedilen sorumluluklar manzumesine göre muamele ile karşı karşıya kalırlar. Demokratik ve özgürlükçü toplumlarda ise vatandaşlığın merkezinde hak ve özgürlükler yer alır. Böyle toplumlarda vatandaşlar, devlete karşı sorumluluklarının yanında, devlet karşısında hak ve özgürlükler ile devletin dokunamayacağı özerk alanlara sahiptir. Burada esas olan vatandaşın mutluluğu ve refahıdır. Ancak demokratik bir toplumda vatandaşlığın gereği olan hak ve sorumluluk dengesini kurmak hem zordur hem de uygulamada birçok sorunlu alanla karşı karşıya kalınır.

Vatandaşlık, bugün hukuki açıdan kişi ile devlet arasında kurulan basit bir bağdan çok öte bir anlam taşımaktadır (Erdem, 2014, 10). Vatandaşlığın medeni ve siyasi haklarını tanımlayan hukuki boyutunun yanına, sosyal, kültürel, ekonomik ve psikolojik daha birçok boyut eklenmiştir. Vatandaşlık kimliğine sahip bir kişi, içinde bulunduğu toplumla ya da devlette ilişkili hâle gelmektedir. Böylece kişi ait olduğu toplum ya da devlet düzenine uyum sağlamakta, o toplumun ya da devletin dilini, değerlerini, olaylara ve hayata bakış açısını benimsemekte, yaşamını da buna göre şekillendirmektedir. Örneğin kendini bir ulusa ait hisseden birey, o ulusun değer yargıları ile davranmakta ve gelecek beklentisini bu değerleri ve ulusu yaşatmak üzerine inşa etmektedir. Sürdürülebilir bir yaşam için çevreye duyarlı olan ve ekolojik vatandaşlık anlayışına sahip birey ise kendi gibi düşünen ve davranan topluma/topluluğa aidiyet hissetmekte ve yaşamında bu anlayış doğrultusunda eylemlerde bulunmaktadır. Bazı durumlarda ise siyasi erk varlığını devam ettirmek için bireyleri vatandaşlık vurgusu ile bütünleştirmeye çalışmakta ve siyaseten yöneticilerden yönetilenlere doğru vatandaşlık anlayışını (Avrupa Birliği vatandaşlığı, çokkültürlü vatandaşlık gibi) yaygınlaştırmaya çalışmaktadır.

Vatandaşlığın tarihini ve uygulamalarını inceleyen Heater (2007, 15); kent devleti, imparatorluk ve cumhuriyet, feodalite, ulus-devlet ve kosmopolis fikirlerde en önemli odağı vatandaşlığın oluşturduğunu ifade etmektedir. Vatandaşlık tartışmalarında öne çıkan iki husus vardır. Bunlardan birincisi, vatandaşlığın bir seferliğine verilen, sınırları mutlak çizilmiş ve tanımlanmış bir ilke olamayacağıdır. Vatandaşlık, tüm gelişmelerle birlikte, sınırları ve tanımı değişebilen bir kavramdır. Tartışılan ikinci hususa göre, vatandaşlık tek bir kimlik olmayıp bu kimlik bireyin sahip olduğu kimliklerden sadece biridir. Heater'a (2007, 7) göre vatandaşlık kimliği, bazen baskın bir kimlik biçimi iken bazen diğer kimliklerle birlikte uyum içinde bazen de diğer kimliklerin tahakkümü altında kalmıştır. Bu durumda kimi zaman vatandaşlık kimliği diğer kimliklerden ayrı bir yerde dururken kimi zaman da kimliklerden birinin içinde erimiştir.

Ulusal ve bölgeselin aksine yirmi birinci yüzyıl uluslararası hukukunda, devletler kimlerin vatandaş olduğunu tayin etme ve istediği gibi davranma konularında tam yetkili görülmesi de; aralarında vatandaşlık bağı bulunsu bile bir devletin bir kişiye karşı işlemiş olduğu haksız bir fiile müteakibet kişinin haklarının korunması fikri yaygın olarak kabul görse de, bunu sağlayıcı etkili yöntemler henüz geliştirilememiştir (Töre, 2017, 577). Her ne kadar siyasi erke bağıllığın ötesine geçen vatandaşlık anlayışları ve tanımlamaları olsa da; devletler nezdinde vatandaşlık bağı, bireyler için bir imtiyaz olarak görülmekte ve bazen



hakların sınırlandırılmasına gerekçe olarak gösterilebilmektedir. Sürdürülebilir refah için ise vatandaşlık sorumlulukları bir zorunluluk olarak, hakların ve katılımın önüne geçmektedir.

## 2.2. Vatandaşlık Yaklaşımları

Vatandaşlık, on yedinci yüzyıldan itibaren, modern siyasetin katılım, temsil, özyönetim ve özdenetim kavramları ile harmanlanmış, Antik çağlardaki anlam ve içeriğinden farklı yeni bir boyuta taşınmıştır (Touraine, 2000, 31). Modern çağda vatandaşlık, siyaseti oluşturan bu yeni kavramlarla iç içe geçerek gelişmiş ve yeni anlamlar kazanmıştır. Günümüze kadar geçen sürede vatandaşlık kavramında iki farklı anlayışın etkili olduğu görülmektedir. Bendix'e (1964, 56) göre vatandaşlığı etkileyen ilk anlayış, vatandaşlığın bir görev, sorumluluk ve gururla kabul edilen bir yük olması; ikinci anlayış ise vatandaşlığın bir statü, bir yetki, bir hak veya pasif şekilde kullanılan bir haklar manzumesi olmasıdır. İlk anlayışta vatandaşlık hayatın çekirdeğini, ikincisinde ise hayatın dışsal çerçevesini oluşturmaktadır.

İletişimin, ulaşımın, sermayenin küreselleşmesi ve bilginin artarak yaygınlaşması, uluslararası nüfus hareketliliğinin artması, evrensel insani değerlerin öne çıkmasıyla vatandaşlık artık yalnızca bir kısım kişilere verilen bir ayrıcalık ve imtiyaz olmaktan çıkmıştır (Dağ, 2012). Ulus-devlete bağlılıkla özdeşleştirilen geleneksel vatandaşlık anlayışı, demokratikleşme sürecinin hızlanması ve yaygınlaşmasıyla sorgulanmaya başlamış ve farklı boyutlarıyla tartışılır hâle gelmiştir (Kadıoğlu, 2012). Vatandaşlık sadece bir statü, resmi bir kimlik değil, aynı zamanda haklar, özgürlükler ve sorumluluklar çerçevesinde harmanlanmış, değişime ve yeniden yapılanmaya açık toplumsal bir kimliktir (Keyman, 2008).

Modern zamanlara doğru gelindiğinde, vatandaşlık yaklaşımlarında ve uygulamalarında yeni boyutlar, tanımlamalar ortaya çıkmıştır. Örneğin vatandaşlığın içerdiği haklar çeşitlenmiş ve sınırları genişleyerek değişmiştir; başlangıçta kişisel ve sivil haklarla sınırlı olan vatandaşlık hakları, önce siyasal haklara ve ardından sosyal haklara doğru genişlemiştir (Üstel, 1999, 62). Avrupa Birliği gibi yeni ekonomik ve siyasal birlikler çerçevesinde ulus-ötesi vatandaşlıktan, göç ve nüfus hareketliliğinin artmasıyla ulus sonrası vatandaşlıktan söz edilmeye başlanmıştır.

Yeni vatandaşlık yaklaşımı önerilerinin her biri, modern vatandaşlığın kapsamadığı bir alandan eleştiri yönelterek, vatandaşlığın kendi söylemlerini de içerecek şekilde yeniden

tanımlanmasını dile getirmektedir. Örneğin Marshall'a (2000, 153-156) göre, bütünleşmiş bir Avrupa ideali vatandaşlık kimliğine ilişkin yeni yaklaşım, diğer bir deyişle ulus-ötesi vatandaşlığın olabilirliği tartışmalarını gündeme taşımıştır. Bir yandan yeni toplumsal hareketler, savaşlar, çatışmalar, göçler, etnik/kültürel ya da toplumsal azınlıklar, yeni kimlik politikaları ve anlayışları çerçevesinde bir tanımlama yapılmaya çalışılırken, diğer yandan ise vatandaşlığın ulus-devlet aidiyeti dışında sosyal grup, yerel, bölgesel ve küresel aidiyetler içermesi gerektiği talepleri ortaya çıkmıştır. Böylece vatandaşlığın bağlamsal tanımlamalarına yönelik “feminist vatandaşlık”, “demokratik vatandaşlık”, “ekolojik vatandaşlık”, “çokkültürlü vatandaşlık”, “küresel vatandaşlık” gibi tartışmalar da popülerlik kazanmaya başlamıştır. Yirmi birinci yüzyılda tartışılan bu vatandaşlık yaklaşımlarından bir kısmı aşağıda kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

### **2.2.1. Aktif vatandaşlık**

Aktif vatandaşlık, vatandaşların ulus devletlerde yaşadıkları topluma ve çevreye karşı bazı rolleri ve yükümlülükleri olduğu düşüncesinden doğmuştur. Andrews ve Lewis'e (2001) göre aktif vatandaşlık, liberal demokratik ulus devletin üyelerinin haklarını kapsayan sivil vatandaşlık fikri üzerine temellendirilmiştir. Vatandaşların içinde yaşadıkları toplumun sorunlarını tanımlamada, bu sorunlarla mücadele etme ve çözmede, aynı zamanda yaşam kalitelerini arttırmak için aktif biçimde rol (Sarıipek, 2006, 87) ve sorumluluk almalarını sağlayan imkânlarla sahip olmaları aktif vatandaşlığın özünü oluşturmaktadır.

Aktif vatandaşlık doğrudan toplumu anlama, birlikte yaşama, birbirlerinin refahını ve ilerlemesini düşünmeyi amaçlayan bir topluluk kültürü üzerine kuruludur (Couloubaritsis, 2007). Aktif vatandaşlık, bireylere geleneksel vatandaşlık yaklaşımında ve eğitiminde yüklenmeye çalışılan iyilik ve uysallık gibi niteliklerden ziyade; sorgulayan, inisiyatif alan ve katılan yani değişim yapmak için eyleme geçen vatandaş yetiştirmek amacıyla ilgilidir (Ross, 2008). Geleneksel sorumlu ve topluma uyum sağlayan vatandaşlık yaklaşımının aksine, aktif vatandaşlıkta toplumsal sorunların çözümüne ortak olma sorumluluğu yüklenmekte, toplumsal iyileşme ve değişim için inisiyatif alarak girişimlerde bulunması beklenmekte ve eyleme geçerek ilerlemeye katkıda bulunması istenilmektedir. Ancak bu şekildeki bir aktif katılım ve eylem ile bireylerin birbirlerinin refahını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Hoskins ve Mascherini (2009) aktif vatandaşlığın, insan hakları ve demokrasi ile uyumlu olarak, karşılıklı saygı ve şiddet içermeyecek şekilde sivil topluma, siyasi ve toplumsal yaşama katılmayı ifade eden bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Avrupa Komisyonu tarafından çeşitli aralıklarla sürdürülen Avrupa ülkeleri vatandaşlık araştırmalarında aktif vatandaşlık dört boyut üzerinden ölçülmektedir. Bu boyutlar, siyasi hayata, sivil topluma, topluluk hayatına katılma ve etkili vatandaşlık için gerekli olan değerlere sahip olma nitelikleridir (Hoskins, Villalba, Saisana, 2012). Bu bağlamda, aktif vatandaşlıkta demokratik yaşam önemsenmekte ve bu yaşamın tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için yaşamın tüm boyutlarına katılım ve vatandaşlık değerleri anahtar rol oynamaktadır. Aktif vatandaşlık bu nedenle sık sık demokratik ve katılımcı vatandaşlık ile birlikte ve/veya birbirinin yerine kullanılabilir. Aktif vatandaşlık anlayışına göre; aktif vatandaş, demokratik yaşamı benimseyen, demokratik bilgi, beceri ve değerlere sahip olan, siyasi ve toplumsal yaşama katılarak aktif bir rol üstlenen ve sorunların çözümünde inisiyatif alarak eyleme geçen bireydir.

Aktif vatandaşlıkta, vatandaşlık kimliğini taşıyan bireyler, kimliğin kendilerine sağladığı ayrıcalıklı hakları kullanabilmelerinin yanında, toplumun huzuru ve devamlılığı açısından vatandaşlık sorumluluklarını da yerine getirmek durumundadırlar. Burada hak ve sorumluluk dengesinin kurulabilmesinde adalet en önemli değerdir. Aktif vatandaşlar, üyesi olduğu topluma kamu hizmeti ve gönüllü çalışma gibi birçok farklı şekilde katılarak toplumun genelinin yaşam standartlarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için emek sarf etmelidir. Toplumsal yaşama katılım, sorunların çözümüne ortak olma ve birlikte eyleme geçmeyi içeren aktif vatandaşlığın birleştirici bir rolü vardır. Gönüllü olarak faaliyetlere katılan aktif vatandaşlar, sorumluluk alarak birlikte toplumsal yaşama katkıda bulunurlar. Bu yönüyle, aktif vatandaşlıkta bazı sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel faaliyetler devlet örgütlenmesi dışındaki kişi, kişi grupları (Kara, Topkaya ve Şimşek, 2012, 151) ve sivil toplum kuruluşları tarafından gönüllülük esasıyla yürütülmektedir. Devlet ve/veya Avrupa Birliği gibi birlikler gönüllülük esasıyla yürütülen, toplumsal iyileşmeye ve gelişmeye katkıda bulunacak bu faaliyetleri desteklemekte, bunun için de bireyleri ve sivil toplum kuruluşlarını teşvik etmektedir.

Aktif vatandaşlık; toplumdaki tüm vatandaşları katılımcılığa yönlendirmekte, daha önce devlet tarafından yerine getirilen hizmetlerin, toplumsal ihtiyaçların artık vatandaşların biraraya gelerek birlikte karşılaması esasına ve toplumsal yaşamın devamlılığının sağlanmasına katkıda bulunması temeline dayanmaktadır. Bu nedenle aktif vatandaşlıkta iyi

komşuluk ilişkileri, yardımlaşma, dayanışma, işbirliği ve iletişim önem kazanmaktadır. Bunun yanında aktif vatandaşlıkta, devletin özellikle vatandaşlarına karşı yerine getirmesi gereken sosyal yükümlülüklerinde bir azalma ve değişim görülürken; vatandaşların özellikle birbirlerine karşı yükümlülüklerinde ve sorumluluklarında bir artış meydana gelmektedir. Aslında siyasi erk; sosyal devlet anlayışı gereği vatandaşlarına karşı yerine getirmesi gereken görevlerin bir kısmını aktif vatandaşlık aracılığıyla vatandaşlarına devretmekte ve böylece kendi yükümlülüğünü azaltarak devletin ve toplumsal yaşamın sürdürülebilirliğini güvence altına almaya çalışmaktadır. Başka bir açıdan ise devlet, aktif vatandaşlarına toplum yönetimi de dahil olmak üzere birçok konuda siyasi erke ve yönetime müdahale etme fırsatı da sunmaktadır. Geleneksel vatandaşlık anlayışında karşılıksız itaat eden ve bağlı olan vatandaşın aksine, aktif vatandaş kamu sorunlarının çözümüne ortak olan, haklarının yanında sorumluluklarının farkında olan, gerektiğinde eleştiren, sorgulayan ve hesap soran bireydir. Aktif vatandaşlık bu açıdan, hukuki bir statüden çok daha geniş bir anlam kazanmakta ve sosyal statü yönü ön plana çıkmaktadır.

Aktif vatandaşlık, devletler ya da Avrupa Birliği gibi oluşumlar tarafından sosyal dışlanmanın bir çözümü olarak da düşünülmekte olup Seyfang (2003) sosyal dışlanmayı; siyasi, sivil ve sosyal hakların reddedilmesi veya sahip olma yeteneğinden yoksun kalınması, devletin bu vatandaşlarına sahip çıkamaması ve/veya yükümlülüklerini yerine getirememesi olarak belirtmektedir. Avrupa Komisyonu ise sosyal dışlanmayı, vatandaşların sosyal haklarına sahip ol(a)maması şeklinde tanımlamaktadır (Hoskins ve Mascherini, 2009). Birçok ülkede sosyal dışlanmaya önlem olarak aktif vatandaşlık teşvik edilmekte, yoksulluk, işsizlik, marjinalleşme gibi sosyo-ekonomik problemlere çözüm aranmaktadır. Örneğin, Avrupa Birliği ve Dünya Bankası gibi kuruluşlar sosyal dışlanmaya karşı sosyale dahil olma projeleri gerçekleştirmekte ve/veya desteklemektedir.

### **2.2.2. Anayasal vatandaşlık**

Toplum farklılıkları olan bireylerden meydana gelir ve vatandaşlık da bu farklılıkların bir arada yaşamasını gerektirir. Farklı sosyal ve kültürel kimliklerin, kendilerini ifade etme fırsatı ve güvencesi bulabilmesi ancak anayasal bir vatandaşlıkla mümkün olabilir. Keyman'a (2008, 219) göre, toplumun çoğulcu yapısı içinde farklılıkların ortak yaşama olasılığını artıran anayasal vatandaşlık çok-kültürlü yaşamın da bir güvencesi olarak görülebilir. Erdoğan (1999) anayasal vatandaşlığın, siyasi sadakatin ulusal bir kültüre

(milliyetçilik gibi) veya dünya insanlığına (kozmpolitanizm) değil, liberal-demokratik bir anayasanın norm, değer ve prosedürlerine dayanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, anayasal vatandaşlığın çoğulcu yaşamı esas alan demokratik yaşamı hukuken güvenceye alarak farklılıkları bir arada, adalet ortamında yaşatma hedefi olduğu söylenebilir.

Habermas, anayasal vatandaşlık düşüncesinin iki esası olduğunu vurgulamaktadır, bunlar; vatandaşlık tanımının her türlü etnik, dinsel ve kültürel imalardan masun kılınması ve kamu makamlarının farklıları törpülemeye ve asimile etmeye yönelik gizli ve açık politikaları izlemekten men edilmesidir (Akt. Coşkun, 2009). Anayasal vatandaşlık yaklaşımında, bireylerin etnik, dini, siyasi, sosyal ve kültürel farklılıklarının hukuk kalkını ile koruma altına alınması söz konusudur. Özellikle demokratik bir toplumda çoğulculuğun ve siyasi kimliğin yeniden tanımlanmasını da gerektiren anayasal vatandaşlık, eşitlik ve adalet ekseninde toplumsal yaşamda birliğin sağlanmasını da bir anlamda güvenceye alma girişimi olarak görülebilir.

Anayasal vatandaşlık, bireylerin kimliğe dayalı hak ve özgürlüklerini güvence altına aldığı için, toplumsal yaşamda farklı kimlikler arasındaki sorunların demokratik bir anlayışla, adil ve tarafsız bir şekilde müzakere edilmesine, uzlaşa sağlanmasına ve barışçıl çözüm üretilmesine zemin hazırlar. Sorunların bertarafında, şiddeti dışlayan ve çatışmayı barışçıl yöntemlerle makul bir şekilde çözmek anayasal vatandaşlığın esasını oluşturur. Anayasal vatandaşlıkta makul olan, bireyin yararına ve adil olandır. Kimliklerin birer ayrıcalık ve ayrımcılık olarak kullanılmasına izin vermeyen anayasal vatandaşlıkta, toplumun çoğulcu yapısını ortadan kaldırmaya yönelik girişimlere de müsaade edilmez. Aksine farklılıkları korumaya yönelik hukuki bir güvence sağlar. Erdem'e (2012, 53) göre anayasal vatandaşlık, farklılıkların barışçıl birlikteliğinin toplumsal vasatını sağlar. Kamu gücü karşısında tüm kimlikler, tüm bireyler eşittir. Anayasal vatandaşlığın bu anlayışı, bireylerin devlete karşı aidiyet duygularının pekişmesine ve devlete bağlılığının güçlenmesine de katkıda bulunur.

### **2.2.3. Avrupa Birliği vatandaşlığı**

Vatandaşlık denildiğinde, genellikle bir kişi ile devlet arasındaki bağ akla gelmektedir. Bu da vatandaşlığın ulusal ve bir devletle olan ilişkisi temeline dayanır. Vatandaşlığın ulusallıktan ziyade bölgesel bir anlamda kullanılması, kan bağı, milliyet ya da

doğum yeri gibi esaslardan farklı olarak üye devletlerin ortak vatandaşlığı olan bir platforma dönüştürüldüğü vatandaşlık yaklaşımlarının en iyi örneği Avrupa Birliği vatandaşlığıdır. Avrupa Birliği Vatandaşlığı (Citizenship of the European Union) fikri yasal olarak ilk 1992 yılındaki Maastricht Antlaşması ile ortaya çıkmıştır (Holford, 2006). Bu fikir, farklı kimlikleri Avrupa çatısı altında birleştirmeyi hedeflemekte ve bir geleneğe dönüştürülmek istenmektedir.

Vatandaşları; Avrupa Birliği kurumları ile yakınlaştırmak, Avrupa Birliği oluşumunu düşünen ve tartışan vatandaşlar yaratmak, ülkeler arası vatandaş değişimini sağlamayı amaçlayan (Holford, 2006) Avrupa Birliği vatandaşlığı fikir süreci 1993 Amsterdam Antlaşması ile olgunlaşmış ve yürürlüğe girmiştir. Norbert'e (2001) göre, her üye devlet vatandaşı aynı zamanda birlik vatandaşıdır, ancak birlik vatandaşlığı herhangi bir üye devletin vatandaşlığı anlamına gelmemektedir. Kostas (2001), Avrupa Birliği vatandaşlığının, Avrupa Birliği kimliğinin ulusal kimliğe eşdeğer bir kimlik geliştirme çabası olmadığını, bütünleşmiş Avrupa hayalinin gelişimine katkı sağlayacak düzenlemeler olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir.

Avrupa Birliği vatandaşlık eylem planlarında, katılımcı vatandaşlık duygusuna sahip Avrupa Birliğini benimsemiş ve ortak geleceği inşa etmeyi amaçlayan bir vatandaş profili oluşturulmak istendiği ifade edilmektedir (EURYDICE, 2005). Bunun yanında vatandaşların, sorumluluklarının ve haklarının farkındalığının geliştirilmesi önemli bir amaç olarak görülmekte ve Avrupalılık kimliğine sahip olma duygusunun geliştirilmesi gerçekleştirilmek istenmektedir (Holford, 2006). Vatandaşlarına yönelik resmi bir söylem için birlik ülkelerini tek bir yasal çerçevede birleştirmek idealini amaç edinen Avrupa Birliği, ekonomik işbirliğinin ötesine geçerek bugün sosyal ve politik gelişmelerin uzağında kalamamıştır (Ulrich vd., 2003). Avrupa Birliği vatandaşlığının, bu anlamda birlik için önemli bir araç hâline dönüştüğünü söylemek mümkündür. Birlik, vatandaşlığı sosyal uyumun anahtarı olarak görmekte ve bütünleşmeye giden süreçte bir araç olarak kullanmaktadır. Avrupa Birliği bu nedenle de, vatandaşlık eğitimini desteklemekte ve politik okuryazarlık, eleştirel düşünme, demokratik değerleri geliştirme ve aktif katılımı sağlamak (EURYDICE, 2005) için eğitimcilere sorumluluk yüklemektedir.

Avrupa Birliği vatandaşlığı, birlik vatandaşlarına çeşitli haklar ve fırsatlar sunarken aynı zamanda bazı sorumluluklar da yüklemiştir. İnsan hakları ve temel özgürlüklere saygı, hukukun üstünlüğünü kabul etme, topluluk hukukundan kaynaklanan temel haklara üye ülkelerin saygı göstermesi, üye devlet uyruklarının ulusal kimliğine saygılı olma (Canatan,

2009, 83) gibi sorumlu davranış ve yükümlülükler bunlardan bazılarıdır. Bu sorumluluk ve yükümlülüklerin yerine getirilmesi ise ancak ortak Avrupalılık değerlerinin bireylere kazandırılması ile mümkün olabilir. Bu da ortak bir Avrupa Birliği vatandaşlığı anlayışı ve eğitimini zorunlu kılmaktadır.

1993 Amsterdam Antlaşması ile yürürlüğe giren Avrupa Birliği vatandaşlık yaklaşımının, tüm çabalara ve desteklere rağmen, kurumsallaştığını söylemek ve kıta genelinde kabul gördüğünü iddia etmek zordur. Avrupa Birliği vatandaşlığında, herhangi bir milli aidiyete dayanma söz konusu değildir, vatandaşlığın kazanılması veya kaybedilmesi birliğe üye devletlerin yetkisi dâhilindedir (Gündoğdu, 2004). Bir milliyeti ve uyruğu olmayan Avrupa Birliği vatandaşlığının, kimlik ve milliyet kavramlarıyla anlam kazanan aidiyet boyutunun eksik olduğu ve tam olarak bir Avrupa toplumu bütünleşmesinin sağlanamadığı söylenebilir. 2019 yılında, İngiltere'nin Avrupa Birliği'nden ayrılması süreciyle ilgili BREXIT olayları da dikkate alındığında, birlik mücadelesi veren Avrupa toplumunun varlığı bile tartışma konusu hâline gelmiştir.

#### **2.2.4. Çok/Çifte vatandaşlık**

İnsanların dünya üzerindeki dağılımı ve devletler arasında paylaşılması, hâlen kesin olarak çözümlenememiş bir sorundur. Bireyler, ilk zamanlarda uzun süre soy esasına göre devletler arasında dağılmıştır. Bu dağılım uluslararası iletişim ve etkileşimin yanında bilim ve teknolojiye gelişmelerle birlikte biçim değiştirmiş, özellikle fikir akımları ve demokratik yönetim biçimleri ile yapısal ve düşünsel anlamda ciddi dönüşümlere sahne olmuştur. Çok ya da çifte vatandaşlık da bu dönüşümün beraberinde getirdiği ve daha çok hukuksal anlamda tartışılan bir konudur. Özellikle İngiliz İmparatorluğu gibi çok uluslu yapısı olan devletlerde ya da belli dönemlerde göçmen işçi kabul eden ve bu göçmenlerin yerleşiminin devamlılığa dönüşmesine sahne olan Almanya gibi ülkelerde çifte vatandaşlık sürekli tartışılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çok vatandaşlık genellikle çifte vatandaşlık şeklinde kullanılmakta ve devletlerin yasalarında bu terime yer verilmektedir. Her devlet kendi vatandaşlık kanunu yapmakta ve bu bir iç mevzuat olarak ele alınmaktadır. Bu durumda devletler tek vatandaşlığı dikkate almayı tercih etmekte, çifte ya da çok vatandaşlık durumunda kişinin vatandaşı olduğu ülkeye karşı diğer ülkenin vatandaşlığını öne sürmesini engellemektedir. Vatandaşlık, birey ile Devlet arasında hukuki bir bağ oluşturmakta ve buna dayanarak Devlet, kişiye siyasi vb.

koruma sağlamaktadır. Devletin egemenliğine dayanan yargılama yetkisinin de ülkesel olduğu dikkate alındığında, çifte vatandaşlık devletler tarafından çok da kabul gören ve istenilen bir durum değildir. Çifte vatandaşlık daha çok devletlerin izlediği nüfus politikası, yabancı ülkelere giden vatandaşlarının ülkeden kopmasını önleme çabaları sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Çok ya da çifte vatandaşlık, aynı bireye iki ayrı devletin vatandaşlık vermesi durumudur. Birey iki farklı devletin kanununa tabi olmakta, süreçte kanunların farklılığından kaynaklanan vatandaşlık çatışması yaşayabilmektedir. Bu açıdan çok ya da çifte vatandaşlık devletler arasındaki ilişkilere zarar veren ve kişileri genellikle olumsuz etkileyen bir olgudur. Örneğin, iki ayrı devletin vatandaşları olanlar için, bu devletler arasında bir savaş ya da uzlaşmazlık durumu vuku bulduğunda; birey bir devlet için görev ve sorumluluğunu yerine getirdiğinde, diğer devlet için suçlu konumuna düşebilir. Göger (1995) çok ve çifte vatandaşlığın hukuki bağlamına ilişkin yürüttüğü tartışmada bu durumu her zaman sorunlu bir alan olarak görmekte ve konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da bu durum sıklıkla dile getirilmektedir (Bilgin, 2006; Martin, 2013; Karademir, 2018).

### **2.2.5. Çokkültürlü vatandaşlık**

Çokkültürlülük, daha çok demokrasi ve insan hakları açısından gelişme gösteren ve farklı ırk, din ve kültürlere mensup bireylerin bir arada yaşadığı ülkelerde benimsenen bir vatandaşlık yaklaşımıdır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Birleşik Krallık (İngiltere) ve Avustralya gibi ülkelerin nüfusunun; farklı ırk, din, mezhep ve kültüre sahip bireylerden, toplumlardan oluştuğu görülür. Bu farklılıklara sahip olmakla birlikte, bir arada yaşamak için sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve barış gibi değerlere önem veren bir toplumsal anlayışla demokrasinin gelişmesi ve sürdürülebilir iyi bir yaşam hedeflenir. Zarillo'nun (2004) sivil eğitime yönelik Amerikalılarla ilgili aktardığı, "Amerikalılar etnik, ırk, dil, sınıf, cinsiyet, kökenden ziyade temel değerler, prensipler ve inançlar üzerine birleşmektedir. Öğrenciler, demokratik değerlere, inançlara ve demokratik hayat tarzına sadakat gösterdiklerinde, onlar da o zaman Amerikalı olur." ifadesi çokkültürlü vatandaşlık yaklaşımının ve eğitimin gerekçesini açıklar niteliktedir. Bu nedendir ki vatandaşlık eğitimi, böyle ülkelerde kültürlerin bir arada yaşamasının sağlanması amacıyla farklılıkların eğitimi olarak görülür. Amerika Birleşik Devletlerinde olduğu gibi, çokkültürlülüğü içeren eğitim programları/standartları hazırlanarak uygulanması sağlanmaktadır.



Kymlicka'ya (2006, 468-469) göre, çok kültürlülüğün ilk aşaması cemaatçilik olarak çokkültürlülük, ikincisi liberal bir çerçevede çokkültürlülük ve üçüncüsü ise ulus oluşturmaya bir yanıt olarak çokkültürlülüktür. Çokkültürlülüğün ilk aşamasını; çokkültürlülüğü savunmak, liberalizme göre cemaatçi söylemi ve eleştiriye desteklemek, azınlık haklarının ve cemaati önemseyen azınlık gruplarının savunucu olarak görmek gerekir (Kymlicka, 2006, 468). İkinci aşamanın; azınlık gruplarının aslında kendi dar cemaatçi toplumlarını kurmak değil, kendi çağdaş liberal toplumlarını kurmak olduğunun belirginleştirilmesi süreci olarak tanımlayan Kymlicka (2006, 469), üçüncü aşamayı ise çokkültürlülüğün, bir ulus oluşturulmaya dönüşme süreci olarak tartışır. Kymlicka'ya (2006, 478) göre liberal devlet, "iyi ihmalcilik" ilkesine bağlı olarak etno-kültürel grupların zaman içinde kendilerini çoğaltmasına kayıtsız kalır ve kültüre dine yaklaştığı gibi yaklaşır; liberalizmin bir dinin resmi olarak benimsenmesini dışladığı gibi kültürü de dışlar ve süreçte başka kültürel bağlılıklara tercih edilen resmi kültüre izin vermez. Van der Ven (2006, 92) ise çokkültürlülük ile, bireylerin baskın ve hakim kültüre katılmaları sağlanırken kendi kimliklerini muhafaza etmelerinin hedeflendiğini iddia etmektedir.

Çokkültürlü vatandaşlık yaklaşımının temelinde farklılıkları birarada yaşatmak, tutabilmek olduğundan, devlet vatandaşlarının birbirlerinin kültürüne ve anlayışlarına duyarlı olmasını ister. Devlet aynı zamanda çokkültürlü yaşamı destekleyerek hem birlikteliği sağlamaya çalışır hem de tüm farklılıkların bir zenginliğe dönüşmesini ve devletin geleceği için katkıda bulunmasını talep eder. Çokkültürlülük bireylerin, kendi kültürel değerlerini bilmeleri kadar, geniş sivil kültür ve toplumlara katılmaları için gerekli olan bilgi ve becerileri kazanmalarını da içerir, böylece bireyler kültürel, ulusal ve evrensel değerlerin tümüne ulaşmış olurlar (Banks, 2011, 8-9). Bu nedenle Banks'e (2013) göre çokkültürlü vatandaşlık için, bireylerin kendi kültürlerine duyarlı olduğu kadar, sosyal adalet ve eşitlik temelli bir eğitimin verilmesi gerekir.

#### **2.2.6. Demokratik vatandaşlık**

Demokratik bir toplumun sürdürülebilirliği, siyasal kurumların adil ve etkili bir biçimde işlemesi kadar, bireylerin demokratik tutum, değer ve davranışlarına bağlıdır. Bireylerin demokrasiye inanması ve bu inançla gerek siyasi gerekse toplumsal konulara duyarlı olması gerekir. Demokratik vatandaşlığı benimsemiş bireyler olmaksızın, Tok'a (2005, 236) göre kuvvetler ayrılığı ilkesi, kuvvetlerin birbirini denetlemesi ve dengelemesi,

liberal demokratik siyasal bir toplumun etkili ve sağlıklı işlemesi için yeterli görülmemektedir. Bu nedenle demokrasi kültürü ile harmanlanmış bir vatandaşlık yaklaşımına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç, demokrasinin tarihsel süreçteki gelişimi ile birlikte demokratik değerleri özümseyen, demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimseyen, koruyan ve geliştiren demokratik vatandaşlık yaklaşımını ortaya çıkarmıştır (Özpolat, 2009, 149). Demokratik vatandaşlık anlayışında, vatandaşlar siyasi erkin ve yönetimin keyfi uygulamalarına karşı hukuki bir korumaya sahiptir. Hukukun vatandaş ile yönetim arasındaki koruyucu kalkan görevinin yanında, vatandaşların da buna yönelik demokratik tutumları kazanmış olması önemlidir. Kaymakcan ve Meydan'a (2010) göre demokratik vatandaşlıkta hak ve sorumluluk dengesini doğru kurabilen bireylere ihtiyaç vardır. Bu denge ise ancak vatandaşlara verilecek demokrasi eğitimi ile mümkün olabilir. Demokrasi eğitimi sonucunda vatandaşların demokratik yaşamı özümsemiş, gerektiğinde eyleme geçebilen aktif ve bilinçli bireyler olmaları beklenir.

Demokratik toplumun etkin ve sürdürülebilir olması için vatandaşlık statüsünün iki temel boyutundan bahsedilmektedir. Rawis'e (1996, 5) göre, bu temel boyutlar hak ve kazanımlar ile sorumluluklardan oluşur. Rawis'e (1996, 6) göre hak ve kazanımlar bireyin vatandaşlık statüsüne sahip olmasının bir sonucu olarak elde edilir, bu hak ve kazanımlara devlet müdahale edemez. Patten'e (2000, 193) göre ise sorumluluklar da bireyin vatandaşlık statüsüne karşılık ondan beklenen erdem, sorumluluk, tutum, davranış ve kimlikleri kapsar. Vatandaşlık anlayışının ilk ortaya çıkışından daha geniş kapsamlı bir biçimde demokratik vatandaşlık yaklaşımında vatandaşlık ile halkın egemenliği arasında yakın bir ilişki vardır. Demokrasi halk egemenliğiyle, vatandaş da eşit olarak insanca yaşam için demokrasi ile var olur. Kepenekçi'yi (2008, 30) göre, vatandaşlık kavramının ilk kez 1789 Fransız İnsan ve Vatandaşlık Bildirgesi ile gündeme gelmesi de bu nedenledir. Bildirge öncesi Fransız soyluları ve halk eşit değilken, bildirge sonrası tüm vatandaşların eşitliği gündeme gelmiştir.

Demokratik yaşamın bireylerden beklediği önemli bilgi, beceri, değer ve alışkanlıklar vardır. Engle ve Ochoa'ya göre (1988), demokratik vatandaşlığın özünü etkili karar verme oluşturmakta; karar verme sürecinde birey bilgi, beceri, değer ve alışkanlıklarını işe koşturmaktadır. Karakaş'a (2006, 293) göre ise demokraside vatandaşlık, insanı "insan" olma temelinde bağlayan bir üst kimlik olup herkese eşitlik vaat eder.

Demokratik vatandaşlık yaklaşımı, demokrasi teorileri ve söylemlerinin birleşimi ve sentezidir. Demokrasi için sıralanan ilkeler, özellikler ve nitelikler vatandaşlık için geçerlidir. Örneğin, demokratik bir toplumun yaşayışında, karar verme süreci kadar politik

ve sosyal katılım, medeni, siyasi, sosyal haklar, kuvvetler ayrılığı, özgür basın, siyasi partiler önemli bir yere sahiptir. Benzer şekilde demokratik vatandaşlık yaklaşımında da bunların her biri önemlidir. Veldius (1997, 9) demokratik vatandaşlık eğitimi aracılığıyla, demokrasinin öğrenilmesi ve sürdürülmesi gerektiğini, bunun sivil ve politik eğitimcilere ve meslek kuruluşlarına verilen bir görev olduğunu belirtmektedir. Görüldüğü gibi, demokrasinin ve demokratik yaşamın devamlılığı bu yaşamı benimsemiş eğitimli bireylerle, yani demokratik vatandaşlarla mümkün olabilecektir. Demokratik bir yaşam için, toplum içinde ve eğitimle demokratik vatandaşlar yetiştirilebilir ve bu sosyalleşme sürecinde çoğaltılabilir.

Avrupa Konseyi (2010, 7) demokratik vatandaşlık eğitimi; "... demokrasi ve hukukun üstünlüğünü yaygınlaştırmak ve korumak amacıyla; öğrencileri bilgi, beceri ve anlayışla donatmak ve tavır ve davranışlarını geliştirmek suretiyle, onları toplumda demokratik haklarını ve sorumluluklarını kullanıp savunacak şekilde yetkinleştirmeyi, öğrencilerin çeşitliliğe değer vermelerini ve demokratik yaşamda aktif bir rol oynamalarını sağlamayı amaçlayan, eğitim, öğretim, farkındalık artırıcı girişimler, bilgiler, uygulamalar ve faaliyetler" olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere, vatandaşlık eğitimi yoluyla, bireylerin demokrasi bilgisi, sosyal demokratik beceriler ve tutumlar, adalet ve hukukun üstünlüğü gibi değerlerle donatılması ve böylece demokratik vatandaşlar olması öngörülmektedir. Siyasi ve sosyal yaşama aktif katılım ise demokratik vatandaşlığın olmazsa olmaz ilkelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Demokratik vatandaşlar, kısacası, bir toplum içinde kendilerini nasıl yönetebileceklerine ilişkin bilgi, beceri, tutum ve değere sahip olan, katılımcılık anlayışıyla bunu davranışlarıyla gösteren kişilerdir.

### **2.2.7. Dijital vatandaşlık**

Vatandaşlığın tarihsel gelişim süreci dikkate alındığında; daha çok ulusal sınırlar içinde bireylere sunulan bir ayrıcalık ve bunun karşılığında elde edilen haklar ve mukabilinde sorumluluklar akla gelir. Toplumsal gelişmeler ve demokrasi gibi katılımı esas alan yönetim biçimiyle de etkin katılım, vatandaşlık kavramına sonradan dâhil olmuştur. Böylece birbirine kimi zaman benzer ve iç içe geçmiş kimi zaman birbirini tamamlayan ya da topyekûn reddeden vatandaşlık yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Vatandaşlık yaklaşımları arasında yer alan dijital vatandaşlık ise gelişim biçimiyle diğer yaklaşımlardan oldukça farklıdır.

İnternet ve ona bağılı teknolojilerin gelişmesiyle bireylerin yaşam alanı genişlemiş hatta ulusal, toplumsal tüm sınırlar kalkmış ve dijital bir dünya oluşmuştur. Herkesin yaşamını çevreleyen bu dijital dünya ya da ortamda yayılan bilgiler, kurulan iletişim sayılarla ifade etmenin çok ötesine geçmiş, “bulut” sistemlerden erişilir bir formata dönüşmüştür. Herkes, istediğini bu ortamlarda yayınlayabilir, yayabilir ve sınır tanımaksızın çevrimiçi seyahat edebilir hâle gelmiştir. Yirmi birinci yüzyılın bu bilgi ve iletişim teknolojileri vatandaşlığa yeni bir boyut kazandırmış ve dijital vatandaşlık yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Vatandaşlık kurgusunda nasıl topluma ayak uydurma var ise dijital vatandaşlıkta da dijital dünyaya ve değişimlere uyum sağlayabilmek vardır.

Dijital vatandaşlık, bireylerin interneti ve bilgiye erişim kanallarını etik, yasal, güvenli ve sorumlu bir biçimde kullanabilmeleri olarak (Ribble ve Bailey, 2007) tanımlanmaktadır. Dijital vatandaşlığı topluma çevrimiçi (online) olarak katılma ya da sanal ortama katılım becerisi olarak tanımlayan Mossberger, Tolbert ve McNeal (2008), dijital vatandaşın ise interneti günlük olarak düzenli ve etkili bir şekilde kullanan kişi olduğunu belirtmektedir. Ribble ve Bailey (2007, 13) dijital vatandaşlığın boyutlarını; dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital haklar ve sorumluluklar, dijital sağlık ve dijital güvenlik olarak sıralamışlardır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin, özellikle de internetin bireyler ve toplumlar üzerindeki etkisi ve hızlı değişime sürüklemesi dijital vatandaşlığın yirmi birinci yüzyılın temel becerilerinden biri olmasına neden olmuştur. Dijital vatandaşlığın, internet ortamında etik ve evrensel kurallar çerçevesinde her türlü tehlikenin bilincinde hareket etmek şeklinde tanımlanması da (GDCE, 2019) bu sürecin bir sonucu olarak gösterilebilir. Çünkü bireyleri ve toplumları olumlu olduğu kadar olumsuz da etkileyebilen bu teknolojiler aynı zamanda bir tehdit olarak da görülmektedir. Bu nedenle olsa gerekir ki Farmer (2010) dijital vatandaşlıkta, internet üzerindeki bilgilere etkin bir şekilde ulaşarak bu bilgileri hem kişisel hem de toplumsal iyilik amacıyla kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Dijital vatandaşlık eğitimi ile öncelikle öğrencilerin, sahip olmaları gereken yirmi birinci yüzyıl becerilerini etik kurallar doğrultusunda edinmelerini sağlamak ve bunları geliştirmek amaçlanmalıdır. Bu amaçla gerek aileler gerek eğitim kurumları gerekse siyasi erk konuya ilişkin politikalar üretmeli ve eğitim programları tasarlamalıdır.

## 2.2.8. Ekolojik/Çevresel vatandaşlık

Dünyanın birçok yerinde çevre insan etkisiyle onarılamaz zararlara maruz kalmıştır. Bu zararlar sadece çevreyi değil insan yaşamını ve sürdürülebilirliği de tehdit eder seviyeye gelmiştir. Bu nedenle çevrenin korunmasına yönelik daha ciddi ve somut adımların atılması ve önlemlerin alınmasını içeren çevresel yaklaşımların geliştirilmesi gerektiği gündeme gelmiştir. Wolf'e (2007) göre, son on yılda artan ekolojik kaygılar ve bu kaygıları azaltmak için ortaya atılan muhalif politik yaklaşımlar, vatandaşların yaşam biçimlerindeki politik bakış açılarını da etkilemiştir. Bu etkileşim, vatandaşlık ve çevre arasındaki bağlantıları keşfetmeye başlayan teorik tartışmalara da yansımıştır.

Ekolojik kaygılarla yeniden şekillenen çevre hakkı, ekolojik düşünceyle birleşen küresel bilinç ve vatandaşlığa yüklenen çevresel sürdürülebilirliğe ilişkin sorumluluklar vatandaşlık yaklaşımına ilişkin tartışmaları körüklemiştir (Dean, 2001). Bu tartışmalar çerçevesinde, çevresel adalete dayalı hak anlayışını benimseyen, kamunun yanında bireysel alandaki sorumlulukları vatandaşlık kimliği ile bütünleştiren ekolojik/çevresel vatandaşlık yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bell'e (2005) göre ekolojik kaygılarla ortaya çıkan bu yeni vatandaşlık yaklaşımı "ekolojik vatandaşlık", "çevresel vatandaşlık", "sürdürülebilir vatandaşlık", "yeşil vatandaşlık" gibi kavramlarla ifade edilmektedir.

İnsan hakları hukuku ve çevre politikasının etkileşimi ekolojik vatandaşlık kavramının dönüşümüne katkı sağlamaya devam etmektedir. Ekolojik vatandaşlık kavramı bir süreç veya çevrenin korunması için yeni politikalar sunmaya yönelik bir araç olarak (Güldoğan, 2007) kabul edilebilir. Bu kavram, sürdürülebilir tüketiciler yaratarak yaşam döngüsünü muhafaza edebilme esasına dayalıdır (Dobson, 2007). Horton'a (2006) göre ekolojik vatandaşlığın yaygın tanımları iki gruba ayrılır. Bunlardan ilki, ekolojik vatandaşlık yoluyla, sürdürülebilir gelişmeyi sağlamak için uygun değer ve uygulamaların öğretimini sağlamak; ikincisi ise ekolojik vatandaşlık ile "çevresel hak" ve "çevresel sorumluluk" kavramlarını özdeşleştirmektir. Ekolojik vatandaşlık yaklaşımında, vatandaşlık kavramının kullanımı herkesçe kabul edilen çevresel hakların dengesiz dağılımını dile getirmeye ve eleştirmeye yöneliktir. Ancak bazı insanların çevre hakları hükümetler ve kurumlar tarafından ihlal edilmekte ve bu yüzden herkes eşit koşullara sahip olamamaktadır. Bu nedenle ekolojik vatandaşlıkta esas olan, sosyal adaletin ve onun için yapılan mücadelenin dile getirilmesidir.

Dobson'a (2003) göre, ekolojik vatandaşlığın dört tanımlayıcı özelliği vardır. Bunlar; ekolojik vatandaşlık bölgesizdir; hem kamusal hem de bireysel alanları içine alır; vatandaşları sorumluluklarını yerine getirmek için yetkilendiren erdemlerle ilişkilendirir ve temel erdemi adalettir ve son olarak ekolojik vatandaşlık karşılıksız bir borçlanma olarak ifade edilebilecek bir dizi sözleşmesiz yükümlülükleri içermektedir. Ekolojik vatandaşlık eyleminin tek amacı çevresel adaletsizliği ortadan kaldırmaktır (Bell, 2005). Bunu sağlamak için ekolojik vatandaşlar çevreye karşı dikkatlidirler ve özen gösterirler (Connelly, 2006). Bununla birlikte, ekolojik vatandaşlık, çevresel haklardan çok bireylerin (vatandaşın) kendi kendine benimsediği çevreye yönelik sorumluluklar/görevler ile karakterize edilmekte (Wall, 2007) ve doğal çevre ile doğal kaynakların korunmasını içermektedir. Görüldüğü gibi, ekolojik vatandaşlık sürdürülebilirliğe yönelik çabalara, vatandaşların etkin katılımı ile ilgilidir (Dobson, 2010). Ekolojik vatandaşlığın amacı, sorumlu çevresel davranışlar gösterecek bilgi ve anlayışa sahip birey ve grupların oluşturduğu bir toplum yaratmaktır (Wall, 2007). Bunun içinde ekolojik vatandaşlığı önemseyen, çevreye duyarlı, herkesin doğru ya da yanlış dediğine hemen inanmayan, söylenenlerin nedenlerini sorgulayan, ulusal sınırların ötesine geçerek küresel çapta çevrenin korunmasına yönelik sorumluluk alabilen ve eyleme geçen bireylerin yetişmesi ekolojik vatandaşlığın en önemli hedefi olarak gösterilebilir.

### **2.2.9. Etkin vatandaşlık**

Vatandaşlık yaklaşımlarının hemen hepsinde hak ve sorumluluk vurgusuyla birlikte katılımcılık önemsendir ve hangi vatandaşlık yaklaşımı olursa olsun bireyin katılımcı olması beklenir. Bu katılımcılık bazen pasif bazen aktif ve bazen de etkin/etkili şeklinde ifade edilir. Özellikle vatandaşlığın ulusalın ötesine geçerek bölgesel ve küresel tanımlanmasıyla birlikte aktif ve etkin vatandaş istenilen iyi vatandaş tarif eder olmuştur. Aktif ve etkin vatandaşlık kavramları kimi zaman birlikte ve birbirinin yerine kimi zaman ise birbirinden farklı içerikte kullanılmaktadır.

Faulks (2000) aktif ve etkin vatandaşlık kavramını “ince vatandaşlık” ve “kalın vatandaşlık” olarak nitelendirmiştir. İnce vatandaşlık aktif vatandaşlığı, kalın vatandaşlık ise etkin vatandaşlığı yansıtmaktadır. İnce vatandaşlık yani aktif vatandaşlıkta, ayrıcalıklı hakların benimsenmesine dayanan, seçim ile birlikte özgürlüğü tavsiye eden pasif bir bağımsızlık vardır. Kalın vatandaşlık yani etkin vatandaşlıkta ise haklar ve sorumluluklar

arasındaki karşılıklı etkileşim ayırt edilmekte, vatandaşlık toplumsal olarak özgürlüğe giden yolda değerlere dayanmaktadır. Etkin vatandaşlıkta; aktif vatandaşlık davranışlarını kabul etmenin yanı sıra, ortak gelecek için sorumlulukların paylaşılmasını kabul eden ve daha geniş sorumluluklar üstlenen bireylerin varlığı önemsenmektedir.

Aktif vatandaşlıkta gönüllü faaliyetler aracılığıyla kazanılan kişisel ödüllere büyük bir ilgi vardır. Bu nedenle gönüllü çalışmayı teşvik eden kampanyalar, hibeler ve politika belirleme yönündeki inisiyatifler “ödül” yaklaşımı üzerinde durmaktadırlar. Ancak bu aktif vatandaşlık deneyiminin amacı kişisel kazanımlar ile sınırlanır. Faulks’a (2000) göre, aktif vatandaşlıktaki ödül ve kazanımlar düşünce, değer ve davranışlarda kapsamlı bir değişiklik yerine, vatandaşlığın kısa süreli ve belli eylemlere odaklanmasına neden olmaktadır. Aktif vatandaşlıktaki bu bireysel kazanım ve ödül vurgusunun aksine, etkin vatandaşlıkta toplum ve/veya topluluk için ödül ve kazanıma yer verme ön plandadır. Böylece etkin vatandaşlar, toplumun gelişmesine odaklanacak ve bu durum uzun süreli ve sürdürülebilir olacaktır. Bu bağlamda etkin vatandaş, içinde yaşadığı toplumun kültürünü benimsemiş, özümsemiş ve bunu geliştirmeyi amaç edinmiş kişidir (Safran, 2008).

Etkin vatandaşlık, demokratik toplumlarda gönüllülüğten ziyade bireylerin siyasal ve sosyal yaşama etkin katılımını gerektiren (De Weerd, Gemmeke, Rigter ve Van Rij, 2005) bir yaklaşım olarak görülebilir. Siyasal yaşama katılım; seçimlere katılma, oy kullanma, siyasal partiye katılım, siyasal alanda barışçıl eylemlere katılım, halk tartışmalarına katılım şeklinde örneklendirilebilir. Sosyal yaşama katılım ise gönüllü kuruluşlar içinde etkin olarak yer alma, toplumsal sorunların çözümünde etkin rol ve sorumluluk alma ve eyleme geçme şeklinde gerçekleşebilir. Hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında etkin vatandaş; haklarını kullanan, toplumdaki her bireyin siyasal ve toplumsal yaşama katılması gerektiğine inanan, belirli rolleri ve sorumlulukları olduğunun bilincinde olan bireydir.

Bireysel ve sosyal sorumluluğu içeren toplumsal davranışların birleşimi olan etkin vatandaşlıkta birey, hem kişisel gelişimine hem de sosyal sorumluluk olarak toplumsal gelişmeye katkıda bulunur (Kallioniemi, Lalor, Misiejuk ve Zaleskiene, 2009). Bu anlamda topluma katkıda bulunmak, değişime öncü olmak, gelişmede farklılık oluşturmak, adaletsizlikle mücadele etmek, sosyal adaletsizliğe karşı eyleme geçmek etkin vatandaşlık özellikleri olarak sıralanabilir.

Etkin vatandaşlar sahip olduğu hakları, ekonomi ya da siyasete katılarak ya da dışlanmış grupların sesi olarak politik ve sivil yaşamı güçlendirmek için kullanırlar (Clarke ve Missingham, 2009) ve gerektiğinde bunun için eyleme geçerler. Kendisini ve başkalarını

dolayısıyla toplumu etkileyen sorunları araştıran, bu sorunlara yönelik projeler geliştiren ve çözümler üreten, proje ya da çözümleri toplumla paylaşan, sorunların üstesinden gelebilmek için toplumda etkin bir birey olarak rol alan (Ramirez ve Jaffee, 2016), politik kararlar alarak uygulayan ve aldığı kararların sonucuna katlanan (Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007), siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik tüm toplumsal yaşam alanlarına katılım gösteren bireyler etkin vatandaştır. Etkin vatandaşlık yaklaşımını benimseyen devletler, etkin vatandaşlar yetiştirme amacını bütün kurumları ve tüm vatandaşlarıyla birlikte sorumluluk alarak gerçekleştirebilir. Bu da ancak bireye küçük yaşlardan itibaren sorumluluk vermeye, toplum için sorumluluk alma bilincinin aşılanmasıyla ve eyleme geçme cesaretinin kazandırılmasıyla mümkün olabilir. Etkin vatandaşlıkta sorumluluk ve katılım daha önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **2.2.10. Feminist vatandaşlık**

Antik Yunan Şehir devletlerinde vatandaşlık bir ayrıcalık ve hak olarak sadece hür erkeklere verilmiş, başta kadın ve çocuklar olmak üzere köleleri bu haktan mahrum bırakmıştır. Hür erkekler vatandaş imtiyazına sahip iken diğerleri halk olarak nitelendirilmiştir. Fransız İhtilali ve Aydınlanma çağı sonrasında vatandaşlık evrensellik ve eşitlik vurgusu ile gelişe de insan hakları ile ilgili uluslararası hukuk metinlerinde vatandaşlık herkes için bir hak olarak vurgulansa da kadınlar vatandaşlık hakkından ve bu hakkı kullanma özgürlüğünden genellikle yoksun bırakılmıştır. Vatandaşlığın evrensellik ve eşitlik iddiasını sorgulayan feministler, kadınların tarih boyunca vatandaşlıktan dışlanmaları nedeniyle, hem teorik hem de uygulamada vatandaşlığın erkek egemen (eril) olmasına karşı çıkmışlardır.

Hall ve Held (1989) vatandaşlığın tarihinin, sınırlamalardan faydalanan bazı grupların sürekli girişimlerinin –örneğin, erkek, beyaz ve mülk sahipleri- bir ürünü olarak tanımlamaktadır. Vatandaşlığı diğer bir açıdan ise dışlanan grupların (örneğin kadınların, siyahların, kölelerin), vatandaşlık haklarını kazanmak için gösterdikleri mücadelenin tarihi olarak görmek gerekir. Feminist vatandaşlık dışlanan grupta yer alan kadınların da, vatandaşlık hakları olduğu düşünceyi üzerine inşa edilmiştir. Feministler, cinsiyetler arasında uyumsuz varsayımlara gidilmesini ve vatandaşlık yaklaşımlarının sadece erkek egemenliği üzerine kurulmasını kabul etmemektedirler. Örneğin Powel'a (2002, 3) göre, erkeklerin hakkı olarak görülen çalışma ve istihdamın gündeme geldiği dönemlerde,



kadınlar bağımlı eşler olarak, üçüncü sınıf yardımlara hak kazanmış ikinci sınıf vatandaşlar konumunda olmuşlardır. Bu örnekte olduğu gibi kadınların ikinci, üçüncü sınıf vatandaş muamelesi görmesi feministlerin eleştirilerine konu olmuştur.

Feministler, kadınların sosyal haklara oy verme gibi siyasal haklardan önce sahip olduklarını, 1970'lere kadar birçok sivil haktan mahrum kaldıklarını, hakların gelişimini Marshall'ın belirttiği sıra ile ele almanın kadınlar açısından uygun olmadığını iddia ederler (Heinen, 1997, 581). Nitekim vatandaşlık, eşitlik ve cinsiyet temelinde tarafsızlık iddiasına rağmen, sadece erkeklerin ihtiyaçlarına cevap vermeye devam etmiştir (Lister, 1997, 3). Lister (1997); Antik Yunan şehir devletlerinde köleler gibi vatandaşlıktan dışlanan kadınların, on dokuzuncu yüzyıla gelindiğinde de benzer bir durumla karşılaştığını, evli kadının kocasının himayesinde yaşamaya devam ettiğini ve vatandaşlık hakkından yoksun bırakıldığını belirtmektedir. Kadınların politik vatandaşlar olarak varlığı, devrimci ve milliyetçi hareketlerde de yok sayılmıştır (Lister, 1997, 66).

Yirminci yüzyıla gelindiğinde, kadınların "evrensel kurtuluşu" ve ikincilleştirilmesi arasındaki denge kurulamamış ve dolayısıyla kadınların vatandaşlıktan dışlanması, ev içine hapsedilmesi ve bunun doğallaştırılması devam etmiştir (Yuval-Davis ve Werbner, 1999, 6). Cumhuriyetçi düşünce erkeğin vatandaşlığa katılımını, kadının özel alana hapsedilmesiyle sağlamlaştırmış; liberal düşünce ise kadının vatandaşlıktan dışlanmasından ziyade evli kadının yasal olarak ikincilleştirilmesine göz yummuş, aile reisi olarak erkeği birincilleştirmiştir (Lister, 1997, 66-69). Erkeğe bağımlı bir kimliğe büründürülen kadın, yasalar nezdinde haklara sahip olsa bile, kadının bu haklarını özgürce kullanma iradesini göstermesi toplumsal kalıpyargılarla sınırlandırılmıştır.

Pateman'a (1988) göre, yirmi birinci yüzyıl vatandaşlık yaklaşımları kadını tamamıyla dışlamamakta, fakat kadına biçilen annelik ve eş olma rolü ile sınırlandırmaktadır. Bu durum kadınların politik ve sosyal yaşama katılımına engel olarak görülmekte, kadınları eğitim, mülk edinme gibi haklarından mahrum kalmasına bile neden olabilmektedir. Bu açıdan feminist vatandaşlık söylemi, hem teoriyi hem de uygulamayı harekete geçirerek, kadınların ekonomik, politik ve sosyal olarak dışlanmışlıklarının ötesinde kadını bir özne olarak ele almayı hedefler (Lister, 1997, 6). Çünkü vatandaşlık olgusunu sadece bireyler ve devlet arasındaki bir ilişki olarak görmek, bireylerin politik katılımını ve kaynaklara erişimini ve bunları etkileyen toplumsal cinsiyet dinamiklerini gözardı eden problemleri bir yaklaşımdır (Pateman 1988).

Vatandaşlık, erkek egemen bir özellikte olmasının yanı sıra, kamusal alanla bağdaştırılan bir kavramdır. Özel alana hapsedilmiş rollerinden dolayı kamusal alandan uzak kalan kadınların vatandaşlık hakları da görmezden gelinir (Roy, 2005, 28). Kadınların kamusal alandan dışlanıp özel alana hapsedilmelerinin sebebi sadece onlara atfedilen roller değil, aynı zamanda kadınların “milletleri üreten” ve “milletlerin anneleri” olma vasıflarıyla, biyopolitik ve öjenik söylemlere dahil edilmesidir (Yuval-Davis ve Werbner, 1999, 17). Caldwell, Coll, Fisher, Ramirez ve Siu’ya (2009) göre; toplumsal cinsiyeti dikkate alan vatandaşlık kavramı, kamusal alanın dışındaki politik olanı, yani kadın ve erkeğin ev ve kendi etnik toplulukları içindeki konumlanışlarını, ulus devlet ile ilişkilerini ve deneyimlerini tanımlamalıdır.

Kadınların bütün vatandaşlık haklarını elde etmek üzere verdikleri mücadelelerin tam anlamıyla sonuca ulaştığını söylemek oldukça zordur. Kadınların hakları anayasa ve uluslararası hukuk metinleri ile güvence altına alınmış olsa bile, sahip oldukları hakları kullanmaları önünde toplumsal kabul edişler, önyargılar ve kalıpyargılar gibi engeller hâlâ devam etmektedir. Yirmi birinci yüzyılda bile, dünyanın çeşitli yerlerinde vatandaşlık haklarını elde edememiş ve bu hakların farkında bile olmayan kadınlar vardır. Kadınların vatandaşlık haklarını elde edememeleri kadar önemli bir sorun, elde edilen hakların kullanımı açısından ortaya çıkan eşitsizliklerdir. Vatandaşlık haklarının kullanımı açısından da kadınlarla erkekler arasında, kadınların aleyhine işleyen önemli farklılıklar bulunmaktadır.

### **2.2.11. Kozmopolit vatandaşlık/Dünya vatandaşlığı**

Yirmi birinci yüzyıl dünyası; birbirine daha bağımlı pazarlar, paylaşılan riskler, küreselleşen iletişimler, sınır tanımayan etkileşimler ve kültürel değişimler, uluslararası hareketlilik ve sanallık ile kozmopolit vatandaşlık ya da dünya vatandaşlığı gibi mekânsal sınırlılığın aşan yeni vatandaşlık söylemlerini beraberinde getirmiştir. İnsanlar gittikçe artan bir şekilde daha hareketli, daha esnek ve daha sanal olmaya başlamakta ve kendini ulusötesi hatta sanal topluluklara ait hissetmektedir. Yirmi birinci yüzyılda ulus kavramı; sosyal, kültürel ve siyasi kimliklendirme için bir çerçeve olma özelliğini yitirmektedir. Molz’a (2005, 517) göre, vatandaşlık ölçek değiştirmekte, ulusal ilişkilerden uzaklaşmakta, küresel aidiyet, sorumluluk ve politik eylem biçimlerine doğru ilerlemektedir. Vatandaşlığın gerekçesi de bu bağlamda yeniden şekillenmeye devam etmektedir.

Ulus devletin kimliği, üyelik koşullarını düzenleme gücü azaldıkça, küresel düzeyde yeni aidiyet biçimleri ve vatandaşlıklar ortaya çıkmaktadır (Holmes, 2014, 9). Bu vatandaşlıklardan biri olan kozmopolit vatandaşlık, kozmopolitizm ve bir bütün olarak dünyaya ait olma olanakları, milletler veya diğer coğrafi olarak bağlı toplulukların etrafında döner (Molz, 2005, 518). Kozmopolit vatandaşlık, coğrafi kapsam veya ulus devletin politik egemenliğine girmeyen ağlar ve alanlar yoluyla kurulur. Bu vatandaşlığı oluşturan haklar, riskler ve sorumluluklar; kurumsal ve sanal hareketlilikler, ulus ötesi bağlantılar ve küresel bir bakış açısı ile türetilir (Molz, 2005, 519). Yirmi birinci yüzyıl vatandaşlık yaklaşımlarında mekândan ziyade uluslararası ve sanal hareketlilikler daha önemli hâle gelmiştir.

Kozmopolit vatandaşlığın ulus devletin sınırlarını aştığı fikrinin aksine, bazı teorisyenler kozmopolitizm ve ulusal kimliğin sadece uyumlu olmadığını, örtüşen, iç içe geçmiş ve olguları pekiştirdiğini iddia etmişlerdir (Appiah, 1998; Cheah, 1998; Robbins, 1998; Delanty, 2000; Puar, 2002). Ulusal ve kozmopolit kimlikler arasındaki karşılıklılığı tanıyan teorisyenler, kimliğin karmaşık ve çoklu olduğunu savunurlar (Ong, 1999; Beck, 2002; Erskine, 2002; Heater, 2002; Laborde, 2002). Başka bir deyişle, yerel, ulusal, bölgesel ve küresel ölçekte üyelikleri birbiriyle örtüşebilir ve hatta birbirini tamamlayabilir. Bu nedenle, ulusal vatandaşlık kozmopolit vatandaşlığı mutlaka engellemez; kozmopolit olmak da bir ulusal kimliği reddetmeyi gerektirmez (Molz, 2005, 520). Turner'e (2002) göre, kozmopolit vatandaşlık gerçekte ulusal üyelere dayanmaktadır.

Kozmopolit vatandaşlık ile benzer ve bazen örtüşen bir anlamda kullanılan dünya vatandaşlığı ise yeryüzünde yaşayan herkesin bu dünyanın parçası olduğu yönündeki çok daha eski bir fikre dayanmaktadır (Keeping, 2008). Bu vatandaşlık yaklaşımında, dünya üzerindeki bütün bireylerin, halkların, milletlerin dünyanın ve bir bütün olarak insanlık ailesinin kaderi için büyük bir sorumluluk duygusuyla hareket etmeleri söz konusudur. Gelecekte nasıl olacağı bilinmemekle birlikte, en azından bugün için, dünya vatandaşlığının hukuki bir dayanağının ve geçerliliğinin olmadığı söylenebilir. Dünya vatandaşlığı kavramı ya da söylemi daha çok siyaset ve eğitim alanlarında karşımıza çıkar. Bu vatandaşlığı, diğer vatandaşlık yaklaşımlarının temelinde olduğu gibi, adaletsizlik ve eşişsizlikle mücadele etme ihtiyacı ve bu ihtiyacı gidermek için aktif olarak çalışma yeteneğinden doğan bir anlayış olarak görmek gerekir. Elbette bu anlayış; dünyanın biricik ve değerli olduğu fikrinden hareketle sonraki nesillerin geleceğinin güvence altına alınması gerekliliğinin bir sonucu olarak kabul edilebilir. Dünya vatandaşı; coğrafi veya herhangi bir sınırı önemsemeyen, bir

topluma ya da millete bağlılıktan ziyade insanlığı önceleyen, bu dünyanın vatandaşı olarak kendi rolünün farkında olan, çeşitliliğe değer veren ve sürdürülebilirliği amaç edinen bireydir.

### **2.2.12. Küresel vatandaşlık**

Küresel vatandaşlık, adından da anlaşılacağı üzere; küresel yaşamı önceleyen, ulusların ve insanlığın birlikteliğini esas alan bir yaklaşımdır. Bu yönüyle dünya vatandaşlığı ve kozmopolit vatandaşlık ile örtüşür ve bazen birbirinin yerine de kullanılır. Küresel vatandaşlıkta bireyin, kendi ulusunun ya da toplumunun sorumluluğunun yanı sıra küresel sorunların çözümü için de dünyanın sorumluluğunu üstlenmesi beklenir. Bu bağlamda küresel vatandaş olma evrensel düşünebilmeyi, dünyadaki olayları bütüncül değerlendirebilmeyi, sorunları evrensel bakış açısıyla çözebilmeyi, hem yakın hem uzak çevreye duyarlı olmayı gerektirir.

Küresel vatandaşlık, farklılıkları kabullenmeyi ve saygı göstermeyi, daha yaşanabilir bir dünya için sorumluluk almayı, çevreye duyarlı olmayı (Reysen, Larey ve Katzarska Miller, 2012), uluslararası bir aidiyet duygusu oluşturmayı (Ersoy, 2013), yerel ve küresel ölçekte karar verme hakkına sahip çıkmayı (Schattle, 2008) ve bu durumu görev bilincine dönüştürebilmeyi içerir (Dower, 2008). Küresel vatandaş olmak için kişilerin yaşamlarını zenginleştiren yerel kimliklerini bırakmalarına gerek yoktur, bireyler kültürel, ulusal ve küresel kimlikleri arasında hassas bir denge oluşturulmalıdır (Banks, 2004).

OXFAM'a (2006) göre küresel vatandaş; geniş bir dünyanın vatandaşı olarak kendi rolünün farkında olan, çeşitliliğe değer veren ve saygı duyan, dünyanın işleyişini anlayan, yerelden küresele çeşitli düzeylerde topluluklara katılan, dünyayı daha adil ve sürdürülebilir bir yer yapmak için her türlü eyleme hazır olan, yaptığı eylemler için sorumluluk alan bireylerdir. Küresel vatandaş olmanın hak ve sorumluluğunu kavrayan bireylerin sayısı artmadıkça, küresel sorunlarla başa çıkmak da zorlaşmaktadır (Argüden, 2008). Bu vatandaşlık yaklaşımında, bireyden kendi öz kimliğini bir yana bırakarak hareket etmesi değil, öz kimliğinin getirdiği sorumluluk ve görevlere küresel bir katman eklemesi beklenmektedir (Israel, 2011). Küresel vatandaşlığın sosyal sorumluluk, küresel sivil katılım ve küresel yetkinlik boyutları vardır (Morais ve Ogden, 2011).

Küresel vatandaşlık, küresel ölçekte bireylerin ve toplumların sosyal, politik, çevresel ve ekonomik eylemleri için kullanılan bir kavramdır. Bu kavram, bireylerin izole

edilmiş toplumsal bir yapı içerisinde tek aktörler olarak değil, çoklu bir anlayış çerçevesinde sadece yerel ve ulusal ağların değil aynı zamanda küresel ağların da bir parçası olmaları gerekliliğine atıfta bulunmaktadır (Bostad, Ottersen, 2014, 1-3). Küresel vatandaş ise, birbirine bağlı dünyayı anlayan ve ekolojik sürdürülebilirliği ve sosyal adaleti benimseyen ve değer veren bireyler olarak değerlendirilmekte; dünyayı, kendileri ve diğer yaşayan varlıklar için daha adil bir yer hâline getirmek için harekete geçmeye istekli kişilerden oluşmaktadır (Burman vd., 2013, 7).

Küresel vatandaşlık, küresel sorunların çözümü için bir fırsat olarak görülürken; aynı zamanda belirsizlikleri içeren bir süreç olarak değerlendirilmekte ve hatta ütopyik bir yaklaşım olarak gösterilmektedir. Çevre felaketlerinde insanların eyleme geçmek yerine sadece sosyal medya aracılığıyla duyarlılık göstermeleri, savaş ve çatışmalar nedeniyle gerçekleşen göçler sonrasında yaşanan uyum sorunlarının çözülememesi, devletler arasındaki hareketliliğe ve geçişlere engel olan pasaport ve vize uygulamaları, kitle imha silah yarışının devletler arasında devam etmesi, küresel ısınma ve iklim değişikliği gibi sorunların çözümüne gelişmiş ülkelerin duyarsız kalması ve hatta uluslararası antlaşmaları yok sayması, küresel vatandaşlığın belirsizlik alanlarını derinleştirmektedir. Bu nedenle de küresel vatandaşlık gerçekleştirilmesi zor ütopyik bir düşünce olarak eleştirilmektedir. Küresel vatandaşlar yerine, küçük ama etkin grupların sorunların çözümüne daha fazla katkıda bulunabileceği düşüncesi bile, bu durumda daha gerçekçi gelmektedir.

Küresel vatandaşlık kavramı üzerinde henüz uzlaşma sağlanamadığına vurgu yapan UNESCO (2014), kavramın; farklılığa ve çoğulculuğa saygılı, evrensel değerlere dayalı olarak anlama, eylemde bulunma, başkalarıyla ve çevreyle ilişkili olma anlamına geldiğini belirtmektedir. Küresel vatandaşlık ve dünya vatandaşlığı kavramlarını birbirinin yerine kullanan Stokes (2004), kavramların, son dönemlerde savaş, yoksulluk ve açlık gibi sorunları fark eden, tanıtan ve bunların üstesinden gelmeye çalışan; dolayısıyla da tüm insanların ve ulusların bu sorunlarla ilgili sorumluluk sahibi olmalarının gereğine inanan bireyler için kullanıldığına dikkat çekmiştir.

Küresel vatandaşlığa ilişkin eğitim, sürdürülebilir adil bir dünya için ihtiyaç duyulan özelliklerin bireylere kazandırılacağı bir süreç (OXFAM, 2006) olarak tanımlanmakta ve bu sürecin insan hakları, çokkültürlülük, demokrasi ve kalkınma eğitimlerini (Oxley ve Morris, 2013) kapsadığı belirtilmektedir. Bununla birlikte Schattle (2008), küresel vatandaşlık eğitimi konusunda soyut kalması ve insanların vatanseverlik duygularını zayıflatabileceğine ilişkin kaygıların olduğunu vurgulamaktadır. Kan (2009) ise küresel vatandaşlık eğitiminin

sürdürülebilir bir dünya için zorunluluk olduğunu ve bunun için bireylerin donanımlı hâle getirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

### **2.2.13. Sosyal vatandaşlık**

Vatandaşlığın gelişimi ile hakların gelişimi arasında yakın bir ilişki vardır. Sosyal haklar, medeni ve siyasi haklardan çok daha sonra yirminci yüzyılda gündeme gelmiş ve vatandaşlık kavramının gelişim sürecindeki seyrini etkilemiştir. Sosyal haklardan etkilenecek ortaya çıkan sosyal vatandaşlık, vatandaşların refaha ilişkin hak ve yükümlülüklerine atıfta bulunan bir kavramdır (Harris, 1999, 1). Bu yönüyle vatandaşların refah içinde yaşaması, sorumluluklarını yerine getirmesi karşılığında refahı pay alması, sosyal vatandaşlıkla birlikte, vatandaşlığa yeni bir bakış açısı getirmiştir.

Sosyal haklar, devlet veya devletin idari birimleri tarafından sağlanan yardımlara ilişkin taleplerdir, bir başka deyişle sosyal haklar vatandaşın rolünün “müşterileşmesine” öncülük eder (Munck, 2003, 52). Siyasi ve sivil haklardan bu yönüyle oldukça farklı olan sosyal haklarla ilgili bu tanıma kısmen karşı çıkan Marshall, “... hizmetlerden faydalananlar pasif müşteri-vatandaşlardır ve ayrıca sosyal haklar vatandaşların güç kullanmaları için tasarlanmamıştır.” (Harris, 1999, 4) ifadesiyle, sosyal haklarla ilgili olarak devletle vatandaş arasındaki müşteri ilişkisini vurgulamıştır.

Marshall’ın vatandaşlar arasındaki eşitliğin geliştirilmesine dayanan sosyal vatandaşlık kavramında devletin sosyal hizmetlerine eşlik eden haklar, devletin kitlesel yardım ve hizmet yetkileriyle ilgili sosyal demokratik varsayımlara dayandırılmıştır (Harris, 1999, 2). Başka bir ifadeyle, Marshall’ın sosyal haklar ile kastettiği, bireysel olarak ileri sürülebilir hizmetlerden ziyade, devletin sağlık, eğitim ve refah alanında toplu hizmet sağlama görevidir. Sosyal vatandaşlık anlayışına göre, sosyal devlet anlayışıyla hareket eden devlet, tüm vatandaşlarının refahını ve refah içinde yaşamasını sağlama görevini yerine getirmek durumundadır.

Marshall, sosyal vatandaşlık uygulamaları sonucunda, devletin refah yardımlarının sadece ümitsiz ve yardıma muhtaç vatandaşları hedef almaktan ziyade, ilkelerde birbirine yaklaşma ve uygulamalarda bir bütünlük sayesinde tüm vatandaşları kapsayacak şekilde genişlediğini savunmuştur (Harris, 1999, 3). Sosyal vatandaşlığın herkesi kapsayan eşitlikçi ve evrensel söyleminin uygulamada tam olarak gerçekleştiğini söylemek zordur. Gelişmiş ülkeler olarak nitelendirilen Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa Birliği gibi ülkelerde bile

sosyal adaletsizlik ve eşitsizlik temel sorunlar olup çözüme kavuşturulamamıştır. Buna karşın, Wong ve Wong'a (2004) göre, sosyal vatandaşlığın eşitlikçi ve evrensellik idealizmi, sosyal korumaya ve daha iyi bir yaşam kalitesine ulaşmada gerekli kurumsal değişimleri gerçekleştirmeye yönelik ahlaki çekiciliğini kaybetmemiştir. Bununla birlikte, sosyal vatandaşlık, liberal demokrasinin sınırlı ve minimum rolünün ötesine geçer; kültürel, sosyal, ekonomik ve politik hayata tam katılımı ve insan haklarına ve sosyal adalete saygı gösterileceğine ilişkin taahhüdü içerir (McGrath, 2005, 5). Sosyal vatandaşlık yaklaşımında, sosyal hayata ve topluma tam katılımın devam ettirilmesinin güvence altına alındığı söylenebilir. Daha açık bir ifadeyle sosyal vatandaşlıkta; ekonomik refahtan güvenlik hakkına kadar, sosyal mirasın tamamını paylaşma hakkından toplumda hâkim olan standartlara uygun yaşam sürdürme hakkına kadar tüm sosyal haklar devletin güvencesi altındadır ve tüm vatandaşlar bu haklardan eşit bir şekilde yararlanabilirler. Hébert ve Sears'e (2001, 4) göre, sosyal vatandaşlık bir toplumda bireyler arasındaki ilişkilere vurgu yapar, sadakat ve dayanışma talep eder. Vatandaşlığın bu sadakat yönü ile birlikte sosyo-ekonomik boyutu, hem bireyler arasındaki ilişkiye hem de politik alanlara katılım haklarına atıfta bulunur. Sosyal ve ekonomik haklar; ekonomik refah ve rahatlık, sosyal güvenlik, çalışma, asgari geçim indirimi, güvenli çevre, işsizlik ödeneği gibi hakları içerir.

Yirmi birinci yüzyılda refah devletlerinde yaşanan mali krizler sosyal vatandaşlık yaklaşımının sorgulanmasına neden olmuştur. Birçok Batı Avrupa ülkesinde sosyal vatandaşlık anlayışı, ekonomik krizler döneminde sürdürülmeye çalışılmıştır. Aslında sosyal vatandaşlık sürekli ekonomik büyüme ve hakların gelişimi ile beslenen bir yaklaşımdır, ama artık ekonomik büyüme güvence altında olmayıp mâli krizler devletleri zor durumda bırakmıştır. Wong ve Wong'a (2004, 2) göre, devletlerin yaşadığı ekonomik krizler sosyal vatandaşlığın özünün daha sık sorgulanmasına neden olmuş, buna kurumsal sorumlulukların sorgulanması vurgusu da eşlik etmiştir. Diğer bir deyişle, ekonomik büyüme hızı yavaşladıkça ya da sık ve uzun süreli mali krizler yaşandıkça sosyal harcamaların maliyetleri tartışılır olmuş ve ilk bütçe kısıtlamaları sosyal harcamalarda yapılmaya başlanılmıştır.

Sosyal haklar, devletin nüfus ve ekonomik yapısına bağlı olarak değişen miktarlarda harcama yapmasını gerektirir. Eğer bu sahip olunan sosyal haklar bazı yükümlülüklerle birlikte yürütülebiliyorsa, toplumlar için refah devletinin ekonomik krizini aşmak daha kolay ve kısa sürede olacaktır. Sosyal haklara eşlik etmesi gereken özellikle ekonomik büyümenin de temeli olan üretim ve çalışma ile ilgili sorumluluk ve yükümlülüklerin yerine yeterince getirilmemesi ya da sahip olunan kaynaklardan daha fazla harcamaların yapılması hem ciddi

ekonomik krizleri hem de sosyal ve demokratik projelerin ciddi darboğazlarla karşılaşmasına neden olur. Bu süreçte ilk önce en çok zararı sosyal hakları kısıtlanmaya başlayan vatandaşlar görür. Bu anlamda Sarnipek'e (2006, 78) göre, günümüz refah devletlerinin çoğunda geçerli olan bir eğilim, sosyal hakların sosyal yükümlülüklerle bütünleştirilmesi çabasıdır. Koray'a (2002, 75) göre ise II. Dünya Savaşının hemen sonrasında başlayarak yaklaşık 30 yıl süren ve devletin vatandaşlarına karşılıksız sosyal haklar sunduğu ve "Altın Çağ" olarak isimlendirilen karşılıksız refah dönemi artık geride kalmıştır.

Yirmi birinci yüzyıl dünyasında yaşanan ekonomik ve politik krizlerle birlikte sosyal vatandaşlık yaklaşımını benimseyen devletler, vatandaşlarına sunduğu sosyal hakların sosyo-ekonomik kaynağını vatandaşlarının kendisinden sağlama çabası içerisine girmiştir. Avrupa Birliği üyesi gelişmiş ülkelerde bile tartışılmaya başlanan hatta bizzat birlik tarafından teşvik edilen ve yaygınlaştırılmaya çalışılan aktif vatandaşlık yaklaşımı bu çabalardan biri olarak gösterilebilir. Harris'e (1999) göre, aktif vatandaşlıkta varlıklı vatandaşların servetlerini aynen devam ettirme hakkı ile dezavantajlı vatandaşların refah devleti yardımlarına ilişkin sosyal hakkı birbiriyle çatışmaktadır. Bu açıdan durum değerlendirildiğinde aktif vatandaş çalışarak iş piyasasından aldığı ödülden sosyal hizmetlere ve yardımlara katkı sağlayan gönüllü kişi olmak durumundadır. Her ne kadar aktif vatandaşlık; eskilerinin deyiimiyle zenginden al, fakire ver yaklaşımı üzerine temellendirilmiş gibi görünse de ihtiyacı olana verme ve yardım etme davranışı tamamen gönüllülüğe bağlanmıştır. Devletin tüm teşviklerine rağmen gönüllü aktif vatandaşların sayısının ne kadar olacağı bilinmez, ama bu haliyle tüm vatandaşların sosyal haklardan eşit bir şekilde yararlanabilmesi ve sosyal refaha ulaşma ideali oldukça zor görünmektedir.

#### **2.2.14. Statü ya da uygulama (practice) vatandaşlık**

Vatandaşlık hak ve sorumluluk boyutuyla olduğu kadar statü ve uygulama boyutlarıyla da tartışılan bir kavramdır. Oldfield (1994) modern vatandaşlık anlayışını liberal veya liberal-bireysellik ve geleneksel veya sivil-cumhuriyetçi felsefe ayrımına konumlandırarak tanımlamaktadır. Bu felsefi düşünceden yola çıkarak vatandaşlığı statü vatandaşlık ve uygulama (practice) vatandaşlık olmak üzere ikiye ayırmaktadır. On yedinci yüzyılda Anglo-Amerikan siyasi düşünce yapısında, liberal-bireysellik felsefi anlayışı hakim olmuş ve bu da vatandaşlık yaklaşımını etkilemiştir. Bu felsefi anlayış doğrultusunda



vatandaşlık genellikle haklar temelli bir statü olarak değerlendirilmiştir. Vatandaşlığı liberal düşüncenin de etkisiyle böyle tanımlamayı tercih eden Marshall'a (1950) göre vatandaşlık sırasıyla sivil, siyasi ve sosyal hakların gelişiminden oluşmaktadır. Tarihi süreçte de hakların gelişim sırası böyle olmuştur. İlk önce bireysel özgürlük, ifade özgürlüğü, inanç özgürlüğü, mülkiyet hakkı gibi sivil haklar ortaya çıkmıştır. Bunu seçme ve seçilme gibi hakları kapsayan katılımı gerektiren siyasi haklar izlemiştir. Eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi sosyal ve ekonomik refahı ve güvenliği içeren sosyal hakların gelişimi ise yirminci ve yirmi birinci yüzyıla kadar devam etmiştir. Marshall'ın bu vatandaşlık yaklaşımına karşı çıkan siyaset bilimci Turner (1990), Marshall'ın vatandaşlık tanımında, vatandaşlığın siyasi eşitlik ile sosyal ve ekonomik eşitsizlik arasındaki çelişkiyi ve buna neden olan kapitalist pazar ekonomisi ile özel mülkiyeti dikkate almadığını iddia etmiştir. Bu bağlamda statü vatandaşlıkta sivil, siyasi ve sosyal haklar arasında eşitlik temeline dayanan bir ilişkinin önemsendiği söylenebilir.

Aristo, Rousseau ve Tocqueville'in düşüncelerine dayanan klasik veya sivil-cumhuriyetçi yaklaşımda vatandaşlık anlayışı görevler ve sorumluluklar temelinde açıklanır (Oldfield, 1994, 191). Bu yaklaşımda vatandaşlık görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi biçiminde, yani bir uygulama olarak tanımlandığı için uygulamada yer almayan vatandaş olarak kabul edilmez. Bireylere vatandaşlık hakkını veren, bu görev ve sorumluluklarını yerine getirmesiyle gerçekleşen uygulamalara olan adanmışlığıdır (Oldfield, 1994, 193). Başka bir deyişle, uygulamada vatandaşlık yaklaşımında; vatandaşların vergi vermek, gerektiğinde ülkesini savunmak gibi kamusal alandaki yükümlülüklerini yerine getirdikleri takdirde vatandaşlık haklarının olacağı savunulmaktadır. Gerek statüde gerekse uygulamada vatandaşlık yaklaşımında toplumsal çıkarların, bireysel çıkarlardan öncelikli olduğu görülmektedir. Ancak görev ve sorumluluklar yerine getirilirse istikrar, refah ve toplumsal düzen sağlanabilecektir.

### **2.2.15. Ulusal vatandaşlık**

Vatandaşlık, kimlik, hak, sorumluluk ve katılımcılık boyutlarından oluşan aidiyet duygusu ya da hukuki bağlılıkla tarif edilen bir kavramdır. Vatandaşlık Antik Yunan'da sadece hür erkekleri tarif ederken, Fransız İhtilali ile başlayan süreçte siyasal ve sosyal haklarla şekillenerek ulus ve millet kavramlarıyla harmanlanmıştır. Bu süreçte vatandaşlık, ulus devlet ve milliyetçilik ile ilişkilendirilmiştir. Vujacic'in (2014) de belirttiği gibi; ulus

devlet, milliyetçilik ve vatandaşlık tarihi birbirleriyle yakın bir ilişkiye sahiptir. Ulus devlet oluşumu, ulusal vatandaşlık yaklaşımının temelini oluşturur. Devlet merkezli bu vatandaşlık yaklaşımında, belirli bir siyasi egemenlik alanında yaşayan herkes koşulsuz vatandaş olarak kabul edilmektedir (Smith, 2002). Koşulsuz vatandaş olarak kabul edilme elbette karşılıksız değildir. Ulusal bir devletin sınırları içinde doğan ya da yaşayan herkes eşit vatandaşlık hakkına sahip olmakla birlikte, devletin devamlılığının sağlanması için yerine getirmesi gereken sorumlulukları, yükümlülükleri vardır.

Roche (1987), vatandaşlığı bir siyasî topluluğun üyesi olma ile ilgili haklar, ödevler, güçler ve çıkarlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda, vatandaşlığın hak ve sorumluluk boyutunun yanı sıra siyasi ve sosyal boyutlarının dile getirildiği ve siyasi bir güç ile bireyin karşılıklı çıkarlar doğrultusundaki ilişkisine vurgu yapıldığı dikkati çekmektedir. Vatandaşlık, bireyin bir devletle arasındaki karşılıklı hak, görev ve yükümlülük ilişkilerini belirleyen hukuksal bağ (Bozatay, 2010) olarak tanımlandığında da; vatandaşlığın merkezinde yine devletin yer aldığı görülmektedir. Antik Yunan'dan günümüze çok farklı vatandaşlık tanımları yapılsa da, farklı vatandaşlık anlayış ve yaklaşımları ortaya çıksa da uygulamada ulusal vatandaşlık önemini hep korumuştur.

Birey farklı vatandaşlık yaklaşımlarına duygusal aidiyet hissetse bile, bir devletle olan ilişkisini, yani vatandaşlık bağını devam ettirmiş ya da ettirmesi gerekliliği savunulmuştur. Bu nedenle özellikle uygulamada en yaygın vatandaşlık yaklaşımı, ulusal vatandaşlıktır. Devletler de, teoride ve hatta hukuk belgelerinde farklı vatandaşlık yaklaşımlarını benimsemiş görünse ve teşvik etse bile, kendi bekaları için kendilerine bağlı iyi vatandaşların yetiştirilmesine yönelik uzun vadeli açık ya da örtük hedefler koymuşlardır. Bu hedeflerinin gerçekleştirilmesi sorumluluğunu da özellikle eğitimcilere ve eğitim kurumlarına yüklemiştir. Devletlerin iyi vatandaş idealinin merkezinde ise bağlılığı olan sorumlu ulusal vatandaşlar vardır. Farklı millet ve topluluklardan meydana gelen devletlerde bile nihai hedef ilgili devletin ulusal toplumunu oluşturmaktır. Bu nedenle ulusal vatandaşlık yaklaşımı önemini yitirmeyen, ancak popüler söylemler ardında bazen geri plana itilen ancak ideallerde ulaşılacak istenilen nihai hedef olarak karşımıza çıkmaya ve tartışılmaya devam edecek gibi görünmektedir.

Pierson'a (2000) göre ulus devlette, vatandaşlığın nitelikleri statü, haklar, görevler, eşitlik ve aktif katılımdır. Burada statü olarak vatandaşlık, bir siyasi topluluğun üyesi olma durumudur. Vatandaşların talep ettiği haklar karşılığında yerine getirmesi gereken görevler ile bu yasal statü ilişkilidir. Yasalar önünde tüm vatandaşların eşit olması, hukuk ile güvence

altına alınır ve hukukun üstünlüğü burada önem kazanır. Ulus devlet vatandaşlığında önemsenen aktif katılım ise daha çok siyasi katılım şeklinde kendini gösterir. Heater'e (2007) göre, vatandaşlık bireyin başka bir bireyle değil, gerçekte devlet fikriyle bağını vurgular. Bu anlamda vatandaş kimliği, ulus devlet tarafından verilen haklarda ve bireylerce yerine getirilen görevlerde saklıdır. Bu nedenledir ki; ulus devlet, iyi vatandaş tanımını kısaca, devlete karşı sadık ve sorumluluk sahibi birey olarak yapar.

Vatandaşlık, bir kişinin belli bir devlete ait olduğunu ifade eden bir kavramdır; doğumla kazanılan bir haktır ve bir devletin insanlarını diğer insanlardan ayırmaktadır (Nomer, 1989, 3). Bu açıdan vatandaşlık kimliği değerlendirildiğinde birey belli bir devlete aittir, her devletin vatandaşları da bellidir. Bu ayrım çok/çifte vatandaşlık gibi uygulamalarda bir çatışma olarak karşımıza çıkar. Brubaker'a (2009, 55) göre, vatandaşlık, "uluslar arası bir dosyalama sistemi, kişileri devletler arasında bölüştürmeye yarayan bir mekanizma"dır. Bu tanımda da görüldüğü gibi bir aidiyeti ya da tabiiyeti içeren vatandaşlık ulusal bir devlet ile sınırlandırılmakta, ulusal/milli sınırlar ile çerçevelendirilmektedir.

Bireyin hak, sorumluluk ve katılımı bağlı eylemleri geçmişte kendi vatandaşlık bağı ile bağlı olduğu devletin sınırları içinde gerçekleşirken, bugün için bu sınırların kalktığı görülmektedir. Nitekim küresel iletişim ve etkileşimin artmasıyla birlikte, evrensel haklardan ve yükümlülüklerden bahsedilmekte, her bireyin dünyaya karşı sorumlu olduğu vurgulanmaktadır. Bu söylemlerde bile temel vurgu görev ve sorumluluklar üzerinedir. Yirmi birinci yüzyılda karşı karşıya kalınan nesli tükenmekte olan canlılar, insan kaynaklı çevre felaketleri, açlık ve yoksulluk, özellikle savaş ve çatışmalardan kaynaklanan uluslararası göçler, kitle imha silahlanma yarışları gibi küresel sorunlar bireylerin evrensel sorumluluk bilinciyle hareket etmesini zorunlu kılmaktadır. Her ne kadar teoride dünya vatandaşlığı bilincine yönelik bu söylemler kulağa hoş gelse ve herkes tarafından kabul görse de; uygulama, her vatandaşın kendi ülkesinin önceliğini gözeterek hareket etmesiyle sonuçlanmaktadır. Dauenhauer'a (2001) göre bu uygulama, doğru olup olmamasının ötesinde bir gerekliliktir. Sonuç olarak her ülke ve vatandaşın; dünyanın geleceğinden ziyade, kendi çıkarlarını önceliklendirdiği ve olayları ulusalcı bir bakış açısıyla değerlendirdiği görülmektedir. Her şeye rağmen ulusal vatandaşlık yaklaşımın, siyasi erk ve uluslararası sermaye tüccarları dışında, dünya vatandaşlığı duygusuyla devam ettirilmeye çalışıldığı da söylenebilir. Ancak ulusal vatandaşlık ile kol kola gibi görünen bu dünya vatandaşlığı olgusu, bireylerin ve uluslararası kuruluşların küresel sorunlara sadece sosyal

medya gibi platformlardan üzgün olduğunu belirtmesinden ve yaptırım gücü olmayan kınamalardan öteye, eyleme geç(e)memektedir.

### **2.2.16. Ulus ötesi (transnational) ve Ulus sonrası (postnational) vatandaşlık**

Yirmi birinci yüzyıl insanının hareketliliği sınır tanımayıp hem mekânda hem sanal ortamda uluslararası bir boyuta taşınmıştır. Bu durum vatandaşlık tartışmalarında farklı kavramların ve tanımlamaların gündeme gelmesine neden olmuştur. Bunlardan biri de ulus ötesi (transnational) vatandaşlık kavramıdır. Bauböck (2002, 2) ulus ötesi vatandaşlık kavramını, sadece göçmenlerin eylemlerine ve sosyal ağlarına atıfta bulunmak için değil onların yaşadığı ya da içine girdiği geniş siyasi topluluklardaki kimliklerini ve siyasi kurumlardaki değişimleri de” tanımlamak için kullanmaktadır. Orijinali “transnational citizenship” olan bu vatandaşlık yaklaşımı Türkçe de *ulus ötesi* vatandaşlık olarak kullanılmaktadır. Ulus ötesi vatandaşlık, göçmenlerin örtüşen bağlarını ve bunun devletlerarası bağlantılarının sonuçlarını tanıdığı (Bauböck, 2002, 3) gibi ulusal sınırların ötesine geçen sosyal kurumlar için de geçerlidir (Bauböck, 2003, 701). Ulus ötesi vatandaşlığın, özellikle zorunlu göçmenlerin yerleşmek zorunda kaldığı taraf/ülke açısından değerlendirildiğinde, bir devletin ve onun vatandaşlarının göçmenleri nasıl algıladığı ve onların geleceklere yönelik yaptığı değerlendirmeleri, vatandaşlığın yeniden nasıl anlamlandırıldığını da kapsadığı söylenebilir.

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra gündeme gelen ve ulus ötesi vatandaşlık yaklaşımına benzeyen “postnational citizenship”, yani ulus sonrası vatandaşlık da güncel bir vatandaşlık yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Soysal’a (2011, 6) göre ulus sonrası vatandaşlık yaklaşımında, vatandaşlık ve haklarının yeniden organize edilmesi için farklı stratejilerin geliştirildiği vurgulanmaktadır. Ulus devlet tarafından tanımlanan ve ulusal vatandaşlara verilen özellikle sosyal haklar, ulus devlet vatandaşı olmayan fakat o ulus devlette kalıcı olarak yaşayan kişileri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu kapsamın genişlemesinin dayanağını ise uluslararası insan hakları ile ilgili hukuk metinleri oluşturmaktadır. Bu hukuk metinlerinde sıklıkla dile getirilen evrensel bireylik ve eşitlik vurgusu ulus sonrası vatandaşlık anlayışı ile anlam kazanmış görünmektedir. Kişilerin, bir insan olarak hakları yeniden tanımlanırken ulus ötesi üyeliğin nasıl gerçekleşeceğini de gündeme getirmiştir (Soysal, 1994, 164). Ulus ötesi ya da ulus sonrası vatandaşlıkta özellikle üyelik hususu tartışılmaya devam edilmekle birlikte (Jacobson, 1997; Sassen, 2003); Sassen’e göre (2003,

43) küresel şehir, kısmen devlet kontrolünden çıkmış (denationalized) bir mekân olarak yeniden şekillenmekte ve yeni vatandaşlık anlayışlarının icat edilmesine zemin hazırlamaktadır.

Vatandaşlık uygulamaları ve gelişmeler ile birlikte; ulus devlet vatandaşlığı ya da ulusal vatandaşlık, uluslar ötesi, ulusal olmayan veya ulus devlete eklenmiş bir görünüme dönüşmeye başlamıştır (Bosniak, 2006, 27). Soysal (1994), özellikle hakların ve kimliklerin kökeni olan vatandaşlık ve ulus devletin artık bir kenara itildiğini iddia ederken Bosniak (2006) ve Sassen (2003), ulus devletin ve ulusal vatandaşlığın hâlen önemli olduğunu vurgulamakta ve ulusal vatandaşlığa diğer kimlik, hak ve vatandaşlık uygulamalarının eklendiğine işaret etmektedirler. Soysal (1994) ulus ötesi ve ulus sonrası vatandaşlık tartışmalarında ulusal vatandaşlığı bir dışlama aracı olarak görür. Tarihsel süreçte ulusal bir kimlik anlayışıyla devletleştirilen vatandaşlık kavramı, bugün devletin hükümlerinden bağımsız olarak gelişmeye devam etmektedir.

#### **2.2.17. Vatandaşlık yaklaşımları ve tartışmaları**

Vatandaşlık, devlet-birey ilişkisini haklar ve sorumluluklar temelinde düzenleyen hukuki bir statüdür. Şehir devletten, ulusal devlete giden tarihsel süreçte insan haklarındaki gelişmelerle birlikte vatandaşlık kavramında ulusal çağrışımlar kaçınılmaz hâle gelmiştir. Sınırları belli olan bir devlet-bir ulus şeklindeki yapılanma, vatandaşlıkta homojenlik varsayımını güçlendirmiştir. Ulusal vatandaşlığın bu gelişiminde aynı zamanda birbiriyle çelişen iki boyut dikkati çekmektedir. Evrensel insan hakları ilkesi herkes tarafından savunulmakla birlikte, ulusal anlayıştaki vatandaşlıkta bu husus aslında göz ardı edilmektedir. Evrensellik ilkesinde olduğu gibi, her bireyin vatandaşlık hakkı, iş yabancılara geldiğinde dışlanma ile sonuçlanmaktadır.

Devlet, kendi vatandaşlarına biçimsel eşitlik sağlarken ve bunu yasalarla güvence altına alırken, yabancılar vatandaşlığın sağladığı imtiyaz ve ayrıcalıklardan yararlanamamaktadır. Özellikle yirmi birinci yüzyılın en önemli küresel sorunlarından biri olan uluslararası zorunlu göç hareketliliği, vatandaşlığın ulusal homojenliğini zayıflatmakta, ulusların evrensellik ve eşitlik ilkesini yeniden sorgulamasına neden olmaktadır. 1960'lı yıllarda Batı Avrupa ülkeleri tarafından ucuz işgücü temini için göçmenlere yapılan çağrılar; bugün (2019) ev sahibi toplumlar için, göçmenlerin dini, kültürel ve etnik farklılıklarıyla birlikte yaşamayı zorunlu kılmış, toplumsal hareketlerin ve ekonomik gelişmelerin de

etkisiyle liberal ulus devletlerde vatandaşlığın ve siyasi üyeliğin tartışılmasına neden olmuştur. Bir anlamda yaşanan bu vatandaşlık krizlerini, kimi devlet çokkültürlü vatandaşlık gibi yaklaşımlarla kendi içinde çözmeye çalışmış; kimi grup ya da kişiler ulus devletin zayıfladığı önermesine dayanarak küresel vatandaşlık, kozmopolit vatandaşlık, ulus sonrası ya da ötesi vatandaşlık gibi yaklaşımlarla vatandaşlık krizine reçeteler sunma çabasına girmiştir. Bu süreçte ulus devletin verdiği haklar ile ulusal topluluğa aidiyeti gösteren kimliğin birbirinden ayrıldığı görülmektedir. Haklar ulus ötesinde, evrensel düzeyde belirlenirken kimlikler ise yerel düzeyde tanımlanmaya devam etmektedir. Haklar konusunda, ulusalın belirleyici olma rolünün kaybolduğu iddia edilebilir.

Bugün, vatandaşlık kavramındaki dönüşüme etki eden en önemli olaylardan biri olan göçmenler krizi ve göçmenlerin siyasi topluluğa nasıl dâhil edileceği sorunsalı ile küreselleşme ulusal vatandaşlığın altını oymaya devam etmektedir. Geleneksel ulus devlet modelinde, ulus-devlet-toplum üçlemesi toprak ilkesine, yani mekâna dayanır. Ulus devletin mekânsal sınırları aynı zamanda vatandaşlığın da sınırlarını oluşturur. Mekân yani toprak, diğer bir ifadeyle vatan, ulus devlet için kutsaldır ve siyasi egemenliğin ön koşuludur. Her ne kadar egemenlik ulusa verilmiş bir yetki olsa da, ulusu oluşturan vatandaşlar bu yetkiye karşılık devlete karşı yerine getirmesi gereken yükümlülüklerle donatılmıştır. Bu anlamda; görevlerini yerine getiren sorumlu vatandaş ve vatandaşın haklarını güvence altına alarak refahını sağlamaya çalışan ulus devlet ilelebet var olacak gibi görünmektedir. Ancak özellikle küreselleşme, vatandaş ile ulus devlet arasındaki bu karşılıklı var olma mücadelesinin tek başına yeterli olamayacağını kanıtlamıştır. Uluslararası ticaret, Uluslararası Para Fonu, Dünya Bankası, çokuluslu şirketlerin ekonomik kararları ve uygulamalarıyla küreselleşen ve liberalize edilen ekonomi, ulus devletlerin kendi siyasi, ekonomik ve hatta sosyal işlerindeki söz sahibi olma gücünü azaltmaktadır. Bunun yanında ulaşım, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte küresel medya ve kültür endüstrisi ulusal devlet anlayışında önemsenen ulusal kültürü yozlaştırmakta, yok olmaya doğru sürüklemektedir. Tüm bunlar ulusal vatandaşlığın, farklı biçimlerde dönüşmesine neden olmaktadır.

Küreselleşme ve teknolojik gelişmeler ulusalcılığa zarar verirken, dönüşümün ilginç tarafı, aynı gelişmeler küçük siyasi grupların ve etnik toplulukların güçlenmesine de fırsat sunmaktadır (Smith 1995). Bu durum, ulus içindeki daha küçük etnik kültürlerin canlanmasını akla getirmekte ve hatta teşvik etmektedir. Yani, birbiriyle çelişkili bir biçimde, küresel maddi entegrasyon eğilimi ile etnik ve kültürel parçalanma eğilimi aynı

anda yaşanmaktadır (Benhabib 1999). Tüm bu gelişmeler sonucunda; ulusal sınırların öneminin azaldığı (Linklater 1998), daha üstün ve geniş kapsamlı bir siyasi sadakat gerektiren evrensel insan hakları söylemlerinin (Turner 1994), ulusal vatandaşlığın yerini aldığı (Soysal 1994), vatandaşlığın bir ulusa bireysel üyeliğe dayanmadığı iddia edilmektedir. Bu durumda, ulus ve ulusal kimlik önemini yitirirken ulusal vatandaşlığın da temelleri sarsılmış olmaktadır.

Ulusal vatandaşlık her ne kadar önemini yitiren bir yaklaşım gibi görünse de, aslında dünyadaki gelişmeler ulus ve vatandaşlık kavramlarını birbirinden ayırtmaktadır. Bu durumda bile; vatandaşların kaynaklara erişme ve siyasete katılım konularındaki belirleyici, ulusal vatandaşlık olmaya devam etmektedir. Vatandaşların hareketliliği ve/veya birden fazla devlet ile ilişkisi olan bireyler vatandaşlık politikalarını değişime zorlamaktadır. Bu bağlamda, vatandaşlığın birey temelinde kavramsallaştırılması, bireyin ulus devlete üyeliği ve ulusal topluluğa aidiyet duygusu ya da entegrasyonu vatandaşlık için tanımlanması ve sonuca bağlanması gereken tartışmalı hususlardır. Bu tartışmalara bir öneri getiren İçduygu (2005) vatandaşlığın, birey ile devlet arasındaki etkileşimden doğan, güvenlik ve kesinlik duyguları oluşturan, bir tür bağlılık (attachment) anlamında kavramsallaştırılabileceğini dile getirmektedir. Burada, bağlılık ile birey-devlet arasındaki etkileşimin karşılıklı olması gerekliliği dikkat çekmektedir. Karşılıklı birey-devlet arasındaki ilişkinin denge unsurunu, hak ve sorumlulukların oluşturacağı söylenebilir.

Devletler içinde yaşayan azınlıkların çoğunluk içinde etnik ya da kültürel gruplar hâlinde var olması, liberal demokrasinin tüm üyelere eşitlik muamelesini sorunlu bir alana dönüştürmektedir. Bu durum; devlet içindeki tüm vatandaşlarla aynı haklardan yararlanan etnik ya da göçmen azınlıkların, bunu bir eşitsizlik olarak değerlendirmesi ve kendilerine özel haklar talep etmesiyle açıklanabilir. Belli gruplara özel haklar verilmesi ise evrensel eşitlik ilkesi ile çelişmekte ve baskın kültürün lehine bir durum oluşturmaktadır (Kymlicka 1989). Evrensel ve homojen haklar, aslında, baskı ve mağduriyeti yeniden üretmektedir (Young 1990). Bu durumda; Kymlicka (1995) çokkültürlü vatandaşlık bağlamında bir takım hakların (öz-yönetim hakları, poli-etnik haklar, özel temsil hakları gibi) etnik ve/veya ulusal azınlıklara verilmesini önermektedir. Bu haklar sağlandığında, çoğunluğun bir üyesi olarak azınlıkların kendi kültürleri içinde daha iyi yaşama fırsatını elde edebilecekleri ileri sürülebilir. Ancak azınlıklara tanınan özel haklar, ilerleyen süreçte eşitsizlik bağlamında yeni çatışmalara neden olarak devletin siyasi yönetimini zor durumda bırakabileceği gibi, daha küçük siyasi oluşumların doğumuna da neden olabilir. Bu nedenle; devletler

çokkültürlü vatandaşlık anlayışını toplumu bir arada tutmanın bir aracı olarak görmekle birlikte, yeni eşitsizlikleri doğurmasına sıcak bakmayacak, yeni oluşumlara engel olmak için çaba gösterecektir. İspanya’da yaşanan Katalonya bağımsızlık olayları (2017-2019) bunun bir örneği olarak gösterilebilir. Katalonlar kültürel kimlikleriyle bağımsızlığını ilan etme mücadelesi verirken İspanya bu mücadeleye çok sert cevap vermektedir.

Bugünün dünyasında; insanlar, fikirler, para çok hızlı hareket etmekte, teknolojinin gelişimiyle bu hız daha da artmaktadır. Bu durumun sonuçlarından olan nüfus hareketliliği, göçler, yer değiştirmeler vatandaşlığın mekânsal boyutunu geri plana iterken, buna bağlı olan kimlik, etnisite gibi kavramları tartışmalı hâle getirmiştir. Bu tartışmalar, birçok farklı değerlendirmeyi beraberinde getirmektedir. Falk (2005, 219) ise, belli bir coğrafyaya körü körüne bağlılık olgusunun artık tarihe karıştığını; vatandaşlığın mekâna vurgudan zamana vurguya doğru bir hareket içerdiğini dile getirmektedir.

Yirmi birinci yüzyılda özellikle küreselleşme ve küresel sorunlar vatandaşlık yaklaşımlarına ve anlayışlarına yeni bakış açıları getirmiş, bu yeni ve farklı bakış açıları vatandaşlığın alanyazında yaygın olarak yeniden ele alınmasına neden olmuştur (Heater, 1990; Bell, 2005). Vatandaşlığa ilişkin bu ilgi ve beraberindeki tartışmalar; vatandaşlık kavramlarını, anlayışlarını ve yaklaşımlarını içeren uzun listelere dönüşmüştür. Örneğin; politik vatandaşlık (Heater, 2002; Janoski ve Gran, 2002), ekonomik vatandaşlık (Lewis, 2003; Woodiwis, 2002), sosyal vatandaşlık (Roche, 2002), liberal vatandaşlık (Schuck, 2002), cumhuriyetçi vatandaşlık (Dagger, 2002), demokratik vatandaşlık (Enslin, 2000; Osler ve Starkey, 2006), kültürel vatandaşlık (Miller, 2002; Stevenson, 2003), çok kültürlü vatandaşlık (Joppke, 2002), kozmopolitan vatandaşlık (Linklater, 1998; Smith, 2007) gibi yeni vatandaşlık anlayış ve yaklaşımları bunlardan sadece birkaçıdır. Bunun yanında sivil vatandaşlık, sanal vatandaşlık, ortak vatandaşlık, bilimsel vatandaşlık, tüketici vatandaşlık, küresel vatandaşlık, kültürlerarası vatandaşlık, güçlü demokratik vatandaşlık, militan vatandaşlık, katılımcı vatandaşlık, anayasal vatandaşlık, aktif vatandaşlık, evrensel vatandaşlık, Avrupa Birliği vatandaşlığı, cinsiyetsiz vatandaşlık, ırksız vatandaşlık, teknolojik vatandaşlık, ekolojik vatandaşlık, mümin vatandaşlık gibi kavramlar da diğer örnekler arasında (Bell, 2005; Borja, 2000; Gündüz ve Gündüz, 2007; Isin ve Turner, 2002) olup vatandaşlık ile ilgili anlayış ve yaklaşım listesi bu şekilde uzayıp gitmektedir.

Dünyadaki gelişmeler ön görülemez bir şekilde, bazen iyileşme bazen çelişki bazen korkutucu bir biçimde devam etmektedir. Örneğin, Suudi Arabistan’da kadınların seçme ve seçilme hakkını kullanabilmesine, çok yakın bir tarihte, 2015 yılında müsaade edilmişken;



aynı devlet 2017 yılında Sophia isimli kadın bir robota vatandaşlık hakkı veren ilk dünya ülkesi olmuştur. Böyle bir gelişme ve değişme de elbette vatandaşlığa ilişkin yeni tanımlamaları, yeni senaryoları, yeni yaklaşımları gündeme getirecektir. Vatandaşlık; insan için kullanılan ve insanlarla ilgili gelişmelere göre şekillenen bir kavram olmanın yanında, artık insanlar tarafından üretilen robotlar –makinelere- için de bir hak olarak görülmeye başlayabilir ya da yapay zekâlarıyla sürekli gelişecek yeni nesil robotlar vatandaşlık haklarını, yerine getirdikleri sorumlulukları karşılığında talep edebilirler. Onlara, insansı robot vatandaşlık kimlikleri verilebilir.

### **2.3. Hak, Sorumluluk ve Katılımcılık Bağlamında Vatandaşlık Bilinci**

Vatandaşlık; hak, sorumluluk, katılım/katılımcılık, kimlik ve/veya aidiyet duygusunu içine alan çok boyutlu bir kavramdır. Vatandaşlığın uygulamaya yansımaları evrensellikten ziyade yere ve zamana göre değişmektedir. Vatandaşlığın başlangıç noktasını haklar mücadelesinin oluşturduğunu söylemek mümkündür. Hak; adaletin, hukukun getirdiği veya birine ayırdığı kazanç (TDK, 2019) iken sorumluluk ise kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Hak ve sorumluluk birbirini ile yakından ilişkili iki kavram ve vatandaşlık yaklaşımlarındaki denge unsurlarıdır. Kepenekçi'ye (2003, 282) göre, insan haklarının olmadığı bir yerde sorumluluktan, sorumluluğun olmadığı bir yerde ise insan haklarından söz etmek oldukça zordur. Yavuzer'e (2016) göre sorumluluk, kişinin yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak kendine ve başkalarına karşı yapması gereken iş ve görevleri yerine getirme zorunluluğunu ifade eder. Hak ise, kişilere tanınan ve hukuken koruma altına alınmış olan yetki veya menfaatler anlamına gelmektedir (Emini, 2004). Bu anlamda hak ve sorumluluklar arasında bir mütekâbileyet (karşılıklık) ilkesinin olduğu görülmektedir. Hak ve sorumluluk arasındaki bu mütekâbileyet ilkesi ya da menfaatler ilişkisi vatandaşlığın geçmişten bugüne özünü oluşturmuş ve tüm vatandaşlık yaklaşımları özellikle bu iki kavram üzerine temellendirilmiştir.

Vatandaşlığın hak ve sorumluluk yanında, katılımcılık boyutunun gelişmesi yirmi birinci yüzyıla değin hak ettiği yeri bulamamıştır. Geçmişte katılımcılık sadece siyasi katılım olarak anlaşılırken günümüzde siyasi, ekonomik ve tüm sosyal yaşama katılımı içerir hâle dönüşmüştür. Barber'e (1995, 25) göre, insanlar karar alma sürecine katılmaksızın birey bile olamamaktadır. Toplum hem katılımı oluşturmada hem de katılımı zorunlu kılmaktadır.

Topluma katılım ise, bir arada yaşamayı da bir anlamda zorunlu kılan, vatandaşlıkla olur. Katılım, sorumluluk doğuran bir eylemdir (Varol 1997, 134). Örneğin siyasi katılım, devlet yönetimine ilişkin politik sorumluluğu; ekonomik yaşama katılım, çalışma sorumluluğunu; toplumsal sorunların çözüme katılım, çözümün sonuçlarını üstlenme sorumluluğunu beraberinde getirir. Bu katılımın ardında, kaynaklardan ve zenginliklerden pay alma, böylece ayrıcalıklı ve seçkin bir üye hâline gelme mücadelesi vardır.

Vatandaşlığın kimlik ve aidiyet duygusu boyutu ise gün geçtikçe farklılaşan, mekâna, zamana, topluma, kültüre, anlayışa göre değişen bir içerikte tanımlanmaktadır. Kimlik ve aidiyet duygusu, genellikle vatandaşlığın hak, sorumluluk ve katılımçılık boyutlarının da gerisinde kalan; çoğunlukla bu boyutları beslemek için kullanılan birer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Kimlik, toplumsal bir varlık olan insanın nasıl bir kimse olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünü (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Bir vatandaşın kimliği ise benimsenen vatandaşlık anlayışına veya yaklaşımına göre şekillenmekte, bu anlayış veya yaklaşımlara göre iyi vatandaşın özellikleri sıralanmaktadır. Burada tartışılan; bir devlet tarafından vatandaşına verilen resmi bir kimlik belgesinden ziyade, vatandaşlık kavramının önemli bir boyutunu oluşturan ve vatandaşın niteliklerini, özelliklerini gösteren kimlik oluşumudur. Etnik ya da kültürel bir kimlikten daha farklı ve kapsamlı bir anlam taşıyan vatandaşlık kimliği, hakim olan vatandaşlık anlayışına göre tanımlanır. Örneğin, ulusal vatandaşlık yaklaşımında, vatandaşlık kimliğini haklar ve sorumluluklar dengesi oluşturur. Dünya ya da küresel vatandaşlıkta kimlik, evrensel değerlere dayanırken; çokkültürlü vatandaşlıkta kimliğin dengesini bireyin sahip olduğu etnik ve/veya kültürel değerler ile yaşadığı devletin ulusal ve kültürel değerleri oluşturur. Örneklerde olduğu gibi, bu sıralanan kavram ve değerler vatandaşların nitelikleri, bir anlamda sahip olmaları beklenen kimlik olarak belirtilir. Aslında, vatandaşlık açısından kimlik, sorumluluklarını yerine getiren vatandaşlara verilen bir haktır. Bu nedenle vatandaşlıkta kimlik, hak ve sorumluluklar içinde harmanlanan bir olgudur. Aidiyet duygusu ise bazen vatanseverlikle, bazen evrenselle bazen kültürle ilişkilendirilen bir duygu durumu, sağduyudur.

Vatandaşlık bir ayrıcalıktır. Haklarını talep eden vatandaşın karşısına çıkan yükümlülükler sorumluluk gerektirir, karar alma ve verme süreçlerinde etkin olmak isteyen vatandaş ise tüm bu süreçlere katılmak ve eyleme geçmek zorundadır. Birlikte yaşamayı gerektiren vatandaşlık aynı zamanda adalet, sorumluluk, saygı gibi insani değerlere sahip olarak yaşamayı da zorunlu kılar. Değerlerle birlikte, hak, sorumluluk, katılımçılık ve kimlik

boyutlarını içeren vatandaşlık bilinci; farkındalık ile başlayan, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme yapabilmeyi ve sorumluluk almayı gerektiren, kendisinden başlayarak içinde bulunduğu gruba, kuruma, yönetime, devlete, çevreye ve evrene uzanan tüm süreçlere ilişkin karar verme becerisini içeren etkin bir katılım ve eylem durumu olarak tanımlanabilir. Hangi vatandaşlık yaklaşımı temel alınırsa alınsın; bireylere vatandaşlık eğitimiyle; vatandaşlık hakkında bilgi, özellikle birlikte yaşamaya ilişkin olumlu tutum ve değerler, vatandaşlık eylem becerilerinde yeterlik ve bir sorumluluk duygusu kazandırılmalıdır. Vatandaşlığın kimlik ögesinin içeriği ve ait olma duygusu ise vatandaşlık yaklaşımlarına göre değişir ve tartışılabilir. Günümüzde etkin demokratik vatandaşlar, vatandaşlık bilinci gelişmiş bireyler olarak görülebilir.

#### **2.4. Vatandaşlık Eğitimi**

Aristoteles'e göre, bir devletteki eğitim sistemi kamusal bir faaliyet şeklinde herkes için aynı olmalı, verilecek iyi eğitimle görevlerini iyi şekilde yapma isteğinde olan vatandaşlar yetiştirilmelidir (Johnson, 1984). Böylece tüm vatandaşlar gerçek bir topluluk oluşturacak ve yaşanabilecek bir hayat gerçekleştirecektir. Ulus devletlerin kuruluşundan bu yana vatandaşlık eğitimi aracılığıyla, vatandaşlığın tüm ülke bireyleri tarafından benimsenerek herkesin aynı duygularla ülkesine bağlanması amaçlanmıştır (Lawson, 2001). Heater'e (2007) göre, eğitim kurumlarında yetiştirilecek bireylere vatandaşlığın temeli olan sorumluluk bilinci ve vatandaşlık erdemi verilmelidir. Vatandaşlık eğitimi, devletler için devamlılıklarının bir güvencesi olarak görülmüş ve eğitim yoluyla devlete sadakatle bağlı, sorumluluklarını yerine getiren bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Devlet tarafından çocukların eğitim hakkının güvence altına alınmış olması, bir anlamda devletin geleceğin yetişkinlerini çocukluk çağında yetiştirmek istemesi ile de ilgilidir. İyi vatandaşların yetişmesinde devletin eğitim sistemini aracı kılması vatandaşlık eğitimi zorunluluğa dönüştürmüştür.

Vatandaşlık eğitimi üzerinde önemli çalışmalar yapan ilk ülke Fransa olmuştur (Üstel, 2005). On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısı ve yirminci yüzyıl boyunca vatandaşlık eğitimi programları; öğrencilerin siyasal ve sosyal amaçlar için düşüncelerini şekillendirmek için tasarlanan programlar ve öğrencileri kendi başlarına düşünmeye teşvik etmek için geliştirilen programlar şeklinde ikiye ayrılmıştır (Heater, 2007, 195). Bu vatandaşlık programlarından ilkinde, geleneksel anlayışla vatansever ve itaatkâr vatandaşlar

yetiştirilmek istenirken; ikincisinde, eleştiren katılımcı vatandaşlar yetiştirilmek amaçlanmıştır. Mhlauli'ye (2012, 110) göre ulus devletler, vatandaşlarını bir ve beraber kılmak, onlara milli duygu ve düşünceleri kazandırmak amacıyla eğitim sistemine önemli görevler yüklemişlerdir. Eğitim sistemine yüklenen bu görevlerin içeriği ve kapsamı; siyasi, sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler ile birlikte ciddi bir değişime uğramıştır.

Yirmi birinci yüzyılda vatandaşlardan; başkalarıyla işbirliği içinde çalışma, kendi davranışlarına rehberlik için toplumsal adalet ilkeleri geliştirme, eleştirel ve sistematik yolla düşünme, kültürel farklılıkları takdir etme ve onlardan bir şeyler öğrenme, problemleri geniş alanda ve küresel bağlamda değerlendirme, uzlaşmazlıkları şiddete başvurmadan çözme, çevreyi korumak için yaşam tarzını değiştirme, insan haklarını tanıma ve savunma, daha adil bir gelecek için çabalama, demokratik siyasete katılma (Clough ve Holden, 2002, 10) özelliklerine sahip olması beklenmektedir. Vatandaşların bu özelliklere sahip olması ise ancak vatandaşlık eğitimi ile gerçekleştirilebilir.

Küresel adaletsizlik ve eşitsizlik, küreselleşme ve göç, toplumsal ve siyasal katılımın düşüklüğü, soğuk savaşın sona ermesi, anti-demokratik ve ırkçı hareketlerin yükselişi gibi nedenlerle vatandaşlık eğitimine olan ilgi her geçen gün artmakta, birçok ülkede vatandaşlık eğitiminin bu sorunların çözümüne katkı vereceği düşünülerek bu derse okullarda yer verilmektedir (Osler ve Starkey, 2006). Okullarda öğrencilere demokrasi, saygı, hoşgörü, eleştirel düşünme ve sorun çözme gibi temel vatandaşlık yeterlikleri (Qualifications and Curriculum Authority [QCA], 1998) kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ülkeler arasında vatandaşlık anlayışı farklılıklar gösterse de; sosyal ve ahlaksal sorumluluk, toplumsal katılım ve politik okur-yazarlık konuları da (Koutselini, 2008) vatandaşlık eğitimi içeriğine dâhil edilmektedir.

Osler ve Starkey (1996) vatandaşlık eğitiminin; öğrencilerin hem bireysel gelişimi hem de toplumun yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde sosyo-politik gelişimi ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Kerr (2003) vatandaşlık eğitiminin; bireylerin yerel, ulusal ve uluslararası ilişkilerini kapsayan evrensel bir eğitim olarak tanımlarken Zarillo (2004) vatandaşlık eğitiminin; yerel, ulusal ve uluslararası bağlamda sosyal, politik, kültürel ve ekonomik çok yönlü bir eğitim süreci olduğunu ifade etmiştir. Deuchar (2004) vatandaşlık eğitiminin, eğitim sürecinde çocukların vatandaş olarak sorumluluklarına ve rollerine hazırlanması olarak tanımlamıştır. Heath ve diğerleri (2008, 8) ise vatandaşlık eğitiminin; çocuğun kişisel gelişimini desteklediğini, sosyal ve ekonomik dünyayı anlamlandırmasına

katkıda bulunduğunu, topluma uyum becerilerini ilerlettiğini ve politik okuryazarlığını geliştirdiğini iddia etmiştir.

Osborne (2001, 7-8) vatandaşlık eğitiminin; kimlik duygusu, hakların farkında olma ve diğerlerinin hakkına saygı gösterme, vatandaşlık görevlerini yerine getirme, toplumsal değerleri eleştirerek kabul etme, politik okuryazarlık, iyi bir genel kültür ve temel akademik beceriler ve tüm bunları eyleme geçirme becerisi olmak üzere yedi ögeden oluştuğunu ifade etmektedir. Bu ögeler dikkate alındığında; kimlik, haklar, vatandaşlık görevleri ve katılımı içeren vatandaşlık bilgisi, becerileri, değer ve tutumlarının vatandaşlık eğitiminin kapsamını oluşturduğu söylenebilir.

Veldius'a (1997, 9) göre vatandaşlık eğitiminin temel amacı, vatandaşların sivil topluma ve anayasal demokraside siyasi karar alma süreçlerine aktif katılımını teşvik etmektir. Bunun yanında vatandaşlık eğitimi özellikle birlikte yaşamayı öğrenmeye yardımcı olmalı (Osler, 2008), insanlığın ortak değerleri vatandaşlık eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmelidir (Starkey, 2012). Vatandaşlık eğitimiyle öğrencilerin bilinçli vatandaşlık hakkında bilgi sahibi olmaları, sorgulama, iletişim ve katılım becerilerinin geliştirilmesi, sorumluluk sahibi olmaları amaçlanmaktadır (Davies, Gorard ve McGuinn, 2005). Vatandaşlık eğitimin bu sıralanan amaçları bazı temaları öne çıkarmaktadır. Bu temalar; birey ile toplum arasındaki bireysel ve kolektif özgürlük ve ayrımcılığın reddi, devlet ve vatandaş ilişkisi, demokratik yaşam ve bireyin sorumluluğudur (UNESCO, 2015).

Resmi olarak vatandaşlık eğitimi okullarda, öğretim programı, öğretim programı dışındaki etkinlikler ve örtük program gibi yollarla verilmektedir (Birz ea ve diğ erleri, 2004). Quigley (2000) bazı ülkelerde zorunlu eğitim kademelerinde vatandaşlık eğitimi ile ilgili derslerin yer aldığı, vatandaşlık eğitiminin tek ve ayrı bir ders olarak verilmesinin yetersizliğine dikkat çekmekte ve bunun yanlış bir uygulama olduğunu iddia etmektedir. Vatandaşlık eğitimi okullarda; bazı ülkelerde tek ve ayrı bir ders, bazı ülkelerde disiplinler arası bir alan ve bazı ülkelerde tüm derslerle bütünleştirilmiş bir yapıda verilmektedir (EURYDICE, 2005, 18).

Vatandaşlık eğitimi, dar anlamda (education about citizenship) vatandaşlık hakkında bilgi verme amacıyla olup bilgili ve politik okuryazar vatandaşların yetiştirilmesine hizmet ederken geniş anlamda (education for citizenship), ortak değer ve davranışlara bağlı/sadık aktif vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Pike, 2007). Dauenhauer'a (2001) göre vatandaşlık eğitimi, yalnızca devletin mevcut anayasal yapısını incelemekle kalmamalı, aynı

zamanda söz konusu devletin öteki devletlerle olan ilişki biçimlerine ve bu ilişkilerin nedenlerine dikkat çekmelidir.

Birçok ülkede vatandaşlık dersinin içeriği toplumsal olgu ve olaylardan beslenmektedir (Eurodyce, 2012). Bunun yanında, günümüzde yaşanan yerel, ulusal ve uluslararası sorunlar vatandaşlık eğitimini ulusalın ötesinde boyutları da içermeye zorlamıştır (Keating vd., 2009). Yaşanan gelişmeler ve değişimler vatandaşlık eğitimi ile ilgili dersin içeriğine; çokkültürlülük, kültüre ve çevreye duyarlı olma, farklılıklara saygı gösterme gibi konuların eklenmesine neden olmuştur (Appiah, 1994; Banks, 2011; Delanty, 2003; Kymlicka, 2011; Taylor, 1994). Vatandaşlık eğitimi, güncel olaylardan ve gelişmelerden en fazla etkilenen eğitim alanıdır. Gerek ulusal gerekse uluslararası gelişmeler, bir ülkenin vatandaşlık eğitimiyle ilgili öğretim programına hemen eklenebilmekte ve öğrencilerin konuya ilişkin farkındalığın oluşması sağlanmaya çalışılmaktadır. Farklı vatandaşlık anlayış ve yaklaşımları vatandaşlık eğitimine yön verse de; ulusal eğitimin karar vericisi olan devlet, vatandaşlık eğitiminin içeriğinin ve sınırlarının en önemli belirleyicisi olmaya devam etmektedir.

## **2.5. Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi<sup>2</sup>**

Türkiye’de vatandaşlık eğitiminin temellerinin atılması ve planlı bir biçimde verilmesi Osmanlı Devleti’nde Meşrutiyetler dönemine (1876-1878/1908-1923) kadar gitmektedir. Türk tarihinin ilk anayasası olan Kanun-i Esasi’nin ilan edilmesiyle (1876) halk ilk defa seçme-seçilme hakkını kullanmış ve yönetime ortak olmuştur. Yaşanan yönetim biçimi değişikliği ile birlikte vatandaşlık kimliği tanımlanmış ve bir vatandaşlık kimliği oluşturma çabası içine girilmiştir. Değişim ve karmaşa dönemleri olarak nitelendirilebilecek bu süreçte yaşananların eğitim ile ilgili fikirleri ve uygulamaları etkilediği de muhakkaktır. Tanzimat’ın Osmanlılık ideali, Balkan Savaşları ve felaketleri ile birlikte Türkçülük idealine dönüşmüştür. Bunun yanında savaşlarda yaşanan yenilgiler eğitim alanındaki çalışmaları hızlandırmıştır. Sakaoğlu’nun (1993, 137) “Herkesin kurtuluşu eğitim de görmesi düşmanın Çatalca’ya kadar gelmesinden sonra başlamıştır!” sözü bu durumu açıklar niteliktedir. Tuba Ağacı Nazariyesi (kısaca, eğitimde yapılacak reformun yükseköğretimden başlayarak

---

<sup>2</sup> Araştırmacı; 1997’den bugüne (2019) Milli Eğitim Bakanlığında hayat bilgisi, sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimi, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile hukuk ve adalet konularına ilişkin öğretim programı, materyal geliştirme, proje ve çalışmalarda yer almış ve bu süreçte edindiği izlenimleri Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi bölümünde tezin sınırlılıkları çerçevesinde aktarmaya da çalışmıştır.

ilköğretime doğru olması fikri) gibi farklı fikir ve tartışmalar olsa da özellikle ilkokul eğitimi üzerinde durulmuş ve çalışmalar yapılmıştır. Akyüz'e (2002) göre, "Bu çerçevede 'yeni nesil yetiştirme' düşüncesi doğmuştur. Bu 'çocuğun' artık, geleneksel değerler dışında bir 'birey' ve bir 'vatandaş' olarak görülmeye ve algılanmaya başlaması demektir." Vatandaşlık eğitimi açısından tüm bu görüş ve çalışmaların, dönemin ilkokul programına dâhil edilen bir ders ile sonuçlandığı görülmektedir. Orijinal adı "Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye" olan ders, farklı okul türlerinde ve farklı isimlerde okutulmuştur.

1910 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Emrullah Efendi meclise sunduğu tasarıda, kısa adı Malumat-ı Medeniye olan dersin gerekliliğini şöyle savunur: "... milletin kanunları, hükümeti, iktisadi hayatı ve bu iktisadi hayatı idare eden kanunları vardır. İlk mektepte bunlar hakkında malumat vermek lazımdır." (Atuf, 1932, 51). Bu dersin adından da anlaşılacağı üzere, vatandaşların kanunları, devlet yönetimini, ekonomik hayatı ve kurumları ders ile tanimasının amaçlandığı görülmektedir. Malumat-ı Medeniye gibi bir dersin ilkokul programına konulması, aynı zamanda II. Meşrutiyet'in anlamını da açıklar niteliktedir. Çünkü II. Meşrutiyet'in ilan edilmesiyle "Tebaa-yı şahane vatandaşlık merhalesine yükselmiş, Osmanlı, reaya ve tebaa niteliğini yitirmiş vatandaş olmuştur." (Tunaya, 2004, 19). II. Meşrutiyet rejimini yeni bir toplum projesi olarak gören Üstel (2005, 47), bu projenin ihtiyaç duyduğu insan ve vatandaş üretiminde Malumat-ı Medeniye dersinin önemli bir yer tuttuğunu, dersten temel beklentinin meşrutiyet rejiminin kurumlarına bağlılığı telkin etmesi ve yeni toplum projesinin değerlerinin içselleştirilmesi olduğunu ifade etmektedir.

Malumat-ı Medeniye dersinin yapılandırılmasında ve uygulanmasında Batı ülkeleri, özellikle de Fransa etkili olmuştur. Koçer'in (1991, 220), "II. Abdülhamit devrinin baskıcı görüşü ile savaştan ve sürülmekten korkarak batıya sığınmış olan kimselerin hemen hepsi yurda dönmüş, batıda özellikle de Fransa'da gördüklerini memlekete uygulamak istemişlerdir." ifadesi özellikle eğitim sistemindeki Fransız etkisini ve izlerini göstermektedir. Malumat-ı Medeniye dersinin aynısı Fransa'da "intruction civique" adıyla 1789 Fransız İhtilali sonrasında parasız, zorunlu ve laik eğitim sistemini yürürlüğe koyan 1882 tarihli yasa ile okutulmaya başlanmıştır (Üstel, 2004, 35). II. Meşrutiyet döneminde vatandaş kavramı bir yandan inşa edilirken diğer yandan çocuk vatandaş yetiştirme projesi uygulamaya konulmuştur (Üstel, 2005, 32). Bu dönemde ilk ve orta öğretimin amacı şöyle açıklanmaktadır: "Çocuk toplumun geleceği olarak görülmeye başlanır. Yarının nesli 'hürriyet, müsavat, adalet ve uhuvvet' ilkeleri doğrultusunda yetiştirilmelidir. Yurttaşlık ilk

ve orta öğretimin ana pedagojik amacıdır. Bundan böyle nesiller yurttaşlık bilinciyle donatılmalıdır. İlkokullardan başlanarak yeni bir meşrutiyet nesli hedeflenir.” (Toprak, 1988, 157). Fransız İhtilali sonrası dünyaya yayılan milliyetçilik akımının önemli ilkeleri arasında yer alan özgürlük, eşitlik, adalet ve kardeşliğin çocuklara vatandaşlık eğitimi aracılığıyla benimsetilmeye çalışıldığı görülmektedir. Meşrutiyet dönemindeki ilk ve orta öğretimde devlete bağlı vatandaşlık bilincine sahip çocuklar yetiştirilmesi amacını, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin de temel hedef olarak benimsediği ve bunun günümüze değin (2019) devam ettirilmeye çalışıldığı söylenebilir.

Kurtuluş Savaşı sonrası ilan edilen cumhuriyetle birlikte vatandaşlık eğitiminin önemi daha da artmış; yeni rejimin çocuklara benimsetilmesi, yeni kurulan devletin yapısının ve kurumlarının tanıtılması ve en önemlisi de yeni kurulan devlete bağlı vatandaşlık bilincine sahip çocukların yetiştirilmesi amacıyla ilk ve ortaokullarda vatandaşlık ile ilgili dersler okutulmuştur. Yeni kurulan devlette vatandaşlıkla ilgili ilk düzenleme 1924 Anayasası’nda yapılmış olup Anayasa’nın 88. maddesinde “Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın, vatandaşlık itibarı ile Türk ıtlak olunur.”, hükmü (Şit, 2008, 69) yer almıştır. Bu hüküm günümüze değin (2019) tüm anayasa metinlerinde aynı içerik ve anlamda yenilenmiştir. 1924 Anayasası’nda yer alan bu vatandaşlık hükmü de vatandaşlık eğitimi ile ilgili derse aynen yansımış ve derste, Anayasaya göre tarif edilen vatandaşların Türkiye Cumhuriyeti Devleti’ne olan sadakati ile birlikte görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. 1930 yılında Mustafa Kemal Atatürk’ün etkin katılımı ile Afet İnan’ın kaleme aldığı “Vatandaş İçin Medeni Bilgiler” adlı kitap, Malumat-ı Medeniye dersi kapsamında uzun yıllar okutulmuştur (Üstel, 2004).

İkinci Dünya Savaşı sonrası yaşanan insan hakları ile ilgili gelişmeler ve Türkiye’de çok partili hayata geçiş süreci vatandaşlık eğitimi ile ilgili derste önemli değişikliklere neden olmuştur. Özellikle devletin yönetim sistemindeki değişiklikler vatandaşlık dersinde demokrasi ve çok partili hayat gibi konuların yer almasına neden olmuş ve ders kitaplarında Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi’ne yer verilmiştir (İnce, 2012). Vatandaşlığın, ülke içindeki ve dışındaki olaylardan en çok etkilenen derslerden biri olması nedeniyle, içeriği de mevcut günün/gündemin durumuna göre değişmeye ve şekillenmeye devam etmiştir. Örneğin, 27 Mayıs 1960 darbesinin gerekçelerine yer verilen vatandaşlık dersinde (Tebliğler Dergisi, 1960, 93), darbenin olumlu gösterilmeye çalışılmasıyla, vatandaşların bu yolla da ikna edilmesi çabasının derse yansıdığı görülmektedir. 1926, 1930, 1934, 1948, 1962, 1968



ilk ve ortaokul programlarında farklı isimlerde de olsa ayrı bir ders olarak verilen vatandaşlık, 1969 yılında sosyal bilgiler dersinin bir parçasına dönüştürülmüş, ancak 1985'te tekrar ayrı bir ders olarak okutulmaya devam etmiştir.

Türkiye'de geleneksel ulusalcı yaklaşıma göre yapılandırılan vatandaşlık eğitimi dersinin içeriği ve kapsamı, 1995'te Milli Eğitim Bakanlığının Birleşmiş Milletler'in "İnsan Hakları Eğitimi On Yılı" projesine katılmasıyla birlikte yeniden ele alınmıştır (Karaman Kepenekçi, 2005). Ancak dersin içeriğinde ulusal ve uluslararası gelişmeler (28 Şubat 1997 darbe girişimi ve sonrasındaki olaylar gibi) nedeniyle ciddi bir değişikliğin yapılmadığı, insan hakları ve milli güvenlikle ilgili vurguya daha çok yer verilmesi ile sonuçlandığı görülmektedir. 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığının yapılandırmacılık (constructivism) anlayışıyla ilköğretim programlarında gerçekleştirdiği yapısal reform sonucunda vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi kaldırılmış ve dersin konuları özellikle sosyal bilgiler dersinin içeriğine eklenmiştir. 2005 yılına kadar (1969 öğretim programı hariç olmak üzere) ilk ve/veya ortaokullarda farklı isimlerde ve sürelerde ayrı bir ders olarak okutulan vatandaşlık eğitiminin bu yıla kadar tek bir disiplin olarak verildiği görülmektedir. Her ne kadar 2005 yılına kadar Türk milli eğitiminin genel amacı olan bilinçli iyi vatandaş yetiştirme idealinin sorumluluğu bu derse yüklenmiş gibi görünse de özellikle hayat bilgisi, sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, askerlik, milli güvenlik gibi farklı derslerin içeriğinde de iyi vatandaş yetiştirme idealine ulaşmayı hedefleyen içeriğe yer verilmiştir.

2005 yılında vatandaşlık eğitimi; sosyal bilgiler, hayat bilgisi, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türkçe dersleri başta olmak üzere, ilköğretim okulları haftalık ders çizelgesinde yer alan tüm zorunlu ve seçmeli derslerle ilişkilendirilen bir ara disiplin alanı olarak verilmeye başlanmıştır. "İnsan Hakları ve Vatandaşlık" ara disiplini başlığı altında sunulan kazanımların hangi derslerin hangi kazanımlarıyla ilişkilendirilerek verilebileceğine ilişkin çizelgeler hazırlanmış ve bu çizelgeleri özellikle ders kitabı yazarlarının ve öğretmenlerin dikkate alması gerektiği belirtilmiştir. Bu haliyle, vatandaşlık ile ilgili içeriğin öğretiminin gerçekleştirilmesi sorumluluğu ve inisiyatifi öğretmen ve ders kitabı yazarlarına bırakılmıştır. Meşrutiyet ve Cumhuriyetin ilk yıllarından 2005 yılına kadar ayrı bir ders olarak vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesi geleneğinin, 2005 eğitimde yapılandırmacılık reformu ile birlikte disiplinlerarası ve ara disiplin yaklaşımıyla verilmesi yoluna gidilerek değiştiği görülmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda; öğretmen, ders kitabı yazarları ve eğitimcilerin ilköğretim programlarındaki ara disiplin yaklaşımını kavrayamadıkları, benimsemedikleri, ara disiplin alanları ve içeriği hakkında

bilgilendirilmedikleri ya da habersiz oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Gözütok ve Alkın, 2008; Gözütok, 2010; Taş, 2010; Gürdoğan Bayır, Çengelci Köse ve Balbağ, 2016). Bu sonuçlar; disiplinlerarası bir anlayışla tüm derslere ilişkilendirilen insan hakları ve vatandaşlık ara disiplini kazanımlarının öğretiminin tesadüflere bırakıldığı bir kanıtı olarak gösterilebilir. Bununla birlikte; her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, birçok hizmetiçi eğitim programı kapsamında konuya ilişkin bilgilendirme ve farkındalık oluşturulmaya çalışılsa da bunun yeterli olmadığı görülmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin vatandaşlık eğitimini, kendi öğrenim süreçlerinde olduğu gibi, geleneksel ulusalcı bir bakış açısıyla ve benzer içerikte gerçekleştirilmeye çalıştıkları söylenebilir.

2010 yılında Avrupa Konseyi tarafından yürütülmeye başlanılan ve Türkiye’de uygulanan “Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” projesi kapsamında ortaöğretim okullarında “Demokrasi ve İnsan Hakları” adında yeni bir ders programa eklenmiştir (MEB, 2012). Demokrasi ve insan hakları ile ilgili farkındalık oluşturmak, öğretmenleri bu konuda eğitmek, demokratik okul kültürünü yaygınlaştırmak amacıyla uygulanan proje süresince çeşitli illerde pilot çalışmalar gerçekleştirilmiş ve nihayetinde ülke genelinde ortaöğretim düzeyinde bu dersin okutulmasına karar verilmiştir. Demokrasi, çokkültürlülük, insan hakları gibi konuları ön plana çıkaran, öğrencilerin etkinlikler yoluyla öğrenmesini önceleyen bu ders 2012 yılında Türkiye’de 4+4+4 eğitim modeli olarak bilinen zorunlu eğitimin on iki yıla çıkarıldığı süreçte haftalık ders çizelgelerinden çıkarılmıştır. Ortaöğretimde vatandaşlık eğitimine yönelik ayrı bir ders 2019 yılı itibarıyla bulunmamaktadır. Bununla birlikte 2012 yılından bugüne (2019) uygulanmaya devam edilen ortaöğretimdeki tarih, coğrafya gibi derslerin öğretim programlarında vatan bilinci, vatanseverlik, vatani koruma, milli kimlik, aidiyet gibi içeriklere yer verildiği ve bu şekilde geleneksel ulusalcı vatandaşlık eğitimine yönelik hedeflerin devam ettirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ancak vatandaşlık eğitimine yönelik sorumluluğun genel olarak ilköğretim ve ortaokul kademelerinde yer alan derslere bırakıldığı söylenebilir.

İlköğretim düzeyinde, 2010-2011 eğitim öğretim yılında, 2005 yılında kaldırılan vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi tekrar ilköğretim sekizinci sınıflarda uygulanmaya başlanılmıştır. Bu değişikliğin nedeni, Türkiye’nin taraf olduğu uluslararası insan hakları ile ilgili sözleşmelerin uygulamalarına yönelik tavsiye niteliğindeki kararların<sup>3</sup> etkisiyle

---

<sup>3</sup> Örneğin, Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan hakların uygulamaları ile ilgili açıklamalarda “Komite Taraf Devleti, çocuk hakları dâhil olmak üzere insan haklarını bağımsız bir ders olarak okul müfredatına dahil etmeye teşvik eder.” denilmektedir (UNICEF, 2003, 621).

açıklanabilir. 2012 yılında ise vatandaşlık eğitimi ile ilgili sekizinci sınıflarda yer alan ders, dördüncü sınıfa kaydırılmış ve ortaokul sekizinci sınıftaki ders kademeli olarak kaldırılmıştır. 2016 yılında ise vatandaşlık eğitimi ile ilgili bir öğretim programı hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” adı ile ilkokul dördüncü sınıfta okutulmaya başlanılan bu dersin ünitelerinin “insan olmak, hak, özgürlük ve sorumluluk, adalet ve eşitlik, uzlaşma, kurallar, birlikte yaşama” (MEB, 2018a) şeklinde belirlendiği ve insani değerler, hak, özgürlük ve sorumluluklar, hukukun üstünlüğü, demokrasi ve çoğulculuk, çeşitlilik ve birlikte yaşama gibi konuların ön plana çıktığı görülmektedir.

2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim programlarında bir revizyon çalışması yapılmış ve yeni programlar ülke genelinde uygulanmaya başlanılmıştır. Vatandaşlık eğitimi ile ilgili ilkokul dördüncü sınıfta yer alan insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin yanında; vatandaşlık eğitimine özellikle hayat bilgisi, sosyal bilgiler, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türkçe ile seçmeli hukuk ve adalet derslerinin içeriğinde yer verilmiştir. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dışındaki derslerin öğretim programlarında, vatandaşlık eğitimine yönelik içerik olarak; daha çok vatandaşlık hak ve sorumlulukları, vatanseverlik, aidiyet duygusu ve vatandaşlık bilincine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Hayat bilgisi dersinde öğrencinin; yaşadığı yeri ve yönetim birimlerini tanıması, bağımsızlık sembollerinin (Türk Bayrağı ve İstiklâl Marşı) vatan ve millet için öneminin farkında olması, milli birlik ve beraberliğin önemi, farklı kültürdeki insanlara saygı duyma, ülkenin yönetim şeklini açıklama, vatanseverlik ile birlikte ülkesinin gelişmesi için kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirme (MEB, 2018b) ile ilgili içeriğe yer verildiği tespit edilmiştir. Hayat bilgisi dersinde vatandaşlığa ilişkin bu içerik yoluyla çocuğun, ulusal anlayışta vatandaşlık bilincine sahip bir birey olarak yetiştirilmek istendiği söylenebilir.

Hayat bilgisindeki içeriğin daha geniş kapsamlı ve çeşitlendirilerek sunulduğu sosyal bilgiler dersinin, vatandaşlık eğitimine yönelik amacı, öğrencilerin; “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, milli bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri” (MEB, 2018c, 8) olarak belirtilmiştir. Bu amaca yönelik olarak dersin içeriğinde yer verilen konular ise şunlardır: Farklı olana ve farklı kültürlere saygı duyma, milli kültür, çevre duyarlılığı, bilinçli tüketici, hak ve sorumluluklar, milli egemenlik ve bağımsızlık sembolleri, yönetim birimlerini ve kamu kurumlarını tanıma, sosyal yardımlaşma ve dayanışma, ekonomik kalkınmaya yönelik

fikir geliştirme ve katkıda bulunma, vergi verme, demokrasi, kuvvetler ayrılığı, siyasi partiler, sivil toplum kuruluşları, kamuoyu, uluslararası kuruluşlar, küresel sorunların çözümüdür. Bu konuların yanı sıra sosyal bilgiler dersindeki; çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, iş birliği, kalıp ve önyargıyı fark etme, karar verme, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım gibi beceriler ile adalet, bağımsızlık, barış, çalışkanlık, dayanışma, dürüstlük, eşitlik, özgürlük, saygı, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi değerler vatandaşlık eğitimi içeriğinin birer parçası olarak gösterilebilir. Sosyal bilgiler dersinde geleneksel ulusal vatandaşlık yaklaşımına ilişkin öğretim unsurları baskın olmakla birlikte; çokkültürlülük, farklılıklara saygı, çevre duyarlılığı, kamuoyu, demokratik kültür, sivil toplum kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, küresel sorunlar, dijital okuryazarlık, politik okuryazarlık, finansal okuryazarlık, sosyal katılım gibi içeriklere yer verilmesi dersin öğretim programında farklı vatandaşlık yaklaşımlarının da (çokkültürlü vatandaşlık, ekolojik vatandaşlık, demokratik vatandaşlık, dijital vatandaşlık, küresel vatandaşlık, aktif vatandaşlık, etkin vatandaşlık gibi) dikkate alınmaya çalışıldığını göstermektedir.

Türkiye Cumhuriyeti tarihinde vatandaşlık eğitimi (1969 ve 2005 yıllarında sosyal bilgiler dersi kapsamına alınması ve 2010 yılındaki ortaöğretim demokrasi kuşağı projesi hariç olmak üzere), ayrı bir ders olarak ilk ve ortaokullarda verilmiştir. 2005 yılında disiplinlerarası ve ara disiplin yaklaşımıyla vatandaşlık eğitimine ilişkin konular tüm derslerle ilişkilendirilerek verilmeye çalışılmış ve 2010 yılında bu uygulamadan vazgeçilmiştir. 2010 yılında tekrar vatandaşlıkla ilgili ayrı bir ders ilköğretim dördüncü sınıfta okutulmaya başlanılmış ve bunun yanında özellikle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi içeriğinde vatandaşlık ile ilgili konulara yer verilmiştir. 2019 yılında Türkiye Cumhuriyeti tarihinde ilk defa hazırlanan ve taslak olarak yayınlanan özel yetenekliler için sosyal bilgiler dersi öğretim programında (MEB, 2019); mevcut normal ilköğretim okullarında uygulanan bu dersin programın amacına, becerilerine ve değerlerine aynen verilirken, kazanımlarının bilgidan ziyade becerilerin gelişimine yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Normal okullarda uygulanan derslerin vatandaşlık eğitimi açısından özellikle kazanımlarının içeriğinde daha çok bilgi aktarımı yapılmaya çalışılırken; üstün yetenekli çocuklar için vatandaşlık becerilerini (katılım, eleştirel düşünme, girişimcilik, karar verme becerileri gibi) geliştirici kazanım içeriklerine yer verilmesi oldukça sevindiricidir. Tüm okul kademelerinde ve tüm çocuklar için vatandaşlığa yönelik temel bilgilerin verilmesi elbette önemlidir. Ancak vatandaşlık beceri ve değerlerinin kazandırılması sürekli değişen bilgi içeriğinden daha fazla

önemsenmeli ve öğretim programları buna göre tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Böyle bir reform yapı(a)madığı sürece; Necmettin Tozlu'nun "...vurdumduymazlık, aldaticılık ve her türlü sahtekârlık ruhlarımızda yuvalanmış, sokak, ev, toplum ve okul birbirinden farklı hizmet ve yapı durumuna gelmiştir." (Akt. Yel ve Aladağ, 2009, 125) ifadesindeki manzaraları yaşamaya devam edeceğiz, neyin doğru, neyin yanlış olduğuna karar veremeyen, dünya umurunda olmayan bir nesile geleceği emanet etmek zorunda kalacağız gibi görünüyor.

## **2.6. İlgili Araştırmalar**

Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi Türkiye'de ve dünyada çok ilgi duyulan ve üzerinde çok fazla çalışma yapılan konulardan biridir. Bu bölümde, araştırmanın sınırlılıkları dikkate alınarak vatandaşlık bilinci ve/veya algısına yönelik ve/veya özellikle öğrenciler üzerine yapılan araştırmalardan seçilen çalışmaların kısaca sonuçlarına yer verilmiştir. İlgili araştırmalar başlığına yönelik alanyazın taraması; Türkiye Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi, ProQuest tezler ve veri tabanlarında ulaşılabilen araştırmalar ile sınırlıdır.

### **2.6.1. Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar**

Doğanay ve Sarı (2009) tarafından lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarına etki eden faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada; Adana ilinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki liselerde öğrenim gören 238 öğrenciye ulaşılmıştır. Vatandaşlık Algısı Ölçeği'nin kullanıldığı araştırmada; öğrencilerin 209'unun geleneksel ve 24'ünün sosyal-aktif vatandaşlık algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada; cinsiyet, ailenin gelir durumu, anne-baba eğitim düzeyi, kendini tanımlama biçimi, etnik köken, güncel olaylara yönelik bilgi sahibi olma, aileye ve dine bağlılık, siyasi tartışmalara katılma, boş zamanları değerlendirme biçimi, ailenin siyasete ilgisi faktörlerinin öğrencilerin vatandaşlık algısı üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında çalışmada; kız öğrencilerin erkeklere göre daha geleneksel vatandaşlık algısına sahip olduğu, ailesi orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin aktif vatandaşlık özelliklerini daha çok benimsedikleri belirtilmiştir.

Duruhan ve Şad (2009) tarafından sekizinci sınıf öğrencilerinin vatandaşlık hak, ödev ve algılarının değerlendirildiği araştırmada 120 öğrenciye ulaşılmış, veriler

Vatandaşlık Ödev ve Hak Algıları Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada; öğrencilerin vatandaşlık ödevlerini, vatandaşlık haklarına göre öncelikli algıladıkları, kız öğrencilerin vatandaşlık hak algılarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu, il merkezinde öğrenim gören öğrencilerin kırsaldakilere göre vatandaşlık hak algılarının yüksek olduğu, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin hak algısının yüksek olduğu, anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin hak ve ödev algılarının yüksek olduğu, baba eğitim durumu ve haberleri takip etmeye göre anlamlı bir fark çıkmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yılmaz (2009) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin temel vatandaşlık kavramlarına ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan nitel araştırmada; farklı okullarda öğrenim gören beşi kız beşi erkek olmak üzere toplam on, sekizinci sınıf öğrencisiyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin kendilerini en çok ailelerine karşı sorumlu hissettikleri, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sorumluluk duygularının daha baskın olduğu, hakların korunmasında devletin sorumluluğunu ön plana çıkardıkları, vatandaşlık ile ilgili kavramlarda (sorumluluk, hak, eşitlik, vatandaşlık, egemenlik) yanılığa düştükleri ve açıklamakta zorlandıkları tespit edilmiştir.

Yılmaz, Tunç Şahin ve Bengiç (2009) tarafından ilköğretim öğrencilerinin devlet, vatandaş, demokrasi ve insan hakları kavramlarına ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada; Zonguldak ilindeki ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören 71 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada; öğrencilerin devlet, vatandaş, demokrasi ve insan hakları kavramlarını genel çerçevede basmakalıp ifadelerle tanımlayabildikleri ve kendi yaşantılarından örnekler verebildikleri, ancak kavramlara yönelik öğrencilerin verdikleri örnekler dikkate alındığında yanılığa düştükleri, kavramları açıklarken aile ve medyadan özellikle televizyondaki diziler gibi programlardan fazlasıyla olumsuz etkilendikleri, öğrencilerin televizyondaki programların araştırmaya bahis kavramlara yönelik kötü etkilediğine ilişkin bir farkındalıklarının da olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alabaş (2010) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, otuz öğrenciden görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda; öğrencilerin zihinlerinde oluşturduğu vatandaşlık kavramının dört kategoride sınıflandırılabileceği belirtilmiştir. Bu kategoriler; ülkede yaşamak, herhangi bir millete ait olmak, genç yetişkin olmak ve ulusal bir kimliğe sahip olmaktır.

Dündar ve Deniz (2010) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin vatandaşlık bilincini belirlemeye yönelik araştırmada, Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde öğrenim

gören 280 lisans öğrencisine ulaşılmıştır. Anket yoluyla verileri toplanan araştırmada; oy verme davranışının içinin boşaltılmasını gerekçe gösteren gençler için oy vermenin anlamını yitirmeye başladığı, vatandaşların yasalar önünde eşit olduğunda demokrasinin anlamlı olduğunu düşündükleri, yargı bağımsızlığının önemli olduğuna inandıkları, özellikle işsizlik ve ekonomik nedenlerle geleceklerinden kaygı duydukları, sivil toplum kuruluşlarına yeterince ilgi göstermedikleri, düşüncelerini açıklamaktan çekindikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güven (2010) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, Samsun İli Bafra ilçesindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 2074 beşinci sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Başarı testinin kullanıldığı araştırmada; vatandaşlık eğitimi ile ilgili 54 kazanımın dikkate alınarak hazırlandığı başarı testi sonucunda öğrencilerin sadece 21 kazanıma orta düzeyde ulaştıkları, bilgi boyutundaki soruları içeren başarı testini cevaplandırmakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Aynı araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, vatandaşlık bilincinin oluşmasında aile, çevre ve medyanın etkili olduğunu, derslerde öğretim programına göre kazanımları işlemeye çalıştıkları, işlenişin bilgi boyutunda kaldığını belirtmişlerdir.

Mısırlı Özsoy (2010) sekizinci sınıf öğrencilerinin vatandaşlık ile ilgili konulara ve seçime ait politik ve sivil katılıma yönelik algılarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada; 2473 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışmada IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından geliştirilen 13-14 yaş grubu öğrencilerin vatandaşlık ile ilgili kavramlara yönelik sahip oldukları tutum, bilgi ve davranış düzeylerini belirlemeyi amaçlayan anket kullanılmıştır. Araştırmada; öğrencilerin geleneksel anlayışa dayalı vatandaşlığı benimsedikleri, genellikle politik faaliyetlere (seçimlerde oy kullanma hariç) aktif olarak katılmak istemedikleri, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre geleneksel vatandaşlık faaliyetlerine daha fazla önem verdikleri, okul ve aile durumuna göre öğrencilerin görüşlerinde farklılaşma olmadığı, ulusal ve uluslararası haberleri medyadan takip eden öğrencilerin siyasal ve sivil katılıma yönelik isteklerinin yüksek olduğu, okul meclisi etkinliklerinde sıklıkla yer alan öğrencilerin siyasal katılıma yönelik isteklerinin fazla olduğu, sosyal vatandaşlığın önemine inanan öğrencilerin sivil vatandaşlık faaliyetlerine katılıma yönelik isteklerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ersoy (2012) tarafından annelerin, çocuklarının vatandaşlık bilincini geliştirme uygulamaları ve karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik yapılan incelemede; alt ve orta sosyo-ekonomik düzey ailelerinin öğrenim gördüğü bir ilköğretim okulunda öğrenim gören

çocukların anneleri ile görüşme yapılmıştır. Yirmi dokuz anne ile gerçekleştirilen çalışmada; annelerin çoğunlukla toplum tarafından kabul edilen ahlaki değerleri iyi vatandaş olarak tanımladığı ve çocuklarına bu değerleri aktarmaya çalıştıkları, ancak siyasal okuryazarlığa yönelik çok az sayıda annenin çocuklarına bilgi verdiği, çocuklarını iyi bir vatandaş olarak yetiştirmek istedikleri ancak ekonomik, sosyal çevre ve medyadan çocuklarının olumsuz etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baloğlu Uğurlu (2013) tarafından Amerikan ve Türk öğrencilerin vatandaşlık algılarının karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, 423'ü Amerikan ve 414'ü Türk olmak üzere 837 öğrenciye ulaşılmıştır. Daha çok 13-14 yaş aralığında olan öğrencilere, IEA Civic Education Study tarafından hazırlanan vatandaşlık tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada; Amerikan ve Türk öğrencilerin vatandaşlık tutumlarında anlamlı farklılıklar olduğu, Amerikan ve Türk öğrencilerin en fazla fikir ayrılığına düştükleri konunun ülkeyi savunma ve askerlik görevini yapma olduğu, Amerikan öğrencilerin aksine Türk öğrencilerin vatan savunmasını önemsendiği, çok çalışmak konusunda Amerikan ve Türk öğrencilerin aynı görüşte olduğu, Amerikan öğrencilerin en önemli vatandaşlık sorumlulukları olarak kanunlara uyma, çok çalışma ve hükümet temsilcilerine saygı göstermeyi önemsedikleri, Türk öğrencilerin en önemli vatandaşlık sorumluluğu olarak her seçimde oy kullanma ve yasalara uymayı gördükleri, Amerikan öğrencilerin aksine Türk öğrencilerin kendi ülkelerinin tarihinin önemli olduğunu düşündükleri, Amerikan öğrencilerin aksine Türk öğrencilerin medyada siyasi haber ve sorunları daha sık takip ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tonga (2013) tarafından sekizinci sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada; İstanbul, Çanakkale, Muğla, Eskişehir, Ankara, Kahramanmaraş, Kayseri, Zonguldak, Samsun, Trabzon, Erzurum, Malatya ve Gaziantep illerinde ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören 1178 öğrenciye ulaşılmıştır. Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin kullanıldığı çalışmada; öğrencilerin vatandaşlık bilincine ilişkin bilgilerinin orta düzeyde, duyuşsal ve davranış eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu, kız öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu, anne-baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin vatandaşlık bilinç düzeylerinin de arttığı, anne mesleğinde anlamlı bir fark çıkmamakla birlikte babası memur olan öğrencilerin vatandaşlık bilinç düzeylerinin daha yüksek olduğu, aile geliri yüksek öğrencilerin vatandaşlık bilinç düzeylerinin de yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.



Kaya ve Ersoy (2014) tarafından vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin sekizinci sınıf öğrencilerinde vatandaşlık algısının oluşmasıyla ilişkisini inceledikleri araştırmada; 58 öğrenciye ulaşılmıştır. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ölçeği ve görüşmeler yoluyla verilerin toplandığı araştırmada; öğrencilerin bir bölümünün sorumlu bir vatandaşın sahip olması gereken özellikleri doğru olarak ifade edebildikleri, öğrencilerin dersin programının amaçlarına tam olarak ulaşamadıkları, öğrencilerin benzer sorumluluk örnekleri verdikleri ve bunun çeşitlendirilemediği, nicel verilerde öğrencilerin çok iyi düzeyde bir vatandaşlık algısı ortaya çıkmasına rağmen nitel görüşmelerinde bu bilinç düzeyine uygun açıklamalar yapamadıkları, haklar ile ilgili verdikleri örneklerin çok sınırlı kaldığı, vatandaşlık hak ve sorumluluklarına ilişkin yeterli içerikte söylemlerde bulunamadıkları, dersin amaçlarına bilgi düzeyinde kısmen ulaşılabildiği ortaya çıkmıştır.

Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu (2015) tarafından gerçekleştirilen Türkiye’de ve Dünya’da Vatandaşlık araştırmasında; Türk katılımcıların iyi bir vatandaş olmaktan ne anladıkları ve vatandaşlık kavramına nasıl yaklaştıklarını ölçmek için daha önce ISSP (International Social Survey Program) tarafından geliştirilerek kullanılan anketten yararlanılmıştır. 2015 yılında Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmada 58 ilden 18 yaş üstü 1509 kişiye anketörler aracılığıyla ulaşılmıştır. 2004 yılında ISSP üyesi ülkelerde yapılmış olan aynı konudaki araştırmanın verileriyle Türkiye’deki araştırmada elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Türkiye’de iyi vatandaşın vergisini veren, yardımsever, seçimlerde oy kullanan, kanunlara uyan, farklılıklara hoşgörü gösteren şeklinde tarif edildiği; ABD, Britanya, İsviçre, İskandinav ülkelerinin aksine Türkiye’de toplu dilekçe verme, toplantı ve gösteriye katılma eğilimin çok düşük olduğu ve siyasi katılımın seçimlerde oy verme ile sınırlandırıldığı; diğer ISSP ülkelerinin aksine sivil toplum kuruluşlarına ve faaliyetlerine katılımın çok düşük oranda gerçekleştiği; diğer ülkelerin aksine Türkiye’de toplumsal sermaye geliştirmek için sosyal ağlar ve temasa dayalı ortaklıklar oluşturmanın sınırlı bir kapasitede olduğu; diğer ülkelerin aksine Türk seçmenin siyasi etkinlik duygusunun (sadece seçimlere katılma anlamında) ve siyasi olayları takip etme eğilimin çok yüksek olduğu; diğer ülkelerin aksine Türklerin, Türkiye’deki siyasetçilerin kamu çıkarını kendi kişisel çıkarlarından önde gördüklerini düşündükleri, diğer ülkelerin aksine Türkiye’de demokrasi işleyişine yönelik algının kötü olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çevik Kansu (2015) sosyal bilgiler dersinde, etkin vatandaşlık eğitimi programı temel alınarak yapılan öğretimin, öğrencilerin etkin vatandaşlık düzeylerine (bilgi-beceri-değer-başarı) etkisine yönelik deneysel olarak tasarladığı araştırmayı, yirmisi kontrol ve

yirmisi deney grubunda olmak üzere toplam kırk ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Etkin Vatandaşlık Ölçeği ve Etkin Vatandaşlık Başarı Testi'nin öntest ve son test olarak kullanıldığı araştırma sonucunda; kontrol grubunda öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık çıkmazken, deney grubunda gerçekleştirilen etkin vatandaşlık öğretim etkinliklerinin öğrencilerin etkin vatandaşlık düzeylerini ve başarılarını artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özünel (2015) tarafından sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının kimlik inşası ve vatandaşlık bilinci kazandırmasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, Kayseri'de görev yapan 286 sosyal bilgiler öğretmenine ulaşılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak, sosyal bilgiler dersi içeriğinde verilen coğrafya konularının öğrencilerin kimlik gelişimi ve vatandaşlık duygularının yerleşmesine katkıda bulunduğu, sosyal bilgiler dersinde toplumu birleştirici ve bütünleştirici bir şekilde vatandaşlık aktarımı yapılmaya çalışıldığı, aile, toplum ve medyanın vatandaşlık bilincinin artmasında çok etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demirbaş (2016) tarafından üniversite öğrencilerinin vatandaşlık algısını belirlemeye yönelik yapılan çalışmada, bir üniversitede öğrenim gören 1409 üniversite öğrencisine ulaşılmış ve Vatandaşlık Algısı Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Yapılan çalışmada; vatandaşlık algısının demokrasi kültürü, hak ve özgürlüklerimiz, görev ve sorumluluklarımız boyutlarında cinsiyete göre kadınların lehine anlamlı fark çıkarken il merkezinde yaşayan öğrencilerde kırsalda yaşayanlara göre vatandaşlık algısının demokrasi kültürü boyutunda anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında çalışmada, üniversite öğrencilerinin vatandaşlık algısına yönelik görüşlerinde; anne ve baba eğitim durumu, öğrenim gördüğü akademik birim, ailenin ekonomik durumu değişkenlerinde bir fark olmadığı belirtilmiştir.

Durualp (2016) tarafından sekizinci sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algısını belirlemeye yönelik yapılan çalışmada, Çankırı ili merkezinde öğrenim gören 963 öğrenciye ulaşılmıştır. Vatandaşlık Algısı Ölçeği'nin kullanıldığı çalışmada; kız öğrencilerin erkeklere, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin düşük olanlara, anne-baba eğitim düzeyi yüksek olanların düşük olanlara, aile geliri yüksek olan öğrencilerin asgari ücretin altında geliri olanlara, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre vatandaşlık algısı düzeylerinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Balbağ, Gündoğan Bayır ve Ersoy (2017) tarafından insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmen ve öğrencilerin nasıl algıladıklarını belirlemeye yönelik yapılan

araştırmada; Eskişehir ilinde görev yapan sekiz sınıf öğretmeni ve ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yirmi öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada; öğrencilerin; vatandaşlık bilgisine yönelik tutumlarının olumluya dönüştüğü, vatandaşlığa ilişkin temel bilgi ve değerleri bilişsel boyutta edindikleri, demokratik tutum ve değerleri yaşama geçirmesinde bir gelişme olmadığı, düşünme ve katılım becerilerine yönelik bir gelişmesinden bahsedilemeyeceği, öyküler yoluyla işlenen dersten hoşlandıkları ve belki de bu nedenle dersi Türkçe dersi gibi algıladıkları, derse yönelik öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesinde sorunlar yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

İçen (2017) tarafından dezavantajlı bölgelerdeki lise öğrencilerinin vatandaşlık algısının incelendiği araştırmada; İstanbul, Manisa, Kahramanmaraş, Şanlıurfa ve Siirt'te öğrenim gören 2100 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Anket ve Vatandaşlık Duygusu Ölçeği ile verilerin toplandığı araştırmada; öğrencilerin Türkiye'nin en önemli sorunları olarak şiddet ve terörü, eğitimi, işsizliği, ekonomik ve hizmet alanlarındaki yetersizlikleri gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, Türkiye'de birlik ve beraberliği sağlayan değerleri; din, milli ve kültürel değerler, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığı ve ortak dil olarak sıralamışlardır. Bunun yanında öğrencilerin etnik veya inanç farklılığını önemsemedikleri tespit edilmiştir. Vatandaşlık Duygusu Ölçeği'nin hem farklılıkları benimseme hem de aidiyet duygusu alt boyutlarında öğrenci görüşlerinin olumsuz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerdeki bu olumsuz duygunun oluşmasında; yaşanan terör olaylarının, çevre koşullarının, medya ve bireysel yaşamlarında edinilmiş olumsuz tecrübelerin etkisi olduğu belirlenmiştir.

Ak (2018) tarafından üniversite öğrencilerinin vatandaşlık algısına yönelik yapılan araştırmada, bir üniversitede öğrenim gören 251 öğrenciye ulaşılmıştır. Anket yoluyla verileri toplanan araştırmada; üniversite öğrencilerinin kendilerini geleneksel muhafazakâr olarak tanımladıkları, vatan, millet ve bayrağın uğruna mücadele edilecek ilk şey olduğu, seçimlerde her zaman oy kullanmaya çalıştıkları, vatandaşlığı yasalara uyma ve devlete üyelik ile ilişkilendirdikleri, siyasete etki yapmanın zor olduğunu düşündükleri, sivil topluma üyeliğin çok az olduğu, hakları ihlal edildiğinde tepki gösterecekleri, başkalarının ihlal edilen haklarına karşı duyarsız kaldıkları, insanları güvenilmez olarak gördükleri, Türkiye'nin en önemli ilk üç sorununun terör, adaletsizlik ve eğitim şeklinde sıraladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akhan, Çiçek ve Mert (2019) tarafından yapılan cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen 'iyi vatandaşlık' algısı konulu çalışmada, 1924'ten 2017'ye kadar uygulanan sosyal bilgiler dersi öğretim programları iyi vatandaşlık algısı

açısından incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programlarında iyi vatandaşlık algısının; cumhuriyet yönetimini benimseyen, milletine ve devletine aidiyet duygusu ile bağlı olan, hak ve sorumluluklarını bilen, görev ve sorumluluklarını yerine getiren, ülkesini seven ve gerektiğinde savunan, vatansever, demokrasinin gelişmesine ve ülkesinin kalkınmasına katkıda bulunan bireyler yetiştirmek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

### 2.6.2. Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar

Torney-Purta, Lehmann, Oswald ve Schulz (2001) araştırmalarında, yirmi sekiz ülkeden<sup>4</sup> on dört yaşında 90 000 öğrenciye ulaşarak onların vatandaşlık bilgilerini belirlemeye çalışmışlardır. Uluslararası Sivil Toplum ve Vatandaşlık Çalışmaları kapsamındaki anket yoluyla verilerin toplandığı araştırmada; öğrencilerin temel yasa ve hakları bildiği (kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek puan aldığı), ancak daha karmaşık bilgi gerektiren soruları cevaplayamadıkları, devletlerine güvendikleri (Bulgaristan ve Slovenya'nın aksine Danimarka ve İskandinavya'da yaşayan öğrencilerin devletlerine daha fazla güven duydukları), göçmen ve kadın haklarına olumlu yaklaştıkları (Amerika'nın aksine Almanya, Norveç ve İsveç'te yaşayan öğrencilerin göçmenlere karşı daha olumsuz tutum sergiledikleri), kız öğrencilerin kadın haklarını erkek öğrencilere göre daha fazla destekledikleri, siyaseti gelecekleri için önemli görmedikleri, siyasi gelişmelerle ilgilenmedikleri, hükümetin ekonomik ögelerden daha çok toplumsal ögeleri düşünme sorumluluğu taşıması gerektiğine inandıkları, yetişkinlerin çevre, insan hakları ve toplum ile ilgili kuruluşlara üye olmaları gerektiğini düşündükleri, hükümet yetkililerinin herkese ücretsiz sağlık ve eğitim hizmeti sunması gerektiğini ve hükümetin ülke içinde huzur ve istikrarı sağlama sorumluluğunun olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Davies ve Evans (2002), Kanada'da yerel bir eğitim bölgesinde vatandaşlık eğitimi uygulamalarını incelemek amacıyla öğretmenler, eğitim yöneticileri, sivil toplum kuruluşları çalışanları ve öğrencilerle görüşmeler yapmışlar ve anketler yoluyla veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda; okullarda farklı vatandaşlık eğitimi uygulamaları olduğu, vatandaşlık eğitimi konusunda siyasetçilerin ve sivil toplumun anlaşmazlığa düştüğü, öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminde yerel kaynakları kullanmayı tercih ettikleri ve özellikle çokkültürlü

---

<sup>4</sup> Araştırmaya dâhil olan ülkeler: Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Hong Kong, İngiltere, İsveç, İsviçre, İtalya, Kıbrıs, Kolombiya, Letonya, Litvanya, Macaristan, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Rusya Federasyonu, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya, Şili, Yunanistan.

sınıflarda farklılıklara saygı ve uzlaşmayı sağlama konularında zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Losito ve D'Amira (2003) araştırmalarında, Vatandaşlık Eğitimi Çalışması'nın (IEA Civic Education) İtalya sonuçlarını, demokrasi ve vatandaşlık kavramları ile siyasi katılımı yönelik tutum açısından incelemişlerdir. Araştırmaya yaş ortalaması on dört olan 7108 öğrenci katılmıştır. Demokrasi Algısı Ölçeği ile verilerin toplandığı araştırmada; öğrencilerin demokratik değerleri benimsediği, temel demokratik hakların herkese eşit olarak sağlanması gerektiğini düşündükleri, etnik azınlıkların temel haklara sahip olmalarını destekledikleri, demokratik olmayan grupların konuşma ve gösterilerinin yasaklanmasına karşı oldukları, siyasi etkinliklere katılım konusunda diğer araştırma yapılan ülkelere göre ortalama düzeyde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okullardaki öğrenci meclislerine katılarak siyasi aktörler haline gelmelerine destek olunması gerektiği vurgulanmıştır.

Kennedy (2007), Vatandaşlık Eğitimi Araştırmaları veri tabanından elde edilen yirmi beş ülkeden 12 500 öğrencinin katıldığı araştırmasında; on dört yaşındaki öğrencilerin aktif vatandaşlığa ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen; siyasi yükümlülükler, siyasi haklar, gönüllü faaliyetler ve protesto olmak üzere dört faktörden oluşan Vatandaşlık Eğitimi Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırmada; seçimlerde oy kullanma, seçilecek adaylar hakkında bilgi toplama, siyasi bir partiye üye olma, siyasi kaygı ile gazeteye bir mektup yazma, toplum için gönüllü çalışma, yardım amaçlı para ya da imza toplama, şiddet içermeyen protestolara veya toplantılara katılma gibi vatandaşlık davranışlarına ilişkin tutum, cinsiyete göre kızlar lehine çıkmıştır. Vatandaşlık eğitim programlarında, gönüllü faaliyetlere ve protesto konularına yer verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Martin ve Chiodo (2007), kırsal okullarda öğrenim gören sekizinci ve on birinci sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşlık hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada 695 öğrenciye ulaşımlardır. Araştırmanın verileri anket ve görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin vatandaşlığı, politik katılımıdan ziyade toplum hizmetine ve sivil katılımıya yönelik olarak algıladığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin şimdi ve gelecekte siyasi katılımıdan anladığının oy kullanma olduğu belirtilmiş ve bunun sebebinin ise yaşları gereği henüz siyasi katılımıya ilişkin hak ve sorumluluklarının olmamasının ve çevrelerindeki sınırlamaların etkisi vurgulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin iyi vatandaş; başkalarına yardım eden, kurallara uyan, bağlılık ve diğerlerine saygı gösteren birey olarak

tanımladıkları; düşürt, ülkesi için savaşı, çalışkan, iyi kalpli, diğer insanlara yardım eden, cesur ve sorumluluk sahibi bireyleri iyi vatandaşlar olarak değerlendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sherrod (2008), ergenlerin vatandaşlığın hak ve sorumlulukları hakkında görüşlerini incelediği araştırmasında 13-18 yaş aralığında Amerika Birleşik Devletleri'nde liselerde öğrenim gören 304 ergene ulaşmıştır. Ergenlerin Vatandaşlık Algısı Anketi ile verilerin toplandığı araştırmada; ergenlerin hakları yetkiler ve özgürlükler şeklinde iki bileşene indirgediği, sorumlulukları ise sivil ve politik odaklı olarak ayırdıkları ortaya çıkmıştır. Hakların iki bileşeni ile sivil odaklı sorumluluklar arasında anlamlı ilişki varken politik odaklı sorumluluklar ile haklar arasında bir ilişki bulunmamıştır. Haklar ile yaş, aile eğitim düzeyi, etnisite ve siyasi benlik arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

Wing Ng (2009), Hong Kong'da öğrencilerin aktif ve katılımcı vatandaşlara dönüşümlerini incelediği araştırmasını; iki farklı ortaokuldan on sekiz öğrenci ve iki vatandaşlık eğitimi öğretmeniyle yaptığı üç odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmelerle gerçekleştirmiştir. Araştırmada demokratik yönelimli vatandaşların oluşumunu sağlamak için, vatandaşlık eğitimi öğretmenlerinin rolünün kritik öneme sahip olduğu vurgulanmış ve öğretmenlerin; dini inançlar, üniversitedeki eğitim ve sosyolojik ortamlar, sivil toplum kuruluşlarına yönelik deneyimler, küresel vatandaşlık yönelimleri, eleştirel düşünme becerisine sahip olma, sosyal adalete bağlılık, sosyalleşme araçları gibi kişilik özelliklerinin demokratik dönüşüm sürecini etkileyen faktörler olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin konu temelli ve deneyime dayanan öğrenme yöntemlerini kullanmalarının, aktif ve katılımcı vatandaşlık kavramını inşa etmede ve yeniden yapılandırmada katkısının olacağı ifade edilmiştir. Öğrencilerin toplumsal kimliğinin gelişimi için sivil eylemlere katılmasının önemli olduğu, toplumsal kimliklerini sosyal eylemlerle inşa ettikleri ve bu sırada sosyal bilinç ve sorumluluğun oluştuğu vurgulanmıştır. Ancak Hong Kong'da sınav baskısı ile öğretmenlerin sınıf içi ve dışı etkinlikleri sınava yönelik planladıkları ve uyguladıkları, deneyime dayanan öğrenme etkinliklerine yer vermedikleri, okul yönetiminin öğretmenleri sınıf dışı ve deneyime dayanan etkinliklerinde desteklemedikleri araştırmada çıkan önemli sonuçlar olarak sıralanmıştır.

Feinberg ve Doppen (2010), lise öğrencilerinin bilgi ve vatandaşlık kavramlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, "Birleşik Devletler Vatandaşlık ve Göçmenlik Hizmetleri Vatandaşlığa Kabul Testi"ni (United States Citizenship and Immigration Services (USCIS) Naturalization Test) kullanmışlardır. Ohio

ve Georgia'da öğrenim gören farklı ırklara mensup göçmen 190 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada; öğrencilerin sınırlı bir vatandaşlık bilgisine sahip oldukları, Amerikan yönetimini ve hükümetini yeterince bilmedikleri, sorumlu vatandaş olarak Amerikan seçimlerinde oy kullanmayı düşündükleri, Amerikan tarihini yeterince bilmedikleri, Amerika coğrafyasına ilişkin sorulara yanlış cevap verdikleri, iyi vatandaş dürüst, yardımsever, çalışkan, vergisini veren, kanunlara uyan sorumlu birey olarak tanımladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr ve Losito (2010); otuz sekiz ülkeden 140 000'den fazla sekizinci sınıf öğrencisi, 62 000 öğretmen ve 5 300 okul müdürüne, Uluslararası Sivil Toplum ve Vatandaşlık Çalışmaları kapsamında ulaşılmış ve vatandaşlığa ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmaya; beş Asya ülkesi, Avustralya, yirmi altı Avrupa ülkesi ve altı Latin Amerika ülkesi katılmıştır. Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Birliği'nin geliştirdiği iki test ile araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmada; öğrencilerin tamamına yakını (%98'i) herkesin her zaman görüşlerini özgürce ifade etme hakkına sahip olması gerektiğini düşündükleri, siyasi liderlerin aile fertleri ve yakınlarına devlet işlerinin verilmesini doğru bulmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrenciler, hükümet politikalarının açıkça eleştirilebileceğini belirtmelerine karşın onların ülkedeki her partiye eşit uzaklıkta kalmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, sosyal ve siyasi konulara ilgisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, kamuyu ilgilendiren konuların çeşitli medya ortamlarında açıkça tartışılması gerektiğini düşündükleri, çocuk işçiliğine karşı oldukları, insan hakları ile ilgili uluslararası bildireleri bildikleri, sendikaların temel amaçlarını bildikleri belirtilmiştir.

Simmons (2010), Güneydoğu Asya'da yaşayan bir halk olan Hmong ergenlerinin vatandaşlık kavramına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasını, 12-15 yaş aralığındaki on sekiz ergen öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Odak grup görüşmeleri ile verileri toplanan araştırma sonucunda; Amerika'da yaşayan Hmong gençlerinin, yasal haklarını vatandaş olarak belirli hak ve sorumlulukları içerek şekilde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada gençlerin, başkalarının haklarını ihlal etme hakkına sahip olmadıkları düşüncesini açıkça ifade ettikleri ve daha çok topluluklarına katılım ve katkı sağlamaya odaklandıkları, çeşitli sosyal, politik, akademik ve çevresel örgütlere ve etkinliklere katıldıkları belirtilmiştir. Daha doğacı bir yaşam tarzına sahip olan Hmong gençleri her ne kadar ırkçı davranışlar sergilese de, diğer dini inançlara, etnik kökenlere ve politik görüşlere hoşgörülü olduklarını ifade etmişler ve Amerika Birleşik Devletleri vatandaşlığı ve aile üyeleri için çaba sarf etmek istediklerini vurgulamışlardır. Araştırmada hem göçmen hem de

göçmen olmayan öğrencilere, vatandaşlık deneyimlerini birbirleriyle paylaşmalarına fırsat verildiğinde, daha karmaşık vatandaşlık kavramları geliştirebilecekleri belirtilmiştir.

Navehebrahim ve Masoudi'nin (2011), İran'daki ilköğretim okulu öğrencilerinin vatandaşlık davranışlarını inceledikleri çalışmada, Tahran'daki yedi ilkokulda öğrenim gören 390 kız öğrenciye ulaşılmıştır. Anket yoluyla verilerin toplandığı araştırma sonucunda; öğrencilerin sosyal vatandaşlık davranışına sahip olmakla birlikte, demokratik, bilişsel ve yaratıcı vatandaşlık davranışlarının çok düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada okullarda, vatandaşlık bilgi ve değerlerinin geliştirilmesine yönelik eğitimin gözden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Zhang (2011), Hong Kong ve Şangay'daki sekizinci sınıf öğrencilerinin adalet, iç göç ve çevre koruma ile sivil katılıma ilişkin vatandaşlık algılarına yönelik karşılaştırmalı bir çalışma yapmıştır. Vatandaşlık Algısı Ölçeği ile verilerin toplandığı çalışmada, 1312 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada; Şangaylı öğrencilerin vatandaşlık algısının Hong Konglu öğrencilere göre olumlu olduğu, Hong Konglu öğrencilerin katılıma ilişkin algıları yüksekken Şangaylı öğrencilerin demokrasi ve vatanseverlik algılarının yüksek olduğu, Hong Konglu öğrencilerin eşitlik ve hoşgörüyü önem verirken Şangaylı öğrencilerin doğal çevrenin korunmasına daha çok önem verdikleri ortaya çıkmıştır.

Alazzi (2012) tarafından Ürdün'de dokuzuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin vatandaşlığa ilişkin algılarını belirlemek için yapılan çalışmada, 650 öğrenciye ulaşılmıştır. Anket ile verileri toplanan araştırma sonucunda; öğrencilerin temiz çevre, kurallara ve yasalara uyma, vatanseverlik, sadakat, başkalarına saygı ve vatandaşlık bilgisi temalarının gerektirdiği davranışlara sahip bireyleri iyi vatandaş olarak algıladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Politik katılım, seçimlerde oy verme gibi konularla öğrencilerin ilgilenmediği ve bu nedenle onların vatandaşlık algılarında siyasi katılım yönünün eksik olduğu vurgulanmıştır.

Sigauke (2012), Zimbabwe'de lise öğrencilerin vatandaşlık bilgilerini, tutumlarını ve katılım düzeylerini incelediği çalışmada 161 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin vatandaşlık konularına ilişkin bilgileri olsa da siyasi faaliyetlere katılım konusunda tereddütleri olduğu ortaya çıkmıştır. Zimbabwe'de vatandaşlık eğitiminin, gençlerin vatandaşlık erdemlerinden yoksun olduğu iddiaları üzerine inşa edildiği belirtilmiştir.

Tupper ve Cappello (2012) çalışmalarında, Kanada'da farklı sosyo-ekonomik çevrede bulunan iki lisenin 10. sınıf öğrencilerinin yaptığı kolaj/resim etkinlikleri (çeşitli



fotoğraf, gazete, dergiler ile boya kalemleri verilerek yaptırılan bir resim etkinliği) ve görüşmeler yoluyla onların iyi vatandaş anlayışlarını incelemişlerdir. Öğrencilerle öncelikle “iyi vatandaş” ne anladıklarına ilişkin bir beyin fırtınası yapılmış, oluşturulan öğrenci gruplarından bir dönem boyunca iyi vatandaşa yönelik istedikleri gibi resim ya da mevcut fotoğraf, gazete ve dergi sayfalarını birleştirerek kolaj oluşturmaları talep edilmiş, dönem sonunda yaptıkları çalışmalar üzerine odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan temalar ise şunlardır: İyi vatandaşlar milliyetçilik ve milli gurur duygusu sergiler, iyi vatandaşlar ilişkilere saygı gösterir ve toplumsal bir ahlak sergiler, iyi vatandaşlar çevre için sosyal açıdan onaylanmış bir kaygıyı benimser, iyi vatandaşlar resmi çokkültürlülüğü benimser. Öğrenci grupları resim çalışmalarında (bir Aborjin öğrenci grubu dışında) Kanada bayrağına yer vermiş ve bunu milliyetçiliğin vatandaşlık olduğunu düşündükleri için yaptıklarını belirtmişler, özellikle sporcu ve askerleri ülkeyi temsil ettikleri ve korudukları için örnek vatandaşlar olarak sunmuşlar, vatanseverlik ve ülke sevgisini iyi vatandaşlıkla ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin tamamı, resimleri ve görüşleriyle insanlara saygılı ve adil olmayı, başkalarına yardım etmeyi iyi vatandaşlık için vazgeçilmez olarak belirtmişlerdir. Çevreye duyarlı olma ile iyi vatandaşlığı tartışmasız ilişkilendiren öğrenciler, Kanada’nın resmi çokkültürlü söylemini de aynen yansıtmışlar, ancak Aborjinler örneğinde olduğu gibi ırkçılığın yine de göz ardı edilmediği görülmüştür.

Kim ve Yang (2013) tarafından Kore, Almanya ve Amerika Birleşik Devletleri’nde politik eylem ve vatandaşlık algısına yönelik yapılan araştırmada 2004 Uluslararası Sosyal Araştırma Programı verileri analiz edilmiştir. Bu program; vatandaşlık görev ve yükümlülükleri, demokratik haklar, sosyal ve politik katılım gibi vatandaşlığa ilişkin çeşitli içeriklerden oluşmaktadır. Araştırma; Kore ve Almanya’da vatandaşlığın kurumsal ve yasal boyutlarının, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki bireyci-liberal yapının aksine büyük ölçüde topluluk kalıbında olduğunu göstermiştir. Araştırmada; Amerikan vatandaşlarının, Alman ve Koreli vatandaşlara nazaran daha liberal bir vatandaşlık görüşüne sahip oldukları; Amerika’da vatandaşlık düşüncesinin üç ülke arasında en cumhuriyetçi olduğu, en az cumhuriyetçi düşüncenin ise Almanya’da olduğu; Amerikan vatandaşlarının daha dengeli ve olgun vatandaşlık tutumuna sahip olduğu, Alman vatandaşlarının orta düzeyde ve Kore vatandaşlarının tutumlarının ise bu anlamda daha düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Kuang ve Kennedy (2014), Asyalı öğrencilerin ‘iyi’ vatandaşlık algılarına yönelik yaptıkları araştırmayı; Uluslararası Sivil ve Vatandaşlık Eğitimi Çalışması’ndan (International Civic and Citizenship Education Study) aldıkları verileri kullanarak Kore,

Tayvan, Hong Kong, Endonezya ve Tayland'lı öğrenciler ile gerçekleştirmişlerdir. 13-14 yaş aralığında toplam 23 565 öğrenciye çalışma kapsamında ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin iyi vatandaş, yasalara uyan, iyi ahlaklı ve kendini geliştiren şeklinde tanımladıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin çoğu, geleneksel vatandaşlığın önemli bir davranışı olan, oy kullanmanın, ülkelerinin tarihini öğrenmenin, siyasi gündemi takip etmenin, hükümet temsilcilerine saygı göstermenin (Kore hariç) önemli olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. Hong Kong ve Çin'li öğrencilerin yaklaşık beşte biri ise siyasi partiye katılmanın sosyal hareketlerle ilgili vatandaşlık için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin yarısı insan hakları ile ilgili etkinliklere katılabileceklerini, çevreyi korumak ve insanlara fayda sağlamak için sosyal faaliyetlere katkı sağlayabileceklerini, barışçıl protesto gösterilerine dahil olabileceklerini belirtmişlerdir. Araştırmada; iyi vatandaş davranışları ve demokratik değerler arasında güçlü pozitif bir ilişkinin olduğu, iyi vatandaş davranışlarında geleneksel kültürün güçlü bir yordayıcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eidhof, Dam, Dijkstra ve Werfhost (2016) tarafından Batı Avrupa'da fikir birliğine karşın tartışmalı vatandaşlık eğitimi hedeflerine yönelik yapılan araştırma; Batı Avrupa ülkesi olan Belçika, Hollanda, Almanya, İsveç ve Finlandiya'da yaşayan 14-50 yaş arası 2781 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Avrupa Değer Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın yapıldığı ülkelerdeki demokratik vatandaşlık sonuçlarının benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada eğitim seviyesinin; siyasete daha fazla ilgiyle, demokratik siyasi bir sisteme daha fazla destekle, işgücü piyasasında göçmenlere eşit haklara daha fazla destekle ve daha yüksek oy kullanma niyetiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın siyaset teorileriyle ilgili vatandaşlık hedefleri ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre araştırmada eğitim seviyesinin, tartışmalı siyasi vatandaşlık hedeflerinden ziyade ağırlıklı olarak genel demokratik vatandaşlık çıktılarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Özellikle öğrencilerin iyi vatandaşlığı tanımlamakta zorlandıkları, okulların iyi vatandaşlığı teşvik etmek için öğrencilerin politik ve sosyal katılımlarını geliştirmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Waterson ve Mofta (2016) tarafından kırsal bölgelerde proaktif demokratik yaşamla ilgili vatandaşlık eğitimine yönelik alanyazın taramasıyla gerçekleştirilen araştırmada; kırsal bireyciliğin vatandaşlık eğitimini etkilediği, kırsal sosyal normların vatandaşlık eğitiminin amaçlarını tehlikeye atabileceği, ekonomik sorunların politik güvensizliklere yol açtığı, olumsuz sosyal ve ekonomik durumların vatandaşlık davranışlarını da olumsuz etkilediği

belirtilmiştir. Araştırmada, kırsal bölgelerde daha güçlü demokratik ilişkilerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların ve eğitimin yapılması gerektiği önerilmektedir.

Maurissen (2018), ergenlerin sivil katılımı, vatandaşlık eğitimi, demokratik tutum ve politik katılım arasındaki ilişkisini incelediği araştırmasında; Uluslararası Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Çalışması'nın 2009 ve 2016 verilerini kullanmıştır. Belçika'da (Flaman) öğrenim gören 14 yaşındaki öğrencilerden oluşan katılımcıların öğrenim gördüğü sınıflarda hangi tür vatandaşlık eğitimi uygulanırsa uygulansın, bu uygulamaların öğrencilerin vatandaşlık katılımına katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Belçika'da okul politikalarına öğrenci katılımının, kurum dışı katılımın en güçlü belirleyicisi olduğu belirtilmiş ve öğrencilere sunulan vatandaşlık öğrenme fırsatlarının önemi vurgulanmıştır. Vatandaşlık eğitiminin, siyasi katılımı yüksek düzeyde pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada daha az vatandaşlık bilgisine sahip göçmen gençlerin ve öğrencilerin online ortamda politik olarak daha aktif olduğu, ancak geleneksel politik katılım biçimlerinin daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Vatandaşlık eğitiminin politik tutumlar üzerindeki etkisine ilişkin bulgular nedeniyle; sivil öğrenme fırsatlarının politik ilgiyi teşvik etmede yararlı olduğu, okula katılım ve sınıf tartışmalarının siyasi etkinliği teşvik etmek için etkili olduğu belirtilmiştir. Buna karşın vatandaşlık eğitiminin politik güven üzerindeki etkisi oldukça sınırlı çıkmıştır. Sonuç olarak okulların, öğrencilerin vatandaşlık katılımını etkileyebileceği, ancak vatandaşlık eğitimine ilişkin yaklaşımların birleşimiyle bunun olabileceği, öğretmenlerin adil ve saygılı bir şekilde davranmasının siyasi güven ve sınıf ortamındaki öğrenci algıları ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Vatandaşlık; kimlik, hak, sorumluluk ve katılımcılıktan oluşan çok boyutlu bir kavramdır. Vatandaşlığın tüm bu boyutlarını, farklı yaklaşım ve anlayışları kapsamaması gereken vatandaşlık eğitimi ile bilinçli vatandaşların yetiştirilmesi gerekir. Dünyada ve Türkiye'de vatandaşlık eğitimi birçok tartışmaya ve çalışmaya konu olmakta ve tüm bunların temelinde ise iyi vatandaşlar yetiştirerek toplumların ve devletlerin sürdürülebilir olmasını sağlayabilme düşüncesi vardır. Bu bağlamda yapılan araştırmada; Türkiye'de ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinin Hammond modeliyle değerlendirilmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda öğrencilerin vatandaşlık bilincine ve/veya algısına yönelik Türkiye'de ve dünyada yapılan ulaşılabilen araştırmalar incelenmiştir.

Türkiye'de öğrencilerin vatandaşlık bilinci/algısına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; az sayıda ve dar kapsamlı olduğu, konuya ilişkin daha geniş katılımı

araştırmalara ve özellikle de uygulamalı araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili olarak; lise ğrencilerinin vatandaşlık algılarına etki eden faktörlerin belirlenmesi, ortaokul ğrencilerinin vatandaşlık, hak, dev, demokrasi, insan hakları, devlet, katılım, vatandaşlık algısı/bilinci, ilkokul ğrencilerinin vatandaşlık algısı, niversite ğrencilerinin vatandaşlık algısı/bilinci, annelerin vatandaşlık bilinci geliştirme uygulamaları, Amerikan ve Türk ğrencilerinin vatandaşlık algılarının karşılaştırılması, iyi vatandaş bağlamında araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Buna karşılık özellikle Avrupa, Amerika ve Asya'da 13-18 yaş grubundaki öğrencilerin vatandaşlık algısına ve bu algıyı etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik geniş katılımlı araştırmaların yapılmış olduğu tespit edilmiştir. Dünyada yirmiden fazla devletin çeşitli yıllarda katıldığı Uluslararası Sivil Toplum ve Vatandaşlık alışmaları kapsamında özellikle Avrupa, Amerika ve Asya lkelerinde vatandaşlığa ilişkin algıların tespit edildiği ve bazı ülkelere göre bu verilerden yola çıkılarak daha ayrıntılı analizlerin yapıldığı çalışmaların yanında, yerel eğitim bölgelerinde ve okullarda öğrencilerin vatandaşlık algılarına, hak, sorumluluk, katılım ve iyi vatandaşlığa ilişkin derinlemesine analiz ve değerlendirmelerin yer aldığı nitel çalışmalarında yapıldığı görülmektedir.

Türkiye'de vatandaşlık eğitiminin okul öncesinden niversiteye tüm kademelerde incelenmesi ve değerlendirilmesi, farklılıkları barındıran geniş katılımlı araştırmaların yapılması alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır. Özellikle de vatandaşlığa ilişkin Türkiye'de ve dünyada ortaya çıkan farklı anlayış ve yaklaşımların incelenmesine, bunların birleşimiyle oluşturulacak vatandaşlık eğitimi modellerinin geliştirilmesine ve uygulanmasına, değişen dünya Őartlarında ğrencilerin vatandaşlık bilgi, beceri, değer ve tutumlarını edinmesine ve davranışlarını sergilemesine yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu ihtiyaç, sürdürülebilir demokratik bir yaşam için de vazgeçilmez olarak kabul edilmelidir. Bu bağlamda; vatandaşlığın kimlik, hak, sorumluluk ve katılımcılık boyutlarının birlikte ele alınması araştırılmaya ve üzerinde durulmaya değer bir problem olarak tanımlanabilir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, evren, örneklem ve çalışma grubu, veri toplama araçları ve uygulama ile verilerin analiz edilmesi süreçleri hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma (mixed) yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, bir araştırma sürecinde araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla nitel ve nicel verilerin birlikte toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasına dayalı bir araştırma yöntemidir (Creswell, Plano-Clark, 2006). Karma yöntem, bir araştırmada araştırma problemini bütüncül çerçevede ele alan, ayrıca mantıksal ve sezgisel sonuçlar sunarak problemi en iyi biçimde açıklayan bir araştırma yöntemidir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Pragmatizme ve çoğulculuk (pluralism) felsefi yaklaşımlarına dayanan karma araştırmalarda; pragmatizm, gerçeklikle örtüşen açıklamalar içerisinde araştırma amacına göre alternatiflerden birisinin seçilebilmesi önermesini ortaya koyarken çoğulculuk, aynı olguyu açıklayan geçerli ve mantıklı farklı açıklamaların olduğunu ifade etmektedir (Fishman, 2016). Karma araştırmalar ile nicel ve nitel yaklaşımların birlikte sentezlenerek ilgilenilen konuda daha derinlikli bilgi elde edilebileceği savunulmaktadır (Hanson, Creswell, Plano Clark, Petska ve Creswell, 2005). Stufflebeam ve Shinkfield (2007, 189-190), hem nicel hem de nitel verilere ait bilgilerin birlikte sunulmasının çalışmaları güçlendireceğini ve bu veriler birbirini tamamlayacağından dolayı araştırmacının da mevcut bilgileri elde etme fırsatından daha iyi bir şekilde yararlanacağını düşündükleri için karma yöntem yaklaşımının eğitim programlarının değerlendirilmesinde kullanılmasında öncülük edip bu yaklaşımı desteklemişlerdir.

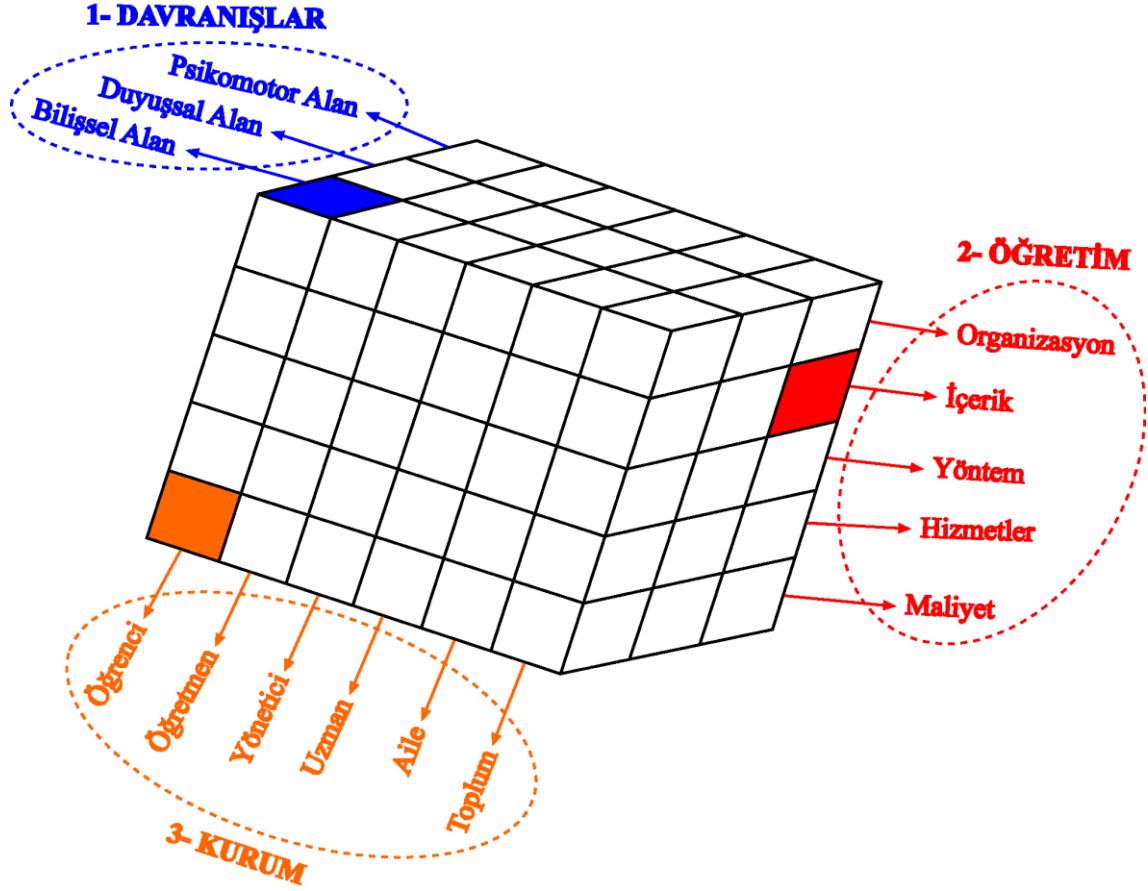
Creswell ve Plano-Clark'a (2006, 59-72) göre, karma yöntem; çeşitlenmeli (zenginleştirilmiş) (triangulation), açıklayıcı (explanatory) -bu desen aynı zamanda sıralı açıklayıcı desen (sequential explanatory design) olarak da tanımlanır-, keşfedici (exploratory) ve gömülü (embedded) desen olmak üzere dörde ayrılmaktadır. Bu araştırmada "sıralı açıklayıcı desen" kullanılmıştır. Bu desende öncelikle nicel veri toplama ve veri analizi gerçekleştirilmekte, arkasından nitel veri toplama ve veri analizi yapılmaktadır. Daha

sonra da iki yöntem, bulgular ve yorum bölümünde bütünleştirilmektedir (Creswell, 2003, 215). Açıklayıcı desenin genelinde nicel verilerin üzerinde durulurken, nitel veriler, nicel veri bulgularını daha iyi açıklamak, tanımlamak ve takip etmek için kullanılmaktadır. Bu araştırmada karma yöntemin kullanılmasının bir gerekçesi de, Creswell'in (2006) de belirttiği gibi, sosyal bilimlerde belirlenen problemlerin karmaşık bir yapıya sahip olması ve bu problemlerin çözümlenmesinde nicel ya da nitel tek bir yöntemin kullanılmasının yetersiz kalmasıdır. Yapılan araştırmalarda, bireylerin kendi görüşlerine dayalı nicel veri toplama araçlarına cevap verirken kendisiyle ilgili gerçekçi bilgileri vermek yerine sosyal ve normatif anlamda ideali yansıtan bilgileri verdikleri belirlenmiştir (Hough, 1998). Bu nedenle yapılan araştırmada, nicel araştırma nitel araştırma ile desteklenmiş ve araştırma probleminin en doğru biçimde açıklanması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinin Hammond modeliyle değerlendirilmesi amaçlanmış ve sıralı açıklayıcı desenin çalışma için uygun bir araştırma modeli olduğuna karar verilmiştir.

Araştırma aynı zamanda bir program değerlendirme çalışmasıdır. Program değerlendirme; belirlenen paydaşların ihtiyaçlarına yönelik karar verme, yargı ve sonuca varma, yeni bilgi edinme, organizasyonel gelişme ve kapasite geliştirme amaçları ile programların ve sistemlerin gelişmesini ve hesap verebilirliğini sağlayacak ve nihai olarak kuruma ve sosyal değerlere katkı sunacak şekilde, programların unsurlarının niteliğinin tek başına veya birlikte sistematik olarak araştırılmasıdır (Shulha, Caruthers ve Hopson, 2010). Program değerlendirme aynı zamanda, etkiyi tanımlamaya ve programı iyileştirmeye ilişkin ikili amaca yardım eden önemli bir araçtır (Nesbit, Hertz, Thigpen, Castellanos, Brown, Porter ve Williams, 2018). Bu araştırmada program değerlendirme modeli olarak "Hammond Program Değerlendirme Küpü Modeli" (Hammond Evaluation Cube Model) kullanılmıştır. Hammond, değerlendiricinin eğitim faaliyetlerinin başarısına ve başarısızlığına katkıda bulunan faktörleri aramasına yardımcı olmak için üç boyutlu bir küp modeli geliştirmiştir (Worthen ve Sanders, 1987). Hammond (1968, 2-3) program değerlendirmeye yönelik aşırı basitleştirilmiş yaklaşımların, öğretmen ve yöneticileri yetersiz veriden sonuç çıkarma sorunuyla baş başa bıraktığını ve yalnızca öğrenci ve öğretmenlerin genel isteklilik durumlarıyla sınırlandırdığını vurgulamıştır. Program değerlendirmeyi bütüncül bir yaklaşımla ele alan Hammond değerlendirme küpünde üç yüzey bulunmakta olup bu yüzeyler şunlardır (Hammond, 1968):

1. Hedef davranışlar: bilişsel alan, duyuşsal alan, psikomotor (davranışsal) alan.

2. Öğretim: organizasyon, kapsam/içerik, yöntem, hizmetler, maliyet.
3. Kurum: öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı, aile, toplum.



Şekil 3.1.: Hammond Küp Program Değerlendirme Modeli ve araştırmada seçilen hücreleri

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi araştırmada; Hammond Küp Değerlendirme Modeli’nin ilk yüzeyindeki bilişsel, ikinci yüzeyindeki içerik ve üçüncü yüzeyindeki öğrenci öğeleri seçilmiştir. Hammond Küp Değerlendirme Modeli’nde, araştırmacı herhangi bir ya da birkaç hücreyi alarak onu kapsamlı olarak inceleyebilmekte ve bu şekilde daha ayrıntılı sonuçlar elde edilebilmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Hammond’a (1968) göre, küpün yüzeylerinden seçilecek hücrelerin/boyutların birbiriyle etkileşimine yönelik oluşturulan faktörler istenilen derinlikte de araştırılabilir. Bu bağlamda, araştırma için seçilen Hammond modelindeki hücrelerle/boyutlarla kapsamlı ve ayrıntılı olarak öğrencilerin hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık eğitimi sürecinde edindikleri vatandaşlık bilincine ilişkin görüşleri derinlemesine değerlendirilmek istenilmiştir. Bununla birlikte; Türkiye’de ilköğretim düzeyini oluşturan ilkokul ve ortaokul kademelerinde vatandaşlık eğitimi hem bir ders olarak hem de disiplinler arası bir yaklaşımla birçok dersin öğretim programında (hayat bilgisi, sosyal bilgiler gibi) yer almaktadır.

Türkiye’de ilköğretimin ilk amaç ve görevi “Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek”tir (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 23-1, 2019). Bu amaç doğrultusunda hazırlanan tüm ilköğretim ders programlarında iyi vatandaş yetiştirmeye yönelik amaç ve kazanımlar/içerik vardır. Bu nedenle araştırmada vatandaşlık eğitimi ile ilgili bir dersin değil, bütüncül bir yaklaşımla ve ilköğretim sonunda öğrencilerin iyi vatandaş algılarını da kapsayan vatandaşlık bilinci durumu değerlendirilmek istenilmiş ve Hammond Küp Değerlendirme Modeli’nin bu çalışma için en uygun model olduğuna karar verilmiştir.

Karma araştırmalar, tek başına nicel ve tek başına nitel yöntemlerle tam olarak anlaşılacak farklı olgulara yönelik zengin ve derin kavrayışlar, anlamlar geliştirmeye yardımcı olabilir (Venkatesh, Brown ve Bala, 2013, 29). Bu bağlamda yapılan araştırma ile de vatandaşlık bilincine ve boyutlarına yönelik hem genellemelere hem de derin anlamlara ulaşmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda bir program değerlendirme araştırması olan ve karma araştırma modeli ile yürütülen bu araştırmanın nicel ve nitel bölümlerinde kullanılan araştırma yöntemi, evren, örneklem ve çalışma grubu, veri toplama araçları ve uygulama ile verilerin analizi aşağıda ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

### **3.1.1. Araştırmanın nicel bölümü**

#### **3.1.1.1. Nicel araştırma yöntemi**

Karma araştırma modellerinden sıralı açıklayıcı desenin kullanıldığı bu araştırmada öncelikle nicel veri toplama ve analizi gerçekleştirilmek istenilmiştir. Ortaokul son sınıf (sekizinci sınıf) öğrencilerinin vatandaşlık bilincine ilişkin görüşleri doğrultusunda mevcut olgunun tanımlanması amaçlanmıştır. Bu nedenle de araştırmanın nicel bölümünde, temelde betimleyici bir yapıya sahip olan tarama yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Tarama araştırma yöntemi nesnelerin, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, 207). Tarama araştırmaları genellikle çok fazla miktarda veriye dayalı olarak gerçekleştirilir. Bu araştırmada da belirlenen ulaşılabilir evrenin %30,09’undan veri toplanarak genellemeler yapılmaya çalışılmıştır. Veri toplama sürecinin bir seferde gerçekleştirildiği tarama türüne kesitsel tarama adı verilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, 394). Bu araştırmada kesitsel tarama ile öğrencilerin vatandaşlık bilincine yönelik bir andaki durumu, bir başka deyişle



zaman içindeki bir kesitin özellikleri tanımlanmıştır. Tarama araştırmalarına başlarken araştırma amacının tam ve kesin olarak belirlenmesi, evrenin detaylı tanımlanması ve araştırma maliyetlerinin hesaplanmasına dikkat edilmelidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, 207-209). Bu çalışmaya başlamadan önce araştırmanın amacı “ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinin Hammond modeliyle değerlendirilmesi” şeklinde açıkça belirlenmiştir. Bunun yanında araştırmada ulaşılabilir evreni detaylı olarak tanımlayabilmek için Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden resmi izinle e-okul yönetim bilgi sisteminden Bartın İliindeki ortaokulların sekizinci sınıflarında öğrenim gören tüm öğrencilerin okullara ve cinsiyete göre dağılımına ilişkin veri alınmıştır. Ulaşılabilir evren böylece detaylı olarak çalışmaya başlamadan önce tanımlanmış ve buna göre uygulama planı hazırlanmıştır. Araştırmanın tüm maliyetleri araştırmacı tarafından karşılanmış olup tarama yönteminin özellikle uygulama sürecindeki sorunlar başlangıçta azaltılmaya çalışılmıştır.

### **3.1.1.2. Evren ve örneklem**

Evren (population), araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür (Karasar, 1999, 109). Bir başka deyişle evren, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, 79). Araştırmalarda hedef evren (target population) ve ulaşılabilir evren (accessible population) olmak üzere iki tür evrenden (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, 90-91) söz edilebilir. Hedef evren, ulaşılması neredeyse imkânsız evren olup araştırmacının ideal seçimidir; ulaşılabilir evren ise araştırmacının gerçekçi seçimi ve ulaşılabilir olanıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, 91-92). Bu araştırmada hedef evren, Türkiye’de ortaokul sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrenciler iken ulaşılabilir evren Bartın İlindeki ortaokullarda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Bartın İline bağlı tüm köy, kasaba ve şehir ortaokulları ulaşılabilir evren kapsamında yer almıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen ulaşılabilir evreni oluşturan Bartın İlindeki ortaokullarda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin dağılımı Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Bartın İlinde öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin dağılımı

<b>Bartın İli ortaokulları</b>	<b>Kız</b>	<b>Erkek</b>	<b>Toplam</b>
Devlet ortaokulu	800	884	1684
Devlet imam hatip ortaokulu	200	223	423
Özel ortaokul	30	47	77
Özel eğitim uygulama ortaokulu	2	4	6
<b>Toplam</b>	<b>1032</b>	<b>1158</b>	<b>2190</b>

(Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü e-okul verileri, 2019).

Tablo 3.1'e göre, Bartın İlindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin 1684'ü devlet, 423'ü imam hatip, 77'si özel ve 6'sı özel eğitim uygulama ortaokullarında öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerden 1032'si kız ve 1158'i erkektir. En fazla ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi devlet ortaokullarında iken bunu sırasıyla; devlet imam hatip ortaokulları, özel ortaokullar ve özel eğitim ortaokulları izlemektedir.

### 3.1.1.2.1. Nicel araştırma örnekleme

Araştırmanın planlama aşamasında nicel verilerin toplanması için ulaşılabilir tüm evrene, yani Bartın İlindeki tüm ortaokullarda öğrenim gören 2190 sekizinci sınıf öğrencisine ulaşmak hedeflenmiş ve bu hedefe yönelik gerekli resmi izin ve onaylar alınmıştır (Ek-2). Ulaşılabilir evreni oluşturan Bartın İlindeki tüm ortaokul yöneticileri ile araştırmacı tarafından bir ön görüşme yapılmış ve resmi izin alınmakla birlikte araştırmaya gönüllü destek verip veremeyecekleri durumu açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Bu ön görüşmelerde engelleri nedeniyle özel eğitim uygulama ortaokullarında öğrenim gören altı öğrencinin ve özel ortaokullarda öğrenim gören 77 öğrencinin araştırma kapsamı dışında bırakılmasına karar verilmiştir. Özel ortaokullarda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrenci velilerinin (sınav çalışma zamanından ödün verilmek istenmeyişi gibi) ve okul yöneticilerinin çeşitli kaygılarla (diğer okullarla karşılaştırılmak istememe gibi) araştırmaya gönüllü katılmama yönündeki talebi anlayışla karşılanmış ve araştırma dışında bırakılmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünde, örneklemin belirlenmesinde amaçlı örneklemede maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling) yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Büyüköztürk vd.'na (2009, 89) göre, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması maksimum çeşitlilik örnekleme tanımlar. Araştırmada nicel veri toplama araçları ile verilerin toplanacağı örneklem; hem resmi devlet okulu hem imam hatip

ortaokulu, hem köy okulu hem kasaba okulu hem de şehir merkezi ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler yer alacak şekilde oluşturulmuştur.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin cinsiyet, okul türü ve okulun yerine ilişkin dağılım Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Örnekleme de yer alan öğrencilerinin dağılımı

Katılımcı özellikleri		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	322	50,8
	Erkek	312	49,2
Okul türü	Devlet ortaokulu	455	71,8
	Devlet imam hatip ortaokulu	179	28,2
Okulun yeri	Köy	224	35,3
	Kasaba	173	27,3
	Şehir	237	37,4
<b>Toplam</b>		<b>634</b>	<b>100</b>

Tablo 3.2'ye göre, örnekleme de yer alan öğrencilerden 322'si (%50,8) kız ve 312'si (%49,2) erkektir. Bu öğrencilerden 455'i (%71,8) devlet okulunda ve 179 'u (%28,2) devlet imam hatip ortaokulunda öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerden 224'ü (%35,3) köy, 173'ü (%27,3) kasaba ve 237'si (%37,4) şehir merkezindeki okullara devam etmektedir.

Örnekleme de yer alan öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyine ilişkin dağılım Tablo 3.3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3: Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyi dağılımı

Katılımcı özellikleri		Frekans (f)	Yüzde (%)
Anne eğitim düzeyi	İlkokul	292	46,1
	Ortaokul	200	31,5
	Lise	106	16,7
	Üniversite	36	5,7
Baba eğitim düzeyi	İlkokul	169	26,7
	Ortaokul	197	31,1
	Lise	193	30,4
	Üniversite	75	11,8
<b>Toplam</b>		<b>634</b>	<b>100</b>

Tablo 3.3'e göre, örnekleme de yer alan öğrencilerin annelerinden 292'si (%46,1) ilkokul, 200'ü (%31,5) ortaokul, 106'sı (%16,7) lise ve 36'sı (%5,7) üniversite; babalarının ise 169'u (%26,7) ilkokul, 197'si (%31,1) ortaokul, 193'ü (%30,4) lise ve 75'i (%11,8) üniversite mezunudur.

### 3.1.1.3. Nicel veri toplama araçları ve uygulama

Araştırmanın amaçları doğrultusunda nicel veri toplamak için kişisel bilgi formu ve Vatandaşlık Bilinci Ölçeği kullanılmıştır (Ek-1). Bu veri toplama araçlarının tamamı bilimsel araştırma basamaklarına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve gerekli resmi izinler alındıktan sonra yine araştırmacı tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bartın İli ortaokullarında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır (Ek-2). Veri toplama araçlarının tamamı; bütüncül bir yaklaşımla taslak olarak hazırlanmış, bir uzman grubundan her aşamada veri toplama araçlarının tamamına ilişkin görüş alınarak ilgili uygulama ve istatistiksel analizler yapılarak geliştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde; dördü profesör, üçü doçent, üçü doktor öğretim üyesi, biri doktor, üçü sosyal bilgiler öğretmenleri olmak üzere toplam on dört uzmandan destek alınmıştır<sup>5</sup>. Türkiye’de farklı üniversitelerde görevli olan uzmanlardan ikisi eğitimde program geliştirme, üçü ölçme ve değerlendirme, üçü vatandaşlık eğitimi/sosyal bilgiler eğitimi, ikisi rehberlik ve psikolojik danışma ve biri Türk dili alanında çalışmalar yürütmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden biri Bartın merkezindeki bir ortaokulda, biri Bartın’a bağlı bir köy ortaokulunda ve biri de Bartın dışındaki bir ilde görev yapmaktadır. Karma araştırma deseninde gerçekleştirilen bu çalışmada önce nicel verileri toplamak için bir ölçek geliştirme çalışması yapılmış, sonrasında kişisel bilgi formu ve geliştirilen ölçek ile nicel veriler toplanmıştır. Veri toplama aşamasında, veri kaybı yaşamamak için öğrencilerin tüm veri toplama araçlarını eksiksiz doldurmasına özen gösterilmiş ve uygulamada öğretmenlerden destek alınmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilme sürecine ilişkin ayrıntılı açıklamalar aşağıda ayrı başlıklar altında verilmiştir.

#### 3.1.1.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmanın amacı doğrultusunda uzman görüşü de alınarak kişisel bilgi formu hazırlanmış ve bu form geliştirilen ölçek ile birlikte uygulanmıştır. Formda, öğrencinin cinsiyetine, okulunun adına, anne ve babasının eğitim düzeyine ilişkin sorular sorulmuştur. Okulun yerine ve türüne ilişkin bilgi, araştırmacının kendisi tarafından okulun adına ve uygulamada alınan notlara göre veri kaydı aşamasında kodlanmıştır. Bunun yanında öğrencinin haklarını kullanma, sorumluluklarını/görevlerini yerine getirme ve okulda karar

---

<sup>5</sup> Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde kıymetli görüşlerini ve desteğini esirgemeyen tüm uzmanlarımıza tekrar teşekkür etmek istiyorum.

alma süreçlerine katılma durumuna ilişkin üçlü likert tipinde soru sorulmuştur. Soruların derecelemesi “Tamamen katılıyorum (3), Kısmen katılıyorum (2) ve Hiç katılmıyorum (1)” şeklinde yapılmıştır.

### **3.1.1.3.1. Vatandaşlık Bilinci Ölçeği**

Araştırmanın nicel verilerini toplamak için, araştırmacı tarafından geliştirilen Vatandaşlık Bilinci Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek ile öğrencilerin vatandaşlık bilincine yönelik tepkilerini/görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme süreci, bireyin ölçülmesi amaçlanan ilgili özelliğini uyaracak uyarıcılar takımını ve bu uyarıcılara uygun tepki kategorilerini oluşturma sürecine ve işlemine verilen isimdir (Erkuş, 2014). Ölçek geliştirme sürecinin aşamaları aşağıda ayrı ayrı açıklanmıştır.

#### **3.1.1.3.1.1. Alanyazın tarama ve madde havuzu oluşturma**

Araştırma konusuyla ilgili daha önce yapılan tez ve araştırmaların yanında, özellikle vatandaşlık yaklaşımları ve anlayışlarına yönelik kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Vatandaşlık yaklaşımları/anlayışları ve uygulamaları ile ilgili alanyazın dikkate alındığında özellikle vatandaşlığın kimlik, hak, sorumluluk ve katılımçılık boyutlarının ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Nitekim bununla ilgili alanyazın tartışmaları araştırmanın ilgili bölümlerinde sunulmuştur. Daha önce hazırlanan vatandaşlık eğitimine yönelik anket ve ölçekler de incelenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda özgün bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiş ve vatandaşlığın hak, sorumluluk, birlikte yaşamayla ilgili bilgi ve becerileri de içeren katılımçılık boyutlarına ilişkin ifadelerin yer aldığı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasında yazılan bazı ifadelerin hem hak hem sorumluluk hem de katılımçılık içermesi uzmanlarla tartışılmış ve bu durumun olağan kabul edilmesine karar verilmiştir. Örneğin; seçme-seçilme durumu hem bir hak hem bir vatandaşlık sorumluluğu hem de bir katılımçılık eylemidir. Aslında bireyin sahip olduğu vatandaşlık bilincinin; onun vatandaşlığın hak, sorumluluk ve katılımçılık boyutlarını nasıl algıladığı ve yaşadığıyla da ilgili olduğu söylenebilir. Uzmanlar ile yapılan tartışmalarda da bu durum ortaya çıkmıştır. Bunun yanında vatandaşlığın kimlik boyutu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmakla birlikte, vatandaş ve ait olma ile vatandaş ve vatanseverlik arasındaki ilişki göz ardı edilmemiş ve bunlara yönelik de maddelere havuzda yer verilmiştir. Tüm bu madde

yazımlarında araştırmanın ilgili bölümlerinde de verilen alanyazın dikkate alınmış ve uzmanlarla tartışmalar yapılmıştır.

Uzman görüşü alınmak için hazırlanan taslak ölçeğin madde havuzunda ilk olarak 54 madde yer almıştır. Uzman görüşü ve tartışmalar sonrasında uzmanlar ile birlikte bir madde havuzdan çıkarılmış, iki önerme ve eylemi ifade ettiği düşünülen sekiz maddede de düzeltme yapılmıştır. Dil uzmanı tarafından tekrar gözden geçirilen 53 maddeli taslak ölçek ön uygulama için hazır hâle getirilmiştir. Taslak ölçekte 48 olumlu ve beş olumsuz ifade bulunmaktadır. Likert tipi hazırlanan Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin "Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Az katılıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)" şeklinde derecelendirmesi yapılmıştır. Tablo 3.4'te tüm maddeleri verilen ölçeğin bu hâli Bartın İlindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanmış, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Tablo 3.4: Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin madde havuzu

Maddeler	Maddeler
1. İnsanların haklarına saygı gösteririm.	28. Kendi karar ve davranışlarımın sorumluluğunu üstlenirim.
2. Bir insan olarak haklarımı biliyorum.	29. Ülkemin vatandaşı olmaktan onur duyarım.
3. Hak ve özgürlüklerime zarar verildiğinde nereye başvuracağımı biliyorum.	30. Gelecek kuşakların yaşam koşullarına ilişkin sorumluluk hissederim.
4. Hak ve özgürlüklerimi kullandığımı düşünüyorum.	31. Ülke yönetiminde halk söz sahibi olmalıdır.
5. İnsanlar, birbirlerinin hak ve özgürlüklerine saygı göstermelidir.	32. Vatandaşlar ve devleti yönetenler kanunlara uymalıdır.
6. Yetişkin olduğumda seçme ve seçilme hakkımı kullanacağım.	33. Demokrasinin temel ilkelerini göz önüne alarak farklı yönetim biçimleri (monarşi, oligarşi, teokrasi, cumhuriyet gibi) arasındaki farkı açıklayabilirim.
7. Farklılıklar (dil, din, kültür, düşünce vb.) toplumsal huzuru <b>olumsuz etkiler</b> .	34. Sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerine katılmak isterim.
8. Özgürlükler toplumsal huzuru <b>olumsuz etkiler</b> .	35. İnsanlığın ortak sorunlarının çözümüne destek olmak isterim.
9. Kendime yapılan haksızlıklara tepki gösteririm.	36. Hak ve özgürlüklerim zarara uğradığında demokratik çözüm önerileri sunabilirim.
10. Başkalarına yapılan haksızlıklara <b>tepki gösteremem</b> .	37. Yetişkin olduğumda, toplumla ilgili karar verme süreçlerine katılarak sorumluluk alacağım.
11. Herkes din, vicdan ve düşünce özgürlüğüne sahip olmalıdır.	38. Tanımadığım insanlarla kolay iletişim <b>kuramam</b> .
12. Çalışmak bireylerin görevidir.	39. Resmi kurum ve kuruluşlarla kolay iletişim <b>kuramam</b> .
13. Vatandaşlar, devlet kurumlarından kendileriyle ilgili konularda bilgi edinme hakkına sahiptir.	40. Çatışmaları barışçıl bir biçimde çözmeye çaba gösteririm.
14. Her vatandaş eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik hakkına sahiptir.	41. Medyayı ve medya araçlarını bilinçli olarak kullanabilirim.
15. Toplumsal sorunların çözümünde görev ve sorumluluk almak isterim.	42. Başkalarının yerine kendimi koyabilir ve onları anlayabilirim.
16. Doğaya ve çevreye karşı sorumluluklarımı yerine getiririm.	43. Yetişkin olduğumda çalışıp vergimi öderim.
17. Toplumda barış içinde birlikte yaşamının önemli olduğunu düşünürüm.	44. Kanunlara ve kurallara uyarım.
18. Kendimin ve toplumun yaşam kalitesini arttırmak için sorumluluk üstlenmem gerekir.	45. Okulumda ve sınıfımda yapılan seçimlerde oy kullanırım.
19. Devletin vatandaşlarına karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğunu biliyorum.	46. Derslerime çalışır, ödevlerimi zamanında yaparım.
20. Toplum yaşamını düzenleyen kurallara uymam gerektiğini biliyorum.	47. Başkalarıyla kolaylıkla iletişim kurarak bir işi çekinmeden yapabilirim.
21. Vatandaşlık görevlerini yerine getirmenin, toplumsal birlik ve beraberlik için önemli olduğunu düşünüyorum.	48. Toplumsal yaşamın demokratik değerlere göre olması gerektiğini savunurum.
22. Ulusal değerlerin korunması gerektiğine inanıyorum.	49. Her türlü ayrımcılığa karşı çıkarım.
23. Kamu mallarının ve ortak yaşam alanlarının korunmasında sorumluluk alırım.	50. Acil durumlarda yardım eli uzatmaya gönüllü olurum.
24. İyi bir vatandaş olmak için vatansever olmak gerekir.	51. Sosyal, ekonomik ve politik konularla ilgili farklı bakış açısıyla değerlendirme yapabilirim.
25. Toplumsal gelişmeyi sağlamak için çalışma sorumluluğunu almak gerekir.	52. Adaletsizlikleri ortadan kaldırmak için çaba gösteririm.
26. Bir meslek sahibi olduğumda toplumsal yaşama katkıda bulunmayı hedefliyorum.	53. Anlaşmazlıkları çözmek için şiddetten uzak öneriler sunabilirim.
27. Bilinçli bir tüketici olmaya özen gösteririm.	

### 3.1.1.3.1.2. Ön uygulama ve çalışma grubu

Taslak ölçekteki maddelerin sekizinci sınıf öğrencileri tarafından anlaşılabilirliğine yönelik bir uygulama yapılmıştır. Örneklemde yer almayan, Bartın İlindeki bir ortaokulda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin (12 öğrenci), maddelerin anlaşılabilirliğine yönelik görüşleri alınmış ve özellikle anlaşılmayan kavramların olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Son hali verilen taslak ölçeğin, örneklem grubunda yer almayan 57 öğrenciye ön uygulaması yapılmıştır. Taslak ölçeğin, Cronbach alpha değeri 0,857 olarak bulunmuştur.

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek uygulaması için çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklemede maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling) yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Çalışma grubu; hem resmi devlet okulu hem imam hatip ortaokulu, hem köy okulu hem kasaba okulu hem de şehir merkezi ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler yer alacak şekilde oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme çalışmasında uygulama yapılan katılımcılara ilişkin dağılım Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5: Ölçek geliştirme çalışmasına katılan öğrencilerinin dağılımı

Katılımcı özellikleri		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	650	47,72
	Erkek	712	52,28
Okul türü	Devlet ortaokulu	1210	88,84
	Devlet imam hatip ortaokulu	152	11,16
Okulun yeri	Köy	102	7,49
	Kasaba	98	7,20
	Şehir	1162	85,31
<b>Toplam</b>		<b>1362</b>	<b>100</b>

Tablo 3.5'e göre, ölçek geliştirme çalışmasına katılan Bartın İlindeki sekizinci sınıf öğrencilerinden 650'si (%47,72) kız ve 712'si (%52,28) erkektir. Bu öğrencilerden 1210'u (%88,84) devlet ortaokullarında ve 152'si (%11,16) imam hatip ortaokullarında öğrenim görmektedir. Öğrencilerden 102'si (%7,49) köyde, 98'i (%7,20) kasabada ve 1162'si (%85,31) şehir merkezindeki okullara devam etmektedir.

### 3.1.1.3.1.3. Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri

Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin geliştirilmesi için toplanan verilerde analizlere başlamadan önce veri seti incelenmiştir. Ölçek geliştirmede kullanılacak veri seti; eksik veri, tek ve çok değişkenli normallik, örneklem büyüklüğü, aykırı gözlemler, çoklu doğrusal bağlantı sorunu ve artık değerler ölçütlerine göre incelenmeli ve analize uygunluğuna karar



verilmelidir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmada ölçek geliştirmek için kullanılan veri seti incelenmiş ve eksik veri olmadığı görülmüştür. Veri setinde normallik analizleri yapılmış ve normal dağılımın olmadığı tespit edilmiştir.

Örneklem büyüklüğüne ilişkin çeşitli görüşler olmakla birlikte, Kline (2010) gözlem sayısının parametre sayısına oranının 10:1 oranında olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada taslak ölçekte 53 madde yer almış ve 1388 kişiye uygulama yapılmıştır. Muthén ve Muthén (2002), normal dağılıma sahip olmayan değişkenler ve verilerde özellikle doğrulayıcı faktör modeli için daha geniş örneklere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Ölçek geliştirmede kullanılan veriler normal dağılmamakla birlikte büyük örneklem (1388 kişi) ile çalışılması tercih edilmiş ve model oluşturulmuştur. Bağlantı sorununun araştırılmasında değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve korelasyon değerlerinin çok yüksek olmadığı görülmüştür. Çoklu bağlantılılıkta, Varyans Artış Faktörü (VIF) ve Tolerans (T) ile Durum İndeksi (CI) değerleri incelenir; VIF değeri 10'dan küçük, T değeri sıfırdan farklı, CI değerinin 30'dan küçük olması çoklu bağlantılılık sorunun bulunmadığını gösterir ve aykırı gözlemler için standartlaştırılmış artık değerler incelenmelidir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2010). İncelenen veri setinde çoklu bağlantılılık sorunun bulunmadığı görülmüştür. Aykırı gözlemlerin belirlenmesinde Mahalanobis uzaklığı değerine bakılmıştır. Artık gözlemlerin etki durumu için, standartlaştırılmış dfbeta ve ortak değişim oranı değerleri incelenmiştir. Bu incelemelerden sonra 26 ortak gözlemin veri setinden çıkarılmasına karar verilmiş ve geriye kalan 1362 veri üzerinden açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) yapılmıştır.

#### **3.1.1.3.1.4. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)**

Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin geliştirilmesinde SPSS 21.0 programı kullanılarak öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını kontrol etmek için örneklem büyüklüğüne ve maddeler arasındaki ilişkinin gücüne bakılmalıdır. Örneklem büyüklüğünün uygunluğu için Barlett testinin (Barlett's test of sphericity) anlamlı olması ( $p < .05$ ) gerekmekte, 0 (sıfır) ile 1 (bir) arasında değişen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçümünün minimum .60 olması önerilmekte, maddeler arası ilişki gücüne yönelik madde toplam korelasyon değerinin ise .30'dan büyük olması gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin KMO değeri ,959 ve Barlett testi değeri 16910,732'dir ( $sd=703$ ,  $p=0,000$ ). Bu değerler örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir. Yapılan analizde ölçeğin madde toplam korelasyonlarının 0,41-

0,62 arasında değiştiği görülmüş ve faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir (bkz. Tablo 3.7).

Faktör yapısını belirlemeye yönelik yapılan ilk analizde ölçeğin tek boyutlu bir yapı göstermediği ve bunun ölçekteki beş olumsuz maddeden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle ölçekteki beş olumsuz madde (7, 8, 10, 38 ve 39. maddeler) ıkarılarak analize 48 madde ile devam edilmiştir. Faktör çıkarmada en yaygın kullanılan yaklaşımlardan biri olan temel bileşenler analizi (principal components) ile yapılan faktör analizi sonucunda özdeğeri (Eigenvalue) 1'den büyük olanlara (Kaiser kriteri), Catell yamaç testi (Yamaç-birikinti grafiği –Scree plot) ve Horn paralel analiz testi ile ölçeğin bileşen durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizde, ölçekte özdeğeri (Eigenvalue) 1'den büyük olan altı bileşen ve yamaç-birikinti grafiğinde  büyük kırılmanın olduğu grlmştir. Ölçek bileşen özdeğeri, Horn paralel analizinden elde edilen kriter değerden büyük olduğunda faktörün (bileşenin) tutulması önerilmektedir (Stober, 1998). Monte Carlo PCA programı ile yapılan Horn paralel analizinden elde edilen sonuçlar ile özdeğerlerin karşılaştırılması Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6: zdeğer ve kriter değer karşılaştırması

Bileşen numarası	zdeğer	Paralel analiz kriter değer	Bileşen (Faktör) sayısı kararı
1	10,965	1,3999	<b>Kabul</b>
2	2,404	1,3648	<b>Kabul</b>
3	1,433	1,3354	<b>Kabul</b>
4	1,126	1,3131	Red
5	1,082	1,2921	Red
6	1,028	1,2729	Red

Ölçeğin faktör (bileşen) yapısını belirlemeye yönelik yapılan analizler sonucunda ölçeğin üç faktörden oluştuğuna karar verilmiştir. Vatandaşlığın hak, sorumluluk ve katılımcılık boyutları dikkate alınarak hazırlanan ölçek maddelerinin  faktörde toplanması, çalışmanın başlangıcındaki boyutlara ilişkin tahmin ile de tutarlı çıkmıştır. Faktörlerin isimlendirilmesinde faktöre yüklenen maddelerin faktör yük değerine ve bu maddelerin anlamsal yapısına bakılmıştır. Buna göre isimlendirilen faktörlere "hak", "sorumluluk" ve "katılımcılık" adı verilmiştir. Ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğunun belirlenmesinden sonra aynı zamanda faktör kümelenmesine ilişkin döndürme (rotasyon) işlemi yapılmıştır. Dik açılı (ortogonal) yaklaşımlardan biri olan Varimax ile gerçekleştirilen faktör döndürmesi sonucunda elde edilen üç faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans oranı % 38,953'tür. Tek

boyutlu ve üç boyutlu olarak kullanılabilir ölçekte ortaya çıkan faktörlerden ilki (sorumluluk boyutu) varyansın % 15,557'sini, ikincisi (katılımcılık boyutu) % 12,757'sini ve üçüncüsü (hak boyutu) % 10,640'ını açıklamaktadır.

Ölçekte her bir maddeye ilişkin faktör yükleri ,683 - ,407 aralığında değişmektedir. Çalışmada faktör yükü ,40'ın altında olan maddeler ölçeğe alınmamıştır. Bir faktör altında kalarak, belli bir yapıyı ölçen maddenin, ölçekte kalabilmesi için faktör yük değerinin belli bir değerin üzerinde olması istenir. Faktör yük değerlerinin 0,45 ve üzeri olması iyi olarak kabul edilirken, az sayıda maddenin faktör yüklerinin 0,30'a kadar düşmesi kabul edilebilir olarak belirtilmektedir (Ho, 2006, 207; Can, 2014, 295). Tabachnick ve Fidell (2013) ise faktör yüklerinde alt sınırın minimum 0,32 olması gerektiğini vurgulamışlardır. Ölçekte beş maddenin faktör yükü 0,40 - 0,45 arasında olup diğer 32 maddenin faktör yükü daha yüksek çıkmıştır. Ölçeğin faktör yükleri, oransal ortak varyans değeri ve madde toplam korelasyonları Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7: Ölçeğin faktör yükleri, oransal ortak etken varyans değeri ve madde toplam korelasyonları

Alt boyut adı	Taslak ölçek no	Nihai ölçek no	Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Madde toplam r	Etken varyans
Hak	3	1	Hak ve özgürlüklerime zarar verildiğinde nereye başvuracağımı biliyorum.	,580			,46*	,389
	4	2	Hak ve özgürlüklerimi kullandığımı düşünüyorum.	,480			,48*	,360
	15	3	Toplumsal sorunların çözümünde görev ve sorumluluk almak isterim.	,545			,53*	,386
	19	4	Devletin vatandaşlarına karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğunu biliyorum.	,623			,54*	,459
	23	5	Kamu mallarının ve ortak yaşam alanlarının korunmasında sorumluluk alırım.	,629			,47*	,426
	33	6	Demokrasinin temel ilkelerini göz önüne alarak farklı yönetim biçimleri (monarşi, oligarşi, teokrasi, cumhuriyet gibi) arasındaki farkı açıklayabilirim.	,535			,46*	,349
	34	7	Sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerine katılmak isterim.	,543			,54*	,453
	35	8	İnsanlığın ortak sorunlarının çözümüne destek olmak isterim.	,424			,62*	,474
	36	9	Hak ve özgürlüklerim zarara uğradığında demokratik çözüm önerileri sunabilirim.	,535			,56*	,426
	37	10	Yetişkin olduğumda, toplumla ilgili karar verme süreçlerine katılarak sorumluluk alacağım.	,510			,53*	,377
Sorumluluk	1	11	İnsanların haklarına saygı gösteririm.		,451		,52*	,315
	5	12	İnsanlar, birbirlerinin hak ve özgürlüklerine saygı göstermelidir.		,638		,50*	,462
	6	13	Yetişkin olduğumda seçme ve seçilme hakkımı kullanacağım.		,568		,49*	,331
	9	14	Kendime yapılan haksızlıklara tepki gösteririm.		,419		,41*	,203
	11	15	Herkes din, vicdan ve düşünce özgürlüğüne sahip olmalıdır.		,576		,41*	,346
	12	16	Çalışmak bireylerin görevidir.		,432		,41*	,233
	13	17	Vatandaşlar, devlet kurumlarından kendileriyle ilgili konularda bilgi edinme hakkına sahiptir.		,601		,57*	,453
	14	18	Her vatandaş eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik hakkına sahiptir.		,683		,51*	,488
	17	19	Toplumda barış içinde birlikte yaşamın önemli olduğunu düşünürüm.		,608		,58*	,463
	20	20	Toplum yaşamını düzenleyen kurallara uymam gerektiğini biliyorum.		,541		,59*	,422
	21	21	Vatandaşlık görevlerini yerine getirmenin, toplumsal birlik ve beraberlik için önemli olduğunu düşünüyorum.		,624		,59*	,480

	22	22	Ulusal değerlerin korunması gerektiğine inanıyorum.	,506	,58*	,375
	24	23	İyi bir vatandaş olmak için vatansever olmak gerekir.	,457	,44*	,250
	25	24	Toplumsal gelişmeyi sağlamak için çalışma sorumluluğunu almak gerekir.	,407	,59*	,365
	29	25	Ülkemin vatandaşı olmaktan onur duyarım.	,591	,46*	,401
	31	26	Ülke yönetiminde halk söz sahibi olmalıdır.	,475	,56*	,386
	32	27	Vatandaşlar ve devleti yönetenler kanunlara uymalıdır.	,545	,58*	,424
	30	28	Gelecek kuşakların yaşam koşullarına ilişkin sorumluluk hissederim.	,411	,54*	,348
	40	29	Çatışmaları barışçıl bir biçimde çözmeye çaba gösteririm.	,535	,53*	,376
	41	30	Medyayı ve medya araçlarını bilinçli olarak kullanabilirim.	,471	,52*	,315
	42	31	Başkalarının yerine kendimi koyabilir ve onları anlayabilirim.	,589	,57*	,443
Katılımcılık	44	32	Kanunlara ve kurallara uyarım.	,557	,55*	,424
	46	33	Derslerime çalışır, ödevlerimi zamanında yaparım.	,506	,47*	,302
	48	34	Toplumsal yaşamın demokratik değerlere göre olması gerektiğini savunurum.	,443	,60*	,375
	49	35	Her türlü ayrımcılığa karşı çıkarım.	,532	,52*	,376
	50	36	Acil durumlarda yardım eli uzatmaya gönüllü olurum.	,588	,58*	,454
	52	37	Adaletsizlikleri ortadan kaldırmak için çaba gösteririm.	,611	,59*	,465
	53	38	Anlaşmazlıkları çözmek için şiddetten uzak öneriler sunabilirim.	,647	,44*	,427
				*p<.01		

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin alt boyutları hak, sorumluluk ve katılımcılık olarak belirlenmiştir. Ölçek; hak boyutunda 10 madde (3, 4, 15, 19, 23, 33, 34, 35, 36 ve 37. maddeler), sorumluluk boyutunda 17 madde (1, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 29, 31, ve 32. maddeler) ve katılımcılık boyutunda 11 madde (30, 40, 41, 42, 44, 46, 48, 49, 50, 52 ve 53. maddeler) olmak üzere toplam 38 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişebilir. Korelasyon değerinin -1'e yakınlığı negatif bir ilişkiyi, +1'e yakınlığı pozitif bir ilişkiyi gösterir. Cohen'e (1988, 79-81) göre;  $r = ,10 - ,29$  düşük düzeyde,  $r = ,30 - ,49$  orta düzeyde,  $r = ,50 - 1,0$  yüksek düzeyde ilişkinin aralık değerleridir. Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin (VBÖ) alt boyutlarının kendi aralarındaki korelasyon sonuçları Tablo 3.8'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8: VBÖ alt boyutlarının korelasyonları

Alt Boyut	Hak	Sorumluluk	Katılımcılık
Hak	1	,553*	,677*
Sorumluluk		1	,649*
Katılımcılık			1

\*p<.01

Tablo 3.8'deki ölçeğin boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçlarına göre, tüm boyutlar arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. En yüksek düzeyde ilişki hak ve katılımcılık ( $r = ,677$ ) boyutları arasındadır. Bir ölçekte alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayısının çoklu bağlantı (Multicollinearity) problemi açısından da ele alınması ve elde edilen korelasyon katsayısının ,90 ve üzerinde bulunmaması gerektiği belirtilmektedir (Field, 2009). Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonun ,553 ile ,677 arasında değiştiği ve ölçek için çoklu bağlantı probleminin olmadığı da görülmektedir.

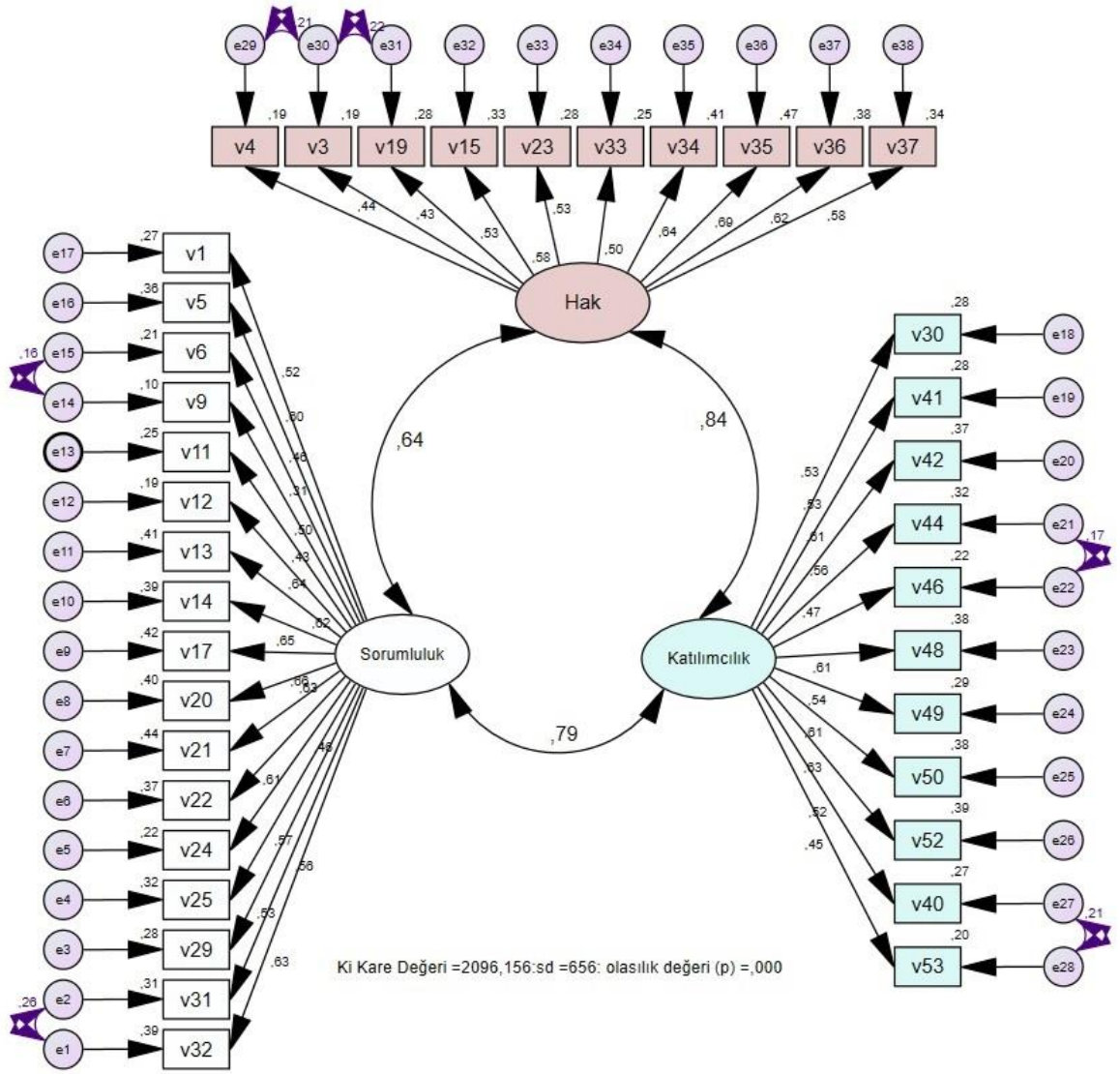
### 3.1.1.3.1.5. Vatandaşlık Bilinci Ölçeği ölçüt bağıntı geçerlilik ve iç tutarlılık analizleri

Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin geçerliliğine ilişkin eşdeğer test, test tekrar test ve eşdeğer iki yarı korelasyon analizleri yapılmıştır. Eşdeğer test olarak İçen, Öztürk ve Yılmaz (2017) tarafından geliştirilen Vatandaşlık Duygusu Ölçeği kullanılmıştır. Vatandaşlık Duygusu Ölçeği farklılıkları benimseme ve aidiyet duygusu olmak üzere iki faktörden ve toplam on maddeden oluşmaktadır. Vatandaşlık Duygusu Ölçeği'nin alpha güvenirlik katsayısı ,71 olup ölçeğin toplam açıklama varyansı %53,8'dir. Test tekrar test ise ölçek geliştirme sürecinde, iki farklı ortaokulun sekizinci sınıfında öğrenim gören 57 öğrencisine üç hafta arayla uygulanmıştır. Eşdeğer iki yarı korelasyon analizi için ise ölçek maddeleri tek ve çift numaralı soru tekniğiyle iki yarıya bölünmüş ve korelasyon analizi yapılmıştır. Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin; eşdeğer test ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r = 0,522$ ), test tekrar test ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r = 0,706$ ) ve eşdeğer iki yarı korelasyonu ile pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r = 0,799$ ) ilişki çıkmıştır. Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin 10 maddeli hak boyutunda güvenirlik ,819; sorumluluk boyutunda güvenirlik ,878; katılımcılık boyutunda güvenirlik ,828 ve ölçeğin toplamında güvenirlik ,925 bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçlarına göre; ölçüt bağıntı geçerliliğini sağladığı ve iç tutarlılığının yüksek olduğu görülmektedir.

### 3.1.1.3.1.6. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan örtük yapısı, birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılarak yapısal eşitlik model uyumu incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde AMOS 23.0 programı kullanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesinin kullanıldığı bu çalışmada, doğrudan ölçülemeyen vatandaşlık bilincine yönelik yapı ve yapılar arasındaki ilişkiler betimlenmeye çalışılmıştır. Yapısal Eşitlik Modelleri, üzerinde çalışılan bir olgu hakkındaki hipotetik veya anlamlı bilginin bir model aracılığıyla betimlenmesi için kullanılabilir (Raykov ve Marcoulides, 2006; Çelik ve Yılmaz, 2016, 7). Yapısal Eşitlik Modeli'nin uygulamaya dair aşamaları şöyledir: kuramsal bir modelin geliştirilmesi, geliştirilen kuramsal model için nedensel ilişkilerin gösterildiği path diyagramının çizilmesi, path diyagramı kullanılarak yapısal ve ölçüm modelinin ayrıştırılması, önerilen modele ilişkin tahminlerin elde edilmesi, yapısal model ve modelin uygunluğunun değerlendirilmesi ve sonuçların yorumlanmasıdır (Byrne, 2010).

Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen yapısı dikkate alınarak path diyagramında model çizilmiş ve ölçüm modelinin ayrıştırılması işlemleri yapılmıştır. Modele ilişkin tahminlerin elde edilmesinde En Çok Olabilirlik Yöntemi (Maximum Likelihood) kullanılmıştır. Üç faktörden ve toplam 38 maddeden oluşan Vatandaşlık Bilinci Ölçeği modelinde, sınanan faktör yapısının verilerle daha iyi uyum sağlaması için altı modifikasyon işlemi yapılmıştır. Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin (VBÖ), birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin bağlantı diyagramı standart katsayıları Şekil 3.2'de gösterilmiştir.



Şekil 3.2.: VBÖ birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi bağlantı diyagramı

Yapısal eşitlik modellemesinde, belirlenen modellerin, veriyi ne kadar iyi açıkladığı uyum indeksleri ile belirlenir. Alanyazında uyum indekslerinden hangilerinin kullanılacağına ilişkin ortak bir görüş olmamakla birlikte, Tablo 3.9’da uyum indekslerinin kullanımına yönelik bazı araştırmacıların önerileri verilmiştir.



Tablo 3.9: Araştırmacılar ve önerdikleri uyum indeksleri

Araştırmacılar	Önerilen uyum indeksleri
Boomsma (2000)	$\chi^2$ , RMSEA, CFI, SRMR, R <sup>2</sup> .
Brown (2015)	Uyum indekslerini üç gruba ayırarak (Birinci grup: $\chi^2$ , SRMR ve RMR; ikinci grup: RMSEA ve üçüncü grup: CFI-IFI, TLI-NNFI) her gruptan en az bir uyum indeksinin kullanılması gerektiğini belirtmektedir.
Cabrera-Nguyen (2010)	Birden fazla uyum indeksi kullanılmalıdır.
Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2010)	$\chi^2$ ile birlikte GFI, RMSEA veya SRMR; CFI veya TLI.
Hu ve Bentler (1999)	NNFI (TLI), SRMR, RMSEA veya CFI.
Kline (2016)	$\chi^2$ /sd, CFI, CI, RMSEA ve SRMR.

Bir modelin uyumunun değerlendirilmesinde kullanılan uyum indekslerinin aralık değerleri ve referansları Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10: Araştırmacılara göre indekslerin aralık değerleri

Uyum indeksi (ölçütü)	Kabul edilebilir aralık değerleri
$\chi^2$	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$ (Hair vd., 2010; Kline, 2016) $0 \leq \chi^2 \leq 5sd$ (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003)
p değeri	$0.05 \leq p \leq 1.00$ (Kline, 2016) $0.01 \leq p \leq 0.05$ (Schumacker ve Lomax, 2004)
$\chi^2/sd$ (CMIN)*	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$ (Kline, 2016) $0 \leq \chi^2/sd \leq 3$ (Ulman, 2006; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003) $0 \leq \chi^2/sd \leq 5$ (Schumacker ve Lomax, 2004)
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$ (Steiger, 1990) $0.05 \leq SRMR \leq 0.08$ (Hair vd., 2010; Hu ve Bentler, 1999)
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$ (Byrne, 2010; Kline, 2016) $0 \leq RMSEA < 0.07$ (Hu ve Bentler, 1999; Hair vd., 2010) $0.08 < RMSEA < 0.10$ (MacCallum vd., 1996)
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$ (Kline, 2016) $0.95 \leq CFI \leq 1.00$ (Hu ve Bentler, 1999) $0.93 \leq CFI \leq 1.00$ (Byrne, 2010) $0.92 \leq CFI \leq 1.00$ (Hair vd., 2010) $0.90 \leq CFI \leq 1.00$ (Schumacker ve Lomax, 2004)
TLI (NNFI)**	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$ (Hu ve Bentler, 1999) $0.92 \leq TLI \leq 1.00$ (Hair vd., 2010) $0.90 \leq TLI \leq 1.00$ (Schumacker ve Lomax, 2004)
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$ (Hu ve Bentler, 1999) $0.90 \leq GFI \leq 0.95$ (Schumacker ve Lomax, 2004)
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$ (Hair vd., 2010) $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$ (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003)
CI (Güven aralığı)	RMSEA'yakın olmalıdır (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003)
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$ (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003) $0.90 \leq NFI \leq 0.95$ (Schumacker ve Lomax, 2004)
AIC / CAIC / BIC / ECVI	Karşılaştırılan model değeri (default model) hem bağımsız (independence model) hem de doymuş modelden (saturated model) küçük olmalıdır (Schumacker ve Lomax, 2004)

\*  $\chi^2/sd$  değerinin büyük örnekleme 0.3-0.5 olması kabul edilebilir (Schumacker ve Lomax, 2004)  
\*\* TLI, büyük örneklem grubunda NFI değeri yerine tercih edilmesi önerilmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Schumacker ve Lomax, 2004; Hair vd., 2010)

Tablo 3.10'da verilen uyum indeksleri ve kabul edilebilir aralık değerleri göz önünde bulundurularak doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen modelin uyum indekslerinin yorumlanmasına ilişkin değerler Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11: Model uyum indekslerinin iyi uyum ve kabul edilebilir değerleri

Uyum indeksi (ölçütü)	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum
$\chi^2$	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$0 \leq \chi^2 \leq 5sd$
p değeri	$0.05 \leq p \leq 1.00$	$0.01 \leq p \leq 0.05$
$\chi^2/sd$ (CMIN)	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 5$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.08 < RMSEA < 0.10$
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$ $0.90 \leq CFI \leq 1.00^*$
TLI (NNFI)	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.90 \leq TLI \leq 1.00$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$
CI (Güven aralığı)	RMSEA'yakın, (CI = 0)	RMSEA'yakın
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
AIC / CAIC / BIC / ECVI	Karşılaştırılan model değeri, bağımsız ve doymuş modelden küçük olmalıdır.	

\*Büyük örneklemede kabul edilebilir.

Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin (VBÖ) birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyum indeksleri ve karşılaştırılması Tablo 3.12'de gösterilmiştir.

Tablo 3.12: VBÖ modeli uyum indeksleri ve karşılaştırılması

Uyum indeksi (ölçütü)	VBÖ değeri	İyi uyum (İU)	Kabul edilebilir uyum (KEU)	İU	KEU
$\chi^2/sd$ (CMIN)	3,195	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 5$		+
p değeri	,000	$0.05 \leq p \leq 1.00$	$0.01 \leq p \leq 0.05$	+	
SRMR	,0425	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$	+	
RMSEA	0,040	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.08 < RMSEA < 0.10$	+	
CFI	,907	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$ $0.90 \leq CFI \leq 1.00^*$		+
TLI (NNFI)	,900	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.90 \leq TLI \leq 1.00$		+
GFI	,921	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$		+
AGFI	,911	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	+	
AIC / CAIC / BIC / ECVI	Küçük	Karşılaştırılan model değeri, bağımsız ve doymuş modelden küçük olmalıdır.		+	

Tablo 3.12'de verilen Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen verilerle uyum indeksleri karşılaştırmasında modelin anlamlı, iyi ve kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmektedir ( $\chi^2 = 2096,156$ ;  $sd = 656$ ;  $p = ,000$ ;  $\chi^2/sd = 3,195$ ;  $SRMR = ,425$ ;  $RMSEA = 0,040$ ;  $CFI = ,907$ ;  $TLI = ,900$ ;  $GFI = ,921$ ;  $AGFI = ,911$ ). Bu sonuçlar, Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin geçerli bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; yapı, madde, standardize edilmiş faktör yükü, t değeri ve R<sup>2</sup> değerleri Tablo 3.13'te verilmiştir.

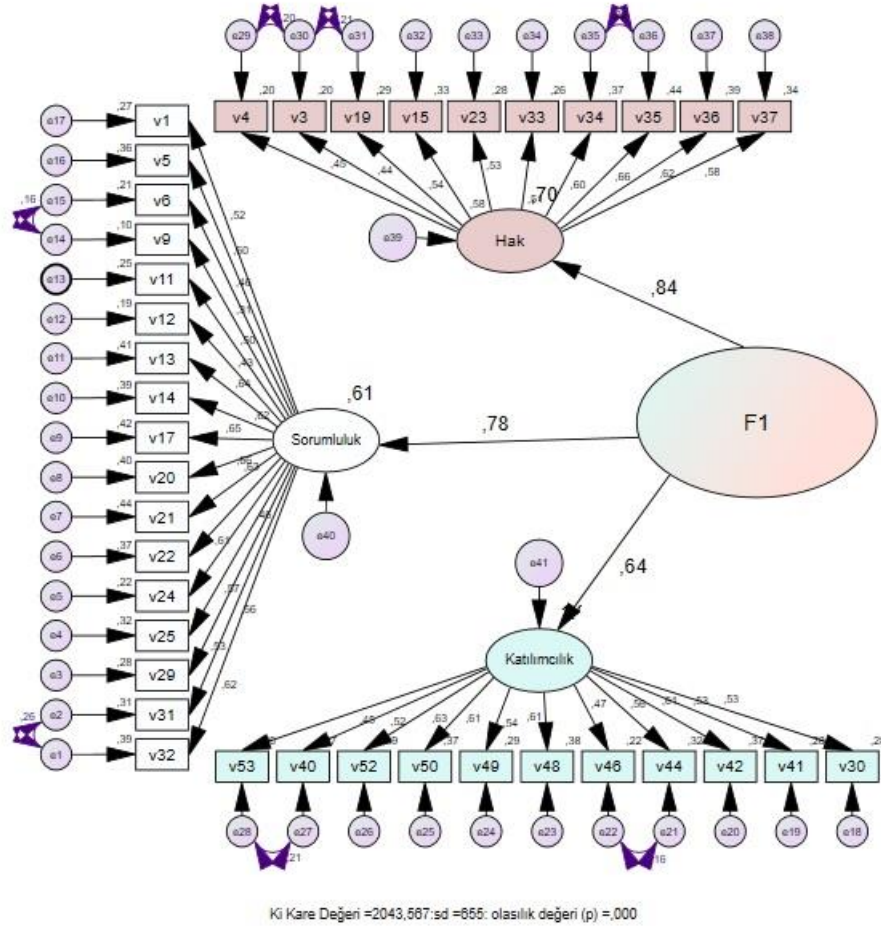
Tablo 3.13: VBÖ modeli faktör yükü, t ve R<sup>2</sup> sonuçları

Yapı	Madde	Standartlaştırılmış faktör yükü	t*	R <sup>2</sup>
Hak	v3	,434	14,474	,189
	v4	,437	14,605	,191
	v15	,577	18,996	,333
	v19	,528	17,499	,279
	v23	,525	17,416	,276
	v33	,504	16,753	,254
	v34	,637	20,804	,406
	v35	,688	-	,473
	v36	,617	20,214	,381
	v37	,581	19,134	,338
Sorumluluk	v1	,522	15,891	,272
	v5	,602	17,640	,363
	v6	,457	14,328	,209
	v9	,311	10,316	,097
	v11	,498	15,332	,248
	v12	,431	13,663	,186
	v13	,641	18,409	,411
	v14	,622	18,036	,387
	v17	,650	18,585	,423
	v20	,631	18,209	,398
	v21	,660	18,771	,435
	v22	,610	17,803	,372
	v24	,465	14,523	,216
	v25	,565	-	,320
	v29	,526	15,980	,276
v31	,561	16,736	,314	
v32	,625	18,086	,391	
Katılımcılık	v30	,533	13,591	,284
	v40	,524	15,179	,274
	v41	,526	13,492	,277
	v42	,606	14,503	,367
	v44	,564	13,994	,318
	v46	,465	12,545	,216
	v48	,613	14,581	,375
	v49	,536	13,637	,288
	v50	,614	14,594	,377
	v52	,627	14,736	,393
	v53	,452	-	,205

\* Tüm t değerleri anlamlıdır (p < .001).

Tablo 3.13'te görüldüğü gibi, Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin faktör yükleri ,311 - ,688 arasında değişmektedir. Hak boyutunun faktör yükleri ,434 - ,688 arasında; sorumluluk boyutunun faktör yükleri ,311 - ,660 arasında ve katılımcılık boyutunun faktör yükleri ,452 - ,627 arasındadır. Vatandaşlık Bilinci Ölçeği modelinde hak boyutunda en fazla açıklayan maddenin v35 (R<sup>2</sup> = ,473); sorumluluk boyutunda v21 (R<sup>2</sup> = ,435); katılımcılık boyutunda v52 (R<sup>2</sup> = ,393) olduğu görülmektedir.

Çok boyutlu ölçeklerde, mutlaka ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile çok faktörlü modellerin test edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Vatandaşlık Bilinci Ölçeği (VBÖ) modelinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi de yapılmış olup elde edilen bağlantı diyagramı standart katsayıları Şekil 3.3.'te gösterilmiştir.



Şekil 3.3.: VBÖ ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi bağlantı diyagramı

Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin ikinci düzey faktör analizi sonuçlarında elde edilen verilerle uyum indeksleri karşılaştırmasında modelin anlamlı, iyi ve kabul edilebilir değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir ( $\chi^2 = 2043,567$ ;  $sd = 655$ ;  $p = ,000$ ;  $\chi^2/sd = 3,120$ ;  $SRMR = ,418$ ;  $RMSEA = 0,039$ ;  $CFI = ,910$ ;  $TLI = ,903$ ;  $GFI = ,923$ ;  $AGFI = ,913$ ). Bu sonuçlar, Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin geçerli bir yapıda olduğunu göstermektedir.

### 3.1.1.4. Nicel verilerin analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşama ölçek geliştirmeye yönelik verilerin analizi olup bu sürece ilişkin ayrıntılı betimlemeler

bundan önceki bölümde açıklanmıştır. İkinci aşama ise Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin geliştirilmesi sonrasında yapılan uygulama ile elde edilen verilerin analizidir. Bu aşamada SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ve Vatandaşlık Bilinci Ölçeği, Bartın İli ortaokullarının sekizinci sınıflarında öğrenim gören 634 öğrenciye uygulanmış elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'ne (VBÖ) ait normallik testi sonuçları Tablo 3.14'te gösterilmiştir.

Tablo 3.14: VBÖ normallik testi sonuçları

Ölçek adı	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	sd	p
VBÖ	,094	634	,000*	,910	634	,000*

\* p<.05

Tablo 3.14'te, Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'ne ilişkin verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir (p<.05). Ölçek normal dağılım göstermediğinden analizlerde; iki kategorili bağımsız değişkenlerde non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U-Testi, üç ve daha fazla kategori olanlarda Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalar sonrasında anlamlı bir fark çıkması sonucunda Mann Whitney U-Testi ve Bonferroni düzeltmesi kullanılarak farkın kaynağı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında araştırmada elde edilen veriler, betimsel istatistikler ve korelasyon (Spearman Sıra Farkları Korelasyonu) analizi ile de incelenmiştir.

Araştırmanın kişisel bilgiler formunda bulunan haklarını kullanıma, sorumluluklarını/görevlerini yerine getirmeye, ailede karar alma süreçlerine katılıma ve okulda karar alma süreçlerine katılıma ilişkin 3'lü likert tipindeki sorulardan elde edilen sonuçların yorumlanmasına ilişkin değerler Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15: Kişisel bilgi formundaki soruların derece, puan ve düzey dağılımı

Derece	Puan	Düzyen Kabulü*
Hiç katılmıyorum	1,00 - 1,66	Düşük
Kısmen katılıyorum	1,67 - 2,33	Orta
Tamamen katılıyorum	2,34 - 3,00	Yüksek

\*Düzyen kabulü sadece araştırma bulguları yorumlanırken kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan Vatandaşlık Bilinci Ölçeği (VBÖ) 5'li likert olup elde edilen sonuçların yorumlanmasına ilişkin değerler Tablo 3.16'te verilmiştir.

Tablo 3.16: VBÖ derece, puan ve düzey dağılımı

Derece	Puan	Düzyer Kabulü*
Hiç katılmıyorum	1,00 - 1,80	Çok düşük
Az katılıyorum	1,81 - 2,61	Düşük
Kısmen katılıyorum	2,62 - 3,42	Orta
Çoğunlukla katılıyorum	3,43 - 4,23	Yüksek
Tamamen katılıyorum	4,24 - 5,00	Çok yüksek

\*Düzyer kabulü sadece araştırma bulguları yorumlanırken kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel bulgularında ortaokulların isimleri kullanılmamış olup ortaokulları temsilen A, B, C, ... şeklinde kodlama yapılmış ve bulgular bu kodlamalarla sunulmuştur.

### 3.1.2. Araştırmanın nitel bölümü

#### 3.1.2.1. Nitel araştırma yöntemi

Karma araştırma modelinin sıralı açıklayıcı deseninde öncelikle nicel veriler üzerinde durulur ve nitel veriler ile de elde edilen bulgular daha iyi açıklanmaya ve tanımlanmaya çalışılır ve böylece bireysel farklılıklara ilişkin de yorumlar yapılabilir. Araştırmanın nicel bölümü için kullanımı tercih edilen tarama araştırma yönetiminin en önemli sınırlılıklarından biri yöntemin bireysel farklılıklara değil genel eğilimlere odaklanmasıdır. Tarama araştırmaları, bireyler hakkında detaylı ve derinlikli gözlemlerden ziyade çok sayıda katılımcıdan elde edilen betimleyici verilere dayalı olduğu için bireysel farklılıkların eğitim-öğretim sürecindeki rolünü inceleyememekte (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, 215) ve genellenen olgunun detaylı açıklamalarına ulaşamamaktadır. Tarama araştırmasının hem bu sınırlılığını ortadan kaldırmak hem de katılımcıların nicel bölüme verdiği cevapların tutarlılığını görmek ve konuya ilişkin derinlemesine anlamlar elde edebilmek için bu araştırmanın nitel bölümünde nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgu bilim (fenomenoloji) araştırma deseninin kullanılması tercih edilmiştir. Olgu bilim (fenomenoloji) hayatımızda karşılaştığımız ancak detaylı olarak bilgi sahibi olmadığımız ya da üzerinde çok düşünmediğimiz olguları derinlemesine inceleyen nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 78). Olgu bilim, insanların yaşamış olduğu üstü kapalı kalmış deneyimleri ortaya çıkarmayı hedefler (Sanders, 1982, 354). Bu araştırmada olgu bilim yönteminin kullanılmasıyla; ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin nicel bölümde

vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerini genel olarak tanımlama ve genelleme yapmanın yanı sıra araştırmmanın temel konusu olan vatandaşlık bilinci olgusunu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlara ulaşmak, örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilmek amaçlanmıştır. Olgu bilim araştırmaları yürütülürken dikkat edilmesi gereken hususlar; araştırmada kaç kişi ile çalışılacağı, nicel araştırma basamakları ile karıştırılmaması (Sanders, 1982, 353) ve özellikle görüşme sırasında derinlemesine veri elde edilebilmesidir (Lester, 1999, 3-4). Bu araştırmada ulaşılabilir evren olarak tanımlanan Bartın İlideki her ortaokuldan bir kız ve bir erkek öğrenci ile görüşme yapılmasına karar verilmiş ve böylece okulun bulunduğu yer, okul türü vb. farklılıkları temsil edebilecek bir nitel çalışma grubu oluşturulmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmaların temel özellikleri; doğal ortama duyarlılık, araştırmacının katılımcı rolü, bütüncül yaklaşım, algıların ortaya konması, araştırma deseninde esneklik, tümevarımcı analiz ve nitel veridir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 47). Bu araştırmada nitel araştırmanın tüm bu özelliklerine dikkat edilmiş olup öğrencilerin doğal ortamı olan okulda araştırmacı tarafından görüşmeler esnek bir yapıda gerçekleştirilerek nitel veriler toplanmıştır. Bütüncül bir yaklaşımla tümevarımcı bir yöntemle nitel veriler analiz edilerek öğrencilerin algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### **3.1.2.2. Çalışma grubu/katılımcılar**

Araştırmanın amaçları doğrultusunda nitel verilerin toplanacağı çalışma grubunun/katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, göreceli olarak küçük bir örnekleme oluşturmak ve bu örneklemede çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 136). Araştırmada böyle bir çalışma grubu oluşturmaktaki amaç ise genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değil, aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koyabilmektir. Maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılırken bir araştırmacı iki konuda dikkatli olmalı; araştırmanın amacını açıkça ifade etmeli ve problemle ilgili durumlar arasında çeşitlilik kaynaklarını olabildiğince ayrıntılı olarak belirlemelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 137). Bu araştırmada vatandaşlık bilincine yönelik geliştirilen ölçek ile toplanan nicel verileri daha iyi anlayabilmek ve açıklayabilmek için görüşme yoluyla nitel verilerin toplanacağı sekizinci sınıf öğrencilerinde cinsiyet, okul türü ve okulun yeri örneklemede çeşitlilik kaynakları olarak belirlenmiştir. Bu çeşitlilik kaynaklarının



belirlenmesinde; alanyazındaki vatandaşlık bilinci/algısı ile ilgili yapılan çalışmalarda cinsiyet ve yaşanılan yer (kırsal ya da şehir) durumuna göre bazı farklı sonuçlara ulaşılması etkili olmuştur. Araştırmada; cinsiyet (kız/erkek), okul türü (devlet ortaokulu/devlet imam hatip ortaokulu) ve yaşanılan yere (köy/kasaba/şehir) göre, vatandaşlık bilincine yönelik çeşitlilik gösteren görüşler arasında ne tür ortaklıkların veya benzerliklerin (aynı ölçüde de farklılıkların) olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında nitel verileri toplamak için görüşme yapılan katılımcılar, nicel verilerin toplandığı okullarda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri arasından belirlenmiştir. Bu öğrencilerin belirlenmesinde okul yöneticilerinden ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden destek alınmıştır. Her okuldan bir kız ve bir erkek öğrenci ile araştırmanın amacı kapsamında görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan sekizinci sınıf öğrencilerine ilişkin dağılım Tablo 3.17’de gösterilmiştir.

Tablo 3.17: Görüşme yapılan öğrencilerinin dağılımı

Katılımcı özellikleri		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	27	50
	Erkek	27	50
Okul türü	Devlet ortaokulu	46	85,2
	Devlet imam hatip ortaokulu	8	14,8
Okulun yeri	Köy	18	33,3
	Kasaba	8	14,8
	Şehir	28	51,9
<b>Toplam</b>		<b>54</b>	<b>100</b>

Tablo 3.17’ye göre, nitel verileri toplamak için görüşme yapılan Bartın İlindeki sekizinci sınıf öğrencilerinden 27’si (%50) kız ve 27’si (%50) erkektir. Bu öğrencilerden 46’sı (%85,2) devlet ortaokullarında ve 8’i (%14,8) imam hatip ortaokullarında öğrenim görmektedir. Öğrencilerden 18’i (%33,3) köyde, 8’i (%14,8) kasabada ve 28’i (%51,9) şehir merkezindeki okullara devam etmektedir.

### 3.1.2.3. Nitel veri toplama araçları ve uygulama

Araştırmanın amaçları doğrultusunda nitel veri toplamak için görüşme ve olay metinleri formu kullanılmıştır (Ek-1). Bu veri toplama araçlarının tamamı bilimsel araştırma basamaklarına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve gerekli izinler alındıktan sonra yine araştırmacı tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bartın İli ortaokullarında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır (Ek-2). Veri

toplama araçlarının tamamı; bütüncül bir yaklaşımla taslak olarak hazırlanmış ve nicel veri toplama araçlarının geliştirilmesinde desteği alınan aynı uzman grubundan görüş alınarak ilgili uygulama ve analizler yapılarak geliştirilmiştir. Karma araştırma deseninde gerçekleştirilen bu araştırmada, nitel veriler, nicel uygulamadan sonra araştırmacının her okulda öğrencilerle ayrı ayrı ortalama 20-30 dakika görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama aşamasında, veri kaybı yaşamamak için tüm görüşmeler (sesli kayıt yapabilmeye yönelik gerekli izinler alınmadığı için) yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

#### **3.1.2.3.1. Görüşme ve olay metinleri formu**

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından nitel veri toplamak için, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile birlikte olay metinlerini tamamlama formu geliştirilmiş ve görüşme yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Görüşme, görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanılarak birlikte konuşma süreci olarak tanımlanmaktadır (DeMarrais, 2004, 55). Merriam'a (2013, 87) göre ise yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular esnek, önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntıları yoktur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmanın amacı doğrultusunda dört açık uçlu soru ve altı adet sonucu görüşülen öğrenciler tarafından tamamlanacak olay metni ve olay sonucuna ilişkin gerekçenin belirtileceği bir bölüm yer almıştır. Uzman görüşü doğrultusunda geliştirilen bu veri toplama aracı (taslak ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğine yönelik uygulama ile birlikte), bir ortaokulun sekizinci sınıfında öğrenim gören 12 öğrenciye uygulanmış ve özellikle uygulamada anlaşılmayan durumlar tespit edilerek görüşme sorularına ve olay metinlerine son hâli verilmiştir. Geliştirilen bu veri toplama araçlarının asıl uygulaması ölçek ile nicel veri toplandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Uygulamada izin alınmadığı için ses kaydı yapılmamış; araştırmacı görüşme süreciyle ilgili aldığı notları, görüşme sonunda öğrencilere teyid ettirme yöntemini kullanmıştır. Bunun yanında özellikle sorulara ve olay metni sonucunu tamamlamaya ilişkin cümleleri ise öğrencilerin kendi el yazıları ile yazmaları istenilmiştir.

#### **3.1.2.4. Nitel verilerin analizi**

Araştırmada vatandaşlık bilinci olgusunu daha iyi açıklayabilecek sonuçlara ulaşmak ve yaşantıları paylaşabilmek için nitel veri toplanmıştır. Patton'a (2002, 4) göre nitel veri,

çalışmaya dahil olan insanlarla yapılan görüşmeler sonucu kişinin kendi ifadelerinden tecrübeleri, fikirleri, duyguları ve bilgilerinden doğrudan alıntılar veya kayıt edilerek gözlem yapılan insan eylemlerinin, davranışlarının detaylı olarak tanımlanmasından veya çeşitli dokümanlardan elde edilen alıntılardan, pasajlardan oluşan verilerdir. Nitel verinin nicel veriye göre bazı güçlü yanları vardır. Bunlar; nitel veri doğal yollarla gerçekleşen günlük olaylara odaklanması nedeniyle gerçek yaşama ilişkin bir resim ortaya koyar, karmaşık durumları ortaya koymaya yönelik güçlü bir potansiyelle birlikte zengin ve bütüncül bir içerik sunar, olayların nasıl ve neden gerçekleştiğine ve hatta oluş nedenlerine ilişkin bir bilgi sağlar (Miles ve Huberman, 2015, 10-11). Van Maanen (1977, 207) insan deneyimlerine dayanan nitel verinin; insanların algılarını, varsayımlarını, önyargılarını ve bunların sosyal yaşamla olan ilişkisini açıklamak ve insanların hayatlarındaki olaylara, süreçlere ve yapılara yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak için oldukça uygun olduğunu belirtmektedir. Yapılan bu araştırmada, öğrencilerin vatandaşlık bilincine ilişkin nicel verilerde ortaya çıkan durumlarının nitel verilerle daha iyi açıklanabilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ve olay metinlerini tamamlama formu ile elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Patton'a (2002, 452-453) göre, içerik analizi hacimli olan nitel materyali olarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır. Merriam'a (2013, 167-168) göre nitel veri analizi, verinin anlamının dışarıya aktarılma süreci olup bu süreçte insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içerir. Bu araştırmada nitel veri analizinde hem elde edilen verilerden ortaya çıkan anlamlar hem de araştırmacının amacı ve alt problemleri bulguların yorumlanmasında dikkate alınmıştır.

Araştırmada içerik analizi yoluyla bulunan temel anlamlara tema adının verilmesi tercih edilmiş ve nitel veri tümevarımsal yaklaşımla çözümlenmiştir. Bunun için elde edilen verilerden hareketle, öncelikle araştırmacı ve diğer iki uzman tarafından ayrı ayrı kodlama yapılmıştır. Kodlama yapılırken araştırmacının amacı doğrultusunda vatandaşlık bilincinin hak, sorumluluk ve katılımcılık boyutları da dikkate alınmıştır. Ortaya çıkan kodlar sınıflandırılarak temalar oluşturulmuş, uzmanlarla birlikte temalar isimlendirilmiş ve tüm kodlamalar gözden geçirilerek uzlaşma sağlanmıştır. Oluşturulan temalara yönelik nitel veri kodlamasından elde edilen frekanslar belirlenmiştir. Bunun yanında örneklemede çeşitlilik kaynakları olarak belirlenen cinsiyet, okul türü ve okulun yeri değişkenlerine ilişkin her

katılımcı için ayrı kodlamalar da yapılmıştır. Her katılımcının kişisel bilgileri (cinsiyet, okul türü, okulun yeri) ile birlikte veri toplama araçlarına verdiği nitel cevaplara ilişkin temalar ve alt kategorileri de sayısal kodlamalara dönüştürülmüştür. Yapılan bu sayısal kodlamalar SPSS 21.0 programına aktarılmıştır. SPSS programı kullanılarak katılımcıların cinsiyet, okul türü ve okulun yerine göre nitel cevapları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş ve bu analiz sonuçları bulgular bölümünde çapraz tablolar (crosstabs) şeklinde sunulmuştur. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri tüm cevaplar dikkate alınmış, bazı sorulara verilen birden fazla cevaplar da analize dahil edilmiştir. Böyle durumlarda, çoklu cevap analizi (multiple response) yöntemiyle çözümlenmeler yapılmıştır. Bu nedenle bazı tema ve kategori frekans sayısının, öğrenci sayısından fazla olduğu durumlar ortaya çıkmıştır.

Araştırmada nitel veri analizinin geçerlik, güvenilirlik ve inandırıcılığına yönelik üçgenleme, katılımcı doğrulaması, uzman incelemesi, örnekleme çeşitlilik ve görüşme yapılan öğrencilerin ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verme stratejileri uygulanmıştır. Üçgenleme yöntemi için, araştırma bulgularının doğruluk ve gerçekliğinin kontrolüne yönelik birden fazla araştırmacı (veri toplama aracı geliştirme aşamasında yer alan iki uzmandan destek alınarak); hem açık uçlu sorular hem de sonucu eksik olay metinlerinin yer aldığı çoklu veri kaynağı yöntemi kullanılmıştır. Her öğrencinin cevabı ile ilgili alınan notlar görüşme sonrasında teyit edilerek katılımcı doğrulaması gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizi sürecinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında akademik çalışma yapan iki uzmanla ayrı ayrı kodlama yapılmış, temalara birlikte karar verilmiş, bulgular inceletilerek veriler ile bulguların örtüşme durumuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında; farklı cinsiyet, farklı okul türünde öğrenim görme ve farklı yerde (köy, kasaba, şehir) ikamet etme ölçütleri çeşitlilik kaynağı olarak belirlenmiş ve maksimum çeşitlilikte bir katılımcı grubu oluşturulmaya çalışılmıştır. Bulgular bölümünde öğrencilerin görüşme ve olay metinlerini tamamlamalarına ilişkin ifadelerinden sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılarının verilmesinde hem benzer hem de farklı cevapların sunulması yolu tercih edilmiş ve oluşturulan tüm kategorilere yönelik doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır. Görüşme yapılan öğrencilere sıra numarası verilmiş ve sıra numaraları ile cinsiyetleri dikkate alınarak kız öğrenciler için K1, K2, ...; erkek öğrenciler için E3, E4 ... şeklinde kodlama yapılmış ve bu kodlamalar bulgular bölümünde doğrudan alıntı yapılan ifadelerin sunumunda kullanılmıştır. Tüm nitel veriler oluşturulan temalara göre sunulmuş ve nicel verileri daha iyi açıklayabilmek için kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Hommond Modeli Davranışsal Boyutta Yer Alan Bilişsel Alan Değişkeni Bağlamında, Vatandaşlık Bilinci İçeriği İle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Hommond modeli davranışsal boyutta yer alan bilişsel alan değişkeni bağlamında, vatandaşlık bilinci içeriği ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusunun cevabına ilişkin kişisel bilgi formunda öğrencilere yönelik haklarını kullanma durumu, sorumluluklarını/görevlerini yerine getirme durumu, ailede ve okulda karar alma süreçlerine katılma durumu ile hak, sorumluluk ve katılımçılık boyutlarından oluşan Vatandaşlık Bilinci Ölçeğiyle veri toplanmıştır. Öğrencilerin haklarını kullanma, sorumluluklarını yerine getirme, ailede ve okulda karar alma süreçlerine katılma durumlarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğrencilerin hak, sorumluluk ve katılım durumlarına ilişkin betimsel sonuçlar

Durum	N	$\bar{X}$	ss
Haklarını kullanma	634	2,73	,467
Sorumluluklarını/görevlerini yerine getirme	634	2,59	,504
Ailede karar alma süreçlerine katılma	634	2,40	,627
Okulda karar alma süreçlerine katılma	634	2,17	,667

Tablo 4.1’de, öğrencilerin araştırmada vatandaşlık bilincinin boyutları olarak da belirlenen hak, sorumluluk ve katılımçılığa ilişkin durumları incelendiğinde; en yüksek ortalamanın haklarını kullanma durumunda ( $\bar{X} = 2,73$ ) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla; sorumluluklarını/görevlerini yerine getirme ( $\bar{X} = 2,59$ ), ailede karar alma süreçlerine katılma ( $\bar{X} = 2,40$ ) ve okulda karar alma süreçlerine katılma ( $\bar{X} = 2,17$ ) durumları izlemektedir. Öğrencilerin haklarını kullanma, sorumluluklarını/görevlerini yerine getirme ve ailede karar alma süreçlerine katılım durumu yüksek iken okulda karar alma süreçlerine katılım durumunun orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin hak, sorumluluk ve katılımcılık boyutlarından oluşan Vatandaşlık Bilinci Ölçeği (VBÖ) ile elde edilen durumlarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: VBÖ’ne ilişkin betimsel sonuçlar

Boyut/ölçek	N	$\bar{X}$	ss
Hak	634	3,95	,679
Sorumluluk	634	4,52	,512
Katılımcılık	634	4,21	,632
VBÖ (Toplam)	634	4,28	,515

Tablo 4.2’de, Vatandaşlık Bilinci Ölçeği ve alt boyutları olan hak, sorumluluk ve katılımcılığa ilişkin bulgular incelendiğinde; en yüksek ortalamanın sorumluluk alt boyutunda ( $\bar{X} = 4,52$ ) olduğu görülmektedir. Bunu katılımcılık alt boyutu ( $\bar{X} = 4,21$ ) ve hak alt boyutu ( $\bar{X} = 3,95$ ) takip etmektedir. Vatandaşlık Bilinci Ölçeği’nin genel ortalamasının ise ( $\bar{X} = 4,28$ ) “çok yüksek” olduğu söylenebilir. Alt boyutlardan sorumluluk düzeyi “çok yüksek” iken hak ve katılımcılık boyutu ortalamaları “yüksek” düzeydedir.

Hommond modelinin davranışsal boyutunda yer alan bilişsel alan değişkeni bağlamında; hak, sorumluluk ve katılımcılığı içeren vatandaşlık bilincine yönelik öğrenci bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmeye yönelik bilincinin daha yüksek düzeyde olduğu; haklarını kullanabildiklerini düşünmelerine rağmen, haklara yönelik vatandaşlık bilinç düzeylerinin sorumluluğa göre düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ailede ve okulda karar alma süreçlerine katılma durumları, haklarını kullanma ve sorumluluklarını yerine getirme durumlarına göre daha düşük iken bu durum Vatandaşlık Bilinci Ölçeği’nden elde edilen bulgular ile tutarlı değildir. Vatandaşlık Bilinci Ölçeği bulgularına göre; öğrenciler ailede, okulda ve toplumda birlikte yaşamaya ilişkin durumlara gerektiğinde katılabileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin vatandaşlık bilincine yönelik durumlarında sorumluluğun ön planda olduğu söylenebilir.

#### **4.2. Hommond Modeli Bilişsel Alan Bağlamında Değişkenlere Göre, Öğrencilerin Vatandaşlık Bilincine Yönelik Görüşlerindeki Farklılık Durumlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Hommond modeli bilişsel alan bağlamında, öğrencilerin vatandaşlık bilincine yönelik görüşlerinde değişkenlere (cinsiyet, okul, okulun yeri, okul türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, haklarını kullanma durumu,

sorumluluklarını/görevlerini yerine getirme durumu, ailede karar alma süreçlerine katılım durumu, okulda karar alma süreçlerine katılım durumu) göre anlamlı fark var mıdır?” sorusunun cevabına yönelik bulgular bu bölümde sunulmuştur.

Cinsiyete göre, öğrencilerin vatandaşlık bilinci durumlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3: Cinsiyete göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Kız</b>	322	354,20	114052,00	38415,000	,000
<b>Erkek</b>	312	279,63	87243,00		
p<.05					

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi, kız ve erkek öğrencilerin vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır (U=38415; p<.05). Bu fark kız öğrencilerin lehine olup kız öğrencilerin vatandaşlık bilincine yönelik ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Vatandaşlık Bilinci Ölçeği’nin alt boyutları olan hak, sorumluluk ve katılımcılığa ilişkin cinsiyete göre karşılaştırmalara yönelik bulgular Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4: Cinsiyete göre, vatandaşlık bilinci alt boyutları puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Hak</b>	Kız	322	334,61	107744,50	44722,500	,017
	Erkek	312	299,84	93550,50		
<b>Sorumluluk</b>	Kız	322	354,44	114129,50	38337,500	,000
	Erkek	312	279,38	87165,50		
<b>Katılımcılık</b>	Kız	322	357,17	115010,00	37457,000	,000
	Erkek	312	276,55	86285,00		
p<.05						

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi, kız ve erkek öğrencilerin vatandaşlık bilincinin alt boyutları olan hak, sorumluluk ve katılımcılık boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı fark vardır. Tüm boyutlarda anlamlı farkın kızların lehine çıktığı ve ölçek geneli ile tutarlı olduğu görülmektedir.

Okula göre, öğrencilerin vatandaşlık bilinci durumlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5: Okula göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Okul adı	N	Sıra Ortalaması	sd	$X^2$	p	Lehine Anlamlı Fark*
1. A Ortaokulu	48	360,83	12	50,390	,000	1* - 4
2. B Ortaokulu	50	252,54				1* - 12
3. C Ortaokulu	52	312,91				7* - 2
4. D Ortaokulu	40	222,59				7* - 4
5. E Ortaokulu	50	288,52				7* - 5
6. F Ortaokulu	52	303,26				7* - 12
7. G Ortaokulu	48	416,06				8* - 4
8. H Ortaokulu	53	341,24				9* - 4
9. I Ortaokulu	57	364,46				9* - 12
10. J Ortaokulu	77	351,73				10* - 4
11. K Ortaokulu	31	297,48				10* - 12
12. L Ortaokulu	31	228,81				
13. M Ortaokulu	45	305,53				

p<.05

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi, öğrencilerin vatandaşlık bilinci ile ilgili durumlarında okula göre anlamlı bir fark vardır ( $X^2_{(12)}=50,390$ ;  $p<.05$ ). Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre:

A Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrenciler lehine, D ( $U = 531,500$ ;  $p = 0,000$ ) ve L ( $U = 437,500$ ;  $p = 0,002$ ) ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler arasında; G Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrenciler lehine, B ( $U = 589,500$ ;  $p = 0,000$ ), D ( $U = 391,500$ ;  $p = 0,000$ ), E ( $U = 714,500$ ;  $p = 0,001$ ) ve L ( $U = 329,500$ ;  $p = 0,000$ ) ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler arasında; H Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrenciler lehine, D Ortaokulu'nda ( $U = 631,500$ ;  $p = 0,001$ ) öğrenim gören öğrenciler arasında; I Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrenciler lehine, D ( $U = 639,000$ ;  $p = 0,000$ ) ve L ( $U = 529,000$ ;  $p = 0,002$ ) ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler arasında; J Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrenciler lehine, D ( $U = 915,500$ ;  $p = 0,000$ ) ve L ( $U = 735,500$ ;  $p = 0,002$ ) ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık bilinci sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sıra ortalaması en yüksek okullardan olan A ve J şehir merkezinde, G ise kasabada yer alan bir ortaokuldur.

Okul türüne göre, öğrencilerin vatandaşlık bilinci durumlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.



Tablo 4.6: Okul türüne göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Okul türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ortaokul	455	323,47	147178,00	38007,000	,191
İmam Hatip Ortaokulu	179	302,33	54117,00		

p>.05

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi, öğrencilerin vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinde okul türüne göre anlamlı bir fark yoktur (U=38007; p>.05). Öğrencilerin öğrenim gördüğü devlet ortaokulu ile devlet imam hatip ortaokulu arasında vatandaşlık bilincine ilişkin bir fark olmadığı söylenebilir. Yapılan analizde, Vatandaşlık Bilinci Ölçeği’nin hak, sorumluluk ve katılımcılık boyutlarında da okul türüne göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Okulun yerine göre, öğrencilerin vatandaşlık bilinci durumlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: Okulun yerine göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Okulun yeri	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Lehine Anlamlı Fark*
1. Köy	224	341,67	2	18,443	,000	1* - 2 3* - 2
2. Kasaba	173	267,01				
3. Şehir	237	331,52				

p<.05

Tablo 4.7’te görüldüğü gibi, öğrencilerin vatandaşlık bilinci ile ilgili durumlarında okulun yerine göre anlamlı bir fark vardır ( $X^2_{(2)}=18,443$ ; p<.05). Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre:

Köy ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler lehine, kasabada (U = 14884,500; p = 0,000) öğrenim gören öğrenciler arasında; şehir ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler lehine, kasabada (U = 16256,500; p = 0,000) öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Köy ve şehir merkezinde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamalarının da yüksek olduğu görülmektedir.

Vatandaşlık Bilinci Ölçeği’nin alt boyutları olan hak, sorumluluk ve katılımcılığa ilişkin okulun yerine göre karşılaştırmalara yönelik bulgular Tablo 4.8’te verilmiştir.

Tablo 4.8: Okulun yerine göre, vatandaşlık bilinci alt boyutları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Boyut	Okulun yeri	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Lehine Anlamlı Fark*
<b>Hak</b>	Köy	224	331,00	2	7,902	,019	
	Kasaba	173	284,18				
	Şehir	237	329,05				
<b>Sorumluluk</b>	Köy	224	342,75	2	21,604	,000	1* - 2 3* - 2
	Kasaba	173	262,83				
	Şehir	237	333,54				
<b>Katılımcılık</b>	Köy	224	344,13	2	15,392	,000	1* - 2
	Kasaba	173	272,97				
	Şehir	237	324,84				

p<.05

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, öğrencilerin vatandaşlık bilincinin alt boyutları olan hak, sorumluluk ve katılımcılık boyutlarına ilişkin görüşlerinde okulun yerine göre anlamlı fark vardır. Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda (Bonferroni düzeltmesi ile birlikte), hak boyutunda anlamlı kabul edilebilecek bir farkın gruplar arasında (köy-kasaba-şehir) olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Sorumluluk boyutunda köy ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler lehine, kasabada (U = 14614,000; p = 0,000) öğrenim gören öğrenciler arasında; şehir ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler lehine, kasabada (U = 15805,000; p = 0,000) öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sorumluluk boyutunda, köyde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılık boyutunda köy ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler lehine, kasabada (U = 15113,000; p = 0,000) öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Katılımcılık boyutunda, sorumluluk boyutunda olduğu gibi, köyde öğrenim gören öğrencilerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anne ve baba eğitim düzeyine göre, öğrencilerin vatandaşlık bilinci durumlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Anne ve baba eğitim düzeyine göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Ebeveyn	Eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	$X^2$	p
<b>Anne</b>	1. İlkokul	292	318,88	3	2,518	,472
	2. Ortaokul	200	303,83			
	3. Lise	106	329,47			
	4. Üniversite	36	347,00			
<b>Baba</b>	1. İlkokul	169	312,49	3	1,145	,766
	2. Ortaokul	197	309,62			
	3. Lise	193	325,63			
	4. Üniversite	75	328,55			

p>.05

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi, öğrencilerin vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinde anne eğitim düzeyine ( $X^2_{(3)}=2,518$ ; p>.05) ve baba eğitim düzeyine ( $X^2_{(3)}=1,145$ ; p>.05) göre anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerine göre vatandaşlık bilincine ilişkin durumlarında bir fark olmadığı görülmektedir.

Haklarını kullanmaya göre, öğrencilerin vatandaşlık bilinci durumlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10: Haklarını kullanma durumuna göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Hak kullanma durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	$X^2$	p	Lehine Anlamlı Fark*
1. Hiç katılmıyorum	8	171,88	2	53,718	,000	3* - 2
2. Kısmen katılıyorum	149	228,07				
3. Tamamen katılıyorum	477	347,88				

p<.05

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, öğrencilerin vatandaşlık bilinci ile ilgili durumlarında haklarını kullanmaya göre anlamlı bir fark vardır ( $X^2_{(2)}=53,718$ ; p<.05). Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; haklarını tamamen kullandığını düşünen öğrencilerin lehine, kısmen haklarını kullandığını düşünen öğrenciler (U = 22043,000; p = 0,000) arasında anlamlı bir fark vardır.

Sorumluluklarını/görevlerini yerine getirmeye göre, öğrencilerin vatandaşlık bilinci durumlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: Sorumluluklarını/görevlerini yerine getirme durumuna göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Sorumluluklarını yerine getirme durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	$X^2$	p	Lehine Anlamlı Fark*
1. Hiç katılmıyorum	4	89,63	2	61,049	,000	3* - 2
2. Kısmen katılıyorum	251	252,57				
3. Tamamen katılıyorum	379	362,91				

p<.05

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi, öğrencilerin vatandaşlık bilinci ile ilgili durumlarında sorumluluklarını yerine getirmeye göre anlamlı bir fark vardır ( $X^2_{(2)}=61,049$ ;  $p<.05$ ). Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; sorumluluklarını tamamen yerine getirdiğini düşünen öğrencilerin lehine, kısmen sorumluluklarını yerine getirdiğini düşünen öğrenciler ( $U = 30954,000$ ;  $p = 0,000$ ) arasında anlamlı bir fark vardır.

Ailede karar alma süreçlerine katılmaya göre, öğrencilerin vatandaşlık bilinci durumlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Ailede karar alma süreçlerine katılma durumuna göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Ailede karar alma süreçlerine katılma durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	$X^2$	p	Lehine Anlamlı Fark*
1. Hiç katılmıyorum	48	198,32	2	41,317	,000	2* - 1 3* - 1 3* - 2
2. Kısmen katılıyorum	279	292,38				
3. Tamamen katılıyorum	307	358,96				

p<.05

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, öğrencilerin vatandaşlık bilinci ile ilgili durumlarında ailede karar alma süreçlerine katılmaya göre anlamlı bir fark vardır ( $X^2_{(2)}=41,317$ ;  $p<.05$ ). Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre:

Ailesinde karar alma süreçlerine kısmen katılan öğrenciler lehine, ailede karar alma süreçlerine hiç katılmayan öğrenciler ( $U = 4504,500$ ;  $p = 0,000$ ) arasında; ailesinde karar alma süreçlerine tamamen katılan öğrenciler lehine, ailede karar alma süreçlerine hiç

katılmayan öğrenciler ( $U = 4504,500$ ;  $p = 0,000$ ) ve ailesinde karar alma süreçlerine kısmen katılan öğrenciler ( $U = 33626,500$ ;  $p = 0,000$ ) arasında anlamlı bir fark vardır. Ailede karar alma süreçlerine katılan öğrencilerin vatandaşlık bilincine ilişkin sıra ortalamalarının da yüksek olduğu görülmektedir.

Okulda karar alma süreçlerine katılmaya göre, öğrencilerin vatandaşlık bilinci durumlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13: Okulda karar alma süreçlerine katılma durumuna göre, vatandaşlık bilinci puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Okulda karar alma süreçlerine katılma durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	$X^2$	p	Lehine Anlamlı Fark*
1. Hiç katılmıyorum	95	221,83	2	62,098	,000	2* - 1 3* - 1 3* - 2
2. Kısmen katılıyorum	332	299,35				
3. Tamamen katılıyorum	207	390,52				

p<.05

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi, öğrencilerin vatandaşlık bilinci ile ilgili durumlarında okulda karar alma süreçlerine katılmaya göre anlamlı bir fark vardır ( $X^2_{(2)}=62,098$ ;  $p<.05$ ). Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre:

Okulunda karar alma süreçlerine kısmen katılan öğrenciler lehine, okulda karar alma süreçlerine hiç katılmayan öğrenciler ( $U = 11496,500$ ;  $p = 0,000$ ) arasında; okulda karar alma süreçlerine tamamen katılan öğrenciler lehine, okulda karar alma süreçlerine hiç katılmayan öğrenciler ( $U = 5017,500$ ;  $p = 0,000$ ) ve okulda karar alma süreçlerine kısmen katılan öğrenciler ( $U = 24062,500$ ;  $p = 0,000$ ) arasında anlamlı bir fark vardır. Okulda karar alma süreçlerine katılan öğrencilerin vatandaşlık bilincine ilişkin sıra ortalamalarının da yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.3. Hommond Modeli Bilişsel Alan Bağlamında, Öğrencilerin Vatandaşlık Bilinci ile Belirlenen Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Hommond modeli bilişsel alan bağlamında, öğrencilerin vatandaşlık bilinci ile cinsiyet, okulun yeri, okulun türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, haklarını kullanma durumu, sorumluluklarını/görevlerini yerine getirme

durumu, ailede karar alma süreçlerine katılım durumu, okulda karar alma süreçlerine katılım durumu arasında bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabına yönelik bulgular bu bölümde sunulmuştur.

Öğrencilerin vatandaşlık bilinci ile cinsiyet, okulun yeri, okulun türü, anne ve baba eğitim düzeyi, haklarını kullanma durumu, sorumluluklarını/görevlerini yerine getirme durumu, ailede karar alma süreçlerine katılım durumu, okulda karar alma süreçlerine katılım durumu arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14: Değişkenlerin ilişkilerini gösteren Spearman Sıra Farkları Korelasyon matrisi

Değişkenler	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
01. Vatandaşlık Bilinci	1,000	-,204*	-,020	,052	,017	,036	,291*	,306*	,246*	,313*
02. Cinsiyet		1,000	,061	,041	,037	-,007	,056	-,100*	,015	-,058
03. Okulun yeri			1,000	-,009	,371*	,342*	,020	-,062	-,066	-,058
04. Okulun türü				1,000	-,126*	-,064	-,105*	,026	-,055	-,086*
05. Anne eğitim					1,000	,435*	,027	,028	,009	,022
06. Baba eğitim						1,000	-,012	-,064	,035	,030
07. Hak kullanma							1,000	,131*	,198*	,250*
08. Sorumlulukları yerine getirme								1,000	-,126*	,104*
09. Ailede katılım									1,000	-,320*
10. Okulda katılım										1,000

\*p<0,01

Tablo 4.14’te görüldüğü gibi, öğrencilerin vatandaşlık bilinci ile cinsiyet ( $r = ,204$ ) arasında düşük düzeyde negatif yönde; hak kullanma ( $r = ,291$ ) ve ailede katılım ( $r = ,246$ ) ile düşük düzeyde pozitif yönde; sorumlulukları yerine getirme ( $r = ,306$ ) ve okulda katılım ( $r = ,313$ ) ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, korelasyon değerleri doğrultusunda öğrencilerin vatandaşlık bilinci durumlarının cinsiyet ile düşük düzeyde ve negatif yönde; hak kullanma ve ailede katılım ile düşük düzeyde ve pozitif yönde; sorumluluklarını yerine getirme ve okulda katılım ile orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

#### 4.4. Hommond Modeli Bilişsel Alanına Göre; Öğrencilerin Hak, Sorumluluk ve Katılımcılık Bağlamındaki Vatandaşlık Bilinciyle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Hommond modeli bilişsel alanına göre; öğrencilerin hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamındaki vatandaşlık bilincine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusunun cevabına yönelik bulgular bu bölümde sunulmuştur.

Cinsiyete göre, öğrencilerin “İyi vatandaş denildiğinde ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15: Cinsiyete göre, öğrencilerin “İyi vatandaş denildiğinde ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

İyi vatandaş temaları	Cinsiyet		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Hak	3	5,3	2	3,5	5	8,8		
2. Sorumluluk	26	45,6	26	45,6	52	91,2		
<b>Toplam</b>	29	50,9	28	49,1	57	100		

Tablo 4.15’te, öğrencilerin “iyi vatandaştan ne anladıkları” sorusuna yönelik cevaplarında en fazla “sorumluluk” temasına (%91,2) yer verdikleri ve bunu da hak temasının (%8,8) izlediği görülmektedir. İyi vatandaşa yönelik cevaplarda öğrencilerin herhangi bir katılımcılık ifadesine ve/veya örneğine yer vermedikleri tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin, erkeklere göre vatandaşlık bilincine ilişkin ortalamalarının yüksek çıktığı nicel bulguların aksine; nitel bulgularda, öğrencilerin cinsiyetine göre “iyi vatandaş” betimlemelerinde bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, nicel bulgularda olduğu gibi, öğrencilerin iyi vatandaş betimlemelerinde de sorumluluklarını yerine getirme önemli bir durum olarak ortaya çıkmıştır.

Okul türüne göre, öğrencilerin “İyi vatandaş denildiğinde ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16: Okul türüne göre, öğrencilerin “İyi vatandaş denildiğinde ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

İyi vatandaş temaları	Okul türü		Ortaokul		İmam Hatip Ortaokulu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Hak	5	8,8	0	0	5	8,8		
2. Sorumluluk	44	77,2	8	14,0	52	91,2		
<b>Toplam</b>	49	86,0	8	14,0	57	100		

Tablo 4.16’da, öğrencilerin “iyi vatandaştan ne anladıkları” sorusuna yönelik cevaplarının okul türüne göre “hak” temasında farklılaştığı görülmektedir. İyi vatandaş betimlemelerinde, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin %8,8’i hak temelli bir cevap verirken %77,2’si sorumluluk temelli bir söylemde bulunmuştur. Çalışma grubunda yer alan devlet imam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin tamamı (%14) iyi vatandaş sorumluluk temasına giren içerikte betimlemişlerdir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü devlet ortaokulu ile devlet imam hatip ortaokulu arasında vatandaşlık bilincine ilişkin bir farkın

çıkmadığı nicel bulguların aksine, imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık bilincinde sorumluluğun tek önemli unsur olarak görüldüğü söylenebilir.

Okulun yerine göre, öğrencilerin “İyi vatandaş denildiğinde ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17: Okulun yerine göre, öğrencilerin “İyi vatandaş denildiğinde ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Okulun yeri	Köy		Kasaba		Şehir		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İyi vatandaş temaları								
1. Hak	0	0	0	0	5	8,8	5	8,8
2. Sorumluluk	18	31,6	8	14,0	26	45,6	52	91,2
<b>Toplam</b>	18	31,6	8	14,0	31	54,4	57	100

Tablo 4.17’de, öğrencilerin “iyi vatandaştan ne anladıkları” sorusuna yönelik cevaplarının okulun yerine göre “hak” temasında farklılaştığı görülmektedir. İyi vatandaş betimlemelerinde, sadece şehirde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin “hak” içerikli söylemlere yer verdiği tespit edilmiştir. Köy ve kasabada bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin iyi vatandaş betimlemelerinde sorumluluğu temel aldıkları söylenebilir. Araştırmanın nicel bulgularındaki şehir ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler lehine ortaya çıkan anlamlı farkın, nitel bulgularla doğrulandığı görülmektedir. Bunun yanında, kasabada öğrenim gören öğrencilere göre köy ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı fark çıkan nicel bulguların aksine, nitel bulgularda köy ve kasabada öğrenim gören öğrencilerin iyi vatandaş benzer şekilde sorumluluk temelinde tanımladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin “iyi vatandaş” ile ilgili soruya verdikleri cevaplar derinlemesine incelendiğinde, iyi vatandaş ile sorumluluk kavramını nasıl ilişkilendirdiklerine yönelik ipuçlarını görmek mümkündür. Örneğin K1’in “İyi vatandaş demek, vatandaşlık görevini yerine getiren, vatanını seven, yardımsever demektir.” cevabında, vatandaş ile vatandaşlık görevlerini, vatani sevmeyi ve yardımseverliği ilişkilendirdiği görülmektedir. K2’nin ise “... vergisini veren...” ifadesi ile vatandaşın devlete karşı görevlerinden biri olan vergi vermeyi de iyi vatandaş özelliklerinden biri olarak gösterdiği tespit edilmiştir. E5 iyi vatandaşın oy verme sorumluluğuna, “İyi vatandaş seçim zamanı oyunu kullanan, vatandaşlık görevini yapandır.” ifadesiyle dikkat çekerken K8’in “Topluluk içerisindeki kurallara uyan, ..., herhangi bir sorun çıktığında kavga çıkarmadan çözen.” ifadesiyle iyi vatandaşın aynı



zamanda birlikte yaşamak için kurallara uyması gerekliliğinden ve sorunları barışçıl yöntemlerle çözenin öneminden bahsetmesi oldukça dikkate değerdir. E45'in "İyi vatandaş demek insanlara iyi davranan, işlerini yapan, dürüst olan, kabalık yapmayan, vatanını seven, küçüklerini seven, büyüklerini sayan ve daha birçok iyi özelliği olan kişidir." ifadesiyle, iyi vatandaşın aynı zamanda iyi ahlaklı olması gerekliliğinden söz ettiği görülmektedir. K54 ise "İyi bir vatandaş ülkesine zarar gelmemesi için her şeyi göze alır kurallara uyar çevresine duyarlı olur. Mesela yolda bir başkasının çöpünü görünce alır. Bir yerde İstiklal Marşı okunurken saygı duruşunda durur." ifadesiyle, diğer birçok öğrenci gibi, iyi vatandaş ile vatanseverliği ilişkilendirmiş ve yaşadığı ülkenin (Türkiye Cumhuriyeti'nin) bağımsızlık sembollerinden biri olan İstiklal Marşı'na saygıyı vatanseverliğin somut bir davranışı olarak gösterdiği görülmektedir. Bunun yanında kurallara uyma ve çevreye duyarlı olma birer vatandaşlık sorumluluğu olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin sorumluluk temalı cevaplarının genel olarak Vatandaşlık Bilinci Ölçeği bulguları ile de tutarlı olduğunu söylenebilir.

"İyi vatandaş" sorusuna hak temasıyla ilişkilendirilen cevaplar veren öğrencilerin, vatanseverlik ve sorumluluk ile birlikte hak içeren ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir. Örneğin K10'un "Haklarını bilen, nerede nasıl davranmasını gerektiğini bilen, geçmişini unutmayan, vatanına sahip çıkan iyi vatandaştır.", E11'in "Hakkımı arayan ve savunan, saygılı olan, karşı cinsle kendini eşit gören.", K46'nın "Hak ve sorumluluklarına sahip çıkan sadece kendini değil diğerlerini de düşünen bireyler." ve E53'ün "Bayrağın anlamını vermek, haklarını bilmek, vatanın anlamını bilmek." ifadelerinde hakları bilme ve koruma ile birlikte vatandaşlık sorumluluklarına ve vatanseverliğe, cinsiyet eşitliğine ve birbirine saygıya vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin hak temalı cevaplarının genel olarak Vatandaşlık Bilinci Ölçeği bulguları ile de tutarlı olduğunu söylemek mümkündür.

Cinsiyete göre, öğrencilerin "Hak kavramından ne anlıyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18: Cinsiyete göre, öğrencilerin "Hak kavramından ne anlıyorsunuz?" sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

	Cinsiyet		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Hak kavramı temaları</b>								
1. Adalet	2	3,7	1	1,9	3	5,6		
2. Doğuştan sahip olma	10	18,5	13	24,1	23	42,6		
3. Özgürlük	15	27,8	8	14,8	23	42,6		

4. Sorumluluk karşılığında elde etme	0	0	5	9,3	5	9,3
<b>Toplam</b>	27	50	27	50	54	100

Tablo 4.18’de, öğrencilerin “hak kavramından ne anladıkları” sorusuna yönelik cevaplarında en fazla “doğuştan sahip olma” ve “özgürlük” temalarına (%92,6) yer verdikleri ve bunu da “sorumluluk karşılığında elde etme” (%9,3) ve “adalet” (%5,6) temalarının izlediği görülmektedir. Özgürlük ve adalet temasında hak kavramını betimlemeye çalışan kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla olduğu; buna karşın, erkek öğrencilerin kızlara göre hakların doğuştan elde edilen kazançlar olma ve sorumluluk karşılığında elde etme durumuna daha fazla cevaplarında yer verdikleri tespit edilmiştir.

Okul türüne göre, öğrencilerin “Hak kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19: Okul türüne göre, öğrencilerin “Hak kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Okul türü	Ortaokul		İmam Hatip Ortaokulu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Hak kavramı temaları</b>						
1. Adalet	3	5,6	0	0	3	5,6
2. Doğuştan sahip olma	18	33,3	5	9,3	23	42,6
3. Özgürlük	22	40,7	1	1,9	23	42,6
4. Sorumluluk karşılığında elde etme	3	5,6	2	3,7	5	9,3
<b>Toplam</b>	46	85,2	8	14,8	54	100

Tablo 4.19’da, adalet temasında hak kavramını betimlemeye çalışan devlet imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrenci olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte aynı okul öğrencilerinden sadece birinin özgürlük temasına ilişkin bir hak betimlemesi yaptığı tespit edilmiştir. Devlet imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin hak kavramını daha çok doğuştan sahip olunan şeklinde algıladıkları, buna karşın devlet ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin hak kavramı ile daha çok özgürlüğü ilişkilendirdiği söylenebilir.

Okulun yerine göre, öğrencilerin “Hak kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20: Okulun yerine göre, öğrencilerin “Hak kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Okulun yeri	Köy	Kasaba	Şehir	Toplam
-------------	-----	--------	-------	--------

Hak kavramı temaları	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Adalet	1	1,9	0	0	2	3,7	3	5,6
2. Doğuştan sahip olma	9	16,7	4	7,4	10	18,5	23	42,6
3. Özgürlük	6	11,1	3	5,6	14	25,9	23	42,6
4. Sorumluluk karşılığında elde etme	2	3,7	1	1,9	2	3,7	5	9,3
<b>Toplam</b>	18	33,3	8	14,8	28	51,9	54	100

Tablo 4.20’de, köy ve kasaba ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin yarısı hak kavramını doğuştan sahip olunan şeklinde betimlerken şehir ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin yarsının hak kavramını özgürlük kavramı ile açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Bununla birlikte şehir ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin, hakların doğuştan sahip olma temasına ilişkin cevap frekansının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

“Hak kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna doğuştan sahip olma temasına yönelik cevaplar veren öğrencilerin tüm hakların doğuştan elde edilmediğine yönelik bir yargıya da ifadelerinde yer verdikleri görülmüştür. Örneğin K2 “Bazılarını doğuştan bazılarını zamanla elde ettiğimiz kazanımlar ...” ifadesiyle hakların bir kısmının zamanla sonradan elde edilebildiğine dikkat çekmektedir. K10’un “Hak özgürlüktür. Mesela eskiden kadınlar seçimlere katılamıyordu. Ama artık katılabiliyorlar.” ifadesinde görüldüğü gibi, kadınların seçme ve seçilme hakkını sonradan elde etmesine vurgu yapılmakta, hak kavramı özgürlük şeklinde açıklanmaktadır.

Özgürlük temasıyla ilişkilendirilen cevaplar veren öğrencilerin, hak ve özgürlük kavramını eş anlamlı kelimeler şeklinde kullandıkları yapılan çalışmada dikkat çeken bir bulgudur. Örneğin hak kavramını açıklarken K6 “Bir bireye özgü özgürlük” ifadesini kullanırken E23 “İnsanların sahip olduğu özgürlükler” açıklamasına ifadesinde yer vermiştir. K8’in “İnsanların başkalarının haklarını kısıtlamadan yapabildiği özgürlükleri” ifadesinde ise hak ve özgürlüklerin sınırlarının olduğunu vurgulaması oldukça kayda değerdir. Bunun yanında çok az öğrencinin hak kavramını açıklarken adalet ile ilişkilendirdiği görülmüştür. Örneğin K1 “İnsanların sahip olduğu haklarda adaletsizlik yapılmamalıdır.” derken bir anlamda hakların kullanımının sınırlandırılmasından ya da hakların eşit bir şekilde kullanılamamasından kaynaklanan adaletsizliklere dikkat çekmek istediği söylenebilir.

Öğrencilerden bir kısmı hakların, sorumluluğun yerine getirilmesi karşılığında elde edilmesine dikkat çekmiştir. Örneğin E3 “Bir kişi ya da kurumdan istenilebilen sorumluluk karşısında verilir...” ifadesiyle bir anlamda hakların, sorumluluğu yerine getirme ve

emek karşılığında kazanılabildiğini düşündüğü söylenebilir. Öğrencilerin hak kavramını genel olarak sınırları olan özgürlükler şeklinde açıklamaya çalıştıkları, başkalarının haklarının kısıtlanmamasının özgürlük sınırlarını belirleyen en önemli ölçüt olarak benimsedikleri, doğuştan olmakla birlikte bazı hakların zamanla kazanıldığının farkında olduklarını söylemek mümkündür.

Cinsiyete göre, öğrencilerin hak kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevapların dağılımı Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21: Cinsiyete göre, öğrencilerin hak kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı

Hak örnekleri temaları	Cinsiyet		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1. Eğitim hakkı	13	12,5	18	17,5	31	30
2. Din ve vicdan özgürlüğü	1	1,0	1	1,0	2	2
3. Düşünce özgürlüğü	7	6,8	2	1,9	9	8,7
4. Sağlık hakkı	2	1,9	6	5,8	8	7,8
5. Seçme ve seçilme hakkı	10	9,7	4	3,9	14	13,6
6. Seyahat özgürlüğü	1	1,0	4	3,9	5	4,9
7. Yaşama hakkı	17	16,5	17	16,5	34	33,0
<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>49,4</b>	<b>52</b>	<b>50,6</b>	<b>103</b>	<b>100</b>

Tablo 4.21’de; kız öğrencilerin erkeklere göre düşünce özgürlüğü ile seçme ve seçilme hakkına, erkeklerin ise kızlara göre eğitim, sağlık ve seyahat özgürlüğüne yönelik örneklere cevaplarında daha çok yer verdiği, kız ve erkek öğrencilerin yaşama hakkı ile din ve vicdan özgürlüğü örneğine eşit şekilde cevaplarında yer verdiği görülmektedir. Eğitim hakkı örneğinin, kız öğrencilerin cevap kategorilerinde üçüncü sırada olması da önemli bir bulgudur. Bunun yanında kız öğrencilerin daha çok katılımcılık içeren haklara (düşünceyi ifade etme, seçme ve seçilme hakkı gibi) odaklandıkları, erkek öğrencilerin ise temel haklara (yaşama, eğitim, sağlık hakkı gibi) yoğunlaştıkları söylenebilir.

Okul türüne göre, öğrencilerin hak kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevapların dağılımı Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22: Okul türüne göre, öğrencilerin hak kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı

Hak örnekleri temaları	Okul türü		İmam hatip ortaokulu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%

1. Eğitim hakkı	26	25,2	5	4,9	31	30,1
2. Din ve vicdan özgürlüğü	2	1,9	0	0	2	1,9
3. Düşünce özgürlüğü	9	8,7	0	0	9	8,7
4. Sağlık hakkı	8	7,8	0	0	8	7,8
5. Seçme ve seçilme hakkı	12	11,7	2	1,9	14	13,6
6. Seyahat özgürlüğü	5	4,9	0	0	5	4,9
7. Yaşama hakkı	29	28,2	5	4,9	34	33,0
<b>Toplam</b>	<b>91</b>	<b>88,3</b>	<b>12</b>	<b>11,7</b>	<b>103</b>	<b>100</b>

Tablo 4.22’de, devlet ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin hak örnekleri temalarına ilişkin farklı örnekler verdikleri ve en fazla da yaşama hakkı, eğitim hakkı, seçme ve seçilme hakkı, düşünce özgürlüğü örneklerine cevaplarında yer verdikleri görülmektedir. Devlet imam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin ise sadece eğitim hakkı, yaşama hakkı, seçme ve seçilme hakkına yönelik örnekler verdikleri ve hak kavramına yönelik örnekleri çeşitlendiremedikleri tespit edilmiştir.

Okulun yerine göre, öğrencilerin hak kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevapların dağılımı Tablo 4.23’te gösterilmiştir.

Tablo 4.23: Okulun yerine göre, öğrencilerin hak kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı

Okulun yeri	Köy		Kasaba		Şehir		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Hak örnekleri temaları</b>								
1. Eğitim hakkı	13	12,6	6	5,8	12	11,7	31	30,1
2. Din ve vicdan özgürlüğü	1	1,0	0	0	1	1,0	2	1,9
3. Düşünce özgürlüğü	2	1,9	1	1,0	6	5,8	9	8,7
4. Sağlık hakkı	2	1,9	0	0	6	5,8	8	7,8
5. Seçme ve seçilme hakkı	3	2,9	1	1,0	10	9,7	14	13,6
6. Seyahat özgürlüğü	1	1,0	0	0	4	3,9	5	4,9
7. Yaşama hakkı	10	9,7	4	3,9	20	19,4	34	33,0
<b>Toplam</b>	<b>32</b>	<b>31,1</b>	<b>12</b>	<b>11,7</b>	<b>59</b>	<b>57,3</b>	<b>103</b>	<b>100</b>

Tablo 4.23’te, köy, kasaba ve şehir ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin daha çok eğitim ve yaşama hakkı örneğine cevaplarında yer verdikleri görülmektedir. Köy ve kasaba ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerden farklı olarak, şehirdeki öğrencilerin cevaplarında seçme ve seçilme hakkı, düşünce özgürlüğü ve sağlık hakkının da yer aldığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin hak kavramıyla ilgili verdikleri örneklerin daha çok yaşama hakkı,

eğitim hakkı, seçme ve seçilme hakkı ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Örneğin K2 “Yaşama, eğitim hakkı”, E7 “Eğitim ve sağlık hakkı” ve K10’nun “Seçme ve seçilme hakkı, oy kullanma hakkı” cevapları birçok öğrenci tarafından tekrar edilmiştir. Bu cevaplardan farklı olarak K8 “Düşüncemi istediğim gibi dile getirebilmem, konuşabilmem.” ve E12’nin “Seyahat özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, yaşama ve eğitim hakkı.” ifadesi ile farklı hak örnekleri verebildikleri görülmektedir.

Cinsiyete göre, öğrencilerin “Sorumluluk kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24: Cinsiyete göre, öğrencilerin “Sorumluluk kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Sorumluluk kavramı temaları	Cinsiyet		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Görevi yapma	27	50	26	48,1	53	98,1		
2. Mutluluk için yapılması gereken	0	0	1	1,9	1	1,9		
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>50</b>	<b>27</b>	<b>50</b>	<b>54</b>	<b>100</b>		

Tablo 4.24’te, bir erkek öğrenci hariç öğrencilerin sorumluluk kavramını görevi yapma şeklinde betimledikleri görülmektedir. Şehir merkezindeki bir devlet imam hatip ortaokulunda öğrenim gören bu bir erkek öğrencinin ise sorumluluğu, mutluluk için yapılması gereken şeklinde tanımlaması dikkat çekicidir. Bu öğrencinin, sorumluluklar yerine getirildiğinde mutluluk ve huzurun da beraberinde geleceğini düşündüğü söylenebilir.

“Sorumluluk kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna, öğrencilerin tamamının görevini yapma şeklinde cevap verdikleri tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden K1’in “İnsanın görevlerini yapması. Başarı için sorumluluklar yerine getirilmelidir.” ifadesi birçok öğrenci tarafından benzer anlamda tekrar edilmiştir. Öğrencilerin sorumluluğu bir görev olarak algıladıkları ve sorumlulukların yerine getirilmesinin başarı ve mutluluk gibi olumlu sonuçlar için gerekli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Cinsiyete göre, öğrencilerin sorumluluk kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevapların dağılımı Tablo 4.25’te gösterilmiştir.

Tablo 4.25: Cinsiyete göre, öğrencilerin sorumluluk kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı

Sorumluluk örnekleri temaları	Cinsiyet		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%

1. Aileye yardım	16	20,3	16	20,3	32	40,5
2. Çevreyi temiz tutma	1	1,3	2	2,5	3	3,8
3. Ders çalışma	20	25,3	23	29,1	43	54,4
4. İnsanlara yardım	0	0	1	1,3	1	1,3
<b>Toplam</b>	<b>37</b>	<b>46,8</b>	<b>42</b>	<b>53,2</b>	<b>79</b>	<b>100</b>

Tablo 4.25’te, hem kız hem erkek öğrencilerin aileye yardım ve ders çalışmayı sorumluluk örneği olarak verdikleri görülmektedir. Bunların dışında bir kız ve iki erkek öğrenci çevreyi temiz tutma sorumluluğunu önemli bir örnek olarak paylaşmış, bir erkek öğrenci ise insanlara yardım sorumluluğuna cevabında yer vermiştir.

Okul türüne göre, öğrencilerin sorumluluk kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevapların dağılımı Tablo 4.26’da gösterilmiştir.

Tablo 4.26: Okul türüne göre, öğrencilerin sorumluluk kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı

Sorumluluk örnekleri temaları	Okul türü		Ortaokul		İmam hatip ortaokulu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Aileye yardım	28	35,4	4	5,1	32	40,5		
2. Çevreyi temiz tutma	3	3,8	0	0	3	3,8		
3. Ders çalışma	37	46,8	6	7,6	43	54,4		
4. İnsanlara yardım	0	0	1	1,3	1	1,3		
<b>Toplam</b>	<b>68</b>	<b>86,1</b>	<b>11</b>	<b>13,9</b>	<b>79</b>	<b>100</b>		

Tablo 4.26’da, aileye yardım ve ders çalışma temalarına ilişkin sorumluluk örneklerinin her iki okul türünde de sıklıkla dile getirildiği, çevreyi temiz tutma sorumluluk örneğini devlet ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin verdiği, insanlara yardım temasına ilişkin cevabı ise devlet imam hatip ortaokulunda öğrenim gören bir öğrencinin ifade ettiği görülmektedir.

Okulun yerine göre, öğrencilerin sorumluluk kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevapların dağılımı Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

Tablo 4.27: Okulun yerine göre, öğrencilerin sorumluluk kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı

Sorumluluk örnekleri temaları	Okulun yeri		Köy		Kasaba		Şehir		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Aileye yardım	8	10,1	2	2,5	22	27,8	32	40,5		
2. Çevreyi temiz tutma	1	1,3	0	0	2	2,5	3	3,8		

3. Ders çalışma	16	20,3	8	10,1	19	24,1	43	54,4
4. İnsanlara yardım	0	0	0	0	1	1,3	1	1,3
<b>Toplam</b>	25	31,6	10	12,7	44	55,7	79	100

Tablo 4.27’de, okulun yerine göre sorumluluk kavramıyla ilgili verilen örneklerde farklılık olmadığı, bununla birlikte şehirde öğrenim gören öğrencilerin çevreyi temiz tutma ve insanlara yardım sorumluluğunu dile getirdiği görülmektedir. Sorumluluk örneklerine ilişkin öğrenci cevapları incelendiğinde; özellikle aileye yardım etme ve ders çalışma/ödevleri yapma sorumluluklarını içeren ifadelerin sıklıkla dile getirildiği tespit edilmiştir. Örneğin, K2 “Ders çalışmak, anneme ve babama yardım etmek” ve E12’nin “Bazı ev işleri, okulda verilen ödevleri yapma, odamızı toplayıp düzenli tutma, çöpleri çöp kutusuna atma” ifadelerinde, diğer akranlarının da benzer şekilde sıraladıkları, sorumluluk örnekleri görülmektedir. Bunlardan farklı olarak öğrencilerin sorumluluk örneklerine yönelik ifadeleri incelendiğinde, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını da içerdiği gözlenmiştir. Örneğin E7 “Babamın eve ekmek parası getirmesi, benim derslerime çalışmam...” ve K16’nın “Kardeşimle ilgilenmek, evimize sahip çıkmak...” ifadelerinde erkek öğrenci babasına ilişkin verdiği örnek aracılığıyla erkeğin evin geçimini sağlamak için çalışmasına vurgu yapmakta, kız öğrenci ise çocuk bakımı ve ev ile ilgilenme sorumluluğunu dile getirmektedir. Bu bulgu öğrencilerin, özellikle aile ve çevre ortamındaki toplumsal cinsiyet kalıpyargılarından etkilendiğinin bir kanıtı olarak da görülebilir.

Cinsiyete göre, öğrencilerin “Katılımcılık kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28: Cinsiyete göre, öğrencilerin “Katılımcılık kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Katılımcılık kavramı temaları</b>						
1. Girişimci olmak	2	3,7	4	7,4	6	11,1
2. Göreve katılmak	1	1,9	0	0	1	1,9
3. Görüş bildirmek	24	44,4	23	42,6	47	87,0
<b>Toplam</b>	27	50	27	50	54	100

Tablo 4.28’de, hem kız hem erkek öğrencilerin katılımcılığı bir durum ya da konuya ilişkin görüş bildirme olarak betimledikleri görülmektedir. Bunun dışında kız ve erkek öğrencilerin katılımcılığı girişimcilik olarak da tanımladıkları ve bir kız öğrencinin katılımcılığı bir göreve katılma olarak anladığı tespit edilmiştir.



Okul türüne göre, öğrencilerin “Katılımcılık kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29: Okul türüne göre, öğrencilerin “Katılımcılık kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Okul türü	Ortaokul		İmam hatip ortaokulu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Katılımcılık kavramı temaları</b>						
1. Girişimci olmak	6	11,1	0	0	6	11,1
2. Göreve katılmak	1	1,9	0	0	1	1,9
3. Görüş bildirmek	39	72,2	8	14,8	47	87,0
<b>Toplam</b>	46	85,2	8	14,8	54	100

Tablo 4.29’da, devlet ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin katılımcılığa yönelik farklı cevaplar verdikleri, devlet imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin tamamının ise katılımcılığı sadece görüş bildirmek şeklinde betimledikleri görülmektedir. Devlet ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerden katılımcılığı girişimcilik ile ilişkilendirenlerin, fikirden öteye eyleme geçmeyi de içeren bir katılımcılığa dikkat çekmek istedikleri de söylenebilir.

Okulun yerine göre, öğrencilerin “Katılımcılık kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30: Okulun yerine göre, öğrencilerin “Katılımcılık kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Okulun yeri	Köy		Kasaba		Şehir		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Katılımcılık kavramı temaları</b>								
1. Girişimci olmak	1	1,9	1	1,9	4	7,4	6	11,1
2. Göreve katılmak	0	0	1	1,9	0	0	1	1,9
3. Görüş bildirmek	17	31,5	6	11,1	24	44,4	47	87,0
<b>Toplam</b>	18	33,3	8	14,8	28	51,9	54	100

Tablo 4.30’da, köy, kasaba ve şehir ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin katılımcılığı, benzer şekilde, daha çok görüş bildirmek şeklinde açıkladıkları görülmektedir. Bunun yanında şehirde öğrenim gören öğrencilerden bazılarının girişimcilik ile de katılımcılığı ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Şehirde öğrenim gören öğrencilerin, girişimcilik hakkında fikir sahibi oldukları ve katılımcılık ile eş anlamlı olarak kullandıkları da söylenebilir.

“Katılımcılık kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna, öğrencilerin büyük oranda (%87) görüş bildirme şeklinde cevap verdikleri tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden K2’nin “Bir konuda bizim de bir düşüncemizin olması. Görüş bildirmemiz.” ifadesi birçok öğrenci tarafından benzer anlamda tekrar edilmiştir. E7’nin ise “Bir işte atılğan, girişken olmaktadır. Kendi işini kendinin görmesi gibi.” derken aslında bir işi gerçekleştirmeye yönelik davranışı, girişken olmayı katılımcılık olarak açıklamaya çalıştığı görülmektedir. Akranlarından farklı olarak K6 “Bir göreve kendi özgür irademizle katılmak.” ifadesiyle katılımcılığı açıklamış ve katılımcılığın özgür iradeyle bir göreve katılma yönüne dikkat çekmiştir.

Cinsiyete göre, öğrencilerin katılımcılık kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevapların dağılımı Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4.31: Cinsiyete göre, öğrencilerin katılımcılık kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı

Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Katılımcılık örnekleri temaları</b>						
1. Aile	9	14,1	6	9,4	15	23,4
2. Okul	19	29,7	22	34,4	41	64,1
3. Toplum	1	1,6	2	3,1	3	4,7
4. Örnek yok	1	1,6	4	6,3	5	7,8
<b>Toplam</b>	30	46,9	34	53,1	64	100

Tablo 4.31’de, kız ve erkek öğrencilerin en fazla okulda katılımcılığa yönelik örnekler verdikleri, bunu sırasıyla aile ve topluma yönelik katılımcılık örneklerinin izlediği görülmektedir. Beş öğrenci ise katılımcılığa yönelik herhangi bir örnek verememiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin katılımcılık örneklerini verme de oldukça zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu nicel bulgular ile de tutarlı olup öğrencilerin okulda katılımcılığa yönelik yaşam deneyimi kazandıkları da söylenebilir.

Okul türüne göre, öğrencilerin katılımcılık kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevapların dağılımı Tablo 4.32’de gösterilmiştir.

Tablo 4.32: Okul türüne göre, öğrencilerin katılımcılık kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı

Okul türü	Ortaokul		İmam hatip ortaokulu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Katılımcılık örnekleri temaları</b>						
1. Aile	13	20,3	2	3,1	15	23,4

2. Okul	36	56,3	5	7,8	41	64,1
3. Toplum	3	4,7	0	0	3	4,7
4. Örnek yok	2	3,1	3	4,7	5	7,8
<b>Toplam</b>	54	84,4	10	15,6	64	100

Tablo 4.32’de, farklı okul türlerine göre öğrencilerin katılımçılık örneği verme durumunun benzer olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en fazla okulda ve sonrasında da aileye yönelik katılımçılık örnekleri vermeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında devlet imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerden hiçbirisi topluma yönelik katılımçılık örneğine cevaplarında yer vermemiştir.

Okulun yerine göre, öğrencilerin katılımçılık kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevapların dağılımı Tablo 4.33’de gösterilmiştir.

Tablo 4.33: Okulun yerine göre, öğrencilerin katılımçılık kavramıyla ilgili verdikleri örneklere ilişkin cevaplarının dağılımı

Okulun yerine	Köy		Kasaba		Şehir		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Katılımçılık örnekleri temaları</b>								
1. Aile	4	6,3	3	4,7	8	12,5	15	23,4
2. Okul	15	23,4	6	9,4	20	31,3	41	64,1
3. Toplum	1	1,6	1	1,6	1	1,6	3	4,7
4. Örnek yok	1	1,6	0	0	4	6,3	5	7,8
<b>Toplam</b>	21	32,8	10	15,6	33	51,6	64	100

Tablo 4.33’de, okulun bulunduğu yere (köy, kasaba, şehir) göre öğrencilerin katılımçılığa ilişkin örneklerinin okul ve aile kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımçılık kavramıyla ilgili örneklere ilişkin öğrenci ifadeleri incelendiğinde, benzer cevaplar verdikleri ve özellikle de sınıf başkanı seçme, cumhurbaşkanı seçme, okuldaki sosyal faaliyetlere katılma örneklerini katılımçılık olarak sundukları tespit edilmiştir. K8’in “Sınıf ve okul başkanı seçmek.”, E7’nin “Sınıfta başkanlık, ülkede cumhurbaşkanlığı gibi.” ve E12’nin “Seçimlerde oy kullanma, okuldaki etkinliğe katılma.” ifadeleri bu durumun tipik örnekleridir. Ailedeki karar alma süreçlerine katılma yönelik de öğrencilerin az da olsa örnekler verdiği gözlenmiştir. Örneğin K1 “Ailem gezmeye giderken bana sorar.” ve K2’nin “... evde bizimle ilgili konularda görüşümüze başvurulması.” ifadelerinde öğrencilerin özellikle ailelerinde kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerine başvurulmasını katılımçılığın güzel örnekleri olarak sundukları görülmektedir. Öğrencilerin toplum ile ilgili katılımçılık örneği olarak sadece seçimlerde oy kullanmayı verebildikleri gözlenmiştir.

Katılımcılık kavramı ve örnekleri konusunda öğrencilerin cevap vermekte zorlandıkları ve çok sınırlı açıklama yapabildikleri dikkat çekmektedir. Katılımcılık olarak sınıf/okul başkanı seçme, çok az olmakla birlikte ailenin çocuğunun görüşüne başvurması ve ülke seçimlerinde oy kullanmadan ibaret katılımcılık durumunun bir anlamda özellikle ailede ve okulda yeterince demokratik bir ortamın oluşturulmadığının bir göstergesi olarak da görmek mümkündür. Sivil toplum faaliyetlerine katılımı ilgili hiçbir örneğe ise öğrencilerin cevaplarında yer vermemeleri; sivil katılım, sivil toplum konusunda bilinçsiz olduklarının bir kanıtı olarak görülebilir.

Cinsiyete göre, öğrencilerin “Bilinçli bir vatandaşın neleri bilmesi ve yapması gerektiğini düşünüyorsunuz? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 4.34’te verilmiştir.

Tablo 4.34: Cinsiyete göre, öğrencilerin “Bilinçli bir vatandaşın neleri bilmesi ve yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Bilinçli vatandaş temaları</b>						
1. Hak	6	9,5	4	6,3	10	15,9
2. Sorumluluk	26	41,3	26	41,3	52	82,5
3. Katılımcılık	1	1,6	0	0	1	1,6
<b>Toplam</b>	33	52,4	30	47,6	63	100

Tablo 4.34’te, öğrencilerin bilinçli bir vatandaşın bilmesi ve yapması gereken olarak en fazla sorumluluk temasına (%82,5) ilişkin cevaplar verdikleri ve bunu sırasıyla hak (%15,9) ve katılımcılık (%1,6) temasının izlediği görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin cevaplarında bir farklılık olmadığı ve sadece bir kız öğrencinin katılımcılık temasına ilişkin bir cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilinçli vatandaş, sorumlu vatandaşla eşdeğer algılamalarına ilişkin nitel bulgular ile nicel bulguların tutarlı olduğu söylenebilir. Sorumluluk temelinde bir vatandaşlık anlayışına sahip olan öğrenciler için bilinçli bir vatandaşın bilmesi ve yapması gerekenlerin başında da sorumlulukları gelmektedir.

Okul türüne göre, öğrencilerin “Bilinçli bir vatandaşın neleri bilmesi ve yapması gerektiğini düşünüyorsunuz? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 4.35’te verilmiştir.

Tablo 4.35: Okul türüne göre, öğrencilerin “Bilinçli bir vatandaşın neleri bilmesi ve yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Okul türü	Ortaokul		İmam hatip ortaokulu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Bilinçli vatandaş temaları</b>						
1. Hak	7	11,1	3	4,8	10	15,9
2. Sorumluluk	44	69,8	8	12,7	52	82,5
3. Katılımcılık	1	1,6	0	0	1	1,6
<b>Toplam</b>	52	82,5	11	17,5	63	100

Tablo 4.35’te, okul türüne göre bilinçli bir vatandaşın bilmesi ve yapması gerekenlere yönelik cevaplarda benzerlik olduğu görülmektedir. Her iki okul türünde de öğrenim gören öğrenciler, bilinçli bir vatandaşın sorumluluklarını ve haklarını bilmesi ve yapması gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Okulun yerine göre, öğrencilerin “Bilinçli bir vatandaşın neleri bilmesi ve yapması gerektiğini düşünüyorsunuz? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 4.36’da verilmiştir.

Tablo 4.36: Okulun yerine göre, öğrencilerin “Bilinçli bir vatandaşın neleri bilmesi ve yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Okulun yeri	Köy		Kasaba		Şehir		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Bilinçli vatandaş temaları</b>								
1. Hak	2	3,2	1	1,6	7	11,1	10	15,9
2. Sorumluluk	18	28,6	8	12,7	26	41,3	52	82,5
3. Katılımcılık	0	0	1	1,6	0	0	1	1,6
<b>Toplam</b>	20	31,7	10	15,9	33	52,4	63	100

Tablo 4.36’da, köy ve kasabadaki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin çok büyük bir kısmının sorumlulukları bilinçli bir vatandaşın bilmesi ve yapması gereken olarak betimledikleri görülmektedir. Şehir ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin ise yine sorumluluk temelinde cevaplar vermekle birlikte hak temelli cevaplar da verdikleri tespit edilmiştir. Katılımcılık temasına yönelik tek farklı cevabı veren öğrencinin ise kasabada öğrenim gördüğü tespit edilmiştir. Katılımcılık temasına yönelik cevap veren K6 adlı öğrenci “Kurallara saygı duymalı, uymalı, seçimlerde oy kullanmalı.” diyerek seçimlere katılımı vurgulamıştır. Her ne kadar seçimlerde oy kullanma bir katılımcılık örneği olsa da aynı zamanda bir vatandaşlık sorumluluğu olarak da düşünülebilir. Bu nedenle öğrencilerin katılımcılık temelinde bilinçli bir vatandaşın bilmesi ve yapması gerekenlere yönelik bir fikirlerinin ve farkındalıklarının olmadığı söylenebilir. Hem nicel hem de nitel bulgular dikkate alındığında öğrencilerin vatandaşlık bilincine yönelik katılımcılık boyutunda önemli

bilgi, beceri ve değer eksikliklerin olduğu iddia edilebilir. Bununla birlikte öğrencilerin bilinçli bir vatandaşın haklarını bilmesine yönelik ifadeleri olduğu tespit edilmiştir. K1'in "Haklarını ve sorumluluklarını bilmelidir." ifadesi bunun güzel bir örneğidir. K14 ise "Bilinçli bir vatandaş başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duyan kimsedir." ifadesi ile bilinçli bir vatandaşın haklarını kullanırken haklara saygı değerine de dikkat çektiği görülmektedir. Diğerlerinden farklı olarak E24'ün "Bilinçli bir vatandaş, ... haklarını iyi korumalıdır." ifadesiyle hakların korunması gerektiğine dikkat çeken tek öğrenci olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bilinçli bir vatandaşın bilmesi ve yapması gerekenlere yönelik cevaplarında sıklıkla sorumlulukları vurgulamaları oldukça kayda değerdir. Örneğin, K8 "İşindeki ve okulundaki sorumlulukları yerine getirmeli, diğer insanlara sorun çıkarmamalı, saygılı olmalı." ve E7'nin "Bilinçli vatandaşın vergilerini vermesi gerekir..." ifadelerinde olduğu gibi öğrencilerin vatandaşlık sorumluluklarını sıklıkla dile getirdikleri görülmüştür. K41'in "Bilinçli bir vatandaş devlete, kendisine ve çevreye karşı sorumluluklarını bilmelidir." ifadesiyle de vatandaşlıkta; bireyin kendine, çevreye ve devlete karşı sorumluluklarının olduğuna vurgu yapması dikkat çekmektedir. Öğrencilerin "iyi vatandaş" tanımlamaları ile "bilinçli vatandaş tanımlamalarının birbirine çok benzer olduğu söylenebilir. Hem iyi vatandaş hem de bilinçli vatandaş betimlemelerinde özellikle sorumlulukların yerine getirilmesine yönelik bir vurgu dikkat çekmekte olup bu nitel bulguların, nicel bulgular ile tutarlı olduğu görülmektedir.

Cinsiyete göre, öğrencilerin "Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne karşı bir aidiyetlik ve bağlılık hissediyor musunuz? Açıklayınız." sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 4.37'de verilmiştir.

Tablo 4.37: Cinsiyete göre, öğrencilerin "Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne karşı bir aidiyetlik ve bağlılık hissediyor musunuz?" sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

	Cinsiyet		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Aidiyet ve bağlılık teması</b>								
<b>1. Evet</b>	27	50	27	50	54	100		
<b>Toplam</b>	27	50	27	50	54	100		

Tablo 4.37'de görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamı Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne karşı aidiyet ve bağlılık hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin iyi vatandaşa yönelik verdikleri cevaplarda vatanseverliğe yönelik vurgu yapmaları ile bu soruya verdikleri

cevapların tutarlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin vatana bağlılığı, iyi bir vatandaş için önemli gördükleri söylenebilir. Öğrencilerden K2 “Türk olmak, bu devletin vatandaşı olmak bizim için bir şeref olduğunu düşünüyorum.” ile E5’in “Evet hissediyorum. Doğduğum büyüdüğüm toprağa bağlılık, evinde olma hissi, hiçbir şeye değişmem.” ifadeleri vatana bağlılığı gösteren örneklerden sadece ikisidir. Bu öğrencilerin cevaplarına benzer ifadeler kullanan öğrencilerin doğdukları ülkeye kendilerini ait hissettikleri, bu ülkeyi evlerine benzeterek vatanları olarak gördükleri ve devlete bağlı oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmede, sonucu öğrenciler tarafından tamamlanan hak, sorumluluk ve katılımcılık ile ilgili altı olay metni kullanılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin vatandaşlığın boyutları olan hak, sorumluluk ve katılımcılığa ilişkin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlara ilişkin düşünce ve davranışları belirlenmek istenilmiştir. Böylece nicel bulgular ile nitel görüşme sorularına verilen cevaplar arasındaki tutarlılık derinlemesine analiz edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin olay metinlerine ilişkin cevapları, baskın olan görüşe göre sadece bir temada değerlendirilmiştir. Olay metinlerinden ilkinde, bir hak ihlali sözkonusudur. Öğrencilerin, haksız yere fazla kalem alan bir öğrenciye karşılık, kalem alamayan öğrencinin ne yapacağına ilişkin olay metnini tamamlaması ve bu sonuca ilişkin gerekçelerini belirtmeleri istenilmiştir. Öğrencilerin bu hak ihlali ile ilgili olay metninin sonucunu tamamlamaya yönelik cevapları ve gerekçelerinin dağılımı Tablo 4.38’de gösterilmiştir.

Tablo 4.38: Öğrencilerin hak ihlaliyle ilgili metne ilişkin cevaplarının dağılımı

	<b>Tema adı</b>	<b>Frekans</b>
<b>Metin sonucu temaları</b>	Hakkımı ararım.	44
	İlgilenmem.	10
	Öğretmene söylerim.	30
<b>Sonuca ilişkin gerekçe temaları</b>	Adil değil.	11
	Uğraşmaya değmez.	10
	Zorla alırım.	3

Tablo 4.38’de, öğrencilerin 44’ünün olay metni sonucunu “Hakkımı ararım.” temasına yönelik cevaplarla tamamladıkları görülmektedir. Olay metni sonucunu “İlgilenmem.” şeklinde tamamlayan on öğrencinin gerekçesinde olayı uğraşmaya değer bulmadıkları tespit edilmiştir. Hak arama davranışı sergileyeceğini ifade eden 44 öğrenciden 30’u, öğretmenine söyleyerek olayın çözüleceğine ilişkin gerekçe belirtmişlerdir. Sonuca ilişkin gerekçe bölümünde on bir öğrenci olayı adil bulmadığını dile getirmiş ve üç öğrenci ise şiddete başvurarak zorla hakkı olanı alacağını ifade etmiştir.

Olay metni sonucuna ve gerekçesine ilişkin öğrenci ifadeleri incelendiğinde; görüşme yapılan toplam 54 öğrenciden 30'unun öğretmeninden yardım isteyerek bir hak arama sürecine girmesi ve kendi başlarına şiddete başvurmadan hak arama davranışı sergileyememesi üzerinde düşünülmesi gereken bir bulgudur. K31'in "Bende hemen öğretmenimin yanına gider olayı anlatırım ve öğretmenin bu olaya çözüm bulmasını beklerim. Öğretmenin arkadaşımızla güzelce konuşmasını beklerim. Arkadaş da durumu anlar ve benim hakkım olan kalemi bana verir." ifadesi bu durumun güzel bir örneğini sergilemektedir. Öğrencilerin hak aramaya yönelik özgüven sahibi olmamaları ve öğretmenlerden öncelikle yardım beklmeleri bu durumun nedenlerinden biri olabilir.

Olay metnine cevap veren on öğrencinin; olay konusu olan kalemi basit bir materyal olarak düşünmeleri, bir hak arama sürecine girmeye ve davranışı göstermeye değer görmemelerinin bir nedeni olarak gösterilebilir. Örneğin, E3'ün "Fazla uzatmaya gerek yok. Bir kalem için uğraşmaya değmez." ifadesi kalemin hak aranacak kadar önemli bir materyal olmadığını düşündüğünü göstermektedir. E9'un "Kalemi arkadaşımdan isterim vermezse almasını bilirim. Kaşınmış olur döverek alırım." ifadesinde olduğu gibi üç erkek öğrenci şiddet ile hak aramaya çalışacağını belirtmektedir. Şiddete başvurarak hakkını elde edeceğini düşünen üç erkek öğrencinin, toplumsal düzen ve huzur açısından istenilmeyen bir davranışa meyilli oldukları söylenebilir. Öğrencilerin bir hak ihlali ile karşılaştıklarında, şiddete başvurmadan çatışmayı çözme ve hakkı elde etmeye yönelik yeterli bilgi, beceri ve değer yargılarından uzak oldukları görülmektedir.

İkinci olay metninde haklara ve birbirine saygı ile gerektiğinde yardımcı olma sözkonusudur. Öğrencilerden hastaneye giden bir çocuğun, hasta olan yaşlı birine otobüste yer verme durumunu konu edinen metni tamamlanması ve bu sonuca ilişkin gerekçelerini belirtmeleri istenilmiştir. Öğrencilerin bu olay metninin sonucunu tamamlamaya yönelik cevapları ve gerekçelerinin dağılımı Tablo 4.39'da gösterilmiştir.

Tablo 4.39: Öğrencilerin haklara saygıyla ilgili metne ilişkin cevaplarının dağılımı

	<b>Tema adı</b>	<b>Frekans</b>
<b>Metin sonucu temaları</b>	Yer veririm.	39
	Oturmaya devam ederim.	12
	Birinin yer vermesini beklerim.	3
<b>Sonuca ilişkin gerekçe temaları</b>	Saygılı ve yardımsever olmalıyız.	39
	Ben de hastayım.	15



Tablo 4.39’da, öğrencilerin 39’unun otobüste kendisi de hasta olsa bile yaşlı kişiye yer vereceğini olay sonucu olarak belirttikleri ve aynı öğrencilerin bunun gerekçesini ise “Saygılı ve yardımsever olmalıyız.” temasında açıkladıkları görülmektedir. “Oturmaya devam ederim.” ve “Birinin yer vermesini beklerim.” teması ile olay metnini tamamlayan öğrencilerin, kendilerinin de hasta olmasını gerekçe olarak gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin, otobüste kendileri de hasta olsa bile yaşlı birine yer vermeye yönelik davranış sergileyecekleri söylenebilir. Bu davranışı yaşlılara ve büyüklere saygı anlamında ahlak kuralları ile de ilişkilendirdikleri gözlenmiştir. Örneğin, K10 “Amcanın ayakta kalması görgü ve ahlak kurallarına aykırı bir durumdur. Yer veririm.” ve E44 “Ne kadar ayağım ağrısada yerimden kalkar yaşlı amacaya yer veririm. Ben ne kadar hastada olsam yaşlı amca da hastaneye gittiğine göre hasta demektir. Kimse vermese de ben veririm.” ifadesini kullanılmıştır. Öğrencilerin, yaşlılara saygılı ve yardımcı olma davranışı sergileyeceği görülmekle birlikte; on beş öğrencinin kendilerinin de hasta olduğunu gerekçe olarak sunması ve yer vermemesi davranışının, öğrenci ifadelerindeki anlamlar dikkate alındığında görmezden gelme ve saygısızlık içerdiği söylenebilir. K2’nin “Fedakarlık bir yere kadar ben de hastayım.” ve E34’ün “Uyuyor numarası yaparım.” ifadeleri bu umursamazlık ve saygısızlık davranışının iki kanıtı olarak verilebilir.

Üçüncü olay metninde hayvanlara yardım etme ve birlikte yaşama sorumluluğu sözkonusudur. Öğrencilerden, kendilerinin acilen bir faturayı cezaya girmeden ödeme durumuna karşın yaralı bir kedi ile karşılaştıklarında gösterecekleri davranış konu edinen metni tamamlaması ve bu sonuca ilişkin gerekçelerini belirtmeleri istenilmiştir. Öğrencilerin bu olay metninin sonucunu tamamlamaya yönelik cevapları ve gerekçelerinin dağılımı Tablo 4.40’ta gösterilmiştir.

Tablo 4.40: Öğrencilerin hayvanlara yardım etme sorumluluğuyla ilgili metne ilişkin cevaplarının dağılımı

	<b>Tema adı</b>	<b>Frekans</b>
<b>Metin sonucu temaları</b>	Yardım ederim.	45
	Faturayı öncelikle öderim.	9
<b>Sonuca ilişkin gerekçe temaları</b>	Canlı hayatı daha önemlidir.	45
	Ceza ödemek istemem.	9

Tablo 4.40’ta, öğrencilerin 45’inin yaralı bir kediye yardım etme sorumluluğuna yönelik davranış sergileyecekleri ve bunun gerekçesi olarak da canlı hayatının daha önemli

olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerden dokuzunun ise ceza ödemek istememe gerekçesi ile öncelikle faturayı ödeme davranışını gerçekleştirmeyi tercih edecekleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin insan ya da hayvan yaşamını daha önemli gördükleri ve yardımcı olma sorumluluğunu yerine getirmeyi böyle bir olayda tercih edeceklerini söylemek mümkündür. Örneğin bu durumu E44 “Direk kediyi veterinerine götürürüm. Bir can faturadan daha önemlidir. Faturayı ödemediğimde en fazla ceza yerim. Hayvan ya da insan canı daha önemlidir. Hiçbir şey candan önemli değildir.” ifadesiyle açıklamıştır. K52 ise “Ben faturayı ödemediğimde ceza alacağımı bildiğim halde o kediye yardım ederdim. Faturayı her zaman ödeyebilirim. Ama bir kedinin hayatını her zaman kurtaramam.” ifadesiyle canlılara yardım etme sorumluluğuna ve canlı hayatının önemine dikkat çekmiştir.

Dördüncü olay metninde bir annenin işine ve çocuğuna karşı sorumluluğunu yerine getirme durumu sözkonusudur. Öğrencilerden, bir annenin aynı zamana rastlayan işte toplantıya katılma ile çocuğuyla birlikte olma sözünü tutma sorumluluklarından hangisini yerine getirmesi gerektiği davranışını konu edinen metni tamamlaması ve bu sonuca ilişkin gerekçelerini belirtmeleri istenilmiştir. Öğrencilerin bu olay metninin sonucunu tamamlamaya yönelik cevapları ve gerekçelerinin dağılımı Tablo 4.41’de gösterilmiştir.

Tablo 4.41: Öğrencilerin annenin sorumluluğuyla ilgili metne ilişkin cevaplarının dağılımı

	<b>Tema adı</b>	<b>Frekans</b>
<b>Metin sonucu temaları</b>	Anne toplantıya katılmalıdır.	37
	Anne çocuğu ile maça gitmelidir.	16
	Anne sorumsuz biridir.	1
<b>Sonuca ilişkin gerekçe temaları</b>	Annenin işi daha önemlidir.	37
	Aile daha önemlidir.	16
	Anne iyi bir planlama yapmalıdır.	1

Tablo 4.41’de, öğrencilerin 37’sinin “Anne toplantıya katılmalıdır.” temasına ilişkin cevaplar verdiği ve bunu da “Anne çocuğu ile maça gitmelidir.” (16 kişi) temasının izlediği görülmektedir. Sadece bir öğrenci bu durumu annenin bir sorumsuzluğu olarak belirtmiş ve annenin daha iyi bir planlama yapması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin çoğunlukla annenin çalışan biri olarak iş yerine karşı sorumluluğunu yerine getirmeyi önemli gördüğü ve çocuğuna karşı sorumluluğunu bir sonraki seferde daha iyi planlayarak yapması gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Örneğin bu durumu K25 “İşimiz önemlidir ve sorumluluğu alarak çalışan kişinin toplantısına girmesi gerekir.” ifadesiyle açıkladığı görülmektedir. E50 ise “Anne, oğluna maça gelemeyeceğini söyler daha önemli bir işi

çıkışını anlatır ve bir dahaki sefere gider. İşe karşı görevini yerine getirmiştir ama yapamayacağı sözler verdiği için oğlunu kırmıştır.” ifadesiyle annenin toplantıya katılma yönünde tercih yapmasını belirtirken bir yandan da çocuğunun gönlünün kırılacağına dikkat çektiği görülmektedir. Bu öğrencilerin aksine, annenin oğlunun gönlünü kırmaması gerektiğini ve ailenin daha önemli olduğunu belirten öğrenciler de vardır. İlginç olan bir bulgu ise bu ifadeleri belirten öğrencilerin önemli bir kısmının erkek olmasıdır. Olay metnine ilişkin E11 “Elif hanımın oğluyla maça gitmesi gerekir bence çünkü oğlunun gülümsemesi o toplantıya gitmemesine bile değer. Gerekirse işten atılsın ama oğlunun bir gülümsemesi sevinmesi ona yeter.” ifadesiyle annenin çocuğunu sevindirmek için işten atılmayı bile içeren riskleri göze alması gerektiğine vurgu yaptığı görülmektedir. E51 ise “Oğlumun maçına giderim. Çünkü ona söz verdim. Ailem önemli oğlumun üzülmelerini istemem.” diyerek diğer erkek öğrenciler gibi ailenin önemine vurgu yaparak çocuğa karşı sorumluluğun yerine getirilmesine öncelik vermektedir. Ailenin önemini dile getiren kız öğrencilerin annenin oğluyla maça gitmesi gerektiğini düşündükleri ve bunun için iş yerinden izin alınması gerekliliğine ifadelerinde yer verdikleri tespit edilmiştir. Bununla ilgili olarak K13 “Toplantıya katılmamak için izin alır, oğlumun maçına giderim. Oğlum ailem önemli.” derken K47 “Elif Hanım, müdüründen izin almalıdır ve oğlunun maçına gider.” ifadesini kullanmıştır.

Beşinci olay metninde bir vatandaşın seçimlere oy kullanarak katılma ile ailesini görme seçeneğine ilişkin bir tercih yapma durumu sözkonusudur. Öğrencilerden, seçimlere oy kullanarak katılma ile ailesini görme arasındaki tercihi konu edinen metni tamamlaması ve bu sonuca ilişkin gerekçelerini belirtmeleri istenilmiştir. Öğrencilerin bu olay metninin sonucunu tamamlamaya yönelik cevapları ve gerekçelerinin dağılımı Tablo 4.42’de gösterilmiştir.

Tablo 4.42: Öğrencilerin seçimlere katılmayla ilgili metne ilişkin cevaplarının dağılımı

	<b>Tema adı</b>	<b>Frekans</b>
<b>Metin sonucu temaları</b>	Seçimde oyumu kullanırım.	43
	Ailemi görmeye giderim.	11
<b>Sonuca ilişkin gerekçe temaları</b>	Vatandaşlık görevi önemlidir.	41
	Aile ile hasret gidermek önemlidir.	13

Tablo 4.42’de, öğrencilerin 43’ünün seçimde oy kullanmaya yönelik metni tamamladığı ve bu öğrencilerden 41’inin bu olay sonucuna ilişkin tercihlerinin nedenini,

vatandaşlık görevi olarak seçimlerde oy kullanmanın önemli olmasıyla açıkladıkları görülmektedir. Öğrencilerin seçimlerde oy kullanma davranışını, bir vatandaşlık katılımcılığından ziyade vatandaşlık sorumluluğu olarak gördükleri dikkat çeken bir bulgudur. Bu bulguyu, öğrencilerin nicel ve nitel bulgularda ortaya çıkan sorumluluk temelli bir vatandaşlık anlayışına sahip olduklarını gösteren tutarlı bir sonuç olarak görmek mümkündür. Öğrencilerden K47 “Oyunu kullanır ve bunun bir sorumluluk olduğunu düşünür. Bence oy kullanmak bir sorumluluktur ve 18 yaşına girdiğimde bende mutlaka oy kullanacağım.” derken E50 “Oy kullanır, vatandaşlık görev ve sorumluluğu olan oy kullanmayı yerine getirir başka bir tatilde ailesini görmeye gider.” ifadesini kullanmıştır. Bu öğrenci ifadelerinde de seçimde oy kullanmanın önemsendiği görülmektedir. Kendileri seçmen yaşına geldiklerinde, aynı zamanda devlet yönetimine katılımın önemli yollarından biri olan seçimlerde, oy kullanacaklarını belirtmeleri de oldukça önemlidir.

Seçimlerde oy kullanma yerine ailesini görmeye gideceğini belirten on bir öğrenciye, iki öğrencinin daha katıldığı ve bu öğrencilerin gerekçe bölümünde, ailenin herşeyden önemli olduğunu vurguladıkları tespit edilmiştir. Buna karşın E3 “Meltem Hanım başka seçimde oy kullanabilir. Bir oydan bir şey olmaz deyip ailesinin yanına gitmelidir. Ne yapsın aile özlemi bir başka!” ifadesiyle aile özlemi nedeniyle seçimde oy kullanmanın bu seferlik ihmal edilebileceğini belirttiği görülmektedir. Benzer şekilde E17 “Oy kullanmasın aile oydan daha değerlidir. Seçimler devamlı yapıldığından tekrar bir başka sefere oy verebilir. Bir oy bir şey değiştirmez.” ifadesiyle seçimde oy kullanma davranışının ertelenebileceğini düşündüğü söylenebilir. Bu düşüncesinin nedeni, kendi ifadesinde de belirttiği gibi, sık yapılan seçimlerle açıklanabilir. Nitekim Türkiye’de son yıllarda milletvekili seçimi, yerel seçim, referandum, cumhurbaşkanı seçimi gibi seçimler üst üste gelmiş çok kısa aralıklarla halk oy kullanmak üzere sandığa gitmiştir. Öğrencinin bu sık yapılan seçim dönemlerini dikkate alarak böyle bir cevap verdiği de düşünülebilir.

Altıncı olay metninde bir doktorun yurt dışında bir yardım projesine katılma ile ailesinin yanında kalma seçeneğine ilişkin bir tercih yapma durumu sözkonusudur. Öğrencilerden, vatandaşlığın sivil topluma katılımı ile ilgili bir yardım davranışı ile ailesi yanında kalma arasındaki tercihi konu edinen metni tamamlaması ve bu sonuca ilişkin gerekçelerini belirtmeleri istenilmiştir. Öğrencilerin bu olay metninin sonucunu tamamlamaya yönelik cevapları ve gerekçelerinin dağılımı Tablo 4.43’te gösterilmiştir.

Tablo 4.43: Öğrencilerin sivil topluma yardıma katılımı ile ilgili metne ilişkin cevaplarının dağılımı

	<b>Tema adı</b>	<b>Frekans</b>
<b>Metin sonucu temaları</b>	Yurt dışındakilere yardım etsin.	36
	Önce yakınındakilere yardım etsin.	9
	Ailesinin yanında kalsın.	9
<b>Sonuca ilişkin gerekçe temaları</b>	İnsanlara yardım etmek önemlidir.	36
	Öncelik ailesi olmalıdır.	18

Tablo 4.43'te, öğrencilerin 36'sının yurtdışındaki mağdur insanları tedavi etmek amacıyla yardım edilmesine yönelik metni tamamladıkları ve bu öğrencilerin kim olursa olsun tüm insanlara yardım edilmesinin önemli olduğunu gerekçe olarak sundukları görülmektedir. Bu öğrencilerden E24 "Ailesinden uzak kalsa da gitmelidir. Çünkü yardıma ve bakıma muhtaç insanlar onlardan bir yardım bekler ve iyileşeceklerini umut eder. Ailesini elbet görür, ama onları kurtamazsa onlar bir daha ailesini göremeyebilir." ifadesiyle yardıma ihtiyacı olanlarla ilgili faaliyetlere katılmanın önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde K31'in "Ben direk yardıma ihtiyacı olan insanların yanına giderdim. Ailemi yine görürüm. Orada yardım bekleyen ve annesi babası için ağlayan insanlar için gitmeye karar verirdim. Kendimi onların yerine koydum ve böyle olması gerektiğine karar verdim." diyerek yardıma ihtiyacı olan insanlara yönelik empati kurduğu ve insanlara gerektiğinde yardım edilmesinin önemli olduğunu vurguladığı görülmektedir.

Yurt dışındaki insanlara yardım etme ile ilgili faaliyetlere katılmaktan ziyade öncelikle yakındaki insanlara yardım edilmesi gerektiğini ve ailenin önemli olduğunu düşünen öğrenciler ise metni farklı tamamlamışlardır. Metin tamamlamaya yönelik gerekçe bölümünde, on sekiz öğrencinin de ailenin öncelikli olduğunu savunduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerden E3'ün "Ailesinin yanında kalmalıdır. Bir insan başkalarından önce ailesine, yakınlarına bakmalıdır." ifadesiyle aileye ve yakınlarına öncelik verilmesi gerektiğine dikkat çektiği görülmektedir. K25'in ise "İnsanların çoğu bu tür sorumlulukları ülkesindeki, evindeki herşeyi bırakıp yapabilecek kadar fedakâr değil." diyerek insanlara yardımı içeren sivil faaliyetlere katılımı ile ilgili, insanların çoğunun isteksiz olduğunu vurgulaması oldukça dikkate değerdir. Bu vurgulamanın bir nedeni, toplumda artan bencillik ve önce ben duygusu olabilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve tartışma ile önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinin Hammond modeliyle değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada; bilinçli iyi vatandaş yetiştirme idealinde olan zorunlu eğitim kapsamındaki ilköğretimin çıktısı olan öğrencilerin görüşleriyle, vatandaşlık bilinci kazandırma amacının bir değerlendirmesi yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin genel ortalamasının “çok yüksek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, vatandaşlık bilinci alt boyutlarından olan sorumluluk düzeyi “çok yüksek” iken hak ve katılımcılık boyutu ortalamaları “yüksek” düzeyde çıkmıştır. Tonga (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin vatandaşlık bilincine ilişkin bilgilerinin orta düzeyde, duyuşsal ve davranış eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ortaokul son sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilincine ilişkin durumları genel olarak değerlendirildiğinde, bilgi düzeyinde eksiklikleri olduğu, hak ve katılımcılık boyutundaki yetersizliklerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmeye yönelik bilincinin daha yüksek düzeyde olduğu; haklarını kullanabildiklerini düşünmelerine rağmen, haklara yönelik vatandaşlık bilinç düzeylerinin sorumluluğa göre düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ailede ve okulda karar alma süreçlerine katılma durumları, haklarını kullanma ve sorumluluklarını yerine getirme durumlarına göre daha düşük iken bu durum Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nden elde edilen bulgular ile tutarlı değildir. Vatandaşlık Bilinci Ölçeği bulgularına göre; öğrenciler ailede, okulda ve toplumda birlikte yaşamaya ilişkin durumlara gerektiğinde katılabileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin vatandaşlık bilincine yönelik durumlarında sorumluluğun ön planda olduğu görülmektedir. Bu nicel sonuçları doğrulayan nitel bulgularda da öğrencilere göre, bilinçli bir vatandaşın bilmesi ve yapması gerekenlerin başında sorumlulukları gelmekte ve bunu hakları izlemektedir. Üstel (2004), birey karşısında

devletin bekasına öncelik veren ve vatandaşları devlete karşı sorumlu varlıklar olarak gören vatandaşlık anlayışının Türkiye’de hâkim olduğunu düşünmekte ve önceliğin “vatan-millet-devlet” şeklinde sıralandığını vurgulamaktadır. Akhan, Çiçek ve Mert (2019) Türkiye Cumhuriyeti tarihinde öğretim programlarına yönelik yaptıkları araştırmada, öğretim programlarındaki iyi vatandaşlık amacının; cumhuriyet yönetimini benimseyen, milletine ve devletine aidiyet duygusu ile bağlı olan, hak ve sorumluluklarını bilen, görev ve sorumluluklarını yerine getiren, ülkesini seven ve gerektiğinde savunan, vatansever, demokrasinin gelişmesine ve ülkesinin kalkınmasına katkıda bulunan bireyler yetiştirmek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Öğrencilerin sorumluluk temelli vatandaşlık anlayışına sahip olmasında, öğretim programlarının önemli bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu araştırmada olduğu gibi, yapılan araştırmalarda da öğrencilerin vatandaşlık ödevlerini, vatandaşlık haklarına göre öncelikli algıladıkları (Duruhan ve Şad, 2009), geleneksel vatandaşlık anlayışını benimsedikleri (Mısırlı Özsoy, 2010) sonuçlarına ulaşmıştır. Bununla birlikte, araştırmanın nicel bulgularında olduğu gibi, öğrencilerin iyi vatandaş betimlemelerinde de sorumluluklarını yerine getirme önemli bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Heater’e (2007) göre ise vatandaşlık bireyin başka bir bireyle değil, gerçekte devlet fikriyle bağını vurgular ve bu anlamda vatandaş kimliği, ulus devlet tarafından verilen haklarda ve bireylerce yerine getirilen görevlerde saklıdır. Bu açıdan ortaokul öğrencilerinin sorumluluğun ön planda olduğu bir vatandaşlık bilincine sahip oldukları iddia edilebilir. Öğrencilerin hem aile hem okul hem de çevrede ulusalcı geleneksel vatandaşlığın kalıp yargılarıyla karşılaşmaları bu sonucun bir nedeni olarak görülebilir.

Araştırmada kız ve erkek öğrencilerin vatandaşlık bilincinin alt boyutları olan hak, sorumluluk ve katılımcılık boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ölçeğin tüm boyutlarında anlamlı farkın kızların lehine çıktığı ve ölçek geneli ile tutarlı olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin vatandaşlık algısının/bilincinin erkeklere göre yüksek olduğu araştırma sonuçları olduğu gibi (Duruhan ve Şad, 2009; Mısırlı Özsoy, 2010; Arslan ve Erdolu, 2012; Tonga, 2013; Demirbaş, 2016; Durualp, 2016), kız öğrencilerin erkeklere göre saygı ve kültürel değerleri daha fazla benimsedikleri (Gömleksiz ve Cüro, 2011), kızların erkeklere göre daha hoşgörülü olduğu (Çalışkan ve Sağlam, 2012), demokrasinin eşitlik ve egemenlik ilkelerini kız öğrencilerin daha iyi algıladıkları (Kaldırım, 2005), kız öğrencilerin erkeklere göre daha geleneksel ve demokratik vatandaşlık algısına sahip oldukları (Doğanay ve Sarı, 2009; Durualp ve Doğan, 2018) araştırma sonuçları da vardır. Araştırmada kız öğrencilerin, erkeklere göre vatandaşlık bilincine ilişkin

ortalamalarının yüksek olduğu nicel sonuçların aksine; nitel sonuçlarda, öğrencilerin cinsiyetine göre “iyi vatandaş” betimlemelerinde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçta olduğu gibi, vatandaşlık ve demokratik değerlere yaklaşım açısından cinsiyete göre farklılığın çıkmadığı araştırma sonuçları da vardır (Kennedy, 2007; Yazıcı, 2011). Anneler ile gerçekleştirilen bir çalışmada, annelerin çoğunlukla toplum tarafından kabul edilen ahlaki değerleri iyi vatandaş olarak tanımladığı ve çocuklarına bu değerleri aktarmaya çalıştıkları, ancak siyasal okuryazarlığa yönelik çok az sayıda annenin çocuklarına bilgi verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Ersoy, 2012). Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki vatandaşlık yaklaşımına ilişkin farkın önemli bir nedeni; Türk toplumunda, özellikle toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip annenin kız çocuklarına daha fazla geleneksel vatandaşlık aktarımı yapmaya çalışması olarak görülebilir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla geleneksel vatandaşlık anlayışına sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada, Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin hak, sorumluluk ve katılımcılık boyutlarında, ölçek genelinde olduğu gibi okul türüne göre anlamlı bir fark çıkmamıştır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü devlet ortaokulu ile devlet imam hatip ortaokulu arasında vatandaşlık bilincine ilişkin bir farkın çıkmadığı nicel sonuçların aksine, imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık bilincinde sorumluluğu tek önemli unsur olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Yapılan bir araştırmada, devlet imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin en fazla ödev yapma, ders çalışma, saygılı olma ve arkadaşlarıyla iyi geçinme sorumluluklarını dile getirdikleri ve bu kişisel sorumlulukları önemsedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Sezer ve Çoban, 2016). İmam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin din eğitimi de almaları, dinin bir gereği olarak sorumlulukların yerine getirilmesinin önemli olduğunu düşünmelerinde etkili olabilir.

Öğrencilerin vatandaşlık bilinci ile ilgili durumlarında okulun yerine göre anlamlı bir fark çıkmış; hak boyutunda şehir merkezinde öğrenim gören öğrencilerin, sorumluluk ve katılımcılık boyutunda köyde öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularındaki şehir ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler lehine ortaya çıkan anlamlı fark, nitel bulgularla da doğrulanmıştır. Bunun yanında, kasabada öğrenim gören öğrencilere göre köy ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı fark çıkan nicel sonuçların aksine, nitel bulgularda köy ve kasabada öğrenim gören öğrencilerin iyi vatandaş benzer şekilde, sorumluluk temelinde tanımladıkları, şehir ortaokullarında öğrenim gören bazı öğrencilerin iyi vatandaş



betimlemelerinde hak temelinde söylemlere de yer verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Şehir ya da il merkezinde öğrenim gören öğrencilerin kırsalda öğrenim gören öğrencilere göre; vatandaşlıkta hak algısının yüksek olduğu (Duruhan ve Şad, 2009), vatandaşlık algısının demokrasi kültürü boyutunda anlamlı fark olduğu (Demirbaş, 2016), vatandaşlık algılarının daha olumlu olduğu (Arslan ve Erdolu, 2012) araştırma sonuçları vardır. Bunun yanında Waterson ve Mofta (2016) ise kırsal bireyciliğin vatandaşlık eğitimini etkilediğini, kırsal sosyal normların vatandaşlık eğitiminin amaçlarını tehlikeye atabileceğini vurgulamakta ve kırsal bölgelerde daha güçlü demokratik ilişkilerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların ve eğitimin yapılması gerektiğini önermektedir. Şehir merkezinde öğrenim gören öğrencilerin daha demokratik tutuma sahip olmaları, vatandaşlık bilinç ve algılarının kırsaldakilere göre daha yüksek olmasının bir nedeni de geleneksel kalıp yargılardan ve anlayıştan uzaklaşmaları, şehirde eğitim seviyesinin yüksek olması, bilgi ve iletişim teknolojileri başta olmak üzere çevrede demokrasi ve vatandaşlık ile ilgili uyarılarla daha fazla karşılaşmaları olabilir. Nitekim araştırmada köy ve kasabada öğrenim gören öğrenciler vatandaşlığı sorumluluk temelinde tanımlarken şehirdeki öğrenciler tanımlarında haklara da yer vermiştir; bu durum vatandaşlık ve demokrasi eğitiminde dikkate alınması gereken önemli bir tespit olarak düşünülmelidir.

Araştırmada öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerine göre vatandaşlık bilincine ilişkin durumlarında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin vatandaşlık bilinci ile ilgili durumlarında; haklarını tamamen kullandığını, sorumluluklarını tamamen yerine getirdiğini, ailede ve okulda karar alma süreçlerine tamamen katıldığını düşünenlerin lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada olduğu gibi, Mısırlı Özsoy (2010) araştırmasında, okul ve aile durumuna göre öğrencilerin görüşlerinde farklılaşma olmadığı, ancak okul meclisi etkinliklerinde sıklıkla yer alan öğrencilerin siyasal katılıma yönelik isteklerinin fazla olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Demirbaş (2016) da araştırmasında, öğrencilerin vatandaşlık algısına yönelik görüşlerinde; anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinde bir fark olmadığını belirtmiştir. Bu araştırmaların aksine anne-baba eğitim düzeyi arttıkça; öğrencilerin vatandaşlık bilinç/algı düzeylerinin de arttığı (Tonga, 2013; Durualp, 2016), demokrasi kavramı içerisinde eşitlik, egemenlik ve özgürlük kavramlarına daha fazla önem verildiği (Kaldırım, 2005; Arslan ve Erdolu, 2012) araştırma sonuçları da vardır. Bir araştırmada baba eğitim düzeyinin yüksek olmasının demokratik değerlere katılımı artırdığı (Yazıcı, 2011) sonucuna ulaşılırken başka bir araştırmada ise anne eğitim düzeyinin yüksek olmasının vatandaşlık algısında öğrenciler lehine anlamlı bir fark

oluşturduğu (Durualp ve Doğan, 2018) belirtilmiştir. Anne ve babanın eğitim düzeyi çocuklarının yetişmesinde elbette önemli bir fark oluşturabilir, ancak araştırma konusu olan vatandaşlık bilincinde anne-babanın bu konuya ilişkin ilgisi ve bilinç düzeyinin de etkili olabileceği düşünülmektedir.

Nitel ve nitel araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin iyi vatandaşı daha çok devletine ve topluma karşı sorumlu kişi olarak gördükleri söylenebilir. Öğrencilerin tamamının Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne bağlı ve aidiyet duygusunu taşıdıkları, nitel cevaplarında özellikle vatanseverliğe, ülkesi ve milleti için canını feda edebileceğine sıklıkla vurgu yaptıkları ve bu konuda cinsiyete göre bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Caymaz'a (2008) göre vatandaş, duygusal açıdan milleti ve devleti için canını feda etmeye hazır bir varlıktır. Vatandaşlık ile vatanseverlik/yurtseverlik arasında önemli bir ilişki olduğu görülmektedir. Bireylerin, devletin temel ilkelerine, bağımsızlık sembollerine bağlılık biçimleri dikkate alınarak çeşitli yurtseverlik davranış sınıflamaları yapılmıştır. Bunlardan bazıları, askeri ve sosyal yurtseverlik (Curti, 1946); kör ve yapıcı yurtseverlik (Staub,1997); otoriter, demokratik yurtseverlik (Westheimer, 2007); etkin yurtseverliktir (Kahne ve Middaugh, 2007). En yaygını olan kör yurtseverlik; sorgusuz biçimde ülkesine, değerlerine ve sembollerine bağlılığı temel alır ve ulusunun üstünlüğüne inanması yönleri ile milliyetçiliğe eğilimlidir (Kahne ve Middaugh, 2007). Nitekim yapılan araştırmalarda öğrencilerin yurtseverliği; vatani sevmek ve vatani için ölmek (Özensel, 2007; Martin, 2012), ülkeyi ve milletini sevmek, ülkenin bağımsızlığını sağlamak, ülkeyi savunmak, ulusal değerlere önem vermek, geçmişi ve tarihi ile gurur duymak (Kelly ve Ronan, 1987; Gavriluk ve Malenkov, 2008; Gömleksiz ve Cüro, 2011; İçen, 2017), vatandaşı oldukları devleti (ABD) eleştirmemeleri gerektiği (Kahne ve Middaugh, 2007) şeklinde düşündükleri ortaya çıkmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda ise kızların erkeklere göre daha çok yurtseverlik tutumu sergilediği (Gömleksiz ve Cüro, 2011), erkeklerin daha militarist ve milliyetçi yurtseverlik tutumu içinde oldukları (Kelly ve Ronan, 1987); Amerikan öğrencilerin aksine Türk öğrencilerin vatan savunmasını daha fazla önemsedikleri (Baloğlu Uğurlu, 2013); öğrencilerin vatan, millet ve bayrağın uğruna mücadele edilecek ilk şey olduğunu düşündükleri (Ak, 2018) sonuçlarına ulaşılmıştır. Özellikle benzer sosyal yapıya sahip okulların, öğrencilerin çoğulcu demokrasi algısını olumsuz etkilediği, kör yurtseverlik algısını desteklediği belirtilmektedir (Merry, 2009). Tüm bu araştırma sonuçları, Türkiye'de ve birçok ülkede okullarda kör yurtseverliği destekleyen eğitim verildiğini ve özellikle demokratik ve etkin vatandaşlık eğitiminin yeterli olmadığını göstermektedir. Hâlbuki

demokratik toplumlarda demokratik ve etkin yurtsever vatandaşlar etkili olabilir, bu nedenle de demokratik ve etkin yurtseverlik eğitimine okullarda yer verilmesi büyük önem arz etmektedir.

Araştırmada, öğrencilere göre iyi vatandaş; kurallara uyma, vergisini verme, seçimlerde oy kullanma gibi vatandaşlık sorumluluklarını yerine getiren, yardımsever, vatansever, barışçıl yöntemlerle sorunları çözen, iyi ahlaklı, çevreye duyarlı, ülkesine bağlı, haklarını bilen ve koruyan, insanlara saygı duyan kişidir. İyi vatandaşa yönelik cevaplarda öğrencilerin, seçimlerde oy kullanma dışında, politik ve sivil katılıma yönelik herhangi bir katılımcılık ifadesine ve/veya örneğine yer vermedikleri tespit edilmiştir. Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu (2015) ise yaptıkları araştırmada, Türkiye’de iyi vatandaşın vergisini veren, yardımsever, seçimlerde oy kullanan, kanunlara uyan, farklılıklara hoşgörü gösteren şeklinde tarif edildiğini; diğer ISSP ülkelerinin aksine sivil toplum kuruluşlarına ve faaliyetlerine katılımın çok düşük oranda gerçekleştiğini; diğer ülkelerin aksine Türk seçmenin siyasi etkinlik duygusunun (sadece seçimlere katılma anlamında) ve siyasi olayları takip etme eğiliminin çok yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçlarını destekleyen birçok çalışmada iyi vatandaş; sorumluluklarını yerine getiren, kurallara uyan, vergisini veren, vatansever, yardımsever, saygılı, dürüst, çalışkan (Prior, 1999; Martin ve Chiodo, 2007; Martin, 2008; Feinberg ve Doppen, 2010; Alazzi, 2012; Tupper ve Cappello, 2012; Kuang ve Kennedy, 2014; Türkcan ve Bozkurt, 2015; Dere, Kızılay ve Alkaya, 2017), mantıklı karar alabilen, güçlü iletişime sahip olan, erdemli ve ahlaklı olan, çevreye ve sorunlara duyarlı olan, haklarını bilen ve kullanan (Güven, Tertemiz ve Bulut, 2009; Mısırlı Özsoy, 2010; Baba, 2012; Ersoy, 2012; Kılınç ve Dere, 2013; Kızılay, 2015; Yeşilbursa, 2015), güncel olaylar, politika, devletin yönetimi ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olan (Ichilov ve Nave, 1981; Kılınç, 2014) bireyler şeklinde betimlenmiştir. İyi vatandaş tüm bu araştırma sonuçlarında sıralanan özelliklerin yanında, Westheimer ve Kahne’ye (2004, 1) göre; oy vererek, protesto ederek ve kampanyalarda çalışarak politik yaşamın bir parçası olmaktır. İyi vatandaş tanımlamalarında politik katılımın eksikliğini vurgulayan Alazzi (2012) ile Eidhof, Dam, Dijkstra ve Werfhost (2016), öğrencilerin iyi vatandaşlığı tanımlamakta zorlandıklarını, okulların iyi vatandaşlığı teşvik etmek için öğrencilerin politik ve sosyal katılımlarını geliştirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Tüm bu araştırma sonuçları dikkate alınarak iyi vatandaş; haklarını bilmenin ötesinde kullanabilen ve koruyan, sorumluluklarını yerine getiren ve kendini geliştiren, sosyal ve politik katılım sağlayarak karar alma süreçlerinde etkili olan, demokratik değerlere

uygun bir yaşam tarzına sahip olan, demokratik ve etkin bir vatansever olan, ahlaklı bireyler şeklinde tanımlanabilir. Bu tanımdan ve araştırma sonuçlarından yola çıkılarak iyi vatandaş yetiştirmedeki temel sorunun; vatandaşlığın kimlik, hak, sorumluluk ve katılımçılık boyutları ile demokrasiye topyekûn önem vermeyen eğitim olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, korelasyon değerleri doğrultusunda öğrencilerin vatandaşlık bilinci durumlarının cinsiyet ile düşük düzeyde ve negatif yönde; hak kullanma ve ailede katılım ile düşük düzeyde ve pozitif yönde; sorumluluklarını yerine getirme ve okulda katılım ile orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada bu nicel sonuçların, nitel bulgularla doğrulandığı tespit edilmiştir. Nitel sonuçlarda öğrencilerin; hak kavramını tanımlama ve örneklemede, hak ile ilgili olay metinlerini tamamlamada yetersiz kaldıkları, sorumluluk tanımlama ve örnekleme ile okuldaki seçim ve faaliyetlere katılma örneklerini daha sıklıkla dile getirdikleri görülmüştür. Cinsiyete göre ise öğrencilerin nitel görüşmelerde toplumsal kalıp yargılar dışında farklı söylemlerde bulunmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kuang ve Kennedy (2014) araştırmalarında; iyi vatandaş davranışlarında, geleneksel kültürün güçlü bir yordayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları dikkate alındığında, kız ve erkek öğrencilerin vatandaşlık bilinç durumlarında geleneksel kültürün önemli bir etkiye sahip olduğu, zihinlerinde bu geleneksel kültürün ve kalıp yargıların izlerini taşıdıkları görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin hak kavramını; doğuştan veya sonradan sahip olunan ve sınırları olan özgürlükler şeklinde algıladıkları ortaya çıkmıştır. Kız öğrenciler hakları daha çok özgürlük şeklinde ifade ederken erkek öğrencilerin doğuştan sahip olunan yönüne vurgu yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin hak tanımında, sorumluluk karşılığında elde edilebilen kazanç yönüne de dikkat çektiği tespit edilmiştir. Devlet imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler hak kavramını daha çok doğuştan sahip olunan şeklinde tanımlarken devlet ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler hak kavramı ile özgürlüğü daha çok ilişkilendirmiştir. Bununla birlikte şehir ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler, hakları özgürlükler şeklinde açıklamaya çalışmışlardır. Kız öğrenciler daha çok katılımçılık içeren haklarla ilgili (düşünceyi ifade etme, seçme ve seçilme hakkı gibi), erkek öğrenciler ise temel haklarla ilgili (yaşama, eğitim, sağlık hakkı gibi) örnekler vermişlerdir. Devlet imam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin eğitim, yaşama, seçme ve seçilme hakkı dışında örnekler veremedikleri, şehirdeki öğrencilerin daha çeşitli hak örnekleri verebildikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada hak kavramı ile ortaya çıkan sonuçları destekleyen araştırmalarda; öğrencilerin haklarla ilgili verdikleri örneklerin sınırlı olduğu (Kaya ve Ersoy, 2014); öğrencilerin temel hakları bildiği (kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek puan aldığı), ancak daha karmaşık bilgi gerektiren soruları cevaplayamadıkları (Torney-Purta, Lehmann, Oswald ve Schulz, 2001); ergenlerin hakları yetkiler ve özgürlükler şeklinde ayırdıkları (Sherrod, 2008); ergenlikle birlikte soyut özgürlük kavramlarının kazanılmaya başladığı (Helwig, 1995); çocukların on yaşından itibaren evrensel haklardan bahsetmeye başladıkları ve küçük çocukların bakımla ilgili haklara önem verdikleri (Ruck, Keating, Abramovitch ve Koegl, 1998); kızların çocuk haklarına daha fazla önem verdiği (Tereseviciene ve Jonyniene, 2001); öğrencilerin özgürlüğü iç odaklı bilinçli davranışlara göre değil, dış odaklı davranışlar açısından tanımladıkları (Nayır ve Akar, 2009) sonuçlarına ulaşılmıştır. Melton (1980) ise çocukların hak kavramı ile ilgili gelişimlerinin, benmerkezcilikten başlayarak daha soyut aşamalara doğru uzanan bir sıra izlediğini öne sürmüştür. Araştırmanın yapıldığı öğrencilerin yaşının 12-14 aralığında olduğu düşünüldüğünde; daha çok temel haklardan bahsetmeleri ve soyut hak ve özgürlüklere söylemlerinde yer vermemeleri hem öğrencilerin gelişim olarak soyut düşünme sürecine ilişkin yetersizlikleri hem de eğitim ve yaşamlarında bu haklarla yeterince karşılaşmamaları ile açıklanabilir.

Araştırmada kullanılan hak ile ilgili iki olay metni tamamlama sonuçlarına göre öğrencilerin; hak arama bilgi, beceri ve değerlerine sahip olmadıkları, hak arama sürecinde daha çok öğretmenden yardım isteme davranışını gösterme eğilimi gösterdikleri ve özgüven eksikliklerinin olduğu, yaşlılara yardım ve başkalarının haklarına saygı konusunda duyarlı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bazı öğrencilerin ise şiddete başvurarak hak elde etme davranışı da sergileyebilecekleri ve haklara saygı konusunda umursamaz ve bencil davranabilecekleri de araştırma da ortaya çıkan önemli sonuçlardır. Bu araştırma ile tutarlı bulguları olan araştırmalarda; gençlerin başkalarının haklarını ihlal etme hakkına sahip olmadıkları düşüncesinde olduğu (Simmons, 2010), kız öğrencilerin, erkeklere göre hak arama bilinci, demokrasi ve uzlaşma kültürüne daha yüksek düzeyde sahip olduğu (Duruhan ve Şad, 2009; Arslan, 2012) sonuçlarına ulaşılmıştır. Davies ve Evans (2002) ise öğretmenlerin sınıflarda farklılıklara saygı ve uzlaşmayı sağlama konularında zorluklar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Emimi'ye (2004, 204) göre, hak bilinci yeterince gelişip güçlenmemiş kişi neyin kendisine ait olduğunu kesinlikle bilmediği için, hakkına sahip çıkma olanağından da yoksundur. Gülmez (1996, 7) ise soyut söylemlerden çok, herkesin haklarını bilip öğrenmesi ve onları koruma ve kullanma bilincine varması için eğitimin bir

zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır. Coşkun da (2006, 233), hakların; ancak bireylerin haklarına saygı gösterilmesine yönelik etkinlikler, ihlal karşısında duyarlılık derecelerinin geliştirilmesi, haklarını sahiplenme yoğunluğu ve hatta gerektiğinde direnme yoluyla özgürlüklerini koruma bilinci sayesinde korunabileceğini belirtmektedir. Vatandaşlığın önemli boyutlarından biri olan hak bilincinin genel olarak öğrencilerde yetersiz olduğu, bu yetersizliğin hem hakları bilme hem hakları kullanma hem de hakları koruma alanlarını kapsadığı, öğrencilerin hak ihlallerine yönelik sorunları çatışmadan uzak uzlaşma ile çözme becerisinden yoksun oldukları, bazı öğrencilerin şiddet içerikli eylemlerle sorun çözmeye eğilimli oldukları bulguları, eğitimciler tarafından dikkate alınması gereken önemli sonuçlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin sorumluluk kavramını görevini yapma şeklinde algıladıkları, ders çalışma ve aileye yardımın en önemli sorumluluk örnekleri olarak gösterildiği, şehir ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerden bir kısmının çevreyi temiz tutma ve insanlara yardım etme sorumluluğunu da dile getirdiği, kız ve erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının etkisinde aileye yardım sorumluluğu örnekleri sundukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgularıyla tutarlı sonuçlara ulaşan Sezer ve Çoban'ın (2016) çalışmalarında da öğrencilerin en fazla ödev yapma ve ders çalışma sorumluluğunu dile getirdiği, çevreye ilişkin sorumlulukları çok az ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin genel olarak, küresel ve ekolojik vatandaşlık açısından önemsenen insanlığa yardım, çevreye ve doğaya karşı sorumluluk bilincinin çok düşük olduğu söylenebilir. Bunun yanında Wall'in (2007) de belirttiği gibi, sorumlu çevresel davranışlar gösterecek bilgi ve anlayışa sahip birey ve grupların oluşturduğu bir toplum için bireylerin kendilerine, ailesine, başkalarına, devletine, insanlığa sorumlulukları yanında çevreye ve doğaya karşı sorumluluk bilincine de sahip olmaları önemlidir.

Araştırmada kullanılan sorumluluk ile ilgili olay metinlerini tamamlama sonuçlarına göre öğrencilerin; insanlara ve hayvanlara yardım etmenin, aile, okul ve iş yerinde sorumlulukları yerine getirmenin önemli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bazı öğrencilerin ise öncelikle kendi isteklerinin ya da işlerinin yerine gelmesini daha önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya benzer şekilde; Yılmaz'ın (2009) çalışması sonucunda, öğrencilerin kendilerini en çok ailelerine karşı sorumlu hissettikleri, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sorumluluk duygularının daha baskın olduğu ortaya çıkmıştır. Kaya ve Ersoy (2014) araştırmalarında, öğrencilerin bir bölümünün sorumlu bir vatandaşın sahip olması gereken özellikleri doğru olarak ifade edebildikleri, öğrencilerin

benzer sorumluluk örnekleri verdikleri ve bunun çeşitlendirilemediği, nicel verilerde öğrencilerin çok iyi düzeyde bir vatandaşlık algısı ortaya çıkmasına rağmen nitel görüşmelerinde bu bilinç düzeyine uygun açıklamalar yapamadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Kartal ve Turan (2015) ise çalışmalarında, öğrencilerin hak ve sorumluluk kavramlarını ifade etmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin hak kavramında olduğu gibi sorumluluk kavramına yönelik örnekleri çeşitlendiremedikleri görülmektedir. Bu durumun nedeni; onların yaşları itibariyle küresel ve ekolojik vatandaşlık algısından uzak olmaları, aile ve okul dışındaki sorumlulukların henüz yaşamlarında yer almaması, evde ve okuldaki sorumluluklarının daha sık onlara hatırlatılması ile ilgili olabilir.

Öğrencilerin katılımçılık kavramını bir durum ya da konuya ilişkin görüş bildirme olarak tanımladıkları, şehir devlet ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin imam hatiplerde öğrenim gören öğrencilere göre farklı katılımçılık örnekleri verdikleri, öğrencilerin katılımçılık örneklerini vermede zorlandıkları, sınıf başkanı seçme, cumhurbaşkanı seçme, okuldaki sosyal faaliyetlere katılma örneklerini katılımçılık olarak sundukları, sivil topluma yönelik katılımçılık örnekleri sunamadıkları tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçlarında olduğu gibi, yapılan araştırmalarda; öğrencilerin vatandaşlıkla ilgili kavramları (hak, sorumluluk, eşitlik, vatandaşlık, egemenlik) açıklamakta zorlandıkları ve yanılgıya düştükleri, kavramları açıklarken medyadan olumsuz etkilendikleri (Yılmaz, 2009; Yılmaz, Tunç Şahin ve Bengiç, 2009; Güven, 2010; Özunal, 2015), öğrencilerin demokrasi ve vatandaşlıkla ilgili ilke ve kavramları içselleştiremedikleri ve eksiklikleri olduğu (Wilson, 2000; Balake, Brady ve Sanchez, 2003; Elm-Larsen, 2006, Nicoll 2008); öğrencilerin insan hakları ve vatandaşlıkla ilgili ayrı bir ders almasına rağmen düşünme ve katılım becerilerinde bir gelişme olmadığı (Balbağ, Gündoğan Bayır ve Ersoy, 2017) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, vatandaşlığın önemli bir boyutunu oluşturan katılımçılığa yönelik yeterli açıklama yapamayan öğrencilerin; birlikte yaşama kültürü, demokratik bilgi, beceri ve tutumundan da uzak olacağını söylemek mümkündür.

Araştırmada kullanılan katılımçılık ile ilgili olay metinlerini tamamlama sonuçlarına göre öğrencilerin; seçimlerde oy kullanma katılımını bir vatandaşlık görevi olarak önemli gördükleri, yurt dışında yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım etme davranışı sergileyebilecekleri ortaya çıkmıştır. Bazı öğrencilerin ise seçimlerde oy kullanarak vatandaşlık görevini gerçekleştirme yerine kendi şahsi işini yapmayı tercih edeceği, yurt dışındakilerden ziyade aile ve yakınlarına yardım etmenin önemli olduğunu düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmada olduğu gibi yapılan araştırmalarda; daha az

öğrencinin sosyal-aktif vatandaşlık algısına sahip olduğu (Doğanay ve Sarı, 2009), gençler için oy vermenin anlamını yitirmeye başladığı ve sivil toplum kuruluşlarına yeterince ilgi göstermedikleri (Dündar ve Deniz, 2010; Ak, 2018), seçimlerde oy vermeyi önemli bir vatandaşlık görevi olarak gördükleri (Feinberg ve Doppen, 2010; Baloğlu Uğurlu, 2013), Türkiye’de diğer ISSP ülkelerinin aksine sivil toplum kuruluşlarına ve faaliyetlerine katılımın çok düşük oranda gerçekleştiği (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2015), öğrencilerin siyaseti gelecekleri için önemli görmedikleri ve siyasi gelişmelerle ilgilenmedikleri (Torney-Purta, Lehmann, Oswald ve Schulz, 2001; Sigauke, 2012), gençlerin daha çok kendi topluluklarına katılım ve katkı sağlamaya odaklandıkları (Simmons, 2010), öğrencilerin demokratik vatandaşlık davranışlarının çok az olduğu (Navehebrahim ve Masoudi, 2011) sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi; öğrencilerin vatandaşlığın önemli bir boyutu olan katılımcılık ile ilgili bilgi, beceri ve değer yargılarından uzak olduğu söylenebilir. Vatandaşlığın en çok ihmal edilen boyutunu da katılımcılığın oluşturduğunu söylemek mümkündür. Hem ailede hem okulda hem de toplumda katılımcılığa yönelik yeterli fırsatların sunulmaması ve karar alma süreçlerine etkin katılımın yeterince olmaması katılımcılık ile ilgili eksikliklerin temel nedenleri olarak gösterilebilir.

Vatandaşlığın kimlik, hak, sorumluluk ve katılımcılık boyutlarına yönelik kimlik ve sorumluluk boyutunun ön planda olduğu ve bunu hakların izlediği, bunlara karşın katılımcılığın genellikle geri plana itildiği önemli bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Barber’e (1995, 25) göre, insanlar karar alma sürecine katılmaksızın birey bile olamamaktadır. Katılımcılığın eksik olduğu bir vatandaşlık bilincinin oluşmasında aile, okul ve medyanın birlikte etkili olduğu şüphesizdir. Sears ve Valentino (1997), sosyal ve ahlaki gelişim açısından, çocuğun değer yapısının büyük oranda ailenin değer yapısı ile paralellik gösterdiğini belirtmişlerdir. Ailelerin sosyo-ekonomik durumu, aile üyelerinin siyasete ve gönüllü kuruluşlara katılımı ise çocukların toplumsal katılıma yönelik durumunu etkilemektedir (Fletcher, Elder ve Mekos, 2000; Papanastasiou ve Koutselini, 2003; Zaff, Malanchuk, Michelsen ve Eccles, 2003; Foster-Rey, 2008). Bunun yanında Niemi ve Chapman (1999), ailede çocukların kararlara katılmasının onların katılımcılık yeterliklerinin gelişimini olumlu etkilediğini vurgulamaktadır. Araştırmalar; yeterli vatandaşlık bilgisine sahip olmayan bireylerin vatandaşlık katılımının da yeterli olmadığını (Torney-Purta vd., 2001; Göz, 2010), Türkiye’de yükseköğretim öğrencilerinin bile siyasal katılım düzeylerinin düşük olduğunu (Erdoğan, 2003; Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007;) göstermektedir. Steenekamp ve Loubser (2016) araştırmalarında, Türkiye’deki demokratik katılımın Güney



Kore, Almanya, Şili, Güney Afrika ve İsveç'e göre oldukça düşük olduğu, Türkiye'de politikaya aktif olarak katılımın %2 ve gönüllü organizasyonlara katılımın %1 olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, özellikle eğitim kademelerinde vatandaşlık katılımına yönelik öğretimin yetersiz ve işlevsiz olduğuna, ailede karar alma süreçlerinde demokratik katılıma yönelik yeterli yaşam deneyiminin kazanılmadığına işaret etmektedir. Medyanın vatandaşlık katılımını destekleyici ve teşvik edici rolüne ilişkin sorumluluğunu, yeterince yerine getirmediği de bu sonuçların nedenleri arasında gösterilebilir.

Vatandaşlığa ilişkin farklı anlayış ve yaklaşımların hepsinde, farklı biçimlerde tarif edilse de, vatandaşlığın kimlik, hak, sorumluluk ve katılımcılık boyutları önemsenmektedir. Örneğin, vatandaşlığın katılımcılık boyutunu önceleyen Engle ve Ochoa'ya göre (1988), demokratik vatandaşlığın özünü etkili karar verme oluşturmakta; karar verme sürecinde birey bilgi, beceri, değer ve alışkanlıklarını işe koşmaktadır. Hoskins ve Mascherini (2009) ise aktif vatandaşlığın, insan hakları ve demokrasi ile uyumlu olarak, sivil topluma, siyasal ve toplumsal yaşama katılmayı ifade eden bir yaklaşım olduğunu ileri sürmüştür. Bununla birlikte çokkültürlü vatandaşlığı açıklayan Banks (2013) bireylerin kendi kültürlerine duyarlı olması kadar, sosyal adalet ve eşitliği de önemsemesi gerektiğini vurgulamıştır. De Weerd, Gemmeke, Rigter ve Van Rij (2005), demokratik toplumlarda gönüllülükten ziyade bireylerin siyasal ve sosyal yaşama etkin katılımının önemini dile getirmişlerdir. Stokes (2004) ise son dönemlerde savaş, yoksulluk ve açlık gibi sorunları fark eden, tanıtan ve bunların üstesinden gelmeye çalışan; dolayısıyla da tüm insanların ve ulusların bu sorunlarla ilgili sorumluluk sahibi olmalarının gereğine inanan bireylerin yetiştirilmesi gerekliliğine dikkat çekmiştir. Tüm vatandaşlık anlayış ve yaklaşımlarında vatandaşlık katılımı olmadan iyi bir vatandaş idealine ulaşamayacağı açıktır. Vatandaşlık katılımının yeterli olmadığı bir toplumda her bireyin değerli olduğu ve önemsendiği demokratik bir yaşamdan bahsedilmesi de zordur. Bunun yanında sürdürülebilir demokratik bir toplum için de vatandaşlık katılımının önemli olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Özellikle demokratik bir yaşam biçiminin benimsendiği bir toplum sürdürülebilir kılınmak isteniyorsa öncelikle bunun için çocukların, etkin vatandaşlar olarak yetiştirilmesine ihtiyaç vardır.

Vatandaşlık eğitiminin amacı herkesin iyi-kötü, doğru-yanlış dediği şeyleri söyleyebilen ancak bunun nedenlerinin neler olabileceğini düşünmeyen ve bu nedenlerden bihaber çocuk yetiştirmek olmamalıdır. Vatandaşlığa ilişkin kavramların, terimlerin ve hatta bilgi, beceri, değer ve olumlu tutum ifadelerinin öğrencilerin zihin sözlüğünde açıklaması olmayan kelimeler olarak yer aldığı görülmektedir. Zihin sözlüklerinde yer almakla birlikte

bunları örneklendirmekte dahi yetersiz kaldıkları, verebildikleri örneklerin ise benzeşik, temcit pilavı gibi ısıtıp ısıtıp tekrar öne sürülen, kısır döngüden ibaret ifadeler olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun değiştirilmesi ve dönüştürülmesi elbette mümkündür. Okullarda öğrencilerin vatandaşlık bilincini artırmaya yönelik gerçekleştirilen uygulamalarda başarılı sonuçlara ulaşıldığına dair çeşitli araştırma sonuçları vardır. Örneğin araştırmalarda; sivil toplum örgütlerine katılımın aktif yurttaşlığı ve özgüveni geliştirdiği (Çakmaklı, 2015), etkin ve uygulamalı vatandaşlık öğretim etkinliklerinin öğrencilerin etkin vatandaşlık düzeylerini ve başarılarını artırdığı (Çevik Kansu, 2015; Peterson ve Bentley, 2017), ders dışı etkinliklerin siyasi okuryazarlık, eleştirel düşünme ve vatandaşlık katılımını geliştirdiği (Wing Ng, 2009; Keser, Akar ve Yıldırım, 2011; Li, 2017), sivil öğrenme fırsatlarının politik ilgiyi teşvik etmede yararlı olduğu, okula katılım ve sınıf tartışmalarının siyasi etkinliği teşvik etmek için etkili olduğu (Maurissen, 2018) sonuçlarına ulaşılmıştır. Vatandaşlık bilincinin ve yeterliklerinin artırılmasının eğitimde bağlamsal, uygulamalı ve katılımcı yöntemlerle gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Bu eğitim sürecinde gerçek yaşamla bütünleştirilmiş okul dışı etkinliklerin de önemli olduğu görülmektedir.

Vatandaşlık eğitiminin kapsamını; kimlik, haklar, sorumluluklar ve katılımı içeren vatandaşlık bilgisi, becerileri, değer ve tutumlarının oluşturduğu söylenebilir. Bu eğitimin kapsamı belirlenirken, bireysel ve toplumsal gelişim kadar ulusal ve uluslararası düzeyde sosyo-politik gelişim de dikkate alınmalıdır. Bireylerin yerel, ulusal ve uluslararası bağlamda sosyal, politik, kültürel ve ekonomik çok yönlü bir vatandaşlık eğitim sürecinden geçmeleri gerektiği göz ardı edilmemelidir. Vatandaşlık eğitimi; çocukların bilinçli ve eyleme geçen etkin vatandaşlar olarak yetişmesine katkıda bulunmalı, birlikte yaşama kültürünü kazandırmalı, yaşadığı topluma ve dünyaya uyum sağlamasına destek olmalı, insanlığın ortak değerlerinin önemini farkında olan, demokratik yaşam tarzını benimseyen, katılımcı ve üretken bireyler olmalarını sağlamalıdır.

## 5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları dikkate alınarak bundan sonra yapılacak çalışmalara ilişkin şu öneriler sunulmuştur:

- Vatandaşlık Bilinci Ölçeği'nin; farklı il ve bölgelerde öğrenim gören ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerine uygulanarak hem daha fazla çeşitliliği barındıran bir örnekleme hem de vatandaşlığın kimlik boyutunu da içerecek şekilde standartlaştırma ve revizyon çalışması yapılabilir.

- Türkiye’de vatandaşlık bilinci durumunu tespit etmeye yönelik geniş katımlı araştırmalar yapılabilir.
- Vatandaşlık bilincini ve bilincin eyleme dönüşmesine yönelik derinlemesine analizleri içeren nitel çalışmalar yapılabilir.

Araştırma sonuçları dikkate alınarak eğitimcilere/öğretmenlere yönelik şu öneriler sunulmuştur:

- İlköğretim vatandaşlık eğitimi/öğretimi programları; hak, sorumluluk ve katılımcılık dengesini gözeten bir yapıya kavuşturulmalıdır.
- İlköğretim öğrencilerine; vatandaşlığın boyutları olan hak, sorumluluk ve katılımcılık bilincinin arttırılmasına yönelik gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş etkinlik temelli sınıf içi ve okul dışı öğrenme fırsatları sunulmalıdır.
- Sürdürülebilir demokratik bir toplum için; ilköğretim öğrencilerinin politik okuryazarlığını, hukuk okuryazarlığını, siyasi, sosyal, sivil katılımcılığını ve demokratik değerlerini geliştirmeye yönelik eğitim verilmesine önem verilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Ak, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin vatandaşlık algısı: Gümüşhane Üniversitesi örneği. *Karadeniz Araştırmaları*, XV (57), 153-170.
- Akhan, N. E., Çiçek, S. ve Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen “iyi vatandaş” algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 9-20.
- Akyüz, Y. (2002). Eğitim alanında aydınların özeleştirisi ve Balkan Savaşları. *Tarih ve Toplum*, 38 (228), 54-60.
- Alabaş, R. (2010). Primary school students' conceptions of citizenship. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2528-2532.
- Alazzi, K. (2012). Students perceptions of good citizenship: A Study of middle and high school students in Jordan. *European Journal of Social Sciences*, 31 (2), 223-230.
- Andrews, R. W. ve Lewis, G. (2001). Citizenship education in Wales: community, culture and the curriculum cymreig. *Welsh Journal of Education*, 10 (1), 21-31.
- Appiah, K. A. (1994). *Identity, authenticity, survival: multicultural societies and social reproduction*. A. Gutmann (Ed.). Multiculturalism: examining the politics of recognition, (s. 149-163). New Jersey: Princeton University Press.
- Appiah, K. A. (1998). *Cosmopolitan patriots*. P. Cheah & B. Robbins (Ed.). Cosmopolitics: Thinking and Feeling beyond the Nation Minneapolis University of Minnesota Press.
- Argüden, Y. (2008). Küreselleşmeyi yönetebilmek: küresel vatandaşlık eğitimi. *Önce Kalite Dergisi*, 40-42.
- Arslan, S. (2012, Nisan). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin uzlaşma ve demokrasi kültürü: İstanbul İli Örneği. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu: Değişen Dünya'da Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Yeni Yönelimler ve Sorunlar*, 20-22 Nisan 2012, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Arslan, S. ve Erdolu, F. (2012, Nisan). Etnik ve dini çeşitlilik içinde Mardin İlindeki ilköğretim öğrencilerinin vatandaşlık algıları. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu: Değişen Dünya'da Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Yeni Yönelimler ve Sorunlar*, 20-22 Nisan 2012, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Atuf, N. (1932). *Türkiye maarif tarihi hakkında bir deneme*. II. Kitap. İstanbul: Milliyet Matbaası.
- Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi (2010). *Avrupa Konseyi demokratik vatandaşlık eğitimi ve insan hakları eğitimi şartı*. Strasbourg: Avrupa Konseyi Yayınları.
- Baba, M. (2012). *İlköğretim öğrencilerine vatandaşlık bilinci kazandırmada kavram karikatürü kullanımının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Bal, H. (2015). Siyaset teorisinde vatandaşlık modelleri: Herman R. Van Gunsteren'in sınıflandırması. *Turkish Studies*, 10 (14), 17-36.
- Balake, S., Barady, T. ve Sanchez, S. (2003). Enculturation of democratic principles in the young: a vision of equity education in public schools. *Educational Research Quarterly*, 28 (1), 48-59.
- Balbağ, N.L., Gürdoğan Bayır, Ö. ve Ersoy, A.F. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor? *Sakarya University Journal of Education*, 7 (1), 223-241.
- Baloğlu Uğurlu, N. (2013). 8. sınıf Amerikan ve Türk Öğrencilerinin vatandaşlık ile ilgili algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 281-283.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *In The Educational Forum*, 68 (4), 296-305.
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22 (4), 243-251.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. Hasan Aydın (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barber, B. R. (1995). *Güçlü demokrasi: yeni bir çağ için katılımcı siyaset*. Mehmet Beşikçi (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauböck, R. (2002, 24 Şubat). How migration transforms citizenship: international, multinational and transnational perspectives. *IWE - Working Paper Series*, 24. Erişim adresi: <https://eif.univie.ac.at/downloads/workingpapers/IWE-Papers/WP24.pdf>
- Bauböck, R. (2003). Towards a political theory of migrant transnationalism, *International Migration Review*, 37 (3), 700-723.
- Beck, U. (2002). The cosmopolitan society and its enemies. *Theory, Culture & Society*, 19 (1-2), 17-44.
- Bell, D. R. (2005). Liberal environmental citizenship. *Environmental Politics*, 14 (2), 179-194.
- Bendix, R. (1964). *Nation-building and citizenship*, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Benhabib, S. (1999). Citizens, residents, and aliens in a changing world: political membership in the global era. *Social Research*, 66 (3), 709-744.
- Birzėa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M., Sardoc, M., Harrison, C. ve Baumgartl, B. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Boomsma, A. (2000). Reporting analyses of covariance structures. *Structural Equation Modelling: A Multidisciplinary Journal*, 7, 461-483.
- Borja, J. (2000). The citizenship question and the challenge of globalization: The european context. *City*, 4 (1), 43-52.

- Bosniak, L. (2006). *The Citizens and the alien: dilemmas of contemporary membership*. Princeton: Princeton University Press.
- Bostad, I. ve Ottersen, P. (2014). *Global presence, global responsibility and the global citizen*. A. S. Sterri (Ed.). Global citizen- challenges and responsibility in an interconnected world (s. 1-5). Rotterdam/Netherlands: Sense Publishers.
- Bozatay, Ş.A. (2010). 5901 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu'na göre Türk vatandaşlığının kazanılması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 165-182.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. (2. Baskı). New York: The Guilford Press.
- Brubaker, R. (2009). *Fransa'da ve Almanya'da vatandaşlık ve ulus ruhu*. Ankara: Dost Kitapevi.
- Burman, K., De Castro, E., Gonzalez, J., Morton, C., Thompson, B., Kaufman, J., Macfadyen, L. (2013). *What is global citizenship*. Y. Harlap (Ed.). Road to Global Citizenship, An Educator's Toolbook (s. 7-11). Erişim adresi: <http://ctl.ubc.ca/files/2011/05/rgctoolbook.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications and programming*. (2. Baskı). Routledge: Taylor & Francis Group, LLC.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the Journal of the Society for Social Work and Research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1 (2), 99-103.
- Caldwell, K.L., Coll, K., Fisher, T., Ramirez, R.K., Siu, L. (2009). *Gendered citizenships, transnational perspectives on knowledge production, political activism and culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük: sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 80-97.
- Caymaz, B. (2008). Türkiye'de vatandaşlık resmî ideoloji ve yansımaları. (2. baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cheah, P. (1998). *Given culture: rethinking cosmopolitan freedom in transnationalism*. P. Cheah & B. Robbins (Ed.). Cosmopolitics: Thinking and Feeling beyond the Nation Minneapolis University of Minnesota Press.
- Clarke, M. ve Missingham, B. (2009). Guest editors' introduction: active citizenship and social accountability. *Developing in Practice*, 19 (8), 955-963.
- Clough, N. ve Holden, C. (2002). *Education for citizenship: Ideas into action: A Practical Guide for Teachers of Pupils Aged .7-14*. Florence, KY; USA: Routledge.

- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2. Baskı). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6. Baskı). London: Routledge.
- Connelly, J. (2006). *The virtues of environmental citizenship*. A. Dobson & D. Bell (Ed.), *Environmental citizenship* (s. 49-73). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Coşkun, V. (2006). *İnsan hakları: liberal açıdan bir tahlil*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Coşkun, V. (2009). Anayasal vatandaşlık. *Köprü*, 105. Erişim adresi: <http://www.koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilar&Goster=Yazi&YaziNo=978>
- Couloubaritsis, A. (2007, 10-11 Nisan). Active citizenship education and sustainable development as pedagogical aims in the Greek primary school curriculum. *Εισηγηση στο Second South- European and Mediterranean conference on citizenship identity and culture: the challenge for education*. Erişim adresi: [http://www.pi-schools.gr/lessons/koin\\_pol\\_agogi/a\\_thmia/articles/ALEX\\_COUL\\_CITIZEN\\_SUSTAIN\\_FINAL.doc](http://www.pi-schools.gr/lessons/koin_pol_agogi/a_thmia/articles/ALEX_COUL_CITIZEN_SUSTAIN_FINAL.doc)
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. The USA: Sage publication.
- Creswell, J.W. ve Plano-Clark, V.L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research*. The USA: Sage publication.
- Crick, B. (2007). Citizenship: the political and the democratic. *British Journal of Educational Studies*, 55, 3 235-248.
- Curti, M. (1946). *Roots of American loyalty*. New York: Rusel and Russel.
- Çakmaklı, D. (2015). Active citizenship in Turkey: learning citizenship in civil society organizations. *Citizenship Studies*, 19 (3-4), 421- 435.
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H.İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2) [Ek Özel Sayı], 1-16.
- Çarkoğlu, A. ve Kalaycıoğlu, E. (2015). *Türkiye’de ve Dünya’da vatandaşlık*. Erişim adresi: <https://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2015/12/T%C3%BCrkiyede-ve-Dunyada-Vatandaslik-2014-1.pdf>
- Çelik, H. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2016). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: temel kavramlar-uygulamalar-programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çevik Kansu, C. (2015). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinde etkin vatandaşlık eğitiminin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çolak, K., Kabapınar, Y. ve Öztürk, C. (2019). Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine bakışları. *Eğitim ve Bilim*, 44 (197), 335-352.
- Dagger, R. (2002). *Republican citizenship*. E. F. Isin ve B. S. Turner (Eds.). Handbook of citizenship studies (s. 145-158). London: SAGE publications.
- Dağ, N. (2012). Vatandaşlığın niteliksel dönüşümü ve vatandaşlık eğitimi üzerine bir betimleme çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 105-118.
- Dahl, R.A. (1993). *Demokrasi ve eleştirileri*. Levent Köker (Çev.). Ankara: Yetkin Yayınevi.
- Dauenhauer, B.P. (2001). *Kırılgan bir dünyada yurttaşlık*. A. Özdil ve F. Kaynak (Çev.) Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- Davies, I. ve Evans, M. (2002). Encouraging active citizenship. *Educational Review*. 54 (1), 69-78.
- Davies, I., Gorard, S. ve McGuinn, N. (2005). Citizenship education and character education: similarities and contrasts. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 341-358.
- De Weerd, M., Gemmeke, M., Rigter, J. ve Van Rij, C. (2005). Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek. Erişim adresi: [http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/05/indicator\\_monitoring\\_active.pdf](http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/05/indicator_monitoring_active.pdf)
- Dean, H. (2001). Green citizenship. *Social Policy & Administration*, 35 (5), 490-505.
- Delanty, G. (1997). Models of citizenship: defining European identity and citizenship. *Citizenship Studies*, 1 (3), 285-303.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (6), 597-605.
- DeMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. K. DeMarrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research* (s. 51-68). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Demirbaş, İ. (2016). *Üniversite öğrencilerinin vatandaşlık algısının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.



- Dere, İ., Kızılay, N. ve Alkaya, S. (2017). İyi vatandaş kavramı, ailede ve okulda iyi vatandaşlık eğitimi hakkında velilerin görüşleri ve algıları. *IJOESS*, 8 (30), 1974-1993.
- Deuchar, R. (2004). Changing paradigms: the potential of enterprise education as an adequate vehicle for promoting and enhancing education for active and responsible citizenship: illustrations from a Scottish perspective. *Oxford Review of Education*, 30 (2), 223-239.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the environment*. Oxford: Oxford University Press.
- Dobson, A. (2007). Environmental citizenship: Towards sustainable development. *Wiley Inter Science*, 15 (1), 276-285.
- Dobson, A. (2010). *Environmental citizenship and pro-environmental behaviour: rapid research and evidence review*. London: Sustainable Development Research Network.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2009). Lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarına etki eden faktörlerin analizi. A. Şişman (Ed.), *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* (s. 45-62). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Doğanay, A., Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımçılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13 (2), 213-246.
- Dower, N. (2008). *Are we all global citizens are only some of us global citizens? The relevance of this question to education*. Abdi, A.A. ve Shultz, L. (Ed.). *Educating for human rights and global citizenship*. Albany: State University of New York Press.
- Durualp, E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık algılarının bazı sosyolojik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durualp, E. ve Doğan, İ. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algısının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 291-316.
- Duruhan, K. ve Şad, S.N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık ödev ve hak algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi, A. Şişman (Ed.), *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* (s. 403-409). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Dündar, İ.P. ve Deniz, D. (2010). Vatandaşlık bilinci üzerine: Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi öğrencilerinin bilgi, vatandaşlık ve sivil toplum kuruluşlarına bakış açılarını sorgulayan bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 128-139.

- Eidhof, B., Dam, G., Dijkstra, B. ve Werfhost, H. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education Citizenship and Social Justice*, 11 (2), 114-129.
- Ekici, Ö. (2018). *Ortaokullarda vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Elm-Larsen, J. (2006). *Governing the spaces on the margins of society*. G. Marston & C. McDonald (Ed.). *Analysing social policy: a governmental approach*. (s. 67–85). Cheltenham: Edward Elgar.
- Emini, M. E. (2004). Hak kavramı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 203- 216.
- Engle, S. H. ve Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: decision making in the social studies*. New York: Teachers College.
- Enslin, P. (2000). *Education and democratic citizenship: in defence of cosmopolitanism*. M. Leicester, C. Modgil ve S. Modgil (Eds.). *Politics, education and citizenship* (s. 149-156). London: Falmer.
- Er, H., Ünal, F., Özmen, C. (2013). 8. Sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin 4. sınıfa alınmasına ilişkin görüşler üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6 (8), 179-196.
- Erdem, B. (2014). *Türk vatandaşlık hukuku*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Erdem, F.H. (2012). Anayasal vatandaşlık ve yeni anayasa. *Liberal Düşünce*, 17 (66), 49-56.
- Erdoğan, E. (2003). *Türk gençliği ve siyasal katılım: 1999–2003*. Erişim adresi: [http://www.urbanhobbit.net/pdf/typp\\_turkish.pdf](http://www.urbanhobbit.net/pdf/typp_turkish.pdf)
- Erdoğan, M. (1999). *Anayasal demokrasi*. (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: temel kavramlar ve işlemler*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erol, H. (2018). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin ortaokul öğretim programından çıkarılmasına ilişkin bir değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 51-67.
- Erskine, T. (2002). Citizen of nowhere or the point where circles intersect? Impartialist and embedded cosmopolitans. *Review of International Studies*, 28 (3), 457–478.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ersoy, A.F. (2012). Annelerin vatandaşlık algısı, çocuklarında vatandaşlık bilinci geliştirme uygulamaları ve karşılaştıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2111-2124.

- Ersoy, F. A. (2013). *Vatandaşlık*. İ. Acun, B. Tarman, E. Dinç. (Ed.). İnternet destekli etkin insan hakları demokrasi ve vatandaşlık eğitimi. (s. 71-90). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eser, Y. (2011). *Bilim ve sanat merkezlerinin eğitim programlarının Hammond Modeliyle değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- EURYDICE. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Belgium: European Commission.
- EURYDICE. (2012). *Citizenship education in Europe*. Erişim adresi: [http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/citizenship\\_education\\_in\\_europe\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/citizenship_education_in_europe_en.pdf)
- Falk, R. (2005). *Yırtıcı küreselleşme bir eleştiri*. (4. Baskı). İstanbul: Küre Yayınları.
- Farmer, L. (2010). 21. century standarts for information literacy. *Leadership*, 39 (4), 20- 22.
- Faulks, K. (2000). *Citizenship*. London: Routledge Pub.
- Feinberg, J. R. ve Doppen, F. H. (2010). High school students' knowledge and notions of citizenship. *The Social Studies*, 101 (3), 111-116.
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS for Windows*. London: SAGE Publications.
- Fishman, D. B. (2016). The pragmatic case study in psychotherapy: A mixed methods approach informed by psychology's striving for methodological quality. *Clinical Social Work Journal*, 45 (3), 1-15.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R. & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation-alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fletcher, A., Elder, G., ve Mekos, D. (2000). Parental influences on adolescent involvement in community activities. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 29-48.
- Foster-Rey, J. (2008). *Do race, ethnicity, citizenship and socioeconomic status determine civic-engagement?* Erişim adresi: [http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP62\\_Foster.Bey.pdf](http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP62_Foster.Bey.pdf)
- Fraenkel, J.R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. (8. Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Gavriliuk, V.V. ve Malenkov, V.V. (2008). Civic-mindedness, patriotism and the upbringing of young people. *Russian Education and Society*, 50 (2), 31-44.
- Global Digital Citizen Foundation [GDCCF]. (2019). *Digital citizenship agreements*. Erişim adresi: <https://globaldigitalcitizen.org/wp-content/uploads/2019/01/DC-agreements.jpg>
- Göçer, E. (1995). Çifte Vatandaşlık. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 44 (1-4), 127-181.

- Gömleksiz, M.N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 95-134.
- Göz, N. L. (2010). *İlköğretimde Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Gözütok, D. (2003). *Hukuk ilintili vatandaşlık eğitimi*. Erişim adresi: [www.barobirlik.org.tr/yayinlar/makaleler/dilekgozutok.doc](http://www.barobirlik.org.tr/yayinlar/makaleler/dilekgozutok.doc)
- Gözütok, F. D. (2010). Milli Eğitim çocuklara ulusal değerleri kazandırmaktan neden vazgeçiyor? *İlköğretim Online*, 9(2), 601-629.
- Gözütok, F. D. ve Alkın, S. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin programdaki ara disiplin yaklaşımına ilişkin görüşleri. *International Conference on Educational Sciences ICES08*. Kıbrıs: Doğu Akdeniz Üniversitesi, (23-25 Haziran) 839-853.
- Güldoğan, E. (2007, 18-21 Nisan). *Çevrenin korunması için vatandaşın güçlendirilmesi: Aarhus Sözleşmesi, Avrupa Birliği uygulamaları ve Türkiye*. Ulusal Çevre Sempozyumu, Mersin Üniversitesi, Mersin. Erişim adresi: [https://www.academia.edu/36073982/%C3%87EVREN%C4%B0N\\_KORUNMASI\\_%C4%B0%C3%87%C4%B0N\\_VATANDA%C5%9EIN\\_G%C3%9C%C3%87LEND%C4%B0R%C4%B0LMES%C4%B0\\_AARHUS\\_S%C3%96ZLE%C5%9EMES%C4%B0\\_AVRUPA\\_B%C4%B0RL%C4%B0%C4%9E%C4%B0\\_UYGULAMALARI\\_VE\\_T%C3%9CRK%C4%B0YE\\_EMPOWERING\\_THE\\_CITIZEN\\_FOR\\_PROTECTING\\_THE\\_ENVIRONMENT\\_AARHUS\\_CONVENTION\\_EUROPEAN\\_UNION\\_APPLICATION\\_AND\\_TURKEY](https://www.academia.edu/36073982/%C3%87EVREN%C4%B0N_KORUNMASI_%C4%B0%C3%87%C4%B0N_VATANDA%C5%9EIN_G%C3%9C%C3%87LEND%C4%B0R%C4%B0LMES%C4%B0_AARHUS_S%C3%96ZLE%C5%9EMES%C4%B0_AVRUPA_B%C4%B0RL%C4%B0%C4%9E%C4%B0_UYGULAMALARI_VE_T%C3%9CRK%C4%B0YE_EMPOWERING_THE_CITIZEN_FOR_PROTECTING_THE_ENVIRONMENT_AARHUS_CONVENTION_EUROPEAN_UNION_APPLICATION_AND_TURKEY)
- Gülmez, M. (1996). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: TODAİ Yayınları.
- Gündoğdu, Y. (2004). Avrupa Birliği yurttaşlığı Avrupa kimliği sorununa çözüm oluşturabilir mi? *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 3 (2), 11-26.
- Gündüz, M. ve Gündüz, F. (2007). *Yurttaşlık bilinci*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürdoğan Bayır, Ö., Çengelci Köse, T. ve Balbağ, N.L. (2016). Sosyal bilgiler dersinde ara disiplinlerden yararlanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6 (2), 1-30.
- Gürses, F. ve Gürkan-Pazarıcı N. (2-5 Eylül 2010). Siyasal gündemin yurttaşlık kavramına etkileri: Ders kitapları üzerinden bir inceleme. *Karaburun Bilim Kongresi*, Erişim adresi: [http://www.academia.edu/1764985/S%C4%B0YASAL\\_G%C3%9CNDDEM%C4%B0N\\_YURTTA%C5%9ELIK\\_KAVRAMINA\\_ETK%C4%B0LER%C4%B0\\_DERS\\_K%C4%B0TAPLARI\\_%C3%9CZER%C4%B0NDEN\\_B%C4%B0R\\_%C4%B0NCELEME](http://www.academia.edu/1764985/S%C4%B0YASAL_G%C3%9CNDDEM%C4%B0N_YURTTA%C5%9ELIK_KAVRAMINA_ETK%C4%B0LER%C4%B0_DERS_K%C4%B0TAPLARI_%C3%9CZER%C4%B0NDEN_B%C4%B0R_%C4%B0NCELEME)
- Güven, S. (2010). *İlköğretim birinci kademedeki vatandaşlık eğitimi üzerine bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güven, S., Tertemiz, N. ve Bulut, P. (2009, Mayıs). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi* (1-3 Mayıs 2009). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 39-54.
- Hacısalıhoğlu, Y. (2009). *Algı çağında yurttaşlık kimliği ve yurttaşlık bilinci*. Zeynep Atayman (Yay.Yön.). Çağdaşlık ve yurttaşlık bilinci (s.34-38). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. (7. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hall, S. ve Held, D. (1989). *Citizens and citizenship*. Stuart Hall and Jacques Martin (Ed.). New times (s. 173-188). London: Lawrence and Wishart.
- Hall, S. ve Held, D. (1995). *Yurttaşlar ve yurttaşlık*. Stuart Hall ve Martin Jacques (Der.). Yeni zamanlar, 1990'larda politikanın değişen çehresi, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hammond, R. L. (1968). *Evaluation at the local level*. Adress to the Miller Committee for the National Study of ESEA Title III. ERIC, ED016547.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Petska, K. S. ve Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), 224-235.
- Harris, J. (1999). State social work and social citizenship in Britain: from clientelism to consumerism. *British Journal of Social Work*, 29, 915-937.
- Heater, D. (1990). *Citizenship: the civic ideal in world history, politics and education*. New York: Longman.
- Heater, D. (1998). *The elements of citizenship*. London: Citizenship Foundation.
- Heater, D. (2002). *World citizenship: cosmopolitan thinking and its opponents*. London: Continuum.
- Heater, D. (2004). *A history of education for citizenship*. London: Routledge.
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihçesi*. M. Delikara Üst (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Heath, M., Rowe, D. ve Breslin, T. (2008). *Citizenship education in the primary curriculum*. London: Citizenship Foundation.
- Hébert, Y. ve Sears, A. (2001). *Citizenship education*. Canadian Education Association. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.474.5446&rep=rep1&type=pdf>

- Hébert, Y. ve Sears, A. (2004). *Citizenship education*, Canadian Education Association. Erişim adresi: <http://www.cea-ace.ca/sites/default/files/cea-2004-citizenship-education.pdf>
- Heinen, J. (1997). Public/private: gender, social and political citizenship in Eastern Europe. *Theory and Society*, 26, 577-597.
- Helwing, C.C. (1995). Adolescents' and young adults' conceptions of civil liberties: freedom of speech and freedom of religion. *Child Development*, 66, 152-166.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. London & New York: Chapman & Hall/CRC Taylor and Francis Group.
- Holford, J. (2006) The role of lifelong learning in building citizenship: European Union approaches in the light of British and colonial experience, *International Journal of Lifelong Education*, 25 (3), 321–332.
- Holmes, D. (2014). *Virtual globalization: virtual spaces/tourist spaces*. London and New York: Routledge.
- Horton, D. (2006). *Demonstrating environmental citizenship: The dominant social paradigm and local environmentalism*. A. Dobson & D. Bell (Ed.). Environmental Citizenship (s.127-150). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hoskins, B. L. ve Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90 (3), 459-488.
- Hoskins, B., Villalba, C. M. H. ve Saisana, M. (2012). *The 2011 civic competence composite indicator*. Luxembourg: Publication Office of The European Union.
- Hough, L. M. (1998). Effects of intentional distortion in personality measurement and evaluation of suggested palliatives. *Human Performance*, 11, 209–244.
- Hu, L. Ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventioanl criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- Ichilov, O. ve Nave, N. (1981). The good citizen as viewed by Israeli adolescents. *Comparative Politics*, 13 (3), 361-376.
- Ignatieff, M. (1995). *The myth of citizenship*. Ronald Beiner (Ed.) Theorizing citizenship. Albany: State University of New York Press.
- Isin, E. F. ve Turner, B. S. (2002). *Citizenship studies: an introduction*. E. F. Isin ve B. S. Turner (Eds.). Handbook of citizenship studies (s.1-10). London: SAGE publications.
- Israel, R. (2011). *Global citizenship*. Erişim adresi: <https://www.theglobalcitizensinitiative.org/index.php/resources1/>
- İçduygu, A. (2005). *The International migration and citizenship debate in Turkey: the individual level of analysis*. F. Keyman ve A. İçduygu (Eds.). Citizenship in a global

- world: European questions and Turkish experiences (s.196-216). London: Routledge.
- İçen, M. (2017). *Dezavantajlı bölgelerdeki lise öğrencilerinin vatandaşlık algısı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İçen, M., Öztürk, C. ve Yılmaz, A. (2017). Vatandaşlık Duygusu Ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *International Journal of Field Education*, 3 (2), 26-36.
- İnce, B. (2012). Citizenship education in Turkey: inclusive or exclusive. *Oxford Review of Education*, 38 (2), 115-131.
- Jacobson, D. A. (1997). *Rights across borders: immigration and the decline of citizenship*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. Erişim adresi: <http://lawjournal.mcgill.ca/userfiles/other/3081410-43.Sajoo.pdf>
- Janoski, T. ve Gran, B. (2002). *Political citizenship: foundations of rights*. E. F. Isin ve B. S. Turner (Eds.). Handbook of citizenship studies (s. 13-52). London: SAGE publications.
- Jerome, L. (2012). *Citizenship education: A case study of curriculum policy*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of London, Birleşik Krallık.
- Johnson, C. (1984). Who is Aristotle's citizen. *Phronesis*, 29 (1), 73-90.
- Joppke, C. (2002). *Multicultural citizenship*. E. F. Isin ve B. S. Turner (Eds.). Handbook of citizenship studies (s. 245-258). London: SAGE publications.
- Joppke, C. (2007). Transformation of citizenship: status, rights, identity. *Citizenship Studies*, 11 (1), 37-48.
- Kadioğlu, A. (2008). *Vatandaşlığın dönüşümü: üyelikten haklara*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kadioğlu, A. (2012). *Vatandaşlık: kavramın farklı anlamları*. A. Kadioğlu (Ed.). Vatandaşlığın dönüşümü: üyelikten haklara (s. 21-30). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kahne, J. ve Middaugh, E. (2007). *Is patriotism good for democracy?* J. Westheimer (Ed.). Pledging allegiance: the politics of patriotism in American schools (s. 115-126). New York: Teachers College Press.
- Kahne, J. ve Westheimer, J. (2006). The limits of political efficacy: educating citizens for a democratic society. *PS: Political Science and Politics*, 39 (2), 289-296.
- Kahraman, S.G. (2004). *Radikal demokrasi ve vatandaşlık liberal ve komunitaryan yaklaşımlarla bir karşılaştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 143-162.
- Kallioniemi, A., Lator, J., Misiejuk, D., ve Zaleskiene, I. (2009). *Developing the curriculum with NGOs*. (Cice Guidelines; Nr.8). London: Cice Central Coordination Unit.

Erişim adresi: <https://researchportal.helsinki.fi/sv/publications/developing-the-curriculum-with-ngos>

- Kan, Ç. (2009). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 895-904.
- Kara, C., Topkaya, Y. ve Şimşek, U. (2012). Aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4 (3), 147-159.
- Karademir, E. (2018). Türk hukukunda çifte/çok vatandaşlıktan kaynaklanan sorunlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 239-264.
- Karakaş, M. (2006). *Tüketim toplumu*. Tefvik Erdem (Ed.). Feodaliteden küreselleşmeye (s. 293-319). Ankara: Lotus Yayınları.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2005). A study of effectiveness of human rights education in Turkey. *Journal of Peace Education*, 2 (1), 53-68.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, A. ve Turan, İ. (2015). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin zihin haritalarında vatandaşlık bilgileri ile ilgili kavram yanılgıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 34 (Spring II), 371-381.
- Kaya, B. ve Ersoy, F. (2014). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin sekizinci sınıf öğrencilerinde vatandaşlık algısının oluşmasıyla ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 252-303.
- Kaya, M. (2006). *İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde yer alan kavramların kazanılmışlık düzeyi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2010). Demokratik vatandaşlık ve din öğretimi yeni yaklaşımlar ve Türkiye'de DKAB dersleri bağlamında bir değerlendirme. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 29-53.
- Keating, A., Ortloff, D. H. ve Philippou, S. (2009). Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), 145-158.
- Keeping, J. ve Shapiro, D. (2008). *Global citizenship what is it, and what are our ethical obligations as global citizens*. Erişim adresi: <https://www.thefreelibrary.com/Global+citizenship%3A+what+is+it%2C+and+what+are+our+ethical+obligations...-a0188642866>
- Kelly, R.M. ve Ronan, B. (1987). Subjective culture and patriotism: gender, ethnic and class differences among high school students. *Political Psychology*, 8 (4), 525-546.
- Kennedy, K. J. (2007). Student constructions of 'active citizenship': What does participation mean to students?. *British Journal of Educational Studies*, 3, (55), 304-324.
- Kepenekci, Y. (2008). *İnsan hakları ve vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks Yayınları.



- Kepenekçi, Y. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 280-299.
- Kerr, D. (2003). *Citizenship: local, national and international*. Liam Gearon (Ed.). Learning to teach citizenship in the secondary school (s.5-27). New York: Routledge Falmer.
- Keser, F., Akar, H. ve Yıldırım, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (6), 809–837.
- Keyman, E. F. (2008). *Türkiye’de çokkültürlü anayasal vatandaşlık ve demokratikleşme*. A. Kadioğlu (Ed.). Vatandaşlığın dönüşümü: üyelikten haklara (s.223-265). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kılınç, E. (2014). Does good citizen consider environment? The correlation between characteristics of good citizen and environmental attitudes amongst preservice social studies teachers. *Journal of Environmental Protection and Ecology*, 15 (3A), 1434-1441.
- Kılınç, E. ve Dere, İ. (2013). Lise öğrencilerinin “iyi vatandaş” kavramı hakkındaki görüşleri. *J. Social Studies Education Research*, 4 (2), 103-124.
- Kızılay, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenim: bana göre iyi vatandaş. *Turkish Studies (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı)*, 10 (11), 987-1006.
- Kim, S. ve Yang, J. (2013). Patterns of citizenship and political action in Korea, Germany and the United States: An analysis of the 2004 ISSP data. *Citizenship and migration in the era of globalization* (s. 181-208). Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kline, R. B. (2016). *Principle and practice of structural equation modelling*. (4. Baskı). New York, NY: The Guilford Press.
- Koçer, H.A. (1991). *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-1923)*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Koray, M. (2002). Avrupa toplum modeli? Nereden nereye. İstanbul: Basisen Yayınları.
- Kostas, A. L. (2001). Republican Europe and multicultural citizenship, *Politics*, 21(1) pp.1-10.
- Koutselini, M. (2008). Citizenship education in context: student teacher perceptions of citizenship in Cyprus. *Intercultural Education*. 19 (2), 163-175.
- Kuang, X. ve Kennedy, K.J. (2014). Asian students’s perceptions of ‘good’ citizenship: the role of democratic values and attitudes to traditional culture. *Asia Pacific Journal of Educational Development*, 3 (1), 33-42.
- Kymlicka W. (2011). Multicultural citizenship within multinational states. *Ethnicities*, 11 (3), 281-302.
- Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, community, and culture*. Oxford: Clarendon Press.

- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Kymlicka, W. (2006). *Çağdaş siyaset felsefesine giriş*. Ebru Kılıç (Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Laborde, C. (2002). From constitutional to civic patriotism. *British Journal of Political Science*, 32, 591–612.
- Lawson, H. ve Scott, D. (2002). *Citizenship education and the curriculum*. Connecticut: Ablex Publishing.
- Lawson, R. (2001). İfade hürriyetini güvenceye almak: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi içtihatlarında üç eğilim. *Liberal Düşünce Dergisi*, 1 (24), 14-29.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs: quality and quantity, *International Journal of Methodology*, 43, 265- 275.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Taunton UK, Stan Lester Developments. 1-4. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/255647619\\_An\\_introduction\\_to\\_phenomenological\\_research](https://www.researchgate.net/publication/255647619_An_introduction_to_phenomenological_research)
- Lewis, J. (2003). Economic citizenship: A comment. *Social politics: International Studies in Gender, State and Society*, 10 (2), 176-185.
- Li, Z. (2017). Citizenship education ‘goes global’: Extra-curricular learning in an overseas campus of a British Civic University. *International Journal of Lifelong Education*, 36 (6), 662–678.
- Linklater, A. (1998). Cosmopolitan citizenship. *Citizenship Studies*, 2 (1), 23-41.
- Lister, R. (1997). Citizenship: towards a feminist synthesis. *Feminist Review*, 57 (1), 28-48.
- Losito, B. ve D’Apice, A. (2003). Democracy, citizenship, participation. the results of the second IEA civic education study in Italy. *International Journal of Educational Research*, 39 (6), 609-620.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. Ve Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1 (2), 130-149.
- Marshall, B. (2000). *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar. Yurttaşlık, azınlıklar ve çokkültürlülük* (s.135-171). Ayhan Kaya (Çev.). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Marshall, T. H. (1965). *Class, citizenship and social development*. New York: Anchor.
- Marshall, T.H. ve Bottomore, T.B. (1992). *Citizenship and social class*. London: Pluta Press.

- Martin, L.A. (2008). Elementary and secondary teacher education students' perspectives on citizenship. *Action in Teacher Education*, 30 (3), 54-63.
- Martin, L.A. (2012). Blind patriotism or active citizenship? How do students interpret the pledge of allegiance? *Action in Teacher Education*, 34 (1), 55-64.
- Martin, L.A. ve Chiodo, J.J. (2007). Good citizenship: What students in rural schools have to say about it. *Theory and Research in Social Education*, 35 (1), 112- 134.
- Martin, P. (2013). *US experience with double citizenship*. K. Hailbronner, B. Tiryakioğlu, E. Küçük ve Schneider, K. (Ed.). Vatandaşlık, göç, mülteci ve yabancılar hukukundaki güncel gelişmeler (s.186-195). (2. Baskı). Ankara: Türkiye Barolar Birliği Yayınları.
- Maurissen, L. (2018). *Civic engagement of adolescents: a quantitative study of the relation between citizenship education, democratic attitudes and political participation*. Yayınlanmamış doktora tezi, KU Leuven Faculteit Sociale Wetenschappen, Belçika.
- McGrath, S. (2005). The practice of social citizenship: lessons from The Canadian Centre for Victims of Torture. *First Light, Canadian Centre for Victims of Torture*, Spring, 3-6.
- MEB. (2012). *Ortaöğretim demokrasi ve insan hakları dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB. (2018a). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (ilkokul 4. sınıf)*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=328>
- MEB. (2018b). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf)*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- MEB. (2018c). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıf)*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- MEB. (2019). *Özel yetenekliler için sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Melton, G. B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9 (3), 186-190.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma (Qualitative research)*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Merry, M.S. (2009). Patriotism, history and the legitimate aims of American education. *Educational Philosophy and Theory*, 41 (4), 378-398.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mhlauli, M. B. (2012). The role of education in citizenship development in Africa. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 4 (1), 104-115.

- Mısırlı Özsoy, A. (2010). *8th grade students' perceptions of civic issues and participation in electoral, political and civic activities*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Miller, T. (2002). *Culturel citizenship*. E. F. Isin ve B. S. Turner (Eds.). Handbook of citizenship studies (s. 69-86). London: SAGE publications.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (2019). *1739 sayılı ve 14/6/1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu*. Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Molz, J.G. (2005). Getting a “flexible eye”: Round-the-world travel and scales of cosmopolitan citizenship. *Citizenship Studies*, 9 (5), 517–531.
- Morais, D. B. ve Ogden, A.C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15 (5), 445-466.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. ve McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: The internet, society and participation*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology MIT Press.
- Munck, R. (2003). *Emeğin yeni dünyası*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Muthén, L. K. ve Muthén, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling*, 4, 599-620.
- Navehebrahim, A. ve Masoudi, S. (2011). Citizenship behavior among the Iranian elementary school students. *International Conference on Social science and Humanity IPEDR*, 5 (2011-s.VI-275-279), IACSIT Press, Singapore.
- Nayır, F., ve Akar, F. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine göre özgürlük kavramı ve özgürlüğün ilişkilendirildiği davranışlar. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*, 216-223.
- Nesbit, B., Hertz, M., Thigpen, S., Castellanos, T., Brown, M., Porter, J. ve Williams, A. (2018). Innovative methods for designing actionable program evaluation. *Journal of public health management and practice*, 24, 12-22.
- Nicoll, K. (2008). *Flexibility and lifelong learning: policy discourse and politics*. London: Routledge.
- Niemi, R. G. ve Chapman, C. (1999). *The civic development of 9th-through 12th-grade students in the United States: 1996 statistical analysis report* (ERIC Documentation Reproduction Service No. ED429027).
- Nomer, E. (1989). *Vatandaşlık hukuku*. İstanbul: Fil Kitapevi.
- Norbert, R. (2001). Union citizenship-metaphor or source of rights? *European Law Journal*, 7 (1), 4-23.

- Oldfield, A. (1994). *Citizenship: an unnatural practice?* B.S Turner ve P. Hamilton (Ed.). Citizenship. critical concepts (s.188-198). London: Routledge.
- Ong, A. (1999). *Flexible citizenship: the cultural logics of transnationality*. Durham, NC: Duke University Press.
- Osborne, K. (2001). *Democracy, democratic citizenship and education*. J.P. Portelli ve R.P. Solomon (Eds.). The erosion of democracy in education (s. 29-61). Calgary: Detselig Enterprises.
- Osler, A. (2008). *Human rights education: the foundation of education for democratic citizenship in our global age*. J. Arthur, I. Davies ve C. Hahn (Eds.). Handbook of education for citizenship and democracy (s. 455-467). London: Sage.
- Osler, A. ve Starkey, H. (1996). *Teacher education and human rights*. London: David Fulton
- Osler, A. ve Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young peoples experiences. *Educational Review*, 55 (3), 243-254.
- Osler, A. ve Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Midenhead: Open University Press.
- Osler, A. ve Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21 (4), 433-466.
- OXFAM. (2006). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Erişim adresi. <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools>
- Oxley, L. ve Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61 (3), 301-325.
- Önal, G. (2017). *İngiltere’de vatandaşlık eğitimine yönelik bir değerlendirme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Önal, G., Öztürk, C. ve Kenan, S. (2017). İngiltere vatandaşlık eğitimi programı: Toplumsal temelleri, boyutları ve temel bileşenleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7 (2), 373-395.
- Önal, G.; Öztürk, C. ve Kenan, S. (2018). Öğretmen gözüyle İngiltere’de vatandaşlık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 43 (196), 243-256.
- Özensel, E. (2007, Kasım). Liseli kız ve erkek öğrencilerin değer yargıları ve Türk toplumun temel toplumsal kurumlarına bakış açıları. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (s. 743-769). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Özkazanç, A. (2009). Toplumsal vatandaşlık ve neo-liberalizm sorunu. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64 (I), 247-274.
- Özpolat, A. (2009). *Demokratik vatandaşlık birlikte yaşama kültürü*. Ankara: Hegem Yayınları.

- Özünel, S. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının kimlik inşası ve vatandaşlık bilinci kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Papanastasiou, C. ve Koutselini, M. (2003). Developmental model of democratic values and attitudes toward social actions. *International Journal of Educational Research*, 39, 539-549.
- Pateman, C. (1988). *The sexual contract*. Cambridge: Polity.
- Patten, A. (2000). *Equality of recognition and the liberal theory of citizenship*. London: Continuum.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peterson, A. ve Bentley, B. (2017). A case for cautious optimism? Active citizenship and the Australian civics and citizenship curriculum. *Asia Pacific Journal of Education*, 37 (1), 42-54.
- Pierson, C. (2000). *Modern devlet*. Dilek Hattatoğlu (Çev.). İstanbul: Çivi Yazıları.
- Pike, M. A. (2007). The State and citizenship education in England: A Curriculum for subjects or citizens? *Journal of Curriculum Studies*, 39 (4), 471-489.
- Polat, E. G. (2011). Osmanlıdan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 127-157.
- Powell, M. (2002). The hidden history of social citizenship. *Citizenship Studies*, 6 (3), 229-244.
- Prior, W. (1999). What it means to be a “good citizen” in Australia: perceptions of teachers, students and parents. *Theory & Research in Social Education*, 27 (2), 215-247.
- Puar, J. K. (2002). Circuits of queer mobility: tourism, travel, and globalization. *GLQ*, 8 (1-2), 101-137.
- Qualifications and Curriculum Authority [QCA]. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools final report of the advisory group on citizenship*. London: Author.
- Quigley, C. N. (2000). *Global trends in civic education*. Center for Civic Education. Erişim adresi: [http://www.civiced.org/articles\\_indonesia.html](http://www.civiced.org/articles_indonesia.html)
- Ramirez, P. ve Jaffee, A. T. (2016). Culturally responsive active citizenship education for newcomer students: a cross-state case study of two teachers in Arizona and New York. *International Journal of Multicultural Education*, 18 (1), 45-67.
- Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: global citizenship education and state social studies standards. *Journal of Social Studies Research*, 33 (1), 75-93.
- Rawls, J. (1996). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.

- Raykov, t. Ve Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reysen, S., Larey, L.W. ve Katzarska-Miller, I. (2012). College course curriculum and global citizenship. *International Journal of Development Educational Global Learning*, 4, 27-39.
- Ribble, M. ve Bailey, G. (2007). Digital citizenship in schools. *Washington DC: The International Society for Technology in Education (ISTE)*.
- Robbins, B. (1998). *Actually existing cosmopolitanism*. P. Cheah & B. Robbins (Ed.). *Cosmopolitics: Thinking and Feeling beyond the Nation* Minneapolis University of Minnesota Press.
- Roche, M. (1987). Citizenship, social theory, and social change. *Theory and Society*, 16 (3), 363-399.
- Roche, M. (2002). *Social citizenship: grounds of social change*. E. F. Isin ve B. S. Turner (Eds.). *Handbook of citizenship studies* (s. 69-86). London: SAGE publications.
- Ross, A. (2008). Organizing a curriculum for active citizenship education. J. Arthur, I. Davies ve C. Hahn (Ed.). *The sage handbook of education for citizenship and democracy* (s. 492-505). London: Sage.
- Roy, A. (2005). *Gendered citizenship: historical and conceptual explorations*. Orient Blackswan.
- Ruck, M. D., Keating, D. P., Abramovitch, R., ve Koegl, C. J. (1998). Adolescents' and children's knowledge about rights: Some evidence for how young people view rights in their own lives. *Journal of Adolescence*, 21, 275-289.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 1-19). Ankara: Pegem Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (1993). *Osmanlı eğitim tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sanders, P. (1982). Phenomenology: a new way viewing organizational research. *The Academy of Management Review*, 7 (3), 353-360.
- Sarıbay, A. Y. (1992). *Siyasal sosyoloji: bir çözümleme çerçevesi*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Sarıpek, D.B. (2006). Sosyal vatandaşlık ve günümüzde yaşadığı dönüşüm: aktif vatandaşlık (sosyal politika açısından bir değerlendirme). *Çalışma ve Toplum*, 2, 67-95.
- Sassen, S. (2003). The repositioning of citizenship: emergent subjects and spaces for politics. *The New Centennial Review*, 3 (2), 41-66.
- Schattle, H. (2008). *The practices of global citizenship*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- Schattle, H. (2009). Global citizenship in theory and practice, Ross Lewin (Ed.). *The handbook of practice and research in study abroad higher education and the quest of global citizenship*. New York: Routledge.
- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8 (2), 23-74.
- Schnapper, D. (1995). *Yurttaşlar cemaati modern ulus fikrine dair*. Özlem Okur (Çev.). İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Schuck, P. H. (2002). *Liberal citizenship*. E. F. Isin ve B. S. Turner (Eds.). Handbook of citizenship studies (s.131-144). London: SAGE publications.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. ve Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lowersecondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's guide to structural equation modeling*. (2. Baskı). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sears, D. O. ve Valentino, N. A. (1997). Politics matters: political events as catalysts for preadult socialization. *American Political Science Review*, 91, 45-65.
- Seyfang, G. (2003). Groving cohesive communities one favour at a time: social exclusion, active citizenship and time banks. *International Journal of Urban and Regional Research*, 27 (3), 669-706.
- Sezer, A. ve Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 22-39.
- Sherrod, L. R. (2008). Adolescents' perceptions of rights as reflected in their views of citizenship. *Journal of Social Issues*, 64 (4), 771-790.
- Shulha, L. M., Caruthers, F. A. ve Hopson, R. K. (2010). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. Sage.
- Sigauke, A. T. (2012). Young people, citizenship and citizenship education in Zimbabwe. *International Journal of Educational Development*, 32 (2), 214-223.
- Simmons, A. M. (2010). Hmong adolescent conceptions of citizenship, *Social Studies Research and Practice*. 5 (2), 23-46.
- Smith, A. D. (1995). *Nations and nationalism in a global era*. Cambridge: Polity Press.
- Smith, R.M. (2002). *Modern citizenship*. F. Işın Engin ve Bryan S. Turner (Eds.). Handbook of citizenship studies (s. 105-115). SAGE Publications.
- Smith, W. (2007). Cosmopolitan citizenship: virtue, irony and worldliness. *European Journal of Social Theory*, February (1), 37-52.



- Soysal, Y. (1994). *Limits of citizenship, migrants and postnational membership in Europe*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Soysal, Y. (2011). Postnational citizenship: rights and obligations of individuality. *Heinrich Böll Stiftung, Heimatkunde, Migrationspolitisches Portal*. Erişim adresi: <https://heimatkunde.boell.de/2011/05/18/postnational-citizenship-rights-and-obligations-individuality>
- Starkey, H. (2012). Human rights, cosmopolitanism and utopias: implications for citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 42 (1), 21-35.
- Staub, E. (1997). *Blind versus constructive patriotism: moving from embeddedness in the group to critical loyalty and action*. D. Bar-Tal & E. Staub (Eds.). Patriotism: in the lives of individuals and nations. Nelson-Hall series in psychology (s.213-228). Chicago, IL, US: Nelson-Hall Publishers.
- Steenekamp, C. ve Loubser, R. (2016). Active citizenship: a comparative study of selected young and established democracies. *Politikon*, 43 (1), 117-134.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173-180.
- Stevenson, N. (2003). Cultural citizenship in the cultural society: A cosmopolitan approach. *Citizenship Studies*, 7 (3), 331-348.
- Stober, J. (1998). The Frost multidimensional perfectionism scale revisited: more perfect with four (instead of six) dimensions. *Personality and Individual Differences*, 24, 481-491.
- Stokes, G. (2004). Global citizenship. *Ethos*, 12 (1), 19-23.
- Stufflebeam, D. L. ve Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Şahbudak, E. ve Ayan, S. (2011). Akademik camiada yurttaşlık algısı ve bilinci: (CÜ öğretim üyeleri örneğinde). *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 35 (2), 107-130.
- Şahin, M., Şahin, S. ve Göğebakan-Yıldız, D. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi programı ve dünya vatandaşlığı: Öğretmen adaylarının perspektifinden. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 369-390.
- Şit, B. (2008). Modern vatandaşlık kavramına bir bakış. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 76, 64-82.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. Baskı). Boston: Pearson Education.
- Taş, İ. D. (2010). *2005 ilköğretim programlarının hazırlanmasında görev alan ara disiplinler komisyonu üyelerinin ve sınıf öğretmenlerinin ara disiplin yaklaşımı konusundaki bilgi durumunun ve görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Taylor, C. (1994). *The politics of recognition*. A. Gutmann (Ed.). Multiculturalism: examining the politics of recognition (s. 25-73). New Jersey: Princeton University Press.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2019). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <http://sozluk.gov.tr/>
- Tebliğler Dergisi. (1960). *19/09/1960 tarih ve 23 nolu 1119 sayılı Tebliğler Dergisi*.
- Tereseviciene, M. ve Jonyniene, Z. (2001). Students' perceptions of their rights in Lithuania. *School Psychology International*, 22 (2), 152-173.
- Tiryakioğlu, B. (2006). Multiple citizenship and its consequences in Turkish law. *Ankara Law Review*, 3 (1), 1-16.
- Tok, N. (2005). Liberal demokratik toplumda vatandaşlık ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 60 (3), 235-254.
- Tonga, D. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topkaya, Y. ve Coşkun, K. (2016). Küresel vatandaşlık bilinci üzerinde sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin etki boyutu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (11), 238-252.
- Toprak, Z. (1988). 80. yıldönümünde 'hürriyetin ilanı' (1908) ve 'Rehber-i İttihad'. *Toplum ve Bilim*, 42, 157-173.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. ve Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Touraine, A. (2000). *Modernliğin eleştirisi*. Hülya Tufan (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Töre, N. (2017). Değişen dünyada vatandaşlık. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, 5 (10), 553-595.
- Tunaya, T. Z. (2004). *Hürriyetin ilanı İkinci Meşrutiyet'in siyasi hayatına bakışlar*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi yayınları.
- Tupper, J. A. ve Cappello, M.P. (2012). (Re)creating citizenship: Saskatchewan high school students' understanding of the 'good' citizen. *Journal of Curriculum Studies*, 44 (1), 37-59.
- Turner, B. (1994). *Postmodern culture/ modern citizens*. B. Van Steenberg (Ed.). The condition of citizenship (s.153-168). London: SAGE Publications.
- Turner, B. S. (2002). Cosmopolitan virtue, globalization and patriotism. *Theory, Culture & Society*, 19 (1), 45-63.
- Turner, B.S. (1990). Outline of a theory of citizenship. *Sociology*, 24 (2), 189-217.

- Türkcan, B. ve Bozkurt, M. (2015). İlkokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bağlamında kimlik, kültür ve yurttaşlık algıları. *Turkish Studies*, 10 (11), 1501-1526.
- Ulman, J. B. (2006). Structural equation modeling: Reviewing the basics and moving forward. *Journal of Personality Assessment*, 87 (1), 35-50.
- Ulrich, K.P., Everson, M., Koenig, M., Edwige, L. (2003). Traditions of citizenship in the European Union, *Citizenship Studies*, 7 (1), 3-14.
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Erişim adresi: <http://www.unesco.org/new/en/globalcitizenship-education>
- UNESCO. (2015). *Teaching and learning for sustainable future*. Erişim adresi: [http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme\\_b/mod07.html](http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/mod07.html)
- UNICEF. (2003). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme uygulama el kitabı*. <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Uygulama%20Elkitabı%20TR.pdf>
- Ünal, F. (2012). Comparing human rights and citizenship education in primary education in Turkey with international conventions, *World Applied Sciences Journal*, 18 (8), 1139-1147.
- Ünal, F. ve A. Yıldız, A. (2012). İsviçre Zürih Kantonu vatandaşlık eğitimi taslak programı ile Türkiye vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi programının karşılaştırılması, *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal, International Congress on Culture and Society Special Issue*, 3 (5), 353-372.
- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve demokrasi*. Ankara: Dost Kitapevi.
- Üstel, F. (2004). *Makbul vatandaşın peşinde II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Üstel, F. (2005). 'II. Meşrutiyet ve vatandaşın icadı', *Modern Türkiye'de siyasi düşünce Cumhuriyete devreden düşünce mirası Tanzimat ve Meşrutiyet birikimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Van der Van, J. A. (2006). Eğitimde çokkültürlülük: tanınma siyaseti. Recep Kaymakcan (Ed.). *Çokkültürlülük, eğitim, kültür ve din eğitimi* (s. 61-96). İstanbul: DEM Yayınları.
- Van Maanen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228.
- Varol, M. (1997). *Kuramda ve gerçeklikte yurttaş*. Nuri Bilgin (Yay. Haz.). Cumhuriyet, demokrasi ve kimlik (s. 31-39). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Veldius, R. (1997). *Education for democratic citizenship: dimensions of citizenship core competencies and international activities*. Strasbourg: Council of Europe.
- Venkatesh, V., Brown, S. A. ve Bala, H. (2013). Bridging the qualitative-quantitative divide: guidelines for conducting mixed methods research in information systems. *MIS Quarterly*, 10, 1-34.

- Vujacic, V. (2014). *The development of nationalism and citizenship*. M. Sasaki, J. Goldstone, E. Zimmermann ve S.K. Sanderson (Eds.). Concise Encyclopedia of Comparative Sociology (s. 321-331). Boston: Brill.
- Wall, D. (2007). *Earth tones: how environmental journalism and environmental ethics influence environmental citizenship*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Universty of North Texas, ABD.
- Waterson, R.A. ve Mofta, E.D. (2016). Citizenship education for proactive democratic life in rural communities. *Education citizenship and Social Justice*, 11 (3), 213-230.
- Westheimer, J. (2007). *Politics and patriotism in education*. J. Westheimer (Ed.). Pledging allegiance: the politics of patriotism in American schools (s. 171-188). New York: Teachers College Press.
- Westheimer, J. ve Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 1-30.
- Whiteley, P. (2014). Does citizenship education work? Evidence from a decade of citizenship education in secondary schools in England. *Parliamentary Affairs*, 67, 513-535. Erişim adresi: <https://academic.oup.com/pa/article/67/3/513/1457180/Does-Citizenship-Education-WorkEvidence-from-a>
- Wiener, A. (1998). *European citizenship practice: building institutions for a non-state*. Oxford: Westview Press.
- Wilkins, C. (2003). Teachers and young citizens: teachers talk about their role as social educators. *Westminster Studies in Education*. 26. (1), 63-75. Erişim adresi: <http://www.informaworld.com/smpp/ftinterface~content=a713606575~fulltext=713240930>
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26, 215-240.
- Wing Ng, S. (2009). Transformation of students into active and participatory citizens: an exploratory study in Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 181- 196.
- Wolf, J. (2007). *The ecological citizen and climate change*. The workshop “Democracy on the day after tomorrow” at the ECPR Joint Sessions, Helsinki. Tyndall Centre for Climate Change Research School of Environmental Sciences, University of East Anglia, Norwich, UK. Erişim adresi: <https://ecpr.eu/Filestore/PaperProposal/c9ae934f-f308-4612-95c7-67c9da8d882f.pdf>
- Wong, C. K. ve Wong, K. Y. (2004). Universal ideals and particular constraints of social citizenship: the Chinese experience of unifying rights and responsibilities. *International Journal of Social Welfare*, 13 (2), 103-111.
- Woodiwis, A. (2002). *Economic citizenship: variations and threat of globalisation*. E. F. Isin ve B. S. Turner (Eds.). Handbook of citizenship studies (s.53-68). London: SAGE publications.

- Worthen, B. R. ve Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (159), 165-178.
- Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). *Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi*. M. Safran (Ed.) Sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yeşilbursa, C.C. (2015). Turkish pre-service social studies teachers' perceptions of "good" citizenship. *Educational Research and Reviews*, 10 (5), 634-640.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçgin Yayıncılık.
- Yılmaz, A., Tunç Şahin, C. ve Bengiç, C. (2009). İlköğretim öğrencilerinin devlet, vatandaş, demokrasi ve insan hakları kavramlarına ilişkin algıları. A. Şişman (Ed.), *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* (s. 77-84). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Yılmaz, K. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin temel vatandaşlık kavramlarına ilişkin algıları. A. Şişman (Ed.), *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* (s. 291-297). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Yuval-Davis, N. ve Werbner, P. (1999). Women and the new discourse of citizenship. N. Yuval-Davis & P. Werbner (Ed.). *Women, citizenship and difference* (s. 1-38). London: Zed Books.
- Zaff, J. F., Malanchuk, O., Michelsen, E. ve Eccles, J. (2003). *Socializing youth for citizenship* (ERIC Documentation Reproduction Service No. ED497675).
- Zarrillo, J. J. (2004). *Teaching elementary social studies principles and applications*. New Jersey: Pearson Merrill Parentice Hall.
- Zhang, Y. (2011). *Citizenship education in China: comparing eighth grade students' civic attitudes and civic engagement in Shanghai and Hong Kong*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Minnesota Üniversitesi, ABD.

## EKLER

### Ek 1. Veri Toplama Araçları

#### VATANDAŞLIK BİLİNCİ ÖLÇEĞİ

Kıymetli öğrencimiz; bu araştırmada, vatandaşlık bilincinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun sonuçlanması ölçek formunu eksiksiz doldurmanıza bağlıdır. Lütfen maddeleri dikkatle okuyunuz ve her bir maddeyle ilgili ifadelerden size uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz. Katılımınız ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Fatma ÜNAL

#### A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet ( ) Kız ( ) Erkek  
2. Okul adı (Lütfen yazınız.).....  
3. Anne eğitim düzeyi ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( )  
Diğer .....  
4. Baba eğitim düzeyi ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( )  
Diğer .....  
5. Haklarımı kullanırım. ( ) Hiç katılmıyorum ( ) Kısmen katılıyorum  
( ) Tamamen katılıyorum  
6. Sorumluluklarımı/görevlerimi yerine getiririm. ( ) Hiç katılmıyorum ( ) Kısmen katılıyorum  
( ) Tamamen katılıyorum  
7. Ailede karar alma süreçlerine katılıyorum. ( ) Hiç katılmıyorum ( ) Kısmen katılıyorum  
( ) Tamamen katılıyorum  
8. Okulda karar alma süreçlerine katılıyorum. ( ) Hiç katılmıyorum ( ) Kısmen katılıyorum  
( ) Tamamen katılıyorum

#### B. VATANDAŞLIK BİLİNCİ

Sıra No	Bir birey ve aynı zamanda geleceğin yetişkini olarak vatandaşlık bilinci ile ilgili aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup kendinize en yakın bulduğunuz rakamın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz. Katılma Dereceniz (1. Hiç katılmıyorum, 2. Az katılıyorum, 3. Kısmen katılıyorum, 4. Çoğunlukla katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum)					
	Maddeler/İfadeler	1	2	3	4	5
1	İnsanların haklarına saygı gösteririm.	1	2	3	4	5
2	Hak ve özgürlüklerime zarar verildiğinde nereye başvuracağımı biliyorum.	1	2	3	4	5
3	Hak ve özgürlüklerimi kullandığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4	İnsanlar, birbirlerinin hak ve özgürlüklerine saygı göstermelidir.	1	2	3	4	5
5	Yetişkin olduğumda seçme ve seçilme hakkımı kullanacağım.	1	2	3	4	5
6	Kendime yapılan haksızlıklara tepki gösteririm.					
7	Herkes din, vicdan ve düşünce özgürlüğüne sahip olmalıdır.					
8	Çalışmak bireylerin görevidir.					
9	Vatandaşlar, devlet kurumlarından kendileriyle ilgili konularda bilgi edinme hakkına sahiptir.					
10	Her vatandaş eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik hakkına sahiptir.					
11	Toplumsal sorunların çözümünde görev ve sorumluluk almak isterim.					
12	Toplumda barış içinde birlikte yaşamının önemli olduğunu düşünürüm.					

Sıra No	Bir birey ve aynı zamanda geleceğin yetişkini olarak vatandaşlık bilinci ile ilgili aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup kendinize en yakın bulduğunuz rakamın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz. <b>Katılma Dereceniz (1. Hiç katılmıyorum, 2.Az katılıyorum, 3.Kısmen katılıyorum, 4.Çoğunlukla katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum)</b>					
	Maddeler/İfadeler	1	2	3	4	5
13	Devletin vatandaşlarına karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğunu biliyorum.					
14	Toplum yaşamını düzenleyen kurallara uymam gerektiğini biliyorum.					
15	Vatandaşlık görevlerini yerine getirmenin, toplumsal birlik ve beraberlik için önemli olduğunu düşünüyorum.					
16	Ulusal değerlerin korunması gerektiğine inanıyorum.					
17	Kamu mallarının ve ortak yaşam alanlarının korunmasında sorumluluk alırım.					
18	İyi bir vatandaş olmak için vatansever olmak gerekir.					
19	Toplumsal gelişmeyi sağlamak için çalışma sorumluluğunu almak gerekir.					
20	Ülkemin vatandaşı olmaktan onur duyarım.					
21	Gelecek kuşakların yaşam koşullarına ilişkin sorumluluk hissederim.					
22	Ülke yönetiminde halk söz sahibi olmalıdır.					
23	Vatandaşlar ve devleti yönetenler kanunlara uymalıdır.					
24	Demokrasinin temel ilkelerini göz önüne alarak farklı yönetim biçimleri (monarşi, oligarşi, teokrasi, cumhuriyet gibi) arasındaki farkı açıklayabilirim.					
25	Sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerine katılmak isterim.					
26	İnsanlığın ortak sorunlarının çözümüne destek olmak isterim.					
27	Hak ve özgürlüklerim zarara uğradığında demokratik çözüm önerileri sunabilirim.					
28	Yetişkin olduğumda, toplumla ilgili karar verme süreçlerine katılarak sorumluluk alacağım.					
29	Çatışmaları barışçıl bir biçimde çözmeye çaba gösteririm.					
30	Medyayı ve medya araçlarını bilinçli olarak kullanabilirim.					
31	Başkalarının yerine kendimi koyabilir ve onları anlayabilirim.					
32	Kanunlara ve kurallara uyarım.					
33	Derslerime çalışır, ödevlerimi zamanında yaparım.					
34	Toplumsal yaşamın demokratik değerlere göre olması gerektiğini savunurum.					
35	Her türlü ayrımcılığa karşı çıkarım.					
36	Acil durumlarda yardım eli uzatmaya gönüllü olurum.					
37	Adaletsizlikleri ortadan kaldırmak için çaba gösteririm.					
38	Anlaşmazlıkları çözmek için şiddetten uzak öneriler sunabilirim.					

## C. VATANDAŞLIK BİLİNCİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

1. İyi vatandaş denildiğinde ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.

.....  
.....  
.....

2. Hak, sorumluluk ve katılımçılık kavramlarından ne anlıyorsunuz? Örnek vererek açıklayınız.

Hak: .....

Haklarımdan örnekler: .....

Sorumluluk: .....

Sorumluluklarımdan örnekler: .....

Katılımçılık: .....

Karar alma süreçlerine katılımıma ilişkin örnekler: .....

3. Bilinçli bir vatandaşın neleri bilmesi ve yapması gerektiğini düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

.....  
.....

4. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne karşı bir aidiyetlik ve bağlılık hissediyor musunuz? Neden? Açıklayınız.

.....  
.....



#### D. METİN TAMAMLAMA

Aşağıda verilen olay metinlerini okuyunuz. Size göre olay nasıl sonuçlanmalıdır? Neden? Olaylarının sonuçlarını yazarak metinleri tamamlayınız. Olay sonucunuz ile ilgili gerekçenizi de boş bırakılan yere yazmayı unutmayınız.

1. Öğrenim gördüğünüz okula gelen bir grup üniversite öğrencisi, çevreyle ilgili birtakım bilgiler sunmak ve çevre bilinci oluşturmak adına sizlere tohumlu kurşun kalem dağıtmak istemektedir. Üniversite öğrencileri, sınıfa öğrenci sayısı kadar tohumlu kalem getirmiş ve bu kalemleri dağıtması için öğretmeninize vermişlerdir. Öğretmeniniz de herkesin birer adet alması için tohumlu kalemleri masaya bırakmıştır. Fakat bir arkadaşınız, kalemlerden iki adet aldığından size kalem kalmamıştır.

.....  
.....

Olay sonucuna ilişkin gerekçem:

.....  
.....

2. Ayağınız ağrıdığı için bir gün hastaneye gitmeye karar verdiniz. Bunun için şehir içi otobüs duraklarından birine gittiniz ve hastaneye gitmek üzere bu durakta bulunan sıradaki otobüse bindiniz. Ücreti ödedikten sonra boş bir koltuğa oturdunuz. Fakat çok geçmeden araca çok sayıda yeni yolcu binmiştir. Bu da bazı yolcuların ayakta kalmasına neden olmuştur. Bunlardan biri de sizin gibi hastaneye gitmek için araca binen ve ayakta kalan yaşlı bir amcadır.

.....  
.....

Olay sonucuna ilişkin gerekçem: Olay sonucuna ilişkin gerekçem:

.....  
.....

3. Ailesinden ayrı kaldığı bir şehirde okumakta olan Deniz, o gün, evinin elektrik faturasının son günü olduğunu hatırlar. Mesai saati bitimine az kalmıştır ve faturayı ödeyemediği takdirde cezalı duruma düşeceğini bilmektedir. Faturayı ödemek için hemen yola koyulur. Yolda yürüdüğü sırada bir kediye araba çarptığını ve kedinin acı çekmekte olduğunu görür. Hayvansever bir birey olan Deniz ...

.....  
.....

Olay sonucuna ilişkin gerekçem:

.....  
.....

4. Oğlunun oynayacağı futbol maçını izleyeceğine dair ona söz veren Elif Hanım, çalışmakta olduğu kurumda aynı gün aynı saatlerde katılması gereken bir toplantısı olduğunu son anda fark etmiştir. Oğlu ise toplantıdan habersiz şekilde annesini beklemektedir.

.....  
.....  
.....

Olay sonucuna ilişkin gerekçem:

.....  
.....  
.....  
.....

5. Uzakta olan ailesini iş yoğunluğundan dolayı uzun zamandır göremeyen Meltem Hanım, hafta sonuna denk gelen yerel seçimlerin hafta içi ile birleştiğini görünce bu durumun ailesini görmek için güzel bir fırsat olduğunu düşünür. Fakat vatandaşlık görevi gereği de ikamet ettiği ilde oy kullanması da gerekmektedir.

.....  
.....  
.....

Olay sonucuna ilişkin gerekçem:

.....  
.....  
.....

6. Doktor Kerem, dünyanın birçok yerinde mağdur olan insanlara yardım etmeyi ve onların sağlık sorunlarını çözmek için çalışmayı amaç edinmiş olan gönüllü doktorlardan oluşan bir proje olduğunu öğrenir. Projede yer almak isteyen Doktor Kerem, projede yer alan doktorların yurt dışı görevlerinin uzun sürmesi nedeniyle ailesinden uzun süre ayrı yaşayacağını farkındadır. Bu nedenle yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım etme ve bakmakla yükümlü olduğu ailesinin yanında kalma durumlarından hangisini seçmesi gerektiği konusunda kararsızlık yaşamaktadır.

.....  
.....

Olay sonucuna ilişkin gerekçem:

.....  
.....

## Ek 2. Araştırma İzni ve Oluru



T.C.  
BARTIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 6944/487-605 01-E.7235175  
Konu : Araştırma İzni (Fatma ÜNAL)

09.04.2019

BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Yazı İşleri Şube Müdürlüğü)

İlgili: a) 22/03/2019 tarihli ve 1900021309 sayılı yazınız.  
b) Müdürlük Makamının 03/04/2019 tarihli ve 6808978 sayılı Olurları.

İlgili yazınız gereği; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Fatma ÜNAL'ın "Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin halk sorumluluk ve katılımelik bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinin harmonik modeliyle değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasını veri sağlamak amacıyla ilinize bağlı devlet ve özel ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine veri toplama araçlarını uygulayabilmesi ile ilgili ilgi (b) Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Yaşar DEMİR  
Millî Eğitim Müdürü

Ek : Olur (1 Adet)

Güvenli Elektronik  
İmza Aşısı İle Aynıdır.  
09.04.2019

Muhammet AYDOĞDU  
VHKİ

Yükseköğretim Bakanlığı Millî Eğitim Bakanlığı Yazı İşleri Müdürlüğü - BARTIN  
Elektronik (E-İmza) İmza Makamı  
E-İmza Adresi: e-imza@mlm.gov.tr

Bilgi için: Mesut SARIKAYA  
Tel: 0 (378) 337 66 93  
Faks: 0 (378) 337 66 94

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. İhtiyaç halinde belge sorgulanabilir. T443-3276-3a92-Basın-9100 Kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
BARTIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 64441482-20-E.6808978  
Konu : Araştırma İzni (Fatma ÜNAL)

03.04.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi : a) M.E.B Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı yazı ekindeki 2017/25 No'lu Genelge,  
b) Müdürlük Makamından alınan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kurulması" konulu 15/10/2018 tarih ve 19318472 sayılı Olur,  
c) Bartın Üniversitesi Yazı İşleri Şube Müdürlüğü'nün 22/03/2019 tarihli ve 1900021309 sayılı yazıları.

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Fatma ÜNAL, "Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin halk, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinin harmond modeliyle değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla ilimize bağlı devlet ve özel ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine ekte belirtilen veri toplama araçlarını uygulamak istediği ilgi (c) yazı ile bildirilmiştir.

İlgi (c) yazı gereği yapılmak istenen Anket Uygulama Çalışma İzininin ilgi (a) 2017/25 No'lu Genelge kapsamında "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu"na değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına veri sağlamak amacıyla Nisan-Mayıs 2019 tarih aralığında eğitim öğretimi aksatmadan Devlet ve Özel Ortaokullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine veri toplama araçlarını uygulayabilmesi hususunu;

Olur'larmıza arz ederim.

Mehmet ÇELEBİ  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
03.04.2019

Yasar DEMİR  
Millî Eğitim Müdürü

**Güvenli Elektronik  
İmza Aslı ile Aymdır.**  
03.04.2019  
M. Aygün  
Muhammet AYDOĞDU  
VHKİ

Adres: Gökçeova Mah. 27.Yahya Çelebi Yolu Merkez - BARTIN  
Elektronik Aç. Bny: ibartimuh.gov.tr  
e-posta: imza@ibartimuh.gov.tr

Bilgi: İsmail Faruk SARILBAŞ  
Tel: 0478) 221 54 93  
Faks: 0(378) 221 16 56

Her elektronik belge için imza kontrol noktasıdır. https://www.sagun.meb.gov.tr/achis/izleni/427-6a06-334d-0256-84fd İmza ile teyit edilmiştir.

## ÖZ GEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Fatma Ünal  
Doğum Yeri ve Tarihi : Ş. Koçhisar/Ankara ve 05/10/1978

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi  
Yüksek Lisans ve Doktora Öğrenimi : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce  
Bilimsel : Ünal, F., Semerci, N. ve Semerci, C. (19-21 Mayıs 2017).  
Faaliyet/Yayımlar Öğretmen Adaylarının Programların Akreditasyonuna İlişkin  
Aldığı Ödüller Algıları, Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon  
Kongresi, İstanbul, s. 10-16. (Tam metin).  
...

### İş Deneyimi

Stajlar :  
Projeler ve Kurs :  
Belgeleri :  
Çalıştığı Kurumlar : - Milli Eğitim Bakanlığı  
- Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
-

### İletişim

E-Posta Adresi : drfatmaunal@gmail.com

Tarih : 31.07.2019