

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI



DOKTORA TEZİ

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN POLİTİK
OKURYAZARLIK EĞİTİMİ ÖZ YETERLİKLERİNİN
İNCELENMESİ**

YUSUF ERHAN BENÇAMİN ONGANER

Danışman : Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ
Jüri Üyesi : Prof. Dr. Kadir KARATEKİN
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Sibel OĞUZ HAÇAT
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ufuk SÖZCÜ
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Hasan GÜNAL

KASTAMONU-2025

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Yusuf Erhan Bencamin ONGANER

ÖZET

DOKTORA TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN POLİTİK OKURYAZARLIK EĞİTİMİ ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

YUSUF ERHAN BENCAMİN ONGANER

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

DANIŞMAN: PROF. DR. DURAN AYDINÖZÜ

Politik okuryazarlık, demokratik toplumların sürdürülebilirliği ve bireylerin etkin yurttaşlık rolleri üstlenebilmeleri açısından merkezi bir öneme sahiptir. Bireylerin politik okuryazarlık yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla eğitim ortamlarında sistematik ve yapılandırılmış uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda okullar, öğrencilerin politik okuryazarlık becerilerini kazanabilecekleri, eleştirel ve katılımcı bir öğrenme ortamı sunacak şekilde kurgulanmalı; öğretmenler ise pedagojik yeterlikleri doğrultusunda bu sürece yön vererek öğrencilerin teorik bilgilerini pratikle ilişkilendirmelerine katkı sağlamalıdır. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli demografik ve mesleki değişkenler bağlamında farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. Çalışma, tarama modeli kapsamında desenlenmiş olup araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde görev yapmakta olan 690 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleriyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel olarak yüksek düzeyde politik okuryazarlık eğitimi özyeterliliğine sahip olduklarını ve cinsiyet, siyaset bilimine ilişkin ders alma, Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları konuşma sıklığı, uluslararası politik konuları konuşma sıklığı durumları gibi bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi konusundaki özyeterlik algılarının öğrencilerin demokratik bilinç ve siyasal katılım becerilerinin gelişiminde belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen yetiştirme programlarında politik okuryazarlık odaklı içeriklerin güçlendirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde bu yeterliklerin desteklenmesine yönelik uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca, daha geniş örneklem gruplarında gerçekleştirilecek benzer araştırmalar, bulguların genellenebilirliğini artırma açısından önem arz etmektedir.

ANAHTAR KELİMELE: Politik Okuryazarlık, Özyeterlik, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri.

Haziran 2025, 260 Sayfa

ABSTRACT

PH.D THESIS

AN INVESTIGATION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' SELF-EFFICACY IN POLITICAL LITERACY EDUCATION

YUSUF ERHAN BENCAMİN ONGANER

**KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
DEPARTMENT OF TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION
SOCIAL STUDIES EDUCATION
SUPERVISOR: PROF. DR. DURAN AYDINÖZÜ**

Political literacy is of paramount importance for the sustainability of democratic societies and for individuals to engage in active citizenship. To enhance individuals' political literacy competencies, systematic and structured practices must be implemented within educational settings. In this context, schools should be designed as environments where students can develop political literacy skills in a critical and participatory learning atmosphere. Teachers, in turn, should facilitate this process through their pedagogical expertise, helping students bridge the gap between theoretical knowledge and practical application. The aim of this study is to assess the self-efficacy levels of social studies teachers regarding political literacy education and to investigate whether these levels vary based on various demographic and professional factors. The study employed a survey model, with a sample comprising 690 social studies teachers from across Turkey during the 2022–2023 academic year. The data collection instrument utilized was the “Political Literacy Education Self-Efficacy Scale for Social Studies Teachers,” developed by the researcher. The quantitative data were analyzed using independent samples t-tests and one-way analysis of variance (ANOVA) techniques. The findings revealed that teachers generally possessed high levels of self-efficacy in political literacy education, with significant differences observed in relation to variables such as gender, completion of political science-related courses, and the frequency of discussions on national and international political issues. The results of the study indicate that teachers' perceptions of self-efficacy regarding political literacy education play a crucial role in developing students' democratic awareness and political participation skills. Based on these findings, it is recommended that political literacy-focused content be strengthened in teacher education programs and that practices supporting these competencies be incorporated into teachers' professional development processes. Furthermore, conducting similar studies with larger sample sizes is essential for enhancing the generalizability of the findings.

KEYWORDS: Political Literacy, Self-Efficacy, Social Studies Teachers

June 2025, 260 Page

TEŞEKKÜR

Hiç şüphesiz bu tezin oluşmasında birçok kişi ve kurumun destekleri oldu. Bu sebeple bu tezi hazırlamamda hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen değerli hocam, danışmanım Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ'ne; çalışmamın her safhasında desteklerini gördüğüm TİK ve jüri üyelerinden Prof. Dr. Kadir KARATEKİN'e; Doç. Dr. Sibel OĞUZ HAÇAT'a tezime katkıda bulunan jüri üyeleri Doç. Dr. Hasan GÜNAL'a ve Doç. Dr. Ufuk SÖZCÜ'ye; öğrencilik ve çalışma hayatımda her zaman yanımda olup bana türlü fırsatlar sağlayan Prof. Dr. Hakan ÖNAL'a; desteklerini her zaman gördüğüm ve hissettiğim Dr. Caner BÖREKÇİ'ye; Prof. Dr. Zafer KUŞ'a; Prof. Dr. Sümer AKTAN'a; Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ'a; Doç. Dr. Talip ÖZTÜRK'e; Dr. İbrahim İPEK'e; çalışma grubuma ulaşmam konusunda desteğini esirgemeyen Sosyal Bilgiler Öğretmeni Metin ÖZDAMARLAR'a ve çalışma grubumda yer alan kıymetli öğretmenlere; araştırma süresince her türlü kaynağa ulaşmamı sağlayan University at Albany kütüphane çalışanlarına; süreç boyunca yanımda olan Av. Can Çağrı YEŞİLSU'ya; Nuray BAKIR'a; Mustafa BÜYÜKÖZER'e; Barış ÇİLAK'a en kalbi duygularımla şükranlarımı sunarım.

Beni davet ederek, çalışma ortamımı hazırlayan UAlbany Department of Educational Theory & Practice School of Education da görevli Associate Professor Brett LEVY'e ömrüm boyunca minnettar olacağım.

Ayrıca University at Albany State University of New York'ta yürütmüş olduğum araştırmaya sunduğu destek için, TÜBİTAK'a teşekkür ederim. TÜBİTAK 2214 A-Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programının desteği olmasaydı, tez çalışmamı geliştirmem mümkün olmayacaktı.

Bu tezi kıymetli eşim İlknur ONGANER, çocuklarımız Ömer Çınar ONGANER ve Günay Ada ONGANER'e ithaf ediyorum.

Yusuf Erhan Bencamin ONGANER

Kastamonu, 2025

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI	ii
TAAHHÜTNAME	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	6
1.3 Problem Cümlesi	6
1.3.1 Araştırmanın Alt Problemleri	6
1.4 Araştırmanın Önemi	7
1.5 Araştırmanın Varsayımları	9
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.7 Tanımlar	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1 Özyeterlik	11
2.1.1 Öğretmen Özyeterliği	16
2.2 Okuryazarlık	19
2.3 Siyaset Eğitimi	22
2.3.1 Siyasi Telkin	23
2.3.2 Siyasal Sosyalleşme	25
2.3.3 Geleneksel Siyaset Eğitimi	31
2.3.4 Reformist Siyaset Eğitimi	33
2.3.5 Siyaset Eğitiminin Tarihçesi	36
2.3.6 Okullarda Siyaset Eğitimi Niçin Gereklidir?	38
2.3.7 Okullarda Verilen Siyaset Eğitime Yönelik Endişeler	42
2.3.8 Siyaset Eğitimi Hangi Yaşlarda Verilmelidir?	44
2.4 Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Siyaset Eğitimi	48
2.4.1 Vatandaşlık Eğitiminin Tarihçesi	48
2.4.2 Vatandaşlık Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar	52
2.4.3 Vatandaşlık Eğitimi ve Öğretmen İdeolojisi.....	57
2.4.4 Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Siyaset Eğitiminin Faydaları	58
2.5 Politik Okuryazarlık	62
2.5.1 Politik Okuryazarlığın Tarihçesi.....	65
2.5.2 Politik Okuryazarlığın Kapsamı	70
2.5.3 Politik Okuryazar Bireyin Göstereceği Davranışlar	76
2.5.4 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Politik Okuryazarlık	78
2.5.5 Politik Okuryazarlık ve Öğretmen Yetiştirme	80
2.5.6 Politik Konuların Öğretimi Sırasında Karşılaşılan Zorluklar	85
2.5.6.1 Yasal güvence eksikliğinden kaynaklanan zorluklar	85

2.5.6.2	Öğretim programından kaynaklanan zorluklar	87
2.5.6.3	Okul ve toplumdan kaynaklanan zorluklar	90
2.5.6.4	Duygu yüklü tarihten kaynaklanan zorluklar	95
2.5.6.5	Öğretmenlerin eğitiminden, kimliklerinden ve inançlarından kaynaklanan zorluklar	97
2.5.6.6	Öğrencilerin yaşlarından kaynaklanan zorluklar	101
2.5.7	Politik Konuların Öğretiminin Faydaları	103
2.5.8	Politik Konuların Öğretiminde Öğretmen Rollerini	104
2.5.8.1	Tarafsız kolaylaştırıcı olarak öğretmen.....	105
2.5.8.2	Dengeli bir perspektif sunan öğretmen	106
2.5.8.3	Şeytanın avukatı olan öğretmen	109
2.6	Ulusal Alanyazın	111
2.7	Uluslararası Alanyazın	123
3.	YÖNTEM.....	143
3.1	Araştırmanın Modeli	143
3.2	Evren ve Örneklem.....	144
3.3	Verilerin Toplanması.....	149
3.4	Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi	149
3.4.1	SBÖPOEÖÖ'nün Açıklayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular	151
3.4.2	SBÖPOEÖÖ'nün Güvenilirliğinin Belirlenmesi.....	157
3.4.3	SBÖPOEÖÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular ...	158
3.5	Verilerin Analizi	163
4.	BULGULAR	166
4.1	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular	166
4.2	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular	169
4.3	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Siyaset Bilimi ile İlgili Ders Alma Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular	170
4.4	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Herhangi Bir Sendikaya Üye Olma Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular	171
4.5	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular	172
4.6	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Yeri Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular	173
4.7	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular.....	174
4.8	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular.....	175
4.9	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölüm Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular	176
4.10	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulların Sosyal ve Ekonomik Yapı Düzeyi Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular.....	177

4.11	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Türkiye’yi İlgilendiren Politik Konuları Konuşma Sıklığı Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular.....	178
4.12	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uluslararası Politik Konuları Konuşma Sıklığı Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular	180
5.	SONUÇ ve TARTIŞMA.....	182
5.1	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	182
5.2	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma ..	183
5.3	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Siyaset Bilimi ile İlgili Ders Alma Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	187
5.4	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Herhangi Bir Sendikaya Üye Olma Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	189
5.5	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma ..	190
5.6	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Yeri Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	192
5.7	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	193
5.8	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	195
5.9	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölüm Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	197
5.10	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulların Sosyal ve Ekonomik Yapı Düzeyi Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	199
5.11	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Türkiye’yi İlgilendiren Politik Konuları Konuşma Sıklığı Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	201
5.12	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uluslararası Politik Konuları Konuşma Sıklığı Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	203
6.	ÖNERİLER.....	205
6.1	Millî Eğitim Bakanlığı’na Yönelik Öneriler	205
6.2	Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Öneriler.....	205
6.3	Öğretmenlere Yönelik Öneriler	206
6.4	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	206
	KAYNAKLAR	207
	EKLER.....	254
	EK A Etik Kurul Belgesi.....	255
	EK B Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi	256
	EK C Dilsel ve Kavramsal Düzeltmeler Yapılan İfadeler.....	257

EK D Açımlayıcı Faktör Analiz Sonrası Ölçekten Çıkarılan Maddeler	258
EK E Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Ölçeği	259



ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Politik okuryazarlığın kapsamı	70
Şekil 2.2 Politik okuryazar bireyin göstereceği davranışlar.....	78
Şekil 3.1 SBÖPOEÖÖ'ye ait yamaç birikinti grafiği	153
Şekil 3.2 SBÖPOEÖÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi standart çözüm diyagramı ve faktör yükleri	159
Şekil 3.3 SBÖPOEÖÖ'nün histogram eğrisi	164
Şekil 3.4 SBÖPOEÖÖ'nün Q-Q eğrisi	164



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Çalışma grubunun bölgelere göre dağılımı.....	145
Tablo 3.2 Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı	146
Tablo 3.3 Çalışma grubunun siyaset bilimi ile ilgili ders alma durumları.....	146
Tablo 3.4 Çalışma grubunun herhangi bir sendikaya üye olma durumları	146
Tablo 3.5 Çalışma grubunun eğitim durumları	147
Tablo 3.6 Çalışma grubunun görev yaptığı yerleşim yerine göre dağılımı.....	147
Tablo 3.7 Çalışma grubunun yaşa göre dağılımı	147
Tablo 3.8 Çalışma grubunun mesleki kıdeme göre dağılımı	147
Tablo 3.9 Çalışma grubunun mezun oldukları bölüme göre dağılımı	148
Tablo 3.10 Çalışma grubunun görev yaptıkları okulun sosyal ve ekonomik yapı düzeyine göre dağılımı	148
Tablo 3.11 Çalışma grubunun Türkiye’yi ilgilendiren politik konular hakkında konuşma sıklık durumları.....	148
Tablo 3.12 Çalışma grubunun uluslararası politik konular hakkında konuşma sıklık durumları	149
Tablo 3.13 SBÖPOEÖÖ’nün Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi sonuçları.....	151
Tablo 3.14 SBÖPOEÖÖ’nün özdeğer ve varyans yüzdeleri	153
Tablo 3.15 SBÖPOEÖÖ’nün açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları.....	154
Tablo 3.16 Açımlayıcı faktör analizinden sonra SBÖPOEÖÖ’yü oluşturan maddelere ilişkin istatistikler	155
Tablo 3.17 SBÖPOEÖÖ’nün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısına dair elde edilen sonuçlar.....	158
Tablo 3.18 SBÖPOEÖÖ’nün uyum indeksleri	160
Tablo 3.19 Doğrulayıcı faktör analizinden sonra SBÖPOEÖÖ’yü oluşturan maddelere ilişkin istatistikler	161
Tablo 3.20 SBÖPOEÖÖ’nün çarpıklık ve basıklık katsayıları.....	163
Tablo 4.1 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeyleri	166
Tablo 4.2 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları.....	169
Tablo 4.3 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin siyaset bilimi ile ilgili ders alma değişkenine göre T Testi sonuçları.....	170
Tablo 4.4 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin herhangi bir sendikaya üye olma değişkenine göre T Testi sonuçları.....	171
Tablo 4.5 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	172
Tablo 4.6 sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin görev yaptıkları yerleşim yeri değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	173

Tablo 4.7 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	174
Tablo 4.8 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	175
Tablo 4.9 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin mezun oldukları bölüm değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	176
Tablo 4.10 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin görev yaptıkları okulların sosyal ve ekonomik yapı düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	177
Tablo 4.11 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları konuşma sıklığı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	178
Tablo 4.12 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin uluslararası politik konuları konuşma sıklığı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	180

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

%	: Yüzde
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama

Kısaltmalar

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulamalı Faktör Analizi
Ed.	: Editör
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NCSS	: Uluslararası Sosyal Bilimler Konseyi
s.	: Sayfa
SBÖPOEÖÖ	: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Ölçeği
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, problem cümlesi, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ile araştırmada kullanılan çeşitli kavram ve terimlerin açıklamaları sunulmaktadır.

1.1 Problem Durumu

Türkiye’de uzun yıllar boyunca etkili olan davranışçı eğitim anlayışının bir sonucu olarak 2005 yılına kadar sosyal bilgiler dersi sadece vatandaşlık aktarımı amaçlı olarak yürütülmüştür. Bu dönemdeki vatandaşlık aktarımının en önemli amacı ise kendisine sunulan bilgileri olduğu gibi kabullenen itaatkâr vatandaşlar yetiştirmek üzerine olmuştur (Kabapınar, 2019). Ancak 2004 yılında yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesiyle eski anlayıştan tam anlamıyla bir kopuş yaşanarak sosyal bilgiler eğitimi aracılığıyla istenen makbul vatandaşın sahip olması istenilen özelliklerinde de büyük değişikliğe gidilmiştir. Çünkü artık amaç *“mevcut toplumsal düzeni sorgulamaksızın, itaat ederek benimseyen değil tam tersine eleştiren, sorgulayan”* (Kabapınar, 2019, s. 3) vatandaşlar yetiştirmek olmuştur.

Gençlerin, içinde yaşadıkları sosyal dünyayı anlamaları, değerlendirmeleri ve bilinçli bir şekilde algılamaları sürecinde, sosyal bilgiler eğitimi önemli bir rol oynamaktadır. Bu eğitim, onların aktif ve katılımcı bireyler olarak topluma uyum sağlamalarını ve toplumsal olaylara duyarlı hâle gelmelerini destekler. Sosyal bilgiler öğretmenleri de bu süreçte özellikle gençlerin sivil hareketlere odaklanmalarına yardım etmede, gençleri olası seçenekleri değerlendirmek için teşvik etmede, gençlerin güncel konular üzerinde gerçekler ile görüşleri toplamada ve demokratik prensipleri destekleyen temel değerler üzerine kararlar vermelerinde önemli bir rol oynar (Gindi ve Erlich, 2018). Türkiye’de de bu amaçla sosyal bilgiler dersi öğretim programında 2018 yılında yapılan değişiklik ile “etkin vatandaşlık” adı altında yen bir öğrenme alanına yer verilmiştir. Bu öğrenme alanıyla “etkin vatandaş” yetiştirmek amacına katkı sunan becerilerden biri olan politik okuryazarlık, programda kendisine yer bulmuştur (MEB, 2018).

Vatandaşlık, bireyin toplumdaki rol ve sorumluluklarının farkında olması ve yaptığı eylemlerin sonuçlarını öngörebilmesi ile şekillenir (Doğanay vd., 2007). Geçmişten günümüze, demokratik bilincin gelişmesiyle birlikte vatandaşlık tanımı değişmiş; basın özgürlüğü, seçme hakkının genişletilmesi ve kadınların siyasal haklarının güçlendirilmesi gibi süreçler, demokratik talepler doğrultusunda şekillenmiştir (Advisory Group on Citizenship, 1998). Bandura (1997), öğrenme süreçlerinde bireylerin deneyimlerinin ve model aldıkları kişilerin doğrudan etkili olduğunu savunmaktadır. Bu doğrultuda, özellikle sosyal bilgiler dersleri, kişilerin demokratik değerleri içselleştirebilmeleri, hak ve sorumluluklarını anlayabilmeleri, eleştirel düşünme becerileri geliştirebilmeleri ve etkili vatandaşlık bilinci kazanabilmeleri açısından kritik bir role sahiptir (Kabapınar, 2019). Ancak bu derslerin politik okuryazarlık perspektifiyle ele alınabilmesi için, öğretmenlerin bu alandaki özyeterliliklerinin de yüksek olması gerekmektedir. Politik süreçlerin dinamiklerini anlayıp öğrencilere etkili bir şekilde aktarabilen öğretmenlerin, bilinçli vatandaşlar yetiştirme sürecinde kilit bir rol oynadıkları bilinmektedir.

Toplumların siyasal, sosyal ve ekonomik gelişiminde bireylerin politik süreçlere katılımı ve bu süreçleri bilinçli bir şekilde değerlendirme yetkinlikleri büyük bir rol oynamaktadır. Bu noktada, bireylerin erken yaşlardan itibaren politik okuryazarlık becerileri kazanmaları, demokratik sistemlerin sağlıklı işleyişi açısından kritik bir gerekliliktir. Bu sürecin en önemli aktörlerinden biri de öğrencilerin siyasal süreçleri anlamalarını sağlayan eğitimi doğrudan sunan kişiler olmalarından dolayı sosyal bilgiler öğretmenleridir. Bandura (1997), bireylerin belirli bir alandaki yeterlilik algılarının, o alandaki performanslarını doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi konusundaki özyeterlilik algıları, öğrencilerin siyasal süreçlere duyarlılığını artırmada ve bilinçli bireyler yetiştirmede belirleyici bir faktördür (Eidhof ve Ruyter, 2022). Bu süreçte, öğrencilerin politik bilinç kazanabilmesi ve demokratik değerlere yönelik aktif bir tutum geliştirebilmesi için öğretmenlerin bu konudaki pedagojik donanımlarının yeterli olması gerekmektedir.

Eğitimin bireylere akademik bilgi sunmakla kalmayıp onların siyasal süreçleri anlamalarını ve toplumsal yaşamın bilinçli bir parçası olmalarını sağlaması

gerekmektedir. Bu sebeple politik okuryazarlık, öğrencilerin yalnızca politik süreçlere dair bilgi edinmesini değil, aynı zamanda bu süreçlerde aktif rol almasını da teşvik etmektedir (Hess, 2002; Versfeld, 2005). Ancak mevcut araştırmalar gençlerin politik ilgisinin ve politik katılım düzeyinin istenilen seviyede olmadığını göstermektedir. Türkiye’de yapılan birçok kamuoyu araştırması, gençlerin önemli bir kısmının politikayla ilgilenmediğini (%20), herhangi bir seçimde oy kullanmayı düşünmediğini (%33) ve herhangi bir siyasi partinin programını okumadığını (%91) ortaya koymaktadır (MAK Danışmanlık, 2020; İstanbul Ekonomi Araştırmaları, 2021). Benzer bir durum Amerika Birleşik Devletleri’nde de görülmektedir. ABD’de yapılan bazı araştırmalar, gençlerin ve yetişkinlerin politikaya olan ilgilerinin ve politik katılımlarının giderek düştüğünü göstermektedir. Ayrıca bu araştırmalardan, Amerikalıların yurttaşlığa yönelik tutum ve uygulamalarında son kırk yılda sürekli bir düşüş yaşandığı da anlaşılmaktadır (Journell, 2013). Hatta yapılan bazı araştırmalar gençlerin yurttaşlık tutum ve davranışlarının giderek azaldığını ve bu sürecin yetişkinlik dönemlerinde de devam ettiğini göstermektedir (Snell, 2010). Örneğin 18-29 yaş arası gençlerin yarısı, 2012 yılında yapılan Amerika Birleşik Devletleri Başkanlık seçiminde oy kullanmamışlardır (Hawley, 2015). Yine 2020 yılında yapılan başkanlık seçimine de genç nüfusun ancak %51,4 oranında katılım gösterdiği tespit edilmiştir (Bergan vd., 2022). Hem Türkiye’den hem de ABD’den sunulan bu bulgular gençlerin politik okuryazarlığın temel birleşenleri olarak görülen politik ilgi ve politik katılım boyutlarında istenilen seviyede olmadıklarını göstermektedir.

Bireylerin yalnızca oy verme sürecine katılmalarının ötesinde, politik süreçlere bilinçli ve etkin bir şekilde katılmaları da toplumsal kalkınma açısından büyük bir öneme sahiptir (Görmez, 2018). Demokrasiye geçiş sürecinde bireylerin pasif birer izleyici konumundan aktif vatandaş kimliğine geçmesi, politik okuryazarlığın yaygınlaşmasını zorunlu hâle getirmiştir. Bu noktada siyasal katılımın farklı düzeylerde gerçekleşebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Robert Dahl (1971), siyasal katılımı çok düzeyli bir yapı olarak ele almakta; bireylerin yalnızca seçimlere katılmakla kalmayıp, aynı zamanda protesto, dilekçe verme, siyasi tartışmalara katılma gibi çeşitli yollarla da siyasi sürece dâhil olabileceklerini vurgulamaktadır. Bu çok boyutlu katılım anlayışı, politik okuryazarlığın kapsamını genişletmekte ve aktif vatandaşlık bilincinin inşasını desteklemektedir. Bandura (1997), bireylerin kendilerine olan

güvenlerinin, belirli bir alandaki çabalarını ve katılımlarını şekillendirdiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimine yönelik yüksek özyeterlik algısı geliştirmeleri, öğrencilerin de siyasal süreçlere katılım konusunda kendilerini daha yeterli hissetmelerine ve aktif vatandaşlık bilinci kazanmalarına katkı sağlayacaktır. Fukuyama (2016), siyasal sistemlerdeki değişimin temelinde büyük bir toplumsal dönüşümün yattığını belirterek demokrasiye geçişin, önceden pasif olan milyonlarca bireyin örgütlenerek siyasi hayata katılım göstermesi sonucunda gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Bu dönüşüm, eğitime erişimin artmasıyla bireylerin siyasal farkındalığının yükselmesi, bilgi teknolojilerinin gelişimiyle fikirlerin ve bilginin hızla yayılması gibi unsurlar tarafından tetiklenmektedir. Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme teorisinin bireylerin çevresel faktörlerden etkilenecek öğrenme süreçlerini geliştirdikleri düşüncesine dayalı olması, eğitim yoluyla politik okuryazarlığın kazandırılmasının önemine de işaret etmektedir.

Siyaset, toplumda yönetim gücünün kullanımı ve halk ile iktidar arasındaki ilişkilerin düzenlenmesini içerir (Dursun, 2010). Bu çalışmada “politik okuryazarlık” kavramı tercih edilmiştir; çünkü bu kavram yalnızca siyasal bilgiyle sınırlı kalmayıp bireylerin yönetime dair süreçleri anlama, değerlendirme ve eleştirel katılım becerilerini de kapsamaktadır. Uluslararası literatürde “political literacy” ifadesiyle karşılık bulan bu kavram, zaman zaman “politik uzmanlık” ya da “politik farkındalık” biçiminde de ele alınsa da (Krosnick, 1990; Zaller, 1992), politik okuryazarlığın bunlardan daha kapsamlı olduğu ifade edilmektedir. Ulusal literatürde ise hem “siyaset okuryazarlığı” hem de “politik okuryazarlık” ifadeleri kullanılsa da, bu çalışmada politika kavramının daha geniş ve pedagojik boyutları daha belirgin olduğu gerekçesiyle “politik okuryazarlık” ifadesi tercih edilmiştir (Altındal, 2018; Kruse, 2018). Politika kavramı, yalnızca devlet yönetimini değil, bireylerin içinde yer aldığı tüm sosyal yapılarla olan ilişkilerini de kapsayan bir tavır ve farkındalık alanı olarak değerlendirilmektedir.

Birey, bu süreçte hem etken hem edilgen bir konumda bulunarak siyasal süreçleri etkileyebildiği gibi bu süreçlerden etkilenebilmektedir. Bu bağlamda, okullarda verilen vatandaşlık eğitiminin etkili bir şekilde yürütülememesi, gençlerin politik ilgisinin düşük olmasının nedenlerinden biri olarak gösterilmektedir (Galston, 2001; Kahne ve Middaugh, 2008). Bandura'nın (1997) özyeterlik teorisine göre bireylerin

politik katılım düzeylerinin artırılması için, öncelikle kendilerini bu konuda yeterli hissetmelerinin sağlanması gerekmektedir. Özellikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu becerinin kazandırılması boyutunda yeterlilik kazanmaları, öğrencilerin politik süreçlere olan ilgisini artırmada etkili olabilir. Ancak bu eğitimin etkili bir biçimde verilebilmesi, öğretmenlerin kendi politik okuryazarlık becerilerine duydukları güven ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin, özellikle politik okuryazarlık konusunda öğrencilere rehberlik edebilmesi için, politik konuları pedagojik açıdan nasıl ele alacaklarını bilmeleri büyük önem taşımaktadır. Her ne kadar alanda yapılan bazı çalışmalar (Hess, 2009a; Apter, 2016; Geller, 2020) güncel ve tartışmalı konulara eğitim sürecinde yer verilmesinin öğrencilerin demokratik değerleri içselleştirebilmesi açısından kritik bir bileşen olduğunu vurgulasa da öğretmenlerin genel olarak bu tür konulara sınıf ortamında yeterince yer vermekten kaçındığını ortaya koyan araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Hess ve McAvoy, 2014; Kuş ve Tarhan, 2016; Payne ve Journell, 2019). Bu durumun en önemli nedenlerinden biri, öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi konusunda kendilerini yeterli görmemeleri ve öğrencilerin eleştirel tartışmalar yapmalarına uygun bir sınıf ortamı oluşturma noktasında kendilerine güvenmemeleridir.

Daha önce de ifade edildiği gibi Bandura (1997), bireylerin bir konudaki başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birinin model alma olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler, öğrencileri için birer model teşkil ettiklerinden, onların politik okuryazarlık konusundaki özyeterlik seviyeleri, öğrencilerinin de bu alandaki gelişimini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda, politik okuryazarlık eğitiminin etkin şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin pedagojik donanımlarının geliştirilmesi, özellikle öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında bu konuda yeterli bilgi ve pratik deneyim kazanmalarının sağlanması gerekmektedir. Eğitim fakültelerindeki öğretim programlarının politik okuryazarlık becerilerini artırmaya yönelik olarak yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin hem teorik hem de uygulamalı olarak bu becerileri kazanmalarına katkı sunacaktır.

Sonuç olarak öğretmenlerin politik okuryazarlık konusundaki özyeterlik algıları, öğrencilerin demokratik süreçlere katılım düzeyini belirleyen en önemli etkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin politik okuryazarlık konusunda kendilerini

geliştirmeleri, sınıflarında demokratik tartışma ortamları oluşturmaları ve öğrencileri aktif vatandaşlık bilinciyle yetiştirmeleri için destekleyici politikaların oluşturulması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerini artırmaya yönelik çalışmaların önemi giderek artmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeylerini belirlemek ve özyeterlik düzeyleri üzerindeki çeşitli değişkenlerin etkisini ortaya koymaktır.

1.3 Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeyleri nedir? Problem cümlesine göre aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur

1.3.1 Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın alt problemleri aşağıda maddeler hâlinde ifade edilmiştir.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeyleri siyaset bilimi ile ilgili ders alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeyleri herhangi bir sendikaya üye olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeyleri görev yaptıkları yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeyleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeyleri mezun oldukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeyleri görev yaptıkları okulun sosyal ve ekonomik yapısına göre farklılaşmakta mıdır?
10. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeyleri Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları konuşma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
11. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeyleri uluslararası politik konuları konuşma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemleri, bireylerin yalnızca akademik bilgiyle donatılmasını değil, aynı zamanda onların demokratik süreçlere bilinçli bir şekilde katılmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Görmez, 2018). Bu doğrultuda, sosyal bilgiler dersi bireylerin demokratik değerleri içselleştirmesi, eleştirel düşünme becerilerini kazanması ve etkili bir yurttaş olarak toplumsal süreçlere dâhil olabilmesi açısından kritik bir role sahiptir. Ancak bu dersin etkili bir şekilde işlenmesi, özellikle öğretmenlerin politik okuryazarlık konusundaki yetkinlikleriyle doğrudan ilişkilidir.

Eğitim kurumları, yalnızca akademik bilgi aktarmakla kalmamalı, bireylerin demokratik değerler ve vatandaşlık bilinciyle donatılmasını da sağlamalıdır. Politik okuryazarlığın geliştirilmesi, bireylerin yaşadıkları topluma daha aktif katılım göstermelerine ve demokratik süreçleri içselleştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Ancak öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimine yönelik pedagojik bilgi eksiklikleri, bu sürecin etkinliğini sınırlamaktadır.

Türkiye’de politik okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda önemli bir literatürün oluşmaya başladığı görülmektedir. Söz konusu literatür incelendiğinde; öğretmen adaylarıyla (Akhan, 2011; Faiz, 2016; Faiz ve Dönmez, 2019; Çınar, 2019; Köksal ve Erol, 2021; Şan, 2021), ortaokul öğrencileriyle (İnan ve Tarhan, 2018) ve öğretmenlerle (Kuş ve Tarhan, 2016; Öztürk ve Kuş, 2019; Demirtaş, 2022; Geçit ve Avcı, 2022; Yavaş vd., 2024) yapılan araştırmalar dikkat çekmektedir. Ayrıca politik okuryazarlığın sosyal bilgiler öğretim programı çerçevesinde ele alındığı çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Kuş, 2013; Kara ve Tangülü, 2017; Görmez, 2018; Dağ ve Koçer, 2019). Ancak ilgili literatür incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlikleri üzerine yapılan herhangi bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmamız sosyal bilgiler eğitimi alanında Türkiye’de bir ilk olması açısından önemli görülmektedir.

Ayrıca bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi konusundaki özyeterlik düzeylerini inceleyerek bu alandaki güçlü yönleri ve gelişim alanlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katkı sağlaması ve eğitim politikalarının geliştirilmesine ışık tutması beklenmektedir. Özellikle öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi konusunda sahip oldukları özyeterliğin öğrenci başarısı ve demokratik vatandaşlık bilincinin gelişimi üzerindeki etkileri ele alınarak, öğretmen yetiştirme süreçlerinin bu doğrultuda yeniden şekillendirilmesine katkı sağlaması umulmaktadır. Araştırma aynı zamanda sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimini destekleyerek eğitim programlarının politik okuryazarlık bağlamında geliştirilmesine yönelik somut öneriler sunacağı için de önemli görülmektedir.

Eğitim politikalarının politik okuryazarlıklar bağlamında geliştirilmesi, siyasal farkındalığın artırılması açısından kritik bir adım olacaktır. Bu çerçevede, araştırmanın ortaya koyacağı sonuçların, öğretmen eğitim programlarının politik okuryazarlık bağlamında geliştirilmesine yönelik somut öneriler sunarak, eğitim sisteminin demokratik vatandaş yetiştirme misyonuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5 Araştırmanın Varsayımları

Araştırma aşağıdaki varsayımlar üzerine kurulmuştur.

1. Çalışma grubunun veri sağlayabilecek nitelik ve nicelikte olduğu varsayılmıştır.
2. Çalışma grubunun kontrol altına alınamayan dış etmenlerden aynı düzeyde etkilendikleri varsayılmıştır.
3. Çalışma grubunun veri toplama aracında bulunan sorulara hiçbir etki altında kalmadan gerçek düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2022- 2023 eğitim öğretim yılı,
2. Türkiye geneli 690 sosyal bilgiler öğretmeni ile,
3. Veri toplama aracı olarak “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik” ölçeği ile sınırlandırılmıştır.

1.7 Tanımlar

Okuryazarlık: Bireyin bir olay ya da olguyu kavrama, tanımlama, sınıflandırma, birleştirme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel süreçleri aynı anda gerçekleştirebilme kapasitesidir (Bulut ve Çakmak, 2019).

Politik Okuryazarlık: Bir insanın siyasi konular hakkında bilgi sahibi olması için gereken, kamu hayatına ve her tür gruba gönüllü ya da zorunlu olarak dâhil olabilmesini sağlayan, sosyal ve siyasal değerlerin farklılıklarını hoşgörüyle karşılamasına ve tanımasına olanak veren bilgi, beceri ve tutumlar (Advisory Group on Citizenship, 1998).

Özyeterlik: Bireyin belirli bir performansı sergilemek için gerekli etkinlikleri organize etme ve başarıyla gerçekleştirme kapasitesine ilişkin kendi değerlendirmesi (Bandura, 1986).

Öğretmen Özyeterliği: Öğretmenin motivasyonu düşük ya da öğrenmeye isteksiz öğrenciler de dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin derse katılımını sağlama ve onların öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileme becerisine sahip olduğuna ilişkin inancı (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde özyeterlik, okuryazarlık, siyaset eğitimi, vatandaşlık eğitimi bağlamında siyaset eğitimi, politik okuryazarlık ve ilgili konuya ilişkin alanyazın hakkında bilgiler verilmektedir.

2.1 Özyeterlik

Özyeterlik, bireyin belirli bir performansı sergilemek için gerekli etkinlikleri organize etme ve başarıyla gerçekleştirme kapasitesine ilişkin kendi değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Viau (2015), özyeterliği bireyin kendi başarı kapasitesine yönelik yaptığı değerlendirme olarak açıklarken, Woolfolk ve Hoy (1990) ise bireyin belirli durumlarda sergileyebileceği davranışlara ilişkin geleceğe yönelik inancı olarak ifade etmektedir.

Bandura'nın özyeterlik kuramının temelinde karşılıklı determinizm (gerekircilik) ilkesi yer almaktadır. Karşılıklı determinizme göre öğrenme süreci, birbirleriyle etkileşim içinde olan çeşitli değişkenlerden oluşmaktadır. Bu değişkenler arasında bireysel özellikler (öğrenmeyi etkileyen inançlar ve tutumlar), davranışsal unsurlar (belirli durumlara verilen yanıtlar veya tepkiler) ve çevresel faktörler (ebeveynler, öğretmenler ve akranlar gibi unsurlar) yer almaktadır (Kaya, 2008).

Bandura (1986)'nın Sosyal Öğrenme Teorisi, özyeterliği temel bir kavram olarak içermektedir. Bu teoriye göre bireylerin belirli bir alandaki becerilerini etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için öncelikle bu alanda kendilerine güven duymaları gerekmektedir. Sosyal Öğrenme Teorisi kapsamında bireyler, öğrenme sürecinde gerçekleştirmeyi hedefledikleri amaçları belirler ve bu hedefler doğrultusunda kendilerini değerlendirirler. Bu süreç sonucunda sonuç beklentileri ve yeterlik beklentileri oluşur.

Sonuç beklentileri, bireyin belirli bir davranışı sergilediğinde ortaya çıkacak olası sonuçlara dair öngörülerini içerirken; yeterlik beklentileri, bireyin belirli bir davranışı

öğrenme ve uygulama kapasitesine yönelik değerlendirmelerini ifade etmektedir (Schunk, 2011).

Bandura (1977), bireylerin, yaşamlarını etkileyen olayları kontrol etme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Ayrıca bireylerin bu kontrolü sağlayabileceklerine inandıklarında, harekete geçmek için daha güçlü bir motivasyona sahip olacaklarını vurgulamıştır. Diğer bir ifadeyle, bireyin kontrol algısı, gerçekleştirdiği eylemlerin başarıya ulaşmasını destekleyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Bandura, insan işleyişini düzenleyen özyeterlik algısını, yani bireyin kendi yetkinliklerine yönelik inancını, dört temel boyutta ele almaktadır: bilişsel, motivasyonel, ruh hâli (duygusal) ve seçim süreci (Bandura, 1997).

Bilişsel Süreç: Bandura (1997), bilişsel süreci, yüksek özyeterlik sergileyen bireylerin sahip olduğu düşünsel mekanizmalar çerçevesinde açıklamaktadır. Bu bireyler, genellikle yüksek beklentilere sahip olup uzun vadeli bir bakış açısıyla hareket eden, sağlıklı düşünebilen, kendileri için zorlu hedefler belirleyen ve bu hedeflere ulaşma konusunda kararlılık gösteren kişilerdir. İnsan davranışı, bireyin bilişsel hedeflerini içselleştirmesi ve önceden planlamasıyla şekillenir. Bu bireyler, karşılaştıkları olumsuzluklar ya da başarısızlıklarla gereğinden fazla ilgilenmek veya bunlar üzerinde yoğunlaşmak yerine, başarılı sonuçları görselleştirmeye odaklanarak hareket ederler.

Bireyler, özyeterlik algılarının etkisiyle kişisel hedefler belirlemekte ve bu hedeflerin gerçekleşmesine yönelik çaba göstermektedirler (Bandura, 1997). Daha yüksek ve güçlü bir özyeterlik algısı, bireyin daha büyük hedefler belirlemesine ve bu hedeflere ulaşma konusunda daha kararlı olmasına katkı sağlamaktadır (Wood ve Bandura, 1989; Locke ve Latham, 1990). Bireyin kendisi için zorlu hedefler koyması ve bu hedeflere ulaşmaya yönelik çaba göstermesi hem motivasyon düzeyini artırmakta hem de gelecekteki performansını olumlu yönde etkilemektedir (Bandura, 1997).

Motivasyon: İnsan işleyişinin dört temel sürecinden ikincisi olan motivasyon, çoğu birey için zihinsel bir süreç olarak başlamaktadır. Bilişsel motivasyon bağlamında, bireyler belirledikleri hedefler doğrultusunda planlama yaparak kendi faaliyetlerini ve eylemlerini motive eder ve yönlendirirler (Bandura, 1997). Bireyler, ne

yapabileceklerine dair inançlar oluşturarak kendilerini motive ederken, belirledikleri hedeflerin olası olumlu ve olumsuz sonuçlarını da öngörebilmektedirler. Bu süreçte, bireyler kendileri için zorlu mücadeleler belirlemekte ve bu hedeflere ulaşabilmek için çeşitli eylem planları oluşturmaktadırlar.

Özyeterlik inançları, bireylerin hangi hedefleri seçeceğini, bu hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba sarf edeceğini, karşılaştıkları zorluklara ne kadar direnç göstereceğini ve olası aksilikler karşısında ne ölçüde kararlılık sergileyeceğini belirleyen önemli bir faktördür. Kişinin yeterlik inançları, motivasyonun bilişsel olarak düzenlenmesinde temel bir rol oynamaktadır (Bandura, 1997).

Başarılarını motivasyonun aksine, dışsal faktörlere bağlayan ve başarısızlıklarını kendi yetersizliklerinin bir sonucu olarak gören bireyler, genellikle motivasyon eksikliği yaşayarak zorluklarla karşılaştıklarında kolayca pes etme eğiliminde olmaktadır (Bandura, 1997). Kişinin kendi yeterliklerine dair şüphe duyması ve olumsuz bilişsel süreçlere sahip olması, motivasyon ve performansı olumsuz etkileyebilecek faktörler arasında yer almaktadır. Bandura'ya (1997) göre bireyin kendinden şüphe duyması, bu şüpheyile başa çıkma sürecinde başarılı olma olasılığını önemli ölçüde azaltmaktadır.

Özyeterlik algısı ve bilişsel süreçler arasında çift yönlü bir etkileşim bulunmaktadır. Olumlu bir yeterlik duygusu, bireyin etkili eylem stratejileri geliştirmesini teşvik ederken, bu bilişsel süreçler de kişinin yeterlik inancını daha da güçlendirmektedir (Bandura ve Adams, 1977; Kazdin, 1979).

Ruh Hâli: Duygusal süreç, ya da bazen ruh hâli süreci olarak adlandırılan mekanizma, özyeterlik sisteminin dört temel insani işlevinden üçüncüsüdür. Bandura (1997), bireyin özyeterlik inançlarının duygusal deneyimlerinin doğasını ve yoğunluğunu değiştiren şu üç temel mekanizma olduğunu belirtmektedir: bireyin düşünce biçimi, öz eylem süreçleri ve duygusal durumlar üzerindeki kişisel kontrolü.

Bireyin duygu durumunu düzenlemesinde kullanılan düşünce biçimi iki farklı şekilde kendini göstermektedir. Öncelikle, özyeterlik inançları, bireyin bilişsel ön yargılarına etki ederek, yaşanan olayların nasıl algılandığını, yorumlandığını ve zihinsel olarak

nasıl temsil edildiğini belirler. Kişi, bu olayları olumlu veya olumsuz bir perspektiften değerlendirerek duygu durumunu buna göre düzenler. İkinci olarak, bireyin stresli durumlar karşısında geliştirdiği farkındalık ve müdahale kapasitesi, onun bu düşünceleri kontrol etmesine yardımcı olan bilişsel becerilere dayanır (Bandura, 1997).

Öte yandan, özyeterlikten yoksun bireyler, çoğu zaman belirli bir düşüncenin veya eylemin doğurabileceği riskleri ve stres faktörlerini abartma eğiliminde olmaktadır (Bandura, 1997). Buna karşın, yüksek özyeterlik algısına sahip bireyler, stres kaynaklarını azaltmak ya da ortadan kaldırmak amacıyla çevrelerini değiştirme eğiliminde olup, etkili bir eylem yoluyla yaşadıkları ortamı dönüştürmeye çalışmaktadırlar (Bandura, 1997).

Duygulanım sürecindeki üçüncü temel ilke, duygulanım konumlandırma modu olarak tanımlanmaktadır. Bu mekanizma, bireyin farklı düşünceler geliştirerek duygu durumunu değiştirme yeteneğini ifade etmektedir. Başa çıkma kapasiteleri yüksek olan bireyler, rahatsız edici düşünceler üzerinde daha fazla bilişsel kontrole sahiptirler. Bandura (1997)'ya göre araştırmalar stresin temel kaynağının, olumsuz ya da rahatsız edici düşüncelerin sıklığından ziyade, bireyin bu düşünceleri zihninden uzaklaştıramaması olduğunu ortaya koymaktadır.

Örneğin, birey; kaygı, depresif ruh hâli ya da biyolojik stres tepkileri yaşıyorsa ve düşünce kalıplarını değiştirme becerisine sahip değilse, bu durum onun içinde bulunduğu olumsuz durumu daha da derinleştirmesine neden olacaktır. Buna karşılık, yüksek özyeterliğe sahip bireyler stresli durumlar karşısında rahatlayabilir, dikkatlerini daha olumlu düşüncelere yönlendirebilir, kendilerini sakinleştirebilir ve gerektiğinde sosyal destek arayabilirler (Bandura, 1997).

Seçim Süreci: Özyeterlilik mekanizmasının insan işleyişindeki dördüncü ve son bileşeni, seçim sürecidir. Bandura (1997)'ya göre bireyler kısmen içinde bulundukları çevrenin ürünü olsalar da çevrelerini bilinçli olarak seçerek kişisel gelişimlerini ve yönelimlerini şekillendirme gücüne sahiptirler. Seçim süreci, bireylerin yeteneklerine ve kendilerine olan inançlarına dayalı olarak gerçekleştirdikleri bilinçli tercihlerle

doğrudan ilişkilidir. Kişinin kendine duyduğu inanç, hayatını nasıl yaşayacağını, nerede ve hangi ortamda bulunmayı tercih edeceğini belirlemede kritik bir rol oynamaktadır (Bandura, 1997).

Olumlu veya yüksek özyeterliğe sahip bireyler, çevrelerini şekillendirme konusunda aktif bir rol üstlenerek, kontrol edebilecekleri ortamlar yaratma eğilimindedirler. Bu bireyler, daha fazla kariyer seçeneğini değerlendirme, kendilerini çeşitli mesleki fırsatlar ve ilerlemeler için hazırlama ve belirledikleri hedeflere ulaşmada kararlılık gösterme eğilimindedirler (Bandura, 1997). Buna karşılık, kendi yeteneklerinin belirli faaliyetlerde ya da ortamlarda yeterli olmayacağına inanan bireyler, bu tür faaliyetlerden ve ortamlardan uzak durma eğilimi göstermektedirler. Yüksek özyeterliğe sahip bireyler, başarılı olabileceklerine inandıkları sosyal ve profesyonel ortamlara yönelmektedirler (Bandura, 1997). Kişinin özyeterlilik algısı ne kadar yüksekse, üstlenmeyi seçtiği görev ve sorumlulukların sayısı da o ölçüde artmaktadır (Kavanagh ve Bower, 1985; Meyer, 1987).

Buna karşılık, düşük veya olumsuz özyeterliğe sahip bireyler, zorlu görevlerden kaçınma eğilimindedirler. Bu bireyler, hedeflerine yönelik zayıf bir bağlılık sergilemekte ve düşük beklentilere sahip olmaktadır. Başarıya yönelik bir zihniyet geliştirmek yerine, kendilerinden şüphe duymayı destekleyen düşüncelere yönelmektedirler. Zor bir görevle karşılaştıklarında olumsuz düşüncelere, karşılaşılabilecekleri engellere, olası başarısızlıklara ve kendi yetersizliklerine odaklanmaktadır. Bu durum, zorluklarla karşılaştıklarında kolayca pes etmelerine, aksiliklerden sonra toparlanmalarının uzun sürmesine ve stres ya da depresyon riskinin artmasına neden olmaktadır (Bandura, 1997).

Buna karşın, yüksek özyeterliğe sahip bireyler zorlukları kaçınılması gereken değil, üstesinden gelinmesi gereken engeller olarak görmektedirler. Yüksek hedefler belirlerler ve bu hedeflere ulaşana kadar güçlü bir bağlılık sergilerler. Kendilerine yönelik olumsuz düşüncelere odaklanmak yerine, dikkatlerini ellerindeki görev üzerine yoğunlaştırırlar. Başarısızlığı; çaba eksikliği, yetersiz beceri ya da giderilebilir bilgi eksiklikleri bağlamında değerlendirirler. Eksikliklerini fark ettiklerinde ve öz

güvenlerini geri kazandıklarında, odaklarını yeniden belirleyerek karşılaştıkları engellerle doğrudan yüzleşirler.

Sonuç olarak olumlu ya da yüksek özyeterliğe sahip bireyler motivasyonlarını sürdürerek stres seviyelerini azaltır ve depresyona karşı daha dirençli hâle gelirler (Bandura, 1997). Bu bireyler, zorluklara karşı yılmaz bir tutum sergileyerek başarılı olma potansiyellerini en üst düzeye çıkarma eğilimindedirler.

Özyeterlik, bireyin belirli bir alandaki başarı kapasitesine yönelik inançlarını şekillendirirken, bu kavram mesleki alanlara da uyarlanabilmektedir. Özellikle eğitim bağlamında, öğretmenlerin kendi yeterlilik algıları, sınıf içi uygulamalarını, öğrenci etkileşimlerini ve öğretim süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Bir öğretmenin, öğrencilerinin öğrenme süreçlerini yönlendirme, sınıf ortamını etkili bir şekilde yönetme ve akademik başarıyı artırma konusundaki özyeterlik algısı, öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini belirleyen önemli bir faktördür. Bu bağlamda, öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin kendi mesleki yeterliliklerine olan inançlarını ve bu inançların sınıf içi uygulamalara yansımalarını ele alan kritik bir kavram olarak öne çıkmaktadır.

2.1.1 Öğretmen Özyeterliği

Öğretmen özyeterliği, bir öğretmenin *“motivasyonu düşük veya öğrenmeye karşı isteksiz olabilecek öğrenciler de dâhil olmak üzere, tüm öğrencilerin katılımını sağlama ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileme kapasitesine sahip olduğuna dair inancını”* ifade etmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001, s. 783). Bu inanç, öğretmenin kişisel bir özelliği olmanın ötesinde, çeşitli faktörlere bağlı olarak şekillenebilen dinamik bir yapıdadır. Nitekim birçok araştırma (Goddard vd., 2000; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007; Bullock vd., 2015), öğretmen özyeterliğinin sabit olmadığını; öğretmenlerin bu konudaki inançlarının, dersin içeriğine, öğrenci grubuna ve zaman içinde değişen koşullara bağlı olarak farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır.

Bu kavramı ölçmeye yönelik geliştirilen ve yaygın olarak kullanılan *“Öğretmen Yeterlik Algısı Ölçeği”* (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001), öğretmen özyeterliğini sınıf

yönetimi, öğretim uygulamaları ve öğrenci katılımı olmak üzere üç temel boyutta ele almaktadır. Bu söz konusu faktörlerin birçok çalışmada (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Taimalu ve Oim, 2005; Klassen vd., 2009) farklı sınıf düzeylerinde ve çeşitli kültürel bağlamlarda yüksek güvenilirlik ve yapı geçerliliği gösterdiği ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, farklı araştırmacılar tarafından; çok kültürlü sınıflar (Siwatu, 2007), okuryazarlık (Tschannen-Moran ve Johnson, 2011), teknoloji kullanımı (Sang vd., 2010) ve kapsayıcı eğitim uygulamaları (Malinen vd., 2013), değerler eğitimi (Tarhan, 2021), düşünme becerileri eğitimi (Kaya, 2008), öğrenme alanları (Öztürk, 2011), karakter eğitimi (Avcı, 2011), özel alan yeterlikleri (Uslu, 2014) gibi öğretimin çeşitli alanlarına yönelik özyeterlik ölçekleri geliştirilmiştir. Bu çalışmalar, öğretmen özyeterliğinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve farklı bağlamlarda çeşitlenebildiğini ortaya koydukları için önemli görülebilir.

Öğretmen yeterlik inançları, öğretmenlerin harcadıkları çaba, isteklilik düzeyi ve belirledikleri hedefler üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Yüksek özyeterlik algısına sahip öğretmenler; öğretim süreçlerinde daha planlı ve organize hareket etme, doğrudan öğretim uygulamalarına daha fazla yer verme ve ders anlatımı sırasında daha fazla coşku sergileme eğiliminde olmaktadır (Allinder, 1994; Muijs ve Reynolds, 2002). Bununla birlikte, öğretmenler yeterlik algılarının yüksek olduğu konu alanlarına daha fazla zaman ayırırken, özyeterlik inançları düşük olduğunda belirli ders içeriklerinden veya alt konulardan kaçınma eğilimi gösterebilmektedirler (Riggs, 1995).

Yüksek özyeterlik algısına sahip öğretmenler, yenilikçi yaklaşımlara daha açık olmakta ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni öğretim yöntemlerini denemeye daha istekli davranmaktadırlar (Cousins ve Walker, 2000). Bu öğretmenler, küçük grup çalışmaları ve sorgulamaya dayalı öğretim gibi güçlü ancak yönetilmesi daha zor yöntemleri kullanmaya daha yatkınken, ders anlatımı gibi uygulanması daha kolay ama etkili öğrenme açısından sınırlı yöntemleri kullanma olasılıkları daha düşük olmaktadır (Ashton ve Webb, 1986; Chacon, 2005).

Özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerle etkileşimleri ve sınıf yönetimi konusundaki yaklaşımlarında da farklılıklar gözlemlenmektedir. Bu öğretmenler, hata

yapan öğrencilere karşı daha az eleştirel olma ve akademik zorluk yaşayan öğrencilerle daha uzun süre çalışma eğilimindedirler (Gibson ve Dembo, 1984; Ashton ve Webb, 1986). Ayrıca, özyeterliği yüksek öğretmenler, disiplin konusunda daha az otoriter inançlara sahiptir; özel eğitime yönlendirme kararlarında daha temkinlidirler ve istisnai öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha duyarlıdır (Woolfolk vd., 1990; Chacon, 2005). Bunun yanı sıra, özyeterliği yüksek öğretmenlerin ebeveynlerle iş birliği içinde çalışmaya daha yatkın oldukları da bilinmektedir (Podell ve Soodak, 1993).

Sonuç olarak güçlü bir özyeterlik algısı, öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca daha yüksek motivasyon, daha fazla çaba, azim ve dayanıklılık sergilemelerini destekleyen önemli bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır.

Öğretmen özyeterliği, zaman içinde değişkenlik gösterebilen dinamik bir yapı olup öğretmenlerin mesleki deneyimleri doğrultusunda gelişebilmektedir. Sınıf içi deneyim kazandıkça, öğretmenler mesleki yeterliliklerini artıran ve özyeterlik algılarını güçlendiren ustalık deneyimleri elde edebilmektedirler (Bandura, 1997). Bu bağlamda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin, kıdemli öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur (Goddard vd., 2000; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007; Klassen ve Chiu, 2010; Bullock vd., 2015).

Özellikle aday öğretmenlerin, öğretmenlik becerilerini geliştirmeleri için gerekli olan zorlu durumlarla karşılaşma fırsatlarının sınırlı olması, özyeterliklerini artırmada bir engel teşkil etmektedir (Bullock vd., 2015). Bununla birlikte, öğretmen özyeterliği mesleki deneyimle birlikte artabilir fakat uzun yıllar öğretmenlik yapan bireylerde zamanla bir düşüş eğilimi gösterebildiği de bazı araştırmalar tarafından ortaya konmuştur (Day ve Gu, 2007; Klassen ve Chiu, 2010).

Bu düşüşün nedenleri arasında, öğretmenlerin artan iş yükü, bürokratik süreçler, evrak işleri ve kişisel yaşamlarından kaynaklanan stres faktörleri yer almaktadır (Day ve Gu, 2007). Yapılan araştırmalar özyeterlik algısının eğitim sürecinin birçok boyutuyla doğrudan ilişkili olduğunu gösterdiği ve öğretmen özyeterliğinin öğretim kalitesini

artırmada kritik bir faktör olduğunu ortaya koyduğundan dolayı öğretmen özyeterliliğinin değişken doğasını anlamak büyük önem taşımaktadır.

2.2 Okuryazarlık

Okuryazarlığın kapsamı ve tanımı tarihsel süreç içerisinde değişiklik göstermiştir. Graf (1995), standart bir tanımın eksikliğinin, farklı coğrafi bölgelerde ve tarihsel dönemlerde okuryazarlığın doğru ve karşılaştırmalı olarak ölçülmesini zorlaştıran temel faktörlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Eğitim antropoloğu James Collins (1995, s. 77), okuryazarlığın “*derin ideolojik boyutlara işaret eden*” çok çeşitli anlamlara sahip olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Brian Street gibi teorisyenler, okuryazarlığı tek bir kavramla sınırlamak yerine, okuryazarlık uygulamalarının çokluğuna vurgu yapan geniş tanımlar geliştirmiştir (Street, 1993).

İnsanlık tarihinin en eski dönemlerinden itibaren okuma ve yazma faaliyetleri, kullanılan araç ve yöntemler doğrultusunda sürekli bir değişim ve dönüşüm geçirmiştir. Binlerce yıl önce kil tabletler üzerine gerçekleştirilen yazılı iletişim, günümüzde dijital tabletler, bilgisayarlar, akıllı tahtalar ve cep telefonları aracılığıyla sürdürülmektedir. Okumanın tanımı ve ona yüklenen anlam, toplumsal ve kültürel dinamikler çerçevesinde zamanla değişmiş, toplumun ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda yeniden şekillendirilmiştir (Çınar, 2019).

19. yüzyılın başlarında okuryazarlık, uygarlığın temel göstergesi ve modern insan ile ilkel insan arasındaki ayrımın belirleyici bir unsuru olarak değerlendirilmiştir. 20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde ise okuryazarlık, sanayileşmiş modern yaşama geçiş için gerekli bir başlangıç aşaması olarak ele alınmıştır (Collins ve Blot, 2003). Bu perspektif, okuryazarlığı yalnızca işlevsel ve zorunlu bir beceri olarak tanımlamakla kalmamış, aynı zamanda modern toplumun diğer belirleyici unsurlarıyla ilişkilendirmiştir (Finnegan, 1999). Bu bakış açısına göre okuryazarlık, sosyokültürel bağlamından bağımsız, özerk bir teknik beceri olarak ele alınmış ve herhangi bir topluma evrensel, tekdüze bir şekilde entegre edilebilecek bir olgu olarak kabul edilmiştir (Street, 1993; Graff, 1995).

Tarih boyunca okuryazarlığın tanımı da değişiklik göstermiştir. Bir dönemde, okuryazar olmak, yalnızca kişinin bir “X” işareti ile adını yazabilmesini ifade ederken (Graff, 1981), başka bir dönemde, okuryazarlık İncil’den bir pasaj okuyabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra, okuryazarlık tarih boyunca toplumsal bir ayıklama mekanizması ve güç dinamiklerinin bir aracı olarak da işlev görmüştür. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’nde kölelere okuma-yazma öğretmek yasal olarak yasaklanmış, İç Savaş sonrası yıllarda ise okuryazarlık testi, bireylerin oy kullanma hakkını belirleyen bir kriter hâline getirilmiştir (Hoyles, 1977). Kanada’da yapılan araştırmalar ise okuma yazma öğrenmenin bireylere bazı avantajlar sağlamakla birlikte, genel anlamda toplumun alt sınıflarını daha da dezavantajlı konuma sürükleyen bir araç olarak kullanıldığını göstermektedir (Graff, 1981). James Gee, bu bulgulara dayanarak *“Daha fazla okuryazarlık, artan eşitlik ve demokrasi ya da işçi sınıfı için daha iyi koşullar ile değil, aslında devam eden sosyal tabakalaşma ile ilişkiliydi.”* (1994, s. 181) ifadelerini kullanmaktadır. Günümüzde ise UNESCO’nun 1978 yılında yaptığı tanıma göre okuryazarlık *“farklı bağlamlarla ilişkili basılı ve yazılı materyalleri kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma, iletişim kurma ve hesaplama yeteneğidir.”* Bu tanım, okuryazarlığın yalnızca imza atabilme becerisiyle sınırlandırıldığı önceki kavramsallaştırmalara kıyasla belirgin bir gelişimi yansıtmaktadır.

Bu bağlamda, okuryazarlık yalnızca teknik bir beceri olmanın ötesine geçmiş ve bireylerin toplumsal konumlarını, kimliklerini ve sosyokültürel bağlamlarını şekillendiren bir süreç olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Okuryazarlık kavramına yönelik son yıllarda gerçekleştirilen akademik çalışmalar, bu kavramın yalnızca bireysel bir teknik beceri olmadığını, aynı zamanda sosyal, kültürel ve tarihsel bağlam içinde şekillenen bir uygulama bütünü olduğunu ortaya koymaktadır (Bokhorst-Heng vd., 2014). Okuryazarlık, bireyin yalnızca okuma ve yazma pratiğiyle sınırlı olmayan, aksine, sosyal ilişkiler içinde gelişen ve bireyin kimlik inşasında rol oynayan bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Özellikle Bokhorst-Heng ve arkadaşlarının çalışması, öğretmen adaylarının okuryazarlık otobiyografileri üzerinden, okuryazarlık deneyimlerinin bireylerin kimlikleri ve öğretim yaklaşımlarıyla nasıl iç içe geçtiğini göstermektedir.

Buna ek olarak, Soto Huerta ve Pérez (2014) tarafından yapılan araştırmalar, göçmen toplulukların ikinci dilde okuryazarlık geliştirme süreçlerinin, sosyokültürel bağlam ve toplumsal kabul mekanizmalarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre ikinci dilde okuryazarlık geliştirme süreci yalnızca bireysel çaba ve dil becerisi ile sınırlı kalmayıp toplumsal entegrasyon, eğitim politikaları ve sosyal sınır süreçleri tarafından da şekillendirilmektedir.

Küreselleşme sürecinde yaşanan hızlı değişimler, okuryazarlığın yalnızca bireyin kimlik inşasında değil, aynı zamanda bilgiye erişim, onu yorumlama ve kullanma süreçlerinde de merkezî bir rol oynamasına neden olmuştur. Böylelikle günümüzde okuryazarlık, yalnızca bireysel bir beceri olmanın ötesinde, toplumsal ve kültürel bağlam içinde anlam kazanan çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmaktadır.

Teknolojik gelişmeler ve bilgiye erişim imkânlarının artması, klasik okuryazarlık tanımını dönüştürmüş ve bireylerin sahip olması gereken yetkinlikleri yeniden şekillendirmiştir. Eğitimin her kademesinde okuryazarlık eğitiminin desteklenmesi gerekliliği giderek daha fazla vurgulanırken, UNESCO tarafından 1990 yılında Tayland’da düzenlenen “Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı”nda okuryazarlığın yalnızca okuma ve yazma becerileriyle sınırlı olmadığı, bireylerin ekonomik ve sosyal kalkınmasına da katkıda bulunması gerektiği belirtilmiştir. Bu gelişmeler okuryazarlığın kapsamını genişleterek çevre okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve politik okuryazarlık gibi farklı alanların öne çıkmasını sağlamıştır (Sözcü, 2019). Knobel ve Lankshear (2007), “yeni okuryazarlıklar” kavramının akademik olarak henüz tam anlamıyla oturmadığını ve farklı bağlamlarda değişkenlik gösterdiğini ifade etmektedir.

Sonuç olarak okuryazarlık kavramı tarihsel süreç içerisinde farklı anlamlar kazanmış, toplumun ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda sürekli olarak yeniden şekillendirilmiştir. Günümüzde klasik okuryazarlık anlayışının ötesine geçilerek, bireylerin bilgiye erişim ve onu kullanma yetkinliklerini geliştiren çok boyutlu bir perspektif benimsenmiştir. Eğitim sistemlerinin bu değişimi desteklemesi ve bireylerin

farklı okuryazarlık türlerine yönelik yetkinliklerini artırması, bilgi çağında bireysel ve toplumsal gelişimi destekleyen önemli bir adım olacaktır.

2.3 Siyaset Eğitimi

Siyaset eğitimi, bireylerin demokratik bir toplumun aktif üyeleri olarak siyasi süreçleri anlamalarını, eleştirel düşünebilmelerini ve kamu hayatına etkin katılım gösterebilmelerini sağlayan bir eğitim sürecidir. Bu süreç yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı olmayıp aynı zamanda yurttaşların siyasi iddiaları değerlendirme, kamusal meselelerde tutum geliştirme ve etkili katılım yollarını öğrenmelerine de hizmet eder (Tam, 2023). Siyaset eğitiminin bu çok katmanlı doğası, onu farklı ülkelerde ve tarihsel bağlamlarda çeşitlenen biçimlerde uygulanan bir alan hâline getirmiştir. Aynı zamanda bu alandaki eğitimin toplumların sürdürülebilirliği açısından oldukça önemli olduğu da vurgulanmıştır (Lockyer vd., 2003; Arthur vd., 2008; Biesta, 2011; Freire, 2018; Hoskins ve Janmaat, 2019; Peterson vd., 2020).

Siyaset kavramı doğası gereği tartışmalıdır hatta hangi konuların siyasi olarak değerlendirileceği meselesi bile başlı başına siyasi bir tartışma konusudur (Wringe, 2012). Bu durum, siyaset eğitiminin kapsamı ve içeriği konusunda genel bir uzlaşıya varmayı güçleştirmektedir. Özellikle, siyaset eğitimi öğretim programına hangi unsurların meşru bir şekilde dâhil edilebileceği konusunda net bir çerçeve çizmek oldukça zordur. Bu çerçevede, Goldman (1999), siyaset eğitimi kavramının açıklığa kavuşturulması gereken bir belirsizlik içerdiğini öne sürmektedir. Zira bu kavram hem muhafazakâr hem de yenilikçi perspektiflerden çokça tartışılmış ve farklı ideolojik yaklaşımlar arasında keskin ayrışmalara neden olmuştur. Bu durum, eğitimcilerin tarafsızlık ilkesine bağlı kalma sorumluluğunu artırmakta ve siyaset eğitiminin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Tarihsel olarak ele alındığında, siyaset eğitimi, siyasetin teorisi ve pratiği üzerine bir öğretim süreci olarak görülmektedir (Frazer, 1999). Siyaset eğitiminin en büyük tartışma alanlarından biri, onun siyasi telkin veya siyasi sosyalleşme kavramları ile nasıl ayrıştırılacağıdır (Entwistle, 1971; Brennan, 1981). Nitekim Harber (1991),

siyasi değerlerin, becerilerin ve bilgilerin nesilden nesle aktarılmasında okulların rolünü anlayabilmek için siyasi öğrenmenin üç temel biçimi olan siyasi telkin, siyasi sosyalleşme ve siyaset eğitimi arasında net bir ayırım yapılması gerektiğini savunmaktadır. Bu ayırım, eğitim sisteminde siyasetin nasıl ele alınacağına dair teorik ve pratik çerçevenin belirlenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir.

2.3.1 Siyasi Telkin

Siyasi telkin, bireylere belirli değerlerin ve inançların bilinçli ve kasıtlı bir şekilde, doğrudan aktarılması ya da belirli kanıtların ve gerçeklerin özellikle çarpıtılması veya göz ardı edilmesi yoluyla alternatif bakış açılarının tamamen dışlanması içeren bir süreçtir (Harber, 1991). Bu bağlamda, telkin, herhangi bir ideolojinin eleştirel analiz veya tartışma olmaksızın tek yönlü olarak benimsetilmesini ifade etmektedir (Janowitz, 1983). Bu süreç, yalnızca bireyler arası ilişkilerle sınırlı kalmamakta, okullar ve medya gibi siyasi öğrenme kurumları aracılığıyla da sistematik bir şekilde gerçekleştirilmektedir.

John Dewey'in de vurguladığı gibi, eğitim ile toplumdaki yerleşik kanaatlerin telkin edilmesi arasında önemli bir fark bulunmaktadır (Vivirito, 2008). Ancak öğretmenlerin, tartışmalı ve siyasi konuları ele alırken zaman zaman belirli görüşlerin propagandasını yapmakla suçlandıkları veya öğrencilere belirli ideolojik yönelimleri aşıladıkları iddiası gündeme gelebilmektedir (Kreidler, 1990; Hess, 2004). Özellikle, eğitim süreçlerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve içerikler, taraflılık veya aşırı siyasileşme riski taşıyabilmektedir (Phillips, 2009). Öğretmenin kendi görüşlerini öğrencilere telkin etmesi, eleştirel düşünme becerilerini sınırlayarak özgürlükçü eğitim anlayışıyla çelişmektedir (Tee vd., 2018). Zira bu anlayış, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bağımsız düşünceler geliştirmelerini temel bir ön koşul olarak görmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kendi dünya görüşlerinden tamamen bağımsız davranmalarının her zaman mümkün olmadığı da unutulmamalıdır. Bu yüzden toplumdaki statüsü değişse de güvenilirliği devam eden öğretmenlerin telkinden kaçınmaları özgürlükçü eğitim anlayışının en önem verdiği hususlardan biridir (Kaya, 2010).

Bununla birlikte, öğretmenlerin kendilerini sansürlemekten ziyade, öğrencilerin maruz kaldıkları mesajların farkında olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler, farklı bakış açılarını sınıf ortamında dile getirmeye olanak tanıyarak demokratik bir öğrenme ortamı oluşturabilirler. Tartışmalı siyasi konuları pedagojik bir araç olarak kullanan öğretmenlerin en önemli özelliği, farklı ve çelişkili bakış açılarını öğrencilere sunarak telkinden kaçınmalarıdır (Bickmore, 1993; Hess, 2002; Hess ve Posselt, 2002). 1983-1988 yılları arasında Birleşik Krallık Eğitim Bakanlığı yapan Robert Dunn da Siyaset Derneği'nde yaptığı bir konuşmada, siyaset eğitiminin asla telkin içermemesi ve hassas konuların dengeli ve profesyonel bir şekilde ele alınması gerektiğini savunmuştur (Dunn, 1985).

Öğretmenlerin yanı sıra ders kitapları da siyasi telkinin önemli araçlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Ders kitabı yazarları mevcut iktidarların etkisi altında, belirli siyasi olayları vurgularken seçici davranabilmekte ve kendi dünya görüşlerine uygun olguları ön plana çıkarabilmektedir (Kabapınar, 1992). Apple ve Smith (1991), ders kitaplarının tarafsız bilgi kaynakları gibi görünse de aslında siyasi, ekonomik ve kültürel faktörlerin etkisiyle şekillenen resmî bilginin taşıyıcıları olduğunu ifade etmektedirler. Brindle ve Arnot (1999), Althusser'in ideolojik devlet aygıtları teorisinden hareketle, ders kitaplarının devlet ideolojisini yaymada önemli bir rol oynadığını ileri sürmektedirler. Bu bağlamda, ders kitapları yalnızca akademik bilgi sunan araçlar değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel değerleri pekiştirerek belirli bir vatandaşlık ve ulusal kimlik anlayışını inşa eden metinlerdir.

Brindle ve Arnot (1999), ayrıca ders kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri ve ulusal kimlik gibi konularda belirli normları teşvik ettiğini ve bunun yalnızca siyasi değil, aynı zamanda toplumsal ideolojileri yayma işlevi taşıdığını vurgulamaktadırlar. Apple ve Smith (1991) ise ders kitaplarının yalnızca bilgi aktaran kaynaklar değil, aynı zamanda güçlü grupların siyasi ve kültürel uyumu sağlamak amacıyla kullandığı ahlaki düzenleme araçları olduğunu ileri sürmektedirler. Bu durum, ders kitaplarının yalnızca eğitim amaçlı değil, aynı zamanda belirli güç ilişkilerini sürdüren ideolojik bir araç olarak da işlev gördüğünü göstermektedir. Ders kitaplarının içeriğinde hangi bilgilerin vurgulanıp hangilerinin göz ardı edileceği konusundaki seçimler, yazarlarının ideolojik yönelimlerine bağlı olarak şekillenmektedir (Brindle ve Arnot,

1999). Bu çerçevede belirli toplumsal ve siyasi güç mücadelelerinin bir sonucu olarak şekillendiğinden öğretim programının tarafsız bilgi sunduğu düşünülmemelidir (Apple ve Smith, 1991).

Siyasi telkin, tıpkı eğitim gibi çok boyutlu ve karmaşık bir olgudur. Bu nedenle, bir öğrencinin inançlarını nasıl edindiğini belirlemek, yalnızca öğretmenlerin sınıf içindeki faaliyetlerini değil, aynı zamanda eğitim politikaları, okul yönetimi, toplumsal değerler ve aile yapısı gibi birçok faktörü içeren geniş kapsamlı bir analiz gerektirmektedir. Nitekim Peterson (2008), öğrencilerin inançlarını yalnızca öğretmenlerinden değil, aynı zamanda diğer eğitimcilerin öğretim yöntemlerinden, okul yönetim politikalarından, aile ortamından ve daha geniş sosyal, politik kültürden etkilenerek geliştirdiğini ifade etmektedir.

Siyaset eğitiminin doğası gereği telkin riski taşıdığı yönündeki tartışmalar, bu eğitimin nasıl sunulması gerektiği konusundaki görüş ayrılıklarını da beraberinde getirmektedir. Siyaset eğitimi, yalnızca yurttaşlık bilgisi ve anayasa gibi kurumları tanımlayıcı bir çerçevede sunulmadıkça, doğası gereği bir olgu değil, değer meselesi olmaktadır (Harber, 1984). Bu nedenle, siyaset eğitiminin her aşaması potansiyel olarak telkin edici olabilir. Bunun yanında, siyaset eğitiminin tıpkı din eğitimi gibi aile ya da siyasi örgütler tarafından verilmesi gerektiğini savunan düşünürler de bulunmaktadır. Benzer düşüncelere sahip olan Wringe (2012), okullarda siyasetin ele alınmasına izin verilse dahi öğretmenlerin öğrencileri etkileme eğiliminde olacağını ve bunun tespit edilmesinin güç olacağını öne sürmektedir. Bu nedenle, birçok eğitim sisteminde siyasetin tamamen yasaklanmasının daha kolay bir çözüm olarak görüldüğü ifade edilmektedir.

Siyasi telkinin eğitim süreçleriyle olan ilişkisini ele aldıktan sonra, bireyin toplumla kurduğu bağın ve siyasal kimliğinin oluşumundaki diğer önemli bir süreç olan sosyalleşmeye odaklanmak gerekmektedir.

2.3.2 Siyasal Sosyalleşme

Sosyalleşme, bireyin toplumsal değerleri, normları ve tutumları içselleştirme sürecini ifade etmekle birlikte, çoğu zaman toplumda baskın olan değerlerin bireye telkin

edildiği aktif bir süreçle karıştırılmaktadır. Oysaki siyasal sosyalleşme, bireyin toplumsal ve siyasal hayata etkin bir şekilde katılımını sağlayacak değerleri, normları, bilgileri ve tutumları öğrendiği bir süreçtir (Gimpel vd., 2004; Owen, 2008). Sosyalleşme süreci, bireyin yurttaşlık bilinci kazanmasını desteklerken, aynı zamanda toplumsal normların benimsenmesini de kolaylaştırmaktadır (Lindblom, 1981).

Yurttaşlık bilinci yeterince olgunlaşmış bir birey, sahip olduğu yurttaşlık bilgisini kullanarak yerleşik toplumsal normları kabul veya reddetme sürecinde bireysel özgürlüğünü koruyabilir. Siyasal sosyalleşme, genel olarak doğrudan ve dolaylı şeklinde iki temel sürece ayrılmaktadır. Birincisi bireyin siyasal içeriklere doğrudan maruz kalması yoluyla siyasal yönelimlerin aktarılması ya da geliştirilmesi sürecini ifade etmektedir (Dawson ve Prewitt, 1977). Öte yandan, dolaylı siyasal sosyalleşme ise doğrudan siyasal bir içeriğe sahip olmayan ancak bireyin siyasal kimliğinin oluşumuna dolaylı olarak etki eden yatkınlıkların kazanılmasını kapsamaktadır (Dawson ve Prewitt, 1977). Bu çerçevede siyasal sosyalleşme süreci, bireyin siyasal sistemle ilgili bilgi ve değerleri edinmesinin yanında siyasal katılım ve yurttaşlık bilinci açısından da önemli bir işlev üstlenmektedir.

Bilindiği üzere gençlerin, içinde yaşadıkları yakın çevrenin temel bileşenleri olan aile ve okul, bireylerin değer yargıları, tutumları, inançları, düşünceleri ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Vatandaşlık bilinci, öncelikli olarak bireyin toplumdaki temel sosyal kurumlara, özellikle de aileye ve okula katılımı aracılığıyla kazanılmaktadır (Biesta vd., 2009).

Bu temel kurumlardan biri olan aileler, çocukların siyasal sosyalleşme süreçlerini en az iki farklı şekilde etkilemektedir. İlk olarak, çocukların siyasal farkındalıkları aile içindeki yaşantıları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu bağlamda, siyasal açıdan aktif ve bilinçli ebeveynlere sahip bireylerin, siyasal yönelimler geliştirme olasılığının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Jennings vd., 2009). İkinci olarak ailenin sosyoekonomik yapısı da çocukların siyasal sosyalleşme sürecini hızlandıran önemli bir faktördür. Yapılan araştırmalar, sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelen bireylerin, siyasal ilgi ve bilgi düzeyleriyle (Beck ve Jennings, 1982; Carpini ve Keeter, 1996; Niemi ve Junn, 2005) siyasal katılım seviyelerinin daha yüksek

olduğunu ortaya koymaktadır (Hart vd., 1998; Zukin vd., 2006). Bu çerçevede, temel sosyal kurumlardan biri olan ailenin bireylerin siyasal yönelimlerini şekillendirme sürecinde kritik bir rol oynadığı söylenebilir. Özellikle ebeveynlerin siyasal eğilimleri ve sosyoekonomik statüleri, genç bireylerin siyasal farkındalık ve katılım düzeyleri üzerinde belirleyici rol oynamaktadır.

Yakın çevrenin bir diğer temel bileşeni olan okullar, tarihsel süreç içerisinde en eski sosyalleşme araçlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Bilindiği üzere resmî eğitim sistemlerinin kurumsallaşmadığı dönemlerde egemen siyasal oluşumlar, bireyleri ortak değerlere göre şekillendirmek amacıyla vatandaşlık eğitimini ideal yurttaşın inşası için temel bir araç olarak görmüşlerdir. Sivil ve vatandaşlık eğitiminin gerekliliği, 15. yüzyılın başlarından itibaren Avrupa’da yaygın bir norm hâline gelmeye başlamıştır (Heater, 2004). Bu anlayış, sanayi sonrası toplumlarda kitlesel eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte 21. yüzyıldan itibaren daha da güçlü bir şekilde varlığını sürdürmektedir (Baker, 2014). Ulus-devletlerin bu ortak inancı (Meyer ve Robinson, 1975; Kamens, 1988) göz önünde bulundurulduğunda, siyasal sosyalleşme alanındaki çalışmaların, en erken dönemlerinden itibaren okulları temel sosyalleşme kurumlarından biri olarak ele aldıklarını ortaya koymaktadır.

Parker (2003) da okulların siyasal sosyalleşme açısından önemli potansiyellere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre okullar yalnızca resmî öğretim programı aracılığıyla değil, aynı zamanda gündelik yaşam pratikleri içinde de demokratik vatandaşlık eğitimi sağlayan kurumlardır. Bu bağlamda, okullar öğrencilerin demokrasiye dair bilgi, beceri ve değerlerini geliştirebilecekleri hayati mekânlar olarak değerlendirilmektedir.

Gençlerin siyasal sosyalleşmesini inceleyen ilk akademisyenlerden biri olan Hyman (1959), okulların siyasal yönelimlerin biçimlenmesinde oynadığı rolü sistematik bir biçimde ele almıştır. Onun yanı sıra, Torney ve Hess (1967) de örgün eğitimin gençlerin siyasal sosyalleşmesi üzerindeki etkisini vurgulayan öncüler arasında yer almaktadır. Himmelweit ve Swift (1969) tarafından gerçekleştirilen boylamsal çalışmalar, okulu, gençlerin siyasal sosyalleşmesi üzerindeki etkisini belirleyici bir faktör olarak ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Palonsky (1987), okulların

vatandaşlık becerilerinin ve siyasal bilincin gelişimi açısından kritik bir alan sunduğunu ifade etmektedir. Ona göre okul deneyimleri, bireylerin erken dönem siyasal öğrenme süreçlerinin kapsamını ve niteliğini belirleyen temel faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Okulların siyasal sosyalleşme sürecini hem resmî kanallar (öğretim programı, öğretim yöntemleri, aktarılan değerler) hem de gayriresmî mekanizmalar (okulun sosyal yapısı, kültürel atmosferi ve ahlaki değerleri) aracılığıyla etkilediği ifade edilmektedir (Dawson ve Prewitt, 1977). Okul kültürü ve öğrenme ortamı, öğrencilerin çeşitli sosyal deneyimlere katılımını teşvik ederken aynı zamanda siyasal öğrenme için uygun çerçeveler sunar. Okullarda tanınan resmî ve gayriresmî katılım hakları ile oluşturulan demokratik okul kültürü, öğrencilerin siyasal bilgi ve becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bunun yanı sıra, siyasetle ilgili yetkinliklerini de pekiştirmelerine katkı sağlar (Gimpel vd., 2003; Campbell, 2006; Diedrich, 2006). Bu bağlamda, okul yalnızca bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda vatandaşlık ve demokrasinin deneyimlendiği mikro topluluk olarak işlev görmektedir (Conover ve Searing, 2000; Alexander, 2002).

Bu açıdan, siyasal sosyalleşme sürecinde okulların rolü, yalnızca akademik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda bireylerin demokratik değerleri içselleştirmesinde ve etkin yurttaşlık bilinci geliştirmesinde önemli bir işlev üstlenmektedir. Okullar, bireylerin siyasal tutum, değer ve davranışlarını şekillendiren başlıca kurumlardan biri olarak, siyasal katılım ve demokratik bilinçlenme süreçlerinde de belirleyici bir konuma sahiptir. Böylece okulun sunduğu öğrenme ortamı, kültürel atmosferi ve sosyal etkileşim alanları, bireylerin siyasal gelişimini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır.

Eğitim süresi, siyasal katılım ve demokratik bilinçlenme arasında güçlü ve istikrarlı bir ilişki bulunmaktadır. Okula devam etmek, bireylerin siyasal kaynaklara erişimini artırarak siyasal sistem hakkında daha kapsamlı bir bilgi edinmelerini sağlamaktadır (Parker, 2003). Okul, bireylerin sosyal geçmişlerine bakılmaksızın herkes için zorunlu olduğundan, özel bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, siyaset eğitimi neredeyse tüm gençlere ulaşma potansiyeline sahip olup siyasal bilinç ve katılım açısından kritik bir

rol oynar. Okulun kapsayıcı yapısı, farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişlere sahip bireyleri ortak bir öğrenme ortamında bir araya getirerek siyasal çeşitliliğe ve farklı görüşlerin anlaşılmasına olanak tanır. Nitekim okullar; kilise, cami, sinagog, aile ya da kulüp gibi diğer sosyal yapılara kıyasla çok daha fazla ideolojik, dinî ve sosyal sınıf çeşitliliğini barındırma kapasitesine sahiptir (Hess, 2004; Hess, 2009b; Hess, 2011). Bu çeşitlilik ve kapsayıcılık, siyaset eğitiminin okullarda çok boyutlu biçimde yapılandırılmasına olanak sağlamaktadır. Özellikle okulun bilgi aktarımı, sosyal etkileşim ve değer aktarımı gibi yönleri, siyasal öğrenme süreçleri için zemin hazırlamaktadır.

Okul, öncelikle tanımı gereği bilgi aktaran bir kurum olduğundan siyasal bilgi de bu kapsamda öğrencilere sunulmaktadır. Bu durum, bireylerin yalnızca siyasal sistemleri ve kurumları tanımasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda hak ve özgürlükleri konusunda bilinçlenmelerine de katkıda bulunur. Böylece bireyler, karar alma süreçlerinde daha aktif ve sorumlu yurttaşlar hâline gelebilirler. İkinci olarak, okul ortamında öğrenciler yalnızca öğretmenleriyle değil, aynı zamanda akranlarıyla da etkileşime girerek fikir alışverişinde bulunurlar. Bu etkileşim, bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olurken, farklı bakış açılarına açık olmayı ve uzlaşma kültürünü öğrenmelerini de sağlar. Siyasal tartışmaların ve münazaraların teşvik edildiği bir okul ortamı, demokratik değerlere bağlı bireylerin yetişmesine katkıda bulunur. Son olarak, okul, öğrencilerin siyasal sorulara karşı ilgisini artırma ve duyarlılık geliştirme potansiyeline sahiptir (Torney-Purta, 2002; Niemi ve Junn, 2005; Dostie-Goulet, 2009; Quintelier, 2010; Campbell, 2012; Doğanay, 2012; Castillo vd., 2015; Claes ve Hooghe, 2017). Bu potansiyel, bireylerin toplumsal meselelere duyarlılık kazanmasını, siyasal katılım mekanizmalarını tanımasını ve aktif yurttaşlık bilinci geliştirmesini destekler. Erken yaşta edinilen bu siyasal farkındalık, bireylerin ilerleyen yıllarda seçimlere katılım oranlarını artırarak demokrasinin güçlenmesine doğrudan katkı sunabilir.

Aynı zamanda, okul yaşamındaki sosyal ilişkiler de okul kültürünün önemli bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır. Çatışmaların aktif bir şekilde ele alındığı ve şiddet içermeyen bir okul ikliminin oluşturulduğu durumlarda, empati ve olumlu bir öğrenme ortamı teşvik edilebilir (Kerr vd., 2004; Moolenaar vd., 2006). Dolayısıyla, ancak

demokratik değerlere dayalı bir okul kültürünün, öğrencilerin siyasi bilgilerini daha üst seviyelere taşıyabildiği söylenebilir. Bu bağlamda, demokratik kurumların etkin olduğu bir okul kültürü, siyasi sosyalleşme sürecinde belirleyici bir faktör hâline de gelebilir.

Ayrıca ilgili literatürde gerçekleştirilen bazı araştırmaların sonuçları da okulun yerel bağlamının ve sosyal yapısının siyasi sosyalleşme sürecini büyük  l de şekillendirdiğini göstermektedir (Gimpel vd., 2003; Campbell, 2006; Moolenaar vd., 2006). Okullar, çevrelerindeki mahallelerin sosyoekonomik ve kültürel özellikleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, okullar bulundukları toplumların sosyal dinamiklerinden ve sorunlarından etkilenmektedir. Toplumsal eşitsizlikler ve çatışmalar, eğitim süreçlerine yansiyabilir ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini doğrudan etkileyebilir. Yapısal faktörler açısından değerlendirildiğinde, bir okulun yer aldığı mahallenin sosyoekonomik statüsü ne kadar yüksekse öğrencilerin siyasi bilgileri de o  l de artmaktadır (Tomaşevi  ve Lazar, 2021).

Siyasi sosyalleşmenin bir diğer aracı da okulun ve sınıfın örgütlenme biçimi ve güç ilişkilerinin düzenlenmesidir. Bu siyasi öğrenme biçiminde, siyasi telkinden farklı olarak, toplumda ve okulda bazı alternatif bakış a larına yer verilebilir. Ancak bazı değerlerin diğerlerine göre öncelikli ve baskın olması sorun yaratabilir. Bu süreç, baskın bir ideolojinin doğrudan aktarımı yoluyla gerçekleşebileceği gibi, belirli norm ve değerlerin doğal kabul edilmesiyle de kendini gösterebilir (Harber, 1991). Siyasi sosyalleşme, bireylerin içinde bulundukları toplumun normlarını öğrenmelerine ve bu toplumda nasıl hareket edeceklerini kavramalarına yardımcı olan bir süreç olarak değerlendirilebilir (Brennan, 1981). Ancak siyasi sosyalleşme süreci, bireylerin mevcut siyasi sistemin normlarını sorgulamaksızın kabul etmelerine yol a arak mevcut düzenin korunmasına ve siyasi statükonun devamına katkı da sağlayabilir (Dawson ve Prewitt, 1977; Brennan, 1981).

Siyasi telkin ve siyasi sosyalleşme süreçleri, bireylerin siyasi kimliklerinin oluşumunda ve toplumsal değerlerin aktarılmasında kritik bir rol oynar. Bu süreçler, yalnızca okullar ve öğretmenler aracılığıyla değil, aynı zamanda aile, medya ve daha geniş toplumsal yapılar tarafından da şekillendirilir. Siyasi telkin, belirli ideolojilerin

bireylere aktarılmasını içerirken, siyasal sosyalleşme ise bireylerin toplumsal ve siyasal normları içselleştirme sürecini kapsar. Bu iki kavram, birbirini tamamlayan ve bireylerin siyasal bilinçlerinin oluşumunda etkili olan dinamiklerdir. Siyasal telkin ve siyasal sosyalleşmenin ardından siyasal öğrenmenin diğer bir biçimi olan geleneksel ve reformist olarak adlandırılan siyaset eğitiminin ele alınması gerekmektedir.

2.3.3 Geleneksel Siyaset Eğitimi

Geleneksel siyaset eğitimi yaklaşımında, vatandaşlar nasıl oy kullanacaklarını, kamusal müzakere ve eylemlere nasıl katılacaklarını öğrenir ve böylece yasalara uymanın önemini kavrarlar (Frazer, 1999). Bu yaklaşım, siyasal katılım için gerekli olan erdemler ile bilgi ve becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır (Gutmann, 1999). Ancak bu amaca rağmen, geleneksel siyaset eğitimi modeline yönelik eleştiriler, söz konusu yaklaşımın çeşitli sınırlılıklarını da beraberinde getirdiğini ortaya koymaktadır. Bu eleştirilerde öne çıkan başlıca temalar; statükonun devamını sağlama, ön yargı, tarafsızlık sorunu, ideolojik yönlendirme, gizli müfredat, ütopyacı yaklaşım ve eleştirel düşünmenin bastırılmasıdır. Bu bağlamda, geleneksel modelin, demokratik yurttaşlık için gerekli olan bilgi ve becerileri geliştirme iddiası ile mevcut siyasal yapının sorgulanmadan benimsenmesine yol açan işlevi arasında önemli bir gerilim bulunmaktadır.

Entwistle (1971)'in geleneksel siyaset eğitimi yaklaşımı, siyasal kurumların işleyişine dair temel bilgileri aktararak güncel siyasal ve sosyal olaylara ilişkin olgusal özetler sunarak bu süreci basitleştiren bir model olarak tanımlanmaktadır; çünkü bu yaklaşım, bireyleri mevcut siyasal sisteme uyum sağlamaya yönlendirirken, tartışmalı konulara dair eleştirel düşünmeyi ve alternatif siyasal modellerin tartışılmasını büyük ölçüde göz ardı etmektedir. Bu durum, bireylerin mevcut sistemi var olabilecek tek siyasal düzen olarak algılamalarına neden olmakta ve dolayısıyla hem sistemin eleştirilmesini hem de reform ya da değişim taleplerini sınırlandırmaktadır. Sonuç olarak bu model yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda mevcut sistemin sürekliliğini sağlayarak onun meşruiyetini pekiştirmeye hizmet etmektedir (Langeveld, 1981; Harber, 1991). Bununla birlikte modele, yeteri kadar etkili olmamasının yanında kaçınılmaz bir ön yargı içerdiğine yönelik eleştiriler de yönetilmektedir. Nitekim Pring

(1999)'in belirttiği üzere siyaset eğitimi, belirli değerleri diğerlerine göre daha fazla ön plana çıkarıp bireyleri belirli siyasi inançlara yönlendirerek, eğitim sürecine kaçınılmaz olarak ön yargıların girmesine neden olabilmektedir. Bu durum siyaset eğitiminin mümkün olduğunca az ön yargı içermesi veya en azından tarafsız görünmesi gerektiğini savunan liberal görüşle çelişmektedir (Jones, 1980).

Ayrıca, öğretmenlerin siyasi açıdan tam anlamıyla tarafsız olamayacağı, hatta onların eğitim sürecinde öğrencileri hem açık hem de örtük bir şekilde etkileyebileceği yönünde eleştiriler de bulunmaktadır. Örneğin öğretmenler belirli bilgi ve değerleri vurgulayarak veya bazılarını ihmal ederek öğrencilerin düşüncelerini şekillendirebilirler. Bu durum, özellikle eğitimde gizli müfredat kavramını gündeme getirir. Gizli müfredat, öğretmenlerin bilinçli veya bilinçsiz olarak belirli değerleri ve normları öğrencilere aktarmalarıdır (Giroux, 1983). Ancak Brennan (1981), bunun abartılmış bir sorun olduğunu ve siyaset eğitimi tartışmalarından tamamen çıkarılamayacağını ileri sürmektedir. Brennan ayrıca, siyasi konuları ele alan öğretmenlerin hiçbir kanaat taşımamasının hem ürkütücü hem de gerçek dışı bir beklenti olduğunu savunur. Dolayısıyla, siyaset eğitiminin tamamen tarafsız bir biçimde sunulmasının imkânsız olduğu kabul edilerek, öğretmenlerin farklı perspektifleri sunma sorumluluğu taşınması gerektiği vurgulanmalıdır. Yapılması gereken, ön yargıyı tamamen ortadan kaldırmanın aksine farklı bakış açılarını da dikkate alarak bu ön yargının varlığını kabul etmek ve buna göre dengelemektir. Bu dengeleme süreci, geleneksel modelin eleştirel düşünme becerileri ile desteklenmesi yoluyla aşılabılır. Böylece öğrenciler, karşılaştıkları çeşitli perspektifleri değerlendirebilir ve kendi bağımsız görüşlerini oluşturabilirler (Freire, 2018).

Geleneksel siyaset eğitiminin önemli bir sınırlılığı da ütopyacı olmasıdır. Geleneksel siyaset eğitiminin ütopyacı oluşu, özellikle okullarda teorik bilgiye dayalı olarak verilen siyaset eğitimi ile gerçek hayattaki siyasal pratikler arasında gözlemlenen tutarsızlıkta kendini göstermektedir. Nitekim Pring (1999) bunun siyasi süreçleri ve hükûmet taleplerini aşırı basitleştirdiğini ve siyasi kurumların mekanizmalarını açıklamak yerine bir doktrin vaaz ettiğini savunmaktadır. Üstelik eğitim sisteminin hâkim modeli kendi içinde bu yaşam biçimine aykırı ise, vatandaşlık kisvesi altında bile siyaset eğitiminin, vatandaşları demokratik siyasi yaşama katılmaya hazırlayıp

hazırlayamayacağı tartışmalıdır. Kısacası, teorik olarak öğretilenler ile hem okulda hem de genel olarak toplumda uygulananlar arasında bir uyumsuzluk bulunmaktadır. Bu durum, siyaset eğitiminin söz konusu teoriyi somutlaştırmak için gerekli pratik deneyimleri sağlayıp sağlayamayacağı konusundaki endişeyi vurgulamaktadır (Entwistle, 1971). Son olarak geleneksel siyaset eğitiminin en önemli sınırlılıklarından bir diğeri de sessizlik meselesiyle ilgilidir. Entwistle (1971) sessizliği, siyaset eğitiminin “gemiye sallayabilecek” eleştirel düşüncüyü teşvik etmek yerine sivil sadakati yani kurallara itaat ve otoriteye saygıya odaklanma olarak tanımlamaktadır. Anlaşılabileceği üzere Entwistle muhafazakâr siyaset eğitiminin bazı tezahürlerinin, siyasi katılım becerilerini geliştirmek yerine pasif siyasi rolleri teşvik etmeye odaklanabileceğini ileri sürmektedir.

Siyaset eğitimi savunucularının, geleneksel siyaset eğitimi modelinin uygulanmasına yönelik olası eleştirileri göz ardı etmemeleri ve karşılaşılabilecek engelleri küçümsememeleri gerekmektedir (Brennan, 1981). Zira, Heater (1977), geleneksel siyaset eğitime yönelik eleştirilerin başında, bu tür bir eğitimin bireylerde siyasete yönelik ilgiyi artırdığına veya daha fazla yurttaşlık sorumluluğu kazandırdığına dair yeterli kanıt bulunmadığı iddiasının geldiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla, geleneksel siyaset eğitiminin bireylerin siyasi katılımına doğrudan etkide bulunup bulunmadığı tartışmalı bir konu olarak değerlendirilmektedir.

2.3.4 Reformist Siyaset Eğitimi

Reformist siyaset eğitimi yaklaşımı, bireylerin demokratik süreçlere aktif ve eleştirel biçimde katılımını önceleyen, katılımcı demokrasiye dayalı bir anlayışı temsil etmektedir. Bu yaklaşım; siyasal özerklik, erken yaşta siyasal katılım, katılımcı yurttaşlık, fikir çeşitliliği, müzakere kültürü, siyasal eşitlik, sosyoekonomik denge, gündelik siyaset deneyimi ve politik okuryazarlık gibi kavramları merkezine alır.

Reformist bir siyaset eğitimi yaklaşımını benimseyenler, eğitimsel bir amaç olarak siyasi özerkliğe yüksek bir öncelik atfetme eğilimindedirler. Bu doğrultuda, okulun gençlere bir dizi siyasi konuyu anlamaları için gerekli olan becerileri kazandırma ve siyaset hakkında bilgi sahibi olup eleştirel bir duruş sergilemelerine yardımcı olmada

meşru bir rolü olduğunu düşünmektedirler. Phillips (1983), siyasi özerkliğin geliştirilmesini, farklı siyasal sistemlerin ve yaklaşımların rasyonel biçimde değerlendirilmesine imkân tanıyan bir siyasi eğitimin gerekli bir parçası olarak görmektedir. Ona göre bireyin politik olarak özerk olabilmesi, çeşitli siyasi alternatifleri bilmesi ve bunları sorgulayarak kendi yargılarını oluşturabilmesiyle mümkündür (Phillips, 1983).

Bu perspektif, bireylerin erken yaşlardan itibaren siyaset eğitimine dâhil edilmelerinin önemine işaret eder. Siyasi özerklik ve katılım becerileri, yalnızca yetişkinler için değil, aynı zamanda çocuklar için de kritik bir öneme sahiptir. Nitekim Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi de çocukların kendi görüşlerini serbestçe ifade etme ve bu görüşlerin dikkate alınma hakkını güvence altına alarak, siyasi süreçlere aktif katılımını desteklemektedir. 1989 yılında üye devletler tarafından kabul edilen sözleşmenin 12. maddesi şu şekildedir: *“Taraf devletler, kendi görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun, kendisini ilgilendiren her konuda bu görüşleri serbestçe ifade etme hakkını güvence altına alırlar; çocuğun görüşlerine yaşına ve olgunluk düzeyine uygun olarak gereken ağırlık verilir.”* ifadeleri yer almaktadır. Lockyer (2007), Sözleşme’nin 12. maddesini yorumlayarak, çocuklara tanınan katılımcı hakların aynı zamanda siyasi katılım hakkını da içerdiğini, dolayısıyla bu hakların anlamlı şekilde kullanılabilmesi için çocuklara erken yaşta siyaset eğitimi verilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bu şekilde hem çocukların hem de yetişkinlerin siyasi özerkliklerini geliştirebilmeleri için gerekli olan siyaset eğitimi ve siyasal katılım süreçlerinin, erken yaşlardan itibaren önemsenmesi gerektiği açıkça görülmektedir.

Reformist siyaset eğitimi yaklaşımının savunucuları, katılımcı demokrasi ilkesine yönelik güçlü bir bağlılık sergilemekte ve okulları, yalnızca periyodik oy kullanma pratiğiyle sınırlı olmayan bir demokratik sürece, daha etkin ve sürekli bir katılım için genç bireyleri hazırlama aracı olarak konumlandırmakta ayrıca siyaset eğitiminde tutum, değer ve uygulamalardaki çeşitliliğin tanınması gerektiğine inanmaktadırlar. Reformist siyaset eğitimi yaklaşımında okulların, öğrencilerin evden getirdikleri değerlere ters düşse bile, farklı görüşlerin tartışıldığı demokratik bir yer olması amaçlanmaktadır (Miklikowska vd., 2019). Hess ve McAvoy (2015), uzun soluklu çalışmalarında okulların siyaset eğitimi için ideal bir yer olduğunu ifade etmektedirler.

Yazarlara göre öğrenciler, ailede ve dinî kurumlarda siyasi sosyalleşmelerini homojen gruplar içinde tamamlarken, okullarda daha fazla çeşitliliğe maruz kalmaktadırlar. Bu çeşitlilik, müzakere kültürünün gelişmesini sağlayan etkenlerden biri olarak görülmektedir. Rossi (2006)'ye göre de okullar politik konularda öğrencilere kendi bakış açılarının başkalarının bakış açılarından farklı olabileceğini anlamaları için fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca okulun bu demokratik potansiyeli, aynı zamanda toplumsal eşitsizliklerin etkilerini azaltma gücüne de sahiptir. Okulun siyasal eşitsizlikleri azaltma potansiyeli, özellikle öğrencilerin ailelerinin siyasal ilgisi ve eğitim düzeyi gibi belirleyici faktörler göz önüne alındığında daha da kritik hâle gelmektedir. Janmaat ve Hoskins (2022), yaptıkları çalışmada, eğitim düzeyi yüksek ve siyasete ilgi duyan ebeveynlerin çocuklarının da siyasetle daha yakından ilgilendiğini ve bu ilginin ergenlik döneminde arttığını gözlemlemişlerdir. Bu bulgu, okulda siyaset eğitiminin özellikle daha düşük eğitilmiş ailelerden gelen çocuklar için desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Okullar, farklı sosyoekonomik koşullardan gelen öğrenciler için eşit fırsatlar sunarak siyasal katılımı sosyoekonomik eşitsizliklerin azaltılmasına katkıda bulunabilir. Bu şekilde, okullar yalnızca farklı bakış açılarını tanıma ve müzakere kültürünü geliştirme alanları değil, aynı zamanda siyasal eşitliği teşvik eden kritik kurumlar olarak da işlev görür.

Geleneksel siyaset eğitimi yaklaşımı genellikle anayasa ve yurttaşlık bilgisi gibi resmî içeriklere odaklanırken; reformist siyaset eğitimi yaklaşımı, siyasal davranışlar, süreçler ve gündelik yaşam pratiklerini de kapsayan daha geniş ve katılımcı bir perspektife sahiptir. Geleneksel yaklaşımlar merkezî hükûmetin resmî yapısı ve kurumları üzerinde yoğunlaşırken, daha yeni yaklaşımlar süreçler ve davranışların yanı sıra okul ve aile gibi gayriresmî gündelik siyasi bağlamları da içerecek şekilde bir bütün olarak siyasi sisteme odaklanmışlardır (Harber 1984). Bu siyaset eğitimi anlayışı Fyfe (2007)'nin ifadesiyle bireyin içinde bulunduğu durumu anlamakla kalmayıp aynı zamanda devlete aktif ve etkili bir şekilde katılım gösteren ve onu yönlendirebilen vatandaşların yetiştirilmesini amaçlayan ve politik okuryazarlık becerisini kazandırmanın hedeflendiği reformist bir siyaset eğitimi yaklaşımıdır.

2.3.5 Siyaset Eğitiminin Tarihçesi

Tarih boyunca toplumlar, sosyal düzeni sağlamak için çeşitli yönetim biçimleri geliştirmiştir. İlk siyasi yapılar, deneyimli bireylerin rehberliğinde şekillenmiş ve zamanla daha merkezî yönetim modellerine evrilmiştir (Boateng ve Afranie, 2020). Bu süreçte siyasi bilgi ve liderlik becerileri, resmî bir eğitim sistemine dayanmaktan çok, kuşaktan kuşağa aktarılan bir gelenek olarak varlığını sürdürmüştür (Ankar, 2020).

MÖ 1000-MS 500 yılları arasında siyaset, ilk kez sistematik olarak düşünölmeye başlanmıştır. Antik Yunan'da Platon ve Aristoteles, siyaset felsefesinin ve eğitiminin temellerini atmıştır. Platon, Devlet adlı eserinde, iyi toplumun ancak iyi yurttaşlarla kurulabileceğini ve bunun siyaset eğitimiyle mümkün olacağını belirtmiştir. Platon'a göre devlet, her şeyden önce bir eğitim kurumudur ve "eğer eğitim ihmal edilirse, devletin başka ne yaptığının pek bir önemi kalmaz" (Platon, 2010). Aristoteles ise Politika adlı eserinde yurttaşların "sırayla yönetmesi ve yönetilmesi" gerektiğini savunarak, katılımcı demokrasinin temelini atmıştır (Aristoteles, 2018).

Ancak bu dönemde siyaset eğitiminin yalnızca toplumun elit kesimine özgü olarak yapıldığının belirtilmesi gerekmektedir. Nitekim Platon'un mağara alegorisinde vurguladığı gibi, "gerçek bilgiye ulaşan" seçkin yöneticiler, halkın yönlendirilmesi gereken bir kitle olduğu görüşüne dayanarak eğitilmekteydi (Pammet ve Pepin, 1988; Platon, 2010). Buna karşılık Antik Roma'da siyaset eğitimi, elit gençlerin kamu hizmeti ve hukuk bilgisi olarak devlet yönetimine hazırlanması şeklinde gerçekleşmekteydi (Mousourakis, 2017). Çin'de ise Konfüçyanizm, devlet yönetiminde ahlak ve sosyal uyumu merkeze alarak siyaset eğitiminin temelini oluşturmuştur (Huang, 2021).

500–1500 yılları arasındaki Orta Çağ'da siyaset eğitimi, büyük ölçüde dinî kurumlar tarafından şekillendirilmiştir (Ülgen, 2010). Avrupa'da Katolik Kilisesi'nin yanı sıra, İslam dünyasında medreseler, siyasal eğitimin temel taşıyıcısı olmuşlardır (Berkey, 2007). Ancak bu dönemde siyaset eğitimi daha çok aristokrat sınıfa ve dinî otoritelere yönelik yürütölmüş, halk ise yönetim süreçlerinden uzak tutulmuştur. Oysa İslam

düşüncesinde siyaset, yalnızca iktidarın meşruiyetiyle değil, toplumda adaletin tesisi, eşitliğin sağlanması ve insan onurunun korunmasıyla doğrudan ilişkilidir (Husna, 2017). Kur'an merkezli bir bakış açısıyla şekillenen İslamî siyaset anlayışı, bireylerin toplumsal yaşama aktif katılımını desteklerken, siyasal eğitimin de etik temelli ve insan merkezli olması gerektiğini vurgular. Bu bağlamda politik eğitim, yalnızca yönetici elitin değil, tüm bireylerin sosyal sorumluluk ve adalet bilinciyle donatılması gereken bir süreçtir. Humanist İslam düşüncesi de tam olarak bu noktada, siyasal eğitimi eşitlik, insan hakları ve çoğulculuk gibi temel değerler çerçevesinde yeniden tanımlamayı önerir (Husna, 2017). Bu yaklaşım, medrese geleneğinin siyasal eğitimi sadece dini sınırlara hapsettiği eleştirisinin ötesine geçerek, siyaseti bir ahlaki sorumluluk alanı olarak konumlandırır.

1500-1800 yılları arasında gerçekleşen Rönesans ve Aydınlanma hareketleri, siyaset eğitimi anlayışını kökten değiştirmiştir. Locke, Montesquieu ve Rousseau gibi düşünürler, bireyin hak ve özgürlüklerini temel alan bir siyaset eğitim modeli önermişlerdir (Wood, 2012). Montesquieu güçler ayrılığı ilkesini, Locke ise bireysel hak ve özgürlüklerin eğitim yoluyla korunabileceğini savunmuştur. Aydınlanma düşüncesi, Amerikan ve Fransız devrimlerinin de temelini oluşturmuş ve halkın siyasi süreçlere katılımı konusunda yeni bir anlayış doğurmuştur (Knutsen, 2020).

19. yüzyılda ulus-devletlerin yükselişi, siyaset eğitiminin gelişimini önemli ölçüde hızlandırmış ve yalnızca aristokrat sınıflarla sınırlı olmaktan çıkarak daha geniş toplumsal kesimlerin erişimine açmıştır. Bu dönemde ayrıca, vatandaşları bilinçlendirmek amacıyla sistematik siyaset eğitimi programları geliştirilmiştir (Cross, 2004; Toynbee, 2011). Sanayi Devrimi, 19. yüzyılda kapitalizmin yükselmesine ve sosyalizm ve komünizm gibi ideolojilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu ideolojilerin etkisiyle siyaset eğitimi, artık yalnızca bireysel ahlakı değil, toplumsal değişimi hedefleyen bir araç hâline gelmiştir (Toynbee, 2011).

20. yüzyıl, iki dünya savaşı ve totaliter rejimlerin yükselişi ile birlikte, siyaset eğitiminin yalnızca teorik değil, aynı zamanda vatandaşları bilinçlendirme aracı olarak kullanılmasını zorunlu kılmıştır (Dimitrov, 2023). Nazi Almanyası ve Sovyetler Birliği gibi rejimlerde siyaset eğitimi, ideolojik bir silah olarak kullanılırken,

demokratik ÷lkelerde ise vatandaşların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim anlayışı benimsenmiştir (Jambrek, 2008; Dimitrov, 2023).

Soğuk savaş sonrası dönemde siyaset eğitimi, demokrasiyi pekiştiren bir unsur olarak gör÷lmeye başlanmıştır. Batı dünyasında demokratik değeri yaygınlaştırmaya yönelik eğitim programları geliştirilirken, otoriter rejimlerde eğitim, ideolojik kontrol amacıyla kullanılmıştır (Davies, 2005).

Küreselleşmeyle birlikte siyaset eğitimi, ulusal sınırları aşarak uluslararası ilişkiler ve küresel sorunlara odaklanmaya başlamıştır (Brooks ve Wohlforth, 2015). Günümüzde, dijital medya ve bilgi çağının etkisiyle siyaset eğitimi, daha katılımcı ve eleştirel düşünceyi teşvik eden bir yapıya evrilmiştir (Smith, 2005). Artık siyaset eğitimi, sadece okullarda verilen bir ders olmaktan çıkıp, internet, sosyal medya ve çevrimiçi kurslar aracılığıyla bireylerin kendi kendini eğitebildiği bir alan hâline gelmiştir. Dijital okuryazarlık, bilgiye erişim ve yanlış bilgileri ayırt edebilme becerisi modern siyaset eğitiminin temel bileşenleri hâline gelmiştir. Bu dönüşüm, siyaset eğitiminin yalnızca bireysel bilgi edinme sürecinden çıkıp toplumsal bilinçlenmenin ve demokratik katılımın temel bir aracı hâline gelmesini beraberinde getirmiştir. Ancak bu noktada, siyaset eğitiminin sistemli ve örgün bir biçimde, özellikle okullarda neden verilmesi gerektiği sorusu önem kazanmaktadır.

2.3.6 Okullarda Siyaset Eğitimi Niçin Gereklidir?

II. Dünya Savaşı'ndan sonra Kıta Avrupa'sında otoriter yönetimler yıkılmış ve iki kutuplu bir dünya ortaya çıkmıştır. Avrupa tarihinde kara bir leke olarak kabul edilen otoriter devletlerin ortaya çıkma endişesiyle bazı Avrupa devletleri, vatandaşlarının siyasi farkındalığını arttırma gayreti içinde olmuşlardır. Söz konusu devletlerin bu gayreti göstermelerinin en önemli nedenlerinden biri gençlerin siyasete ve kamu meselelerine gittikçe daha fazla ilgisizlik göstermeleri olmuştur (Heron ve McManus, 2003).

Bu eğitimin verilmek istenmesinin diğeri bir nedeni ise yurttaşların siyaset hakkında yeterli bir anlayışa sahip olmamaları hâlinde bazı kesimler tarafından kolay bir şekilde yönlendirebilecekleri endişesidir. Tam (2023), bu tür endişelerin eğitimdeki neoliberal

yaklaşımların bir sonucu olarak ortaya çıktığını ve siyaset eğitiminin toplumun demokratik sağlığını korumak için hayati önem taşıdığını vurgulamaktadır. Yazar, bazı grupların çıkarları doğrultusunda yürütülen kampanyalarda insanlara belirli mesajların sürekli olarak verildiğini belirtmektedir. Tam, söz konusu mesajları; zenginlerden daha az vergi alınırsa herkesin daha iyi durumda olacağı, kamu hizmetlerinin küçültülmesi veya özelleştirilmesi gerektiği ve refahın büyük şirketlerin bürokratik engeller olmadan hareket edebilmesiyle sağlanabileceği olarak belirtmektedir. Ayrıca bir şeyler ters gittiğinde, bunun nedeni olarak geleneksel değerlere -örneğin eski cinsiyet rolleri, dinî gelenekler ve göçmenler- yönelik tehditlerin gösterildiğini ifade etmektedir. Tam (2016), bu nedenle zengin azınlığa tanınan ayrıcalığın toplumun tüm kesimlerine yansımaları için seçimlerin bir fırsat olduğunu ve ancak etkili bir siyaset eğitimi süzgecinden geçenlerin bir değişim yaratabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda Antonio Gramsci de siyaset eğitiminin yurttaşların siyasete bilinçli katılımını sağlamanın yalnızca demokratik bir gereklilik değil, aynı zamanda toplumu entelektüel ve ahlaki çöküşten korumanın da bir yolu olduğunu belirtmektedir. Gramsci (2011), toplumsal hegemonyanın yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda ideolojik yollarla sürdürüldüğünü vurgulayarak, egemen sınıfın bu tür manipülasyonlarına karşı koyabilmenin yolunun siyaset eğitiminden geçtiğini savunmaktadır. Gramsci'ye göre entelektüel farkındalık geliştiremeyen bireyler, kurnaz propagandacıların etkisi altında kolayca manipüle edilebilirler. Siyaset eğitimi, yalnızca demokratik süreçlere daha aktif bir katılımı teşvik etmez, aynı zamanda eleştirel düşünmeyi, hegemonik ideolojilere karşı bilinçli bir duruşu ve toplumsal çöküşe karşı direnme yetisini de kazandırır (Gramsci, 2011). Crick de (1962), siyasetin doğasında bulunan çatışma ve uzlaşma süreçlerinin bireylere aktarılmasında durumunda, toplumun siyasetten uzaklaşacağını ve otoriter eğilimlere karşı savunmasız kalacağını iddia etmektedir. Ona göre siyaset eğitimi eksikliği bireylerin popülist liderlerin manipülasyonlarına açık hâle gelmesine neden olabilmekte ve demokratik süreçlerin sağlıklı işlemlerini tehlikeye atabilmektedir. Nitekim bazı araştırmalar, politik elitlerin kendi çıkarlarını meşrulaştırmak amacıyla kitlelerin ahlaki değerlerini istismar edebileceğini ve bireylerde yanıltıcı bir bilinç oluşturabilecek stratejiler geliştirebileceğini ortaya koymaktadır (Zaller, 1992; Mutz, 2006). Bu bağlamda, Crick (1962), siyaset eğitiminin ideolojik bir propaganda aracına dönüşmemesi gerektiğini vurgulayarak, aksi takdirde siyasetin özünden sapacağını

savunmaktadır. Ona göre siyasetin korunması, bireylerin özgür iradesini şekillendiren bir alan olarak muhafaza edilmesine bağlıdır.

Siyaset eğitiminin eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir yaklaşımla sunulması bireylerin manipülasyona karşı koruyucu bir kalkan hâline gelebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Freire (2018) de eleştirel düşünmenin demokratik katılım üzerindeki belirleyici rolüne dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, bireylerin siyasi süreçleri derinlemesine anlamalarını sağlayan bir eğitim anlayışı, onların politik elitlerin yönlendirme ve manipülasyon girişimlerine karşı bilinçli ve sorgulayıcı bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunabilir.

Böylelikle, bireylerin siyasal manipülasyona karşı daha dirençli hâle gelebilmelerini sağlamak ve demokratik süreçlerin sağlıklı işleyişine katkıda bulunmak amacıyla eleştirel ve bilinçli bir siyaset eğitimi verilmesinin gerekliliği daha da ön plana çıkmaktadır. Böyle bir eğitim anlayışı, bireylerin siyasal süreçlere aktif ve bilinçli katılım göstermelerinin yanı sıra siyasal söylemlerin altında yatan güç dinamiklerini analiz edebilmelerine ve toplumsal meseleleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine de olanak tanıyacaktır. Siyaset eğitiminin yaygınlaştırılması, bu tür manipülatif etkileri azaltarak bireylerin eleştirel düşünme becerileri ile donatılmasına katkı sağlayacaktır. Böylece, bireyler yalnızca siyasal söylemlerin yüzeysel boyutlarına odaklanmak yerine, güç dinamiklerini ve çıkar ilişkilerini analiz edebilme yetisi kazanacaktır.

Okullarda siyaset eğitiminin verilmek istenmesinin önemli bir gerekçesi de öğrencilerin politik okuryazarlıklarını arttırarak onların siyasal süreçlere katılımını teşvik etmektir (Crick ve Heater, 1977). Tam (2023) bu durumu, demokrasinin sağlıklı işleyebilmesi için bireylerin politik süreçleri anlamaları ve etkili bir şekilde katılım göstermeleri gerektiği gerçeğine dayandırır. Demokratik sistemler açısından siyaset eğitiminin gerekliliğini savunanlar, siyasal olarak bilinçlenmiş bir toplumun her zaman arzu edilir olduğunu ileri sürmektedirler (Callan, 1997). Bu görüşe göre siyaset eğitimi, teşvik edilmesi gereken en önemli eğitim alanlarından biri olarak değerlendirilmekte ve bireylerin siyasal süreçlere etkin katılımını sağlamada kritik bir rol oynamaktadır (Crick ve Heater, 1977; Crick ve Porter, 1978; Pring, 1999).

Wringe (2012), bireyler siyasetle aktif olarak ilgilenmeseler bile, düzenli olarak oy kullanacakları için, onlara siyasal süreçler ve bu süreçlerde ele alınan konular hakkında bilgi ve anlayış kazandırmanın önemli bir eğitimsel gerekçesi olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşım, demokratik sürecin yalnızca periyodik seçimlerle sınırlı olmadığını, yurttaşların siyasal bilinç kazanarak karar alma mekanizmalarına daha etkin bir şekilde katılmalarını gerektirdiğini savunmaktadır. Nitekim, Crick de (1962) demokrasinin yalnızca seçimlerden ibaret olmadığını ve bireylerin katılımcı yurttaşlar hâline gelmesi gerektiğini vurgulamış, siyasetin eğitim sistemine dâhil edilmesini kaçınılmaz bir gereklilik olarak değerlendirmiştir. Ona göre *“Demokrasi, her bireyin sürece dâhil olmasıyla anlam kazanır ve bu katılım ancak bilinçli bir siyaset eğitimi ile sağlanabilir.”* (Crick, 1962, s. 68).

Bu eğitimin verilmesinin diğer bir nedeni de demokratik sistemlerin sürdürülebilirliğini sağlamaktır (Tam, 2016). Crick (1962) de siyasetin, toplumun her kesimini ilgilendiren bir mesele olduğunu ve eğitim sisteminin insanları siyasete hazırlaması gerektiğini savunarak, siyasetten kaçınmanın, otoriterliğe davetiye çıkarabileceğini ifade etmektedir. Greene (2015) de eğitimin yalnızca iş piyasasına hazırlık süreci olarak görülmesini eleştirmekte ve bireylerin toplumsal değişimde etkin bir rol oynayabilmeleri için politik okuryazarlığın güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre mevcut eğitim sisteminde öğrencilerin sesleri sıklıkla bastırılmakta ve siyasal süreçlere katılım imkânları kısıtlanmaktadır. Bu durum, bireylerin politik okuryazarlık düzeyinin düşmesine ve demokrasiye duyulan güvenin zayıflamasına neden olmaktadır. Tüm bu görüşler, siyasetin bireylerin yaşamında nedenli belirleyici bir rol oynadığını ortaya koyarken, siyaset eğitiminin yalnızca gençlerle sınırlı kalmaması gerektiğini de göstermektedir.

Greene (2015), özellikle işçi sınıfının ve yetişkin öğrencilerin siyasal süreçlerde daha görünür hâle gelmesi gerektiğini belirtmekte ve eğitim süreçlerinin eleştirel düşünme, örgütlenme ve kolektif eylem temelinde şekillendirilmesini savunmaktadır. Bu bakış açısı, eğitimin yalnızca bireysel bilgi edinme süreci değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümü sağlayacak bir araç olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak okullarda verilen siyaset eğitiminin söz konusu faydalarına rağmen, bu eğitime yönelik bazı endişe ve eleştiriler de dile getirilmektedir.

2.3.7 Okullarda Verilen Siyaset Eğitime Yönelik Endişeler

Eğitimde tarafsızlık ilkesinin korunması gerektiğini savunanlar, siyasetin okullarda öğretilmesinin öğrencilerin bağımsız düşünme becerilerini zedeleyebileceği konusunda endişe duymaktadırlar. Bu görüşe göre eğitim sürecinin siyasi etkilerden arındırılması, öğrencilerin tarafsız bir ortamda bilgi edinmesini ve kendi düşüncelerini özgürce şekillendirmesini sağlar. Postman ve Weingartner (2009) ile Freire (2018) eğitimin siyasallaşmasının, öğretmenlerin farkında olmadan dahi kendi ideolojik görüşlerini öğrencilere empoze etme riskini barındırdığını belirtmektedirler. Bu durum, yalnızca belirli ideolojilerin öne çıkarılmasına yol açmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme kapasitelerini de sınırlayabilir. Böyle bir eğilim, eğitimde tarafsızlık ilkesinin ihlali olarak değerlendirilebilir. Ayrıca Gutmann (1999), demokratik bir eğitim modeli çerçevesinde siyasetin eğitimde yer almasını savunurken, bu sürecin dikkatle yönetilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ona göre okullar öğrencilere tarafsız bir şekilde demokratik değerleri sunmalı ve herhangi bir ideolojiyi empoze etmekten kaçınmalıdır. Gutmann, eğitim sürecinin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması gerektiğini, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünmeye teşvik edilerek farklı bakış açılarıyla donatılmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu yaklaşım, eğitimin amacının, bireyleri demokratik süreçlere katılabilecek şekilde bilinçlendirmek ve toplumsal meseleleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerisi kazandırmak olması gerektiği görüşünü desteklemektedir.

Arendt (1968), eğitimin temel amacının öğrencileri politik çekişmelerden uzak tutarak onların entelektüel kapasitelerini geliştirmek olduğunu savunur. Ona göre okullar, çocukların kendi düşüncelerini geliştirebileceği tarafsız bir alan olmalı çünkü siyasetin doğrudan eğitime dâhil edilmesi bu bağımsızlık ilkesine zarar verebilir. Arendt'in bu yaklaşımı, öğrencilerin entelektüel gelişimlerinin siyasetten bağımsız bir şekilde sürdürülmesi gerektiğini savunan daha muhafazakâr bir bakış açısını yansıtır. Geleneksel bilgi ve değerlerin aktarımının önemli olduğunu vurgulayan Arendt, bu sürecin öğrencilerin bağımsız düşünme yapılarını geliştirmelerine engel teşkil etmemesi gerektiğini ifade eder.

Öte yandan, siyasetin eğitime dâhil edilmesine dair daha eleştirel yaklaşımlar, siyaset eğitiminin beyin yıkama ve totalitarizm ile eşdeğer olabileceği endişesini taşımaktadır. Örneğin Brennan (1981) ve Harber (1991), siyaset eğitiminin belirli bir ideolojiyi dayatmak amacıyla kullanılması durumunda eğitimi yozlaştırabileceğini öne sürmektedir. Brennan (1981), Michael Oakeshott'un siyaset eğitimi hakkındaki eleştirilerini vurgulayarak, bu tür bir eğitimin dilin kasıtlı olarak yozlaştırılmasıyla eş anlamlı hâle gelebileceğini belirtmektedir. Bu endişeler yalnızca belirli ideolojik gruplara özgü değildir hem sağ hem de sol kesimler tarafından paylaşılmakta ve siyaset eğitiminin ön yargılı bir araç olarak kullanılabileceği düşüncesini pekiştirmektedir (Frazer, 1999; Wringe, 2012). Ayrıca, Wringe (2012), siyaset eğitiminin sol ideolojiler tarafından devletin altını oymak amacıyla bir propaganda aracı olarak da görülebildiğini ileri sürmektedir. Siyaset eğitime yönelik şüpheler yalnızca sağ görüşlerle sınırlı kalmamakta, bazı sol çevreler de bu tür bir eğitimin sınıfsal eşitsizlik, ekonomik sömürü ve toplumsal adaletsizlik gibi yapısal sorunları görünmez kılarak gerçek meselelerin üzerini örtebileceğini savunmaktadır (Jones, 1980).

Bunun yanında, siyasetin eğitimden tamamen ayrılmasını savunan yaklaşımlar da paradoksal bir şekilde siyasi bir tutum olarak değerlendirilmektedir. Brennan (1981, s. 73), bu durumu: *“Siyaseti okuldan uzak tutmak gerçekte mevcut durumun sürdürülmesi gerektiğine olan inancı ifade eder”* sözleriyle açıklamaktadır. Bu bağlamda, siyasetin eğitimden uzak tutulması gerektiğini savunan görüşlerin dahi mevcut düzeni korumaya yönelik örtük bir siyasi eğilim taşıdığı söylenebilir.

Sonuç olarak siyasetin eğitimde nasıl yer alması gerektiği sorusu, eğitim felsefesi bağlamında titizlikle ele alınmalıdır. Arendt (1968) ve Gutmann (1999) gibi düşünürler, eğitimin tarafsızlık, eleştirel düşünme ve bireysel gelişim ilkelerini vurgularken, siyasetin eğitim sürecine entegrasyonu konusunda farklı yaklaşımlar sergilemektedirler. Arendt'in eğitimin siyasetten bağımsız olması gerektiğini savunmasına karşılık Gutmann, demokratik bir eğitim anlayışı çerçevesinde siyasetin dikkatli ve tarafsız bir şekilde ele alınmasının gerekliliğini öne sürmektedir. Crick (1962) ise bu tartışmanın ötesine geçerek siyasetin hayatın kaçınılmaz bir gerçeği olduğunu ve demokratik değerlerin yalnızca siyaset yoluyla korunabileceğini savunmaktadır.

Siyaset eğitiminin genel eğitimin içinde nasıl konumlandırılması gerektiğine dair yürütülen bu tartışmalar, yalnızca içerik ve yöntemle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bu eğitimin hangi yaş grubunda verilmesi gerektiği sorusunu da gündeme getirmektedir. Zira siyasetin eğitime dâhil edilmesine yönelik endişeler kadar, bu eğitimin zamanlaması da pedagojik, bilişsel ve toplumsal açılardan dikkatle değerlendirilmesi gereken bir konudur. Eğitimciler ve araştırmacılar, siyaset eğitiminin bireyin gelişim süreciyle nasıl uyumlu hâle getirileceği sorusu etrafında farklı yaklaşımlar geliştirmiştir. Bu noktada, siyaset eğitiminin çocuklara hangi yaşta verilmeye başlanması gerektiği, bu eğitimin bireysel ve toplumsal etkileri açısından önemli bir tartışma başlığı olarak öne çıkmaktadır.

2.3.8 Siyaset Eğitimi Hangi Yaşlarda Verilmelidir?

Siyaset eğitimi üzerine yapılan tartışmalarda, bu eğitimin hangi yaşlarda ve nasıl verilmesi gerektiği sorusu da yer almaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi geleneksel siyaset eğitimi yaklaşımı, bireylerin temel siyasi görevlerini öğrenmelerini ve yasalara uymanın önemini anlamalarını hedeflerken, reformist yaklaşım ise siyasi özerklik ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Bu bağlamda, çocukların siyaset eğitimine ne zaman ve nasıl dâhil edilmesi gerektiği, eğitimciler ve akademisyenler arasında önemli bir tartışma konusudur. Nitekim Callan (1997) ve Frazer (1999) da bu eğitimin küçük yaşlarda mı yoksa okulun son yıllarında mı verilmesi gerektiği sorusunu gündeme getirmektedir.

Küçük yaşlardaki çocukların soyut düşünme becerilerine sahip olmamaları siyaset eğitiminin küçük yaşlarda verilmemesi düşüncesine sahip olanların dile getirdikleri en önemli argümanlardan biridir. Bilindiği üzere çocuklar, genellikle soyut düşünme becerilerini tam olarak geliştirmemiş olduklarından, karmaşık politik konuları anlamakta zorlanabilmektedirler. Bu durum, onların belirli bir politik görüşe yönlendirilmesine ve bu görüşü sorgulamadan kabul etmelerine yol açabilmektedir. Örneğin, McNaughton (1982), bilişsel gelişim ile politik okuryazarlık arasındaki ilişkiyi ele alarak politik okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin yaş gruplarına uygun bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Yazar; Piaget ve diğer bilişsel gelişim teorisyenlerine dayanarak çocukların soyut politik kavramları anlayabilmesi

için belirli bilişsel gelişim aşamalarından geçmesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu doğrultuda, erken yaşlardaki çocuklara verilecek siyaset eğitiminin, soyut kavramlar yerine temel demokratik değerler ve vatandaşlık bilinci üzerine inşa edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin genellikle siyaset eğitiminin amaçlarını yeterince kavrayamamaları, bu alanda kendi bilgi ve becerilerine güvenmemeleri, öğrencilerin siyasi gelişmişlik ve bilgi düzeylerini hafife almaları (Harwood, 1985), muhalefet, çatışma gibi kavramların ilkokul çocuklarının seviyesine uygun olmadığını düşünmeleri, çocukların mevcut sosyal ve politik düzeni sorgulayacağı endişesi (Ross, 1984) ve özellikle çocukların karar alma haklarına yönelik konulara yoğunlaşmanın aile içi ilişkiler üzerinde olumsuz etkilere neden olunacağı endişesi (Fortin, 2007) bu eğitimin erken yaşlarda verilmemesine yönelik dile getirilen diğer önemli argümanlardır. Bunun yanında çocukların politik alana katılımı konusundaki çekincelerin temelinde, çocukluğa dair toplumsal ve kültürel normların etkili olduğu görülmektedir. Wyness vd. (2004), çocukların çoğunlukla aile gibi özel alanda konumlandırılmasının, onları kamusal ve siyasi alandan dışlayan bir anlayışı pekiştirdiğini ifade etmektedir. Yazarlar bu anlayışın çocukların toplumsal olarak stajyer vatandaş olarak görülmesine ve çocukluğa özgü masumiyet kavramının onların siyasetten yalıtılmasına neden olduğunu vurgulamaktadır.

Ancak bütün bu olumsuz argümanlara rağmen çeşitli gerekçelerle siyaset eğitiminin erken yaşlarda başlatılmasını savunanlar da bulunmaktadır. Bunun gerekçelerinden biri çocukların özellikle savaş ve sosyal adaletsizlik gibi konulara oldukça duyarlı olup ilgi duymalarıdır (Maitles ve Deuchar 2004).

Siyaset eğitiminin çocukların sosyal ve siyasal gelişimlerine katkı sağlaması da bu konudaki diğer önemli bir gerekçedir. Maitles ve Gilchrist (2006), çocukların okul ortamında demokrasi ve aktif vatandaşlık pratikleriyle karşılaşmalarının, öz güvenlerini artırdığını ve adalet, eşitlik gibi temel toplumsal değerlere yönelik bilinç geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmektedir. Bu tür demokratik öğrenme ortamlarında öğrenciler yalnızca bilgi edinmekle kalmaz, aynı zamanda bu bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirme, sorgulama ve uygulama yetkinliklerini de geliştirme

fırsatı bulurlar. Böyle bir yaklaşım, demokratik yurttaşlık becerilerinin erken yaşta temellenmesine olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda, Bottery (1990), çocukların yalnızca eğitim sürecinde değil, aynı zamanda okul yönetimi gibi karar alma mekanizmalarında da aktif rol üstlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Yazar, çocukların erken yaşlardan itibaren demokratik süreçlere dâhil edilmesinin, politik okuryazarlık gelişimi açısından temel bir unsur olduğunu belirtmektedir. Çalışmasında, geleneksel çocukluk anlayışlarının dar bir perspektifte ele alındığını vurgulamakta ve çocukların potansiyellerinin yeterince değerlendirilmediğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda, çocukların yönetim süreçlerine katılımının, onların demokratik bilinç kazanmalarına önemli katkılar sunduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, çocukların yönetime katılımına ilişkin rasyonalite eksikliği gibi geleneksel karşıt argümanları eleştirel bir perspektifle değerlendiren yazar, çocukların bu tür süreçlere dâhil edilmesinin yalnızca bir hak olarak değil, aynı zamanda toplumsal fayda sağlayan bir uygulama olarak görülmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Bu hususta dile getirilen üçüncü gerekçe, erken yaşlarda verilecek siyaset eğitiminin çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağlayabileceği düşüncesidir. Bu noktada Utler (2021), çocukların siyaset eğitime erişiminin, yalnızca bilgi edinme süreciyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişim üzerinde de belirgin etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Yazara göre çocukların küçük yaşlardan itibaren demokrasiye dair temel değerlerle tanışması, onların kendilerini ifade etme, farklı görüşlere saygı duyma ve toplumsal sorunlara çözüm odaklı yaklaşma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca Utler (2021), böyle bir eğitimin, empati kurma kapasitesini artırarak çocukların çatışmaları daha yapıcı biçimde çözme becerilerini desteklediğini dolayısıyla onların sosyal olarak daha duyarlı, katılımcı ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerine katkı sunduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede siyaset eğitimi, yalnızca demokratik yurttaşlıkla ilgili bilgi aktaran bir araç değil, aynı zamanda bireylerin duygusal zekâ, toplumsal duyarlılık ve aktif vatandaşlık gibi becerilerle donanmasını mümkün kılan bütüncül bir gelişim alanı olarak değerlendirilmelidir.

Dördüncü olarak çocukların erken yaşlardan itibaren siyasi konularla tanıştırılması, onların eleştirel düşünme (White, 1999) ve demokratik katılım becerilerinin

gelişmesinde de kritik bir rol oynamaktadır (Maitles ve Deuchar, 2004). Doğanay (2012), çocukların 9 yaşından önce sosyal sorumluluk ve politika ile ilgilenmeye başladığını ve ilkokulda sosyal konular, etik ve kurumlar hakkında nasıl eğitildiklerinin sivil gelişimleri açısından büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Hahn (1998) de yaş ilerledikçe siyaset eğitiminin birey üzerindeki etkisinin zayıflayabileceğini, buna karşılık genç yaşlarda edinilen tutum ve davranışların, bireyin yaşamı boyunca sürececek olan siyasi katılım biçimlerini belirlemede kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla siyaset eğitiminin çocukluk evresinde başlaması, sadece o döneme özgü gelişimsel katkılar sunmakla kalmamakta, aynı zamanda uzun vadede demokratik toplumların aktif yurttaşlarını yetiştirmek açısından da stratejik bir önem taşımaktadır.

Beşinci olarak erken yaşlarda verilen siyaset eğitim, çocukların toplumsal sorunlar ve adalet gibi kavramlara karşı daha duyarlı ve aktif bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır (White 1999). Carrington ve Short (1987), bu bağlamda, çocukların erken yaşta toplumsal adalet ve eşitlik gibi kavramlarla tanışmalarını sağlayacak bir eğitimin önemini vurgulamakta ve erken yaşta geliştirilen toplumsal bilinç ve eleştirel düşünme becerilerinin, çocukların ilerleyen yaşlarda daha demokratik, kapsayıcı ve adil bir toplum oluşturma yolunda aktif birer katılımcı olmalarına katkı sağlayabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Moore vd. (1985) de çocukların çatışma içeren sosyal ve politik durumlara erken dönemde maruz kalmalarının, onları gelecekte karşılaşacakları siyasal ortamlar için daha hazırlıklı hâle getirdiğini vurgulamaktadır. Nitekim sürekli siyasi çatışmaların ve kargaşaların olduğu Güney Amerika ülkelerinden Peru'da erken yaşta siyaset eğitimi alan çocukların politik farkındalık kazandıkları ve ileriki yaşlarda toplumsal adalet için etkin mücadeleler yürüttükleri bilinmektedir (Luttrell-Rowland, 2023).

Son olarak, bu yaşlarda verilecek siyaset eğitimi çocukların hak ve sorumluluklarının farkında olan duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunabilecektir. Lockyer (2010) gençlerin siyaseten aktif vatandaşlar olarak yetiştirilebilmesi için siyaset eğitiminin erken yaşlarda başlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu, gençlerin vatandaş olarak hak ve sorumluluklarını anlayabilmeleri ve topluma katkı sağlayabilecek bireyler hâline gelmeleri açısından önemlidir. White (1999), çocukların

erken yaşta siyaset eğitimiyle tanışmalarının onların etik değerlere bağlı kalma becerilerini artırarak daha sorumlu ve duyarlı bireyler hâline gelmelerine katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Tüm bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere çocukların yaşları siyaset eğitimi için bir engel olarak değil, politik farkındalıklarının gelişmesi için bir fırsat olarak görülmelidir.

2.4 Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Siyaset Eğitimi

Önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi siyaset eğitiminin zamanla değişen niteliği, vatandaşlık eğitimi ve sosyal bilgiler çerçevesinde de kendini göstermektedir. Bu bağlamda, vatandaşlık eğitimi, bireyi sadece devletin pasif bir parçası olarak değil, devletle aktif olarak etkileşime geçen bir yurttaş olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu süreç, bireylerin yalnızca siyasi süreçleri anlamasını değil, aynı zamanda bu süreçlere nasıl etkin şekilde katılım gösterebileceğini öğrenmesini de kapsamaktadır. Levine (2022) de benzer şekilde, vatandaşlık eğitiminin, yalnızca hükûmet yapılarının anlaşılmasıyla sınırlı kalmaması gerektiğini vurgulayarak gönüllü gruplarda öz yönetim becerileri geliştirmenin önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca bu becerilerin, bireylerin hem diğer yurttaşlarla olan ilişkilerinde hem de devlet dışındaki organizasyonlarda etkili olabileceğini savunmaktadır. Aynı zamanda Levine (2022), demokratik eğitimin, bireylerin sadece siyasi bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgiyi nasıl uygulayacaklarını öğrenmelerini içermesi gerektiğini de belirtmektedir. Westheimer ve Kahne (2004) de demokratik vatandaşlık eğitiminin, yalnızca oy kullanma gibi geleneksel siyasi katılım biçimleri yanında, bireylerin toplulukları üzerinde doğrudan etkili olabilecek eylemler geliştirmelerini de teşvik ettiğini ifade etmektedirler. Bu da bireylerin, yalnızca oy kullanma gibi pasif rollerde kalmayıp, karar alma süreçlerine daha aktif olarak katılmalarına olanak sağlamaktadır.

2.4.1 Vatandaşlık Eğitiminin Tarihçesi

Vatandaşlık eğitimi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu eğitimin tarihinin genellikle iki ana dönemde ele alındığı görülmektedir. İlk dönem, vatandaşlığın doğduğu yer olarak kabul edilen Antik Yunan'dan başlayarak, Aydınlanma Dönemi

ile şekillenen ulus-devletlerin ortaya çıkışına kadar uzanmaktadır. İkincisi ise ulus-devletlerden günümüze kadar devam eden modern vatandaşlık dönemidir.

İlk Çağ Atina polisinden günümüze kadar uzanan vatandaşlık anlayışları, büyük ölçüde bu şehir devletinin inşa edilme biçiminden etkilenmiştir. Atina’da vatandaşlık, bir statü olarak görülerek topluluklar dar kapsamlı ve sınırlı bir çerçevede tanımlanmıştır. Ayrıca vatandaşlığın sınırları, dışlayıcı bir yapıya sahip olmuş, toplumsal eşitsizlikler doğal bir durum olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda, vatandaşlık daha çok yükümlülüklerle odaklanmış, bireyin haklarından ziyade topluma karşı sorumlulukları ön planda tutulmuştur. Bunun yanında, Atina polisinde vatandaşlık, köle emeğine dayalı bir toplumsal düzen ve tarımsal üretim temelli bir ekonomik yapı içinde şekillenmiştir (Faulks, 2013). Antik Yunan’da bir yurttaş yurttaş yapan şey, Aristoteles’in öne sürdüğü gibi, insanın siyasi doğasıdır ve onun deyişiyle “İnsanlar siyasi hayvanlardır.” (Faulks, 2013). Bu siyasi doğa, vatandaşları kamusal meselelere müdahil olmaya zorlar ve genellikle devleti yönetme ve savunmada vatandaşlık görevine yönelik ortak taahhütler etrafında odaklanır (Heater 1999; Faulks 2013). Aristoteles’e göre (Akt. Heater, 1999) insanların siyasi hayvanlar olarak tam potansiyellerini gerçekleştirebilmelerinin tek yolu bir “polis”in yani şehir devletinin işlerine katılmalarıdır. Bir başka mesele de belirli bir şehir devletinde doğmuş olmanın vatandaşlık statüsünü garanti etmediğidir ki yerleşik yabancılar ve köleler vatandaş olarak kabul edilmemiştir (Faulks, 2013). Son olarak vatandaşlığın tartışma konusu olmadığı ayrıcalıklı sınıflar vardı. Bu nedenden dolayı da işçiler, köleler, kadınlar ve çocuklar vatandaşlığın faydalarından ve statüsünden dışlanmışlardı. Başka bir deyişle, vatandaşlık esasen kalıtsal bir statüydü (Heater, 1999).

Birinci dönemde görülen vatandaşlık eğitimi anlayışının en önemli özelliği, dışlayıcı ve elit bir kesime hitap edici olmasıdır. Bu durum Antik Yunan ve Roma’da vatandaşlık kavramının elit ve ayrıcalıklı bir kesimi kapsamaması ile ilgilidir. Bu dönemde eğitimin yaygınlaşmamış olması, vatandaşlık kavramının da yalnızca belirli bir sosyal sınıfa özgü, dar kapsamlı bir yapıda kalmasına neden olmuştur (Heater, 1999).

Vatandaşlığın zaman içinde gelişen bir fikir olması onun sabit bir kavram olmadığına göstergesidir. Bu bağlamda Marshall (1964), vatandaşlığın sivil, siyasi ve sosyal olmak üzere üç boyutunu tanımlamıştır.

Sivil vatandaşlık, 18. yüzyılda Avrupa’da gelişen bireysel haklar ve özgürlükler hareketiyle ilişkilidir (Marshall 1964). Bu dönemde, Magna Carta gibi belgelerle başlayıp Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi ve Fransız Devrimi ile devam eden süreçte, bireylerin devlete karşı sahip olduğu haklar vurgulanmıştır (Held, 2006). Bu gelişmeler, sivil hakların vatandaşlık kavramının temel bir bileşeni olarak kabul edilmesine yol açmıştır.

Siyasi vatandaşlık ise 19. yüzyılda sanayileşme ve demokratikleşme süreçleriyle ön plana çıkmıştır (Marshall, 1964). Oy hakkının genişlemesi, özellikle işçiler ve kadınlar gibi daha önce dışlanmış grupların siyasi sürece katılımının artması, vatandaşlığın bu boyutunun önemini artırmıştır. Örneğin, Britanya’da 1832 Reform Yasası ve 1920’lerde kadınlara oy hakkı tanınması, siyasi vatandaşlığın genişlemesine katkıda bulunmuştur (Turner, 1990).

Sosyal vatandaşlık, 20. yüzyılda refah devletlerinin yükselişiyle önem kazanmıştır. Bu kavram, bireylerin sadece siyasi ve sivil haklarla değil, aynı zamanda ekonomik ve sosyal haklarla da donatılması gerektiğini savunur (Marshall, 1964). Beveridge Raporu (1942) ve sonrasında oluşturulan İngiliz refah devleti, sosyal vatandaşlığın uygulanmasına örnek teşkil eder. Sağlık hizmetleri, eğitim ve sosyal güvenlik gibi alanlarda devletin rolü, sosyal vatandaşlığın temelini oluşturur (Esping-Andersen, 1990).

Bu üç boyut, 18. ve 20. yüzyıllar arasında vatandaşlık kavramını güçlü bir şekilde etkilemiştir. Ancak ulus-devletlerin ortaya çıkışı ile birlikte vatandaşlık kavramında önemli bir dönüşüm yaşanmıştır. Bu dönemde, daha önce ayrıcalıklı sayılan sınıflara tanınan imtiyaz artık toplumun her kesimine tanınmıştır. Bunun en büyük sebebi ulus-devletlerin devamının ancak iyi bir eğitimle özelde de vatandaşlık eğitimi ile sağlanabileceğine olan inançtı. Bu dönemde yeni tip vatandaş için yeni bir topluma, yeni hukuk modeline, yeni eğitim anlayışına ihtiyaç duyulmuştur. Üstel (2008)’e göre

ulus-devletlerde eğitimin temelinde vatandaşlık eğitimi bulunmaktaydı. Bu dönemde eğitim, homojen bir ulus yaratmanın en önemli aracı olarak görülmekteydi.

19. yüzyılda, Amerika Birleşik Devletleri'nde ve Avrupa'da medeni ve vatansever içeriklerden oluşan vatandaşlık eğitimi verilmeye başlanmıştır. Avrupa'da Fransa, yaşamış olduğu devrim sürecinin de etkisiyle vatandaşlık eğitiminin verilmesinde aktif bir rol oynamıştır. Fransız Devrimi ile ortaya çıkan cumhuriyete vatandaş kazandırmak amacıyla kırsal kesimin eğitiminde vatandaşlık eğitimi önemli bir rol oynamıştır (Borne, 1998).

Fransa örneğinde olduğu gibi toplumlar yaşadıkları geniş çaplı hareketlerden sonra vatandaşlık eğitimine önem vermişlerdir. Nitekim 1917 devriminden sonra yeni Sovyet rejimi yeni vatandaş için çok önemli faaliyetler yürüterek Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa Devletleri'nin aksine, sosyalist bir toplum oluşturmayı amaçlamış ve bu amacı gerçekleştirmek için en önemli araç olarak vatandaşlık eğitimi görmüştür. Sovyet rejimi, bu amaç için bireyleri küçük yaşlardan itibaren eğiterek, onların kendilerini Sovyet toplumuna adanmalarını sağlamayı hedeflemiş ve Marks, Engels, Lenin gibi figürler ile Komünist Parti aracılığıyla gençlerin düşüncelerini şekillendirmeyi amaçlamıştır (Kara, 2022).

Fransız ulus inşası deneyiminden ilham alan Mustafa Kemal de geleneksel-dinsel norm ve değerlerden sıyrılmış ve gündelik yaşam pratiklerinde Batılı rasyonel düşünme ve karar verme biçimini benimsemiş yurttaşlardan oluşan laik bir ulus inşa etmeyi amaçlamıştır (Berkes, 2016). Birinci Dünya Savaşı'nın ardından çok uluslu ve çok dinli Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşünden sonra Mustafa Kemal, Türk Kurtuluş Savaşı'nda (1919-1922) başkomutan olarak ortaya çıkmış ve daha sonra kurucu lider olarak 1922'de saltanatı kaldırıp, 1923'te cumhuriyeti ilan ederek Türk modernleşmesine öncülük etmiştir. Atatürk döneminden itibaren Türkiye Cumhuriyeti'nin resmî ideolojisine laik milliyetçilik damgasını vurmuştur. Batılı sömürgecilerin laik milliyetçi bir düzen kurduğu diğer Batılı olmayan ülkelerin aksine, modern Türkiye; sanayileşmiş bir güç tarafından sömürgeleştirilmeden laik milliyetçiliği inşa etmiştir. Kaplan (2005), aynı dönemde Almanya, İtalya ve Japonya'da da genç bireylere millî şuur aşlamak ve devletine sadık, topluma faydalı

vatandaşlar yetiştirmek amaçlandığını belirtmektedir. Bu ülkelerde uygulanan vatandaşlık eğitimi, yalnızca bireylerin toplumsal aidiyetini güçlendirmeyi değil, aynı zamanda dönemin otoriter-faşist rejimlerinin ideolojik yapısını meşrulaştırmayı da hedeflemiştir. Özellikle Nazi Almanyası, Faşist İtalya ve militarist Japonya gibi rejimlerde vatandaşlık eğitimi, itaatkâr, disiplinli ve rejime mutlak bağlı bireyler yetiştirmek için kullanılan stratejik bir araç hâline gelmiştir (Okano ve Tsuchiya, (1999; Pine, 2010). Böylece sosyalist Sovyet rejiminde olduğu gibi, faşist rejimlerde de vatandaşlık eğitimi, ideolojik hedeflerin inşasında merkezi bir rol oynamıştır.

Tarihsel süreçte özellikle Antik Yunan'dan başlayarak ulus-devletlerin inşasına kadar farklı biçimlerde karşımıza çıkan vatandaşlık anlayışı ile buna bağlı eğitim pratikleri, zamanla toplumsal ihtiyaçlara ve siyasal dönüşüme bağlı olarak dönüşüme uğramıştır. Bu dönüşüm de günümüzde vatandaşlık eğitiminin daha kapsayıcı, katılımcı ve demokratik değerlere dayalı bir yapıya evrilmesine zemin hazırlamıştır.

2.4.2 Vatandaşlık Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar

Sosyal Bilgiler öğretiminde uzun yıllar hâkim olan vatandaşlık aktarımı yaklaşımında temel amaç, öğrencilere kültürel mirası aktararak onların iyi bir vatandaş olmalarını sağlamaktır (Barr vd., 1978; Erden, 1996). Bu anlayış çerçevesinde öğrencilere geçmişe dair bilgiler, toplumsal kurumlar, değerler ve inançlar aktarılmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşımda yetişkinlerin, öğrencilerden daha iyi bildikleri varsayımıyla hareket edilmekte; doğru inançları sorgulamaktan çok aktarmak ve gerekçelendirmek esastır (Erden, 1996). Dolayısıyla bu geleneksel yaklaşım, çağdaş vatandaşlık eğitiminin katılım, eleştirel düşünme ve bireysel sorumluluk gibi unsurlarını yeterince desteklememektedir.

Buna karşılık, vatandaşlık eğitimi günümüzde bireyleri yalnızca hükûmet yapıları hakkında bilgilendirmenin ötesinde, onları demokratik süreçlere doğrudan katılmaya teşvik eden bir anlayışa evrilmiştir. Bu doğrultuda, vatandaşlık eğitiminin yalnızca teorik bilgi aktarımı ile sınırlı kalmayıp, bireylerin toplumsal yaşama aktif katılım göstermelerine olanak sağlayan beceri ve tutumları geliştirmesi gerektiği öne sürülmektedir (Rahman vd., 2024). Eğitim programlarının demokratik süreçleri

destekleyecek şekilde yapılandırılması, bireylerin yalnızca bilinçli yurttaşlar olmalarını değil, aynı zamanda karar alma süreçlerine etkin bir biçimde katılmalarını da mümkün kılmaktadır. Bu dönüşüm, vatandaşlık eğitiminin içeriğinin genişlemesi ve derinleşmesiyle birlikte, eğitim sistemlerinin bireyleri toplumsal ve siyasi süreçlere dâhil edecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Reichert, 2016; Sel, 2021).

Bilindiği üzere sosyal bilgiler eğitiminin en önemli amaçlarından biri de bireylerin içinde bulundukları toplumsal yapıyı anlamalarını sağlayarak siyasi süreçlere daha bilinçli olarak katılmalarını desteklemektir. Sosyal bilgiler eğitiminin bu rolü göz önünde bulundurulduğunda, yapılan araştırmalar vatandaşlık eğitiminin değişen doğasının sosyal bilgiler eğitiminin içerik ve yöntemlerinde de dönüşümü zorunlu kıldığını vurgulamaktadır (Reichert, 2016; Sel, 2021). Ayrıca, yapılan araştırmalarda vatandaşlık eğitiminin insan hakları, etik değerler ve demokratik bilinç kazandırma açısından da kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir (Ortega-Sánchez ve Barba-Alonso, 2023).

Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi kavramları; eğitim teorisi, araştırması, politikası ve uygulamasında merkezî bir konuma gelmiştir. Kerr (1999b), vatandaşlık eğitiminin ana hatlarını iki şekilde çizmiştir. Birinci yaklaşım içerik ağırlıklıdır ve öğretmenin bir ülkenin tarihi ve coğrafyası hakkında bilgi aktarmasıyla yurttaşlık ve siyaset yönlerine odaklanır. İkinci yaklaşım ise sadece öğrencileri bilgilendirmekle kalmaz, aynı zamanda onların katılım kapasitelerini geliştirmek için bilgiyi kullanmalarına yardımcı olmayı amaçlar.

Son yıllarda vatandaşlık kavramı hem genişletilmiş hem de derinleştirilmiştir (Veugelers, 2011). Genişletilmiş kavramı, vatandaşlığın artık sadece ulusal devletle değil, aynı zamanda bölgesel düzenlemelerle (örneğin, Avrupa vatandaşlığı) ve küresel vatandaşlık kavramı aracılığıyla tüm dünyayla bağlantılı olduğu anlamına gelmektedir. Derinleşme ise vatandaşlık kavramının siyasi düzeyden sosyal ve kültürel düzeye genişletildiğini ve bir toplumda birlikte yaşamakla ilgili olduğunu belirtir. Bu derinleşmenin bir sonucu olarak, vatandaşlık kavramının ahlaki gelişimle olan bağlantısını güçlendirmiştir.

Vatandaşlık, öğrencilerin kimlik gelişimi bağlamında eğitimin rolünü ele alan politika tartışmalarında ve giderek artan sayıda akademik çalışmada merkezî bir kavram hâline gelmiştir. Osler ve Starkey (2006), vatandaşlık eğitimine olan ilgideki kayda değer artışı açıklamaya yardımcı olan altı temel bağlamsal faktör tespit etmişlerdir. Bu faktörler, vatandaşlık eğitiminin önemini ve uygulanabilirliğini vurgulayan çeşitli toplumsal ve politik dinamikleri içermektedir.

Küresel Adaletsizlik ve Eşitsizlik: Eşitsizlik ve adaletsizlikle mücadele etmek üzere tasarlanmış eğitime duyulan ihtiyaç, 11 Eylül 2001’den bu yana dünyadaki yoksulluk, adaletsizlik ve eşitsizlik ile terörist hareketler arasındaki bağlantıların giderek daha fazla ortaya çıkması nedeniyle güçlenmiştir (Osler ve Starkey, 2006). UNESCO, gençlere kişisel özerklik, istihdam, birlikte yaşama, kendi toplumları ve dünya genelindeki sosyal ve kültürel çeşitliliklere saygı gösterme ile barışın inşası ve çatışmaların barışçıl bir şekilde çözülebilmesi için gerekli olan beceri ve tutumları kazandırabilmek için vatandaşlık eğitimine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. UNESCO, “tüm gençlerin kendi kimliklerine, dünyaya açık olmalarına ve sosyal ve kültürel çeşitliliklerine saygı duyarak iş dünyasına ve sosyal hayata girmeleri için kişisel özerklik ve vatandaşlık için gerekli yetkinlikleri kazanmaları” (UNESCO, 2004, s. 3) ifadeleriyle de söz konusu eğitimin gençlere hangi yeterlilikleri kazandırması gerektiğini açık bir şekilde vurgulamaktadır.

Küreselleşme ve Göç: Küreselleşme ve buna bağlı göç süreçleri toplumlar ve okullar üzerinde doğrudan bir etki yaratmakta ve yerel toplumlardaki çeşitliliği artırmaktadır. Çok kültürlü demokrasilerde, ulusal birlik ya da bütünlüğü teşvik etme ihtiyacı ile ulus-devlet içinde çeşitli kültürel toplulukları barındırma ve hatta destekleme ihtiyacı arasında bir gerilim olduğu düşünülmektedir (Taylor, 1994). Bu gerilimin sebepleri ve çözümleri üzerine Washington Üniversitesinde Çeşitlilik Bağlamında Küresel Vatandaşlık Eğitimi konulu uluslararası bir akademisyenler paneli düzenlenerek araştırma kanıtları değerlendirilmiştir. Bu panelde, bu gerilimin vatandaşlık eğitimi üzerindeki etkileri tartışılmış ve artan çeşitliliğin, vatandaşlık eğitiminin amaç ve yöntemlerinin yeniden değerlendirilmesini zorunlu kıldığı sonucuna varılmıştır. Panelde, demokratik değerler etrafında birleşen ve farklılıkları kapsayan bir ulus-devlet yapısının, barış ve adaleti ancak bu değerler üzerinden sağlayabileceği

vurgulanmış; demokrasiyi içselleştirmiş, farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış, sorumlu yurttaşların ise ancak bilinçli bir eğitim süreciyle yetiştirilebileceği belirtilmiştir (Banks vd., 2005).

Yurttaşlık ve Politik Katılımla İlgili Endişeler: Bazı demokratik ulus-devletlerde, özellikle gençlerin sivil ve siyasi katılım düzeylerinin istenilen seviyede olmamasından dolayı bir endişe yaşanmaktadır. Bu durum söz konusu ülkelerde vatandaşlık eğitiminin güçlendirilmesi için bir neden olarak gösterilmektedir (Levine, 2003). Ayrıca, Avrupa'ya göç edenlerin demokratik süreçlere yeterince hâkim olmadıkları yönündeki varsayım, zamanla yalnızca bir ön yargı olmaktan çıkmış; vatandaşlık eğitimi politikalarının yeniden yapılandırılmasına yön veren, Batı demokrasisi için ciddi bir tehdit algısına dönüşmüştür (Osler ve Starkey, 2006).

Gençlerin Eksikliği: Vatandaşlık eğitimine yapılan vurgu, pek çok ülkede toplumun bir bütün olarak karşılaştığı sorunların ve zorlukların nedeni olarak gençleri suçlama eğilimiyle yakından bağlantılıdır (Osler ve Vincent, 2002). Vatandaşlık eğitimi genellikle gençler arasında algılanan düşük oy kullanma seviyeleri veya şiddet ya da antisosyal davranışlarda bulunma gibi eksiklikleri giderme aracı olarak görülmektedir. Örneğin Fransa'da hükûmet, okullardaki antisosyal davranışlar ve şiddetle ilgili kamuoyu endişelerine yanıt olarak vatandaşlık eğitimine yeni bir vurgu yapmıştır (Osler ve Starkey, 2006).

Soğuk Savaşın Sona Ermesi: Soğuk savaşın sona ermesi Doğu ve Orta Avrupa, Latin Amerika ve Afrika'da demokrasi ve dolayısıyla demokrasi eğitiminin gelişmesine ortam hazırlamıştır. Benzer şekilde, savaş ve çatışma ortamından çıkan devletler de demokrasi ve insan hakları eğitimine büyük önem vermişlerdir. Bu durum, örneğin Balkanlar'da (Davies, 2004) ve Kuzey İrlanda'da (Osler ve Starkey, 2006) vatandaşlık ve insan haklarına odaklanan özel projelere yol açmıştır.

Antidemokratik ve Irkçı Hareketler: Bazı ülkelerde, özellikle de Avrupa'da, ırkçı gündemleri olan antidemokratik hareketlerin büyümesinden endişe duyulmaktadır. Vatandaşlık eğitimi, bu tür antidemokratik hareketlere ve tutumlara meydan okuyarak ve ırkçılık karşıtlığını teşvik ederek demokrasiyi güçlendirmenin bir aracı olarak

görülmektedir. Bu bakış açısı, faşizmin mirasına dair tarihsel bir bilincin olduğu Avrupa’da özellikle güçlüdür (Osler ve Starkey, 2006). Irkçılık, toplumdaki bireylerin ve grupların katılım haklarını baltalamaya hizmet ettiğinden, antidemokratik bir güç olarak tanımlanabilir. Irkçılık karşıtlığı bu nedenle demokrasinin kritik bir unsurudur (Osler ve Starkey, 2006) ve Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu tarafından da bu şekilde kabul edilmektedir (Council of Europe, 2000).

Bu altı temel bağlamsal faktöre ilaveten Westheimer ve Kahne (2004, s. 242-243), eğitimcilerin kişisel sorumluluk sahibi, katılımcı ve adalet odaklı vatandaş olmak üzere üç farklı vatandaşlık eğitimi anlayışından birine yönelme eğiliminde olduklarını tespit etmiştir:

Kişisel Sorumluluk Sahibi Vatandaş: Kişisel sorumluluk sahibi vatandaş çalışır ve vergilerini öder, yasalara uyar ve toplumu etkileyen afetlerde ihtiyaç sahiplerine yardım eder. Kişisel sorumluluk sahibi vatandaş, talep edildiğinde yiyecek veya giyecek yardımlarına katkıda bulunur ve hayır kurumlarında çalışmak için gönüllü olur. Hayır işlerine zaman, para ya da her ikisiyle birden katkıda bulunabilir.

Katılımcı Vatandaş: Katılımcı vatandaşların gelişimini desteklemek için tasarlanan eğitim programları, öğrencilere hükûmet ve diğer kurumların (örneğin toplum temelli kuruluşlar) nasıl çalıştığını ve ihtiyaç sahiplerinin bakımı için organize çabaları planlamanın ve bunlara katılmanın önemini veya okul politikalarını yönlendirme çabalarını öğretmeye odaklanır. Kişisel sorumluluk sahibi bir vatandaş yoksullar için konserve yiyecek bağışında bulunurken, katılımcı bir vatandaş yiyecek kampanyasını organize edebilir.

Adalet Odaklı Vatandaş: Adalet odaklı vatandaşlar sosyal, siyasi ve ekonomik yapıları eleştirel bir gözle değerlendirir, adaletsizliğe meydan okuyan ve mümkün olduğunda sorunların temel nedenlerini ele alan değişim için kolektif stratejiler düşünürler. Adalet odaklı vatandaş vizyonu, toplumun yaşamı ve sorunlarıyla ilgili kolektif çalışmalara vurgu yapan katılımcı vatandaş vizyonuyla aynıdır. Ancak bu programlar, öğrencileri sosyal sorunları ve adaletsizlikleri eleştirel bir şekilde analiz ederek ve ele alarak toplumu iyileştirmeye hazırlamayı vurgular. Bu programların hayırseverlik ve

gönüllülük ihtiyacını kendi içinde bir amaç olarak vurgulama olasılığı daha düşüktür ve toplumsal hareketler ile sistemik değişimin nasıl etkileneceğini öğretme olasılığı daha yüksektir.

Yukarıda ifade edilen hem vatandaşlık eğitimine olan ilgideki kayda değer artışı açıklamaya yardımcı olan altı temel bağlamsal faktörün hem de üç farklı vatandaşlık eğitimi anlayışının ortak amacı; gençlere bir vatandaş olarak topluma katılmalarını sağlayacak bilgi, anlayış ve eğilimleri kazandırmaktır. Böylelikle gençlerin toplumun ilke ve kurumlarını anlayıp onlarla ilişki kurabilen, bilinçli eleştirel muhakeme geliştirebilen ve haklarını/sorumluluklarını öğrenip takdir eden birer vatandaş hâline gelmeleri amaçlanmaktadır. Tabii ki gençlerin bu özelliklere sahip olmaları vatandaşların pasif özneler olmak yerine karar alma, yönetim ve değişim süreçlerine aktif olarak dâhil oldukları bir demokrasinin düzgün işleyişi için hayati önem taşımaktadır. Eğitim ve demokrasi arasındaki temel ilişkinin tanınması, eğitim politikası ve uygulaması literatüründe uzun bir geleneğe sahiptir (Kuş, 2012). Sonuç olarak vatandaşlık eğitimi demokratik toplumların temel taşlarından biridir ve siyaset eğitiminin bir parçası olarak ele alındığında, bireylerin sadece yönetenleri takip eden değil, yönetime katılan ve demokratik süreçleri şekillendiren aktörler olmasını sağlama amacını taşımaktadır. Ancak bu amacın gerçekleşmesinde en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Özellikle de öğretmenlerin sahip oldukları ideolojinin öğretmenlerin bu sorumluluğu yerine getirmelerinde önemli bir etkiye sahip olmasından dolayı ayrı bir başlık altında ele alınması gerekmektedir.

2.4.3 Vatandaşlık Eğitimi ve Öğretmen İdeolojisi

Siyaset eğitimi bağlamında vatandaşlık eğitimi veren öğretmenlerin ideolojilerinin rolü de ele alınması gereken hususlardan biridir. Politik konuların ele alınması esnasında vatandaşlık eğitimin içeriği ve aktarım biçimi, öğretmenlerin ideolojik eğilimlerine göre farklılık gösterebilir.

Alanyazın incelendiğinde vatandaşlık öğretmenlerinin sahip oldukları ideolojik yaklaşımların geleneksel, milliyetçi ve muhafazakâr (Knowles, 2019) ile liberal ve eleştirel (Parker, 2003; Barton ve Levstik, 2004; Osler ve Starkey, 2018) olduğu

görülmektedir. Geleneksel, milliyetçi ve muhafazakâr yaklaşımları benimseyen öğretmenler, vatandaşlık eğitimi daha çok devlet merkezli bir sadakat anlayışı çerçevesinde ele alırken, liberal ve eleştirel yaklaşımlara sahip öğretmenler ise eleştirel düşünme, insan hakları ve demokratik katılımı ön plana çıkaran bir eğitim anlayışını benimserler (Parker, 2003; Osler ve Starkey, 2018; Knowles, 2019). Bu farklılık, öğrencilerin siyasi bilinçlerini ve vatandaş olarak rollerini algılama biçimlerini doğrudan etkileyebilmektedir.

Özellikle geleneksel, milliyetçi ve muhafazakâr eğilimli öğretmenler, vatandaşlık eğitimi, mevcut toplumsal düzenin korunmasına hizmet eden bir araç olarak görme eğilimindedirler (Knowles, 2019). Bu öğretmenlerin, bireylerin sorumluluklarını yerine getirmesiyle toplumsal sorunların çözüleceğini düşündükleri ve resmî, milliyetçi anlatıları aktarmaya odaklandıkları belirtilmektedir (Şen, 2023). Bu durum, öğrencilerin siyasi etkinlik becerilerinin gelişmesine yeterince alan tanımayabilir ve onları daha çok pasif birer yurttaş olarak konumlandırabilir.

Öte yandan eleştirel, liberal veya çokkültürlü yaklaşımlara dayalı vatandaşlık eğitimi veren öğretmenler, öğrencilerin toplumsal yapıdaki adaletsizlikleri sorgulamalarını teşvik eder ve demokratik süreçlere aktif katılımlarını destekler. Bu tür yaklaşımların kuramsal temelleri ise özellikle eleştirel pedagoji alanında yapılan çalışmalarla şekillenmiştir. McLaren (1995) ve Giroux (1998) gibi araştırmacılar, eğitim alanında bir hareket hâline gelen *eleştirel pedagojiyi* geliştirmiştir. Johnson ve Morris (2010) ile Biesta (2011) eleştirel teorinin, toplumu daha eşitlikçi bir hâle getirmek amacıyla bireylerin bilinçlendirilmesine odaklandığını belirtirken, Banks (2011) çokkültürlü yaklaşımların farklı kimliklerin barış içinde bir arada yaşamalarını sağlamaya yönelik olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin ideolojik yönelimlerinin, öğrencilerin vatandaşlık eğitimi sürecinde geliştirecekleri değerler, tutumlar ve beceriler üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceği söylenebilir.

2.4.4 Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Siyaset Eğitiminin Faydaları

Vatandaşlık eğitimi bağlamında verilecek siyaset eğitiminin bireylere kazandıracağı birçok fayda bulunmaktadır. Her şeyden önce etkili bir vatandaşlık eğitimi ile

kazanılacak yurttaşlık bilgisi, bireylerin çıkarlarını anlamalarına yardımcı olabilir. Bireylerin sahip olduğu bilgi ne kadar fazla ise kamu politikalarının çıkarları üzerindeki etkisini anlamaları kolaylaşabilir. Böylelikle siyasi süreçlerde bireyler çıkarlarını etkili bir şekilde savunabilirler (Carpini ve Keeter, 1996).

İkinci olarak vatandaşlık bilgisi, konular arasında ve zaman içinde görüşlerin tutarlılığını arttırmaktadır. Nitekim Carpini ve Keeter (1996), siyasi bilgi ile siyasi tutumların istikrarı arasında güçlü bir doğrusal ilişki bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Alanyazında (Jessee, 2009; Weinschenk, 2013; Pannico, 2017; Zulfadli ve Zuhri, 2023) daha bilgili seçmenlerin, daha az bilgili olanlara göre konular arasında çok daha yüksek düzeyde ideolojik tutarlılık sergiledikleri belirtilmektedir.

Vatandaşlık bilgisi görüşlerin tutarlılığını arttırmanın yanında özellikle bu eğitim sayesinde elde edilecek bazı yeni bilgiler belirli kamusal konulara/sorunlara yönelik bireylerin görüşlerinin olumlu anlamda değişmesine neden olabilir. Örneğin vatandaşlar yurttaşlıkla ilgili konularda ne kadar çok bilgi sahibi olurlarsa, yeni göçmenlerden ve onların ülkeleri üzerindeki etkilerinden o kadar az korku duyarlar (Popkin ve Dimock, 2000)

Üçüncü olarak, vatandaşların özellikle siyasi kurumlar ve süreçlerle ilgili temel düzeyde yurttaşlık bilgisine sahip olmamaları hâlinde siyasi olayları anlayabilme veya yeni edindikleri bilgileri mevcut bilgilerine entegre edebilmede zorluklar yaşayabildikleri bilinmektedir. Nitekim Popkin ve Dimock (1999), bilgi düzeyi düşük olan bireylerin, siyasi aktörleri değerlendirirken bağlamsal bilgiye dayalı analizler yapmak yerine, kişisel imajlara veya karakter algılarına göre karar verme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Yazarlar ayrıca hükûmetin nasıl işlediği hakkında bilgi sahibi olmadan, bir yasa koyucunun gerçek önceliklerini değerlendirmenin zor olduğunu da ifade etmektedirler. Bu durum, yurttaşlık bilgisinin yalnızca temel düzeyde edinilmesinin değil, aynı zamanda bireylerin bu bilgileri anlamlı şekilde yapılandırabilmelerinin de önemini ortaya koymaktadır. Nitekim bu alanda yapılan çeşitli çalışmalar, yurttaşlık bilgisinin farklı yollarla edinilmesinin ve işlenmesinin bireylerin siyasi değerlendirme becerilerine doğrudan katkı sunduğunu göstermektedir. Örneğin, Muellenbach (2019), çeşitli çevrimiçi kaynakların

kullanımının yurttaşlık bilgisi entegrasyonunu desteklediğini; Mushtaq ve Baig (2015), medya tüketimi -özellikle televizyon haberleri- ile siyasi bilgi düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğunu; Huang (2023), yurttaşlık bilgilerinin toplum içinde nasıl yayıldığını ve bireyler tarafından nasıl içselleştirildiğini ortaya koymuştur. Peng vd. (2024) da yurttaşlık bilgilerinin mesleki öğretim programına entegre edilmesinin, bireylerin siyasi aktörleri ve kurumları daha eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmelerine olanak tanıdığını belirtmiştir.

Dördüncü olarak, etkili bir vatandaşlık eğitimi, vatandaşların devlete ve kamu kurumlarına olan güvenini artırabilir ve bu kurumların işleyişini daha kolay benimsemelerini sağlayabilir. Çünkü vatandaşlar yurttaşlık meseleleri hakkında ne kadar çok bilgiye sahip olurlarsa, devletin işleyişine karşı genel bir güvensizlik ya da yabancılaşma hissi duyma ihtimalleri de o denli azalmış olur (Popkin ve Dimock 1999). Ayrıca daha bilgili vatandaşlar, kamu görevlilerinin davranışlarını kendi davranışlarını yargıladıkları gibi yargılama eğiliminde olmalarına rağmen, daha az bilgili vatandaşların kamu görevlilerinin hatalarını kötü karakterin işareti olarak görmeleri daha olasıdır (Popkin ve Dimock 1999). Bu doğrultuda, sınıf içi resmî öğretimden deneyimsel vatandaşlık katılım programlarına kadar uzanan çeşitli eğitim yaklaşımlarının entegrasyonu da güven ve katılım üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Birçok ülkede yürütülen araştırmalar, karar alma mekanizmaları ve kamu kurumlarının rolleri hakkında bilgi sahibi olan bireylerin, bu kurumlara daha fazla güvenmelerinin yanında daha yüksek düzeyde demokratik katılım sergilediklerini de göstermektedir. (Dassonneville vd., 2012; Deimel vd., 2022; Schulz, 2024; Thelma vd., 2024).

Beşinci olarak yurttaşlık bilgisi demokratik değerlere desteği teşvik ederek bu değerlerin toplumda daha fazla benimsenmesini sağlayabilir (Carpini ve Keeter, 1996). Çünkü vatandaşların siyasi ilkeler ve kurumlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları onların başta hoşgörü olmak üzere temel demokratik ilkeleri destekleme veya benimseme olasılıklarını artırabilecektir. Örneğin, Inthorn (2017), iyi bilgilendirilmiş bir yurttaş kitlesinin yalnızca siyasi bilgi edinmekle kalmayıp aynı zamanda hoşgörü ve diğer demokratik normlara bağlılık gösterdiğini ileri sürmektedir. Ayrıca Finkel (2003, 2014) çalışmalarında, vatandaşlık eğitimi programlarının siyasi hoşgörü de

dâhil olmak üzere demokratik değerler üzerinde anlamlı etkiler yaratabileceğini ortaya koymakta ancak bu etkilerin kullanılan pedagojik yaklaşıma ve eğitimin süresine bağlı olarak değişebileceğini belirtmektedir.

Son olarak yeterli düzeyde sahip olunan vatandaşlık bilgisi siyasi katılımı teşvik eder. Vatandaşlar ne kadar çok bilgi sahibi olurlarsa, toplum meselelerine katılma olasılıkları da o kadar artar. Nitekim, Lassen (2004) ve Carpini ve Keeter (1996), siyasi bilginin oy verme olasılığı üzerinde oldukça önemli bir bağımsız etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Popkin ve Dimock (1999) da benzer şekilde, siyasi bilgi düzeyinin bireylerin oy verme davranışlarını belirlemede güçlü ve bağımsız bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Onlara göre oy kullanmamayı açıklayan temel unsur bireylerin hükûmet ve siyaset hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır.

Son yıllarda yaşanan çeşitli küresel gelişmeler, yalnızca yurttaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik yeni zorluklar ortaya çıkarmakla kalmamış, aynı zamanda bu eğitimin verildiği toplumsal ve kurumsal bağlamları da dönüştürmüştür. Bunlar arasında küresel mali kriz ve ardından gelen durgunluğun etkisi, insan faaliyetlerinin çevre üzerindeki etkisine ilişkin endişeler, okul toplulukları içinde uyumlu ilişkiler sağlama çabaları (Mickelson ve Nkomo, 2012), Orta Doğu ülkelerinden çok sayıda mültecinin diğer ülkelere akması sonucu meydana gelen sürekli göçler (Schachner vd., 2016), bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) sivil katılım aracı olarak artan kullanımı (Kahne vd., 2014) ve demokratik yaşamın gerektirdiği bilgi, tutum ve becerilerle donatılmış, sosyal ve politik süreçlere aktif katılımcı bireylere ihtiyacın artması (Kuş, 2013) sayılabilir.

Bu değişimler, bireylerin temel vatandaşlık bilgilerine sahip olmalarının yanı sıra politik okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerileriyle donanmış olmaları gerektiğini de ortaya koymaktadır. Politik okuryazarlık, bireylerin siyasi süreçleri anlamalarını, toplumsal meselelere duyarlılık geliştirmelerini ve demokratik katılımı etkin bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlayan temel bir araç hâline gelmiştir. Bu bağlamda, siyasi konuların öğretimi ve politik okuryazarlığın geliştirilmesi, modern eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir parçası olarak görülmektedir. Bu nedenden dolayı Türkiye’de uygulanan MEB (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer

alan “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında, öğrencilerin haklarını bilmelerinin yanında sorumluluk alma, sosyal katılım, iş birliği ve karar verme becerileri edinmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bu öğrenme alanıyla “etkin vatandaş” yetiştirmek amacına katkı sunan becerilerden biri olan politik okuryazarlık becerisine programda yer verilmiştir.

2.5 Politik Okuryazarlık

20. yüzyılın üçüncü çeyreğinden itibaren kavram olarak kullanılmaya başlanan politik okuryazarlığa ilgi giderek artmaktadır. Politik okuryazarlık üzerine yapılan tanımlarda tam bir fikir birliği olmasa da bu kavramın bilgi, beceri ve değerlerin bir birleşimi olduğu konusunda genel bir uzlaşa olduğu söylenebilir (Crick ve Lister, 1978; Advisory Group, 1998; Crick, 2000; Kuş, 2013; Badlan, 2016; Faiz, 2016; Şan, 2019; Şan ve Gölgesiz Gedikler, 2020).

Bazı araştırmacılar politik okuryazarlık kavramını farklı terimler kullanarak ifade etmişlerdir. Bu araştırmacıardan bazıları gençlerin siyasi, ahlaki ve sosyal kapasitelerine ilişkin yaptıkları çalışmalarda aktif vatandaşlık terimini kullanmışlardır (Annette, 2009; Peterson ve Knowles, 2009; Wood, 2009). Amerikalı araştırmacılar genellikle yurttaşlık katılımı ve yurttaşlık eğitimi kavramlarını kullanırken (Flanagan ve Watts, 2007; Flanagan ve Levine, 2010), Avrupalı araştırmacılar yurttaşlık yeterliliği veya yurttaşlık katılımı kavramlarını tercih etmektedirler (Torney Purta ve Barber, 2005; Hoskins vd., 2011). Siyaset bilimi ve eğitim alanında müzakereci demokrasi (Warren, 2002; Held, 2006), siyasi katılım (Thomas, 2012; Henn ve Foard, 2012) ve vatandaşlık eğitimi (Crick, 2000; Youth Citizenship Commission, 2009; Keating vd., 2011), politik okuryazarlıkla ilişkili beceri veya yeterliliklerin yaygın olarak tartışılan merkezî yönleridir.

Politik okuryazarlık bir insanın siyasi konular hakkında bilgi sahibi olması için gereken, kamu hayatına ve her tür gruba gönüllü ya da zorunlu olarak dâhil olabilmesini sağlayan, sosyal ve siyasal değerlerin farklılıklarını hoşgörüle karşılamasına ve tanımasına olanak veren bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanabilir (Crick ve Porter, 1978, s. 1). Crick (2000)’e göre politik okuryazarlık,

temel siyasi anlaşmazlıkların neyle ilgili olduğunu, bu anlaşmazlıkları belirleyen ana faktörlerin hangi inançlara dayandığını ve bunların birey ve toplum üzerindeki etkilerini anlamayı ifade etmektedir. Badlan (2016)'a göre politik okuryazarlık; bilgi, beceri ve değerlerin birleşimi olup bireylerin aktif olmasını ve politik katılım göstermesini sağlamaktadır. Badlan ayrıca politik okuryazarlığı demokratik sürecin yapı taşı ve vatandaşların kamusal alanla meşgul olmasına olanak veren bir araç olarak da ifade etmektedir. Badlan'ın politik okuryazarlığı, vatandaşların demokratik süreçlere katılımını sağlayan bir araç olarak tanımlamasına ek olarak, Citizenship Foundation (2017) bu kavram içinde bireylerin siyasi gelişmeleri fark etmesi, analiz edebilmesi ve bu süreçlerdeki rollerinin bilincine varması gibi boyutlara vurgu yapmaktadır. Doğanay vd. (2007)'ne göre politik okuryazarlık, gündelik yaşamlarıyla meşgul vatandaşların alınacak olan kararlar ve bu kararları alacak kişiler üzerinde etkili olmasıdır. Kuş (2013) ise politik okuryazarlığı bireylerin günlük yaşam içinde kendilerini ifade etme fırsatı bularak politik yaşama katılmasını sağlayan bir yeterlilik olarak ifade etmektedir.

Bu tanımlar doğrultusunda, politik okuryazarlığın yalnızca temel siyasi bilgi edinimiyle sınırlı olmadığı, aynı zamanda bireylerin bu bilgileri anlamlandırma, değerlendirme ve toplumsal yaşama bilinçli şekilde katılma becerilerini kapsadığı görülmektedir. Dolayısıyla, kavramın yalnızca kuramsal bir çerçevede tanımlanması yeterli değildir. Aynı zamanda bireylerde hangi yeterlilikleri geliştirmesi gerektiği, hangi toplumsal ihtiyaçlara yanıt verdiği ve bu süreçte hangi pedagojik yaklaşımların benimsendiği gibi sorular önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, politik okuryazarlık üzerine yapılan tartışmalar, özellikle eleştirel düşünme, farkındalık ve demokratik katılım gibi becerilere odaklanarak derinleşmektedir.

Politik okuryazarlığın temel kaygılarından biri geleneksel vatandaşlık eğitiminin yeterli eleştirel bilinci teşvik etmekte başarısız olmasıdır (Whitty, 1979'dan akt. Faiz, 2016). Eleştirel farkındalık geliştirmeye katkı sağlayan politik okuryazarlık, bireylerin farklı bakış açılarını değerlendirebilmeleri ve ön yargıları anlayabilmeleri için eleştirel düşünme becerisini etkin bir şekilde kullanmalarını gerektirir. (Douglas, 2002'den akt. Şan, 2021). Malone ve Julian (2005) politik okuryazarlığı, siyaseti okuma becerisi olarak tanımlamaktadırlar. Yazarlar, okuma okuryazarlığı gibi, politik okuryazarlığı

da olguları, verileri ve yorumlayabilmeyi daha üst düzey bir anlayış oluşturmaya kadar uzanan gelişimsel bir süreç olarak nitelendirmişlerdir. Bu süreç politik bilgiyle başlar. Siyasi dünyayı kavrama, kavramsallaştırma, yönlendirme ve eleştirel olarak değerlendirme becerisini de içerir. Bu çerçevede, Anderson (2008) politik okuryazarlık modelinin yalnızca demokratik sistemler için değil, otoriter rejimlerin ve farklı siyasal yapıların analizinde de kullanılabileceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin Nazi Almanyası, Sovyetler Birliği veya diğer siyasi sistemleri bu model çerçevesinde karşılaştırarak analiz etmelerinin, onların eleştirel düşünme becerilerini geliştireceğini öne sürmektedir. Anderson (2008)'a göre politik okuryazarlık, bireylerin yalnızca siyasi bilgiyi öğrenmelerini sağlamakla kalmayıp aynı zamanda bu bilgiyi etkin şekilde kullanabilmelerine imkân tanıyan bir eğitim yaklaşımını ifade etmektedir.

Badlan (2016) politik okuryazarlığı, siyasi fikir ve kavramlarla eleştirel ve bilinçli bir şekilde etkileşimi sağlayan beceri, yetenek ve bilgilerin bir karışımı olarak ifade etmektedir. Politik okuryazarlıkta eleştirel düşünme vurgusu yapılan bir diğer çalışmanın yazarları olan Selanik Ay ve Yavuz (2016)'a göre politik okuryazarlık, bireylerin toplumsal yaşamın işleyişini anlayabilmesi için günlük yaşamla iç içe geçmiş politik meselelere dair eleştirel düşünme becerisi ve temel politik bilgilere sahip olmalarını gerektirir.

Zaller (1992) politik okuryazarlığı bireylerin politik olayları kavrayabilmesi ve bireylerin politik farkındalığı olarak tanımlanmaktadır. Anderson (2008), politik okuryazarlığın, bir siyasi sistemin meşruiyetinin önemli bir bileşeni olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre demokratik bir sistemin sağlıklı işleyebilmesi için vatandaşların en azından temel düzeyde siyasi bilgiye ve değerlendirme yetisine sahip olmaları gerekmektedir ve politik okuryazarlık eğitimi bu gereksinimi karşılamaktadır.

İnan (2021), politik okuryazarlığın amacının yönetilen değil, yöneten vatandaşların yetişmesi olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda; çeşitli toplumsal sorunlar karşısında duyarlılık geliştirmek, sorumluluk almak, alternatif çözümler üretebilmek, benzerleriyle ortak platformlar oluşturabilmek, birlikte hareket edebilmek ve pozitif eylemlerde bulunmak gibi özelliklerin önemine dikkat çekmektedir.

Özetle, literatürde politik okuryazarlıkla ilgili tanımlarda, vatandaşların politik bilgiye sahip olması, bu bilgileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirip demokratik süreçlere aktif katılması gerektiği gibi hususlar üzerinde durulmaktadır. Bu bilgiler ışığında, politik okuryazarlığı şöyle tanımlamak mümkündür:

Politik okuryazarlık, bireylerin siyasi ve toplumsal meselelerle ilgili temel bilgi ve kavramları anlayıp bu bilgileri eleştirel bir süzgeçten geçirerek değerlendirme yetisini kazanmasıdır. Bu süreç, yalnızca bilgi sahibi olmayı değil, aynı zamanda toplumsal sorunlara karşı duyarlılık geliştirmeyi, demokratik süreçlere bilinçli bir şekilde katılım göstermeyi ve çözüm odaklı bir yaklaşım benimsemeyi de içerir. Politik okuryazarlık, bireylerin pasif bir yönetilen olmaktan ziyade, sorumluluk alan ve toplumsal sorunlara karşı aktif çözümler üreten vatandaşlar hâline gelmelerine olanak tanır.

2.5.1 Politik Okuryazarlığın Tarihçesi

1974-1979 ve 1996-1998 yıllarında İngiltere’de iktidara gelen İşçi Partisi, vatandaşlarının politik süreçlere aktif katılımını sağlamak için siyaset eğitimi ağırlık vermiştir. İşçi Partisi’nin iki dönemlik iktidarını kapsayan bu siyaset eğitimi iki farklı zaman diliminde iki farklı şekilde gelişim göstermiştir.

1978 yılında, Bernard Crick başkanlığında ve çeşitli bilim insanlarının katkılarıyla oluşturulan Hansard Topluluğu, gençlerin aktif sivil katılım sergileyebilmeleri amacıyla vatandaşlık eğitimi ve politik okuryazarlık konusunda bilinçlenmelerini amaçlamıştır (Şan, 2021). İktidardaki İşçi Partisi’nin desteğiyle, bu bilim insanları Politik Eğitim Programı’nı hazırlamış ve politik okuryazarlığı, politik eğitim kapsamında ele alınması gereken temel bir bileşen olarak değerlendirmişlerdir (Crick ve Porter, 1978). Bu girişim, gençlerin demokratik süreçleri anlamalarını, politik olaylara eleştirel bakış açısıyla yaklaşımlarını ve siyasal katılım konusunda bilinçli bireyler olmalarını sağlamayı amaçlamıştır. Politik okuryazarlık, bu bağlamda yalnızca siyasal bilgi edinmek değil, aynı zamanda bu bilgiyi analiz edebilme, yorumlama ve demokratik süreçlere aktif olarak dâhil olma becerilerini geliştirme süreci olarak ele alınmıştır. Hansard Topluluğuna göre politik okuryazarlık; siyasi yapılar hakkında temel bilgilere sahip olmak, hoşgörü ve saygı gibi değerlere bağlılık

duymak ve siyasi eylemi mümkün kılan beceriler edinmek olmak üzere üç unsuru içermektedir (Heron ve McManus, 2003). Ancak bu unsurların öğretim programına nasıl entegre edileceği tartışma konusu olmuştur. İlk başlarda politik bilgi merkezde yer alırken zamanla değerler ve beceriler merkeze alınmaya başlamıştır (Şan, 2021). Ancak Furnham ve Gunter (1987); Stradling (1977)'in çalışmasından bu yana öğrencilerin temel siyasi bilgilerinde (örneğin politik yapılar, aktörler ve işleyiş konularında) anlamlı bir ilerleme gözlenmediğini belirtmişlerdir. Başlangıçta destek gören politik eğitim programı da İşçi Partisi'nin iktidarı kaybetmesiyle gündemden düşmüştür (Davies, 1999).

İngiltere'nin köklü demokrasi geçmişine sahip olmasına rağmen okul müfredatında yakın sayılabilecek zamanlara kadar yurttaşlık ve vatandaşlık eğitimine yer vermemesi Avrupa Birliği ülkeleri arasında tuhaf karşılanmıştır (Kerr, 1999a). Bu sebeple, 1990'ların ikinci yarısında İngiltere'de eğitim sistemi içinde ve dışında vatandaşlık eğitimi konusunda yeniden bir değerlendirme ihtiyacı doğmuştur (Tarhan, 2019). Bu nedenlerden dolayı İşçi Partisi, vatandaşlık konusundaki fikir ve uygulamaları güçlendirme çabası ile Bernard Crick başkanlığındaki bir ekipten politik eğitim çalışmalarının devam ettirilmesini istemiştir (Heron ve McManus, 2003). 1996'da tekrar iktidara gelen İşçi Partisi "*Britanya Daha İyisini Hak Ediyor*" adlı programında daha iyi sosyal ilişkilere sahip gelişmiş bir toplum yapısı oluşturabilmenin gençleri eğitmek ve onlara temel yurttaşlık bilgisi verebilmekle mümkün olabileceği belirtilmiştir (Craig, 1997). 1997'nin sonlarına doğru Eğitim Bakanı David Blunkett, demokrasiye katılımın doğası ve uygulamaları, bireylerin vatandaş olarak görevleri, sorumlulukları ve hakları ile topluluk faaliyetlerinin bireyler ve toplum için değerini içerecek şekilde okullarda etkili vatandaşlık eğitimi konusunda tavsiyelerde bulunmak amacıyla Okullarda Vatandaşlık ve Demokrasi Öğretimi Danışma Kurulunun kurulduğunu duyurmuştur (Kerr, 1999a). İşçi Partisi'nin isteğiyle Vatandaşlık ve Danışma Kurulunun kurulmasında birey ve devlet arasındaki ilişkilerin hızla değişmesi, demokratik eksiklik olarak tanımlanan kamu uyumundaki azalma ve genç bireyler arasında kamu yaşamına katılım konusunda artan yabancılaşma ve şüphecilik işaretlerinin etkisi büyük olmuştur. Eğitim Bakanı ayrıca kurulun çalışmalarından neler beklendiğini de açık bir şekilde ifade etmiştir:

“Okullarda vatandaşlık eğitiminin amaç ve hedeflerine ilişkin bir açıklama; okullarda iyi vatandaşlık eğitiminin neye benzeyebileceğine ve nasıl başarılı bir şekilde verilebileceğine ilişkin geniş bir çerçeve - resmî müfredat içinde ve dışında vatandaşlık hakkında öğretim fırsatlarını ve okullar ile toplumu birbirine bağlayan projeler, gönüllülük ve öğrencilerin okul kuralları ve politikalarının geliştirilmesine katılımı yoluyla kişisel ve sosyal becerilerin geliştirilmesini kapsar” (Kerr, 1999a, s. 276).

1998 yılında Bernard Crick başkanlığında toplanan Vatandaşlık Danışma Kurulu, politik okuryazarlığı sadece bir politik eğitim aracı olarak ele almaktan vazgeçerek daha geniş kapsamlı bir vatandaşlık eğitimi anlayışıyla ilişkilendirmiştir (Crick, 2000). Kurulun yayımladığı “Vatandaşlık için Eğitim ve Okullarda Demokrasi Öğretimi” adlı rapor, literatürde Crick Raporu olarak bilinmektedir. Crick Grubu (Vatandaşlık Danışma Kurulu), okullarda vatandaşlık ve demokrasi eğitiminin amaçlarını belirlemek, bu eğitimin öğretim programı içinde ve dışında nasıl etkili bir şekilde uygulanabileceğine dair bir çerçeve oluşturmak amacıyla çalışmalar yürütmüştür. Bu bağlamda, rapor öğrencilere demokratik süreçleri, hak ve sorumlulukları öğretmeyi, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve aktif vatandaşlık bilincini kazandırmayı amaçlamıştır. Raporda okullarda verilen vatandaşlık eğitiminin, yalnızca akademik bir konu olarak değil, öğrencilerin topluma katılımını teşvik eden, pratik deneyimlerle desteklenen bir süreç olarak ele alınması gerektiği vurgulanmıştır (Advisory Group on Citizenship, 1998).

Vatandaşlık Danışma Kurulu, vatandaşlık ve demokrasi öğretiminin hem birey hem de toplum açısından taşıdığı hayati öneme dikkat çekerek, bu eğitimin tüm öğrenciler için öğretim programında yasal bir hak hâline getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu kapsamda, okulların bu sorumluluğu yerine getirdiklerini göstermeleri istenmekte; vatandaşlık eğitiminin yalnızca bilgi değil, aynı zamanda katılımcı demokrasiye ilişkin beceri ve değerleri de kapsaması gerektiği belirtilmektedir. Öğrencilerin hak ve sorumluluklarının, yerel ve küresel meselelerin, ekonomik yaşamın gerçeklerinin ve toplumsal katılımın öneminin anlaşılmasına yönelik bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir (Kerr, 1999a).

Kurul ayrıca, vatandaşlık eğitiminin yalnızca zorunlu eğitim çağıyla sınırlı kalmayıp 16 yaş sonrasında da tüm öğrencilere sunulması gerektiğini ifade etmiştir. Eğitim sisteminde bu alanda yapılacak reformların başarılı olabilmesi için yeni ve güncellenmiş materyallere, öğretmen eğitimine ve öğretim programı düzenlemelerine

zaman tanınması gerektiği belirtilmiş; bu nedenle uygulamanın aşamalı olarak hayata geçirilmesi önerilmiştir. Son olarak, vatandaşlık eğitiminin etkili şekilde ilerlemesini sağlamak, siyasi ön yargılardan uzak tutmak ve süreci izleyip raporlamak üzere bağımsız bir Vatandaşlık Eğitimi Komisyonu kurulması gerektiği dile getirilmiştir (Advisory Group on Citizenship, 1998; Kerr, 1999a).

Crick Raporu'nda vatandaşlık eğitimi; toplumsal ve ahlaki sorumluluk, toplumsal katılım ve politik okuryazarlık olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Advisory Group on Citizenship, 1998).

Toplumsal ve Ahlaki Sorumluluk: İlk olarak, çocuklar en başından itibaren öz güveni ve sınıf içinde ve dışında hem otorite sahiplerine hem de birbirlerine karşı sosyal ve ahlaki açıdan sorumlu davranmayı öğrenirler. Bu öğrenme sadece okulda değil, okul dışında da çocukların gruplar hâlinde çalıştıkları veya oynadıkları ya da kendi toplumlarının işlerine katıldıkları her yerde ve her zaman geliştirilmelidir. Burada ahlaki değerler ve kişisel gelişim konusunda rehberlik, vatandaşlığın temel koşullarıdır. Bazıları ilköğretim tamamlamadan vatandaşlık öncesi, kesinlikle siyaset öncesi olarak görmesine rağmen çocuklar öğrenme ve tartışma yoluyla, hak kavramlarıyla yasalara, kurallara, karar vermeye, otoriteye, yerel çevrelere ve sosyal sorumluluğa vb. karşı tutumlarını oluşturmaktadır. Ayrıca okuldan, evden veya başka bir yerden, bir demokraside yaşayıp yaşamadıklarına, hangi sosyal sorunların kendilerini etkilediğine ve hatta farklı baskı gruplarının veya partilerin bunlar hakkında ne söylediklerine dair bazı bilgiler edinmektedirler. Tüm bunlar teşvik edilebilir, yönlendirilebilir ve inşa edilebilir (Advisory 1998, s. 11). Sorumluluk, başkalarını önemsemeyi, eylemlerin başkaları üzerinde nasıl bir etki yaratacağını önceden düşünüp hesaplamayı ve sonuçları anlamayı ve önemsemeyi gerektirdiğinden ahlaki olduğu kadar temel bir siyasi erdemdir (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 13).

Toplumsal Katılım: Bu bileşen toplum katılımı ve topluma hizmet yoluyla öğrenme de dâhil olmak üzere, toplumlarının yaşamı ve endişeleri hakkında bilgi edinmek ve bunlara faydalı bir şekilde dâhil olmak anlamına gelmektedir. Elbette bu, vatandaşlığın diğer iki kolu gibi, hiçbir şekilde çocukların okulda geçirdikleri zamanla sınırlı

değildir. Öğrenciler ve yetişkinler gönüllü grupların birçoğunu siyasi olmayan gruplar olarak algılasalar bile, muhtemelen “partizan olmayan” demek daha doğru olacaktır: Gönüllü kuruluşlar için ikna etme, kamu otoriteleriyle etkileşim, tanıtım, fon toplama, üye toplama ve daha sonra onları harekete geçirmeye (ya da yatıştırmaya) çalışma gibi faaliyetlerin hepsi açıkça siyasi becerileri kullanmak ve bu becerilere ihtiyaç duymak anlamına gelmektedir (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 12).

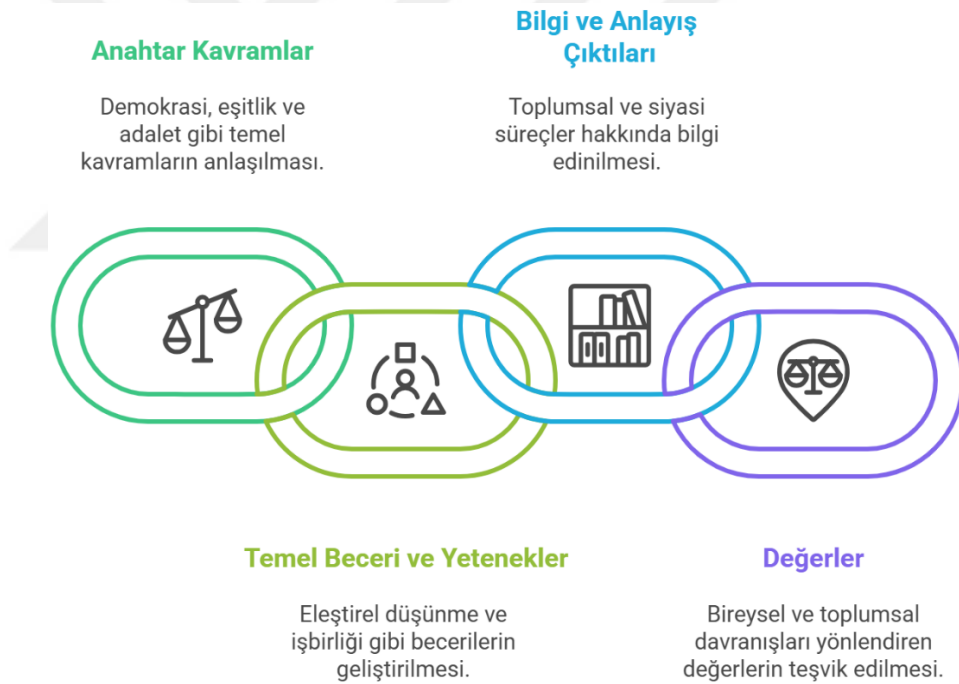
Politik Okuryazarlık: Politik okuryazarlık, öğrencilerin bilgi, beceri ve değerler aracılığıyla kamusal yaşamda etkili bir şekilde yer almalarını sağlayan temel bir yetkinliktir. Bu kavram yalnızca siyasi bilgi edinmeyi değil, aynı zamanda bireylerin karar alma süreçlerine katılımını mümkün kılan eleştirel düşünme, iletişim ve değerlendirme becerilerini de içerir. “Kamusal yaşam” terimi burada en geniş anlamıyla kullanılmaktadır. Bireylerin çalışma yaşamına ilişkin beklentileri, kamu kaynaklarının nasıl tahsis edildiği, vergilendirme sistemleri ve güncel ekonomik, toplumsal sorunlara yönelik karar alma ve çatışma çözme süreçleri bu kapsamda yer almaktadır. Bu tür bilgi ve hazırlıklar; yerel, ulusal ya da uluslararası düzeyde hem resmî siyasi kurumlar hem de sivil toplum kuruluşları hatta resmî olmayan topluluklar aracılığıyla yürütülen her türlü toplumsal katılım için de gereklidir (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 12). Nitekim, bu gereklilik özellikle genç bireylerin demokratik süreçlere katılımı açısından daha da belirginleşmektedir. Maitles (2009)’a göre vatandaşlık eğitimi bağlamında politik okuryazarlığın öğretilmesi, özellikle gençlerin demokratik süreçlere saygı göstermeleri ve modern toplumun şekillenmesine katkıda bulunmaları açısından giderek daha büyük bir önem kazanmıştır.

Vatandaşlık eğitiminin temel bileşenlerinden biri olan politik okuryazarlık, bu eğitime dair standart yaklaşımların merkezinde yer alır. En geniş anlamıyla politik okuryazarlık, bireylerin kamu hayatına bilgi, beceri ve katılım yoluyla etkin şekilde dâhil olabilmesi için gerekli değerlerin geliştirilmesini ifade eder. Ancak parlamenter demokrasinin işleyişi ve karar alma süreçleri hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, gençleri etkin birer siyasal yurttaş olarak yetiştirme sürecinde önemli bir eksiklik yaratmaktadır. Bilgi bu sürecin vazgeçilmez bir bileşeni olmakla birlikte, eşitlik ilkesine dayalı katılım için değerlerin ve pratik becerilerin de geliştirilmesi

gerekmektedir (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 13). Bu nedenle, politik okuryazarlık kavramı günümüzde giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

2.5.2 Politik Okuryazarlığın Kapsamı

Şan (2021)'a göre politik okuryazarlık, yalnızca politik bilgiye veya kurumlar hakkındaki bilgilere dayanan bir kavramdan çok daha derin bir anlam taşımaktadır. Bu nedenle politik okuryazarlığın bilgi, beceri ve değerler aracılığıyla kazandırılması gerektiği savunulmaktadır. Bu bağlamda Vatandaşlık Danışma Kurulunun (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 44) raporuna göre etkili vatandaşlık eğitiminde kullanılacak anahtar kavramlar ile bilgi, beceri ve değerler şu şekilde ifade edilmektedir:



Şekil 2.1 Politik okuryazarlığın kapsamı

Anahtar Kavramlar: Advisory Group on Citizenship (1998, s. 41), vatandaşlık eğitiminin temelini oluşturan bazı anahtar kavramlara dikkat çekmektedir. Bu kavramlar arasında; demokrasi ve otokrasi (farklı yönetim biçimlerinin karşılaştırılması), iş birliği ve çatışma (toplumsal ilişkilerde uzlaşma ve anlaşmazlık dinamikleri), eşitlik ve çeşitlilik (her bireyin eşit haklara sahip olması ve farklılıklara saygı), tarafsızlık ve adalet (adil kararlar alma sürecinde ön yargıdan uzak durma),

hukukun üstünlüğü (herkesin yasa önünde eşit olması), kurallar, hukuk ve insan hakları (toplumsal düzeni sağlayan temel ilkeler), özgürlük ve düzen (bireysel haklarla toplumsal düzenin dengelenmesi), birey ve topluluk (kişisel sorumluluk ile toplumsal sorumluluk arasındaki ilişki), güç ve otorite (yetki kullanımı ve meşruiyet), haklar ve sorumluluklar (hak sahibi olmanın beraberinde getirdiği yükümlülükler) yer almaktadır. Öğrencilerin bu kavramları, yalnızca bireysel olarak değil, aralarındaki ilişkiselliği gözeterек değerlendirme ve bu yolla etkili bir vatandaşlık anlayışı geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Politik okuryazarlık bu kavramları doğru, mantıklı ve açık bir şekilde kullanmayı kapsamaktadır. Politik okuryazarlığın kavram boyutu sorunların çözümüne bir katkı sunmaz. Sadece bu sorunları anlamlandırıp bu sorunların çözümü sürecinde etkili olmaya yardımcı olur. Crick ve Lister (1978) de politik okuryazar olan kişilerin politik kavramları doğru yerde doğru zamanda ve tutarlı bir şekilde kullanabileceğinden bahsetmektedirler.

Temel Beceri ve Yetenekler: Vatandaşlık eğitimine uygun belirli beceri ve yetenekler bulunmaktadır. Öğrencilerin bu becerileri çoğulcu bağlamlarda geliştirmeleri ve uygulamaları teşvik edilmelidir. Bu bağlamlar, öğrencilerin anlayışlarını pekiştirmelerine, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine, farklı görüşleri değerlendirmelerine, fikirlerini savunmalarına veya değiştirmelerine ve başkalarının katkılarını tanımalarına olanak tanıyacak şekilde dikkatle seçilmelidir (Advisory Group on Citizenship, 1998).

Vatandaşlık eğitimi kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler, kişilerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde etkili ve bilinçli yurttaşlar olarak yetişmelerini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak mantıklı ve gerekçeli tartışmalar yapabilmeleri, başkalarıyla etkili iş birliği kurarak verimli bir şekilde çalışabilmeleri ve farklı bireylerin deneyim ve bakış açılarını dikkate alabilmeleri önemsenmektedir.

Ayrıca, çeşitli perspektiflere karşı saygı ve hoşgörü geliştirme, problem çözmeye yönelik bir yaklaşım benimseme, medya ve teknolojiyi eleştirel biçimde kullanarak

bilgiye erişme, eldeki kanıtları değerlendirme ve yeni veriler arama gibi beceriler de bu eğitim kapsamında öne çıkmaktadır. Manipülasyon ve ikna tekniklerini tanıyabilme ile sosyal, ahlaki ve politik meselelere karşı duyarlılık geliştirme ve müdahil olabilmek gibi yetkinlikler, çağdaş vatandaşlık anlayışının temel unsurları arasında yer almaktadır (Advisory Group on Citizenship, 1998).

İfade edilen becerilere ek olarak Crick ve Porter (1978) empati, aktif katılım ya da katılımın olumlu reddi ve eleştirel yaklaşım gibi becerileri de politik okuryazar bir bireyin sahip olabileceği beceriler arasında göstermişlerdir. Bunun yanında Crick ve Lister (1978), etki ve değişim için strateji geliştirme, yargıların doğruluğu için tartışma gibi becerilere vurgu yaparken, Douglas (2002'den akt. Şan, 2021), yaratıcı olma, analiz, sentez ve değerlendirme gibi düşünme becerilerini ön plana çıkarmaktadır.

Bilgi ve Anlayış Çıktıları: Öğrenciler, vatandaşlık eğitiminin odaklandığı toplumsal konular hakkında bir temel bilgi ve anlayış kazanmalıdır. Bu süreçte, edinilen bilgilerin kapsamı ve derinliği, öğrencilerin yaş ve yetenek seviyelerine uygun olarak belirlenmeli ve öğretmenlerin mesleki değerlendirmeleri doğrultusunda şekillendirilmelidir (Advisory Group on Citizenship, 1998).

Vatandaşlık eğitimi kapsamında ele alınan temel konular, bireylerin hem yerel hem de küresel düzeydeki toplumsal ve siyasi süreçlere ilişkin farkındalıklarını artırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, güncel gelişmelerin yerel, ulusal, Avrupa Birliği ve uluslararası düzeyde ele alınması; demokratik toplulukların yapıları, işleyişi ve dönüşüm süreçlerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Ayrıca bireylerin gönüllü topluluklarla olan karşılıklı ilişkileri, toplumsal çeşitlilik, muhalefet, çatışmalar ve bu süreçlerdeki hak ve sorumlulukları da eğitimin odak noktalarındandır.

Vatandaşlık eğitimi aynı zamanda bireylerin sosyal, ahlaki ve politik sorunlara karşı duyarlılığını geliştirmenin yanı sıra İngiltere'nin parlamenter ve hukuki sistemleri ile vatandaşların bu sistemlerdeki rollerini kavratmayı amaçlamaktadır. Siyasal ve gönüllü katılımın önemi, bireylerin tüketici, çalışan, işveren, aile bireyi ve toplum üyesi olarak hak ve yükümlülükleri, ekonomik sistemlerin birey ve toplum üzerindeki etkileri, insan hakları sözleşmeleri ve sürdürülebilir kalkınma gibi küresel meseleler

de vatandaşlık eğitiminin kapsamına dâhil edilmektedir (Advisory Group on Citizenship, 1998).

Stradling (1977) ise çalışmasında politik okuryazarlıkta elde edilecek bilgi türlerini ikiye ayırmaktadır. Stradling, ilk türü bireyin siyaset hakkında olgusal bilgiye sahip olması anlamına gelen önermesel bilgi olarak adlandırmaktadır (Stradling, 1977, s. 2). Ona göre ikinci tür ise bireyin öğrendiği olguları kullanabilecek beceri ve yetkinliğe sahip olduğu prosedürel bilgidir (Stradling, 1977, s. 2). Stradling'e göre bu iki bilgi türü birbirlerini destekleyici niteliktedir ve prosedürel bilginin nasıl kazanılacağını bilmemek, politik okuryazarlık kavramının eksik kalmasına neden olur. Siyasi gerçekler üzerinde düşünme yeteneğinden yoksun olmak, bireyi pasif ve yalnızca bilgiye sahip ama onu kullanamayan bir konuma getirir. Ancak Stradling, yalnızca prosedürel bilgiye sahip olmanın da yetersiz olabileceğini vurgulamaktadır. Birey, siyasal yapılar, ilkeler ve ideolojilere dair yeterli önermesel bilgiye sahip değilse, uygulama becerileri yüzeysel kalabilir. Bu durumda, prosedürel bilgi anlamdan yoksun hâle gelir ve Platon'un bilgi yerine görüşün egemenliği olarak tanımladığı anlayışın ortaya çıkma riski doğar (Badlan, 2016; Crick, 2000).

Değerler: Vatandaşlık eğitimi, belirli değerleri ve eğilimleri teşvik eden bir süreçtir. Öğrencilerin, eğitim sürecinde bu değerleri tanımaları, üzerinde düşünmeleri ve bunlara uygun şekilde hareket etmeleri beklenmektedir. Özellikle bireylerin, grupların ve toplulukların tutum ve eylemlerini yönlendiren temel değerler konusunda bilinçlenmeleri sağlanmalıdır. Bu süreç, öğrencilerin kendilerine karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmaları ve aktif vatandaşlar olarak sorumluluk üstlenmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Vatandaşlık eğitimi kapsamında kazandırılması hedeflenen temel değerler ve eğilimler, bireylerin hem kişisel gelişimlerini desteklemeyi hem de toplumsal yaşamda aktif, sorumlu ve duyarlı yurttaşlar olarak yer almalarını amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, ortak iyiliğe duyarlılık, insan onuruna ve eşitliğe inanç, temel haklara saygı gibi evrensel değerlerin benimsetilmesi ön plandadır. Öğrencilerin çatışmaları barışçıl yollarla çözme, empati kurma, iş birliğine açık olma, farklı görüşlere hoşgörüyle yaklaşma ve bireysel eylemlerinin topluma etkisini öngörebilme becerileri

geliştirilmek istenmektedir. Ayrıca ahlaki kararlar alabilme, kendi görüşünü savunabilme, gerektiğinde fikirlerini kanıtlar doğrultusunda değiştirebilme ve bireysel inisiyatif alma gibi eğilimler de bu eğitimin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır.

Vatandaşlık eğitimi bireylerin sorumluluk alma, hukukun üstünlüğüne saygı gösterme, adaletli olma, fırsat ve cinsiyet eşitliğini destekleme gibi demokratik toplum düzeninin temelini oluşturan değerlere yönelik farkındalıklarını artırmayı hedefler. Aktif vatandaşlık bilincine sahip bireylerin, gönüllü hizmetlerde bulunma isteği göstermesi, insan haklarına duyarlılık geliştirmesi ve çevrenin korunmasına yönelik sürdürülebilirlik anlayışıyla hareket etmesi, bu eğitimin uzun vadeli çıktıları arasında yer almaktadır (Advisory Group on Citizenship, 1998).

Bu tür değerlerin öğrenciler tarafından yalnızca tanınması değil, günlük yaşamda uygulanabilir hâle gelmesi ise, eleştirel düşünmeyi ve farklı bakış açılarıyla yüzleşmeyi gerektirir. Bu noktada, eğitimde tartışmalı politik konuların yer alması, öğrencilerin bu değerleri içselleştirmeleri ve pratiğe dökebilmeleri açısından önemli bir araç olarak görülmektedir.

Chikoko vd. (2011)'ne göre tartışmalı politik konuların eğitimi, öğrencilerin mantıklı düşünme, adalet anlayışı geliştirme ve demokratik yollarla uzlaşma, iş birliği yapma gibi beceriler kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Bu durum, değerler eğitiminin öğrencileri farklı bakış açılarına saygılı, eleştirel düşünebilen ve toplumsal sorumluluk üstlenmeye istekli bireyler olarak yetiştirme amacını desteklemektedir. Ayrıca, tartışmalı politik konuların değerleri keşfettirdiği ve öğrencilerin farklı görüşleri tartarak yerel ve daha geniş küresel konularda tartışmalarını, tartışmalara barışçıl bir şekilde katılmalarını ve çatışmaları çözmelerini sağlayacak becerileri geliştirdiği ifade edilebilir. Bu durumda Byford vd. (2009) saygıyı, şefkati ve diğer insanların görüşlerine uyum sağlamayı teşvik eden değer ve tutumların geliştirilmesiyle birlikte, tartışmalı konuların ele alınmasının ulusal güvenlik ve çatışma konularının çözümünde önemli olduğunu ileri sürmektedir. Daha da önemlisi, tartışmalı politik konular öğrencileri sosyal meselelerle yansıtıcı bir şekilde ilgilenmeye ve sosyal değişim için dönüştürücü uygulamalara katılmaya hazırlar (Grimberg, 2010). Dolayısıyla, sosyal bilgiler alanında çalışan yukarıdaki araştırmacılara göre tartışmalı konuların ele

alınması; eleştirel düşünme, çoklu bakış açıları ve etkili vatandaşlık için değer ve tutumların geliştirilmesiyle ilgili olduğundan sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik bir adımdır.

Avrupa Komisyonunun 2005 yılında yayımladığı *Citizenship Education at School in Europe* başlıklı çalışmada, vatandaşlık eğitiminin yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir süreç olmadığı, aynı zamanda öğrencilerin politik okuryazarlık, eleştirel düşünme, değer geliştirme ve aktif katılım konularında desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu çerçevede vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin demokratik toplumun bilinçli bireyleri olarak yetişmelerine katkı sağlayacak bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır (European Commission, 2005, s. 11).

Çalışmaya göre vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin politik okuryazarlığını geliştirmeyi amaçlamakta ve bu doğrultuda çeşitli temel unsurları içermektedir. Bu unsurlar arasında sosyal, politik ve sivil kurumlara ilişkin temel bilgilerin yanı sıra insan haklarına dair bilgi kazandırılması yer almaktadır. Ayrıca toplumsal meseleler ve güncel sorunlar üzerinden birlikte yaşama kültürünün değerlendirilmesi, ulusal anayasalar aracılığıyla bireylerin hak ve sorumluluklarına yönelik farkındalık oluşturulmasının yanında kültürel ve tarihî miras konularında duyarlılığın artırılması da vatandaşlık eğitiminin kapsamı içerisinde değerlendirilmektedir (European Commission, 2005, s. 11).

Ayrıca vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve demokratik değerlerle uyumlu tutumlarını geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu süreç; kamusal yaşama katılım, empati, sosyal sorumluluk, öz güven, dayanışma, çok yönlü bakış açısı geliştirme ve çatışmaları barışçıl yollarla çözme gibi becerileri kapsamaktadır (European Commission, 2005, s. 11).

Demokratik katılımın teşvik edilmesi amacıyla, vatandaşlık eğitimi kapsamında bazı uygulamaların hayata geçirilmesi önerilmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin ulusal, yerel ve okul düzeyinde toplumsal yaşama aktif olarak katılımlarının desteklenmesi önem arz etmektedir. Ayrıca, okul ortamında öğrencilerin demokratik süreçleri doğrudan deneyimleyebilecekleri alanların oluşturulması ve kamu kurumları, sivil

toplum kuruluşları ile uluslararası örgütlerle iş birliğine dayalı etkinliklerin teşvik edilmesi, demokratik katılım kültürünün gelişmesine katkı sağlayacak temel uygulamalar arasında gösterilmektedir (European Commission, 2005, s. 11).

Hansard Topluluğu, Vatandaşlık Danışma Kurulu ve Avrupa Komisyonu, politik okuryazarlığın yalnızca siyasi bilgi edinme süreci olmadığını, bireylerin demokratik değerlere bağlılık göstermesini ve eleştirel düşünme becerileri kazanmasını sağlayan bütüncül bir yaklaşım gerektirdiğini savunmaktadır. Dolayısıyla, etkili bir vatandaşlık eğitiminin, bireylerin demokratik bilinç geliştirmelerine, toplumsal meselelere ilgi duymalarına ve siyasal süreçlere daha aktif şekilde katılım göstermelerine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

2.5.3 Politik Okuryazar Bireyin Göstereceği Davranışlar

Politik okuryazar bireyler; bilinçli oy kullanma, protestolar ve gönüllü faaliyetler gibi demokratik katılımın çeşitli biçimlerine daha fazla dâhil olurlar (Kuş, 2013; Badlan, 2016; İnan, 2021). Demokratik katılımın bireylerin siyasi süreçlere erişim düzeyleri ve bu süreçlere katılım kapasiteleriyle şekillendiğini ifade eden Verba vd. (1995)'nin yanı sıra Kelly (2018) de bu tür katılımların, demokratik sistemlerin daha sağlıklı işlemesine katkı sağladığını ifade etmektedir.

Politik okuryazarlık, bireylerin kendi varsayımlarını sorgulamalarını ve farklı perspektifleri değerlendirmelerini sağlar (Malone ve Julian, 2005; Faiz, 2016; Selanik Ay ve Yavuz, 2016; Şan, 2021). Bu durum, bireylerin medya, politika ve günlük yaşamda karşılaştıkları bilgiyle başa çıkma biçimlerini önemli ölçüde etkiler (Brookfield, 2012). Kelly (2018), bu durumun toplumda daha bilinçli ve sorgulayan bir vatandaş kitlesinin oluşmasına katkıda bulunarak yanlış bilgilendirme ve manipülasyonlara karşı bir direnç sağladığını ifade etmektedir.

Politik okuryazar bireyler, toplumsal sorunlara daha duyarlı olup bu sorunların çözümü için aktif rol üstlenirler (Crick, 2000; Badlan, 2016; İnan, 2021). Bu bireyler hem kendi haklarının hem de başkalarının haklarının farkında olarak toplumsal sorunlara duyarlılık gösterir ve bu sorunların çözümüne yönelik çabalara katılırlar

(Kelly, 2018). Böylelikle toplumda dayanışma ve sosyal adaletin sağlanması mümkün olur.

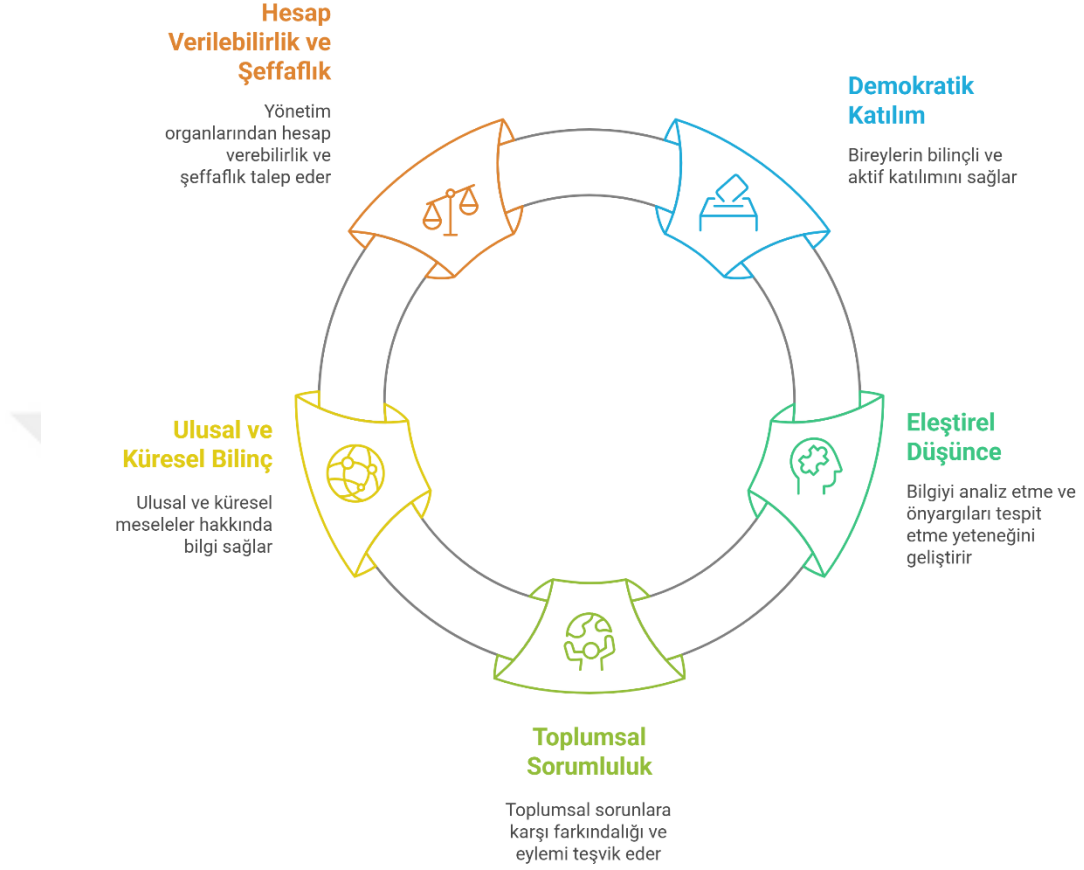
Küresel vatandaşlık eğitimi bireylerin uluslararası meseleler konusunda bilgi sahibi olmasının yanında bireylerin daha geniş bir dünya görüşüne sahip olmalarına katkıda bulunur (Nussbaum, 2002). Bu bağlamda politik okuryazarlık, bireylerin küresel sorunlara daha duyarlı olmasını sağlar. Bu da toplumun daha geniş bir perspektife sahip olmasını ve toplumda küresel vatandaşlık bilincinin gelişmesini destekler.

Sivil toplum kuruluşlarının demokratik işlevleri arasında bu kuruluşlara üyeliğin bireylerin siyasi katılımlarını arttırdığı belirtilmektedir (Cohen ve Arato, 1992). Aynı zamanda toplumsal sorumluluğun bireylerin bu tarz kuruluşlara olan ilgisiyle güçlendiği de bilinmektedir (Putnam, 2000). Politik okuryazar bireylerin yoğun olduğu toplumlar, güçlü bir sivil toplum yapısına sahip olurlar. Bu bireyler, sivil toplum kuruluşlarına katılarak toplumsal değişim için çalışırlar. Sivil toplumun güçlenmesi, hükûmet üzerinde bir denetim mekanizması işlevi görür ve toplumsal adaletin sağlanmasında önemli bir rol oynar (Kelly, 2018).

Politik okuryazar bireyler, hükûmetlerin ve diğer kamu kurumlarının hesap verebilirliğini artırır (Crick, 2000; Anderson, 2008; Şan, 2021). Bu bireyler, hükûmet politikalarını ve uygulamalarını yakından izler, eleştirir ve gerektiğinde değişim talep ederler. Hesap verebilirlik, demokratik yönetimlerin temel unsurlarından biridir (Schedler, 2009). Bu durum, yönetimlerin daha şeffaf ve hesap verebilir olmasını sağlar (Kelly, 2018).

Politik okuryazar bireylerin olduğu toplumlar, bir dizi olumlu özelliğe sahiptir. Bu toplumlarda bireyler; bilinçli, katılımcı ve sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetişmektedir. Politik okuryazarlık, bireylerin yalnızca politik süreçler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bu süreçlerde aktif bir rol üstlenmelerini ve karar alma mekanizmalarına katılmalarını teşvik eder. Bu bağlamda, politik okuryazar bireylerin olduğu toplumlar güçlü bir demokratik katılımın sağlandığı, yaygın bir eleştirel düşünce ortamının var olduğu, toplumsal sorumluluğun hissedildiği, ulusal ve küresel bilince, hesap verilebilirliğe ve şeffaflığa sahip

toplumlar olarak nitelendirilebilir. Şekil 2.2’de politik okuryazar bireyin gösterebileceği davranışlar görselleştirilmiştir.



Şekil 2.2 Politik okuryazar bireyin göstereceği davranışlar

2.5.4 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Politik Okuryazarlık

Vatandaşlık eğitimi Türkiye’de çok köklü bir tarihe sahiptir. Vatandaşlık eğitiminin tarihsel sürecine baktığımızda İslamiyet öncesi dönemden başlayıp Osmanlı Devleti’ne ve sonunda da cumhuriyetin kuruluşuyla günümüze kadar geldiği görülmektedir (Faiz, 2016). 1998-2005 yılları arasında vatandaşlık dersi ilköğretim ikinci kademedeki 7 ve 8. sınıflarda “Vatandaşlık ve İnsan Hakları” adıyla haftada 1 saat bağımsız bir ders olarak yer almaktaydı. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretim programları, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yenilenmiş ve bu süreçte vatandaşlık eğitimi alanında önemli değişiklikler yapılmıştır. Vatandaşlık dersi müfredattan çıkarılmış, bu konunun 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersleri ile 8. sınıf “Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi” dersine ara disiplin olarak entegre edilmesi

kararlaştırılmıştır. Bu değişiklikle, öğrenme etkinliklerinin vatandaşlık eğitimiyle ilişkilendirilmesi hedeflenmiştir (Ersoy, 2007).

Türkiye’de uzun süre etkili olan davranışçı eğitim anlayışı, sosyal bilgiler dersinin daha çok itaatkâr ve sorgulamayan bireyler yetiştirmeye odaklanmasına neden olmuştur (Kabapınar, 2019). Ancak 2004 yılında yapılandırmacı anlayışın benimsenmesiyle birlikte, vatandaşlık eğitiminde eleştirel, sorgulayıcı ve aktif yurttaşlar yetiştirme hedefi ön plana çıkmıştır. Bu doğrultuda, sosyal bilgiler öğretmenlerine gençleri demokratik değerlere dayalı kararlar almaya yönlendirme konusunda önemli sorumluluklar düşmektedir (Merey, 2012). 2018 yılında yapılan program değişikliğiyle “etkin vatandaşlık” öğrenme alanı eklenmiş ve politik okuryazarlık becerisi de bu kapsamda programa dâhil edilmiştir (MEB, 2018).

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan beceri ve değerlerin de politik okuryazarlık ile uyumlu olduğu görölmektedir (şan, 2021). Politik okuryazarlık becerisi; bilgi, beceri ve değerler aracılığıyla kazandırılması gereken bir yeterlilik olarak ele alınmaktadır (Advisory Group on Citizenship, 1998). 2018 programında yer verilen araştırma, eleştirel düşünme, empati, iletişim, iş birliği, kalıp yargıları fark etme, karar verme, kanıt toplama ve problem çözme gibi beceriler literatürde (Crick ve Lister, 1978; Crick ve Porter, 1978; Tarhan, 2019; şan ve Gölgesiz Gedikler, 2020) politik okuryazarlığın oluşumu için gerekli yetkinlikler arasında sayılmaktadır. Ayrıca adalet, eşitlik, özgürlük, barış, dayanışma, duyarlılık, saygı, sorumluluk ve vatanseverlik gibi kavramlar da politik okuryazarlığın temel değerleri olarak kabul edilmektedir (Crick ve Porter, 1978; Stradling, 1978; Advisory Group on Citizenship, 1998). Tüm bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda politik okuryazarlığı destekleyen birçok beceri ve değere yer verilmiştir.

Ancak, bu bağlamda dikkat çeken önemli bir durum, 2024 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda “politik okuryazarlık” becerisine açık bir şekilde yer verilmemiş olmasıdır. Oysa politik okuryazarlık, bireylerin demokratik değerlere bağlılık geliştirmesi, toplumsal meselelere duyarlılık kazanması ve siyasal süreçlere bilinçli bir şekilde katılım sağlaması aćısından çağdaş vatandaşlık eğitiminin vazgeçilmez bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (European Commission, 2005; řan,

2021). 2018 programında yer verilen empati, eleştirel düşünme, iletişim, karar verme ve problem çözme gibi becerilerin yanı sıra adalet, eşitlik, özgürlük ve sorumluluk gibi değerler, doğrudan politik okuryazarlığın inşasına katkı sunmaktayken; bu kavramın 2024 programında açıkça vurgulanmaması, programın demokratik yurttaş yetiştirme hedefi açısından bir geriye gidiş olarak değerlendirilebilir. Bu durum, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kabul gören vatandaşlık eğitimi ilkeleriyle çelişmekte ve öğrencilerin toplumsal katılımlarını bilinçli bir şekilde gerçekleştirme potansiyellerini sınırlandırma riski taşımaktadır. Dolayısıyla 2024 programının, öğrencilerin politik bilince sahip bireyler olarak yetiştirmelerine yönelik hedefleri yeterince karşılamadığı ve bu yönüyle yeniden ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

2.5.5 Politik Okuryazarlık ve Öğretmen Yetiştirme

1978’de Hansard Topluluğunun, gençlerin aktif sivil katılım gösterebilmeleri amacıyla vatandaşlık eğitimi ve politik okuryazarlık üzerine görüşlerini paylaşmasının ardından Minogue (1980), politik okuryazar bireyler yetiştirebilmek için öğretmenlerin de politik okuryazarlık konusunda eğitilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Ancak bu vurguya rağmen hangi öğretmenlerin politik konuları ele alabileceği konusunda bir uzlaşıya varılamaması nedeniyle bu konuda çeşitli tartışmalar yaşandığının da belirtilmesi gerekmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi Crick ve Porter (1978), politik okuryazarlığın doğrudan politika eğitimi yoluyla verilmesinin söz konusu olmadığını, aynı zamanda bu becerinin tarih, coğrafya, ana dili, ekonomi ve sosyoloji gibi derslerle de verilebileceğini ifade etmişlerdir. Politik okuryazarlığın bu şekilde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması öğrencilere çeşitli bakış açıları kazandırmanın yanı sıra onların toplumsal ve küresel konulara duyarlı bireyler olarak yetiştirmelerine olanak verdiği için çok önemli bir gerekliliktir (Santora, 2012). Benzer düşüncelere sahip olan Hess (2009b) de bütün öğretmenlerin bu konuda sorumlulukları olduğunu belirtmektedir.

Ancak Frogel (2014), sosyal bilgiler ve siyaset bilimi dışındaki öğretim programlarında verilen eğitimin öğretmen adaylarını siyasi meselelerle ilgilenmeye hazırlamadığını öne sürmektedir. Nitekim Castro ve Aguayo (2013), sosyal bilgiler eğitiminin, örneğin soykırım gibi insan hakları ihlallerini içeren küresel vatandaşlık ve

karmaşık politik meseleleri öğretmen adaylarının anlamalarında kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin, öğretmen adaylarının empati kurma ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde temel bir araç olduğunu vurgulamaktadırlar. Merryfield (2012) ise küreselleşen dünyada politik eğitimin yalnızca yerel meselelerle sınırlı kalmaması gerektiğini, küresel bir vatandaşlık bilinci geliştirmenin de sosyal bilgiler eğitiminin önemli bir amacı olduğunu belirtmektedir. Buna ilaveten Kuş ve Öztürk (2019) bu konuların öğretiminin sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorumluluğunda olması gerektiğini savunmaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı politik konuları ele alma konusunda daha fazla özyeterliliğe sahip olmaları, bu tarz tartışmaları diğer öğretmenlere göre daha iyi bir şekilde yürütebilmelerinin en önemli nedenlerinden biri olarak gösterilebilir (Gindi ve Erlich, 2018). Bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere sosyal bilgiler dersinin politik konuların ele alınıp öğretilmesinde çok önemli bir rolü bulunmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerine bir konuyla ilgili çeşitli ve farklı bakış açılarını ile demokratik vatandaşlık becerilerini uygulamalarına olanak tanıyacak yolları sunma sorumlulukları bulunmaktadır (NCSS, 1994). Bu durum, sosyal bilgiler eğitiminin yalnızca tarihsel konuların aktarımını değil, aynı zamanda öğrencilerin çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmeyi ve demokratik toplumlarda aktif katılımcılar olarak yer alma kapasitelerini güçlendirmeyi amaçladığını göstermektedir (Russell, 2012). Bu, öğrencilerin sadece insanlık tarihinin değil, aynı zamanda insanın bugünü ve geleceğinin gelişimiyle de ilgili konuları tartışmaları, müzakere etmeleri gerektiği anlamına gelmektedir. Nganga ve Kamutu (2013)'ün da vurguladığı gibi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin rehberliğinde gerçekleşen böyle bir eğitim öğrencilerin eleştirel düşünme, empati ve adalet duygusu kazanmalarını amaçlamaktadır.

Daha önce de belirtildiği üzere sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi, son yıllarda birçok toplumsal ve politik değişimden etkilenmiştir. Dünya genelinde yaşanan ekonomik krizler, artan ırksal eşitsizlikler, küresel terörizm, mülteci krizleri ve küresel ısınmanın olumsuz etkileri, sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştığı zorlukları artırmıştır. Bu durum, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sadece akademik bilgi aktarmakla yetinmeyip

aynı zamanda öğrencilerini demokratik vatandaşlar olarak yetiştirmeleri gerekliliğini bir zorunluluk hâline getirmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokratik vatandaşlık eğitimi ve politik okuryazarlık konularında yeterli donanımına sahip olmaları gerektiği açıktır. Ancak öğretmenlerin bu yetkinlikleri kazanabilmeleri, büyük ölçüde lisans eğitimlerinde sunulan ders içerikleri ve program yapısıyla doğrudan ilişkilidir. Bu noktada Türkiye’deki sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının yapısı, politik okuryazarlık eğitimi açısından mevcut durumu değerlendirmek ve geliştirme alanlarını tespit etmek açısından önemli bir inceleme alanı sunmaktadır.

Bu çalışmanın odak noktasını oluşturan politik okuryazarlıkla bağlantılı olan siyaset bilimi, “Siyaset Bilimine Giriş” adlı bir ders olarak ilk kez 2006’da Türkiye’deki eğitim fakülteleri sosyal bilgiler eğitimi lisans müfredatında zorunlu bir ders olarak yer almıştır (YÖK, 2006). Daha öncesinde ise bu derse benzer sayılabilecek siyasal düşünce tarihi dersinin içeriği, siyaset bilimiyle bağlantılı olan felsefe ve tarih disiplinlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Düşüncenin ve özellikle siyasal düşüncenin tarihsel gelişimi, devlet, devletleri oluşturan unsurlar ve devletlerin fonksiyonel özellikleri siyasal düşünce tarihi dersi kapsamında ele alınan önemli konular olarak ön plana çıkmaktaydı (YÖK, 1998). 2006-2018 yılları arasında sosyal bilgiler 2. sınıf programında yer alan “Siyaset Bilimine Giriş” dersi 2018 yılında yapılan son düzenlemeyle birlikte “Siyaset Bilimi” adını alarak 1. sınıfta okutulmaya başlanmıştır. Ayrıca bu dersin içeriğinde herhangi bir değişiklik yapılmayıp sadece isim değişikliğine gidildiğinin belirtilmesi gerekmektedir. Dersin içeriğini temel siyaset bilimi kavramları, siyaset biliminin yöntemi, diğer disiplinlerle ilişkisi ve siyasal sistemlerin işleyişi konuları oluşturmaktadır (YÖK, 2018). Siyaset Bilimi dersinin yanında, sosyal bilgiler eğitimi lisans müfredatında 2. sınıflar için “Vatandaşlık Bilgisi”, 3. sınıflar için “Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği” ve 4. sınıflar için “İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi” dersleri zorunlu ders kategorisinde yer almaktadır. Bunun yanında “İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi” dersi eğitim fakülteleri genel kültür seçmeli ders havuzunda yer alıp, bölüm fark etmeksizin bütün eğitim fakültesi öğrencilerinin seçebileceği bir ders kategorisindedir (YÖK, 2018). Söz konusu derslerden başka özellikle tarih bilimiyle alakalı bazı derslerde belirli

dönemlerin siyasi tarihiyle ilgili konulara yer verilmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi Crick ve Porter (1978), politik okuryazarlığın yalnızca politika eğitimi yoluyla verilmesi mümkün olmadığından bu becerinin tarih, coğrafya, ana dili, ekonomi ve sosyoloji gibi derslerle de verilebileceğini ifade etmişlerdir. Türkiye’deki sosyal bilgiler dersi öğretim programının nispeten söz konusu gerekliliğe olanak verecek bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

YÖK, son yıllarda eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının, uzmanlık alanlarıyla ilgili seçmeli dersler açabilmelerine yönelik bir esneklik sağlamıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yukarıda adı geçen derslerin yanında doğrudan politik okuryazarlık eğitimiyle ilişkili bir seçmeli ders alabilmeleri hem politik okuryazar bir vatandaş olmalarına hem de politik okuryazar öğrenciler yetiştirmelerine yardımcı olabilecektir. Benzer düşüncede olan Kuş (2013) da görüşlerini “politik okuryazar olarak yetiştirilmiş öğretmenlerin daha etkili bir politik okuryazarlığın geliştirilmesine katkı sağlayabileceği” şeklinde ifade etmektedir.

Amerika Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS), öğretmenlerin öğrencilere yalnızca siyasal konuları öğretmelerinin yeterli olmadığını, öğrencilerin bu bilgileri demokratik vatandaşlar olarak kullanabilmeleri ve toplumsal rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için gerekli olan vatandaşlık bilincinin geliştirilmesine de yardımcı olmaları gerektiğini belirtmiştir (NCSS, 1994).

Amerika Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi’nin bu tavsiyelerini izleyen yıllarda Türkiye’de sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi geliştirmek amacıyla akademik camia da bazı girişimlerde bulunmuştur. Örneğin 2010 yılında sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan akademisyenleri bir araya getirmek amacıyla Sosyal Bilgiler Eğitimciler Derneği kurulmuştur. Derneğin bir diğer amacı da sosyal bilgiler alanındaki araştırmaların, yayınların, eğitim faaliyetlerinin ve diğer akademik çalışmaların gelişimine katkıda bulunmaktır (SBEB, 2020). Derneğin vizyonu, sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan akademisyen ve öğretmenler arasında etkileşimi artırarak teori ile pratik arasındaki bağı güçlendirmek olarak belirtilmektedir. Ayrıca demokratik vatandaşlık eğitimi çalışmalarını destekleyerek toplumsal gelişime katkıda bulunmak ve 21. yüzyılın gerektirdiği yetkinliklere sahip öğretmenlerin

yetiştirilmesine destek olmanın da derneğin vizyonunun temel unsurları arasında olduğu vurgulanmaktadır (SBEB, 2020). 2012 yılında ise Sosyal Bilgiler Eğitimciler Derneği ve Marmara Üniversitesi iş birliği ve Avrupa Birliği desteği ile “Değişen Dünyada Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Yeni Yönelimler ve Sorunlar” başlıklı bir sempozyum gerçekleştirilmiştir. Sempozyumun amacı, sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi alanlarında son yıllarda yaşanan gelişmeleri ve karşılaşılan sorunları, ulusal ve küresel düzeydeki sosyal, ekonomik, kültürel ve politik dinamikler çerçevesinde ele almak olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda teori ve uygulama ekseninde yapılan tartışmalarla barış, adalet, refah ve demokrasinin hâkim olduğu bir dünya inşa etme hedefine katkı sağlanmanın amaçlandığı da özellikle belirtilmiştir (USBES, 2012).

Amerika Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi’nin açıklamaları ve Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Eğitimciler Derneği’nin (SBEB) amaç ve vizyonu göz önünde bulundurulduğunda her iki ülkenin de sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokratik vatandaşlık eğitimi kapsamında iyi bir eğitim alabilmelerine oldukça önem verdikleri söylenebilir.

Politik okuryazarlık, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmeyi, demokrasideki vatandaşlık rollerini desteklemeyi, demokratik değerleri içselleştirmelerine yardımcı olmayı ve bu değerleri anlamlı faaliyetlere dönüştürmelerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Hess, 2002; Versfeld, 2005). Eğitimi, doğası gereği politik bir süreç olarak tanımlayan Toroei (1997) bu nedenle vatandaşlık eğitiminin de doğal olarak politik bir nitelik taşıdığını belirtmiştir. Benzer bir ifadeyi Gramsci de söylemiştir. Gramsci’ye göre eğitim, okulların gizli müfredatından ziyade hem resmî hem de gayriresmî öğretim yoluyla politik aydınlanma ve ikna konusundaki açık taahhüdünden dolayı, doğası gereği politiktir (Entwistle, 2009, s. 70). Bu bağlamda, vatandaşlık eğitiminin doğal olarak politikanın alanı içerisinde yer almasından ötürü (Thompson, 1997’den akt. Şan, 2021) politik konuların öğretiminde sosyal bilgiler öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir.

Tam da bu noktada belirtilmesi gereken önemli bir husus bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde ele alınan politik konuların önemli bir bölümünü tartışmalı konular

oluşturmaktadır. Alanda ön plana çıkan araştırmacılar özellikle güncel tartışmalı konuların politik bir bağlam içinde değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Hess, 2009a; Levy, 2011; Hess ve McAvoy, 2014; Hess ve McAvoy, 2015; Apter, 2016; Payne ve Journell, 2019; Geller, 2020; Lash, 2021). Bu bakış açısına göre tartışmalı konular yalnızca akademik veya etik meseleler olarak değil, aynı zamanda politik konular olarak da ele alınmalı ve öğrencilerin bu konular üzerinde düşünmelerine, tartışmalarına ve bilinçli vatandaş olarak karar vermelerine olanak tanınmalıdır. Bu nedenden dolayı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konuların öğretimi sırasında karşılaştıkları zorluklar, benimseyebilecekleri roller ve tartışmalı politik konuların öğretiminin faydaları ayrı birer başlık altında ele alınmıştır.

2.5.6 Politik Konuların Öğretimi Sırasında Karşılaşılan Zorluklar

Sosyal bilgiler öğretmenleri politik okuryazarlığın geliştirilmesi sürecinde kritik bir role sahiptir. Bu nedenden dolayı hem eğitim programlarının içeriğinin hem de sınıf içindeki öğretim uygulamalarının, öğrencilerin politik bilinç kazanmalarını ve toplumsal olaylara karşı duyarlılık geliştirmelerini destekleyecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Ancak bu süreçte öğretmenlerin karşılaşılabileceği zorluklar göz ardı edilmemeli ve öğretmenlerin desteklenmesi için gerekli akademik ve pedagojik kaynaklar sağlanmalıdır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik konuların öğretimi sırasında karşılaşp özyeterliklerini etkileyecek içsel ve dışsal zorluklardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

2.5.6.1 Yasal güvence eksikliğinden kaynaklanan zorluklar

Eğitim sistemlerinde öğretmenlerin tartışmalı politik konuları sınıf ortamında ele alıp almamaları, uzun süredir tartışılan bir konudur. Bu durum, yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda yasal ve etik boyutlarıyla da dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bu tür konuları derslerinde işleme konusundaki tutumları, büyük ölçüde içinde bulundukları yasal çerçeveye ve ulusal eğitim politikalarına bağlıdır. Nitekim bazı çalışmalar, ulusal eğitim politikalarının öğretmenlerin tartışmalı politik konuları ele alıp almamaları ve nasıl ele alacakları üzerinde önemli ve doğrudan bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin özellikle yasaları çiğnemenin, siyasi

normları ihlal etmenin ve kuralcı resmî müfredattan sapmanın etkileri konusunda endişe duyduklarını belirtmektedir. Örneğin Ersoy (2010)'un Türkiye'de, Ho (2010)'nun Singapur'da ve Misco (2011)'nin Çin'de yürüttükleri araştırmalar, öğretmenlerin devletin eğitim politikaları ve mevcut yasal düzenlemeler nedeniyle sınıfta hangi konuların ele alınabileceği konusunda kendilerini sınırlı hissettiklerini ve tartışmalı politik konuları işlemekte tereddüt ettiklerini göstermektedir.

Devletin tartışmalı politik konularda tavır belirlemesine ilişkin bir örnek olarak Kanada üst mahkemesinin almış olduğu karar gösterilebilir. Mahkemenin kararında öğretmenlerin ifade özgürlüğü, devletin müfredat oluşturma hakkı, okulun öğrencileri uygun olmayan söylemlerden koruma görevi ve öğrencilerin eleştirel ve özerk düşünmeyi teşvik eden bir eğitim alma hakkı arasında bir denge kurmaya çalışan hükümler yer almıştır (Maxwell vd., 2018). Ayrıca Kanada içtihadı, sınıfta savunulan görüşlerin öğretim programına uygun olması, öğretmenlerin yetkilerini tartışmalı konularda ahlaki ve siyasi görüşleri desteklemek için kullanmaması, öngörülebilir şekilde kışkırtıcı yorumlardan kaçınmaları ve yapılan tartışmaların öğrencilerin yaşına uygun olması gibi öğretmenlerin ifade özgürlüğünü düzenleyen dört ana ilke ortaya koymuştur (Maxwell vd., 2019).

Kamu çalışanı olan öğretmenlerin bir diğer endişesi ise işlerini kaybetme olasılığıdır. Her ne kadar Kanada, öğretmenlerin ifade özgürlüğünü düzenleyen ilkeler ortaya koymuşsa da Aralık 2016'da bir öğretmenin kürtaja karşı olduğunu belirtmesinin bir öğrenci tarafından şikâyet edilmesi sonucunda söz konusu öğretmen işten çıkarılmıştır (Erllich ve Gindi, 2023). Benzer şekilde, İsrailli bir yurttaşlık bilgisi öğretmeni olan Meir Baruchin'nin, siyasi görüşlerini internette ifade etmesi kamuoyunda tartışmalara neden olmuştur. Baruchin, Facebook'ta yaptığı bir paylaşımda *“Bunu yapmak zorunda değilsiniz. Tarihin doğru tarafında olmayı seçebilirsiniz. Reddedebilirsiniz.”* ifadeleriyle gençlere İsrail ordusuna katılmamaları çağrısında bulunmuştur. Bu sözleri birçok öğrenci kendisine destek vermesine rağmen Baruchin'in işini kaybetmesine neden olmuştur (Erllich ve Gindi, 2023). Amerika Birleşik Devletleri'nde de 11 Eylül gibi güncel politik konuları ele aldıkları için disiplin soruşturması geçirip işlerine son verilen öğretmenler de olmuştur (Hess, 2004).

Alanda yapılan alışmalar (Zemby ve Kambani, 2012; Ho vd., 2014; Günal, 2016; Misco ve Tseng, 2018; Tannebaum, 2020), ğretmenlerin tartışmalı konuları iyi öğretimin temel bir parçası olarak görmelerine rağmen açık bir yönlendirme, yasal güvence ve kurumsal destek olmaksızın bu konuları sınıf ortamına dâhil etmekte zorlandıklarını; buna karşılık hkmetin açık pozisyon almasının, öğretmenlere yasal koruma sağlanması ve okul yönetimi ile velilerin desteğinin, bu konuların öğretimini kolaylaştırabileceğini göstermektedir.

Hong Kong, İsrail, Singapur ve ABD gibi çeşitli ülkelerden sunulan bu örnekler, hkmetlerin tartışmalı politik konulara yaklaşımının öğretmenlerin bu konulara ilişkin davranışlarını nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Lee (1999) ve Ho (2010) gibi araştırmacılar, politika değişiklikleri ve ğretim programının apolitikleşmesinin öğretmenlerin zyeterlik algılarını zayıflattığını belirtmişlerdir. Kanada gibi ülkelerde devletin ğretim programına yönelik daha açık ve zgrlk yaklaşımları, öğretmenlerin tartışmalı konulara daha öz güvenli yaklaşmalarını sağlarken, Singapur ve Çin gibi daha otoriter rejimlerde öğretmenlerin politik baskı ve yasalar nedeniyle daha çekingen davrandıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitiminde kendilerini yeterli hissetmeleri için, yasaların ve politik baskıların etkisinin azaltılması da çok önemli bir gerekliliktir. Daha önce de ifade edildiği gibi Ho vd. (2014) ile Günal (2016)'ın çalışmalarının bulguları, hkmetin pozisyonunun netliğinin öğretmenlerin tartışmalı konulara yaklaşımlarında daha öz güvenli olmalarını sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Ancak ğretmenler sadece politik baskılarla değil, aynı zamanda ğretim programının sınırlamaları ile de karşı karşıya kalmaktadır.

2.5.6.2 Öğretim programından kaynaklanan zorluklar

Öğretmenlerin bu konuları sınıflarda ele almalarını zorlaştıran bir diğer neden ğretim programıdır. Öğretim programı, öğretmenlerin hangi konuları ne kadar derinlemesine işleyebileceğini belirleyen en önemli faktörlerden biri olduğu için, öğretmenlerin konuları rahat bir şekilde ele alabilmeleri daha esnek bir ğretim programına bağlıdır. Siyaset alanıyla ilgili tartışmalı konular, ğretim programında yeterince yer

bulamazsa, öğretmenler bu konulara değinmekte çekinceler yaşayabilir. Hess ve McAvoy (2015) çalışmalarında öğretim programında hangi konuların ele alınıp ve nasıl öğretildiğinin çocukların politikleşme sürecinde belirleyici bir faktör olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte Barton ve Ho (2022) adalet ve uyum temelinde şekillenen bir öğretim programının, öğrencilerin tartışmalı politik konular üzerinde müzakere yeteneklerini geliştirmeleri ve kamusal eylemlere hazırlanmaları açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Politik konuların sınıf ortamında ele alınmasında karşılaşılan zorluklardan biri de öğretim programlarının yapısıdır. Programların içeriği ve sunuluş biçimi, öğretmenlerin hangi konulara ne ölçüde yer verebileceklerini belirleyen önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Öğretim programının katı yapısı, bazı öğretmenlerin politik ve tartışmalı konulara sınırlı biçimde yer vermesine neden olabilmektedir (Alviar-Martin vd., 2008). Bu nedenle, öğretmenlerin pedagojik açıdan daha esnek bir öğretim programına ihtiyaç duydukları ve böyle bir esnekliğin, politik konuların sınıfta tartışılabilmesi için ön koşul olduğu ileri sürülmektedir (Hess, 2009a). Öte yandan, sosyal bilgiler dersi bağlamında öğretim programının zaten politik bir içeriğe sahip olduğunu ve bu nedenle öğretmenlerin mevcut programlar çerçevesinde de tartışmalı konuları ele alabileceklerini savunan yaklaşımlar da vardır. Journell (2017), bu görüş doğrultusunda, öğretim sürecinde belirleyici olanın öğretim programının esnekliği değil, öğretmenin içerikle kurduğu ilişki ve pedagojik yorumlama becerisi olduğunu vurgulamaktadır.

Ancak öğretim programının yoğunluğu ve belirli konuların öncelikli olarak ele alınması gerektiği yönündeki baskılar, öğretmenlerin tartışmalı politik konuları işlemek için yeterli zamanı bulamamalarına neden olabilir. Hahn (1988), öğretmenlerin, öğretim programının gerektirdiği konular dışında bir şey öğretilmelerinin okul yönetimi tarafından hoş karşılanamayabileceğini ve bu sebeple öğretmenlerin öğretim programı dışında olan politik konuları işleme konusunda çekince yaşayabileceklerini ifade etmiştir. Nitekim alanda yapılan bazı çalışmaların sonuçları öğretmenlerin öğrencilerin yıl sonlarında girecekleri sınava kadar öğretim programında bulunan konuları yetiştirme kaygısı yaşamalarından dolayı tartışmalı

siyasi konulara vakitlerinin kalmadıklarını dile getirdiklerini ortaya koymaktadır (Wills, 2007; Misco vd., 2011; Pace, 2011;).

Öğretmenlerin öğretim programının dışına çıkma ve programı yetiştirememe kaygısının yanında program bağlamında başka bir olumsuzluğu Galston (2001), öğrencilerin yurttaşlık eğitimine resmî ve gayriresmî kanallar aracılığıyla aynı anda maruz kalmaları şeklinde ifade etmektedir. Resmî kanal olarak nitelendirilebilecek öğretmenlerden doğrudan öğrenme yolunun yanında gayriresmî kanallar okul iklimi, kültürel iklim, sınıfta ve diğer okul etkinliklerinde yapılan resmî olmayan konuşmalar, gençlik hareketleri ve evde sergilenen tutumlar olarak nitelendirilebilir (Zvulun ve Harel, 2017). Ancak unutulmamalıdır ki devletler, okulları -dolayısıyla öğretim programlarını- çoğu zaman birer ideolojik aygıt olarak görme eğilimindedir. Althusser (2008), okulların bireylere yalnızca bilgi değil, aynı zamanda egemen ideolojiye uyum sağlayacak bir dizi değer ve beceri kazandırdığını savunmaktadır. Bu bağlamda, öğretim programında öğretilen demokrasi, sıklıkla temsili kurumlara duyulan saygı ve yasalara bağlılık gibi normatif kalıplar üzerinden tanımlanmakta; katılım, sorgulama ve muhalefet gibi aktif yurttaşlık öğeleri geri planda kalmaktadır. Ne var ki öğrenciler, okul dışında -özellikle medya ve sosyal medya aracılığıyla- sıklıkla demokratik ilkelere aykırı uygulamalarla karşılaşmaktadırlar. Bu çelişki, öğrencilerin kafasında demokrasinin ne olduğu ve nasıl işlediğine dair karmaşa yaratabilir; dahası bu durum, öğretmenlerin de sınıfta bu tür konuları ele alma konusunda çekingen davranmalarına yol açabilir. Çünkü öğretmen, bir yandan öğrencilerin eleştirel düşünmesini sağlamak isterken, diğer yandan resmî öğretim programıyla ve okulun ideolojik çerçevesiyle çelişme riski taşımaktadır. Sonuç olarak öğretim programında yer alan “demokrasi” söylemi ile öğrencilerin gündelik yaşamda deneyimlediği gerçeklik arasındaki bu kopukluk hem öğrenme sürecini hem de demokratik bilinçlenmeyi olumsuz etkileyebilir. Bu kopukluğun derinleşmesinde bir diğer etken ise, öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı yapısal ve politik baskılardır. Sık sık değişen eğitim politikaları ve yeterli rehberlik sunmayan öğretim programları, öğretmenlerin özyeterlik algılarını zayıflatmakta; bu da onların sınıf içi tartışmalarda aktif rol almalarını engelleyen önemli bir faktör hâline gelmektedir (Lee, 1999). Söz konusu yapısal sorunların arka planında neoliberal politikaların eğitim sistemine etkisi de önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim Carr ve Lund (2008), neoliberal anlayışın öğretmenlerin demokratik değerleri

aktarma ve tartışmalı konulara yer verme yetkinliklerini olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca pedagojik anlamda değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk bilinciyle de hareket etmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

2.5.6.3 Okul ve toplumdan kaynaklanan zorluklar

Öğretmenlerin politik konuları ele almasındaki zorluklardan biri de okul yönetimi ve toplumdan gelen tepkilerden dolayı çekinceler yaşamalarından kaynaklanmaktadır (Miller vd., 2006; Dean ve Joldoshaieva, 2007; Ersoy, 2010; Patterson, 2010; Ho vd., 2014; Günal, 2016).

Okul yönetimlerinin tartışmalı ve siyasi konulara yaklaşımı, öğretmenlerin mesleki özerklik algısı ve özyeterlilik düzeyi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin bu tür konuları sınıf ortamına taşımaktaki çekinceleri, yalnızca pedagojik ya da bireysel nedenlerle sınırlı kalmamakta aynı zamanda okul yönetimlerinden kaynaklanan kurumsal baskılar ve yönetsel sınırlamalarla da şekillenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin politik içerikli ders uygulamalarında olası olumsuz sonuçlarla karşılaşma endişesi taşıdıkları ve bu durumun, okul yöneticilerinin dar vizyonlu tutumları ile toplumun genel yaklaşımından kaynaklanabileceği ifade edilmektedir (Dean ve Joldoshaieva, 2007; Ho vd., 2014). Nitekim Wong vd. (2020), okul müdürlerinin siyasi atmosferi yönetme biçimlerinin, öğretmenlerin özerklik ve özyeterlilik algıları üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmektedirler.

Benzer şekilde, aşırı bürokratik yapıların öğretmenlerin profesyonel takdir yetkileri üzerinde baskı oluşturduğu ve bu baskının da mesleki özerklik ve özyeterlilik algılarını olumsuz yönde etkileyebildiği bilinmektedir (Tschannen-Moran, 2009). Okul yöneticilerinin bu tür tutumları, yalnızca yönetsel bir mesele olmaktan öte, öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerinde ve sınıf içi uygulamalarda ne ölçüde özgür ve yeterli hissedeceklerini belirleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi verirken özerk olmaları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Ancak yapılan araştırmalar, bazı

okul yöneticilerinin, okul topluluğunda huzuru korumak için öğretmenlere belirli konular hakkında konuşmamaları yönünde baskı yaptığını göstermektedir (Lee, 1999; Wong vd., 2019b). Bu durum, öğretmenlerin özyeterlilik algılarının düşmesine ve öğrencilerin sosyal ve siyasi katılım konusunda bilinçlenmelerinin engellenmesine neden olmaktadır. Özellikle okul yönetimlerinin akademik özgürlüğü koruma konusundaki yetersizliği, öğretmenlerin otosansür uygulamalarına ve güven kaybı yaşamalarına yol açmaktadır (Alviar-Martin vd., 2008). Öğretmenlerin kendilerini baskı altında hissetmeleri ve siyasi meseleleri tartışmaktan kaçınmaları hem onların mesleki tatminini azaltmakta hem de öğrencilerin demokratik değerleri öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Wong vd., 2019b).

Buna karşılık, olumlu bir okul iklimi, iş tatmini ve öğretmenlerin özyeterlilik düzeyleriyle pozitif yönde ilişkilidir. Öğretmenler, öğrencilerle destekleyici ilişkiler kurduklarında ve meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalıştıklarında, tartışmalı politik konulara eleştirel bir şekilde yaklaşma konusunda daha istekli hâle gelmekte ve bu durum özyeterliliklerini güçlendirmektedir (Katsantonis, 2019). Ancak olumsuz bir okul iklimi, bir çekingenlik veya korku kültürü yaratarak öğretmenlerin hassas konulara olan ilgisini engelleyebilmektedir (Wahyudi ve Fisher, 2006).

Öte yandan öğretmen-müdür ilişkilerinde güven unsuru, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü yöneticiler güvenilir bir okul ortamı oluşturduklarında, öğretmenlerin zorlayıcı konuları ele almaya daha istekli davrandıkları ve bu durumun onların öz güvenlerini ve etkililik algılarını güçlendirdiği bilinmektedir (Moye vd., 2005). Bu doğrultuda, okul liderliği ile okul iklimi arasındaki etkileşim, öğretmenlerin tartışmalı konulara yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak okul yönetimlerinin oluşturduğu performans değerlendirme sistemleri, denetim mekanizmaları ve kurumsal beklentiler gibi hesap verebilirlik çerçeveleri, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu çerçeveler, öğretmenlerin tartışmalı ve siyasi konuları ele alma konusunda kendilerini ne kadar yetkin ve güvende hissettiklerini belirleyerek, ya eleştirel pedagojiyi destekleyen özgürleştirici bir ortam yaratmakta ya da ifade özgürlüğünü sınırlayan bir denetim

alanı oluşturmaktadır. Moye vd. (2005), yönetim desteği, belirsizlik ve etik liderlik eksikliğinin, öğretmenlerin mesleki öz güvenlerini azaltabileceğini ve bunun da eğitim uygulamalarını önemli ölçüde etkileyebileceğini ifade etmektedirler. Özellikle, öğretmenlerin akademik özgürlüklerinin korunması ve desteklenmesi, onların öğrencilerle daha eleştirel ve açık bir öğrenme ortamı oluşturmalarını sağlayarak demokratik değerlerin aktarımını güçlendirebilir.

Okulun toplumsal yapı içerisindeki konumu düşünüldüğünde, öğretmenlerin tartışmalı konuları sınıfta ele alırken sadece kurumsal değil, aynı zamanda sosyal baskılarla da karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir. Öğretmenlerin politik konuları çok boyutlu biçimde ele almak yerine belirli bir görüşü aşlamayı tercih etmelerinin arkasında, sıklıkla ailelerden gelen toplumsal ve ideolojik baskıların etkili olduğu görülmektedir (Hess, 2009b). Ailelerin politik konuların ele alınmasına yönelik müdahaleleri, öğretmenlerin bağımsız düşünmeyi ve eleştirel değerlendirmeyi teşvik etme çabalarıyla çoğu zaman çatışmaktadır. Özellikle muhafazakâr değerleri benimseyen ve kültürel ya da etnik kimliğine güçlü bir bağlılık hisseden aileler, bu tür konuların sınıfta ele alınmasından rahatsızlık duyabilmektedir (Gindi vd., 2021). Bu durum, öğretmenlerin bilinçli vatandaşlar yetiştirmeye yönelik çabalarını, yani eleştirel düşünmeyi teşvik etme ve siyasi meseleler hakkında açık diyalog kurma çabalarını önemli ölçüde kısıtlayabileceği göz ardı edilmemelidir. Aile direnci, bu bağlamda, politik konuların öğretiminde karşılaşılan en önemli engellerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Tartışmalı politik konuların ele alınmasının önündeki diğer bir engel de öğrencilerin gerek çevreleri gerekse aileleri vasıtasıyla edindikleri tutumları sürdürmek istemeleridir (King, 2009). Bu durum öğretmenlerin bazı tartışma sonuçlarının nereye varabileceğini tahmin etme konusunda zorluklar yaşayıp öğrencilerin ortaya koyabileceği çeşitli yorum ve ön yargılarla başa çıkabilme hususunda isteksizlik gösterebilmelerine neden olabilmektedir (Cohen, 2016). Bu durum öğretmenlerin derslerinde tartışmalara neden olacak konular yerine kendilerini daha konforlu hissedecekleri rahat konuları ele almak istemelerine sebep olabilir. Özellikle küçük yerleşim yerlerinde ikili ilişkilerin daha derinden hissedilmesinin öğretmenlerin

politik konuları ele aldıkları için şikâyet edilme olasılıklarını arttırabileceği söylenebilir.

Politik eğitimin tarafsız ve demokratik bir zeminde yürütülmesi gerektiği savunulmakla birlikte, uygulama sürecinde, toplumsal düzeydeki politik, ekonomik ve sosyal dinamikler önemli engeller oluşturabilmektedir (Hess ve McAvoy, 2015). Okullar, bulundukları toplumun yansıması olarak, bu dinamiklerin etkisi altında kalmakta ve bu da politik eğitimi zorlaştırmaktadır. Artan politik kutuplaşma, birçok demokratik kurum gibi okullara olan güvenin de azalmasına yol açabilir ve bu durum, politik eğitim vermeye çalışan öğretmenlerin tarafsız kalma çabalarını işlevsiz ve sonuçsuz bırakabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin politik konuları işlerken etiketlenme veya şikâyet edilme riskleri, toplumsal yapıdaki bu gerilimlerle daha da artabilir.

Öğretmenlerin politik ve sosyal konuları sınıf ortamında ele alma konusundaki çekinceleri, yalnızca bireysel tercihlerle değil, aynı zamanda içinde bulundukları toplumsal bağlamla da ilişkilidir. Öğretmenlerin bu tür konuları tartışma özgürlüğü, toplumun politik ve sosyal meselelere karşı gösterdiği açıklık düzeyine bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Toplumsal yapının daha demokratik ve açık bir tartışma kültürüne sahip olduğu durumlarda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının politik ve sosyal içerikli konulara yaklaşım sergilemede daha yüksek düzeyde özyeterlik geliştirdikleri gözlemlenmektedir (Alviar-Martin vd., 2008). Aynı zamanda, öğretmenlerin tartışmalı konulara yönelik tutumları, vatandaşlık eğitimi anlayışı ve toplumsal normlara ilişkin algılarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmenler, toplumsal düzeyde açık ve kapsayıcı bir tartışma ortamı bulunduğunu fark ettiğinde, sınıf içerisinde zorlayıcı konuları ele alma konusunda daha yüksek düzeyde pedagojik güven ve rahatlık hissi sergileyebilmektedir (Oulton vd., 2004). Benzer şekilde, öğretmen adaylarının akademik özgürlük kavrayışları da tartışmalı konulara yönelik eğilimlerini anlamlı düzeyde etkileyebilirken, toplumdan ve eğitim kurumlarından algılanan destek düzeyine bağlı olarak da farklılık gösterebilmektedir (Misco ve Patterson, 2007).

Öğrencilerin ve ailelerin sahip olduğu ön yargılar ile toplumsal geçmişin şekillendirdiği tutumlar, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ve tartışmalı konulara yaklaşımını doğrudan etkileyebilmekte ve bu durum öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerinde sınırlayıcı bir rol oynayabilmektedir (Kontogiannopoulou-Polydorides, 2002; King, 2009). Öğretmenler, bu tür bağlamlara göre politik konuları sınıfa taşımakta farklı düzeylerde güven duyabilirler. Bu nedenle, her ülkenin veya bölgenin kendi toplumsal bağlamı, öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi konusunda ne kadar özyeterlik hissettiklerini belirleyici bir etken olabilmektedir. Politik olarak kutuplaşmış toplumlarda öğretmenlerin sınıf içinde daha çekingen davrandıkları ve öğrencilerin sahip olabileceği ön yargılarla baş etme konusunda isteksizlik sergileyebildikleri, alanyazında dikkat çeken bir bulgudur (Gindi ve Erlich, 2018). Benzer şekilde, politik baskılar ve mevcut sosyopolitik ortamın, öğretmenlerin bu tür konuları ele alma konusunda çekimser davranmalarına yol açabildiği ifade edilmektedir (Wong vd., 2019a).

Ancak demokratik gelenekleri güçlü olan ülkelerde bile öğretmenlerin tartışmalı politik konulara mesafeli yaklaşabildiklerini göz ardı etmemek gerekir. Amerika Birleşik Devletleri örneğinde yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin bu tür konuları ele almaktan kaçınmalarının temelinde algılanan riskler ve toplumsal düzeyde yaşanan gerilimlerin etkili olduğu ortaya konmaktadır. Bu bulgular, liberal siyasal ortamlarda dahi toplumsal beklentilerin, öğretmenlerin sınıf içi diyaloglarını sınırlandırabileceğine işaret etmektedir (Ho vd., 2014). Benzer şekilde, tabu olarak görülen konular etrafındaki tartışmaların çoğu zaman eğitim ortamlarında çözümsüz kaldığı ve toplumsal kabul eksikliğinin öğretmenlerin bu konuları gündeme taşımalarını engelleyebileceği belirtilmelidir. Bu durumun, öğretmenlerin sosyal meselelere yaklaşımını şekillendiren kültürel kısıtlamalarla ilişkili olduğu ve öğretmenlerin hâkim toplumsal değer yargılarına ters düşmemek amacıyla tartışmalı konularda temkinli davrandıkları bilinmektedir (Evans vd., 2000).

Sonuç olarak siyasi baskılar, kurumsal engeller, kamuoyunun tartışma kültürüne sahip olma düzeyi ve öğretim programı sınırlamaları öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerini önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin tartışmalı politik konuları sınıfa taşımak konusunda öz güven duyabilmeleri için hem yasal güvenceye

ihtiyaç duydukları hem de öğretim programının esnek olması gerektiği açıktır. Bu, sadece öğretmenlerin kişisel yeterliklerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek onları daha bilinçli ve aktif yurttaşlar olarak yetiştirmelerine de olanak tanır.

Okullar, bulundukları toplumun yansıması olarak, bu dinamiklerin etkisi altında kalmakta ve bu da politik eğitimi zorlaştırmaktadır. Artan politik kutuplaşma, okulların da dâhil olduğu demokratik kurumlara olan güvenin azalmasına yol açabilir ve bu durum, politik eğitim vermeye çalışan öğretmenlerin tarafsız kalma çabalarını daha da karmaşık hâle getirebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin politik konuları işlerken etiketlenme veya şikâyet edilme riskleri de toplumsal yapıdaki bu gerilimlerle daha da artabilir.

2.5.6.4 Duygu yüklü tarihten kaynaklanan zorluklar

Uzun süredir devam eden ve yakın zamanda yaşanan çatışmalarla karakterize edilen toplumlarda, öğretmenler özellikle duygu yüklü, tartışmalı ve genellikle bir toplumun kendisini kurban, diğerini ise fail olarak gördüğü anlatılarla başa çıkmak zorunda kalabilirler. Bu tür durumlarda, tartışmalı politik konuların sınıf ortamında ele alınması, öğrencilerin farklı perspektifler ve ideolojiler arasında köprüler kurmalarına yardımcı olabilir. Sınıflar, bu çeşitlilik nedeniyle tartışmalı politik konuların ele alınması için zengin alanlar olup öğrencilerin siyasi ve toplumsal meseleler hakkında derinlemesine bilgi edinmelerine olanak sağlar (Hess ve Gatti, 2010).

Ancak tartışmalı politik konuların ele alınması, pedagojik yetkinliğin yanı sıra toplumsal duyarlılık ve hoşgörünün geliştirilmesini de gerektirdiğinden bu süreç öğretmenler için çeşitli zorluklar yaratabilir. Öğretmenler, sınıfta bu tür zorlu anlatılarla karşılaştıklarında, toplumsal hoşgörüyü artıracak şekilde tartışmaları yönetmeli ve öğrenciler arasında yapıcı diyaloglar geliştirmeye çalışmalıdırlar (Hess, 2002). Ayrıca öğretmenlerin bu anlatılarla baş edebilmeleri için medyanın etkilerini de göz önünde bulundurarak öğrencilerin medya tarafından şekillendirilen dünya görüşlerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine yardımcı olmaları önemli bir gerekliliktir (Hess ve An, 2006).

Bu tür zorluklar, yalnızca teorik düzlemde değil, çeşitli ülke bağlamlarında yapılan çalışmalarla da gözlemlenmiştir. Örneğin Magendzo ve Toledo (2009), Şilili öğretmenlerin askerî rejim, insan hakları ihlalleri ve demokrasiye geçiş hakkında ders verirken karşılaştıkları zorlukları incelemişlerdir. Araştırmada yer alan öğretmenler, yakın tarihin tartışmalı politik konuları olmaları ve ailelerin yaygın katılımı nedeniyle bu konuları öğretmenin özellikle duygusal ve zor olduğunu belirtmişlerdir. İnsan hakları ihlali işlemekle suçlanan askerlerle akraba olan bazı öğrencilerin kendilerini mağdur olarak hissetmeleri, öğretmenlerin bu tür tartışmalı politik konuları ele alırken zorlanmalarına sebep olmuştur. Bu duruma başka bir örnek olarak Türkiye'nin 20. yüzyılın ikinci yarısında yaşamış olduğu ve hâlâ hafızalarda tazeliğini koruyan toplumsal olaylar verilebilir. Kuş (2015), çalışmasında Türkiye'de 1970'li ve 1980'li yıllarda meydana gelen gençlik olayları ve arkasından gelen askerî darbe nedeniyle insanların politikadan ve politik eğitimden kaçındığını ayrıca son yıllarda özellikle aktif vatandaşlığın gündeme gelmesiyle politik eğitime ilginin artmaya başladığını ifade etmektedir.

Tarihin belirli dönemlerinde ya da hâlihazırda politik veya kültürel olarak bölünmüş toplumlarda aileler öğretmenlerin ele aldıkları politik konularda belirleyici olabilmektedir (Holden, 2004; McCaffery ve Hansson, 2011; Barton ve McCully, 2012; Gindi vd., 2021). Çok kültürlü toplumlarda siyaset eğitiminin zorlukları çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilmekte, özellikle sosyal eşitsizliklerin bulunduğu ve farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin bir arada yer aldığı sınıflarda bu zorluklar daha belirgin hâle gelebilmektedir (Hess ve McAvoy, 2015). Böylece sınıf içindeki sosyal ve kültürel çeşitlilik, tartışmaların gidişatını etkileyebilir ve bazı öğrencilerin seslerinin baskın hâle gelmesine, diğerlerinin ise sessiz kalmasına neden olabilir. Aynı zamanda ele alınacak konuların belli bir kesimi rencide etme olasılığı da yüksek olabilir. (Reitano vd., 2008).

Duygusal tarihler, öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitiminde karşılaştıkları zorlukları derinleştiren önemli bir boyuttur. Bu tür tarihsel anlatılar, öğretmenlerin pedagojik sorumluluklarının ötesinde, öğrencilerin duygusal tepkilerini ve toplumsal gerilimleri yönetmeyi gerektirir. Özellikle çatışma sonrası toplumlarda, öğrencilerin aile geçmişlerine dayalı farklı anlatılarla şekillenen güçlü duygusal tepkiler,

öğretmenlerin bu konuları ele alırken kendilerini zorlayıcı bir ortamda bulmalarına neden olabilir. Öğretmenlerin bu tür duygusal tarihleri dengeli ve tarafsız bir şekilde sunmaları hem pedagojik becerilerini geliştirmeyi hem de politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerini artırmayı gerektirir.

Bu bağlamda, politik okuryazarlığı kazandırmaya çalışan öğretmenlerin kendi özyeterliklerini geliştirmeleri, toplumsal çeşitliliğe ve farklı anlatılara duyarlılık göstermeleriyle yakından ilişkilidir. Öğrencilerin medya etkilerini eleştirel bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olabilmek, farklı perspektifler arasında köprüler kurarak yapıcı diyaloglar geliştirmek, bu süreçte öğretmenlerin ana hedeflerinden biri olmalıdır. Öğretmenlerin bu zorlayıcı anlatılarla başa çıkarken yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda empati geliştirici ve sosyal bağları güçlendirici bir rol üstlenmeleri, politik okuryazarlık eğitimindeki başarılarını ve özyeterliklerini artırmada belirleyici olabilir.

2.5.6.5 Öğretmenlerin eğitiminden, kimliklerinden ve inançlarından kaynaklanan zorluklar

Mevcut literatür, öğretmenlerin tartışmalı politik konuları ele alma kapasitelerini artırmak için iyi tasarlanmış öğretmen yetiştirme programlarının önemini vurgulamaktadır. Öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin bu tartışmaları yönetirken karşılaşılabileceği çeşitli faktörleri ele almalı ve onları bu süreçte destekleyecek stratejiler geliştirmelidir. Hess ve McAvoy (2015), öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmenlere tartışmalı konuların yönetimi konusunda hem teorik hem de pratik beceriler kazandırması gerektiğini savunmaktadır. Aksi takdirde, öğretmenlerin bu konuları ele alma konusunda yetersiz kalmaları, öğrencilerin sadece pasif bilgi tüketicileri olarak yetişmesine ve toplumsal meseleler karşısında kayıtsız kalmalarına neden olabilir (Journell, 2017). Ancak hem Türkiye’de hem de uluslararası düzeyde yapılan çeşitli çalışmalar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konuda yeterli bir eğitim sürecinden geçmediklerini ortaya koymaktadır (Waterson, 2009; Philpott vd., 2011; Çopur, 2015; Kuş ve Öztürk, 2019; Karlberg ve Bezzina, 2022). Öğretmenlerin bu alanda yeterince donanımlı olmamaları, tartışmalı konuların pedagojik ve etik boyutlarını ele alma becerilerinde ciddi boşluklar oluşturmakta ve

bu durum, politik konuları sınıfta işlemek isteyen öğretmenlerde çeşitli çekinceler doğurmaktadır. Bu çekinceler yalnızca bireysel yetersizliklerden değil, aynı zamanda yapısal eksikliklerden de kaynaklanmaktadır (Oulton vd., 2004). Gerekli destek ve eğitimden yoksun bırakılan öğretmenler, sınıf içi tartışmalarda tereddüt yaşayarak kendilerini güvensiz hissetmekte ve bu yüzden politik konulara mesafeli yaklaşmaktadır (Hess, 2002; Waage vd., 2016; Alarcon ve Bellow, 2018; Gindi vd., 2021).

Öğretmenlerin politik konuların öğretime dair aldıkları eğitim, öğretmen özyeterliliği ve sınıf içi uygulamaların niteliğini belirleyen temel etkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Nitekim Wong vd. (2019a) öğretmen özyeterliliğinin vatandaşlık eğitimi açısından belirleyici bir unsur olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde, Erlich ve Gindi (2019) politik konuların öğretime dair eğitim alan vatandaşlık ve sosyal bilimler öğretmenlerinin, diğer disiplinlerdeki öğretmenlere kıyasla tartışmalı politik konulara daha yüksek düzeyde katılım gösterme eğiliminde olduklarını ve bu alandaki özyeterlilik algılarının daha güçlü olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin sınıf ortamında tartışmalı politik konulara ilgilenmeye istekleri oldukları ancak öğretmenlerin genellikle bu tür tartışmalardan kaçındığı da bilinmektedir (Kuş ve Öztürk, 2019). Birçok çalışmada (Kaka vd., 2021; Kindlinger ve Hahn-Laudenberg, 2023; Logtenberg vd., 2024), bu kaçınmanın en önemli nedenleri arasında, öğretmenlerin gerekli sosyal ve iletişim becerilerine sahip olmadıkları ve tartışmaları yönetecek özyeterlilik düzeylerine dair algıları bulunmaktadır.

Öğretmenlerin tartışmalı ve politik konulara dair yeterliliklerini geliştirmek, yalnızca bilgi eksikliklerini gidermekle sınırlı değildir; aynı zamanda sınıf içi çeşitliliği yönetebilme ve farklı bakış açıları arasında anlamlı diyaloglar kurabilme becerilerini geliştirmeyi de içerir. Dünya genelinde yaşanan hızlı göç hareketleri sonucunda sınıfta, çeşitli kültürel ve etnik kökenden gelen öğrenci sayısı giderek artarken öğretmenler hâlâ nispeten homojen kökenlerden gelmektedir; bu nedenle öğretmenler ve öğrenciler arasındaki uçurum giderek derinleşmektedir (Denslow, 2000; Glock ve Kleen, 2019). Bu uçurum, yalnızca kültürel farklardan değil, aynı zamanda eğitim sistemlerindeki yapısal eşitsizliklerden de kaynaklanmaktadır. Özellikle göçmen ve

mülteci öğrenciler, eğitim süreçlerinde dil engelleri, sosyoekonomik zorluklar ve kültürel dışlanma gibi engellerle karşılaşmaktadırlar (Vigil ve Lopez, 2020).

Bu çerçevede, Hess ve Gatti (2010), politik konuların ele alınmasında sınıf içindeki çeşitliliğin ve farklı görüşlerin zenginliğinin önemini vurgularken, bu tür tartışmaların pedagojik olarak zorluğunu ve öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları güçlükleri de belirtmektedir. Öğretmenlerin bu konularla ilgili olarak hem pedagojik hem de duygusal açıdan yeterli eğitimi almalarının, onların sınıf içi tartışmaları etkin bir şekilde yönetmelerine ve öğrencilerin farklı perspektifleri öğrenmelerine olanak tanıyacağı ifade edilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin tartışmalı ve politik konuların öğretiminde daha donanımlı hâle gelmeleri için lisans eğitimlerinde bu konulara daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin kültürel yeterlilik düzeyleri, görev yaptıkları okul ortamlarının çeşitliliğine bağlı olarak değişiklik gösterebilmekte ve bu durum öğretim süreçlerini doğrudan etkileyebilmektedir. Çok kültürlü şehir okullarında görev yapan öğretmenler, kültüre duyarlı öğretim konusundaki özyeterlilik düzeylerini, banliyö okullarında çalışan öğretmenlere göre daha düşük olarak değerlendirmişlerdir (Siwatu, 2011). Bu durum, kültürel yeterliliğin yalnızca kuramsal bilgiye değil, aynı zamanda farklı kültürel gruplarla kurulan etkileşimlere dayanan deneyimsel bir boyutu olduğunu göstermektedir. Farklı etnik ve kültürel kökenlerden gelen öğrencilerle etkileşim kurmak, öğretmenlerin bu öğrencilerin tarihsel bağlamlarını ve toplumsal dinamiklerini daha derinlemesine anlamalarına katkı sağlayabilmektedir. Bu bağlamda, kültürel farklılıklar bir engel olarak değil, pedagojik anlamda değerlendirilebilecek önemli bir fırsat olarak görülmelidir. Bazı öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerine duyarlılık göstererek tartışmalı politik konuları sınıf ortamına taşımayı, kendi etnik kimlikleri ya da öğrencilerinin aidiyetleriyle ilişkili meseleleri gündeme getirmeyi bir sorumluluk olarak görmektedir (Hung, 2020). Bu bulgular, öğretmen kimliğinin kültürel bağlamla kurduğu ilişkinin, sınıf içindeki politik söylem ve tartışmalar üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin kimlikleri ve inançları; kişisel uygulama bilgileri, hangi konuların tartışılacağı, hangi materyallerin kullanılacağı ve çeşitli tartışmalı politik konuların nasıl ifade edileceği gibi müfredat-öğretim kararlarını etkileyen faktörler de öğretimin ve öğretmenin amaçlarını büyük ölçüde etkiler ve bunlar pedagojik karar verme süreçleriyle güçlü, karmaşık şekilde etkileşime girer. Öğretmenlerin herhangi bir konu hakkındaki inançları ve öğrencilerin yetenekleri, öğretmenlerin sosyal bilgiler ve tarih öğretimini doğrudan etkileyebilmektedir (Horer ve Yeager, 2003). Buna ek olarak öğretmenlerin kişisel inançları ve müfredat kararları, öğrencilerin demokratik bir toplumda, eğitimde eşitlik ve sosyal adaleti öğrenmelerine yardımcı olur (Fickel, 2000). Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim programı içeriği ve pedagoji konusundaki kendi uzmanlık algıları ile etnik ve siyasi anlaşmazlıklar konusundaki konumları, tartışmalı politik konuları nasıl kolaylaştıracaklarını veya bunlardan nasıl kaçınacaklarını etkiler (Oulton vd., 2004; Bekerman, 2009).

Bazı durumlarda, bu kimlikler ve inançlar öğretmenlerin eylemlerini şekillendirmede kurumsal faktörlerden daha etkili olabilir. (Ho vd., 2017). Dindarlık derecesi bireylerin politik tartışmalara katılma istekliğinin en önemli belirleyicilerinden biri olabilmektedir. Dinî olarak bölünmüş toplumlarda yapılan araştırmalar, dindarlık seviyesi arttıkça eşcinsel evlilik gibi bireysel meselelere yönelik tartışma isteğinin azaldığını, buna karşın Arap-İsrail çatışması gibi daha çok siyasi nitelik taşıyan konuların tartışılmasına yönelik isteğin arttığını ortaya koymaktadır (Gindi vd., 2021). Bazen de tartışmalı politik konuların bazı öğretmenler tarafından inançlarına yönelik bir tehdit olarak algılanması da öğretmenlerin bu konulara karşı mesafeli bir duruş geliştirmelerine neden olabilmektedir. Kendilerini fundamentalist Hristiyanlar olarak tanımlayan küçük bir öğretmen grubunun, bu tür konuların liberal gündemlere ayrıcalık tanıdığına ve inançlarını tehdit ettiğine inandıkları, bu nedenle de tartışmalı politik konuların öğretim programında yer almaması gerektiğini savundukları belirtilmektedir (James, 2014).

Öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin yeterli seviyede olmaması kişisel görüşlerine dayalı bir öğretim yapmalarına yol açabilir. Michaeli (2014) ve Cohen (2016) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin, özellikle siyasi ve vatandaşlık eğitimi bağlamında kendilerini yetersiz hissettiklerinde kişisel inançlarının ders içeriklerine

yansıdığını ve tarafsızlık ilkesinden sapmalarına neden olduğunu ortaya koymuştur. Williams (1994), çalışmasında, bazı öğretmenlerin kendilerini liberal olarak kodladıklarını ve bu kodlamanın öğrencilerin farklı görüşlerden olabileceği fikrinin önüne geçtiğini ifade ettiklerini belirtmiştir. Bahsi geçen kişisel inançlar, öğretmenlerin özyeterlik algılarını zayıflatarak tartışmalı konularda daha çekingen bir tutum sergilemelerine yol açabilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi, onların tartışmalı konulara yönelik özyeterliklerini doğrudan etkilemektedir. Hem pedagojik hem de duygusal açıdan yeterli eğitimi almayan öğretmenler, tartışmalı politik konuları ele alırken öz güven eksikliği yaşayabilir ve bu da eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerin politik okuryazarlık becerilerinin güçlendirilmesi, onların hem pedagojik yeterliliklerini artıracak hem de öğrencilerle daha etkili ve çok yönlü tartışmalar yürütebilmelerine olanak sağlayacaktır. Eğitim programlarının bu yönde yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin demokratik değerleri sınıfta etkin bir şekilde aşılayabilmeleri için kritik bir adım olacaktır.

2.5.6.6 Öğrencilerin yaşlarından kaynaklanan zorluklar

Öğrencilerin yaşları da öğretmenlerin sınıfta politik konuları ele alma konusunda kaçınma sergileyebilmelerine sebep olarak gösterilebilir. Pek çok ilkökul öğretmeni, ilkökul öğrencilerinin politik konular hakkında konuşabilecek ne yeterli bilgiye ne de beceriye sahip olduklarını belirtmektedir. (Brophy ve Alleman, 2009). Aynı doğrultuda Parker (2006) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin küçük çocukların politik konularla ilgilenmeleri için çok sınırlı tartışma ortamı bulunduğunu belirtmektedir. Bu sebeple çoğu öğretmen, çocukların ihtilafli diyaloglara girmek için çok küçük olduklarına inanma eğilimindedir (Houser, 1996; Kelly ve Brooks, 2009). Ancak politik konuların pedagojisini uygulamada, öğretim programı veya öğretim kararları alma konusunda yetkisi olan öğretmenlerin daha rahat hareket ettikleri söylenebilir. Bu bağlamda ilkökul düzeyinde yapılan bazı çalışmalar, ilkökul öğretmenlerinin politik konular hakkında konuştuklarını / konuşabileceklerini ortaya koymaktadır (Levstik ve Barton, 2011; Shuttleworth ve Lomax, 2018). Örneğin Levstik ve Barton (2011) çalışmalarında, bir ilkökul öğretmenin Güney Afrika üzerine yaptığı sınıf

alışmasının ğrencilerin sadece Güney Afrika’da değil, Amerika Birleşik Devletleri de dâhil olmak üzere dünyanın diğer bölgelerindeki ırk temelli ayrımcılık hakkındaki görüşleri üzerinde derin bir etki yarattığını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada yazarlar, başka bir ilkokul öğretmeninin nüfus kalıplarından kimlik ifadelerine kadar organize temalara giriş yapmasının da öğrencileri dünya çapındaki bağlantıları düşünmeye teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin kasıtlı müfredat seçimleri öğrencilerin eleştirel düşünme ve tartışma becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilmektedir.

Başka bir çalışmada Shuttleworth ve Lomax (2018), ğretmenlerin erken çocukluk döneminde köleleştirme üzerine kurgusal olmayan metinleri karakterize etme yollarını modelleyip, öğrencilerin yazarların mesajlarını eleştirel bir şekilde incelemeleri için önerilen bir ğretim rotası ortaya koymuşlardır. Çalışma sonunda öğrenciler, köleleştirilmiş insanları tasvir eden seçmeci gelenekten veya sosyal vicdan tarzından ödünç alınan sorunlu metinleri eleştirel bir şekilde analiz etmiş ve resmî bilgilerine meydan okumaları için öğrenme fırsatlarını bulmuştur.

Sonuç olarak öğretmenlerin politik konuların pedagojisini uygulama konusundaki zyeterlilikleri ile öğrencilerin yaşı arasındaki ilişki dikkate değer bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Küçük yaşı gruplarındaki öğrencilerin politik konulara dair yeterli bilişsel ve dilsel becerilere sahip olmadığı yönündeki yaygın algı, öğretmenlerin bu konuları sınıfta ele alma konusundaki çekincelerini artırabilir. Ancak araştırmalar, öğretmenlerin pedagojik özerklik kazandıklarında ve bilinçli müfredat seçimleri yaptıklarında, küçük yaştaki öğrencilerin dahi karmaşık toplumsal ve politik meseleleri ele alabilecekleri uygun öğrenme ortamları oluşturulabileceğini göstermektedir (Levstik ve Barton, 2011; Shuttleworth ve Lomax, 2018). Dolayısıyla, ğretmenlerin özyeterliliğini geliştirmek ve politik konuların sınıf içindeki rolünü daha bilinçli bir şekilde ele almalarını sağlamak, öğrencilere erken yaşıardan itibaren eleştirel düşünme ve demokratik katılım becerileri kazandırma açısından önemli bir adım olabilir.

2.5.7 Politik Konuların Öğretiminin Faydaları

Okullarda siyaset eğitimi ve tartışmalı politik konuların ele alınması konusunda geniş bir fikir birliği bulunmaktadır (Hess, 2009a; Hess, 2009b; Levy, 2011; Hess ve McAvoy, 2014; Günal, 2016; Journell, 2017; Zimmerman ve Robertson, 2017; Payne ve Journell, 2019). Michaeli (2014), bilinçli ve aktif bir siyaset eğitiminin demokratik bir platformun önemli ölçüde gelişmesini sağlayacağını savunmaktadır. Özellikle de öğretmen ve öğrenciler günlük yaşamlarında sosyal ve siyasi konularla karşılaştıkları için bu konuların sınıf ortamında ele alınması gerekmektedir. Hess (2009b), politik konuların güncel, çatışmalı, açık ve özgün olduğu düşüncesinden hareketle öğrencilerin müzakere edip tartışmaları için alan gerektirdiğini ifade ederek, sınıf içi politik tartışmaları hem bir öğrenme aracı hem de saygılı bir şekilde dinleme ve kişinin argümanlarını titizlikle sunma ve savunma becerisi gerektiren bir beceri seti geliştirme aracı olarak görmektedir.

Hess ve McAvoy (2015), öğrencilerin sınıfta politik tartışmalara yer verildiğinde daha fazla öğrenme, keyif alma ve onaylanma hissi yaşadıklarını ifade etmektedirler (Hess ve McAvoy, 2015). Politik konuların tartışılıp müzakere edilmesiyle, öğrenciler kamusal konuların içeriğini anlamak, daha farklı bir dil geliştirmek ve daha iyi bir sosyal anlayışa sahip olabilmek için daha fazla fırsata sahip olabilirler. Bu noktada, eğitimde politik konuların ele alınması, öğretmenleri yalnızca akademik bilgi aktarıcıları olarak değil, aynı zamanda öğrencileri demokratik toplumlara aktif katılım göstermeye hazırlayan rehberler olarak konumlandırmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıfta eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir tartışma kültürü oluşturmaları, yalnızca pedagojik bir gereklilik değil, aynı zamanda demokratik toplumların sürdürülebilirliği açısından da önemli bir yatırımdır (Erlich ve Gindi, 2023). Eleştirel tartışmaların etkili bir şekilde yürütülmesi, öğrencilerin politik süreçleri anlamalarını sağlamakla kalmayıp, onları toplumsal değişime duyarlı bireyler olarak yetiştirmede de kritik bir rol oynamaktadır (Journell, 2017). Bu çok yönlü yaklaşım, öğrencilerin siyasi farkındalıklarını artırarak daha bilinçli bir vatandaşlık anlayışına sahip olmalarını sağlayacaktır (Hess ve McAvoy, 2015). Ayrıca ilgili literatürde politik tartışmaları içeren öğretim programlarının öğrencilerin siyasi yeterliklerini arttırdığına (Torney vd., 2001; Levy, 2011) ve siyasi yeterliliği artan

öğrencilerin de yurttaşlık faaliyetlerinde ve siyasi faaliyetlerde aktif rol aldıklarını (Misco ve Patterson, 2007; Waters ve Russell, 2013) ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır.

Üstelik açık sınıf iklimi ile demokratik tutumların gelişimi arasında yüksek bir korelasyon vardır. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda (Hahn, 1996; Torney vd., 2001; Rossi, 2006), açık sınıf iklimi ile siyasi yeterlilik, ilgi ve katılım düzeyleri arasında genellikle pozitif korelasyon bulunduğunu belirtilmektedir. Öğrencilerin okullarda öğrendikleri bilgiler onları sadece bireysel kariyerlerini sürdürmeye hazırlamakla kalmaz aynı zamanda siyasi yeterlilik açısından toplumda birer vatandaş olmaya da hazırlar. Parker (2010) da politik tartışmalara yer verilmesinin sınıflara sosyal, ekonomik, etnik veya dinî farklılıklarla gelen öğrencilerin demokratik beceri ve yeterliliklerinin geliştirilmesine yardımcı olabileceğini ifade etmektedir. Öğrencileri tartışma ve müzakere yoluyla politik konularla yüz yüze bırakmak; hoşgörü ve ifade özgürlüğü gibi demokratik değerleri teşvik edebilir ve siyasi dünya ile nasıl etkileşim kurulacağına dair bilgiyi arttırabilir. Tartışmalı politik konuların öğretim programına dâhil edilmesi, öğrencileri bu tür meselelerin tam anlamıyla tartışılıp çözüme kavuşturabileceği süreçlere sokabilir. Nitekim alanda ön plana çıkan birçok araştırmacı, tartışma yürütmenin her düzeydeki sınıfta gerekli bir beceri olduğunu ileri sürmüştür (Lockwood ve Harris, 1985; Parker, 2003; Hess, 2008, Hess, 2009a; Hess, 2009b; Hess ve McAvoy, 2015).

Öğrenciler akranlarıyla tartışmalı politik konulara katılıp alternatif değerleri öğrenip bu değerleri geliştirebilirler. Bu da doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini arttırabilir. Ayrıca bu tartışmalar bir kültürel öğrenme ortamı yaratabilir, sorunları çözmek için motivasyonu ve enerjiyi arttırabilir, ayrıca kişinin kimliğini ve değerini netleştirip diğer bakış açılarını anlamasını geliştirebilir (Avery vd., 1999; Parker, 2012; Parker, 2016).

2.5.8 Politik Konuların Öğretiminde Öğretmen Roller

Tartışmalı ve politik konuların öğretiminde öğretmenlerin pedagojik donanımları kadar, bu konular karşısında nasıl bir duruş sergiledikleri de önemli bir tartışma

konusudur. Öğretmenlerin özellikle politik okuryazarlık kazandırma sürecinde tarafsız kalmaları gerekmektedir (Minogue, 1980). Ancak öğretmenlerin sınıf içindeki rolleri, onları yalnızca bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda toplumsal aktörler hâline de getirmektedir. Bu nedenle, öğretmenler tarafsız bir pozisyon benimseseler dahi sosyal bağlamda kaçınılmaz olarak belirli değerleri temsil eden figürler hâline gelebilirler (Oulton vd., 2004; Michaeli, 2014). Öğretmenlerin bu süreçte kişisel görüşlerini sınıfa ne ölçüde taşıyabilecekleri ise hem kuramsal hem de pratik düzeyde tartışmalıdır. Bazı öğretmenler tarafsızlık ilkesinden uzaklaşarak kendi görüşlerini öğrencilere doğrudan aktarma eğiliminde olabilirler (Şan, 2021). Bu duruma paralel olarak, öğretmenlerin kişisel görüşlerini paylaşma konusundaki tutumları arasında belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. Nitekim Miller vd. (2006) yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin kişisel görüşlerini paylaşıp paylaşmama konusunda fikir ayrılığı yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler, bu zorluğu etkili bir şekilde yönetebilmek için çeşitli pedagojik rolleri benimseyebilirler.

2.5.8.1 Tarafsız kolaylaştırıcı olarak öğretmen

Öğretmenin tarafsız bir kolaylaştırıcı olarak hareket etmesi, politik konuların ele alındığı eğitim ortamlarında temel bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin herhangi bir ön yargı veya baskı hissetmeden fikirlerini özgürce ifade etmelerine olanak tanırken, demokratik diyaloga katılımlarını artırarak farklı bakış açılarını anlamalarına da yardımcı olur (Hess ve McAvoy, 2015). Çeşitli çalışmalarda, tarafsızlığın kapsayıcı bir sınıf atmosferi yaratmadaki önemi vurgulanmaktadır (Alkaher ve Carmi, 2019; Kuş ve Öztürk, 2019; Al-Adeimi ve Baumann, 2023). Ancak öğretmenin tamamen tarafsız kalabilmesinin mümkün olup olmadığı tartışmalı bir konudur. Çünkü konu seçimleri, tartışmanın yönlendirilme biçimi ve kullanılan materyaller, kaçınılmaz olarak belirli perspektifleri öne çıkarabilir (Journell, 2017; Nganga vd., 2020). Dahası, öğretmenin tamamen tarafsız bir duruş sergilemesi bazı durumlarda öğrenciler tarafından ilgisizlik olarak algılanabilir ve tartışmanın yüzeysel kalmasına neden olabilir (Erlich ve Gindi, 2023). Özellikle öğrenciler arasında güç dengesizlikleri varsa, baskın görüşe sahip olanların tartışmayı yönlendirme veya belirli bakış açılarının görünürlüğünü azaltma ihtimali de bulunmaktadır (Nganga vd., 2020; Erlich ve Gindi, 2023).

Bu bağlamda, öğretmenlerin politik ve etik konulara dair kendi görüşlerini açıklayıp açıklamama ikilemi, Barton ve McCully (2007) tarafından “ifşa ikilemi” olarak adlandırılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kendi değer pozisyonlarını öğrencilerle paylaşıp paylaşmamaya karar verdikleri süreci ifade eder. Geleneksel olarak öğrencilerin bir sınıf tartışmasına katkıda bulunmaları ve kendi değer pozisyonlarını belirtmeleri beklenirken, karşılıklılık ilkesi gereği öğretmenlerin de zaman zaman görüşlerini paylaşmaları makul görülebilir. Ancak öğretmenlerin görüşlerini açıklamalarının bir beklenti hâline gelmesi, öğrencileri telkine karşı savunmasız bırakabilir. Ayrıca, her değer ve inancın paylaşılması uygun olmayabileceği gibi, öğretmenler kendi değer pozisyonlarının farkında olmayabilir. Journell (2016) de öğrencilerin öğretmenlerin görüşlerini öğrenmeye istekli olduklarını ve bu nedenle öğretmenlerine görüşlerini söyletmeye yönelik argümanlar ürettiklerini belirtmiştir. Ancak aynı zamanda öğretmenlerin kişisel görüşlerini açıklamalarının sınıf tartışmalarını engelleyebileceğine de dikkat çekmiştir. Hess (2009b), bu durumun telkin gibi kaygan bir zemine yol açabileceği endişesinden bahsetmektedir.

Öğretmenlerin tarafsız olduklarını iddia etmeleri her zaman gerçeği yansıtmayabilir. Çünkü tarafsız olduklarını dile getiren bazı öğretmenler derslerinde partizan ve ideolojik mesajlar verebilmektedirler (Niemi ve Niemi, 2007). Bu durum, tarafsızlığın mutlak bir gerçeklikten ziyade bir ideal olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenler, tamamen tarafsız bir duruş sergilemeye çalışsalar bile, konu seçimleri, vurguladıkları noktalar veya tartışmayı yönlendirme biçimleri dolayısıyla kaçınılmaz olarak belirli bakış açılarını öne çıkarabilirler. Bu nedenle, öğretmenlerin rolü yalnızca tarafsız bir moderatör olmakla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünmelerini teşvik eden, farklı bakış açılarını adil bir şekilde sunan ve demokratik tartışma kültürünü destekleyen bir yaklaşım benimsemelidir.

2.5.8.2 Dengeli bir perspektif sunan öğretmen

Hand ve Levinson (2012) tartışmanın, demokratik bir toplumda temel beceriler olan farklı bakış açılarının dikkate alınması açısından çok değerli olduğunu belirtmektedir. Eğer sadece tek bir bakış açısı sunulursa bu bir tartışma sayılmaz ve çocukları eleştirel düşünme konusunda ilerletmez. “Tartışmacılar aynı zamanda kendi görüşleri dışındaki

görüşlere de açık ve duyarlı olmalıdır” (Hand ve Levinson, 2012, s. 616). Sadece yerleşik bakış açılarını sunmak yeterli değildir, bunun yerine açık fikirliliğin ve genel olarak başkalarını dinlemeye istekli olmanın önemli olduğu bir atmosfer yaratmak gerekir.

Bazı öğretmenler, tartışmalı politik konuları ele alırken dengeli bir bakış açısı sunmayı tercih ederler. Bu rol, öğrencilerin birden fazla perspektife maruz kalmasını sağlayarak toplumsal tartışmaları daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Hess ve McAvoy (2015), öğretmenlerin bu tür tartışmalarda dengeleyici bir rol üstlenmesinin, öğrencilerin farklı görüşleri eleştirel bir şekilde değerlendirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle öğrencilerin ön yargılarını sorgulamaları ve konulara nesnel bir şekilde yaklaşabilmeleri için öğretmenin, çeşitli sosyal, tarihsel ve kültürel bağlamları sınıfa taşıması büyük önem taşımaktadır (Erich ve Gindi, 2023). Ancak öğretmenlerin dengeleyici bir rol üstlenirken yalnızca pasif bir arabulucu gibi davranmaları yeterli olmayabilir; öğrencilerin derinlemesine düşünmesini sağlamak için provokatif sorular sormak ve onların fikirlerini sorgulamaya yönlendirmek etkili bir strateji olarak öne çıkmaktadır (Journell, 2017). Ayrıca, ilgili literatürde (Hess ve McAvoy 2015; Journell, 2017; Erlich ve Gindi, 2023) öğrencilerin demokratik diyaloga aktif katılım göstermeleri için öğretmenlerin tartışmaları iyi yapılandırılmalarının önemi vurgulanmaktadır.

Son yıllarda, bazı eğitim sistemleri tartışmalı politik ve toplumsal konuların yalnızca sosyal bilgiler ya da vatandaşlık dersleriyle sınırlı kalmaksızın tüm derslerde ele alınmasını teşvik etmektedir. İngiltere ve Güney Afrika gibi ülkelerde bu yönde politikalar geliştirildiği görülmekle birlikte, uygulamada öğretmenlerin bu konuları tarafsız ve dengeli biçimde sunmaları çeşitli zorluklar barındırmaktadır. Öğretmen tarafından dile getirilen alternatif bakış açıları, öğrenciler tarafından zaman zaman taraflı olarak algılanabilmekte ve bu durum öğretmenin sınıf içindeki nötr pozisyonuna yönelik algıları zedeleyebilmektedir (Chikoko vd., 2011; Erlich ve Gindi, 2023).

Ancak farklı görüşleri sunmak, öğrencilerin bu perspektifleri eleştirel bir şekilde analiz edecekleri anlamına gelmemektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin, öğrencilerin görüşlerini kanıta dayalı olarak savunmaya teşvik etmesi ve düşüncelerini

yapılandırmalarına yardımcı olması gerekmektedir (Journell, 2017). Bu önemli gereklilikten dolayı, öğretmenlere lisans eğitimleri sırasında çoklu bakış açılarını tarafsız bir şekilde sunabilmek için gerekli olan becerilerin kazandırılması çok önemlidir. Aksi takdirde, öğretmenlerin sınıfta benimsedikleri dengeleyici rol, öğrencilerin yalnızca farklı görüşleri duymalarını sağlamakla sınırlı kalabilir ve onların derinlemesine analiz yapmalarına yeterince katkı sunmayabilir.

Tarafsız ve denge sağlayan öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden biri de açıklayıcı bir rehber olmasıdır. Açıklayıcı bir rehber olan öğretmen tartışmalı politik konular etrafında farklı bakış açılarını açıklayarak öğrencilerin bu görüşleri eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini sağlar. Hess ve McAvoy (2015), öğretmenin bilgilendirici bir rehber olarak hareket etmesinin, öğrencilerin yalnızca belirli görüşlere maruz kalmasını engellediğini ve onların konu hakkında sağlam bilgiler edinerek bilinçli tartışmalar yürütebilmelerini sağladığını belirtmektedir. Öğretmenin açıklayıcı bir rehber olarak rol alması, öğrencilerin yalnızca bilgiyi pasif bir şekilde edinmesini değil, aynı zamanda bu bilgileri analiz ederek kendi yorumlarını geliştirmelerini de teşvik eder (Erlich ve Gindi, 2023). Bu bağlamda, sosyal medyanın özellikle gençler arasında siyasi farkındalık oluşturma potansiyeline sahip etkili bir araç olarak öne çıkması, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda öğrencilerin medya okuryazarlığını geliştirmelerine rehberlik eden birer eğitici olmalarını da gerekli kılmaktadır. Yapılan araştırmalar, Instagram gibi sosyal medya platformlarının öğrenciler için hem kendi görüşlerini ifade edebilecekleri hem de çeşitli siyasi içeriklere erişerek bağlantı kurabilecekleri bir alan sunduğunu ve bu etkileşimlerin öğrencilerin genel politik okuryazarlık düzeyini artırdığını ortaya koymaktadır (Intyaswati vd., 2021; Hudia ve Affandi, 2022; Ramiscal, 2024). Özellikle dezenformasyonun yaygın olduğu dijital bilgi çağında, öğrencilerin karşılaştıkları içeriklerin kaynağını sorgulama, doğruluklarını değerlendirme ve eleştirel analiz yapma becerilerini edinmeleri, demokratik katılım açısından yaşamsal öneme sahiptir (Journell, 2017). Bu doğrultuda, öğretmenlerin rehberliği, öğrencilerin dijital medya ortamlarında karşılaşabilecekleri manipülatif yönlendirmelere karşı direnç geliştirebilmeleri açısından belirleyici bir rol üstlenmektedir.

Özellikle, öğretmenlerin öğrencilerin yalnızca kendi görüşlerini güçlendiren bilgilerle yetinmelerini önlemek için bilinçli bir çaba göstermeleri gerektiği belirtilmektedir. Öğrencilerin, hoşlarına gitmeyen veya ön yargılarına ters düşen fikirleri de incelemeye teşvik edilmesi, onların daha sağlıklı ve bilinçli kararlar almalarına katkı sunacaktır (Journell, 2017). Öğretmenlerin bu konuları ele alırken yalnızca tarafsız kalmakla yetinmeyip, öğrencilere analitik düşünmeyi öğretecek şekilde rehberlik etmeleri, demokratik toplumların gelişimi açısından da önemlidir (Erlich ve Gindi, 2023).

2.5.8.3 Şeytanın avukatı olan öğretmen

Şeytanın avukatı yöntemi, öğretmenlerin benimseyebileceği bir diğer önemli pedagojik yaklaşımdır. Bu yöntem, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini teşvik etmek amacıyla, kendi inandıkları görüşlerin karşısında bir argüman geliştirmelerini gerektirir. Öğretmenin bilinçli bir şekilde öğrencilerin benimsediği görüşlerin zıt yönlerini savunması, onların mevcut düşüncelerini sorgulamalarını ve daha sağlam argümanlar üretmelerini sağlar (Erlich ve Gindi, 2023). Bu teknik, öğrencilerin tartışmalı konuların karmaşıklığını daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Bununla birlikte, bu öğrencilerin kendi düşüncelerini revize etme veya daha dengeli bakış açıları geliştirme sürecini desteklediği de bilinmektedir (Journell, 2017).

Öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarını desteklemek amacıyla, öğretmenlerin tartışmaları yapılandırması ve çok yönlü düşünmeyi teşvik eden stratejiler kullanması önemli görülmektedir (Hess ve McAvoy, 2015). Ancak bu yaklaşımın aşırıya kaçması durumunda, öğrencilerin öğretmenin kendi görüşünü ayırt etmekte zorlanabileceği ve bu durumun yanlış anlamalara yol açabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Erlich ve Gindi, 2023). Bunun yanı sıra, pedagojik bağlam içinde bu yöntemin etkili olabilmesi için öğrencilerin, öğretmenin amaçlarını doğru bir şekilde kavrayabilmesi gerekmektedir. Öğretmenin, bu tekniği kullanırken kendi duruşunu şeffaf bir şekilde açıklaması ve öğrencilerin yöntemi bir oyun ya da manipülatif bir strateji olarak görmemesi için süreci iyi yönetmesi gerekmektedir (Journell, 2017).

Bu yaklaşımın farklı eğitim bağlamlarında kullanıldığına yönelik bulgular mevcut olmakla birlikte, pedagojik etkilerine dair daha fazla araştırmaya ihtiyaç

duyulmaktadır (Mann vd., 2022). Özellikle, öğrencilerde duygusal tepkiler oluşturup oluşturmadığı ve tartışmalara katılım biçimlerini nasıl şekillendirdiği gibi konular henüz yeterince incelenmemiştir (Erlich ve Gindi, 2023).

Hess ve Gatti (2010), sınıfların farklı bakış açılarını teşvik eden ve eleştirel diyalogun geliştiği ortamlar olması gerektiğini savunurken, Hess ve McAvoy (2015) de öğrencilerin demokratik tartışmalara bilinçli katılım gösterebilmeleri için öğretmenlerin tarafsız bir şekilde çoklu bakış açılarını sunmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, şeytanın avukatı yönteminin başarılı bir şekilde uygulanması, öğrencilerin duygusal güvenliğini sağlamakla doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin fikirlerini özgürce sorgulayabilecekleri bir ortam oluşmazsa, bu yöntem gerilim yaratabilir ve beklenen eleştirel düşünme kazanımlarına erişilemeyebilir (Journell, 2017). Dahası öğrenciler bu yöntemi öğretmenin kendi görüşlerini zorla kabul ettirme çabası olarak bile algılayabilirler. Dolayısıyla bu yöntemin özellikle hassas veya duygusal konular söz konusu olduğunda gerilim yaratabileceği göz önünde bulundurularak, öğretmenin tartışmayı dikkatli bir şekilde yönlendirmesi gerekmektedir (Erlich ve Gindi, 2023).

Bu nedenle, şeytanın avukatı yönteminin pedagojik etkisini arttırmak için öğretmenlerin stratejilerini bilinçli bir şekilde belirlemeleri önem arz etmektedir. Yöntemin sadece mantıksal bir egzersiz olarak kalmaması, öğrencilerin eleştirel düşünmeyi gerçek dünyada uygulayabilecekleri bir beceriye dönüştürmesi hedeflenmelidir (Journell, 2017). Öğrencilerin sadece karşıt görüşleri duymakla kalmayıp bu görüşleri analitik bir şekilde değerlendirmeleri ve sağlam argümanlar üretebilmeleri için öğretmenin süreci titizlikle yönetmesi gerekmektedir (Erlich ve Gindi, 2023).

Sonuç olarak öğretmenlerin tartışmalı politik konulara yaklaşımı çok yönlü ve esnek olmalıdır. Öğretmenler, öğrencileri farklı bakış açılarıyla tanıştırtırken kapsayıcı ve güvenli bir öğrenme ortamı yaratmalıdırlar. Bu bağlamda tarafsızlık, dengeli yaklaşım, açıklayıcı rehberlik ve “şeytanın avukatı” yöntemleri gibi çeşitli pedagojik stratejiler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Hess ve McAvoy (2015), bu stratejilerin demokratik bir toplumun bilinçli bireylerini

yetiştirmede hayati bir rol oynadığını ve öğretmenlerin bu süreci pedagojik dikkatle yönetmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak bu sürecin yalnızca öğretmenin çabasıyla değil, eğitim sisteminin genel yapısıyla da desteklenmesi gerektiği unutulmamalıdır. Öğrencilerin eleştirel düşünme ve politik farkındalık kazanabilmesi için öğretim programının ve eğitim politikalarının da bu süreci teşvik edici nitelikte olması gerekmektedir (Journell, 2017).

2.6 Ulusal Alanyazın

Kuş (2013) tarafından gerçekleştirilen “*Politik Okuryazarlık ve Aktif Vatandaşlık*” başlıklı çalışmada, sosyal bilgiler eğitimi ile politik okuryazarlık arasındaki ilişki detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırmada, aktif bireylerin siyasi okuryazarlık düzeylerine dair önemli tespitlerde bulunulmuştur. Kuş, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nı analiz ederek, programda yer alan politik okuryazarlık kazanımlarını, bu alandaki kazanımlarla ilişkilendirmiştir. Ayrıca, politik okuryazarlık becerisinin öğrencilere kazandırılmasına katkı sağlamak amacıyla, öğretmenlerin ve öğrencilerin ders içinde kullanabileceği örnek bir etkinlik önerisi sunmuştur.

Kuş (2015) “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik Okuryazarlık Düzeyleri*” adlı çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık seviyelerini araştırmıştır. Çalışmanın bulguları katılımcıların sosyal bilgiler öğretmenlerinin siyasi konulara değinmeleri gerektiği düşüncesinde olduklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte katılımcıların politik ve politik okuryazarlık kavramlarını tanımlamada zorlandıkları, siyasetin yönetim üzerindeki etkisini açıklamada yetersiz kaldıkları ve genel olarak siyaset okuryazarlığı açısından istenilen düzeye ulaşamadıkları, çalışma sonucunda elde edilen diğer önemli bulgular olarak ön plana çıkmaktadır.

Tarhan (2015)’ın “*Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Politik Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri*” adlı araştırmasında, öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde siyaset okuryazarlığı, siyaset okuryazarı olmak için gereken nitelikler ve bu süreci hızlandıran etkenler üzerine sorular yöneltilmiştir. Çalışmanın sonucunda, politik okuryazarlığı etkileyen temel unsurların aile, kitaplar, gündem takibi ve eğitim

olduğu belirlenmiştir. Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise katılımcıların siyasal okuryazarlık kavramını bilmelerine rağmen kendilerini siyasal okuryazar olarak görmemeleridir.

Faiz (2016), “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siyaset Okuryazarlık Durumları*” başlıklı doktora tezinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi ve siyaset okuryazarlığını oluşturan bileşenler (bilgi, duyuşsal eğilim, beceri / davranış) üzerindeki çeşitli değişkenlerin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma deseniyle yürütülen çalışmada, 13 farklı üniversiteden 1188 öğretmen adayından nicel veriler toplanmış, ayrıca Gazi Üniversitesinde öğrenim gören 20 öğretmen adayıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle nitel bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular, bilgi ile duyuşsal eğilim arasında düşük düzeyde, bilgi ile beceri / davranış ve beceri / davranış ile duyuşsal eğilim arasında ise güçlü pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmen adayları, etkili vatandaşlık eğitiminin öğretim materyalleri ve ders içerikleriyle bağlantılı olduğunu, siyaset okuryazarlığının ise ortaokul seviyesinde başlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Faiz, araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, siyaset okuryazarlığını ölçmeye yönelik daha fazla araç kullanılması ve davranış boyutunun gözlemsel araştırmalarla ele alınması önerilerine yer vermiştir. Ayrıca, öğretmenlere yönelik olarak da öğrencilerin politik konularda görüşlerini özgürce ifade etmelerine imkân tanımları ve güncel olayları sınıfta tartışmaları için teşvik edici bir ortam sunmaları gibi önerileri dile getirilmiştir.

Faiz ve Dönmez (2016)’in “*Öğretmen Adaylarının Siyaset Okuryazarlık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*” adlı çalışmaları, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi ve bu düzeyleri etkileyen değişkenleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, öğretmen adaylarının siyaset bilgisi, duyuşsal eğilimleri ve beceri / davranış düzeylerinin orta seviyede olduğunu göstermiştir. Ayrıca siyaset okuryazarlığını oluşturan bileşenler arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Kuş ve Tarhan (2016)'ın “*Sosyal Bilgiler Sınıflarında Politik Konuların Öğretimi*” adlı çalışmaları, Türkiye’de sosyal bilgiler derslerinde vatandaşlık ve politik eğitimin nasıl işlendiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, 75 sosyal bilgiler öğretmeninin politik konuların öğretimiyle ilgili görüşleri alınmış, ayrıca 12 öğretmenin sınıf içi uygulamaları 10 hafta boyunca gözlemlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin politik konuların sosyal bilgiler dersinde işlenmesi gerektiği düşüncesinde olsalar da yapılan gözlemler birçok öğretmenin bu konulara sınıfta yer vermediklerini göstermiştir.

Kara ve Tangülü (2017)’nın “*Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Hukuk ve Politik Okuryazarlık Üzerine Bir Durum İncelemesi*” adlı çalışmaları, sosyal bilgiler dersinin içeriğinde yer alan hukuk ve politik okuryazarlık bileşenlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş olup öğretim programları doküman incelemesi tekniği ile değerlendirilmiştir. Araştırmada, sosyal bilgiler dersi öğretim programının genel amaçlarının, becerilerin, kavramların, değerlerin, öğrenme alanlarının ve kazanımların hukuk ve politik okuryazarlık ile doğrudan ilişkili içerikleri analiz etmiştir. Çalışmanın sonucunda, sosyal bilgiler dersi öğretim programında hukuk ve politik okuryazarlık konularına yer verildiği ancak bu konuların öğretilmesine yönelik yeterli uygulama fırsatının bulunmadığı belirlenmiştir.

Aslan ve Pektaş (2017)’ın gerçekleştirdiği “*İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Politik Beceri Düzeyleri*” adlı nicel araştırmada, öğretmenlerin politik beceri düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin politik becerilerinin genel olarak orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca erkek öğretmenlerin politik beceri düzeylerinin kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde farklılaştığı araştırma sonucunda belirlenen diğer bir bulgu olmuştur. Son olarak öğretmenlerin en güçlü oldukları beceri alanının “samimi görünme”, en zayıf oldukları beceri alanının ise “ilişki ağı kurma” olduğu ortaya konmuştur.

Görmez (2018) “*Güncellenen Sosyal Bilgiler Programının Politik Okuryazarlık Becerisi Bakımından Yeterliliği*” adlı çalışmasında, 2017 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın politik okuryazarlık açısından yeterliliğini

değerlendirmektedir. Çalışma, nitel araştırma yöntemiyle doküman incelemesi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmının bulgularına göre programın yedi öğrenme alanından dördünde (Birey ve Toplum, Etkin Vatandaşlık, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Küresel Bağlantılar) politik okuryazarlık becerisiyle ilgili ünite, tema ve kazanımlara yer verildiği görülmüştür. Yazar, programın anayasa, insan hakları, özgürlükler, demokratik katılım, vatandaşlık görevleri gibi konulara vurgu yaparak öğrencilerin politik okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi hedeflediğini belirtmektedir. Çalışmada ayrıca, politik okuryazarlığın yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması gerektiği, bu becerinin öğrencilere bir tutum veya davranış olarak kazandırılabilmesi için katılım fırsatları sağlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Son olarak politik okuryazarlığın etkili bir şekilde kazandırılabilmesi için öğretim programında yer alan içeriklerin, öğrencilerin demokratik süreçlere katılımını teşvik edecek şekilde uygulanması gerektiği, çalışma sonucunda belirtilen diğer bir husus olmuştur.

İnan ve Tarhan (2018), “*Siyasetin Öğretimi ve Siyaset Okuryazarlığı*” adlı kitap bölümünde, siyasetin bireyden bağımsız düşünülemeyeceği, sosyal bilgiler eğitimi ile siyasetin bir bütün olarak ele alınması gerektiği ve bireylerin siyaset okuryazarlığını geliştirmeye yönelik eğitimin önemi üzerinde durulmuştur.

İnan (2019), *Sosyal Bilgiler ve Siyaset Bilimi* adlı kitap bölümünde, “zorunlu ara not” olarak siyaset okuryazarlığı kavramına değinmiştir. İnan bu kavramı geniş anlamda siyaseti anlama, dar anlamda ise toplum yönetimini değerlendirmeye yönelik bilgi ve beceri kazanımı olarak ele almıştır.

Kuş ve Öztürk (2019)’ün “*Social Studies Teachers’ Opinions and Practices Regarding Teaching Controversial Issues*” adlı çalışması, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine yönelik görüşlerini ve sınıf içi uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, karma yöntem araştırmasıyla gerçekleştirilmiş olup 646 öğretmenden anket yoluyla nicel veriler toplanmış, ayrıca Kırşehir’de farklı sosyoekonomik düzeylere sahip okullarda görev yapan sekiz öğretmenin sınıf içi uygulamaları gözlemlenerek nitel veriler elde edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin tartışmalı konuların sosyal bilgiler dersinde ele alınması gerektiği düşüncesinde olmalarına rağmen, sınıf içinde bu konulara

yaklaşımında farklı tutumlar sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bulgular öğretmenlerin, demokrasi, insan hakları ve çevre kirliliği gibi konulara daha fazla yer verirken, evrim teorisi, etnik meseleler ve askerî konular gibi hassas konulardan kaçındıklarını göstermiştir. Çalışma sonucunda yazarlar, öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde çeşitli akademik, mesleki ve duygusal zorluklarla karşılaştıklarını ve bu nedenle bazı konuları sınıfta ele almaktan çekindiklerini ifade etmişlerdir.

Dağ ve Koçer (2019)'in “*Türkiye’de Politik Okuryazarlık*” adlı çalışması, politik okuryazarlık kavramını teorik çerçevede ele alarak, vatandaşlık eğitimi bağlamında politik okuryazarlığın önemini ve Türkiye’deki durumunu incelemektedir. Çalışmada, politik okuryazarlığın yalnızca bilgi edinme süreci değil, bireylerin aktif vatandaşlar olarak yetişmeleri ve demokratik kültürün gelişmesine katkı sağlamaları için gerekli bir araç olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, politik okuryazarlığın bireylerin demokratik katılım süreçlerine etkin şekilde dâhil olabilmeleri için kritik bir öneme sahip olduğu hususu çalışmada ele alınan diğer bir önemli konu olmuştur. Çalışmada son olarak Türkiye’de politik katılımın düşük olması, politik bilgiye erişimde ve siyasal süreçlere katılımda bireylerin çeşitli engellerle karşılaşması sorunlarına değinilmiştir.

Şan (2019), *Etkin Vatandaş Olma Yolunda Okuryazar Olmak: Politik Okuryazarlık ve Hukuk Okuryazarlığı* adlı kitap bölümünde, vatandaşlık eğitimi bağlamında politik ve hukuk okuryazarlığının önemi vurgulanmıştır. Bireylerin etkin ve etkili vatandaşlar olabilmesi için, toplumu şekillendiren ve toplumdan etkilenen hukuk ve siyasetle ilgilenmeleri gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, bireylerin hukuk ve politik okuryazar olarak aileden okula, iş hayatından ülkeye ve dünyaya kadar her alanda yönetim süreçleriyle ilgilenmeleri ve bu süreçlere aktif katılmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Tarhan (2019), “*Ortaokul Öğrencilerinin Siyaset Okuryazarlık Düzeyleri ve Temel Siyaset Bilimine İlişkin Görüşleri*” başlıklı doktora tezinde, ortaokul öğrencilerinin siyaset okuryazarlık düzeylerini ve temel siyaset bilimine dair görüşlerini incelemiştir. Paralel karma desen kullanılan araştırmada, 686 ortaokul öğrencisine ölçek uygulanmış ve 21 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, beceri-davranış ölçeği,

duyuşsal eğilim ölçeği ve başarı testinden oluşan dört farklı bileşeni içeren *Siyaset Okuryazarlığı Ölçeği* kullanılmıştır. Nicel veriler istatistiksel analiz teknikleriyle değerlendirilirken, nitel veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin siyasetle ilgili temel bilgilerinin ve duyuşsal eğilim düzeylerinin orta seviyede olduğu ancak beceri-davranış düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin siyaset okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet açısından belirleyici bir farklılık göstermediği ancak okullarının, anne-baba eğitim durumlarının ve mesleklerinin siyaset okuryazarlığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Nitel bulgular, öğrencilerin siyasetle ilgili temel kavramları anlamlandırabildiğini ve vatandaşlık bilincine dair farkındalık sergileyebildiğini ortaya koymaktadır.

Çınar (2019), “*Coğrafya Lisans Öğrencilerinin Politik Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi*” başlıklı doktora tezinde, coğrafya lisans öğrencilerinin politik okuryazarlık düzeylerini ve politik okuryazarlığın bilgi, duyuşsal eğilim ve davranış bileşenleri üzerindeki çeşitli değişkenlerin etkisini incelemiştir. Tarama modeliyle yürütülen araştırmada, Türkiye’deki 10 farklı üniversiteden 507 lisans öğrencisi çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, duyuşsal eğilim ölçeği, davranış ölçeği ve politik bilgi testinden oluşan dört bileşeni içeren *Coğrafya Lisans Öğrencilerinin Politik Okuryazarlıklarını Belirleme Anketi* kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistikler ve çeşitli istatistiksel analiz teknikleri ile değerlendirilmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin politik bilgi düzeylerinin düşük ancak politikaya yönelik duyuşsal eğilim ve politik davranışlarının orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Politik bilgi düzeylerinin cinsiyet, fakülte, siyasetle ilgili ders alma durumu ve politik etkinliklere katılım gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaştığı fakat aile mesleği, aile geliri ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi faktörlerin bu konuda belirleyici olmadığı saptanmıştır. Araştırmada, politik bilgi düzeyi ile politikaya ilişkin duyuşsal eğilim arasında zayıf düzeyde, duyuşsal eğilim ile politik davranış arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Aslan (2019), “*Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Politik Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi*” başlıklı yüksek lisans tezinde, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin politik okuryazarlık becerilerini incelemiştir. Tarama modeliyle yürütülen araştırmada, Kars

ilinde öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin politik davranışlarını, politik bilgiye yönelik algılarını, gündemi takip etme alışkanlıklarını ve insan haklarına yönelik bilinç düzeylerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen Politik Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin politik davranış açısından nispeten olumlu bir tutum sergiledikleri fakat politik bilgi, gündemi takip etme ve insan haklarına yönelik bilinç düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin kendilerini farklı düşüncelere hoşgörüyle yaklaşan, farklı görüşleri anlamaya çalışan, mevcut sorunları dile getiren ve aktif katılım sergileyen bireyler olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca, kız öğrencilerin politik okuryazarlık ölçeğinden erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2019), “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siyaset Okuryazarlık Durumları (İnönü Üniversitesi Örneği)*” başlıklı yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi ve bu becerilerin çeşitli değişkenler açısından nasıl farklılaştığını ele almıştır. Tarama modeliyle yürütülen araştırmanın örneklemi, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 142 öğretmen adayı oluşturmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının beceri düzeylerini ve duyuşsal eğilimlerini ölçmeye yönelik 47 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Veriler betimsel istatistikler ve çeşitli istatistiksel analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir. Bulgulara göre öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle, ülke ve uluslararası meseleleri sık sık tartışan öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık becerilerinin, bu tür tartışmalara daha az katılan adaya kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü, ailelerinin eğitim düzeyi ve sosyal örgüt üyeliği gibi faktörlerin siyaset okuryazarlık düzeyleri üzerinde belirleyici olabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şan ve Gölgesiz Gedikler (2020)’in “*Social Perspective on Child Education: Society, Democracy, and Political Literacy in Child Education*” adlı çalışmalarında, çocukların politik okuryazar olmasının demokrasi açısından taşıdığı önem vurgulanmıştır. Demokratik bir toplumun varlığını sürdürebilmesi için,

toplumsallaşma sürecinde olan çocukların etkin vatandaşlık bilinciyle yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda, çocukların politik okuryazarlığını geliştirmeye yönelik eğitimlerin gerekliliği ortaya konmuştur.

Kuru (2020), “*Ortaokul Öğrencilerinin Politik Okuryazarlık Durumlarının Değerlendirilmesi*” başlıklı yüksek lisans tezinde, ortaokul öğrencilerinin politik okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırma, Kütahya il merkezi ve Tavşanlı ilçesindeki özel okul ve devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin genel olarak yüksek bir politik okuryazarlık düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin, politika ile ilgili kavramları anlamlandırabildiği ve demokratik süreçler hakkında temel bilgilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Son olarak öğrencilerin, politik becerilerinin ve eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişmesi için daha fazla eğitim ve etkinliklere ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur.

Köksal ve Erol (2021)’un “*Politik Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi*” adlı çalışmaları, bireylerin politik okuryazarlık düzeylerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, “*Politik Uzmanlık, Politik Bilgi, Politik Farkındalık, Politik İlgi ve Politik Katılım*” olmak üzere beş alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Şan (2021), “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Eğitimi Odaklı Politik Okuryazarlığının Geliştirilmesi*” başlıklı doktora tezinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeylerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiş ve araştırmaya Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ikinci sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları katılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarına yönelik politik okuryazarlık eğitimi (POLOKE) uygulanmış ve bu süreçte öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve değerlere yönelik gelişimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, politik okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerilerini ve demokratik değerlerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar, politik okuryazarlığın vatandaşlık eğitimi açısından önemli olduğunu ve sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında mutlaka yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yavaş (2021), “Ortaokul Öğrencilerinin Politik Okuryazarlık Kavramlarına İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) Aracılığıyla İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, ortaokul öğrencilerinin politik okuryazarlık kavramlarına yönelik bilişsel yapılarını ve kavram yanlışlarını tespit etmek istemiştir. Betimsel tarama modeliyle yürütülen araştırmada, veri toplama aracı olarak *Kelime İlişkilendirme Testi (KİT)* kullanılmış ve Ankara’daki altı farklı ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin “devlet, demokrasi, hükûmet, seçim, kamuoyu, hak, muhalefet, özgürlük, cumhuriyet, ideoloji ve sorumluluk” gibi anahtar kavramlara ilişkin bilişsel yapıları incelenmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin bu kavramlara yönelik bilgi düzeylerinin genellikle yüzeysel olduğu ve bazı kavramlarda yanlış anlamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Özellikle “cumhuriyet” ve “kamuoyu” kavramları konusunda yaygın kavram yanlışları tespit edilmiştir.

Güler (2022)’in “*An Analysis of the Political Literacy Levels of Preservice Social Studies Teachers*” adlı çalışması, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeylerini incelemektedir. Çalışma, politik okuryazarlık seviyelerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve genel not ortalaması değişkenleri açısından nasıl farklılık gösterdiğini analiz etmektedir. Araştırma, betimsel tarama modeli kullanılarak yürütülmüş ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin politik okuryazarlık seviyelerinde anlamlı farklılıklara yol açtığını göstermektedir. Ancak öğrencilerin genel not ortalamaları ile politik okuryazarlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının eğitim seviyeleri yükseldikçe politik okuryazarlıklarının geliştiğini fakat akademik başarılarının bu süreç üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır.

Özdemir (2022), “*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri*” başlıklı yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık becerisi hakkındaki görüşlerini ve öğretim sürecinde yaşadıkları deneyimleri incelemiştir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada, Ankara ilinde görev yapan 22 sosyal bilgiler öğretmeniyle

yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin politik okuryazarlık kavramını genel olarak doğru tanımlayabildikleri ve bunu etkin vatandaşlık eğitimi ile ilişkilendirebildikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, mevcut öğretim programının politik okuryazarlık becerilerini geliştirme açısından yetersiz olduğu düşüncesinde olduklarını dile getirmişlerdir. Son olarak öğretmenlerin, öğrencilerin politik konulara ilgisinin düşük olduğu, ailelerin ve toplumun bu konulara karşı çekimser yaklaştığı ve ders sürelerinin yetersiz olduğu görüşlerini ifade ettikleri ortaya konmuştur.

Güntepe (2022), “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Politik Okuryazarlık ve Sosyal Katılım Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin politik okuryazarlık düzeyleri ile sosyal katılım becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen araştırma, Aydın ili Efeler ilçesindeki ilkokullarda öğrenim gören 1010 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin politik okuryazarlık ve sosyal katılım düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen *Politik Okuryazarlık Ölçeği* ve *Sosyal Katılım Ölçeği* kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin politik okuryazarlık ve sosyal katılım becerilerinin genel olarak yüksek seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin politik okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, okul türü, kulüp üyeliği ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi faktörlerden etkilendiği ve sosyal katılım becerilerinin de bu değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiği araştırma sonucunda belirlenen diğer önemli bulgular olmuştur.

Demirtaş (2022) “*Teachers’ Views on Political Subjects in the Social Studies Curriculum*” adlı çalışmasında, sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan politik konulara ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyerek politik okuryazarlığın eğitim sürecindeki yerini ve etkisini değerlendirmiştir. Çalışmada politik okuryazarlığın yalnızca teorik bilgi edinme süreci değil aynı zamanda öğrencilerin demokratik katılım becerilerini geliştirmesi açısından önemli bir araç olduğu vurgulanmaktadır. Çalışmada ayrıca politik konuların soyut yapısı, toplumun bu konulara hazır olmaması ve öğrencilerin yaş düzeyiyle uyumlu olmaması gibi faktörlerden dolayı sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun politik konuların öğrenci seviyesine uygun olmadığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Çalışmada son olarak öğretmenlerin politik

konuların öğretim programında yer almasına rağmen uygulamada yüzeysel ele alındığı ve öğrencilerin politik süreçlere katılımını teşvik edici etkinliklerin yetersiz olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Avcı ve Geçit (2022) *“Sosyal Bilgiler Öğretiminde Politik Okuryazarlık Becerisinin Yeri ve Bu Beceriye Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri”* adlı çalışmalarında, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda politik okuryazarlık kavramının yerini belirleyerek öğretmenlerin bu beceriye yönelik farkındalık ve görüşlerini incelemişlerdir. Çalışma, politik okuryazarlığın yalnızca bilgi edinme süreci değil, aynı zamanda bireylerin etkin vatandaşlar olarak yetişmesi açısından kritik bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin politik konuları ele alırken tarafsız kalmakta zorlanmaları, eğitim süreçlerinde bu konulara yeterince vurgu yapılmaması ve uygulamalı etkinliklerin eksikliği gibi nedenlerden dolayı sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun politik okuryazarlık konularına dair yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmiştir. Son olarak çalışmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin öğretim programında politik okuryazarlık becerisine yer verildiğini ancak ders saatlerinin yetersizliği ve uygulama eksiklikleri nedeniyle öğrencilerin bu beceriyi geliştirmekte zorlandıkları düşüncesinde olduklarını ortaya koymaktadır.

Avcı (2022), *“Sosyal Bilgiler Öğretiminde Politik Okuryazarlık Becerisinin Yeri ve Bu Beceriye Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri”* başlıklı yüksek lisans tezinde, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda politik okuryazarlık kavramının nasıl ele alındığını ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu beceriye yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada, İstanbul’daki resmî ortaokullarda görev yapan 30 sosyal bilgiler öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda politik okuryazarlık becerisine yeterince yer verildiği belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, katılımcıların politik okuryazarlık kavramına dair yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve etkin vatandaşlık kapsamında toplumsal faaliyetlere katılım konusunda eksiklikler yaşadıkları tespit edilmiştir.

Işık (2022), “*Ortaokul Öğrencilerinin Politik Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi*” başlıklı yüksek lisans tezinde, ortaokul öğrencilerinin politik okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi ve bu düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeliyle yürütülen araştırma, Ağrı il merkezinde bulunan 834 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Politik Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin politik okuryazarlık düzeyleri genel olarak orta seviyede bulunmuştur. Özellikle politik davranış düzeyleri düşük çıkarken, politik bilgi algısı, gündemi takip etme ve insan haklarına yönelik bilinç alt boyutlarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Çalışkan vd. (2023)’in “*Öğretmen Adaylarının Politik Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” adlı araştırmalarında, farklı bölümlerde öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarının politik okuryazarlık beceri düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının politik okuryazarlık seviyelerinin genel olarak “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık beceri düzeylerinin, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akçay (2023), “*Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Politik Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki*” başlıklı yüksek lisans tezinde, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile politik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen araştırma, Zonguldak’ın Ereğli ilçesindeki 10 farklı ortaokulda öğrenim gören 710 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak *Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği* ve *Politik Okuryazarlık Ölçeği* kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin politik okuryazarlık ve eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak yüksek seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, eleştirel düşünme eğilimleri ile politik okuryazarlık becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Karaseyfioglu (2023), *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi*” başlıklı yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler

öğretmenlerinin politik okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından nasıl farklılaştığını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeliyle yürütülen araştırma, Sakarya ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin politik okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla beş faktör ve 24 maddeden oluşan “Politik Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgular, sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel olarak yüksek düzeyde politik okuryazarlığa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle politik katılım, politik ilgi ve politik uzmanlık alanlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Yavaş vd. (2024)’nin “*Sosyal Bilgiler Dersinde Politik Konuların Öğretimi: Öğretmen Görüşleri*” adlı çalışması, sosyal bilgiler dersinde politik konuların öğretimine yönelik öğretmen görüşlerini inceleyerek, bu konuların eğitim sürecindeki yerini ve etkisini değerlendirmektedir. Çalışma, politik konuların yalnızca bilgi edinme süreciyle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin demokratik katılım becerilerini geliştirmesi açısından önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Araştırma bulguları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, politik konuların sosyal bilgiler dersi kapsamında ele alınmasının gerekli olduğunu düşünseler de öğretim programında politik konulara yeterince yer verilmediği ve ders saatlerinin bu konulara ayrılması açısından yetersiz olduğu düşüncesinde olduklarını ortaya koymaktadır. Çalışmada yer alan öğretmenler ayrıca politik konuların öğrencilerin yanlış bilgi edinmesini önlemek ve demokratik bir bilinç geliştirmelerini sağlama bakımından önemli olduğunu belirtirler de bu konuları ele alırken çekince yaşamaları, sosyal bilgiler ders saatlerinin yetersiz olması ve ders kitaplarında politik konulara yeterince yer verilmemesi gibi nedenlerle bu konulara derslerinde nadiren yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

2.7 Uluslararası Alanyazın

Karolčík vd. (2025)’nin “*Politics and Political Literacy in Education from the Perspective of the Public*” adlı çalışması, eğitim sürecinde politik konuların ele alınmasına yönelik kamuoyunun görüşlerini incelemektedir. Araştırma, özellikle Slovakya’daki yetişkin bireylerin, coğrafya dersi bağlamında politik konuların öğretimine yönelik tutumlarını analiz etmektedir. Çalışma, öğrencilerin gelecekte

bilinçli ve sorumlu kararlar verebilmeleri için politik okuryazarlığın eğitimin ayrılmaz bir parçası olması gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırma bulgularına göre Slovakya'daki yetişkin bireyler politik konuların sınıflarda ele alınmasını genellikle desteklemektedir. En fazla destek gören dersler vatandaşlık eğitimi, etik ve tarih olurken, fen bilimleri derslerinde politik konuların işlenmesine yönelik destek daha düşük seviyede kalmıştır. Coğrafya dersi ise disiplinler arası yapısı sayesinde politik konulara en fazla yer verilmesi gereken ders olarak öne çıkmaktadır. Çalışmada ayrıca nüfus göçü, çevresel sorunlar ve turizm gibi konuların coğrafya dersinde ele alınmasının önemli olduğu belirtilmiştir.

Fewell (2024)'in "*Democratic Dispositions: Political Literacy and Governance in School-Board Superintendent Relationships*" adlı çalışması, okul müdürlerinin demokratik yönetim tarzlarını nasıl koruduklarını ve okul yönetim kurullarıyla ilişkilerini nasıl yönettiklerini incelemektedir. Çalışma, okul yönetimi ile demokratik değerler arasındaki bağlantıyı ele alarak, eğitim yöneticilerinin politik okuryazarlık ve sosyal demokrasiye nasıl yaklaştığını analiz etmektedir. Araştırma, 10 demokratik yönelimli okul müdürünün anlatılarını içeren çoklu durum analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında politik okuryazarlık ve sosyal demokrasinin eğitim yönetiminde birbirine bağlı kavramlar olduğu vurgulanarak eğitim yöneticilerinin yalnızca politika yapıcılarla değil, toplum ve okul kurullarıyla da etkili ilişkiler kurabilmeleri için politika bilgisi ve demokratik değerleri içselleştirmeleri gerektiği çalışmada vurgulanan diğer konular olmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, K-12 ve yükseköğretim liderlik programlarının, eğitim yöneticilerini demokratik yönetim ve politik okuryazarlık açısından daha iyi hazırlaması gerektiğini ortaya koymuştur.

Ljubojević (2024)'in "*Political Literacy of the Youth: Evidences from Croatia*" adlı çalışması, Hırvatistan'daki gençlerin politik okuryazarlık düzeyini ve siyasal katılım eğilimlerini değerlendirmektedir. Çalışma, gençlerin geleneksel politik katılım biçimlerine ilgisinin düşük olduğu ile seçim süreçlerine ve parti politikalarına daha az ilgi gösterdiği yönündeki genel kanıyı ele almakta ve bunun nedenlerini incelemektedir. Özellikle de gençlerin eğitim, iş gücü piyasası, konut ve iklim politikaları gibi yaşamlarını doğrudan etkileyen konulara rağmen karar alma süreçlerine katılımlarının neden düşük olduğu sorusu üzerine odaklanılmaktadır.

Araştırmada öne çıkan bulgular arasında, lise son sınıf öğrencileri arasında politik bilgi düzeyinin değişkenlik göstermesi, demokratik katılımın düşük olması ve kurumsal güvensizliğin yaygınlaşması yer almaktadır. Ayrıca politik okuryazarlık eksikliğinin ön yargılarla ilişkili olduğu ve sağ eğilimli otoriter görüşlerin yükselişinin Avrupa genelindeki eğilimlerle paralel olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte çalışmada gençlerin politik sosyalizasyon süreçlerinin ve okul müfredatlarının politik bilgiye erişim açısından kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır.

Neubaum vd. (2024)'ın "*Learning Politics in a Digitized World: When Do Social Media Foster Political Literacy?*" adlı çalışması, sosyal medya kullanımının politik öğrenme ve katılım üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmada özellikle bireylerin sosyal medya platformları aracılığıyla politik bilgi edinip edinmedikleri ve bu platformların politik katılımı teşvik edip etmediği konularına odaklanılmıştır. Araştırma bulguları, sosyal medya kullanımının politik katılım ile genellikle paralellik gösterdiğini ancak bu kullanımın politik bilgi edinimi üzerindeki etkisinin belirsiz olduğunu ortaya koymuştur. Yani bireylerin sosyal medyada politik içeriklere maruz kalmalarının siyasi süreçlere katılımlarını artırabilirken özellikle yanlış bilgi ve dezenformasyona maruz kalma riskinden dolayı, gerçek anlamda bilgi edinmelerine her zaman katkı sağlamadığı belirlenmiştir.

Mawarti ve Restuningsih (2024)'in *Strategy For Strengthening Political Literacy of Youth Through Political Education Based on Social Media* adlı çalışması, sosyal medya temelli politik eğitimin gençlerin politik okuryazarlığını güçlendirmedeki rolünü analiz etmektedir. Araştırma, Yogyakarta Özel Bölgesi Seçim Komisyonunun sosyal medya, podcastler ve kısa filmler gibi dijital araçları kullanarak gençlerin politik sürece katılımını teşvik ettiğini ve politik eğitimi daha erişilebilir hâle getirdiğini ortaya koymaktadır. Çalışmanın temel bulgularından biri, sosyal medya aracılığıyla politik okuryazarlık kazanmanın gelecek nesiller için büyük bir fırsat sunduğudur. Bununla birlikte, bu süreçte yanlış bilgilendirme ile mücadele, etik iletişimi teşvik etme ve dijital kaynaklara eşit erişimi sağlama gibi çeşitli zorlukların da mevcut olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, çalışma sosyal medya tabanlı politik eğitimin gençlerin demokratik süreçlere katılımını artırmada etkili bir araç olabileceğini ancak bu sürecin sürdürülebilir olması için dijital okuryazarlık, bilgi

doğrulama mekanizmaları ve etik medya kullanımına yönelik önlemlerin alınması gerektiğini öne sürmektedir. Çalışmada, gençlerin politik okuryazarlığını artırmaya yönelik stratejiler geliştirirken, sosyal medyanın fırsatları kadar risklerinin de dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Tam (2023) “*Rethinking Citizenship Education for Political Literacy*” adlı çalışmasında, vatandaşlık eğitiminin politik okuryazarlıkla ilişkisini ele alarak, eğitim politikalarındaki gelişmeleri incelemektedir. Çalışma, Bernard Crick’in 1998 tarihli “Crick Raporu”nun politik okuryazarlığı vatandaşlık eğitiminin merkezine yerleştirdiğini ve vatandaşların kamu yaşamına aktif katılımını teşvik etmeyi amaçladığını vurgulamaktadır. Tam, vatandaşlık eğitimiyle ilgili olarak Blunkett-Crick iş birliğinin 1997’den itibaren İngiltere’de eğitim politikalarına yön verdiğini ve 16-19 yaş aralığındaki gençler için özel vatandaşlık eğitimi programlarının oluşturulduğunu belirtmektedir. Çalışmada ayrıca, 11 Eylül (9/11) ve 2005 Londra bombalamaları gibi olayların ardından entegrasyon, kimlik ve vatandaşlık kavramlarının daha fazla tartışılmaya başlanması ve bunun eğitim politikalarına yansımaları ele alınmaktadır. Sonuç olarak Tam, vatandaşlık eğitiminin yalnızca hukuki bir statü kazandırmanın ötesinde, toplum içindeki bireylerin politik katılımını ve demokratik süreçlere dâhil olma becerilerini geliştirmesi gerektiğini savunmaktadır. Çalışma, özellikle politik okuryazarlığın artırılmasının demokrasinin sürdürülebilirliği açısından kritik bir rol oynadığına dikkat çekmektedir.

Milliken ve Smith (2022) “*The Post Conflict Generation in Northern Ireland: Citizenship Education, Political Literacy and the Question of Sovereignty*” adlı çalışmalarında, Kuzey İrlanda’daki genç neslin politik okuryazarlığını ve vatandaşlık eğitimini ele alarak, özellikle Brexit sonrası dönemde politik algılarındaki değişimleri incelemektedirler. Araştırma, 16 yaşındaki öğrencilerin politik konulara olan ilgisini ve eğitim yoluyla politik bilinçlerinin nasıl şekillendiğini analiz etmektedir. Çalışmanın temel bulguları, Kuzey İrlanda’daki vatandaşlık eğitiminin toplumsal barışı güçlendirme amacı taşıdığı ancak gençlerin politik tutumlarının tamamen geleneksel bölünmelere paralel gitmediğini göstermektedir. Özellikle Birleşik Krallık ile birleşik bir İrlanda arasındaki egemenlik meselesi üzerinde gençlerin farklı görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma, bu neslin önceki kuşaklara kıyasla

politik süreçlere daha farklı tepkiler verdiğini ve geçmişin çatışmalarına dair bütüncül bir perspektife sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, çalışma Kuzey İrlanda'daki vatandaşlık eğitimi programlarının gençlerin politik okuryazarlığını geliştirme konusundaki rolüne dikkat çekmekte ve bu eğitimin toplumun uzun vadeli barış sürecine katkı sağlayabileceğini öne sürmektedir. Ancak Brexit'in Kuzey İrlanda üzerindeki etkileri ve egemenlik meselesine dair belirsizlikler, genç neslin politik yönelimlerinde yeni kırılma noktaları yaratabileceği için, eğitim politikalarının bu değişen dinamikleri dikkate alması gerektiği vurgulanmaktadır.

Thomas ve Thomas (2022) “*Analogy as Racial and Political Literacy: Taking Children’s Analyses Seriously*” adlı çalışmalarında, çocukların ırksal ve politik okuryazarlığını inceleyerek, özellikle beyaz çocukların ırk hakkında nasıl düşündüklerini ve bu düşüncelerin nasıl şekillendiğini ele almaktadırlar. Çalışmada, çocukların ırk ve politika konularında karmaşık düşünme becerilerine sahip olduğunu ve bu konulara dair geliştirdikleri analogilerin ciddiye alınması gerektiği savunulmaktadır. Araştırmada, yazarlar kendi ailelerinden örnekler sunarak, çocuklarının ırk üzerine yaptıkları analizleri ve geliştirdikleri analogileri paylaşmaktadır. Çalışma, özellikle beyaz yetişkinlerin sosyal normlar nedeniyle çocukların ırksal farkındalıklarını ve politik analizlerini yeterince dikkate almadığını vurgulamaktadır. Eğitim sisteminde ırk temelli tartışmaların yasaklanmasının ve öğretim programındaki sınırlamaların çocukların bu konularda eleştirel düşünme becerisi geliştirmesini zorlaştığı da çalışmada belirtilen önemli bir husus olmuştur. Ancak araştırma çocukların doğal olarak ırk ve politika üzerine düşündüğünü ve bu süreçlerin bilinçli şekilde desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Çalışma, ırksal okuryazarlığın küçük yaşlardan itibaren teşvik edilmesi gerektiğini ve eğitimde bu konuların ele alınmasının önemini vurgulamaktadır.

Burns (2021) “*How I... Teach Political Literacy in a Balanced Way*” adlı çalışmasında öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimini tarafsız ve dengeli bir şekilde nasıl verebileceklerini ele almaktadır. Yazar, öğrencilerin kendi politik eğilimlerini bir kenara bırakarak, inandıkları politik görüşlere dayalı bilinçli kararlar vermelerini teşvik eden bir öğretim yöntemi geliştirdiğini belirtmektedir. Çalışmanın önemli noktalarından biri, öğretmenlerin politik görüşlerini öğrencilere doğrudan aktarmaktan

kaçınmaları gerektiği vurgusudur. Burns, öğretmenlerin, öğrencilerinin siyasi tartışmalara aktif olarak katılmasını sağlarken, herhangi bir siyasi görüşü destekler nitelikte kanıt sunmaktan kaçınması gerektiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, politik okuryazarlık eğitiminde tarafsızlığı koruma çabasının ne kadar hassas bir denge gerektirdiğini göstermektedir. Burns ayrıca politik okuryazarlığın etkili bir şekilde öğretilmesi için iyi yapılandırılmış bir öğretim programına ve öğretmenler için sürekli mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca APPG (All-Party Parliamentary Group) on Political Literacy'nin bu süreci başarılı kılmak için sağlam bir eğitim programı ve yeterli kaynak sağlaması gerektiğini öne sürmektedir.

Eriksen (2020) "*The Political Literacy of Experts*" adlı çalışmasında, uzman kurumların yalnızca teknik değil, politik okuryazarlığa da sahip olmaları gerektiğini savunmaktadır. Çalışmaya göre uzmanlar politik kavramların tartışmalı doğasını bilmeli, farklı görüşleri ortak değerler çerçevesinde ele almalı ve kararlarını yetkilendirme süreçlerinin amaçlarına uygun şekilde şekillendirmelidir. Çalışmada ayrıca Avrupa Birliği uzman kurumları örnek gösterilerek, teknik değerlendirmelerin kaçınılmaz olarak politik unsurlar içerdiği vurgulanmaktadır. Sonuç olarak bu çalışmada politik okuryazarlık, uzmanların demokratik meşruiyetini ve kamu yararına hizmet etmesini sağlayan kritik bir yetkinlik olarak ele alınmaktadır.

Chen ve Chen (2019)'in "*Micro-political Literacy of Parent-Teacher Interaction: Teachers' Perspective*" çalışması, öğretmenlerin ebeveynlerle olan etkileşimlerinde sahip olmaları gereken mikropolitik okuryazarlığı incelemektedir. Çalışma, öğretmenlerin ebeveynlerle ilişkilerinde politik çıkar ve ideolojileri okuyabildiklerini ancak yasal hakları tam olarak kavrayamadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin mikropolitik okuryazarlığının geliştirilmesi, ebeveynlerle etkili ve dengeli bir iş birliği sağlamak için kritik bir beceri olarak değerlendirilmektedir.

Buschman (2019) "*Good News, Bad News, and Fake News: Going Beyond Political Literacy to Democracy and Libraries*" adlı çalışmasında, sahte haberlerin yükselişi karşısında kütüphanelerin ve bilgi okuryazarlığının demokrasiye nasıl katkıda

bulunabileceğini ele almaktadır. Yazar, 2016 ABD seçimleri sonrası sahte haberlerin bilgi ekosistemine etkilerini incelerken, kütüphanelerin yalnızca doğru bilgiyi yaymakla sınırlı kalmayıp, demokratik toplumun eleştirel düşünme ve bilgi doğrulama kapasitesini güçlendiren mekânlar olarak rol oynaması gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışmada, sahte haberlerin dezenformasyon, bağlamından koparılmış yanlış bilgi ve manipülatif medya stratejileriyle nasıl yayıldığı açıklanmaktadır. Buschman, bilgi okuryazarlığını politik okuryazarlıkla ilişkilendirerek, vatandaşların medya içeriklerini eleştirel süzgeçten geçirebilme yetisinin artırılmasının demokrasiyi koruma açısından kritik olduğunu öne sürmektedir.

Susanne (2018) *“Places of Remembrance”: Spaces for Historical and Political Literacy* adlı çalışmasında, meslek okullarında tarihsel ve politik okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik eğitim yöntemlerini incelemektedir. Çalışma, Nazi Almanyası’nın 1933-1945 yılları arasındaki faşist rejimi ve Holokost’un hukuki ve toplumsal sonuçları üzerine yapılan ders uygulamalarına odaklanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin tarihsel-politik farkındalıklarını artırmak için yönlendirilmiş şehir gezileri, belge analizi, uzman konuklarla yapılan etkinlikler, sınıf içi tartışmalar ve bireysel öğrenci-öğretmen görüşmeleri gibi keşif temelli öğrenme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada özellikle kamuya açık sanat sergilerinden alınan görsel materyallerin, Yahudi vatandaşlara yönelik dışlayıcı politikaları anlamada etkili bir araç olduğu vurgulanmaktadır. Çalışmada ayrıca sanatsal ve görsel temsil araçlarının öğrencilerin tarihsel konulara ilgisini artırmada ve eksik bilgiyi tamamlamada nasıl köprü görevi görebileceği ortaya konulmuştur.

Carr vd. (2018) *Democracy 2.0: Media, Political Literacy and Critical Engagement* adlı çalışmalarında, dijital medyanın kamusal yaşamı nasıl dönüştürdüğünü ve politik okuryazarlıkla nasıl ilişkilendirildiğini incelemektedir. Yazarlar, Web 2.0’in bireylere ve topluluklara sınırsız bilgi üretme ve yayma imkânı sunduğunu ancak aynı zamanda karşıt görüşler arasında bir iletişim krizine yol açan “yankı odaları” oluşturduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada, demokrasinin sürdürülebilirliği için politik, medya ve dijital okuryazarlığın kritik öneme sahip olduğunu savunulmaktadır. Çalışmada katılımcı medya ortamlarının baskın söylemlere karşı alternatif ve topluluk temelli medya kullanımını teşvik ederek toplumsal değişimi destekleyebileceği ileri

sürülmektedir. Çalışmada yer alan uluslararası örnek olaylar, aktivist medya kullanımı, görsel medya ve topluluk temelli gazeteciliğin sosyal adalet ve demokratik katılım üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Sonuç olarak araştırma, politik okuryazarlığın yalnızca seçimler ve temsilci demokrasiyle sınırlı kalmaması gerektiğini, daha derin ve katılımcı bir demokratik anlayış geliştirmek için dijital medya okuryazarlığıyla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, alternatif ve bağımsız medya araçlarının kullanımının bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve bu yolla toplumun demokratik süreçlere daha bilinçli katılımını teşvik ederek daha kapsayıcı bir demokratik kültürün oluşmasına katkı sağladığı da belirtilmektedir.

Al-Suqri vd. (2017)'in *“Libraries and Democratization: Promoting Political Literacy and Engagement among Omani Citizens”* adlı çalışması, Umman'daki kütüphanelerin demokratikleşme sürecindeki rolünü incelemektedir. Teorik olarak gerçekleştirilen çalışma, kütüphanelerin politik okuryazarlık ve yurttaş katılımını teşvik ederek ülkenin politik ve ekonomik dönüşümüne nasıl katkıda bulunabileceğini tartışmaktadır. Çalışmada kütüphanelerin yalnızca bilgi sağlayan kurumlar olmanın ötesine geçerek, demokratik değerleri destekleyen ve vatandaşların politik katılımını teşvik eden merkezler olarak görülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca Umman'ın Körfez İş Birliği Konseyi içinde İslami demokrasiye dair bir model geliştirme potansiyeline sahip olduğu ve kütüphanelerin bu süreçte önemli bir rol oynayabileceği de çalışmada ileri süren diğer önemli düşünce olmuştur.

Chrastka (2017), *“Creating tomorrow's civic leaders by learning to be civically engaged today: engaging political literacy as part of leadership development”* adlı çalışmasında politik okuryazarlığın bireylerin bilinçli yurttaşlar olmalarında kritik bir rol oynadığını vurgulamakta ve özellikle gençlerin siyasal süreçlere katılımını teşvik etmenin önemine dikkat çekmektedir. Yazar, kütüphanelerin bu alanda eğitim sağlayarak, gençleri politika, yasalar ve siyasal eylem konusunda bilinçlendirmesi gerektiğini savunmaktadır. Chrastka'ya göre politik okuryazarlık yalnızca hükûmetin işleyişini anlamaktan ibaret değildir; empati, öz farkındalık ve etkili iletişim becerilerini de içermelidir. Siyasetin bir insan etkileşimi süreci olduğunu belirten yazar, farklı bakış açılarını anlamanın ve diyalog kurmanın önemine vurgu

yapmaktadır. Ayrıca yazar, PolitiCraft ve iCivics gibi oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin siyasal okuryazarlık eğitiminde kullanılmasını önererek bu tür uygulamaların gençlerin karar alma süreçlerine katılımını artırarak politik farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olabileceğini dile getirmektedir.

Perveen ve Awan (2017)'ın "*Analysis of Curriculum about Political Literacy as a Dimension of Citizenship Education*" adlı çalışması, Pakistan'daki ortaöğretim müfredatında politik okuryazarlığın vatandaşlık eğitimi içindeki yerini analiz etmekte; ders kitapları, müfredat belgeleri, eğitim politikaları ve öğretmen görüşlerini inceleyerek politik okuryazarlığın eğitim sisteminde nasıl ele alındığını değerlendirmektedir. Çalışmanın bulguları, vatandaşlık eğitimi kapsamında politik okuryazarlığa yeterince yer verilmediğini göstermektedir. Pakistan'daki ortaöğretim müfredatının politik okuryazarlığı teşvik etmede yetersiz kaldığı ve bu konunun ülkede daha fazla vurgulanması gerektiği çalışama sonucunda elde edilen diğer bir önemli bulgu olmuştur.

Al-Suqri vd. (2017)'nin "*An Evidence-Based Approach to the Use of Social Media to Promote Political Literacy among Youth in the Sultanate of Oman*" adlı çalışması, Umman'da gençler arasında politik okuryazarlığı artırmak için sosyal medyanın kullanımını incelemektedir. Çalışma, en iyi uluslararası uygulamaları değerlendirerek, sosyal medyanın politik okuryazarlık ve vatandaş katılımını teşvik etmedeki rolünü analiz etmektedir. Araştırmanın bulguları, Umman'da gençlerin politik süreçlere daha bilinçli katılabilmesi için okul ve üniversitelerde sosyal medya okuryazarlığı eğitimi verilmesi ve çevrimiçi vatandaş katılım portallarının oluşturulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Yazarlar, bu uygulamaların benimsenmesiyle Umman'ın, diğer Orta Doğu ülkeleri için bir model oluşturabileceğini ve genç vatandaşların taleplerine daha iyi yanıt veren katılımcı politika yapım süreçlerinin teşvik edilebileceğini öne sürmektedir.

Badlan (2016)'ın "*Explorations into Young People's Political Literacy*" adlı çalışması, gençlerin politik bilgi, ilgi ve katılım düzeylerini inceleyerek politik okuryazarlıklarını etkileyen faktörleri analiz etmektedir. Çalışma, 18 yaş altı bireylerin İngiltere'de politik olarak temsil edilmeyen en büyük grup olduğunu vurgulayarak, 16 yaşında oy

kullanma hakkı tartışmalarına katkı sunmaktadır. Araştırma, 200 kişilik bir anket (nicel veri) ve 138 kişilik grup mülakatı ile çevrimiçi etnografik çalışma (nitel veri) olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bulgular, gençlerin politik bilgilere erişimde sorun yaşamakla birlikte çoğunun temel politik ilkeleri anladığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, gençlerin resmî siyaset hakkında bilgi eksikliği dikkat çekmektedir. Ayrıca vatandaşlık eğitiminin düşük düzeyde alınmasına rağmen, bazı gençlerin politik olarak bilinçli ve aktif yurttaşlık için yeterince donanımlı olduğu, araştırmada elde edilen diğer önemli bulgu olmuştur. Son olarak çalışma; öz güven eksikliği, rasyonel cehalet, sosyoekonomik fırsatlar, kamuoyundaki bilgi kalitesinin düşüklüğü ve medya ile hükûmete olan güvensizlik gibi etkenlerin gençlerin politik okuryazarlık düzeylerini zayıflattığını ortaya koymuştur.

Winston (2016) “*Diversity: The Importance of Access to Information and Political Literacy*” adlı çalışmasında, bilgiye erişimin toplumsal katılımı artırmadaki rolünü ve politik okuryazarlık ile çeşitlilik arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışma, bilgiye erişimin, halkın karmaşık toplumsal konuları daha iyi anlamasını sağladığını ve bu anlayışın kamu politikalarını şekillendiren geniş çaplı kamuoyu değişimlerine yol açtığını savunmaktadır. Örnek olarak, ırk ayrımcılığı, ırklar arası evlilik ve Vietnam Savaşı’na katılım gibi konulardaki büyük politika değişiklikleri, halkın artan bilgiye erişimiyle bağlantılı olarak ele alınmaktadır. Çalışmada ayrıca günümüzde pozitif ayrımcılık, eşcinsel evlilik, oy hakları, göç reformu ile hukuk ve adalet sistemiyle ilgili tartışmaların, bilgiye erişim ve kamuoyunun politik okuryazarlığıyla yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir. Sonuç olarak çalışma, bilgiye erişimin yalnızca bireysel farkındalığı artırmakla kalmayıp toplumsal çeşitliliği destekleyen ve daha kapsayıcı kamu politikalarına zemin hazırlayan bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Abram (2016) “*Political Literacy Can Be Learned*” adlı çalışmasında, dijital çağda bilgi kirliliği ve manipülasyonun arttığı bir ortamda politik okuryazarlığın önemini ele almaktadır. Çalışma, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek, gerçekleri yorumlardan ve yanlış yönlendirmelerden ayırt etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışmada ayrıca günümüz bilgi ekosisteminde; kamuoyu yoklamaları, istatistikler ve kişisel hikâyeler gibi unsurların, bilgiye erişimi karmaşık hâle getirdiği belirtilmektedir. Bununla birlikte araştırmada şu da dile getirilmiştir ki geleneksel

otorite figürleri ve medya markalarının güvenilirliğinin sarsıldığı bu ortamda, bireylerin doğru bilgi kaynaklarını belirleyerek bilinçli politik görüşler oluşturabilmesinin kritik bir beceri olarak ön plana çıkmıştır.

McKenzie (2015) “*Developing Political Literacy Through ICT in VCE Year 11 Australian and Global Politics*” adlı çalışmasında siyasal okuryazarlığın, öğrencilerin politik süreçleri anlamalarını ve aktif yurttaşlar olmalarını sağlamak için kritik bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Yazar, siyasal okuryazarlığı geliştirmek amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerinin (ICT) eğitimde etkin kullanımına odaklanmaktadır. Ona göre siyaset aslında dil ve kültürdür ve öğrencilerin bu alanda yeterlilik kazanabilmesi için siyasetle doğrudan etkileşime girmeleri gerekmektedir.

McKenzie (2015), ICT’nin, siyasal okuryazarlığı artırmada sunduğu imkânlarla dikkat çekerek, öğrencilere gerçek zamanlı siyasi olayları takip etme, analiz yapma ve farklı bakış açılarını keşfetme fırsatı sunduğunu belirtmektedir. Özellikle çevrimiçi haber kaynakları, video içerikleri ve blog yazımı gibi araçların, öğrencilerin politik konular hakkında bilinçlenmesini sağladığını ifade etmektedir. Yazar, öğrencilerin siyasal süreçlere daha iyi entegre olabilmesi için blog yazımı ve çevrimiçi medya analizleri gibi interaktif yöntemler önermektedir. Ayrıca bu uygulamalar sayesinde öğrencilerin politika hakkında araştırmalar yaparak, farklı kaynaklardan edindikleri bilgileri yorumlama ve kendi görüşlerini geliştirme becerisi kazanacaklarını belirtmektedir. Bununla birlikte çalışmada öğrencilerin bireysel seviyelerine uygun eğitim sağlamak için farklı öğrenme yolları kullanmanın önemine vurgu yapılmaktadır. McKenzie, son olarak, siyasal okuryazarlığın yalnızca bilgi edinmekten ibaret olmadığını, öğrencilerin toplumsal değişimde etkin bir rol alabilmeleri için eleştirel düşünme ve analiz becerilerini geliştirmeleri gerektiğini savunmaktadır. Üstelik eğitimcilerin de kendi politik okuryazarlıklarını güçlendirmeleri gerektiğini belirterek, öğretmenlerin bu süreçte rehberlik edebilmesi için güncel politik gelişmeleri yakından takip etmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Hoben (2015), *Learning What You Cannot Say: Teaching Free Speech and Political Literacy in an Authoritarian Age* adlı çalışmasında, eğitimde ifade özgürlüğü ve politik okuryazarlık arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Yazar, okullardaki otoriter yönetim

kültürlerinin, öğretmenlerin eleştirel düşünme ve demokratik değerleri aktarma kapasitesini sınırladığını savunmaktadır. Çalışma; öğretmen anlatıları, kültürel teori ve hukuki çerçeve gibi unsurları bir araya getirerek, eleştirel hukuki okuryazarlık geliştirmeye yönelik bir model sunmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin haklarını tam olarak bilmemesi ve ifade özgürlüğü konusundaki belirsizliklerin eğitim sisteminin demokratik işleyişini zayıflattığı belirtilmektedir. Sonuç olarak Hoben, dönüştürücü politik okuryazarlığın yalnızca yasaları bilmekle sınırlı kalmaması, kültürel ve politik bağlamın da dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır.

Greene (2015), “*Political Literacy*” çalışmasında yetişkin eğitimi bağlamında politik okuryazarlığın kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamakta ve toplumsal değişim için eleştirel düşünme, örgütlenme ve siyasal bilinç geliştirmenin gerekliliğini savunmaktadır. Çalışmada politik okuryazarlık, bireylerin hükûmetin işleyişini anlamalarına, yurttaş olarak haklarını öğrenmelerine ve toplumsal dönüşüme katkıda bulunmalarına olanak tanıyan bir araç olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca yetişkin öğrencilerin siyasal süreçlerde daha görünür hâle gelmesi gerektiği belirtilmekte ve özellikle örgütlenme süreçlerine katılımlarının teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Greene, eğitim sistemlerinin mevcut ekonomik düzene hizmet eden yapılar olarak konumlandırıldığını ve bunun politik okuryazarlığın gelişimini engellediğini ifade etmektedir. Yazar, tarihsel mücadeleler ve sivil katılım örnekleri üzerinden, öğrencilerin demokratik süreçlerde daha aktif roller üstlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Son olarak, Greene, eğitimin yalnızca bireyleri iş piyasasına hazırlamakla sınırlı kalmaması gerektiğini, aynı zamanda onları toplumsal değişimin aktif katılımcıları hâline getirmesi gerektiğini savunmaktadır. Siyasal okuryazarlığın, sadece hükûmet politikalarını anlamaktan ibaret olmadığını, aynı zamanda öğrencileri bu politikalara karşı koymaya veya onları değiştirmeye teşvik eden bir bilinç geliştirme süreci olduğunu ileri sürmektedir.

Brocklehurst (2015), “*Educating Britain? Political Literacy and the Construction of National History*” adlı çalışmasında, Britanya’daki tarih eğitimi ve politik okuryazarlık arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışmada, Britanya tarih anlatısının “island story” (ada hikayesi) olarak tek yönlü bir şekilde sunulmasının, politik okuryazarlık gelişimini kısıtladığı ve ulusal kimlik inşasında belirleyici bir rol

oynadığı vurgulanmaktadır. Tarih eğitiminde devletlerin karşılıklı ilişkileri, uluslararası bağlamın yeterince ele alınmadığı, bunun da vatandaşlık ve kimlik tartışmalarını sınırladığı ifade edilmektedir. Çalışmada ayrıca tarih eğitiminin daha kapsamlı ve eleştirel bir yaklaşımla ele alınmasının, çocukların politik okuryazarlığını güçlendireceği savunulmaktadır.

Dos Santos (2014), “*Debate on Global Warming as a Socio-Scientific Issue*” adlı çalışmasında, küresel ısınma tartışmalarını bilim eğitimi bağlamında politik okuryazarlıkla ilişkilendirmektedir. Çalışma, küresel ısınma konusunun yalnızca bilimsel bir mesele olarak ele alınmasının yetersiz olduğunu ve politik boyutlarının da dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır. Bilim eğitiminde eleştirel düşünmenin teşvik edilmesi, “felaket tellalı” ve “inkârcı” perspektiflerin dengeli bir şekilde sunulması ve öğrencilerin bilim-politika ilişkisini kavramalarının önemi vurgulanmaktadır.

Hogrebe vd. (2012), “*Geospatial Perspective: Toward a Visual Political Literacy Project in Education, Health, and Human Services*” adlı çalışmalarında, coğrafi bilgi sistemleri kullanımının politik okuryazarlık, eğitim, sağlık ve insan hizmetleri alanlarında nasıl bir perspektif sunduğunu incelemişlerdir. Çalışmada, mekânsal faktörlerin bireysel eğitim ve sağlık sonuçları üzerindeki etkisinin yeterince ele alınmadığı vurgulanmaktadır. Yazarlar, eğitimdeki eşitsizlikleri anlamak için coğrafya ve fırsat ekolojisi arasındaki ilişkinin görselleştirilmesi gerektiğini savunarak, “görsel politik okuryazarlık projesi” kavramını önermişlerdir. Çalışmada ayrıca coğrafi bilgi sistemleri yöntemleri kullanılarak, toplumsal eşitsizliklerin mekânsal dağılımının analiz edilmesi ve bu verilerin politik tartışmalara katkı sağlaması gerektiği belirtilmiştir.

Alexander (2009), “*Political Literacy as Information Literacy*” adlı çalışmasında, politik okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığının birbiriyle bağlantılı kavramlar olduğunu ve sınıflarda birlikte öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin bu iki beceriyi geliştirerek hem akademik başarılarını artıracabilecekleri hem de bilinçli vatandaşlar olarak daha sağlıklı kararlar alabilecekleri vurgulanmaktadır. Doğru ve kaliteli bilgiye dayalı görüş oluşturma, demokratik katılım açısından kritik olduğu

belirtilerek, eğitim sisteminde politik ve bilgi okuryazarlığının eş zamanlı olarak güçlendirilmesi gerektiği savunulmaktadır.

Anderson (2008), “*The Political Literacy Approach to Teaching Politics in SOSE Courses*” adlı çalışmada politik okuryazarlığın demokratik bir toplumun işleyişi için temel bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır. Yazar, geleneksel vatandaşlık modeline alternatif olarak daha tarafsız ve analitik bir politik okuryazarlık yaklaşımını önermektedir. Çalışmada bu modelin, öğrencilerin yalnızca belirli hükûmet yapılarını ezberlemeleri dışında siyasal süreçleri, değerleri ve kurumları derinlemesine anlamalarına olanak sağladığı dile getirilmektedir. Çalışmada ayrıca siyasal okuryazarlığın yaşa uygun bir müfredat yaklaşımıyla öğretilmesi önerilmektedir. Buna göre öğrencilerin yaş ve bilişsel gelişim seviyelerine uygun şekilde siyasal kavramları kademeli olarak anlamalarına olanak tanınmalıdır. Örneğin, ilkökul düzeyinde temel demokratik ilkeler (eşitlik, çoğunluk kuralı), ortaokul düzeyinde anayasal süreçler ve yargı bağımsızlığı gibi kavramlarla desteklenerek, lise seviyesinde daha derinlemesine siyasi analizler yapılmasına zemin hazırlanmalıdır. Son olarak, Anderson, politik okuryazarlık modelinin yalnızca demokratik sistemler için değil, otoriter rejimlerin ve farklı siyasal yapıların analizinde de kullanılabileceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin Nazi Almanyası, Sovyetler Birliği veya diğer siyasi sistemleri bu model çerçevesinde karşılaştırarak analiz etmelerinin, onların eleştirel düşünme becerilerini geliştireceğini öne sürmektedir. Bu bağlamda, siyasal okuryazarlık, bireylerin yalnızca siyasi bilgiyi edinmesini değil, aynı zamanda bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır.

Pallares (2009)’in “*Educational Levels and Political Literacy: The Case of Adults Enrolled in the INEA Program in El Paso, Texas*” adlı çalışması, siyasi farkındalığın yalnızca resmî eğitimle kazanılmadığını, bireylerin farklı sosyalleşme süreçleri yoluyla da politik okuryazarlık geliştirebileceğini savunmaktadır. Araştırma, Meksika kökenli yetişkinler için oluşturulan INEA (Instituto Nacional de Educación para los Adultos) programına kayıtlı 16 katılımcıyla yapılan görüşmelere dayanmaktadır. Katılımcıların çoğu ilkökul seviyesinin ötesinde resmî bir eğitim almamış olmasına rağmen, politik bilinçlerinin aile, kilise, yaşam deneyimleri, medya, siyasi adaylarla etkileşim ve siyasi katılımları gibi unsurlardan etkilendiği tespit edilmiştir. Çalışma,

katılımcıların politik farkındalıklarını *derinlemesine, sınırlı ve uyumcu* olmak üzere üç kategoriye ayırmaktadır. Araştırma, geleneksel olarak eğitilmiş bireylerin oy kullandığı varsayımını sorgulayarak, politik farkındalığın daha çok erken dönem politik sosyalleşmeye ve kişisel motivasyona bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak Pallares, politik okuryazarlığın yalnızca akademik eğitimle gelişmediğini, bireylerin toplumsal ve kültürel etkileşimleri yoluyla da güçlü bir siyasi bilinç kazanabileceklerini göstermektedir. Bu durum, vatandaşlık eğitimi politikalarının yalnızca formel eğitime odaklanmaktan ziyade, bireylerin farklı yaşam deneyimlerini ve sosyalleşme yollarını da dikkate alması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sharer (2007), “*Vote and Voice: Women’s Organizations and Political Literacy, 1915-1930*” adlı çalışması, kadınların politik okuryazarlığını geliştirme süreçlerini ve örgütlenme biçimlerini ele almaktadır. Çalışma, kadınların oy hakkı kazandıktan sonra politik süreçlere nasıl dâhil olduklarını ve politik söylemi nasıl şekillendirdiklerini incelemektedir. Araştırma, özellikle League of Women Voters (LWV) ve Women’s International League for Peace and Freedom (WILPF) gibi örgütlerin kadınları politik süreçlere hazırlamak için geliştirdiği eğitim ve aktivizm stratejilerine odaklanmaktadır. Sharer, bu örgütlerin kadınlara retorik eğitimi sağlayarak onların politik süreçlere bilinçli katılımını teşvik ettiğini belirtmektedir. Çalışma, bu örgütlerin politik okuryazarlık yoluyla kadınları aktif vatandaşlar olarak yetiştirme misyonlarını vurgulamaktadır. Sonuç olarak Sharer, kadın örgütlerinin politik okuryazarlığı teşvik eden retorik ve eğitim pratiklerini inceleyerek, kadınların yalnızca seçmen olarak değil, aynı zamanda politik tartışmalara ve karar alma süreçlerine aktif katılan bireyler olarak nasıl yetiştirildiğini göstermektedir. Bu bağlamda çalışma, kadınların politik katılımını artırmaya yönelik tarihsel ve güncel eğitim politikalarına ışık tutmaktadır.

Lange (2006), “*Between Political History and Historical Politics: Fundamental Forms of Historical and Political Literacy*” adlı çalışmasında, tarih ve politika arasındaki ilişkiyi ele alarak, bu iki disiplinin eğitimde nasıl daha iyi bütünleştirilebileceğini tartışmaktadır. Yazar, tarih bilgisinin politik olayları köklü bir bağlamda anlamayı sağladığını, politik bilginin ise tarihsel olayları günümüzle ilişkilendirmeye yardımcı olduğunu savunmaktadır. Çalışmada, tarih eğitiminin politik boyutlarına önem verildiği ancak politik eğitimin tarihsel faktörleri yeterince

göz önünde bulundurmadığı belirtilmektedir. Çalışmada ayrıca tarih ve politika öğretiminin entegre edilmesi gerektiği vurgulanarak, bu iki disiplinin bir arada ele alınmadığı sürece politik okuryazarlığın eksik kalacağı öne sürülmektedir. Sonuç olarak çalışma, tarih ve politik okuryazarlığın birlikte öğretilmesini sağlayacak bir pedagojik yaklaşım geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Çalışmaya göre bu yaklaşım, öğrencilerin hem geçmişin politik etkilerini daha iyi kavramalarını hem de günümüz politik olaylarını tarihsel bir perspektiften değerlendirmelerini sağlamaya yönelik bir eğitim modeline odaklanmalıdır.

Malone ve Julian (2005), “*Democratic Action Research (DARE) and Large Scale Simulations: Teaching Political Literacy and Civic Engagement at Pace University’s Presidential Convention 2004*” adlı çalışmalarında, gençlerin politik katılımını artırmak için uygulanan eğitim yöntemlerini incelemişlerdir. Çalışma, 2004 ABD başkanlık seçimlerinde 18-24 yaş grubundaki seçmenlerin düşük katılım oranlarını ele alarak, gençler arasındaki politik ilgisizlik ve bilgisizliğin Amerikan demokrasisi için oluşturduğu riskleri tartışmaktadır. Yazarlar, genç seçmenlerin düşük katılımına rağmen, gönüllülük ve sivil katılımın arttığını vurgulamakta ancak oy kullanma oranlarının hâlâ diğer yaş gruplarının gerisinde kaldığını belirtmektedir. Çalışma, Democratic Action Research (DARE) ve büyük ölçekli simülasyonlar gibi yöntemlerle öğrencilerin politik süreçlere daha fazla dâhil edilmesini amaçlayan bir eğitim modelini değerlendirmektedir. Sonuç olarak çalışma, politik okuryazarlık ve sivil katılımın artırılmasının yalnızca ders kitaplarıyla değil, deneyimsel öğrenme yöntemleriyle desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır. Yazarlar, gençlerin politik sistem hakkındaki bilgisizliğinin yalnızca bireysel değil, eğitim sisteminin yetersizliğiyle de bağlantılı olduğunu vurgulayarak, interaktif ve katılımcı eğitim modellerinin yaygınlaştırılmasını önermektedir.

Smith (2005), “*Beyond Political Literacy: From Conscientization to Transformative Praxis*” adlı çalışmasında, politik okuryazarlığın ötesine geçerek bilinçlenme sürecinin nasıl dönüştürücü eyleme evrilebileceğini ele almaktadır. Yazar, Yeni Zelanda’daki Māori topluluğunun eğitimde karşılaştığı yapısal eşitsizlikleri ve bunlara karşı geliştirdiği direnç stratejilerini incelemektedir. Çalışma, Kaupapa Māori yaklaşımı çerçevesinde, eğitim sisteminin yalnızca politik farkındalık kazandırmakla

yetinmemesi, bunun yerine bilinçlenmeyi somut değişim yaratacak bir eyleme dönüştürmesi gerektiğini savunmaktadır. Māori halkının eğitim ve dil politikalarında özerklik kazanma mücadelesi, yalnızca sömürge sonrası bilinçlenme süreciyle değil, aynı zamanda eğitim sistemine doğrudan müdahale eden alternatif yapıların oluşturulmasıyla desteklenmiştir. Yazar, bu sürecin diğer yerli topluluklar için de ilham verici bir model olabileceğini öne sürmektedir. Sonuç olarak Smith, politik okuryazarlığın yalnızca teorik farkındalıkla sınırlı kalmaması, gerçek dönüşüm sağlayan toplumsal eylemlerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yazara göre eğitim sistemleri, baskıcı yapıları yalnızca teşhis etmekle kalmamalı, bireyleri ve toplulukları bu yapıları dönüştürmeye yönlendirecek araçlarla donatmalıdır.

Heron ve McManus (2003), *“Political Literacy and the Teaching of Social Policy”* adlı çalışmasında, sosyal bilimler alanında birinci sınıf üniversite öğrencilerinin politik farkındalık ve kelime dağarcıklarını incelemektedir. Araştırmada, öğrencilerin genel olarak siyasi yapılar ve kavramlar hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları, haber takibinde zayıf oldukları ve bilgi edinme becerilerinin gelişmemiş olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin kişisel, ahlaki ve toplumsal konulara dair belirli bir düzeyde duyarlılık gösterdiği ve bu tür meselelere ilgilerinin olduğu gözlemlenmiştir. Çalışma ayrıca öğrencilerin politik konularla ilgilenmelerine rağmen, bu ilgilerini akademik çalışmalarına entegre etmekte zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, sosyal politika eğitimlerinin öğrencilerin politik farkındalığını artırmaya yönelik daha etkili öğretim stratejileri geliştirmelerini gerektirdiği de çalışmada vurgulanan önemli hususlardan biri olmuştur.

Dudley ve Gitelson (2002), *“Political Literacy, Civic Education, and Civic Engagement: A Return to Political Socialization?”* adlı çalışmalarında, gençlerin politik okuryazarlık ve sivil katılım süreçlerini nasıl edindiklerini incelemektedirler. Çalışma, politik sosyalleşmenin ve politik bilginin gençlerin siyasi dünyaya dair görüşlerini şekillendirdiğini ve onların siyasal katılım kararlarını etkilediğini vurgulamaktadır. Araştırmada, politik okuryazarlık ile aktif vatandaşlık arasında güçlü bir bağlantı olduğu ancak gençlerin siyasetle nasıl ilişki kurduğunu anlamak için gelişim psikolojisi ve öğrenme süreçlerine dair teorilere daha fazla önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yazarlar, sivil eğitimin gençlerin demokratik katılımını

artırmada kritik bir rol oynadığını ve politik bilgi ile sivil katılım arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılması gerektiğini savunmaktadır.

Maitles (2000), *“Political Literacy: The Challenge for Democratic Citizenship”* adlı çalışmasında, politik okuryazarlığın demokratik vatandaşlık için önemini ve politik eğitimin etkinliğini incelemektedir. Araştırma, İskoçya’daki “modern studies” dersinin, 1970’lerden itibaren politik okuryazarlık ve demokratik değerlerin gelişimine katkıda bulunmayı amaçladığını ortaya koymaktadır. Çalışma, 14-15 yaş grubundaki öğrenciler arasında yapılan bir anketle, bu dersi alan ve almayan öğrencilerin politik bilgi, ilgi, güven / siyasi şüphecilik ve politik tutumlarını karşılaştırmaktadır. Bulgular, bu dersi alan öğrencilerin politik konulara daha ilgili ve bilinçli olduğunu göstermektedir. Çalışma, politik eğitimin etkili olabilmesi için öğretmenlerin tarafsızlık ilkesini koruyarak prosedürel bir denge sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Son olarak, vatandaşlık eğitiminde politik okuryazarlığın merkezî bir rol oynadığı ve bu tür derslerin demokratik katılımı artırmada kritik olduğu belirtilmektedir.

Osler (1999), *“Citizenship, Democracy and Political Literacy”* adlı çalışmasında, Crick Raporu çerçevesinde vatandaşlık, demokrasi ve politik okuryazarlık ilişkisini incelemektedir. Çalışmada, vatandaşlık eğitiminin sadece demokratik katılımı teşvik etmekle kalmayıp, aynı zamanda ırkçılıkla mücadelede etkili bir araç olabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca Avrupa’daki eğitim sisteminde ırkçılık, demokrasi ve vatandaşlık eğitimi konuları ele alınarak, politik okuryazarlığın insan hakları ve eşitlik perspektifinden nasıl geliştirilebileceği tartışılmaktadır. Çalışma, vatandaşlık eğitiminin çok kültürlü toplumlarda sosyal adalet ve demokratik değerleri güçlendirmeye katkıda bulunabileceğini ve politik okuryazarlığın yalnızca bilgi edinme süreci değil, aynı zamanda eşitlikçi bir toplum yaratmada önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Cassel ve Lo (1997)’nin *“Theories of Political Literacy”* adlı çalışması, politik okuryazarlığın gelişimini açıklayan bilişsel mobilizasyon, yapısal rol ve geleneksel sosyalleşme ajanları teorilerini test etmektedir. Politik okuryazarlık, bireylerin bilinçli siyasi katılım potansiyeli olarak kavramsallaştırılmış ve parti farklarını anlama, temel

siyasi kavramları ve olayları bilme gibi unsurlar üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma, bilişsel mobilizasyonun politik okuryazarlık üzerinde en büyük etkiye sahip olduğunu, ardından yapısal rollerin geldiğini ama geleneksel sosyalleşme ajanlarının (aile ve okul gibi) etkisinin oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, eğitim ve politik okuryazarlık arasındaki ilişkinin genellikle bilişsel mobilizasyondan çok bireyin yapısal rolüyle ilişkili olduğunu ve eğitimin politik bilinç üzerindeki etkisinin sanılandan daha düşük olabileceğini savunmaktadır. Çalışmada son olarak, politik okuryazarlığın geliştirilmesinde aktif siyasi katılım ve bireysel yeteneklerin, eğitimden daha belirleyici olduğu öne sürülmektedir.

Prior (1992), *“Just What is a Good Citizen?” Political Literacy and the Implications for Teachers of History*” adlı çalışmasında, Avustralya’daki vatandaşlık eğitimi politikalarını inceleyerek, tarih öğretmenlerinin politik okuryazarlık öğretimindeki rolünü ele almaktadır. Araştırmada, 1980’lerde Avustralya’da vatandaşlık eğitimine yönelik artan vurgunun, öğretmenlerin politik okuryazarlık kazandırmadaki sorumluluklarını nasıl şekillendirdiği tartışılmaktadır. Çalışmada, Victoria’daki bir üniversitede öğretmen adayları üzerinde yapılan bir anketle, öğrencilerin politik bilgi düzeyi ve politik okuryazarlık konusundaki tutumları ölçülmüştür. Bulgular, genel olarak öğretmen adaylarının sınırlı bir politik bilgiye sahip olduğunu ancak tarih ve sosyal bilimler eğitimi alanların bu konuda nispeten daha iyi bir düzeye sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının çoğunluğu, politik okuryazarlığı yalnızca kurumsal bilgiyle ilişkilendirmiş ve öğretmenlerin sosyal veya politik eylemlerde aktif rol almasını doğru bulmadıklarını belirtmiştir.

Bottery (1990), *“Children, the Management of Schools and Political Literacy”* adlı çalışmasında, çocukların okul yönetimine katılım hakkına sahip olmaları gerektiğini ve bunun politik okuryazarlık gelişimi açısından kritik bir unsur olduğunu savunmaktadır. Geleneksel çocukluk anlayışlarının dar bir çerçevede kaldığını belirten çalışma, çocukların potansiyellerinin hafife alındığını ve onların demokratik süreçlere erken yaşlardan itibaren dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çocukların yalnızca eğitim sürecinde değil, aynı zamanda okul yönetimi gibi karar alma mekanizmalarında da aktif rol üstlenmesi gerektiğini savunan araştırma, bu durumun onların demokratik bilinç kazanımlarını güçlendireceğine özellikle vurgu

yapmaktadır. Çalışmada, çocukların yönetime katılımına yönelik rasyonalite eksikliği gibi geleneksel karşıt argümanlar eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmiş ve bu tür süreçlere dâhil edilmelerinin yalnızca bir hak değil, aynı zamanda toplumsal fayda sağlayan bir uygulama olduğu ifade edilmiştir.

Wraga (1989), “*Political Literacy: Teaching Active Citizenship*”, adlı çalışmasında politik okuryazarlığın, bireylerin aktif yurttaşlar olarak toplumsal ve politik süreçlere katılmalarını sağlamada hayati bir eğitim bileşeni olduğunu savunmaktadır. Yazar, yalnızca bilgi edinmenin yeterli olmadığını, öğrencilerin bu bilgiyi kullanarak demokratik süreçlerde etkili roller üstlenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Yazara göre ABD’de düşük seçmen katılımı ve yurttaşların siyasal süreçlere ilgisizliği gibi sorunlar, siyasal okuryazarlık eksikliğinin göstergeleridir. Yazar, mevcut eğitim reformlarının genellikle yalnızca bilgi aktarımına odaklandığını ancak öğrencilerin bu bilgileri nasıl kullanacaklarını öğretmediğini eleştirmektedir. Ona göre siyasal okuryazarlık, bireylerin haklarını ve sorumluluklarını bilmelerinin ötesine geçerek, bu bilgileri toplumsal değişim için kullanabilmelerini sağlamalıdır.

McNaughton (1982), “*Cognitive Development, Political Understanding and Political Literacy*” adlı çalışmasında, bilişsel gelişim ile politik okuryazarlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada yazar, öğrencilerin politik anlayışlarının yaşlarına ve bilişsel kapasitelerine bağlı olarak nasıl şekillendiği ele alınmakta ve eğitimcilere yönelik bazı çıkarımlarda bulunmuştur. Çalışma, politik okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin yaş gruplarına uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Piaget ve diğer bilişsel gelişim teorisyenlerine dayanarak, çocukların soyut politik kavramları anlamakta belirli gelişim aşamalarından geçmesi gerektiğini öne sürmektedir. Ayrıca, politik eğitimde bilgi aktarımının tek başına yeterli olmadığını, öğrencilerin eleştirel düşünme ve analiz becerilerini geliştirecek tartışmalara ve uygulamalara katılmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Sonuç olarak McNaughton, politik okuryazarlık eğitiminin yaşa uygun bilişsel gelişim aşamaları dikkate alınarak verilmesi gerektiğini ancak bunun öğrencilerin politik süreçlere aktif katılımını teşvik edecek eleştirel düşünme temelli yöntemlerle desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, çalışma grubuna, geliştirilen veri toplama aracına ve verilerin analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimine yönelik özyeterliklerini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, bireylerin tutum, ilgi, beceri ve görüşleri gibi çeşitli özelliklerini analiz eden, geniş katılımcı grupları üzerinde uygulanan betimsel bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2016). Karasar (2012), bu modeli; olay, kişi veya nesnelerin doğal koşulları içinde değiştirilmeden betimlenmesine dayanan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Isaac ve Michael (1997), tarama modelinin, bireylerin inanç, tutum ve davranışlarını incelemeye yönelik bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitim araştırmalarında yaygın olarak tercih edilen tarama modeli, güncel araştırma sorularına yanıt bulma, karşılaşılan problemleri çözme, hedef ve gereksinimleri değerlendirme, gelecekteki karşılaştırmalara temel oluşturma ve mevcut eğilimleri analiz etme gibi amaçlarla kullanılan bir model olup, araştırmaların kapsamlı ve sistematik bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamaktadır (Creswell, 2013).

İlgili literatürde (Weisberg vd., 1996; Mertens, 2010; Creswell, 2013; Fowler, 2014; Groves vd., 2014) tarama modelinin geniş ölçekli veri toplama kapasitesinin yanında ekonomik ve hızlı veri elde etme süreçleri ile bağlamsal değişkenlerin etkisini değerlendirme avantajlarına dikkat çekilmektedir. Bu özellikler, öğretmen özyeterliği gibi karmaşık yapıların incelenmesinde modelin sıklıkla tercih edilmesine neden olmaktadır. Bazı araştırmacılar, (Weisberg vd., 1996; Creswell, 2013; Fowler, 2014) tarama araştırmalarının geniş örneklemelerle genellenebilir sonuçlar üretebileceğini belirtirken, bazı araştırmacılar da (Weisberg vd., 1996; Mertens, 2010; Groves vd., 2014) bu modelin büyük örneklemelerden veri toplayarak sonuçları geniş kitlelere

genelleyebilme ve farklı bağlamlarda uygulanabilir çıkarımlar yapabilme açısından önemli metodolojik avantajlar sunduğunu vurgulamaktadır.

Bu çalışmada tarama modelinin tercih edilme nedeni, ilgili literatürde vurgulanan geniş ölçekli veri toplama kapasitesi, ekonomik ve hızlı veri elde etme süreçleri ile bağlamsal değişkenlerin etkisini değerlendirme avantajlarıdır. Özellikle öğretmen özyeterliği gibi çok boyutlu ve dinamik bir yapının incelenmesinde, geniş örneklemeler üzerinden veri toplanarak elde edilen sonuçların genellenebilir olması önem arz etmektedir. Ayrıca, tarama modeli farklı bağlamlarda uygulanabilir çıkarımlar yapabilme imkânı sunarak araştırma bulgularının daha geniş kitlelere uyarlanmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı doğrultusunda güvenilir, geçerli ve genişletilebilir sonuçlara ulaşabilmek için tarama modeli kullanılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada örnekleme oluşturmak için küme örnekleme yöntemi izlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, sınırları belirlenmiş bir evren içerisinde farklı kümelerin olduğu durumlarda kullanılır ve dikkat edilecek önemli hususlardan biri belirlenen alt grupların, evreni temsil etmesi sağlanacak şekilde oluşturulmasıdır (Karasar, 2012). Araştırmacıların küme örnekleme yöntemini seçmelerinin sebepleri arasında örneklemin dağınık bir nüfus içinde yer alması ve örneklenen her bir unsura ulaşmanın maliyetli olması gibi sebepler gösterilebilir (Neuman, 2013). Heeringa vd. (2017) de küme örnekleme yönteminin özellikle geniş coğrafi alanlara yayılmış popülasyonlar için uygun olduğunu ve araştırmacılara maliyet ve zaman açısından avantaj sağladığını belirtmektedirler. Ayrıca yazarlar bu yöntemin farklı katmanlarda örnekleme yapılmasına olanak tanınması açısından önem taşıdığını da vurgulamaktadırlar.

Bu çalışmada, kümeleme için temel ölçüt olarak, bölgesel politika alanında Avrupa Birliği (AB) üye ülkelerinde yaygın olarak kullanılan NUTS sınıflandırmasına karşılık gelen İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması tercih edilmiştir. Türkiye’de, nüfus yapısı, coğrafi özellikler, bölgesel kalkınma planları, temel istatistiksel göstergeler ve

illerin sosyoekonomik gelişmişlik seviyeleri gibi çeşitli faktörler dikkate alınarak 12 Düzey 1, 26 Düzey 2 ve 81 Düzey 3 NUTS bölgesi belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir ya da elverişli örnekleme, mevcut olan, erişimi hızlı ve pratik olan ögelere dayalı olarak gerçekleştirilmektedir (Baltacı, 2018). Heeringa vd. (2017), kolay ulaşılabilir örneklemenin, özellikle belirli bir coğrafi alandaki bireylere odaklanan araştırmalarda etkili olduğunu ancak örneklemin temsiliyetinin dikkatlice değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu nedenle, örneklemin evreni ne derece yansıttığının, kullanılan örnekleme stratejisinin doğruluğunu değerlendirmek için önem taşıdığını ifade etmektedir. Benzer bir ifadeyi Weisberg vd. (1996), aynı bölgede yaşayan bireylerin genellikle benzer özelliklere sahip olduğundan, kümeler içinde elde edilen veriler arasında homojenlik gözlenebileceği ve bunun da toplam örneklem çeşitliliğini azaltabileceği şeklinde ifade etmektedirler. Bu durumu önlemek ve örneklem çeşitliliğini artırmak amacıyla, her bölgeden en az bir il araştırmaya dâhil edilmiştir.

Çalışma grubunun demografik özellikleri ile ilgili betimsel verilere aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 3.1 Çalışma grubunun bölgelere göre dağılımı

Düzey 1 (12 Bölge)	Düzey 2 (26 Alt Bölge)	Düzey 3 (81 İl)	n	%
İstanbul	İstanbul	İstanbul	72	10,43
Batı Anadolu	Ankara, Konya	Ankara, Konya, Karaman	46	6,67
Doğu Marmara	Bursa, Kocaeli	Bursa, Kocaeli, Eskişehir, Bilecik, Sakarya, Düzce, Yalova, Bolu	46	6,67
Ege	İzmir, Aydın, Manisa	İzmir, Aydın, Manisa, Denizli, Muğla, Afyon, Uşak, Kütahya	85	12,32
Batı Marmara	Tekirdağ, Balıkesir	Tekirdağ, Balıkesir, Edirne, Kırklareli, Çanakkale	65	9,42
Akdeniz	Antalya, Adana, Hatay	Antalya, Adana, Hatay, Isparta, Burdur, Mersin, Maraş, Osmaniye	68	9,86
Batı Karadeniz	Zonguldak, Kastamonu, Samsun	Zonguldak, Kastamonu, Samsun, Karabük, Bartın, Çankırı, Sinop, Tokat, Amasya, Çorum	67	9,71
Orta Anadolu	Kırıkkale, Kayseri	Kırıkkale, Kayseri, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir, Sivas, Yozgat	58	8,41
Doğu Karadeniz	Trabzon	Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane	24	3,48
Güneydoğu Anadolu	Gaziantep, Urfa, Mardin	Gaziantep, Adıyaman, Kilis, Şanlıurfa, Diyarbakır, Mardin, Batman, Şırnak, Siirt	81	11,74
Ortadoğu Anadolu	Malatya, Van	Malatya, Van, Elâzığ, Tunceli, Bingöl, Muş, Bitlis, Hakkâri	45	6,52

Tablo 3.1'in devamı

Düzy 1 (12 Bölge)	Düzy 2 (26 Alt Bölge)	Düzy 3 (81 İl)	n	%
Kuzeydoğu Anadolu	Erzurum, Ağrı	Erzurum, Ağrı, Erzincan, Bayburt, Kars, Iğdır, Ardahan	34	4,93
Toplam ¹			690	100

Tablo 3.2 Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	291	42,3
	Erkek	399	57,7
	Toplam	690	100

Tablo 3.2 incelendiğinde çalışma grubunun %42,3'ünün kadınlardan (n=291) ve %57,7'sinin erkeklerden (n=399) oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3.3 Çalışma grubunun siyaset bilimi ile ilgili ders alma durumları

		n	%
Siyaset Bilimi ile İlgili Ders Alma Durumu	Evet	306	44,4
	Hayır	384	55,6
	Toplam	690	100

Tablo 3.3 incelendiğinde, çalışma grubunun %44,4'ünün siyaset bilimi ile ilgili ders aldığı (n=306) ve %55,6'sının siyaset bilimi ile ilgili ders almadığı (n=384) görülmektedir.

Tablo 3.4 Çalışma grubunun herhangi bir sendikaya üye olma durumları

		n	%
Sendika	Evet	497	72,0
	Hayır	193	28,0
	Toplam	690	100

Tablo 3.4 incelendiğinde, çalışma grubunun %72'sinin herhangi bir sendikaya üye olduğu (n=497) ve %28'inin herhangi bir sendikaya üye olmadığı (n=193) görülmektedir.

¹ Alfabetik sırayla illere göre katılımcı sayıları şu şekildedir: Adana 14, Adıyaman 6, Afyon 6, Ağrı 8, Aksaray 7, Amasya 4, Ankara 32, Antalya 17, Ardahan 4, Artvin 3, Aydın 9, Balıkesir 22, Bartın 4, Bayburt 1, Bilecik 1, Bingöl 5, Bitlis 5, Bolu 2, Burdur 2, Bursa 17, Çanakkale 10, Çankırı 3, Çorum 8, Denizli 8, Diyarbakır 14, Düzce 2, Edirne 7, Elâzığ 7, Erzincan 4, Erzurum 11, Eskişehir 5, Gaziantep 19, Giresun 4, Gümüşhane 2, Hakkâri 0, Hatay 10, Iğdır 3, Isparta 2, İstanbul 72, İzmir 34, Kahramanmaraş 7, Karabük 4, Karaman 2, Kars 4, Kastamonu 5, Kayseri 18, Kırıkkale 5, Kırklareli 6, Kırşehir 4, Kilis 4, Kocaeli 11, Konya 13, Kütahya 4, Malatya 8, Manisa 12, Mardin 8, Mersin 12, Muğla 8, Muş 5, Nevşehir 4, Niğde 5, Ordu 6, Osmaniye 4, Rize 3, Sakarya 6, Samsun 20, Siirt 4, Sinop 3, Sivas 9, Şanlıurfa 14, Şırnak 5, Tekirdağ 20, Tokat 9, Trabzon 7, Tunceli 4, Uşak 4, Van 11, Yalova 4, Yozgat 6, Zonguldak 8.

Tablo 3.5 Çalışma grubunun eğitim durumları

		n	%
Eğitim Durumu	Lisans	559	81,0
	Devam Eden L. Üstü	87	12,6
	Lisansüstü	44	6,4
	Toplam	690	100

Tablo 3.5 incelendiğinde, çalışma grubunun %81'inin lisans mezunu olduğu (n=559), %12,6'sının lisansüstü eğitime devam ettiği (n=87) ve %6,4'ünün lisansüstü mezunu olduğu (n=44) görülmektedir.

Tablo 3.6 Çalışma grubunun görev yaptığı yerleşim yerine göre dağılımı

		n	%
Görev yeri	Belde veya Köy	148	21,3
	İlçe merkezi	262	38,0
	İl merkezi	280	40,7
	Toplam	690	100

Tablo 3.6 incelendiğinde, çalışma grubunun %21,3'ünün belde veya köylerde görev yaptığı (n=148), %38'inin ilçe merkezlerinde görev yaptığı (n=262) ve %40,7'sinin il merkezlerinde görev yaptığı (n=280) görülmektedir.

Tablo 3.7 Çalışma grubunun yaşa göre dağılımı

		n	%
Yaş	20-30	78	11,30
	31-40	361	52,30
	41-50	230	33,33
	51 ve üzeri	21	3,07
	Toplam	690	100

Tablo 3.7 incelendiğinde, çalışma grubunun %11,30'unun 20-30 yaş aralığında (n=78), %52,30'unun 31-40 yaş aralığında (n=361), %33,33'ünün 41-50 yaş aralığında (n=230) ve %3,07'sinin 51 yaş ve üzerinde (n=21) olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8 Çalışma grubunun mesleki kıdeme göre dağılımı

		n	%
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	101	14,7
	6-10 yıl	183	26,6
	11-15 yıl	155	22,3
	16-20 yıl	123	17,8
	21 ve üzeri	128	18,5
	Toplam	690	100

Tablo 3.8 incelendiğinde, çalışma grubunun %14,7'sinin 1-5 yıl kıdeme sahip olduğu (n=101), %26,6'sının 6-10 yıl kıdeme sahip olduğu (n=183), %22,3'ünün 11-15 yıl kıdeme sahip olduğu (n=155), %17,8'inin 16-20 yıl kıdeme sahip olduğu (n=123) ve %18,5'inin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu (n=128) görülmektedir.

Tablo 3.9 Çalışma grubunun mezun oldukları bölüme göre dağılımı

		n	%
Mezun Olunan Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	581	84,2
	Tarih Öğretmenliği	48	7,0
	Tarih Bölümü	31	4,5
	Coğrafya Öğretmenliği	25	3,6
	Coğrafya Bölümü	5	0,7
	Toplam	690	100

Tablo 3.9 incelendiğinde, çalışma grubunun %84,2'sinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden (n=581), %7,0'ının Tarih Öğretmenliği bölümünden (n=48), %4,5'inin Tarih Bölümünden (n=31), %3,6'sının Coğrafya Öğretmenliği bölümünden (n=25) ve %0,7'sinin Coğrafya Bölümünden (n=5) mezun olduğu görülmektedir.

Tablo 3.10 Çalışma grubunun görev yaptıkları okulun sosyal ve ekonomik yapı düzeyine göre dağılımı

		n	%
Görev yaptıkları okulun sosyal ve ekonomik yapısı	Düşük	225	32,6
	Orta	412	59,7
	Yüksek	53	7,7
	Toplam	690	100

Tablo 3.10 incelendiğinde, çalışma grubunun görev yaptıkları okulların %32,6'sının düşük sosyoekonomik düzeye sahip olduğu (n=225), %59,7'sinin orta sosyoekonomik düzeye sahip olduğu (n=412) ve %7,7'sinin yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olduğu (n=53) görülmektedir.

Tablo 3.11 Çalışma grubunun Türkiye'yi ilgilendiren politik konular hakkında konuşma sıklık durumları

		n	%
Türkiye'yi İlgilendiren Politik Konular Hakkında Konuşma Sıklığı	Her Zaman	249	36,1
	Bazen	307	44,5
	Hiçbir Zaman	134	19,4
	Toplam	690	100

Tablo 3.11 incelendiğinde, çalışma grubunun %36,1'inin Türkiye'yi ilgilendiren politik konular hakkında her zaman konuştuğu (n=249), %44,5'inin bazen konuştuğu (n=307) ve %19,4'ünün hiçbir zaman konuşmadığı (n=134) görülmektedir.

Tablo 3.12 Çalışma grubunun uluslararası politik konular hakkında konuşma sıklık durumları

		n	%
Uluslararası Politik Konular Hakkında Konuşma Sıklığı	Her Zaman	206	29,9
	Bazen	312	45,2
	Hiçbir Zaman	172	24,9
	Toplam	690	100

Tablo 3.12 incelendiğinde, çalışma grubunun %29,9'unun çevresiyle uluslararası politik konular hakkında her zaman konuştuğu (n=206), %45,2'sinin bazen konuştuğu (n=312) ve %24,9'unun hiçbir zaman konuşmadığı (n=172) görülmektedir.

3.3 Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın amacına yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Yayın Etiği Kurulu'ndan (EK A) ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (EK B) alınan araştırma izinlerinden sonra 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında çevrimiçi ortamda Google Forms aracılığıyla toplanmıştır.

3.4 Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde sırasıyla aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.

Ölçülmek İstenilen Özelliğin Belirlenmesi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik ölçeği, sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimine ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla ile hazırlanmıştır.

Madde Havuzunun Oluşturulması: Ölçeğin amacının açık bir şekilde ifade edilmesinden sonra araştırmacının sonraki adımı ölçekte yer almaya aday olan maddeleri içeren geniş bir madde havuzu oluşturmaktır (DeVellis, 2014). Alanyazında sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlikleri ile ilgili herhangi bir çalışma olmadığından politik okuryazarlığının başka boyutlarıyla ilgili çalışma yapan 4 akademisyene sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlikleri ile ilgili açık uçlu görüşme formu gönderilmiş ve alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Ardından ölçme aracının taslak maddelerini oluşturmak için sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımlar politik okuryazarlık becerisine uygunluk yönünden incelenmiş ve bu beceri ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar belirlenmiştir.

Ölçme Biçiminin Belirlenmesi: 5’li Likert tipi formunda oluşturulan ölçekte araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine her maddenin karşısında bulunan “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Uzman Görüşü: Ölçme aracının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, maddelerin ölçülmek istenen özelliği ne derece temsil ettiği ve dilsel açıdan anlaşılabilirliği teknik bir denetim sürecinden geçirilmiştir (DeVellis, 2014). Bu süreç kapsamında, ölçme aracının geçerliliğini değerlendirmek üzere alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Balıkesir, Kastamonu, Pamukkale, Karabük, Necmettin Erbakan, Kırşehir Ahi Evran ve Trabzon Üniversitelerinden toplam on dört akademisyen ile Balıkesir’de görev yapan üç sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere on yedi uzmana, 48 maddeden oluşan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterliliği” ölçeğindeki maddelerin ilgili boyutu temsil edip etmediği sorulmuştur. Uzmanlar, maddeleri detaylı bir şekilde inceleyerek yorumlarını sunmuşlardır. Elde edilen geri bildirimler dikkate alınarak 5 madde ölçekten çıkartılmış ve bazı ifadelerde (EK C) dilsel ve kavramsal düzeltmeler yapılmıştır. Bu süreç sonunda ölçekteki madde sayısı 43 olarak belirlenmiştir.

Pilot Uygulama: Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenip 43 maddeye indirilen 5’li Likert tipi ölçek maddelerinin pilot uygulaması, 450 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden çevrimiçi ortam (Google Forms) aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler, Microsoft Excel programı kullanılarak tablolaştırılmış ve daha sonra Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 25.0) yazılımına aktarılmıştır. Bu süreçte, veri setinin açımlayıcı faktör analizi (AFA) için uygun hâle getirilmesi amacıyla, olası kayıp değerler incelenmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sürecine hazırlık kapsamında, farklı bir örneklem grubundan elde edilen 296 kişilik veri setindeki kayıp değerler tespit edilmiş ve ilgili program yardımıyla yeniden atama işlemi gerçekleştirilmiştir. Maddelerin analiz için hazır hâle getirilmesinin ardından, yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla SPSS 25.0 kullanılarak AFA uygulanmış, geliştirilen ölçeğin model ile uyumunu test etmek için ise Lisrel 8.51 paket programı aracılığıyla DFA gerçekleştirilmiştir. Aşağıda SBÖPOEÖÖ’nün AFA ve DFA sonuçları başlıklar hâlinde açıklanmıştır.

3.4.1 SBÖPOEÖÖ’nün Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Geliştirilen sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA taslak formda hazırlanan maddelerin kaç alt boyuta ayrılacağını ve bu maddeler arasındaki ilişkileri belirlemek için kullanılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeği”nin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Testi (Bartlett’s Test of Sphericity) yapılmıştır. Tablo 3.13’te ölçeğe ait KMO ve Bartlett’s Testi istatistikleri verilmektedir.

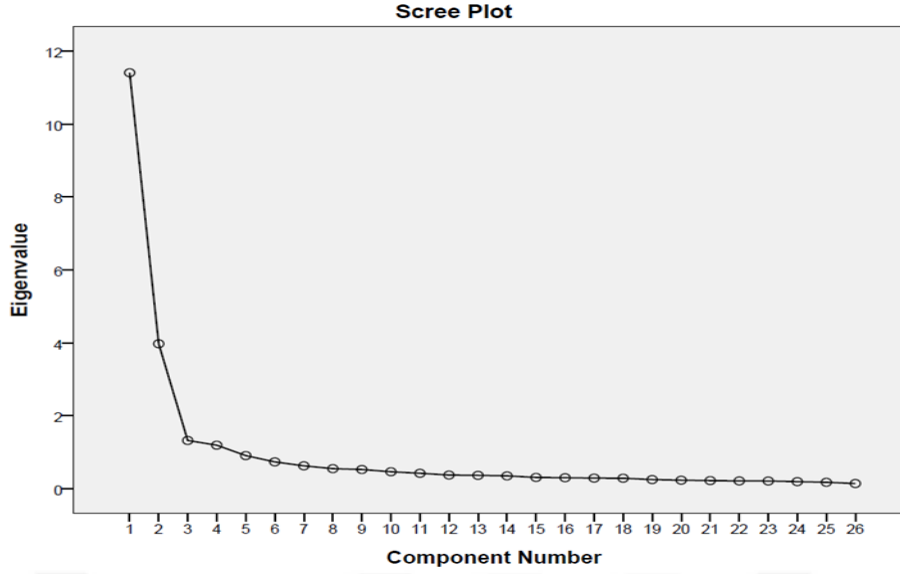
Tablo 3.13 SBÖPOEÖÖ’nün Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testi sonuçları

Kaiser- Meyer- Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüm Değeri	0,947	
Bartlett’s Küresellik Testi Değeri	Yaklaşık Ki-Kare Değeri	8.919,716
	Serbestlik Derecesi (sd)	325
	Anlamlılık Düzeyi (Sig.)	0,000

KMO değerinin yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mkemmek bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelir (okluk vd., 2010, s. 207). Elde edilen verilerde lme aracının uygulanması sonucu elde edilen verilerin örneklem grubuna uygunluğu 0,000 düzeyinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=0,947 Bartlett Testi sonucu $\chi^2=8.919,716$ olarak bulunmuştur. Buna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ölçeğin faktör yapılarını belirlemek için Temel Bileşenler (Principal Component Analysis) ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Birden fazla faktör olduğu için Dik Döndürme (Orthogonal Rotation) kullanılarak analiz yapılmıştır (Kalaycı, 2006). Ayrıca bu ölçek için dik döndürme tekniklerinden varimax tercih edilmiştir. Faktör yük değeri 0,40'ın üzerinde olan test maddeleri alınarak ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Tekrarlı yapılan her bir döndürme işleminden sonra birden fazla faktör altında toplanıp faktör yük değerleri arasında farkın 0,10'dan küçük ve faktör yük değeri 0,40 altında olan toplam 17 madde (EK D) lekten çıkartılmıştır.

Analizler sonucunda, ölçeğin faktör sayısının belirlenebilmesi amacıyla yamaç birikinti grafiği (scree plot) kullanılmıştır. Bu kapsamda, grafikteki kırılma noktaları incelenerek ölçeğin kaç faktörden oluştuğu değerlendirilmiştir. izgi grafikleri, bir değişkenin dağılımını görselleştirmenin etkili bir yolu olarak kabul edilmektedir (Johnson ve Christensen, 2014). Yamaç birikinti grafiği, çizgi sınaama grafiği olarak da adlandırılmakta olup her bir faktörün zdeğer büyüklüklerinin birleştirilmesiyle oluşturulmaktadır. Ayrıca bu grafikte dikey eksen özdeğerlerin büyüklüğünü, yatay eksen ise faktörleri göstermektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Aşağıda ilgili yamaç birikinti grafiği sunulmuştur.



Şekil 3.1 SBÖPOEÖÖ'ye ait yamaç birikinti grafiği

Şekil 3.1'e göre ölçek 2 faktörlü bir yapı sergilemektedir. Görüldüğü üzere 2. faktörden sonra eğimde bir düşüş söz konusudur. Dolayısıyla ölçeğin iki faktörden oluştuğu söylenebilir. Ölçeği oluşturan faktörlerin özdeğerleri ve açıklanan varyans yüzdeleri Tablo 3.14'te gösterilmiştir.

Tablo 3.14 SBÖPOEÖÖ'nün özdeğer ve varyans yüzdeleri

Faktörler	Özdeğer	Varyans Yüzdesi (%)
Faktör 1	11,406	43,868
Faktör 2	3,973	15,282
Toplam Varyans		59.150

Tablo 3.14'e bakıldığında Faktör 1'in özdeğerinin 11,406, Faktör 2'nin özdeğerinin 3,973 olduğu ve her iki faktörün de 1'den büyük olduğu görülmektedir. İlgili literatürde faktör özdeğerinin çoğunlukla 1 ya da 1'den büyük olması beklendiği için (Kartal ve Bardakçı, 2018) ölçeğin faktör özdeğerlerinin kabul edilebilir değer aralıkları içinde olduğunu söylemek mümkündür.

Öte yandan, faktörlerin varyans yüzdelерinin sırasıyla %43,868 ve %15,282 olduğu görülmektedir. Faktörlerin toplam varyans yüzdeleri ise %59,150'dir. Karagöz (2019), bu değerin genellikle %40 ile %60 arasında olmasının yeterli kabul edildiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, faktörlerin toplam varyans yüzdesinin uygun sınırlar içinde olduğu söylenebilir.

Ölçek maddelerin çıkartılmasının ardından en son yapılan AFA sonucunda oluşan faktörlere ait maddeler ve bu maddelerin faktör yük değerleri Tablo 3.15’de verilmiştir.

Tablo 3.15 SBÖPOEÖÖ’nün açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları

Pilot Uygulama Madde No	Asıl Uygulama Madde No	Maddeler	Faktör Yükleri
1.Faktör			
18	1	Politik okuryazarlığa uygun öğretim yöntemini etkin bir şekilde kullanabilirim.	0,820
16	2	Politik okuryazarlık ile ilgili öğretim etkinliklerini geliştirebilirim.	0,818
15	3	Politik okuryazarlığı kazandırmak için uygun öğretim stratejilerini uygulayabilirim.	0,817
17	4	Politik okuryazarlık ile ilgili öğretim materyalleri geliştirebilirim.	0,806
5	5	Kendimi politik okuryazar bireyler yetiştirecek yeterlilikte görüyorum.	0,795
3	6	Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan politik okuryazarlık ile ilgili kazanımları hangi öğretim yöntemleri ile öğreteceğimi bilirim.	0,783
12	7	Politika bilgisiyle ilgili temel kavramları bilirim.	0,764
4	8	Kendimi politik okuryazar olarak görüyorum.	0,743
11	9	Politik bilgiye ulaşabileceğim kaynakları nasıl bulacağımı bilirim.	0,736
2	10	Politik okuryazarlık öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik yeterli akademik bilgiye sahibim.	0,730
10	11	Kullandığım veya kullanacağım politik bilgilerin orijinal kaynaklarını tam ve doğru olarak belirtebilirim.	0,727
14	12	Ulaştığım politik bilgilerle yeni yorumlar ve bilgiler oluşturabilirim.	0,707
21	13	Politik okuryazarlık ile ilgili kavram veya konularla ilgili edebi ürünlerden örnekler verebilirim.	0,704
13	14	Ulaştığım politik bilgiyi eleştirel bakış açısıyla değerlendirebilirim.	0,702
19	15	Öğrencilerin politik okuryazarlıklarını pekiştirecek okul dışı öğrenme ortamlarını oluşturabilirim.	0,696
1	16	Politik okuryazarlığı tanımlayabilirim.	0,604
2. Faktör			
33	17	Öğrencilerin hak ve özgürlüklerini her zaman dikkate alırım.	0,858
34	18	Öğrencilerin katıldığı gruplarda aldığı rollerin sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayabilirim.	0,820
32	19	Öğrencilerin farklı fikirlere saygı göstermelerini sağlayabilirim.	0,815
31	20	Derslerimde öğrencilerimin fikirlerini özgürce ifade etmelerine izin veririm.	0,799
43	21	Sınıf ortamı dışında öğrencilere sosyal ve ahlaki sorumluluklar verilmesi hususunda paydaşlarla iş birliği yapabilirim.	0,716
39	22	Öğrencilerin düşüncelerinin önemli olduğunu göstermek amacıyla öğrencilere geri dönüş yapabilirim.	0,715
42	23	Öğrencilerin düşüncelerinin aile ortamında önemsenmesi hakkında veliler ile görüşmeler yapabilirim.	0,698

Tablo 3.15'in devamı

Pilot Uygulama Madde No	Asıl Uygulama Madde No	Maddeler	Faktör Yükları
41	24	Öğrencilerin politik okuryazar olmalarını sağlamak amacıyla paydaşlarla iş birliği yapabilirim.	0,656
40	25	Politik konuları sınıf ortamında ele almam konusunda paydaşlardan (yönetici, veli, vb.) gelebilecek eleştirileri olgunlukla karşılayabilirim.	0,615
20	26	Öğrencilerin demokratik davranışlar sergileyecekleri ortamlar oluşturabilirim.	0,541

Tablo 3.15 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi sonucunda SBÖPOEÖÖ'nün 2 faktör ve 26 maddeden oluştuğu görülmüştür. Birinci faktörde toplam 16 madde yer almaktadır. Bu faktör öğretmenlerin politika eğitime yönelik mesleki algılarıyla ilgili olduğundan “Mesleki Yeterlik Algısı” şeklinde adlandırılmıştır. Birinci faktörün açıkladığı varyans %43,868'tür. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde 0,604 ile 16., en yüksek özdeğere sahip madde ise 0,820 ile 1. maddedir.

İkinci faktörde toplam 10 madde yer almaktadır. Bu faktör öğretmenlerin politik konuları öğretiminin davranış boyutuna yönelik olduğundan “Mesleki Davranış Algısı” şeklinde adlandırılmıştır. İkinci faktörün açıkladığı varyans %15,282'dir. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde 0,541 ile 26. madde, en yüksek özdeğere sahip madde ise 0,858 ile 17. maddedir. Bu iki faktörün toplamda açıkladıkları varyans değeri ise %59,150'dir. Açımlayıcı Faktör Analizinden sonra SBÖPOEÖÖ'yü oluşturan maddelere ilişkin istatistikler Tablo 3.16'da sunulmuştur.

Tablo 3.16 Açımlayıcı faktör analizinden sonra SBÖPOEÖÖ'yü oluşturan maddelere ilişkin istatistikler

Madde No	Ölçek Maddeleri	Madde Ortalaması	Madde Standart Sapması	Madde Toplam Korelasyon Değeri	Madde Silme Güvenilirlik Katsayısı
1	Politik okuryazarlığa uygun öğretim yöntemini etkin bir şekilde kullanabilirim.	3,60	0,89	0,78	0,94
2	Politik okuryazarlık ile ilgili öğretim etkinliklerini geliştirebilirim.	3,54	0,92	0,75	0,94
3	Politik okuryazarlığı kazandırmak için uygun öğretim stratejilerini uygulayabilirim.	3,60	0,90	0,74	0,94
4	Politik okuryazarlık ile ilgili öğretim materyalleri geliştirebilirim.	3,48	0,92	0,73	0,94

Tablo 3.16'nın devamı

Madde No	Ölçek Maddeleri	Madde Ortalaması	Madde Standart Sapması	Madde Toplam Korelasyon Değeri	Madde Silme Güvenirlilik Katsayısı
5	Kendimi politik okuryazar bireyler yetiştirecek yeterlilikte görüyorum.	3,21	1,06	0,69	0,94
6	Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan politik okuryazarlık ile ilgili kazanımları hangi öğretim yöntemleri ile öğreteceğimi bilirim	3,34	1,04	0,68	0,94
7	Politika bilgisiyle ilgili temel kavramları bilirim.	3,79	0,90	0,70	0,94
8	Kendimi politik okuryazar olarak görüyorum.	3,19	1,05	0,61	0,94
9	Politik bilgiye ulaşabileceğim kaynakları nasıl bulacağımı bilirim.	3,69	0,90	0,69	0,94
10	Politik okuryazarlık öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik yeterli akademik bilgiye sahibim.	3,10	1,02	0,63	0,94
11	Kullandığım veya kullanacağım politik bilgilerin orijinal kaynaklarını tam ve doğru olarak belirtebilirim.	3,47	0,92	0,66	0,94
12	Ulaştığım politik bilgilerle yeni yorumlar ve bilgiler oluşturabilirim.	3,89	0,82	0,65	0,94
13	Politik okuryazarlık ile ilgili kavram veya konularla ilgili edebi ürünlerden örnekler verebilirim.	3,63	0,91	0,73	0,94
14	Ulaştığım politik bilgiyi eleştirel bakış açısıyla değerlendirebilirim.	3,90	0,82	0,65	0,94
15	Öğrencilerin politik okuryazarlıklarını pekiştirecek okul dışı öğrenme ortamlarını oluşturabilirim.	3,55	0,92	0,70	0,94
16	Politik okuryazarlığı tanımlayabilirim.	3,68	0,92	0,57	0,94
17	Öğrencilerin hak ve özgürlüklerini her zaman dikkate alırım.	4,45	0,73	0,43	0,94
18	Öğrencilerin katıldığı gruplarda aldığı rollerin sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayabilirim.	4,38	0,67	0,41	0,94
19	Öğrencilerin farklı fikirlere saygı göstermelerini sağlayabilirim.	4,36	0,73	0,48	0,94
20	Derslerimde öğrencilerimin fikirlerini özgürce ifade etmelerine izin veririm.	4,36	0,75	0,40	0,94
21	Sınıf ortamı dışında öğrencilere sosyal ve ahlaki sorumluluklar verilmesi hususunda paydaşlarla iş birliği yapabilirim.	4,18	0,73	0,53	0,94
22	Öğrencilerin düşüncelerinin önemli olduğunu göstermek amacıyla öğrencilere geri dönüş yapabilirim.	4,14	0,76	0,54	0,94
23	Öğrencilerin düşüncelerinin aile ortamında önemsenmesi hakkında veliler ile görüşmeler yapabilirim.	4,04	0,83	0,50	0,94
24	Öğrencilerin politik okuryazar olmalarını sağlamak amacıyla paydaşlarla iş birliği yapabilirim.	3,90	0,81	0,60	0,94
25	Politik konuları sınıf ortamında ele almam konusunda paydaşlardan (yönetici, veli, vb.) gelebilecek eleştirileri olgunlukla karşılayabilirim.	3,94	0,83	0,59	0,94
26	Öğrencilerin demokratik davranışlar sergileyecekleri ortamlar oluşturabilirim.	4,16	0,75	0,54	0,94

Madde-toplam korelasyon, ölçekte yer alan maddelerden elde edilen puanlarla toplam puan arasındaki bağlantıyı ifade eder. Bu değerin yüksek ve pozitif olması, maddelerin benzer davranışları yansıttığını ve ölçeğin iç tutarlılığının güçlü olduğunu gösterir.

Genel olarak, madde-toplam korelasyon değerinin 0,30'un üzerinde olması, maddenin ölçülen özelliği iyi derecede ayırt ettiğini gösterirken, 0,20'nin altında olan maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiği kabul edilir. 0,20 ile 0,30 arasında kalan maddeler ise yalnızca zorunlu durumlarda kullanılmalı ya da revize edilerek ölçeğe dâhil edilmelidir (Büyüköztürk, 2006).

Tablodaki verilere bakıldığında, ölçekte yer alan tüm maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0,30'un üzerinde olduğu görölmektedir. Bu durum, ölçeğe dâhil edilen maddelerin, ölçülen özelliği yeterli düzeyde temsil ettiğini ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Maddelerin ortalama puanlarının 4,45 ile 3,10 arasında değiştii belirlenmiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en düşük 0,67 en yüksek 1,06 olduğu gözlemlenmiştir.

Madde silme güvenilirlik katsayısı, bir maddenin ölçekteki genel güvenilirliğe olumsuz etki edip etmediğini gösteren bir ölçüttür. Bu değerin 0,70'in üzerinde olması, ölçek maddelerinin güvenilirliğinin yüksek olduğunu gösterir (Özdamar, 1999). Tablo incelendiğinde, madde silme güvenilirlik katsayılarının 0,94 olduğu görölmektedir. Bu bulgu, ölçek maddelerinin herhangi birinin güvenilirlik açısından olumsuz bir etki yaratmadığını ve ölçeğin genel güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4.2 SBÖPOEÖÖ'nün Güvenilirliğinin Belirlenmesi

Ölçme araçlarının güvenilirliği, tutarlı ve benzer sonuçlar verebilme yeteneğiyle doğrudan ilişkilidir. Aynı veya benzer koşullarda, benzer bir gruba uygulandığında benzer sonuçlar üreten bir ölçme aracı, güvenilir olarak kabul edilir. Güvenirliği değerlendirmek amacıyla çeşitli istatistiksel yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri de Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısıdır. Bu katsayı, ölçme aracının tek bir uygulama ile kendi içindeki tutarlılığını değerlendirmek için kullanılır ve birden fazla uygulamaya gerek kalmadan güvenilirlik düzeyini ortaya koyar (Can, 2016). Bu bağlamda, SBÖPOEÖÖ'nün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısına dair elde edilen sonuçlar Tablo 3.17'de açıklanmıştır.

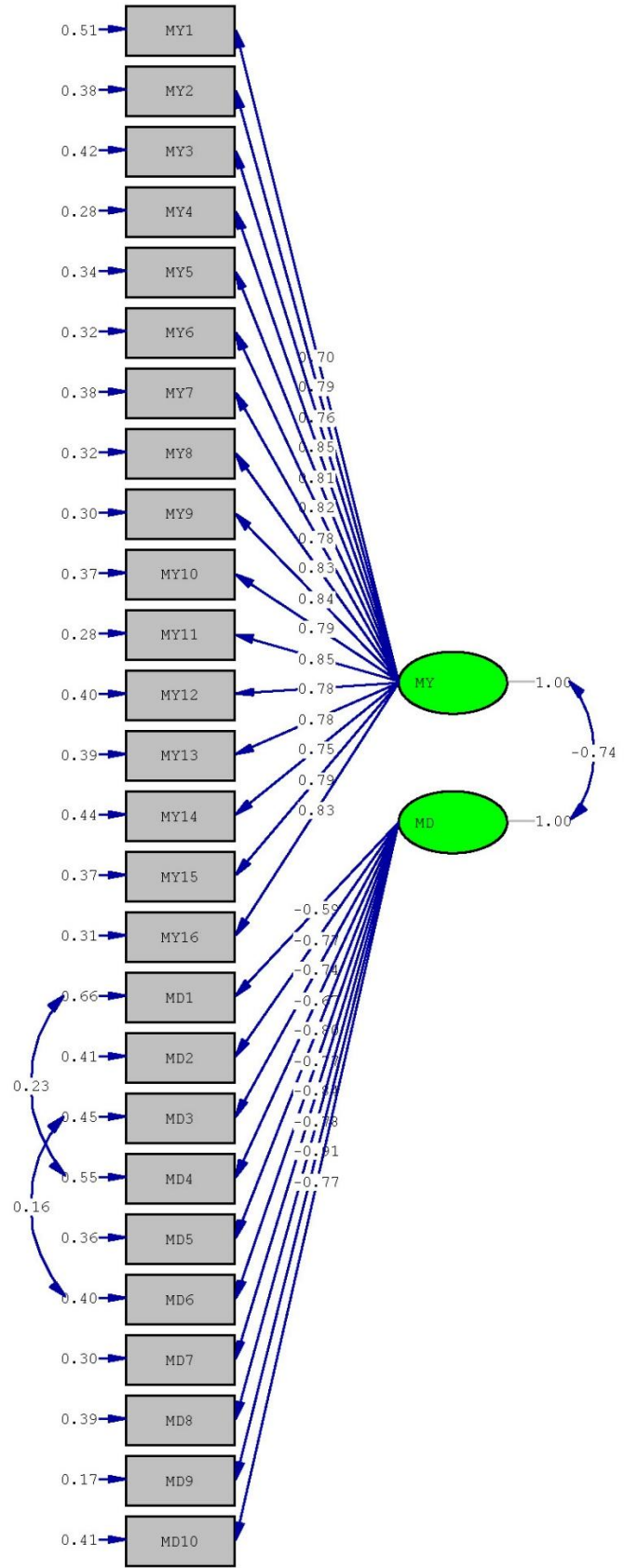
Tablo 3.17 SBÖPOEÖÖ'nün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısına dair elde edilen sonuçlar

	1. Faktör	2. Faktör	Toplam
Güvenilirlik (Cronbach Alpha)	0,95	0,89	0,95

Ölçme aracının güvenilirliği, hata oranının minimum seviyeye indirilmesi ve farklı zamanlarda yapılan ölçümlerde tutarlı sonuçların elde edilmesi anlamına gelmektedir (Crocker ve Algina, 2006). Bir ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılığı, Cronbach alfa katsayısının 1'e yaklaşmasıyla artmaktadır (Yang ve Green, 2009). Büyüköztürk (2012) tarafından belirtildiği üzere, Cronbach alfa katsayısının 0,70 ve üzeri olması, ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada kullanılan SBÖPOEÖÖ'nün Cronbach alfa katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Güvenirliği yüksek olan ölçme araçlarının aynı zamanda geçerlilik düzeylerinin de yüksek olabileceği ifade edilebilir.

3.4.3 SBÖPOEÖÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

SBÖPOEÖÖ'nün açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Böylece DFA ile ölçeğin yapı geçerliliği kontrol edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde önerilen modifikasyonlar incelenmiş ve daha iyi uyum indeksleri elde etmek için 17 ile 20 ve 19 ile 22. maddeler arasında toplam 2 modifikasyon yapılmıştır. Ölçeğin Şekil 3.2'deki yol analizi diyagramında, standardize edilmiş değerler ve modifikasyonlar verilmiştir.



Chi-Square=744.15, df=296, P-value=0.00000, RMSEA=0.069

Şekil 3.2 SBÖPOEÖÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi standart çözüm diyagramı ve faktör yükleri

Şekil 3.2 incelendiğinde çizilen yol diyagramında, faktörü en fazla etkileyen madde 0,91’lik bir yükü “MD9” maddesi, en az etkileyen ise 0,59’luk bir yükü “MD1” maddesidir. Ayrıca $p=0,000$ olduğundan 0,01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Bu nedenle modelin uyumuna ilişkin alternatif uyum indekslerinin değerlendirilmesinde yarar vardır. DFA’ya ait uyum indeksi değerleri Tablo 3.18’de sunulmuştur.

Tablo 3.18 SBÖPOEÖÖ’nün uyum indeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	İyi Uyum Ölçütü	Değer	Uyum Düzeyi
χ^2 sd χ^2/sd			744,15 296 2,51	
	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$		İyi Uyum
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	0,98	Mükemmel Uyum
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	0,98	Mükemmel Uyum
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,99	Mükemmel Uyum
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	0,98	Mükemmel Uyum
NNFI	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NNFI \leq 0,95$	0,99	Mükemmel Uyum
IFI	$0,95 \leq IFI \leq 1,00$	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$	0,99	Mükemmel Uyum
RFI	$0,95 \leq RFI \leq 1,00$	$0,90 \leq RFI \leq 0,95$	0,98	Mükemmel Uyum
RMSEA	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,069	İyi Uyum
SRMR	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$	0,078	İyi Uyum
PNFI	$0,95 \leq PNFI \leq 1,00$	$0,50 \leq PNFI \leq 0,95$	0,89	İyi Uyum
PGFI	$0,95 \leq PGFI \leq 1,00$	$0,50 \leq PGFI \leq 0,95$	0,83	İyi Uyum

Tablo 3.18’de, yapılan DFA’nın uyum indeksleri ile bu indekslere ait değerleri görülmektedir. Bu tablo incelendiğinde χ^2 değerinin 744,15 olduğu görülmektedir. χ^2 değerinin yorumlanmasında örneklem büyüklüğünden dolayı serbestlik derecesi de göz önüne alınmalıdır. χ^2/sd oranı hesaplandığında 2,51 sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuca göre $2,51 \leq 3$ olduğu için uyum derecesi iyi uyum olarak değerlendirilebilir. Uyum indeksleri içinde yer alan RMSEA’nın değeri 0,069 olarak bulunmuştur. Bu değer $0,069 \leq 0,080$ olduğu için iyi uyum olduğunu göstermektedir. GFI=0,98 ve AGFI=0,98 olduğu görülmektedir. Bu indeks değerlerinin 0,95 ve 1,00 aralığında olduğu için mükemmel bir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir. SRMR değerinin 0,078 olduğu görülmektedir. SRMR değerinin .10’dan küçük olduğu için iyi bir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir (Çokluk, vd., 2010).

Tablo 3.18’de verilen diğer uyum indekslerinden NFI=0,98; NNFI=0,99 ve CFI=0,99 olduğu görülmektedir. NFI, NNFI ve CFI indekslerinin değerlerinin 0,95’ten büyük olmalarından dolayı mükemmel bir uyum düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Modelin yalınlık düzeyini belirten PGFI indeksinin değeri 1'e yaklaştıkça mükemmel uyuma işaret etmektedir. Elde edilen 0,83'lük değer, modelin iyi bir yalınlık düzeyine sahip olduğunu ve tutarlı bir yapıda olduğunu göstermektedir. DFA sonucunda geliştirilen SBÖPOEÖÖ'nün 26 maddeden oluşan iki faktörlü yapısının model olarak doğrulandığı söylenebilir. Aynı şekilde bu sonuçlardan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlilik düzeylerini ölçmek için geliştirilen bu ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Doğrulamalı Faktör analizinden sonra SBÖPOEÖÖ'yü oluşturan maddelere ilişkin istatistikler Tablo 3.19'da sunulmuştur.

Tablo 3.19 Doğrulamalı faktör analizinden sonra SBÖPOEÖÖ'yü oluşturan maddelere ilişkin istatistikler

Madde No	Ölçek Maddeleri	Madde Ortalaması	Madde Standart Sapması	Madde Toplam Korelasyon Değeri	Madde Silme Güvenilirlik Katsayısı
1	Politik okuryazarlığa uygun öğretim yöntemini etkin bir şekilde kullanabilirim.	3,81	0,86	0,61	0,95
2	Politik okuryazarlık ile ilgili öğretim etkinliklerini geliştirebilirim.	4,56	0,59	0,41	0,95
3	Politik okuryazarlığı kazandırmak için uygun öğretim stratejilerini uygulayabilirim.	3,87	0,80	0,68	0,95
4	Politik okuryazarlık ile ilgili öğretim materyalleri geliştirebilirim.	4,32	0,63	0,56	0,95
5	Kendimi politik okuryazar bireyler yetiştirecek yeterlilikte görüyorum.	3,86	0,88	0,67	0,95
6	Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan politik okuryazarlık ile ilgili kazanımları hangi öğretim yöntemleri ile öğreteceğimi bilirim.	3,91	0,78	0,74	0,95
7	Politika bilgisiyle ilgili temel kavramları bilirim.	4,40	0,68	0,54	0,95
8	Kendimi politik okuryazar olarak görüyorum.	3,91	0,79	0,70	0,95
9	Politik bilgiye ulaşabileceğim kaynakları nasıl bulacağımı bilirim.	4,63	0,57	0,47	0,95
10	Politik okuryazarlık öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik yeterli akademik bilgiye sahibim.	3,77	0,92	0,72	0,95
11	Kullandığım veya kullanacağım politik bilgilerin orijinal kaynaklarını tam ve doğru olarak belirtebilirim.	4,47	0,60	0,57	0,95
12	Ulaştığım politik bilgilerle yeni yorumlar ve bilgiler oluşturabilirim.	4,45	0,64	0,56	0,95
13	Politik okuryazarlık ile ilgili kavram veya konularla ilgili edebi ürünlerden örnekler verebilirim.	4,17	0,73	0,69	0,95
14	Ulaştığım politik bilgiyi eleştirel bakış açısıyla değerlendirebilirim.	4,35	0,62	0,63	0,95

Tablo 3.19'un devamı

Madde No	Ölçek Maddeleri	Madde Ortalaması	Madde Standart Sapması	Madde Toplam Korelasyon Değeri	Madde Silme Güvenilirlik Katsayısı
15	Öğrencilerin politik okuryazarlıklarını pekiştirecek okul dışı öğrenme ortamlarını oluşturabilirim.	3,58	0,95	0,71	0,95
16	Politik okuryazarlığı tanımlayabilirim.	3,76	0,89	0,73	0,95
17	Öğrencilerin hak ve özgürlüklerini her zaman dikkate alırım.	3,98	0,81	0,70	0,95
18	Öğrencilerin katıldığı gruplarda aldığı rollerin sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayabilirim.	3,9	0,8	0,69	0,95
19	Öğrencilerin farklı fikirlere saygı göstermelerini sağlayabilirim.	3,9	0,79	0,74	0,95
20	Derslerimde öğrencilerimin fikirlerini özgürce ifade etmelerine izin veririm.	3,67	0,87	0,67	0,95
21	Sınıf ortamı dışında öğrencilere sosyal ve ahlaki sorumluluklar verilmesi hususunda paydaşlarla iş birliği yapabilirim.	4,06	0,76	0,61	0,95
22	Öğrencilerin düşüncelerinin önemli olduğunu göstermek amacıyla öğrencilere geri dönüş yapabilirim.	4,01	0,77	0,70	0,95
23	Öğrencilerin düşüncelerinin aile ortamında önemsenmesi hakkında veliler ile görüşmeler yapabilirim.	4,1	0,75	0,71	0,95
24	Öğrencilerin politik okuryazar olmalarını sağlamak amacıyla paydaşlarla iş birliği yapabilirim.	3,9	0,81	0,65	0,95
25	Politik konuları sınıf ortamında ele almam konusunda paydaşlardan (yönetici, veli, vb.) gelebilecek eleştirileri olgunlukla karşılayabilirim.	4,18	0,66	0,70	0,95
26	Öğrencilerin demokratik davranışlar sergileyecekleri ortamlar oluşturabilirim.	4,16	0,80	0,58	0,95

Tablodaki verilere bakıldığında, ölçekte yer alan tüm maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0,30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçeğe dâhil edilen maddelerin, ölçülen özelliği yeterli düzeyde temsil ettiğini ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Maddelerin ortalama puanlarının 4,56 ile 3,58 arasında değiştiği belirlenmiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en düşük 0,59 en yüksek 0,95 olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca madde silme güvenilirlik katsayılarının 0,95 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ölçek maddelerinin herhangi birinin güvenilirlik açısından olumsuz bir etki yaratmadığını ve ölçeğin genel güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.5 Verilerin Analizi

SBÖPOEÖÖ beşli Likert şeklinde hazırlanmış olmasından dolayı, öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeylerinin açıklanabilmesi için puan aralıkları ölçek toplam aralığının ($5 - 1 = 4$) beş kategoriye eşit şekilde bölünmesiyle gerçekleştirilmiştir. Her bir kategori aralığı 0,80 puan genişliğinde olacak şekilde hesaplanmıştır. Böylece elde edilen yorumlama ölçütleri şu şekildedir: 1,00-1,79 arası yetersiz, 1,80-2,59 çok az yeterli, 2,60-3,39 biraz yeterli, 3,40-4,19 oldukça yeterli, 4,20-5,00 arası çok yeterli ölçütleri verilen yorumlama aşamasında kullanılmıştır. Bu yöntem, Likert tipi ölçeklere dayalı araştırmalarda yaygın olarak kullanılan eşit genişlikte sınıf aralığı tekniğine dayanmaktadır (Tekin, 2023).

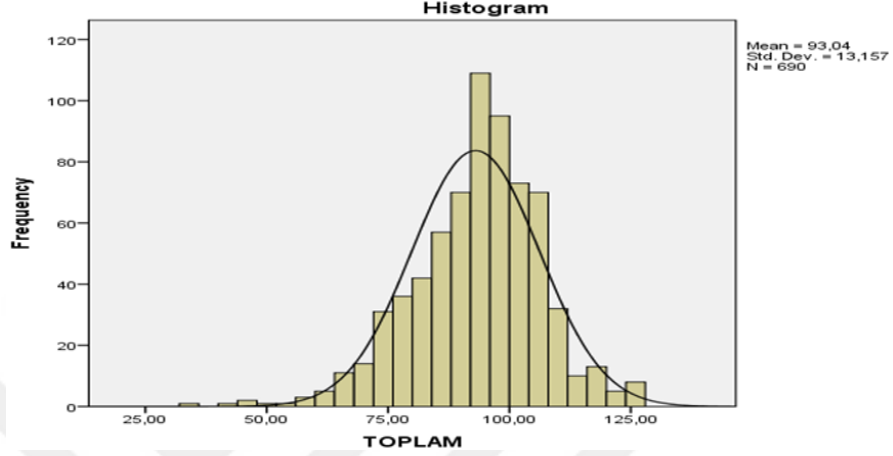
Veri setinin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek amacıyla dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Ayrıca, dağılımın temel betimsel istatistikleri olan mod, medyan ve aritmetik ortalama karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları Tablo 3.20’de sunulmaktadır.

Tablo 3.20 SBÖPOEÖÖ’nün çarpıklık ve basıklık katsayıları

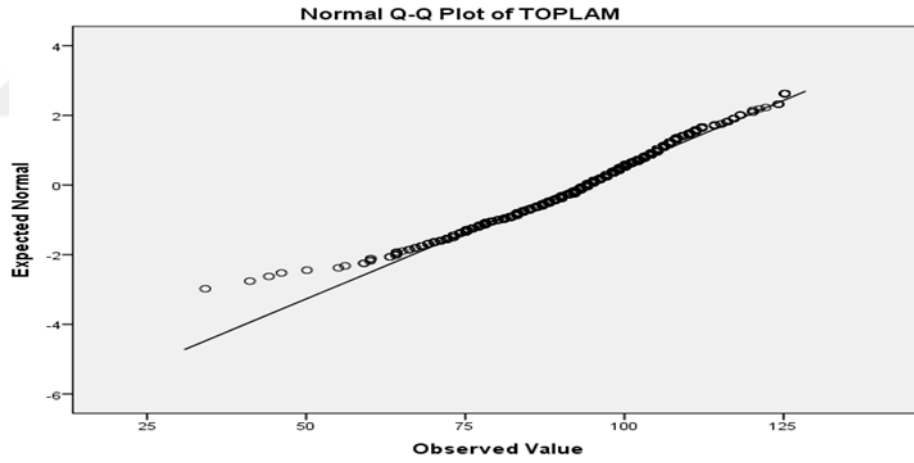
n	X	Med	Mod	Çarpıklık (skewness)	Basıklık (kurtosis)	Çarpıklık Standart Hata	Basıklık Standart Hata
690	93,03	94,15	95	-0,552	1,142	0,093	0,186

Analiz sonuçlarına göre ölçekten elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin $-1,5$ ile $+1,5$ aralığında olduğu belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2015)’e göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının bu aralıkta olması, verilerin normal dağılım gösterdiğini desteklemektedir. Ayrıca, Hair vd. (2006); George ve Mallery (2010) ile Hahs-Vaughn ve Lomax (2013) tarafından önerilen -2 ile $+2$ aralığındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin de normal dağılım varsayımını karşıladığı ifade edilmektedir. Kline’a (2011) göre ise normallik varsayımı, çarpıklık ve basıklık değerlerinin 3’ten küçük olması durumunda sağlanmaktadır. Bu bağlamda, analiz edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirtilen referans aralıkları içinde olması, normal dağılım varsayımının sağlandığını göstermektedir.

Verilerin normal dağılımı aynı zamanda histogram ve Q-Q Plot ile de incelenmiştir. Histogramın çan eğrisine benzer bir şekil sergilediği ve Q-Q Plot grafiğinde verilerin 45°'lik eğime sahip doğruya yakın bir biçimde dağıldığı saptanmıştır. Analize ilişkin histogram ve Q-Q Plot eğrisi aşağıda verilmiştir.



Şekil 3.3 SBÖPOEÖÖ'nün histogram eğrisi



Şekil 3.4 SBÖPOEÖÖ'nün Q-Q eğrisi

İlk şart olan normal dağılım sağlandıktan sonra araştırmanın bağımsız değişkenleri ile SBÖPOEÖÖ arasındaki ilişkileri incelemek için hangi istatistiki testlerin kullanılacağına karar verilmiştir. İki bağımsız örneklem ortalaması arasındaki farkları bulmak için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırmadaki bağımsız değişkenlerden cinsiyet, siyaset bilimi ile ilgili ders alma durumu ve sendikaya üye olma durumu değişkenleri bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir.

Bağımsız değişkenin üç veya daha fazla kategoriden oluştuğu durumlarda (yaş, kıdem, eğitim durumu, görev yeri, mezun olunan bölüm, görev yapılan okulun sosyoekonomik durumu, Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları konuşma sıklığı ve uluslararası politik konuları konuşma sıklığı) tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyansların homojen olduğu durumlarda çoklu karşılaştırma testlerinden Gabriel Testi kullanılmıştır. Gabriel testi, örneklem büyüklükleri birbirine yakın ancak tam olarak eşit olmayan gruplarda, Tukey testine göre daha güçlü sonuçlar verebildiğinden tercih edilmiştir (Field, 2013).



4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma problemi ve alt problemlere ilişkin elde edilen verilere dair bulgular paylaşılmaktadır. Her alt problem için bulgular tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.1 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeyleri

Faktör 1 ile İlgili Maddeler	$\bar{x}$	Ss	Özyeterlilik Düzeyi
1. Politik okuryazarlığı kazandırmak için uygun öğretim stratejilerini uygulayabilirim.	3,49	0,32	Oldukça Yeterli
2. Politik okuryazarlık ile ilgili öğretim etkinliklerini geliştirebilirim.	3,39	0,34	Biraz Yeterli
3. Kendimi politik okuryazar bireyler yetiştirecek yeterlilikte görüyorum.	3,29	0,36	Biraz Yeterli
4. Politik okuryazarlığa uygun öğretim yöntemini etkin bir şekilde kullanabilirim.	3,46	0,34	Oldukça Yeterli
5. Öğretim programında yer alan politik okuryazarlık ile ilgili kazanımları hangi öğretim yöntemleri ile öğreteceğimi bilirim.	3,41	0,34	Oldukça Yeterli
6. Kendimi politik okuryazar olarak görüyorum.	3,27	0,38	Biraz Yeterli
7. Politika bilgisiyle ilgili temel kavramları bilirim.	3,69	0,31	Oldukça Yeterli
8. Politik okuryazarlık öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik yeterli akademik bilgiye sahibim.	3,01	0,35	Biraz Yeterli
9. Kullandığım veya kullanacağım politik bilgilerin orijinal kaynaklarını tam ve doğru olarak belirtebilirim.	3,21	0,35	Biraz Yeterli
10. Politika bilgisine ulaşabileceğim kaynakları nasıl bulacağımı bilirim.	3,54	0,34	Oldukça Yeterli
11. Politik okuryazarlığı tanımlayabilirim.	3,51	0,32	Oldukça Yeterli
12. Politik okuryazarlık ile ilgili kavram veya konularla ilgili edebi ürünlerden örnekler verebilirim.	3,25	0,34	Biraz Yeterli
13. Ulaştığım politik bilgilerle yeni yorumlar ve bilgiler oluşturabilirim.	3,60	0,32	Oldukça Yeterli
14. Öğrencilerin politik okuryazarlıklarını pekiştirecek okul dışı öğrenme ortamlarını oluşturabilirim.	3,25	0,34	Biraz Yeterli
15. Ulaştığım politik bilgiyi eleştirel bakış açısıyla değerlendirebilirim.	3,78	0,31	Oldukça Yeterli
16. Politik okuryazarlık ile ilgili öğretim materyalleri geliştirebilirim.	3,15	0,34	Biraz Yeterli
Faktör 1 Ortalama Puan	3,40	0,68	Oldukça Yeterli
Faktör 2 ile İlgili Maddeler			
17. Öğrencilerin hak ve özgürlüklerini her zaman dikkate alırım.	4,39	0,27	Çok Yeterli
18. Öğrencilerin katıldığı gruplarda aldığı rollerin sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayabilirim.	4,28	0,27	Çok Yeterli

Tablo 4.1'in devamı

19. Öğrencilerin farklı fikirlere saygı göstermelerini sağlayabilirim.	4,29	0,26	Çok Yeterli
20. Derslerimde öğrencilerimin fikirlerini özgürce ifade etmelerine izin veririm.	4,48	0,28	Çok Yeterli
21. Öğrencilerin düşüncelerinin önemli olduğunu göstermek amacıyla öğrencilere geri dönüş yapabilirim.	4,52	0,22	Çok Yeterli
22. Öğrencilerin demokratik davranışlar sergileyecekleri ortamlar oluşturabilirim.	4,37	0,23	Çok Yeterli
23. Sınıf ortamı dışında öğrencilere sosyal ve ahlaki sorumluluklar verilmesi hususunda paydaşlarla iş birliği yapabilirim.	4,22	0,26	Çok Yeterli
24. Politik konuları sınıf ortamında ele almam konusunda paydaşlardan (yönetici, veli, vb.) gelebilecek eleştirileri olgunlukla karşılayabilirim.	3,88	0,31	Oldukça Yeterli
25. Öğrencilerin politik okuryazar olmalarını sağlamak amacıyla paydaşlarla iş birliği yapabilirim.	3,95	0,29	Oldukça Yeterli
26. Öğrencilerin düşüncelerinin aile ortamında önemsenmesi hakkında veliler ile görüşmeler yapabilirim.	4,15	0,27	Oldukça Yeterli
Faktör 2 Ortalama Puan	4,26	0,50	Çok Yeterli
Ölçeğin Geneli Ortalama Puan	3,73	0,51	Oldukça Yeterli

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Ölçeği'nin boyutlarından biri olan mesleki yeterlilik algısına ilişkin maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde en yüksek ortalamayı sırasıyla: Ulaştığım politik bilgiyi eleştirel bakış açısıyla değerlendirebilirim ($\bar{x}=3,78$); Politika bilgisiyle ilgili temel kavramları bilirim ($\bar{x}=3,69$); Ulaştığım politik bilgilerle yeni yorumlar ve bilgiler oluşturabilirim ($\bar{x}=3,60$); Politika bilgisine ulaşabileceğim kaynakları nasıl bulacağımı bilirim ($\bar{x}=3,54$); Politik okuryazarlığı tanımlayabilirim ($\bar{x}=3,51$); Politik okuryazarlığı kazandırmak için uygun öğretim stratejilerini uygulayabilirim ($\bar{x}=3,49$); Politik okuryazarlığa uygun öğretim yöntemini etkin bir şekilde kullanabilirim ($\bar{x}=3,46$); Öğretim programında yer alan politik okuryazarlık ile ilgili kazanımları hangi öğretim yöntemleri ile öğreteceğimi bilirim ($\bar{x}=3,41$) maddeleri oluşturmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik ölçeğinin boyutlarından biri olan mesleki yeterlilik algısına ilişkin maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde en düşük ortalamayı ise: Politik okuryazarlık öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik yeterli akademik bilgiye sahibim ($\bar{x}=3,01$); Politik okuryazarlık ile ilgili öğretim materyalleri geliştirebilirim ($\bar{x}=3,15$); Kullandığım veya kullanacağım politik bilgilerin orijinal kaynaklarını tam ve doğru olarak belirtebilirim ($\bar{x}=3,21$); Politik okuryazarlık ile ilgili kavram veya konularla ilgili edebi ürünlerden örnekler verebilirim ($\bar{x}=3,25$); Öğrencilerin politik okuryazarlıklarını pekiştirecek okul dışı öğrenme ortamlarını oluşturabilirim ($\bar{x}=3,25$); Kendimi politik okuryazar

olarak görüyorum ($\bar{x}=3,27$); Kendimi politik okuryazar bireyler yetiştirecek yeterlilikte görüyorum ($\bar{x}=3,29$); Politik okuryazarlık ile ilgili öğretim etkinliklerini geliştirebilirim ($\bar{x}=3,39$) maddeleri oluşturmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik ölçeğinin boyutlarından biri olan mesleki davranış algısına ilişkin maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde bütün maddelerin ortalamaları yüksek çıkmıştır. En yüksek ortalamayı Öğrencilerin düşüncelerinin önemli olduğunu göstermek amacıyla öğrencilere geri dönüş yapabilirim ($\bar{x}=4,52$) ve Derslerimde öğrencilerimin fikirlerini özgürce ifade etmelerine izin veririm ($\bar{x}=4,52$) maddeleri almıştır. Ancak paydaşlarla ilgili olan Politik konuları sınıf ortamında ele almam konusunda paydaşlardan (yönetici, veli, vb.) gelebilecek eleştirileri olgunlukla karşılayabilirim ($\bar{x}=3,88$) ve Öğrencilerin politik okuryazar olmalarını sağlamak amacıyla paydaşlarla iş birliği yapabilirim ($\bar{x}=3,95$) maddelerinin ortalaması her ne kadar yüksek çıkmışsa da ilgili boyuta ait diğer maddelerin ortalamalarına nazaran daha düşük çıkmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen genel ortalama puan ($\bar{x} = 3,73$) incelendiğinde, öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise bu algının boyutlar düzeyinde farklılık gösterdiği dikkat çekmektedir. Mesleki yeterlilik algısına ilişkin ortalama puan ($\bar{x} = 3,40$) incelendiğinde öğretmenlerin bu alandaki özyeterlik algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, mesleki davranış algısı boyutunda elde edilen ortalama puan ($\bar{x} = 4,26$) daha yüksek bir düzeye işaret etmekte ve öğretmenlerin bu alandaki özyeterliklerini çok yeterli olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi kapsamında genel olarak olumlu bir özyeterlik algısına sahip olduklarını, özellikle mesleki davranışlar konusunda kendilerini daha donanımlı hissettiklerini göstermektedir.

4.2 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.2 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Mesleki Yeterlilik Algısı	Kadın	291	49,18	9,79	688	-5,80	0,000*
	Erkek	399	53,14	10,36			
Mesleki Davranış Algısı	Kadın	291	39,10	4,56	688	1,27	0,202
	Erkek	399	38,65	4,66			
Genel	Kadın	291	90,98	12,41	688	-3,53	0,000*
	Erkek	399	94,53	13,48			

* $p < 0,05$

Tablo 4.2’de sunulan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Ölçeği genel puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t(688)=-3,53$; $p < 0,05$). Erkek öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=94,53$); kadın öğretmenlerin ortalama puanından ($\bar{x}=90,98$) daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliliği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yarattığını ve bu etkinin erkek öğretmenler lehine olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, mesleki yeterlilik algısı boyutunda da cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t(688)=-5,80$; $p < 0,05$). Erkek öğretmenlerin mesleki yeterlilik algısı ortalama puanı ($\bar{x}=53,14$); kadın öğretmenlerin ortalama puanından ($\bar{x}=49,18$) daha yüksektir.

Buna karşılık, mesleki davranış algısı boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(688)=1,27$; $p > 0,05$). Kadın öğretmenlerin mesleki davranış algısı ortalama puanı ($\bar{x}=39,10$) ile erkek öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=38,65$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

4.3 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Siyaset Bilimi ile İlgili Ders Alma Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.3 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin siyaset bilimi ile ilgili ders alma değişkenine göre T Testi sonuçları

Boyut	Siyaset Bilimi ile İlgili Ders Alma Durumu	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Mesleki Yeterlilik Algısı	Evet	306	54,66	9,27	688	7,5	0,000*
	Hayır	384	48,93	10,39			
Mesleki Davranış Algısı	Evet	306	38,91	4,56	688	0,37	0,70
	Hayır	384	38,78	4,66			
Genel	Evet	306	96,45	12,43	688	6,25	0,000*
	Hayır	384	90,31	13,09			

* $p < 0,05$

Tablo 4.3'te sunulan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Ölçeği genel puanlarının siyaset bilimi ile ilgili ders alma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t(688)=6,25$; $p < 0,05$). Siyaset Bilimi ile ilgili dersi alan öğretmenlerin toplam ortalama puanı ($\bar{x}=96,45$); siyaset bilimi ile ilgili ders almayan öğretmenlerin ortalama puanından ($\bar{x}=90,31$) daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar, siyaset bilimi ile ilgili ders almanın öğretmenlerin genel politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yarattığını göstermektedir.

Ayrıca, ölçeğin alt boyutlarından olan mesleki yeterlilik algısı boyutunda da siyaset bilimi ile ilgili ders alma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t(688)=7,5$; $p < 0,05$). Siyaset bilimi ile ilgili ders alan öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=54,66$); siyaset bilimi ile ilgili ders almayan öğretmenlerin ortalama puanından ($\bar{x}=48,93$) daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar, siyaset bilimi ile ilgili ders almanın öğretmenlerin mesleki yeterlilik algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yarattığını göstermektedir.

Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan mesleki yeterlilik algısı boyutunda ise siyaset bilimi ile ilgili ders alan öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=38,91$); siyaset bilimi ile ilgili ders almayan öğretmenlerin ortalama puanından ($\bar{x}=38,78$) daha yüksek olmasına rağmen,

bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(688)=0,37$; $p>0,05$). Bu bulgu, siyaset bilimi ile ilgili ders almanın öğretmenlerin mesleki davranış algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmadığını göstermektedir.

4.4 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Herhangi Bir Sendikaya Üye Olma Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.4 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin herhangi bir sendikaya üye olma değişkenine göre T Testi sonuçları

Boyut	Sendikaya Üye Olma Durumu	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Mesleki Yeterlilik Algısı	Evet	497	51,70	9,96	688	0,92	0,35
	Hayır	193	50,89	11,14			
Mesleki Davranış Algısı	Evet	497	38,67	4,56	688	-1,52	0,12
	Hayır	193	39,27	4,75			
Genel	Evet	497	90,37	12,43	688	0,18	0,85
	Hayır	193	90,17	13,00			

$p>0,05$

Tablo 4.4'te sunulan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Ölçeği genel puanlarının herhangi bir sendikaya üye olma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t(688)=0,18$; $p>0,05$). Bu durum sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeylerinin, herhangi bir sendikaya üye olma durumuna bağlı olarak anlamlı bir düzeyde farklılaşmaya neden olmamaktadır şeklinde ifade edilebilir.

Benzer bir durum ölçeğin tüm alt boyutları için geçerli görünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlilik ölçeğinin mesleki yeterlilik algısı ($t(688)=0,92$; $p>0,05$) ve mesleki davranış algısı ($t(688)=-1,52$; $p>0,05$) alt boyutlarına ait puan ortalamaları herhangi bir sendikaya üye olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Başka bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmenlerinin herhangi bir sendikaya üye olma durumları mesleki yeterlilik ve mesleki davranış algılarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamaktadır.

4.5 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.5 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	SS	sd	f	p	Anlamlı Fark
Mesleki Yeterlilik Algısı	1. Lisans	559	51,11	10,24	687	2,4	0,88	-
	2. Lisansüstü	87	53,70	8,87				
	3. Devam Eden Lisansüstü	44	51,97	12,99				
Mesleki Davranış Algısı	1. Lisans	559	38,65	4,62	687	0,014	0,98	-
	2. Lisansüstü	87	38,76	4,42				
	3. Devam Eden Lisansüstü	44	38,85	5,06				
Genel	1. Lisans	559	89,94	12,57	687	1,5	0,21	-
	2. Lisansüstü	87	92,46	11,49				
	3. Devam Eden Lisansüstü	44	90,83	14,51				

p>0,05

Tablo 4.5'te sunulan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Ölçeği genel puanlarının eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F(2,687)=1,5$; $p>0,05$]. Başka bir deyişle, sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeyleri, lisans, lisansüstü ve devam eden lisansüstü eğitim seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Benzer bir durum ölçeğin tüm alt boyutları için geçerli görünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlilik ölçeğinin mesleki yeterlilik algısı [$F(2,687)=1,5$; $p>0,05$] ve mesleki davranış algısı [$F(2,687)=0,014$; $p>0,05$] alt boyutlarına ait puan ortalamaları öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Başka bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim durumları mesleki yeterlilik ve mesleki davranış algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamaktadır.

4.6 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Yeri Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.6 sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin görev yaptıkları yerleşim yeri değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Görev Yeri	n	$\bar{x}$	SS	sd	f	p	Anlamlı Fark
Mesleki Yeterlilik Algısı	1. İl Merkezi	280	51,59	10,17	687	0,15	0,85	-
	2. İlçe Merkezi	262	51,22	10,56				
	3. Belde veya Köy	148	51,77	10,14				
Mesleki Davranış Algısı	1. İl Merkezi	280	38,78	4,87	687	1,11	0,32	-
	2. İlçe Merkezi	262	38,63	4,31				
	3. Belde veya Köy	148	39,33	4,66				
Genel	1. İl Merkezi	280	90,33	12,75	687	0,46	0,62	-
	2. İlçe Merkezi	262	89,85	12,64				
	3. Belde veya Köy	148	91,10	12,20				

p>0,05

Tablo 4.6’da sunulan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Ölçeğinin genel puanlarının görev yaptıkları yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$F(2,687)=0,46$; $p>0,05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin genel özyeterlik düzeylerinin il merkezi, ilçe merkezi veya belde / köyde görev yapmalarına göre değişmediğini ifade etmektedir.

Benzer bir durum ölçeğin tüm alt boyutları için geçerli görünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlilik ölçeğinin mesleki yeterlilik algısı [$F(2,687)=0,15$; $p>0,05$] ve mesleki davranış algısı [$F(2,687)=1,11$; $p>0,05$] alt boyutlarına ait puan ortalamaları öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Başka bir deyişle sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerleri mesleki yeterlilik ve mesleki davranış algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamaktadır.

4.7 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.7 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	SS	sd	f	p	Anlamlı Fark
Mesleki Yeterlilik Algısı	1. 20-30	78	53,44	8,76	686	2,13	0,269	-
	2. 31-40	361	51,16	10,70				
	3. 41.50	230	51,01	10,09				
	4. 50 veya üstü	21	55,18	10,04				
Mesleki Davranış Algısı	1. 20-30	78	38,98	4,97	686	0,752	0,868	-
	2. 31-40	361	38,99	4,58				
	3. 41.50	230	38,49	4,58				
	4. 50 veya üstü	21	39,58	4,45				
Genel	1. 20-30	78	92,42	11,07	686	1,99	0,113	-
	2. 31-40	361	90,15	12,88				
	3. 41-50	230	89,44	12,40				
	4. 50 veya üstü	21	94,76	13,75				

p>0,05

Tablo 4.7’de sunulan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Ölçeğinin toplam puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$F(3,686)=1,99$; $p>0,05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin genel özyeterlik düzeylerinin yaşlarına göre değişmediğini ifade etmektedir.

Benzer bir durum ölçeğin tüm alt boyutları için geçerli görünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlilik ölçeğinin mesleki yeterlilik algısı [$F(3,686)=2,13$; $p>0,05$] ve mesleki davranış algısı [$F(3,686)=0,752$; $p>0,05$] alt boyutlarına ait puan ortalamaları öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Başka bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşları mesleki yeterlilik ve mesleki davranış algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamaktadır.

4.8 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.8 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Kıdem	n	$\bar{x}$	SS	sd	f	p	Anlamlı Fark
Mesleki Yeterlilik Algısı	1. 1-5 Yıl	101	52,67	8,93	685	2,4	0,063	-
	2. 6-10 Yıl	183	52,69	9,66				
	3. 11-15 Yıl	155	49,50	11,72				
	4. 16-20 Yıl	123	51,67	10,07				
	5. 21 yıl ve Üzeri	128	51,06	10,34				
Mesleki Davranış Algısı	1. 1-5 Yıl	101	39,47	4,93	685	1,47	0,208	-
	2. 6-10 Yıl	183	38,92	4,41				
	3. 11-15 Yıl	155	39,04	4,82				
	4. 16-20 Yıl	123	38,04	4,48				
	5. 21 yıl ve Üzeri	128	38,75	4,52				
Genel	1. 1-5 Yıl	101	92,14	11,68	685	1,94	0,101	-
	2. 6-10 Yıl	183	91,62	11,40				
	3. 11-15 Yıl	155	88,54	14,10				
	4. 16-20 Yıl	123	89,72	12,55				
	5. 21 yıl ve Üzeri	128	89,70	12,77				

$p>0,05$

Tablo 4.8’de sunulan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Ölçeğinin genel puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$F(4,685)=1,94$; $p>0,05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin genel özyeterlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre değişmediğini ifade etmektedir.

Benzer bir durum ölçeğin tüm alt boyutları için geçerli görünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlilik ölçeğinin mesleki yeterlilik algısı [$F(4,685)=2,4$; $p>0,05$] ve mesleki davranış algısı [$F(4,685)=1,94$; $p>0,05$] alt boyutlarına ait puan ortalamaları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bir diğer deyişle sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerleri mesleki yeterlilik ve mesleki davranış algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamaktadır.

4.9 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölüm Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.9 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin mezun oldukları bölüm değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Mezun Olunan Bölüm	n	$\bar{x}$	SS	sd	f	p	Anlamlı Fark
Mesleki Yeterlilik Algısı	1. Sosyal Bilg. Öğr.	581	51,68	10,38	685	0,35	0,844	-
	2. Tarih Öğr.	48	50,46	9,11				
	3. Tarih Bölümü	31	50,05	12,59				
	4. Coğrafya Öğr.	25	51,18	7,89				
	5. Coğrafya Bölümü	5	50,02	8,11				
Mesleki Davranış Algısı	1. Sosyal Bilg. Öğr.	581	38,86	4,58	685	0,094	0,985	-
	2. Tarih Öğr.	48	38,70	4,40				
	3. Tarih Bölümü	31	38,56	5,90				
	4. Coğrafya Öğr.	25	38,89	4,75				
	5. Coğrafya Bölümü	5	39,80	3,10				
Genel	1. Sosyal Bilg. Öğr.	581	90,54	12,59	685	0,352	0,843	-
	2. Tarih Öğr.	48	88,84	10,65				
	3. Tarih Bölümü	31	88,62	10,67				
	4. Coğrafya Öğr.	25	90,07	10,90				
	5. Coğrafya Bölümü	5	89,82	9,03				

$p>0,05$

Tablo 4.9’da sunulan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Ölçeğinin genel puanlarının mezun oldukları bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$F(4,685)=0,352$; $p>0,05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin genel özyeterlik düzeylerinin mezun oldukları bölüme göre değişmediğini ifade etmektedir.

Benzer bir durum ölçeğin tüm alt boyutları için geçerli görünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlilik ölçeğinin mesleki yeterlilik algısı [$F(4,685)=0,35$; $p>0,05$] ve mesleki davranış algısı [$F(4,685)=0,094$; $p>0,05$] alt boyutlarına ait puan ortalamaları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Başka bir deyişle sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm mesleki yeterlilik ve mesleki davranış algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamaktadır.

4.10 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulların Sosyal ve Ekonomik Yapı Düzeyi Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.10 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin görev yaptıkları okulların sosyal ve ekonomik yapı düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Okulun Sosyal ve Ekonomik Yapı Düzeyi	n	$\bar{x}$	SS	sd	f	p	Anlamlı Fark
Mesleki Yeterlilik Algısı	1. Yüksek	53	52,33	8,82	687	0,527	0,590	-
	2. Orta	412	51,17	10,47				
	3. Düşük	225	51,87	10,32				
Mesleki Davranış Algısı	1. Yüksek	53	38,77	4,47	687	0,161	0,852	-
	2. Orta	412	38,92	4,53				
	3. Düşük	225	38,71	4,82				
Toplam	1. Yüksek	53	91,10	10,81	687	0,239	0,787	-
	2. Orta	412	90,06	12,68				
	3. Düşük	225	90,58	12,83				

p>0,05

Tablo 4.10’da sunulan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Ölçeğinin toplam puanlarının görev yaptıkları okulun sosyal ve ekonomik yapı düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$F(2,687)=0,239$; $p>0,05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin genel özyeterlik düzeylerinin görev yaptıkları okulun sosyal ve ekonomik yapı düzeyine göre değişmediğini ifade etmektedir.

Benzer bir durum ölçeğin tüm alt boyutları için geçerli görünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlilik ölçeğinin mesleki yeterlilik algısı [$F(2,687)=0,527$; $p>0,05$] ve mesleki davranış algısı [$F(2,687)=0,161$; $p>0,05$] alt boyutlarına ait puan ortalamaları öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyal ve ekonomik yapı düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bir diğer deyişle sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyal ve ekonomik yapı düzeyi mesleki yeterlilik ve mesleki davranış algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamaktadır.

4.11 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Türkiye’yi İlgilendiren Politik Konuları Konuşma Sıklığı Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.11 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları konuşma sıklığı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Türkiye’yi İlgilendiren Politik Konuları Konuşma	n	$\bar{x}$	SS	sd	f	p	Anlamlı Fark
Mesleki Yeterlilik Algısı	1. Her Zaman	249	55,33	9,20	687	37,86	0,000*	1-2
	2. Bazen	307	50,49	9,59				1-3
	3. Hiçbir Zaman	134	46,54	11,19				2-3
Mesleki Davranış Algısı	1. Her Zaman	249	39,39	4,33	687	6,64	0,001*	1-3
	2. Bazen	307	38,93	4,62				2-3
	3. Hiçbir Zaman	134	37,61	4,94				
Genel	1. Her Zaman	249	94,71	11,84	687	35,161	0,000*	1-2
	2. Bazen	307	89,43	11,58				1-3
	3. Hiçbir Zaman	134	84,16	13,19				2-3

* p<0,05

Tablo 4.11’de sunulan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Ölçeği genel puanlarının Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları konuşma sıklığı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F(2,687)=35,161$; $p<0,05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin genel özyeterlik düzeylerinin Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları konuşma sıklıklarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları “her zaman” konuşan öğretmenlerin ($\bar{x}=94,71$); “bazen” konuşanlara ($\bar{x}=89,43$) ve “hiçbir zaman” konuşmayanlara ($\bar{x}=84,16$) göre daha yüksek özyeterlik düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Farkların hangi konuşma sıklığı arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Gabriel testinin sonuçlarına göre Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları her zaman konuşan öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeği genel puan ortalamalarının ($\bar{x}=94,71$) sırasıyla Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları bazen konuşanlardan ($\bar{x}=89,43$) ve hiçbir zaman konuşmayanlardan ($\bar{x}=84,16$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları bazen konuşanların puan ortalamaları ($\bar{x}=89,43$) hiçbir zaman konuşmayanlardan ($\bar{x}=84,16$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Benzer bir durum ölçeğin mesleki yeterlilik algısı alt boyutu için geçerli görünmektedir [$F(2,687)=37,86$; $p<0,05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki yeterlilik algısı düzeylerinin Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları konuşma sıklıklarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları “her zaman” konuşan öğretmenlerin ($\bar{x}=55,33$), “bazen” konuşanlara ($\bar{x}=50,49$) ve “hiçbir zaman” konuşmayanlara ($\bar{x}=46,54$) göre daha yüksek özyeterlik düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Farkların hangi konuşma sıklığı arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Gabriel testinin sonuçlarına göre Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları her zaman konuşan öğretmenlerin mesleki yeterlik algısı puan ortalamalarının ($\bar{x}=55,33$) sırasıyla Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları bazen konuşanlardan ($\bar{x}=50,49$) ve hiçbir zaman konuşmayanlardan ($\bar{x}=46,54$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer bir alt boyut olan mesleki davranış algısı alt boyutunda da anlamlı farklılık bulunmaktadır [$F(2,687)=6,64$; $p<0,05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki davranış algısı düzeylerinin Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları konuşma sıklıklarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları “her zaman” konuşan öğretmenlerin ($\bar{x}=39,39$), “bazen” konuşanlara ($\bar{x}=38,93$) ve “hiçbir zaman” konuşmayanlara ($\bar{x}=37,61$) göre daha yüksek özyeterlik düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Farkların hangi konuşma sıklığı arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Gabriel testinin sonuçlarına göre Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları her zaman konuşan öğretmenlerin mesleki davranış algısı puan ortalamalarının ($\bar{x}=39,39$) Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları hiçbir zaman konuşmayanlardan ($\bar{x}=37,61$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları bazen konuşan öğretmenlerin mesleki davranış algısı puan ortalamalarının ($\bar{x}=38,93$) da Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları hiçbir zaman konuşmayanlardan ($\bar{x}=37,61$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

4.12 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uluslararası Politik Konuları Konuşma Sıklığı Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.12 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeğinin uluslararası politik konuları konuşma sıklığı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Uluslararası Politik Konuları Konuşma	n	$\bar{x}$	SS	sd	f	p	Anlamlı Fark
Mesleki Yeterlilik Algısı	1. Her Zaman	206	55,99	9,49	687	41,95	0,000*	1-2
	2. Bazen	312	51,07	9,24				1-3
	3. Hiçbir Zaman	172	46,82	10,86				2-3
Mesleki Davranış Algısı	1. Her Zaman	206	39,64	4,45	687	6,37	0,002*	1-3
	2. Bazen	312	38,81	4,64				
	3. Hiçbir Zaman	172	37,95	4,64				
Genel	1. Her Zaman	206	95,64	12,16	687	39,10	0,000*	1-2
	2. Bazen	312	89,87	11,15				1-3
	3. Hiçbir Zaman	172	84,77	13,00				2-3

* p<0,05

Tablo 4.12’de sunulan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Ölçeği genel puanlarının uluslararası politik konuları konuşma sıklığı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F(2,687)=39,10$; $p<0,05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin genel özyeterlik düzeylerinin uluslararası politik konuları konuşma sıklıklarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Uluslararası politik konuları “her zaman” konuşan öğretmenlerin ($\bar{x}=95,64$); “bazen” konuşanlara ($\bar{x}=89,87$) ve “hiçbir zaman” konuşmayanlara ($\bar{x}=84,77$) göre daha yüksek özyeterlik düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Farkların hangi konuşma sıklığı arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Gabriel testinin sonuçlarına göre uluslararası politik konuları her zaman konuşan öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik ölçeği genel puan ortalamalarının ($\bar{x}=95,64$) sırasıyla uluslararası politik konuları bazen konuşanlardan ($\bar{x}=89,87$) ve hiçbir zaman konuşmayanlardan ($\bar{x}=84,77$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde uluslararası politik konuları bazen konuşanların puan ortalamaları ($\bar{x}=89,87$) hiçbir zaman konuşmayanlardan ($\bar{x}=84,77$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Benzer bir durum ölçeğin mesleki yeterlilik algısı alt boyutu için geçerli görünmektedir [$F(2,687)=41,95$; $p<0,05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki yeterlilik algısı düzeylerinin uluslararası politik konuları konuşma sıklıklarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Uluslararası politik konuları “her zaman” konuşan öğretmenlerin ($\bar{x}=55,59$); “bazen” konuşanlara ($\bar{x}=51,07$) ve “hiçbir zaman” konuşmayanlara ($\bar{x}=46,82$) göre daha yüksek özyeterlik düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Farkların hangi konuşma sıklığı arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Gabriel testinin sonuçlarına göre uluslararası politik konuları her zaman konuşan öğretmenlerin mesleki yeterlik algısı puan ortalamalarının ($\bar{x}=55,33$) sırasıyla uluslararası politik konuları bazen konuşanlardan ($\bar{x}=51,07$) ve hiçbir zaman konuşmayanlardan ($\bar{x}=46,82$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer bir alt boyut olan mesleki davranış algısı alt boyutunda da anlamlı farklılık bulunmaktadır [$F(2,687)=6,37$; $p<0,05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki davranış algısı düzeylerinin uluslararası politik konuları konuşma sıklıklarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Uluslararası politik konuları “her zaman” konuşan öğretmenlerin ($\bar{x}=39,64$); “bazen” konuşanlara ($\bar{x}=38,81$) ve “hiçbir zaman” konuşmayanlara ($\bar{x}=37,95$) göre daha yüksek özyeterlik düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Farkların hangi konuşma sıklığı arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Gabriel testinin sonuçlarına göre uluslararası politik konuları her zaman konuşan öğretmenlerin mesleki davranış algısı puan ortalamalarının ($\bar{x}=39,64$) uluslararası politik konuları hiçbir zaman konuşmayanlardan ($\bar{x}=37,95$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

5. SONUÇ ve TARTIŞMA

5.1 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmamızın bulguları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimine ilişkin özyeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin politik içerikli konuları sınıf ortamında işleme ve öğrencilere demokratik değerler kazandırma konusunda kendilerine güvendiklerini göstermektedir. Benzer bulgular, çeşitli araştırmalarda da vurgulanmaktadır. Ancak literatürde yer alan bu çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin politik okuryazarlığa yönelik özyeterlik algılarının yüksek olmasına rağmen, bu durumun sınıf içi uygulamalara her zaman yansımadağı görülmektedir.

Özellikle öğretmenlerin politik konuların öğretiminde kendilerini yetkin hissetmeleri, bu konulara yönelik pedagojik stratejiler geliştirme ve tartışma ortamı oluşturma konusunda önemli bir potansiyele sahip olduklarını göstermektedir (Geller, 2020; Avcı ve Geçit, 2022; Demirtaş, 2022; Waller, 2023). Nitekim Geller ve Waller gibi araştırmacıların bulguları, öğretmenlerin politik olarak kutuplaşmış dönemlerde dahi yüksek özyeterlik sergileyebildiklerini ve bu durumun etkili sınıf içi tartışma ortamları oluşturma becerilerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin yüksek olması, bu konuların öğretim programında yeterince yer bulamaması ya da politik baskılar gibi dışsal faktörler nedeniyle sınıf uygulamalarına tam anlamıyla yansımamaktadır (Kuş ve Tarhan, 2016; Yavaş vd., 2024). Literatürde bu bağlamda dile getirilen bir diğer önemli husus ise öğretim programlarının politik okuryazarlıkla ilişkili kavramları soyut düzeyde ele almasıdır. Bu durum, öğretmenlerin yüksek özyeterlik algılarına rağmen bu konulara yeterince yer verememelerine neden olmaktadır (Demirtaş, 2022).

Öte yandan, tartışmalı politik konuların öğretilmesiyle ilgili deneyimlerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği de ifade edilmektedir (Si, 2023; Miklikowska vd., 2022). Öğretmenlerin bu tür konularda deneyim kazandıkça eleştirel pedagojik yaklaşımlar geliştirme ve sınıfta demokratik

bir tartışma ortamı oluşturma becerilerinin arttığı görülmektedir. Ayrıca tartışmalı konuların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve toplumsal hayata hazırlanma süreçlerine katkı sağladığı da vurgulanmaktadır (Kuş ve Öztürk, 2019; Yavaş vd., 2024).

Sonuç olarak, çalışmamızda ortaya konulan yüksek özyeterlik düzeyi, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin güçlü olduğunu göstermektedir. Ancak bu potansiyelin sınıf içi uygulamalarda daha etkin bir biçimde kullanılabilmesi için, öğretim programının daha somut içeriklerle zenginleştirilmesi, öğretmenlerin pedagojik olarak desteklenmesi ve dışsal engellerin ortadan kaldırılması önem arz etmektedir. Literatürle birlikte değerlendirildiğinde, politik okuryazarlık eğitiminin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için yapısal, pedagojik ve politik koşulların bütüncül bir şekilde ele alınması gerekmektedir.

5.2 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan analiz sonuçları, politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlik puanları açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bir ortalamaya sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmamızda elde ettiğimiz bu sonuç Erlich ve Gindi (2019)'nin çalışmalarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmalarında yazarlar, vatandaşlık ve politik konuların öğretiminde erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde özyeterlik algısına sahip olduğunu ifade etmektedirler. Crick ve Porter (1978) politik katılımı; politik okuryazar bir bireyin sahip olabileceği beceriler arasında göstermişlerdir. Bu bağlamda politik katılım özyeterliği, öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerini etkileyecek bir unsurdur. Benzer şekilde Hammon (2010)'un, öğretmenlerin politik katılım özyeterliklerini incelediği araştırmasından elde edilen bulgular araştırmamızdan elde edilen bulguyu destekleyecek şekilde erkek öğretmenlerin politik katılım özyeterliklerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Bandura (1986)'ya göre özyeterlik inançları bireyin belirli bir görevi ne kadar başarılı yapacağına dair güvenini etkiler, bu yüzden genel özyeterlik, spesifik alanlardaki özyeterlik algıları ile ilişkili olabilir. Bu çerçevede, politik okuryazarlık eğitimi özyeterliği, öğretmenlerin genel eğitim süreçlerinde sahip oldukları güven duygusunun bir uzantısı olabilir. Eğer bir öğretmen genel olarak kendisini yetkin hissediyorsa, politik okuryazarlık gibi spesifik bir alanı öğretme konusunda da kendine güvenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin özyeterliğini inceleyen araştırmalar cinsiyet değişkeni bağlamında incelenmiştir. Bu incelemenin sonucunda bazı çalışmaların bulgularının araştırmamızla benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Yalçın, 2011; Kurt ve Ekici, 2012; Arpacı ve Birhanlı, 2013). Bazı çalışmalarda ise (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Azar, 2010; Duban ve Gökçakan, 2012; Ekinci vd., 2014) cinsiyetin öğretmen özyeterliği üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan, Morgil vd. (2004) bulgularına göre kadın öğretmenler, özyeterlik açısından erkek öğretmenlerden farklılaşmaktadır. Çalışmamız, bu yönüyle de söz konusu çalışmadan farklılık göstermektedir.

Erkek öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik puanlarının kadın öğretmenlerden yüksek çıkmasının ardındaki sebepler, toplumsal cinsiyet normları, rol modeller, politik bilgi, ilgi ve hırs eksikliği, kültürel, sosyal ve tarihsel faktörler gibi çeşitli faktörlerle açıklanabilir. Toplumsal cinsiyet normları, erkeklerin siyaset gibi kamusal ve liderlik gerektiren alanlarda daha fazla özyeterlik geliştirmelerine olanak tanırken, kadınların bu alanlarda kendilerine olan güvenlerini sınırlamaktadır. Ataerkil toplumlarda, erkek öğretmenler genellikle daha fazla desteklenir ve teşvik edilir, bu da onların politik okuryazarlık eğitimi seviyelerinin daha yüksek olmasına katkıda bulunabilir. Hofstede'nin kültürel boyutlar teorisi, bazı toplumların daha ataerkil olduğunu ve bu toplumlarda erkeklerin daha fazla destek aldığını öne sürmektedir (Hofstede, 2001). Kadınlar, siyasetin onlar için olmadığını düşünebilir ve bu durum onların politik katılım ve özyeterlik düzeylerini olumsuz etkileyebilir (Burns vd., 2001). Toplumsal cinsiyet normları da kadınların siyaset ve liderlik alanlarında kendilerine güven duymalarını zorlaştıran önemli faktörlerdir. Eagly ve Karau (2002)'nin rol uyumu teorisi, kadınların geleneksel cinsiyet rolleri nedeniyle liderlik ve siyaset gibi alanlarda daha az kendine güven duyduklarını ileri sürmektedir. Bu

teoriye göre toplumsal cinsiyet rolleri ve liderlik rolleri arasındaki uyumsuzluk, kadınların siyasi konuları ele almaları konusunda ön yargıya maruz kalmalarına neden olabilmektedir. Bu nedenden dolayı söz konusu teori, kadın öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin erkek öğretmenlerden düşük çıkmasının sebepleri arasında gösterilebilir. Erkek öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi konusunda daha yüksek özyeterlik puanlarına sahip olmalarının altında yatan diğer bir faktör de toplumsal rol modelleri olabilir. Siyasi alanda daha fazla erkek liderin görünür olması, erkek öğretmenlerin kendilerini bu alanda daha yeterli hissetmelerine katkıda bulunabilir. Nitekim araştırmalar da rol modellerinin politik ilgi ve katılım üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Campbell ve Wolbrecht, 2006).

Erkek öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin yüksek olmasının bir diğer nedeni de kadın öğretmenlerin politik bilgi ve ilgi eksikliği olabilir. Bu iki kavram literatürde sıkça ilişkilendirilmektedir. Birçok araştırma politikaya ilgi duyan bireylerin daha yüksek düzeyde politik bilgiye sahip olma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır (Bennet ve Bennet, 1989; Carpini ve Keeter, 1996; Eveland ve Scheufele, 2000; Kenski ve Jamieson, 2000; Barabas, 2014). Hahn (1998) de kadınların genellikle politik bilgide erkeklerden daha düşük puan almalarını onların siyasetle ilgilenmelerini ve katılımlarını olumsuz etkilediğine dikkat çekmektedir. Anlaşılacağı üzere politik bilgi, öğretmenlerin siyaset öğretme konusunda kendilerine duydukları güvenin temel kaynaklarından biridir ve bu hususta yaşanan eksiklik, kadın öğretmenlerin kendilerini politik okuryazarlık eğitimi boyutunda yetersiz hissetmelerine neden olabilmektedir.

Ayrıca kadınların politik hırs eksikliği de kadın öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin düşük olmasına neden olan faktörler arasında sayılabilir. Nitekim, Lawless ve Fox (2010), araştırmalarında, erkeklerin siyasi arenada daha fazla öz güven geliştirdiğini ve kadınların genellikle kendilerini yeterince nitelikli görmediklerini ortaya koymuşlardır. Bu araştırmacılar kadınların, politik makamlara aday olma ve liderlik pozisyonlarına erişme konusunda erkeklere göre daha az politik hırsa sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Politik hırs eksikliğinin nedenleri arasında kadın öğretmenlerin, politik arenaya girmeyi daha rekabetçi ve düşmanca bir ortam olarak algılamaları da etkili olabilir. Kanthak ve Woon (2015)'un yaptıkları çalışmada

elde ettikleri bulgular, kadınların politik yarışlara girmekte erkeklere göre daha çekingen olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, kadınların kendilerine olan güvenlerini azaltabilir ve kadın öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Son olarak kültürel, sosyal ve tarihsel faktörler de kadın öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerini etkileyen önemli etmenlerden sayılabilir. Kadınların kendilerini siyasetle ilgili konularda daha az etkili hissetmeleri, toplumsal beklentilerle de şekillenmektedir. Kadınlar, kamusal tartışmalarda seslerini duyurma konusunda erkeklerden daha az öz güvene sahiptirler (Karpowitz ve Mendelberg, 2014). Kadınların toplumsal rollerine dair beklentiler, onların siyaset öğretme konusundaki öz güvenlerini ve özyeterliklerini azaltabilmektedir. Toplum, kadınları daha çok aile içi rollerine odaklanmaya teşvik ederken, erkeklerin kamusal alanda daha aktif olmalarını desteklemektedir. Bu durum, erkek öğretmenlerin siyaset öğretme özyeterliklerinin daha yüksek olmasının nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Turner (1993), farklı tarihsel koşulların birbirinden farklı yurttaş katılım biçimlerine yol açtığını ifade etmektedir. Kadınların yurttaşlık haklarının tarihsel olarak mücadele ile kazanıldığı durumlarda, kadınların kamusal alanda daha aktif ve radikal bir yurttaş katılımı geliştirmeleri beklenebilir. Ancak yurttaşlığın yukarıdan bir hareketle geliştiği toplumlarda, yurttaş katılımının pasif ve genel olarak olumsuz yönde olabilmektedir. Avrupa'daki liberal toplumların aksine, Türkiye'de vatandaşlık hakları vatandaşların uzun süreli mücadeleleri sonucunda kazanılmamıştır. Aksine, modern Türkiye'nin kuruluş sürecinde devlet eliyle, yukarıdan aşağıya bir hareketle gelişmiştir. Bu yaklaşım, vatandaşlık kavramının toplumsal taleplerden ziyade devletin modernleşme ve ulus inşa etme projeleri doğrultusunda şekillenmesine yol açmıştır. Bu bağlamda, kadın öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin düşük olmasının bir nedeni, kadınların politik ve kamusal alanlarda aktif rol alma süreçlerinin tarihsel olarak sınırlandırılmış olması olabilir. Sharer (2007), bu durumda kadınların siyasete katılımını engelleyen en büyük faktörlerden birinin tarihsel olarak maruz kaldıkları dışlanma pratikleri olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca yazar, kadınların, siyasi tartışmalara dâhil olsalar bile, seslerinin çoğu zaman erkek egemen kurumlar tarafından bastırılmış olmasının; kamusal alandaki özyeterliklerini olumsuz

etkilediğini belirtmektedir. Özellikle, siyasal etkinlik alanının sınırlı ve dar bir çerçevede seyrettiği toplumlarda, kadınların kendilerini bu alanda yetersiz hissetmeleri ve öz güvenlerinin düşük olması anlaşılabilir.

Sonuç olarak erkek öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olmasının nedenleri arasında toplumsal cinsiyet normları, rol modeller, politik ilgi, bilgi ve hırs eksikliği ile kültürel ve sosyal faktörler gibi bir dizi etken bulunmaktadır. Bu faktörler, kadın öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini ve siyaseti öğretme konusundaki özyeterliklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

5.3 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Siyaset Bilimi ile İlgili Ders Alma Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin siyaset bilimine ilişkin ders alma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan analiz sonuçlarına göre politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlik puanları açısından siyaset bilimine ilişkin ders almış öğretmenler, siyaset bilimine ilişkin ders almayan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bir ortalamaya sahip olmuşlardır. Bu bulgular, siyaset bilimine ilişkin ders almanın öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimine yönelik özyeterliklerini güçlendirdiğini göstermekte olup, ders içeriği ve eğitimin, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerine katkı sunduğunu da ortaya koymaktadır.

Siyaset bilimine ilişkin ders almış öğretmenlerin özyeterlik puanlarının siyaset bilimine ilişkin ders almamış öğretmenlerden yüksek olması öğretmen eğitimi, alan bilgisi, pedagojik bilgi, yöntem ve teknikler, kavramsal anlayış ve müfredat bilgisi, mesleki kimlik ve güven gibi faktörlerle açıklanabilir.

Öğretmenlerin aldıkları eğitim, onların mesleki yeterlikleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Özellikle siyaset öğretimi gibi karmaşık ve dinamik bir alan, özel bilgi ve pedagojik beceriler gerektirir. Siyasetle ilgili dersler alan öğretmenler, bu konudaki bilgilerini derinleştirir ve daha etkili öğretim stratejileri geliştirirler. Darling-

Hammond (2000) ve Cochran-Smith ve Zeichner (2005), öğretmen eğitim programlarının kalitesinin, öğretmenlerin sınıf içi performanslarını ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarını doğrudan etkilediğini vurgulamışlardır.

Siyaset bilimi dersi, öğretmen adaylarına politika, yönetim, devlet yapıları ve uluslararası ilişkiler gibi konular hakkında kapsamlı bir bilgi sunar. Bu bilgi birikimi, öğretmenlerin siyaset konularını daha derinlemesine anlamalarını ve öğretirken daha fazla güven duymalarını sağlayabilir. Bandura'nın özyeterlik kuramına göre bireyin bir işi başarma konusundaki inancı, o işteki bilgi ve beceri düzeyi ile yakından ilişkilidir (Bandura, 1997). Siyaset bilimi dersinden edinilen bilgi, öğretmenlerin öğretim programı konularını daha etkili bir şekilde ele almalarına yardımcı olabilir.

Siyasetle ilgili dersler, öğretmenlere sadece konu bilgisi değil, aynı zamanda bu bilgiyi etkili bir şekilde nasıl öğreteceklerine dair pedagojik stratejiler de sağlar. Shulman (1987), öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisine sahip olmasının, onların öğretim sürecinde daha esnek ve yaratıcı olmalarına olanak tanıdığını belirtmiştir. Siyasetle ilgili eğitimler, öğretmenlerin bu alandaki pedagojik içerik bilgilerini artırarak, siyaset konularını daha anlaşılır ve ilgi çekici hâle getirmelerine yardımcı olabilir.

Siyaset bilimi eğitimi, öğretmenlerin öğretim programında yer alan siyaset konularını daha iyi anlamalarını ve bu konuları öğrencilere daha etkili bir şekilde aktarmalarını sağlar. Shulman (1987)'in pedagoji ve içerik bilgisi kavramı, öğretmenlerin belirli bir konuyu öğretme yeteneklerinin, o konunun içeriği hakkındaki bilgileriyle nasıl ilişkilendiğini açıklar. Siyaset bilimi dersi almış öğretmenler, öğretim programı içeriğini daha iyi kavrayarak, öğretme süreçlerinde kendilerini daha yetkin hissedebilirler.

Öğretmenlerin kendi mesleki kimlikleri ve bu kimliğin güçlenmesi, özyeterlik duygularını önemli ölçüde etkiler. Siyaset bilimi dersleri, öğretmenlerin kendilerini daha donanımlı ve uzman hissetmelerine katkıda bulunabilir. Bu, onların sınıf içindeki rol ve sorumluluklarını daha güvenle üstlenmelerini sağlar (Hoy ve Spero, 2005).

Eğitimde özyeterlik teorisi bağlamında, öğretmenlerin kendilerini yetkin hissetmeleri, öğretim kalitesini artırabilir ve öğrenci başarılarına olumlu yönde katkıda bulunabilir

(Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Dolayısıyla, siyasetle ilgili derslerin öğretmenlerin siyaset öğretimi özyeterlikleri üzerindeki etkileri hem bireysel öğretmen performansını hem de öğrenci politik bilgi ve becerilerini şekillendirmede kritik öneme sahiptir.

5.4 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Herhangi Bir Sendikaya Üye Olma Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin sendikaya üye olma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan analiz sonuçlarına göre politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlik puanları açısından sendikaya üye olan öğretmenler ile sendikaya üye olmayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak sendika üyeliği bulunan öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlik puanları sendika üyeliği bulunmayan öğretmenlerden yüksek çıkmıştır.

Eraslan (2012, s. 69-70), eğitim sendikalarının genel olarak “*Üyelerinin mesleki yeterliliklerini artıracak ve sorunlarını çözecek, onlara bilgi ve deneyim kazandıracak, tasarruf ve yatırımın gelişmesine, verimliliğin artmasına hizmet edecek, kamu hizmetlerinin kalitesini artıracak ve vatandaşa daha iyi hizmet verilmesini sağlayacak bilimsel çalışmalar yapmak. Bu amaçla; kurs, seminer, konferans, panel, açık oturum, kurultay ve benzeri eğitim ve sosyal etkinlikleri düzenlemek*” gibi amaçları olduğunu ifade etmektedir. Ancak sendikaya üye olan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Eraslan’ın ifade ettiği amaçlar için değil Çelik (2016)’ın çalışmasında belirttiği ideolojik ve özlük haklarının korunması gibi nedenlerle sendikalara üye olmaktadır. Ayrıca Durmuş (2018), sendikaların, öğretmenlerin sosyal haklarını savunma, mesleki dayanışma ve çıkarlarını koruma konularında önemli roller üstlendiğini ifade ederek sendikal faaliyetlerin eğitimsel ve pedagojik süreçlerdeki etkisinin, daha çok okul yönetimi, karar alma ve iletişim süreçleri gibi konularda kendini gösterdiğini söylemektedir. Öğretmenlerin sendikal örgütlenmesinin okul yönetimi kararlarına etkisi bazı durumlarda belirgin olsa da bu etki öğretmenlerin özyeterliğini arttırmaya yönelik olmayabilir.

Buna ilaveten Yıldırım (2007) de öğretmen sendikaları ve siyaset ilişkisini incelediği çalışmada öğretmen sendikalarının sivil toplum kuruluşu olmaktan uzaklaşıp siyasi partilerin eğitim sektöründeki temsilcileri hâline geldiklerini belirtmiştir. Bu sebeple sendikaya üye olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeyleri ile sendikaya üye olmayan öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmaması sendikaların ifade edilen mesleki yeterliliği arttıracak faaliyetlerden uzak kalmaları ya da bu faaliyetlerinin yetersiz olmasından kaynaklanabilir.

Ancak ABD’de sendikaların mesleki gelişim ve eğitim reformları bağlamında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bascia (2005), sendikaların öğretmen yeterliliğini arttırmak ve eğitim kalitesini yükseltmek amacıyla çeşitli reform girişimlerinde aktif rol oynadıklarını ifade etmektedir. Yazar, bu reform girişimlerinin amacını; öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunma ve öğretmenlerin eğitim politikaları üzerinde daha fazla söz sahibi olmalarını sağlamak, olarak ifade etmektedir.

Türkiye’de sendikaların öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretmenlerin eğitim politikaları üzerinde söz sahibi olmalarına uzak olmasına rağmen, sendikaya üye öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeylerinin yüksek çıkması, Beaumont (2010)’ın da belirttiği üzere sivil faaliyetlere dâhil olmanın bireylerin siyasal algılarını ve bilgilerini güçlendirmesinden kaynaklanmış olabilir. Bu bağlamda sendika gibi yüksek statülü işler ve siyasi katılımı teşvik eden topluluk gruplarına üye olan öğretmenlerin siyasal algılarının ve bilgilerinin artması onların politik okuryazarlık eğitimi özyeterlikleri düzeylerini arttıran unsurlardan biri olarak görülebilir.

5.5 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan analiz sonuçlarına göre politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlik puanları açısından lisansüstü mezunu öğretmenler ile hâlihazırda lisansüstü eğitimi devam eden

öğretmenler ve lisans mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlik puan ortalaması açısından, lisansüstü mezunu öğretmenlerin diğer gruplara göre daha yüksek bir ortalamaoya sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi konusunda kendilerini daha yetkin hissettiklerini düşündürebilir.

Literatürde, öğretmenlerin eğitim seviyesinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlikleri üzerinde etkisini ölçen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak Crick ve Porter (1978) politik katılımı; politik okuryazar bir bireyin sahip olabileceği beceriler arasında göstermişlerdir. Bu bağlamda politik katılım boyutunda eğitim durumunun etkisini ölçen çalışmalar (Campbell vd., 1960; Sapiro, 1983; Cassel ve Lo, 1997; Bowler ve Donovan, 2002; Caprara vd., 2009) incelenmiştir. Bu çalışmaların hepsinde eğitim durumu ve politik katılım boyutunda pozitif bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmamızda elde ettiğimiz politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlik puan ortalaması açısından, lisansüstü mezunu öğretmenlerin diğer gruplara göre daha yüksek bir ortalamaoya sahip olduğu bulgusu bu araştırmalarla örtüştüğü söylenebilir.

Eğitim durumunun politik okuryazarlık eğitimi özyeterliği üzerinde anlamlı bir fark göstermemesi özyeterlik, yaşam boyu öğrenme, medya okuryazarlığı ve sosyal sermaye gibi çeşitli faktörlerle açıklanabilir.

Özyeterlik bireyin kendi kişisel deneyimlerinden, bilgi birikiminden ve kendine duyduğu güvenden de etkilendiği için eğitim durumu ile politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik algısı arasında doğrudan bir ilişki olmayabilir. (Bandura, 1997). Dolayısıyla eğitim düzeyindeki artış, bu algıyı zorunlu olarak güçlendirmeyebilir.

Lisans veya lisansüstü eğitim almak, politik okuryazarlık eğitimi özyeterliliği üzerinde doğrudan bir fark yaratmayabilir, çünkü bu beceriler yaşam boyu öğrenme sürecinde, bireyin kendi çabaları ve deneyimleriyle de gelişir (Field, 2006). Eğitimin formal düzeyinden ziyade, bireylerin aktif katılımı ve gündelik öğrenme deneyimleri bu

konuda daha belirleyici olabilir. Ayrıca alınan lisansüstü eğitim, politik okuryazarlığa etki edecek derslere ve içeriklerine de sahip olmayabilir.

Eğitim durumu, bireylerin medya yoluyla aldıkları bilgiyi işleme ve eleştirme becerilerini doğrudan etkileyebilir. Politik okuryazarlıkta önemli bir rol oynayan medya okuryazarlığı (Kellner ve Share, 2007), eğitim seviyesi ne olursa olsun, bireyin bu tür içeriklere nasıl yaklaştığıyla daha fazla ilgilidir.

Eğitim durumu politik okuryazarlık eğitimi özyeterliliği üzerinde belirleyici olmayabilir, çünkü bireylerin sosyal sermayeleri ve sosyal çevreleri, bu alandaki bilgi ve farkındalıklarını artırmada daha etkili olabilir (Putnam, 2000). Sosyal çevreleri aracılığıyla daha fazla politik bilgiye ulaşan bireyler, eğitim seviyesi düşük olsa bile politik okuryazarlık konusunda kendilerini yetkin hissedebilirler.

5.6 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Yeri Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlilik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliliklerinin görev yaptıkları yerleşim birimi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan analiz sonuçlarına göre politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlilik puanları açısından il merkezinde görev yapan öğretmenler ile ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler ve belde veya köyde görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlilik puan ortalaması açısından, belde veya köyde görev yapan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi konusunda kendilerini daha yetkin hissedebileceğini düşündürülebilir.

Belde veya köylerde (kırsal) görev yapan öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliliklerinin şehir merkezinde ya da ilçe merkezinde (kentsel) görev yapan öğretmenlerden yüksek çıkması kırsal alanların kendine özgü sosyal ve eğitimsel bağlamlarına atfedilebilir. Kırsal bölgelerdeki öğretmenler, genellikle daha az kaynak ve daha az kurumsal bürokrasi ile karşı karşıya kaldıkları için bu durum onların daha

fazla özerklik ve yerel toplulukla doğrudan iletişim kurmalarını sağlar. Johnson ve Strange (2007) yaptıkları çalışma sonucu yayınladıkları raporda kırsal bölgelerdeki okulların küçük, topluluk temelli yapılar olduğu ve öğretmenlerin toplulukla doğrudan etkileşimde bulunduğu yerler olduğunu vurgulamışlardır. Bu etkileşim, kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin, kentsel bölgelerdeki meslektaşlarına göre daha fazla sorumluluk ve inisiyatif almasını teşvik edebilir. Flanagan vd. (2010) çalışmalarında bu tarz etkileşimin sağlıklı bir demokratik kültürü sağlamada kritik önemde olduğunu savunmaktadırlar. Kırsalda görev yapan öğretmenler bulundukları toplulukla güçlü bağlar kurarak, eğitim sürecini topluluğun bir parçası hâline getirebilirler (Smith, 1997). Kırsal okulların genellikle kültürel olarak homojen öğrenci topluluklarına sahip olması, bu uyum sürecini kolaylaştırır (Teddle vd., 2000). Kırsalda görev yapan öğretmenler, daha küçük ve homojen sınıflarla çalıştıklarından siyasi konuların tartışılması ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik öğretim stratejilerinin geliştirilmesi için daha fazla fırsata sahip olabilirler. Ayrıca Cansunar ve Mrchkovska (2024) kırsal kesimdeki öğretmenlerin, sadece eğitim veren kişiler olarak değil, aynı zamanda devletin en görünür ve güvenilir temsilcileri olarak görüldüğünü ifade etmektedirler. Bu nedenle öğretmenler, siyasi konuları ele alırken devletin pozisyonunu ve politikalarını daha rahat bir şekilde iletebilir ve bu durum onların politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerini artırabilir. Aynı zamanda, kırsal bölgelerde, toplulukla kurulan sıkı sosyal bağlar ve öğrencilerle birebir ilgilenme fırsatları, öğretmenlerin siyaset öğretme becerilerini geliştirme ve uygulama konusunda kendilerine daha fazla güven duymalarını sağlayabilir.

5.7 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan analiz sonuçlarına göre politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlik puanları açısından 20-30; 31-40; 41-50 ve 50 yaş üstü öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlik puan ortalaması açısından, 50 yaş üstü öğretmenlerin diğer gruplara göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Yaş değişkeninin sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlikleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmaması sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitime yönelik özyeterlik düzeylerinin, yaşları veya yaşam tecrübelerinden ziyade, bireysel ilgi ve tutumlar gibi daha kişisel faktörlerden etkilendiğini düşündürebilir. Bandura (1997), özyeterlik düzeylerinin yalnızca yaşa bağlı olarak farklılaşmayabileceğini, bunun yerine bireylerin yaşadıkları çevresel etkiler, eğitim süreçleri ve kişisel gelişimleri gibi çok çeşitli faktörlerin etkili olabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca politik konulara yönelik içsel motivasyon ve ilgi, politik okuryazarlığı yaştan daha fazla etkileyebilir. Araştırmalar; kişisel ilgi ve politik meselelerle ilgilenmenin, politik bilgiyi koruma ve artırmada kritik faktörler olduğunu göstermektedir (Carpini ve Keeter, 1996). Siyasete ilgi duyan öğretmenler, yaşlarından bağımsız olarak bilgi aramaya ve bilgili kalmaya eğilimlidirler. Diğer bir yandan politik bilginin zaman içinde sabit kalması da bu farkın olmamasını açıklayabilir. Politik bilgi ve politik okuryazarlık genellikle erken yetişkinlik döneminde birikir ve bireyin hayatı boyunca nispeten sabit kalır (Neundorf ve Niemi, 2014). Bireyler belirli bir seviyede politik okuryazarlığa ulaştıklarında, yaşlarından bağımsız olarak bu seviyeyi koruma eğilimindedirler.

Diğer yandan, 50 yaş üstü öğretmenlerin özyeterlik puanlarının ortalama olarak daha yüksek olması, öğretmenlerin yaşlandıkça mesleki deneyimlerinin artması ve politik süreçlere daha fazla maruz kalmaları ile açıklanabilir. Bu yaş grubundaki öğretmenler, yıllar içinde kazandıkları öğretmenlik deneyimi ve politik konulara ilişkin geliştirdikleri farkındalık sayesinde daha yüksek özyeterlik puanlarına sahip olabilirler. Bu durum, Bandura (1997)'nin özyeterlik teorisinde belirtildiği gibi, bireyin kendi başarısı ve deneyimleri aracılığıyla geliştirdiği özyeterlik algısını destekleyebilir. Yaşla birlikte deneyim arttıkça, bireyler kendilerine daha fazla güven duyabilirler ve bu, özyeterlik algısının güçlenmesine neden olabilir.

Ayrıca 50 yaş üstü öğretmenlerin, genç öğretmenlere kıyasla politik okuryazarlık eğitimi bağlamında daha yüksek puanlara sahip olmaları, onların uzun yıllar boyunca eğitim sistemindeki değişiklikler ve toplumsal gelişmelerle daha fazla karşılaşmış olmalarından da kaynaklanabilir. Nitekim Torney-Purta vd. (2001), çalışmalarında yaşla birlikte bireylerin politik bilgi birikimlerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin

arttığına dair bulgular sunmaktadırlar. Bu bulgular da politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin, deneyim ve maruz kalınan tarihsel-politik olaylar neticesinde yaşla birlikte artabileceğini göstermektedir.

5.8 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan analiz sonuçlarına göre politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlik puanları açısından 1-5 yıl; 6-10 yıl; 11-15 yıl; 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler, arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlik puan ortalaması açısından, 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Kıdem değişkeni bağlamında öğretmen özyeterliğini inceleyen araştırmalara bakıldığında, Celep (2002) ve Chacon (2005) çalışmalarında, kıdemin araştırmamızın bulgularıyla örtüşecek şekilde öğretmen özyeterliğinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda ise araştırmamızdan elde edilen bulgularla örtüşmeyecek şekilde (Campbell, 1996; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy 2002; Daugherty, 2005) kıdem arttıkça öğretmenlerin özyeterlik algısının da arttığı tespit edilmiştir. Özellikle Daugherty (2005) çalışmasında, kıdemi yüksek öğretmenlerin özyeterlik puanlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğunu belirtse de aynı çalışmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin de özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Neundorf ve Niemi (2014), insanların genç yaşlarda edindikleri politik bilgilerin ve tutumların, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde büyük ölçüde değişmeden kalabileceğini, dolayısıyla yaş ve kuşak faktörlerinin politik bilgiye olan etkisinin sınırlı olabileceğini öne sürmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıllar politik okuryazarlık düzeylerinde belirli bir değişikliğe neden olmayabilir. Ayrıca öğretmenler güncel politik bilgiye ve bu bilgiyi aktaracak eğitim

materyallerine, görev sürelerine bakılmaksızın kolayca erişebilirler (Selwyn, 2011). Kıdemler arasında anlamlı bir fark olmamasına sebep olan bir diğer unsur da politik konulara yönelik bireysel ilgi ve motivasyon olabilir. Bu durumu, Carpini ve Keeter (1996), kişisel ilgi ve politik meselelerle ilgilenmenin politik bilgiyi koruma ve arttırmada kritik faktörler olduğu şeklinde ifade etmektedirler.

Göreve yeni başlayan öğretmenler olarak tanımlayabileceğimiz 1-5 yıl kıdem aralığına ait öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeylerinin kendilerinden daha fazla görev süresi bulunan öğretmenlerden yüksek çıkmasının ardındaki sebepler idealizm ve yenilikçi yaklaşımlar, mesleki tükenmişlik yaşanmaması, profesyonel yaşam döngüsü modeli, teorik bilgiler ve pedagojik yaklaşımlar gibi faktörlerle açıklanabilir.

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin özyeterliklerinin daha yüksek olmasının bir nedeni, bu dönemde deneyim eksikliğinden kaynaklanan idealizm ve enerjidir. Hoy ve Spero (2005)'nin araştırması, öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin mesleklerinin ilk yıllarında hızla yükseldiğini ancak zamanla düştüğünü göstermektedir. Bu dönemde öğretmenler, henüz işin gerçek zorluklarıyla tam anlamıyla karşılaşmadıklarından, kendi potansiyellerine dair daha yüksek bir inanç geliştirebilirler. Kariyerlerinin başında olan öğretmenler, öğrencilere ve konulara yenilikçi yaklaşımlar sunmaya daha istekli olabilirler; bu durum siyaseti öğretme gibi karmaşık konularda özyeterliklerinin yüksek olmasına katkıda bulunabilir.

Öğretmenlerin meslek yaşamları ilerledikçe özyeterliklerinde görülen düşüş, mesleki tükenmişlik, iş yükü ve sınıf yönetimi gibi stres faktörlerine maruz kalmalarıyla açıklanabilir. Caprara vd. (2003) bulgularına göre öğretmenler mesleklerinde ilerledikçe daha fazla stres yaşamakta ve bu da özyeterliklerinde bir düşüşe yol açmaktadır. Uzun yıllar öğretmenlik yapan kişilerde iş yükü stresi, özellikle sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarıyla baş etme konusunda zorluklara neden olabilir ve bu durum da öğretmenlerin kendilerine olan güvenini olumsuz etkileyebilir (Klassen ve Chiu, 2010). Özellikle, sınıf yönetimindeki zorluklar ve öğrenci davranışlarından kaynaklanan stres, kıdemli öğretmenlerde özyeterlik düzeylerinin düşmesine neden olabilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007).

Huberman (1989)'ın profesyonel yaşam döngüsü modeline göre öğretmenler kariyerlerinin başlarında keşif ve hayatta kalma dönemini yaşarken, mesleklerinde ilerledikçe daha fazla sınırlılıkla karşılaşarak mesleki zorluklarla yüzleşirler. Bu, daha deneyimli öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin, özellikle siyaseti öğretmek gibi karmaşık konularda, azalmasına yol açabilir.

Göreve yeni başlayan öğretmenler genellikle kıdemli öğretmenlere göre hem daha taze teorik bilgilere hem de yenilikçi pedagojik yaklaşımlara sahip oldukları için bu bilgileri uygulamada daha fazla öz güven hissedebilirler. Ancak zamanla, sınıf içi deneyimlerle gerçek dünya sorunlarıyla karşılaştıklarında, bu öz güven azalabilir (Hoy ve Spero, 2005).

5.9 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölüm Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin mezun oldukları bölüm değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan analiz sonuçlarına göre politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlik puanları açısından sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu öğretmenler ile coğrafya öğretmenliği veya bölümü mezunu öğretmenler, tarih öğretmenliği veya bölümü mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlik puan ortalaması açısından, sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu öğretmenlerin diğer gruplara göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, sosyal bilgiler öğretmenliği mezunlarının politik okuryazarlık eğitimine dair kendilerini daha yetkin hissettiklerini düşündürülebilir.

Araştırmamıza katılan öğretmenler farklı bölümlerden mezun olmuş olsalar da tamamı sosyal bilgiler öğretmenliği yapmaktadır. Özellikle sosyal bilgiler dışındaki bölümlerden mezun olan öğretmenler, yıllar önce gerçekleştirdikleri alan değişikliği ile sosyal bilgiler öğretmenliğine geçiş yapmış ve bu alanda yıllar içinde önemli bir deneyim kazanmışlardır. Bu deneyim, onların da sosyal bilgiler öğretmenliği

mezunları gibi politik okuryazarlık eğitimi konusunda benzer bir özyeterlik düzeyine sahip olmasına katkıda bulunmuş olabilir. Dolayısıyla, farklı mezuniyet alanlarına sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farkın bulunmaması, bu öğretmenlerin görev yaptıkları alandaki uzun yıllara dayanan deneyimlerinin, politik okuryazarlık eğitimine dair özyeterlik algılarını benzer bir düzeye getirmiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, öğretmenlerin zaman içerisinde, sosyal bilgiler öğretmenliği alanında daha bütünleşik bir özyeterlik algısı geliştirdiklerini düşündürülebilir.

Ancak lisans mezuniyet alanı sosyal bilgiler öğretmenliği olan öğretmenlerin ortalama puanı diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Gindi ve Erlich (2018), çalışmalılarında sosyal bilgiler öğretmenlerin diğer disiplinlerden gelen öğretmenlere göre politik konuları yürütme konusunda daha yüksek özyeterlik gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Aynı çalışmadan elde edilen bulgular ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin neredeyse %82'sinin son bir ay içinde politik tartışmalar yaptığını buna karşılık diğer öğretmenlerin neredeyse yarısının hiç tartışma yapmadıklarını ortaya koymuştur. Merryfield (2012) küreselleşen dünyada politik eğitimin yalnızca yerel meselelerle sınırlı kalmaması gerektiğini, küresel bir vatandaşlık bilinci geliştirmenin de sosyal bilgiler eğitiminin kritik bir parçası olduğunu belirtmektedir. Buna ilaveten Kuş ve Öztürk (2019), bu konuların öğretiminin sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorumluluğunda olduğunu savunmaktadırlar.

Sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu öğretmenlerin diğer disiplinlerden mezun öğretmenlere göre politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin daha yüksek olması branşın doğası ve içeriği, eğitim ve mesleki gelişim, branşın toplumsal ve eğitsel yönü, mesleki kimlik ve rol algısı gibi faktörlerle açıklanabilir.

Bilindiği gibi sosyal bilgiler dersi; tarih, coğrafya, ekonomi, vatandaşlık bilgisi ve siyaset gibi alanlara ait konuları içermektedir. Bu dersler, öğrencilere toplum, devlet, demokrasi, insan hakları ve global meseleler hakkında bilgi sunmayı amaçlar. Sosyal bilgiler öğretmenleri, bu konularla ilgili geniş bir bilgi temeline sahiptir ve bu konuların öğretiminde uzmanlaşmışlardır (Parker, 2008). Diğer branşlardaki

öğretmenler, örneğin coğrafya ve tarih öğretmenleri, bu tür politik konuları öğretim programlarında derinlemesine ele almadıkları için, doğal olarak bu alanda daha düşük özyeterlik hissedebilirler.

Sosyal bilgiler öğretmenleri, eğitim süreçlerinde politika ve siyaset konularını öğretme konusunda özel olarak eğitim alırlar. Bu öğretmenler; siyasal sistemler, hükûmet yapıları, yurttaşlık bilgisi ve insan hakları gibi konuları öğretme konusunda pedagojik stratejiler geliştirirler (Barton ve Levstik, 2004). Bu eğitimler, öğretmenlerin politik konuların öğretiminde kendilerine olan güvenlerini artırabilir.

Sosyal bilgiler eğitiminin temel hedeflerinden biri, öğrencileri aktif ve bilinçli yurttaşlar olarak yetiştirmektir. Bu nedenle, sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerde eleştirel düşünme, demokratik katılım ve sosyal sorumluluk bilinci geliştirmeye odaklanır (Wade, 2008). Bu rol, öğretmenlerin politik konuların öğretiminde kendilerini daha yetkin hissetmelerine neden olabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğretim programında siyaseti ve vatandaşlık eğitimi doğrudan içeren konulara odaklandıkları için, bu konuları öğretme konusunda kendilerini daha sorumlu hissederler. Kuş ve Öztürk (2019)'ün çalışması, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuları öğretme konusundaki kararlılıklarını ve bu konuları ele alma konusunda sahip oldukları profesyonel sorumluluk duygusunu ortaya koymaktadır. Mesleki kimliklerinin bir parçası olarak siyaset ve tartışmalı konuları öğretme sorumluluğunu benimseyen öğretmenler, bu konuları öğretme konusunda daha yüksek özyeterlik geliştirebilirler.

5.10 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulların Sosyal ve Ekonomik Yapı Düzeyi Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin görev yaptıkları okulların sosyal ve ekonomik yapı düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan analiz sonuçlarına göre politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlik puanları açısından yüksek sosyal ve ekonomik yapıya sahip bölgede görev yapan öğretmenler ile orta sosyal ve ekonomik yapıya sahip bölgede

görev yapan öğretmenler ile düşük sosyal ve ekonomik yapıya sahip bölgede görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlik puan ortalaması açısından, yüksek sosyal ve ekonomik yapıya sahip bölgede görev yapan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin sosyoekonomik yapısının, politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinde etkileyici bir unsur olmadığını ancak yüksek sosyoekonomik düzeydeki bölgelerin öğretmenleri ile diğer düzey bölgelerindeki öğretmenler arasında az da olsa bir farkın var olabileceğini göstermektedir.

Politik okuryazarlık eğitimi özyeterlik düzeylerini inceleyen araştırmamızın sonuçları, genel anlamda öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyal ve ekonomik koşullarının bu tür özyeterlik üzerinde belirgin bir etki oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, literatürde sosyoekonomik durumun eğitimdeki kaynaklara erişim, profesyonel gelişim fırsatları ve okul iklimi üzerindeki etkilerini vurgulayan çalışmalara kıyasla farklı bir sonuç sunmaktadır. Özellikle Darling-Hammond (2000); Tschannen-Moran ve Hoy (2001) ve Desimone (2009) gibi araştırmacıların vurguladığı üzere, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerdeki okulların, daha fazla eğitim kaynağına erişim sağlaması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla yatırım yapılması, genel olarak öğretmenlerin özyeterliklerini artırabilecek unsurlar olarak kabul edilmektedir.

Araştırmamızın bulguları, bu literatür ışığında değerlendirildiğinde, eğitim kaynaklarına ve mesleki gelişim fırsatlarına erişiminin politik okuryazarlık eğitimi bağlamında öğretmenlerin özyeterlikleri üzerinde beklenildiği kadar belirleyici bir faktör olmadığını işaret etmektedir. Bu bağlamda Desimone (2009) profesyonel gelişimin öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırarak özyeterliklerini güçlendirdiğini öne sürse de araştırmamızda gözlemlenen küçük farklar, politik okuryazarlık eğitimi gibi spesifik alanlarda mesleki gelişim fırsatlarının ya da eğitim kaynaklarının farklı bölgeler arasında belirgin bir etki yaratmadığını göstermektedir.

Ancak bu hususta var olan küçük farkların da göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde görev yapan öğretmenlerin ortalama

özyeterlik puanlarının diğer bölgelerdeki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, Dempsey ve Sandler (1997) ve Wentzel (1998) tarafından öne sürülen, sosyoekonomik açıdan avantajlı bölgelerde öğrencilerin daha yüksek akademik beklentilere sahip olması ve ebeveynlerin çocuklarının eğitime daha fazla ilgi göstermesinin, öğretmenlerin sınıf içi motivasyonunu ve performansını artırabileceği yönündeki argümanlarla örtüşmektedir. Yani, öğretmenlerin bu bölgelerde daha fazla destek görmesi ve öğrencilerle daha etkin iletişim kurabilmesi, genel özyeterlik algılarına katkıda bulunabilir.

Son olarak, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından vurgulanan, yüksek sosyoekonomik düzeydeki bölgelerdeki okulların daha destekleyici bir okul iklimine sahip olma olasılığı, öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerini artırabilir ve özyeterlik algılarını güçlendirebilir. Ancak araştırmamızda bu destekleyici unsurların politik okuryazarlık eğitimi bağlamında öğretmenler üzerinde kayda değer bir fark yaratmadığı anlaşılmaktadır. Bunun nedeni, politik okuryazarlık eğitiminin belirli bir uzmanlık gerektirmesi ve sadece sosyoekonomik faktörlerden bağımsız olarak, öğretmenlerin bireysel bilgi, beceri ve deneyimleriyle daha fazla ilişkilendirilmesi olabilir.

Bu sonuçlar, sosyoekonomik farklılıkların genel öğretmen özyeterliği üzerinde önemli bir etkisi olduğunu öne süren araştırmalarla uyumlu olsa da, politik okuryazarlık gibi özel alanlarda etkisinin sınırlı olabileceğini göstermektedir.

5.11 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Türkiye’yi İlgilendiren Politik Konuları Konuşma Sıklığı Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları konuşma sıklığı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan analiz sonuçlarına göre politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlik puanları açısından Türkiye’yi ilgilendiren politik konular hakkında “her zaman” konuşan öğretmenler, “bazen” konuşanlara ve “hiçbir zaman” konuşmayanlara göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olmuşlardır. Bu

farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ortalama puan bakımından bu fark Türkiye’yi ilgilendiren politik konular hakkında “her zaman” konuşan öğretmenler lehinedir.

Türkiye’yi ilgilendiren politik konuları “her zaman” konuştuğunu ifade eden öğretmenlerin politik okuryazarlık özyeterlik düzeylerinin, “bazen” konuşan ve “hiçbir zaman” konuşmayan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı derece farklılaşmasının ardındaki sebepler yerel bilgi ve farkındalık düzeyi, bağlamsal ve kültürel uygunluk, pedagojik stratejiler ve yerel bağlam, öğrenci katılımı ve etkileşim, kültürel ve politik sermaye, sivil konuşma gibi faktörlerle açıklanabilir.

Türkiye ile ilgili politik konuları konuşan öğretmenler, bu konular hakkında daha fazla bilgi ve farkındalığa sahip olabilirler. Shulman (1987), öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisi ne kadar genişse, öğretim sürecinde o kadar başarılı olduklarını belirtmiştir. Türkiye’nin politik konuları, öğretmenlerin genel politik bilgi dağarcığını genişleterek, özyeterlik algılarını artırabilir. Öğretmenler, yerel politikaları ve güncel olayları daha yakından takip ederek öğrencilerine daha güncel ve ilgili bilgiler sunabilirler.

Yerel politik konular, öğretmenlerin öğrencilerle daha ilgili ve bağlamsal olarak uygun dersler işlemelerine yardımcı olur. Banks (2008), öğrencilerin kendi yaşadıkları toplum ve kültürle ilgili konular üzerinde çalıştıklarında, daha fazla ilgi gösterdiklerini ve katıldıklarını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin derslerini daha etkili kılma ve kendilerini daha yetkin hissetmelerine yol açabilir.

Türkiye ile ilgili politik konuları konuşan öğretmenler, bu konuları öğretmek için daha etkili pedagojik stratejiler geliştirebilirler. Bu öğretmenler, yerel politik ve sosyal bağlamı dikkate alarak, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırabilirler. Bu tür stratejiler, öğretmenlerin özyeterlik algılarını olumlu yönde etkileyebilir (Barton ve Levstik, 2004).

Yerel politik konular, öğrencilerin kendi hayatlarıyla daha doğrudan bağlantılı olduğu için, bu konular üzerinde daha fazla katılım ve etkileşim sağlar. Öğrenciler, kendilerini ilgilendiren konular hakkında daha fazla soru sorar ve tartışmalara daha aktif olarak

katılırlar. Bu durum, öğretmenlerin derslerini daha etkili bir şekilde yürütmelerine ve özyeterlik algılarını artırmalarına yardımcı olabilir (Wenglinsky, 2002).

Türkiye ile ilgili politik konuları konuşan öğretmenler, kültürel ve politik sermayelerini kullanarak öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilirler. Bourdieu (1986), bireylerin kültürel sermayelerinin onların sosyal alanlarda başarılı olmalarını sağladığını belirtmiştir. Öğretmenler, yerel politik ve kültürel bağlamı derslerinde kullanarak, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirirler. Aynı zamanda Klostad (2011)'ın da belirttiği gibi, sivil konuşmalar sosyal ağlar içinde bireylerin politik davranışlarını şekillendirir ve bu süreç, öğretmenlerin yerel politik konularda kendilerini daha yetkin hissetmelerine yol açar. Yerel düzeydeki politik meselelerin sınıf ortamında tartışılması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin politik okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek güçlü bir araçtır.

5.12 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uluslararası Politik Konuları Konuşma Sıklığı Durumlarına Göre Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerinin uluslararası politik konuları konuşma sıklığı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan analiz sonuçlarına göre politik okuryazarlık eğitimi genel özyeterlik puanları açısından uluslararası politik konular hakkında “her zaman” konuşan öğretmenler, “bazen” konuşanlara ve “hiçbir zaman” konuşmayanlara göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olmuşlardır. Bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ortalama puan bakımından bu fark uluslararası politik konular hakkında “her zaman” konuşan öğretmenler lehinedir.

Uluslararası politik konuları “her zaman” konuştuğunu ifade eden öğretmenlerin politik okuryazarlık özyeterlik düzeylerinin, “bazen” konuşan ve “hiçbir zaman” konuşmayan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı derece farklılaşmasının ardındaki sebepler bilgi ve farkındalık düzeyi, kritik düşünme ve analiz becerileri, pedagojik stratejiler ve yöntemler, küresel farkındalık ve empati, sivil konuşma gibi faktörlerle açıklanabilir.

Uluslararası politik konuları konuşan öğretmenler, bu konular hakkında daha fazla bilgi ve farkındalığa sahip olabilirler. Bu bilgi birikimi, onların öğretim sürecinde kendilerini daha yetkin hissetmelerine neden olabilir. Shulman (1987), öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisi ne kadar genişse, öğretim sürecinde o kadar başarılı olduklarını belirtmiştir. Uluslararası politik konular, öğretmenlerin genel politik bilgi dağarcığını genişleterek, bu konuların öğretiminde özyeterlik algılarını artırabilir.

Uluslararası politik konuları konuşan öğretmenler, daha yüksek düzeyde kritik düşünme ve analiz becerilerine sahip olabilirler. Bu beceriler, öğretmenlerin politik konuları daha derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde ele almalarını sağlar. Bu tür beceriler, öğretmenlerin öğrencilere konuları daha iyi açıklamalarına ve öğrencilere kritik düşünme becerileri kazandırmalarına yardımcı olur (Merryfield, 1998).

Uluslararası politik konuları konuşan öğretmenler, bu konuları öğretmek için daha etkili pedagojik stratejiler ve yöntemler geliştirebilirler. Bu öğretmenler, farklı kültürel ve politik perspektifleri sınıfa getirerek, öğrencilerin küresel bakış açılarını genişletirler. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini daha donanımlı ve özyeterliklerinin daha yüksek hissetmelerine katkıda bulunabilir (Banks, 2008).

Uluslararası politik konuları konuşan öğretmenler, küresel farkındalık ve empati düzeylerinin yüksek olması nedeniyle, öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilir ve onların ilgi ve katılımını artırabilirler. Bu öğretmenler, farklı kültürel ve sosyal bağlamları anlamaları sayesinde, öğrencilere daha kapsayıcı ve duyarlı bir eğitim sunabilirler (Merryfield, 2000).

Araştırmamız Klofstad (2011)'ın çalışmasında yer alan sivil konuşma kavramıyla örtüşmektedir. Klofstad, politika üzerine yapılan gayriresmî tartışmaların, bireylerin sivil katılımını artırdığına dikkat çekmektedir. Aynı şekilde, araştırmamızda da görüldüğü üzere, uluslararası politik konuları düzenli olarak tartışan öğretmenlerin politik okuryazarlık açısından daha donanımlı olması, bu tür tartışmaların özyeterliği artırıcı bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bağlamda, Klofstad'ın vurguladığı gibi, sivil konuşma, bireylerin politik süreçlere daha etkin katılmalarına yardımcı olmaktadır (Klofstad, 2011).

6. ÖNERİLER

6.1 Millî Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi konusunda karşılaştıkları dışsal baskıları azaltmak için okul yöneticileri ve denetçiler bilgilendirilebilir; güvenli ve özgür bir öğretim ortamının sağlanmasına yönelik yasal düzenlemeler güçlendirilebilir.

Kadın öğretmenlerin politik okuryazarlık eğitimi özyeterliklerini artırmak amacıyla öz güven geliştirme programları düzenlenebilir, politika eğitimi içerikleri zenginleştirilebilir ve kadın rol modellerin görünürlüğünü artıracak uygulamalar geliştirilebilir.

Okullarda politik tartışma kültürü desteklenebilir; öğretmenlerin bu konuları rahatça ve sıkça konuşabilecekleri ortamlar sağlanabilir.

Eğitim politikalarında, öğretmenlerin politik okuryazarlık özyeterliklerini artırmak için sivil konuşma ve demokratik tartışma ortamlarını güçlendirmeye yönelik destekler sunulabilir.

Eğitim programları, küresel perspektif ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanabilir.

6.2 Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Öneriler

Yükseköğretim kurumları, sosyal bilgiler öğretmeni yetiştiren lisans programlarında siyaset bilimi ile ilgili ders içeriklerini artırabilir ve öğretmen adaylarının bu alandaki bilgi ve pedagojik yeterliklerini geliştirmeye yönelik dersler ekleyebilir.

Eğitim fakülteleri, tüm sosyal bilimler branşlarında öğretmen adaylarına yönelik vatandaşlık eğitimi ve politik okuryazarlık temelli pedagojik formasyon derslerini ortak müfredat olarak sunabilir.

6.3 Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğretmenler, politik okuryazarlık konusunda güncel gelişmeleri takip ederek sürekli mesleki gelişimlerini destekleyebilirler.

Sınıf ortamında tartışmalı politik konuları ele alırken eleştirel düşünme ve demokratik değerleri geliştiren pedagojik yöntemler kullanılabilir.

Kadın öğretmenler, özgüveni artırıcı mesleki dayanışma gruplarına ve mentorluk programlarına aktif katılım gösterebilirler.

Öğretmenler, yerel ve uluslararası politik konuları sınıf içi tartışmalarda daha sık gündeme getirerek öğrencilerin küresel bakış açısı kazanmalarına katkıda bulunabilirler.

6.4 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Politik okuryazarlık eğitimi özyeterliği gibi spesifik öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesinde bireysel faktörlerin, deneyim ve öğrenme süreçlerinin daha ayrıntılı incelenmesi önerilir.

Lisansüstü eğitim programlarında politik okuryazarlık eğitimi ve öğretmen özyeterliği konularında daha fazla araştırma yapılmasına olanak sağlayacak tez ve proje çalışmaları teşvik edilebilir.

Öğrencilerin politik okuryazarlık düzeyleri ile öğretmenlerinin özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kadın öğretmenlerin özyeterlik düzeylerini etkileyen sosyal ve kültürel faktörleri derinlemesine irdeleyen nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abram, S. (2016). Political literacy can be learned. *Internet@Schools*, 23(4), 8-10.
- Advisory Group on Citizenship (1998). *Education for citizenship and teaching of democracy in schools*. London: Qualification and Curriculum Authority.
- Akbaş, A., ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Akçay, G. (2023). *Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile politik okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Al-Adeimi, S. & Baumann, J. (2023). Roles of engagement: analyzing adolescent students' talk during controversial discussions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 67(2), 42-52. <https://doi.org/10.1002/jaal.1289>
- Alarcon, J. D., & Bellow, E. (2018). Class meeting as critical pedagogy. In S. B. Shear, C. Tschida, E. Bellow, L. B. Buchanan, & E. Saylor (Eds.), *(Re)Imagining elementary social studies: A controversial issues reader* (pp. 3e24). Charlotte, NC: Information Age Press.
- Alexander, R. C. (2009). Political literacy as information literacy. *Communications in Information Literacy*, 3(1), 9–13. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2009.3.1.64>
- Alexander, T. (2002). Citizenship Schools. *Teaching Citizenship*, 4, 32–36.
- Alkaher, I. & Carmi, N. (2019). Is population growth an environmental problem? teachers' perceptions and attitudes towards including it in their teaching. *Sustainability*, 11(7), 1994. <https://doi.org/10.3390/su11071994>
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher education and special education*, 17(2), 86-95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Al-Suqri, M. N., AlKindi, S. S., & Al-Kindi, A. K. (2017). An Evidence-Based Approach to the Use of Social Media to Promote Political Literacy among Youth in the Sultanate of Oman. *International Journal of E-Politics*, 8(2), 30–39. <https://doi.org/10.4018/IJEP.2017040103>

- Al-Suqri, M. N., AlKindi, S. S., & Saleem, N. E. (2017). Libraries and democratization: Promoting political literacy and engagement among Omani citizens. *Library Review (Glasgow)*, 66(6/7), 366-. <https://doi.org/10.1108/LR-04-2017-0044>
- Althusser, L. (2008). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (Çev. A. Cemal). İthaki Yayınları.
- Alviar-Martin T, Randall, J.D., Usher, E.L. & Engelhard, G. (2008) Teaching civic topics in four societies. *Journal of Educational Research* 101(3), 177–187. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.3.177-188>
- Anckar, C. (2020). Constitutional monarchies and semi-constitutional monarchies: a global historical study, 1800–2017. *Contemporary Politics*, 27(1), 23–40. <https://doi.org/10.1080/13569775.2020.1824360>
- Anderson, R. (2008). The Political Literacy Approach to Teaching Politics in SOSE Courses. *Ethos (Carlton, Victoria)*, 16(4), 13–17.
- Annette, J. (2009). Active learning for active citizenship: Democratic citizenship and lifelong learning. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(2), 149-160. <https://doi.org/10.1177/1746197909103934>
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (1991). *The Politics of the textbook*. Routledge.
- Apter, E. J. (2016). *Current controversial issues in history classrooms: Two high school teachers' practices and views*. [Doctoral dissertation]. Fordham University.
- Arendt, H. (1968). *Between past and future: Six exercises in political thought*. World Pub. Co.
- Aristoteles (2018). *Politika*. (O. Özgüç, Çev.), Pinhan Yayıncılık.
- Arpacı, A., ve Birhanlı, A. (2013). Science teacher candidates' senses of self-efficacy towards biology teaching. *Kastamonu Education Journal*, 21, 1199–1220.
- Arthur, J., Hahn, C., & Davies, I. (2008). *Sage handbook of education for citizenship and democracy*. SAGE Publications Ltd.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman.

- Aslan, H. M. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin politik okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Aslan, H., ve Pektaş, V. (2017). İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin politik düzey becerileri. *Scientific Educational Studies*, 1(1), 85–100. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ses/issue/33534/367273>
- Avcı, E. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitime dair öz yeterliklerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Avcı, R. C. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde politik okuryazarlık becerisinin yeri ve bu beceriye yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Avcı, R. C., ve Geçit, Y. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde politik okuryazarlık becerisinin yeri ve bu beceriye yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 290-313. DOI: 10.34086/rteusbe.1210548
- Avery, P. G., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Mitchell, J. M. (1999). Teaching and understanding the war and peace through structured academic controversies. In A. Raviv, L. Oppenheimer, & D. Bar-Tal (Eds.), *How children understand war and peace: A call for international peace education* (pp. 260–280). Jossey-Bass.
- Azar, A. (2010). In-service and pre-service secondary science teachers' self-efficacy beliefs about science teaching. *Educational Research and Reviews*, 5, 175–188.
- Badlan, K. (2016). *Explorations into young people's political literacy*. [Doctoral Thesis]. Anglia Ruskin University.
- Baker, D. P. (2014). *The schooled society: The educational transformation of global culture*. Stanford University Press.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive therapy and research*, 1(4), 287-310.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243–251. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617417>
- Banks, J. A., Banks, C. A. M., Cortes, C. E., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K. A., Murphy- Shigematsu, S., Osler, A., Park, C. & Parker, W. C. (2005). *Democracy and diversity: principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle, WA, Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Barabas, J. (2014). The question(s) of political knowledge. *The American Political Science Review*, 108(4), 840-855. <https://doi.org/10.1017/S0003055414000392>
- Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1978). *The nature of social studies*. ETC Publications.
- Barton, K. C., & Ho, L.-C. (2022). *Curriculum for justice and harmony: Deliberation, knowledge, and action in social and civic education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003010104>
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410610508>
- Barton, K. C., & Mc Cully, A. (2007). Teaching Controversial Issues... where controversial issues really matter. *Teaching History* 127, 13-19.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2012). Trying to “See Things Differently”: Northern Ireland Students’ Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371–408. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- Bascia, N. (2005). Teacher unions and educational reform. In M. Fullan (Ed.), *Fundamental change: International handbook of educational change* (pp. 231–248). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4454-2_13

- Beaumont, E. (2010). Political agency and empowerment: Pathways for developing a sense of political efficacy in young adults. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 525-558). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch20>
- Beck, P. A. & Jennings, K. M. (1982). Pathways to Participation. *American Political Science Review*, 76, 94–108. <https://doi.org/10.2307/1960445>
- Bekerman, Z. (2009). Identity versus peace: Identity wins. *Harvard Educational Review*, 79(1), 74-83. <https://doi.org/10.17763/haer.79.1.m30672027u72x633>
- Bennett, L. M., & Bennett, S. E. (1989). Enduring gender differences in political interest: The impact of socialization and political dispositions. *American Politics Quarterly*, 17(1), 105-122. <https://doi.org/10.1177/1532673X8901700106>
- Bergan, D. E., Carnahan, D., Lajevardi, N., Medeiros, M., Reckhow, S., & Thorson, K. (2022). Promoting the Youth Vote: The Role of Informational Cues and Social Pressure. *Political Behavior*, 44(4), 2027–2047. <https://doi.org/10.1007/s11109-021-09686-x>
- Berkes, N. (2016). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. (29. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Berkey, J. P. (2007). Madrasas medieval and modern: Politics, education, and the problem of Muslim identity. In *Schooling Islam: The culture and politics of modern Muslim education* (pp. 40–60). Harvard University Press.
- Bickmore, K. (1993). Learning inclusionin learning: Citizenship education for apluralistic society. *Theory and Research in Social Education*, 21, 341–384, <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.1993.10505709>.
- Biesta, G. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Pub.
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people’s citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, citizenship and social justice*, 4(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1746197908099374>
- Boateng, K. K., & Afranie, S. (2020). Chieftaincy: An anachronistic institution within a democratic dispensation? The case of a traditional political system in Ghana. *Ghana Journal of Development Studies*, 17(1), 25–47. <https://doi.org/10.4314/gjds.v17i1.2>

- Bokhorst-Heng, W. D., Flagg-Williams, J. B., & West, S. (2014). The palimpsest layers of pre-service teachers' literacy autobiographies. *Pedagogies: An International Journal*, 9(4), 343-364. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.951652>
- Borne, D. (1998). Fransız eğitim sisteminde tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi tasarımı ve bu tasarımın yurttaşın oluşumuna katkısı. In T. Ilgaz (Ed.), *Dersimiz: Yurttaşlık* (ss. 157-166). Kesit Yayıncılık.
- Bottery, M. (1990). Children, the Management of Schools and Political Literacy. *Oxford Review of Education*, 16(2), 235-244. <https://doi.org/10.1080/0305498900160206>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Bowler, S., & Donovan, T. (2002). Democracy, institutions and attitudes about citizen influence on government. *British Journal of Political Science*, 32, 371-390. <https://doi.org/10.1017/S0007123402000157>
- Brennan, T. (1981). *Political education and democracy*. Cambridge University Press.
- Brindle, P., & Arnot, M. (1999). England Expects Every Man to do his Duty: the gendering of the citizenship textbook 1940-1966. *Oxford Review of Education*, 25(1-2), 103-123. <https://doi.org/10.1080/030549899104152>
- Brocklehurst, H. (2015). Educating Britain? Political Literacy and the Construction of National History. *Journal of Common Market Studies*, 53(1), 52-70. <https://doi.org/10.1111/jcms.12211>
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Brooks, S. G., & Wohlforth, W. C. (2015). The rise and fall of the great powers in the twenty-first century: China's rise and the fate of America's global position. *International Security*, 40(3), 7-53. https://doi.org/10.1162/ISEC_a_00225
- Brophy, J., & Alleman, J. (2009). Meaningful social studies for elementary students. *Teachers and Teaching*, 15(3), 357-376. <https://doi.org/10.1080/13540600903056700>
- Bullock, A., Coplan, R. J., & Bosacki, S. (2015). Exploring Links Between Early Childhood Educators' Psychological Characteristics and Classroom Management Self-Efficacy Beliefs. *Canadian journal of behavioural science*, 47(2), 175-183. <https://doi.org/10.1037/a0038547>

- Bulut, B. ve akmak, Z. (2019). Sosyal bilgiler perspektifinden küresel okuryazarlık becerisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, (51), 160-180
- Burns, N. (2021). *How I... teach political literacy in a balanced way*. The Times Educational Supplement.
- Burns, N., Schlozman, K. L., & Verba, S. (2001). *The private roots of public action: Gender, equality, and political participation*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674029088>
- Buschman, J. (2019). Good news, bad news, and fake news: Going beyond political literacy to democracy and libraries. *Journal of Documentation*, 75(1), 213–228. <https://doi.org/10.1108/JD-05-2018-0074>
- Büyüköztürk, Ŗ. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ŗ. (2012). *Testlerin geçerlilik ve gvenilirliēinde kullanılan bazı istatistikler. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (16. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ŗ., akmak, E., Akgün, ., Karadeniz, Ŗ., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Byford, J., Lennon, S., & Russell, W. B. (2009). Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(4), 165–170. <https://doi.org/10.3200/TCHS.82.4.165-170>
- Callan, E (1997). *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, A., Converse, P. E., Miller, W. E., & Stokes, D. E. (1960). *The American voter*. John Wiley & Sons, Inc.
- Campbell, D. E. (2006). *Why we vote: How schools and communities shape our civic life*. Princeton University Press.
- Campbell, D. E. (2012). Introduction. In D. E. Campbell, M. Levinson, & F. M. Hess (Eds.), *Making civics count: Citizenship education for a new generation* (pp. 1–14). Harvard Education Press.
- Campbell, D. E., & Wolbrecht, C. (2006). See Jane run: Women politicians as role models for adolescents. *The Journal of Politics*, 68(2), 233-247. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2508.2006.00402.x>

- Campbell, J. (1996). A comparison of teacher efficacy for pre- and in-service teachers in Scotland and America. *Education*, 117(1), 2–12.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem A Yayıncılık.
- Cansunar, A., & Mrchkovska, N. (2024). Beyond the classroom? Primary schools and rural civic participation. *Journal of Historical Political Economy*, 3(4), 501–525. <https://doi.org/10.1561/115.00000060>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Caprara, G. V., Vecchione, C. C., & Mebane, M. (2009). Perceived political self-efficacy: Theory, assessment and applications. *European Journal of Social Psychology*, 39, 1002-1020. <https://doi.org/10.1037/t61729-000>
- Carpini, M. X. D., & Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. Yale University Press.
- Carr, P. R., & Lund, D. E. (2008). The impact of neoliberalism on democratic education. In P. R. Carr & D. E. Lund (Eds.), *Doing democracy: Striving for political literacy and social justice* (pp. 7-10). Peter Lang Publishing.
- Carr, P. R., Hoechsmann, M., & Thésée, G. (2018). *Democracy 2.0: Media, political literacy and critical engagement*. Brill.
- Carrington, B., & Short, G. (1987). Breakthrough to political literacy: political education, antiracist teaching and the primary school. *Journal of Education Policy*, 2(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/0268093870020101>
- Cassel, C. A., & Lo, C. C. (1997). Theories of Political Literacy. *Political Behavior*, 19(4), 317–335. <https://doi.org/10.1023/A:1024895721905>
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C., & Bascopé, M. (2015). Mitigating the political participation gap from the school: the roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 18(1), 16–35. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.933199>
- Castro, A. J., & Aguayo, R. C. (2013). Global citizenship and the complexities of genocide education. *Exploring globalization opportunities and challenges in social studies*, 97-105.
- Celep, C. (2002). The correlation of factors: The prospective teachers' sense of efficacy beliefs and attitudes about student control. *National Forum*, 1–10.

- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257–272. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>
- Chen, Y.-M., & Chen, H.-J. (2019). Micro-political Literacy of Parent-Teacher Interaction: Teachers' Perspective. *Journal of Education Research (Print)*, 299, 94–110. <https://doi.org/10.3966/168063602019030299006>
- Chikoko, V., Gilmour, J. D., Harber, C. & Serf, J. (2011). Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37 (1), 5-19. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2011.538268>
- Chrastka, J. (2017). Creating tomorrow's civic leaders by learning to be civically engaged today: engaging political literacy as part of leadership development. *Young Adult Library Services*, 15(4), 13-25.
- Claes, E., & Hooghe, M. (2017). The Effect of Political Science Education on Political Trust and Interest: Results from a 5-year Panel Study. *Journal of Political Science Education*, 13(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/15512169.2016.1171153>
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen A (2016) Navigating competing conceptions of civic education: lessons from three Israeli civic classroom. *Oxford Review of Education* 42(4), 391–407.
- Cohen, J. L., & Arato, A. (1992). *Civil Society and Political Theory*. MIT Press
- Collins, J. (1995). Literacy and Literacies. *Annual Review of Anthropology*, 24(1), 75–93. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000451>
- Collins, J., & Blot, R. K. (2003). *Literacy and literacies: Texts, power and identity*. (1st ed.). Cambridge University Press.
- Conover, P. J., & Searing, D. D. (2000). A political socialization perspective. In R. Benjamin, L. McDonnell, & P. M. Timpane (Eds.), *Rediscovering the democratic purposes of education* (pp. 91–124). University Press of Kansas.
- Council of Europe. (2000, October 13). *Political declaration adopted by Ministers of Council of Europe member states at the concluding session of the European Conference against Racism*. Strasbourg: Council of Europe. [Çevrim-içi: http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/European_Conference/1-

Documents_adopted/01-Political%20Declaration_en.asp], Erişim Tarihi: 10.04.2024.

- Cousins, J. B., Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation, Special Issue*, 25-53.
- Craig, F. W. S. (1997). *Labour Party General Election Manifestos 1900–1997*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Crick, B. & Heater, D. (eds.) (1977). *Essays on Political Education*. The Falmer Press.
- Crick, B. & Lister, I. (1978). Political literacy. Crick, B. & Porter, A. (Ed.) *Political education and political literacy* (pp. 37-47). London: Longman.
- Crick, B. & Porter, A. (eds.) (1978). *Political Education and Political Literacy*. Longman.
- Crick, B. (1962). *In defence of politics*. University of Chicago Press.
- Crick, B. (2000). *Essays On Citizenship*. London: Continuum.
- Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Fort Worth, FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Cross, C. T. (2004). *Political education: National policy comes of age*. Teachers College Press.
- Çalışkan, H., Ekerbiçer, E. ve Güdek, M. (2023). Öğretmen adaylarının politik okuryazarlık beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 1-14. doi: 110.38015/sbyy.1233892
- Çelik, A. (2016). *Türkiye’de eğitim sendikalarının etkiliği*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çınar, M. (2019). *Coğrafya lisans öğrencilerinin politik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Çopur, A. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Dağ, N., ve Koçer, M. (2019). Türkiye'de politik okuryazarlık. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 2150-2175. <https://doi.org/10.26466/opus.567352>
- Dahl, R. A. (1971). *Polyarchy: Participation and opposition*. Yale University Press.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Dassonneville, R., Quintelier, E., Hooghe, M., & Claes, E. (2012). The relation between civic education and political attitudes and behavior: a two-year panel study among belgian late adolescents. *Applied Developmental Science*, 16(3), 140-150. <https://doi.org/10.1080/10888691.2012.695265>
- Daugherty, S. G. (2005). *Teacher efficacy and its relation to teachers' behaviors in the classroom*. University of Houston.
- Davies, I. (1999). What has happened in the teaching of politics in schools in England in the last three decades, and why? *Oxford Review of Education*, 25(1-2), 125-140. <https://doi.org/10.1080/030549899104161>
- Davies, L. (2004). *Education and conflict: complexity and chaos*. London, RoutledgeFalmer.
- Davies, L. (2005). Teaching about conflict through citizenship education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 17-34.
- Dawson, R. E., & Prewitt, K. (1977). *Political socialization: An analytic study* (2nd ed.). Little, Brown.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Dean, B., & Joldoshaieva, R. (2007). Key strategies for teachers new to controversial issues. In H. Claire & C. Holden (Eds.), *The challenge of teaching controversial issues* (pp. 175-187). Trentham Books.
- Deimel, D., Hahn-Laudenberg, K., Ziemes, J. F., & Abs, H. J. (2022). Civic education and social interactions at school as drivers of intended electoral participation: Similarities and differences in four European school systems. *Education*,

Citizenship and Social Justice, 19(1), 37-57. <https://doi.org/10.1177/17461979221114549>

Demir, A. G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık durumları (İnönü Üniversitesi örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Demirtaş, Ç. (2022). Teachers' views on political subjects in the social studies curriculum. *Pedagogical Perspective*, 1(2), 115-128. <https://doi.org/10.29329/pedper.2022.493.4>

Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>

Denslow, K. (2000). *The ability of teachers to close the minority achievement gap through multicultural teacher training*. [Yüksek Lisans Tezi]. Carleton College.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev.). Nobel Yayıncılık.

Diedrich, M. (2006). Connections between Quality of School Life and Democracy in German Schools. In, A. Sliwka, M. Diedrich, & M. Hofer. M. Waxmann, (Eds.), *Citizenship Education: Theory – Research – Practice* (pp.121–134).

Dimitrov, M. K. (2023). *Dictatorship and information: Authoritarian regime resilience in Communist Europe and China*. Oxford University Press.

Doğanay, A. (2012). A curriculum framework for active democratic citizenship education. In M. Print & D. Lange (Eds.), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens* (Vol. 2, pp. 43–64). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-167-2_3

Doğanay, A., Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımcılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50 (50), 213-246.

Dos Santos, W. L. P. (2014). Debate on global warming as a socio-scientific issue: science teaching towards political literacy. *Cultural Studies of Science Education*, 9(3), 663–674. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9596-x>

- Dostie-Goulet, Eugénie. (2009). Social Networks and the Development of Political Interest. *Journal of Youth Studies* 12 (4), 405–421. <https://doi.org/10.1080/13676260902866512>
- Duban, N. Y., & Gökçakan, N. (2012). Primary school teacher candidates' self-efficacy beliefs in science teaching and their attitudes towards science teaching. *Çukurova University Journal of Faculty of Education*, 21, 267–280.
- Dudley, R. L., & Gitelson, A. R. (2002). Political Literacy, Civic Education, and Civic Engagement: A Return to Political Socialization? *Applied Developmental Science*, 6(4), 175–182. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_3
- Dunn, R. (1985, July 18). *Schools: Political indoctrination* [Hansard written answer]. UK Parliament. https://api.parliament.uk/historic-hansard/written-answers/1985/jul/18/schools-political-indoctrination#S6CV0083P0_19850718_CWA_213
- Durmuş, G. (2018). *Öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerinin okulda karar verme ve iletişim süreçleriyle ilişkisinin analizi*. [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Dursun, D. (2010). *Siyaset bilimi*. Beta Yayıncılık.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573–595. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573>
- Eidhof, B. & Ruyter, D. (2022). Citizenship, self-efficacy and education: a conceptual review. *Theory and Research in Education*, 20(1), 64–82. <https://doi.org/10.1177/14778785221093313>
- Ekinci, A., Artuklu, M., Yıldırım, C., Bindak, R., Öter, Ö., Özdaş, F., ve Akın, M.A. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 723–434.
- Entwistle, H. (1971). *Political Education in a Democracy*. Routledge.
- Entwistle, H. (2009). *Antonio Gramsci (Routledge Revivals): Conservative Schooling for Radical Politics*. Routledge.
- Eraslan, L. (2012). Günümüz öğretmen sendikacılığının değerlendirilmesi. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(1), 59–72.
- Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Alkım Yayınları.

- Eriksen, A. (2020). The Political Literacy of Experts. *Ratio Juris*, 33(1), 82–97. <https://doi.org/10.1111/raju.12269>
- Erlich R., & Gindi, S (2023). *Teaching controversial political issues in the age of social media: Research from Israel*. Routledge.
- Erlich, R., & Gindi, S. (2019). Are civics teachers different from teachers of other disciplines in their handling of controversial issues?. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(2), 118-130. <https://doi.org/10.1177/1746197918767082>
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ersoy, A. F. (2010). Social studies teacher candidates' views on the controversial issues incorporated into their courses in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 323–334.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton University Press.
- European Commission. (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: European Unit.
- Evans, R. W., Avery, P. G., & Pederson, P. V. (2000). Taboo topics: Cultural restraint on teaching social issues. *The Clearing House*, 73(5), 295-302. <https://doi.org/10.1080/00098650009600973>
- Eveland, W. P., Jr., & Scheufele, D. A. (2000). Connecting news media use with gaps in knowledge and participation. *Political Communication*, 17, 215-237. <https://doi.org/10.1080/105846000414250>
- Faiz, M. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık durumları*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Faiz, M., ve Dönmez, C. (2016). Öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3629-3642. doi:10.14687/jhs.v13i2.4025
- Faulks, K. (2013). *Citizenship*. Oxon: Taylor and Francis.
- Fewell, C. J. (2024). *Democratic Dispositions: Political Literacy and Governance in School-Board Superintendent Relationships*. ProQuest Dissertations & Theses.

- Fickel, L. H. (2000). Democracy is messy: Exploring the personal theories of a high school social studies teacher. *Theory & Research in Social Education*, 28(3), 359-389. <https://doi.org/10.1080/00933104.2000.10505913>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (4th ed.). Sage.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. (2nd ed.). Trentham Books.
- Finkel, S. E. (2003). Can democracy be taught?. *Journal of Democracy*, 14(4), 137-151. <https://doi.org/10.1353/jod.2003.0073>
- Finkel, S. E. (2014). The impact of adult civic education programmes in developing democracies. *Public Administration and Development*, 34(3), 169-181. <https://doi.org/10.1002/pad.1678>
- Finnegan, R. (1999). Sociological and anthropological issues in literacy. In D. A. Wagner, R. L. Venezky, & B. V. Street (Eds.), *Literacy: An international handbook* (pp. 89- 94). Boulder: Westview Press.
- Flanagan, C. & Levine, P. (2010). Civic Engagement and the Transition into Adulthood. *The Future of Children* 20, (1), 159-179. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0043>
- Flanagan, C. & Watts, R. (2007). Pushing the envelope on youth civic engagement: A developmental and liberation psychology perspective. *Journal of Community Psychology*, 35 (6), 779-792. <https://doi.org/10.1002/jcop.20178>
- Flanagan, C., Stoppa, T., Syvertsen, A. K., & Stout, M. (2010). Schools and social trust. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 307–330). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch12>
- Fortin, J. (2007). Children as rights holders: awareness and scepticism. In A. Invernizzi, J. Williams (Eds.) *Children as rights holders: Awareness and scepticism* (pp. 55-65). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446214756>
- Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods* (Fifth edition.). SAGE.
- Frazer, E. (1999). Introduction: The idea of political education. *Oxford Review of Education*, 25(1–2), 5–22. <https://doi.org/10.1080/030549899104099>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Academic.

- Frogel S (2014) Involved against his will. In: Michaeli N (ed.) *Political Education: An Anthology*. (pp. 75–93). Bnei Brak, Israel: Hakibbutz Hameuchad.
- Fukuyama, F. (2016). *Siyasi düzenin kökenleri*. Profil Yayıncılık.
- Furnham, A., & Gunter, B. (1987). Young people's political knowledge. *Educational studies*, 13(1), 91-104. <https://doi.org/10.1080/0305569870130106>
- Fyfe, I. (2007). Hidden in the curriculum: Political literacy and education for citizenship in Australia. *Melbourne Journal of Politics*, 32, 110-135.
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217–234. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>
- Gee, J. (1994). Orality and literacy: From The Savage Mind to Ways with Words. In J. Maybin (Ed.), *Language and literacy in social practice* (pp. 168-192). Bristol, PA: Multilingual Matters, Ltd.
- Geller, R. C. (2020). Teacher political disclosure in the Trump era. *Annals of Social Studies Education Research for Teachers*, 1(1), 37-41. <https://doi.org/10.29173/assert11>
- George, D. & P. Mallery, (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update*. Pearson,
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gimpel, J. G., Celeste Lay, J. & Schuknecht, J. E. (2003). *Cultivating Democracy: Civic Environments and Political Socialization in America*. Brookings Institution Press.
- Gimpel, J. G., Morris, I. L., & Armstrong, D. R. (2004). Turnout and the local age distribution: examining political participation across space and time. *Political Geography*, 23(1), 71-95. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2003.09.002>
- Gindi, S. Sagee, R. & Gilat, R. (2021). Who wants a political classroom? Attitudes toward teaching controversial political issues in school. *Journal of Social Science Education* 20 (2), 130-150. <https://doi.org/10.11576/jsse-3943>
- Gindi, S., & Erlich, R. R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and Teacher Education*, 70, 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.006>

- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1998) *On Critical Pedagogy*. Westport, CT: Bergin and Garvy Publishers.
- Glock, S., & Kleen, H. (2019). Attitudes toward students from ethnic minority groups: The roles of preservice teachers' own ethnic backgrounds and teacher efficacy activation. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 82–91. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.04.010>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Goldman, L. (1999). Education as Politics: University adult education in England since 1870. *Oxford Review of Education*, 25(1–2), 89–101. <https://doi.org/10.1080/030549899104143>
- Görmez, E. (2018). Güncellenen sosyal bilgiler programının politik okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 109-114. <https://doi.org/10.18506/anemon.464391>
- Graff, H. J. (1981). *Literacy and social development in the West: A reader*. Cambridge University Press.
- Graff, H. J. (1995). *The labyrinths of literacy: Reflections on literacy past and present* (Rev. and expanded ed.). University of Pittsburgh Press.
- Gramsci, A. (2011). *Hapishane defterleri*. (E. Ekici, Çev.). Kalkedon Yayınları.
- Greene, D. (2015). Political Literacy. In *Unfit to Be a Slave* (Vol. 3). BRILL.
- Grimberg, B.I. (2010). Encouraging transformative understanding of controversial issues. In Heilman, E.E, Amthor,R,F. &Missias, M.,T.(Eds.). *Social studies and Diversity education: What we do and why we do it* (pp.252-254). New York: Routledge.
- Groves, R. M., Fowler Jr, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2004). *Survey methodology*. John Wiley & Sons.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton University Press.

- Güler, H. (2022). An Analysis of the Political Literacy Levels of Preservice Social Studies Teachers. *Shanlax International Journal of Education*, 10, 179-185. <https://doi.org/10.34293/education.v10iS1-Aug.4874>
- Günel, H. (2016). *Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konulara yaklaşımları (Erzurum Örneği)*. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Güntepe, B. (2022). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin politik okuryazarlık ve sosyal katılım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Hahn, C. L. (1996). Research on issues-centered social studies. In *Handbook on teaching social issues*, ed. R. W. Evans & D. W. Saxe, 25–41. National Council for the Social Studies.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. State University of New York Press.
- Hahs-Vaughn, D. L., & Lomax, R. G. (2013). *An introduction to statistical concepts*. Routledge
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Multi-variate data analysis* (7th ed). Prentice-Hall.
- Hammon, M. C. (2010). *Teacher political self-efficacy: Construct development and validation* [Doctoral Thesis]. University of Tennessee.
- Hand, M. & Levinson, R. (2012). Discussing Controversial issues in the classroom. *Educational Philosophy and Theory*. 44(6), 614-629. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- Harber, C. (1984) Politics and Political Education in 1984. *Educational Review*, 36(2), 113-120, <https://doi.org/10.1080/0013191840360201>
- Harber, C. (1991). International Contexts for Political Education. *Educational Review*, 43(3), 245-255. <https://doi.org/10.1080/0013191910430301>
- Hart, D., Atkins, R., & Ford, D. (1998). Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of social issues*, 54(3), 513-530. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1998.tb01233.x>
- Harwood, D. (1985). We need political not Political education for 5–13-year-olds. *Education 3-13*, 13(1), 12–17. <https://doi.org/10.1080/03004278585200051>

- Hawley, G. (2015). Attitudes toward mormons and voter behavior in the 2012 presidential election. *Politics and Religion*, 8(1), 60-85. <https://doi.org/10.1017/s1755048315000048>
- Heater, D. B. (1977). History teaching and political education. In B. Crick & D. Heater (Eds.), *Essays on political education* (pp. 143–173). The Falmer Press.
- Heater, D. B. (2004). *A history of education for citizenship*. RoutledgeFalmer.
- Heater, D.B (1999). *What is citizenship?* Cambridge: Polity Press.
- Heeringa, S., West, B. T., & Berglund, P. A. (2017). *Applied survey data analysis* (Second edition.). CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Held, D. (2006). *Models of Democracy*. Bodmin: Polity Press
- Henn, M., & Foard, N. (2012). Young People and Politics in Britain: How Do Young People Participate in Politics and What Can Be Done To Strengthen Their Political Connection?. [Çevrim-içi: <http://gtr.rcuk.ac.uk/project/FFD37080-0E24-473F-A3EA-0BA4CBF480C5>], Erişim Tarihi: 8 Mart 2023.
- Heron, E., & McManus, M. (2003). Political literacy and the teaching of social policy. a study into the political awareness and political vocabularies of first year undergraduates. *Social Policy and Society*, 2(1), 23-32. <https://doi.org/10.1017/S1474746403001040>
- Hess, D. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: learning from skilled teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30 (1), 10-41. <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473177>
- Hess, D. (2004). *Controversies about controversial issues in democratic education*. PSONline, 257-261. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004196>
- Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. In L. S. Levstik, & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 124-136). New York, NY: Routledge.
- Hess, D. (2009a). Principles that promote discussion of controversial political issues in the curriculum. In J. Youniss & P. Levine (Eds.), *Engaging young people in civic life* (pp.59-77).
- Hess, D. (2009b). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.

- Hess, D. (2011). Discussions That Drive Democracy. *Educational Leadership*, 69(1), 69-73. [Çevrim-içi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ963525>], Erişim Tarihi: 24.03.2023.
- Hess, D. E., & An, S. (2006). Keeping the beast at bay: Unraveling the role of media in social studies education. *Theory & Research in Social Education*, 34(4), 569-573. DOI: 10.1080/00933104.2006.10473322
- Hess, D. E., & Gatti, L. (2010). Putting politics where it belongs: In the classroom. *New Directions for Higher Education*, (152), 19-24. DOI: 10.1002/he.408
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2014). Should teachers help students develop partisan identities? *Social Education*, 78(6), 293-297.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom*. New York: Routledge
- Hess, D., & Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17, 283–314.
- Himmelweit, H. T., & Swift, B. (1969). A model for the understanding of school as a socializing agent. In P. H. Mussen, J. Langer, & M. Covington (Eds.), *Trends and issues in developmental psychology* (pp. 154-180). New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Ho, L. C. (2010). Don't worry, I'm not going to report you: Education for citizenship in Singapore. *Theory & Research in Social Education*, 38(2), 217–247. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473423>
- Ho, L.C., Alviar-Martin, T., & Leviste, E. N. P. (2014). There is Space, and There are Limits: The Challenge of Teaching Controversial Topics in an Illiberal Democracy. *Teachers College Record*, 116(4), 1-28. <https://doi.org/10.1177/016146811411600402>
- Ho, L.C., McAvoy, P., Hess, D., & Gibbs, B. (2017). Teaching and learning about controversial issues and topics in the social studies. In C. A Mertler. *The Wiley handbook of social studies research*. London: John Wiley & Sons, Inc., 321–335.
- Hoben, J. L. (2015). *Learning what you cannot say: teaching free speech and political literacy in an authoritarian age*. Peter Lang.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.

- Hogrebe, M. C., Tate, W. F., & Morris, J. E. (2012). Geospatial Perspective: Toward a Visual Political Literacy Project in Education, Health, and Human Services. *Review of Research in Education*, 36(1), 67–94. <https://doi.org/10.3102/0091732X11422861>
- Holden, C. (2004). Heaven help the teachers!' parents' perspectives on the introduction of education for citizenship. *Educational Review*, 56, (3), 247-258. <http://dx.doi.org/10.1080/0013191042000201163>
- Horer, V., & Yeager, E. (2003). Secondary history teachers and inclusion of students with disabilities: An exploratory study. *Journal of Social Studies Research*, 27(1), 36-45.
- Hoskins, B. Barber, C. Van Nijlen, D. and Villalba, E. (2011). Comparing Civic Competence among European Youth: Composite and Domain-Specific Indicators Using IEA Civic Education Study Data. *Comparative Education Review*, 55(1), 82-110. <https://doi.org/10.1086/656620>
- Hoskins, B., & Janmaat, J. G. (2019). *Education, democracy and inequality: Political engagement and citizenship education in Europe*. Palgrave Macmillan.
- Houser, N. (1996). Negotiating dissonance and safety for the common good: Social education in the elementary classroom. *Theory & Research in Social Education*, 24, 294-312. <https://doi.org/10.1080/00933104.1996.10505780>
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Hoyle, M. (1977). *The Politics of literacy*. Writers and Readers Pub. Cooperative.
- Huang, J. (2021). *Confucianism and sacred space: The Confucius temple from imperial China to today*. Columbia University Press.
- Huang, L. (2023). Integration development of civic education and student management in colleges and universities based on information diffusion modeling. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.2478/amns.2023.2.01171>
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31–57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
- Hudia, R. & Affandi, I. (2022). Students' perceptions of the use of instagram social media as one of generation z's political education facilities. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220108.057>

- Hung, Y.H. (2020). Exploration of teachers' personal practical knowledge for teaching controversial public issues in elementary school classrooms. *Journal of Social Studies Research*, 44(3), 281–289. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.04.001>
- Husna, A. (2017). *Political education based on Islamic humanitarian thinking*. In 3rd Annual International Seminar and Conference on Global Issues (ISCoGI 2017). Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 140, 108–112. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/iscogi-17.2018.23>
- Hyman, H. (1959). *Political socialization*. The Free Press
- Inthorn, S. (2017). Civic cultures. In *The Wiley-Blackwell encyclopedia of social theory* (pp. 1–3). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118430873.est0587>
- Intyaswati, D., Maryani, E., Sugiana, D., & Venus, A. (2021). Social media as an information source of political learning in online education. *Sage Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211023181>
- Isaac, S., & Michael, W. B. (1997). *Handbook in research and evaluation: A collection of principles, methods, and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral sciences* (3rd ed.). San Diego, CA: EdITS Publishers.
- Işık, G. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin politik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- İnan, S. (2019). Sosyal bilgiler ve siyaset bilimi. İ. H. Demircioğlu, S. Kaymakçı, E. Demircioğlu (Eds.), *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi araştırmaları el kitabı* içinde (ss. 669–684). Pegem Akademi.
- İnan, S. (2021). *Siyaset okuryazarlığı “Yöneten birey olmak ve okullarda siyaset eğitimi mümkün mü?”* Yeni İnsan Yayınevi.
- İstanbul Ekonomi Araştırmaları (2021). *Türkiye’nin geleceğine genç bakış*. [Çevrim-içi: <https://researchistanbul.com/turkiyenin-geleceğine-genc-bakis-2021/>], Erişim Tarihi: 25.02.2023
- Jambrek, P. (2008). *Crimes committed by totalitarian regimes: Reports and proceedings of the 8 April European Public Hearing on “Crimes committed by totalitarian regimes”*. European Commission / Slovenian Presidency of the EU.
- James, J. H. (2014). Religious belief and the framing of teachers' approaches to controversy in the classroom in the United States. In T. Misco & J. de Groof

(Eds.), *Cross-cultural case studies of teaching controversial issues* (pp. 221–236). Wolf Legal Publishers.

Janmaat, J. G., & Hoskins, B. (2022). The Changing Impact of Family Background on Political Engagement During Adolescence and Early Adulthood. *Social Forces*, 101(1), 227–253. <https://doi.org/10.1093/sf/soab112>

Janowitz, M. (1983). Civic Consciousness and Military Performance. M. Janowitz, & Stephen, D. W. (Ed.). *The Political Education of Soldiers*. Sage Publications, Inc

Jennings, M. K., Stoker, L., & Bowers, J. (2009). Politics across generations: Family transmission reexamined. *The Journal of Politics*, 71(3), 782-799.

Jessee, S. A. (2009). Spatial Voting in the 2004 Presidential Election. *American Political Science Review*, 103(1), 59–81. <https://doi.org/10.1017/S000305540909008X>

Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Pearson Education Inc.

Johnson, J., & Strange, M. (2007). *Why rural matters 2007: The realities of rural education growth*. Rural School and Community Trust.

Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), 77–96. <https://doi.org/10.1080/09585170903560444>

Jones, B. (1980). The problem of bias in political education. *Teaching Political Science*, 7(4), 407–424. <https://doi.org/10.1080/00922013.1980.11000208>

Journell, W. (2013) What preservice social studies teachers (Don't) know about politics and current events and why it matters. *Theory & Research in Social Education*, 41(3), 316-351, DOI: 10.1080/00933104.2013.812050

Journell, W. (2016). Making a case for teacher political disclosure. *Journal of Curriculum Theorizing*, 31(1), 100–111.

Journell, W. (2017). *Teaching politics in secondary education: Engaging with contentious issues*. State University of New York Press.

Kabapınar, Y. (1992). Bir ideolojik mücadele alanı olarak lise tarih ders kitapları-II. *Tarih ve Toplum*, 18, (107), 28-31.

- Kabapınar, Y. (2019). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- Kahne, J., & Middaugh, E. (2008). High quality civic education: What is it and who gets it? *Social Education*, 72, 34–39.
- Kahne, J., Middaugh, E., & Allen, D. (2014). *Youth, new media and the rise of participatory politics (YPP Research Network Working Paper No. 1)*. Youth and Participatory Politics Research Network.
- Kaka, S. J., Littenberg-Tobias, J., Kessner, T., Francis, A. T., Kennett, K., Marvez, G., & Reich, J. (2021). Digital simulations as approximations of practice: Preparing preservice teachers to facilitate whole-class discussions of controversial issues. *Journal of Technology and Teacher Education*, 29(1), 67-90. <https://doi.org/10.35542/osf.io/95gyd>
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kanthak, K., & Woon, J. (2015). Women don't run? Election aversion and candidate entry. *American Journal of Political Science*, 59(3), 595-612. <https://doi.org/10.1111/ajps.12158>
- Kaplan, İ. (2005). *Türkiye’de milli eğitim ideolojisi*. (4. Baskı). İletişim Yayınları.
- Kara, H., ve Tangülü, Z. (2017). Sosyal bilgiler öğretim programında hukuk ve politik okuryazarlık üzerine bir durum incelemesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 2(1), 1-28.
- Kara, İ. (2022). *Fransa’daki ortaokullarda vatandaşlık eğitiminin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (23. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Karaseyioğlu, F. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Karlberg, M., & Bezzina, C. (2022). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*, 48(4), 624–641. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>

- Karolčík, Š., Steiner, J., & Čipková, E. (2025). Politics and political literacy in education from the perspective of the public. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2457560>
- Karpowitz, C. F., & Mendelberg, T. (2014). *The silent sex: Gender, deliberation, and institutions*. Princeton University Press.
- Kartal, M. ve Bardakçı, S. (2018). *SPSS ve AMOS uygulamalı örneklerle güvenilirlik ve geçerlik analizleri*. Akademisyen Kitabevi.
- Katsantonis, I. (2019). Investigation of the impact of school climate and teachers' self-efficacy on job satisfaction: a cross-cultural approach. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 119-133. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010011>
- Kavanagh, D. J., & Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive therapy and research*, 9(5), 507-525.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kaya, R. (2010). Tarih derslerinde tartışabilme olanakları üzerine. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 345-360.
- Kazdin, A. E. (1979). Imagery elaboration and self-efficacy in the covert modeling treatment of unassertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(4), 725–733. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.47.4.725>
- Keating, A. Benton, T. & Kerr, D. (2011). Tracing the trends and transitions in young people's citizenship practices: what are the implications for researching citizenship and citizenship education? *Educational Research* 53 (2), 223-235. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.572371>
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59–69. doi:10.1007/s11519-007-0004-2
- Kelly, D., & Brooks, M. (2009). How young is too young? Exploring beginning teachers' assumptions about young children and teaching for social justice. *Equity & Excellence in Education*, 42, 202-216. <https://doi.org/10.1080/10665680902739683>
- Kelly, S. (2018). *Governing Literate Populations: The Political Uses of Literacy in Securing Civil Society*. Routledge.

- Kenski, K., & Jamieson, K. H. (2000). The gap in political knowledge: Are women less knowledgeable than men about politics? In K. H. Jamieson (Ed.), *Everything you think you know about politics . . . and why you're wrong* (pp. 83–89). Basic Books.
- Kerr, D. (1999b). *Citizenship education: An international comparison*. (pp. 1-31). Qualifications and Curriculum Authority.
- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., Craig, R., & Cleaver, E. (2004). Making citizenship education real: Citizenship education longitudinal study: second annual report. *Citized: Citizenship and Teacher Education (E-newsletter no. 14)*
- Kerr. (1999a). Changing the Political Culture: The Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. *Oxford Review of Education*, 25(1-2), 275–284. <https://doi.org/10.1080/030549899104251>
- Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2023). German preservice teachers' stances on criteria for discussing controversial issues in the classroom. *The Journal of Social Studies Research*, 47(3-4), 197-209. <https://doi.org/10.1177/23522798231206194>
- King, J. T. (2009). Teaching and Learning about Controversial Issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 215–246. <https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473395>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Klofstad, C. A. (2011). *Civic talk: Peers, politics, and the future of democracy*. Temple University Press.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (Eds.). (2007). *A new literacies sampler* (Vol. 29). New York: Peter Lang Publishing
- Knowles, R. T. (2019). Ideology in the schools: Developing the teacher's Civic Education Ideology Scale within the United States. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(3), 260-278. <https://doi.org/10.1177/1746197918800664>

- Knutsen, T. L. (2020). Enlightenment politics: The revolutionary rise of popular sovereignty. In *A history of international relations theory* (3rd ed., pp. 128–168). Manchester University Press.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G. (2002). 6. Cultural appropriation of social and political education. Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta, J. & Schwille, J. (Ed.) *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison (International Perspectives on Education and Society)*, (Vol. 5), Emerald Group Publishing Limited, Leeds, pp. 137-178. [https://doi.org/10.1016/S1479-3679\(02\)80009-3](https://doi.org/10.1016/S1479-3679(02)80009-3)
- Köksal, H. ve Erol, M. (2021). Politik okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 444- 471. <https://doi.org/10.29299/kefad.762306>
- Kreidler, W. J. (1990). Teaching elementary children about controversial issues. [Çevrim-ı: http://www.esrnational.org/otc/lesson_container/ESR_Resource_Talking.pdf], Erişim Tarihi: 10.03.2024
- Kurt, H., ve Ekici, G. (2012). The effect of the classroom management lesson on biology preservice teacher' teacher sense of self-efficacy. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1-4(37), 1-4.
- Kuru, H. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin politik okuryazarlık durumlarının değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kus, Z. (2015). Political literacy status of pre-service social studies teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 197-202. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.383>
- Kuş, Z. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kuş, Z. (2013). Politik okuryazarlık ve aktif vatandaşlık. E. Gençtürk, K. Karatekin, (Ed.). *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar içinde* (ss. 208-232). Pegem Akademi
- Kuş, Z. ve Tarhan, Ö. (2016). Political education in social studies classrooms: a perspective from Turkey. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (3), 464-483
- Kuş, Z., ve Öztürk, D. (2019). Social studies teachers' opinions and practices regarding teaching controversial issues. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44n8.2>

- Lange, D. (2006). Between political history and historical politics: Fundamental forms of historical and political literacy. *The International Journal of Social Education*, 21(2), 46–61.
- Langeveld, D. (1981). Political Education: Pros and Cons'. In D. Heater & J.A. Gillespie (Eds.), *Political Education in Flux*. Sage Publications.
- Lash, C. L. (2021). Multicultural citizenship education as resistance: Student political development in an anti-immigrant national climate. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103405. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103405>
- Lassen, D. D. (2004). The effect of information on voter turnout: Evidence from a natural experiment. *American Journal of Political Science*, 49(1), 103–118. <https://doi.org/10.2139/ssrn.475821>.
- Lawless, J. L., & Fox, R. L. (2010). *It still takes a candidate: Why women don't run for office*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511778797>
- Lee, W. O. (1999). Controversies of civic education in political transition: Hong Kong. In J. Torney-Purta, J. Schwille, & J.-A. Amadeo (Eds.), *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project* (pp. 313–340). The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Levine, P. (2003). The civic mission of schools. *National Civic Review*, 92(4), 63–65. <https://doi.org/10.1002/ncr.34>
- Levine, P. (2022). *What should we do?: A theory of civic life*. Oxford University Press.
- Levstik, L., & Barton, K. (2011). *Doing history*. Routledge.
- Levy, B. L. M. (2011). Fostering cautious political efficacy through civic advocacy projects: A mixed methods case study of an innovative high school class. *Theory and Research in Social Education*, 39(2), 238–277. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473454>
- Lindblom, C. E. (1981). Another state of mind. *American Political Science Review*, 76(1), 9–21.
- Ljubojevic, A. (2024). Political literacy of the youth: Evidences from Croatia. *Citizenship, Social and Economics Education*, 23(2), 51–53. <https://doi.org/10.1177/14788047241267987>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice Hall.

- Lockwood, A. L., & Harris, D. E. (1985). *Reasoning with democratic values: Ethical problems in United States history*. New York: Teachers College Press.
- Lockyer, A. (2007). Education for citizenship: Children as citizens and political literacy. In A. Invernizzi & J. Williams (Eds.), *Children and citizenship* (pp. 20–31). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446214756.n2>
- Lockyer, A. (2010). Young people as active political citizens. In B. Crick & A. Lockyer (Eds.), *Active Citizenship: What Could it Achieve and How?* (pp. 154–170). Edinburgh University Press.
- Lockyer, A., Crick, B., & Annette, J. (2003). *Education for democratic citizenship : issues of theory and practice*. Ashgate.
- Logtenberg, A., Savenije, G. M., Bruijn, P. d., Epping, T., & Goijens, G. (2024). Teaching sensitive topics: training history teachers in collaboration with the museum. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 11(1), 43-59. <https://doi.org/10.52289/hej11.104>
- Luttrell-Rowland, M. (2023). *Political children: Violence, labor, and rights in Peru*. Stanford University Press.
- Magendzo, A., & Toledo, M. I. (2009). Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile. *Journal of Moral Education*, 38(4), 445–465. <https://doi.org/10.1080/03057240903321923>
- Maitles, H. (2000). Political literacy: the challenge for democratic citizenship. *School Field*, 11(3/4), 125-134.
- Maitles, H. (2009). They're out to line their own pockets!': can the teaching of political literacy counter the democratic deficit?: the experience of Modern Studies in Scotland. *Scottish Educational Review*, 41 (2), 46-61. <https://doi.org/10.1163/27730840-04102005>
- Maitles, H., & Deuchar, R. (2004). Why Are They Bombing Innocent Iraqis?. Political Literacy among Primary Pupils. *Improving Schools*, 7(1), 97-105. <https://doi.org/10.1177/1365480204043312>
- Maitles, H., & Gilchrist, I. (2006). Never too young to learn democracy!: A case study of a democratic approach to learning in a Religious and Moral Education (RME) secondary class in the West of Scotland. *Educational Review*, 58(1), 67-85. <https://doi.org/10.1080/00131910500352721>

- MAK Danışmanlık (2020). Gençlik araştırması. [Çevrimiçi: <https://www.makdanismanlik.org/mak-danismanlik-genclikarastirmasi/>], Erişim Tarihi: 01.11.2022
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Malone, C., & Julian, G. (2005). Democratic Action Research (DARE) and Large Scale Simulations: Teaching Political Literacy and Civic Engagement at Pace University's Presidential Convention 2004. *PS: Political Science & Politics*, 38(4), 771-776. <https://doi.org/10.1017/S1049096505050286>
- Mann, S., Vrij, A., Deeb, H., & Leal, S. (2022). Actions speak louder than words: the devil's advocate questioning protocol in opinions about protester actions. *Applied Cognitive Psychology*, 36(4), 905-918. <https://doi.org/10.1002/acp.3979>
- Marshall, T. H. (1964). *Class, Citizenship, and Social Development*. Anchor Books.
- Mawarti, R. A., & Restuningsih, E. D. (2024). Strategy for strengthening political literacy of youth through political education based on social media. *SHS Web of Conferences*, 204, 3001. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202420403001>
- Maxwell, B., McDonough, K., & Waddington, D. I. (2018). Broaching the subject: Developing law-based principles for teacher free speech in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 70, 196-203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.020>
- Maxwell, B., McDonough, K., & Waddington, D. I. (2019). Teachers' freedom of speech in the classroom. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education*. Springer Nature.
- May, L. A., Stenhouse, V. L., & Holbrook, T. (2014). Critical moment but not critical literacy: Perspectives on teaching about President Obama. *Social Studies Research and Practice*, 9(1), 165–188. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2014-B0010>
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>
- McCaffery, N. & Hansson, U. (2011). *The troubles aren't history yet young people's understanding of the past*. Community Relations Council.

- McKenzie, A. (2015). Developing political literacy through ICT in VCE Year 11 Australian and global politics. *Ethos (Carlton, Victoria)*, 23(1), 12–15.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. Psychology Press.
- McNaughton, A. H. (1982). Cognitive development, political understanding and political literacy. *British Journal of Educational Studies*, 30(3), 264–279. <https://doi.org/10.1080/00071005.1982.9973632>
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar*.
- Merey, Z. (2012). *Türkiye ve ABD’deki sosyal bilgiler ders kitaplarında çocukların katılım haklarına yer verilme düzeyinin karşılaştırılması*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Merryfield, M. M. (1998). Pedagogy for global perspectives in education: Studies of teachers' thinking and practice. *Theory & Research in Social Education*, 26(3), 342-379. <https://doi.org/10.1080/00933104.1998.10505855>
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global connectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 429-443. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00004-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00004-4)
- Merryfield, M. M. (2012). Global education: Responding to a changing world. In W. B. Russell III (Ed.), *Contemporary social studies: An essential reader* (pp. 57-76). Information Age Publishing.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Sage.
- Meyer, W. U. (1987). Perceived ability and achievement-related behavior. In *Motivation, intention, and volition*. (pp. 73-86). Berlin, Heidelberg: Springer
- Michaeli, N. (2014). Introduction: Education and politics in the Israeli education. In N. Michaeli (Ed.), *Political education: An anthology* (pp. 9–29). Hakibbutz Hameuchad.
- Mickelson, R. A., & Nkomo, N. (2012). Integrated schooling, life course outcomes, and social cohesion in multiethnic democratic societies. *Review of Research in Education*, 36(1), 197-238

- Miklikowska, M., Bohman, A., & Titzmann, P. F. (2019). Driven by context? The interrelated effects of parents, peers, classrooms on development of prejudice among Swedish majority adolescents. *Developmental Psychology*, 55(11), 2451–2463. <https://doi.org/10.1037/dev0000809>
- Miklikowska, M., Rekker, R., & Kudrnac, A. (2022). A Little More Conversation A Little Less Prejudice: The Role of Classroom Political Discussions for Youth's Attitudes toward Immigrants. *Political Communication*, 39(3), 405–427. <https://doi.org/10.1080/10584609.2022.2032502>
- Miller Lane, J., Denton, E., & May, A. (2006). Social studies teachers' views on committed impartiality and discussion. *Social Studies Research and Practice*, 1, 30–44. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2006-B0003>
- Milliken, M., & Smith, A. (2022). The post conflict generation in Northern Ireland: Citizenship education, political literacy and the question of sovereignty. *Education, Citizenship and Social Justice*, 17(3), 235–254. <https://doi.org/10.1177/17461979221114551>
- Minogue, K. (1980). Can one teach “political literacy”? *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 15(001), 69-78.
- Misco, T. (2011). Deontological reconceptualization: A study of moral education in Beijing. *Theory and Research in Social Education*, 39(4), 464–493.
- Misco, T., & Patterson, N. C. (2007). A study of pre-service teachers' conceptualizations of academic freedom and controversial issues. *Theory and Research in Social Education* 35 (4), 520–550.
- Misco, T., & Tseng, J. H. (2018). I will not mention controversial issues unless they are in the textbook: An exploration of curriculum instructional gatekeeping in Taiwan. *The Journal of Social Studies Research*, 42(1), 1-10.
- Misco, T., Patterson, N., & Doppen, F. (2011). Policy in the way of practice: How assessment legislation is affecting social studies curriculum and instruction in Ohio. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 6, 1–13.
- Moolenaar, N. M., Peter J. C. S., & Karsten, S. (2006). *An Exploration of Citizenship in Primary Education: How Schools Influence Children*. Paper presented on the “ICO Toogdag”, Amsterdam, Netherlands.
- Moore, S. W., Lare, J., & Wagner, K. A. (1985). *The child's political world: A longitudinal perspective*. Praeger.
- Morgil, İ., Seçken, N., ve Yücel, A. S. (2004). Based on some investigation of self-efficacy beliefs of preservice chemistry teachers variables. *Journal of Balıkesir*

University Institute of Science and Technology, 6, 62–72.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/228342>

Mousourakis, G. (2017). *The historical and institutional context of Roman law*. Routledge.

Moye, M. J., Henkin, A. B., & Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.
<https://doi.org/10.1108/09578230510594796>

Muellenbach, J. M. (2019). Use of diverse online resources amongst politically active university students fosters civic knowledge integration. *Evidence Based Library and Information Practice*, 14(2), 131-133.
<https://doi.org/10.18438/ebliip29529>

Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters?. *The Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.

Mushtaq, S. & Baig, F. (2015). The relationship of tv news channels consumption with political participation, political knowledge and civic engagement. *Asian Social Science*, 11(12), 46-54. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n12p46>

Mutz, D. C. (2006). *Hearing the other side: deliberative versus participatory democracy*. Cambridge University Press.

National Council of Social Studies. (1994). NCSS-Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [Çevrim-içi: <https://www.socialstudies.org/>], Erişim Tarihi: 10.05.2023.

Neubaum, G., Oeldorf-Hirsch, A., & Naab, T. K. (2024). Editorial: Learning politics in a digitized world: when do social media foster political literacy? *Frontiers in Psychology*, 15, 1433144-. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1433144>

Neuman, L. W. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). Yayın Odası Yayıncılık

Neundorf, A., & Niemi, R. G. (2014). Beyond political socialization: New approaches to age, period, cohort analysis. *Electoral Studies*, 33, 1-6.
<https://doi.org/10.1016/j.electstud.2013.06.012>

Nganga, L., & Kambutu, J. (2013). Social studies education in a globalized era: Afterword. In *Exploring globalization opportunities and challenges in social studies* (pp. 256–259). Peter Lang Publishing.

Nganga, L., Roberts, A., Kambutu, J., & James, J. (2020). Examining pre-service teachers' preparedness and perceptions about teaching controversial issues in

social studies. *The Journal of Social Studies Research*, 44(1), 77-90.
<https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.08.001>

Niemi, N. S., & Niemi, R. G. (2007). Partisanship, participation, and political trust as taught (or not) in high school history and government classes. *Theory & Research in Social Education*, 35(1), 32–61.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2007.10473325>

Niemi, R. G., & Junn, J. (2005). *Civic education: What makes students learn*. Yale University Press.

Nussbaum, M. C. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4–5), 289–303.
<https://doi.org/10.1023/A:1019837105053>

Okano, K., & Tsuchiya, M. (1999). *Education in contemporary Japan: Inequality and diversity*. Cambridge University Press.

Ortega-Sánchez, D., & Barba-Alonso, C. (2023). What predictors explain Holocaust and human rights education in Spain? A study with in-service secondary school teachers. In *Education Annual Volume 2023*. IntechOpen.

Osler, A. & Starkey, H. (2006) Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995–2005, *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466. <https://doi.org/10.1080/02671520600942438>

Osler, A. (1999). Citizenship, Democracy and Political Literacy. *MCT*, 18(1), 12-15.

Osler, A., & Starkey, H. (2018). Extending the theory and practice of education for cosmopolitan citizenship. *Educational Review*, 70(1), 31–40.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388616>

Osler, A., & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Trentham Books.

Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004) Controversial issues—teachers’ attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education* 30(4), 489–507. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303973>

Owen, D. (2008). Political socialization in the twenty-first century: Recommendations for researchers. In *Future of civic education in the 21st century conference*. James Madison Montpelier.

Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Kaan Kitabevi.

- Özdemir, S. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Öztürk, F. Z. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Pace, J. L. (2011). The complex and unequal impact of high stakes accountability on untested social studies. *Theory and Research in Social Education*, 39(1), 32–60.
- Pallares, C. (2009). *Educational levels and political literacy: The case of adults enrolled in the INEA program in El Paso, Texas*. ProQuest Dissertations & Theses.
- Palonsky, S. B. (1987). Political socialization in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 87(5), 493-505. <https://doi.org/10.1086/461512>
- Pammett, H., & Pepin, J. (1988) *Political Education in Canada*. Halifax: The Institute for Research on Public Policy.
- Pannico, R. (2017). Is the European Union too complicated? Citizens' lack of information and party cue effectiveness. *European Union Politics*, 18(3), 424-446. <https://doi.org/10.1177/1465116517699892>
- Parker, C. (2012). *Inclusion in peacebuilding education: Discussion of diversity and conflict as learning opportunities for immigrant students*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Toronto.
- Parker, C. (2016). Pedagogical tools for peacebuilding education: Engaging and empathizing with diverse perspectives in multicultural elementary classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 44(1), 104-140. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1100150>
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Parker, W. C. (2006). Public discourses in schools: Purposes, problems, possibilities. *Educational Researcher*, 35(8), 11-18. <https://doi.org/10.3102/0013189X035008011>
- Parker, W. C. (2008). *Social studies in elementary education*. (13th ed.). Pearson.

- Parker, W. C. (2010). Listening to strangers: Classroom discussion in democratic education. *Teachers College Record*, 112(11), 2815–2832. <https://doi.org/10.1177/016146811011201104>
- Patterson, N. (2010). What's stopping you? Classroom censorship for better or worse. *Social Education*, 74, 326–331.
- Paul-Binyamin, I., & Reingold, R. (2014). Multiculturalism in teacher education institutes—the relationship between formulated official policies and grassroots initiatives. *Teaching and Teacher Education*, 42, 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.008>
- Payne, K. A., & Journell, W. (2019). We have those kinds of conversations here: Addressing contentious politics with elementary students. *Teaching and Teacher Education*, 79, 73–82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.008>
- Peng, X., Wu, C., & Zhang, W. (2024). Integration of theory and practice of civic and political elements in accounting education. *Journal of Education and Educational Research*, 9(2), 216–219. <https://doi.org/10.54097/0fpeer48>
- Perveen, M., & Awan, A. S. (2017). Analysis of curriculum about political literacy as a dimension of citizenship education. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 187–202.
- Peterson, A., & Knowles, C. (2009). Active citizenship: a preliminary study into student teacher understandings. *Educational Research*. 51 (1) pp.39-59 <https://doi.org/10.1080/00131880802704731>
- Peterson, A., Stahl, G., & Soong, H. (Eds.). (2020). *The Palgrave handbook of citizenship and education*. Springer International Publishing.
- Peterson, B.A. (2008). *Indoctrination in Education: Offering an Alternative Conception*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Phillips, G. (1983). Taking political autonomy seriously: a reply to Ian Gregory. *Westminster Studies in Education*, 6(1), 13–20. <https://doi.org/10.1080/0140672830060102>
- Phillips, I. (2009). Tarih öğretiminde tartışmalı ve hassas konular. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart (Eds.). *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 121-132). Harf Yayıncılık.
- Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L. & Turner, T. N. (2011). Controversial issues: to teach or not to teach? That is the question!. *The Georgia Social Studies Journal*, 1 (1), 32-44.

Pine, L. (2010). *Education in Nazi Germany*. Berg.

Platon (2010). *Devlet*. (S. Eyüboğlu, Çev.), İş Bankası Kültür Yayınları

Podell, D. M., & Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *The Journal of Educational Research*, 86(4), 247–253. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941836>

Popkin, S. L., & Dimock, M. A. (1999). Political knowledge and citizen competence. *Citizen competence and democratic institutions*. 117-146.

Popkin, S. L., & Dimock, M. A. (2000). Knowledge, trust, and international reasoning. In A. Lupia, M. D. McCubbins, & S. L. Popkin (Eds.), *Elements of reason: Cognition, choice, and the bounds of rationality* (pp. 214–238). Cambridge University Press.

Postman, N., & Weingartner, C. (2009). *Teaching as a subversive activity*. Dell Pub. Co.

Pring, R. (1999). Political Education: Relevance of the Humanities. *Oxford Review of Education*, 25(1/2), 71-87. <https://doi.org/10.1080/030549899104134>

Prior, W. (1992). Just what is a good citizen? Political literacy and the implications for teachers of history. *ERIC, Resources in Education (RIE)*, 1–13.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster

Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: A multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25(2), 137–154. <https://doi.org/10.1080/02671520802524810>

Rahman, I. N., Budimansyah, D., Suryadi, K., & Sundawa, D. (2024). A conceptual framework of the factor influencing democratic citizenship in civic education. *KnE Social Sciences*, 9(19), 102–111. <https://doi.org/10.18502/kss.v9i19.16482>

Ramiscal, J. D. (2024). Social media as a tool for political awareness and its perceived importance among grade-12 humss students. *Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies*, 4(12), 513-519. <https://doi.org/10.47760/cognizance.2024.v04i12.046>

Reichert, F. (2016). Learning for active citizenship: Are Australian youths discovering democracy at school?. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2), 130-144. <https://doi.org/10.1177/1746197915626090>

- Reitano, P., Kivunja, C., & Porter, K. (2008). *Teaching controversial issues in schools to prepare children for a sustainable global village* [Conference paper]. Australian Association for Research in Education (AARE) Conference, Brisbane, Australia.
- Riggs, I. (1995, April). The characteristics of high and low efficacy elementary teachers. Paper presented at the *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, San Francisco, CA.
- Ross, A. (1984) Developing political concepts and skills in the primary school. *Educational Review*, 36 (2), 131-139 <https://doi.org/10.1080/0013191840360203>
- Rossi, J. A. (2006). The Dialogue of Democracy. *The Social Studies*, 97(3), 112–120. <https://doi.org/10.3200/TSSS.97.3.112-120>
- Russell, W. B. III. (2012). Contemporary social studies: Issues, perspectives, and thoughts. In W. B. Russell III (Ed.), *Contemporary social studies: An essential reader* (pp. 1-4). Information Age Publishing.
- Sang, G., Valcke, M., Braak, J. Van, & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers and Education*, 54(1), 103–112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.07.010>
- Santora, E. D. (2012). 21st century democratic social and citizenship education: A hybrid perspective. In W. B. Russell III (Ed.), *Contemporary social studies: An essential reader* (pp. 7-31). Information Age Publishing.
- Sapiro, V. (1983). *The political integration of women: Roles, socialization and politics*. University of Illinois Press.
- Schachner, M. K., Noack, P., van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school: Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87, 1175-1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Schedler, A. (1999). Conceptualizing accountability. In A. Schedler, L. Diamond, & M. F. Plattner (Eds.), *The Self-Restraining State: Power and Accountability in New Democracies* (pp. 13-28). Lynne Rienner Publishers
- Schulz, W. (2024). Young people's trust in institutions, civic knowledge and their dispositions toward civic engagement. *Large-Scale Assessments in Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40536-024-00210-1>
- Schunk, H. D. (2011). *Öğrenme teorileri*. (E. Üzümcü, Çev.). Nobel Yayınları.

- Sel, B. (2021). A meta-synthesis study on citizenship education research within the scope of social studies lesson in Turkey. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(3), 323-351.
- Selanik Ay, T. ve Yavuz, Ü. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 6(2), 31-63.
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. Continuum International Publishing Group.
- Sharer, W. B. (2007). *Vote and Voice: Women's Organizations and Political Literacy, 1915-1930*. Southern Illinois University Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shuttleworth, J., & Lomax, A. (2018). Teaching about enslavement through a critical analysis of three early childhood historical fiction texts. In S. B. Shear, C. Tschida, E. Bellow, L. B. Buchanan, & E. Saylor (Eds.), *Re Imagining elementary social studies: A controversial issues reader* (pp. 341-354). Information Age Press.
- Si, S. (2023). *Critical democratic education: A case study on controversy deliberation and its effects among pre-service elementary teachers* [Doctoral dissertation] Utah State University.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and teacher education*, 23(7), 1086-1101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011>
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacyforming experiences: A mixed methods study. *The Journal of Educational Research*, 104(5), 360-369. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.487081>
- Smith, D. G. (1997). The geography of theory and the pedagogy of place (editorial). *Journal of Curriculum Theorizing*, 13(3), 2-4.
- Smith, G. H. (2005). Beyond Political Literacy: From Conscientization to Transformative Praxis. *Counterpoints (New York, N.Y.)*, 275, 29-42.
- Snell, P. (2010). Emerging adult civic and political disengagement: A longitudinal analysis of lack of involvement with politics. *Journal of Adolescent Research*, 25, 258-287. doi:10.1177/0743558409357238

- Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Birliği Derneği [SBEB] (2020). *Tarihçe*. [Çevrim-içi: <http://sosbilder.org/hakkinda/>], Erişim Tarihi: 05.03.2024.
- Soto Huerta, M. E., & Pérez, B. (2014). Second-language literacy, immigration, and globalization. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 18(4), 485-500. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.928257>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Sözcü, U. (2019). *Öğretmen adaylarının doğal afet okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. [Doktora Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Stradling, (1978). Notes for a spiral curriculum for developing political literacy. Crick, B. & Porter, A. (Ed.). *Political education and political literacy*. Longman.
- Stradling, R. (1977). *The political awareness of the school leaver*. Hansard Society.
- Stradling, R. (1984) The teaching of controversial issues: an evaluation. *Educational Review*, 36 (2), 121-129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Street, B. V. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.
- Susanne, O. (2018). Places of remembrance: Spaces for historical and political literacy. A lesson report. *Journal of social science education*, 16(4). <https://doi.org/10.4119/jsse-855>
- Şan, S. (2019). Etkin vatandaş olma yolunda okuryazar olmak: Politik okuryazarlık ve hukuk okuryazarlığı. In C. Öztürk, G. Yıldırım, Z. İbrahimoglu (Eds.), *Kuramsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında 21. yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi* (ss. 219–238). Pegem Akademi.
- Şan, S. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık eğitimi odaklı politik okuryazarlığının geliştirilmesi*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Şan, S., & Gedikler, H. G. (2020). Social perspective on child education: Society, Democracy, and political literacy in child education. B. Arslan-Cansever, & P. Önder-Erol (Eds.), *Sociological perspectives on educating children in contemporary society* (pp. 185-205). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-7998-1847-2.ch008
- Şen, K. (2023). Citizenship education under authoritarian Islamic nationalism: an exploration of teachers' conceptions of citizenship in Turkey. *Journal of Curriculum Studies*, 55(2), 171–186. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2185106>

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics*. (6. Baskı). (M. Baloğlu, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taimalu, M., & Öim, O. (2005). Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors. *Trames*, 9(2), 177–192. <https://doi.org/10.3176/tr.2005.2.05>
- Tam, H. (2016). *Political literacy and civic thoughtfulness*. In J. O'Brien & S. Duffy (Eds.), *The need for roots* series. Centre for Welfare Reform.
- Tam, H. B. (Ed.). (2023). *Who's afraid of political education?: The challenge to teach civic competence and democratic participation* (First edition.). Bristol University Press. <https://doi.org/10.56687/9781447366997>
- Tannebaum, R. P. (2020). Controversial Public Issues in the Secondary Classroom. *Teacher Education Quarterly*, 47(1), 7-26.
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(9), 873-890.
- Tarhan, Ö. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin siyaset okuryazarlık düzeyleri ve temel siyaset bilimine ilişkin görüşleri* [Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Tarhan, R. (2021). Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretimi yaptıkları değerlerin, öz yeterlik ve epistemolojik inançları ile ilişkisinin incelenmesi. [Doktora Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Taylor, C. (1994) The politics of recognition. In: A. Gutmann (Ed.) *Multiculturalism: examining the politics of recognition* (pp. 25-74). Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Teddlie, C., Stringfield, S., & Reynolds, D. (2000). Context issues within school effectiveness research. In *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 174-200). Routledge.
- Tee, M. Y., Tan, S. Y., & Symaco, L. P. (2018). Socio-historical transformation and classroom discourse in Malaysia. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(2), 123-142. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.212>
- Tekin, H. (2023). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayıncılık.
- Thelma, C. C., Madoda, D., Sylvester, C., Patrick, M., & Shogbesan, Y. O. (2024). Evaluating the effectiveness of civic education in enhancing voter participation and political engagement. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, VIII(VIII), 4478-4493. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2024.8080344>

- Thomas, N. (2012). Children's participation: challenges for research and practice. In *Children's participation: challenges for research and practice: Centre for Children and Young People, Southern Cross University and the Social Policy Research Centre*. UNSW Seminar.
- Thomas, R., & Thomas, M. (2022). Analogy as racial and political literacy: Taking Children's analyses seriously. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 66(3), 192–198. <https://doi.org/10.1002/jaal.1266>
- Tomašević, A. N., & Lazar, Ž. (2021). Sociocultural aspects of political activism: A new model proposal. *Politeia*, 22, 37–54. <https://doi.org/10.5937/politeia0-34786>
- Torney, J. V., & Hess, R. D. (1967). *The development of political attitudes in children*. Aldine.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 202–211. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7
- Torney-Purta, J., & Barber, C. (2005). Democratic school engagement and civic participation among European adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education Study. *Journal of Social Science Education*, 4(3), 13–29.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Tororei, S. K. (1997). Purpose nature and scope of civic education. In E.J. D. Thompson (Ed). *Governance and civic education*. Adult Education for Development.
- Toynbee, A. (2011). *Lectures on the industrial revolution in England: Popular addresses, notes and other fragments*. Cambridge University Press.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217–247. <https://doi.org/10.1177/0013161x08330501>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Turner, B. (1993). *Citizenship and social theory*. Newbury Park.
- Turner, B. S. (1990). Outline of a theory of citizenship. *Sociology*, 24(2), 189-217. <https://doi.org/10.1177/0038038590024002002>
- UNESCO. (2004). *Message from the 47th session of the UNESCO International Conference on Education and proposed priorities for action to improve the quality of education for all young people*. International Bureau of Education.
- Uslu, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Utler, S. J. (2021). Political education of young children: Teacher descriptions of social studies teaching for children in 1st–4th grade in Norwegian Primary School. *Journal of Social Science Education* 20 (3), 102-129. <https://doi.org/10.11576/jsse-3986>
- Ülgen, P. (2010). Ortaçağ Avrupa'sında feodal sisteme genel bir bakış. *Mukaddime*, 1(1), 1–18.
- Üstel, F. (2008). *Makbul vatandaşın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İletişim Yayınları.
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Harvard University Press
- Versfeld, R. (2005). *Teaching controversial issues*. New Africa Books.
- Veugelers, W. (2011). Theory and practice of citizenship education: The case of policy, science and education in the Netherlands. *Revista de Educacion*, 209–224.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon: Okulda güdülenme ve güdülenmeyi öğrenme*. (Y. Budak, Çev.). Anı yayıncılık.
- Vigil, D. & Lopez, S. L. (2020). Countering educational inequities in refugee and immigrant communities: family navigational strategies in educational settings.

New Directions for Higher Education, 2020(191), 43-54.
<https://doi.org/10.1002/he.20381>

Vivirito, J. A. H. (2008). *Dare the Teachers Learn to Dare? An Inquiry into the Civic Consequences of Teacher Neutrality*. ProQuest Dissertations Publishing.

Waage, I. Ó., Kristjánsson, K., & Björnsdóttir, A. (2016). What are Icelandic teachers' attitudes toward democracy in education? In P. R. Carr, P. L. Thomas, B. Porfilio, & J. Gorlewski (Eds.), *Democracy and decency: What does education have to do with it?* (pp. 99–118). Information Age Publishing.

Wade, R. (2008). Service-learning. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 109-112). Routledge.

Wahyudi, W. & Fisher, D. (2006). School climate in Indonesian junior secondary schools. *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments*, 497-516. https://doi.org/10.1142/9789812774651_0021

Waller, M. (2023). *Teaching controversial topics in the politically polarized suburbs. Social Studies Research and Practice*, 19(1), 1–15.
<https://doi.org/10.1108/SSRP-10-2024-0048>

Warren, M. E. (2002). Deliberative democracy. Ch.7. In: Carter, A. Stokes, G. (Eds.), *Democratic Theory Today*. Padstow: Polity Press.

Waters, S., & Russell, W. B. (2013). Monumental Controversies: Exploring the Contested History of the United States Landscape. *The Social Studies*, 104(2), 77–86. <https://doi.org/10.1080/00377996.2012.687409>

Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research and Practice*, 4 (2), 1-24.

Weinschenk, A. C. (2013). Polarization, ideology, and vote choice in U.S. congressional elections. *Journal of Elections, Public Opinion and Parties*, 24(1), 73–89. <https://doi.org/10.1080/17457289.2013.813029>

Weisberg, H. F., Krosnick, J. A., & Bowen, B. D. (1996). *An introduction to survey research, polling, and data analysis* (3rd ed.). Sage Publications.

Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12). <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n12.2002>

- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 241–247. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004160>
- White, P. (1999). Political education in the early years: The place of civic virtues. *Oxford Review of Education*, 25(1-2), 59-70. <https://doi.org/10.1080/030549899104125>
- Williams, J. A. (1994). *Classroom in conflict: Teaching controversial subjects in a diverse society*. State University of New York Press.
- Wills, J. (2007). Putting the squeeze on social studies: Managing teaching dilemmas in subject areas excluded from state testing. *The Teachers College Record*, 109(8), 1980–2046. <https://doi.org/10.1177/016146810710900804>
- Winston, M. (2016). Diversity: The Importance of Access to Information and Political Literacy. *Journal of Information Ethics*, 25(2), 84–103.
- Wong, K. L., Lee, J. C., & Kennedy, K. J. (2020). School leadership for civic learning: the case of socio-political turbulence in hong kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 511-530. <https://doi.org/10.1177/1741143220933903>
- Wong, K.L., Lee, C. K. J., Chan, K. S. J., & Kennedy, K. J. (2019a). Teacher self-efficacy in cultivating students to become “good citizens”: a Hong Kong case. *Teacher Development*, 23(2), 155–173. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1550435>
- Wong, K.L., Lee, C.K.J. & Kennedy K.J. (2019b) An analysis of the role of Hong Kong school principals in supporting the teaching of civic education. In: *21th Annual Children's Identity and Citizenship European Association Conference*, Prague, Czech Republic.
- Wood, E. M. (2012). *Liberty and property: A social history of Western political thought from the Renaissance to Enlightenment*. Verso Books.
- Wood, J., (2009). *Young People and Active Citizenship*. [Ph.D. Thesis]. De Montfort University.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384.

- Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher Education*, 6(2), 137-148. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y)
- Wraga, W. G. (1989). Political Literacy: Teaching Active Citizenship. *Educational Horizons*, 68(1), 46–49.
- Wringe, C. (2012). *Democracy, schooling and political education* (Vol. 34). Routledge.
- Wyness, M., Harrison, L., & Buchanan, I. (2004). Childhood, politics and ambiguity: Towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*, 38(1), 81–99. <https://doi.org/10.1177/0038038504039362>
- Yalçın, F. A. (2011). Investigation of science teacher candidates' self-efficacy beliefs of science teaching with respect to some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3, 1046–1063.
- Yang, Y., & Green, S.B. (2011). Coefficient alpha: a reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392. <https://doi.org/10.1177/0734282911406668>
- Yavaş, M. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin politik okuryazarlık kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yavaş, M., Karadağ, Y., ve Kaymakçı, S. (2024). Teaching politic issues in social studies course: Teachers' views. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 114-146. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1337186>
- Youth Citizenship Commission (2009). *Making the Connection: Building Youth Citizenship in the UK*. [Çevrim-ı: https://www.liverpool.ac.uk/media/livacuk/politics/documents/YCC_Final_Report.pdf], Erişim Tarihi: 10.03.2024.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. YÖK Yayınları.

- YÖK. (2006). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. YÖK Yayınları.
- YÖK. (2018). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. YÖK Yayınları.
- Zaller, J. R. (1992). *The Nature and Origins of Mass Opinion*. Cambridge: Cambridge University.
- Zembylas, M., & Kambani, F. (2012). The teaching of controversial issues during elementary level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions. *Theory and Research in Social Education*, 40, 107–133. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>
- Zimmerman, J., & Robertson, E. (2017). *The case for contention: Teaching controversial issues in American schools*. University of Chicago Press.
- Zukin, C., Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K., & Carpini, M. X. D. (2006). *A new engagement?: Political participation, civic life, and the changing American citizen*. Oxford University Press.
- Zulfadli, Z., & Zuhri, A. (2023). The role of social media in increasing political literacy of beginning voters. *Malikussaleh Social and Political Reviews*, 4(2), 77-81. <https://doi.org/10.29103/mspr.v4i2.11948>
- Zvulun, J. & Harel, Y. (2017). Elections as an opportunity to educate youth to social responsibility. *Dapei Yozma* 9, 62–82 (In Hebrew).



EKLER

EK A Etik Kurul Belgesi

	T.C. KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu	
TOPLANTI SAYISI 8	KARAR SAYISI 9	TOPLANTI TARİHİ 4.08.2022
DAĞITIM YERLERİNE		
Universitemiz Eğitim Fakültesi'nde Öğretim Üyesi olarak görev yapan Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ'nün yardımcı araştırmacı, Yusuf E. B. ONGANER'in sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladıkları "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Becerisi Eğitimi Özyeterliklerinin İncelenmesi" isimli çalışması, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca onaylanması uygun bulunmuştur. Bu bilgiler ışığında, Aydınlatılmış Onam Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir. *Prof. Dr. Eyüp AKMAN, yıllık izinde olması sebebiyle toplantıya katılamamıştır.		
Prof. Dr. Muharrem ÇETİN Kurul Başkanı	Prof. Dr. Yavuz UNAT Başkan Yardımcısı	Prof. Dr. Kutay OKTAY Kurul Üyesi
Prof. Dr. Tolga ULUSOY Kurul Üyesi	Prof. Dr. Erol TURAN Kurul Üyesi	Prof. Dr. Burhan BALTACI Kurul Üyesi
DAĞITIM LİSTESİ Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Sayın Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ		

EK B Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : E-70297673-605.01-64373665
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Yusuf Erhan Bencamin ONGANER)

28.11.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Kastamonu Üniversitesi'nin 10/11/2022 tarihli E-26350463-300-2200123864 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 Sayılı Araştırma Uygulama izinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Kastamonu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı 191142002 numaralı doktora programı öğrencisi Yusuf Erhan Bencamin ONGANER Türkiye genelinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine anket ile veri toplama çalışması yapmasına ilişkin ilgi (a) yazısı ve ekleri Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen yer alan mühürlü formların kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın Genel Müdürlüğümüze bağlı okullarda yürütülmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Songül KOÇER
Bakan a.
İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanı

Ekler: Mühürlü Formlar (4 sayfa)

Dağıtım:
Gereği :
Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bilgi:
B Planı

Adres : Atatürk Bulvarı No: 98 Bakanlıklar/ANKARA
Telefon No : 0 (312) 413 36 89_
E-Posta: meb@hs01.kep.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Meryem AKARSU MURAT:
Unvan : Şef
İnternet Adresi: Faks: 3124254049
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 11c9-57b7-36b0-b0ed-c604 kodu ile teyit edilebilir.

EK C Dilsel ve Kavramsal Düzeltmeler Yapılan İfadeler

Uzman Görüşü Öncesi	Uzman Görüşü Sonrası
Politik okuryazarlık becerisinin ne olduğunu anlaşılır bir şekilde ifade edebilirim	Politik okuryazarlığı tanımlayabilirim.
Kendimi politik okuryazarlık konusunda yeterli bir birey olarak görüyorum.	Kendimi politik okuryazar olarak görüyorum
Ölçme araçlarını politik okuryazarlık becerisi kazanımlarına uygun şekilde hazırlayabilirim	Ölçme araçlarını politik okuryazarlık kazanımlarına uygun hazırlayabilirim.
Politik okuryazarlık becerisiyle ilişkili kazanımların verilmesi konusunda gerekli öğretim etkinliklerini tasarlayabilirim.	Politik okuryazarlık ile ilgili öğretim etkinliklerini geliştirebilirim
Öğrencilerin okul, aile ve çevrelerinde iyi birer vatandaş olmalarını sağlayabilmek amacıyla okul, aile ve toplumla iş birliği yapabilirim.	Öğrencilerin politik okuryazar olmalarını sağlamak amacıyla paydaşlarla iş birliği yapabilirim
Politik okuryazarlık becerisi kazandırma boyutunda öğretim planı çerçevesinde uygun öğretim stratejilerini etkin bir biçimde kullanabilirim.	Politik okuryazarlığı kazandırmak için uygun öğretim stratejilerini uygulayabilirim.

EK D Açıklayıcı Faktör Analiz Sonrası Ölçekten Çıkarılan Maddeler

1. Politik konularının öğretimi benim için kolaydır.
2. Siyasi tarih konusunda yeterli bilgiye sahibim.
3. Sivil toplum kuruluşlarının kamuoyu oluşturmadaki önemini bilirim.
4. Anayasa bilgimin temel hak ve özgürlükler bağlamında yeterli olduğunu düşünüyorum.
5. Sınıf ortamında oluşacak güncel politik tartışmaları yönetebilirim.
6. Öğrencilerin siyasi haklar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.
7. Politik okuryazarlığa kazanımlarına uygun olarak kamu kurum ve kuruluşlarına geziler düzenleyebilirim.
8. Öğrencilere politik okuryazarlığı yaşamdan örneklerle açıklayabilirim.
9. Elde ettiğim politika bilgilerini sistematik bir şekilde düzenleyerek öğrencilere aktarabilirim.
10. Politik süreçler hakkında detay vermekten kaçınırım.
11. Tarafsız bakış açımıyla evrensel politik değerleri kazandırmaya çalışırım.
12. Siyasi konuların öğretiminde bizzat tanık olduğum politik gelişmelerden örnekler verebilirim.
13. Derslerimde öğrencilerin dikkatini çekecek politik tartışmalı konulara yer veririm.
14. Öğrencilerin yaş ve akademik düzeylerine uygun bir şekilde politik konuları öğretebilirim.
15. Öğrencilerin politik okuryazarlık seviyelerini geleneksel ve alternatif ölçme araçlarını bir arada kullanarak ölçebilirim.
16. Ölçme araçlarını politik okuryazarlık kazanımlarına uygun hazırlayabilirim.
17. Politik okuryazarlığa ölçme araçlarına uygun yönerge, cevap kâğıdı ve puanlama anahtarı hazırlayabilirim.

EK E Politik Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Ölçeği

POLİTİK OKURYAZARLIK EĞİTİMİ ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Bu araştırma siz katılımcıların politik okuryazarlık özyeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Belirtilen görüşler hakkında size en uygun olan seçeneği (X) koyarak işaretleyiniz. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Sağlamış olduğunuz katkı için teşekkür ederim.

I. Bölüm (Bilgileriniz)

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Lütfen Görev Yaptığınız ilin adını yazınız.
3. Yaşınız?
☐ 20-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 ve üzeri
4. Kıdem yıl aralığınız?
☐ 1-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl ☐ 11-15 Yıl ☐ 16-20 Yıl ☐ 21 Yıl ve Üzeri
5. Görev Yaptığınız yer?
☐ İl Merkezi ☐ İlçe ☐ Belde veya Köy
6. Mezun Olduğunuz Bölüm
☐ Sosyal Bilgiler Öğr. ☐ Tarih Öğrt. ☐ Coğrafya Öğrt. ☐ Tarih Böl. ☐ Coğrafya Bölümü ☐ Diğer
7. Eğitim Durumunuz?
☐ Lisans ☐ Lisansüstü ☐ Devam Eden Lisansüstü
8. Eğitim hayatınız boyunca politika ile ilgili herhangi bir ders aldınız mı?
☐ Evet ☐ Hayır
9. Herhangi bir sendikaya üyemisiniz?
☐ Evet ☐ Hayır
10. Türkiye'yi ilgilendiren konularda ne sıklıkta tartışıyorsunuz?
☐ Hiçbir Zaman ☐ Bazen ☐ Her zaman
11. Uluslararası konular hakkında ne sıklıkta tartışıyorsunuz?
☐ Hiçbir Zaman ☐ Bazen ☐ Her zaman
12. Genel olarak öğrencilerinizin ailelerinin sosyo ekonomik düzeyi nedir?
☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek

Ek E'nin devamı

II. Bölüm (Maddeler)

Madde No	Maddeler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Politik okuryazarlığa uygun öğretim yöntemini etkin bir şekilde kullanabilirim.					
2	Politik okuryazarlık ile ilgili öğretim etkinliklerini geliştirebilirim.					
3	Politik okuryazarlığı kazandırmak için uygun öğretim stratejilerini uygulayabilirim.					
4	Politik okuryazarlık ile ilgili öğretim materyalleri geliştirebilirim.					
5	Kendimi politik okuryazar bireyler yetiştirecek yeterlilikte görüyorum.					
6	Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan politik okuryazarlık ile ilgili kazanımları hangi öğretim yöntemleri ile öğreteceğimi bilirim					
7	Politika bilgisiyle ilgili temel kavramları bilirim.					
8	Kendimi politik okuryazar olarak görüyorum.					
9	Politik bilgiye ulaşabileceğim kaynakları nasıl bulacağımı bilirim.					
10	Politik okuryazarlık öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik yeterli akademik bilgiye sahibim.					
11	Kullandığım/Kullanacağım politik bilgilerin orijinal kaynaklarını tam ve doğru olarak belirtebilirim.					
12	Ulaştığım politik bilgilerle yeni yorumlar ve bilgiler oluşturabilirim.					
13	Politik okuryazarlık ile ilgili kavram veya konularla ilgili edebi ürünlerden örnekler verebilirim.					
14	Ulaştığım politik bilgiyi eleştirel bakış açısıyla değerlendirebilirim.					
15	Öğrencilerin politik okuryazarlıklarını pekiştirecek okul dışı öğrenme ortamlarını oluşturabilirim.					
16	Politik okuryazarlığı tanımlayabilirim.					
17	Öğrencilerin hak ve özgürlüklerini her zaman dikkate alırım.					
18	Öğrencilerin katıldığı gruplarda aldığı rollerin sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayabilirim.					
19	Öğrencilerin farklı fikirlere saygı göstermelerini sağlayabilirim.					
20	Derslerimde öğrencilerimin fikirlerini özgürce ifade etmelerine izin veririm.					
21	Sınıf ortamı dışında öğrencilere sosyal ve ahlaki sorumluluklar verilmesi hususunda paydaşlarla işbirliği yapabilirim.					
22	Öğrencilerin düşüncelerinin önemli olduğunu göstermek amacıyla öğrencilere geri dönüş yapabilirim.					
23	Öğrencilerin düşüncelerinin aile ortamında önemszenmesi hakkında veliler ile görüşmeler yapabilirim.					
24	Öğrencilerin politik okuryazar olmalarını sağlamak amacıyla paydaşlarla iş birliği yapabilirim.					
25	Politik konuları sınıf ortamında ele almam konusunda paydaşlardan (yönetici, veli, vb.) gelebilecek eleştirileri olgunlukla karşılayabilirim.					
26	Öğrencilerin demokratik davranışlar sergileyecekleri ortamlar oluşturabilirim.					