

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

DEMOKRATİK SINIF DENEYİMİNE DAYALI ÖĞRETİM
ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKTİF
YURTTAŞLIK EDİNİMLERİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Aybüke BAŞTÜRK

TRABZON
Ağustos, 2024

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DEMOKRATİK SINIF DENEYİMİNE DAYALI ÖĞRETİM
ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKTİF
YURTTAŞLIK EDİNİMLERİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Aybüke BAŞTÜRK
ORCID: 0000 - 0003 - 0512 - 7564

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde
Doktora Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Taner ALTUN
ORCID: 0000 - 0001 - 9946 - 7257

TRABZON
Ağustos, 2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Aybüke BAŞTÜRK

16 / 08 / 2024

ÖN SÖZ

Yurttaşlık, bir arada yaşamının deneyimlendiği, bu deneyimin toplumsal yapının içindeki öteki ile kurulan ilişki ile anlamını kazandığı bir kavram olarak karşımıza çıkmakta ve ilk toplumsal kurumlar olan ilkokullarda bu bilince yönelik ilk deneyimlerle şekillenmektedir. Bu bakımdan, bugünün çocuğu yarının yetişkini olacak olan ilkokul öğrencilerinin, yurttaşlık kavramını deneyimlemelerinde; kendi haklarının farkına varırken, ötekine yönelik sorumluluklarının da bilincinde olmalarının sağlanması amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, hem haklar ve sorumluluklar arasındaki ilişkiye yönelik farkındalık sağlamak hem de aktif bir yurttaşın sahip olması beklenen becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Küreselleşen ve bilginin günden güne arttığı bir dünyada toplumlar demokratik, eleştirel düşünebilen ve eyleme geçebilen yurttaşlara sahip olmayı beklemektedir. Bu çalışma, sadece haklarını bilen değil; sahip olduğu hakların sorumluluğunu da alabilen ve bu yolda eyleme geçebilen bugünün çocukları, yarının yetişkinlerine yönelik bir farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır.

Bu tezi planlayıp, tez izleme komitem ile fikirlerimi paylaştığım ilk toplantıda farkında olmasam da yepyeni bir yaşamı büyütüyormuşum bedenimde. Bu bilgi, beni bu tezin gerçekleşmesinde, yepyeni bir yurttaş dünyaya getirme yolunda oldukça motive eden bir şey olmuştu. Teşekkürü ilk olarak inandığım, düşsem de kalkmayı bildiğim, nihayete erdirmekten ziyade, süreçte kazandıklarımı odaklandığım, bu yolun en başından sonuna değiştiğim ve dönüştüğüm her günün hatrına kendime ediyorum.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesine yönelik duyduğum heyecanı benimle her daim paylaşan gerek tez çalışmam gerek aklıma takılan herhangi bir konuda -kimi zaman bambaşka görüşlere sahip olsak dahi- beni her daim dinleyen, hayattaki herhangi bir konuya dair tartışmaktan büyük keyif aldığım sevgili hocam Prof. Dr. Taner ALTUN'a şükranlarımı sunuyorum. Hocam, bu yolda rehberim iyi ki sizsiniz.

Henüz bir lisans öğrencisi iken yüreğimde akademi kıvılcımlarını yakan, bu yola çıktığım ilk günden beri desteğini her daim hissettiğim yüksek lisans danışmanım Sn. Prof. Dr. Metin DEMİR'e; çalışma konumun zihnimde şekillenmesinde okuduğum kitaplarının etkisinin nice olduğu, kendisiyle yüzyüze görüşebildiğim kısacık anda bile bana ilham olan Sn. Prof. Dr. Michael APPLE'a,

Tez çalışma sürecime katılan öğrenciler ve uygulama sürecinde bana sınıfında kendi sınıfımmış gibi uygulama yapabilme imkânı tanıyan uygulama öğretmenime,

Bu tezin şekillenmesinde görüşlerimi önemserken bir yandan her daim “Nasıl daha iyi olur?” diye benimle düşünüp, tartışan tez izleme komitemin değerli üyeleri Sn. Prof. Dr. Durmuş EKİZ ve Sn. Prof. Dr. Nedim ALEV’e,

Birlikte pek çok zorluğa göğüs gerdiğimiz, yoğun günlerimde üzerimdeki yükü benimle paylaşan ve birbirimizi her daim motive ettiğimiz tüm mesai arkadaşlarıma,

Üniversiteye her gün huzurlu ve mutlu bir şekilde gelmemde çok büyük payı olan, gün gelip beraber dertlenip, günü geldiğinde dertlerden birlikte kurtulabildiğim, iyiye ve güzele olan inancıyla beni her daim motive eden, 9 yıldır aynı odayı paylaştığım ve bundan nice mutluluk duyduğum Arş. Gör. Dr. Bahar CANDAS’a ne kadar teşekkür etsem az kalır.

“Ne olacaksın bilmiyorum ama her ne olursan ol, en iyisi olacağını biliyorum.” diyerek bana olan inancını eğitim hayatımın ilk gününden beri hissettiğim annem Nilay UÇANSOY, henüz bir çocukken bile fikirlerimi daima önemseyen, ev içinde bana da her daim söz hakkı tanıyan babam Şeref UÇANSOY ve öğretmenlik mesleğinden her zaman ilham aldığım ablam Güneş ERKAN... Bana bu tezde ulaşmayı temenni ettiğim sonuçları bir evin içinde yaşatan canım aileme sonsuz teşekkürler.

Müzik, ruhumu kimi zaman coşturan kimi zaman dinlendiren bir yere sahip olmuştur hayatımda. Tüm bu yoğunluğun arasında, çalışmalarına katıldığım her günde yüreğimdaki kasveti alıp, keyifle yola devam etmeme olanak tanıyan sevgili Trabzon Üniversitesi Akademisyenler Türk Halk Müziği Topluluğu’na çok teşekkür ediyorum. Nice müzik dolu günlerde yanımda olmanız dileğiyle...

Ve yol arkadaşım Doç. Dr. Efe BAŞTÜRK. Sen bu yolculuğun sakın ve emin adımlarla limana ulaşmasında en büyük paya sahipsin. Kimi zaman bir hoca rolünde bilgi birikiminle fakat elbette her zaman bir eş rolünde yanı başımda varlığını bilmek bana her daim güç kaynağı. Olmasaydın, her şey çok eksik kalırdı.

Kızım, Arkhe Deniz'im... Bu tez en nihayetinde sen ve senin gibi çocuklara hayallerinizdeki gibi bir dünya yaratmada harekete geçmeniz ne denli kıymetli olduğunu hissettirebilmek için yazıldı. Dilerim benden sana kalacak en önemli şey, “söz söyleyebilme hakkını elinde tutabilmek” ve “söylediğin sözün sorumlusu olabilmek” olur. İşte o zaman tüm bu çaba yerini bulur. Kızım ve tüm dünya çocuklarına...

Ağustos, 2024
Aybuke BAŞTÜRK

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1. 5. Tanımlar	5
2. LİTERATÜR TARAMASI	6
2. 1. Araştırmanın Kavramsal Çerçevesi.....	6
2. 1. 1. Araştırmada Yer Alan Kavramlar	6
2. 1. 1. 1. Demokrasi: Farklı Ele Alış Biçimleriyle Anlamlandırılması	6
2. 1. 1. 2. Demokrasi Eğitiminin Türk Eğitim Sistemindeki Yeri	10
2. 1. 1. 3. Demokratik Eğitim Nedir? Nasıl Mümkün Kılınabilir?	11
2. 1. 1. 4. Demokrasi İdealinde Yurttaşlık Etiği	12
2. 1. 1. 5. Etkin- Edilgen Bağlamda Aktif Yurttaşlık	16
2. 2. Araştırmada Yer Alan Kavramlara İlişkin Alanyazın Taraması.....	17
2. 2. 1. Türkiye’de Demokrasi Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmalar.....	18
2. 2. 2. Yurttaşlık Eğitiminin Dünü, Bugünü ve Yarın İdeali	21
2. 2. 3. Literatür Taramasının Sonucu.....	26
3. YÖNTEM.....	28
3. 1. Araştırma Deseni.....	28
3. 2. Çalışma Grubu	29
3. 3. Verilerin Toplanması	30
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları/ Teknikleri	31
3. 3. 1. 1. Alan Notları	31
3. 3. 1. 2. Kelime İlişkilendirme Testi (KİT).....	32
3. 3. 1. 3. Yarı Yapılandırılmış- Odak Grup Görüşmesi.....	33
3. 3. 1. 4. Çalışma yaprakları	34

3. 4. Veri Toplama Süreci	35
3. 4. 1. Pilot Uygulama	35
3. 4. 2. Asıl Uygulama	36
3. 5. Verilerin Analizi	37
3. 5. 1. Kelime İlişkilendirme Testinin Analizi.....	37
3. 5. 2. Odak Grup Görüşmesinin Analizi.....	38
3. 5. 3. Çalışma Yapraklarının Analizi.....	38
3. 5. 4. Sınıf İçi Tartışmalarda Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi.....	39
3. 6. Araştırmanın Niteliği	40
3. 6. 1. İnandırıcılık.....	40
3. 6. 2. Aktarılabirlik.....	40
3. 6. 3. Tutarlılık	41
3. 6. 4. Teyit Edilebilirlik.....	41
3. 7. Çalışmanın Etik Boyutları.....	42
3. 8. Araştırmacının Yetkinliği ve Rolü	42
4. BULGULAR	44
4. 1. Ön Test Kelime İlişkilendirme Testi ve Ön Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular ve Tartışma	44
4. 1. 1. Ön Test Kelime İlişkilendirme Testinden Elde Edilen Bulgular ve Tartışma	44
4. 1. 2. Ön Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular.....	46
4. 2. Çalışma yaprakları ve Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	48
4. 2. 1. Etkinlik 1 “Yazıyor! Yazıyor! Gazeteler yazıyor!” (<i>Haklar</i>)	48
4. 2. 2. Etkinlik 2 “Sorun Varsa, Çözüm Var!” (<i>Sorumluluk ve Katılım</i>)	50
4. 2. 3. Etkinlik 3 “Talep Ediyorum, Talep Çözüyorum” (<i>Haklar ve Sorumluluk</i>)	53
4. 2. 4. Etkinlik 4 “Bu Hikâyede Ben De Varım.” (<i>Sorumluluk ve Katılım</i>)	56
4. 2. 5. Etkinlik 5 “Farklılıkların Farkındayım” (<i>Katılım</i>)	62
4. 2. 6. Etkinlik 6 “Bazen Yarım, Tamdan Büyüktür” (<i>Katılım</i>)	63
4. 3. Son Test Kelime İlişkilendirme Testi ve Son Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular	65
4. 3. 1. Son Test Kelime İlişkilendirme Testinden Elde Edilen Bulgular ve Tartışma	65
4. 3. 2. Son Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular.....	67
4. 4. Kapanış Değerlendirmesi	69
5. TARTIŞMA	71
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	76
6. 1. Sonuçlar	76
6. 2. Öneriler	77
6. 2. 1. Sonuçlara Dayalı Öneriler.....	77

6. 2. 2. İleride Gerçekleştirilecek Çalışmalara Yönelik Öneriler	78
7. KAYNAKLAR.....	79
8. EKLER.....	90
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	103



ÖZET

Demokratik Sınıf Deneyimine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Yurttaşlık Edinimlerine Etkisinin Değerlendirilmesi

Yurttaşlık eğitimi, geçmişten günümüze öğretim programlarında kendisine yer verilen önemli bir eğitim alanı olmuştur. Öyle ki ilkokul dördüncü sınıfta “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersi başlı başına bir ders olarak ilkokullarda okutulmaktadır. İlgili dersin öncüllerinden biri de şüphesiz temel eğitimin ilk üç yılında yer alan Hayat Bilgisi dersi. Hayat Bilgisi dersinin, bireyleri toplumsal yaşama hazırlamadaki rolünden yola çıkarak, “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlik” çerçevesinde de üzerinde durulan haklarını bilen, sorumluluklarını alan yurttaşların yetiştirilmesindeki öneminin göz ardı edilemeyeceği düşünülmektedir. Bu noktada, yurttaşlığı bir eğitim olarak değil bir deneyim olarak sunmayı hedefleyen bu çalışmada öncelikle katılımcıların aktif yurttaşlığın bileşenlerine yönelik kavramsal farkındalıklarının açığa çıkarılması hedeflenmiştir. 35 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ve ilgili sınıfta yer alan 6 odak grup katılımcısı ile yürütülen çalışmada, katılımcılarla gerçekleştirilen kelime ilişkilendirme testi ve odak grup görüşmesi tekniği ile gerçekleştirilen kısa hikayeler (vignette) temelli yarı yapılandırılmış görüşmelerin akabinde 6 hafta boyunca sorumluluk, eşitlik, katılım, özgürlük gibi kavramlar etrafında şekillenen etkinlikler gerçekleştirilmiş ve etkinlikler tamamlandıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşmelerle sınıf içi tartışmalar yürütülmüştür.

Çalışmada veriler kelime ilişkilendirme testi, odak grup görüşmeleri, çalışma yaprakları ve sınıf içi tartışmalarla toplanmıştır. Kelime ilişkilendirme testi ön ve son test olarak kullanılmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek kavram ağları oluşturulmuştur. Odak grup görüşmeleri yine etkinlik öncesi ve etkinlikler sonrasında gerçekleştirilmiş ve betimsel içerik analizine tabi tutularak, elde edilen tema ve kategoriler katılımcıların görüşleriyle desteklenmiştir. Sınıf içinde gerçekleştirilen çalışma yapraklarından elde edilen veriler betimsel içerik analizi sürecinden geçirilmiş ve etkinlikler sonrasında gerçekleştirilen sınıf içi tartışmalardan elde edilen veriler betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma yaprakları ve sınıf içi tartışmalardan elde edilen veriler daha sonra karşılaştırmalı bir şekilde yorumlanmıştır.

Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda, katılımcıların demokrasi, eşitlik, yurttaş kavramlarına yönelik ön farkındalıklarının kavramların kendi içinde nispeten daha yüksek olmakla birlikte; kavramlar arasındaki ilişkiyi kurabilmeleri bakımından düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yürütülen etkinlikler süresince aynı zamanda her etkinliğin akabinde gerçekleşen sınıf içi tartışmalarla, sürecin en başında görüşlerini ifade ederken yurttaşlık bilincine refere edebilecek şekilde olmayıp, bir diğer deyişle apolitik bir görüş sunma yolunu tercih eden katılımcılar yer almaktadır. Etkinlikler ilerledikçe çalışma yapraklarından ve gerçekleştirilen tartışmalardan elde

edilen verilerin, katılımcıların yurttaşlık kavramını hem kavrayış hem de eyleme geçme konusunda daha çok motivasyona sahip olmalarına imkan tanıdığı görülmektedir. Aktif yurttaşlığın bir deneyim süreci ile yerleşebileceğinin en önemli göstergelerinden biri de etkinliklerin ilk haftasından son haftasına doğru yapılan analizler incelendiğinde, zamanla çalışma yaprakları ve tartışmalardan çıkan verilerin aktif yurttaşlık ile bağdaştırılabilecek tema ve kategoriler etrafında şekillenmiş olmasıdır. Nitekim tüm sürecin sonunda aynı kavramlar ve vignette hikayeleri ile gerçekleştirilen kelime ilişkilendirme testi ve odak grup görüşmesinin verilerinin analizinde, katılımcıların demokrasi, eşitlik ve yurttaş kavramlarını kendi içlerinde daha çok toplumsal yaşam ile ilişkilendirilebilecek kelimelerle açıkladıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra kavramlar arasında kurdukları ilişkinin arttığı da verilerin analizi neticesinde ortaya çıkmış ve etkinlik sürecinin kavramsal farkındalığa yönelik de etkililiği sonucuna ulaşılmıştır. Kelime ilişkilendirme testinden elde edilen ön ve son veriler bilişsel olarak farkındalığa yönelik fikir verirken; çalışma yaprakları, sınıf içi tartışmalar ve odak grup görüşmeleri ile eyleme geçmeye yönelik motivasyon ve farkındalığın arttığına ilişkin veriler sunmaktadır.

Bulgulardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, soyut kavramlar arasındaki ilişkilerin kurulabilmesi ve kavramları farklı kelimelerle açıklayabilmelerinin sağlanması amacıyla, benzer kavramlar özelinde kelime ilişkilendirme, kavram haritası gibi etkinliklerin sınıf içinde yürütülmesinin önemli olduğu görülmektedir. Bu noktada özellikle tek tek kavramlar özelinde değil; ilgili kavrama ilişkin alt boyutların bir arada kullanıldığı kelime ilişkilendirmeler, soyut düşünebilme becerisini kazandırma bakımından etkili olabilir. Özellikle eylem ile içselleştirilebilecek yurttaşlık, demokrasi gibi kavramların teorik bağlamından ziyade, bizzat deneyimleme fırsatı tanınarak yürütülmesinin, kazandırılması hedeflenen bilince ulaşmada daha etkili olduğu düşünülmekte ve uygulayıcılara önerilmektedir. Son olarak, yazılı anlatım becerilerinin aktif yurttaşlık edinimindeki öneminden yola çıkarak; ilgili beceri ile ilişkilendirilerek yurttaşlık temelli çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Demokratik Sınıf, Aktif Yurttaşlık, Kelime İlişkilendirme Testi, Vignette

ABSTRACT

Evaluation of the Impact of Teaching Activities Based on the Democratic Classroom Experience on the Acquisition of Active Citizenship by 3rd Grade Primary School Students

Citizenship education has been a significant area of focus in educational curricula from past to present. In primary schools, the course "Human Rights, Citizenship, and Democracy" is taught as a standalone subject starting from the fourth grade. One of its precursors is undoubtedly the "Social Science" course in the first three years of basic education. Considering the role of Social Science in preparing individuals for social life, the importance of nurturing citizens who are aware of their rights and responsibilities cannot be overstated within the framework of "social and civic competencies." This study aims to present citizenship not just as an education but as an experiential process. Initially, the study aims to uncover participants' conceptual awareness of the components of active citizenship. In a study conducted with 35 third-grade primary school students and 6 focus group participants from the relevant class, word association tests and semi-structured interviews based on short stories (vignettes) were carried out. Following this, activities centered around concepts such as responsibility, equality, participation, and freedom were conducted over a period of 6 weeks. After the activities were completed, semi-structured interviews were held to facilitate classroom discussions.

To achieve this goal, a word association test and focus group discussions based on vignette stories were conducted with the participants. Following these initial assessments, activities revolving around concepts such as responsibility, equality, participation, and freedom were implemented over a period of six weeks. Post-activity, semi-structured interviews were conducted to facilitate classroom discussions.

Data were collected through word association tests, focus group discussions, activity sheets, and classroom discussions. The word association test was used as a pre- and post-test, and content analysis was employed to create concept maps. Focus group discussions, both pre- and post-activities, underwent descriptive content analysis, with themes and categories supported by participants' views. Data from activity sheets and classroom discussions were subjected to descriptive content analysis, followed by comparative interpretation.

Based on the study findings, while participants initially showed relatively high pre-awareness of democracy, equality, and citizenship concepts individually, their ability to relate these concepts was initially low. Throughout the activities, it was observed that participants became more motivated to take action as evidenced by data from activity sheets and post-activity classroom discussions. An important indicator of the potential establishment of active citizenship as an experiential process was

the emergence of themes and categories around active citizenship in data from activity sheets and discussions from the first to the last week of the study.

Furthermore, analysis of data from word association tests and focus group discussions conducted with the same concepts and vignette stories at the end of the study revealed that participants articulated democracy, equality, and citizenship concepts using words more closely associated with social life. Moreover, their ability to establish relationships between concepts increased, indicating the effectiveness of the activities in enhancing conceptual awareness. While word association tests provided insights into cognitive awareness, data from activity sheets, classroom discussions, and focus group interviews indicated increased motivation and awareness towards action.

Based on the findings, it is considered important to conduct activities such as word association and concept mapping within the classroom to enable the establishment of relationships between abstract concepts and articulate them using different words. Particularly, word associations that incorporate sub-dimensions related to a specific concept rather than individual concepts alone could be effective in fostering abstract thinking skills. Emphasizing experiential learning opportunities for citizenship and democracy rather than theoretical contexts is believed to be more effective in achieving the desired awareness and is recommended for practitioners. Finally, considering the importance of written communication skills in active citizenship acquisition, citizenship-based activities can be integrated with relevant skills.

Keywords: Democratic Classroom, Active Citizenship, Word Association Test, Vignette

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Demokrasi Eğitime İlişkin Lisansüstü Çalışmalar	19
2.	Yurttaşlık Eğitime İlişkin Lisansüstü Çalışmalar	23
3.	Katılımcılara İlişkin Bilgiler.....	30
4.	Veri Toplama Araçları (Amaç, İlgili Araştırma Sorusu ve Kullanım Zamanı)	31
5.	Müdahale Sürecinde Uygulanan Etkinlikler (Süresi ve Uygulama Amacı)	36
6.	Ön Odak Grup Görüşmesinin Veri Analizinde Elde Edilen Tema, Kategori ve Alıntılar.....	47
7.	“Yazıyor! Yazıyor! Gazeteler Yazıyor! Etkinliğinde Görüşlere İlişkin Bulgular	48
8.	“Sorun Varsa, Çözüm Var!” Etkinlik Kağıdına İlişkin Bulgular	50
9.	“Sorun Varsa, Çözüm Var!” Etkinliğinde Sınıf İçi Tartışmalara İlişkin Bulgular	52
10.	“Talep Ediyorum, Talep Çözüyorum” Etkinliğine İlişkin Bulgular.....	54
11.	“Bu Hikâyede Ben De Varım.” Etkinlik Kağıdına İlişkin Bulgular.....	58
12.	“Bu Hikâyede Ben De Varım.” Etkinliğinde Sınıf İçi Tartışmaya İlişkin Bulgular	61
13.	“Farklılıkların Farkındayım” Etkinliğinde Sınıf İçi Tartışmaya İlişkin Bulgular	62
14.	“Bazen Yarım Tamdan Büyüktür” Etkinliğine İlişkin Bulgular	63
15.	Son Odak Grup Görüşmesinin Veri Analizinde Elde Edilen Tema, Kategori ve Alıntılar.....	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Müdahale deseninin akış şeması.....	28
2.	Yurttaş kavramı ile ilgili örnek KİT sayfası	32
3.	Ön test kesme noktası 5 ve üstü olan kodlar	44
4.	Ön test kesme noktası 3-4 olan kodlar.....	45
5.	Ön test kesme noktası 1-2 olan kodlar.....	45
6.	Sorun varsa çözüm var etkinliğine yönelik örnek öğrenci kağıtları	52
7.	Kesme noktası 8+ olan kodlar	56
8.	Kesme noktası 4-8 arası olan kodlar.....	57
9.	Kesme noktası 1-3 arası olan kodlar.....	58
10.	Bu hikâyede ben de varım etkinliğine yönelik örnek öğrenci kağıtları	60
11.	Son test kesme noktası 5 ve üstü olan kodlar	65
12.	Son test kesme noktası 3-4 olan kodlar	66
13.	Son test kesme noktası 1-2 olan kodlar	66

1. GİRİŞ

Küreselleşen ve bilginin günden güne arttığı bir dünyada; toplumlar demokratik, eleştirel düşünebilen ve eyleme geçebilen yurttaşlara sahip olmayı beklemektedir. Zira içinde bulunduğumuz yüzyılda yaşanan ve süregelen ülkeler ve kitleler arası hareketin de yaratmış olduğu çeşitlilik, kişilerin kendi etnik kökenleri temelli bir toplumda yaşamının ötesinde farklı kimlikleri fark etme, tanıma, kabul etme gibi özelliklere sahip olmalarını kısmen zorunlu bir hale getirmiştir (Doytcheva, 2020). Öyle ki, bir arada yaşanan bir kamusal alanda, diğerinin farkında olunmadığı durumlarda, toplumların huzur içinde yaşamasının mümkünlüğü tartışılabilir (Karadağ, 2003). Bu noktada ilgili ortak yaşamın deneyimlenmesini sağlayacak şey ise karşımıza demokrasi ve demokratik bir toplum gerekliliğini çıkarmaktadır. Demokratik bir toplum yaratmanın öncüllerinden biri ise elbette demokrasiyi bir bilinç olarak benimsemenin yanı sıra davranışlarında demokratik yol ve yöntemleri kullanmaktan sakınmayan yurttaşlardan geçmektedir. Kişilerin demokratik olma süreçlerinde demokrasiye ilişkin bir değer olarak sahiplik kurmalarının yanında yurttaşlık kavramının edimsel yönüne yönelik de deneyimlerinin olmasının, demokrasinin sürdürülebilir bir halde ilerlemesine katkı sağlayacağı söylenebilir (Şahin, 2009).

Demokrasinin, mevcut toplumsal yapının içinde yer alan kişilerin katılım göstererek farkına vardıkları (Arendt, 2018) ve diğerine karşı ortak yaşamın gerektirdiği sorumluluğu içselleştirmelerini sağlayan önemli bir kavram olarak karşımıza çıkan yurttaşlık, demokrasinin bir değer olmasının yanında işlevsel bir anlama tekabül etmesindeki önemli bir unsur olarak yer almaktadır (Heater, 2007). Yurttaşlık kimi kaynaklarda bireyin devlete karşı ödev ve görevleri özelinde ele alınırken; kimi kaynaklarda bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapının bileşenlerine karşı duymuş olduğu içsel sorumluluk duygusu şeklinde (Crick, 2002) değerlendirilmektedir.

Yurttaşlık eğitiminin etkili bir şekilde uygulanması, genç nesillerin demokratik değerleri benimsemelerini sağlayarak toplumun demokratik işleyişine sağlam bir temel oluşturabilir. Bu bağlamda, eğitim programlarının içeriği ve uygulama yöntemleri üzerine yapılan araştırmalar, yurttaşlık eğitiminin etkinliğini artırmak için önemli ipuçları sunmaktadır. Ancak, yurttaşlık eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle belirli bağlamlarda sınırlı kaldığı ve daha kapsamlı, genel geçer bilgilerin eksikliği göz önüne alındığında, bu alandaki araştırmaların ve uygulamaların derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Bu beklentinin en önemli tezahürü eğitim ortamlarında kendisini göstermektedir. Bu bakımdan özellikle temel eğitimin aktif yurttaşlığı içselleştirebilen bireylerin yetişmesindeki önemi göz ardı edilmemelidir. Eğitimin, öğrenilerin şeyleri unuttuktan sonra elimizde kalanlar olduğu bilgisinden hareketle, eğitim ortamlarının bireylerin içinde bulundukları toplumsal yapı ile uyum içinde yaşayabilmelerini sağlayacak yaşantı durumları yaratmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu tez, yurttaşlık eğitiminin kavramsal çerçevesini oluşturmanın yanı sıra, pratik uygulamalarını değerlendirerek, bu eğitimin toplumsal dönüşüm süreçlerinde nasıl bir rol oynayabileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Özellikle, yurttaşlık eğitiminin eşitlik, adalet ve insan hakları gibi kavramları anlama ve günlük hayatta uygulama konularında nasıl bir etki yarattığını anlamak, bu çalışmanın ana odak noktalarından birini oluşturmaktadır. Sonuç olarak, bu tez, yurttaşlık eğitiminin teorik ve pratik boyutlarını derinlemesine inceleyerek bu alandaki bilgi birikimini zenginleştirmeyi ve gelecekteki araştırmalar için temel oluşturmayı hedeflemektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesindeki temel amaç, demokratik sınıf deneyimine dayalı öğretim etkinliklerinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin aktif yurttaşlık edinimlerine etkisini değerlendirmektir.

2018 yılı itibarıyla yenilenen ilköğretim ve ortaöğretim programlarında “*Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*” adı altında sekiz anahtar çerçeve yer almaktadır. Anahtar çerçevelerden biri de “*sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilik*” olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgili çerçeve ilkökul öğrencilerinin farklılıkların farkında olan, insan haklarını önceleyen, demokrasiyi yaşatan, saygılı ve hatta sorumluluk duygusunu içselleştiren bireyler olmalarının önemine değinmektedir (MEB, 2018). Bu kapsamda ilkökul 3. sınıf *Hayat Bilgisi* dersinden başlamak üzere, 4. sınıf *Sosyal Bilgiler* ve *İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi* dersleri öğretim programlarında ilkökul öğrencilerinin ilgili yeterliliğe ulaşmasını sağlayacak kazanımlar yer almaktadır. Ancak ilgili programların demokratik eğitimden ziyade, demokrasi eğitimi önceliği görülmekte ve ilgili durumun demokrasiyi içselleştirebilen bireyler yetiştirmede eksik kalacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada ise demokratik sınıf deneyimine dayalı öğretim etkinliklerinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin aktif yurttaşlık edinimine ulaşmaları sağlanmaya çalışılacaktır. Demokrasinin bir hak değil aynı zamanda bir sorumluluk olduğu bilinci ile, öğrencilerin demokratik taleplerini dile getirirken aynı zamanda aktif yurttaş olmanın gerekliliklerini de içselleştirebilmelerinin önemi göz ardı edilmemelidir. Zira demokrasi, kendi bireysel isteklerimizin ve haklarımızın sonsuz dışavurumu iken; yurttaşlık, bu isteklerin daima başkalarını nasıl etkileyebileceğine dönük toplumsal bir etğin uzantısıdır (Dagger, 1997; Honohan, 2002). Bu bağlamda demokrasiyi sadece “demokrasi eğitimi” bağlamından ziyade, eğitim ortamlarını demokratikleştirerek, diğer bir deyişle “demokratik eğitim” yaşantısı sağlayarak ilerlemenin oldukça değerli olduğu düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenleri ve alan uzmanları ile tasarlanan ve uygulanan aktif yurttaşlık etkinliklerinin, çalışma kapsamı dışında yer alan sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarını demokratik bir eğitim ortamına dönüştürme ve öğrencilerini aktif birer yurttaş olarak yetiştirme gayelerinde ilham verici olması umut edilmektedir. Bu çalışmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin “demokrasi”, “eşitlik” ve “yurttaş” kavramlarına yönelik bilişsel kavramaları nasıldır?
2. Katılımcıların toplumsal sorunlara yönelik çözüm önerileri, aktif yurttaşlık bağlamında nasıl değerlendirilebilir?
3. Sınıf ortamında uygulanan etkinliklerin, ilkokul üçüncü öğrencilerinin “demokrasi”, “eşitlik” ve “yurttaş” kavramlarına yönelik kavramsal algılayışlarına etkisi nasıldır?
4. Sınıf ortamında uygulanan etkinlikler, odak gruptaki katılımcıların toplumsal sorunlara yönelik çözüm önerilerini aktif yurttaşlık bağlamında nasıl etkilemektedir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Yurttaşlık eğitimi, bireylerin demokratik süreçlere aktif katılımlarını teşvik etmek amacıyla önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir (Kahne & Westheimer, 2006). Eğitim, bireylerin siyasi etkinliklerde yer alabilme yetkinliklerini geliştirmelerini sağlayarak toplumsal sorumluluk bilincini artırmayı ve demokratik kurumlara olan güvenlerini pekiştirmeyi hedeflerken; yurttaşlık eğitiminin bireylerin vatandaşlık bilgisi ve katılım düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Bu tür eğitim programları, öğrencilere demokrasi, insan hakları ve adalet gibi kavramları anlamaları ve günlük hayatta uygulamalarını teşvik etmektedir. Yurttaşlık eğitiminin önemli bir bileşeni olan katılımın, temel eğitim düzeyinden itibaren deneyimlenmesinin, bireylerin okul dışı toplumsal alanlarda kendilerinden aktif birer yurttaş olarak beklenen davranışları içselleştirmelerinde önemli ve değerli olduğu düşünülmektedir. Katılımın yalnızca bir oy verme etkinliğine indirgenmediği sınıf deneyimlerinin sağlanması ile, kamusal bir yaşam deneyiminin yürütüldüğü sınıf içinde hem sınıf içi hem toplumsal alanda olumlu etkileri olabileceği söylenebilir. Yurttaşlık eğitiminin toplumsal adalet ve eşitlik mücadelesindeki rolü vurgulanırken, bireylerin bu değerleri benimsemeleri ve savunmaları için gereken bilgi ve motivasyonu kazanmalarını sağlayarak toplumda daha adil bir yapı oluşturulmasına katkıda bulunulmasının önemi göz ardı edilmemelidir. Nitekim Schulz (2002), sosyal bilimlerin ve demokratik teorinin yurttaşlık eğitimi üzerindeki etkilerini incelerken; yurttaşlık eğitiminin sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda demokratik düşünme ve hareket etme becerilerini geliştirme süreci olarak ele alınması gerektiğini vurgular. Yurttaşlık eğitimi, bireylerin toplumsal yaşama aktif katılımını teşvik ederek demokratik değerleri benimsemelerini sağlamak, toplumda daha güçlü ve sorumlu bireylerin yetişmesine katkıda bulunmak açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Yurttaşlık eğitiminin, bireylerin eşitlik, adalet ve insan hakları gibi kavramları anlamalarını ve bu değerleri günlük hayatlarında uygulamalarını teşvik ederken; ilgili eğitim sosyal eşitsizliklerle mücadelede ve toplumsal dönüşümde önemli bir araç olarak görülmelidir. Eşitlik, yurttaşlık bilinciyle doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bireylerin eşitlik ve adalet konularında farkındalıklarının artması, toplumda daha adil ve eşitlikçi bir yapı oluşturulmasına katkı sağlar (Sen, 2009). Bu

çalışmalar ise aktif yurttaşlığın bir parçası olarak görülebilir (Connell, 2012). Ancak bunun yanı sıra eşitlik kavramının içselleştirilmesi eğitim, sosyal değişim ve dönüşüm süreçlerinde kritik bir rol oynarken; gençlerin eşitlik ve adalet konularında bilinçlenmesi ve harekete geçmesi, toplumun daha demokratik ve eşitlikçi bir yapıya doğru ilerlemesine yardımcı olur (Parker & Leithwood, 2000). Eşitlik kavramı özellikle sosyal bilimlerde matematikteki eşitlik anlamından farklı bir bağlamda değerlendirilmektedir. Toplum içindeki bireyler arasındaki fırsatlar, haklar ve imkanların eşit dağılımı veya adaletin sağlanması üzerine odaklanılması şeklinde ele alınan eşitlik kavramına yönelik eğitim bilimlerindeki çalışmalara bakıldığında kavramın matematik dersi ile ilişkilendirerek ele alındığı görülmektedir (Yaman, 2004; Yavuz, 2010). Oysa toplumsal eşitlik, toplumun her bireyinin eşit haklara sahip olması ve bu hakların korunması gerektiği fikrine dayanır. Bu kavram, genellikle sosyal adalet, hakların eşitliği, farklılıkların kabul görmesi gibi konuları içerebilir. Bu bağlamda, "toplumsal eşitlik" terimi, bireylerin ve grupların toplum içindeki yerlerini, haklarını ve imkanlarını eşit bir şekilde değerlendirme ve dağıtma sürecini ifade eder. Kökleri matematik bilimlerine dayanan eşitlik kavramının, kaynakların öğrenciler arasında adil dağılımını sağlamanın ötesine uzanmasından hareketle, toplumsal eşitlik tüm yurttaşlar için kaliteli eğitime, desteğe ve fırsatlara eşit erişim sağlama kavramını kapsar (Hotaman, 2010).

Yukarıda ifade edilen kavramsal yapıların öğretim programlarına yansımalarına gelindiğinde, ilgili kavramların edinimine yönelik özellikle Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda oldukça sınırlı düzeyde kazanımın yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018). Yurttaşlığın bir hak olmasının yanı sıra, bu haktan doğan sorumlulukların farkına varılması önemlidir. Bireylerin, kendileri dışındaki insanlara – bu çalışmada "öteki" olarak adlandırılacak kişilere – yönelik toplumsal eşitlik ilkesine dayalı eylemlerde bulunabilmeleri için bu sorumluluk bilincinin gelişmesi gerekmektedir. Bu nedenle, ilkokul öğrencilerinin bu çalışmaya katılımcı olarak dahil edilmesi, onların erken yaşta toplumsal eşitlik ve sorumluluk bilinci kazanmaları açısından önemli görülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, Trabzon ili Yomra ilçesindeki bir devlet ilkokuluna devam etmekte olan 35 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Demokratik bir sınıf deneyimi tasarlayarak ilkokul öğrencilerinin aktif yurttaşlık edinimlerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada aktif yurttaşlık "eşitlik", "hak", "sorumluluk" ve "katılım" kavramları özelinde irdelenmiştir. Bu bakımdan bu çalışmanın ilgili alt kavramların geliştirilmesine yönelik tasarlanmış olması aktif yurttaşlık tanımına yönelik -varsa- diğer alt kavramlara odaklanmamış olması çalışmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. Ayrıca kontrol grubu oluşturma güçlüğü nedeniyle tek gruplu deneysel desen kullanılmış olması bu çalışmanın bir diğer sınırlılığı olarak ifade edilebilir. Son olarak araştırma 6 haftalık uygulama süreci ile sınırlı tutulmuştur.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Demokratik bir sınıf deneyimiyle ilkokul öğrencilerinin aktif yurttaşlık edinimlerinin geliştirilmesini amaçlayan bu çalışmada;

- Katılımcıların çalışma yapraklarını tamamlarken içtenlikle yanıtladıkları,
- Sınıf içi tartışma sürecinde verilen yanıtların samimi bir şekilde verildiği,
- 6 haftalık uygulama sürecinin, amaca yönelik yeterli bir zaman tanıdığı varsayılmaktadır.

1. 5. Tanımlar

Aktif Yurttaşlık: “İnsan hakları ve demokrasi ile uyumlu olarak, karşılıklı saygı ve şiddet içermeyecek bir şekilde sivil topluma, siyasal ve/veya toplumsal yaşama katılma”yı ifade eden bir kavram olarak kullanılmaktadır (Hoskins 2006’dan aktaran Dil, Yazıcı, Arslan & Çetin, 2018, s. 519).

Hak: “Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazanç.” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023).

Sorumluluk: “Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesinin yanı sıra diğerlerinin haklarına karşı oluşturduğu içsel tutum şeklinde tanımlanmaktadır (Özen, 2015; TDK, 2023).

Katılım: “Yurttaşların kamu otoritelerini ve onların yaptıkları işleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemek amacıyla giriştikleri yasal eylemler” şeklinde tanımlanmaktadır (Nie, Verba, & Converse, 1989).

Eşitlik: “Bedensel, ruhsal başkalıkları ne olursa olsun, insanlar arasında toplumsal ve siyasi haklar yönünden ayırım bulunmaması durumu” olarak ele alınmaktadır (TDK, 2023).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kavramsal Çerçevesi

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın düşünsel zeminini oluşturan kavramlara yönelik kavramsal çerçeve ele alınmakta ve ilgili kavramlara yönelik yapılan alanyazın taraması yer almaktadır.

2. 1. 1. Araştırmada Yer Alan Kavramlar

Araştırmada yer alan kavramlara ve kavramların araştırmada hangi bağlamlarda ele alındığına bu bölümde değinilmiştir.

2. 1. 1. 1. Demokrasi: Farklı Ele Alış Biçimleriyle Anlamlandırılması

Demokrasi sözcüğü, her ne kadar modern dünyanın ve çağın popüler bir kavramı sayılsa da köken itibariyle antik çağa kadar uzatılabilir. Sözcüğün antik tarihinde karşımıza çıkan belirgin öğelere bugün rastlanmıyor olması, demokrasinin sadece modern anlamıyla algılanması gerektiğini göstermez (Arblaster, 2022). Çünkü demokrasi, modern anlamıyla temsili bir anlam içeriyor olmasına rağmen, antikitede doğrudan demokrasi anlamına gelen bir etkin (aktif) katılım anlamında kullanılmaktaydı (Hansen, 2005). Yurttaşların site (polis) yaşamına dair kamusal sorunlara ve meselelere doğrudan ilgi ve alaka göstermeleri anlamında demokrasi, bu nedenle, çoğu kez siyasi bir yönetim biçimi olmanın ötesinde bir yaşam tarzı anlamına gelmekteydi (Ağaoğulları & Köker, 2013).

Demokrasinin antikitede bir yaşam tarzı olarak sayılmasının başlıca sebepleri vardır: birincisi, şehir devletleri az nüfusa sahiplerdi ve bu durum onların refah içinde gelişim gösterebilmelerini, dolayısıyla entelektüel yaşama daha fazla vakit ayırmalarını sağlıyordu (Wood, 2017). İkincisi, şehir devletleri içerisinde ekonomik üretim, yurttaş sayılmayan unsurlar tarafından, yani kadınlar ve köleler tarafından sağlanıyordu. Bu durumda yurttaşlar, yani zengin aristokrat kesimler, entelektüel üretime şehir devletini ilgilendiren kamusal meselelere daha fazla vakit ayırabiliyordu. Üçüncü olarak demokrasi, şehir devletinin halka açıklığı nedeniyle doğrudan katılım gösterilebilecek, yani etkinlik düzeyinde fiiliyata geçirilebilecek bir deneyimdi. Örneğin Yunan şehir devletlerinde mahkemeler ve meclisler, halka açık toplantılar yoluyla kamusal bir nitelik kazanmakta, alınan kararlar doğrudan halkın bilgisine ve tartışmasına açılmaktaydı (Roisman, 2004).

Tüm bu veriler ışığında antik şehir devletinde demokrasiye ilişkin hem olumsuz hem de olumlu yargıların bulunabileceği saptanabilir. Antik Yunan demokrasisinin olumsuz addedilebilecek tarafı, demokrasinin sadece zengin aristokrat sınıfına ait bir şey sayılmasıdır. Kadınların, kölelerin

ve yabancıların demokrasi deneyimini ilgilendiren konuların tartışılması ve karara bağlanması sürecinden dışlanması, bugün demokrasiyi tamamlayıcı bir öge olarak kabul edilen eşitlik meselesini tartışmalı hale getirmektedir (Anagnostopoulos & Santas, 2018). Ancak bir sonraki bölümde tartışılacağı üzere, antik Yunan demokrasisi eşitlik sözcüğüne oldukça önemli bir anlam sunmaktaydı.

Antik Yunan örneğinin olumlu tarafı ise, bugün dahi ulaşılması zor olan bir kamusal deneyimin çeşitliliği ve çoğulluğudur. Halkın mahkemelerde ve meclislerde alınacak kararlara dair izleme hakları, onları, kamusal sorunlar hakkında daha fazla bilgi ve ilgi sahibi kılmıştır. Dolayısıyla halk, kamusal sorunların merkezinde yaşamaktaydı ve bu nedenle söz konusu sorunlarla ilgili konuşabilme ve düşünebilme imkânı bulunmaktaydı (Wallace, 1996). Örneğin şehir devletinin kalbi sayılabilecek olan, adına *Agora* denilen ve şehir hayatının tüm kültürel ve ekonomik yaşantısının deneyimlendiği yerlerde yurttaşlar siyasi tartışmaları ve entelektüel sohbetleri icra ederek hem siyasi bir kimlik kazanmaktaydılar hem de tartışma etiği ile saygı kültürü gibi bugün dahi modern demokrasinin olmazsa olmazları sayılabilecek prensipleri geliştirebilmekteydiler (Sennett, 2019).

Antik Yunan demokrasi örneği, Arendt'in ifade ettiği gibi, yurttaşlığı sadece isim, kavram ya da yasal bir ilke olarak soyut bağlamında düşünülemez, fakat bir katılım ve etkinlik gösterebilme şeklinde idrak edebilecek bir somut durumu ya da yurttaşın doğrudan deneyimleyebileceği bir pratiklik olduğunu göstermektedir (Arendt, 2018). Antik Yunan demokrasi örneğinin bugün literatürde doğrudan demokrasinin ilk örneği olarak kaydedilmesinin – ve tabi modern çağda imkânsız bir deneyim olarak görülmesinin – başlıca nedeni, Yunanlıların demokrasiyi sadece siyasi yaşam ile irtibatlı kılmamalarıdır. Aslında Yunan örneği, bugünkü modern düşünce ile kavramanın zor olduğu bir durumu gösterir: demokrasi veya geniş anlamıyla siyaset, toplumsal yaşamın bütününe yayılmıştır ve yurttaşlardan farklı ve ayrı bir yönetim mekanizması ile ilgili değildir. Demokrasi, bu anlamıyla, yurttaşların etkinliği ile katılımı yoluyla üretilen ve deneyimlenen, dolayısıyla yurttaşların fiili pratiklerine bağlı gelişen ortak bir paylaşımdır (Raaflaub, 2013). Yunan demokrasisi özelinde kararların halka açık meclislerde alınması da bunun bir örneği sayılabilir: kararlar, sınırlı tarihsel dönemlerde ortaya çıkan tiranlıkları saymazsak, tek bir kişiye ait olarak ve halkın bilgisine kapalı durumlarda alınmamaktaydı. Kararlar, geniş katılımların sağlandığı oturumlarda alınmakta, dolayısıyla halk, kararın nasıl, hangi gerekçe ile alındığını bilfiil gözlemlemekteydi (Clarke & Foreweraker, 2001). Dolayısıyla demokrasi, antik Yunan örneğinde, kimin karar verme yetkisinin ölçüldüğü sayısal bir hesaplama mantığına indirgenmemekteydi. Demokrasi, her şeyden önce konuşma, düşünme ve tartışma ile gelişen bir etkinlikti ve yetkiden ziyade doğrunun belirlenebilmesi amacıyla icra edilen bir müzakere ilişkisiydi.

Antik Yunan örneğini özgül kılan hususlardan bir tanesi, demokrasinin kamusal ve kolektif, yani halkın ortaklaşa (müşterek) deneyimleyebileceği bir etkinlik olmasıdır. Dolayısıyla demokrasi, olabildiğince yatay ve geniş katılımlı bir anlama sahiptir. Örneğin siyasi ve adli kararlar, yurttaşlar

topluluğundan farklılaşmış ayrı bir uzman sınıfı tarafından alınmamakta, kararların alınmasından sorumlu olan kişiler, belirli aralıklarla yurttaşlar tarafından seçilmekte idiler (Dinçkol, 2017). Böylece tüm yurttaşlar, siyasi ve hukuki anlamda topluluğu yönetme yetki ve sorumluluğuna sahiplerdi. Bu, demokrasinin, insanların sadece oy vermeye indirgendiği ve yurttaştan ziyade seçmene dönüştürüldüğü modern ve temsili bağlamının çok ötesinde bir anlama sahiptir. Çünkü yurttaşların, her birinin, karar organlarına kura usulü ile sırayla çevrimsel olarak seçilmesi, aslında herkesin yönetimden sorumlu olduğunun bir göstergesidir. Böyle bir durumda kendisini siyasal ve kamusal meselelerden yalıtabilmesi hem imkânsızdı hem de Yunanlılar tarafından olumsuz addedilmekteydi. Yunanlılar, kendilerini kamusal meselelerden yalıtın ve sadece kendi özel yaşamına odaklamak suretiyle topluluğa dair herhangi bir sorumluluk etiği ve duygusu geliştirmeyen insanlara *idiotes* derlerdi. *İdiotes*, küçümseyici tavrın sembolik ifadesidir; kendi yaşamı dışında kamusal yaşama katılım ve ilgi göstermeyen/gösteremeyen insanları nitelemek için kullanılır (Cartledge, 2013). Yunanlılar için kamusal meselelere katılım bir tercih değil, aksine herkesin sahip olması gereken sorumluluktur. Günümüz modern demokrasilerinde siyasetle ilgilenmenin belirli maddi güç ve olanaklara indirgendiği düşünüldüğünde antik Yunan örneğinin daha toplumsal tabanlı olduğu ileri sürülebilir.

Modern çağda demokrasiye gelindiğinde ise iki önemli unsur çıkar: birincisi, doğrudan demokrasiyi fiili anlamda imkânsız kılabilecek sosyal gelişmelerdir. Bunlar, kent hayatının ortaya çıkması, nüfusun ulusal düzeyde artması ve ayrıca uluslararası düzeyde nüfus hareketliliğinin yoğunlaşması ve ticari ilişkilerin de ulus-aşırı düzeylere genişlemesi gibi toplumsal ve ekonomik nedenlere bağlanabilir. İkinci olarak, modern demokrasi, modern ulus-devletlerin, yani yönetim ilişkisinin belli bir uzman sınıfın öncülüğü ve yetkisinde icra edilmeye başlandığı tarihsel evrenin etkisiyle gelişmiştir. Dolayısıyla modern demokrasi, halkın bilfiil kendisi aracılığı ile pratiğe döküldüğü bir etkinlik imkânı olmaktan çıkarak, halkın sadece temsil etme ile temsil edilme hakkına sahip olduğunu belirten soyut bir ilkeye dönüşmüştür.

Aslında modern demokrasi, modern kültürün hâkim temaları ile düşünülmelidir. Modern çağ, bireyciliğin yükselişi ile başlamış ve birey sözcüğünün rasyonel karar alabilen ve kendi çıkarının peşinde koşabilen yalıtılmış, otonom (özerk) ve izole bir varlığa indirgenmesi ile insanın kamusal ve toplumsal varlığı geri plana atılmıştır. Birey, bu anlamda, kendi çıkarının peşinde koşan ekonomik bir canlıdır ve bu nedenle kamusal meselelerden ya da siyasi sorunlardan uzak ve ayrı bir varlığı temsil eder (Arendt, 2018). Dolayısıyla kamusal sorun ve meseleler, modern çağda, toplumsal bir hadise olmaktan çıkmış, bunun yerine sadece bu konuyla ilgilenebilecek uzmanlaşmış bir yapının yetkisi ile sorumluluğuna indirgenmiştir. Böylesi bir durumda modern demokrasi, bireyin ve bireyciliğin hakları ve özgürlüğü ile sınırlı, kolektif ya da kamusal bir anlama etkinlik düzeyinde indirgenemeyecek ve sadece yasa ile düşünülebilecek soyut ve normatif ilkeler doğrultusunda anlam kazanmıştır.

Modern demokrasinin böylesi soyut ve sadece temsil edilmeye indirgenen bağlamı en çok Rousseau tarafından eleştirilmiştir. Rousseau, gerçek bir demokrasinin, halkın iradi olarak kendini ortaya koyabildiği ve onun iradesinden ayrı bir irade tarafından temsil edilemeyecek bağlamına işaret eder (Rousseau, 2019). Genel irade, halkın bir araya gelerek kendini kolektif bir kimlikte bütünleyebildiği en üstün iradedir. Bu irade, halkın temsil edilmekten ziyade kendisini ortaya koyabilmesi ile mümkün olur ve Rousseau, bu anlamda, halka doğrudan katılım ve etkinlik göstermesi anlamında pozitif bir yetki ve sorumluluk verir. Bu yetki ve sorumluluk, her ne kadar antik Yunan örneğini hatırlatsa da Rousseau açısından modern çağın özgül karakteristiği bakımından düşünülmektedir. Rousseau, insanların sadece bencil çıkarlara indirgendiği modern çağın bireyci ve çatışmacı kültürünü, daha duyarlı, kamusal ve ortaklaşacılığa saygılı bireyler ile ortaya çıkarabilecek bir kamusal kültürün yaratımı ile aşmayı hedeflemektedir (Tütüncü & Tütüncü, 2019). Rousseau'ya göre modern çağın hâkim problemi, yalnızca bireyciliğin varlığına indirgenemez. Bireycilik, yarattığı sonuçlar itibarıyla da problemlidir; çünkü insanları birbirleriyle çatışmaya iten, onları rekabet duyguları ile birbirlerinin düşmanı gibi görmelerine yol açan ve bu nedenle yaratılan veya doğabilecek kimi sosyal, iktisadi ya da siyasi eşitsizlikleri olağan görmelerine sebep olan gayri kamusal bir anlama sahiptir.

Rousseau'nun modernizm eleştirileri ile genel iradenin belirebilmesi için ihtiyaç duyulan kamusal bireylerin yaratılması noktasında referansta bulunduğu en önemli unsurlardan bir tanesi eğitimidir ve eğitim, Rousseau için bireylerin sadece bilgiyi öğrendikleri bir ilişki değil, fakat kendilerinin etkin olarak öğrenebildikleri pratik ve kendilerini dönüştürücü (*reflexive*) bir ilişkidir. Bu anlamda Rousseau'cu eğitim anlayışı, antik Yunan demokrasisinin bir izdüşümü ve daha önemlisi, günümüz modern toplumlarında uygulanabilecek bir yurttaşlık eğitimi modelidir (Durğun, 2020). Bu husus yurttaşlık etiği bölümünde ayrıntılı olarak tartışılacaktır, ancak şimdilik belirtilmesi gereken şudur: modern demokrasi, özellikle yurttaşların sadece kendi özel hayatları ile özel çıkarlarına indirgendiği bir yaşantı düzleminde etkinliğe ve kamusal katılıma dayalı doğrudan demokrasi örneğini imkânsızlaştırmaktadır; ne var ki bu imkânsızlık, belli ölçü ve düzlemlerde geriletebilir. Eğitim ve eğitimde demokratik bilincin kazandırılmasının önemi tam da bu noktada önem kazanır: Rousseau'cu eğitim düşüncesi, modern çağın adeta bir kural olarak dayattığı bireyciliği erken yaşlarda kamusal bir birey düşüncesi ile yer değiştirebileceğimiz düşüncesine dayalıdır (Rousseau, 2009). Bu eğitim düşüncesi, doğrudan demokrasi deneyiminin kazandırmış olduğu sorumluluk duygusu ve kamusal ilgiyi, modern bireylerin düşünce hayatlarına bir imkân düzeyinde yerleştirebilmesi nezdinde anlamlı olduğu kadar, doğrudan demokrasinin ya da doğrudan demokrasiyi etkinlik yoluyla kurabilecek bir yurttaşlık deneyiminin tam anlamıyla imkânsız olmadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Demokrasi bulunduğu toplumdaki tüm bireylere eşit mesafede yer aldığı müddetçe devamlılığını sağlayabilme yetisine sahiptir. Yaşamın her alanına

yayılan demokrasi, aynı zamanda yurttaşlık bilinci geliştirilmesinde de önemli ve göz ardı edilmemesi gereken bir husus olarak görülmelidir (Elkatmış, 2007).

2. 1. 1. 2. Demokrasi Eğitiminin Türk Eğitim Sistemindeki Yeri

Türk eğitim sisteminde demokrasi eğitiminin ilk örneklerinden biri, 1940'larda uygulamaya konulan Köy Enstitüleri'dir. Bu enstitüler, demokratik bir eğitim anlayışını temel alarak köylerdeki öğretmen ihtiyacını karşılamayı amaçlamış ve öğrencilerin karar alma süreçlerine aktif katılımını teşvik etmiştir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında sorumluluk paylaşımı, ortak kararlar alma ve birlikte çalışma gibi demokratik işleyişlere dayalı bir eğitim modeli uygulanmıştır. Bu uygulama, Türkiye'de demokrasi eğitimi anlayışının ilk somut adımlarından biri olarak kabul edilir. Cumhuriyet dönemi Türk eğitim sisteminde demokrasi kavramının ise ilk olarak 1949 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin BANGUOĞLU tarafından, IV. Milli Eğitim Şurası'nda kendisine yer bulduğu görülmektedir. İlgili şurada eğitim ve öğretim sürecinde yer alan demokratik işleyişlerin yeniden ele alınmasına karar verildiğinden söz edilmektedir. Ancak böylesi bir ele alışı hangi bağlamda olacağı ile ilgili bir açıklamaya yahut demokrasinin eğitim sistemi içinde ne şekilde anlamlandırıldığına ilişkin herhangi bir veriye yer verilmemiştir (MEB, 1949). 1949 yılından 1974 yılına gelinceye dek gerçekleştirilen şuraların hiçbirinde demokrasi kavramına yahut eğitim sisteminin demokratikleştirilmesine yönelik herhangi bir adım atılmadığı ve ilgili yılda gerçekleştirilen IX. Milli Eğitim Şurası'nda ise Türk eğitiminin amaçlarından birinin “demokrasi eğitimi” olduğu görülmektedir. Demokrasi eğitimi amacıyla bireylerin demokratik bir toplumda demokrasi bilincine ve yurttaşlık sorumluluklarına ilişkin eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine çalışılmasına yönelik karar alınmıştır (MEB, 1974).

1988 yılında gerçekleştirilen XII. Milli Eğitim Şurası'na dek demokrasi kavramına kısmen değinilmesine karşın; öğretim programlarında yer almasına yönelik bir karar bulunmamaktadır. Ancak ilgili şurada Türk eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme sürecinin yanı sıra, öğretim programlarında da öğrencilerin demokratik düşünce ve davranışlara ulaşmalarını sağlayacak öğelere yer verildiği ve Türk eğitim sisteminde demokrasi eğitimi kavramına adım adım geçiş yapıldığı görülmektedir (MEB, 1988). Sonraki şuralar incelendiğinde demokrasi ve çevre konularına (MEB, 1990); eğitim ortamlarının demokrasinin gereği olan sorumlulukların paylaşılması, görevlerin katılımcılar arasında bölüşümü gibi çalışmaların artırılmasına (MEB, 1996); insan hakları ve demokrasi bilinci oluşturulmasına (MEB, 2006) ve son olarak 2010 yılında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen ve öğrencilerin demokratik bir okul ve sınıf ortamı yaratabilmeleri ve devamlılığını sağlayabilmeleri amacıyla, bu amaca uygun etkinliklerin sınıf ortamına taşınmasına yönelik çalışmalara yer verilmesine yönelik kararlar alındığı görülmektedir (MEB, 2010).

Son olarak 2015 yılında Talim ve Terbiye Kurulu'nun 25.06.2012 tarihinde almış olduğu 69 sayılı kararı ile ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde *İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi* dersi

yürürlüğe konmuştur. İlgili dersin özel amaçları incelendiğinde; bireylerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasiye ilişkin kavramsal öğrenmelerinin yanı sıra bu değerleri yaşamın her anına aksettirebilmelerinin sağlanmasının yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018). Bu noktada ilkokul üçüncü sınıfta yer alan Hayat Bilgisi dersinin, öğrencileri bahsi geçen derse hazırlamada ön koşul bir ders mahiyetinde olduğu düşünülebilir. Zira üçüncü sınıf düzeyinde istek ve taleplerin demokratik yollarla dile getirilmesine yönelik kazanımların varlığı Hayat Bilgisi dersi öğretim programında karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2018).

Demokrasi eğitiminin asıl amacı Gözütok'a (2007) göre bireylerin yurttaşlık faaliyetlerinde etkin rol almasının sağlanmasıdır. Etkin rolde dikkate değer noktaların hak ve özgürlükleri bilmenin yanı sıra bunları benimsemiş olma ve ötekilere karşı saygı duyma olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu noktada ilgili kavrayışa erişmede temel eğitim düzeyinden başlanarak demokrasi eğitimi ve hatta demokratik eğitim deneyimini ilkokul öğrencilerine yaşatmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

2. 1. 1. 3. Demokratik Eğitim Nedir? Nasıl Mümkün Kılınabilir?

Demokratik eğitim, süreçlerini demokrasinin temel prensiplerine dayandırarak şekillendiren eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu prensipler, sınıf, okul gibi kamusal alanlarda kendini gösterebilme yeterliliğine sahiptir. Zira sınıf, dolayısıyla okul, toplumsal yaşamın yansımalarının deneyimlenebildiği birer prototipler olarak düşünülebilir. Taçman (2009) demokratik eğitimin, amaçlar, yöntemler ve uygulamalarda demokrasiyi temel alan eğitim yaklaşımı olduğuna değinmektedir. Demokratik bir eğitim ortamında bireyler haklarının farkında ve sorumluluklarının bilincindedir. Demokratik bir eğitimde insan haklarının gözetilmesi (Kepenekçi, 2003); farklılıkların korunması (Kocabaş, 2006) ve durumlara ilişkin çok yönlü bakış yetisinin geliştirilmesi (Şimşek, 2011) hedeflenmektedir. Sınıf ortamında böylesi bir ortamın yaratılmasında öğrenciler, en az öğretmenler kadar, sorumluluk sahibi olmakla yükümlüdür. Zira öğretmen, demokratik bir sınıf deneyiminde sınıfın yöneticisi konumunda olmanın ötesinde, sınıfın bir ferdi statüsündedir. Bu bağlamda sınıf içi demokratik ortamın oluşturulmasında sınıfta yer alan tüm bireyler sınıfın tam da orta noktasında yer alan demokrasiye eşit mesafede ve ulaşabilir konumda olmalıdır.

Eleştirel pedagojinin günden güne kazandığı önemle birlikte, dünya literatüründe demokratik sınıflar ile ilgili çalışmalara rastlanırken (Curtis, 2018; Reichert, Chen & Torney-Purta, 2018; Temple & Rodeo, 1995) Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmaların önemli bir kısmının demokrasiyi bir tutum olarak değerlendiren ve ilgili tutumu çoğunlukla öğretmenler ya da üniversite öğrencileri özelinde ele alan düzeyde olduğu görülmektedir (Bektas & Kılıç, 2011; Bulut, 2006; Coşkun, 2011; Ekici Yaşar, 2014; Ercoşkun & Nalçacı, 2008; Karadağ, 2015; Saracaloğlu, Uça, Başara Baydilek, Coşkun, 2013). Demokrasiyi teorik bağlamının dışında demokratik okul tahayyülünde gerçekleştiren çalışmalara da yurt içi alan yazında rastlanmaktadır ancak ilgili çalışmaların genellikle demokratik bir okulun yeterlikleri ve karakteristikleri üzerine odaklandığı görülmektedir (Korkmaz & Erden,

2014; Şişman, Güleş & Dönmez, 2010). Demokratik okullara ilişkin lisansüstü düzeyde gerçekleştirilen çalışmaların da görüş ve tutumlar üzerine odaklandıkları görülmektedir (Akpınar, 2018; Aktaş, 2015; Alptekin, 2014; Morhayim, 2008; Yavuz-Tabak, 2017). Demokratik sınıftan ziyade sınıfta demokrasi kavramına odaklanan çalışmalara da alan yazında sıklıkla karşılaşılmaktadır. Sınıfta demokrasiden kasıtta, demokrasinin bir pratikten ziyade teorik düzlemde, demokrasi eğitimi bağlamında ele alındığı görülmektedir. Demokrasi eğitimi çalışmalarının da genellikle betimsel, durum ya da tarama çalışmaları şeklinde gerçekleştirildiği Kuş ve Yakar'ın (2017) yapmış oldukları içerik analizi çalışmasında da ortaya çıkarılmıştır. Demokratik bir toplumun temeli, demokratik bir okul kültürüne ve dolayısıyla demokratik bir sınıf deneyimine sahip bireylerle etkili ve kararlı bir şekilde oluşturulabilir. Demokratik sınıflara ilişkin çalışmaların ise çoğunlukla öğretmen temelli bir yaklaşımla, sınıf yönetiminde öğretmenlerin demokratik tutum sergileme durumlarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir (Gömleksiz, 1988; İlhan Beyaztaş, 2009; Kaya, 2013).

Demokrasi eğitiminin ülkemiz özelinde ele alınışında dikkate değer noktalardan biri 1973 yılında yayınlanan Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 11. maddesinde yer alan demokrasi eğitimi ilkesinde de üzerinde durulan yurttaşların demokrasi bilincine sahip olmasıyla demokratik bir toplumun gerçekleştirilebileceği şeklindeki savdır. İlgili madde, demokrasi eğitiminde referans olarak alınması gereken bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira demokratik toplumun temelinin demokratik bilince sahip yurttaşlarla atılabileceğine yönelik kavrayış, bizleri, demokratik eğitimin niçin yurttaşlık kavramıyla ilişkilendirilmesi gerektiğine yönelik düşünmeye sevk etmektedir.

2. 1. 1. 4. Demokrasi İdealinde Yurttaşlık Etiği

Demokrasi, hemen her çağda her toplum tarafından dile getirilmiş bir talep ya da bir değer olmuştur ve demokrasiye anlamını veren şey, muhtevasında arzu edilen tüm kolektif değerleri içermesi ya da bu değerlerin gerçekleştirilebilmesi için bir imkân olarak düşünülmesidir (Crick, 2002). Demokrasi, bir taraftan toplumsal taleplerin hem nedenidir hem de sonucudur: demokrasi; özgürlük, eşitlik ve adalet gibi bir toplumu barış ve denge içinde bir arada tutmaya yarayacak olan kolektif değerlerin bir arada içerilebildiği şemsiye kavram olmanın yanı sıra, aynı zamanda tüm bu değerlere hakkaniyetli bir olanaklılık ölçütü veren bir koşuldur (Bahmueller, 2007). Demokrasi, tüm bu değerlerle yakından ilgilidir, zira demokrasi, bu değerlerin hiç kimsenin kayrılmadan herkes için değer kılınabilmesinin bir imkânı ve toplumsal normudur. Dolayısıyla demokrasi, modern kitle çağında insanların tek tek seçmene ve tek demokratik siyasi faaliyetlerinin de oy vermeye indirgendiği bir çağda, olduğu hali ile sınırlı düşünülemez (Timur, 2000). Çünkü demokrasi, bir toplumu bir arada tutan değerlerin hakiki bir değer olarak kabul edilmesinin normatif koşulunu işaret eden bir göstergedir. Örneğin, felsefecilerin bir toplumu bir arada tutan ahlaki, hukuki ve siyasi ilkelerin neler olduğunu saptamaya çalışırken ilk ele aldıkları sözcükler özgürlük, eşitlik ve adalettir;

çünkü bu sözcüklerin her biri de herkes için geçerli olabilmesi koşulu ve imkânı ile belli bir anlam ve işlev kazanır. Bir toplumda özgürlük, adalet ve eşitlik eğer sadece tek bir kesimin hakkı olarak tanımlanır ve toplumun diğer kesimleri bu haklardan mahrum bırakılırlarsa o zaman bu sözcükler, toplumu bir arada tutan değer olmaktan çıkarak, toplumu baskı altında tutmanın göstergelerine dönüşürler. İşte demokrasi, söz konusu değerlerin toplumsal değer olabilmelerinin yegâne ahlaki koşulunu ve ölçütünü verir: bu değerler, tek bir kişi ve zümreye indirgenmeyip, herkesin kendisi ya da başkası adına talep edebileceği ve böylece herkesin söz konusu değerlere en az başkası kadar sahip olabileceği koşulu sayesinde toplumu bir arada tutar ve yine bu sayede herkes tarafından üst ve meşru değerler olarak addedilirler.

Demokrasinin anlamı ve işlevi, öyleyse, toplumsal anlamda kabul görmüş, herkes için hak statüsünde olan değerlerin toplum adına talep edilebilmesi imkânı olmasından kaynaklanır. Başka bir deyişle, söz konusu değerlerin “herkes için olduğu” koşulu ve gerçeğini söyleyebilme gücü ve imkânıdır. Bu nedenle demokrasi, hiç kimsenin temel haklardan mahrum bırakılamayacağı ve aynı nedenle başkaları kadar söz, ifade, temsil ve talep hakkına sahip olduğunun garantisi ve olanağıdır. Demokrasi, bu anlamda hem aktif hem de pasif statünün göstergesidir: aktiftir, çünkü demokrasi vasıtasıyla ya da demokrasinin imkânlarına dayanarak kişi ya da gruplar kendilerini ifade olanağına kavuşurlar ve böylece aktif katılımları ile demokrasiyi bir etkinliğe dönüştürürler. Demokrasi, aynı zamanda pasif bir göstergedir: kişi ya da gruplar eylem hakkı veya imkânından mahrum olsalar dahi, bu, onlar aktif olarak herhangi bir etkinlik göstermiyor diye ifade ve talep haklarının olmadığı ya da onlara kulak verilmemesi gerektiğinin ölçütü olamaz. Demokrasi, kişi veya grupların sözlü ifadelerini ve taleplerini dile getirme imkânı anlamında aktif bir anlama tekabül ettiği kadar, suskun kaldıklarında haklarının çiğnenmemesi için gerekli güvencelerin egemenlikte olduğu bir sistemdir (Erdoğan, 2018). Demokrasi, kısaca, hem hakların korunduğu ya da bunun için ifade hakkı ile özgürlüğünün kullanıldığı (aktif), hem de hakların talep edildiği (pasif) birleşik bir yapıdır.

Demokrasiyi hem aktif, yani katılım etkinliğinin belli biçimlerde icra edildiği somut pratikler bağlamında düşünülmesi, hem de pasif, yani demokrasinin hakların korunduğu güvenceler sisteminden müteşekkil bir yapı olması, birbiriyle iç içedir ve demokrasinin bu bağlamı çoğu kez maalesef gözden kaçmaktadır. Demokrasi, hak ve özgürlüklerin ne yalnızca talep edilmesi imkânına indirgenmiş pratik olanağıdır, ne de hakların güvenceye alındığının göstergesi sayılan kurumların varlığından ibarettir. Demokrasi, her bir ögenin birbiriyle ilişkili olarak var olduğu ve anlamlarını bu karşılıklı içerisinden alabildikleri çok yönlü bir durumdur (Barber, 1995). Örneğin, demokratik hak ve özgürlüklerin ilgili yasalarda tanımlanmış olması yetmez; aynı zamanda bunların gerçekleştirilebilmesi için asgari şartlar da gerekir: ifade hürriyeti, yalnızca konuşma özgürlüğünü ifade etmez; düşünce özgürlüğünü de gerektirir. Ne var ki ifade özgürlüğü için düşünce özgürlüğü de yeterli olmaz; bunların pratiğe dökülebileceği, yani insanların bu özgürlüklerini gerçek anlamda, yani korku ve baskıdan yoksun olarak icra edebilecekleri kamusal bir kültürün varlığı da gerekir

(Cartledge, 2016). Dolayısıyla demokrasi, daima, birbirini karşılıklı olarak bağlayan unsurlar arasında makul bir dengenin muhafazasıyla ilgilidir ve bu nedenle demokrasi, tekrar etmek gerekirse, insanların sadece oy vermeye indirgendikleri bir politik yaşam ile özdeş tutulamaz.

Demokrasinin çok yönlü bağlamı ve doğası, öyleyse, demokrasinin kendisinden türetilerek anlaşılamaz. Başka bir deyişle, demokrasi, yalnızca halkın yönetimine ya da iktidarına dayandığı ölçüde çok belirsiz, muğlak ve maalesef tehlikeli bir anlam taşıyabilir. Demokrasinin kendinde anlamı, yani halkın iktidarına indirgendiği andaki anlamı, sınırsız ve sorumsuz yetki kullanımına kapı aralayabilir. Oysa demokrasi, yukarıda da söylediğimiz gibi, çok yönlülük içerisinde, yani birbiriyle ilişkilendirilmiş bir dizi öge arasındaki makul uyum ve dengenin inşası sayesinde belli bir anlama sahip olabilir. Demokrasi, bu anlamda, yalnızca haklar ve özgürlüklerin halka tahsis edilmesi değildir; çünkü demokrasi, aynı zamanda, haklar ve özgürlüklere kurumsal ve kamusal işlerlik ve süreklilik kazandırılmasına ilişkin de bir meseledir. Dolayısıyla demokrasi, özgürlükler ile sorumlulukların, haklar ile yetkilendirmelerin ve özel çıkarlar ve arzular ile kamusal faydanın (public good) birbiriyle makul ölçülerde dengelenmesi ile topluluğu bir arada tutan değerlerin gerçekleştirilmesini sağlayabilir (Beetham, 2014). Çünkü özgürlük, adalet, barış ve denge gibi kamusal değer ve arzuların gerçekleştirilmesi, demokrasinin, tüm bunları herkes için kılabilmesi ile mümkündür. Ancak demokrasi, salt kendi haline bırakıldığında veya modern çağda algılandığı gibi sadece çoğunluğu oluşturan kesimlerin yönetme hakkına indirgendiği durumda, keyfiyet ve sorumsuzluk gibi kamusalı zedeleyici ve kamusal değerleri tek yanlı öznel çıkarların gerçekleştirilmesine indirgeyen bir sürece mahal verebilir. Dolayısıyla, demokrasinin çok yönlülüğünü sağlayabilmesi ve topluluğu bir arada tutan değerleri herkesin faydalanabileceği şekilde kurulabilmesi için, özgürlükler ile ilişkili demokrasinin kamusal sorumluluk etiği ile düşünülmesi ve onunla dengelenmesi gerekmektedir.

Yukarıda değinilen hususlardaki kamusal sorumluluk etiği, yurttaşlıktır ve yurttaşlık, demokrasiye, az önce yukarıda belirtilen çok yönlülüğü verecek temel bağlayıcı prensiptir. Yurttaşlık, demokrasiyi işler kılacak bir temel olarak, demokrasi vasıtasıyla anlamlı olan kamusal değerlerin herkes için müşterek değerler olarak sayılmasındaki ana unsurdur (Heater, 2007). Çünkü yurttaşlık, söz konusu değerlerin kim için hangi koşul ve ölçülerde anlamlı, işler ve sınırlı olacağını belirleyen temel müştereklik doktrinini belirtmektedir. Demokrasinin çoğunluk iktidarına indirgendiği günümüz modern kitle demokrasisinde yurttaşlık, demokratik değerlerin sadece iktidardakiler ya da onları seçenler için değil, herkes için sağlanması ve müşterek kılınabilmesi ile ilgili etik bir meseledir. Bu anlamda yurttaşlık, sadece yönetme ilişkisine indirgenen demokratik politikalara haklar ve sorumluluklara ilişkin çerçeve değerleri yerleştirerek onu aynı zamanda etik bir meseleye dönüştürür. Ve bu etik yaklaşım, demokratik bir sınıf deneyiminde yurttaşlığın niçin olmazsa olmaz bir noktada ele alınması gerektiğini gözler önüne sermektedir.

Burada yeniden antik Yunan demokrasisine dönüp, demokrasinin pratikteki kullanımlarına ve bu kullanım alanlarında yurttaşlık mefhumunun nasıl algılandığına bakılması yerinde olacaktır. Antik Yunan'da demokrasi, çoğunluğun, yani halkın, yönetimine indirgenmemiş, tersine, çoğunlukla yönetim ilişkisi dışında bir bağlam içerisinde düşünülmüştür. Demokrasi, her şeyden önce, bir konuşma etkinliğidir ve konuşma, kamusal olması ve kamusal meseleleri ilgilendirmesi ve kamuya hitaben yapılması anlamında kişi ile topluluğu birbirine yakınlaştıran, onları kamusalılıkta birleştiren bir anlama sahiptir (Papanikos, 2022). Demokrasi, bu nedenle birbiriyle anlamlı iki prensip bağlamında düşünülür: isonomia (yasalar önünde eşitlik) ve isegoria (konuşma eşitliği) (Touchard, 2015). İsonomia ve isegoria, demokrasiyi, çoğunluğun yönetime gelmesi anlamında bir iktidar ilişkisi olarak düşünmenin dışında bir anlama sahiptir. Her ikisi de birbirini tamamlar biçimde, yurttaşların, kamusal meseleler hakkında her zaman ve her yerde konuşabilme ve tartışabilme özgürlüğü ve eşitliğine sahip olduğunu ifade eder (Karatani, 2018). İsegoria ve isonomia, demokrasiyi, yönetme ilişkisi olmaktan veya yönetimin kime tahsis edileceğini belirleme problemi olmaktan çıkartarak, yönetim ilişkisi dışında kalan yerlerde ve zamanlarda kamusal meselelerin yurttaşlar arasında konuşulması ve tartışılması sürecine doğru genişletmiştir. Başka bir deyişle, bu iki sözcüğün bir arada olmasıyla demokrasi, kamusal sorunları herkesin tartışmasına doğru genişleterek, yurttaşlığı etkin bir anlama dönüştürmüştür. Çünkü kamusal meseleler, konuşma özgürlüğünün herkes için olması anlamındaki bir eşitlik prensibi ile güçlendirilmesi vasıtasıyla, sadece yönetimde olanların sorumluluğuna bırakılmamış, yurttaşların etkin katılım yoluyla icra ettikleri tartışmalar ve bu tartışmalardan doğan yeni fikirlere değin açılmıştır.

Demokrasiyi, bir yönetim/yönetime tahsis etme ilişkisi dışında, kamusal düşünme, konuşma ve tartışma ilişkisi olarak düşünmenin yurttaşlıkla ilişkisi çift boyutludur: birincisi, kamusal tartışma yurttaşlığın hem gereğidir hem de yurttaşlık vasıtasıyla kişiyi içinde bulunduğu topluma duygusal anlamda bağlar ve yakınlaştırır. İkincisi, yurttaşlık hem bir sorumluluk etiğidir fakat hem de eşitlik prensibinden hareketle herkesin sahip olduğu haklar manzumesinden türetilmiş olmasıyla, yönetenler karşısındaki yurttaşlara da belli bir hak ve özgürlük alanı bırakılmasına dair toplumsal bir kabul ve uzlaş içerir. Böylece yurttaşlık, konuşmanın sadece yönetenlerin sahip olduğu bir ayrıcalık olmaması ya da kamusal meselelerin sadece yönetenler tarafından belirlenmemesi anlamına gelir ve bu anlamda yurttaşlık, demokrasiyi, aktif katılım yoluyla deneyimlemenin en temel olanağına dönüştür (Dinçer, 2017). Yurttaşlık ile ilişkili demokrasi, böylece, kamusal meseleler hakkında söz söyleme imkânını hem bireysel özgürlük ile hem de kamusal eşitlik ile birleşmesini sağlar. Bu yolla yurttaşlık demokrasisi diyebileceğimiz bir deneyim ilişkisi çıkar ortaya. Yurttaşlık demokrasisi, kamusal konuşma ve tartışma kültürünü hem yurttaşlar arasında birbirilerine karşı hem de onların yönetenlere karşı sahip oldukları haklar ve özgürlükler ile sorumluluklara dönüştüren dengeleyici bir prensiptir. Bu anlamıyla yurttaşlık demokrasisi, demokrasiyi, sadece yönetenlerin seçimine indirgeyen bir sayım usulü ve pratiğinin ötesine taşır, çünkü yurttaşlık demokrasisi, yurttaşlığın

gerçekleştirilmesine dayalı bir varoluş pratiğidir. Bu varoluş pratiği, kişinin, kendisini, diğerleri ile bir topluluk içinde yaşayan ve bu anlamda diğerleri ile aynı öz-saygıyı fakat onlardan farklı olmaya yöneltilmiş bir öz-benlik istencini talep edebileceği bir karşılıklılık ilişkisini deneyimlemesine olanak sağlar. Yurttaşlık, böylece, hem bireyselliğin dışı vurumu anlamında bir konuşma özgürlüğünü, fakat aynı oranda buna diğerlerinin de sahip olduğu bilincine dayalı bir konuşma eşitliğini bir arada içermesi bakımından birey ile yurttaş, özel çıkarlar ile kamusal iyi'yi, yönetenler ile yönetilenleri aynı prensip içerisinde birbirilerine eşitler.

Apple ve Beane'in (2011) de değindiği üzere insanlar bütün taleplerini haklı bir zeminde temellendirmek adına sıklıkla demokrasi kelimesini referans göstermektedir. Demokrasi, bireysel hakların ve özgürlüklerin sonsuz talebi iken, yurttaşlık, bu taleplerin "başkaları adına" ve onların gözünde değerlendirilmesidir. Nitekim demokrasi, bazen kendini dahi yok edebilecek kadar ileri gitme tehlikesini bünyesinde taşımaktadır. Öyleyse demokrasi, kendi başına bir değer değildir. Demokrasi, bir arada barış ve uyum içinde yaşamının garanti edilemediği isteklerin ve taleplerin öne çıkmasına neden ve vesile olabilir; bu tehlikeler ise insanların birbirilerine karşı sorumluluk ile yaklaşımlarının önüne geçebilir. Yurttaşlık bu noktada demokratik hakların sorumluluk duygusu ile ilişkilendirilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Lawson, 2001). Şu hâlde demokrasi, salt kendisi olduğu için değer taşıyan bir ilke değildir, zira demokrasiye anlamını veren şey, bir arada yaşamının getirmiş olduğu yükümlülükler, sorumluluklar ve paylaşımlar gibi karşılıklılık ilkesinin üstünlüğüdür. Yurttaşlık, burada, demokrasinin söz konusu tehlikelerini önlemek ve demokrasiyi sürekli kılabilmek için devreye giren bir değerdir. Rousseau (2010), böylesi bir demokrasi ortamında yurttaşın daha güçlü ve aktif olması gerektiğine değinmektedir. Yurttaşlığın en önemli değerlerinden biri ise, kişilerin toplumsal veya siyasi açıdan sorumluluklarının farkında olmalarıdır (Oldfield, 2008'den aktaran Kartal & Kınal, 2012, s. 171).

2. 1. 1. 5. Etkin- Edilgen Bağlamda Aktif Yurttaşlık

Alanyazında etkin bir demokraside vuku bulan farklı yurttaşlık türlerinden bahsedilmektedir. Bunlar *şahsi sorumluluğa sahip, katılımcı* ve *adalet merkezci* (Westheimer & Kahne, 2004'ten aktaran Bakioğlu & Kurt, 2009, s. 22); ya da *liberal* ve *cumhuriyetçi* (Kartal & Kınal, 2012) yurttaşlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

"*Şahsi sorumluluğa sahip*" yurttaşlar bireysel sorumluluklardan yola çıkarak yurttaşlığı deneyimlemektedirler (Westheimer & Kahne, 2004'ten aktaran Bakioğlu & Kurt, 2009, s. 22). Bu deneyim, örneğin, herhangi bir sosyal sorumluluk projesine dahil olma, deprem sonrası sivil toplum örgütlerine gönüllü katılımlarda bulunma yahut yerel yaşam deneyimi içinde gerçekleştirilen çöp toplama vb. faaliyetlere katılma gibi şekillerde kendisini görünür kılabilir. Nitekim, bu tür yurttaşlar, sadece şahsi sorumluluğa sahip yurttaşlar gibi verili deneyimlere katılma

şeklinde değil; ilgili deneyimleri yaratma sorumluluğuna sahip yurttaşlardır. Burada yaratma sorumluluğundan kastedilen, gerçekleştirilecek kitlesel etkinliklerin sadece aktörü değil ve fakat aynı zamanda senaristi olma bilincine sahip yurttaşlıktır. Yani katılımcı yurttaşlar, yurttaşlık faaliyetlerine katılmanın ötesinde, bu faaliyetlerin planlayıcısı konumunda yer almaktadır. Katılımcı bir yurttaş, kolektif projelere katılma, çevresini dönüştürme ve bilimsel ve sıradan bilgi entegrasyonu yoluyla demokratik toplumlara katkıda bulunma becerilerini kazanan bir bireydir (Souad & Rafika, 2022). Bunun yanı sıra katılımcı yurttaşların kentsel konularda yerel yönetimler ve planlamacılarla iş birliği yaparak topluluk gelişimine ve etkilenen grupların katılımcı planlama ve yönetişimde adil temsiline katkıda bulunduğuna değinilmektedir.

Şahsi sorumluluğa sahip ve katılımcı yurttaşlara ilaveten alanyazında karşımıza “*adalet merkezci yurttaş*” kavramı da çıkmaktadır. Adalet merkezci yurttaşlar, şahsi sorumluluğa sahip yurttaşlar gibi verili faaliyetleri deneyimleme ve dahası yeni bir faaliyet yaratma sorumluluğunun ötesinde, ilgili durumları eleştirel bir bakışla ele alan yurttaşlardır. Adalet merkezci yurttaşlar, sosyal bilgilerdeki eleştirel okuryazarlık gibi faaliyetler yoluyla eleştirel bilinç geliştiren, demokratik değerlerle, yurttaşlık erdemleriyle meşgul olmalarını ve toplumda eşitliği aramalarını sağlayan bireylerdir. Bununla birlikte adalet merkezci yurttaşlık eğitimi, adaleti teşvik etme ve toplumsal sorunları ele alma konusunda aktif olarak görev alan vatandaşların geliştirilmesine odaklanır (Heggart, 2018). Nitekim Westheimer ve Kahne’nin (2004) değindiği üzere, katılımcı yurttaşların düzenledikleri bir yardım kampanyasına katılan şahsi sorumluluğa sahip yurttaşların yanında adalet merkezci yurttaşlar, ilgili kampanyaya ihtiyaç duyulmasının nedenlerini ortaya çıkarmaya çalışmakta ve bu ihtiyaç durumunu ilgili eleştirelilik becerisiyle çözebilmeyi ummaktadırlar. Bahsi geçen yurttaşlık bilincine sahip bireyler sadece yurttaş olmanın gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmekle kalmayıp; sorumlulukları dahilinde olan durumları eleştirel bir bakış açısıyla ele almakta ve analitik bir şekilde değerlendirmeye tabi tutmaktadır.

Bu çalışmada öğrencilerin demokratik sınıf deneyimiyle aktif yurttaşlık edinimlerini sağlarken; öğrencilerin *adalet merkezci yurttaş* olmaları yolunda bir adım atılmaya çalışılacaktır. Aktif yahut etkin yurttaş, toplumsal ve siyasal alanda katılım gösterebilen bireyler şeklinde düşünülebilir (Balbağ, Gürdoğan-Bayır & Ersoy, 2017). Bu katılım eyleyen bireylerin yanı sıra, aynı zamanda toplumsal yaşamda karşılaşılan durumların kökenine ilişkin bir düşünme yetisini de kapsamaktadır. Bu bağlamda ilgili çalışmada temel eğitimin ilkökul basamağında eğitimlerine devam eden öğrencilerin eleştirel düşünebilen aktif yurttaşlar olmalarını sağlayacak demokratik bir sınıf deneyimi sunulması planlanmaktadır.

2. 2. Araştırmada Yer Alan Kavramlara İlişkin Alanyazın Taraması

Bu bölümde araştırmada kavramsal olarak ele alınan demokrasi eğitimi ve yurttaşlık eğitimine ilişkin alanyazın incelemesi tablolar halinde sunulmuştur.

2. 2. 1. Türkiye’de Demokrasi Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmalar

Yurttaşlık sorumluluğuna dayalı etik bilinç, sınıf ortamında ne gibi anlamlar ifade edebilir? Ve bunlar, demokratik bir sınıf ile hangi düzeylerde benzeşmektedir? Bu noktada sınıf ortamında demokrasinin bir eğitimden ziyade bir deneyim olarak ele alınmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Zira günümüzde demokrasi üzerine verilen eğitim düzeyi tartışmalıdır. Demokrasiye, sınıf içi seçimler gibi formal ilişkiler ile sınırlı bir anlam yüklenmektedir. Öğrenciler, seçim yoluyla demokrasiyi öğrenemezler; öğrendikleri tek şey “çoğunluğa sahip olanın güçlü olduğu” şeklindeki bir sanrıdır. Fakat demokratik eğitim, kaybedenin dışlanmaması gerekliliğinin öğrenildiği ve kazananın da her şeye hâkim olamayacağını gösterilmesi ile mümkündür. Çünkü demokrasiden daha önemli olan şey, bir arada yaşamak ve bir arada yaşamanın ahlaki ve adil ilkelerini bulabilmektir. Bundan dolayı demokrasi, karşılıklı sorumluluğun, saygının ve yükümlülüğün deneyimlendiği yurttaşlık etiği ile gerçek anlamını kazanabilir.

Demokrasiyi ve demokrasiye ilişkin verilmesi planlanan eğitimi iki boyutlu düşünebilmemiz mümkündür. Bunlardan ilki, çoğunlukla seçimler yoluyla yöneticilerin seçildiği, katılımcıların temsili yollarla demokrasiyi deneyimleyebildikleri dikey olarak da adlandırılan demokrasidir (Sartori, 2014). Dikey demokraside temsil eden, temsil edilen yerine söz söyleme yetkisine de sahip olma gibi bir hiyerarşik gücü de bünyesinde barındırmaktadır. Oysa yetkilerin paylaşımı (Yaman, 2018) anlamında da kullanabileceğimiz yatay demokrasi, söz hakkının eşit paylaşımı ve temsil edilenin söze sahip olması anlamına gelmektedir. Bu noktada okul ortamında sıklıkla seçimler yoluyla sınıf başkanının belirlenmesi olarak ele alınan demokrasi eğitiminin dikey boyutuyla uygulamaya konulduğu dikkat çekmektedir. Oysa aktif bir yurttaşlık bilincini de içerecek şekilde planlanması gereken demokrasi eğitiminin dikey boyuttan ziyade yatay perspektiften ele alınması önemli görülmelidir.

Tablo 1’de son yıllarda Türkiye’de demokrasi eğitimi ile ilgili yürütülen lisansüstü çalışmalar sunulmuştur:

Tablo 1. Demokrasi Eğitime İlişkin Lisansüstü Çalışmalar

Kişi/Yıl	Çalışmanın Türü	Amacı	Araştırma Modeli/ Deseni	Önemli Bulgular	Öneriler
Aslan, 2012	Y. Lisans	Okul Meclisleri projesine yönelik yönetici, öğretmen ve temsilci öğrencilerin algılarının belirlenmesi	Tarama	Öğrenciler etkili çalışmalar yapabilmek adına görev ve sorumluluklarının artırılmasını talep etmektedir.	Öğrencilerin karar alma süreçlerine daha etkili katılımlarının sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.
Aslantürk, 2018	Y. Lisans	İlkokul 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi	Tarama	Öğretmenler ilgili dersin birkaç saatlik kazanım temelli aktarımıyla hayata yansıtılması ve beceri geliştirmeye katkı sağlayamayacağını düşünmektedir.	Uygulamadaki eksiklerin görülebilmesi amacıyla sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
Aydeniz, 2010	Y. Lisans	İlköğretim 4. ve 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinin insan hakları ve demokrasi eğitimindeki etkililiğinin öğretmen görüşleri bağlamında belirlenmesi	Tarama	- Öğretmenler ilgili eğitimin haklar ve sorumluluklar temelinde verilmesinin önemine değinmişlerdir. - Öğretmenlere göre demokrasi eğitiminin en önemli paydaşları aile ve çevredir. Okul, ilgili paydaşlarla iş birliği içinde olmalıdır.	Demokrasi eğitiminin bilgi aktarımından çok davranış değişikliği yaratabilecek şekilde tasarlanarak verilmesi önerilmektedir
Ekici, 2013	Y. Lisans	Demokrasi eğitime yönelik mevcut içeriğin öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi	Durum Çalışması	Demokrasi eğitime yönelik hazırlanan içeriğin somut hale gelmesinin kalıcı öğrenme sağlama açısından daha etkili olacağı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.	Demokrasi eğitiminde kazandırılması hedeflenen bilgi ve değerlerin uygulamalı bir şekilde planlanması önerilmektedir.
Gövercin, 2013	Y. Lisans	Sivil toplum kuruluşlarının insan hakları ve demokrasi eğitime katkılarının belirlenmesi	Tarama	Sivil toplum kuruluşları kamusal alanda sorumluluk sahibi olunmasını sağlayacak faaliyetler gerçekleştirerek aktif bireyler yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır.	Eğitim alanında faaliyetlerini sürdüren sivil toplum kuruluşları ile eğitim kurumları arasında iş birliğinin sağlanması önerilmektedir.

Tablo 1'in devamı

Kişi/Yıl	Çalışmanın Türü	Amacı	Araştırma Modeli/ Deseni	Önemli Bulgular	Öneriler
Korkmaz, 2013	Doktora	Demokratik eğitim uygulamalarının sınıf içinde gerçekleşme düzeylerinin öğretmen algılarına göre belirlenmesi	Karma	Öğretmenler demokratik eğitim uygulamalarında öğrencilerin sosyo ekonomik yetersizliklerinin sürece ilişkin olumsuz etkiye sahip olduğunu düşünmektedir.	Demokratik bir eğitim ortamının gerçekleştirilme seviyesinin öğretmen ve öğrenciler bazında karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilmektedir.
Nasırcı, 2016	Y. Lisans	Sınıf öğretmenlerinin demokrasi ve demokrasi eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi	Olgubilim	- Sınıfta demokrasi eğitimine yönelik öğretmenler sıklıkla “sınıf içi seçim” etkinliklerini kullanmaktadır. - Öğretmenlere göre demokrasi eğitiminde uygulamaya ağırlık verilmesi gerekmektedir.	Demokrasi kültürü oluşturmaya yönelik eylem araştırması planlanarak demokrasi algısının değişim sürecinin belirlenmesi önerilmektedir.
Tunçbilek, 2011	Y. Lisans	İlköğretim (6, 7, 8) Türkçe ders kitabında yer alan hak ve özgürlükler temasının demokrasi eğitimi açısından uygunluğunun belirlenmesi	Tarama	Ders kitabında yer alan demokratik değerler metinler yardımıyla kazandırılmaya çalışılmıştır.	Öğrencilere hak ve özgürlüklerini kullanabilmelerini sağlayacak eğitimler verilmesi önerilmektedir.
Yeşil, 2001	Doktora	İlköğretim öğrencilerinin demokratik davranış kazanımında okul ve ailenin etkililiğinin belirlenmesi	Tarama	İlkokul öğrencilerinin somut yaşantılar yoluyla demokratik davranış kazanımına ulaşmaları için okul- aile iş birliğinin sağlanması gerekmektedir.	Aileler okul içi demokrasi uygulamaları hakkında bilgilendirilerek, demokrasinin okuldan topluma doğru yol almasının sağlanması önerilmektedir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere lisansüstü düzeyde gerçekleştirilen demokrasi eğitimi çalışmalarının çoğu yüksek lisans tezi seviyesinde ve araştırma yöntemi olarak tarama modeliyle desenlenen çalışmalardır. İncelenen çalışmalarda elde edilen çok sayıda bulgudan önemli görülen ve bu çalışma ile ilişkili olduğu düşünülen bulgular tabloda yer verilmiştir. Demokrasi eğitimine yönelik gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen bulgular öğretmenler açısından incelendiğinde; öğretmenlerin demokrasi eğitiminin hayata yansıyan (Aslantürk, 2018); haklar ve sorumlulukları önceleyen (Aydeniz, 2010; Tunçbilek, 2011); somut yaşantılar sunan (Ekici, 2013); sosyo ekonomik farklılıkları gözetken bir zeminde verilmesinin önemine değindikleri görülmektedir. Öğrenciler de Aslan’ın (2012) çalışmasında görüldüğü üzere kendilerine görev ve yetkilerin daha çok verilmesinin etkili çalışmalar yapmalarında önemli olduğunu öne sürmektedir.

Demokrasi eğitimine yönelik gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre öne sürülen öneriler incelendiğinde; demokrasi eğitiminde katılım ve uygulamaya dayalı etkinliklerin artırılmasına yönelik önerilere sıklıkla yer verildiği (Nasırcı, 2016) görülmektedir. Ayrıca okul- aile, okul- sivil toplum kuruluşları arasındaki iş birliğinin artırılması (Gövercin, 2013; Yeşil, 2001) da ilgili çalışmalarda öne çıkan öneriler olarak görülmektedir.

Demokrasi eğitimine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların çoğunun mevcut duruma herhangi bir müdahalede bulunmadan, durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeline göre şekillendirilmiş olmasının, tüm çalışmalarda öneri olarak sunulan -eyleme dayalı demokrasi eğitimi- talebiyle önemli bir noktada çeliştiği görülmektedir. Zira olay, kişi veya nesneleri değiştirmeden, herhangi bir eylem sürecinden geçmeden gerçekleşen demokrasi eğitimi çalışmalarının yeterli olmayacağı ilgili çalışmalarda da üzerinde önemle durulan hususlardan biri olmuştur. Bu bakımdan süregelen demokrasi eğitimi uygulamaları ve konuya ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların aksine bu çalışmada önerilerden yola çıkarak öğrenciyi demokrasinin nesnesi değil; öznesi konumuna taşımayı hedefleyen etkinlikler geliştirilmesi ve çalışmada bu hedefler doğrultusunda bireylerin demokrasi algısının değiştirilmesi Nasırcı’nın (2016) da önerdiği üzere hedeflenmektedir.

2. 2. 2. Yurttaşlık Eğitiminin Dünü, Bugünü ve Yarın İdeali

Demokratik bir sınıf tasarımı, sınıfın paydaşlarının haklarını önceleyen bir yaklaşım göstermelerinin önünde bir kalkan görevi görmesi planlanan durum, kendilerine kazandırılması beklenen aktif yurttaşlık edinimidir. Bu çalışmada aktif yurttaşlık, sınıf içi demokratik taleplerin yanında sorumlulukları da hatırlatan bir zeminde ele alınacaktır. Sılay (2014) yurttaşlık eğitiminin amacının demokratik toplumun gelişmesini sağlamak olduğuna değinmektedir. Bu gelişmeyi sağlamak amacıyla yurttaşlık eğitiminde dikkat edilmesi gereken kimi ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeleri aidiyet duygusuna sahip olma, kendi haklarını gözetirken başkalarının haklarına saygı duyma, ait olduğu toplumsal değerleri eleştirebilme, politik okuryazar olabilme, üzerine düşen

vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirme, genel kültür ve akademik açıdan becerilere sahip olma ve tüm bunları eyleyebilme yetisi şeklinde açıklayabiliriz (Osborne, 2000'den aktaran Dağ, 2012, s. 113). Yurttaşlık eğitiminin farklı ele alınışları olsa da Türk eğitim sisteminde vatandaşların devlete karşı ödev ve sorumlulukları temelli kavrandığı görülmektedir (Dağ, 2012). Bu kavrayış yurttaşlığı birey-devlet ekseninde ele almakta ve yurttaşlık eğitimi bu perspektifte sunmaktadır. Oysa yurttaşlığı aktif bir şekilde deneyim olarak verilmesi önerilen yurttaşlık eğitiminde bireyin devlete karşı sorumlu olduğu görevlerin ötesinde bireyin topluma karşı sahip olması gereken sorumlulukların kazandırılması önemli görülmektedir. Ki bu durum, geçmişten günümüze *makbul vatandaş* kabullerinin ötesinde Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinin amaç ve kazanımlarıyla da örtüşmektedir. Öyleyse eyleyen, eylediklerinden sorumlu olan aktif yurttaşların yetiştirilmesinde, yeni bir yurttaşlık eğitimi tahayyülü oldukça yerinde ve gerekli olacaktır.

Alan yazında yurttaşlık eğitimi ile ilgili lisansüstü çalışmalara rastlanmaktadır. İlgili çalışmaların da çoğunlukla yurttaşlık eğitime ilişkin algı ve görüşlerin belirlenmesi (Arslan, 2014; Balbağ, 2016; Başaran, 2007; Bıçak, 2018; Bulandere, 2014; Çetin, 2003; Ersoy, 2007) ve farklı öğretim programlarının yahut ülkelerin yurttaşlık eğitimi yaklaşımlarının karşılaştırılması (Alkın, 2007; Göz, 2010; Güven, 2010; Kaptan 2017; Karataş, 2002; Ülger, 2012) şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda Türkiye’de yurttaşlık eğitime yönelik gerçekleştirilen çalışmalar; çalışmayı gerçekleştiren kişi ve yılı, amacı, çalışmada kullanılan model, elde edilen önemli bulgular ve çalışmanın sonunda alanyazına getirilen öneriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yurttaşlık Eğitimine İlişkin Lisansüstü Çalışmalar

Kişi/Yıl	Çalışmanın Türü	Amacı	Araştırma Modeli	Önemli Bulgular	Öneriler
Arslan, 2014	Doktora	Çokkültürlü sınıflardaki vatandaşlık algısını ölçmek ve öğretmen görüşlerine göre çokkültürlü sınıflarda vatandaşlık eğitiminin zorluklarını tespit etmek	Tarama	- Anne ve baba eğitim düzeyine göre çokkültürlü vatandaşlık algısı anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. - İçerik yetersizliği, okul-aile değerlerinde farklılaşma, müfredatta farklı etnik grupların ötekileştirilmesi çokkültürlü vatandaşların yetişmesini zorlaştırmaktadır.	Çokkültürlü toplumlarda uygulanabilecek bir ders programı tasarlayıp uygulanması önerilmiştir.
Balbağ, 2016	Doktora	4. sınıf öğrenci ve öğretmenlerinin küresel vatandaşlık algılarının ve Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen uygulamaların ortaya çıkartılması	Ardışık Açıklayıcı	- Küresel vatandaşlık algısı okulun bulunduğu sosyo ekonomik düzeye göre farklılaşmaktadır. - Öğrenciler vatandaşlığa ilişkin haklar, sorumluluklar, beceri ve değerler boyutunda görüş bildirmişlerdir.	Küresel vatandaşlık yeterliliklerinin geliştirilmesine ilişkin olarak okul yöneticisi, veliler, sınıf öğretmenleri ve alan öğretmenleri ile araştırmalar yapılması önerilmiştir.
Başaran, 2007	Y. Lisans	Vatandaşlık ve insan hakları eğitimine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi	Tarama	Katılımcı öğretmenlere göre vatandaşlık eğitimi ezber temelli yürütülmekte ve konuya ilişkin görsel kullanımı sınırlı düzeyde yer almaktadır.	Sonuç odaklı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin yanı sıra tutum ve performansa dayalı ölçme-değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
Bıçak, 2018	Y. Lisans	Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik görüşlerini bazı değişkenler (cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, üniversitede vatandaşlık eğitimi alma ve hizmetiçi eğitime katılma) açısından incelenmesi	Tarama	- Öğretmenlere göre vatandaşlık eğitimi ayrı bir konu olarak öğretilmelidir. - Vatandaşlık eğitiminde ulusal/ küresel sorunlar, çeşitlilik ve çokkültürlülük, medya, insan hakları ve ekonomik sorunlara yer verilmelidir. - Vatandaşlık eğitiminde öğretmenler genellikle “soru cevap” tekniğini kullanmaktadır.	Vatandaşlık algısı ile sosyal yeterlilik; demokratik tutum ve davranışlar; suça eğilim; okul başarısı vb. konularında, farklı demografik özellikleri de irdeleyen ilişkisel çalışmalar yapılması önerilmiştir.
Bulandere, 2014	Y. Lisans	Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin hedeflediği kazanımların öğrenciler üzerindeki etkisinin ve öğrencilerin bu derse yönelik görüşlerinin araştırılması	Karma	Öğrenciler, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin kendilerine özgüven kazandırdığını, haklarının farkında olarak ifade özgürlüğüne zemin yarattığını, eşitlik ve vatandaşlık konusunda bilinç oluşturduğunu belirtmişlerdir.	Okul ve günlük hayatta öğrencilere yönelik sosyal organizasyonlar düzenlenerek (sivil toplum kuruluşları desteğiyle), öğrenci katılımını arttıran gerçek etkinlikler yapılması önerilmektedir.

Tablo 2'nin devamı

Kişi/Yıl	Çalışmanın Türü	Amacı	Araştırma Modeli	Önemli Bulgular	Öneriler
Civek, 2008	Y. Lisans	İlköğretim 4. Ve 5. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi kazanımlarına sahip olma düzeylerinin belirlenmesi	Tarama	Katılımcı öğrencilerin vatandaşlık eğitimi kazanımlarına ulaşma düzeyleri yüksek bulunmuştur.	Vatandaşlık eğitimi kazanımlarının kalıcı öğrenme sağlanması açısından somut yaşantılarla verilmesi önerilmektedir.
Çelik, 2009	Doktora	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin mevcut durumu ve geleceğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi	Tarama	- Anket sonuçlarına göre öğretmenler ulusal vatandaşlığı öncelerken; görüşmelerde öğretmenlerin küresel vatandaşların yetiştirilmesine yönelik görüşleri ortaya çıkmıştır. - Katılımcı öğretmenlere göre vatandaşlık eğitiminde en çok vurgulanan konular vatandaşın hak ve ödevleri ile devlet yapısı gibi hususlardır.	Öğretmen görüşlerinden yola çıkarak programlar hazırlanıp deneysel çalışmalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
Ersoy, 2007	Doktora	Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde etkili vatandaşlık eğitimine yönelik uygulama ve gereksinimlerinin belirlenmesi	Ardışık Keşfedici	- Sınıf içi vatandaşlık eğitiminde öğretmenler diğer etkinliklere kıyasla seçim, drama ve araştırma etkinliklerine yer vermektedir. - Öğretmenler vatandaşlık eğitiminde okul dışı paydaşlara daha az yer vermektedir. - Sınıf öğretmenleri davranış değişikliğinden çok okul içi uygulamalarla bilgiye ulaşma konusunda yönlendirici olmaktadır.	Vatandaşlık eğitimine yönelik programlar geliştirilmesi ve deneysel çalışmalar yapılması önerilmektedir.
Göz, 2010	Y. Lisans	Sınıf Öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin vatandaşlık konularına ilişkin bilgi, bu konulara atfettikleri önem ve sergiledikleri davranış düzeylerini aralarındaki ilişkinin tespit edilmesi	Tarama	Katılımcıların konuya ilişkin bilgi sahibi olma durumlarının, kendilerinden beklenen evrensel vatandaş davranışlarını göstermelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	Vatandaşlık eğitimi sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin, vatandaşlık eğitiminde yeterli olma/ olmama durumunun belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Tablo 2'nin devamı

Kişi/Yıl	Çalışmanın Türü	Amacı	Araştırma Modeli	Önemli Bulgular	Öneriler
Güven, 2010	Doktora	İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin öğretim programında yer alan vatandaşlık anlayışına yönelik görüşlerinin ve öğrencilerin ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerinin belirlenmesi	Karma	- Öğretmenlere göre öğrenciler haklarını çoğunlukla okul içinde arayabilme yetisine sahiptir. - Haklar konusuna yönelik öğretmenler çoğunlukla anlatım yolunu tercih etmektedir. - Öğretmenlere göre öğrenciler okul içi karar alma etkinliklerinde çoğunlukla seçimlere katılma faaliyetiyle yer almaktadır.	Uygulamaya yönelik deneysel çalışmalar ve öğrencilerin okul dışında katılımının sağlanabileceği etkinlikler hazırlanması önerilmektedir.
Ülger, 2012	Doktora	İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi'ne yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve programın hedefleri karşılama düzeyinin ortaya çıkarılması	Karma	- Öğretmenlere göre İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi ara kazanımlarına ulaşmayı sağlayacak süre ve etkinlikler yetersiz düzeydedir. - Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ilkelerini günlük hayatlarına yeterince yansıtmadıklarını düşünmektedir.	Haklar ve sorumlulukların bir arada olduğu görevler öğrencilere okul ortamında sunulmalıdır.

Tablo 2’de, yurttaşlık eğitimine yönelik gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir. Tabloda “*amacı*” sütunu altında da lisansüstü düzeyde gerçekleştirilen çalışmaların genellikle öğretmen ve öğrencilerin yurttaşlık algısını belirlemek (Arslan, 2014; Balbağ, 2016); yahut yurttaşlığa ilişkin görüşlerini ortaya çıkartmak (Çelik, 2009; Güven, 2010) temelli şekillendiği görülmektedir. Yurttaşlık eğitimine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü çalışmalarda genellikle tarama modeli kullanılmış; sınırlı sayıda çalışmada ise nitel yahut karma desenle şekillenen çalışmaya rastlanılmıştır.

Yurttaşlık eğitimine yönelik derlenen çalışmalarda elde edilen bulgular incelendiğinde; Başaran’a (2007) göre yurttaşlık eğitiminin ezbere dayalı bir şekilde yahut anlatım, soru-cevap gibi teknikler kullanılarak (Bıçak, 2018; Güven, 2010) öğrencinin aktif katılımına yönelik olmaktan öte, teorik bağlamda verildiği görülmektedir. Ayrıca çalışmalarda elde edilen bir diğer önemli bulgunun da öğretmenlerin yurttaşlık eğitimine yönelik kavrayışlarının seçimlere katılım yahut devlete karşı hak ve ödevler (Çelik, 2009; Ersoy, 2007; Güven, 2010; Ülger, 2012) şeklinde olduğu görülmektedir.

Yurttaşlık eğitimine ilişkin incelenen çalışmalarda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak öne çıkan en önemli ortak önerinin ise somut yaşantıya dayalı ders programları tasarlanarak deneysel çalışmaların gerçekleştirilmesi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ilgili çalışmaların da -demokrasi eğitimi çalışmalarında da görüldüğü üzere- yurttaşlık eğitiminde es geçilen hususun eylemde olma durumu olduğuna değindikleri ve bu durumun yurttaşlık eğitimine yönelik giderilmesi gereken bir eksik olduğu yönündeki sonuçları göz ardı edilmemelidir. Nitekim alanyazında yer alan yurttaşlık eğitimi alanındaki lisansüstü çalışmalara ilaveten bu çalışmada, incelenen bütün çalışmalarda da ortak öneri olarak sunulan “yaşantıya dayalı” olma durumu alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurma hedefiyle önemli görülmüştür.

2. 2. 3. Literatür Taramasının Sonucu

Literatür taramasının sonuçlarına bakıldığında, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi üzerine yapılan çalışmaların büyük bir kısmının tarama modeliyle yürütüldüğü, durumun betimlenmesi ve mevcut algıların ortaya konması amacı taşıdığı görülmektedir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde; demokrasi eğitiminin sadece teorik bir çerçevede değil, somut yaşantılarla desteklenmesi gerektiğinin vurgulandığı görülürken (Aslantürk, 2018; Ekici, 2013); öğrenciler ile yürütülen çalışmalarda öğrencilerin demokratik süreçlerde kendilerine daha fazla sorumluluk ve yetki verilmesinin, bu süreci daha etkili öğrenmelerini sağladığına yönelik sonuçlara varıldığı görülmektedir (Aslan, 2012). Demokrasi eğitiminin katılım ve uygulamaya dayalı etkinliklerle güçlendirilmesi gerektiği, öğretmen ve araştırmacılar tarafından sıkça vurgulanan bir öneridir (Nasırcı, 2016).

Yurttaşlık eğitimine yönelik çalışmalar incelendiğinde, genellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin yurttaşlık algılarını belirleme ve mevcut müfredatın bu algılar üzerindeki etkilerini

inceleme şeklinde tasarlanmış olduğu gör÷lmektedir (Arslan, 2014; Balbağ, 2016). Öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmalarda çoğunlukla, yurttaşlık eğitiminin daha katılımcı, somut yaşantılarla desteklenen bir zeminde verilmesi gerektiğini savundukları sonucuna ulaşılabilir (Bıçak, 2018; Güven, 2010). Demokrasi eğitimi ve yurttaşlık eğitimi üzerine yapılan çalışmaların çoğu betimleyici nitelikte olup, durumları değiştirmek veya eyleme dayalı eğitim süreçlerini hayata geçirmek üzerine yeterince yoğunlaşmamıştır. Bu durum, demokrasinin ve yurttaşlık bilincinin sadece teoride kaldığını göstermektedir. Yurttaşlık ve demokrasi eğitiminin "yaşantıya dayalı" olmaması, alanyazında gerçekleştirilen çalışmalarda ortak eleştiri noktası olarak yer almaktadır. Zira öğrencilerin sadece teorik bilgiyle değil, aktif katılım yoluyla demokrasiyi ve yurttaşlık sorumluluklarını öğrenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Nasırcı, 2016).

Demokrasi ve yurttaşlık eğitiminde öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinliklerin artırılması ve uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiği alanyazındaki çalışmalarda sıklıkla önerilmektedir. Okul-aile ve okul-sivil toplum kuruluşları arasındaki iş birliğinin artırılması, demokrasi ve yurttaşlık eğitime katkı sağlayacak bir başka önemli öneri olarak öne çıkmaktadır (Gövercin, 2013). Yaşantıya dayalı ders programları oluşturularak, öğrencilerin demokratik süreçleri sadece öğrenen değil, bizzat yaşayan bireyler haline gelmeleri de alanyazında yürüt÷len çalışmalarda oldukça yüksek düzeyde önerilmiştir.

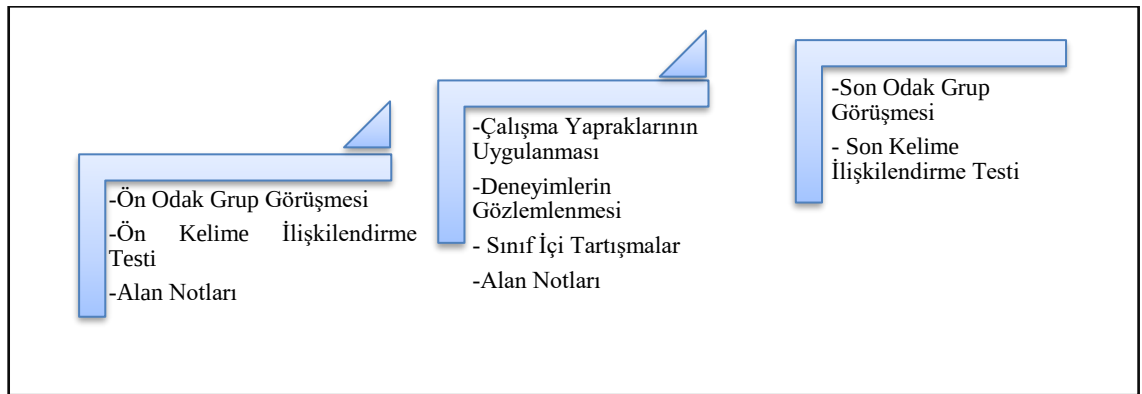
Sonuç olarak, literatür taraması hem demokrasi hem de yurttaşlık eğitiminde yaşantıya dayalı uygulamaların eksikliğinin en büyük sorunlardan biri olarak öne çıktığını ve bu eksikliğin giderilmesi için eğitim süreçlerinin uygulamaya dayalı etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Alanyazın taramasının sonucundan yola çıkıldığında, bu çalışmanın ilgili çalışmalarda da öneri olarak sunulan bir yaşam deneyimi sunma hedefiyle değerli gör÷lmektedir. Ve alanyazındaki gerçek yaşama dayalı demokrasi eğitimi ve yurttaşlık eğitimi eksikliğini bu bakımdan dolduracağı düşün÷lmektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın deseni, yürütüldüğü çalışma grubu, verilerin toplanması süreci, veri toplama araçları, verilerin analizi, çalışmanın inanırlığı, çalışmanın etik boyutu ile araştırmacının yetkinliği ve rolüne ilişkin bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

3. 1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada son yıllarda sosyal bilim araştırmalarında sıklıkla kullanılan araştırma yöntemlerinden karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında verilerin toplanmasında nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılırken; araştırma problemini daha detaylı açıklamak ve çıkarımlarda bulunmak amaçlanmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2015; Creswell, 2017; Robson, 2017). Araştırma sorularından yola çıkarak karma yöntem içinde yer alan farklı desenler araştırmacılar tarafından işe koşulabilir. Karma yöntem araştırmalar da kendi içinde temel yahut gelişmiş yöntemler olarak sınıflandırılmaktadır. Creswell'in (2017) çalışmasında yer alan ve gelişmiş karma yöntemlerden biri kabul edilen müdahale deseni kullanılması bu çalışmada tercih edilmiştir. Müdahale deseni, bir müdahale sürecinde nitel verinin de eklenerek verilerin desteklenmesi şeklinde yürütülen araştırma deseni olarak Creswell (2017) tarafından ifade edilmektedir. Bu çalışmada da aktif yurttaşlık edinimini sağlamaya yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin (müdahalenin) yanı sıra, çalışma grubundan elde edilen nitel verilerin (gözlem, görüşme) de işe koşulması nedeniyle müdahale deseni kullanılması uygun görülmüştür.



Şekil 1. Müdahale desenin akış şeması

Şekil 1’de görüldüğü üzere, müdahale desende nitel verilerin müdahale öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanıldığı, nicel verilerin de sürece katıldığı bir çalışma süreci yürütülmüştür. Ön test ve ön görüşmelerden elde edilen veriler ile son test ve son görüşmelerden elde edilen veriler arasındaki farklılığı açıklamaya yönelik, gerçekleştirilen müdahaleye ilişkin yorumlamalara

ulaşılmaya çalışılmıştır (Creswell, 2017). Çalışmanın nicel verilerinin toplanması aşamasında (kelime ilişkilendirme testi), tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Tek grup ön test- son test deseninde amaç müdahale edilen grubun süreç boyunca yaşadığı değişimin incelenmesidir (Çepni, 2012). Karasar (2014) ve Creswell (2016), deneme öncesi modeller olarak ele aldıkları tek gruplu ön test- son test desenini hem müdahale öncesinde hem de müdahale sonrasında nicel verilerin işe koşulması şeklinde açıklamaktadır. Bu çalışmada, öncelikle nicel ve nitel veriler bir arada kullanılarak öncül değerlendirmelerde bulunulmuş, akabinde tasarlanan müdahale programında nitel veriler ile çalışmanın verileri toplanmıştır. Sürecin sonunda ise tekrar nicel ve nitel veriler bir arada kullanılarak müdahale sürecine ilişkin yorumlamaların yapılabilmesine yönelik veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3. 2. Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcılarını bir devlet ilkokulunda 3. sınıf eğitimine devam etmekte olan 16'sı kız öğrenci, 19'u erkek öğrenci olmak üzere 35 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın uygulama okulu belirlenirken; ilgili okulda görev yapmakta olan iki sınıf öğretmeni ile görüşülmüş ve çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci, tek ebeveynli öğrenci, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ve yüksek sosyo-ekonomik imkanlara sahip öğrencilerin olduğu sınıfın öğretmeni ile ön görüşme gerçekleştirilmiş ve çalışmanın ilgili sınıfta yürütülmesine karar verilmiştir. Uygulama okulu ilçe merkezinde yer almaktadır. Ancak sınıfta yer alan öğrencilerin farklı kültürel, ekonomik, sosyolojik temellere dayanan ailelerde geldikleri hem sınıf öğretmeni tarafından ifade edilmiş hem de araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemlerde ortaya çıkartılmıştır. Çalışmanın müdahale aşamasında yer alan etkinliklerin hangi sınıfta gerçekleştirileceğinin belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden *kolay ulaşılabilir örnekleme* ve *maksimum çeşitlilik örnekleme* işe koşulmuştur. Kolay ulaşılabilir örneklemede amaç toplanılacak veriye ilişkin katılımcıların belirlenmesinde kolaylık ilkesini baz alır (Ekiz, 2015; Glesne, 2013). Ancak çalışmanın odak grubuyla yürütülen görüşmeler kısmında, verilerin güçlendirilmesi gayesiyle maksimum çeşitliliği sağlayacak şekilde çalışma grubunun belirlenmesi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik, katılımcıların geniş bir yelpazeden seçilmesi nedeniyle veri çeşitliliği açısından zengin bir tablo ortaya çıkarır. Bu da çalışma konusunun daha kapsamlı bir şekilde ele alınmasını ve çalışmanın bulgularının daha güçlü bir temele oturmasını sağlar. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç sağlanan çeşitlilik ile genellemelere ulaşmak değil (Yıldırım & Şimşek, 2011), farklılığın içindeki ortaklık kurulabilecek ağların açığa çıkarılması (Glesne, 2013) olarak belirtilmektedir. Bu çalışmanın katılımcılarını da kolay ulaşılabilir örnekleme (f:35) ve maksimum çeşitlilik örnekleme (f:6) stratejisine göre belirlenen ilkokul 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde sınıf öğretmenin deneyimleri ve araştırmacının süreç öncesinde yapmış olduğu sınıf içi gözlemlerden yola çıkılmış ve hem öğrencilerden hem de

öğrenci velilerinden alınan izinler doğrultusunda veriler toplanmıştır. Odak grup görüşmesinde yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcı Kod Adı	Cinsiyeti	Sınıfı	Sınıf İçi Karar Alma Süreçlerine Katılım Düzeyi
Onur	E	3	Düşük
Hayal	K	3	Düşük
Celal	E	3	Orta
Samet	E	3	Orta
Ezgi	K	3	Yüksek
Beren	K	3	Yüksek

Tablo 3'e bakıldığında çalışmanın odak grubu görüşmelerinde yer alan katılımcıların seçiminde, sınıf içi karar alma süreçlerine katılımları düşük, orta ve yüksek olarak değerlendirilen her bir kategoriden ikişer olmak üzere ve üç kız, üç erkek olmak üzere altı katılımcıya yer verildiği görülmektedir. Odak grupta yer alan katılımcılarına sınıf içi karar alma süreçlerine katılım düzeyleri belirlenirken, öncelikle ilgili sınıfın öğretmeni ile sınıf içinde demokrasinin uygulanabilirliğine ve yurttaşlık bilincinin sınıf içinde ne anlam ifade etmesi gerektiğine ilişkin görüşme gerçekleştirilmiştir. Kendisinden bu bağlamda her düzeyden ikişer ve üç kız, üç erkek öğrenci olmak şartıyla toplam 6 öğrenci belirlemesi istenmiştir. Öğretmen katılımcıları belirlerken, karar alma sürecinde üç yıldır devam etmekte olan eğitim öğretim deneyiminden yola çıkarak karara varmıştır. İlgili odak grup katılımcıları belirlendikten sonra, araştırmacı sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere başlamadan önce hem ders süreci hem de tenefüslerde tam zamanlı gözlemlerde bulunmuş ve gözlemlerinde özellikle odak grupta yer alan öğrenciler üzerinde yoğunlaşmıştır. Sınıf öğretmenin belirlediği düşük düzeyde yer alan bir kız öğrencinin, okula devam konusunda istikrarlı olmaması nedeniyle sınıf öğretmeni ile tekrar görüşülmüş ve süreç boyunca verilerin aksamaması adına başka bir kız öğrencinin odak gruba dahil edilmesine karar verilmiştir.

3. 3. Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri, çalışma süresince kullanılacak yöntemlerle (nitel/ nicel) uyumlu olarak farklı türde veri toplama araçları ile elde edilmiştir. Alan notları, kelime ilişkilendirme testi, odak grup görüşmesi, çalışma yapıları ve sınıf içi tartışmalardan elde edilen görüşmeler veri toplama aracı olarak kullanılmış ve ayrıntılı olarak açıklamaları aşağıda yer almaktadır.

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları/ Teknikleri

Çalışmanın veri toplama sürecinde kullanılan araçlar aşağıda her bir araç açıklanmak suretiyle Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Veri Toplama Araçları (Amaç, İlgili Araştırma Sorusu ve Kullanım Zamanı)

<i>Veri Toplama Aracı/Tekniği</i>	<i>Amaç</i>	<i>İlgili Araştırma Sorusu</i>	<i>Kullanım Zamanı (Müdahale öncesi veya sonrası)</i>
<i>Alan Notu</i>	Süreci izleme ve değerlendirme	Tüm araştırma soruları	Müdahale Öncesi ve Müdahale Sırası
<i>Kelime İlişkilendirme Testi</i>	Öğrencilerdeki kavramsal değişimin farklılığını tespit etmek	1. ve 3. araştırma sorusu	Müdahale öncesi ve sonrası
<i>Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmeleri</i>	Müdahale öncesi, süresi ve sonrasında oluşan bakış açısındaki değişimin belirlenmesi	2. ve 4. araştırma sorusu	Müdahale öncesi, süresi ve sonrası
<i>Çalışma Yaprakları</i>	Öğrencilerin eşitlik, katılım, özgürlük, sorumluluk, hak gibi kavramlara yönelik deneyimlerinin artırılması	Tüm araştırma soruları	Müdahale süresince

Tablo 4’te çalışmanın verileri toplanırken kullanılan veri toplama araçları; amaç, ilgili araştırma sorusu ve veri toplama aracının çalışma sürecinde kullanım zamanı şeklinde sunulmuştur. Aşağıda her bir veri toplama aracına yönelik detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

3. 3. 1. 1. Alan Notları

Glesne’ye göre (2013) alan notlarının katılımcı bir gözlem sürecinde ele alınan durumun tasvirinin daha detaylı ve yansız bir şekilde ele alınmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Alan notları, araştırma ortamına yönelik araştırmacıyı ilgili bağlamı daha net betimleyebilmesine yönelik almış olduğu notlar olarak düşünülebilir (Creswell, 2016; Ekiz, 2015). Nitel araştırmalarda kullanılan alan notları, araştırmacının süreç boyunca gözlemlene fırsatı bulduğu durumları, deneyimleri yazılı bir şekilde organize edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bogdan & Biklen, 2003). Bu çalışmada elde edilen alan notları, süreç içinde elde edilen verilerle harmanlanarak, bir bakıma mevcut nitel verilerle ilişkilendirilerek çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmada alan notları, özellikle odak grup görüşmesinde ve sınıf içi etkinliklerde yer alan katılımcıların süreç içerisindeki değişimleri irdelenirken; diğer veri toplama araçlarından elde edilen verilerle ilişkilendirilerek yorumlama sürecinde işe koşulmuştur. Sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerin; öğrencilerin etkinliklere katılım durumunu gözlemlemek, toplumsal sorunlara yönelik çözüm önerileri sunarken hangi fikirleri ve

yaklaşımları benimsediklerini belirlemek, çözüm önerilerinin ne derece işbirliği dayanışma ve topluluk bilinci içerdiğini ortaya çıkartmak, yahut sınıf içinde gerçekleştirilen tartışmaların katılımcıların fikirlerinde ne gibi bir etkileşime yol açtığını belirlemek amacıyla alan notları bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3. 3. 1. 2. Kelime İlişkilendirme Testi (KİT)

Çalışmada ön test ve son test olarak, sürecin en başında ve etkinlikler tamamlandıktan sonra kelime ilişkilendirme testi (KİT) uygulanmıştır. Kelime ilişkilendirme testinde asıl amaç, bireylerin kavramlar üzerindeki bilişsel yapılandırmalarını ve kavramların zihinlerinde geçirdiği değişim sürecini belirlemede kullanılan alternatif bir ölçme ve değerlendirmedir (Cardellini & Bahar, 2000; Nakiboğlu, 2008). KİT hazırlama sürecinde, irdelenen konuyla en yakın ilişkiye sahip olan kavramlar ele alınır. Bu sayede bireylerin kavramlar arasında kurdukları bağın anlamlı ve tutarlılığının da ortaya çıkarılmasına yönelik veriler elde edilmesi beklenmektedir. Bu çalışmada demokratik bir eğitim deneyiminde aktif yurttaşlık edinimine ulaşmış bireyler hedeflendiğinden kelime ilişkilendirme testinde “*demokrasi, yurttaş, eşitlik*” gibi Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ve demokrasi ile ilgili kaynaklarda yer alan kavramlara yer verilmiştir. Kavramlar belirlenirken; Hayat Bilgisi dersi öğretim programının referans alınmasının yanı sıra, sınıf eğitimi alanında uzman iki akademisyen ve siyaset bilimi alanında uzman bir akademisyenden uzman görüşü alınmış ve ilgili kavramların kelime ilişkilendirme testinde kullanılmasına karar verilmiştir. Temel eğitim düzeyi öğrencilere yönelik uygulanacak KİT’nde her biri farklı sayfalarda yer alan kavramlara yönelik testin hazırlanması ve katılımcılardan her bir kavram için 30 saniye gibi bir süre içinde ilişkilendirme testini tamamlamaları istenmesinin yanı sıra (Taşdere, 2010); alanyazında ilkökul düzeyinde bu sürenin 90 saniyeye kadar çıkartılabilmesine yönelik öneriler de yer almaktadır. Bu bakımdan araştırmacı tarafından her bir kavram için, kelime ilişkilendirme testinde yer alan tüm kavramlar özelinde 90’ar saniye olmak üzere her üç kavrama yönelik uygulama tamamlanıncaya kadar teste devam edilmiştir. Aşağıda bir adet örnek kelime ilişkilendirme testi şekil 2’de sunulmuş olmakla birlikte; tüm kavramlara yönelik kelime ilişkilendirme testleri Ek 2’de yer almaktadır.

Yurttaş	_____
Yurttaş	_____
Yurttaş	_____
Yurttaş	_____
Yurttaş	_____
Yurttaş ile ilgili cümle	“ _____ ”

Şekil 2. Yurttaş kavramı ile ilgili örnek KİT sayfası

3. 3. 1. 3. Yarı Yapılandırılmış- Odak Grup Görüşmesi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Zira bireylerin duygu ve düşüncelerini açıklarken sözlü anlatımı yazılı anlatıma tercih ettikleri bilinmektedir (Karasar, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşülen kişilerin verdikleri yanıtlara göre araştırmacının soruları düzenleme, değiştirebilme ve esnetebilme şansı varken; katılımcılar kendileri ile görüşme gerçekleştirildiğinin bilincindedir.

Görüşme sorularının hazırlanma süreci, çalışmanın temel araştırma sorularına dayalı olarak yapılandırılmıştır. Bu bağlamda, görüşmelerde kullanılan sorular, araştırmacının ana amacına uygun olarak katılımcıların demokrasi, yurttaşlık sorumluluğu ve aktif katılım konusundaki algılarını ve deneyimlerini ortaya çıkarmak için tasarlanmıştır. Sorular hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin demokratik süreçlere katılım konusundaki görüşlerini derinlemesine anlamayı hedeflemiştir. Araştırma soruları çerçevesinde, görüşme soruları yapılandırılmış ve her bir sorunun katılımcıların bu konular hakkındaki derinlemesine düşüncelerini ortaya çıkaracak şekilde olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme sorularını hazırlama sürecinde, alanında uzman akademisyenlerden görüş alınmıştır. Özellikle eğitim bilimleri, yurttaşlık eğitimi ve demokratik katılım üzerine çalışan uzmanlarla yapılan görüşmeler, soruların daha net, anlaşılır ve amaca uygun olmasını sağlamıştır. Uzmanlar, soruların hem pedagojik açıdan hem de araştırmacının amaçları doğrultusunda uygun olup olmadığını değerlendirmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda sorulara bazı eklemeler yapılmış ve gereksiz görülen sorular çıkarılmıştır.

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler öncelikle odak grup katılımcıları ile gerçekleştirilen ön ve son görüşmeler şeklinde yürütülmüştür. Ön ve son odak grup görüşmelerindeki sorular, görüşmelerin öncesinde odak grup görüşmesinde katılımcılara “özgürlük, “eşitlik” ve “katılım” kavramlarına yönelik hazırlanan üç vignette hikayesi (kısa hikâye) etrafında şekillenmiş ve araştırmacı tarafından her bir hikâyenin bittiği noktada katılımcılara ilgili hikâyenin devamında üretecekleri çözüm yollarının açığa çıkarılmasına yönelik sorular yöneltilmiştir (Ek-3). Vignette hikayeleri sosyal bilimlerde kullanılan, gerçek hayattan esinlenilerek oluşturulan ve bir problem durumu etrafında şekillenen ve kişilerin ilgili duruma yönelik çözüm yollarını ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan kısa ve özellikle yarım bırakılmış hikayeler olarak düşünülebilir (Jeffries & Maeder, 2005). Kısa hikayeler hazırlanırken öncelikle referans alınan nokta Hayat Bilgisi dersi öğretim programı olmuştur. Program araştırmacı tarafından incelenmiş ve yurttaşlık bağlamında değerlendirilmesinin yanı sıra ilköğretim düzeyinde anlaşılabilir kavramlar belirlenerek hikayelerin temaları oluşturulmuştur. Bu noktada programdan sonra ilk olarak siyaset bilimi alanında doçent derecesine sahip bir akademisyenden görüş alınmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerden sonra elde edilen temalara yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan hikayeler bir sınıf öğretmeni ve bir sınıf öğretmenliği alanında profesör derecesine sahip bir akademisyene sunulmuştur. Çocuğa yönelik ilkesi bağlamında değerlendirilen hikayelerin daha kısa tutulması yönünde gelen dönütlerden sonra,

üç hikâyede de kısaltmaya gidilmiş ve hikayelere son hali verilmiştir. Hikayeler araştırmacı tarafından sınıf ortamında, odak grupta yer alan katılımcılarla bir çember şeklinde oturularak katılımcılara okunmuştur. Akabinde katılımcılara her bir hikâyeden sonra “Ne düşünürdün?”, “Ne hissederdin?”, “Nasıl bir yol izlerdin?” ve “Biriyle konuşmak istesen bu kim olurdu, ne olurdu?” şeklinde sorular yöneltilmiş ve gelen yanıtlardan yola çıkarak sonda sorularla fikirlerin derinleştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Ön odak grup görüşmesi 21 dakika sürerken; son odak grup görüşmesi 25 dakika sürmüş ve veriler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerden sonra sınıf içi tartışmalar yürütülmüştür. Yürütülen tartışmalarda katılımcılara sorulacak sorular önceden alan uzmanlarıyla belirlenen sorular olmak üzere, çalışma yapraklarından elde edilen verilerin ön analizi ile ek soruların eklenmesi yoluyla gerçekleştirilen görüşmeler şeklinde yürütülmüştür. Görüşmelerin hepsi ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve araştırmacı tarafından yazılı hale dökülerek analiz sürecine geçilmiştir.

3. 3. 1. 4. Çalışma yaprakları

Çalışmanın müdahale sürecinde, araştırmacı tarafından alan uzmanlarınca da üzerinde durulan aktif yurttaşlığın önemli ilkelerinden sayılan eşitlik, katılım, özgürlük, sorumluluk, hak gibi kavramlar özelinde tasarlanan etkinlikler yürütülmüştür. Çalışma yapraklarının hazırlık aşamasındaki ilk dikkat edilen nokta yurttaşlık ediniminde önemli olduğu düşünülen hak, sorumluluk ve katılım gibi kavramlara atıfta bulunması olmuştur. Çalışma yapraklarının tasarımında ise, aktif yurttaşlığın önemli bir geliştiricisi olarak düşünülen yazılı anlatım becerisinin de geliştirilmesi amacıyla, katılımcıların hikâye tamamlama, sorunları ve çözüm önerilerini öncelik sırasına göre belirleyip yazılı olarak ifade etme gibi süreçlere yer verilmiştir. Çalışma yapraklarının hazırlanmasında anlaşılabilirlik, yazı boyutunun katılımcıların yaş seviyesine uygunluğu, farklı öğrenme stillerine sahip katılımcıların varlığının kabulü nedeniyle duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanın her birine yönelik çeşitleme gibi unsurlara yer verilmiştir.

İlk hafta etkinliği olarak araştırmacı tarafından önceden hazırlanan ve yaşama hakkı, barınma hakkı, hayvan hakları, haklarını arama, eğitim hakkı gibi farklı haklara yönelik ihlallerin yer aldığı gazete haberlerinin sınıfa getirilmesi ile sınıf mevcudu beşe bölünerek gruplar halinde oturmaları sağlanmıştır. Her bir gruba dağıtılan gazete haberine yönelik grup içinde 5'er dakikalık tartışmalar yürütmeleri istenmiş ve her bir haber, ilgili süre sonunda bir diğer gruba verilerek toplam 25 dakikanın sonunda tüm grupların ilgili gazete haberlerini incelemiş ve grup içi tartışmaları sağlanmıştır. İkinci derse geçildiğinde, araştırmacı tarafından haklar temelli oluşturulan her bir haber kâğıdı sınıf ortamında tahtaya asılarak sınıf içi tartışma süreci yürütülmüş ve sınıf içindeki tartışma süreci kayıt altına alınmıştır.

İlk hafta etkinliğinin sonunda, katılımcılara Ek 1’de yer alan “Sorun Varsa Çözüm Var” adlı etkinlik kâğıdı dağıtılmış ve sınıf / okul içinde bir hafta boyunca gözlemde bulunmaları istenmiş ve en hızlı şekilde çözülmesini istedikleri sorunu yazmaları söylenmiştir. Daha sonra ilgili soruna yönelik çözüm önerilerini belirtmeleri istenen katılımcıların tamamlamış oldukları çalışma yaprakları araştırmacı tarafından ön incelemeye tabi tutulmuş ve katılımcılarla gerçekleştirilecek sınıf içi tartışmaların soruları yöneltilerek tartışma süreci tamamlanmıştır. Bu etkinlikte katılımcıların sınıf/ okul içinde deneyimledikleri yurttaşlık pratiğiyle, içinde bulundukları kamusal alanın sorunlarını fark edebilmelerinin sağlanması ve ilgili soruna yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Üçüncü hafta gerçekleştirilen “Talep Ediyorum, Talep Çözüyorum” etkinliği bir önceki hafta gerçekleştirilen etkinliğin tamamlayıcısı olarak düşünülmüş ve oluşturulmuştur. Öyle ki ikinci hafta etkinliğinde katılımcılar kendilerinin farkına vardığı bir soruna yönelik çözüm önerisi sunmuş -ki bu, bireylerde kendi hakları olduğunu düşündükleri konuların dışavurumu olarak tezahür etmiştir- üçüncü hafta etkinliğinde katılımcıların, ötekinin talebini çözmeye yönelik görüşlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kendi hakkını talep etmenin yanı sıra, toplumsal yaşamın içerisinde yer alan diğerlerinin taleplerinin çözümüne yönelik düşünme sürecini tamamlayan ve bunu yazılı bir hale getiren katılımcıların, aktif bir yurttaşın sahip olması beklenen -sorumluluk- değerine yönelik de farkındalığının artması beklenmektedir. Katılımcılardan toplanan çalışma yaprakları talep edim süreci ve talep çözüm süreci bireysel ve toplumsal bağlamda değerlendirilmiştir.

Dördüncü hafta sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlik olan “Bu Hikâyede Ben de Varım” adlı etkinlik de bir önceki etkinliğin devamı niteliğinde sorumluluk değeri üzerinde durma amaçlanmıştır. Ancak bu etkinlikte sorumluluk bireysel bir sorumluluktan ziyade bir arada yaşam deneyimi içinde bulunan kişilerin (yurttaşların) birbirlerine karşı sorumluluklarının farkına varılması ve geliştirilmesi hedeflenmiştir. Katılımcılardan beklenen, yarıda bırakılan hikâyeyi tamamlamaları olmuş ve araştırmacının devam ettirilen hikayeleri incelemesi ile sorumluluk temelli bir bakışla oluşturduğu sorular sınıf içi tartışma sürecine dahil edilmiştir.

3. 4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine ilişkin bilgiler, pilot uygulama ve asıl uygulama olmak üzere iki başlık halinde aşağıda yer almaktadır.

3. 4. 1. Pilot Uygulama

Demokratik sınıf deneyimine dayalı öğretim etkinliklerinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin aktif yurttaşlık edinimlerine etkisini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmanın pilot uygulaması, Doğu Karadeniz Bölgesi’nde yer almakta olan bir devlet ilkokulunun üçüncü sınıfına devam etmekte olan

24 öğrenci ile, 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, bu çalışmanın pilot uygulaması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada, araştırmada kullanılacak 6 etkinliğin 4'ü, her etkinlik için bir haftalık süreç kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Covid-19 pandemisi nedeniyle MEB'e bağlı eğitim kurumlarının uzaktan eğitime dönmesi dolayısıyla kalan 2 etkinliğin pilot uygulaması gerçekleştirilememiştir. Yüz yüze eğitim devam ederken; bölünmüş sınıf uygulaması ile haftanın bir günü 12 kişilik sınıfta, diğer günü sınıfın kalan 12 kişisi ile uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın başında, katılımcılara araştırma konusu hakkında bilgi verilmiş ve etkinliklere gönüllü katılım sağlamalarına dikkat edilmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin ayrıca kendileri ile yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve sürece ilişkin önerileri araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğüne not edilmiştir.

Pilot uygulama sürecinde sınıf öğretmeni de sınıf içinde araştırmacı ile yer almıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler aktif yurttaşlık edinimi bağlamında tekrar değerlendirilerek, sınıf öğretmeni ile tartışılarak öğrenciye görelilik ilkesinden yola çıkarak düzenlenmiş ve etkinliklere son hali verilmiştir. Örneğin pilot uygulama aşamasında önceden kelime ilişkilendirme testi deneyimi olmayan katılımcılara alanyazının öncelikle önermiş olduğu sürenin yetmediği görülmüş ve sınıf öğretmeni ile üzerinde tartışarak, alanyazında da mevcut olan sürenin esnetilebilmesi önerisinden yola çıkarak testin uygulanışına son hali verilmiştir. Bunun yanı sıra ilk hafta etkinliği olan gazete haberlerinin sınıf içinde tartışılma sürecinde materyalin deforme olması nedeniyle, gruplar arasında haberlerin dönüşümlü olarak incelenmesi sürecinde yaşanan aksaklığın giderilmesi amacıyla her bir gazete haberi PVC kaplama yaptırılmış ve daha sonra da kullanılabilir halde öğrencilerin kullanımına hazır hale getirilmiştir.

3. 4. 2. Asıl Uygulama

Tablo 5. Müdahale Sürecinde Uygulanan Etkinlikler (Süresi ve Uygulama Amacı)

Uygulama Haftası	Süresi	Uygulama Amacı
1. Hafta (Gazeteler Yazıyor)	2 Ders Saati	Haklar
2. Hafta (Sorun Varsa Çözüm Var)	1 Hafta	Sorumluluk ve Katılım
3. Hafta (Talep Ediyorum, Talep Çözüyorum)	2 Ders Saati	Haklar ve Sorumluluk
4. Hafta (Bu Hikâyede Ben De Varım)	1 Hafta	Sorumluluk ve Katılım
5. Hafta (Farklılıkların Farkındayım)	1 Ders Saati	Katılım
6. Hafta (Bazen Yarım Tamdan Büyüktür)	2 Ders Saati	Katılım

Tablo 5'te çalışmanın müdahale sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin süresi ve etkinliği uygulama amacına yer verilmiştir. Haklar, sorumluluk ve katılım temalarına yönelik gerçekleştirilen etkinliklerde öncelikle katılımcıların haklar temasına yönelik farkındalıklarını geliştirmeye yönelik

etkinliklere yer verilmiştir. Akabinde haklardan yola çıkarak sorumluluklar ve ilgili sorumluluğa ilişkin katılım temasına doğru ilerleyen bir akışta etkinliklerin planlanması yapılmıştır.

Çalışmanın asıl uygulaması, Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir şehirde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulama 35 üçüncü sınıf öğrencisinin yer aldığı bir sınıfta araştırmacı tarafından bizzat yürütülmüştür. Etkinliklere geçilmeden önce araştırmacı tarafından ilgili sınıfın sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde sınıfın işleyişi, öğretmenin demokratik eğitime bakış açısı, sınıf içi uygulamalar hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde sınıf öğretmenin yönlendirmesiyle sınıf içi karar alma süreçlerine katılımı düşük, orta ve yüksek düzeyde olduğu belirtilen 3 erkek 3 kız olmak üzere toplam 6 öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Görüşmelerden sonra araştırmacı sınıf içinde katılımcı rolünü pekiştirmek amacıyla iki hafta boyunca, haftada iki gün olmak üzere sınıf içindeki etkinliklerde yer almış, gözlemlerde bulunmuştur. Dördüncü hafta itibarıyla etkinliklere başlanılan sınıfta, araştırmacı tarafından hazırlanan toplam altı etkinlik araştırmacı tarafından bizzat gerçekleştirilmiştir.

Ön testte kullanılan kelime ilişkilendirme testi ve ön odak grup görüşmesinin ardından, etkinliklerden sonra, ilgili etkinliklerde katılımcılar tarafından verilen yanıtların daha detaylı bir şekilde irdelenebilmesi ve bir arada oluşun yaratması beklenen farklılığın öneminden dolayı sınıf içi tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Etkinlik süreci tamamlandıktan sonra katılımcıların kavramsal farkındalıklarında -varsa- değişimin belirlenebilmesi amacıyla yeniden son test olarak kelime ilişkilendirme testi kullanılmış ve vignette hikayeleri (kısa hikayeler) temelli oluşturulan odak grup görüşmeleri ile veriler toplanmıştır.

3. 5. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarının analiz sürecine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3. 5. 1. Kelime İlişkilendirme Testinin Analizi

Kelime ilişkilendirme testi, hem tüm veri toplama sürecinin en başında hem süreç içerisinde hem de sürecin sonunda, etkinlikler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler tamamlandıktan sonra, bilişsel yapı ve kavramsal değişimin ortaya çıkartılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Testten elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Kelime ilişkilendirme testinde, her bir öğrenciden elde edilen veriler detaylı olarak incelenmiş ve tekrarlayan kavramların net bir şekilde görülebilmesi için frekans tablosu oluşturulmuştur. Her bir kavrama yönelik oluşturulan frekans tablosunun ardından, kavramlar arası ilişkinin açığa çıkarılabilmesi için bir kavramsal ağ oluşturulmuş ve etkinlik öncesi gerçekleştirilen kelime ilişkilendirme testi ile etkinlik sonrası gerçekleştirilen kelime

ilişkilendirme testi bu kavramsal ağ ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu noktada kavramların daha ayrıntılı bir şekilde açıklanabilmesi için Bahar, Johnstone ve Sutcliffe'in (1999) kesme noktası tekniği kullanılmıştır. Kesme noktası tekniği, katılımcılardan gelen yanıtları analiz ederken kullanılan bir analiz yöntemidir. Bu teknik, yanıtların frekansına dayalı olarak belirli bir kesme noktasının seçilmesi ve bu noktadan itibaren gelen yanıtların dikkate alınmaması ilkesine dayanır (Jeffries & Maeder 2005). Yani, katılımcıların verdiği yanıtların sayısı veya bu yanıtların belirli bir süre içindeki frekansı baz alınarak bir sınır belirlenir ve analizler bu sınır doğrultusunda yapılır.

KİT'te kullanılan anahtar kavrama yönelik verilen yanıtlardan en yüksek frekansa sahip olan kavramın araştırmacı tarafından belirlenen sayı kadar aşağısı kesme noktası olarak belirlenmiştir. Akabinde kesme noktası araştırmacı tarafından belirli aralıklarla aşağı çekilmiştir. Kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler için kesme noktası 5+, 3-4 ve 1-2 şeklinde belirlenmiş ve kavramsal ağ yapısı bu üç kesme noktası etrafında oluşturulmuştur.

3. 5. 2. Odak Grup Görüşmesinin Analizi

Çalışmada, araştırma soruları ile uyumlu bir biçimde tasarlanan etkinliklerin uygulanmasına geçilmeden önce ve tüm araştırma süreci tamamlandıktan sonra, araştırmacı tarafından ilgili sınıfın sınıf öğretmeninin görüşleri ve araştırmacının sınıf içi gözlemleriyle belirlenen, sınıf içi karar alma süreçlerine katılım, hak ve sorumluluklarını ifade etmede düşük ($f:2$), orta ($f:2$) ve yüksek ($f:2$) olmak üzere toplam altı katılımcı ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin gerçekleştirilmesinden önce yapılan odak grup görüşmesi 21 dakika 06 saniye; etkinliklerin gerçekleştirilmesinden sonra yapılan odak grup görüşmesi ise 25 dakika 19 saniye sürmüştür. Elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından bizzat transkript edilmiş ve ses kayıtları yazılı formata getirilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından alınan görüşme notları (Çokluk, Yılmaz & Oğuz, 2011) ile transkriptlerden elde edilen veriler karşılıklı olarak irdelenerek kodlar belirlenmiş ve birbiri ile benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler ve temalara ulaşılması hedeflenerek doğrudan alıntılara yer verilen (Çokluk, Yılmaz & Oğuz, 2011) betimsel bir içerik analizi süreci yürütülmüştür.

3. 5. 3. Çalışma Yapraklarının Analizi

Çalışmada gerçekleştirilen, araştırma sorularıyla uyumlu bir şekilde planlanan altı farklı etkinlik yer almaktadır. “Yazıyor! Yazıyor! Gazeteler yazıyor?” ve “Farklılıkların Farkındayım” adlı etkinlikler sınıf içinde gerçekleştirildikten sonra katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler üzerinden detaylı tartışmalar yürütülmüştür. Bunun yanı sıra, “Talep Ediyorum, Talep Çözüyorum”, “Bu Hikâyede Ben De Varım”, “Sorun Varsa Çözüm Var” ve “Bazen Yarım Tamdan Büyüktür” adlı etkinliklerde katılımcıların görüşlerini yazılı bir şekilde de ifade edebilmesinin yolları açılmaya

çalışılmıştır. Hikâyenin kalanını devam ettirme, sınıf içi sorunu fark etme ve soruna ilişkin çözüm üretme (sorumluluk), okul ortamında talepte bulunma (hak) ve bir başka arkadaşının talebini çözüme ulaştırma (sorumluluk) gibi çalışma yapraklarına da çalışmada yer verilmiştir. Çalışma yapraklarının analizinde verilerle uyumlu olarak betimsel içerik analizi tercih edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin tematik bir şekilde analiz edildiği ve mevcut bulguların yorumlanması sürecini kapsayan bir analiz sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışmanın çalışma yapraklarında da elde edilen veriler, belirli temalar altında yer alacak şekilde oluşturulmuş ve sergileme işlemi bu temalardan yola çıkarak, sürece ilişkin bağlamın detaylı bir şekilde aktarılabilmesi gayesiyle, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3. 5. 4. Sınıf İçi Tartışmalarda Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi

Etkinlikler tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen sınıf içi tartışmalar, yaklaşık 20 ile 53 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacı tarafından bizzat gerçekleştirilen görüşmeler, öğrenci velileri ve öğrencilerden alınan izin doğrultusunda ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve görüşme kayıtları yazılı formata dökülmüştür. Dökümlerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel içerik analizi, nitel analiz yaklaşımlarında derinlemesine analiz yürütülmesine olanak tanımaktadır. Öyle ki, ilgili analiz sürecinde araştırmacının veriyle daima etkileşim kurması ve yeni kavramlara ulaşması beklenmektedir (Patton, 2014). Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerle sürekli karşılaştırmalı analiz tekniği kullanılmak suretiyle kodlamalar ve kodlardan kategori ve temalara ulaşılması hedeflenmiştir (Strauss & Corbin, 1998'den aktaran Ekiz, 2020, s. 101).

Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme sorularından bazıları önceden belirlenmiş kategoriler etrafında şekillendirilmiş olsa da etkinliklerden elde edilen verilerden yola çıkarak ek ya da sonda sorular da görüşme sürecine dahil edilmiştir. Görüşmelerdeki asıl amaç, katılımcıların tamamlamış oldukları etkinliklerde vermiş oldukları kararları detaylandırabilmelerini sağlamaktır. Verilerin analizi neticesinde elde edilen kodlar, belirli kategoriler altında ele alınmış ve ortak kategorilerden, ilgili kategoriye açıklayabilecek temalara ulaşmaya çalışılmıştır. Çalışma yapraklarından elde edilen verilerde oluşturulan kategori ve temalar ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen kategori ve temalar karşılaştırmalı betimsel analize tabii tutulmuş ve veriler karşılıklı bir şekilde irdelenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi ön görüşmeler ve son görüşmeler şeklinde iki ayrı kısımda analiz edilmiştir. Zira ön görüşmeler ile son görüşmeler arasında -varsa- değişimin, gerçekleştirilen etkinliklerle açıklanabileceği düşünülebilir.

3. 6. Araştırmanın Niteliği

Nitel verilerin yoğunluğuyla gerçekleştirilen çalışmalarda nitelik olarak ele alınan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin detaylı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir. Lincoln ve Guba'ya (1985) göre nitelikli bir çalışmanın inandırıcı, aktarılabilir, tutarlı ve teyit edilebilir olması önem arz etmektedir. Bu bakımdan bu çalışmanın niteliğine ilişkin ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3. 6. 1. İnandırıcılık

Nitel çalışmalar, doğası gereği, kendi bağlamı içerisinde ele alınması gereken çalışmalardır. Bu durum, nitel çalışmalarda odaklanılan “gerçekliğin” her an değişebilir olması, nicel araştırmalarda var olduğu gibi benzer gruplarla çalışılması durumunda bile sonuçların farklı çıkması ihtimali sebebiyle önemlidir. Bunun yanı sıra, nitel bir çalışmada inandırıcılığı artırmanın farklı yolları bulunmaktadır. Bunlar Cohen ve Manion (1989) ve Creswell'in (2013) değindiği üzere “veri çeşitlemesi”, “uzman incelemesi” ve “katılımcı teyidi” şeklinde düşünülebilir.

Bu çalışmada kelime ilişkilendirme testi, odak grup görüşmesi, sınıf içi etkinlikler, yarı yapılandırılmış görüşmeler gibi farklı veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitlemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, etkinlikler hazırlanmadan önce, yurttaşlık kavramının içerisinde yer alan temel alt kavramlar -eşitlik, özgürlük, hak, sorumluluk- hakkında siyaset bilimi alanında doktora derecesine sahip bir akademisyen ve etkinlikle ile görüşme sorularının planlanmasında temel eğitim alanında doktora derecesine sahip iki ve nitel araştırma alanında çok sayıda akademik çalışması bulunan bir akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Görüşme sorularına ve etkinliklerin uygulama sürecine, alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda son hali verilmiş ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Son olarak inandırıcılığı artırmaya yönelik, katılımcılardan yazılı ve sözlü onayları alınarak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3. 6. 2. Aktarılabilirlik

Nitel çalışmalarda, nicel araştırmalarda olduğu gibi elde edilen verilerin çalışma grubunun evrenine genelleme gayesi bulunmamaktadır. Ancak bu durum, nitel bir çalışmanın yalnızca kendi bağlamı içerisinde genellenebilir olması şeklinde düşünülmesinin eksik bir bakış olacağı söylenebilir. Öyle ki; nitel bir çalışma yürütülürken bağlamın detaylı bir şekilde betimlenmesi, çalışma grubunun tercih edilmesinde kullanılacak amaçlı bir örnekleme stratejisinin kullanılması (Yıldırım & Şimşek, 2011), ilgili çalışmanın benzer bağlamlar arasında dolaylı bir genellemeye ulaşmasının önünü açmaktadır (Baltacı, 2019).

Nitel çalışmalarda aktarılabilirlik en nihayetinde okuyucuya göre şekillenen bir kavram olsa da bu çalışmada çalışma grubunun ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi ve verilerin analizi neticesinde

elde edilen bulgulara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmesi ile okuyucunun, çalışmayı ilgili bağlamda dolaylı bir genellemeye taşıması amaçlanmıştır.

3. 6. 3. Tutarlılık

Tutarlılık kavramı, nitel çalışmalarda güvenilirliğe atıfta bulunan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Guba, 1981). Nitel bir çalışmada güvenilirlik, test edilebilir verilerin tekrar edilebilmesinden ziyade; benzer bağlamlarda gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen verilerin de aynı bağlamlar içerisinde tutarlı / güvenilir şekilde yorumlanabilmesiyle mümkündür. Bu bağlamda tutarlılığı sağlayabilme amacıyla elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan temaların, veri setini açıklayabilir oluşu, farklı araştırmacılar tarafından benzer temalara ulaşılabilme durumunun nitel bir çalışmanın verilerinin tutarlılığını sağlama konusunda önemli bir etken olduğu söylenebilir (Baltacı, 2019). Bu bakımdan, bu çalışma kapsamında veriler analiz edilirken, araştırmacının ilk kodlamalarının akabinde bir alan uzmanı tarafından daha farklı zamanlarda veriler incelenmiş ve kodlardan elde edilen kategori ve temalar üzerinde görüş birliğine varılmıştır.

3. 6. 4. Teyit Edilebilirlik

Nitel çalışmalarda teyit edilebilirlik ilkesi; araştırmacının ilgili çalışmayı yürütürken kullandığı yöntemleri detaylandırması (Arslan, 2022; Tutar, 2022), çalışmanın yürütülmesinde gerçekleştirilen adımların açık bir şekilde resmedilmesi (Merriam, 2013); elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan sonuçların devamlı bir şekilde teyit edilmesi (Yıldırım & Şimşek, 2011) ile sağlanabilir. Bunun yanı sıra, nitel çalışmalarda katılımcının ön kabullerinin araştırma sürecine dahil olması riski her daim bulunmakla birlikte, bu riski ortadan kaldırmaya yönelik farklı bir alan uzmanının, asıl araştırmacının yürüttüğü çalışmada bir bakıma -çizginin içinde kalması- durumunu sürekli takip etmesi, olası ön yargıların çalışmanın verilerini kanalize etmesini sağlayabilir. Bu bakımdan asıl araştırmacının verilerin analizi neticesinde elde ettiği bulguları bir alan uzmanı ile tartışarak, ilgili bulgulara hangi verilerle ulaştığını detaylı bir şekilde açıklaması, elde edilen kategori ve temaları açıklarken ilgili kavramları kullanma gerekçelerini detaylandırması sağlanmıştır. Bu süreç, araştırmacının analizi gerçekleştirilen verileri açıklarken bilimsel bir kavramsallaştırma sürecine ulaşmasını sağlamasının önemi dolayısıyla her veri setinde tekrar edilmiştir. Ayrıca; analizlerden elde edilen bulguların raporlaştırılmasında doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiş ve ses kayıtları hiçbir kayba yer vermeden yazıya dökülürken; ham veriler, analiz sürecinde kodlanan veri setleri ihtiyaç durumunda sunulmak üzere araştırmacı tarafından alan uzmanlarının incelemesine sunulmak üzere dosyalanmıştır.

3. 7. Çalışmanın Etik Boyutları

Çalışmanın tasarımı boyutundan, uygulama ve analiz boyutları süresince ve raporlaştırma kısmında bilimsel bir araştırmada dikkat edilmesi gereken etik hususlar dikkate alınmıştır. Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na sunulan veri toplama araçları ve araştırma önerisi ile alınan izin doğrultusunda (Ek 4), uygulama sürecine Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Geliştirme Müdürlüğü'nden uygulama izinleri alınmıştır (Ek 5). Bunun yanı sıra katılımcıların 18 yaş altı ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri olmaları dolayısıyla, hem veli onam formu (Ek 6) hem de ses kayıtları alınırken katılımcılar tarafından sözlü onayları alınarak etik kurallara dikkat edilmeye çalışılmıştır.

3. 8. Araştırmacının Yetkinliği ve Rolü

Nitel çalışmalarda elde edilen verilerin, araştırmacının rolü ve ilgili konu ve kavramlara bakış açısı nedeniyle bilimselliği kimi araştırmacılar tarafından sorgulanmaktadır. Bu bakımdan araştırmacının rolünü ve kavramları ele alış şeklini detaylı bir şekilde açıklaması; kişisel yetkinlikle harmanlanan fakat bunun yanı sıra bilimsellik çizgisini korumaya çalışan nitel araştırmalarda önem arz etmektedir (Fındıklı & Saygın, 2023). Bu durum çalışmanın geçerliğini artırdığı gibi okuyucu tarafından da araştırmacının rolü ve bakış açısının açık bir şekilde bilinmesi ile verilerin raporlaştırılma sürecinin bağlamsal olarak daha anlaşılabilir ele alınmasını sağlayabilir.

Bu çalışmanın yürütücüsü olan araştırmacının akademik çalışma ilgi alanları demokratik eğitim, demokrasi eğitimi, yurttaşlık eğitimi, çokkültürlülük gibi ilkokul düzeyinde kazandırılması hedeflenen kavramlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Farklı yıllarda gerçekleştirmiş olduğu SSCI, alan endekslerinde taranan ilgili kavramlara yönelik farklı çalışma grupları ve araştırma soruları ile yürütülmüş bilimsel çalışmaların yanı sıra; araştırmacının doktora ders döneminde almış olduğu “Hayat Bilgisi Eğitimi” ve çalışmanın alanyazın taraması sürecine yönelik “Meta Analiz” dersi kapsamında gerçekleştirmiş olduğu demokratik okullar ile ilgili yürütülen lisansüstü tezlerin meta analizine yönelik detaylı taraması bu çalışmanın kavramsal zeminini oluşturmuştur. Araştırmacının ilgili çalışmayı demokrasi eğitimi ya da demokratik eğitimden, aktif yurttaşlık eğitimine ilerleyen bir perspektifte ele almasındaki asıl neden, aktif yurttaşlık kavramının haklardan ziyade sorumluluklara atıfta bulunan bir kavram olması ve araştırmacının demokrasi gibi temel bir kavramı, sorumluluklar bağlamında ele alıp ötekine karşı oluşması gereken etik bir bilince olan inancı kaynaklı olduğu söylenebilir.

Çalışmanın tasarım aşamasını bizzat gerçekleştiren araştırmacı, ilgili çalışma grubunun sınıfında etkinlik sürecine başlamadan önce iki hafta katılımcı gözlemci olarak bulunmuştur. Bu katılımcı gözlemin, araştırmacının sınıf içindeki yerinin doğal bir akışın içinde olmasına imkân

tanıldığı düşünölmektedir. Sınıf içi etkinliklerin yanı sıra ders aralarında da sınıfta kalarak çalışma grubuyla yakın temas halinde olan araştırmacı, etkinlikleri sınıf ortamında bizzat gerçekleştirilmiştir.



4. BULGULAR

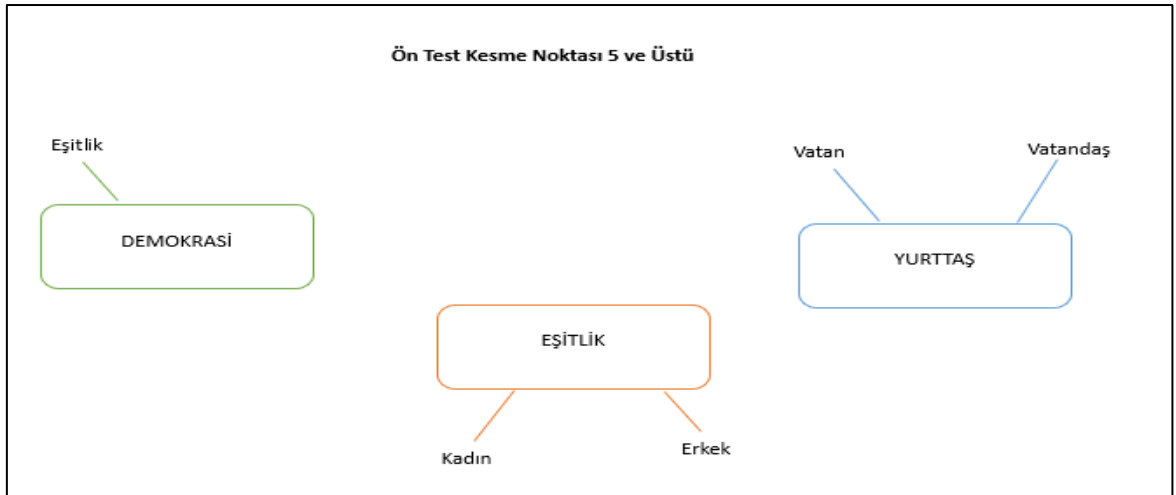
Çalışmanın verilerinin analizi neticesiyle elde edilen bulgular sırasıyla ön kelime ilişkilendirme testi ve ön odak grup görüşmesi, akabinde etkinliklere ilişkin çalışma yapıtları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular ve en nihayetinde son kelime ilişkilendirme testi ve son odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular şeklinde giden bir akışta sunulmuş ve tartışılmıştır.

4. 1. Ön Test Kelime İlişkilendirme Testi ve Ön Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

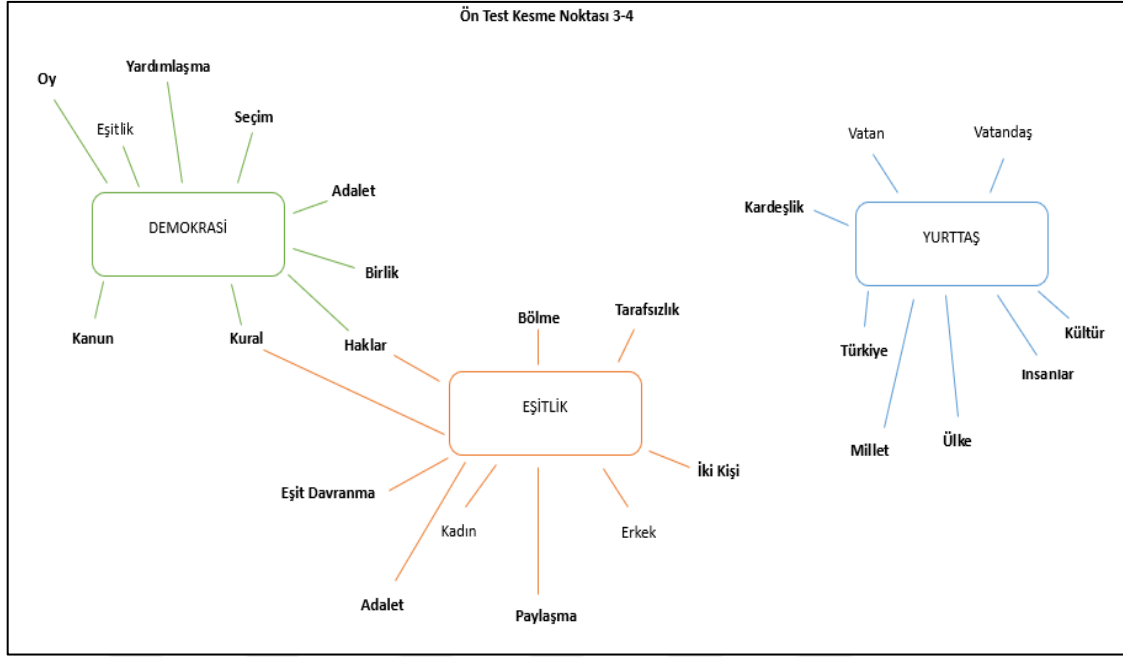
Ön kelime ilişkilendirme testi ve ön odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin tartışma aşağıda sunulmuştur.

4. 1. 1. Ön Test Kelime İlişkilendirme Testinden Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

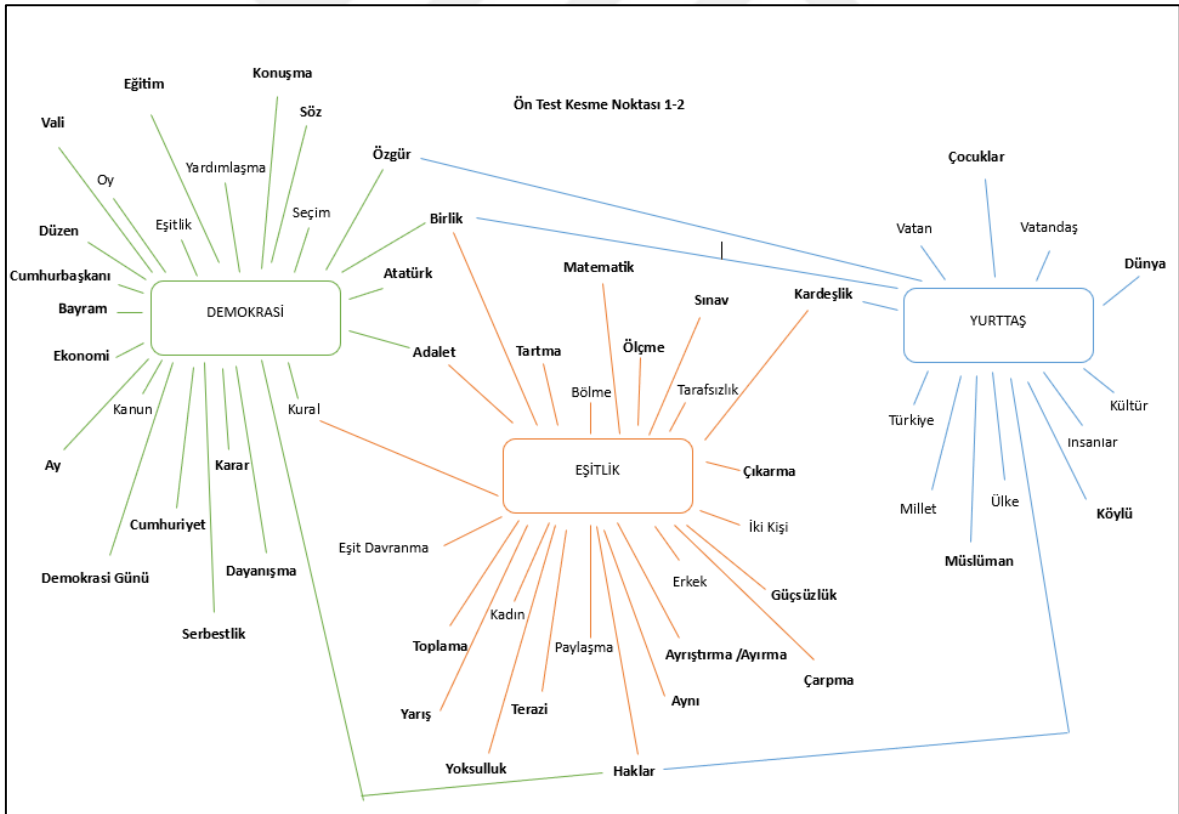
Etkinlik sürecine başlanmadan önce çalışma grubunun, tezin kavramsal zeminini oluşturan ve aynı zamanda aktif yurttaşlık kavramına referans gösterilebilecek “demokrasi”, “eşitlik” ve “yurttaş” kavramlarına yönelik gerçekleştirilen “ön test kelime ilişkilendirme testi” sonuçları Şekil 3, Şekil 4 ve Şekil 5’te yer almaktadır.



Şekil 3. Ön test kesme noktası 5 ve üstü olan kodlar



Şekil 4. Ön test kesme noktası 3-4 olan kodlar



Şekil 5. Ön test kesme noktası 1-2 olan kodlar

Kelime ilişkilendirme testinde yer alan üç kavramın ön test analizlerine bakıldığında, Şekil 3, Şekil 4 ve Şekil 5'te görüldüğü üzere demokrasi kavramının toplamda $f:25$; eşitlik kavramının $f:25$ ve yurttaş kavramının $f:15$ farklı kod olmak üzere 65 farklı kod ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Kesme noktası (KN) 1-2'de "Haklar" ve "Birlik" kodları üç kavramda da ortak yer alırken; "Özgür" kodu demokrasi ve yurttaş kavramları arasında ortaklık oluşturmuştur. Demokrasi ve eşitlik kavramlarına yönelik "Adalet" kodunun ortak olarak yer aldığı Şekil 5'te görülmektedir. KN 1-2 aralığında dikkat çeken en önemli hususlardan biri, katılımcıların eşitlik kavramını ölçme, toplama, çıkartma, çarpma ve bölme gibi matematiksel eşitlik kavramı ile ilişkilendirdikleri, toplumsal eşitlik kavramı ile ilişkilendirilebilecek kodların yer almaması olarak değerlendirilebilir.

KN 3-4 aralığında demokrasi ve eşitlik kavramları ile ortak ilişkilendirilen "Haklar" ve "Kural" kodları yer alırken; ilgili aralıkta yurttaş kavramının diğer kavramlarla ilişkilendirilemediği görülmektedir. Demokrasi kavramı bu aralıkta çoğunlukla hukuk ile ilişkilendirilebilecek "Kural", "Adalet", "Kanun" ve "Oy" gibi kodlar ile yer alırken; eşitlik kavramı "Bölme", "Paylaşma" ve "Eşit Davranma" gibi ikili eşitlik kodları ile açıklanmıştır.

KN 5+ aralığında oluşan kavram ağına bakıldığında katılımcıların demokrasi, eşitlik ve yurttaş kavramlarına yönelik ortak kodlarının yer almadığı görülmektedir. Demokrasi kavramını "Eşitlik"; eşitlik kavramını "Kadın" ve "Erkek" kodları; yurttaş kavramını ise "Vatan" ve "Vatandaş" kavramları ile ilişkilendikleri Şekil 3'te yer almaktadır. Bu durum katılımcıların üç kavrama yönelik toplam 65 farklı kod yaratmış olsalar da bu kodlar arasında bir ilişkiyi üst düzeyde kuramadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu da birbiri ile ilişkili kavramlar olan demokrasi, eşitlik ve yurttaş kelimelerinin katılımcı grupla gerçekleştirilen ön testlerde düşük düzeyde bilişsel farkındalığa sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

4. 1. 2. Ön Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular

Etkinlikler öncesinde çalışma grubunun odak grubunda yer alan altı öğrenci ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesinden elde edilen bulgulara, "*Politik Bilinç Düzeyi*" üst tema olarak ele alınmış; "*politik bilinç*", "*politik bilinç eksikliği*" ve "*apolitik bilinç*" alt kategorileri oluşturulmuştur. Katılımcılardan alınan doğrudan alıntılarla, verilere ilişkin bulgular ve tartışma aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6. Ön Odak Grup Görüşmesinin Veri Analizinde Elde Edilen Tema, Kategori ve Alıntılar

Tema	Kategori	Katılımcı Görüşleri
Politik Bilinç Düzeyi	Politik Bilincin Varlığı	Beren: "...yani kura adaletli bir seçim ama... resim yapmayı seven bir çocuğun basketbola zorla girmesiyle, basketbolu seven ama resim yapmayan bir çocuğun girmemesi adaletsiz olurdu. ¹ " "...Okulda küçük bir pano hazırlardık... müdürümüz de onaylarsa bir proje tasarlardık sokak hayvanları için, Ege'nin dediği gibi bir barınak yapabilirdik. ³ " Ezgi: "Ben de onlara Türkçe öğretmeye çalışırdım, öğretemezsem işaret diliyle iletişim kurmaya çalışırdım. ² "
	Politik Bilinç Eksikliği	Celal: "...Türkçe konuşmaya birazcık alışmaları lazım yani zorlamaları lazım. ² " Samet: "Ben onun yerinde olsam Türkçe öğrenme kursuna katılırdım, sonra Türkçe öğrenirdim sonra da herkesle iletişim kurup mutlu olabilirdim... ² " "Ben de öğretmenime derdim, sonra öğretmen de müdüre falan derdi okuldaki bazı kişiler destek olurdu. ³ " Hayal: "... onların dediklerini bir yere not alabilirler, sonra onları ezberleyerek dili öğrenmeye çalışırlar. ² "
	Apolitik Bilinç	Ezgi: "Öğretmenime söyledim çünkü öğretmene söyleyince... orada barınak olursa sokak hayvanları ihtiyaçlarını karşılayabilirlerdi. ³ "

Tablo 6'ya bakıldığında "eşitlik", "katılım" ve "özgürlük" temalarına ilişkin hikayelerden yola çıkılarak gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde yer alan katılımcıların görüşlerinin "*politik bilinç düzeyi*" temasının altında yer alan "*politik bilincin varlığı*", "*politik bilinç eksikliği*" ve "*apolitik bilinç*" şeklinde kategorize edilebilecek şekilde değerlendirildiği görülmektedir. Katılımcılardan yalnızca Beren'in görüşlerini ifade ederken, -politik bilince- referans gösterilebilecek görüş belirttiği görülürken; ilgili katılımcının odak grup görüşmesinde yer alacak katılımcılar belirlenirken sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmelerde ve araştırmacı tarafından sınıf içinde gerçekleştirilen gözlemlerde karar alma süreçlerine katılımı yüksek olduğu belirlenen katılımcı olması bu durumu açıklar nitelikte görülmektedir.

Odak grup katılımcılarının, özellikle -politik bilinç eksikliği- şeklinde değerlendirilebilecek görüşlerinin ön görüşmelerde elde edilen önemli bir bulgu olduğu söylenebilir. Özellikle orta (Samet, Celal) ve düşük (Hayal) düzeyde sınıf içi süreçlere katılım gösteren katılımcıların görüşlerinde politik bilince yönelik görüşlerin varlığı ancak sorumluluğu -ötekinin sorumluluğu- olarak ele aldıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra, Ezgi'nin görüşlerini ifade ederken, sorumluluğu doğrudan otoriteye bağlayan bir görüşle, kendisini politik bir davranıştan azade kıldığı görülmektedir.

Odak grup görüşmelerinde ele alınan ve "özgürlük" teması içerisinde oluşturulan vignette hikayesinde³ katılımcıların hayvanseverliğin dilsel, kültürel bir etkinliğin içinde yer almaması kaynaklı olması muhtemel bir şekilde görüşlerinde çoğunlukla politik bilincin eksikliği yahut apolitik bilinç şeklinde değerlendirilebilecek görüşler sunduğu söylenebilir. Öyle ki, ilgili konunun

¹ "Eşitlik" temasına yönelik hazırlanan vignette hikayesine ilişkin doğrudan alıntı

² "Katılım" temasına yönelik hazırlanan vignette hikayesine ilişkin doğrudan alıntı

³ "Özgürlük" temasına yönelik hazırlanan vignette hikayesine ilişkin doğrudan alıntı

sonuçları ile doğrudan yüzleşilecek, toplumsal hayatta kişisel alanın içerisine girebilecek bir konu olmaması kaynaklı ifade edilen görüşlerde, katılımcıların konuya ilişkin sorumluluk alma gayretlerinin daha yüksek olduğu görülürken (barınak yapma, pano hazırlama, proje tasarlama gibi); “katılım” teması içerisinde oluşturulan vignette hikayesinde² katılımcıların sorumluluğu ötekinin sorumluluğu şeklinde değerlendirdiği görülmektedir. Sınıfa gelen yabancı bir öğrencinin sınıf içine katılımında “öteki” olarak ifade edilebilecek kişi, odak grup görüşmesinde yer alan katılımcıların sosyal alanının içinde yer almaktadır. O’na karşı sorumluluk almanın göze alındığı durumlarda, ilgili sorumluluğun sonuçlarının da göze alınması zorunluluğu karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan, görüşmeye katılan öğrencilerin böylesi bir duruma ilişkin görüşlerinde kendilerini ilgili sorumluluktan uzaklaştırıp, sınıf içine katılması beklenen kişiye yönelik bir sorumluluk atfettikleri (Türkçe öğrenmesi, kendini dili öğrenmeye zorlaması gibi) görülmektedir.

Odak grup görüşmelerinde elde edilen bulgulardan en dikkat çeken noktanın hayvanların barınma problemine yönelik karar alınması sürecinde öznel iradesi ile karar alıp barınak yapabilmeyi öneren katılımcıların; yabancıların varlığında öznel iradeden uzaklaşarak başka bir deyişle sorumluluktan kendilerini azade kılmaları olduğu söylenebilir.

4. 2. Çalışma yaprakları ve Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu kısımda, -varsa ilgili etkinlikte yer alan- çalışma yapraklarından elde edilen bulgular ve verilerin detaylandırılması amacıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgularla karşılaştırmalı bir şekilde ele alınmış ve sunulmuştur.

4. 2. 1. Etkinlik 1 “Yazıyor! Yazıyor! Gazeteler yazıyor!” (Haklar)

Sınıf içinde tamamlanan birinci etkinlik olan “Yazıyor! Yazıyor! Gazeteler yazıyor!” adlı etkinlikten sonra tüm sınıfla ilgili etkinliğe yönelik tartışma yürütülmüştür. Katılımcıların etkinlikte yer alan durumlara ilişkin görüşleri temalar altında toplanarak Tablo 7’de sunulmuş ve tablo altında doğrudan alıntılarla bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 7. “Yazıyor! Yazıyor! Gazeteler Yazıyor! Etkinliğinde Görüşlere İlişkin Bulgular

Haklar	Eğitim Hakkı (Otizmli Çocuklar)	Barınma Hakkı (Sokak Hayvanları)	İfade Hakkı (Minikler Haklarını Arıyor)	Korunma Hakkı (Çocuk İşçi)
Kişisel Sorumluluk (KS)	<i>Hayal, Onur, Beren</i>	<i>Damla, Polat, Samet</i>	<i>Beren</i>	
Yakın Çevreden Talep (YÇT)		<i>İsmet</i>	<i>Hayal</i>	<i>Onur</i>
Otoriteden Yardım Talebi (OYT)	<i>Damla</i>	<i>Beren, Hayal</i>	<i>Erhan, Celal, İsmet</i>	<i>Hayal, Yasin, Atılım, Derya, Polat, Rüya</i>
Kolektif Hareket (KH)			<i>Atılım</i>	<i>Beren</i>

Tablo 7’de görüldüğü üzere, katılımcıların ilgili gazete haberlerine yönelik görüşleri haklar temasının altında “*kişisel sorumluluk*”, “*yakın çevreden talep*”, “*otoriteden yardım talebi*” ve “*kolektif hareket*” alt kategorileri olarak değerlendirilebilecek şekilde kategorize edilmiştir.

“Kişisel sorumluluk” kategorisi altında katılımcılardan Hayal “Çocuk İşçi” haberiyle ilgili görüşlerini “*Ben ona yardım ederdim, yemekler yedirirdim, üstüne başına güzel şeyler alırdım, yani yemek verirdim, onunla konuşurdum...*” şeklinde açıklarken; “Sokak Hayvanları” haberiyle ilgili görüşlerini “*...yiyecek mama falan sokağa koyarım*” olarak ifade eden Samet ve “Minikler Haklarını Arıyor” adlı haber ile ilgili görüşlerini “*Ben protesto etmekten ziyade onlarla nazıkçe konuşmayı tercih ederdim.*” şeklinde açıklayan Beren’in ifadelerinde yer almaktadır. “Kişisel sorumluluk” bilinci ile kastedilen kategori, katılımcıların hakları arama yolunu tercih ederken kamusal bir farkındalık oluşturma yönünde herhangi bir kaygı yahut vaat içermeyen ancak hakkı elde etmenin kişisel çaba ve sınırlı kaynaklarla, kısa süreliğine çözüme gayretine indirgenmesi şeklinde açıklanabilir.

“Yakın çevreden talep” kategorisine ilişkin görüşler “Minikler Haklarını Arıyor” haberindeki “*öğretmenim ben arkadaşımından yardım alırdım*” şeklinde açıklayan Hayal ve “Çocuk İşçi” haberine yönelik “*tanıdığım birinden yardım isterim*” şeklinde açıklayan Onur ve “*...yardım isterdim, bağırdım bana yardım edin derdim... bir arkadaş bulursam ona giderdim*” şeklinde açıklayan İsmet’in ifadeleri ile görülmektedir. Haklarını arama yolunu tercih ederken “yakın çevreden talep” kategorisi ile ifade edilmek istenen durum; katılımcıların hakları talep etme yolunda aşına ve alışkın oldukları kişiler ve yöntemlerle ulaşma yollarını aramalarını açıklamaktadır. Bu durum katılımcıların yakın çevreleri ile sadece sınırlı düzeyde bir etkileşime geçmeyi tercih etmeleri, onların bu hak taleplerini kamusal düzeyde bir sorun olarak görmediklerine bir işaret olarak görülebilir. Aynı zamanda ilgili katılımcıların sınıf içi karar alma süreçlerine katılımlarında odak grup görüşmesinde de düşük düzeyde olmaları bu savı doğrular niteliktedir.

Birinci etkinlikten elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; katılımcıların hakları talep etme yolunu tercih ederken çoğunlukla “otoriteden yardım talebinde” bulunma yolunu tercih ettikleri görülmektedir. İlgili durum, “Sokak Hayvanları” haberindeki görüşlerini “*benim bir şey yapmama gerek yok ki, evimden telefonumla devleti ararım, hayvan haklarını ararım, hayvanları barınaklara koyup onları orada besleyebilirler...*” şeklinde açıklayan Beren ve “*onların da gezme hakları var, dolaşma hakları var, yemek yeme hakları var, ancak bu devletin sorunu... devletin yani sorunu çözmesi lazım*” şeklinde açıklayan Hayal; “Minikler Haklarını Arıyor” haberindeki görüşlerini “*Ben belediyeden yardım isterdim*” şeklinde açıklayan Celal; “Çocuk İşçi” haberindeki görüşlerini “*...devletin bir şey yapması gerekiyor...o çocukları direkt devlete şikayet ederdim*” şeklinde açıklayan Hayal’in ifadelerinde görülebilir. Otoriteden yardım talebinde bulunarak hakları aramayı tercih etme, hak arama yollarında resmi kişi ve kurumların, ilgili durumun sorumlu bir muhatabı olarak görülmesi şeklinde açıklanabilir. Bu, katılımcıların resmi otoriteleri yalnızca kural koyan

yahut yasakları uygulayan bir merci olarak görmediklerini, tersine bu kurumların diyaloga, istişareye ve en önemlisi aşağıdan gelen taleplere açık olarak kavradıklarının bir emaresi olarak görülebilir.

“Kolektif hareket” kategorisi altında değerlendirilebilecek ifadelerle bakıldığında ise tüm katılımcılar içinde sadece iki katılımcının ilgili kategoriye yönelik ifadelerinin varlığı göze çarpmaktadır. Bu katılımcılardan Beren, “Çocuk İşçi” haberi ile ilgili görüşlerini “*gücü olan ailelerden kullanmadığı eşyaları alıp onlar bağışlanabilir.*” ve Atılım “*...çocuk haklarının geri verilmesi için protesto yapardım.*” şeklinde açıklamıştır. Kolektif hareketten kasıt ise, katılımcıların hakları arama yolunda yalnızca kişisel bir inisiyatif olarak harekete geçmeleri değil; mevcut yasal ya da kurumsal işleyişte yetersiz ya da eksik olan uygulamaların farkına vararak karar alıcılara da bir farkındalık yaratma ve çağrıda bulunma girişimi olarak değerlendirilebilir.

Bulgular değerlendirildiğinde; katılımcıların gazete haberlerinde yer alan farklı çocuk haklarına yönelik haberlerden yola çıkarak, haklarını talep etme yolunda sıklıkla otoriteden yardım talebinde bulunmayı tercih ettikleri görülmektedir. Özellikle kolektif bir hareket olarak değerlendirilebilecek görüşlerin yalnızca iki katılımcıda karşımıza çıktığı ve hatta ilgili katılımcılardan birinin aynı zamanda odak grup görüşmelerinde de karar alma süreçlerine katılımı yüksek olarak belirlenen Beren adlı katılımcı olduğu tabloda ve ifadelerde yer almaktadır.

4. 2. 2. Etkinlik 2 “Sorun Varsa, Çözüm Var!” (Sorumluluk ve Katılım)

İkinci hafta etkinliği olarak sınıf içinde yürütülen “Sorun Varsa, Çözüm Var!” adlı etkinlik kağıdından elde edilen bulgular tema ve kategoriler halinde sunulmuş ve çalışma yapıpraklarından doğrudan alıntılarla desteklenerek Tablo 8’de sunulmuştur. Bunun yanı sıra ilgili etkinlikten sonra gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bulgulara da Tablo 8’de yer verilmiş ve tablo altında doğrudan alıntılarla bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 8. “Sorun Varsa, Çözüm Var!” Etkinlik Kağıdına İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Katılımcılar
Otorite	Otorite Etkisi	Onur, Emrah, Berat, Damla, Mete, Esila, Esma, Ayşen, Atılım
	Otoriteden Eylem Talebi	Ezgi, Samet, Polat, Nihal, Şafak
Diyalog		Celal, Hayal, Alp, Rüya
İnisiyatif Alma		Beren, Yalçın

Verilerin analizi neticesinde katılımcıların “Otorite”, “Diyalog”, “İnisiyatif Alma” temalarında yer alacak şekilde sorun çözme önerilerinde bulundukları görülmüştür. Otorite temasının aynı zamanda “Otorite Etkisi” ve “Otoriteden Eylem Talebi” alt kategorileri ile ilişkilendirilebilecek şekilde verilerin analiz edildiği söylenebilir.

Katılımcılarla gerçekleştirilen etkinlik kağıdında kendilerine -en hızlı çözülmesi gerektiğini düşündükleri sınıf/okul içi sorunu- belirtmeleri ve akabinde -sen olsaydın bu sorunu nasıl çözerdin- sorusunu yanıtlamaları istenmiştir. İlgili etkinlik kağıdından elde edilen veriler analiz edildiğinde; bazı katılımcıların (f:9) “*otoriteyi*” sorunları çözmede sorunun kaynağına yönelik iletişim kurmada yardımcı olması amacıyla, daha ziyade otoritenin -otoriter etkisini- işe koşarak kullanma konusunda ele alarak görüş belirttikleri görülmektedir. Nitekim katılımcılardan Onur’un “*Ben öğretmenlerine söylerim...*” sözleri ve Emrah’ın “*Ben müdüre söyledim, müdür de öğretmenlere söylerdi. Öğretmenler de öğrencilere söylerdi ve çözülürdü.*” görüşlerinin, ilgili kategoriye destekler nitelikte görüşler olduğu söylenebilir. Katılımcıların bir sorunun çözümüne yönelik kaynağı bulma çabalarında var olan otoriter etkiyi işe koşma gayretlerinin, sürece ilişkin sorumluluk alma bilincinden kendilerini soyutlayabilmelerine de imkân verdiği ya da sorumluluk bilincinin eksik olduğu varsayılabilir. Öyle ki, otoritenin etkisinin varlığında katılımcılar ilgili sorunun çözümüne yönelik eylemde bulunma sorumluluğunu almamakta, sorunu çözmekten ziyade, sorun ile çözüm arasında kurulması beklenen bir iletişim ağında tabiri caizse bir hakem rolünü kullanarak otoriteye iletişim kurma sorumluluğunu yükledikleri görülmektedir.

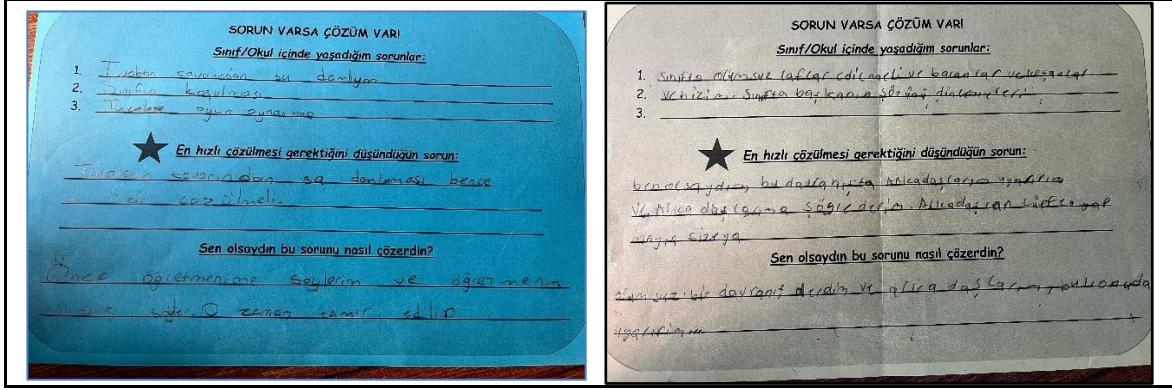
-Otoriteden eylem talebi- kategorisinde, katılımcıların otoritenin sorunun çözümüne yönelik etkili adımlar atabilme imkanına olan inançları nedeniyle bu şekilde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu kategoride anlatılmak istenen, farkına varılan sorunun çözümünde adım atması gerekenlerin otoritenin ta kendisi olduğu şeklindeki kabul olarak düşünülebilir. Öyle ki katılımcılardan Samet bu görüşlerini “*Gidip okul müdürüne derim ve müdür görevli getirip tamir ettirir.*” şeklinde ve Nihal’in “*Ben bu sorunu okul müdürüne söyledim çünkü bu soruna bir çare bulabilir.*” şeklinde ifade etmiştir.

Otorite etkisi ve otoriteden eylem talebi kategorileri arasındaki ayrımın yukarıdaki ifadelerde de açıkça görüldüğü düşünülmektedir. Öyle ki, katılımcılar otorite etkisinde sorunun çözümünde otoriteyi hiyerarşik bir iletişim kurma amacıyla işe koşarken; otoriteden eylem talebinde katılımcılar otoriteyi aynı zamanda çözümün fiiliyata geçmesi muhtemel kaynağı olarak da görmektedirler.

Sınıf/ okul içinde çözülmesi gereken bir soruna yönelik çözüm yolunda “diyalog” yolunu tercih eden katılımcılardan Hayal sınıfta olumsuz (küfür vb.) kelimeler kullanılmasına ilişkin soruna yönelik çözüm yollarını “*Ben olsaydım bu davranışta arkadaşlarımı uyarırdım ve onlara ‘lütfen yapmayın bu olumsuz bir davranış.’ derdim.*” şeklinde açıklamakta ve yine Celal “*Sıraların üzerine çıkanları uyarırım.*” sözleri ile sorunun çözümünde diyalogu işe koşmanın önemine ilişkin görüşlerini ifade etmiştir.

Sorunları çözmede “inisiyatif alma” yolunu seçeceğini belirten katılımcılardan Beren görüşlerini “*Basketbol sahasının yanındaki çiti düzeltmekle başladım. Kırmızı oturakların temizliğine nöbetçi öğrenciler yapardım ve güvenliğin ilerisindeki mavi konteyner yerine atık ayrıştırma kutuları koyardım.*” şeklinde açıklamış ve Yalçın da sınıf içinde kavga edilmesi sorununa

ilişkin görüşlerini “Onları ayırıp yerlerine oturturum.” sözleri ile ifade etmeyi tercih etmiştir. İlgili etkinliğe ilişkin örnek kağıtlar aşağıda sunulmuştur.



Şekil 6. Sorun varsa çözüm var etkinliğine yönelik örnek öğrenci kağıtları

Tablo 9. “Sorun Varsa, Çözüm Var!” Etkinliğinde Sınıf İçi Tartışmalara İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Katılımcılar
Otorite	Otorite Etkisi	Emir, Eylem
	Otoriteden Eylem Talebi	Samet, Şafak
Diyalog		Şahin, Ecrin, Celal, Onur, İsmet, Yalçın, Polat
İnisiyatif Alma		Damla, Beren, Ezgi, Derya, Hayal

Tablo 9’da etkinlik kağıdında ortaya çıkan kategori ve temalarla ilişkilendirilebilecek şekilde gerçekleştirilen görüşme analizleri neticesinde, katılımcılardan bazılarının sorunları çözmede “otorite etkisi” kategorisine yönelik görüşlerinin varlığı görülmekte iken; bu durumun etkinlik kağıdında yer alan kategori ile kıyaslandığında oldukça düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra “otoriteden eylem talebi” kategorisi altında etkinlik kâğıdı ve görüşmelerin analizinde bir farklılığa ulaşmayan Samet görüşlerini “Sonuçta okulun en büyük görevlisi müdür” diyerek, soruna yönelik çözüm yolunda otoritenin eyleme gücünü işe koşmayı tercih ettiğini belirtmiştir.

Görüşmeler sırasında fikirlerini paylaştan katılımcıların çoğunun sınıf/ okul içi soruna yönelik çözüm yolunda “diyalog” temasını tercih ettikleri görülmekte ve gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde diyalogu tercih etme nedenlerinde “ötekini kırmadan bu sorunu çözme arzusu” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda yaşanan sorunun, o toplumsal alanda (sınıf, okul vb.) yaşayan bireyler tarafından deneyimlendikleri ve bu sebeple o alanın dışındaki kişilerin sorunla ilgili ayrıntılı bilgiye sahip olamayacağı, bu sebeple önce diyalog yolunu tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Bu noktada önemli bulgulardan birinin, etkinlik kağıdında çözüm yolunda otorite etkisini işe koşmayı tercih eden Onur, tuvaletteki muslukların kırılması sorununa yönelik çözüm yollarında “Onları bir daha yapmamaları için uyarırım.” sözleri ile diyalogu sürece katmanın önemine değinmektedir. Sınıf içi karar alma süreçlerine katılımları düşük olarak belirlenen ve önceki etkinliklerde görüşlerini

ifade etmekte çekimser kalan ya da sorumluluğu almada daha sınırlı alanlara yönelen katılımcıların “diyalog” temasına ilişkin görüşlerinin varlığı bu etkinliğin önemli bir bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlgili etkinliğe yönelik görüşmelerde elde edilen en önemli bulgunun, etkinlik kağıdında ortaya çıkan bulguya ilaveten, “inisiyatif alma” temasında görülen görüşlerin varlığı olduğu düşünülmektedir. Zira tüm sınıfta Beren -ki odak grupta yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduğu bilinen- ve Yakup’un çalışma yapraklarında ortaya çıkan inisiyatif alma, sınıf içinde gerçekleştirilen görüşmelerde hem tüm sınıf hem de odak grupta yer alan katılımcılar özelinde üzerinde durulan bir tema olmuştur. Bu noktada en önemli bulgulardan birinin etkinlik kağıdında otoriteden eylem talebinde bulunmayı tercih eden Ezgi’nin görüşlerinin sınıf içi tartışmalardan sonra “inisiyatif alma” teması ile ilişkilendirilebilecek şekilde değişmesi olarak düşünülebilir. Öyle ki Ezgi görüşlerini *“Bu zamana kadar sorunları fark etsem de gidip söylememiştim. Bunu yazarken artık karar verdim. Müdürle bu sorunu konuşacağım (tuvaletlerin su damlatması).”* şeklinde açıklamıştır. Yine Hayal, etkinlik kağıdında diyalog yolunu tercih edeceğini belirtirken; sınıf içi tartışmalardan sonra yapılan görüşmelerde yine önceliğin diyalog olacağını ancak çözüme ulaşmazsa sorunu yaratan kişileri engellemeye yönelik bir inisiyatif alacağını *“Tuvalet muslukları ve tuvalet kapılarına vuruyorlar. Bu bizim, yani devletin malı. Arkadaşlarımı uyarırım ama devam ederlerse engellerim.”* sözleriyle açıklamıştır.

“Sorun Varsa, Çözüm Var!” etkinliğinin çalışma yapraklarından elde edilen bulgularda ilgili etkinliğin ikinci hafta etkinliği olmasına rağmen; hem tüm sınıf fakat özellikle odak grup görüşmesinde yer alan katılımcılar özelinde incelendiğinde, hem ön odak grup görüşmesi hem de ilk hafta etkinliğine kıyasla hak/sorumluluk ilişkisinde -hala otorite etkisinin varlığı göze çarpsa da- diyalog, inisiyatif alma gibi karar alma süreçlerine katılımın daha yüksek olması gerekecek şekilde görüşlerin varlığı göze çarpmaktadır. Bu durum özellikle ilgili grupta yer alan ve ön görüşmelerde neredeyse görüşlerini hiç ifade etmeyen Onur özelinde fikirleri ifade etme ve bu ifadede diyalog kurmayı öncelemenin görülmesi, bu etkinliğin önemli bir bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yazılı bir şekilde sorunların dile getirilmesinin, çözüme ulaşmaya yönelik sağlayacağı faydaya değinen katılımcıların varlığı dikkate değer görülmektedir.

4. 2. 3. Etkinlik 3 “Talep Ediyorum, Talep Çözüyorum” (Haklar ve Sorumluluk)

Sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerden “Talep Ediyorum, Talep Çözüyorum” etkinliğinden elde edilen bulgular katılımcıların taleplerini dile getirirken tercih etmiş oldukları talebin türü ve ötekinin talebine yönelik çözüm önerisi getirirken tercih etmiş oldukları çözüm yolunun türü olmak üzere Tablo 10’da yer almaktadır. Tablo altında doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 10. “Talep Ediyorum, Talep Çözüyorum” Etkinliğine İlişkin Bulgular

Katılımcı	Talep Ederken Yaklaşımı (Bireysel-Toplumsal)	Talep Çözerken Yaklaşımı (Bireysel- Toplumsal)
Samet	Bireysel	Toplumsal
Derya	Toplumsal	Toplumsal
Damla	Toplumsal	Toplumsal
Süha	Toplumsal	Toplumsal
Esmâ	Toplumsal	Toplumsal
Ali	Bireysel	Toplumsal
Nihal	Toplumsal	Toplumsal
Nesrin	Toplumsal	Toplumsal
İsmet	Bireysel	Toplumsal
Yalçın	Bireysel	Toplumsal
Celal	Toplumsal	Toplumsal
Alp	Toplumsal	Toplumsal
Eylem	Bireysel	Toplumsal
Berat	Toplumsal	Bireysel*
Polat	Toplumsal	Toplumsal
Yunus	Bireysel	Toplumsal
Esila	Toplumsal	Toplumsal
Onur	Toplumsal	Toplumsal*
Şafak	Toplumsal	Toplumsal
Merve	Toplumsal	Toplumsal
Beren	Toplumsal	Toplumsal
Mete	Toplumsal	Toplumsal
Hayal	Toplumsal	Toplumsal
Emrah	Toplumsal	Toplumsal
Ezgi	Toplumsal	Toplumsal
Ayşen	Toplumsal	Toplumsal*

Tablo 10’a bakıldığında, katılımcıların “Talep Ediyorum, Talep Çözüyorum” etkinliğinde taleplerini dile getirirken çoğunlukla toplumsal bir bakış açısıyla talepte bulundukları görülürken; bunun yanı sıra taleplerinde bireysel bir alana tekabül eden taleplerin de varlığı göze çarpmaktadır. Özellikle odak grup katılımcıları ele alındığında, Celal, Onur, Beren, Hayal ve Ezgi’nin toplumsal temelli bir talepte bulunurken; Samet’in talebinin bireysel olduğu söylenebilir. Bu durumu Samet’in talep ediyorum kısmında belirtmiş olduğu “Okulda top oynama yaşağının kalkmasını istiyorum, çünkü top oynamayı çok istiyorum ve çok seviyorum.” ifadesinde görebilmemiz mümkündür. Öte yandan yine bireysel talepte bulunan İsmet “Ben olsam bisiklet, tablet, telefon, ayakkabı, oyun, oyuncak araba isterim. Çünkü ben bunların hepsini çok seviyorum.” şeklinde, Yalçın ise “Babamdan eve yavru kaplan almasını talep ediyorum. Çünkü en sevdiğim hayvan kaplan.” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Bunun yanı sıra taleplerini ifade ederken toplumsal bir temele dayandıran katılımcılardan Ezgi “Mahalle muhtarından mahallemize pil atık kutuları koyulmasını

talep ediyorum. Çünkü bazı insanlar atık pillerini çöpe atıyorlar bu da tehlikeli olur.” şeklinde ifade etmiştir. Yine toplumsal temelli bir talep olarak değerlendirilebilecek Hayal’in çalışma kağıdında *“Ben olsaydım hayvanlara bir barınak talep etmek isterdim çünkü hayvanların da besine ihtiyacı var.”* ifadelerine rastlamaktayız.

Katılımcıların taleplerini ifade ederken bireysel ve toplumsal bir bakış açısı olmak üzere iki farklı açıdan değerlendirilebilecek şekilde taleplerini dile getirdikleri görülürken; kendilerine sunulan bir başkasının talebini çözme sorumluluğunda bir katılımcı hariç tüm katılımcıların talep çözme yolunda yalnızca toplumsal bir bakış açısı geliştirdikleri söylenebilir. Bu durumu özellikle talep ederken bireysel yaklaşan ancak bir başkasının okula mama kabı konulması talebini çözümlerken toplumsal bir zeminde görüşlerini ifade eden Samet’in *“Okulca para biriktirip mama, süt, kemik, hayvan mamaları, mama kabı, kulübe, tasma vb. ihtiyaçlarını alıp hayvanlara yardım edebiliriz.”* sözlerinde görebilmemiz mümkündür. Yine İsmet’in bir başkasından gelen elektrikli arabaların üretiminin artırılmasına yönelik talebi çözümlerken *“Kabul edilebilir çünkü bütün doğada yaşayan canlılar doğa kirlenirse canlılar da kirlilikten ölebilir”* sözleri de meseleye bireysel alanın dışında daha geniş bir perspektiften, toplumsal açıdan baktığı görülmektedir.

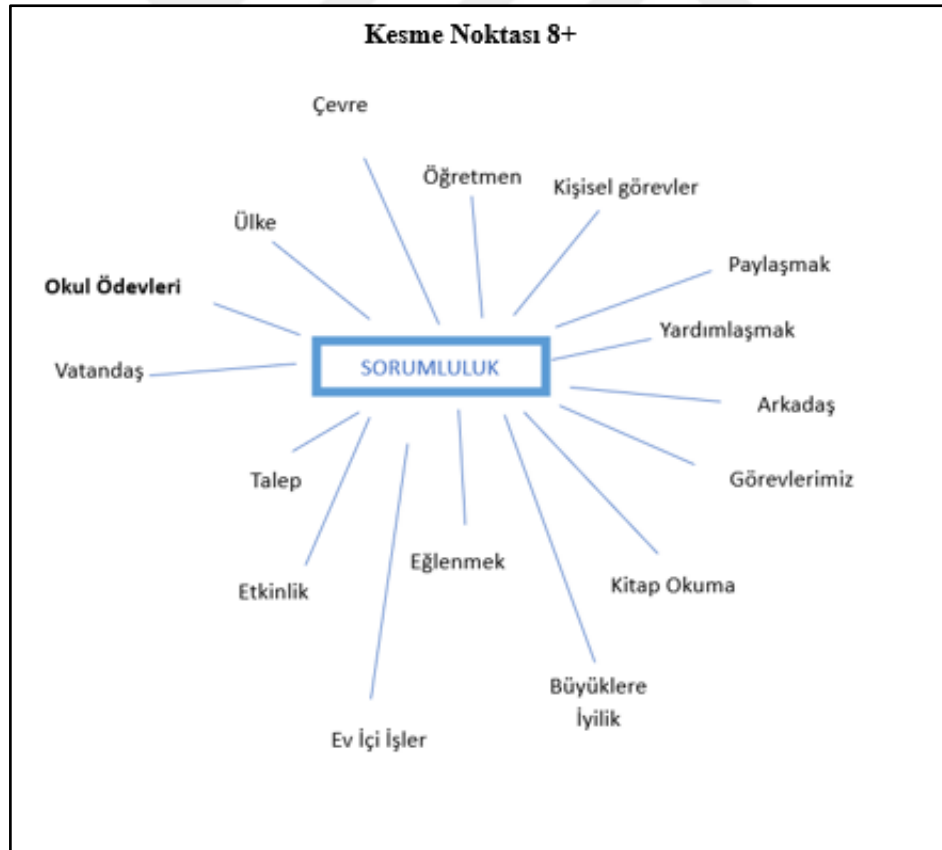
Bulgular ele alındığında, çalışma grubunda yer alan katılımcıların kendi haklarını savunurken kişisel deneyimlerini ve ihtiyaçlarını temel alarak hareket ettikleri görülmektedir. Bu durumun, onların haklarını daha etkili bir şekilde savunmalarını sağladığı düşünülmektedir çünkü yaşadığı haksızlıkları ve ihtiyaçları kişi en iyi kendisi deneyimleyebilir ve ifade edebilir. Bireylerin haklarını kişisel olarak talep etmeleri, onların özgüvenlerini ve sorumluluk duygularını artırır. Yurttaşlık etiği, bireylerin kendi haklarını tanımalarını ve savunmalarını teşvik eder. Bu, bireyin toplumsal hayatta aktif bir yurttaş olarak yer almasını sağlar. Bunun yanı sıra başkalarının hakları söz konusu olduğunda, adalet merkezci bir perspektifin benimsenmekte oluşu, hakların sorumluluk nezdinde değerlendirilmeye başlandığını da göstermektedir.

Yurttaşlık etiği, aynı zamanda başkalarının haklarına sorumlu olmayı ve toplumu farklı talep ve hakların eşit varlığı olarak görebilmeyi gerektirir. Bu etik bilince sahip olma, bireylerin başkalarının haklarına saygı göstermelerini ve toplumsal sorunlara çözüm arayışında olmalarını teşvik eder. Zira bireylerin hakları aslında birbiriyle ilişkili olarak düşünülmelidir, çünkü bir hak ihlali, dolaylı olarak başkalarını da bu ihlalin mağduruna dönüştürebilir. Toplumsal bir bakış açısı, adaletin ve eşitliğin sağlanmasına katkıda bulunabilir. Örneğin, eğitim hakkı veya sosyal adalet gibi konular, bireysel çabaların yanı sıra kolektif bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Bu çerçevede, bireylerin kendi haklarını savunurken bireysel bir yaklaşım benimsemeleri ve başkalarının haklarını gözetir şekilde çözümler üretmeleri, bireylerin eşitlik merkezli yaklaşımları, hak talebinin karşılanması noktasında dürüst, güvenilir ve adil bir çözüm olasılığını artıracak gibi, başkalarını da bu bağlamda olumlu yönde teşvik edebilir. Bu yaklaşım hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha dengeli ve sürdürülebilir bir hak savunuculuğu anlayışına katkıda bulunabilir. Bireylerin başkasının hakkını

çözümlerken toplumsal bir bakış açısıyla yaklaşımları, haklarını talep ederken adil ve dürüst olmalarını, aynı zamanda başkalarının haklarına saygı göstermelerini teşvik edeceği düşünülmektedir. Bu durumun da toplumda barış ve uyumun korunmasına katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

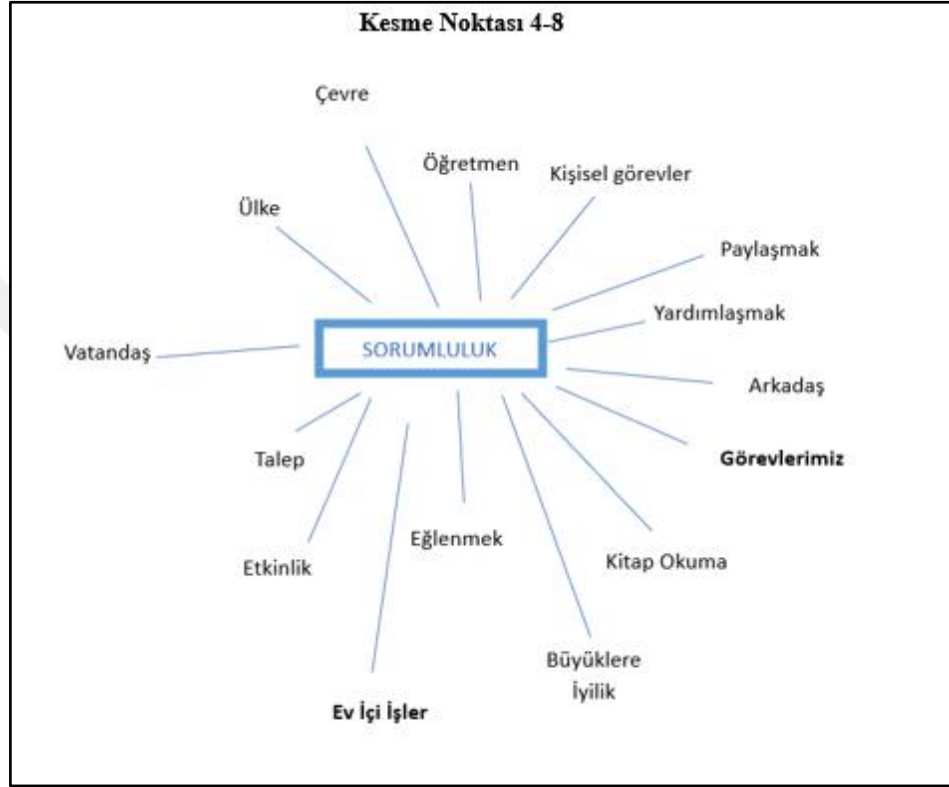
4. 2. 4. Etkinlik 4 “Bu Hikâyede Ben De Varım.” (Sorumluluk ve Katılım)

Dördüncü hafta sınıf içinde gerçekleştirilen “Bu Hikâyede Ben De Varım.” adlı etkinlikten önce uygulanan “sorumluluk” kavramına ilişkin kelime ilişkilendirme testinden elde edilen bulgular kavram ağları oluşturularak Şekil 7, Şekil 8 ve Şekil 9’da sunulmuştur. Etkinlik kağıdından elde edilen bulgular tema ve kategoriler halinde sunulmuş ve çalışma yapraklarından doğrudan alıntılarla desteklenerek Tablo 11’de sunulmuştur. Bunun yanı sıra ilgili etkinlikten sonra gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bulgulara da Tablo 11’de yer verilmiş ve tablo altında doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Daha sonra bulgular etkinlik kâğıdı ve görüşmelerden elde edilen bulguların karşılaştırmalı yorumlanması şeklinde aşağıda sunulmuştur.



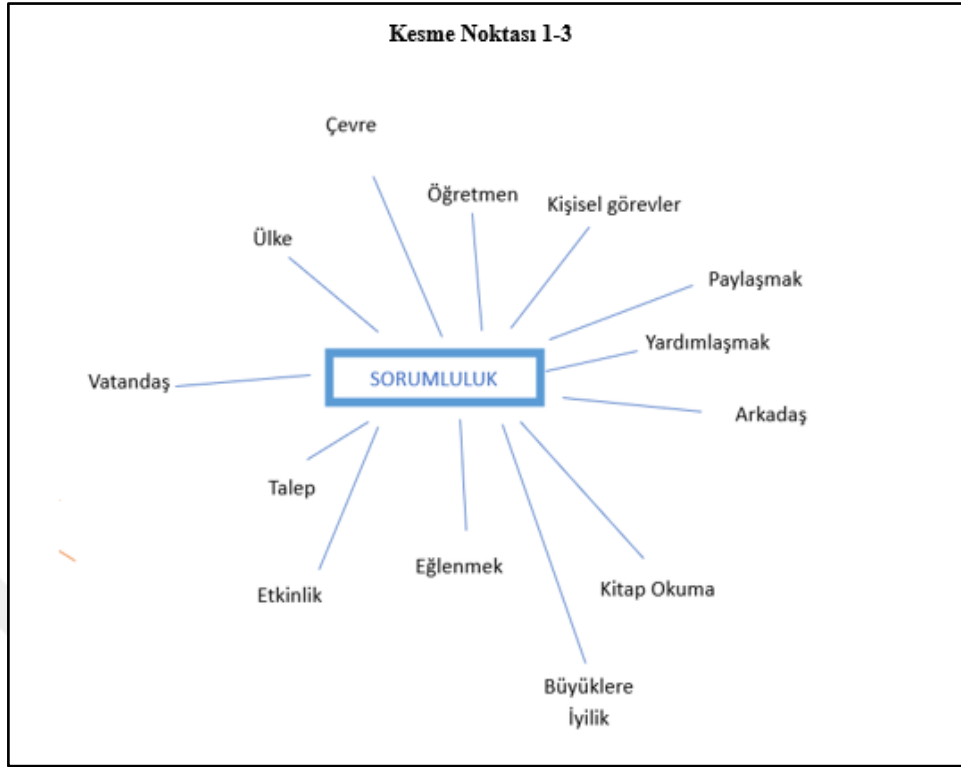
Şekil 7. Kesme noktası 8+ olan kodlar

Şekil 7’de görüldüğü üzere, katılımcıların sorumluluk kavramına ilişkin kesme noktası 8 ve üzeri düzeyde belirtmiş oldukları tek kod “okul ödevleri” olmuştur. Bu durum, katılımcıların sorumluluk kavramını bireysel bir sorumluluk alanı temelli ele aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Sorumluluk kavramının birey ve öteki bazlı değerlendirilebileceği düşünüldüğünde; katılımcıların sorumluluk kavramını çoğunlukla ödev/ görev temelli ele alabildikleri şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 8. Kesme noktası 4-8 arası olan kodlar

Şekil 8. incelendiğinde; sorumluluk kavramına ilişkin 4-8 arasında yer alan kodlara bakıldığında, bir önceki kesme noktasına ilaveten “görevlerimiz” ve “ev içi işler” şeklinde kodlanan kavramların yer aldığı görülmektedir. Bu noktada katılımcıların sorumlulukları ev içinde üzerlerine düşen sorumluluklarla ve yine kavramın ilk çağrıştırdığı anlamlarından biri olan görevler ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.



Şekil 9. Kesme noktası 1-3 arası olan kodlar

Şekil 9 incelendiğinde, katılımcıların kesme noktası 1-3 aralığında 13 farklı kod ile sorumluluk kavramını açıklamayı tercih ettikleri görülmektedir. Kodlar detaylı incelendiğinde ise kolektif bir anlam taşıyan paylaşmak, yardımlaşmak, büyüklere iyilik gibi kodların yanında, çoğunlukla bireysel sorumluluklara değinildiği görülmektedir.

Şekil 7, 8 ve 9'dan yola çıkıldığında, “Bu Hikâyede Ben De Varım.” adlı etkinlikten önce gerçekleştirilen ve etkinliğin odak kavramı olarak kurgulanan sorumluluk kavramına yönelik katılımcıların bilişsel yapıları irdelendiğinde; ilgili kavrama yönelik sorumluluğun bireye ait olduğu durumları refere edebilecek kodlara çoğunlukla değindikleri görülmektedir. Ancak bu bireye ait oluştaki kasıt, sorumluluk kavramının ödev, görev, vatandaş, ülke gibi yasalarla belirlenmiş davranışların veya sonuçlarının üstlenmesi (TDK, 2023) olarak ele aldıkları görülmekte ancak bunun yanı sıra diğerlerinin haklarına karşı oluşturduğu içsel tutum (Özen, 2015) şeklinde de tanımlanan sorumluluğa ilişkin bakış açısının daha zayıf olduğu sonucuna varılmaktadır.

Tablo 11. “Bu Hikâyede Ben De Varım.” Etkinlik Kağıdına İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar
Sorumluluk	Sorumluluğun Bireye Ait Oluşu		Berat, Ezgi, Beren
	Kolektif Sorumluluk Bilinci	Kişinin Ötekine Sorumluluğu	Rüya, Eylem, Celal, Atılım, Damla, Nihal, Ayşen, Alp,
		Ötekinin Kişiye Sorumluluğu	Hayal, Samet, Yunus, Nesrin, Emrah, Esma, Derya, Süha, Onur

Tablo 11’de görüldüğü üzere “Bu Hikâyede Ben De Varım” etkinliğinin etkinlik kağıdından elde edilen bulgular “sorumluluk” teması altında ve “sorumluluğun bireye ait oluşu”, “kolektif sorumluluk bilinci” kategorileri etrafında oluşturulmuştur. Kolektif sorumluluk bilinci kategorisi ise “kişinin ötekine sorumluluğu” ve “ötekinin kişiye sorumluluğu” alt kategorileri şeklinde ele alınmıştır. Katılımcıların çoğunlukla hem sınıf hem de odak grup görüşmesinde yer alan katılımcılar özelinde, ilgili hikâyeyi tamamlarken kolektif sorumluluk bilincine sahip olarak değerlendirilebilecek şekilde hikayeleri tamamladıkları görülmektedir. Ancak bunun yanı sıra bir grup ödevinde, grup üyelerinden birinden kaynaklı yaşanan ödevin tam haliyle sunulamaması durumunda, katılımcılardan Beren, ilgili duruma ilişkin sorumluluğun bireye ait oluşuna değinirken; bu konudaki hikayesini “*Öğretmeni Zehra’ya ‘Zehracığım eğer ödevlerini yetiştiremediysen sorun değil. Ama bu senin bir sorumluluğun.’*” şeklinde tamamlamış ve Ezgi ise “*Ertesi gün Zehra sorumluluğunu alıp, beş yaprak bulup getirmiş, öğretmeni de sunumunu çok beğenmiş.*” olarak hikâyeyi tamamlamayı tercih etmiştir.

Kolektif sorumluluk bilincine sahip olma durumuna, ilgili etkinlikte katılımcıların çoğu tarafından ifade edilen görüşlerin analizi neticesinde ulaşılmıştır. Ancak kolektif sorumluluk, hem kişinin ötekine karşı duyduğu sorumluluk, hem de ötekinin kişiye karşı duyduğu sorumluluk olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılardan Damla etkinlikte yer alan hikâyeyi, “*Zehra utanç içinde sırasında oturuyordu... Arkadaşları Zehra’ya ‘neden üzgünsün’ diye sordular. Zehra ise bu ödev dört kişiyle oluyor ama ben yapamadım dedi... Öğretmen Zehra’ya ‘İki gün içerisinde ödevini tamamla’ dedi. Zehra ‘Tamam öğretmenim, yarın getireceğime söz veriyorum.’*” şeklinde tamamlamayı tercih etmiştir. Bunun yanı sıra Alp ise “*...Ertesi gün Ahmet, Merve ve Caner beşer yaprak örneği bulmuş ama Zehra getirmemiştir. Ve Zehra pişmanlık duymuştur. Zehra bundan sonra hiçbir ödevini aksatmamıştır.*” şeklinde hikâyeyi devam ettirirken, katılımcıların sorumluluğa ilişkin hikâye tamamlamada kişinin ötekine karşı duyduğu sorumluluk kaynaklı eyleme geçmesine değindikleri görülmektedir. Burada anlatılmak istenen, kişinin ilgili sorumluluğu alırken içinde bulunduğu toplumsal yapının diğer üyelerine karşı duyduğu sorumluluktan dolayı beklenen eylemi yerine getirme çabasıdır.

Ötekinin kişiye sorumluluğu alt kategorisine ilişkin hikâye tamamlamalarının verilerine bakıldığında; Hayal’in hikayesini “*Merve, Caner ve Ahmet bir gün Zehra’nın üzülmüş bir şekilde eve gittiğini görmüşler ve Merve, Ahmet, Zehra ve Caner bu sorunu birlikte çözmüşler.*” tamamlama yoluna gittiği görülmektedir. Yine katılımcılardan Samet, “*Merve, Ahmet, Zehra ve Caner bir yerde buluşur renkli kâğıt (yapraklar) getirir ve etkinliği yapar.*” şeklinde hikayesini tamamlamayı tercih etmiştir. Bunun yanı sıra Yunus ise hikâyeyi ötekinin kişiye karşı sorumluluğuna değinirken “*...Zehra’nın getirmesi için arkadaşları ona unutmaması, ona hatırlatmaları lazımdı.*” tamamlama yolunu tercih etmiştir.

Tablo 12. “Bu Hikâyede Ben De Varım.” Etkinliğinde Sınıf İçi Tartışmaya İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Katılımcılar
Sorumluluk	Sorumluluğun Bireye Ait Oluşu	Nihal,
	Ötekinin Kişiyeye Sorumluluğu	Beren*, Ezgi*, Onur, Şafak, Mete, Emrah, Hayal, Atılım, Samet, Esila, Esmâ

Tablo 12’de “Bu Hikâyede Ben De Varım” etkinliği sınıf içinde gerçekleştirildikten sonra tüm sınıfla yürütülen tartışmalardan elde edilen bulgular yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere etkinlik sonrasında gerçekleştirilen tartışmadan elde edilen bulgular çalışma yapılarından elde edilen bulgularla benzer şekilde “sorumluluk” teması altında değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra sorumluluk temasında “sorumluluğun bireye ait oluşu” ve “ötekinin kişiyeye sorumluluğu” kategorileri karşımıza çıkmaktadır.

Sorumluluğun bireye ait oluşu kategorisine ilişkin katılımcılardan Nihal hikayesini sorumluluğun öğretmen tarafından hatırlatılması gereken ve kişinin ötekine karşı sorumluluğu şeklinde ele alınabilecek şekilde tamamlarken; tartışmalardan sonra görüşlerini “*sorumluluk kendimizin hatırlaması gereken bir şey.*” şeklinde sunarak öğretmen gibi bir otorite figüründen bağımsız, ayrıca bir içsel sorumluluk motivasyonuna değinmektedir.

Ötekinin kişiyeye sorumluluğu kategorisine ilişkin görüşlerin, etkinlik kağıdındaki verilerle çoğunlukla benzer şekilde bulgulara sahip olduğu söylenebilir. Nitekim etkinlik kağıdındaki bulgularla benzer şekilde Onur görüşlerini “*Biz bir grubuz, öğretmen ödevi dört kişiyeye vermiş*” şeklinde dile getirmiştir. Yine Hayal “*Dört arkadaş gruplarından sorumlular yani... Diğer arkadaşlarının ona yardım etmesi... Ben olsaydım bu sorunu ona yardım ederek çözebilirdim.*” ve Samet “*Takım çalışması olması lazım... Zamanı tek kişi olunca daha zor yapar.*” şeklinde ötekinin kişiyeye yönelik sorumluluğuna değinen görüşler sunmuşlardır.

İlgili etkinlikte; özellikle Beren ve Ezgi gibi odak grupta da yer alan, etkinlik kağıdında sorumluluğu bireysel alana yönelten katılımcıların, tartışmalardan sonra ötekinin de kişiyeye karşı sorumluluğuna yönelik görüşlere yer verdikleri görülmektedir. Bu durum Beren’in görüşlerinde “*Benim sorumluluğum, gruba karşı sorumluluğum yerine getirmek, Zehra’ya karşı da Zehra bana haber verseydi ben yapamadım diye, benim de ona yardım etmem.*” şeklinde yer almaktadır. Yine Ezgi görüşlerini “*Çünkü o yapmazsa ödev eksik, uh tamamlanmamış oluyor... Arkadaşları Zehra’ya hatırlatmalı çünkü onlar birlikte ödevi yapıyorlar.*” olarak ifade etmiştir.

Bulgular karşılaştırmalı bir şekilde ele alındığında; katılımcıların bireysel etkinlik kağıdında sahip oldukları görüşlerinin, sınıf içinde gerçekleştirilen tartışmalarla daha çok yurttaşlık bilincine atıfta bulunabilecek şekilde değiştiği görülmektedir. Bu durum, sınıf içinde ilgili kavramlar üzerinden yürütülen tartışmaların, görüşleri yurttaşlık etiğine, bir diğer deyişle ortak yaşam bilincine getirdiği şeklinde yorumlanabilir. Hali hazırda görüşlerini ifade ederken ve bir karar alım sürecine

ilişkin katılımı yüksek düzeyde olmasına rağmen, sorumluluğu kişisel bağlamda ele alan katılımcıların dahi kolektif bir bakışa yönelik ifade ettikleri görüşleri bakımından, sınıf içinde etkinliklerden sonra yürütülen tartışmaların aktif yurttaşlık edinimine yönelik değerli olduğu düşünülmektedir.

4. 2. 5. Etkinlik 5 “Farklılıkların Farkındayım” (Katılım)

Uygulama sürecinin 5. haftasında gerçekleştirilen “Farklılıkların Farkındayım” adlı etkinlikten sonra gerçekleştirilen sınıf içi tartışmalara ilişkin bulgulara da Tablo 13’te yer verilmiş ve tablo altında doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir.

Tablo 13. “Farklılıkların Farkındayım” Etkinliğinde Sınıf İçi Tartışmaya İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Katılımcılar
Farklılık / Aynılık Tercihi	Farklılığın Tercih Edilmesi	Derya, Damla, <i>Onur</i> , Mete, Esmâ, <i>Celal</i> , <i>Samet</i> , <i>Beren</i> , <i>Hayal*</i> , Atılım*
	Aynılığın Tercih Edilmesi	<i>Hayal*</i>
	Farklılığın İçinde Aynılığın Tercih Edilmesi	Atılım*, Rüya

Tablo 13’te, katılımcılarla “Bir Buket Çiçek” adlı hikâye metninin okunmasının ardından gerçekleştirilen sınıf içi tartışmalarda çoğunlukla farklılığın tercih edilmesine yönelik atıfta bulundukları görülmektedir. Nitekim özellikle odak grup görüşmelerinde de yer alan katılımcılardan Beren, Celal, Samet ve Onur’un yanı sıra Hayal’in görüşlerini ifade ederken öncelikle “*aynılığın tercih edilmesi*” kategorisi içinde yer alan ifadeleri bulunurken; sınıf içi tartışmaların sonlarına doğru “*farklılığın tercih edilmesi*” kategorisi içinde yer alabilecek ifadelerle yer verdiği görülmektedir. Bu noktada Hayal tartışmaların başında görüşlerini “*Tek bir çiçek daha güzel kokar, karışmaz birbirine.*” şeklinde ifade ederken; sınıf içinde yer alan farklı özelliklere sahip bireylere yönelik tartışmada bu farklılığın korunmasına yönelik görüşlerini “*Nur bir sürü Arapça oyun biliyor mesela, yani bize bilmediğimiz oyunlar öğretti. Bu farklılık da güzel oluyor.*” şeklinde açıklamıştır. Buna ilaveten Atılım’ın önceleri “*Bence farklı farklı kokular olmalı ama bu farklı kokular başka buketlere konulmalı.*” şeklinde açıkladığı görüşlerinin, ilgili tartışma sınıf içindeki farklılıklara (yabancı uyruklu öğrenciler, farklı yeteneklere sahip öğrenciler, dezavantajlı grupta yer alan öğrenciler vb.) evrildiğinde, görüşlerinin “*farklılığın tercih edilmesi*” kategorisine doğru evrildiği görülmektedir. Yine Celal görüşlerini ifade ederken “*Herkes resim yapabilseydi, yazı yazabilseydi ya da herkesin aynı yeteneği olurdu. Farklı özelliklere sahip insanların olmasının olumlu bir etkisi olurdu bize.*” şeklinde ifade ederken; Onur “*Öğretmenim her çiçeğin kokusu aynı olursa güzel koku olmaz. Farklı kokular daha güzel kokar. Hem böylece kokusunu bilmediğim çiçeklerin kokusunu öğrenmiş olurum*” olarak görüşlerini açıklamıştır. Samet ise “*Öğretmenim herkes aynı olsa hep aynı şeyler olurdu... Çünkü sadece resim yeteneği olsa yazı olmazdı mesela.*” şeklinde açıklarken; bu görüşten

yola çıkarak katılımcılardan Beren “Öğretmenim insanlar sadece güzel yazı yazabilseydi mesela müziği ya da resmi keşfedemezdi. Hep aynı şeyi yaptıkları için, aynı alanda çalıştıkları için diğer yetenek alanlarını bilemezlerdi.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

İlgili etkinlikten sonra yürütülen sınıf içi tartışmanın katılımcıların görüşlerinde çeşitlemeye ve hatta yurttaşlığı aktif bir şekilde ele alan, farklılıklara saygı duyan, çoğulculuğu önceleyen bir bakışa doğru değişikliğin var olması değerli görülmektedir. Öyle ki bir aradalığın içinden doğan fikir alışverişleri, birlikte yaşam becerisi olarak adlandırılan demokratik bir toplumun bir örneği olarak gösterilebilecek sınıf içi deneyimde de oldukça önem arz etmektedir.

4. 2. 6. Etkinlik 6 “Bazen Yarım, Tamdan Büyüktür” (Katılım)

Sınıf içinde gerçekleştirilen son hafta etkinliği olan “Bazen Yarım Tamdan Büyüktür” adlı etkinlik sürecinde katılımcıların birbirleriyle puanlarını paylaşma/ paylaşmama ve gerekçe durumunu gösteren bulgular Tablo 14’te sunulmuş ve etkinlikten sonra sınıf içinde yürütülen tartışmaya ilişkin bulgulara da Tablo 14’te yer verilmiştir ve tablo altında doğrudan alıntılar sunulmuştur. Gerekçe durumu puanını paylaşmayı tercih eden katılımcıların ifadesinden yola çıkarak “kendini iyi hissetme (KİH)”, “arkadaşını mutlu etme isteği (AMEİ) olarak şeklinde kodlanmıştır. Puanını paylaşmayı tercih etmeyen katılımcıların gerekçeleri ise “kazanmaya yönelik istek” (KYİ) şeklinde kodlanmış ve Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. “Bazen Yarım Tamdan Büyüktür” Etkinliğine İlişkin Bulgular

Katılımcı	Puanını Paylaştı	Puanını Paylaşmadı	Gerekçesi
Onur	X		KİH
Hayal	X		KİH
Celal	X		AMEİ*
Ezgi	X		KİH
Beren		X	KYİ
Samet		X	KYİ
Merve	X		AMEİ
Esila	X		AMEİ
Polat	X		AMEİ
Mete		X	KİH*
Esmâ	X		AMEİ
Şafak	X		AMEİ
Derya		X	KYİ*
Atılım	X		AMEİ

* Sınıf içi tartışmalardan sonra fikir değiştiren katılımcılar

Tablo 14'te görüldüğü üzere, katılımcıların çoğu (f:10) etkinlik sırasında öteki ile puanını paylaşmayı tercih ederken; bazıları da (f:4) mevcut puanını öteki ile paylaşmamayı tercih etmiştir. Çalışmanın odak grubunda yer alan altı katılımcıların üçü paylaşma durumunu “kendini iyi hissetme” kategorisi ile açıklamıştır. Nitekim Onur, görüşlerini *“Puanımı paylaşmak, puanın benimle paylaşılmasından daha iyi hissettirdi. Çünkü o benim arkadaşım.”* şeklinde ifade ederken; Hayal, *“Paylaşmak da en büyük ödüdür. Sonuçta iyi hissettim.”* olarak görüşlerini ifade etmiştir. Ezgi, puanını paylaşma durumunu *“Öğretmenim ben olsam -Beren benimle paylaşmamış olsa bile- paylaşırdım. Çünkü paylaşmayı seviyorum.”* olarak gerekçelendirmiştir. Yine odak grupta yer alan Celal, etkinlik sırasında puanını paylaşmamayı tercih etmesine rağmen; sınıf içinde yürütülen tartışmalardan sonra görüşlerini *“Öğretmenim o an kazanmayı hedef aldım, kazanamadım, şimdi veririm.”* şeklinde ifade etmiştir.

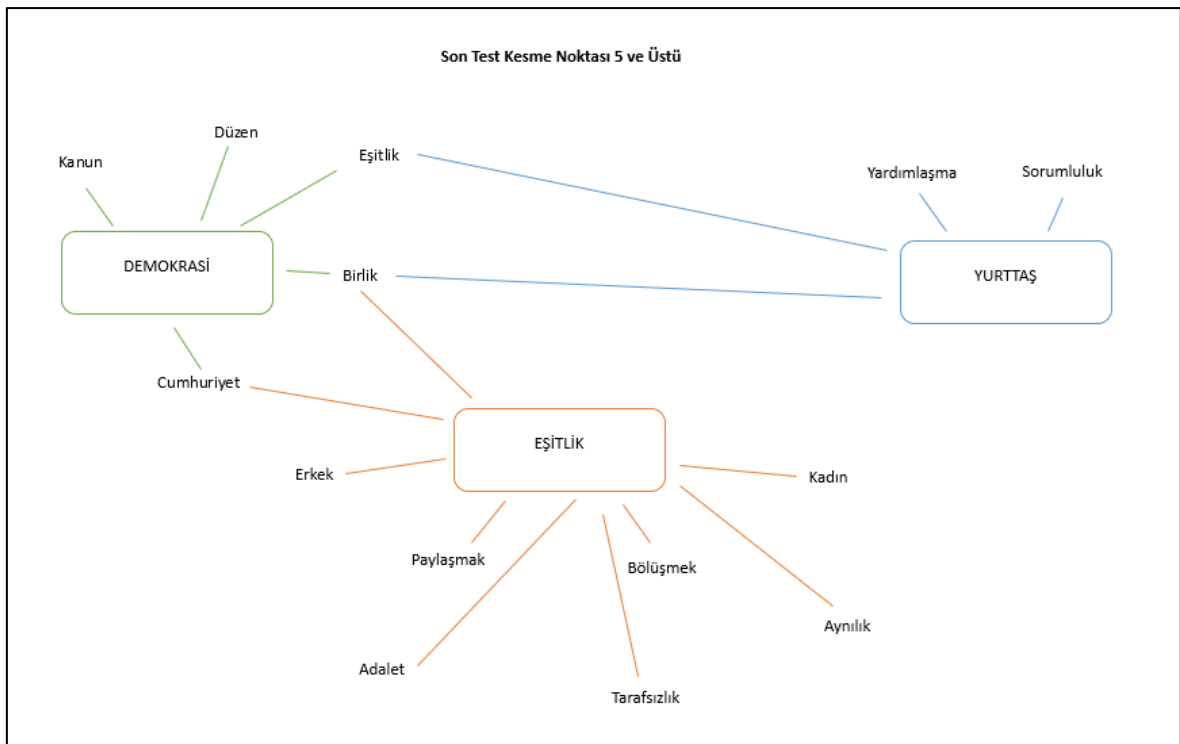
Bunun yanı sıra, odak grupta yer alan, ancak etkinlik süresince puanını paylaşmayı tercih etmeyen katılımcıların, puanlarını paylaşmamayı seçme motivasyonlarını “kazanmaya yönelik istek” kategorisi ile açıkladıkları görülmektedir. Puanını paylaşmamayı *“Yarışma olacağını duyunca hani en çok puanı toplayan... ben de o yüzden puanımı paylaşmadım. Öğretmenim o an düşünemedim.”* şeklinde gerekçelendiren Beren’in yanı sıra Samet de kararını *“Paylaşmadım çünkü kazanmayı hedefledim.”* olarak ifade etmiştir.

Sınıf içinde yürütülen etkinlikte, odak grupta yer almamasına rağmen puanını paylaşmayı tercih eden katılımcıların varlığı göze çarpmaktadır. Puanını paylaşmayı tercih eden diğer katılımcıların çoğu, paylaşmaya yönelik görüş bildirmelerini “arkadaşını mutlu etme isteği” şeklinde açıklarken bir katılımcı “kendini iyi hissetme” kategorisi ile görüşlerini gerekçelendirmiştir. Bir katılımcı “kazanmaya yönelik istek” şeklinde kategorilendirilebilecek şekilde paylaşmama kararını gerekçelendirmiştir. Burada önemli hususlardan birinin, etkinlik sürecinde puanını paylaşmamış olmasına rağmen; sınıf içi tartışmalardan sonra kararında değişikliğe giderek görüşlerini “kendini iyi hissetme” şeklinde açıklayan Mete’nin görüşlerindeki değişim olduğu söylenebilir. Öyle ki Mete etkinlikte puanını paylaşmamış olmasına rağmen, sınıf içi tartışmada görüşlerini *“Paylaşmalıydım öğretmenim. Hem fazladan dostum olur hem iyi hissederim. Hem dostluk kazanmış olurum oyunun sonunda.”* şeklinde ifade etmiştir. Yine puanını paylaşmamayı tercih eden katılımcılardan Derya, *“Ben paylaşmadım. Hayal üzölmüş olabilir, bunu düşünemedim.”* şeklinde ifade ettiğı görüşleri ile, sınıf içindeki tartışma sürecinden sonra ötekine yönelik kazandığı farkındalığa değinmiştir.

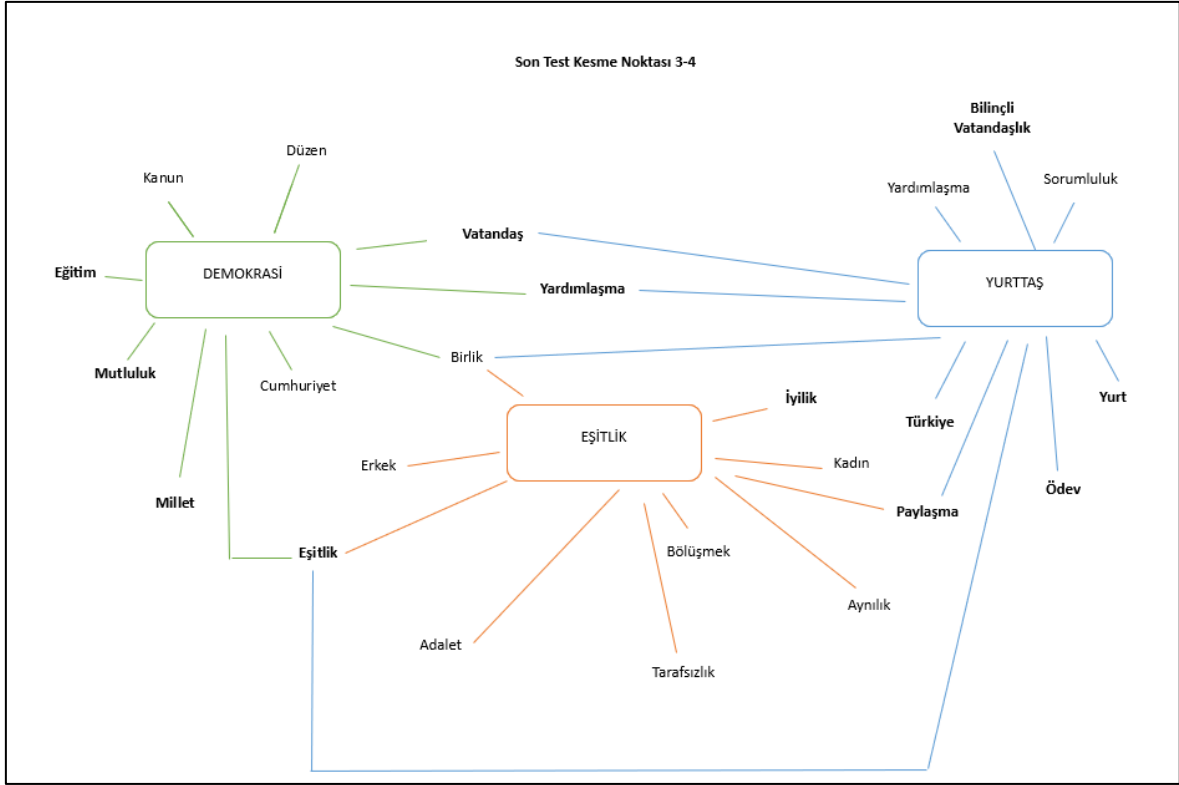
4. 3. Son Test Kelime İlişkilendirme Testi ve Son Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular

4. 3. 1. Son Test Kelime İlişkilendirme Testinden Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

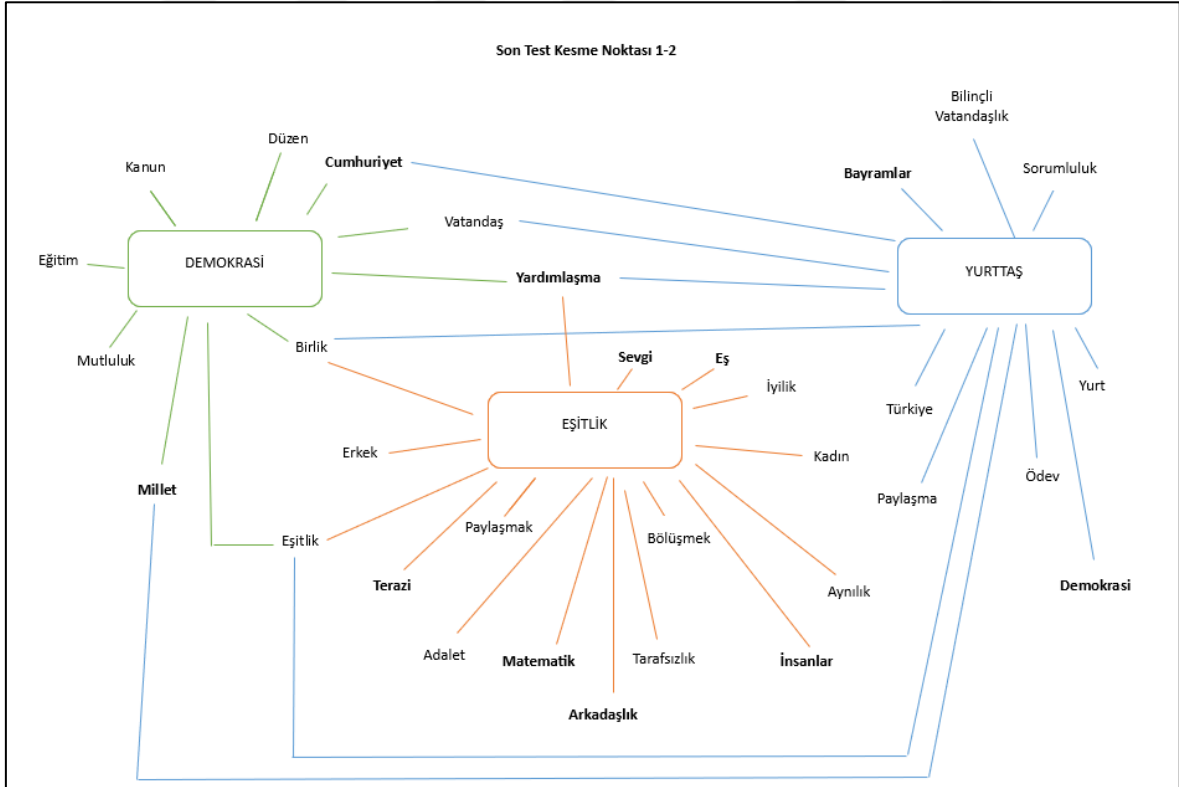
Çalışmanın etkinlikleri gerçekleştirildikten ve odak grup görüşmeleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler tamamlandıktan sonra, çalışma grubuyla yürütülen son test kelime ilişkilendirme testinden elde edilen bulgular ve tartışma Şekil 8, Şekil 9 ve Şekil 10’da sunulmuştur.



Şekil 11. Son test kesme noktası 5 ve üstü olan kodlar



Şekil 12. Son test kesme noktası 3-4 olan kodlar



Şekil 13. Son test kesme noktası 1-2 olan kodlar

Şekil 11, Şekil 12 ve Şekil 13'e bakıldığında KN 5+ aralığında son testte demokrasi, yurttaş ve eşitlik kavramlarının üçünde de ortak olarak "Birlik" kodunun yer aldığı görülürken; demokrasi ve yurttaş kavramları arasında "Eşitlik" kodunu; demokrasi ve eşitlik kavramları arasında ise "Cumhuriyet" kodunun ortak kod olarak yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra üç farklı kavramda ilgili aralıkta 14 farklı kodun tekrar edildiği görülmektedir. Bu durum katılımcıların demokrasi, eşitlik ve yurttaş kavramına yönelik bilişsel farkındalıklarının ve kavramlar arasında ortaklık kurgulayabilmelerinin ön test verilerine kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. KN 5+ aralığında dikkat çeken husus ise üç kavramda da en yüksek tekrarın sorumluluk, adalet, düzen, birlik gibi toplumsal alana işaret eden kavramlar nezdinde olmasıdır. Nitekim aktif yurttaşların ilgili kavramlar arasında kurması beklenen kamusal ilişkiyi ön test verilerine kıyasla daha yüksek düzeyde oluşturabildikleri görülmektedir. Öte yandan özellikle "Adalet" kodunun eşitlik kavramında ön testte KN 1-2 aralığında yer alırken; son testte KN 5+ aralığında tekrar edildiği önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

KN 3-4 aralığında demokrasi kavramına yönelik "Eğitim", "Mutluluk", "Millet"; eşitlik kavramına yönelik "İyilik"; yurttaş kavramına yönelik "Bilinçli Vatandaşlık", "Yurt", "Ödev", "Paylaşma", "Türkiye" gibi kodların eklendiği görülmektedir. "Eşitlik" kodu ise her üç kavramda da ortak kod olarak yer almaktadır. Bunun yanı sıra ilgili aralıkta "Vatandaş" ve "Yardımlaşma" kodları demokrasi ve yurttaş kavramları arasında ortak olarak yer alırken; "Paylaşma" kodu eşitlik ve yurttaş kavramları arasında ortak kod olarak yer almaktadır.

KN 1-2 aralığında demokrasi f:10, eşitlik f:17 ve yurttaş kavramı f:14 farklı kod açığa çıkmıştır. Eşitlik kavramına yönelik "Terazi", "Matematik", "Arkadaşlık", "İnsanlar", "Sevgi", "Eş" kodları eklenirken; yurttaş kavramına yönelik "Bayramlar" ve "Demokrasi" kodlarının yer aldığı görülmektedir. İlgili aralıkta "Yardımlaşma" kodu her üç kavramda ortak şekilde tekrar edilirken; "Cumhuriyet" ve "Millet" kodları demokrasi ve yurttaş kavramlarına yönelik ortak kod olarak yer almaktadır.

KİT ön testte 65 farklı kod oluşmuş iken son testte 41 farklı kodun oluştuğu ve kodlar arası ikili ya da üçlü ilişkilerin ön teste oranla daha yüksek düzeyde kurulduğu görülmektedir. Bu durum yürütülen etkinlik sürecinin katılımcıların birbiriyle ilişkisiz kodları son testte eleme yoluna gittikleri ve etkinliklerin kavramlar arasında ilişkilendirme yapabilmelerine imkân tanıdığı şeklinde yorumlanabilir (Candaş & Çalik, 2022).

4. 3. 2. Son Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular

Sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerden sonra çalışma grubunun odak grubunda yer alan katılımcılarla gerçekleştirilen odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular; ön görüşmelerde elde edilen tema ve kategoriler ile ilişkilendirilerek sunulmuş ve son görüşmede elde edilen bulgularda

ortaya çıkan yeni kategori olarak “*diyalog yolunun önemi*” eklenerek Tablo 15’te sunulmuştur. Tablo 15’te tema ve kategorilerin yanında yer alan katılımcı görüşleri, tablonun altında tartışılmıştır.

Tablo 15. Son Odak Grup Görüşmesinin Veri Analizinde Elde Edilen Tema, Kategori ve Alıntılar

Tema	Kategori	Katılımcı Görüşleri
Politik Bilinç Düzeyi	Politik Bilincin Varlığı	Celal: “Öğretmen ve müdürle bir de belediyeyle konuşup okula barınak yapılmasını sağladım.” ¹ “Derslere katılım sağlamaları için Türkçe öğrettirdim.” ³
		Hayal: “Öğretmenimle, müdür ve müdür yardımcısıyla konuşup okulumuza güzel bir barınak yaptırırdım... Çünkü onlar da bir canlı sonuçta.” ¹
		Ezgi: “Öğretmenimle, müdürle ve belediye başkanıyla konuşmayı tercih ederdim. Çünkü ilk önce okulda yaptırdığımızda müdür izin verirse, o zaman belediye başkanıyla da konuşurdum.” ¹ “Onlarla işaret dilimizle konuşmaya çalışırdım. Bu benim bence bir sorumluluğum çünkü onların da eğlenmeye hakkı var bizim gibi... İstemiyorlarsa zorlamamalıyız ama Beren’in dediği gibi onlara ufak şeyleri öğretebiliriz ama gene de onları zorlamamalıyız istemiyorlarsa.” ³ Beren: “Bence belediye başkanına kadar uzanmıyor... Belki müdür yardımcı olur çünkü okulu yöneten kişi müdür... Tabii ki belediye başkanının da yardımı dokunabilir ama sonuçta okulun bir müdürü var. Gidip de belediye başkanının fikrine açık olmak biraz garip olur bence.” ¹ “Kuranın hiçbir yerde adaletli olmadığını düşünüyorum... Yani tamamen şans oluyor, ama okulun basketbol takımı sonuçta okulu temsil ediyor, bunun için gerçekten yeteneği olan kişiler seçilmeli.” ² “... Benim sorumluluğum onları da hani “yabancı” diye oyunlarımızdan dışlamak... Mesela kolay konuları, örneğin sayıları onlara öğretebiliriz, kelimeleri öğretebiliriz... Sonuçta onlar da başka bir ülkeden geldi, onların da okumaya hakkı var.” ³ Samet: “Kura eşitliği sağlıyor ama adaleti değil... Sonuçta basketbol benim çok sevdiğim bir şey, ona seçilemediğim için üzülürüm.” ² “Hemen müdüre giderim, müdüre okulda Türkçe yeri açmasını isterim. Oraya giderler ve sonra sınıfa geldiklerinde tekrar etkinliklere katılabilir ya da iletişim kurabilirler.” ³
Politik Bilinç Eksikliği	Diyalog Yolunun Önemi	Hayal: “Kurada seçilen insanların yerini almamalıyız çünkü kurada seçilen insanlar yani sonuçta seçilmiş.” ²
		Ezgi: “Ben Ege’ye fikrini söylemesini söyledim, çünkü ilk O gördü, O’nun fikriydi.” ³
		Beren: “Ben Ege’ye utanmamasını söyledim. Onun söylemesi gerektiğini söyledim. Çünkü onun düşüncesi, onun düşüncesini sanki benim düşüncem gibi ortaya koyamam, O yüzden Ege’ye söylemesini söyledim.” ³ Samet: “Ege’ye bir kenara çekilip durmasını söylemezdim. Çünkü hayvanlar da bir canlı. Ona yardım etmesi lazım. Konuşmasını söyledim.” ³

Tablo 15. incelendiğinde “eşitlik”, “katılım” ve “özgürlük” temalarına ilişkin vignette hikayelerinden yola çıkılarak gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde yer alan katılımcıların görüşlerinin “*politik bilinç düzeyi*” temasının altında yer alan “*politik bilincin varlığı*”, “*politik bilinç eksikliği*” ve “*diyalog yolunun önemi*” şeklinde kategorize edilebilecek şekilde değerlendirildiği görülmektedir.

Odak grupta yer alan katılımcıların görüşlerinin, ön görüşmelere kıyasla oldukça dikkate değer şekilde “*politik bilincin varlığı*” kategorisi ile ilişkilendirilebilecek şekilde değişikliğe uğradığı görülmektedir. Ön görüşmelerde yalnızca sınıf içi karar alma süreçlerine katılım durumları diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu kabul edilen Beren ve Ezgi’nin yanı sıra, etkinliklerden sonra gerçekleştirilen vignette hikayeleri temelli odak grup görüşmesinde; Samet, Celal, Hayal ve Onur’un da görüşlerinin ilgili kategoride değerlendirilebilecek şekilde değişmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada en önemli bulgulardan birinin, katılımcıların görüşlerinin vignette hikayelerinde yer alan “eşitlik”, “katılım” ve “özgürlük” temalarının her üçüne yönelik de politik bilince atıfta bulunan görüşlerinin varlığı olduğu söylenebilir. Bu noktada katılımcıların eşitlik ile adalet kavramları arasındaki ayrımı hissederek, her eşitliğin adaleti sağlamanın ön koşulu olamayacağına dair bir farkındalığa ulaşmaları, etkinlikler süresince üzerinde durulan kavramlar arasındaki ilişkilerin kurulabildiğinin göstergesi olarak düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, katılımcıların toplumsal bir duruma yönelik karar alınması sürecinde karar alıcılara ulaşma yollarında, ilgili konuya ilişkin yakından uzağa doğru şekillenen bir akışı tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum katılımcı görüşlerinde, eyleme geçme durumlarında öncelikli olarak öğretmene, akabinde okul idaresine ve en nihayetinde yerel yönetimlerde söz sahibi olan kişilere – belediye başkanına- ulaşma sıralaması sunma durumlarında karşımıza çıkmaktadır.

Son görüşmelerde ortaya çıkan yeni bir kategori olan “*diyalog yolunun önemi*” kategorisinde, katılımcıların özellikle söz söyleme hakkını elinde bulunduran ancak bunu kullanmaktan imtina eden bir kişinin varlığı etrafında şekillenen hikâyede, diyalog kurmanın önemine bulundukları atfın oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Zira ön görüşmelerde ilgili hikâyede katılımcılar görüşlerini “*politik bilinç eksikliği*” ya da “*apolitik bilinç*” şeklinde değerlendirilebilecek şekilde ifade ederken; sürecin sonundaki görüşmelerde kendini sözle ifade edebilmenin, katılım süreçlerindeki önemine değinen bir hale evrildiği görülmektedir.

Ön odak grup görüşmesinde hayvanların barınma problemine yönelik karar alınması sürecinde öznel iradesi ile karar alıp barınak yapabilmeyi öneren katılımcıların; yabancıların varlığında öznel iradeden uzaklaşarak başka bir deyişle sorumluluktan kaçınmaları göze çarparken; son odak grup görüşmelerinde sınıf içinde yabancı olarak addedilen bireye yönelik kişisel bir sorumluluk hissine sahip olduklarına yönelik görüşlerinin varlığı oldukça dikkate değer görülmektedir.

4. 4. Kapanış Değerlendirmesi

Odak grup görüşmelerinde ve sınıf içi etkinliklerde yer alan katılımcılarla, tüm etkinlikler ve görüşmeler tamamlandıktan sonra süreci değerlendirmeye yönelik görüşme gerçekleştirilmiştir. Kapanış değerlendirmesinde katılımcılardan Beren etkinlikler süresince haklarını daha net öğrendiğine değinirken bu görüşünü “*Mesela eğitim, barınma hakkımı daha net kavradım. İfadelerimi daha düzgün açıklayabiliyorum.*” şeklinde dile getirmiştir. Yine Ezgi etkinliklerin,

kendini ifade ediş yolunu daha rahat bir şekilde yapılandırmasına katkısına değinirken; *“Bir şeyi isterken onu nasıl talep edeceğimi öncesine göre daha iyi anladığımı düşünüyorum. Bundan sonra daha rahat ve bir şey talep ederken nasıl açıklayacağımı daha net öğrendim.”* sözlerine yer vermiştir.

Katılımcılardan, sınıf içi karar alma süreçlerine katılımı orta düzeyde olarak değerlendirilen Samet, *“İlk yaptığımız görüşmelerle şimdiki düşüncelerim arasında fark var, çok var. Mesela ilkinde tek kelime etmiştim. Çok uzun cümleler kuramamıştım. Artık kendimi daha iyi anlatıyorum.”* şeklinde görüşlerini dile getirirken; Celal ise *“Ben mesela ilk etkinlikte direkt belediyeye giderim demiştim. Şimdi, etkinliklerden sonraki görüşmemizde, müdürü de ekledim çünkü bu okulla ilgili bir şey.”* şeklinde etkinlik sürecine yönelik değerlendirmelerde bulunmuştur.

Sınıf içi karar alma süreçlerine katılımı düşük düzeyde olan ve ön görüşme ve etkinliklerin ilk haftalarında da katılımı ve yurttaşlık bağlamında değerlendirmeleri daha yüzeysel olan Hayal, *“Yaptığımız etkinlikler anlamlı şeylerdi benim için. Mesela hayvanlarla ilgili olan gazete haberinden sonra artık daha farklı bakıyorum bu konuya.”* şeklinde açıklamada bulunmuş ve Onur ise *“İlk görüşmelerde hiç konuşmamıştım öğretmenim, artık haklarımı biliyorum, ifade edebiliyorum.”* olarak görüşlerini dile getirmiştir.

5. TARTIŞMA

Demokratik sınıf deneyimine dayalı öğretim etkinliklerinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin aktif yurttaşlık edinimlerine etkisini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkıldığında, üzerinde durulması gereken bazı temel kavramlara ulaşıldığı söylenebilir. Bulguların üzerine inşa edilen tartışma sürecinde önemli bir kavram olarak çıkan “eşitlik” ve eşitliği toplumsal bağlamda değerlendirmenin bir sonucu olarak adalet bilincine yönelik değişimin, bu çalışmada elde edilen önemli bir bulgu olduğu söylenebilir. Çalışmanın sonunda elde edilen önemli kavram ise “diyalog” kavramı olduğu görülmektedir. Nitekim katılımcılar müdahale süresince sıklıkla bu kavrama referans olabilecek görüşler belirtmişler ve kendi yurttaşlık pratiklerini ifade ederken diyalogun önemine sıklıkla vurgu yapmışlardır. Bu nedenle, diyalog kavramı çalışmanın bu kısmında detaylı bir şekilde tartışılmıştır.

Eşitlik ile ilgili akıllarda tutulması gereken en önemli şey, eşitliğin kendi başına bir değer taşımadığını görmektir. Eşitlik, diğer bir deyişle, kendisi için istenen veya talep edilen bir değer ya da ilke değildir. Eşitliği talep etmemizin veya insanların eşit olmalarını istememizin nedeni, onların eşitlik aracılığıyla birbirleriyle yakın bir özgürlüğe kavuşabilecekleri umududur (Balibar, 2016). Eşitlik ilkesi, kendisi vasıtasıyla daha iyi, mutlu ve müreffeh bir hayatın olanağı olduğu ölçüde temel bir hak olarak görülmelidir. Eşitlik sorunu, böylece, kadim ‘nasıl yaşamalıyız’ şeklindeki soruya verilebilecek etik bir yanıtın koşulu olarak belirir belirir (Liu, 2006). Yine de bu soru, ‘eşitliğe niçin ihtiyaç duyarız’ sorusuyla birleşmelidir; çünkü eşitliğe niçin ihtiyaç duyduğumuz sorusu, halihazırda hüküm süren eşitsizliği ima ya da ifşa eder.

Eşitlik, bir eşitsizliğin bağrından çıkar ve bu yönüyle kendisi üstün bir ilke olmaktan çok düzenleyici bir ilkedir. Eşitlik, verili bir eşitsizliğe bağlı olduğu için, yani onun varlığı tarafından koşullanmış olduğu için, eşitsizliği düzenleyici bir olanak şeklinde anlaşılır. Eşitlik, bu anlamda, birbirinden ayrı görünen şeyler arasında bir aynılık kurma istenci olmaktan çok, ikisi arasında bir farklılık kuran genel eşitsizlik durumunu sorgulama iradesinden doğar. Eşitliği ‘politik’ kılan şey, onun eşitsizliği tartışmalı hale getirmesidir (Simons & Masschelein, 2010). Mevcut eşitsizlik durumunun meşru temelden yoksun olduğu zannından hareket eden eşitlik ilkesi, eşitsizliğin bir kader olmadığı, tersine düzenlenebilir ve düzeltilebilir bir olgu olduğu kabulünden türer.

Eşitliği, eşitsizliğin düzenleyici veya onu tartışmaya açan ilkesi olarak anlaşılması, onun esasen aktif yurttaşlığa bağlı olduğu gerçeğini hatırlatır. Aktif yurttaşlık, yurttaşın politik katılım yoluyla kamu otoritesini dolaylı etkilemesi ve politik gündeme ilişkin yeni soru alanlarını belirlemesi olduğundan, aktif yurttaşlığı harekete geçiren şey halihazırda hüküm süren eşitsizlik durumlarıdır. Diğer bir deyişle aktif yurttaşlık, çoğu zaman, bir eşitsizliğe dönük harekete geçirilen somut talep, itiraz veya kanaatler olarak belirir. Zira aktif yurttaşlığın tamamlayıcı bileşenlerinden biri olan

sorumluluk, halihazırda sahip olduğu haklara somut anlamda sahip olamayanları görünür kılmak, onların eşitsizlik içindeki varlıklarını kamusal bir meseleye dönüştürme amacına dayanır dayanır (Wood, Taylor, Atkinsm & Johnston, 2018). Bu yüzden yurttaş sorumluluğu, esasen, eşitsizlik içinde olanların da diğerleri gibi eşitliğe sahip oldukları gerçeğinin yeniden gündeme getirilmesi, bunun etik bir görev olarak içselleştirilmesi gibi anlamlarla hüviyet kazanır.

Çalışmada eşitlik kavramının çalışmanın ilk aşamalarında katılımcılar nezdinde matematiksel eşitlik bağlamında değerlendirilme yatkınlığı göze çarpsa da etkinlikler ilerledikçe elde edilen bulguların, eşitlik kavramını yukarıda bahsi geçen bir toplumsallık temelinde ele almaya başladıkları görülmektedir. İlköğretimde erken müdahalelerin, sosyal eşitliğin sağlanmasına yönelik en etkili politika araçları arasında sayıldığına değinen Myhr ve Ekmann'ın (2023) çalışmasından hareketle bu çalışmanın da ilkökul düzeyi çocukların eşitlik algısını daha çeşitli bir şekilde ele almalarını sağlayacak şekilde geliştirdiği söylenebilir.

Yurttaşlığın uzun tarihsel seyri göz önünde bulundurulduğunda, yurttaşlığın hak, özgürlük ve sorumluluk gibi dikey anlamlarının ön planda olduğu hemen fark edilir. Bu düşünsel mirasa göre yurttaşlık, kamusal otoriteye karşı ödev ve sorumluluklar olduğu kadar, ona karşı dile getirilebilecek itirazların, taleplerin, vb. merkezi noktasını teşkil eder (Heater, 2007). Ancak yurttaşlığın gerek hak, özgürlük ve taleplerle ilintili bağlamı, gerekse ödev ve sorumluluklar ile ilgili boyutu, yurttaşlığı yalnızca kamusal otoriteyle girilen bir ilişkiye indirgemek anlamına gelir. Bu, aynı zamanda yurttaşlığı salt kamusal düzen ve onunla irtibatlı kimi kavram veya olgular dahilinde ele almanın, başka bir deyişle onu 'hukuki' bağlama sıkıştırmanın bir başka biçimini teşkil eder. Oysa Aristoteles'in ifade ettiği gibi, yurttaşlık, ilk adlandırıldığı andan itibaren 'politik' bir anlama sahiptir (Aristoteles, 2018). Aristoteles, bugün hemen her alanda başvuru kitabı haline gelen ünlü eserinde, yurttaş 'şehirle ilgilenen' veya kendisini 'şehre ait' biri olarak kavrayan kişi (*polites*) olarak tarif eder. Sözcüğün etimolojisi, şehir (*polis*) ile şehirde ortak yaşam kurma pratiği anlamına gelen *politika* arasındaki bağlantıyı görmemiz açısından kritik bir ipucu sunar. Zira Aristotelesçi bakış açısından yurttaşlık, yalnızca şehrin bir üyesi olmak anlamına gelmez; o, daha ziyade kişinin somut eylemi veya varoluşunda açığa çıkan bir deneyimdir (Frede, 2005). Aristoteles'e göre doğru ve ahlaki yaşam, bir şehir hayatıyla mümkündür ama bunu sağlayacak olan da o hayatı somut anlamda tatbik edebilecek uygun insanların varlığıdır. Burada uygun insandan kasıt, şehirde sadece 'hak sahibi' olmakla kendini şehrin sorunlarından pasifize etmiş apolitik insanlar değildir elbette; fakat soru(n)lar karşısında kendisini yetkili, sorumlu, her şeyden önemlisi 'kamusal' gören insan, yani yurttaşdır (Morrison, 1999).

Aristoteles açısından yurttaşlığın somut biçime tekabül edebilmesini sağlayan şey politikadır. Politika, etimolojik olarak polis, yani ortak yaşam biriminden türer ve sözcük bu anlamda ortak yaşam için gereken karar, ilke, kurum, vb. unsurların belirlenmesi etkinliğini ifade eder. Aristoteles için politika, yurttaşlığın hayata geçirilmesinden başka bir şey değildir ve doğru politik yaşam, ancak

yurttaşlığın sadece hak ve sorumluluklara indirgenmeyip, daha ziyade bireysel karar, tavır, eylem gibi tekil etkinlik düzlemlerinde somutluğa kavuşturulmasıyla mümkün olacaktır. Aristoteles’in, bu anlamda yurttaşlığı ‘yatay’ düzlemde gerçekleşen bir ilişki olarak kavradığını söylersek herhalde yanılmış olmayız. Zira filozof, yurttaşlığı ortaklık yaşamı içerisindeki bir bileşen olarak kavradığı ölçüde, onu sadece kamu otoritesine karşı bir itiraz veya oradan aşağı doğru yönelen bir buyruk olarak görmez. İtiraz ile buyruk, sözcüğe başta söylediğimiz ‘hukuki’ anlamı katar; oysa Aristoteles için yurttaşlık, hukuki olmanın ötesinde ve öncesinde ‘politik’ bir anlama sahiptir.

Peki nedir politik olanı hukuki olandan ayıran ölçüt? Aristoteles, buna açık bir yanıt verir: yurttaş, sadece şehir sorunlarıyla ilgilenebilmesi ile değil, başka bir meziyete sahip olabilmesiyle, hatta ilk başta ona sahip olabilmesiyle yurttaş sıfatını hak eder. Aristoteles’e göre bu meziyet ‘konuşma’ yetisidir. İnsanın konuşan bir varlık olması, onun kolektif, yani ortaklık yaşamını kurabilmesinin doğal koşuludur (Aristoteles, 2018). Konuşma yoluyla insanlar, ortak yaşamları için gereken ilkeleri idrak edebilir, onların yeterliğini sorgulayabilir, varsa düzeltilmesi gereken şeyleri tespit edebilirler. Konuşma, bu anlamda, politik ilişkinin dikey, yani buyruğa ve itiraza indirgenmiş ‘hukuki’ boyutunu aşma olanağı sunar. Çünkü insanlar konuşarak bu dikey ilişkiyi eleştirebilirler. İşte bu eleştirme, tartışma, kısaca bir sorunu ortaklık yaşamının bir meselesi haline dönüştürme etkinliği, yurttaşlığın hayata geçirilmesidir (Carr, 1991).

Aristoteles için konuşma, doğal bir yeti olmanın ötesinde, insanın içinde yaşadığı dünyayı başkalarıyla beraber paylaştığının bilincine kavuşmasını sağlayan etik bir olanaktır (Baştürk, 2019). İnsanlar karşılıklı konuştuklarında, içinde yaşadıkları dünyayı sadece kendi fikirleriyle ve yargılarıyla kavrayamayacaklarını fark ederler. Kişisel yargılar dünyaya tek başına hükmedemez; dünya farklı ve çoğul kanaatlerden meydana gelir ve bu kanaatlerden hangisinin doğru ya da üstün olduğunu belirleyebilmenin olanağı ya da ölçütü konuşmadır (Arendt, 2023). Konuşmanın, müzakerenin, tartışmanın ol(a)madığı bir yerde insan yurttaş değil, kamusal otoriteye salt dikey yollarla bağlanmış edilgen varlıktır. Tartışmanın önemi, insanı yurttaşla dönüştürebilme vasfında saklıdır.

Yukarıda dile getirilen yurttaşlığın “konuşabilme” ve konuşmanın “dönüştürebilme” gücünden hareketle; özellikle sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerden sonra yürütülen sınıf içi tartışmaların mevcut fikirleri değiştirme, dönüştürme, kolektif bir bilince taşıyabilme imkanını sağladığı söylenebilir. Özellikle “Sorun Varsa Çözüm Var” ve “Farklılıkların Farkındayım” etkinliklerinden sonra gerçekleştirilen tartışmaların akabinde katılımcıların fikirlerinde ortaya çıkan değişiklikler, bizlere her bir yurttaşın -elbette biricik olmasının değerini göz ardı etmeyerek- içinde bulunduğu toplumsal yapıyla birlikte dönüşebilmesinin önemini göstermektedir. Yıldırım’ın (2009) öğretmenin öğrenciyle yahut öğrencinin öğrenciyle bir arada yürüttüğü diyalog temelli bir ilişki kurmasının önemine değinen çalışmasından hareketle, ilgili diyalojik ortamın sınıf içinden topluma sirayet eden bir akışta olmasının önemi göz ardı edilmemelidir. Nuyan ve Yenisoy-Şahin’in (2023)

çalışmasında da demokratik bir sistem içinde, diyalog kurmanın yurttaşlardan beklenen ayırt edici bir özellik olduğuna değinilmektedir. Küçük gruplarda yürütülen diyalog sürecinin, ilköğrencilerinin başarısını olumlu yönde etkileyerek önemli farklılıklar gösterdiği düşünülmektedir (Ghalia, Darawsheh & Alrashdan, 2022; Maine, 2024; Vrikki, Wheatley, Howe, Hennessy & Mercer, 2019). Yine Schuitema, Boxtel, Veugelers ve Dam'ın (2011) çalışmasında; diyalogun merkezi bir unsur olarak ele alındığı vatandaşlık eğitiminin, öğrencilerin kurdukları diyalog ortamının kalitesiyle orantılı olarak değerlere yönelik görüşlerini de etkilediği ifadeleri yer almaktadır.

Modern hak öğretisi, bireylerin sahip oldukları haklar ile bu haklardan kaynaklanan sorumluluk arasındaki ince çizgiyi çözümlemek konusunda kimi zaman yetersiz kalmıştır. Bu yetersizliğin en önemli sebebi, hak sahipliğinin tek başına yüceltildiği bireyciliğin yükselişinde aranmalıdır. Modern bireyci söylem, bireyi kamu otoritesi karşısında sahip olduğu haklar nezdinde yüceltirken, kamu otoritesini de yalnızca bu hakları gerçekleştirmekle yükümlü bir mekanizma biçimine indirger. Tocqueville'in belirttiği gibi, hak sahibi birey ile yükümlülük sahibi kamu otoritesi arasındaki bu karşılıklı ilişki, gayri demokratik bir duruma sebep olmuştur (Goldstein, 1964). Çünkü haklar, bu denklemde, sadece talep edilmek, daha doğrusu kamu otoritesine 'iletilmek' üzere tanımlanır. Burada bireylerin herhangi bir politik bilince sahip olmaları gerekmez. Onların tek yapması gereken, sahip oldukları hakları kamu otoritesine 'hatırlatmak' veya gereğinin yapılması için kamusal mercilere 'dilekçe' vermektir.

Yurttaşlığın sadece hak sahipliğine indirgenmesi, yurttaş ile kamusal otorite arasındaki mesafeyi daha da açmıştır. Yurttaş, bu denklemde yalnızca hak sahibi olarak haklarını talep edebilen birine dönüşmüş, bu da yurttaş kamusal otorite karşısında edilgen kılmıştır. Oysa yurttaşlık, daha ziyade aktif yurttaşlık, öncelikle, kişinin kendisini içinde yaşadığı politik toplumun sorumlu ve tamamlayıcı bir parçası olarak görme etiğine dayanır. Yurttaş, daha soyut anlama sahip vatandaştan ayıran şey de budur: vatandaş, soyut ve mitsel bir anlama sahip bir vatanın parçası olan, o tarihsel mite ait olan kişiyi ifade ederken, yurttaş, içinde yaşadığı politik toplumla aktif ve somut bağ kuran, kendini ait olduğu politik toplumla ilişkilendirmeye çalışan etkin bir varoluşu ifade eder. Yurt sözcüğünün kökeni olan şehir (city-citoyen [yurttaş]), insanların bir araya gelerek var ettikleri, dolayısıyla anlamını, kurumlarını ve kurallarını kendilerinin oluşturdukları politik dünyadır. Vatan ise, şehirden farklı olarak, yeniden kurulabilecek kurum ve kurallarla ifade edilemeyen soyut bir dünyayı niteler.

Yurttaşlık ile kamusal otorite arasındaki mesafenin giderilmesi, kamusal otoritenin yetkilerini azaltmaktan ziyade, yurttaşlık etiği ve sorumluluğunun artırılmasına dayanır. Yurttaş sadece talep eden ya da ileten bir 'aracı' olarak değil, içinde yaşadığı politik toplumun soru ve sorunlarını takip eden ve bunlar karşısında kendisini sorumlu gören biri olarak kavramanın olanakları üzerinde durulmalıdır. Yurttaşlık, her şeyden önce kolektif düzeyde paylaşılan politik dünyanın soyut ya da erişilemez mitsel bir varlık olmadığının kabulüyle başlar. Yöneticilerin ya da yönetilen kara

parçasının kutsallaştırıldığı bir düşünce ikliminde yurttaşlık da doğal olarak tabiiyet ile ilişkilendirilir. Oysa yurttaşlık, insanların kendilerini içinde yaşadıkları politik dünyanın edilgen bir parçası olarak değil, onu var edecek, yeniden kurabilecek, eksikliklerini giderebilecek ehliyet, yetki ve sorumlulukta görmeleri ile mümkün olur.

Yurttaşlığın bu aktif bağlamı, kamusal otoritenin yetkilerini azaltma amacı gütmaz. Tersine, yurttaşlığın aktif sorumluluğu kamu otoritesinin neleri yapıp neleri yapamayacağını, ya da hangi kurum ve kurallar ile taleplerin ya da hakların yanıtlanabilir olduğunun bilgisine sahip olmayı gerektirir. Yurttaş, kendisini sadece talep ve hak eden kişi olarak gördüğü sürece, kamu otoritesinin yetki ve sorumlulukları ya da bunların yasal dayanaklarının niteliği hakkında bilgi ve görüş sahibi olmaya gerek duymayacaktır. Böylesi bir sorumluluk ve bilgi eksikliği, kişinin içinde yaşadığı politik dünyanın somut varlığı hakkında doğru bilgilere sahip olamaması sonucunu doğuracaktır ki bunun sonucunda da kişi neyi neden nasıl talep etmesi gerektiğine dair nesnel ve rasyonel bir ölçüt geliştiremeyecektir (Danoff, 2012). Öyleyse aktif yurttaşlık, kamu otoritesinin ne gücünü azaltmak ne de onun yerini almak değildir; tersine yurttaşlık, kamusal yetkiler ile gerçekleştirilebilir talepler arasında rasyonel bağ kurabilmenin de geçerli yoludur.

Çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkıldığında, bu çalışmanın katılımcıların çoğunda ancak özellikle odak grupta yer alan katılımcılar özelinde, aktif yurttaşlığın önemli bir adımı olan hakların ve haklardan doğan sorumlulukların farkında olmalarına yönelik olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir. Aktif vatandaşlar olarak çocukların kendi haklarının ve başkalarının haklarının geliştirilmesi ve savunulması da dahil olmak üzere sorumluluklar üstlenebileceklerine değinen Shier'in (2018) çalışmasından da yola çıkıldığında, ilkökul seviyesinde dahi aktif yurttaşlık becerisinin geliştirilmesinin mümkünlüğü göze çarpmakta ve eğitim içeriklerine ilgili kavramların teorik bağlamdan ziyade uygulama bakımından dahil edilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra Hareket ve Yel'in (2017) çalışmasında, ilkökul öğrencilerinin oyun oynama, ilgi görme, eğlenme gibi durumları kendilerine hak olarak görürken; kendileri ile ilgili konularda bağımsız karar ve seçim yapma, yaşama, barınma, kendini her türlü tehlikeden koruma ve bilgi alma gibi haklarının katılımcılar tarafından diğer haklara göre daha az ifade edildiği görülmektedir. Bu açıdan bu çalışmanın hakların bireysel haklardan ziyade toplumsal alanda sahip olunması beklenen haklar nezdinde de katılımcılarda yarattığı farkındalığın değerli olduğu düşünülmektedir. Hem öğrencilere hem de öğretmenlere göre öğrencilerin ifade özgürlüğü ve karar alma süreçlerine katılım haklarının en az saygı duyulan haklar olduğuna değinen Stamatovic ve Cicvaric'in (2019) çalışmasına ilaveten bu çalışmanın aktif yurttaşlığın ilgili alt kavramlarına yönelik "aktiflik" durumuna ve katılımcılardan beklenen adalet merkezci yurttaşlık bilincine katkı sağladığına inanılmaktadır.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ve sonuçlara dayalı öneriler bu başlık altında yer almaktadır.

6. 1. Sonuçlar

Çalışmanın bulgularından ulaşılan sonuçlar aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

Haklar bağlamında, katılımcıların kendilerine hak olarak gördükleri durumları talep ederken önceleri sorumluluk alanında olmayan yakın çevreden (aile, arkadaş gibi) politika dışı bir yolu takip ederken; etkinlikler ve sınıf içi tartışmaların öğretmen, müdür, belediye başkanı gibi bir hiyerarşiyi takip etmeye başlamalarının, hakların talep edilmesinde sorumluluk sahibi olan kişi veya kurumlara yönelik farkındalıklarını arttırmaya başladığı ve özellikle “Yazıyor! Yazıyor! Gazeteler Yazıyor!” etkinliğinde değinilen hakların talep edilmesi yollarına ilişkin yürütülen küçük grup ve sınıf içi tartışmaların etkili olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların ön kelime ilişkilendirme testinde yer alan kavramlara yönelik ifade etmiş oldukları kelimelerden oluşturulan kavramsal ağ ile, son kelime ilişkilendirme testinde yer alan kavramlara yönelik ifade etmiş oldukları kelimelerden oluşturulan kavramsal ağ incelendiğinde; çalışmanın temel kavramlarından biri olan “eşitlik” kavramına yönelik bakış açılarında bilişsel yapının matematiksel eşitlik temelli bir bakış açısından, toplumsal eşitliği de kapsayacak şekilde bir bakış açısına evrildiği görülmektedir. Bu durumun, müdahale sürecinde sınıf içinde yürütülen etkinliklerin ve etkinliklerden sonra gerçekleştirilen sınıf içi tartışmaların, ilgili çalışma grubunun kavrama yönelik alternatif bakış açıları ve kavrayışları geliştirmelerine katkısı olduğu şeklinde düşünülebilir. Özellikle “Bu Hikâyede Ben de Varım” ve “Talep Ediyorum, Talep Çözüyorum” etkinliklerinin, çalışma grubunda yer alan katılımcıların eşitliğin ve eşitlikten doğan sorumluluğun yatayda dağıtılmasına yönelik farkındalıklarını geliştirdiği söylenebilir.

Çalışmanın bulgularından elde edilen önemli sonuçlardan birinin, özellikle odak grupta yer alan katılımcılarla gerçekleştirilen ön odak grup görüşmesinde farklılıklara sahip bireylerin çoğunluğa uymasına yönelik görüşler belirtilirken; son odak grup görüşmesinde katılımcıların farklı olanın kendileriyle uyum içinde yaşamasında kendilerine de sorumluluk yükledikleri görülmektedir. Bu durumun sınıf içinde gerçekleştirilen tartışmaların ve özellikle “Farklılıkların Farkındayım” etkinliğinin, katılımcıların öteki olarak addedilene yönelik duyumsadıkları içsel sorumluluğu sağlamaya olumlu katkısı olduğu düşünülmektedir. Bu durum ayrıca, tartışmalar ile sınıf ortamında sağlanan diyalog kurma sürecinin katılımcıların fikirlerinde sağladığı değişim ve dönüşümün öneminden hareketle, sınıf içinde böylesi diyalojik tartışmaların, özellikle birlikte yaşamın deneyimlendiği ortamlarda etkili olduğu söylenebilir.

Yurttaşların yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinin, kazanmaları beklenen eleştirel bakış açısının geliştirilmesinde önemli olduğunun düşünülmesinden hareketle (Giroux, 2007’den aktaran Demirtürk, 2017, s. 23); katılımcıların aktif yurttaşlığı sınıf içinde deneyimlerken sorun çözme, talepleri yerine getirmeye yönelik çözüm önerileri sunma, hikayeleri ilgili bağlam temelinde tamamlama gibi etkinliklere maruz kalmalarının; sorun çözme etkinlikleri, katılımcıların gerçek yaşam senaryolarını ele alarak çeşitli zorluklarla nasıl başa çıkacaklarını düşünmelerini sağladığı düşünülmektedir. Bu süreçte, katılımcılar farklı açılardan sorunlara yaklaşma ve çözüm önerileri geliştirme becerilerini geliştirmişlerdir. Bu tür etkinliklerin, katılımcıların toplumsal konularda talepleri yerine getirmek için nasıl etkili iletişim ve argümanlar kullanacaklarını öğrenmelerini sağlayacağına inanılmaktadır. Katılımcıların olayları sorgulamalarını ve farklı bakış açılarını değerlendirmelerini teşvik edeceği düşünüldüğünden katılımcıların aktif yurttaşlık kavramını sadece teorik olarak değil, aynı zamanda pratik deneyimlerle öğrenmelerine olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Bu durumun da onların yazılı iletişim becerilerini güçlendirirken, toplumsal sorunları ele alırken ve çözümler üretirken daha bilinçli ve yetkin olmalarına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Son olarak çalışmanın adalet merkezli yurttaşlık anlayışının ve hak taleplerinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinde eğitimsel müdahalelerin ve sınıf içi tartışmaların önemli rol oynadığını göstermektedir. Katılımcıların, eşitlik ve sorumluluk kavramlarına yönelik bakış açılarının evrilmesi, onların toplumsal sorunlara daha duyarlı ve bilinçli bir şekilde yaklaşmalarını sağlamıştır. Bu durum, eğitim sürecinin ve diyalogik tartışmaların, yurttaşların haklarını savunma ve toplumsal adaleti gerçekleştirme konusundaki yetkinliklerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Sonuçlara Dayalı Öneriler

1. Kelime ilişkilendirme testinden elde edilen sonuçlardan hareketle, soyut kavramlara yönelik bilişsel kavrayışların açığa çıkarılmasında etkili bir yol olan kavram haritası gibi stratejilerin geliştirilmesinin, ilkokul öğrencilerinin kavramsal alt yapılarını güçlendireceği düşünülmektedir. Bu bakımdan özellikle birbiri ile ilişkili kavramlar arasında var olan ilişkiselliği kurabilmeleri açısından kelime ilişkilendirme testlerine sınıf içi uygulamalarda daha çok yer verilmesi önerilebilir.
2. İlkokul düzeyinde yazılı iletişim yeteneklerini daha da güçlendirecek etkinliklerin sınıf içine dahil edilmesi, toplumsal sorunlara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalarını ve çözüm önerileri üretmelerini teşvik edebilmesi nedeniyle önemli görülmektedir. Bu sebeple uygulayıcıların, ilgili becerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik planlamalarını sürece dahil etmesi önerilebilir.

3. Önemli sonuç olduğu düşünülen diyalog yolunun geliştirilmesine yönelik etkinliklerin artırılmasının, ilkokul düzeyinden başlayarak toplumsal yaşama sirayet etmesi beklenen aktif yurttaşlık becerilerini geliştirici bir etkisi olacağı düşünülmektedir. Ve sınıf içinde/ dışında farklı diyalog kurma yollarının desteklenmesine yönelik uygulamalar önerilebilir.

6. 2. 2. İleride Gerçekleştirilecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin müdahale sürecinde geçirdikleri süreyle orantılı olarak haklar, sorumluluklar, sınıf içi karar alma süreçlerine katılım düzeylerinde önemli değişiklikler olduğu görülmüştür. Bu nedenle, uzun süreli çalışmaların yürütülmesi araştırmacılara önerilmektedir.
2. Aktif yurttaşlığın bu çalışmada ele alınmayan ilkelerine yönelik müdahale çalışmalarının planlanması ve konuya ilişkin derinlemesine çalışmaların planlanması önerilebilir.
3. Elde edilen sonuçların kalıcılığının takip edilmesi amacıyla boylamsal çalışmalar yürütülmesi araştırmacılara önerilebilir.

7. KAYNAKLAR

- Ağaoğulları, M. A., & Köker, L. (2013). *Kent devletinden imparatorluğa*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Akpınar, B. C. (2018). *Demokratik okulun işleyiş süreci: Bir örnek olay incelemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, S. (2015). *Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin demokratik okul kültürü oluşturmada, okul meclisi projesine karşı tutumlarının incelenmesi: Bahçelievler örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alkın, S. (2007). *İngiltere ve Türkiye'de ilköğretim programlarındaki vatandaşlık eğitiminin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alptekin, A. (2014). *İlköğretim öğretmenlerinin demokratik okul kültürünün algılanmasına yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Anagnostopoulos, G., & Santas, G. (2018). Democracy, justice, and equality in ancient Greece: Historical and philosophical perspectives. *Philosophical Studies Series*, 132, 1-12.
- Apple, M. W., & Beane J. A. (2011). *Demokratik okullar: Güçlü eğitimden dersler* (1. baskı) (M. Sarı, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Arblaster, A. (2002). *Democracy*, Philadelphia: Open University Press.
- Arendt, H. (2018). *İnsanlık durumu* (B. S. Şener, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Arendt, H. (2023). *Politikanın vaadi* (M. Serin, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Aristoteles (2018). *Politika* (Ö. Orhan, Çev.). İstanbul: Pinhan.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(1), 395-407.
- Arslan, E. (2021). *Turistik tüketimin kimlik inşasındaki rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslan, S. (2014). *Çokkültürlü toplumlarda vatandaşlık eğitime yönelik öğretmen ve öğrenci düşüncelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, A. (2012). *İlköğretim okulları yönetici, öğretmen ve öğrenci temsilcilerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

- Aslantürk, H. (2018). *İlkokul 4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Aydeniz, D. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin insan hakları ve demokrasi eğitimindeki işlevselliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Bahmueller, C. B. (2007). *Elements of democracy: The fundamental principles, concepts, social foundations, and proceses of democracy*. California: Center for Civic Education Press.
- Bakioğlu, A., & Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 19-39.
- Balbağ, N. L. (2016). *İlkokul sosyal bilgiler dersi bağlamında öğrenci ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık algıları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Balbağ, N. L., Gürdoğan Bayır, Ö., & Ersoy, A. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor?. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 223-241.
- Balibar, E. (2016). *Eşitliközgürlük: Siyasal denemeler* (O. Bülbül, Çev.). İstanbul: Metis.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Barber, B. (1995). *Güçlü demokrasi* (M. Beşikçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Başaran, T. (2007). *İlköğretim okullarında vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının uygulanışına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Baştürk, E. (2019). The potentiality of 'politics' in Aristotle: The logos and meaningful speech among men. *Beytulhikme*. 9(1), 75-88.
- Beetham, D. (2014). *Demokrasi ve insan hakları* (B. Canatan, Çev.). Ankara: Liberte.
- Bektas, F., & Kılıç, D. (2011). Relationship between school culture perceived by teacher candidates and their democratic attitudes. *The New Educational Review*, 25(3), 128-138.
- Bıçak, İ. (2018). *Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik görüşlerinin analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th. Ed.) New York: Pearson Education Group.
- Bulandere, V. (2014). *Öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımlarını elde etme düzeyleri ve derse yönelik görüşleri (Erzurum ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bulut, N. (2006). The relations between the democratic attitudes of a group of university students and some variables. *Educational Administration: Theory and Practice*, 45, 37-59.
- Candaş B., & Çalık, M. (2022). The effect of CKCM-oriented instruction on grade 8 students' conceptual understanding of sustainable development. *Journal of Biological Education*, 57(5), 986-1005.
- Carr, W. (1991). Education for citizenship. *British Journal of Educational Studies*. 39(4). 373-385.
- Cardellini, L. & Bahar, M. (2000). Monitoring the learning of chemistry through word association tests. *Australian Chemistry Resource Book*, 19, 59-69.
- Cartledge, P. (2013). *Pratikte antik Yunan siyasi düşüncesi* (K. Tanrıyar, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cartledge, P. (2016). *Democracy: A life*. New York: Oxford University Press.
- Civek, B. H. (2008). *Yeni sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf programlarında vatandaşlık eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Clarke P. B., & Foreweraker, J. (2001). *"Democratic origins", encyclopedia of democratic thought*. New York: Routledge.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research methods in education* (4. ed.). New York: Routledge.
- Connell, R. W. (1993). *Schools & social justice*. Philadelphia: Temple University Press.
- Coşkun, M. K. (2011). Investigating levels of democratic attitude of religious culture & moral knowledge teachers in terms of various variables. *Ekev Academy Journal*, 15(46), 65-74.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2016). Veri analizi ve sunumu. M. Bütün & S. B. Demir (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (İ. H. Acar, Çev) (3. baskıdan çeviri) içinde (s. 179-212), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları*. (Y. Dede, & S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). Araştırma deseni – nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (S. B. Demir, Çev.) (4. baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crick, B. (2002). *Democracy: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.

- Curtis, W. (2018). Reflections on the democratic classroom. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 7(1), 46-48.
- Çelik, H. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, A. (2003). *İlköğretim 7 ve 8. sınıflar vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders kitaplarının sosyal bilgiler dersinin amaçlarına uygunluğunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). A qualitative interview method: Focus group interview. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(1), 95-107.
- Dagger, R. (1997). *Civic virtues: Rights, citizenship and republican liberalism*. New York: Oxford University Press.
- Dağ, N. (2012). Vatandaşlığın niteliksel dönüşümü ve vatandaşlık eğitimi üzerine bir betimleme çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 105-118.
- Danoff, B. (2012). A school or a stage? Tocqueville and Arendt on politics and education. *Perspectives on Political Science*, 41(3), 117-124.
- Demirtürk, E. L. (2017). *Eleştirel pedagoji: Bir öğrenme ve değişim yolculuğu*. Ankara: Cedit Neşriyat.
- Dil, K., Yazıcı, S., Arslan, H., & Çetin, E. (2018). Eleştirel düşünme ile aktif yurttaşlık ilişkisi üzerine nicel bir çalışma. *Turkish Studies Social Sciences*, 13(26), 511-527.
- Dinçer, E. H. (2017). *Konuşmanın iktidarı: Hannah Arendt düşüncesinde 'siyasal olan'*. İstanbul: Doruk.
- Dinçkol, B. (2017). Atina demokrasısından Roma cumhuriyetine- Demos'tan "populus romanus'a". *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 23(3), 751-765.
- Doytcheva, M. (2020). *Çokkültürlülük* (T. Akıncılar-Onmuş, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Durğun, S. (2020). Kamusal ve özel: Rousseau'nun eğitim anlayışı üzerinden bir değerlendirme. *FLSF*, 29(Bahar), 17-32.
- Ekici Yaşar, F. (2014). Examining the relationship between democratic attitudes and demographic characteristics of the prospective teachers. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11), 593-602.
- Ekici, Ö. (2013). *Avusturya ve Türkiye'deki ortaokullarda demokrasi eğitimi içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması (Vienna-Diyarbakır örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Gel. 4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Gel. 6. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elkatmış, M. (2007). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Ercoşkun, M. H., & Nalçacı, A. (2008). The investigation of the empathic skills and democratic attitudes of the primary school teacher candidates. *National Education*, 37(180), 204-215.
- Erdoğan, M. (2018). *Özgürlük, hukuk ve demokrasi*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Fındıklı, S., & Saygın, E. P. (2023). Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü ve araştırmacı günlükleri. *TUJOM*, 8(2), 64-74.
- Frede, D. (2005). Citizenship in Aristotle's politics. In R. Kraut & S. Skultety (Eds.). *Aristotle's politics: critical essays*. New York: Rowman & Littlefield Publishers. 167-185.
- Ghalia, N. D., Darawsheh, A. M., & Alrashdan, H. S. (2022). Dialogue method in small groups and its impact on the achievement of primary school students from the teachers' point of view in schools in northern Palestine. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(17), 41-60.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goldstein, D. S. (1964). Alexis de tocqueville's concept of citizenship. *Proceedings of the American Philosophical Society*. 108, 39-53.
- Gömlüksiz, M. (1988). *Demokratik bir sınıf ortamı açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gövercin, G. (2013). *İnsan hakları alanında çalışan sivil toplum kuruluşlarının demokrasi ve insan hakları eğitimine katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Göz, N. L. (2010). *İlköğretimde demokrasi ve vatandaşlık eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91.
- Güven, S. (2010). *İlköğretim birinci kademede vatandaşlık eğitimi üzerine bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Hansen, M. H. (2005). *The tradition of ancient Greek democracy and its importance for modern democracy*. Copenhagen: Royal Danish Academy of Sciences Publ.
- Hareket, E., & Yel, S. (2017). Which perceptions do we have related to our rights as child? Child rights from the perspective of primary school students. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 340–349. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p340>.
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi* (M. D. Üst, Çev.). Ankara: İmge.
- Heggart, K. (2018). *Justice pedagogy: The possibilities and challenges for 'thick' citizenship education amongst Australian school student* (Unpublished doctoral dissertation). University of Technology Sydney, Australia.
- Honohan, I. (2002). *Civic republicanism*. New York: Routledge.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 29-42.
- İlhan Beyaztaş, D. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Jeffries, C., & Maeder, D. W. (2005). Using instructional and assessment vignettes to promote recall, recognition, and transfer in educational psychology courses. *Teaching Educational Psychology*, 1(2), 1–19.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2006). Education for democracy: Renewing the civic mission of schools. *Phi Delta Kappan*, 87(1), 58-61.
- Kaptan, E. (2017). *Türk ve İsveç ortaöğretim tarih programlarında demokratik vatandaşlık eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karadağ, A. (2003). Kamusal alan modelleri: Çoğulcu perspektiften bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 58(3), 171-195.
- Karadağ, B. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarına metaforik algıları doğrultusunda yaratıcı drama yöntemiyle demokratik değerlerin kazandırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatani, K. (2018). *İzonomi ve felsefenin kökenleri* (A. N. Bingöl, Çev.). İstanbul: Metis.
- Karataş, İ. (2002). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarında vatandaşlık eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kartal, O. Y., & Kıncal, R. Y. (2012). Medya okuryazarlığı eğitimi alan rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı öğrencilerinin aktif vatandaşlık düzeylerini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 169-191.
- Kaya, C. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokratik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kepenekçi, K. Y. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 280-299.
- Kocabaş, A. (2006). Demokratik ve alternatif eğitim. *Yeniden İmece Eğitim-Bilim-Sanat-Kültür Dergisi*, 12, 73-76.
- Korkmaz, H. E., & Erden, M. (2014). A delphistudy: The characteristics of democratic schools. *The Journal of Educational Research*, 107(5), 365-373.
- Korkmaz, H. E. (2013). *Okullarda demokratik eğitim ortamının gerçekleşmesine yönelik öğretmen algıları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuş, Z., & Yakar, H. (2017). Türkiye’de demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(3), 486-513.
- Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community. *Curriculum Journal*, 12(2), 163-178. DOI: 10.1080/09585170122413
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications, Inc.
- Liu, G. (2006). Education, equality, and national citizenship. *The Yale Law Journal*, 116(2), 330-411.
- Maine, F. (2024). The role of oral language in the dialogic primary classroom. *Education*, 3(13), 1-14. DOI: 10.1080/03004279.2024.2357894
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1949). *IV. Milli Eğitim Şurası Kararları*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1974). *IX. Milli Eğitim Şurası Kararları*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1988). *XII. Milli Eğitim Şurası Kararları*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1990). *XIII. Milli Eğitim Şurası Kararları*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1996). *XIV. Milli Eğitim Şurası Kararları*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *XVII. Milli Eğitim Şurası Kararları*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010). *XVIII. Milli Eğitim Şurası Kararları*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı, İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Myhr, A., & Ekmann, L. (2023). Addressing inequality: a school-based intervention to improve pupils' well-being and social inclusion. *The European Journal of Public Health*, 33(Suppl 2), ckad160.1549. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckad160.1549>
- Morhayim, G. B. (2008). *Bir alternatif okul türü olan demokratik okula dair öğrenci yatkınlığının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Morrison, D. (1999). Aristotle's definition of citizenship: A problem and some solutions. *History of Philosophy Quarterly*, 16(2), 143-165.
- Nakiboğlu, C. (2008). Using word associations for assessing nonmajor science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: The case of atomic structure. *Chemistry Education Research and Practice*, 9, 309-322.
- Nasırcı, H. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin demokrasi algıları ve demokrasi eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Metaforik bir çalışma)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Nie, N. H., Verba, S., & Converse, P. E. (1989). *Siyasal katılım, kamuoyu ve oy verme davranışı* (İ. Turan & T. Karamustafaoğlu, Çev.). Ankara: Siyasi İlimler Türk Derneği Yayınları.
- Nuyan, E., & Yenisoy Şahin, E., (2023). Çocuklar için felsefe: Özerk düşünme, demokrasi ve demokratik yurttaşlık. *Felsefi Düşün- Akademik Felsefe Dergisi*, 20, 65-84.
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Papanikos, G. T. (2022). The five ancient criteria of democracy: The apotheosis of equality. *Athens Journal of Humanities & Arts*, 9(2), 105-120.
- Parker, K., & Leithwood, K. (2000). School councils' influence on school and classroom practice. *Peabody Journal Of Education*, 75(4), 37-65.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (3. baskıdan çeviri) (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.), Ankara: Pegem Akademi.

- Raaflaub, K. A. (2013). Perfecting the “political creature”: Equality and “the political” in the evolution of Greek democracy”. In J. P. Arnason, K. A. Raaflaub & P. Wagner (Eds.) *The Greek polis and the invention of democracy: A politico-cultural transformation and its interpretations* (p. 323-351). MA: Wiley-Blackwell.
- Ranciere, J. (2009). İnsan hakları’nın öznesi kimdir? (E. Koyuncu, Çev.). *Tesmeralsekdiz*, 3(4), 53-66.
- Reichert, F., Chen, J., & Torney-Purta, J. (2018). Profiles of adolescents’ perceptions of democratic classroom climate and students’ influence: The effect of school and community contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1279-1298.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması*. (2. bs.). (Ş. Çinkır & N. Demirkasımoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Roisman, J. (2004). Speaker-audience interaction in Athens: A power struggle. In I. Sluiter & R. M. Rosen (Eds.), *Free speech in classical Antiquity*. Leiden: Brill, 261-279.
- Rousseau, J. J. (2009). *Emile ya da eğitim üzerine* (İ. Yerguz, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Rousseau, J. J. (2010). *Toplum sözleşmesi* (Ahmet Şensılay, Çev.). İstanbul: Anahtar Yayınları.
- Rousseau, J. J. (2019). *Toplum sözleşmesi* (V. Günyol, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Saracaloğlu, A. S., Uça, S., Başara Baydilek, N., & Coşkun, N. (2013). Analysis of the democratic attitudes and value perceptions of pre-service teachers. *Adnan Menderes University Journal of Educational Sciences*, 4(1), 45-59.
- Sartori, G. (2014). *Demokrasi teorisine geri dönüş* (T. Karamustafaoğlu & M. Turhan, Çev.). Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Schuitema, J., van Boxtel, C., Veugelers, W., & Dam, G. (2011). The quality of student dialogue in citizenship education. *European Journal of Psychology of Education*, 26, 85–107. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0038-1>
- Schulz, W. (2002). *Explaining differences in civic knowledge: Multilevel regression analyses of student data from 27 countries*. Retrieved 29.09.2024, <https://research.acer.edu.au/civics/64>
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sennett, R. (2019). *Ten ve taş: Batı uygarlığında beden ve şehir* (T. Birkan, Çev.). İstanbul: Metis.
- Shier, H. (2018). Towards a new improved pedagogy of “children’s rights and responsibilities”. *International Journal of Children's Rights*, 26(4), 761-780.
- Sılay, N. (2014). Another type of character education: Citizenship education. *International Journal of Education*, 6(2), 1-10.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2010). Hatred of democracy ... and of the public role of education? introduction to the special issue on Jacques Rancière. *Educational Philosophy and Theory*. 42(5-6), 509-522.

- Souad, S. B., & Rafika, K. (2022). Citizen participation: A matter of competency. *European Journal of Social Sciences*, 5(2), 24-38.
- Stamatovic, J., & Cicvaric Z., J. (2019). Child rights in primary schools – the situation and expectations. *CEPS Journal*, 9(1), 83-102.
- Şahin, İ. (2009). Demokrasi ve insan hakları eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1341-1354.
- Şimşek, N. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin demokratik kazanımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 190, 188-201.
- Şişman, M., Güleş, H., & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi [In the framework of the qualifications of democratic school culture]. *Usak University Journal of Social Sciences*, 3(1), 167-182.
- Taçman, M. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 30-46.
- Taşdere, A. (2010). 6., 7. ve 8. sınıfların fen ve teknoloji ders kitaplarına yansıyan ölçme değerlendirme anlayışının yeni fen ve teknoloji öğretim programı ışığında değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Temple, C., & Rodero, M. (1995). Reading around the world: Active learning in a democratic classroom: The "pedagogical invariants" of Célestin Freinet. *The Reading Teacher*, 49(2), 164-167. Retrieved 20.07.2018, from <http://www.jstor.org/stable/20201576>
- Timur, T. (2000). *Küreselleşme ve demokrasi krizi*. Ankara: İmge.
- Touchard, J. (2015). *Siyasal düşünceler tarihi* (İ. Yerguz, Çev.). İstanbul: Isık Yay.
- Tunçbilek, G. (2011). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki hak ve özgürlükler temasının demokrasi eğitimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2023). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Tütüncü, F. & Tütüncü, K. (2019). *Trajik hissiyat ütopyik siyaset: Jean-Jacques Rousseau'nun edebi ve siyasi tahayyülü*. İstanbul: Metis.
- Ülger, M. (2012). *İlköğretim okullarında insan hakları ve vatandaşlık eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S., & Mercer, N. (2019). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*, 33(1), 85-100.
- Wallace, R. W. (1996). Law, freedom and the concept of citizens' rights in democratic Athens, In J. Ober & C. Hedrick (Eds.), *Demokratia: A conversation on democracies, ancient and modern* (p. 105-121). New Jersey: Princeton University Press.

- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wood, E. M. (2017). *Yurttaşlardan lordlara: Eskiçağlardan ortaçağlara batı siyasi düşüncesinin toplumsal tarihi* (O. Köymen, Çev.). İstanbul: Yordam.
- Wood, B. E., Taylor, R., Atkins, R., & Johnston, M. (2018). Pedagogies for active citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 259-267.
- Yaman, H. (2004). *İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinde eşit işaretinin ilişkisel anlamını geliştirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yaman T. F. (2018). Katılımcı demokrasinin kapsamı ve unsurları. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 134-158.
- Yavuz, B. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin eşit ve eşitsizlik işaretleri hakkındaki düşünceleri ve arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yavuz Tabak, B. (2017). *Okullarda demokratik okul kültürüne ilişkin görüşlerin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşil, R. (2001). *İlköğretim düzeyindeki okul ve ailenin demokratik davranışlar kazandırmadaki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (6. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2009). Diyalog temelli eğitim anlayışında Paulo Freire örneği. H. R. Açar (Ed.). *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi içinde* (s. 638-648). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.



8. EKLER

Ek 1. Planlanan Etkinlikler

1. Etkinliğin Adı: “Yazıyor! Yazıyor! Gazeteler yazıyor!”

Etkinliğin Yeri: Sınıf

Etkinlik Süresi: 40 + 40 dakika

Katılımcı Sayısı: 20-30 kişi

Etkinliğin Amacı: Sokratik tartışmalarla öğrencilerin eleştirel medya okuryazarlığı becerilerini geliştirirken hak ve özgürlük kavramına ilişkin farkındalık yaratmak

Etkinliğin Açıklaması: Öğrenciler 5'er, 6'şar gruplar halinde bir araya gelir. Gazetelerden/ İnternet gazetelerinden/ Dergilerden toplanan “hak ve özgürlükle ilgili” küpürler sınıfta gruplara dağıtılır. İlk ders saatinde küpürler öğrenciler arasında değiş tokuş edilerek, tüm öğrencilerin farklı küpürleri incelemesi sağlanır. İkinci ders, küpürlerde yer alan durumlar üzerine sokratik tartışma gerçekleştirilir. Araştırmacı öncelikle öğrencileri sürece katmak için kapalı uçlu evet-hayır sorularıyla sürece başlar. Öğrencilerin farklı alanlarda yaşanılması engellenen özgürlükle ilgili durumlara ilişkin eleştirel bakış açısı geliştirmeleri ve varsa ön düşüncelerinin olumlu anlamda değişimi için önceden hazırlanmış olan *sıkıştırma soruları* öğrencilere yöneltilir.

Gazete/ dergi küpürü örnek konular: çocuk hakları, insan hakları, hayvan hakları, düşünce özgürlüğü, ifade özgürlüğü, tercih özgürlüğü vs gibi.

15 Kasım 2019 Cuma

**UMAY AKTAŞ
SALMAN**



Otizmli çocukların eğitim hakkı ihlalleri münferit değil

E.S. 18 yaşında, 12. sınıf öğrencisi otizmli bir genç. Eğitim hayatı boyunca pek çok ayrımcılığa ve hak ihlaline uğradı. İki kere kreş değiştirdi, anasınıfına gittiği okulun 1. sınıfına devam edemedi çünkü istenmedi. 8. sınıfa kadar tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta kay-

Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) yapılması, çocuğun okulda açılan destek eğitim odasında, sınıfının dışında bire bir özel eğitim öğretmeniyle çalışma yapması gerekiyor. Tüm bunlar ve daha fazlası Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde de açıkça ifade ediliyor, tanımlanıyor.

'Corona korkusuyla çok sayıda hayvan sokaklara terk edildi'

Corona virüsünün hayvanlardan insanlara bulaşabileceği yönündeki bilgi kirliliğinden kaynaklanan korkularla evcil hayvanlar sokaklara terk edilmeye başlandı. Prof. Dr. Murat Arslan, "Maalesef bize çok sayıda hayvanın terk edildiği bildiriliyor. Kedilerin, köpeklerin, hatta papağanların ve kuşların bile bırakıldığına dair bilgiler var. Ancak kesinlikle evcil hayvanlardan, kedi ve köpekten insanlara henüz bu virüsün geçtiğine dair hiçbir bilgi yok" dedi.

Güncelleme: 10.11.2020/04/2020

Hayat Haberleri | Yaşam



Ek 1'in devamı

Minikler haklarını arıyor

Çocukların sorunlarına kamuoyunun dikkatini çekmek ve çocuklara daha iyi yaşam koşulları sağlamak amacıyla 1989 yılında, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından hazırlanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin imzalandığı 20 Kasım günü nedeniyle Ayvalıklı çocuklar, hakları için meydanlara çıktı. Kendi hazırladıkları pankart ve dövizleri ellerine alan Ayvalık İstiklal İlköğretim Okulun 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin Cumhuriyet Alanı'ndaki eylemine öğretmen ve velileri de destek verdi. Yaklaşık 50 kişilik öğrenci grubu çocuk haklarının önemini Ayvalık'ta yaşayan insanlarla paylaştı.



Üçyüz bin çocuk işçi

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının rakamlarına göre 6-14 yaş arasındaki 292 bin çocuk 'ekmek peşinde' olduğu için okula gidemiyor. Yasalara aykırı olmasına rağmen çalıştırılan yüzbinlerce çocuk, çeşitli kaza ve şiddet faktörüne karşı da korumasız. »5'te

GAZETE HABER

10 yaşındaki C.Y. ve ailesi maddi imkânsızlıklardan dolayı sokakta yaşıyorlar.

C.Y., babası işsiz olduğu için sokaklarda mendil satarak ailesini geçindirmeye çalışıyor. C.Y.'de diğer yaşlıları gibi okula gitmek istiyor. Bastıran kış mevsimi sebebiyle sağlık sorunları yaşayan C.Y.'yi ailesi hastaneye götürecek parayı bulamıyor.

Ek 1'in devamı

2. Etkinliğin Adı: “Talep Ediyorum, Talep Çözüyorum”

Etkinliğin Yeri: Sınıf

Etkinlik Süresi: 40 + 40 dakika

Katılımcı Sayısı: 20-30 kişi

Etkinliğin Amacı: Bir talepte bulunulduğunda bir başkasının talebi kabul ediliyorsa bu diğer talebin reddedildiği anlamına gelmez, bilakis bir başkasının talebinin daha toplumsal olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Etkinliğin amacı, öğrencilere bu açıdan farkındalık kazandırmaktır. Aynı zamanda bu etkinlik, *“okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını demokratik yollarla ifade eder”* şeklinde açıklanan HB.3.1.7. numaralı kazanımla ilişkilendirilebilir.

Etkinliğin Açıklaması: Sınıfta her öğrencinin bir talebini içeren bir kağıt hazırlaması istenir. Daha sonra talepler farklı kişilere dağıtılır ve herkes talepleri çözümler. Daha sonra herkesin talep ettiği ve başkasından gelen talebi çözümlediği kağıtlar incelenir. Amaç ben bir şey talep ederken, benden talep edilen bir şeye karşı tepkim nasıl oluyor. Örneğin okul bahçesine köpek alınmasını istiyorum ama bir başkası da istemiyor. Bu durumda ben kamusal açıdan nasıl bakabilirim?

Etkinlik Kağıdı:

Talep Eden kişi:

Talebi:

Talep çözen kişi:

Çözüm yolu:

Ek 1'in devamı

3. Etkinliğin Adı: *“Bu Hikayede Ben De Varım.”*

Etkinliğin Yeri: Sınıf içi + Sınıf dışı

Etkinlik Süresi: 1 hafta

Katılımcı Sayısı: 20-30 kişi

Etkinliğin Amacı: HB.3.2.4. numaralı “Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir.” kazanımından yola çıkarak sorumluluk kavramı üzerine farkındalık kazandırmak.

Etkinliğin Açıklaması: Sürecin başında sorumluluk kavramıyla ilgili görüşleri ve akıllarına gelen ifadeler sorulur ve öğrencilere KİT doldurtulur. Akabinde kurmaca bir hikayede sorumluluk üzerine değinilir. Kurmaca hikaye, Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan ilgili kazanımda belirtilen ev içi sorumluluklardan yola çıkarak sınıf içine taşınan bir çizgide oluşturulur. Hikaye bir noktada kesintiye uğrar ve öğrencilerin her biri hikayeyi kendilerince devam ettirir. Daha sonra araştırmacı kontrol listesi ile her bir hikayeyi sorumluluk bağlamında kontrol edecektir.

Sorumluluk

.....

Sorumluluk

.....

Sorumluluk

.....

Sorumluluk

.....

Ek 1'in devamı

4. Etkinliğin Adı: “Bazen Yarım, Tamdan Büyüktür”

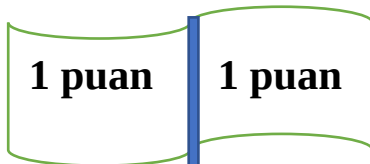
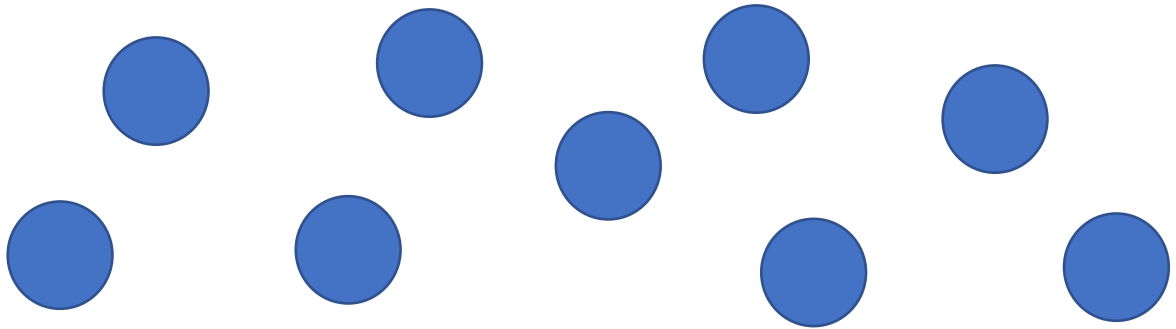
Etkinliğin Yeri: Okul Bahçesi

Etkinlik Süresi: 40 + 40 dakika

Katılımcı Sayısı: 20-30 kişi

Etkinliğin Amacı: HB.3.1.6. numaralı “Okuldaki sosyal yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili çalışmalara istekli olur.” kazanımından yola çıkarak, katılım ve eşitliğin önemini fark ettirmek.

Etkinliğin Açıklaması: Öğrenciler etkinlik kapsamında okul bahçesine çıkartılır. Öncesinde araştırmacı tarafından öğrencilere ikiye bölünebilen materyaller dağıtılır. Örneğin 20 kişi var sınıfta. 10 tane daire bahçeye çizilir ve her bir öğrenciye 10’ar tane bölünebilen materyal dağıtılır. Sırayla her öğrenci elindeki materyali dairelere atar. Dairenin çizgisinde kalan materyal girmiş kabul edilmez. Sadece dairenin tamamen içinde kalan materyal girdi kabul edilir. Akabinde bazı öğrencilerin dairenin içine isabet ettiremedikleri materyaller olacaktır. Böyle bir durumda ilgili dairenin içinde materyali olan öğrencilerden kendi materyallerinin yarısını verirlerse dışarıda kalan arkadaşlarından birinin de içeri girebileceği söylenir ve bir karar vermesi istenir. Ancak burada öğrencilerin toplam puan gibi bir hedefleri olmalı. Örneğin her bir materyal 2 puan. Hepsini içeri atan 20 puan alır. En yüksek puanı alan kazanır. Ama bir arkadaşının girmesi pahasına yarım puanını vermeyi göze alabiliyor musun? Bu sana ne hissettirdi? Arkadaşının/ eşitinin de girmesinin hazzını mı yaşıyorsun yoksa aklın bir yandan kaybettiğin yarım puanda mı?



Ek 1'in devamı

5. Etkinliğin Adı: Sorun Varsa, Çözüm Var!

Etkinliğin Yeri: Sınıf içi

Etkinlik Süresi: 1 hafta

Katılımcı Sayısı: 20-30 kişi

Etkinliğin Amacı: Yakından uzağa ilkesinden hareketle öğrencilerin öncelikle sınıf içinde sorun olarak gördükleri durumları ve çözüm önerisi geliştirme becerilerini tespit ederken; çalışmanın sonunda yer alan “hikaye kitapçığı oluşturma” veri toplama aracında mahalleye uzanan aktif yurttaşlık deneyimi sağlanmaya çalışılacağından; öğrencilerin antidemokratik durumlara yönelik farkındalığını artırmak amaçlanmaktadır.

Etkinliğin Açıklaması: Öğrencilere birer sorun şablonu oluşturulmuş kağıtlar dağıtılır. 1 hafta boyunca sınıf içinde deneyimledikleri sorunları ilgili kağıda yazmaları istenir. 1. hafta sonunda kendilerince çözüme en çok kavuşturulması gerektiğini düşündükleri sorunu sınıf içinde paylaşmaları istenir. Daha sonra herkesin sorununa sınıfça çözüm önerisi getirilir. Bu noktada araştırmacı kritik sorularla öğrencilerin sorunları ve çözümleri ele alış biçimlerini ortaya çıkartmaya çalışır.

Sorun varsa, çözüm var!

Sınıf içinde yaşadığım sorunlar:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

En hızlı çözülmesi gerektiğini düşündüğüm sorun:



Ek 1'in devamı

6. Etkinliğin Adı: Farklılıkların Farkındayım

Etkinliğin Yeri: Sınıf içi

Etkinlik Süresi: 40 dakika

Katılımcı Sayısı: 20-30 kişi

Etkinliğin Amacı: H3.5.7. numaralı “Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluk projelerine katılır.” kazanımına giriş etkinliği olarak düşünülebilir.

Etkinliğin Açıklaması: *Merhaba, benim adım Deniz. Öğretmenimiz bugünkü derste “Hepiniz farklı farklı çiçeklerimsiniz benim. Ve ben hepinizin kokusunu hem tek tek hem de bir arada çok seviyorum.” dedi. Okuldan eve dönerken öğretmenimizin ne demek istediğini düşünüyordum. Sonra Emre'nin resim yeteneği olmasa da ne kadar güzel bir sesi olduğunu, Aslı'nın uzun saçları olmasa da çok güzel gözleri olduğunu ve diğer arkadaşlarımın hep farklı bir özelliği bulunduğunu ve onları bu özellikleri ile çok sevdiğimi hatırladım. Mesela ben bir müzik aleti çalamasam da öğretmenim çok güzel yazı yazdığını söylüyor. Bizler bir buketteki çiçekler gibi farklı özelliklere ve kokulara sahip arkadaşlarız. Şimdi gözlerimizi kapatıp bir buket çiçeğin kokusunu hissetmeye çalışalım mı?*

Öğrencilerden gözlerini kapatmaları istenir. Ve her birinin masasına birer çiçek bırakılır. Masadaki çiçeği alıp, gözleri kapalı bir şekilde koklamaları istenir. Bu sırada araştırmacı sakın bir ses tonuyla yukarıdaki metni sınıf içinde gezerek okur. Daha sonra öğrencilerden kokladıkları çiçeğin kokusunu anlatmaları istenir ve akabinde şu soru sorulur:

Tüm çiçekler kucağında olsaydı sence nasıl kokardı? Aynı mı, farklı mı? Aynı olmasını mı isterdin yoksa her kokladığında farklı bir koku almayı mı tercih ederdin? Neden?

Ek 2. Kelime İlişkilendirme Testi

Demokrasi

.....

Demokrasi

.....

Demokrasi

.....

Demokrasi

.....

Demokrasi

Yurttaş

.....

Yurttaş

.....

Yurttaş

.....

Yurttaş

.....

Yurttaş

Eşitlik

.....

Eşitlik

.....

Eşitlik

.....

Eşitlik

.....

Eşitlik

Ek 3. Vignette Hikayeleri (Kısa Hikayeler)

• ÖZGÜRLÜK

Ege ve Zeynep teneffüste okul bahçesinde koşuşturan kedileri ve köpekleri görürler. Ege Zeynep'e okul bahçesinde bir barınak olsa hayvanların da bakılabilecekleri bir yer olabileceğinden bahseder. Zeynep bu fikri çok beğenir. Ege ve Zeynep sınıfa girerken öğretmenleri ve okul müdürünün bahçedeki kedi ve köpeklerin okul bahçesinden uzaklaştırılmaları gerektiğini konuştuklarını duyarlar. Zeynep Ege'nin barınak fikrini öğretmenleri ve okul müdürüne söylemesini bekler. Ancak Ege tüm konuşulanları duymasına rağmen sessizce sınıfına girer. Sen, Zeynep yerinde olsaydın...

Ne düşünürdün,

Ne hissederdin,

Nasıl bir yol izlerdin,

Biriyle konuşmak istesen bu kim olurdu, ne olurdu?

• EŞİTLİK

Taner Öğretmen okulun basketbol takımı için sınıftan 5 öğrenci seçeceğini söylemiştir. Herkesin eşit bir şekilde katılması için kurayla seçim yapacağını belirtmiştir. Efe, basketbol oynamayı çok seven ve bu konuda yeteneği olan bir çocuktur. Ancak kurada Efe'nin adı çıkmamış ve basketbol takımına seçilememiştir. Onun yerine basketbol oynamaktan keyif almayan ancak resim yapmayı çok seven Güneş takıma seçilmiştir. Sen Efe yerinde olsaydın, Sen Güneş yerinde olsaydın...

Ne düşünürdün,

Ne hissederdin,

Nasıl bir yol izlerdin,

Biriyle konuşmak istesen bu kim olurdu, ne olurdu?

• KATILIM

Deniz ilkokul 3. sınıfa gitmektedir. Sınıfında farklı ülkeden gelen iki arkadaşı bulunmakta ve bu arkadaşları Türkçe bilmemektedir. Bu yüzden sınıf içinde yapılacak etkinliklerde, alınacak kararlarda bu arkadaşları fikirlerini dile getirememekte ve hatta etkinliklerde aktif bir şekilde rol alamamaktadır. Sen Deniz yerinde olsaydın...

Ne düşünürdün,

Ne hissederdin,

Nasıl bir yol izlerdin,

Biriyle konuşmak istesen bu kim olurdu, ne olurdu?

Ek 4. Etik Kurul Belgesi



T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-81614018-000-2200026595

08.07.2022

Konu : Etik Kurul Belgesi

Sayın
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrencisi

"Demokratik Sınıf Deneyimiyle İlkokul Öğrencilerinin Aktif Yurttaşlık Edinimlerine Yönelik Bir Eğitim Ortamının Tasarlanması ve Değerlendirilmesi" adlı doktora tezi çalışmanız için gerekli olan Etik Kurul incelemesi Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yapılmış olup, çalışmanıza ait onay formu Ek'te gönderilmiştir.

Bilgilerinize sunulur.

Prof. Dr.
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Etik Kurul Formu (4 Sayfa)

Ek 5. Bilimsel Araştırma İzni



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-82438636-605.99-102252595
Konu : Bilimsel Araştırma İzni

14.05.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü'nün 05.04.2024 tarih ve E-99699167-302.08.01-2400017957 sayılı yazısı.

Trabzon Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi []
[]'ün, Prof. Dr. [] danışmanlığında hazırlamakta olduğu "Demokratik Sınıf Deneyimiyle İlkokul Öğrencilerinin Aktif Yurttaşlık Edinimlerine Yönelik Bir Eğitim Ortamının Tasarlanması ve Değerlendirilmesi" isimli çalışmaları kapsamında araştırma önerileri ve ekleri Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup ilgi olur ve ölçeklerin Üniversite tarafından araştırmacıya verilmesi, İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerince okullara duyuru yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

[]

Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1-Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2-Mühürlü Örnekler (15 sayfa)

DAĞITIM:

- Trabzon Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
- Yomra Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)
Telefon No : 0 (462) 223 55 52
E-Posta: argetrabzon@gmail.com
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için:

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için:

Unvan : Öğretmen
Faks: 4622302096

İnternet Adresi: trabzonarge.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden C403- 8c70- 3061- b273- 17c2 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Demokratik Sınıf Deneyimiyle İlkokul Öğrencilerinin Aktif Yurttaşlık Edinimlerine Yönelik Bir Eğitim Ortamının Tasarlanması ve Değerlendirilmesi” adıyla, Mayıs-Haziran 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin aktif yurttaşlık edinimlerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Araştırma Uygulaması: Etkinlik / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

**** yılında ***** ili **** ilçesinde doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini aynı şehirde tamamladı. 2009 yılında Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programına başlayarak 2013 yılında lisans eğitimini tamamladı. Aynı yıl Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimine başladı ve ilgili programdan 2016 yılında mezun oldu. Aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde doktora eğitimine başladı. 2015-2018 yılları arası Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde, 2018 yılından itibaren Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Yabancı dili İngilizcedir. Evli ve bir çocuk annesidir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : *****

E-Posta : *****