

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

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
VATANDAŞLIK ALGILARI İLE POLİTİK İLGİ VE
KATILIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Berna KAYA
(Doktora Tezi)**

İstanbul-2013

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

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
VATANDAŞLIK ALGILARI İLE POLİTİK İLGİ VE
KATILIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Berna KAYA
(Doktora Tezi)**

**Danışman
Doç. Dr. Kaya YILMAZ**

İstanbul-2013

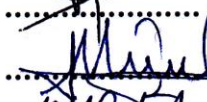
Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2013

ONAY

Berna KAYA tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algıları İle Politik İlgi ve Katılımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 06.05.2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunarak doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı ve Soyadı	İmza
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Kaya YILMAZ	
Jüri Üyesi	: Prof. Dr. Münevver ÇETİN	
Jüri Üyesi	: Doç. Dr. Ali YILMAZ	
Jüri Üyesi	: Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ	
Jüri Üyesi	: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN	

ÖZGEÇMİŞ

Berna KAYA

İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Doktora Programı

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Durumu

Yüksek Lisans	2008	Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
Lisans	2005	Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı (Eğitim Fakültesi Birincisi)
Lise	1998	Gönen Ömer Seyfettin Lisesi, Balıkesir

İş Durumu

2005-	Araştırma Görevlisi
	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Gönen/Balıkesir, 1982

e-posta: berna1055@gmail.com

ÖNSÖZ

Aristo ve Platon'dan itibaren çok fazla tartışılan vatandaşlık kavramı geçmişten günümüze kadar önemli aşamalar kaydetmiştir. Vatandaşlık esnek ve karmaşık bir kavram olduğu için bir toplumda yaşayan bütün bireylerin aynı vatandaşlık anlayışına sahip olması beklenemez. Ülkemizde, Fransız devrimi örneğinde olduğu gibi, insan hakları halkın mücadelesi sonucunda kazanılmadığı için vatandaşlığın haklar yönü eksik kalmıştır. Bunun yerine ülkemizde vatandaşlık devlet otoriteleri tarafından yukarıdan tanımlanmıştır. Bu bağlamda, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren, vatandaşlıkla ilgili yazılan ders kitaplarında da vatandaşlık görevlerini yerine getirmeye vurgu yapılmıştır. Vatandaşlık eğitimi dersleriyle, öğrencilerin, toplumla uyumlu hareket edebilme becerisi kazanması, ödev ve sorumluluklarını kavrayıp yerine getirmesi amaçlanmıştır. Ancak günümüzde küreselleşmenin etkisiyle vatandaşlık ulus devletle bağıni koparmaya başlamış ve küresel vatandaş kavramı ön plana çıkmaya başlamıştır. Küresel vatandaşlık dil öğrenme, çevresel farkındalık, kültürler arası sorumluluk duyma, dünya tarihi ve literatürü hakkında bilgi sahibi olma, teknoloji ile ilgili yeteneklerini geliştirme gibi çok geniş bir bağlamda ele alınmaktadır.

Bireylerin politikayla ilgilenmesi, politika konusunda bilgili olması, politikayla ilgili etkinliklere katılması sağlıklı bir demokrasinin gereğidir. Ancak son zamanlarda bireylerin politikaya olan ilgilerinde ve katılımlarında bir azalma görülmektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ile politik ilgi ve politik katılım durumlarını belirlemek önemlidir. Çünkü bireylerin vatandaşlık algısı ile politik ilgi ve katılımları arasında ilişki bulunabilmektedir.

Bu tezin hazırlanmasında bana yol gösteren, değerli görüş ve önerileriyle beni yönlendiren, yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Kaya YILMAZ'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin oluşma sürecinde bana destek olan çalışmama sunduğu fikirleri ile rehberlik eden tez izleme komitesi üyeleri Prof. Dr. Münevver ÇETİN ve Doç. Dr. Ali YILMAZ'a çok teşekkür ederim. Ayrıca ölçek geliştirme sürecinde bana yardımcı olan

ve tez savunma jürimde yer alan Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın veri toplama araçlarının pilot uygulaması sırasında derslerinden bana vakit ayırarak ölçeği uygulamama izin veren dört üniversitedeki Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalındaki hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Yaşamın boyunca sonsuz sevgileri ve destekleri ile yanımda olan, beni yetiştiren, annem Behtiye KORKMAZ ve babam Ali KORKMAZ'a, akademik ve manevi desteğiyle her zaman yanımda olan eşim Öğr. Gör. Dr. Aytaç KAYA'ya çok teşekkür ederim. Yoğun zamanlarımda zaman ayıramadığım buna rağmen bana destek olmaya çalışan canım oğlum Fatih Arda'ya da çok teşekkürler.

Berna KAYA

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, (1) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algısını, politik ilgi ve katılımlarını, (2) vatandaşlık algısı ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile araştırmacı tarafından geliştirilen Vatandaşlık Algısı Ölçeği, Politik Katılım Ölçeği ve Politik İlgi Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında hazırlanan ölçekler 2011-2012 Bahar yarıyılında Batı Anadolu Üniversitesi, Batı Marmara Üniversitesi, Doğu Marmara Üniversitesi ve Batı Karadeniz Üniversitesinden (rumuz) 1028 öğretmen adayına uygulanmıştır. Geliştirilen ölçekler 2012-2013 Güz yarıyılında Doğu Marmara Üniversitesinde (rumuz) 376 öğretmen adayına uygulanmıştır. Nitel veriler ise Batı Anadolu Üniversitesi, Batı Marmara Üniversitesi, Doğu Marmara Üniversitesi ve Batı Karadeniz Üniversitesinden 10 kız 10 erkek olmak üzere 20 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Nitel veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde ise aritmetik ortalama, yüzde, frekans, korelasyon, ilişkisiz örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır:

- Vatandaşlık kavramını öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu özellikle erkek öğretmen adayları, vatandaşlık görevlerini yerine getirme, dayanışma ve devlete bağlılık gibi kavramlarla ifade ederek cumhuriyetçi vatandaşlık özelliklerine vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu iyi vatandaşın, vatandaşlık görevlerinin farkında olan, bu görevleri yerine getiren ve ülkesine faydalı olan kişi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu vatandaşlık görevlerinin mutlaka yerine getirilmesini istemektedir. Ancak insan hakları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmen adayları insan hakları ile vatandaşlık görevlerini birbirine karıştırarak haklar konusunu daha çok karşılaştıkları sorunlarla birlikte ele almışlardır. Liberal vatandaşlık ve cumhuriyetçi vatandaşlık algısı boyutunda öğretmen adaylarının üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu eğitim - öğretim hayatları boyunca aldıkları vatandaşlık eğitimi ile ilgili derslerin teorik olarak işlendiğini belirtmişlerdir.

Eğitim görülen şehrin büyüklüğüyle orantılı olarak öğretmen adaylarının öğrenci kulüplerine, sivil toplum kuruluşlarına ve konferanslara daha fazla katıldıkları belirlenmiştir.

- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu küreselleşmeyi ülkelerin birbirine benzemesi, ülkeler arasında serbest dolaşımın, ilişkinin ve ticaretin artması şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayları, küresel bir vatandaşı tarif ederken evrensel değerlere sahip olma, farklı ülkelerde yaşayan insanların sorunlarına duyarlı olma, dünyanın iyiliği için çalışma ve insanlara karşı hoşgörülü olma gibi özellikleri ön plana çıkarmışlardır.
- Politikaya ilgi konusunda erkek öğretmen adaylarının politikaya ilgilerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Nicel bulgulara da benzer şekilde politikaya ilgi açısından erkeklerin lehine olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Politikaya katılım açısından kız öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun katılımı oy kullanma ile sınırlı kalmıştır. Erkek öğretmen adaylarının ise oy kullanmanın dışında ileri düzey politik aktivitelere de katıldıkları belirlenmiştir. Politikaya temel düzeyde katılım aşamasında cinsiyete göre ve üniversiteye gelmeden önce yaşanan bölgeye göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Politik bilgi konusunda kız öğretmen adayları kendilerini bilgisiz olarak değerlendirirken erkek öğretmen adayları ise bilgili ya da kısmen bilgili olarak değerlendirmiştir.
- Öğretmen adaylarının cumhuriyetçi vatandaşlık algısı ile politik ilgisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki görülürken; temel düzey politik katılımları ile arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algısı ile politik ilgisi arasında orta düzeyde, ileri düzey politik katılımları ile arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık, vatandaşlık görevleri, insan hakları, liberal vatandaşlık, cumhuriyetçi vatandaşlık, küresel vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler öğretmen adayı

ABSTRACT

The aim of this research is to determine (1) pre-service Social Studies teachers' perception of citizenship, political involvement and political participation; and (2) the relationship between their perceptions of citizenship and their political involvement and participation. The mixed research design was employed in the research. Data were collected through semi-structured interviews along with The Perception of Citizenship Scale, The Political Participation Scale and The Political Involvement Scale, which had been developed by the researcher. The scales that were prepared in the scale development stage were administered in Spring 2011-2012 to 1028 pre-service teachers from University of Western Anatolia, University of Western Marmara, University of Eastern Marmara and University of Western Black Sea (pseudonyms). The developed scales were then administered to 376 pre-service teachers from University of Eastern Marmara in Fall 2012-2013. Qualitative data, on the other hand, were collected through interviews conducted with 20 (10 male and 10 female) pre-service Social Studies teachers from University of Western Anatolia, University of Western Marmara, University of Eastern Marmara and University of Western Black Sea. Qualitative data were analyzed using the descriptive analysis method. In the analysis of quantitative data, on the other hand, arithmetic mean, percentage, frequency, correlation, independent samples t-test and one-way variance analysis (ANOVA) were used. Findings of the research are the following:

- Majority of the pre-service teachers, especially male ones, exhibited characteristics of republican citizenship as they expressed the notion of citizenship through concepts of fulfilling citizenship duties, solidarity and allegiance to the state. Similarly, majority of the pre-service teachers defined the good citizen as someone who is aware of and fulfils citizenship duties and as someone who is useful to his/her country. Majority of the pre-service teachers are of the opinion that citizenship duties must be fulfilled. However, they are not adequately knowledgeable with human rights, and they addressed the issue of rights mostly through problems they experience by confusing human rights with citizenship duties. In terms of liberal citizenship and republican citizenship, a statistically significant difference was found with respect to the

geographical regions that pre-service teachers had lived before their university education.

- Majority of the pre-service teachers stated that the courses on citizenship that they received throughout their education life were taught theoretically. In direct proportion to the size of the city where students attend university, they take part in student clubs, NGOs and conferences.
- Majority of the pre-service teachers defined globalization as increased similarities, free movement, mutual relations and trade among countries. While defining the global citizen; the pre-service teachers pointed to characteristics such as having universal values, being sensitive to problems of people living in different countries, working for the good of the world, and tolerating people's differences.
- It was observed that male pre-service teachers have higher levels of political involvement. Quantitative data similarly yielded a higher level of political involvement among males. Political participation of majority of female pre-service teachers is limited to voting. On the other hand, males participate in advanced level political activities. Significant differences were found in basic level political participation with respect to gender and geographical region that they lived before university. As for political knowledge, while female pre-service teachers described themselves as uninformed, male pre-service teachers defined themselves as either well-informed or partially informed.
- While a low-level and positive significant correlation was found between pre-service teachers' perception of republican citizenship and political involvement; a medium-level and positive significant correlation was found between their perception of republican citizenship and basic-level political participation. It was also determined that pre-service teachers' perception of global citizenship is significantly (medium and positive) correlated with political involvement and significantly (low and positive) correlated with advanced-level political participation.

Keywords: Citizenship, citizenship duties, human rights, liberal citizenship, republican citizenship, global citizenship, citizenship education, pre-service social studies teachers

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
KISALTMALAR	xxi
BÖLÜM I. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.1.1. Vatandaşlık Kavramı ve Vatandaşlık Çeşitleri	6
1.1.2. Liberal Vatandaşlık: Doğuşu ve Fikri Kökleri	11
1.1.3. Liberal Vatandaşlığın İlkeleri	15
1.1.3.1. Piyasa Ekonomisi	15
1.1.3.2. Birey, Bireycilik ve İnsan Hakları	17
1.1.3.3. Özgürlük, Eşitlik ve Sınırlı Devlet Anlayışı	20
1.1.4. Cumhuriyetçi Vatandaşlık: Doğuşu ve Fikri Kökleri	24
1.1.5. Cumhuriyetçi Vatandaşlığın İlkeleri	27
1.1.5.1. Sorumlulukları Yerine Getirme	27
1.1.5.2. “Ortak Yararı” Amaçlamak	31
1.1.5.3. Özgürlük Sorunu	33
1.1.6. Küresel Vatandaş ve Özellikleri	35
1.1.6.1. Küreselleşme ve Eğitim	38

1.1.7.	Vatandaşlık Eğitimi	45
1.1.8.	Politik İlgi, Bilgi ve Katılım	47
1.1.8.1.	Politik İlgi	47
1.1.8.2.	Politik Bilgi	50
1.1.8.3.	Politik Katılım	52
1.1.9.	Ülkemizde Vatandaşlık Eğitiminin Geçirdiği Süreç	59
1.2.	Araştırmanın Amacı	64
1.3.	Araştırmanın Önemi	65
1.4.	Sayıtlılar	66
1.5.	Sınırlılıklar	67
1.6.	Tanımlar	67
BÖLÜM II.	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	68
2.1.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	68
2.2.	Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	72
BÖLÜM III.	YÖNTEM.....	79
3.1.	Araştırmanın Modeli (Deseni)	79
3.2.	Evren ve Örneklem	84
3.3.	Veri Toplama Araçları	89
3.3.1.	Görüşme Formunun Hazırlanması.....	90
3.3.2.	Görüşmelerin Yapılması	91
3.4.	Vatandaşlık Algısı, Politik Katılım ve Politik İlgi Ölçeği	92
3.4.1.	Demografik Bilgi Formu	92
3.4.2.	Vatandaşlık Algısı Ölçeği	93
3.4.2.1.	Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Yapı Geçerliği	96
3.4.2.2.	Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Madde Analizi.....	101

3.4.2.3.	Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Güvenirliği	103
3.4.3.	Politik Katılım Ölçeği	104
3.4.3.1.	Politik Katılım Ölçeğinin Yapı Geçerliği	105
3.4.3.2.	Politik Katılım Ölçeğinin Madde Analizi	108
3.4.3.3.	Politik Katılım Ölçeğinin Güvenirliği	110
3.4.4.	Politik İlgi Ölçeği	110
3.4.4.1.	Politik İlgi Ölçeğinin Yapı Geçerliği	110
3.4.4.2.	Politik İlgi Ölçeğinin Madde Analizi	112
3.4.4.3.	Politik İlgi Ölçeğinin Güvenirliği	113
3.5.	Verilerin Analizi ve Yorumlanması	114
3.5.1.	Nitel Verilerin Analizi ve Yorumlanması	114
3.5.2.	Nicel Verilerin Analizi ve Yorumlanması	115
3.5.3.	Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	116
BÖLÜM IV.	BULGULAR	118
4.1.	Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı	119
4.1.1.	Öğretmen Adaylarının İyi Vatandaşlık Algısı	123
4.1.2.	Öğretmen Adaylarının Liberal ve Devletçi Ekonomi Algısı	127
4.2.	Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Görevleri Algısı	131
4.2.1.	Öğretmen Adaylarının Askerlik Görevi Algısı	132
4.2.2.	Öğretmen Adaylarının Vergi Görevi Algısı	137
4.2.3.	Öğretmen Adaylarının Kanun ve Kurallara Uyma Görevi Algısı	141
4.2.4.	Öğretmen Adaylarının Seçme Seçilme Görevi (Hakkı) Algısı	145
4.3.	Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Algısı	150
4.3.1.	Öğretmen Adaylarının Küreselleşme Kavramı Algısı	155
4.3.2.	Öğretmen Adaylarının Çevreyi Korumak İçin Yaptıkları Etkinlikler	160

4.4. Öğretmen Adaylarının İnsan Haklarından Yararlanma Durumu	165
4.5. Öğretmen Adaylarına Göre Öğrencilere Kazandırılması Gereken Vatandaşlık Özellikleri	172
4.6. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Hayatları Boyunca Aldıkları Vatandaşlık Eğitimi İle İlgili Derslere Bakışı.....	178
4.7. Öğretmen Adaylarının Politikaya İlgisi	184
4.8. Öğretmen Adaylarının Politik Bilgisi	189
4.9. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım Durumu	194
4.9.1. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Açısından Kendilerini Nasıl Değerlendirdikleri	198
4.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısına İlişkin Nicel Bulgular	204
4.10.1. Bağımsız Değişkenlere Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyi	205
4.10.1.1. Cinsiyet.....	205
4.10.1.2. Öğretim Türü (I. Öğretim - II. Öğretim)	206
4.10.1.3. Sınıf	207
4.10.1.4. Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadıkları Şehrin Bulunduğu Coğrafi Bölge	209
4.10.1.5. Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadığı Yerleşim Birimi	212
4.10.1.6. Gelir.....	214
4.10.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik İlgi ve Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	217
4.10.3. Bağımsız Değişkenlere Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeyleri.....	218
4.10.3.1. Cinsiyet.....	218

4.10.3.2. Öğretim Türü (I. Öğretim-II. Öğretim)	219
4.10.3.3. Sınıf	219
4.10.3.4. Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadıkları Şehrin Bulunduğu Coğrafi Bölge	222
4.10.3.5. Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadığı Yerleşim Birimi	224
4.10.3.6. Gelir	226
4.10.4. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Aralarında Bulunan İlişkiye Dair Bulgular	229
BÖLÜM V. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	232
5.1. Sonuç.....	232
5.2. Tartışma.....	242
5.3. Öneriler	255
KAYNAKLAR	258
EKLER.....	271

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1. Küresel Vatandaşların Sahip Olması Gereken Nitelikler	37
Tablo 1.2. Milbrath'ın Politik Katılımı Sınıflandırması	55
Tablo 3.1. Görüşmeye Katılan Öğretmen Adaylarının Özellikleri.....	86
Tablo 3.2. Ölçek Geliştirme Çalışmasında Yer Alan Örneklemenin Özellikleri	87
Tablo 3.3. Vatandaşlık Algısı Ölçeğini Geliştirme Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı	94
Tablo 3.4. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin KMO ve Bartlett Sphericity Testi Değerleri	97
Tablo 3.5. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Miktarları	98
Tablo 3.6. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri	99
Tablo 3.7. Vatandaşlık Algısı Ölçeği Faktörlerinin İsimlendirilmesi ve Madde Numaraları	100
Tablo 3.8. Vatandaşlık Algısı Ölçeği Faktörleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları.....	100
Tablo 3.9. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-testi Sonuçları.....	101
Tablo 3.10. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin İç Tutarlılık Analizi (Ölçek Geliştirme Çalışması)	103
Tablo 3.11. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin İç Tutarlılık Analizi (Ana Uygulama)	104
Tablo 3.12. Politik Katılım Ölçeğinin KMO ve Bartlett Sphericity Testi Değerleri....	105
Tablo 3.13. Politik Katılım Ölçeği Faktörlerinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Miktarları.....	106
Tablo 3.14. Politik Katılım Ölçeği Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri	107

Tablo 3.15. Politik Katılım Ölçeği Faktörlerinin İsimlendirilmesi ve Madde Numaraları	108
Tablo 3.16. Politik Katılım Ölçeği Faktörleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları.....	108
Tablo 3.17. Politik Katılım Ölçeği Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	109
Tablo 3.18. Politik Katılım Ölçeğinin İç Tutarlılık Analizi	110
Tablo 3.19. Politik İlgi Ölçeğinin KMO ve Bartlett Sphericity Testi Değerleri	111
Tablo 3.20. Politik İlgi Ölçeğinin Öz Değeri ve Açıkladığı Varyans Miktarı.....	111
Tablo 3.21. Politik İlgi Ölçeği Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri	112
Tablo 3.22. Politik İlgi Ölçeği Faktörünün İsimlendirilmesi ve Madde Numaraları ...	112
Tablo 3.23. Politik İlgi Ölçeği Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	113
Tablo 3.24. Politik İlgi Ölçeğinin İç Tutarlılık Analizi	114
Tablo 4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı	119
Tablo 4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İyi Vatandaşlık Algısı.....	124
Tablo 4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Liberal ve Devletçi Ekonomi Algısı.....	127
Tablo 4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Askerlik Görevi Algısı	133
Tablo 4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vergi Görevi Algısı	137
Tablo 4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kanun ve Kurallara Uyma Görevi Algısı.....	142
Tablo 4.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Seçme Seçilme Görevi Algısı.....	146
Tablo 4.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Algısı.....	151
Tablo 4.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küreselleşme Kavramı Algısı.....	156
Tablo 4.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreyi Korumak İçin Yaptıkları Etkinlikler	161

Tablo 4.11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının En Çok Yararlandıkları İnsan Hakları	166
Tablo 4.12. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Öğrencilere Kazandırılması Gereken Vatandaşlık Özellikleri	173
Tablo 4.13. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Eğitimi Derslerine Yönelik Bakışı	179
Tablo 4.14. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politikaya İlgisi.....	185
Tablo 4.15. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik Bilgisi.....	190
Tablo 4.16. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik Aktivitelere Katılım Durumu	195
Tablo 4.17. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri.....	199
Tablo 4.18. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarına Yönelik Elde Ettikleri Puanların Genel Dağılımı	204
Tablo 4.19. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	206
Tablo 4.20. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Öğretim Türüne Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	207
Tablo 4.21. Öğretmen adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	207
Tablo 4.22. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeylerinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	208
Tablo 4.23. Öğretmen adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Bölgelere Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	209
Tablo 4.24. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadıkları Şehrin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	211

Tablo 4.25. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadıkları Şehrin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tukey Testi Sonuçları	211
Tablo 4.26. Öğretmen adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Yerleşim Birimine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	212
Tablo 4.27. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	213
Tablo 4.28. Öğretmen adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	214
Tablo 4.29. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	215
Tablo 4.30. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	216
Tablo 4.31. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Ölçeğinin Alt Boyutlarına Yönelik Elde Ettikleri Puanların Genel Dağılımı	217
Tablo 4.32. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerine Yönelik Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	218
Tablo 4.33. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Öğrenim Türüne Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	219
Tablo 4.34. Öğretmen adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	220

Tablo 4.35. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	221
Tablo 4.36. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Bölgelere Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	222
Tablo 4.37. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadıkları Şehrin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	223
Tablo 4.38. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadıkları Şehrin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tukey Testi Sonuçları	224
Tablo 4.39. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Yerleşim Birimine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	224
Tablo 4.40. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	226
Tablo 4.41. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	227
Tablo 4.42. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	228
Tablo 4.43. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Boyutları Arasındaki İlişki ile İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları	229
Tablo 4.44. Politik İlgi ve Politik Katılım Ölçeklerinin Boyutları Arasındaki İlişki ile İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları	230

Tablo 4.45. Vatandaşlık Algısı Boyutlarıyla Politik İlgi ve Politik Katılım Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki ile İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	231
---	-----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Scree Test Sınaması Grafiği.....	97
Şekil 3.2. Politik Katılım Ölçeği Scree Test Sınaması Grafiği.....	106
Şekil 3.3. Politik İlgi Ölçeği Scree Test Sınaması Grafiği	111

KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

F: F Değeri (Anova Testinde Varyans Değeri)

f: Frekans

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

p: Anlamlılık Düzeyi

s.: Sayfa

Sd: Serbestlik Derecesi

SPSS: Statistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

ss: Standart Sapma

t: T Değeri (t-testi Değeri)

vb.: Ve Benzeri

vs.: Vesaire

BÖLÜM I. GİRİŞ

Bu bölümde öncelikli olarak araştırmanın problemi, amacı ve önemi açıklanmıştır. Daha sonra ise araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiş ve araştırmaya ilişkin temel kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. Problem

Eğitimden bağımsız, kazanılan bir hak olan vatandaşlık kavramının ele alınışı Aristo ve Platon arasındaki tartışmalara kadar uzanır. Ancak vatandaşlık kavramı ilk insan topluluklarından günümüze kadar farklı yönleriyle tanımlanmıştır (Sağırlı, 2005). Aynı zamanda, vatandaşlık esnek ve karmaşık bir kavram olduğundan, modern devletlerde yaşayan farklı etnik grupların ortak bir vatandaşlık kavramını paylaşması beklenemez. Bu şekliyle vatandaşlık bireylerin kafasında yapılanan somut bir durumu ifade etmez (Sim, 2008). Peki, vatandaşlık ne demektir?

Enslin (2000)'in ifade ettiği şekliyle basit ama kapsamlı bir tanım ile başlarsak; vatandaşlık demokratik bir yönetimde bireylere statü olarak üyelik verir, bireylere bir kimlik verir, bir dizi değerlerden oluşur, genellikle politikaya aktif katılımı içerir. Ayrıca vatandaşlık yönetim sürecini, yapısını, belgelerini, yasaları anlamayı, sahip olunan bilgiyi kullanmayı gerektirir. Bu bağlamda vatandaşlık; teorik olarak üyeliğin, kimliğin, değerlerin, katılım hakkının ve ortak bir politik bilginin var olduğunu ifade eder (Aktaran: Abowitz ve Harnish, 2006).

T.H. Marshall (1950), vatandaşlığı sivil haklar (yargılama olmadan tutuklanmama hakkı gibi), politik haklar (seçimler için adaylığını koyma ya da oy kullanma hakkı) ve sosyal haklar (sağlık ve eğitim gibi refah hakları) olmak üzere üç boyut olarak ele alır (Aktaran: McCowan, 2009). Vatandaşlığın tanımına haklar boyutunu ekleyen Marshall'ın yaptığı bu tanım vatandaşlık üzerine yapılan tartışmalara yeni bir yön vermesi açısından önemlidir. Marshall, aynı zamanda yaptığı çalışmalar ile toplumdaki eşitlikçi ve eşitlikçi olmayan güçlerin mücadelesini vererek, refah devletinin çerçevesini çizmiştir. Günümüzde Marshall'ın vatandaşlık kavramı, özellikle sosyal hakların gelişimine hız katan medeni haklara ve siyasal haklara verdiği önemle değer

kazanmıştır. Marshall'la aynı anlayışta olan Bottomore de vatandaşlık konusuna değinirken medeni haklara, siyasal haklara ve sosyal haklara yer vermiş ancak o bu hakları yurttaşlık hakları olarak değil de insan hakları olarak ele almıştır (Marshall ve Bottomore, 2000).

Dobsen (2003), vatandaşlığa yüklenen anlamları liberal vatandaşlık, sivil cumhuriyetçi vatandaşlık ve dünya vatandaşlığı olmak üzere üç şekilde sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmada dört ana kriter kullanılmıştır. Bu kriterler hak ve sorumlulukların sözleşmeye dayalı olup olmadığı, kamu alanlarında vatandaşlığın sınırlanıp sınırlanmadığı ya da özel alanlarda aktivitelere yer verilip verilmediği, vatandaşlığın değerlerle birleşip birleşmediği ve vatandaşlığın bölgesel olarak sınırlanıp sınırlanmadığı üzerine odaklanmıştır. Dobsen'e göre liberal ve cumhuriyetçi teoriler vatandaşlığı bölgesel olarak sınırlı ve kamusal alana odaklanmış, sözleşmeden doğan bir ilişki olarak görürler. Fakat aralarında farklar bulunmaktadır. Cumhuriyetçi teori vatandaşlığı görevler, sorumluluklar ve değerler açısından analiz ederken, liberal teori vatandaşlığın haklar açısından analiz edilmesine öncelik verir. Dünya vatandaşlığı teorisi ise zorunlu olarak sözleşmeye dayalı ve bölgesel olarak sınırlanan vatandaşlık anlayışını reddeder ve özel alanlarda yapılacak aktiviteleri genişletir. Bu teori, haklar ve yetkilerden ziyade görev ve sorumluluklar üzerine odaklandığı için Cumhuriyetçi teoriye benzer fakat özel alanın genişlemesinden dolayı değer ve sorumlulukların da kapsamını genişletir (Aktaran: Mason, 2009). Dobsen'in vatandaşlığı sınıflamasında öne çıkan nokta ise haklar ve sorumlulukların dışında yeni bir kavram olan dünya vatandaşlığı kavramını literatüre dâhil etmesidir.

Vatandaşlık üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan Adrian Oldfield da Dobsen'le benzer şekilde iki vatandaşlık anlayışı ortaya koymaktadır. Ancak Oldfield da dünya vatandaşlığı kavramı görülmez. Bu anlayışlardan birincisi liberal bireyci vatandaşlık ikincisi ise yurttaş temelli cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışdır (Oldfield, 2008). Liberal vatandaşlık devletin bireyler için teminat altına aldığı haklar üzerine odaklanır. Cumhuriyetçi vatandaşlık ise eski Yunan Şehir Topluluğu modeline benzer ve bu modelde var olan karar verme sürecine aktif katılım görevi gibi devlete olan vatandaşlık görevleri özellikle vurgulanır (McCowan, 2009).

Üstel (1999), antik çağdan günümüze kadar gelen siyaset felsefesi kuramcılarının ve düşünürlerinin büyük bölümünün yurttaşlık kavramına ve bu kavramın ortaya çıkış sürecine özel bir önem vermelerine rağmen yurttaşlığın niteliğine ve toplumdaki rolüne ilişkin büyük bir anlaşmazlık içinde olduklarını ifade etmiştir. Anlaşmazlıklara rağmen çağdaş siyaset felsefecileri genelde liberal sözleşmeci ve toplulukçu olmak üzere iki yurttaşlık anlayışı etrafında birleşmiştir. Hak temelli vatandaşlık anlayışı insan haklarından hareketle hakların sosyal statü, etnik köken, renk, inanç, toplumsal cinsiyet vb. özelliklere bakılmaksızın tüm insanlığa yaygınlaştırılmasının gerekliliği üzerinde durur. Toplulukçu vatandaşlık anlayışı ise bireye bir topluluğa olan aidiyeti oranında haklar verir. Liberal sözleşmeci vatandaşlığın özgür ve özerk yurttaş anlayışı bireyleri siyasal katılım ve kamusal taahhüt konularında özgür bırakmaktadır. Vatandaşlar için önemli olan dayanışma, fırsat eşitliği ve eşit başlangıç ilkesi gibi konular liberal sözleşmeci yurttaşlığın alanı dışındadır. Cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışı ise, hem klasik hem de modern versiyonunda katılımı yurttaşlık erdem ve faaliyetinin merkezine yerleştirmektedir. Ancak klasik cumhuriyetçi yurttaşlık, ötekinin tanımlanması konusuna kuşkuyla bakarak toplumların giderek heterojen hale gelmesine sebep olmuştur.

Van Gunsteren (1998) benzer bir ayrıma giderek vatandaşlığı liberal, toplulukçu ve cumhuriyetçi olmak üzere üçe ayırmıştır. Van Gunsteren, siyasi ve sosyal gerçekliğin eski vatandaşlık anlayışlarını geçersiz kılması sonucu artık vatandaşlığın bu üç anlayış içine gömüldüğüne dikkat çeker. Liberal vatandaşlık anlayışı haklara dayalı olup, bireyin haklarını ve imtiyazlarını elinde tutmanın hesabını yapar. Bu anlayış faydacılığı ön plana çıkardığından bireyler kendi yararlarını üst seviyede tutmaya çalışır. Toplulukçu vatandaşlık anlayışında bireysellik toplum tarafından sınırlandırılmış olup, güçlü bir vatandaş olmak tarihsel bir topluluğa ait olmayı gerektirir. Vatandaş, toplumun kabul ettiği sınırlar içinde hareket etmelidir. Cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışı, siyasi hayatın merkezine cumhuriyetçi bir toplumu yerleştirerek, toplum konusunda bireye daha fazla sorumluluk verir. Bağlılık, askeri disiplin, devlet adamlarını cesaretlendirme cumhuriyetçi değerler olarak tanınırken, diğer toplumların karakteristik değerleri ve çeşitliliği bu vatandaşlık anlayışında çok az takdir edilir.

Yukarıda yapılan tanımlamalarda görüldüğü gibi vatandaşlığı liberal ve cumhuriyetçi vatandaşlık şeklinde kategorilere ayırmak yaygınken günümüzde ise Dobsen (2003)'in

sınıflamasında da görüldüğü gibi bu kategorilere, çağın gereği olarak, dünya vatandaşlığı kavramı eklenmiştir.

Ancak vatandaşlık için yukarıdaki kategorilerden farklı bir ayrıma gidildiği de görülür. Örneğin, Purta (2001), milletleri karşılaştırdığı çalışmasında vatandaşlığı geleneksel ve sosyal aktif vatandaşlık olarak ikiye ayırmıştır. Westheimer ve Kahne (2004), demokratik bir toplumda kişisel sorumlu vatandaş, katılımcı vatandaş, adalet uyumlu vatandaş olmak üzere üç çeşit vatandaş olduğunu ifade eder. Leenders, Veugelers ve De Kat (2008), yaptıkları çalışmada vatandaşlığı uyumlu vatandaşlık, bireysel vatandaşlık ve eleştirel demokratik vatandaşlık şeklinde üçe ayırmıştır. Lister, Smith, Middleton ve Cox (2003), yaptıkları çalışmada olaya farklı bir açıdan bakarak gençlerin gözüyle vatandaşlığın nasıl anlaşıldığını ortaya koymuşlardır. Yapılan çalışmada gençlerin vatandaşlığı aşağıda yer aldığı gibi beş şekilde algıladığı ortaya konulmaktadır.

- Evrensel statü (Topluma ya da ulusa üyelik sayesinde vatandaşlık kazanılır)
- Ekonomik olarak güçlü olma (Bu model kendi evi olan, vergi ödeyen, ücretli istihdam eden bireyleri kapsar)
- Toplumsal katılımı geliştirme (Burada vatandaşlık topluma karşı yapıcı bir tutum sergiler. Sorumluluk sahibi olan, insanlara yardım eden kişiler daha aktif vatandaş olup, sadece hukuk kurallarına uyan kişi ise pasif vatandaştır)
- Sosyal-sözleşme (Haklar ve sorumluluklardan yararlanmayı ifade eder)
- Haklarını dile getirme (Hakları olduğunu belirtir) biçiminde ifade edilmiştir.

Kiwan (2008), vatandaşlık kavramını ahlaki vatandaşlık, hukuki vatandaşlık, katılımcı vatandaşlık ve kimlik temelli vatandaşlık olarak dört kategoriye ayırmıştır. Bu grupta İngiltere’de vatandaşlık eğitimi programının geliştirilmesi sürecinde vatandaşlık kavramının incelendiği deneysel çalışmalara dayanır. Ayrıca bu ayrım temel politika ve müfredat programlarının analizi ile desteklenmiştir. Ahlaki vatandaşlık kavramının kaynağı eski Yunan düşünürlerine dayanmaktadır ve bu vatandaşlık anlayışına Platon’un Cumhuriyetçi varlığı erken dönemlerde en büyük katkıyı yapmıştır. Vatandaşlığın hukuki tanımı Romalılar döneminde haklara dayalı olarak geliştirilmiştir. Katılımcı vatandaş kavramı ise temsili demokrasi kavramına kendini adanmış, bilgili vatandaşlar gelişmesine olanak veren aktif katılımı ifade etmektedir. Kimlik temelli

vatandaşlık kavramı ise çeşitliliği, kimliği, anti ırkçılığı, çok kültürlülüğü, uyruk ile vatandaşlığın küresel ve Avrupalı yönünü yansıtır.

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak ülkemizde de vatandaşlığı kategorilere ayıran isimler bulunmaktadır. Bu isimlerden biri olan Kadioğlu (2008a), vatandaşlığı ulusal kimlik veya milliyet olarak tanımlanan vatandaşlık, evraklar temelinde tanımlanan vatandaşlık, haklar temelinde tanımlanan vatandaşlık, görev ve sorumluluklar temelinde tanımlanan vatandaşlık olarak dört kategoride ele almıştır. Burada haklar temelinde tanımlanan vatandaşlığa yer verilmesi önemlidir. Çünkü vatandaşların hakları olmadan insan hakları somut bir anlam kazanamaz.

Esendemir (2008), vatandaşlığın küreselleşmeden etkilendiğini kabul eden isimlerden olup küresel çağda vatandaşlığı altı kategoriye ayırmıştır. Bu vatandaşlık türlerini geleneksel vatandaşlığın ulusal boyutundaki değişimler ile birlikte ortaya çıkan küresel vatandaşlık, ekolojik vatandaşlık, yeni cumhuriyetçi vatandaşlık, çok kültürlü vatandaşlık, Avrupa vatandaşlığı ve radikal demokratik vatandaşlık olarak isimlendirmiştir. Bu ayırmadan da görüldüğü gibi günümüzde vatandaşlığın bireylerin yaşamlarının farklı alanlarını etkilediği kabul edilmektedir.

Bireylerin vatandaşlık algılarını yaşanan deneyimler etkileyebileceğinden vatandaşlığın bütün insanlar için aynı anlama gelmesi beklenemez. Bireyler aynı devletin içinde bile olsalar vatandaşlık algıları her zaman farklılık gösterecektir (Sim, 2008). Ayrıca vatandaşlık anlayışında önceleri birey ve toplum ilişkileri önemliyken günümüzde birey ve bireyin gereksinimleri ön plana çıkmaya başlamıştır (Kıncal, 2004). Bu nedenle bireylerin, özellikle öğretmen adaylarının, vatandaşlık algıları araştırılması gereken bir konudur. Liberalizm ve cumhuriyetçilik birbirine zıt olan özelliklere sahip olduğundan bu iki vatandaşlık anlayışı araştırmaya dâhil edilmiştir. Liberalizm toplumsal yaşamda en önemli erdemin bireysel haklar ve özgürlükler olduğunu vurgularken, cumhuriyetçilik ise sivil erdem ve toplumsal sorumluluğa dikkat çeker (Keyman ve Turnaoğlu, 2008). Cumhuriyetçi anlayışa göre ise insanlar içinde bulundukları toplumların sorunlarından ve genel konularla ilgili çıkarlarından ötürü kamusal hayatta yer almak isterler (Işık, 2008). Cumhuriyetçi vatandaşlık sorumlulukları dışında haklarıyla da tanınan bir yurttaş tipi ortaya koyar. Zolo ve Habermas (1993) gibi yazarlar cumhuriyetçiliğin vatandaşlığa en makul anlamı verdiğini ifade etmektedirler

(Aktaran: Bilgin, 2008). Ancak günümüzde ulus devletle ve belirli bir zümreyle özdeşleştirilen klasik vatandaşlık anlayışı, yaşanan küresel gelişmeler sonucu sorgulanır hale gelmiştir. Küreselleşme, vatandaşlık kavramının doğasını değiştirerek onu ulusal bağlamın dışına çıkararak çevresini genişletmeyi amaçlayarak daha karışık hale getirmektedir (Gündüz ve Gündüz, 2007). Küreselleşme aynı zamanda vatandaşlığın mevcut şartlarını zorlayarak siyasal haklar için yeni temeller önermektedir (Gülalp, 2007).

Politikaya katılım, sağlıklı bir demokrasinin göstergesi olduğundan bir ülkedeki bireylerin politikaya ilgi göstermesi beklenir. Ancak son zamanlarda yapılan çalışmalarda özellikle sanayileşmiş ve gelişmekte olan batı toplumlarında hükümetlerin siyasal katılım oranlarının düştüğüne dikkat çekilmektedir. Politikaya katılmayan gruplar, hükümetin icraatları ve politikalarının yapılmasında yetersiz temsil edilmesine neden olduğundan toplum içinde politik eşitsizliğin alevlenmesine neden olur. Halkın ilgilerinin, ihtiyaçlarının ve tercihlerinin farklı olması politik aktivitelere katılımın da farklı olmasına neden olduğundan halk politikada eşit olarak temsil edilememektedir. Aynı zamanda demografik ve sosyo ekonomik özellikler politik katılımı eşitsizliğe yol açmaktadır (Wagle, 2006). Bireylerin politikadan uzaklaşmaması için eğitim hayatında da bireylere siyaset bilimine giriş gibi dersler verilmelidir.

İyi vatandaş özellikleri, doğuştan gelen özellikler olmayıp eğitim almayı gerektirir. Oy kullanma, vatandaşlık görevleri, insan hakları, bunların nasıl kullanılacağı eğitim ile bireylere kazandırılmalıdır. Demokrasinin sağlıklı bir şekilde işlemesi ancak nasıl iyi bir vatandaş olacağını bilen ve bunları uygulayabilen, politikayla ilgilenip politikaya aktif katılım gösteren bireylerin varlığı ile mümkün olur. Bu konuda okullara, okullardaki vatandaşlık eğitimi programlarına ve bu programları uygulayan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ülkemiz için en uygun olduğu düşünülen liberal vatandaşlık, cumhuriyetçi vatandaşlık ve küresel vatandaşlık algısına göre incelenerek öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ile politik ilgi ve politik katılım arasındaki ilişki incelenecektir.

1.1.1. Vatandaşlık Kavramı ve Vatandaşlık Çeşitleri

Ahali, nüfus, halk, kul, tebaa, vatandaş, uyruk veya yurttaş ifadelerinin hepsi geçmişten günümüze insanı, bireyi belirtir (Ünsal, 1998). Dilimize önce “vatandaş” ardından

“yurttaş” olarak yerleşen kavram ilk olarak 1789 Fransız İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirisi ile ortaya çıkmıştır (Karaman Kepenekçi, 2008). Bu süreçle birlikte vatandaşlık modern bir görünüme kavuşmuştur. Ulus devlet kavramı gibi Avrupa’da doğan yurttaş kavramı daha sonra dünyaya yayılmış ve bu kavram zamanla da geliştirilmiştir (Ünsal, 1998). Ancak yurttaş kavramının ortaya çıkmasından önce yani Fransız devriminden önce vatandaşlığın gelişimine baktığımızda Osmanlı’da devlet egemenliği altındaki kişilerin padişahın kulu ve tebaası olduğunu görmekteyiz. Osmanlı’da halk (reaya) sürü olarak, padişah da bu sürünün sahibi olarak görülmüştür. Halk ile padişah arasında bu tarz bir ilişkinin olduğu bir toplumda uyruklar (tebaa) arasında eşitsizlikler bulunmaktadır (Aybay, 1998). Bu eşitsizlikler ancak Fransız hukuk sisteminin etkisi ile 1869 yılında kabul edilen Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi (Osmanlı Uyrakluğu Yasası) ile bir ölçüde giderilmiştir. Böylece tebaayı yurttaşlaştırma açısından büyük bir aşama kaydedilmiştir. Bu yasa ile Osmanlı Devleti sınırları içinde oturan herkes eşit kabul edilmiştir (Sağırlı, 2005). Ancak Osmanlı’nın son dönemlerine kadar vatan yani yurt kavramı bulunsa bile vatandaş yani yurttaş anlayışı Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşu ile ortaya çıkmıştır. Böylece kaynağını gelenek ve dinden alan yönetim anlayışındaki tebaanın yerini savaş sonrası kurulan yeni devlette ilk defa yurttaş almıştır. Burada da görüldüğü gibi yurttaş yeni Türk kimliğinin ürünüdür (Ünsal, 1998).

Türkiye Cumhuriyetinde vatandaşlık ilk kez 1924 Teşkilat-ı Esasiye Kanunu’nun 88. maddesinde tanımlanmıştır. Bu tanımda Türkiye’de yaşayan kişilerin din ve etnik kökenine bakılmaksızın Türk oldukları ifade edilmiştir (Keyman ve İçduygu, 1998). Yapılan bu tanım Cumhuriyete yakışan laik ve çağdaş bir tanımdır. Ayrıca anayasanın diğer maddelerinde Türk vatandaşlığının hangi hallerde kazanılıp kaybedileceğine de yer verilmiştir (Aybay, 1998). Bunun ardından 1928 yılında çıkarılan 1312 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu ile vatandaşlık ile ilgili daha geniş ayrıntılara yer verilmiştir (Keyman ve İçduygu, 1998). 1961 anayasasında ise 1924 anayasasındaki vatandaşlıkla ilgili madde biraz değiştirilerek “Türk Devletine vatandaşlık bağıyla bağı olan herkesin Türk olduğu” ifade edilmiştir (Aybay, 1998). 1982 Anayasasının 66. maddesinde de benzer şekilde “Türk devletine vatandaşlık bağı ile bağı olan herkes Türk’tür. Türk babanın çocuğu Türk vatandaşı olacağı gibi, Türk ananın çocuğu da Türk vatandaşı olacaktır.” şeklinde vatandaşlığın tanımı yapılarak vatandaşlığın hangi hallerde kazanılıp hangi hallerde kaybedileceğine yer verilmiştir (Kalabalık, 2009). Görüldüğü

gibi Türkiye’de yurttaş, cumhuriyeti değil cumhuriyet yurttaşını yaratmıştır (Eyüboğlu, 1998).

Literatürde genellikle Alman ve Fransız modellerinin birleşimi olarak gösterilen Türk vatandaşlığı, bu birleşimin sonucu oluşan cumhuriyetçi, devlet merkezli ve pasif bir vatandaşlığı öne çıkarır (Kardam ve Cengiz, 2011). Bu vatandaşlık modeli, devlet otoriteleri tarafından yukarıdan tanımlanmış olup, burada kişilere özgü ayırıcı olan farklılıklar görmezden gelinmiştir. Türk vatandaşlığının kendine özgü ayırt edici özellikleri ise Cumhuriyet Halk Partisinin 1931 Kongresinde şekillendirilmiştir. Buna göre vatandaşların, partinin simgesi olan, 1937 yılında da anayasaya giren, Milliyetçilik, Laiklik, Halkçılık, Cumhuriyetçilik, Devletçilik ve İnkılâpçılık ilkelerini içselleştirmeleri beklenir. Bu özelliklere sahip vatandaşların, altı ok temelinde tanımlanan ideal Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmaları için 14 Şubat 1932’de Türkiye’de 14 ilde Halkevleri kurulmuştur. Halkevlerinin resmi yayın organı olan Ülkü dergisi de belirtilen ilkeler doğrultusunda bireylerin vatandaşlık kavramını içselleştirmesi için çaba harcamıştır. Halkevlerinin dışında 1931 yılında kurulan Türk Tarih Kurumu ile 1932 yılında kurulan Türk Dil Kurumu da Türkiye’de bireysellik ve hakları ihmal eden ancak sorumluluklara vurgu yapan bir vatandaşlık olgusunun gelişmesini sağlamıştır (Kadıoğlu, 2008b). Kadıoğlu (1999), ayrıca Türkiye’de iyi vatandaş olmanın ön koşulunun bireysellikten ödün vermek olduğunu belirterek, bireyselliği yaşamakta direnmenin ise vatandaşlıktan mahrum olmak anlamına geldiğini ifade etmektedir.

Ülkemizde cumhuriyetçi vatandaşlık modeli felsefi özellikler ve belirli kalıplar taşıyan üç temel ilke üzerine kurulmuş olup bunlar aşağıda ifade edilmiştir:

- Egemen özne olarak devlet ve devlet egemenliği söylemi
- Ulusun toplumla birlikte hareket etmesi anlayışı üzerine kurulu olan kamusal yararın devlet seçkinleri tarafından belirlenmesini, bireysel-kolektif çıkar ve talepler üzerine empoze edilmesini sağlayan organik toplum vizyonu
- Devlete karşı ödev ve sorumlulukları öncelikli olan ancak sınırlı haklara sahip cumhuriyet vatandaşı (Keyman ve Turnaoğlu, 2008, s.62).

Anayasalarda yer alan genel ifadelerin dışında vatandaşlığın birey için ne ifade ettiğine bakıldığında ise genel olarak vatandaşlığın kişi ile devlet arasındaki ilişkiyi ortaya

koyduğunu ifade edebiliriz. Vatandaşlık bağı, kişinin devletine olan bağlılığını belirttiği gibi aynı zamanda devletin birey üzerinde bir takım yetkilere sahip olmasını da belirtir (Kalabalık, 2009). Daha ayrıntılı olarak ise vatandaşlık; hakları, görevleri ve politik bir topluluğa üyeliği ifade eder (Kardam ve Cengiz, 2011). Buradan da şu sonucu çıkarabiliriz ki vatandaşlık bireye haklar verdiği gibi sorumluluklar da yükler.

Vatandaşlık kavramını farklı yazarların farklı yönleriyle ele aldığını görmekteyiz. Örneğin Keyman (2008), modern toplumlarda vatandaşlık kavramının çok boyutlu olarak ele alındığını ifade eder. Keyman bu bağlamda vatandaşlığı aşağıda yer aldığı şekliyle dört düzeyde ele almıştır. Bunlar;

- Ulus devlete yasal ve siyasal üyelik
- Tarihsel ve kurumsal olarak kurulmuş bir toplumsal birlik
- Demokratik temelde, bireysel hak ve özgürlüklerin yanı sıra kültürel hak ve özgürlüklerin tanınması
- Yöntemsel düzeyde, bir toplumda hem devlet-toplum ve birey ilişkilerini, hem de toplum içi ilişkileri “eleştirel çözümleme” alanı.

Vatandaşlık sadece bireyin devletle girdiği ilişki sonucunda kazanılan haklar ve yükümlülükler temelinde devlete yasal üyelik olarak ele alınmaz. Bununla birlikte özellikle son yıllarda dünya ve toplumun değişimi için yapılan eylem temelli etkinlikleri, insanların hakları için çaba harcamasını ve bireysel ya da grup olarak yeni haklar elde etmek için verdikleri mücadeleyi de içerir (Keyman, 2008).

Ünsal (1998), vatandaşlığı, öncelikle devletin siyasal iktidarına karşı kişi haklarını güvence altına alan düşünce, ifade, siyasal örgütlenme, çalışma, ticaret, seyahat gibi özgürlük hakları daha sonra da devletten talep edilen iş, eğitim, sağlık gibi sosyal haklar ile daha da somutlaşan insan hakları ve demokrasi kavramı ile doğrudan bir bağı olduğunu belirtir. Ünsal’ın tanımında vatandaşlığın haklar ve özgürlükler boyutunun ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak bu tanımda görüldüğü gibi ülkemizde vatandaşlık kavramında hakların ve bireyselliğin ön plana çıkarılması, yaygın bir durum değildir.

Aybay (1998), vatandaşlığı, egemenliğin ulustan kaynaklandığı demokratik cumhuriyet rejimlerinde kişi ile devlet arasında kurulan hukuki bağ olarak ifade etmiştir. Kurulan bu bağ cumhuriyet rejimlerinde devletle birey arasındaki karşılıklı hak, ödev ve yükümlülüklerin belirlenmesi açısından önemli olup, devlete uyruklu bağı ile bağlı

olan bireylerin hukuksal statüsü ile böyle bir bağı bulunmayan vatandaşların statüleri arasında da farklar bulunmaktadır. Tanımda da belirtildiği gibi vatandaşlık tam olarak cumhuriyet rejimlerinde bulunmaktadır. Bunun aksi durumlarda ise, yani egemenliğin bir tek kişide olduğu monarşi olarak ifade edilen rejimlerde birey, yurttaş (vatandaş) olarak değil; uyruk (tebaadır) olarak ifade edilir. Buradan şu sonucu çıkarabiliriz ki sadece demokratik rejimlerde ortaya çıkan vatandaşlık, bireye bir takım haklar verdiği gibi bireyden belli sorumlulukları yerine getirmesini de bekler.

Gülalp (2007), vatandaşlığın iki farklı yönü olduğunu ifade eder. Ona göre ilk olarak vatandaşlık yeni ve siyasal olarak inşa edilmiş bir kimliği ifade eder. Bu tanıma göre bir toplumsal çevreleme düzeni olarak vatandaşlık ulusal bir topluluğun üyesi olarak kimin içeride kimin dışarıda olduğunu belirler. İkinci tanıma göre ise vatandaşlık toplumun üyelerine bir dizi haklar verdiği gibi bunun dışında vatandaşlara sorumluluklar da yüklemektedir. Gülalp'ın tanımında da diğer yazarlarla ortak olan nokta haklar ve sorumlulardır; ancak o, vatandaşlığın bir kimliği ifade ettiğini belirterek konuya farklı bir açıdan yaklaşır.

İngiltere'deki vatandaşlık eğitimi müfredatının hazırlayıcısı olan Crick (2007), vatandaş kelimesinin iki farklı anlamı olduğunu belirtir. Bir vatandaş, öncelikle bir devletin yasaları ve uygulamaları çerçevesinde, bu devletin karakteri ne olursa olsun, hak ve görevlere sahip birisidir. Fakat birçok devlette vatandaşlık haklardan daha fazlasını içerebilir ve ifade edilen bu haklar da politik olmayabilir. Vatandaşlığın ikinci anlamını ise bugün ancak demokratik devletlerde bulmak mümkündür ki bu durumda eski Yunan, Roma ve erken Avrupa şehirlerinde olduğu gibi politik haklardan yararlanma, vatandaş olmada ön plana çıkmaktadır. Buradan da anlamaktayız ki Crick politik katılımı vatandaşlıkla özdeşleştirerek, vatandaşın politikada aktif olmasını istemektedir.

Yazarların tanımlarından hareketle vatandaşlık kavramının devletle birey arasındaki bağı ortaya koyarak, bireye bir kimlik kazandırarak, ona belli haklar verdiği gibi belirli sorumluluklar da yüklediğini ifade edebiliriz. Ayrıca modern toplumla birlikte bireyler, vatandaşlık kavramı dâhilinde, haklarını aramak için daha çok çaba harcamakta ve bireyler devletle arasındaki sorunları da eleştirel bakış açısı ile çözmeye çalışmaktadırlar.

1.1.2. Liberal Vatandaşlık: Doğuşu ve Fikri Kökleri

Yaklaşık üç yüzyıllık geçmişe sahip olan liberalizm modern siyasi ve iktisadi teorilerin ilki olarak gösterilir (Yayla, 2002). Liberal düşünce geleneğinin köklerini İngiltere'nin 1215 tarihli Magna Carta'sına ya da daha eskiye giderek Antik Yunan dönemine dayandıranlar bulunmaktadır (Yayla, 2000).

Liberalizmin kökeni Avrupa'daki toprak soylular (Aristokrasi) ile kent soylular (Burjuvazi) arasındaki çatışmaya dayanır. Bu sürecin gelişimi ise şu şekilde olmuştur. Onuncu yüzyıldan itibaren kentlerde ticaret ve sanayinin gelişmesi sonucu varlıklı bir toplumsal sınıf doğmuştur. Kent soylu olarak isimlendirilen bu sınıf zamanla gücünü artırırken, toprak soylular giderek zayıflamıştır. Bu durum aynı zamanda tarımın ekonomik olarak zayıflamasına neden olmuştur. On ikinci yüzyılda ise toprak soylular ve kent soylular arasındaki çatışmalar daha da artmıştır. Derebeylerin sahip olduğu hukuksal ayrıcalıklar kent soyluların gelişmesine engel olmuştur. Derebeyleri ticaret yapmak için topraklarından geçen kişilere keyfi kurallar uyguladığı gibi topraklarında yaşayan halkın da kendisinden izin almadan şehre gidip çalışmasına izin vermemiştir. Bu dönemde önemli siyasal, askeri, yönetsel ve dinsel görevler de toprak soyluların tekeline bırakılmıştır. Örneğin; İngiltere'de toprak soylu olmayanların general olmaları imkânsız olup, Lordlar Meclisi'nde de üyelikler babadan oğula geçmektedir. Bu şartlar altında kent soyluların sorunlarına çözüm getirmek amacıyla ortaya çıkan liberalizm, eşitlik ve özgürlük ilkesine bağlı olarak doğmuştur. Bu çözüme göre ancak iki sınıf yasalar önünde hukuksal olarak eşit olursa, kent soyluların önü açılacaktır. Özgürlük ilkesi ise kent soyluların kendi düşüncelerini yayarak kuracakları düzeni anlatabilmeleri ve dolayısıyla toplumda kendilerine yandaş bulup mücadelelerini sürdürebilmeleri için gerekliydi (Kışlalı, 1998). Sanayi devrimine kadar burjuva sınıfının çıkarları ile paralel görülen liberalizm sanayi devrimiyle birlikte bir ideoloji olmaktan çıkarak yaygın bir toplumsal ve siyasal felsefe haline gelmeye başlamıştır. Çünkü sanayi devrimi özellikle işçi sınıfının hayat şartlarını zorlaştırarak bu sınıfların siyasete katılımını ve sosyo ekonomik bakımdan korunmasını gündeme getirmiştir (Erdoğan, 1998).

Yukarıda ifade edildiği gibi liberalizm ilk doğuşu itibariyle bireyi topluluklara karşı güçlendirmek, egemenin bireyler ve birey grupları üzerindeki iktidarını sınırlamak iddiası ile siyasi bir doktrin olarak ortaya çıkan bir teoridir. Siyasi yazılarıyla tanınan

John Locke ve ekonomik yönüyle dikkat çeken Adam Smith bu teorinin önde gelen isimlerindendir (Yayla, 1998). Bu kişilerin içinde yer aldığı liberal filozoflar ilgi alanlarına göre siyasi, ekonomik ve etik iddialarla liberalizm anlayışını şekillendirmişlerdir. Görüldüğü gibi liberalizm bütüncül ve çeşitli yönleri bulunan bir teoridir. Ancak bu kadar köklü geçmişi olan teori ancak 19. yüzyılın başlarında siyasi terminolojiye girebilmiştir (Yayla, 2002).

Liberalizm tarihsel olarak John Locke, İskoç Aydınlanması ve İmmanuel Kant olmak üzere başlıca üç kaynaktan beslenmiştir. Bunlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır:

Temelinde bir Anglo Amerikan düşünce geleneği olan liberalizmin temellerini 17. yüzyıl sonlarında eser vermiş olan İngiliz Locke (1632-1704) atmıştır. Locke'ye göre uygar topluma geçmeden önce insanlar doğa durumunda yaşıyorlardı ve doğada insanların "hayat, hürriyet ve mülkiyet" üçlemesi olarak ifade edilen doğal hakları bulunmaktaydı (Erdoğan, 2005). Bu yaşamda ayrıca başkalarına zarar vermeme kuralına dayalı tanrı tarafından konulmuş bir "doğa yasası" egemendi. Bu yasa insanların özgür, eşit ve barış içinde yaşamasını sağlıyordu. Doğa yasasına uymayıp saldırgan davrananları herkes tek başına ya da başkalarıyla birleşerek cezalandırma hakkına sahip bulunmaktaydı. Ancak hem davacı, hem yargıç, hem de ceza uygulayıcısı olmak toplumsal karışıklıklara neden olabileceğinden insanlar kendi iradeleriyle uygar topluma geçmeye karar verdiler. İnsanlar toplum sözleşmesiyle uygar topluma geçerken doğal hakları hariç yargılama ve cezalandırma haklarını topluma devrettiler. Sözleşmenin sürdürülmesi yöneticilerin bireylerin doğal haklarını korumasına bağlıydı. Eğer yöneticiler bireylerin doğal haklarını korumak yerine çiğnerlerse sözleşme bozulmakta ve bireylerin yöneticilere boyun eğme yükümlülüğü ortadan kalkmaktaydı (Kışlalı, 1998).

Locke'nin fikirleri liberal siyasal geleneği büyük ölçüde etkilemiştir. Günümüzdeki liberal düşünürler de dâhil çok sayıda liberal düşünür başta doğal hakların güvencesi olmak üzere devlet faaliyetlerinin sınırları ve mülkiyet hakkının kapsamı gibi birçok güncel sorunu Locke'nin fikirleri ışığında ele almaktadır. Son dönemde Locke'nin fikirlerini en iyi temsil eden kişi olarak ise Amerikalı siyaset felsefecisi Robert Nozick (1938-2002) gösterilir.

“İskoç Aydınlanması” olarak bilinen düşünce akımı da liberalizmin şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu akımı 18. yüzyılda yaşayan David Hume, Adam Smith ve Adam Ferguson (1723-1816)’un görüşleri şekillendirmiştir. Bu düşünce akımının temellerini “kendiliğinden düzen” ve “doğal özgürlük sistemi” kavramları oluşturmuş olup klasik liberal çizgide yer alan bütün düşünürler bu akımdan az ya da çok etkilenmiştir. 20. yüzyılda liberalizmin önemli isimlerinden biri olan ve İkinci Dünya Savaşı sonrasında klasik liberalizme yeniden ilgi uyanmasında rolü olan Avusturyalı (Nobel ödüllü) ekonomist ve siyaset felsefecisi olan Friedrich A. Hayek “İskoç Aydınlanması” geleneğini kendi liberal anlayışının temeline yerleştirmiştir.

İmmanuel Kant (1724-1804), liberalizmin bazı fikirlerinin şekillenmesinde önemli rol oynamıştır. Faydacılığın etkisi altında kalan liberaller, özellikle Kant’ın kişisel özerklik (autonomy) ve kişilerin ahlaki bakımdan eşitliği kavramlarına verdiği önem bakımından onun evrenselci adalet anlayışından etkilenmişlerdir. Günümüzde Kantçı liberalizmin başlıca temsilcileri Amerikalı siyaset felsefecileri John Rawls (1921-2002) ve kısmen de Ronald Dworkin (1931- ?) olarak gösterilir. Rawls’daki Kant etkisi hakkaniyet olarak adalet ilkelerine ilişkin kurgusunda kendini gösterirken Dworkin’ de ise bu etki, onun liberalizmi eşit ilgi ve saygıyla temellendirmesi şeklinde kendini gösterir (Aktaran: Erdoğan, 2005).

Yukarıda da ifade edildiği gibi liberalizmin felsefi temelleri üç geleneğin etkisi altında olup liberal düşünürlerin fikirleri de bu felsefi geleneklere göre şekillenmiştir. Ancak felsefi temellerindeki ayrımın dışında liberalizm “siyasal liberalizm” ve “ekonomik liberalizm” olarak da ikiye ayrılmaktadır (Kışlalı, 1998). Siyasi liberalizm özgürlüklerin her şeyin önüne geçirildiği siyasi bir ilkeyi savunurken, ekonomik liberalizm ise devletin ekonomiye hiçbir şekilde müdahale etmediği bir dünya görüşünü savunur. Ancak son yıllarda ekonomik liberalizmin, siyasi liberalizmden ayrı tutulmayarak siyasi ve ekonomik liberalizmin bir bütün olarak ele alınması gerektiği görüşü yaygınlaşmaktadır (Yürüşen, 1998).

Liberalizm içindeki önemli bir ayrım da klasik liberaller ve modern liberaller arasında yapılan ayrımdır. Bu ayrımın belirleyici özelliğini devletin görev alanının genişliği ve piyasa karşısındaki tutumları oluşturur. İktisadi özgürlükler ve piyasa ekonomisine vurgu yapan klasik liberalizm devletin görev alanının genişlemesine karşı çıkmaktadır.

Bu geleneğin içinde İskoç aydınlanmasına bağlı olup özgürlükçü bir düzene önem veren Hayek çizgisindeki liberaller ile liberalizmi akılcı bir temelde ele alan Mises’ci liberaller yer almaktadır. Bu gruptaki düşünürler liberalizmin temel kavramı olarak bireysel özgürlüğü görürler (Erdoğan, 2005).

19. yüzyılın ortalarından itibaren Maksist ve diğer kollektivist tepkilerin de etkisiyle liberal gelenek zamanla kendi içinde yeniden biçimlendirilerek sosyal ve pozitif bir içerik kazanmıştır. Thomas Hill Green (1836-1882), Kant ve Hegel’in idealist felsefelerinden etkilenerek “pozitif özgürlük” anlayışını temel almış, devletin rolünü arttıran ve ona aktif görevler tanıyan yeni bir liberal anlayış geliştirmiştir (Erdoğan, 1998). Modern liberalizm olarak ifade edilen liberalizmin bu yeni kolu klasik liberalizmden farklıdır. Çünkü devlete kısmen dağıtımcı bir rol vererek, refah devletini savunmaktadır. Bu nedenle liberalizmin bu yeni kolunu destekleyenler “sosyal liberaller” olarak da adlandırılırlar. Liberalizmin bu yeni gelişen kolundan (sosyal liberalizm) kendilerini ayırmak isteyen klasik liberaller bunun için “liberteryan” ifadesini kullanmaya başlamışlardır (Erdoğan, 2005).

Tok (2008), liberalizmi sosyal liberalizm ve libertalizm olarak ikiye ayıran isimlerdendir. Libertalizm terimi hem Milton Friedman (1988) ve Friedrich Von Hayek (1999) gibi klasik liberalleri hem de Robert Nozick (1974) ve David Gauthier (1986) gibi günümüz liberteryan liberalizmini temsil eden liberalizmi kapsayacak şekilde kullanılmıştır (Aktaran: Tok, 2008). Klasik liberalizmin günümüzdeki uzantısı ise neo-liberalizm olarak ifade edilmektedir. Neo-liberalizm klasik liberalizmin revize edilmiş hali olup, liberal gelenekteki sosyal liberalizm ve refah devleti doğrultusunda 20. yüzyılda kendini gösteren toplumsal refahı ön plana çıkarmaya çalışan klasik liberal tezlerin yeniden canlanışını ifade etmektedir (Erdoğan, 1998).

Genel olarak bakıldığında liberalizmde, farklı dönemlerde, farklı koşullar altında farklı sınıflamalar mevcut olsa da temelde ortak yönler bulunur. Liberalizm farklı dönemlerde mülkiyet edinme hakkını savunma, zorbalığa karşı bireyi koruma, insan haklarının doğuştan bir doktrin olduğunu kanıtlama, dünya pazarını organize etme ya da bireycilik oluşturmak için çabalamıştır (Martin, 1948). Öncelikle bireysel özgürlükle ilgilenen liberaller, insanların fikirleri olmadan yaşayamayacağını, bireylerin kendi fikirlerini özgürce seçebileceğini sonuç olarak insanın saygıya layık olduğuna inanırlar (Abowitz

ve Harnish, 2006). Buradan anlaşılabileceği gibi liberalizm zamana ve koşullara aldırmaksızın insan haklarını korur ve savunur. Benzer olarak serbest ticaret, bireysellik, özel mülkiyet, sınırlı devlet, kanun hâkimiyeti, kendiliğinden düzen ve negatif özgürlük gibi ifadeler liberalizmin temelinde yer almaktadır. John Locke'den itibaren de liberal düşünce geleneği içinde yer alan düşünürler bu değerlere sahip çıkmışlardır (Başdemir, 2009).

Bu çalışmada liberalizm ile ifade edilen klasik liberalizmin uzantısı olan liberteryan liberalizmdir. Çünkü sosyal liberalizm klasik liberalizmle, cumhuriyetçilik arasında yer aldığından kesin bir ayırmadan uzak olup cumhuriyetçiliğe yakın bir yaklaşım gösterir.

1.1.3. Liberal Vatandaşlığın İlkeleri

Bu bölümde liberalizmin temel ilkelerinden kabul edilen piyasa ekonomisi, birey, bireycilik, insan hakları ile liberalizmin özgürlük, eşitlik ve sınırlı devlet anlayışına yer verilecektir.

1.1.3.1. Piyasa Ekonomisi

Liberalizm bütün insanlara piyasa sistemini oluşturan temel ilkelere göre kendi iyilerini araştırarak, kendi amaçlarını seçme ve kendi yöntemleriyle bunları gerçekleştirebilmek için çalışma fırsatı verir. Liberalizmde birinin kaybetmesi diğerinin kazanması anlamına gelmediğinden liberalizm bütün insanların aynı anda kazanacağı ekonomik bir sistem sağlamaya çalışır. Bu açıdan liberalizm, özgür bireylerin serbest iradeleriyle yaptıkları ekonomik faaliyetlerinin sonucu olarak ortaya çıkan serbest piyasa ekonomisini savunan bir teoridir (Yayla, 2002). Ancak serbest piyasa ekonomisi bireylerin başkalarının hak ve özgürlüklerine saygılı olma şartına bağlıdır. Bu şartı yerine getiren herkes mali kaynaklarını, yetenek ve olanaklarını dilediği biçimde kullanmakta özgürdür (Göze, 2009). Devlet, bu şartı yerine getiren bireylerin ekonomik faaliyetlerine karışmayarak sadece toplumda güvenliği ve düzeni sağlama adına bir polis gibi görev yapacaktır. Devletin güvenlik görevlisi gibi bir rol yüklenmesinin nedeni ise ekonomik açıdan gelişmiş bir devletin bireylerin özgürlüğünü tehdit edeceği düşüncesidir (Göze, 1976).

Liberal ekonominin öncülüğünü İngiliz düşünürü Adam Smith (1723-1790) yapmıştır. Smith'in Milletlerin Zenginliği (1776) eseri ile Quesnay ve D. Ricardo'nun Siyasal

İktisadın İlkeleri (1817) isimli eserleri laissez-faire’ci “bırakınız yapsınlar” iktisat anlayışının temellerini oluşturmaktadır. Özellikle Adam Smith’in Milletlerin Zenginliği (1776) eserinin yayınlanmasıyla birlikte bir ülkenin ekonomik gücünün sadece toprak zenginliğine bağlı olmadığı, insanların emek gücü ve işbölümü zenginliğinin de önemli olduğu kabul edilmiştir. Bu görüşün etkisiyle birlikte bir ülkenin gelişmişliğinin ağır sanayi mallarının üretimi ile ölçülemeyeceği, hizmet sektöründeki gelişmenin de ülkelerin gelişmişliğini belirleyebileceği kabul edilmiştir (Yayla, 2002). Bu eserlerde ayrıca klasik iktisat herkesin çıkarına hizmet eden, tekelci olmayan bir piyasa olarak ifade edilmektedir (Erdoğan, 1998).

Liberal özgürlüğün önemli bir aşamasını oluşturan ekonomik özgürlük, günlük dilde başkalarına muhtaç olmamayı ifade ederken, liberal ekonomide girişimcilik hakkına sahip olmayı ifade eder. Ekonomide girişimciliğe önem veren liberal yazarlardan Mill serbest ticaret ile bireyin özgürlüğünü birleştirir. Mill’e göre üreticiler ve satıcılar üretim ve ticaret işlerini serbest bir şekilde yaparlarsa mallar ucuz ve kaliteli olur. Üreticiler ve satıcılar gibi tüketiciler de dilediklerini istedikleri yerden almakta serbest olmalıdırlar. Ludwig Von Mises de Mill gibi bu ekonomik özgürlükle bireyin özgürlüğü arasında sıkı bir bağ olduğunu belirtir (Aktaran: Yayla, 2002).

Bireyin özgürlüğünün ortaya çıkabilmesi için ekonomide rekabetin olması gerekir. Diğer bir ifadeyle rekabet olduğu sürece işçinin geleceği işverenin keyfine bağlı değildir. Bu yüzden işveren işçiyi işten çıkarırsa işçi başka iş bulabilir. Tüketici de piyasa ekonomisi içinde geniş imkânlarla sahip olduğu için istediği yerden alışveriş yapabilir. Ekonomideki bu serbestliğin bireyi özgür kıldığı kabul edilir. Hatta bireyin özgürlüğünü kanunların ve anayasaların değil piyasa ekonomisinin sağladığı belirtilir. Kanunlar ve anayasalar sadece piyasa ekonomisinin sağladığı özgürlüğü polise karşı korumak için vardırırlar (Yayla, 2002). Sonuç olarak buradan serbest piyasa ekonomisinin aynı zamanda bireyin özgürlüğünü de sağladığı gerçeğine ulaşabiliriz.

Serbest piyasa ekonomisinin istenilen şekilde işleyebilmesi devletin içte ve dışta barışı koruyarak, adil kurallar koymasına bağlıdır (Erdoğan, 1998). Burada görüldüğü gibi serbest piyasa ekonomisinde devletin de bir görevi vardır ancak bu görev sadece düzeni sağlamaktan ibarettir. Eğer devlet ekonomik hayatı tamamen kendi kontrolü altında tutmaya çalışırsa bu durumda politik özgürlükte tehlikeye girer. Buradan da

anlamaktayız ki ekonomik özgürlük bireyin özgürlüğüyle ilgili olduğu gibi aynı zamanda politik özgürlükle de iç içe geçmiştir. Şöyle ki politik özgürlük sadece üretim araçlarının özel mülkiyetin elinde olduğu yerde vardır. Buna örnek olarak basını verebiliriz. Basın sadece devletin kontrolünde olup özel sektöre basında yer verilmezse bu durumda basının sadece devletle ilgili haberler yapması kaçınılmaz olacaktır (Yayla, 2002).

Türkiye’de ekonomik anlamda liberalizm sadece Özal döneminde yaşanmıştır. Koyu bir Adam Smithçi olan Özal’a göre piyasalar tamamen özgür olmalıydı. Önceki dönemlerden ayrılan bu farklı felsefesi ile Özal, kendini bir reformcu olarak görmüştür. Ancak Türkiye’de Özal’la başlayan liberal girişimlerin ömrü çok uzun olmamıştır. Çünkü onun başlattığı faiz serbestisi banker faciasıyla, dış ticaret liberasyonu ise hayali ihracat soygunu ile son bulmuştur (Timur, 2004). Bu durumu da şuna bağlayabiliriz ki liberalizm Türkiye’nin ekonomik ve toplumsal yapısını değiştirmiş ama değişim politik liberalizmle tamamlanamamıştır. Sistemin yeni politik talepleri karşılayamaması sonucu toplumun çeşitli kesimleri arasında dengesizlikler büyümüş ve durumdan yoksul kesimler rahatsız olmaya başlamışlardır. Bu nedenle 1990’lı yıllar bu huzursuzluklara çözüm bulmakla geçmiştir (Ayata, 1998). Bu da göstermektedir ki Türkiye’de tam anlamıyla bir liberal sistem hiçbir zaman yaşanmamıştır.

1.1.3.2. Birey, Bireycilik ve İnsan Hakları

Anglo-Amerikan siyasal kuramında önemli bir yeri olan liberal bireyciliğin, 17. yüzyıldan ya da Thomas Hobbes’den itibaren egemen düşünce biçimi olduğu kabul edilir (Kadioğlu, 2008b). Liberalizm insan kişiliğinin birinci değer olduğu varsayımı üzerine inşa edilmiş olup, liberalizmde her türlü toplumsal ve siyasal düzenlemenin alt yapısında amaçları için çaba harcayan bireyler vardır. Bireylerin bu amaçlarını gerçekleştirme yolunda hiçbir dış engel ve müdahale ile karşılaşmaması gerekir. Bu ancak kişinin bireysel hak ve özgürlüklere sahip olması ile mümkün olmaktadır (Erdoğan, 1998). Bu doğrultuda liberal bireycilik vatandaşlığı “haklar” temelinde bir “statü” olarak tanımlar. Böylece ihtiyaçlar ve yetkilere bağlı bir vatandaşlık ortaya çıkmıştır. Bu vatandaşlık statü olarak ortaya çıkmasından ötürü bireyleri birlikte yaşamak için gereken temel şeylerin dışında hiçbir görevle yükümlendirmez (Kadioğlu, 2008b). Yani seçimlerinde özgür olan birey kamusal ya da siyasal alanda yurttaşlık

statüsü haklarını kullanıp kullanmamaya kendi özgür iradesi ile karar verir. Burada da görüldüğü gibi katılım hak olmakla beraber zorunlu bir görev değildir (Üstel, 1999). Bireylerin içsel bir parçası olan haklar, hem toplumdan ve hem de toplumun güvenliğini sağlamakla görevli olan devletten önce gelir. Böylece bireylerin sadece kendisi gibi bağımsız olan bireylere saygı göstermesi beklenir. Yine bu vatandaşlık türünde bireylerin ailelerine ve arkadaşlarına karşı herhangi bir yükümlülük üstlenip üstlenmemesi de bireyin tercihi bırakılmıştır (Oldfield, 2008). Böylece insanları başka topluluklarda bir arada tutmak için kullanılan etnik ve dinsel öğeler liberalizmde yer almaz. Bunun yerine rekabet ve bireycilik ön plana çıkmaktadır (Kymlicka, 1998). Buradan da anlaşılacağı gibi liberalizm de birey kendi kaderini kendi belirler (Holden, 2007).

Liberalizmde bireyler birbirleriyle sözleşme temelinde ilişkiye girerler (Kadıoğlu, 2008b). Sözleşme teorilerinin ilk ve en iyi bilinen örneğini John Locke'un siyasi teorisinde görmek mümkündür. Bu teoriye göre, toplum ve siyasi yönetim arasındaki hak ve görevler ilişkisi bir sözleşme ile düzenlenmektedir. Sözleşmenin içeriğine göre devlet vatandaşların temel hak ve hürriyetlerini koruyacak vatandaşlar da bunun karşılığında devlete itaat edeceklerdir (Yayla, 1998). Ancak devlet bireylerin hak ve özgürlüklerini korurken onlar için bazı kısıtlamalar getirebilir. Fakat vatandaşlar devletin yaptığı bazı kısıtlamalara hak ve özgürlüklerinin güvence altına alınması karşılığında rıza gösterirler (Çeçen, 2000). Çünkü liberal bireycilikte bu kısıtlama birey göz önüne alınarak onun çıkarı doğrultusunda konulmuştur. Bu kısıtlama iki türlü olup ya doğrudan bireyin kendi koyduğu kurallar ile ya da devletin temsilcilerinin birey için koyduğu kurallarla olur (Akin, 1971). Bu kısıtlama dışında devlet bireyleri ekonomik ve siyasal çıkarları yolunda tamamen özgür bırakmalıdır (Üstel, 1999). Birey ve devlet arasında hakları koruma adına yapılan bir sözleşmenin yapıldığını gösteren tarihte resmi bir bilgi olmaması durumu sözleşme teorisinin değerini azaltmaz (Yayla, 1998).

Bireye önem veren liberaller insanı birey olarak dikkate almayan, onun değer ve amaçlarından bağımsız toplumu hedef alan bir ortak iyiyi kabul etmezler (Erdoğan, 1998). Bu nedenle liberal vatandaşlık sözleşmeler dışında sosyal bir bağ, sosyal dayanışma veya toplum adına birlik ve hiçbir ortak hedef algısı üretmez (Oldfield, 2008). Çünkü liberaller sınıf, devlet, toplum gibi kelimelerin gerçek varlıklarını anlatmadıklarını bunların sadece kavramsal bir soyutlama olduğunu ifade ederler. Bu

nedenle de toplum bireylerin toplamından ibaret olup onlar için gözlenebilir bir varlık değildir. Toplumun onu oluşturan bireylerden ayrı bir amacı ayrı bir varlığı olamaz. Devlet de böyle bir ortak iyi anlayışını bireylere kabul ettirmeye çalışmamalıdır (Erdoğan, 1998). Ancak bu durumda toplum Aristoteles'in ifade ettiği gibi insanın sadece iyi niyet beslediği ancak daha fazlasını hissedemediği yabancılardan oluşur (Aktaran: Oldfield, 2008). Bu nedenle liberal bireyci gelenekte vatandaş hakların taşıyıcısı pasif bir kavram olarak görülür (Kadıoğlu, 2008b).

Liberal bireycilik bireyi sorumluluklar konusunda serbest bırakmanın dışında bireyi çalışkan, özerk ve çıkarının bilincinde olarak yetiştirmeye çalışır (Üstel, 1999). Bu bağlamda liberalizmde kişilerin ve kişilerden oluşan grupların genel ve eşit kurallar çerçevesinde çıkar aramaları meşru kabul edilmiştir. Bu nedenle çıkar arayışı içinde hareket eden politikacılar ve politikacı gruplarını karşı karşıya getirecek anayasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu anayasal düzenlemelerin en önemli amacı iktidarı hiçbir durumda bir kişinin veya grubun eline bırakmamaktır. Bunu sağlamanın da iki temel yolu bulunmaktadır. Birinci yol bütün demokrasilerde görülen yasama, yürütme ve yargı gücünün farklı organların ellerinde olmasına dayanan kuvvetler ayrılığı ilkesinin benimsenmesidir. İkinci yol ise yine iktidarın çevre ile merkez arasında paylaşılmasına dayanan anayasal yönetimdir. Bu yönetim sistemleri içinde barış, düzen ve refah içinde yaşayan bireyler diğer yönetim çeşitlerine göre daha mutlu olurlar. Ancak aksi bir durum söz konusu olup bireylerin çıkar arayışı bastırılırsa arkasından terör ve yoksulluk gelir (Yayla, 1998). Burada da görüldüğü gibi bireylerin özgürlüğü devletin bireyin özel çıkarlarını korumak için yaptığı düzenlemelere bağlıdır (Üstel, 1999).

Vatandaşlığın liberal demokratik yorumunun önde gelen savunucu olan T. H. Marshall (Guzina, 2007) haklara dayalı olan vatandaşlık anlayışını en iyi 1949'da yazdığı "Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar" makalesinde ifade etmiştir. Marshall' a göre toplumdaki bireyler özgür olup eşit muamele görmelidir. Toplumdaki bireylerde vatandaşlık algısının oluşması için ise bireylere giderek artan sayıda haklar verilmelidir (Kymlicka ve Norman, 2008). T. H. Marshall'ın yazılarında (1950, 1977) yer aldığı şekliyle bu haklar sivil, siyasal ve sosyal hakları içerir. Sivil haklar 18. yüzyılda mutlak devletler karşısında bireyin kazandığı hukuki haklardır. Siyasal hakların gelişmesi ise 19. yüzyılda modern parlamenter sistemlerin gelişmesi ile olmuştur. Modern vatandaşlığın refah devleti politikalarına yönelik olan eğitim, sağlık ve işsizlik sigortası

gibi boyutları ise 20. yüzyılda ortaya çıkmıştır (Kymlicka ve Norman, 2008). Belirtilen bu haklara dayalı olan vatandaşlık T. H. Marshall'a göre sadece liberal demokratik toplumda ortaya çıkabilir. Bu bağlamda liberalizm işçi, memur ve işadamı arasında ayırım yapmaksızın her vatandaşı ihlal edilemez ve vazgeçilemez insan hakları ile donatır (Yayla, 2002).

Liberalizm öncelikle siyasi ve sivil hakların sözcülüğünü yapmakla birlikte ekonomik ve sosyal haklara da karşı değildir. Çünkü insan hakları literatüründe “ekonomik ve sosyal haklar” olarak nitelendirilen haklar hak olmaktan çok ideal olarak görülür. Locke'den Smith'e kadar birçok klasik liberal, devletin sosyal görevlerinin bulunduğunu kabul eder. Bugün de liberal olarak kabul edilen ülkelerde eğitim, sağlık, sosyal güvenlik ve ücretli tatil gibi devletin bireylere sağladığı haklar bulunmaktadır. Ancak liberaller ekonomik ve sosyal hakların devletin koruması altında olmasını isteseler de insanların ekonomik faaliyetlerini kontrol altına alan devletin diğer bütün hak ve özgürlükleri de denetim ve baskı altında tutacağı endişesini taşırlar (Coşkun, 2006).

İnsan haklarının kendinden bekleneni yerine getirebilmesi için toplumda farklılıkların hoş görüldüğü özgür bir ortamın olması gerekir. Farklı grupların bir arada yaşaması için her kesimin diğerine hoşgörüyle yaklaşması gerekir. Hoşgörünün olmadığı yerde hakların farklılaşmasından, bireylerin özgürlüğünden söz edilemez. Bu nedenle kişilerde başkalarının haklarına karşı sorumluluk duygusu geliştirilmelidir. Ayrıca insan haklarının güvence altına alınması için bireylerin bireycilik bilincine ulaşması gerekir. Bu bilinçte ancak başkalarının haklarına saygı gösterme, insan hakları ihlalleri karşısında duyarlı olma, haklarını sahiplenme ve gerektiğinde de direnme yoluyla özgürlüklerini koruma ile olur (Coşkun, 2006). Liberal hoşgörünün iki farklı dayanağından birincisine göre, liberal hoşgörü en iyi yaşam biçiminde uzlaşmayı sağlarken diğer yandan insanların birçok yaşam biçimiyle refaha kavuşabileceği inancına da dayanır. En iyi yaşam biçimi ise, zaman zaman çatışan değer kaynaklarının takdir edildiği bir yaşamdır (Gray, 2003).

1.1.3.3. Özgürlük, Eşitlik ve Sınırlı Devlet Anlayışı

Özgürlük ilk anlamıyla özgür irade ile istediğini yapabilme anlamına gelir. Liberal özgürlük anlayışı, özgürlüğü kişilerin bir özelliği olarak ele almak yerine onu, sınırlama

olmama ve müdahalede bulunulmama olarak ele almaktadır (Turhan, 2003). Bu nedenle liberal demokrasiler bireyin özgürlüğünü, özerkliğini, temel haklarını garanti altına almaya çalışırken siyasal iktidarın sınırlandırılması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar (İspir, 2008).

Göze (1976), liberal bireyci devlet sisteminde özgürlüğü, kişinin kendi iradesine uyarak hareket etmesi, kendi kaderine hâkim olması şeklinde tanımlamıştır. Özgür olmak kişinin ayrılmaz bir özelliği olup, insan dünyaya geldiği için özgürdür. Hobbes de özgürlüğü bu anlama uygun şekilde tanımlamıştır. Ona göre;

"Özgürlük veya hürriyet tam olarak engelleme olmaması demektir; engelleme ile hareketin önündeki dışsal engelleri kast ediyorum ve bu rasyonel yaratıklar kadar, irrasyonel ve cansız yaratıklar için de geçerlidir. Çünkü dışsal bir varlığın engellemesiyle belirlenen belirli bir alanın dışına çıkamayacak biçimde sabitleştirilmiş veya kuşatılmış bir şey için onun daha öteye gitme özgürlüğü olmadığını söyleriz. Fakat hareketin önündeki engel şeyin kendi yapısında ise, özgürlükten yoksun olduğunu değil, hareket yeteneğinden yoksun olduğunu belirtiriz; hareketsiz duran bir kaya veya yatağa mahkûm yatalak bir hasta gibi" (Aktaran: Turhan, 2003, s. 146).

Tartışmalı olduğu ifade edilse de John Locke da özgürlüğü Hobbes'a benzer bir biçimde aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

"Düşünme ve hareket insan düşünme veya düşünmeme; hareket etme veya hareket etmeme iktidarına sahip olduğu ölçüde, o açıdan, özgür bir insandır. Herhangi bir şeyin başarımı veya o şeyden kaçınma insanın iktidarında değilse; yapma veya yapmama insanın düşünme faaliyeti sonunda yaptığı seçimin bir sonucunu izlemiyorsa, o zaman o kişi özgür değildir" (Aktaran: Turhan, 2003, s.146).

Hobbes ve Locke'nin görüşlerindeki ortak nokta, özgürlüğün başkalarınca engellenmemesi gerektiğidir. Dış engeller ne kadar az ise bireyin özgürlüğü de o kadar fazla olmaktadır.

Liberal özgürlüğün temelini negatif özgürlük oluşturmaktadır. Negatif özgürlüğe göre bireylerin çeşitli arzularını hayata aktarırken yönetimden ve bireylerden kaynaklanan herhangi bir müdahalenin bulunmaması gerekir (Holden, 2007). Özellikle liberaller inanç, konuşma, örgütlenme, cinsiyet özgürlüğü vb. konularda devletin ve bireylerin kendilerine müdahale etmelerini istemez (Kymlicka, 1998). Bu müdahale konusunda ise

devlet bireylerden daha tehlikelidir. Çünkü sınırları olmayan, kuralları konulmamış bir devlet yasaklanan zorbalıkları kendi kılıfına uydurarak insanları köleleştirebileceği için insan hak ve özgürlükleri için büyük bir tehdit oluşturmaktadır. Bu nedenle bireyin özgür olabilmesi için hem diğer bireylerin hem de devletin zorlaması altında kalmadan hareket edebilmesi gerekir. Burada zor ile bireyin kendi planlarına uygun hareket etmesinin engellenmesi anlatılmaktadır. Zor durumunda, bireyin kötülükten uzak durmak ya da bir iyiye ulaşmak için yaptığı planlar hep başkaları tarafından kontrol edilir. Bu şekilde zor, bireyin düşünerek zekâsını kullanmasına engel olur. Liberal özgürlükte ise zor durumu ortadan kalkarak birey eylemlerine kendi bilgi, amaç ve inançları doğrultusunda yön verir. Ancak liberal bir toplumda bile bulunulsa zordan kaçınmak tamamen mümkün olmayabilir. Zor kullanımını engellemenin yolu, zor kullanma tehdidinde bulunmaktan geçer. Bu da durumu karşılıklı olarak birbirine zarar verme şekline dönüştürdüğü için istenen bir durum değildir (Yayla, 2002).

Liberalizm kuralları olan, sınırlı bir devletten yanadır. Bu nedenle de doğa halinde yaşayan bireyler haklarını güvence altına almak için sözleşme imzalayarak sivil topluma geçmişlerdir. Bu sözleşmeye göre siyasal yönetim insan haklarını korumak için vardır. Koruma altına alınan hakların içine ise “hayat, özgürlük ve mülkiyet” hakları ve bunların türleri girer (Erdoğan, 1998). Ancak devletin bu hakları korumasında bir sıkıntı yaşanır bu durumda bireylerin direnme hakkı doğar (Şahin, 2008). Ancak bu direniş insanın doğa durumuna dönüşü anlamına geldiğinden istenilen bir durum değildir. Bu nedenle bu tür olumsuzlukları ortadan kaldırmak için devlet tarafından bireyin özgürlük haklarını korumak için anayasal tedbirler alınmıştır. Fakat devletin birey haklarını tehdit etmesini önlemenin en önemli aracı ise yasama ve yürütmenin birbirinden ayrılmasıdır. Liberal devletin sınırlılığını ifade etmek için ayrıca “hukuk devleti” ve “hukukun hâkimiyeti” kavramları da kullanılmaktadır. Hukukun hâkimiyeti doktrinine ayrıntılı bir şekilde yer veren Hayek’e göre vatandaşlar kanunların kendilerini nasıl etkileyeceğini bilmelidir. Bunun için de kanunlar herkese eşit olarak uygulanmalıdır. Yani kanunlar geçmişi kapsamamalı ve hükümet dâhil herkes için geçerli olmalıdır. Bu özelliklere sahip olmayan kurallar ise kanun adını almamalıdır. Bu kanunların sadece içeriğiyle ilgilenen liberalizm hükümetin yönetim şeklinin ne olduğu (anayasal krallık ya da demokrasi) üzerinde çok fazla durmaz. Çünkü yönetim şeklinden çok egemenliğin nasıl kullanıldığı önemlidir (Yayla, 2002).

Liberal özgürlük kapsamında siyasal iktidar, yasalar çerçevesinde kullanılan özgürlüklere herhangi bir müdahalede bulunmamalıdır. Bireyin özgürlüğü sadece başkasına zarar verme ihtimali söz konusu ise yasa ile sınırlanmalıdır. Liberalizmde devletin görevi sadece toplumda düzeni ve güvenliği sağlamaktan ibarettir. Devlet bireylerin doğal haklarını güvenlik altına alacak kuralları koyup, gerekli kurumları kurduğu zaman, hak ve özgürlüklerin gerçekleşebilmesi için gerekli siyasal koşulları sağlamış olur. Bu nedenle özgürlük en fazla doğal haklara saygılı olan bir devlet düzeninde gerçekleşecektir (Göze, 2009). Görüldüğü gibi liberal anlayışın özgür insanı hiçbir kurala bağlı olmasa da toplumsal düzenin kendi çıkarına işlemesi için, ortaya bir hukuki düzen koyarak kendi özgürlükleri uğruna olsa da bir takım kurallara uymak zorundadır (Akın, 1971).

Liberal devletin hak ve özgürlük anlayışı en açık ifadesiyle 1789 Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları bildirisinde yer almıştır. Bu bildiride 18. yüzyılın siyasal, felsefî, ekonomik ve sosyal görüşleri ile liberal devlet sisteminin temel ilkeleri açıkça ortaya konulmaktadır. Bildirinin ilk kısmında, yönetim biçimlerinde ortaya çıkan aksaklıkların ve insanların uğradıkları felaketlerin tek sebebi olarak insan haklarına gereken önemin verilmemesi hatta bu hakların bilinmemesi ve zamanla unutulması gösterilmiştir. İnsanlar baskıcı ve keyfî yönetimlerin kurulması ve yerleşmesini önlemek için zaman içinde kaybedilmeyen ve devredilmeyen doğal haklarını bilmeli ve öğrenmelidirler. Toplumdaki bütün insanlar haklarını ve görevlerini bilerek bunlara uygun davranmalıdırlar. Tüm insanlar özgür ve eşit doğmuş olup, buna uygun bir şekilde de yaşarlar. Bildiride ayrıca devletlerin ve siyasal toplulukların amaçlarına da yer verilerek devletin amacı, bireylerin zaman aşımı ile kaybetmedikleri doğal haklarını korumaktan ibaret olarak gösterilmiştir. Birey, doğal hakları olan özgürlük, kişi güvenliği, mülkiyet ve baskıya karşı direnmelidir (Göze, 2009). Liberal görüşü savunanlar için özgürlük sadece liberal bir toplumda olabilir (Akın, 1971).

Liberal devletin eşitlik anlayışının temelinde insanların doğal olarak eşit oldukları inancı yatmaktadır. Birey, insan olarak özgür doğduğu gibi aynı şekilde eşit olarak dünyaya gelir. Liberal görüşü yansıtan bütün bildirilerde insanların özgür oldukları için eşit oldukları fikri toplumcu düşünce ortaya çıkıncaya kadar baskın olmuştur. Ancak, Marxçılıkla birlikte insanlar eşit oldukları zaman özgür sayılabilecekleri anlayışı yerleşmiştir. Yani eşitlik özgürlüğün bir aracı haline gelmiştir (Akın, 1971). Buradan da

anlaşılabacağı gibi eşitlik de özgürlük gibi insanın yapısından ayrılması olanaksız bir özelliktir. Isaiah Berlin (1980)'in belirttiği şekliyle eşitlik herkesin bir kişi sayılarak, hiç kimsenin birden fazla değerde sayılmamasını gerektirir. Her birey içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik koşullara bakılmaksızın eşit değer ve saygıyı hak eder (Aktaran: Erdoğan 1998). Liberal devlet sistemi de bireylerin içinde bulundukları sosyal ve ekonomik koşulların neden olduğu durumla ilgilenmez. Çünkü yapay ayrıcalıklar ortadan kalktığı takdirde, kişiler yeteneklerini, güçlerini ve şanslarını iyi değerlendirerek toplumda hak ettikleri yere ulaşabileceklerdir (Göze, 2009). Benzer şekilde ırk, cins, din, dil ve etnik köken gibi insan özellikleri ayrımcılık için sebep olamaz (Erdoğan, 1998). Buradan da anlaşıldığı gibi ırklar arasındaki eşitliği de destekleyen liberaller ayrımcılığın karşısındadırlar (Dworkin, 2006).

1.1.4. Cumhuriyetçi Vatandaşlık: Doğuşu ve Fikri Kökleri

Cumhuriyetçi vatandaşlık geleneğinin kökenleri Aristo'nun etik ve siyaset felsefesinden gelir (Kadioğlu, 2008b). Zagorin (2003), cumhuriyetçiliğin temel kaynağını Aristoteles gibi yazarlar ile Sallust ve Livy gibi Roma tarihçileri ile ahlaki ve politik filozof olan Cicero'dan aldığını belirtir. Cabrera (2010)'de benzer şekilde cumhuriyetçi vatandaşlığın başlangıç noktasının Rousseau ve Aristoteles'de bulunacağını ifade eder. Bu nedenle cumhuriyetçi vatandaşlığı anlamak için eski Yunan ve Roma vatandaşlık modellerini anlamak gerekir.

Demokrasinin birçok ideali, Yunan vatandaşlık modelinde ortaya çıkmış olup, bu vatandaşlık modeli bugün birçok vatandaşlık türünü de bilgilendirmektedir. Ancak, Yunan cumhuriyetçi vatandaşlık modeli kadınlar ve köleler gibi insan gruplarını demokrasiden ayrı tutarak, politik katılımı elit bir kısma sınırladığı için, bazı çalışmalar için önemli bulgu sağlamasına rağmen bugünün demokratik vatandaşlığı için eksik ve yetersizdir (Murthy, 2010). Roma vatandaşlık modeli ise Yunan vatandaşlık modeline göre daha esnek olup bu dönemde köleler de yurttaş kabul edilmiştir (Heater, 2007). Bu nedenle günümüzde yapılan çalışmalarda Yunan kaynaklarından ziyade Roma kaynaklarına vurgu yapılmaktadır (Scott, 2002).

Machiavelli'nin anayasacı düşüncesinde temel özelliklerini belirleyen cumhuriyetçi gelenek Rönesans ile birlikte yeniden canlanmıştır (Pettit, 1998). Bu gelenek Machiavelli'den Rousseau'ya kadar devam eden çizgideki siyasal düşünürler tarafından

da güçlendirilmiştir (Kadioğlu, 2008b). Avrupa'nın ilk modern politik yapıları olarak gösterilen Kuzey İtalyan Cumhuriyetlerinin kendilerini anlamalarında cumhuriyetçilik önemli bir rol oynamıştır. Ayrıca modern batının politikalarına hâkim olan bu gelenek Hollanda Cumhuriyeti'nde İngiliz iç savaşı sırasında, Amerikan ve Fransız devrimleri öncesinde özellikle öne çıkmıştır. Bu geleneğin modern olan büyük isimleri arasında Harrington, Montesquieu ve Tocqueville gösterilmektedir (Pettit, 1998). Zera Fink (1962), Carokine Robbins (1959) ve John Pocock (1975) on sekizinci yüzyıl İngiltere'sinde ve devrimci Amerika'da Rönesans Avrupa'sının cumhuriyetçi geleneğini sürdürmüştür. Bu yazarlar sayesinde de klasik cumhuriyetçiliğe olan ilgi artmıştır (Aktaran: Marti ve Pettit, 2010).

Klasik cumhuriyetçi gelenekte Roma'nın idealleri örnek gösterilir. Roma'da halkın egemenliği yerine hukukun egemenliğini ön plana çıkaran, farklı güçlerin birbirini denetleyerek dengelemesine aracı olan karma bir anayasaya bulunmaktadır. Aynı zamanda Roma, insanların kamusal görevlerini dürüstçe yerine getirmeye istekli oldukları yurttaşlık erdemine dayanan bir rejimdir (Pettit, 1998). Yerine getirilmesi gereken başlıca görevler ise askerlik hizmeti ve belli vergilerin ödenmesidir (Heater, 2007).

Cumhuriyetçiler için insan, ancak toplum içinde yaşayarak anlam kazanır. Burada da görülmektedir ki cumhuriyetçiler liberaller gibi bireye değil toplumla bütünleşmiş insana önem verirler (Okutan, 2006). Cumhuriyetçi gelenek, bireyleri birbirinden ve topluluktan farklılaştırmadığı gibi bireylerin diğer bireylerle paylaştıkları ve onları toplulukla bütünleştiren özellik ve bağlar üzerinde durur. Rousseau ve Tocqueville geleneğinin uzantısında yer alan cumhuriyetçi yurttaşlık anlayışında yurttaşlık “taahhüt” ve bağlanmayla anlam kazanır (Üstel, 1999). Bu nedenle Cumhuriyetçi gelenekte toplum içindeki dayanışma önemlidir. Dayanışma Cumhuriyet rejiminde eşit durumda bulunan, ortak bir geçmişe sahip olan insanların oluşturduğu siyasal topluluğun ortak bir otoriteye itaat etmesi ile gerçekleşir. Bu dayanışma örneğini modern Türk Devletinin kuruluş yıllarında Türk toplumunun verdiği çabalarda da görmekteyiz. Bu şekilde toplum ortak olan geleceğini şekillendirmeyi amaçlar (Okutan, 2006).

Topluma hizmet kavramına önem veren cumhuriyetçi vatandaşlık, özellikle öğrenciler ve diğer vatandaşlarda toplum ve millete aidiyet duygusu ile görev duygusu

oluşturulmasına yardım eden bir araç olarak kullanılır. Bu özelliğinden ötürü cumhuriyetçi vatandaşlık yaklaşımı içinde yer alan Barber ve diğerleri, vatandaşlığı bireyler arasındaki ilişkileri sözleşmeye dayandıran liberal bireyci anlayıştan farklı anlamda ele alarak vatandaşlığı uygulama olarak görürler (Üstel, 1999). Schwarzmantel'da cumhuriyetçiliğin liberal bakış açısıyla çelişen bir vatandaşlık anlayışına sahip olduğunu ifade eder. Çünkü cumhuriyetçi düşünce liberal düşünceye göre vatandaşlığı daha fazla ciddiye alır. Cumhuriyetçi vatandaşlık, uygulama gerektirdiğinden bireylere gerekli vatandaşlık eğitimi verilerek yurttaşlık değerlerini kazanmaları sağlanmalıdır (Schwarzmantel, 2006).

Cumhuriyetçi gelenekte yurttaşlık birleştirici ve bütünleştiricidir. Yurttaşlar toplumun geleneksel değerlerini ve tarihini benimseyerek toplumla bütünleşirler (Bilgin, 1998). Bireyin toplumsal bir temeli olmadan yurttaş olamayacağını ifade eden bu gelenek ayrıca iyi yurttaş olabilmenin şartının iyi insan olmaktan geçtiğini ifade eder (Okutan, 2006). Bireyin iyi yurttaş olabilmesi için yurttaşlık bilgisinin önemine ve yurttaşlık okuryazarlığının iyi olmasına dikkatleri çeken bu gelenek, aynı zamanda ortak iyi için aktif katılıma, kendi sembollerine saygı göstermeye, siyasi topluluğa bağlılığa dikkat çeker. Hükümet aktivitelerindeki işbirlikçi katılım (oy kullanma, politik partiler ile ilişkide bulunma ve sivil aktiviteler gibi) cumhuriyetçi belgelerde vurgulanmaktadır. Cumhuriyetçiler için vatandaşlık toplumun amaçlarına bağlı olmayı ve bu amaçlarla özdeşleşmeyi gerektirir. Bunlar da demokratik süreçte eğitim ve aktif sorumluluklar sayesinde kazanılır. Ayrıca cumhuriyetçi gelenekte yurt sevgisi önemli bir özellik olup Virolu (2000), eski Roma klasik cumhuriyetçileri arasında yurt sevgisinin belirleyici bir özellik olduğunu ifade eder. Günümüzde ise 11 Eylül tarihinden itibaren yurtseverlik üzerine artan bir ilgi vardır. Bu ilgi sadece düşüncede olmayıp aynı zamanda hissedilebilir. Birbirini seven özel cumhuriyetçiler ve özel vatandaşlar yasalar, özgürlük, mahkemeler, senato, meydanlar, dostlar, düşmanlar, zaferler ve yenilgilerin anısı, umutlar ve endişeler gibi önemli şeyleri paylaşırlar (Aktaran: Abowitz ve Harnish, 2006). Görüldüğü gibi cumhuriyetçi gelenekte bir vatandaşın yaşadığı topluma bağlı olup, yurdunu sevmesi ve görev bilincini kazanmış olması gerekir.

1.1.5. Cumhuriyetçi Vatandaşlığın İlkeleri

Bu bölümde cumhuriyetçi vatandaşlığın temel ilkelerinden kabul edilen sorumlulukları yerine getirme, ortak yararı amaçlama ve özgürlük konularına yer verilecektir.

1.1.5.1. Sorumlulukları Yerine Getirme

Cumhuriyetçi vatandaşlıkta vatandaşlık görevleri üzerine yapılan bir vurgu söz konusu olup, haklar konusu cumhuriyetçiler için geri planda kalır. Aktif vatandaşlık kavramı ile vatandaşlık değerleri kavramını destekleyen cumhuriyetçiler (Cabrera, 2010), aynı zamanda siyasi topluluğa (devlet, yerel ve ulusal) sevgi ve hizmet değerlerini ön plana çıkarmaktadırlar (Abowitz ve Harnish, 2006). Görevler ve topluluğa karşı yükümlülükler şeklinde ifade edilen vatandaşlık, bir faaliyet ya da uygulama alanı olarak görüldüğünden, uygulamada yer almamak bir anlamda vatandaş olmamak anlamına gelir (Kadioğlu, 2008b). Cumhuriyetçi vatandaşlığın uygulama olarak görülmesinin altında birbiriyle ilişkili dört unsur bulunmaktadır. Bu unsurların birincisine göre, vatandaşlar belli vatandaşlık görevlerini yerine getirmelidirler. İkincisi, kendi özel çıkarlarının üzerinde olduğu kabul edilen ortak iyinin farkında olmalılar. Üçüncüsü vatandaşlar sivil erdeme sahip olmalı ve ona göre hareket etmelidir. Dördüncüsü vatandaşlık demokrasiye sivilin katılımını ve bilinçli bir bakış açısını içermelidir. Bu nedenle çok yönlü yorumlara izin veren cumhuriyetçiliği tercih etmek üniter bir teoriyi seçmekten daha mantıklıdır (Peterson, 2009).

Siyasal bir topluluğun kimliği ve sürekliliğine ilişkin toplumun yerine getirmesi gereken ortak sorumluluklar bulunmaktadır. Vergi verme, askere gitme, oy kullanma vb. sorumluluklar (uygulamalar) bireyi diğer yurttaşlar arasında yurttaş kılan özelliklerdir. Bu sorumlulukları yerine getirme aşamasında birey özgür değildir. Çünkü sorumluluğunun yerine getirilmesiyle bireyin yurttaşlık durumu devam eder. Bu sorumlulukları yerine getirmemek ise yurttaş olmayı bırakmak anlamına gelir. Bu uygulamalar sonucu paylaşılan bağlılık, bireyi vatandaş haline getirir. Buradan da şu sonuç çıkarılabilir ki cumhuriyetçi yaklaşım toplum temelli bir anlayıştan hareket eder ve yurttaşlar arasındaki sosyal bağlar, sözleşmeye dayalı olmayıp bir hayat tarzını paylaşmaya ve belirlemeye dayanır. Bireyler topluma göre öncelik taşımayıp toplum içinde anlam kazanırlar. Bireyler kamu hizmetinde bulunarak yurttaş olduklarını

kanıtlarlar. Kamu hizmeti, aynı zamanda yurttaşların topluluğu sürdürmesi için de gereklidir (Üstel, 1999).

Askerlik hizmeti bir vatandaşlık sorumluluğu olup hem vatandaşlığı oluşturucu hem de vatandaşın üyesi olduğu topluluğu devam ettiren bir uygulamadır (Kadioğlu, 2008b). Cumhuriyetçi gelenekte silahlı güçler ile toplumsal yapılar arasında bir bağlantı vardır. Askerlik hizmetinde gönüllü olmak da önemli olup Machiavelli'ye göre yurttaşların ekonomik bağımsızlıkları, yetenekleri ve birer savaşçı olma durumundaki gönüllülükleri, yönetimin bozulmasına karşı en büyük korunmayı da sağlamaktadır. Machiavelli silahlı güçlerle bireyin erdemi arasında güçlü bir bağ kurarak silahlı güçler etkeninin cumhuriyetçi temaların önemli öğelerinden birini oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Buna göre cumhuriyetçi yapılarda devlet ordunun, ordu da devletin içine yerleşmesiyle oluşan iç içe geçmiş bir yapı vardır. Bu yapıyı benimseyen cumhuriyetçi gelenek, bütün yurttaşların askerlik görevlerini yapmalarına dayanan bir ordunun varlığını ister. Bu bağlamda cumhuriyetteki her yurttaş toplumdaki genel huzurun sorumlusu sayılmıştır. Örneğin, Fransız İhtilali sırasında 1793'de yasalarla zorunlu hale getirilen askerlik, yurttaşın cumhuriyetle gelen sorumlulukları arasında yer almıştır. Herkesin devletini savunma görevinin bulunması cumhuriyetçi temaların merkezinde yer almaktadır. C. Schmitt de zorunlu askerliğin öneminden bahsederken *“genel oy hakkı olmayan bir demokrasiden nasıl söz edilemezse, gerçek bir demokrasi de zorunlu askerlik hizmeti de aynı biçimde bulunmalıdır”* biçimindeki ifadesi ile askerliğin öneminden bahseder (Aktaran: Okutan, 2006, s. 77)

Cumhuriyetçiler askerlik görevi ve savunma cephesine büyük önem vermektedirler. Ancak bu savunma tepeden tırnağa silahlanmak ya da rakibe ilk darbeyi vurmak anlamına gelmez. Sorunlarını daha çok hukuksal alanda çözmeye çalışan cumhuriyetçiler için askeri alanda güç gösterisinde bulunmak hoş giden bir durum değildir. Ancak böyle bir durumun yaşanma ihtimaline karşı devlet çatışmaları kontrol altında tutacak ya da çatışma ihtimalinin ortadan kalkmasına yardımcı olacak Birleşmiş Milletler benzeri çok uluslu birlik ve kuruluşları destekleyebilir. Bu destek aynı zamanda cumhuriyetçi devletin de çıkarına olacaktır. Savunma için bölgesel ya da ulusal çapta oluşturulacak kurumlar askeri alanda verilen hizmet kalitesini arttırabilir (Pettit, 1998).

Vatandaşlık hizmeti vatandaşlar arasındaki eşitliği de sağlamlaştırır. Çünkü vatandaşlık hizmeti insanları toplumla ilgili hizmet etmeye çağırır. Ortak savunmaya katkıda bulunan askerlik hizmeti bu duruma en büyük kanıttır. Ülkeyi savunmak için paralı asker tutmak da mümkündür fakat o zaman ülke paralı askerin merhametine kalır. Machiavelli ve diğer cumhuriyetçilerin askerlik üzerinde ısrar etmelerinin nedeni budur. Aksi halde ülkenin bağımsız olması ve kendi kendini yönetmesi için çok az umut vardır. Zengin ya da yoksul her vatandaş vatanlarını savunmada eşit sorumluluk taşıdığını bilmeli ve birbirlerine bağlı olarak vatanlarını savunmalıdır (Dagger, tarihsiz).

Cumhuriyetçilik, vatandaşların bireysel ve siyasi özgürlüklerini gerçekleştirebilmeleri için yaşadıkları toplum içinde hem kamusal yararın sağlanması için katkıda bulunmalarını gerektiren hem de bu katkının gerçekleşebilmesi için siyasete doğrudan ya da dolaylı yoldan aktif katılımı savunan bir felsefeyi de içerir (Keyman ve Turnaoğlu, 2008). Cumhuriyetçi gelenek Machiavelli ve Rousseau'dan ilham alan aşırı katılımcı bir demokrasi biçimine de önem verir. Aristo'ya göre yurttaşlık değerlerinin merkezinde yer alan katılım vatandaş için en büyük mutluluk yoludur (Murthy, 2010). Burada da görülmektedir ki vatandaşlık görevleri içinde yer alan seçme seçilme görevi de (hakkı) cumhuriyetçiler için önemlidir. Cumhuriyetçiler katılımın, katılımcının kendisi için taşıdığı içsel değerler üzerinde dururlar. Böyle bir katılımı Oldfield (1990), insanların birlikte yaşamasının en üst amacı olarak kabul eder. Bu biçimdeki siyasal yaşam bireyin ailesi, komşuları, mesleğinden elde ettiği özel zevklerden üstün olup insanın yaşamının merkezini işgal etmelidir (Aktaran: Kymlicka ve Norman, 2008). Oldfield aynı zamanda katılım görevinin *“bireylerin vatandaşlık görevlerini yerine getirmeye alıacakları araç”* olduğunu ifade eder. Bireylerin ufkunu genişleten siyasal katılım, bireylere kişisel ve çevrelerinin ötesinde yeni çıkarların farkına varmalarını sağlayarak, bireyin asıl dikkat etmesi gereken meselenin kamusal meseleler olduğunu fark etmesini sağlar. Siyasete katılmamak ise kişiyi eksik ve az gelişmiş bir varlık haline getirir (Oldfield, 2008, s.196). Bu nedenle cumhuriyetçiler için siyasete katılmak önemlidir.

Cumhuriyetçiler için vergi görevi önemli bir vatandaşlık sorumluluğudur. Liberaller için vergilendirme bir müdahale biçimi olduğundan kötü bir şeydir. Ancak müdahalesizlik değil de tahakkümsüzlükle ilgili bir cumhuriyetçi için vergilendirme, korunmayı amaçladığından kötü ve itiraz edilebilir bir şey değildir. Devlet vatandaşları

için yararlı olacağını düşünürse kamusal alanda vergi mükelleflerine makul dayatmalarda bulunabilir. Kamusal alandaki bu dayatmalar yurttaşlar için de istenir bir durum olup aynı zamanda tahakkümsüzlük olarak özgürlüğün de gerekçesidir. Hükümet vergileri hukuk sistemine göre düzenlerse bu durumda tahakküme gerek kalmaz çünkü yapılan bu müdahale halkın çıkarı göz önüne alınarak yapıldığı için keyfi değildir. Görüldüğü gibi cumhuriyetçiler için uygun olan yönetim biçimi hukuka ve devlete geniş sorumluluklar verir. Bu cumhuriyetçilerin liberallerden farklı olan yanıdır. Ancak cumhuriyetçiler yetkilere ve hatta çoğunluklara büyük oranda güç ve onay yetkisi veren bir hükümeti ise onaylamayarak, yasal ve demokratik bir denetim mekanizması ararlar (Pettit, 1998). Bu denetim mekanizması ise ancak hukuk devletinde bulunur. Dagger (1997), hukuk devleti ve yurttaşlık erdeminin kamusal ilkesinden doğan iki cumhuriyetçi değer olduğunu ifade etmektedir (Aktaran: Şahin, 2008).

Cumhuriyet yönetiminde erdemli bir yurttaş olan her bireyin bağlılığını göstereceği en temel öge ise yurt sevgisidir. Bu durumun en somut örneği de Fransız ihtilalinin Jakobenlerinde görülmüştür. Jakobenler ahlaki değerlerin en önemli kaynağının devletin ortak işlerine kamusal katılım olduğuna karar vermişlerdir. Bu çerçevede iyi birey iyi yurttaşdır ve iyi yurttaşta aynı zamanda iyi vatanseverdir. Ortak iyi her zaman bireysel ilgilerden ve kamusal alanda özel alandan daha önemlidir. Robespierre için cumhuriyetin düşmanları ortak yararı amaçlayarak özel ilgilerinin peşine düşen yani erdemli davranmayan kişilerdir. Birey yurt sevgisini göstermesi gerekirse erdemli bir tutum takınarak kişisel çıkarları yerine ortak çıkarı ön plana çıkarmalıdır (Aktaran: Okutan, 2006). Aksi olup, bireysel yararlar ön plana çıkarılırsa yurttaşların yaşamında ayrılıklar baş göstererek, siyasal topluluk yozlaşmaya başlar. Yurttaşlık erdemi eğer yitirilirse cumhuriyetçi yönetimler çöküşe geçer. Yani cumhuriyet ve erdemli yurttaşlar arasında karşılıklı bir bağımlılık vardır. Cumhuriyet erdemli yurttaşlar olmadan varlığını sürdüremediği gibi, yurttaşlar da cumhuriyet olmadan erdemli bir tutum içinde bulunamamaktadırlar (Dagger, tarihsiz).

Vatandaşın görevlerini yerine getirmemesi cumhuriyetçi bakış açısına göre yozlaşma olarak görülür. Yozlaşma vatandaşlık değerleri içinde büyük bir tehdittir. Pasif biçimde yozlaşma insanların kişisel zevklerinin peşinde koşmak için örneğin lüks, zenginlik, tembellik içinde bulunup vatandaşlık görevlerinden kaçındığı zaman ortaya çıkarken; aktif biçimde yozlaşma, devlet hazinesini yağmalamaya yol açan para hırsı ve gücünü

ortaya koymaya çalışan insanlar olduğu zaman ortaya çıkar. Vatandaşlık değerlerini geliştirmek için hırs, açgözlülük, tembellik ve diğer yozlaştırıcı kötülüklerin en az seviyeye indirilmesi gerekir (Dagger, tarihsiz).

1.1.5.2. “Ortak Yararı” Amaçlamak

Vatandaşların “ortak yarar” ile ilgili olması bazı kişisel sorumluluklar alması sivil cumhuriyetçi vatandaşlığın en önemli konularından birisidir (Honohan, 2002). Skinner’e göre cumhuriyetçi düşüncede ortak iyi, toplumun kaderini şekillendirmeye yardım konusunda vatandaşların müzakeresi anlamına gelir. Ortak iyi diğerlerinin haklarına saygı duymak ve birinin sonunu seçme yeteneğinden daha fazlasını gerektirerek, topluma ahlaki olarak bağlanma, toplum için endişelenme, aidiyet duygusu ve kamu işlerinin bilgisini gerektirir (Sandel, 1996). Toplulukçu düşüncenin köşe taşlarından biri olan ortak iyi kavramı zamanla eğitim programlarına da girerek İngiltere’deki vatandaşlık eğitiminin önemli bir parçası haline gelmiştir. Ortak iyi belirli bir toplum içindeki vatandaşlar arasında olması gereken bağların varlığını içerirken, aynı zamanda bireysel ya da özel çıkarların üzerinde olan iyiyi ifade etmektedir (Peterson, 2011).

Cumhuriyetçi otorite ortak yararı sağlamak için “kamusal diyalog” hususuna vurgu yapar. Çünkü cumhuriyetçi yurttaşlık anlayışında bireyin topluluğa karşı görevleri isteğe bağlı değildir ve bireyin topluma karşı yerine getirmesi gereken ağır sorumlulukları vardır. Yani bu yurttaşlık anlayışında bireye serbestlik tanıyan keyfi bir durum söz konusu değildir. Bireyler belirlenen ortak yarar doğrultusunda kendilerini aktif yurttaş olmaya zorlar. Cumhuriyetçi yönetim şeklinin her durumda herkes için tutarlı olma gibi bir zorunluluğu yoktur. Cumhuriyetçi yönetimin son hedefi ortak yarara ulaşmak olduğundan cumhuriyetçi gelenek için bu kabul edilebilir bir durumdur. Yurttaşlar ortak yararı amaçladıkları oranda erdemli vatandaş olarak kabul edilmektedirler (Pettit, 1998).

Cumhuriyetçi gelenekte yurttaşların ortak yarara yönelmesini ifade eden erdem iki farklı biçimde algılanmaktadır. İlk olarak Aristoteles ve Machiavelli çizgisindeki birinci boyut; yurttaşların tercihlerini “sempati” ya da “toplumcu özveri” olarak ifade edilen bir anlayış içinde kullanmalarını öğütler. Bu anlayışta daha çok kolektif bir kimlik belirlenmektedir. Bireysel tercihler bir bencillığe yol açabileceğinden kişisel çıkarlar ve

ilgiler kolektif tercihler karşısında yumuşatılır. Yurttaş erdeminin ikinci boyutu ise Montesquieu'ye ait olup bu boyutta sorumlulukların tamamen yerine getirilmesi için kişisel çıkarlardan ya da ilgilerden tamamen kaçınılması gereklidir (Okutan, 2006).

Ortak iyi kavramının kullanıldığı çok farklı durumlar bulunmaktadır. Özünde baskıcı olmayan ortak iyi kavramı, insan yaşamının önemli boyutlarını temsil eder. Ortak iyi kavramı sadece farklı bireyler arasında paylaştırılan ölçülebilir bir fayda olmayıp, siyasilere sağladığı iyinin bir parçası olarak düşünülebilir.

Honohan (2002)'a göre ortak iyi kavramından en azından aşağıdaki durumlar anlaşılabilir.

Bir sosyal grubun kurumsal iyiliği: Ortak iyi kavramı tarihsel olarak sadece tek bir amaca yönelik organik ve kurumsal bir bütünün iyiliği olarak görülür. Bu anlayış Aristo'nun insan doğasına dayalı teleolojik anlayışını, Rousseau'nun toplulukçu olarak tanımladığı ulusal çıkar ile kültürel ya da etnik grupların ortak değerlerinin bazı toplulukçu yorumlarını içerir. Bu durum kendi kaderini tayin etme ve bireysel özgürlüğe düşman olarak görüldüğü için eleştirilmektedir.

Bireysel iyinin toplamı: Buna göre terim bireysel iyilerin basit bir toplamı olarak görülür. Bu temelde bakıldığında bazı faydalar diğerleri için kayıplar anlamına geldiğinden biz "ortak iyi" den söz edemeyiz. İyiliğin paylaşılması durumu burada olmadığından bu durumun ortak iyiyle bir ilgisi yoktur. Bu durum bireylerin, ailelerin ve benzerlerinin iyiliğini içerir. Toplumun tek bir ortak iyi ya da hedefi yoksa zarardan kaçınma ve işbirliği yoluyla ortak iyi başarılabilir.

Bireysel İyiliklerin Bütünlüğü: Daha karmaşık bir durum olup bireylerin yerine getirmesi gereken durumların bütünü olarak ortak iyi görülür. Bu ortak iyi Locke ve Rawls gibi liberallerin tanıdığı ortak iyi durumunu hissettirir. Bu durumdaki ortak iyi herkesin muzdarip olduğu kötülüklerden kaçınmayı ve herkesin faydalandığı iyiyi yansıtır. Hepimiz trafik akışının iyileşmesini, barıştan faydalanmayı ve sera gazlarının artmamasını isteriz ancak gerçekte ayrı bireyler olarak bizim yapmak istediklerimiz kendi önceliklerimiz ve amaçlarımız vardır. Bu gibi ortak iyi herkesin yararına ise bireyler ortak iyiyi kendi farklı amaçları ve bireysel yararları için kullanırlar. Çağdaş cumhuriyetçiler bu iyinin tek başına siyasi kurumlar tarafından etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığını savunurlar. Bu durumu desteklemek için

vatandaşların daha fazla bağlılığı gerekir. Burada siyasi katılım ve vatandaşlık erdemleri çeşitli kişisel iyiliklerinin farkına varmak için ön şart olmalıdır. Bu ortak iyi ilk olarak uzun süreli ilgilerin peşinden gitme ya da bireysel ilgilerin farkına varma ve daha sağduyulu olma şeklinde açıklanabilir. Bu durum vatandaşlık değerlerinde faydacı olmayı gerektirir.

Toplumun ya da grubun üyesi olarak her bir kişinin iyiliği: Bir grubun üyeleri olarak bireysel ilgilere ilaveten aslında topluluktaki insanların ortak iyiliği de dikkate alınmalıdır. Çünkü Cumhuriyetçi gelenek bireylerin maddi, manevi, psikolojik ve ontolojik boyutlarda birbirine bağlı olduğunu vurgular. İnsanlar diğer insanlarla iletişim kurarak yaşamlarını devam ettirmektedirler (Honohan, 2002).

1.1.5.3. Özgürlük Sorunu

Cumhuriyetçi düşüncede ortaya konulan vatandaşlık, özgürlük kavramı ile sıkı sıkıya bağlıdır (Okutan, 2006). Machiavelli vatandaşların kamusal alana aktif bir şekilde katılması ile özgürlüğün gerçekleşeceğini belirtir. Rousseau ise cumhuriyetçi düşüncede özgürlüğün kendi koyduğumuz kurallara itaat etmek olduğunu belirtir. Bu kurallara uymamak aynı zamanda insan hakları ve ödevlerinden vazgeçmeyi gerektirir (Aktaran: Şahin, 2008). Bu bağlamda değerlendirdiğimizde cumhuriyetçilere göre özgürlük sorumlu birey olmayı gerektirir ve bunun içinde toplumla işbirliği yapılması zorunludur (Şahin, 2008). Pettit özgürlük kavramını hukuk merkezli, Skinner yasa ve rıza merkezli olarak kullanır. Mouritsen (2006), cumhuriyetçiliğin merkezi olarak gördüğü özgürlüğün anlamının yüzyıllardır pek değişmediğini ifade eder.

Isaiah Berlin (1969), *Two Concepts of Liberty* (İki Özgürlük Kavramı) başlıklı denemesinde özgürlüğü negatif ve pozitif özgürlük olarak ikiye ayırmıştır (Aktaran: Crowder, 2004). Günümüzün sosyal ve politik örgütlenme tartışmaları da Isaiah Berlin'in popüler olan bu ayrımına göre yapılır. Burada yer alan negatif ve pozitif özgürlük kavramları olumlu ya da olumsuz bir durumu ifade etmez. Bu kavramların anlamları farklı olup, Berlin'in ifade ettiği şekliyle negatif özgürlük müdahalenin olmaması anlamına gelir. Müdahale ile anlaşılması gereken, fiziksel bir baskı durumu olmayıp, ya paranı ya canını şeklinde yapılan amaçlı bir müdahaledir. Buradan da anlaşılacağı gibi kişinin özgür olma durumu zorlama ve engelleme olmadan kişinin kendi seçimlerini yapabilmesine bağlıdır (Pettit, 1998). Olaya bu açıdan bakıldığında

negatif özgürlükte insanlar başkalarının bilinçli ve kasıtlı olarak yaptıkları müdahaleden uzaktır (Şahin, 2008). Bu özgürlükte birey başkalarının müdahalesine uğramadan serbestçe yapabileceği şeylerin neler olduğunu sorgular (Tunçel, 2010). Berlin'in savunduğu özgürlük anlayışı da negatif özgürlük olup o kendisi gibi Hobbes ve Bentham gibi klasik İngiliz siyasetçilerinin de özgürlük kelimesi ile anlatmak istediklerinin negatif özgürlük olduğunu belirtir (Çelik, 2010).

Berlin (1969)'in ifade ettiği pozitif özgürlük; bireyin yaşamı ile ilgili kararları alırken kendi kendisinin efendisi olma isteğiyle ortaya çıkar. Dıştan bir kontrol mekanizması ile yönlendirilmeyen birey kendi hâkimiyetini elinde bulundurur. Buradan hareketle pozitif özgürlükte birey kendisinin seçtiği şeyleri onu seçmeye yönelten müdahale ve denetimlerin kaynağının ne olduğunu sorgular. Bu noktadan bakıldığında negatif özgürlük ile pozitif özgürlük arasında yapılan ayrım netleşmekte olup Berlin'in modern özgürlük olarak isimlendirdiği negatif özgürlük bireyi kendi özel iradesinin yönetimine bırakır (Aktaran:Tunçel, 2010). Ancak pozitif özgürlükle paralellik gösteren antik özgürlük ise gerek özel, gerekse kamusal alanda bireylerin kendini ilgilendiren kararların alınmasında egemen olduğu sürece özgür olabileceğini ifade eder. Yani bu açıdan özgür olmak için kamusal hayata aktif katılmak gerekmektedir (Şahin, 2008).

Berlin'den farklı olarak Pettit, negatif ve pozitif özgürlüğün üçüncü bir ihtimalin önünü tıkadığını düşündüğünden üçüncü bir özgürlük çeşidi olarak tahakkümsüz özgürlük kavramını ortaya koyar. Pettit bu yeni özgürlük anlayışını ortaya koyarken Berlin'in özgürlük anlayışına eleştiriler getirir. Berlin'in pozitif özgürlüğü benlik hâkimiyetini kurmaya çalışırken, negatif özgürlüğü ise başkalarının müdahalesinin olmamasını ifade eder. Ancak ayrıntılı bir inceleme yapıldığında hâkimiyet ve müdahale kavramlarının birbirlerini karşılamadığı görülür (Pettit, 1998). Bu yüzden başka birinin hâkimiyetinin sınırlandığı durumlar başka şekilde ifade edilmelidir. Pettit bu yeni aşamayı bireylerin aktif müdahale olmadan özgürlüklerinin kısıtlandığı tahakküm durumu ile ifade eder. Olaya bu açıdan bakıldığında cumhuriyetçi özgürlük kavramı, sadece bireyin eylemlerinin başka birinin müdahalesi ile engellenmesini değil aynı zamanda hâkimiyet kurmanın önüne geçilmesi ile gerçekleşebilecek tahakkümsüz özgürlüğü gerektirir (Tunçel, 2010). Pettit'in tahakkümsüzlük olarak ifade ettiği bu yeni özgürlük anlayışı Berlin'in ifade ettiği pozitif özgürlüğün özelliklerini içeren negatif bir bakış açısını içerir (Pettit, 1998). Cumhuriyetçiler, tahakkümsüz özgürlüğe gönül verdiklerinden

dolayı, müdahalesizlikten yana olan liberallerden farklıdırlar. Çünkü Cumhuriyetçiler, devletin yaptığı müdahaleleri normal karşılayarak, devletin iyileştirilmesi gereken sosyal konular olduğuna inanmaktadırlar. Bu nedenle cumhuriyetçiler devletin yaptığı eylemleri özgürlüğe yapılmış bir müdahale olarak görmediklerinden devlete kuşkuyla bakmazlar. Çünkü devlet toplumun iyiliği için çalışmaktadır. Bu çalışmayı yaparken de devlet yurttaşlarının tahakkümsüz özgürlük içinde yaşaması için çaba harcar. Bu özgürlüğü geliştirmek isteyen devlet öncelikle yurttaşlarının sosyo ekonomik bağımsızlığının gelişmesine yardımcı olmalıdır. Ayrıca devlet özgürlüğün gerçekleşmesi için toplumdaki muhtaç durumda olan kişilere kendisi doğrudan yardım edebilir ya da sivil toplum kuruluşlarından yardım yapmalarını isteyebilir. Yapılan yardım keyfiyete bağlı olup, geri alınabilen bir yardım olmamalıdır. Örneğin, bu yardım devlet destekli bir işverenin, sıradan bir bürokratin, hatta seçmen ve parlamento çoğunluğunun kişisel kapisine bırakılmamalıdır. Ayrıca özgürlüğün artması için işsizlik oranlarının düşük ve ekonomik sistemin güven verici olması gerekir (Pettit, 1998). Buradan da şu sonucu çıkarabiliriz ki zenginler ile fakirler arasında asgari bir dayanışma sağlamaya çalışan cumhuriyetçilikte muhtaçlara bakmaya hazır olan bir hükümet bulunmaktadır (Bilgin, 2008).

1.1.6. Küresel Vatandaş ve Özellikleri

Dünya üzerinde dolaşımın küresel düzeyde gerçekleşmesi, kapitalizmin sanayi bakımından genişlemesini ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bunun sonucunda ekonomik, siyasal ve kültürel düzeyde dünya toplumları iç içe geçmeye başlamıştır (Tezcan, 2002). Aynı zamanda dünyada bir yandan farklı uluslar ve gruplar kimliklerini sürdürmede direnirken diğer yandan birbirine bağlı ve karşılıklı bağımlı olma olarak görülen küreselleşmenin etkileri gittikçe artmaktadır. Birçok ülke etnik çeşitlilik ve ulusal birlik sorunları ile uğraşmaktadır (Ho, 2009).

Dünyamızda meydana gelen pek çok gelişmenin sonucunda yeni bir insan tipi ortaya çıkmıştır. Bu yeni insan tipi küresel gelişmeler için gerekli yeni tutum ve değerlerle donanmış olmalıdır (Tezcan, 2002). Ayrıca eğitimciler gelişen dünyada bir yandan küreselleşen vatandaşların karmaşık durumu ile ilgilenirken diğer yandan da ulusal vatandaşlık ve grup kimliklerini destekleyen farklı görüşlere vurgu yapmalıdırlar (Ho, 2009). Bu nedenle küreselleşme sonucu değişen ülke gerçeklerine öğrencileri

hazırlamak için birçok ülke eğitim programlarında düzenlemeler yapmış ve küreselleşmenin etkileri bu sayede eğitim programlarına girmiştir (Tezcan, 2002).

Dower (2000), küresel vatandaşlık kavramının küreselleşme kavramı gibi yeni bir kavram olmadığını ileri sürerek küresel vatandaşlık ya da dünya vatandaşlığı kavramının uzun bir geçmişi olduğunu belirtir. Özellikle kavramın Roma dünyası stoacılarına dayandığını belirtir. Benzer şekilde Heater (2007) da dünya vatandaşlığı kavramının gelişmesini stoacılar borçlu olduğumuzu ifade eder. Zamanla gelişen kavram Aydınlanma çağıyla beraber öncelikle etik toplumu onaylama olarak görülmeye başlamıştır. İlk zamanlar dünya hükümetleri kavramıyla bağlantılı olarak kullanılan küresel vatandaş kavramı bir dünya hükümetinin şartları altında yaşayan insanları ifade etmek için kullanılmıştır. Ancak son yıllarda küresel yoksulluk probleminin artması, çevresel bozulma, insan haklarının suistimal edilmesi, ulus içinde ve uluslararası düzeyde şiddetin yaygınlaşması bireylerin küresel sorumluluğa uygun davranışlar sergilemesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu nedenle dünya vatandaşlığı dünya hükümetlerinden bağlarını koparmaktadır (Dower, 2000).

Rapoport (2009), küresel vatandaşlık kavramı üzerinde tam bir fikir birliği olmadığını ifade eder. Noddings'de vatandaşlık kelimesinin genellikle ulusal ya da bölgesel kimliğe işaret ettiğini ve belirli bir ulusun vatandaşı olarak tanımlanan birisinin ulusun hükümeti tarafından öngörülen özel hak ve görevlere sahip olduğunu ifade eder. Ancak küresel vatandaşlığın henüz böyle bir tanımlanmadığını belirtir. Vatandaşın bağlı olduğu ulusal hükümet kabul etmediği sürece bireyleri bağlayan uluslararası bir kanun da yoktur. Bu yüzden Noddings küresel vatandaşlığı tanımlamamıza yardımcı olacak teknik bir vatandaşlık tanımı olmadığını belirtir. Bu şekilde düşünüldüğünde küresel vatandaşlığın tanımında belli bir standart aramak yanlış olur. Noddings (2005)'e göre küresel vatandaş yaşamını küresel davranışlarla desteklemiş dünyanın herhangi bir yerinde etkili olarak çalışabilen ve yaşayabilen birisidir. Kan (2009a)'a göre de küresel vatandaş terim olarak hukuksal anlamda bir dünyaya ait olma gibi bir kimliğe sahip olmamakla birlikte yaşam tarzı ve hayat anlayışı olarak küresel ölçekte bilgi, beceri ve anlayışa sahip olunması anlamında kullanılmalıdır. Bu bağlamda küresel vatandaş milli değerlere saygı duyan ve evrensel değerleri benimseme konusunda da sorun yaşamayan vatandaş modelidir.

Ikeda (1996)'ya göre küresel vatandaş; bütün yaşamların birbiriyle bağlantılı olduğunu algılama bilgeliğini gösteren, farklılıkları inkar etmek ya da onlardan korkmak yerine farklı kültürlerle sahip insanlara saygı duyan ve onları anlama cesaretini gösteren, en yakındakilerden en uzaktakilere kadar acı çeken insanlarla empati kurabilen kişidir (Aktaran: Schattle, 2008).

Oxfam kuruluşu küresel bir vatandaş şu şekilde tarif eder. Küresel vatandaş;

- Geniş bir dünyanın ve bu dünyanın vatandaşı olarak kendi rolünün farkındadır.
- Farklılıklara değer verir ve saygı duyar.
- Dünyanın ekonomik, sosyal, teknolojik ve çevresel olarak nasıl işlediğini anlar.
- Sosyal adaletsizliğe karşı öfkeli.
- Yerelden küresele çeşitli düzeylerde toplumsal faaliyetlere katılır.
- Dünyayı daha adil ve sürdürülebilir bir yer yapmak için her türlü eyleme hazırdır.
- Kendisinin yaptığı eylemler için sorumluluk alır (Oxfam, 2006).

Bu bağlamda Oxfam kuruluşu (2006), tarafından belirlenen küresel vatandaşların sahip olması gereken bilgi, beceri, değer ve tutumlara Tablo 1.1' de yer verilmiştir.

Tablo 1.1. Küresel Vatandaşların Sahip Olması Gereken Nitelikler

Bilgi ve anlayış	Beceriler	Değer ve tutumlar
1.Sosyal adalet ve eşitlik	1.Eleştirel düşünme	1.Kimlik ve özsaygı
2.Farklılık	2.Etkili tartışma	2.Empati
3.Küreselleşme ve bağımlılık	3.Adaletsizlik ve eşitsizlikle mücadele etme	3.Sosyal adalet ve eşitlik için sorumluluk
4.Sürdürülebilir bir gelecek	4.İnsanlara ve eşyaya saygı duyma	4.Farklılığa, değer verme ve saygı duyma
5.Barış ve mücadele	5.İşbirliği ve çatışmaların çözümü	5.Çevreyle ilgilenme ve sürdürülebilir gelişim için sorumluluk alma
		6.İnsanların, farklılık oluşturabileceklerine inanmak

Lima ve Brown (2007)'a göre küresel vatandaş aşağıda yer alan özelliklere sahip olmalıdır.

- Dünyada siyasi, sosyal ve ekonomik açıdan neler olup bittiğini bilir.
- Kendi çevresinin, milletinin ve dünyanın refahı ile ilgilidir.
- Vatandaş olarak haklarının ve sorumluluklarının farkındadır.
- Kültürel çeşitliliğe tolerans gösterir.
- Sosyal adaletle ilgilidir.
- Bilgisayar teknolojilerini sosyal değerleri için kullanır.
- Küresel bir topluma tam olarak katılmak için gerekli olan temel yeteneklerle donatılmış olmalıdır.

Sonuç olarak, küresel vatandaş ulusal ya da bölgesel bir kimliğe işaret etmemekle birlikte küresel vatandaşın da nerdeyse hemen hemen herkes için kabul gören belli özellikleri bulunmaktadır. Öncelikle küresel vatandaşın farklılıklara saygı duyarak hoşgörülü olması beklenir. Hem kendi ülkesine hem de dünya ülkelerinde yaşananlar karşısında sorumluluk hissederek, ülkesindeki ve dünyadaki gelişmeleri takip etmesi beklenmektedir.

1.1.6.1. Küreselleşme ve Eğitim

Yenidünya düzeni söylemiyle gündeme gelen küreselleşme dünyaya belirli bir biçim verme ve dünyayı bir düzene kavuşturma amacı gütmektedir. Samir Amin, küreselleşmenin kesinlikle yeni bir şey olmadığını, onun 500 yıl önce Amerika'nın fethi ile başlayıp Aydınlanma Çağının evrenselliğinde devam eden bir süreç olduğunu belirtir. Benzer şekilde Wallerstein de küreselleşmenin yüzyıllardır var olduğunu ancak yeni keşfedildiğini belirtir. Robertson ise küreselleşme sürecinin 16. yüzyıldan beri var olduğuna dikkat çeker (Aktaran: Kızılcı, 2003). Sosyologlar arasında küreselleşmenin bu kadar eski çağlardan beri var olduğu iddia edilmesine rağmen literatürde "Küresel" sözcüğü ancak 1960'lı yıllarda kullanılmaya başlanmıştır (Özkuş, 2005). Kavramın ilk kez kullanımı ise 1966 yılında Amerikan Journal of Sociology'deki bir makalede olmuştur (Delanty, 2000). 1980'li yıllardan itibaren de kavramın kullanımı giderek artmıştır.

Küreselleşme kavramı 1990'lı yıllardan itibaren bir toplumsal değişim paradigması ya da bir değerlendirme ölçüsü olarak kullanılmaya başlanmıştır (Karakaş, 2006). Bunda 1990'lardaki büyük sosyal dönüşüm serisiyle bağlantılı olarak soğuk savaşın sona ermesi, komünizmin yıkılması, Almanya'nın birleşmesi, ırkçılığın sonu, Kuveyt saldırısı sonucu Irak'ın zayıflamasını izleyen askeri operasyonlar, Kosova ve Bosna'daki savaşlar, dünya çapında internet sunucularının gelişmesi, Avrupa'da bütünleşme hareketlerinin artmasının etkisi vardır. Çevre sorunlarının dünya çapında yaygınlaşması ile birlikte halkın küresel ısınmaya ilgisi artmış ve küreselleşme 1990'lı yıllardan itibaren sosyal bilimcilerin önemli bir konusu haline gelmiştir (Delanty, 2000). Günümüzde kullanımı daha da yaygınlaşan küreselleşme kavramı politik ifadelerde, toplumsal hareketlerde, ekonomik etkinlik ve programlarda, sistem yanlısı ve karşıtı eylemlerde, sosyal teoride ve eğitimde her yerde karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle küreselleşmeyi sonuçları bakımından da yok saymak mümkün değildir (Karakaş, 2006).

İnsanlığın toplumsal ve kültürel tarihi açısından bakıldığında, küreselleşme içerisinde siyasal, kültürel ve ekonomik öğeler bulundurduğundan karmaşık bir yapıya sahiptir (Özkul, 2005). Ancak bu çok boyutlu özelliğine rağmen küreselleşme uzun yıllar sosyolojik düzeyde ele alınmış ve küreselleşmenin çoğunluğun üzerinde anlaştığı bir tanımla yapılamamıştır. Buna rağmen sosyolojik düzeyde en çok Robertson ve Albrow'un yaptığı tanımlar dikkati çekmektedir. Roland Robertson (1992)'a göre kavram olarak küreselleşme dünyanın küçülmesi ile birlikte dünya bilincinin güçlenmesi eğilimini ifade eder (Aktaran: Karakaş, 2006). Ayrıca Robertson (1992)'a göre küreselleşme dünya barışının sürdürülmesini sağladığı için önemlidir (Aktaran: Delanty, 2000). Albrow (1990)'a göre küreselleşme dünya insanların, tek bir dünya toplumunda birleştirilmesi eğilimini ifade eder (Aktaran: Karakaş, 2006). Bu bağlamda küreselleşme dünya toplumlarının birbirine benzeyerek tek bir kültürün ortaya çıkma süreci ve toplumların kendi farklılıklarını tanımlama ve ifade etme süreci olarak görülür (Özkul, 2005). Ekonomik anlamda ise küreselleşme sermayenin dünya düzeyindeki dolaşımının ülkeler düzeyinde değil de küresel düzeyde gerçekleşmesi anlamına gelir (Tezcan, 2002).

Günümüzde küreselleşme ile birlikte ulus devletlerin egemenliğinde çözümler görülmektedir. Halkların, sermayenin, düşüncelerin, ulaşımın ve iletişimin hızla ulusal sınırları aşarak küresel boyutlar kazanması önceleri kendi kendilerine yeten ulus

devletlerin dokunulmazlıklarının ortadan kalkmasına neden olmuştur. Ulusal devletlerin içinde farklı etnik ve dinsel milliyetten insanların bulunması bu devletlerin bütünlüğü için tehdit oluşturmıştır. Bunların yanında ozon tabakasının delinmesi, Çernobil faciası, küresel ısınma, tropik yağmur ormanlarının yok olması gibi ekolojik dengeyi bozan çevresel sorunlarda insanların ulusal sınırların ötesinde küresel bir çözüm arayışı içine girmelerine neden olmuştur (Marshall ve Bottomore, 2000). Bilişim ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelerde bu arayışlara yön vererek küreselleşmenin yeni bir şekilde varlığını hissettirmesine neden olmuştur (Karakaş, 2006). Özellikle 1980’li yıllardan itibaren teknolojik gelişmelerin küreselleşme üzerinde önemli bir etkisi olmuştur. Radyo ve televizyonla başlayan iletişim ağları, bilgisayar, internet ve bunları destekleyen uydu teknolojisindeki gelişmelerle insanın zamana ve mekâna bağlılığı giderek azalmış ve dünyadaki mesafe kavramı önemini kaybetmiştir. Bu sayede dünyadaki insanlar birbirlerinden daha çok haberdar olmaya başlamıştır (Özkul, 2005). Bir bakıma küreselleşmenin etkisiyle coğrafi sınırlar görece olarak ortadan kalkmaya başlamıştır. Bu yeni düzen ile dünya her zaman olduğundan daha fazla bağlantılı hale gelmiş ve insanlar giderek ulus devletin dışındaki olaylara karşı daha bilinçli olmaya başlamıştır. Bu nedenle günümüz dünyası geçmişe göre çok daha fazla küreseldir (Delanty, 2000).

Küreselleşmenin etkisi karşılıklı bağlılık, dayanışma ve kültürler arası çeşitlilik olarak ifade edilmektedir. Örneğin; küreselleşme iklim değişikliği karşısında dayanışmadır, bu durumda zararsız gibi görünen bireysel düzeydeki insan aktivitelerinin toplu etkisine karşı bireyler dayanışma içinde olur. İnternetin yaygınlaşmasının sonucu olarak da insanların küresel ölçekte birbirlerine bağlılıkları artmıştır. İşyerlerindeki ve sınıflardaki küresel uygulamalar, yaygın hale gelen hava yolculukları ve göç sayesinde yerel toplulukların çeşitliliği artmaya başlamıştır. Teknoloji kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte bireylerin kendi kültürleri dışında, farklı kültürleri öğrenme isteği de artmıştır (Gibson, Rimmington ve Brown, 2008).

Yerelden küresele geçen topluluklarda bir takım değişiklikler görülmeye başlamıştır. Beck (2000), yerel ve küresel arasındaki farklılıkları beş boyut altında ele almıştır. Bu boyutlara aşağıda yer verilmiştir.

Evrenselliğe Karşı Tekilleşme: Küreselleşme, modern yaşamın belirli alanlarını evrenselleştirse de aynı anda tekilleşmeyi de teşvik etmektedir.

Homojenleşmeye Karşı Farklılaşma: Küreselleşme, toplumsal yaşamda belli bir benzerlik yaratma eğilimindeyken, küreselin genel koşullara göre içselleşmesi ve yeniden şekillenmesine de yol açmaktadır.

Bütünleşmeye Karşı Parçalanma: Küreselleşme, insanları coğrafi sınırlar boyunca küresel, bölgesel ve ulus aşırı cemaat ya da örgütlenme biçimlerinde bütünleştirse de aynı zamanda cemaatleri, ulus devlet sınırlarının içinde ve dışında bölüp parçalayabilmektedir.

Merkezleşmeye Karşı Âdemi Merkezîleşme: Küreselleşme iktidarın, bilginin, haberleşmenin ve sermayenin artışı kolaylaştırır da aynı zamanda kendi oluşumlarını ve gelişimlerini etkileyecek güçler üzerinde daha çok iktidar sahibi olmaya çalışan yerel kuruluşlar, cemaatler ve gruplar gibi güçlü bir âdemi merkezleşme dinamiği de yaratmaktadır.

Yan yana Bulunmaya Karşı Eş Zamanlı Bulunma: Küreselleşme, farklı kültürlerin, yaşam tarzlarının ve toplumsal uygulamaların yan yana bulunmasını sağlar ve eş zamanlı olarak düşüncelerin, bilgilerin, değerlerin ve yaşam biçimlerinin birlikte yaşandığı ortak kültürel kimlikler ve toplumsal algılar yaratır (Aktaran: Karakaş, 2006, s.51).

Küreselleşmeye eğitim açısından bakıldığında küreselleşmenin bireylere bir dizi fırsatlar getirdiği görülür. Bireylerin yerel ve küresel toplumlarda aktif katılımcı vatandaşlar olabilmeleri için yeni bilgi ve beceriler kazanmaları gerekmektedir. Bu da ancak küresel eğitim sayesinde olur (Lima ve Brown, 2007). Küresel eğitim teknoloji kullanımına yönelik öğrenci merkezli bir faaliyet olup farklı kültürlerden öğrencilerin kendi ülkelerinde kalarak küresel bir bakış açısı kazanmalarını sağlar. Küreselleşme kavramının vatandaşlık eğitimi ile birlikte ele alınması ise 1970’li yıllarda İngiltere okullarında olmuştur (Davies, 2006). Yine Amerika Birleşik Devletlerinde 1970’li yılların başından beri küresel vatandaşlık eğitiminin ders programlarında yer alması desteklenmiştir. Öyle ki 1979 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyinin hazırladığı yönergeye göre Sosyal Bilgiler eğitiminin amacı giderek

birbirine bağımlı hale gelen dünyada, öğrencileri insancıl, akılcı ve katılımcı vatandaşlar olarak hazırlamaktır şeklinde ifade edilmiştir (Schattle, 2008).

Vatandaşlık eğitimi bireyleri sadece yerelde ne olduğu konusunda bilgilendirmeye çalışmamalı aynı zamanda küresel vatandaşlık eğitimi ile de bağlantılı olmalıdır (Davies, 2006). Benzer şekilde düşünen Ortloff (2011), vatandaşlık eğitiminin geleceğin vatandaşlarını, kendilerinden farklı kültürlerle etkileşim kurmaya ve sınırsız dünyayı algılamalarına hazırlaması gerektiğini ifade eder. Bu bağlamda İngiltere’de eğitim geliştirme merkezinin, dünya çalışmaları ile ilgili desteklenen çok sayıda müfredat projesi bulunmaktadır (Davies, 2006). İngiltere’nin dışında Amerika Birleşik Devletlerinde de sayısız okulda hatta üniversitelerde küresel vatandaşlıkla ilgili, programlar ve stratejiler geliştirilmiştir (Schattle, 2008). Bu projelerde küresel bağlılık, kültürel çeşitlilik, pedagojik yaklaşım, öğrenme ve değerlerin incelenmesi anahtar bileşenler olup, küresel vatandaşlık daha çok sosyal adaletle ilgili gösterilmiştir (Davies, 2006). Programlarda ise küresel vatandaşlık dil öğrenme, çevresel farkındalık, kültürler arası sorumluluk, dünya tarihi ve literatürü, teknoloji yeteneklerini geliştirme gibi çok geniş bir yelpazede ele alınmıştır. Özellikle İngiltere’de küresel vatandaşlık eğitiminde insan hakları, dünyadaki fakirliği azaltma, kıtalar ve kültürler arasındaki dayanışmayı sağlama gibi konulara vurgu yapılmıştır. İngiltere merkezli uluslararası bir yardım kuruluşu olan Oxfam’ın geliştirdiği küresel vatandaşlık programı zamanla Galler’i, İskoçya’yı ve Kuzey İrlanda’yı da etkileyerek dünya çapında etkili olmaya başlamıştır (Schattle, 2008).

Oxfam kuruluşu küresel vatandaşlık eğitiminin aşağıdaki nedenlerle gerekli olduğunu ifade eder.

- Gençlerin ve çocukların yaşamları gittikçe dünyanın diğer bölgelerinde olup bitenler ile şekillenmeye başlamıştır. Küresel vatandaşlık eğitimi gençlere ihtiyaçları olan bilgi, anlayış, yetenek ve değerleri kazandırır. Bu sayede gençler eğer isterlerse hem küresel hem de yerel olarak diğer insanların mutluluğu için pozitif katkıda bulunabilirler.
- Küresel vatandaşlık eğitiminde aktif ve katılımcı öğrenme metotları kullanılır. Bu sayede öğrencilerin kendine güven, saygı, eleştirel düşünme yetenekleri, iletişim,

işbirliği ve sorun çözme yetenekleri gelişir. Bütün bu bileşenler okulda başarı ve motivasyonun artmasını sağlar.

- Günümüzde dünya kaynaklarının kullanımı sürdürülemez ve eşitsizdir. Zenginler ve fakirler arasındaki uçurum artmaktadır. Yoksulluk dünyadaki milyonlarca insanı temel haklarından yoksun bırakmaktadır. Eğitim, bugünün çocukları ve gençlerini değişen dünyaya uyum sağlayabilen yarının yetişkinleri olarak yetiştirmeye aracılık eder. Küresel vatandaşlık eğitimi çocukları ve gençleri dünyayı paylaşan tüm insanlarla empati kurmaya, dünyayla ilgilenmeye cesaretlendirir (Oxfam, 2006).

Selby ve Pike (2000)'ye göre küresel eğitim yurtdışında eğitim görmek ve başka bir ülke hakkında bilgi sahibi olmaktan çok daha fazlasını içerir. Bu eğitim hızlı değişen dünyada bireylerin başarılı olmasını sağlayacak bir eğitimidir. Ayrıca küresel eğitim küresel toplumdaki rolümüzü anlamamızı sağlayarak bizim davranışlarımızın dünya çapındaki insanları nasıl etkilediğini görmemizi sağlar. Bu eğitim ile farklı dil, coğrafya ve kültürler anlaşılabilir küresel bakış açısı kazanılır. Aynı zamanda alınan eğitim ile dünya çapındaki olayların bireyi nasıl etkilediği görülür. Özetlersek, küresel vatandaşlık eğitimi ülkeler arasındaki bağlantıları ortaya koyarak, dünyadaki uluslar, kültürler ve toplumlar arasındaki ilişkiyi bir bütün olarak görmemizi sağlar. Bu nedenle küresel vatandaşlık müfredatında tek tek ulusların çıkarları yerine dünyanın genel ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda küresel eğitim dünya vatandaşlığı için de temel oluşturur. Bu nedenle de küresel vatandaşlık eğitimi dikkate alınmalıdır (Aktaran: Adams ve Carfagna, 2006).

Küresel eğitimin beş amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar küresel eğitimin, bakış açısını oluşturduğu gibi aynı zamanda küresel eğitimin indirgenemez elementleridir. Bu amaçlar;

Sistemli bilinçlilik: Sistematik ve bütüncül düşünme yeteneği

Derinlemesine bilinçli bakış: Farklı dünya görüşlerinin evrensel olarak paylaşılması

Dünya durumunun farkında olma: Dünya devletlerine ait bir anlayış geliştirme

Bilinçli ve hazır olma ilişkisi: Tercihlerin ve uyumlu eylemlerin farkındalığı

Düşünme yöntemi: Eğitimin ve kişisel seyahatlerin sürekli ve sabit bir hedefinin olmadığını anlamak (Hicks, 2008).

Hanvey (1976) de küresel eğitimi beş unsurla kavramlaştırmıştır.

Bilinçli bakış açısı: Öğrencilerin başkalarının bakış açısıyla dünyayı görme yetenekleri geliştirilmelidir.

Dünya devletlerinin farkında olma: Öğrenciler bugün insanoğlunun karşı karşıya kaldığı temel sorunları ve dünya hakkındaki temel bilgileri anlayarak olayların nedenlerini ve farklı milletler ya da insanlar üzerindeki etkilerini bilmelidir.

Kültürlerarası farkındalık: Öğrenciler farklı kültürleri tanıyarak, çeşitli kültürler arasında ilişki kurmalıdır.

Küresel dinamiklerin bilgisi: Öğrencinin bir sistem olarak dünyayı anlamasına ve toplumların birbirleriyle nasıl bağlantı kurduğunu kavramasına ihtiyaç vardır.

İnsan seçimlerinin farkındalığı: Öğrencilerin sorumluluklarını anlama, bireylerin ve ulusların yüz yüze kaldığı seçimlerin farkına vararak dünya vatandaşı olarak nasıl hareket edeceklerini öğrenmeye ihtiyaçları vardır (Aktaran: Adams ve Carfagna, 2006).

Hanvey'in küresel vatandaşlık eğitimi dikkate alındığında küresel vatandaşlık eğitiminde sınırları yıkmak, ufukları genişletmek gerekir. Öğrencilerin başka bir yerde, başka bir zamanda olduklarını düşünmeleri sağlanarak çok yönlü bakış açısı kazanmaları sağlanmalıdır (Adams ve Carfagna, 2006).

Gaudelli (2003)'ye göre küresel eğitim müfredatı, birbirine bağlılığı artan dünyada, eleştirel katılımı teşvik etmek suretiyle insanları yaşama hazırlamalıdır. Diğer yandan Case (1993), küresel eğitimin hem maddi hem de algısal bir boyut içermesi gerektiğini ifade eder. Küresel eğitimin maddi boyutu açık fikirli olmayı ve olaylara empati ile bakmayı içerirken; algısal boyutu küresel sistemler, olaylar ve konular hakkındaki bilgileri içerir. Pike (2000)'nin ifade ettiğine göre Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Kanada'da küresel eğitimin karakterize ettiği küresel ve çok yönlü bakış açısıyla birlikte, karşılıklı bağlılık, dayanışma gibi birkaç ortak kavram vardır. Bu ortak kavramlara rağmen her ülkenin küresel eğitimi teori ve uygulama da ayırt edici katmanlara sahiptir. Eğitimciler farklı dünya görüşüne ve ideolojik duruma sahip oldukları için bu kavramları da farklı yorumlarlar. Parker (2008)'e göre küresel ve uluslararası eğitimin doğasında çoğulculuk ve uyumsuzluk olmasına rağmen

milliyetçilik çok önemli ve hareket merkezi olmaya halen devam etmektedir (Aktaran: Ho, 2009).

Küresel vatandaşlığın temel ilkeleri arasında milliyetçilik sonrası bilinçten farklı olarak, ulusal sınırların ötesinde insanlığın bütününe kapsayacak şekilde bireyin sadakatı, bağlılığı ve bilinçliliği yer alır. Küresel vatandaşın bir başka boyutu da haklar, sorumluluklar ve katılım üzerine inşa edilmiştir. Ancak küresel bir sistem içinde bütün insanların birbirlerine kenetlenmesinin zorluğu da sık sık tartışma konusu olmaktadır. Ignatieff (1994)'e göre dünya devasa bir küresel köy görünümü alabilir, fakat birey olarak vatandaşlar küresel bir köyde yaşamamaktadır, onlar çoğunlukla kendilerini evlerinde hissetmenin anlamını kendi kültürleri, gelenekleri, dilleri, efsaneleri ile çevrili olan bir yerde hissederek. Küresel vatandaşlığın anlaşılmasında küresel gerçekliğin bilincine ulaşmak daha önemlidir. Eğitim kurumları içinde küresel vatandaşlık kültürünü ve küresel bilinçliliği tanıtmak ana görev olmalıdır. Gençler arasında çevresel farkındalık geçmişe göre daha fazla önemli olmakta, gençler geçmişten daha fazla dünyadaki yaşanan olaylara maruz kalmaktadırlar. Şüphesiz ki bu durumda medyanın etkisi eğitime göre çok daha fazladır. İnternet gençlerin parmaklarının ucundadır ve bu sayede gençler uluslararası kaygılarını dile getirebilmektedirler (Aktaran: Pike, 2008).

Teorik düzeyde küresel vatandaşlık eğitimi modelleri ve vizyonlarında hiçbir sıkıntı yoktur. Nussbaum, küresel vatandaşlık eğitimine felsefi açıdan bakarak öğrencilerin kendilerini küresel vatandaş olarak görmelerinin öğrencileri güçlü yaptığını ifade eder. Griffith (1998), küresel vatandaşlık eğitimi araştırma temelli modele dayandırırken Cogan ve Derricott (1998), çok kültürlü vatandaşlık terimini tercih etmişlerdir (Aktaran: Pike, 2008).

1.1.7. Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık kavramının gelişimi ile başlamış ve vatandaşlık anlayışındaki gelişmeler doğrultusunda şekillenmiştir. Vatandaşlık eğitimi, genel anlamda bir vatandaş olarak genç insanların gelecekteki sorumluluk ve rollerine tam olarak hazırlanmalarını, özelde ise bu hazırlık sürecinde eğitimin rolünü ifade eder (Kerr, 1999). Bu eğitim salt bilgi üzerine yoğunlaşmayıp bireylerin toplum içinde ve dışında hak ve görevlerini bilerek kullanmaları üzerine de odaklanmaktadır. Bu doğrultudaki eğitim ise genellikle formal eğitim çerçevesinde (okullar, üniversiteler

gibi) ve informal çevrelerde (gençlik hareketleri gibi) verilir. Verilen vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık kavramının nasıl tanımlandığı ile bağlantılı olarak şekillenir. Ülkelerin sahip olduğu tarihi gelenek ve olaylar, coğrafi konum, sosyo-politik yapı, ekonomik sistemdeki değişiklikler ve küresel eğilimler içeriksel olarak sadece vatandaşlık eğitimini etkilemez aynı zamanda vatandaşlık kavramını da etkiler. Bu nedenle ülkeler arasında vatandaşlık eğitiminde farklılıklar görülmektedir. Bu farklılık her devletin politik fikirlerine göre vatandaşlık kavramına farklı bir anlam yüklemesinden kaynaklanır. Genellikle okullar, öğrencileri vatandaş olarak rollerine, karşılıklı hak ve görevlerine hazırlama konusunda anlaşılmış olmasına rağmen, vatandaşlık eğitiminin içeriği üzerine ya da süreç içinde hak ve görevleri dengelemek üzerine bir anlaşma yoktur. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi ve müfredat gereksinimi ülkeler arasında farklılık gösterir. Bu yüzden, vatandaşlık eğitiminde ülkeler arasında karşılaştırma yapılmak istendiğinde, ülkenin geçirdiği süreci de bilmek gerekir (Koutselini, 2008).

Bireyleri vatandaşlık için hazırlama, devletlerin eğitim sistemleri içinde anahtar bir görevdir. Ulusal vatandaşlık eğitiminde ana amaç gençlerin yaşadıkları devletin anayasal ve yasal çerçevesi içinde günümüzdeki ve gelecekteki rollerini anlamalarını sağlamaktır. Gençlerin aldıkları vatandaşlık eğitimi ile ülkelerinin yasal, politik, dini, sosyal ve ekonomik kurumlarının kimliğini öğrenmeleri beklenir. Demokratik devletlerde vatandaşlar anayasal olarak hükümeti etkilemek için eşit katılım hakkına sahiptirler. Ancak uygulamada bu formal eşitlik, ülke içindeki marjinal grupların ya da azınlıkların dışlanması, ayrımcı uygulamalar ve halk tartışmaları ile sarsılmaktadır. Ulus içindeki bu tartışmalarda, azınlıkların homojen bir kültürel kimlik içine entegre edilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda ulusal vatandaşlık eğitimi, küreselleşen dünyada kültürel kimliklerin artması ile birlikte ilk olarak bir ulusa ait olma durumunu açıklamaz. Bu tür bir vatandaşlık eğitimi, gençleri geleceğe hazırlama eğilimindedir (Osler ve Starkey, 2003).

Avrupa Birliği Komisyonu okullarda verilen vatandaşlık eğitimi derslerini geliştirmek amacıyla, vatandaşlık eğitimi ile ilgili büyük ölçekli birkaç araştırma projesi sürdürmektedir. Bu projelerde vatandaşlık eğitiminde aşağıdaki temalara vurgu yapılmaktadır:

Farklılık: Toplum ve toplumlarda gittikçe artan sosyal ve kültürel değişiklik

Konum: Ulus devletlerin yerini ‘uluslararası’, ‘ulus ötesi’ veya ‘küresel’ vatandaşlık kavramlarının alması

Sosyal Haklar: Gittikçe artan küreselleşmenin etkisi ile vatandaşlığın sosyal boyutunda değişiklik

Katılım: Yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde demokratik topluma katılım sorumluluğu (Kerr, 2003).

Ülkemizde verilen vatandaşlık eğitimi dersleriyle öğrencilerin toplumla uyumlu hareket eden, ödev ve sorumlulukları kavrayıp yerine getiren kişiler olması amaçlanır. Üniversite eğitimi sırasında Vatandaşlık Bilgisi ve İnsan Hakları ve Demokrasi dersini alan öğretmen adayı, aldığı eğitimin etkisi ile sorumluluklarının farkına vararak bilinçli bir vatandaş olmaya başlar. Bu dersler sayesinde ayrıca öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği amaçlar doğrultusunda yetişecek ve bu amaçlara uygun örnek davranışlar sergilemek için çaba harcayacaktır. Ayrıca vatandaşlık bilgisi dersinin kapsamına giren konuları öğrenen öğretmen adaylarının mesleğe başladıkları zaman öğrencilerini bu genel ve özel amaçlar doğrultusunda yetiştirmeleri beklenir. Bu sayede bilinçli, sorumluluk duygusuna sahip, milli birlik ve beraberlik duygusu kazandırılmış gençlerin yetiştirilmesi mümkün olur (Çiftçi, 2008).

Özetle vatandaşlık eğitimi dersleriyle toplumla uyumlu olan, görev ve sorumluluklarının bilincinde olan vatandaşların yetiştirilmesi amaçlanır. Ancak son yıllarda Avrupa Birliği Komisyonunun vatandaşlık eğitimi ile ilgili yaptığı çalışmalar, günümüzde vatandaşlık eğitiminde düzenlemelere gidileceğinin sinyalini vermekte, vatandaşlık eğitimi ile toplumdaki farklılıkların, sosyal hakların ve katılımın dikkate alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

1.1.8. Politik İlgi, Bilgi ve Katılım

Politik ilgi, bilgi ve katılımı ilgili bilgilere aşağıda yer verilecektir.

1.1.8.1. Politik İlgi

Politik ilgi, siyasal alanın yapısını, işleyişini ve siyasal kararların alınma biçimlerini sürekli ve düzenli olarak izlemeyi anlatan bir kavramdır. Bu açıdan politik ilgi bireyin

siyasi olayları anlamasını kolaylaştırır (Çukurçayır, 2000). Buna göre politik ilgi düzeyi arttıkça birey daha ileri düzey politik aktivitelere katılabilmektedir (Kapani, 1992). Bu açıdan bakıldığında oy kullanma davranışı fazla bir politik ilgi gerektirmezken, bürokratik yapıyı anlama ve onun işleyişine müdahale etme düşüncesi yoğun bir siyasi ilgiyi gerektirir (Kapani, 1992).

Langton ve Jennings (1968), bireyin politik gelişiminde bireyi yaşamı boyunca etkileyen farklı sosyalleşme etkenlerinin etkisinin olduğunu ifade ederler. Politik ilgi alınan eğitim durumuna göre değişse de gençlerin aileleri, arkadaşları ve öğretmenleri ile yaptığı tartışmalardan da etkilenir (Kapani, 1992). Gençlerde, çocukluk döneminde ailelerin etkisi fazla iken yaş ilerledikçe arkadaşların etkisi daha önemli hale gelir. Bu durumda bireyin politik sosyalleşmesinde ailelerin etkisi büyük olmakla birlikte ailenin tek etken olmadığı görülür. Ancak politikaya ilgi ailede başlarsa politik ilgi ilerleyen dönemde de devam edecektir. Bu da ilginin sürekli olmasını sağlar (Prior, 2010). Politik ilgi üzerinde etkili diğer bir unsur da öğretmenlerdir çünkü gençler haftada en az 5 saatlerini sınıfta öğretmenlerini dinleyerek harcamaktadırlar. Okullarda yapılan politik tartışmalarda politik ilginin gelişimi üzerinde etkili olabilir. Ancak bu etki daha az olmaktadır çünkü gençler duygusal olarak ebeveynleri ve arkadaşlarına daha yakındırlar (Langton ve Jennings, 1968).

ABD’de çok sayıda yapılan çalışmada politik tutum ve davranışların kazanılmasında eğitimin önemine vurgu yapılmaktadır. Ancak üniversite ya da lise müfredatının öğrencilerin politik tutum ve davranışlarını etkilediği üzerinde yapılan çalışmalar yetersizdir. Öğrencilerin politikaya uyum sağlamasıyla ilgili olarak vatandaşlık müfredatının incelenmesi dışında çok fazla bir çalışma yapılmamıştır. Resmi müfredat az bir etkiye sahip olsa da kavramsal yetenekler, okulun sosyal iklimi ve akran grupları tüm siyasi toplumsallaşma süreçlerinde önemli bir rol oynayabilirler. Yükseköğretim, öğrencilerin politik olarak sosyalleşmesinde önemli farklılık sağlar. Üniversiteye giden öğrenciler ile üniversiteye girmeyi planlamayan öğrenciler arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır (Langton ve Jennings, 1968). Politikaya karşı ilgi ve bilginin artmasında etkili olan bir diğer yol da basın yayındır. 1996 ABD başkanlık seçim kampanyası sırasında Amerikan Ulusal Seçim çalışmaları kapsamında toplanan veriler incelendiğinde yüksek ve düşük eğitim grupları arasındaki bilgi boşluğunu televizyon haberlerinin doldurduğu görülmüştür (Strömback ve Shehata, 2010).

Politikaya ilgi göstermek demokratik bakış açısına sahip olmanın en önemli normlarından biri olarak kabul edilir. Van Deth ve Elff (2004), tarafından ifade edildiğine göre politika hakkında merak minimum düzeyde olmaksızın vatandaşlar kendi refahlarını savunmak ya da toplu kararlara katkıda bulunmak için siyasi sürecin veya fırsatların farkında bile olmayabilir. Eveland ve Scheufele (2000), tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre politik ilgi, politik bilgi ve politik katılım, politik konuşmalar, oy verme, medyadan politik bilgiyi takip etme arasında açık bir bağlantı vardır. Politikaya ilgisi olan kişilerin genellikle politika konusunda duyarlı oldukları ve aynı zamanda bilgili oldukları kabul edilir (Kapani, 1992). Bu nedenle de bu insanların oy verme olasılığı ve diğer politik aktivitelere katılma olasılıkları daha yüksektir. Politika konusunda ilgili insanlar genellikle siyasi katılımı teşvik etmek için çalışanlar ve siyasetle yeni ilgilenmeye başlayan bireyler üzerinde de önemli etkilere sahiptirler (Prior, 2010).

Politikayla ilgilenen bir vatandaş bir veya birden fazla politik konu üzerine özellikle ilgi gösterecektir. İlgili bir vatandaş en azından toplumu ilgilendiren insan hakları, çevre, kamu politikaları ve seçimlere karşı duyarlı davranır (Langton ve Jennings, 1968). Ancak toplumdaki insanların politikaya ilgileri farklıdır, çünkü kişilerin siyasal sistem karşısındaki davranışlarını etkileyen sosyo ekonomik, psikolojik, kültürel ve çevresel etmenleri farklıdır. Gelir, eğitim düzeyi, meslek, cinsiyet, köyde ya da şehirde oturma, yerleşim yeri ve kişilik yapısı gibi değişkenler politikaya olan ilgiyi belirlemede önemli olan özelliklerdir (Kapani, 1992). Politik ilgi, gündemi radyo veya televizyondan takip etmekle sınırlı olabileceği gibi, yazılı basınla yakından ilgilenip gündemle ilgili ayrıntılı haber ve yorumları okuma ve bu yorumlardan sonuç çıkararak bunları belirli çevrelerde tartışmaya kadar uzayabilir (Kışlalı, 1998). Siyasete ilgisiz gibi görünen insanlarda zaman zaman siyasete ilgi gösterip seçimlerde oy kullanabilirler. Yani politikayla ilgilenen insanların ilgisinde kısa süreli değişimlere bağlı olarak zaman içinde dalgalanmalar olabilir ve buna bağlı olarak politikaya karşı tutumları değişebilir (Prior, 2010). Ancak genel olarak politik olaylara merakı olmayıp ilgi ve bilgi sahibi olmayanlar ise ilgisizler olarak adlandırılır.

Son yıllarda batı toplumlarında özellikle politik ilgisizlik önemli olan bir konudur. İlgisizliğin arttığı ülkelerde, politik tartışmaların azaldığı, partilerin birbirlerine benzemeye başlayarak aralarındaki farklılıkların kaybolduğu ve seçimlerdeki katılım

oranlarının düştüğü görülür. Politikaya ilgisizliğin artmasının iki önemli nedeninden birisi insanların genel yaşama düzeyinin yükselmesi iken diğeri gelişmiş toplumlarda halkın karşılaştığı sorunların artmasıdır. İnsanlar, refah seviyesi yükseldiğinde veya karşılaşılan sorunlar arttığında kendi bilgi ve anlayışlarını aştığı düşüncesine kapılarak politikanın dışında kalmayı tercih edebilir (Kapani, 1992).

Politikadan insanların uzaklaşması yerine insanların politikadan uzaklaştırılmasının söz konusu olduğu durumlarda olabilmektedir. Ülkemizde yaşanan bir olaydan örnek verecek olursak 1982 anayasası çoğulcu toplumun temel unsurlarından olan derneklerin, sendikaların ve meslek kuruluşlarının siyasetle uğraşmalarını, siyasal partilere destek olmalarını ve onlardan destek görmelerini engelleyerek, bunların birlikte ortak hareket etmelerini yasaklamıştır. Politikanın sadece politikacıların işi olduğu anlayışı üzerine getirilen bu kısıtlamalar politikaya ilginin bunun sonucu olarak da siyasal katılımın azalmasına neden olmaktadır (Kapani, 1992).

1.1.8.2. Politik Bilgi

Politik bilgi, uzun süreli bellekte saklanan politikayla ilgili olan olgusal bilgiler aralığı olarak tanımlanabilir. Bu nedenle, bilgi kişileri motive eden fikir, tutum ve değerlerden ayırt edici olmalıdır. Bilgi, ne bir bilişsel süreç ne de herhangi bir inanç değildir. Bilgi sadece gerçeğe uygun ve gerçekte var olan bir kavramdır. Politik bilgi düzeyi kişinin siyasal davranışlarını, siyasi katılımını, siyasi tutumunu ve parti seçimini etkilediği için önemlidir. Kişi kitle iletişim araçlarını kullanarak politik bilgi edinebildiği gibi yine eğitim sistemi sayesinde de politika tarihi ve politik sistem hakkında temel bilgiler edinebilir (Jenssen, 2009).

Grönlund (2007), politik bilginin üç boyutu içermesi gerektiğini belirtir. İlk önce bireylerin siyasi oyunun kuralları gibi politik sistemden haberdar olması gerekir. İkinci olarak bireylerin güncel politik tartışmalara katılması ve gündemle ilgili olması gereklidir. Üçüncü boyut ise kısmen ikinci boyutla iç içe geçmektedir. Seçmen kişiler, partiler ile siyasi katılımcılar ve onların politika ile ilgili ideolojileri hakkında bilgiye sahip olmalıdır. Uygulamada aynı doğrultuda olmasına rağmen üçüncü tür bilgi ayrılabilir. Çünkü daha ileri düzey bilgi gerektirir. Ayrıca politik bilgi anlamlı karar vermek için önemli bir unsur olup, nitelikli demokratik kararlar için doğru bir politik bilgi gerekir.

Politik bilgi, oy verme davranışı gibi çoğu bireysel temelli teorelin de anahtar bileşenidir. Vatandaşların oyunu, anlamlı bir şekilde kullanabilmesi için siyasi oyunun kurallarını anlayacak politik bilgiye sahip olması gerekir. Siyaset ve siyasi partiler hakkında bilgi sahibi olmak bireyin politikada mantıklı seçimler yapmasını sağlar. Berelson ve arkadaşlarına (1954) göre demokratik vatandaşın politik konular hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Bireylerin kendi tarihi ile ilgili gerçekleri, partide hangi adaylar olduğunu, olası sonuçların ve önerilen alternatiflerin ne olduğunu bilmesi gerekir. Temsili demokrasilerde vatandaşların bu bilgiye ihtiyacı vardır. Ancak 1960'dan beri Amerikan halkının politik konular hakkında oldukça yetersiz bilgiye sahip oldukları bilinmektedir. Bu bilgi yetersizliğinin Amerikan halkı için son zamanlarda daha belirgin hale geldiği ifade edilir. Amerika'nın dışında Batı Avrupa bağlamında da İngiltere ve Fransa seçmenlerinin de örnek oluşturacak şekilde vatandaşlık görevlerini yerine getirdikleri söylenemez (Aktaran: Grönlund, 2007)

Jennings (1996), politik bilginin üç tipi olduğunu ifade eder. İlki hükümet ve politik mekanizma hakkında sorular, ikincisi devam eden olaylar ve politik gerçekler ve üçüncüsü tarihsel gerçeklerdir (Aktaran: Tranter, 2007). Thompson ve Bell (2006), politik bilgiyi ölçmek için çoğunlukla nicel araştırmaların kullanıldığını belirtmişlerdir. Prior ve Lupia (2008) da politik bilginin ölçülmesinde araştırmacıların yaptıkları anketlerde politika hakkında gerçek sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Bu sorular genellikle politik bilginin varlığını ya da yokluğunu ölçer. Bu uygulamalarda insanlara politikacıların ve kamu şahsiyetlerinin adı sorulur ve politik sistem hakkında şüphe götürmez bazı gerçekleri hatırlamaları istenir. Örneğin İngiltere'de bu amaçla yapılan bir çalışma da parlamento üyelerinin sayısı, genel seçimler arasında izin verilen süre, seçim sisteminin nispi seçim sistemine dayalı olup olmadığı, Lordlar kamarasında kadınların oturmasına izin verilip verilmediği gibi sorular sorulmuştur (Thompson ve Bell, 2006).

Araştırmalar gençlerin politik bilgi edinmesinde ailelerinin ve kitle iletişim araçlarının etkisi olduğunu göstermektedir (Prior ve Lupia, 2008). İyi yapılandırılmış medya, yönetenler ve yönetilenler arasında politik bilginin kaynağı ve iletişim kanalı olması bakımından önemlidir. İnsanlar politika hakkındaki bilgilerinin çoğunu geleneksel medya araçları ya da internet gibi yeni medya araçları sayesinde kazanır. Politik bilgi ve deneyim aynı zamanda kişiler arasında yapılan politik tartışmalar sayesinde daha da

artmaktadır (Strömback ve Shehata, 2010). Ancak Prior ve Lupia (2008), ailelerin ve televizyonun eğitim deneyimi sağlamada yetersiz kaldığına dikkat çeker. Bu nedenle demokrasiyle yönetilen ülkelerin çoğunda örneğin; Avrupa ve Britanya’da, Kuzey Amerika ve Pasifik’te son yirmi yıldır vatandaşlık eğitimlerinde düzenlemeler yapılmaktadır. Buradan da şu sonucu çıkarabiliriz ki modern toplumlarda öğrencilerin, temsili demokrasinin etkin bir vatandaşı olabilmesi için okullarda verilen vatandaşlık eğitimi büyük önem taşımaktadır. Grönlund (2007) bu durumu destekler biçimde çoğu gelişmiş ülkede eğitimin, siyasi bilgi konusunda da eğitici bir etkisi olduğunu ifade eder.

DelliCarpini ve Keeter (1991), 40 yıllık bir zaman dilimini kapsayan karşılaştırmalı çalışmasında zaman içinde politik bilgide değişiklikler olmasına rağmen politik bilgi ve cinsiyet arasındaki ilişkinin sabit kaldığını belirtmiştir. Bu duruma göre de özellikle erkeklerin kadınlara göre daha fazla politik bilgiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Yine bu çalışmada bilgi açısından kadınlar erkeklere oranla daha bilgisiz olmasına rağmen erkekler ve kadınların eğitim düzeyleri arttıkça doğru cevap verme olasılıklarının arttığı görülmüştür (DelliCarpini ve Keeter, 1991). Kenski ve Jamieson (2000) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin kadınlara göre politik bilgi ile ilgili sorulara %8.4 gibi oranla daha fazla doğru cevap verdikleri görülmüştür (Aktaran: Banwart, 2007).

1.1.8.3. Politik Katılım

Güçlü ve enerjik bir demokrasi vatandaşların politikaya aktif katılımına dayanır. Bu nedenle batıdaki birçok hükümet gençlerin politik katılımına önem vermektedir (Fyfe, 2009). Ayrıca demokratik bir toplumda halkın katılımı demokrasinin var olma sebeplerinden biri olarak görülür. Bu nedenle demokrasi kavramıyla özdeşleştirilen politik katılımın bir yönetim biçimi olan demokrasiden ayrı bir yerde düşünülmesi mümkün değildir. Demokratik bir yönetimde halkın siyasal sisteme katılması aynı zamanda demokrasiyi güçlendirir. Politik katılımın amacı siyaseti ve yönetimi etkilemektir. Politik katılım yoluyla vatandaşlar siyasal gücü oluşturan birey olarak, toplumu ilgilendiren kararların alınmasına katkı sağlar. Böylece kişilerin etkin bir şekilde kararların üretilmesine ortak olması sağlanır (Çukurçayır, 2000).

İnsanoğlu çağımızın büyük devrimleri olan İngiliz, Amerikan, Fransız ve Rus devrimlerinden sonra devlet yönetimine katılmanın önemini anlamıştır. Bu durum II. Dünya Savaşından sonra yaygınlaşan bağımsızlık hareketleri ile evrensel boyuta ulaşmıştır (Eroğul, 1991). Günümüzde çağdaş demokrasilerin gelişmişlik düzeyleri siyasal katılmanın etkililiği ve yaygınlığı ile ölçülür hale gelmiştir (Kışlalı, 1998). Politik katılım günümüzde devletleşme olgusu sayesinde önemli bir yer edinmiştir. Beş bin küsur yıllık geçmişi olan devlet günümüzde etki alanını arttırdığından bugün dünyada devletin ulaşamadığı yer, dokunamadığı insan, karışmadığı yaşam alanı kalmamıştır. Devletin oluşmasını sağlayan bireylerin de kendi gereksinimleri olup toplumlar uluslaşmak veya ulusal çıkarlarını başka uluslara zorla dayatmak, emperyalizmden korunmak ya da emperyalist çıkarlar gütmek, dünya çapında azalan kaynaklardan pay almak vb. gibi nedenlerle bireyler devletin daha fazla görevde kalmasını istemektedirler. Günümüzde bu durum tersine döndüğünden devlet artık iyice yerleşmiş ve halkın çıkarlarını tehdit etmeye başlamıştır. Katılım toplumların bu tehlikeye karşı geliştirdikleri bir savunma aracı olmuştur (Eroğul, 1991).

Politik katılma biçimi geçmişten günümüze değişiklik göstermiştir. Eski Yunan'da demokrasiye doğrudan katılım varken günümüz sanayi toplumunda siyasal katılmanın biçimi ve düzeyi farklılaşmıştır (Kışlalı, 1998). Kapani (1992) politik katılımı bir toplumun üyesi olan vatandaşların siyasi sistem karşısında durumlarını, tutumlarını ve davranışlarını belirleyen bir kavram olarak ifade etmiştir. Kışlalı (1998) politik katılımı vatandaşların devletin çeşitli aşamalarındaki karar ve uygulamaları etkileme eylemlerine katılması olarak ifade etmiştir. Mahalle veya köy yöneticisinden başlayarak devleti yönetenlere kadar, çeşitli düzeylerde yapılan seçimler siyasal katılma olgusunun sadece bir bölümünü oluştururlar. Bu nedenle siyasi katılımı sadece seçimlerde oy kullanmaktan ibaret sanmak eksik ve yanlış bir anlayış olur. Katılma basit bir meraktan, yoğun bir eyleme kadar uzanan geniş bir faaliyet alanını kapsar. Bu nedenle politik katılımda bulunmak, politik davranışlar göstermek aktif vatandaşın özellikleri arasında yer alır. Ancak toplumdaki insanların hepsinin politikaya aynı oranda ilgi göstermesi beklenemez. Bazı bireyler politikayla aşırı derecede ilgilenirken bazıları ise politik sorunlara tamamen ilgisiz olup bunları görmezden gelirler (Kapani, 1992).

Amerikalı siyaset bilimcisi Robert Dahl politik katılımın boyutlarını ilgi, önemseme, bilgi ve eylem olarak sınıflandırmaktadır. İlgi siyasal olayları takip etmeyi, önemseme

politik olaylara önem vermeyi, bilgi olaylar ve sorunlar hakkında bilgi sahibi olmayı, eylem ise politik olaylara aktif olarak karışmayı ifade eder. Katılmanın bu dört boyutu birbiriyle bağlantılıdır. Çünkü seçim sonuçlarına ilgi duyan, seçim kampanyasını dikkatle takip eden, sahip oldukları bilgilere göre politik tartışmaya giren bireylerin seçimlerde oy kullanma oranlarının politikaya ilgi göstermeyenlere göre daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Kapani, 1992).

Politik katılım daha geniş anlamı ile sivil katılım vatandaşları sorumlu bir üye olarak devlet kurumunun bir parçası haline getirir. Bir demokraside katılım çeşitli biçimlerde ele alınabilir fakat katılımı ilgili sorumluluk belirtileri aşağıda yer aldığı gibi üç şekilde ele alınmaktadır. Bunlar;

- Sivil sorumluluk belirtileri; bir gruba aktif üyelik, işbirliği, gönüllülük, hayır için para toplama, topluma katılım ve problem çözme.
- Seçimle ilgili sorumluluk belirtileri; düzenli oy kullanma, başkalarını ikna etme, politik partilere destek olma ve kampanyalarla adayları destekleme.
- Politik sorumluluk belirtileri; devlet adamları ile temas kurma, yazılı ve görsel medya ile temasa geçme, protesto, dilekçe yazma, boykot ve boykot etme eylemleri, internet yoluyla e-mail gönderme (Weerd, Gemmeke, Rigter ve Rij, 2005).

Weerd, Gemmeke, Rigter ve Rij (2005) politik katılımın en yaygın olarak geleneksel ve geleneksel olmayan katılım olarak ikiye ayrıldığını belirtirler. Geleneksel katılım örneğin oy kullanma, seçim kampanyalarına katılma, hükümet yetkilileri ile iletişime geçme ya da bir partiye para bağışında bulunma gibi daha ileri düzey aktiviteleri içerir. Geleneksel olmayan katılım ise gösteri, boykot, binayı işgal etme ya da trafiği tıkama gibi aktiviteleri içeren elit kesime meydan okuyan katılım olarak adlandırılır.

Erdoğan (2001), siyasal katılımı konvansiyonel siyasal katılım, konvansiyonel olmayan siyasal katılım ve post modern katılım olmak üzere üçe ayırmıştır. Konvansiyonel siyasal katılım batı demokrasilerinde kitlesel siyasal katılım taleplerinin ortaya çıktığı 19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan bir katılım türüdür. Kitlesel siyasal katılım talepleri doğrultusunda gelişen siyasal kurumlar (kitle partileri, dinsel kurumlar ve sendikalar gibi) seçkinlerin yönetimi ellerinde tuttıkları hiyerarşik bir yapıya sahiptirler. Bu katılım türünün oranının düşük olduğu söylenebilir. Konvansiyonel olmayan siyasal katılım biçimi ise Ingelhart (1992) tarafından “elitlere meydan

okuyucu” olarak tanımlanmıştır (Aktaran: Erdoğan, 2001). Bu katılım türünün içine yasadışı grevler, boykotlar ve genel anlamda ifade edersek siyasetin geleneksel tanımının dışındaki her şey girmektedir. Son dönemlerde gündemde olan “post modern katılım” biçimi ise konvansiyonel katılım türlerinden farklıdır. İnternet üzerinden protestolara katılmak ve bir sivil toplum örgütüne üye olmak bu tür katılıma örnek olarak gösterilebilir (Erdoğan, 2001).

Milbrath (1977), politik katılımı üçe ayırmıştır: En kolay katılma eylemlerini izleyici davranışları, zor eylemleri geçiş eylemleri ve daha zor olan eylemleri ise gladyatör eylemleri olarak isimlendirmiştir. Gladyatör eylemlerinin içinde bir partiye üye olma, bir siyasal organ için aday olma ve siyasal eylemlerde etkin bir rol alma yer almaktadır (Aktaran: Rimmerman, 2001). Milbrath’ın politik katılımı sınıflandırmasına Tablo 1.2’de yer verilmiştir.

Tablo 1.2. Milbrath’ın Politik Katılımı Sınıflandırması

Aktivitenin Tanımı	Eylem Biçimi	
Gladyatör	Kamu ya da siyasal parti görevi ile meşgul olma Bir siyasal makam için aday olmak Devlet sermayesi ile iş yapma isteği Parti toplantısı ya da stratejik bir mitinge katılma Aktif bir siyasi parti üyesi olmak Bir seçim kampanyasında faaliyette bulunmak	Aktif
Geçiş Eylemleri	Siyasi miting ya da toplantıya katılma Bir aday ya da parti için para yardımı yapmak Siyasi bir lider ya da bürokratla temas	
İzleyici Etkinlikler	Siyasi sticker/poster gösterme, rozet taşıma Bir kimseyi oy kullanma için ikna etme Politik tartışmalara ön ayak olma Oy kullanma Politik konuları ve tartışmaları izleme	Pasif

Tablo 1.2’den anlaşılacağı gibi Milbrath’ın politik katılım gruplaması aktif ve pasif boyutlara dayalıdır. İzleyici aktiviteler tamamen pasif eylemlerden oluşur. İzleyici

aktivitelerine katılan birey minimum düzeyde aktivite gösterirken gladyatör eylemlerinde ise birey politik anlamda oldukça aktiftir (Rimmerman, 2001). Sadece seçimden seçime oy kullanan birey politik katılım aşamasında izleyici rol oynar. Oy vermenin dışında birey siyasi liderlere doğrudan şikâyetlerini ileterek sorunlarının çözülmesi için onlarla doğrudan temasa geçiyorsa kişi izleyici olmaktan çıkarak geçiş faaliyetlerinde bulunmaktadır. Aynı birey bir seçim kampanyasına düzenli vakit ayırıp bunun için çalışmalar yapıyorsa gladyatör faaliyetlerde bulunmuş olur (Kalaycıoğlu, 1984).

Whiteley (2005)'e göre demokratik bir toplumda politik katılım tek başına ya da başkalarıyla birlikte yapılan gönüllü aktivitelerden oluşur. Brady (1999)'in gözlemlediğine göre de politik katılımın hemen hemen tüm tanımları aktivite, vatandaşlık, politika ve etki gibi dört temel kavramı içerir. Çoğu çalışmada oy verme, politik çalışmalar yapan gruplara para bağışlama, politik partiye katılma, toplum problemlerini çözme amaçlı kamu görevlileri ile iletişime geçme geleneksel aktiviteler arasında gösterilir. Fakat günümüzde yapılan araştırmalarda politik grevlere, protestolara, yürüyüşlere katılım gibi sıra dışı katılım biçimlerine de yer verilmektedir (Aktaran: Whiteley, 2005).

Parry (1996), İngiltere de politik katılım üzerine yaptığı araştırmayla politik katılımın altı belirgin özelliği olduğunu ortaya koymuştur. Parry bu özellikleri; oy verme, kampanyalara katılma, ilgi grupları ile ortak eylemde bulunma, devlet adamları ve politikacılarla iletişime geçme, doğrudan eylem ve politik şiddet başlıkları altında toplamıştır. İngiltere'de Pattie (2004)'nin yaptığı başka bir araştırmada ise politik katılım üç geniş boyutta sınıflandırılmıştır. Bunların birincisi bireysel boyut olup başkalarıyla işbirliği yapılmaksızın üstlenilebilen katılım biçimlerini içerir. Örneğin, vatandaşlar etik nedenlerle bir ürünü satın alabilir veya boykot edebilir ya da diğerlerinin yardımı olmaksızın bir organizasyona para bağışlayabilir. Bireyci katılım biçimleri modern İngiltere'de önemli bir yere sahiptir. Özellikle genç insanlar arasında katılımın bu çeşidinin arttığını gösteren kanıtlar bulunmaktadır. Katılımın ikinci boyutu ise iletişim boyutu olup vatandaşların belediye meclisleri, kamu görevlileri, parlamento üyeleri ile ilişkiye geçmelerini içerir. Bu bir dereceye kadar bireyci katılım türüdür ancak aynı zamanda devlet görevlilerini, özel olarak seçilmiş temsilcileri ve kamu görevlilerini içerir. Politik katılımın bu çeşidine katılan bireyler genellikle özel

amaçlarının gerçekleşmesi için faaliyetlerde bulunurlar. Örneğin; sosyal yardım aramak için milletvekili görmeye gidebilir ya da onları olumsuz etkileyen yerel planlama kararları hakkında şikâyetle bulunmak için medyayla iletişime geçebilirler. Katılımın üçüncü boyutu ise toplu eylemdir. Bu durumda vatandaşlar formal ya da informal organizasyonlara birlikte katılırlar. Politik mitinglere katılma, toplumla ilgili gruplarda aktif olma, politik bir partiye katılma ve aktif olma ya da gösterilere katılma gibi aktiviteleri içerir (Aktaran: Whiteley, 2005).

Modern demokrasilerin daha büyük ve daha aktif politik katılıma ihtiyaçları vardır. Politik katılım birçok şekilde olabilmesine rağmen çoğu insan için en önemli güç oy kullanmadır (Print, 2007). Oylama açıkça siyasi katılımın önemli bir yönüdür. Politik kararlar ve sonuçlar ülkenin vatandaşlarını çeşitli yollarla etkiler. İşleyen bir demokrasi için pek çok aktivite gereklidir, oy verme yeterli bir koşul değil ama gerekli bir tanesidir. Seçimlerde tek tek vatandaşların katılımı olmadan, demokrasi işleyemez. Her vatandaşın oyu eşit olup, seçimler bireylerin politik fikirlerini açıklamasının ana yoludur (Lister ve Pia, 2008).

Seçimlere katılım sağlıklı bir demokrasinin temeli olarak görülür. Aynı zamanda seçimler siyasi sistemin meşruluğu için önemli bir öncüdür. Katılım azalırsa halkın temsilcileri olan yasa koyucuların da rolü azalır. Siyaset bilimciler yıllardır batı ülkelerinde katılımın düşmesine endişe ile bakmaktadırlar. Avrupa’da 1979 yılındaki seçimlerden beri katılımın azalması Avrupa Politikasının meşruiyeti için ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. 1979 yılında ortalama katılım oranı %66 iken bu oran 2009 yılında %46’ya düşmüştür. Bu azalmanın nedenlerinin anlaşılması gelecekteki katılım oranlarının yükselmesi için gereklidir (Bhatti ve Hansen 2011).

Günümüzde bazı demokrasilerde vatandaşlık katılımlarında azalmalar görülmeye başlamıştır. Dalton (2004), bu durumu “Çağdaş demokrasiler, bugün bir meydan okumayla yüz yüze” şeklinde ifade ederek gelişmiş demokrasilerin siyasi açıdan erozyona uğradığını dile getirmiştir. Bu meydan okuma ulus içindeki ve ulus dışındaki düşmanlardan kaynaklanmamaktadır. Onun yerine bu meydan okuma, demokratik süreçleri yerine getirmede umutsuzluk içinde bulunan, demokratik kurumlara kuşkuyla bakan ve politikacılara güvensiz büyüyen demokrasinin kendi vatandaşlarından

kaynaklanmaktadır (Dalton, 2004). Ancak resmi katılım azalıyor gözükmesine rağmen resmi olmayan katılımda ise artış vardır (Lister ve Pia, 2008).

Gençlerin katılımının azalması özellikle yerel ve ulusal seçimlerde gençlerin oy kullanma oranının azalması şeklinde kendini gösterir. Seçimlere gençlerin katılım oranının düşük olması İngiltere ve Fransa gibi batı demokrasilerinde belirgin iken durum Kanada da daha da kötüdür (Print, 2007). Son 30 yıldır Amerika’da artan eğitim seviyesine, haber ve bilginin daha geniş kitlelere ulaşmasına rağmen seçimlere katılım oranlarında bir durgunluk görülmektedir. 1972 ve 2000 yılları arasında gençlerin katılımı %15 oranında azalmıştır. Sonuç olarak politik katılım oranlarına göre gençler ve yaşlılar arasındaki uçurum giderek artmaktadır (Zukin, Keeter, Andolina, Jenkins ve DelliCarpini, 2006).

Genç seçmenlerin yaşlı seçmenlere göre oy kullanma oranının düşük olduğunun bir diğer kanıtı da 2002-2003 yılları arasında yapılan European Social Survey (Avrupa Sosyal Anketi) sonuçlarında ortaya konulmuştur. Bu anketin sonuçlarına göre 1999 ve 2002 yılları arasında 22 Avrupa ülkesinde yapılan seçimlerde 25 yaşından küçük seçmenlerin katılım oranı %51 ile %70 arasında değişmektedir. Wattenberg (2002), politik katılımı ilgili yaptığı çalışmada, Japonya, ABD ve İsviçre’de genç ve yaşlıların katılım oranında %30’luk bir fark ile nesiller arasındaki uçurumun arttığı ancak Avustralya, Hollanda ve İspanya’da gençler ve yaşlılar arasındaki katılım oranlarında farkın daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Vatandaşlık algıları bakımından katılımın önemine baktığımızda; liberaller, politikaya katılımın azalmasıyla çok ilgilenmemektedirler. Bazıları liberallerin bu ilgisizliğini duyarsızlık olarak ifade etmektedir. Onlara göre; daha yüksek katılım totaliter zihniyetin baskınlığını akla getirmektedir ve birçok insan normal yaşam problemlerini çözmek için politikanın verimli olmasına inanma hatası içine düşmüştür. Liberallerin aksine, cumhuriyetçiler ise kendi kendini yönetmeyi özgürlük için olumlu bir durum olarak görmektedirler. Katılım aidiyet ve birleşmeyi teşvik eden bir durum olarak görülür. Açıkçası cumhuriyetçi vatandaşlık kavramı için politik katılımın azalması bir problemdir. Cumhuriyetçi bakış açısına göre bu durum vatandaşlığın azalması olarak görülür. Barber (1984), siyasi katılımın azalmasının nedeninin çağdaş liberal

demokrasileri destekleyen liberal ilkelerle ilgili olduğunu belirtir (Aktaran: Lister ve Pia, 2008)

1.1.9. Ülkemizde Vatandaşlık Eğitiminin Geçirdiği Süreç

Vatandaşlık; bireyin okul, aile, iş ortamı gibi aşamalardan geçerek yaşadığı toplumsallaşma sürecinde öğretilen ve öğrenilen bir rol olduğu için, bir ülkedeki vatandaşlığı algılama açısından okullarda vatandaşlık eğitiminin nasıl verildiği çok önemlidir (Caymaz, 2007). Çünkü okullarda verilen vatandaşlık eğitimi toplumdaki bireylerin vatandaşlık algılarını yansıtır.

Türkiye’de vatandaşlık, kitlelerin haklarını istemesi ile tabandan yükselen devrimci bir mücadele sonucunda elde edilmemiştir. Aksine vatandaşlık aydın yönetici seçkinlerin topluma uyumunu arttırarak devleti güçlendirmek için halka bu hakları vermeleri sonucunda ortaya çıkmıştır (Arat, 1998). Cumhuriyetin ilanından önce de durum farklı olmayıp, II. Meşrutiyet aydınlarının “yeni insan - yeni toplum” projesi çerçevesinde üzerinde önemle durulan okulda vatandaşlık eğitimi, Cumhuriyet’in ilanını izleyen dönemde kurucu önderlerin ulus inşa projesinin önemli boyutunu oluşturmuştur (Üstel, 2009).

Yurttaşlık Bilgisi dersi ilk kez 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesine uygun olarak Kız Rüştîyesi’nin birinci ve dördüncü sınıflarının birinci devresinde Malumat-ı Nafia dersinin Malumat-ı Belediye bölümünde bir ünite olarak şehircilik, okullar, müzeler, kitaplıklar, meydanlar, mezarlıklar gibi konuların içinde ele alınmıştır. 1909’da Maarif Nazırı Satı Bey Musahbat-ı Ahlakiye ve Medeniyet adındaki dersi İstanbul Öğretmen Okulunun müfredatına eklemiştir. Satı Bey’e göre Malumat-ı Medeniye dersi ahlak dersinin bir şubesi olarak kabul edilmektedir. Bu dersin içeriğinde Yurttaşlık Bilgileri geniş bir yer kaplamaktadır. Malumat-ı Medeniye kitaplarında yer alan millettaş, hemşeri, tebaa kavramları zaman zaman vatandaşlıkla eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Kitaplarda yer alan vatandaş da birey olarak değil topluluk olarak tanımlanmıştır. Vatandaşlar birbirinin kardeşi olup askerlik, vergi, kanuna itaat, çalışmak önemli vatandaşlık görevleri olarak ifade edilmiştir. Yurttaş da bu vatandaşlık görevleri temelinde şekillendirilmiştir (Gürses, 2011). 1924 tarihli ders programında “tebaadan vatandaşa geçiş” projesinde önemli bir yer tutan Malumat-ı Medeniye dersi Cumhuriyet rejiminin iyiliklerini öğretecek şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca dersin adı

Malumat-ı Vataniye olarak değiştirilmiştir (Üstel, 2009). Bu dönemde Cumhuriyetçi geleneğe uygun biçimde şekillendirilen vatandaşlık eğitiminde vatandaşlık “haklar” dan daha çok “vazifelere” dayandırılmıştır. Vatandaşların muhakeme yapması değil, aksine onlara önerilen rotaları izlemeleri beklenerek olayları sorgulamalarından ziyade iyi bir izleyici olmaları beklenmiştir (Kadioğlu, 2008b).

Cumhuriyet döneminin İlköğretim Ders Programları alanındaki ilk büyük düzenlemesi ise, 1926 tarihli “İlk Mektep Müfredat Programı” ile gerçekleşmiş olup bu program ile Malumat-ı Vataniye dersinin adı Yurt Bilgisi olarak değiştirilmiştir (Üstel, 2009). 1926 Programının amaç bölümünde ilköğretimin yurttaş inşa etme sürecindeki rolüne vurgu yapılmıştır. Programa göre ilköğretimin başlıca amacı “*vatandaş yetiştirmek, gençleri mensup oldukları vatan ve millete intibak ettirmek*” olarak belirtilmiştir. Bu amacı yerine getirecek dersin de Yurt Bilgisi olduğu ifade edilmiştir (1926 İlk Mektep Müfredat Programı, 1930). Bu açıdan bakıldığında Yurt Bilgisi dersi diğer bütün derslerin merkezinde yer almaktadır. Bu programla özellikle gençlerin vatandaşlık görevlerini içselleştirmeleri üzerinde durulurken; Yurt Bilgisi dersiyle de öğrencilerin ülke sorunlarına ilgi duyması sağlanarak öğrencilerin siyasi hayata katılımını sağlama işlevine vurgu yapılmıştır. Belirtilen bu işlevleri açısından gerek 1926 Programı gerekse vatandaşlık eğitiminin yer aldığı Yurt Bilgisi kitapları kendisinden sonra kabul edilen 1936 Programına göre hem daha liberaldir hem de hak ve özgürlüklere daha geniş olarak yer vermektedir (Üstel, 2009).

1936 İlkokul Programında, Yurt Bilgisi dersinin hedeflerinde büyük bir değişikliğe gidilerek “Türklük” vurgusu ön plana çıkarılmıştır. Programda Yurt Bilgisi dersinin temel hedefi olarak milli kurumlara saygılı ve özverili yurtsever yurttaş tipinin inşa edilmesi gösterilmiştir. Demokrasi ilkesine yer verilmeyen programda tek parti propagandası yapılarak, demokrasinin temel ilkelerinden olan çoğulculuk eleştirilmiş bu şekilde parti-devlet yurttaşlığı ilköğretimden başlanarak inşa edilmeye çalışılmıştır. 1938 tarihli program ile köylerin ihtiyaçları dikkate alınarak Köy Mektepleri Müfredat Programı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu programa göre köy çocuklarına yakın çevrelerinden hareket ederek yurtseverlik duygusu aşılarmaya çalışılmalıdır (Üstel, 2009).

Cumhuriyet'in kazanımlarının yerleşmesine yönelik olan 1948 Programı millet eksenli cemaatçi yapısıyla demokrasinin temel aktörü ve hakların taşıyıcısı olan bireyin bütün nitelikleri ile ortaya çıkmasını engeller. Program açıklamalar bölümünde görev eksenli yurttaşlık ve yurtseverlik anlayışını öğrencilere kavratmak için öğretmeni görevlendirmiştir. Çok partili hayata geçilmesine rağmen kitaplar halen tek parti zihniyetini yansıtmaya devam etmiştir. Bu açıdan bakıldığında programın demokrasi adına ciddi bir katkısı olmamış ve program 1936 Programına göre önemli bir yenilik getirmemiştir (Üstel, 2009).

Vatandaşlık eğitimi adına önemli bir gelişme 1968 Programı öncesinde yayınlanan 1962 İlkokul Program Taslağı'nda yaşanmıştır. Bu taslak programda Amerika Birleşik Devletlerinde yaşanan gelişmeler doğrultusunda ülkemizde de disiplinler arası ve bütünleşmiş bir vatandaşlık eğitimi programı geliştirilmiştir. Bu doğrultuda dersin adı Toplum ve Ülke İncelemeleri adı altında birleştirilmiştir. Bu yeni ders 1968 İlkokul Programında da Sosyal Bilgiler adını almıştır (Öztürk, 2009). 1968 İlkokul Programında dersin adının değişmesinin dışında yaşanan önemli bir değişiklikte programın içeriğinde olmuştur. Bu dönemde 1961 Anayasasının getirdiği özgürlükçü ortamın da etkisiyle ortaya çıkan siyasal liberalleşme ve demokratik yurttaşlık anlayışı ders programına yansımıştır. Yapılan değişikliklerle programda yer alan makbul yurttaşın demokrasi ilkelerini kavrayarak, bütün ilişkilerinde bu ilkeleri uygulamaya çalışacağı belirtilir. Ayrıca diğer ilköğretim programlarından farklı olarak programda demokrasinin yalnızca bir yönetim biçimi değil aynı zamanda bir yaşam biçimi olduğu da kabul edilmiştir (Üstel, 2009). İlköğretimin amaçlarında ise öğrencilerin yurt sevgisini kazanarak, yurdunu tanıma ve tanıtmaya arzusu ile yurtta hizmet etme duygusunu geliştirmek amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin görev ve sorumluluk duygusu kazanarak bu görev ve sorumluluklarını yerine getirme alışkanlığı kazanmaları amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler dersinin amaçlarında da öğrencilerin Türk milletinin ülkülerini gerçekleştirmek için her fedakârlığı alabilecek bir karakter kazanmaları amaçlanmıştır. Amaçlar dâhilinde öğrencinin Türk milletine, bayrağına, Türk askerine ve Türk ordusuna karşı sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirmek istenmektedir (MEB 1968 Programı, 1968). 1968 Programı getirdiği yenilikler ile ülke sorunlarına yönelik duyarlı, sorumluluk sahibi aktif ve katılımcı yurttaşlığı öne çıkarmasından ötürü Cumhuriyet tarihinin en demokratik programı olarak gösterilir (Üstel, 2009).

1969 Ortaokul Programında ise Atatürk dönemine ait özelliklere 1980 sonrası dönemle karşılaştırıldığında son derece sınırlı derecede yer verildiği görülür. Bu programda uluslararası işbirliği ve dayanışma ideali, evrensel insan hakları değerlerine yönelik vurgu ve değişme ifadeleri dikkat çekmektedir (Üstel, 2009). Ayrıca gerek ilkokul gerekse ortaokul da dayanışmacı anlayışa uygun olarak ele alınan milliyetçilik ideali Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarında “ortak vicdan” ya da “kamu vicdanı”nın en yüksek biçimi olarak ele alınarak kitaplarda karşılıklı işbirliğinin önemi üzerinde durulmuştur. Dayanışmacılık belli ilkeleri ve idealleri içinde barındırdığından bütünsel bir ekonomik, toplumsal ve siyasal örgütlenme modeli olarak liberalizmi reddetmektedir (Kılıç Oğuz, 2007). Ayrıca bu programda yurttaşlık ödevlerinin klasik üçlemesinin (vergi vermek, seçimlere katılmak ve askerlik yapmak) ötesine geçilerek katılımcılığı teşvik eden daha özgürlükçü bir yurttaş anlayışını yerleştirmek için çaba harcanmıştır (Üstel, 2009).

Okullarda verilen yurttaş eğitimi 1980’lerin ikinci yarısından itibaren ise yeni bir evreye girmiştir. Öncelikle bu dönemde 1968 Programı ile birlikte Sosyal Bilgiler adı altında disiplinler arası olarak verilmeye başlanan Vatandaşlık Bilgisi dersi 12 Eylül 1980 askeri müdahalesini izleyen yıllarda tek disiplinli olarak verilmeye başlanmıştır (Öztürk, 2009). Yine bu dönemde 12 Eylül ruhu Vatandaşlık Bilgisi ders kitaplarına yansıtılarak, yurttaşlar arasındaki siyasal istikrarı sağlamak için yeni bileşenlere başvurulmuştur. Söz konusu bu bileşenlerden ilki “Müslümanlık” ortak paydasıdır. Vatandaşlık Bilgisi kitaplarında milleti oluşturan maddi unsurlardan dil ve ırk unsurunun yanına din unsuru da eklenerek özcü-kültüralist yurttaşlık yaklaşımının “biz-onlar” çerçevesinin daha da daralmasına yol açmıştır. Bu dönemdeki ders kitaplarında tehdit algısı ve teması yer almaya başlamıştır. Ayrıca bireyler politikadan uzaklaştırılmaya çalışılarak ders kitaplarında teyakkuz ruhunun egemen olduğu bir “olağanüstü hal” yurttaşlığı yer almıştır. Yurttaşlık eğitime eklenen insan hakları unsuru milli güvenliğe odaklanmış olup bu dönemde demokratik, katılımcı ve sivil bir yurttaşlığın tüm unsurları ile ortaya çıkması engellenmiştir (Üstel, 2009). Ayrıca 1980’lerde hak kavramının, görevlerin yerine getirilmesiyle ortaya çıktığı savunulmaktadır. Burada hak kavramının ortaya çıkması bir şarta bağlıyken, 1990’ların ikinci yarısından itibaren ders programlarında temel hak ve hürriyetler ayrı bir şekilde yer almaya başlamıştır. Bu dönemde kitle iletişim araçları ve kamuoyu gibi unsurlara iyi yurttaş yetiştirmede görevler verilmiştir. Bu görevlendirmede diğer bir unsur ise camiler

ve derneklerdir. Bu bağlamda yurttaşlık kavramı milliyetçilik esasına dayalı olarak Türk-İslam Sentezi çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır. 1995'te insan haklarının dersin adına eklenmesiyle birlikte dersin adı Vatandaşlık ve İnsan Hakları eğitimi olarak değiştirilmiştir. Bu dönemde ders kitaplarındaki değişiklikler de İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı eğitim protokolünün başbakan ve başbakan yardımcısı ile ilgili bakanlar tarafından imzalanması ile gerçekleşmiştir. İlköğretim okullarında “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersinin 7. ve 8. sınıflarda zorunlu ders olarak, ortaöğretim okullarında ise “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersinin lise ikinci sınıfta seçmeli olarak okutulmasına karar verilmiştir. Bu yeni derse öğretmenleri hazırlamak için de eğitimcilere ve kamu kuruluşlarında çalışanlara hizmet içi eğitimler verilmiştir. Bu dönemde kitaplarda hak kavramı açıklanarak insan haklarının önemi üzerinde durulmuş, insan haklarının korunmasına yönelik faydalara yer verilmiştir. 2006-2007 öğretim yılından itibaren de ders kaldırılmış olup Sosyal Bilgiler dersi içinde disiplinlerarası olarak verilmeye başlamıştır (Gürses, 2011).

2010-2011 eğitim-öğretim yılında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi adıyla 8. sınıflarda haftada bir saat okutulmak üzere hazırlanan dersin ilk önce 10 ilde ve 20 okulda pilot uygulaması yapılmıştır. MEB Talim ve Terbiye Kurulu uzmanlarınca takip edilen ders 2011-2012 öğretim yılından itibaren de zorunlu hale getirilmiştir. İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin öğretim programında bir hakkın ortaya konulabilmesinin ancak hakkın kullanılması ile mümkün olduğu ifade edilerek, birey hak ve özgürlüklerini kullandığı, sorumluluklarını yerine getirdiği ölçüde demokrasi eğitimi dersinin amacına ulaşmış sayılacağı belirtilmiştir. Dersin temelinde yer alan bakış açısı diğer dönemlerden farklı olarak “Talep eden, etkin ve sorumlu vatandaş.” olarak ifade edilmiştir. Ayrıca bu yeni ders programında küresel ısınma ve insan eliyle ortaya çıkan çevre sorunlarına karşı duyarlılık kazandırılmaya çalışılmaktadır. Irk, din, dil, milliyet, mezhep, bölge, cinsiyet vb. unsurlara dayalı ayrımcılık ile toplumsal dışlama küresel boyutta ele alınmaktadır (MEB, 2010, s.5).

Özetlemek gerekirse, içinde bulunduğu tarihi yapının da etkisiyle ülkemizde farklı dönemlerde farklı vatandaşlık anlayışları hâkim olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında ders programlarında cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışı hâkimken, 1961 anayasası ile hakların ve özgürlüklerin çerçevesi genişletilmiş ve sivil özgürlükler ile bireysel ve

örgütsel haklar getirilmiştir. 1961 anayasası çerçevesinde vatandaşlık liberal boyutta algılanmaya başlamıştır. 1980'lerin sonundan itibaren de kadın haklarıyla İslami Kürt kimliklerin ön plana çıkması sonucunda vatandaşlık kavramının gözden geçirilmesi ve yeniden tanımlanması gereği ortaya çıkmıştır. Homojen Türk vatandaşlığı Türkiye'de cinsiyet, dini ve etnik temelli politik kimliğin baskın olmasından dolayı parçalanmaya başlamıştır. Constitutional citizenship “anayasal vatandaşlık” olarak ifade edilen yeni vatandaşlık terimi akademik ve politik çevrelerde tartışılmaya başlamıştır (Kardam ve Cengiz, 2011).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı (liberal vatandaşlık, cumhuriyetçi vatandaşlık ve küresel vatandaşlık) ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık kavramı algısı nasıldır?
2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının iyi vatandaşlık algısı nasıldır?
3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık görevlerine ilişkin algısı nasıldır?
4. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık kavramına ilişkin algısı nasıldır?
5. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının insan haklarından yararlanma durumu nasıldır?
6. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre öğrencilere kazandırılması gereken vatandaşlık özellikleri nelerdir?
7. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları öğrenim hayatları boyunca aldıkları vatandaşlık eğitimi derslerini nasıl değerlendirmektedirler?
8. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları;
 - Politikaya ilgileri konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedirler?
 - Politik bilgileri konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedirler?
 - Politikaya katılım konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedirler?
9. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları aktif vatandaşlık açısından kendilerini nasıl değerlendirmektedir?

10. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, vatandaşlık algısı (cumhuriyetçi, liberal ve küresel), politik ilgi ve politik katılımları aşağıdaki değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- Cinsiyete
- Sınıfa
- Öğrenim türüne
- Üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları şehrin bulunduğu coğrafi bölgeye
- Üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları yerleşim birimine
- Ailelerinin gelir düzeylerine

11. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, vatandaşlık algıları ile politik ilgileri ve politik katılımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Vatandaşlık eğitimi, Sosyal Bilgiler eğitiminin odak noktası olup vatandaşlık konularının öğrencilere hangi hassasiyetle kazandırıldığı önemlidir. Modern toplumlarda yaşanan değişiklikler sonucu bireylerin vatandaşlığa bakışı da değişmektedir. Hızla değişen dünya şartlarına göre, eğitim programlarındaki vatandaşlık anlayışı da yeniden şekillenmektedir. Bu değişimin etkisi öğretmenlere ve öğrencilere de yansımaktadır. Bu sebeble Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algılarını belirlemek önemlidir. Aynı zamanda vatandaşlık algısıyla bağlantısı olduğu düşünüldüğünden bireylerin politik ilgi ve politik katılımlarını belirlemek de önemli bir durumdur. Çünkü sağlıklı bir demokrasinin varlığı bireylerin politikaya aktif katılmasına bağlıdır. Gençler arasında toplumsal ve politik katılımın azalması önemli bir konu olup bu durum demokrasinin sürdürülebilirliği açısından hafife alınmamalıdır.

Alan yazında Sosyal Bilgiler eğitimi, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ile ilgili çok sayıda çalışma yer almaktadır. Fakat gerek yurt içi gerekse yurt dışında vatandaşlık alanında yapılan çalışmalarda vatandaşlığı kavramsallaştıran ve politik davranışlar arasındaki ilişkiyi doğrudan araştıran az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışma öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik davranışları arasındaki ilişkiyi bütünsel olarak görmemizi sağladığından diğer çalışmalar için de önemli bir başlangıç sağlayabilir. Aynı zamanda bu çalışma bireylerin vatandaşlık algılarına göre

politik ilgi ve politik katılım durumlarının değişip değişmediğini göstermesi bakımından önemlidir. Bu çalışma ile Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve politik katılım durumları arasında bir ilişkinin olup olmadığını göstermesi açısından da ayrıca önemlidir.

İlköğretim düzeyinde vatandaşlık konularının öğretiminde görev alacak olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bu derse yönelik algılarının bilinmesi de ayrı bir öneme sahiptir. Elde edilen sonuçların vatandaşlık eğitiminde verimliliğin artırılmasına yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma öğretmen adaylarının vatandaşlık algılarında öğretim programlarından kaynaklanan sorunları ortaya koyması, bu sorunlara çözüm önerisi getirmesi, İlköğretim ve Lisans Vatandaşlık Programlarının yeniden şekillenmesine katkı sağlaması açısından önemlidir. Bu çalışma ülkemizde devam eden program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacak özelliklere sahiptir.

Bunun dışında bu çalışmanın sonuçları, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlıkla ilgili hangi konularda kendilerini yetersiz gördüklerini göstermesi bakımından önemlidir. Çünkü elde edilen bu sonuçlara göre Lisans düzeyinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yeniden düzenlenebileceği gibi öğretmenlere de buna uygun hizmet içi eğitimler verilebilir. Çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının politik ilgi ve katılım oranlarını göstermesi açısından eğitimcilerin yanı sıra politikacılar için de yararlı olabilir. Ayrıca bu araştırma farklı alanlarda da benzer çalışmaların yapılmasına örnek olarak araştırmacıların yapacakları yeni çalışmalarda temel oluşturacağı umulmaktadır. Araştırmada liberal, cumhuriyetçi ve küresel vatandaşın özellikleri de betimlendiğinden araştırmanın kuramsal açıdan da yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Benzer çalışmalara da bu kuramsal çerçevenin temel olması düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırma aşağıdaki sayıtlar üzerine kurulmuştur:

- Katılımcıları oluşturan öğretmen adayları araştırmaya veri sağlayabilecek nicelik ve niteliktedir.
- Katılımcıları oluşturan öğretmen adayları kendilerine sunulan veri toplama araçlarına içtenlikle ve yansız olarak cevap vermişlerdir.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları geçerli ve güvenilirlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde özetlenebilir:

- Nicel veriler için 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Güz yarıyılında Doğu Marmara Üniversitesi (Rumuz) Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde okuyan öğrenciler ile,
- Nitel veriler için dört farklı üniversitenin Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde okuyan yirmi öğrencisi ile,
- Elde edilen veriler nitel verilerin betimsel analizi, nicel verilerin istatistiksel analizi ile,
- Elde edilen veriler ve katılımcıların içinde bulundukları sosyal, ekonomik ve kültürel durum ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırma içerisinde sıkça kullanılan bazı terimler ve tanımları şöyledir:

Vatandaşlık: Bireyi devlete bağlayan bağıdır. Kişiler ve devlet arasında anayasa ve yasalarla tanımlanmış, karşılıklı hak ve ödevlere dayanan bağıdır (Sağırlı, 2005).

Vatandaşlık Bilgisi: Bir toplumun fertlerinin, diğer fertlerle ve vatandaşlık bağıyla bağlı oldukları devletle olan karşılıklı ilişkilerini, vatandaşlık statüsünden doğan hak, yükümlülük ve ödevleri inceleyen bilgi alanıdır (Çiftçi, 2008).

Liberal Vatandaşlık: Toplumsal yaşamda en önemli erdemin bireysel haklar ve özgürlükler ilkesi olduğunu vurgulayan anlayıştır. Bireylerin içsel parçası olan haklar hem toplumdan hem de bireylerin güvenliğini sağlamakla yükümlü olan devletten önce gelir (Oldfield, 2008).

Cumhuriyetçi Vatandaşlık: Topluluk temelli bir vatandaşlık anlayışı olup bireyler ancak bir topluluğun üyeleri olarak vatandaşlırlar. Bu anlayışta bireyler vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirmekle vatandaş olurlar ve vatandaş olarak kalırlar (Oldfield, 2008).

Küresel Vatandaşlık: Hukuksal anlamda bir dünyaya ait olma gibi bir kimliğe sahip olmamakla birlikte yaşam tarzı ve hayat anlayışı olarak küresel ölçekte bilgi, beceri ve anlayışa sahip olunmasıdır (Kan, 2009a).

BÖLÜM II. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde dünyada ve Türkiye’de yapılan vatandaşlık, politik ilgi, politik bilgi ve politik katılımı ilgili araştırmalara yer verilecektir. Alanyazın incelendiğinde vatandaşlık algısı ve politik ilgi ve katılım boyutunda genellikle ayrı ayrı yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Ancak Türkiye’de öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları liberal, cumhuriyetçi, küresel vatandaşlık bağlamında bir arada yer alan ve bu algıları politik ilgi ve katılımı ilişkilendiren bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Türkiye’de yapılan çalışmalarda daha çok geleneksel, aktif vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi kavramları üzerinde durulmaktadır. Yurtdışında yapılan çalışmalarda ise liberal vatandaşlık, cumhuriyetçi vatandaşlık özellikle küresel vatandaşlıkla ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Yurtdışında gençlerin politik ilgi ve katılımını da araştıran çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu bölümde ayrıca bu araştırmanın sonuçlarının tartışılmasına yardım edebilecek aktif vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi ve politik ilgi ve katılımı ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Leenders, Veugelers ve De Kat (2008), *Hollanda’da Öğretmenlerin Ortaöğretim Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Görüşleri* isimli makalesiyle Hollanda’da 2005 yılında zorunlu hale gelen vatandaşlık eğitimi hakkında öğretmenlerin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Hollanda da temsili örneklem yoluyla ortaöğretim okullarından öğretmenler seçilmiştir. Hazırlanan anketle uyumlu olarak bireysel vatandaşlık, eleştirel ve demokratik vatandaşlık olmak üzere vatandaşlık çeşitleri belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, daha uzun süre çalışmakta olan öğretmenler eleştirel demokratik vatandaşlık anlayışına yönelirken, daha genç yeni öğretmenler ise eleştirel demokratik değil bireyselliğe yönelmektedirler. Çalışmada dört farklı alandan öğretmen yer almıştır ve bu öğretmenlerin vatandaşlık algılarında farklılıklar bulunmuştur. Meslek okulları ve akademik okullar arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Conover, Crewe ve Searing (1991), *İngiltere ve Amerika da Vatandaşların Hakları, Görevleri ve Yurttaşlık Kimliğini Algılaması* isimli makalede, İngiltere’de ve ABD’de dört kişiden oluşan sekiz gruba görüşülmüştür. Her bir gruba 13 nitel soru sorulmuştur. Çalışma sonucunda vatandaşlık kavramı liberal ve toplulukçu unsurlar açısından ele alınmıştır. Vatandaşların görevlerini kavraması bakımından İngiltere’de Amerika’ya göre toplulukçu eğilimdeki vatandaşlar daha fazladır. Amerika’da vatandaşlık baskın bir şekilde liberal olduğu için bu durum şaşırtıcı değildir. Liberal kuramcılarının iddia ettiği gibi toplulukçu vatandaşlığın sadece küçük homojen topluluklarda ortaya çıktığı fakat modern toplumlarda ortaya çıkmadığı teorisi doğru değildir. Amerika Birleşik Devletleri gibi büyük çoğulcu toplumlarda bile birbirlerine sıkı sıkıya bağlı yerel topluluklar bulunabilmektedir.

Vujčić (2003), *Hırvatistan’da Orta Dereceli Okullardaki Öğrencilerin Vatandaşlık Kavramı ile İlgili Görüşleri ve Uygulamaları* isimli makalesinde, Hırvat ortaöğretim öğrencilerinin vatandaşlık kavramı ile ilgili görüşleri üzerinde durmuştur. Bu çalışma dünyadaki benzer çalışmaların devamı niteliğindedir. Çalışmaya Hırvatistan’da dört yıllık fakülte ve ortaöğretimde eğitim gören 856 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucuna göre, siyaset biliminin bugün vatandaşlıkla ilgili teorileri liberal, toplulukçu ve çok kültürlü vatandaşlık teorileri olmak üzere üç gruba böldüğü ifade edilmiştir. Liberal ve toplulukçu teoriler arasında öğrencilerin vatandaşlık kavramını, vatandaşlık kimliğini ve vatandaşlık görevlerini tanımlamaları arasında büyük farklılıklar vardır. Öğrencilerin bireyin ve toplumun rolleri arasındaki ilişkiyi ve bireylerin ontolojisini tanımlamaları farklıdır. Liberal teoride vatandaşlık öncelikle bireylerin toplum içindeki statülerini belirler. Temel hakları her şeyden üstün tutan bireyler buna karşılık topluma karşı minimal sorumluluk duyarlar. Toplulukçu teoride ise sosyal bir varlık olan birey kendi kaderini kendi belirler. Vatandaşlık ortak hedeflerin olduğu politik bir topluma üyelik olarak tanımlanır ve vatandaşlar toplum üyelerinin ortak iyiliği için çalışmalıdır. Toplulukçu teoriler politik toplum, katılım ve ortak iyi üzerine vurgu yaparken, liberal teoriler çoğulcu bir toplumda bireylerin hakları ve ilgileri üzerine vurgu yaparlar. Çalışma sonucunda elde edilen veriler Amerika’da yapılan benzer bir çalışma ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Amerikan öğrencileri arasında vatandaşlığı liberal (haklar ve görevler) vatandaşlık şeklinde algılayanlar %55.4 iken Hırvatistan’da bu oran %50.2 bulunmuştur. Vatandaşlığı toplulukçu olarak algılayan

bireylerin oranı (topluma üyelik, ortak iyi) Amerika’da %40.2 iken Hırvatistan’da bu oran %49.1’dir. İki vatandaşlık türünü karıştıranların ya da cevap vermeyenlerin oranı ise Amerika’da %4.4 iken, Hırvatistan’da bu oran %0.7’dir.

Zaman (2006), *Öğretmenlerin Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Algılamaları: Karşılaştırmalı Çalışma* isimli doktora tezinde üç farklı ülkedeki -Amerika, İngiltere, Hong Kong’daki- öğretmenler tarafından algılanan vatandaşlık eğitimi politikalarını ve uygulamalarını karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Bulgular üç ülkenin öğretmenleri arasında fikir birliği olduğunu göstermektedir. Üç ülkenin öğretmenlerinin vatandaşlık modellerini tanımlamasında da büyük farklılıklar yoktur. Vatandaşlık eğitimi sınıflarında öğretmen merkezli metodlar kullanılmaktadır. Bu çalışmada eğitim ve vatandaşlık materyallerinin kalitesini geliştirmek için öğretmenler göz önünde tutularak politikacılara tavsiyelerde bulunulmuştur.

Logan (2009), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmen adaylarının vatandaşlık eğitimi algılamaları* isimli doktora tez çalışmasında, ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık eğitiminin öğretimi ve desteklenmesi ile ilgili olarak algılarını, tutumlarını ve inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. 2008 sonbahar ve 2009 bahar döneminde gerçekleştirilen çalışmada Kansas koleji ve Kansas üniversitesinden öğretmen adayları ve öğretim üyelerinden veriler nitel ve nicel yollarla elde edilmiştir. Ek olarak, bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerini hazırlayan Sosyal Bilgiler öğretim elamanlarının kullandığı metodlar incelenmiştir. Bu tezin ana bulgularına göre, öğretmen adaylarının hiçbiri ilköğretim sınıflarında vatandaşlığa değinmek için hazırlanmamaktadır. Bununla birlikte vatandaşlıkla ilgili bazı içerik ve uygulamalar gözden geçirilmeli ve yeni yaklaşımlar geliştirilmelidir.

Groth (2006), *Gana’da Gençlerin Vatandaşlık ve Demokrasiyi Algılaması* isimli doktora tezinde, Gana demokrasisi bağlamında orta dereceli okullardaki öğrencilerin iyi vatandaşlık hakkında tutumları ve fikirlerini araştırmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin vatandaşlık hakkındaki görüşleri incelenerek daha iyi bir müfredat geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Veriler, Jashie akademisinde eğitim gören 11-16 yaş aralığındaki öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırmaya 74 erkek ve 68 kız öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %70’i orta ekonomik düzeyi ve %30’u ise üst ekonomik düzeyi temsil etmektedir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla veriler toplanmıştır.

Etnik, cinsiyet ve yetenekler açısından karışık bir grup oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşme soruları genel olarak gençlerin 1992 Anayasasını, demokrasiyi, vatandaşlık ile ilgili bilgi kaynaklarını ve vatandaşlığı anlaması üzerine odaklanmıştır. Bu görüşmeler ile gençlerin hükümetlerinden beklentileri ortaya konulmuştur. Araştırmanın ikinci kısmında kadın ve erkek olmak üzere 25 ebeveyn ile görüşülmüştür. Görüşmelerin üçüncü aşamasında da iki Sosyal Bilgiler öğretmeni ile görüşülmüştür. Bu görüşme ile öğretmenlerin demokrasi ve vatandaşlık konularını öğretme stratejileri keşfedilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilere vatandaşlıkla ilgili resimler gösterilerek bunlarla ilgili sorular sorulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre görüşülen kişiler inançlarına saygılı ve başkalarına tolerans gösteren iyi vatandaşlardır. Bu kişiler anayasal düzeni barışla ilgili vatandaşlık kelimesi olarak kullanmaktadırlar. 1992 anayasasından sonra ülkelerinde barış hâkim olduğu için anayasadan övgüyle söz etmektedirler.

Phipps (2010), *Lise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Demokratik Vatandaşlık İçin İnançları ve Eğitimleri* isimli doktora tezinde ikinci kademe Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık kavramı hakkındaki inançlarını belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili inançlarını keşfetmek için birden fazla veri kaynağı kullanılmıştır. Bu veri kaynakları arasında anket, öğretmenlerle görüşme, bir dizi sınıf gözlemi ve doküman incelemesi bulunmaktadır. Araştırmaya 4 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin hiçbiri demokratik bir toplumda vatandaş yetiştirmeye ilgili ortak bir noktada birleşmemiştir. Her bir öğretmen Sosyal Bilgilerin farklı bir disiplininden (örneğin; ekonomi, tarih, sosyoloji) bahsetmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Sosyal Bilgilerin farklı amaçları olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin üç farklı vatandaşlık anlayışı geliştirdikleri görülmüştür. İki öğretmen adayı vatandaşlığı başkalarına saygılı olmak şeklinde ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise öğrencilerin vatandaşlıkla ilgili yerel topluluğun koşulları ve sorunları hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini belirtmiştir. Bir diğer öğretmen vatandaşlığı çok kültürlü topluma üyelik olarak ifade etmiştir.

Hendershot (2010), *Lisans Öğrencilerinde Dönüştürücü Öğrenme ve Küresel Vatandaşlık Kimliğinin Gelişimi: Bir Durum Çalışması* isimli doktora tezinde lise sonrası küresel vatandaşlık eğitimindeki, öğretme ve öğrenme süreçlerindeki eksiklikleri irdelemeye çalışmıştır. Eleştirel durum çalışması yöntemi kullanılarak öğrencilerin küresel vatandaşlık eğitimi bağlamı içinde küresel vatandaşlık kimliği

algıları incelenmiştir. Çalışma nitel teknikler, istatistikî veri sağlayan bir anket ve iki sorudan oluşmaktadır. Çalışma 2004 güz ve 2009 bahar aralığında dört grup öğrenci üzerine odaklanmıştır. Her öğrencinin, küresel vatandaş kavramı ile ilgili kişisel bir tanım geliştirerek, dünya vatandaşlığı kimliğine ulaşmaya çalıştığı görülmüştür. Çalışma sonunda bütün öğrencilerin küresel vatandaşlığın tanımına dayalı gelişimsel ilerleme sağladığı görülmüştür.

2.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Mısırlı Özsoy (2010), *8. Sınıf Öğrencilerinin Vatandaşlık İle İlgili Konulara ve Seçime Ait, Politik ve Sivil Katılıma Yönelik Algıları* adlı araştırmasında 8. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaş, devletin sorumlulukları ve kadınların politik ve sosyal hakları gibi vatandaşlıkla ilgili kavram ve konulara ilişkin algılarını ve onların seçime ait politik ve sivil katılım boyutlarında geleceğe yönelik katılım isteklerini belirleyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla çalışmada “Uluslararası Eğitim Değerlendirme Kurumu” (International Association for the Evaluation of Education) tarafından geliştirilen anket Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Uyarlaması yapılan anket 21 ilde 60 okuldaki 2497 öğrenciye uygulanmıştır. Örneklemden elde edilen veriler hem betimsel (ortalama, sıklık, yüzdelik) hem de çıkarımsal analiz yöntemleriyle (varyans analizi, hiyerarşik çoklu regresyon analizi) analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin hem geleneksel hem de sosyal hareketlilik anlayışına dayalı vatandaşlığı önemli bulduğu görülmüştür. Öğrenciler gelecekte seçim ile ilgili ve sivil katılım ile ilgili aktivitelere katılmak istemektedirler. Ancak öğrencilerin yarısından fazlası gelecekte politik aktivitelere (örneğin; bir partiye katılma, yerel yönetim için aday olma) katılmayı planlamadıklarını belirtmişlerdir.

Yılmaz (2009), *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Temel Vatandaşlık Kavramlarına İlişkin Algıları* adlı çalışmasında İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk, hak, eşitlik, vatandaşlık ve egemenlik gibi vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada büyükşehir sınırları içerisinde bulunan 5 ilçedeki okuldan 10 öğrenci ile görüşülmüştür. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin hak ve sorumluluk algılarının

gelişmiş olduğu fakat bazı öğrencilerin eşitlik, vatandaşlık ve egemenlik algılarının eksik olduğu kavram yanılgısı içerisinde oldukları görülmüştür.

Özyurt (2010), *Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Katılım Davranışları: 29 Mart 2009 Yerel Seçimleri, Balıkesir Örneği* adlı araştırmasında çeşitli faktörlerden hareketle Balıkesir Üniversitesi Öğrencilerinin siyasal katılım kalıpları ve 2009 yerel seçimlerine katılım düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında 421 üniversite öğrencisine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin yerel seçimlere katılımının genel seçimlere katılımından düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımın düşük olmasının nedeni siyasete ilgisizliğe değil “istem dışı katılımsızlık” olgusuna bağlanmıştır.

Senay (2008), *Türk Vatandaşlık Deneyimini Gençlerin Nasıl Algıladıkları* isimli makale çalışması için İstanbul’da 70 üniversite öğrencisi ile görüşmüştür. Nitel verilere dayalı çalışmada, Türk gençliğinin, vatandaşlığı nasıl algıladıkları kendilerini haklar, görevler ve uygulamalar konusunda nasıl değerlendirdikleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Alınan cevaplara göre, öğrencilerin vatandaşlığı yasal statü, kimlik ve yurttaşlık değerleri olarak algıladıkları sonucuna varılmıştır. Vatandaşlığı liberal açıdan algılayan öğrenciler sözleşme ile belirlenen yasal sınırlar dışında devlete karşı herhangi bir sorumlulukları olmadığını düşünmektedirler. Diğer taraftan devleti vatandaşların özgürlüğünü ve güvenliğini sağlayan bir gece bekçisi gibi düşünmektedirler. Cumhuriyetçi bir şekilde cevap verenler ise vatandaşlığın yurttaşlık değerleri ile ilgili olduğunu belirtmektedirler. Aktif cumhuriyetçi vatandaşlar, toplumda vatandaşlık görevlerini yerine getirme, ortak iyiyi temsil etme ve devlete bağlılığın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Senay bu çalışmada Türk vatandaşlık kavramının Cumhuriyetçi kavramı ortaya çıkardığı sonucuna varmıştır.

Tuncel ve Uğur (2009), *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin “Küresel Vatandaşlık” Kavramına Yükledikleri Anlamlar Üzerine Bir Değerlendirme* isimli bildiride, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin küresel vatandaşlık kavramına yükledikleri anlamları tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ve Ümraniye ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri arasından tesadüfî örnekleme metodu ile seçilen 500 öğrenci oluşturmuştur. Ayrıca 30 öğrenci ile açık uçlu görüşme yapılmıştır. Nicel verilerden

elde edilen sonuçlara göre, 8. sınıf öğrencileri küresel vatandaşlığı, bir yurttaş olarak dünyada kendilerinin ve başkalarının rollerinin farkında olma, ülkeleri için çalışmanın yanı sıra bütün dünya için çalışma, kendi yaşamları ile dünyadaki diğer insanların yaşamları arasında bağlantı kurma, dünyadaki sorunları başkaları açısından görebilme olarak algılamaktadırlar. Nitel veriler incelendiğinde nicel verilere paralel olan bulgular elde edilmiştir. Öğrenciler, kendi yaşamlarıyla dünyadaki başka insanların yaşamları arasında bağlantı kurabilmekte ve dünyanın diğer bir bölgesindeki sorunun kendi ülkelerini de etkileyeceğini vurgulamaktadırlar.

Ersoy (2007), *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Uygulamalarına İlişkin Algıları* isimli doktora çalışmasında öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde etkili vatandaşlık eğitimi için gerçekleştirdikleri uygulamaları ve vatandaşlık eğitimi konusundaki eğitim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kapsamında yöntem çeşitlemesinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Anket 404 öğretmene uygulanırken, 24 öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Verilerin analizi ile elde edilen araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinin vatandaşlık eğitiminde önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler etkili vatandaşı; haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, başkalarının haklarına saygılı olan kişi şeklinde tanımlayarak Sosyal Bilgiler dersinin vatandaşlık eğitiminde önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, vatandaşlık eğitiminde araç gereç olarak çoğunlukla ders kitaplarından yararlanmakta, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen öğretmen kılavuz kitaplarındaki ders planlarını aynen ya da değişiklikler yaparak kullanmaktadırlar. Öğretmenler, öğrencilerin vatandaşlıkla ilgili kazanımlarını en çok gözlem, yazılı yoklama sınavları, testler ve ürün dosyaları ile değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, ailenin sosyo ekonomik düzeyi, görsel ve yazılı basının olumsuz etkileri ve toplumdaki yanlış inanışları vatandaşlık eğitiminde en önemli sorunlar olarak görmektedirler. Öğretmenler ayrıca vatandaşlık konularının öğretiminde vatandaşlık bilgisinin yanı sıra vatandaşlık eğitiminde planlama, yöntemler ve etkinlik örnekleri, araç gereçler ve değerlendirme konularında eğitim gereksinimi duyduklarını belirterek vatandaşlık eğitimine yönelik seminer verilmesini önermişlerdir.

Çelik (2009), *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitiminin Bugünkü Durumu ve Geleceğine İlişkin Görüşleri* isimli doktora tezi çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla 605 Sosyal Bilgiler öğretmenine anket uygulanmış ve 30 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile de görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Sosyal Bilgiler öğretmenleri vatandaşlık eğitimi en çok vatandaşlık görev ve sorumluluklarının öğrenilip uygulanması bağlamında tanımlamıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğu okulda verilen vatandaşlık eğitiminin önemli olduğunu düşünmektedir. Okul dışında en etkili unsurun ise aile olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, Sosyal Bilgiler öğretmenleri, küresel düzeyde geçerli vatandaşlık özelliklerinin kazandırılmasının vatandaşlık eğitiminin amaçları içinde yer alması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler öğrencilerine “vatanına milletine ve ulusal değerlere bağlı olmak” özelliğini kazandırmak istemektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaklaşık yarısı vatandaşlık eğitiminin ayrı bir ders olarak verilmesi gerektiğini düşünür. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, vatandaşlık eğitimi konularının öğretiminde en çok soru-cevap etkinliğine yer vermektedir. Değerlendirme türlerinden de en çok çoktan seçmeli testleri kullanmaktadırlar. Öğretmenler, öğrencilerini topluma hizmet uygulamalarına katılmaya teşvik etmeli ve öğrencilerinin sosyal katılım becerilerini geliştirmek için sosyal kulüpleri kullanarak ve öğrencilerini çeşitli projelere yönlendirmelidir. Sosyal Bilgiler eğitimi daha etkili hale getirmek için duyulan ihtiyaçların başında ise öğrenci velilerinin desteğinin gelmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Güven (2010), *İlköğretim Birinci Kademedeki Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Bir Durum Çalışması* adlı doktora tezinde, insan hakları ve vatandaşlık ara disiplin kazanımları çerçevesinde ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimi programlarındaki vatandaşlık anlayışına yönelik algı ve görüşlerini, öğrencilerin bu kazanımlara ulaşma düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Bafra ilçesindeki 39 resmi ilköğretim okulunun birinci kademesinde eğitim almakta olan 2074 kadar 5. sınıf öğrencisi ile yine adı geçen ilçede görev yapan 28 kadar 5. sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler nicel ve nitel yöntemle toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerine kazanımlara uygun olarak vatandaşlık eğitimi dersini verdiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler vatandaşlık bilincinin oluşmasında aile, çevre, medya gibi faktörlerin olumsuz rolü

olduğunu ve eğitim sisteminin aktif katılımcı hak ve sorumluluklarının bilincinde vatandaşlar yetiştirdiğini ifade etmişlerdir.

Aras (2006), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Siyasal, Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel İlgil Alanları* adlı yüksek lisans çalışmasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri fakültesine devam eden öğrencilerin siyasal, ekonomik, toplumsal ve kültürel konulara hangi boyutlarda ilgi duyduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi olan anket tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmada 248 kadın 167 erkek olmak üzere 415 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre 415 öğrencinin en çok siyasal konularla, daha sonrada önem sırasına göre ekonomik, toplumsal ve eğitimsel konularla ilgilendiği sonucuna varılmıştır.

Narin (2007), *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Vatandaşlık Bilgi, Beceri ve Değerlerini Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri* isimli yüksek lisans tezinde Hayat Bilgisi dersi öğretim programının, vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kapsamında yöntem çeşitlemesinden yararlanılmış ve karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı için 55 maddelik anket, nitel kısmı için ise yarı yapılandırılmış sorular kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı vatandaşlık bilgi ve becerilerini kazandırma açısından büyük ölçüde yeterli bulunurken vatandaşlıkla ilgili kimi değerleri kazandırma açısından ise yetersiz olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler hayat bilgisi dersinin bireysel bir program olduğunu ve milli değerlere yeterince önem verilmediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, Hayat Bilgisi dersi ile öğrencilere başkalarının haklarına saygılı olma, dürüst ve hoşgörülü olma, vatanı milleti ve bayrağı sevmek gibi değerlerin kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çalışmada elde edilen sonuçlar nitel verilerde de desteklenmiştir.

Sarıcan (2006), *1998 ile 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Vatandaşlık Değerleri Açısından Karşılaştırılması* isimli yüksek lisans tezinde iki programı karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin programla ilgili görüşlerini almak için üç bölümden oluşan anket hazırlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Anket pilot okullarda görev

yapan 50 öğretmene uygulanmıştır. Bu öğretmenler 4. ve 5. sınıflarda eğitim vermektedir. Nitel analizde ayrıca doküman analizi yapılmıştır. Nicel ve nitel verilerin analizine göre; 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının, 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programına göre demokratik yaşama uyumlu bireyler yetiştirmede daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni olarak da 1998 Programının ezbere dayalı olması, bireysel değerleri ikinci plana atması, bireyin devlet ve topluma karşı sorumluluklarını daha fazla ön plana çıkarması gösterilmiştir. Ancak 2004 Programında 1998 Programından farklı olarak bireyin kendini ve kendi özelliklerini keşfetmesine olanak sağlayan vatandaşlık değerlerinin ön planda tutulduğu ifade edilmiştir.

Parlak (1999), *Türkiye’de Gençlik ve Siyaset H.Ü. Beytepe Kampüsü Örneği* isimli yüksek lisans tezinde, üniversite gençliğinin siyasal eğilimlerini, siyasal kurumlara ilişkin düşüncelerini, siyasal katılım düzeylerini, demokratik değerlerini ve siyasal kültürünü araştırmayı amaçlamıştır. Anket yoluyla elde edilen verilerin sonuçlarına göre öğrenci gençliğinin siyasal içerikli dernek vb. örgütlere üyelik bazında katılım düzeyi %5.3 gibi oldukça düşük düzeyde bulunmuştur. Gençlerin ayrıca sivil toplum örgütlerine de katılım düzeyi oldukça düşük bulunmuştur. Gençlerin %24.1’i seçimlerde oy kullanırken, %13.8’i ise siyasetle hiç ilgilenmediğini ifade etmiştir. Gençlerin sadece %11.7’si siyasal içerikli toplantılara katılmak, parti gençlik kollarına üye olmak gibi aktif katılım etkinlikleri içindedir. Gençlerin siyasal konularda pasif olmalarının nedenleri olarak da yasal engeller, soruşturma türü bir takibe alınma kaygısının yatabileceği ifade edilmiştir.

Güdücü (2008), *İlköğretim Programlarında Yer Alan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersine İlişkin Öğretmen Algısına Yönelik Manisa Örneği* isimli yüksek lisans tezinde, ilköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi öğretmenlerinin derse ilişkin görüşlerini belirlemek ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında Manisa il merkezi ve merkeze bağlı ilköğretim okullarında görev yapan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi öğretmenlerine Koca (1998) tarafından geliştirilen, Arıkan (2002) tarafından değiştirilip uygulanan anket uygulanmıştır. Ankete verilen cevaplar SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler birbirleriyle bağlantılı olan konuların programdaki amaçlara uygun olduğunu belirtmeler de programda yer alan amaçları tam olarak gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir.

Ders kitabının gereken özelliklere sahip olmadığını belirten öğretmenler derste en çok soru cevap yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Klasik ve çoktan seçmeli sınav türünü daha fazla kullanan öğretmenler dersin daha verimli olarak işlenmesinde öğretmen davranışlarının önemli olduğunu vurgulamışlardır.

BÖLÜM III. YÖNTEM

Bu araştırmanın yöntem bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin analizi ve yorumlanması, araştırmanın geçerliği ve güvenirliği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)

Bilimsel araştırma, belli amaçlarla ve sistemli süreçler yoluyla toplanan verilerin analizi olarak ifade edilmektedir. Tanımda ifade edilen sistemli süreçler bilimsel araştırma yönteminin aşamalarını ifade eder. Genel bir ifade olan bu tanım ayrıca çeşitli araştırma yöntemlerine uygulanabilir nitelikte olan araştırma yöntemini dolayısıyla “araştırma deseni” ni de belirtir. O halde araştırma yöntembilimi ve araştırma deseninin aynı anlama geldiği ifade edilebilir (Balcı, 2009, s. 1). Belirlenen araştırma deseni ile araştırmacının kendisinin geliştirdiği bir planla araştırmacının soruları cevaplanır ya da test edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Desen ayrıca araştırmanın sorularına cevap bulmayı ya da hipotezlerini test etmeyi doğru ve ekonomik bir şekilde yapmayı garanti altına alır (Balcı, 2009).

Gruba (1961), araştırma deseninin seçilmesinde aşağıdaki noktaların esas alınması gerektiğini belirtir (Aktaran: Balcı, 2009, s. 81).

- Araştırmanın her sorusuna cevap vermede ya da her hipotezini test etmede atılacak adımlar gösterilmelidir.
- Tüm araştırmalar şaşırtıcı veya karıştırıcı değişkenleri yok etmek durumundadır.
- Desenin olası hata kaynaklarına karşı uyanık olunmalıdır. Çünkü bir desenin her durumda mükemmel ve hatasız sonuç vermesi beklenemez.
- Araştırmanın desenini tartışmada onu bazı istatistiksel ya da mantıksal tiplere bakılmadan isimlendirmek, belki de sınıflandırmak deseni tartışmada anlamlı olacaktır. Böyle bir sınıflama, araştırmacının niyetinin tam olarak okuyucuya ulaşmasına yardımcı olabileceği gibi, araştırmacının olası hata kaynaklarını tanımlamasına da katkıda bulunur.

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Greene, Kreider ve Mayer (2005), karma araştırma yönteminde, sosyal araştırmalarda aynı çalışma içinde birden fazla sayıda veri toplama ve analiz teknikleri ya da nadiren farklı türde araştırma tasarımlarının planlı bir şekilde kullanıldığını ifade etmişlerdir. Karma araştırma yönteminde araştırmacı nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birleştirerek bu yöntemler hakkında açıklamalar yapmalıdır. Araştırmalarda bu şekilde nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanılması araştırmayı daha güçlü hale getirir (Patton, 2002; Creswell, 2003). Ayrıca karma araştırma yaklaşımı ile araştırmacı, iki araştırmanın zayıf ve güçlü yanlarını dengelemiş olur (Creswell, 2003).

Collins, Onwuegbuzie ve Sutton (2006), karma araştırma metodunun 13 ayrı adımdan oluştuğunu ifade etmektedir. Bu adımlar;

1. Çalışmanın amacını belirleme
2. Araştırma hedeflerinin biçimlendirilmesi
3. Araştırmanın karma metodla yapılmasının bir mantığa dayandırılması
4. Karma araştırma yönteminin amacını belirleme
5. Örnekleme modelini seçme
6. Karma araştırma desenini seçme
7. Araştırma sorularını belirleme
8. Verilerin toplanması
9. Verilerin analiz edilmesi
10. Verilerin ve veri yorumlarının güvenilirliğinin ortaya konması
11. Verilerin yorumlanması
12. Araştırma raporunun yazılması
13. Araştırma sorularının yeniden formüle edilmesi

Yukarıdaki aşamalardan ilk beş soru biçimlendirme aşamasını oluşturur. Karma yöntemler tek yöntem araştırmalarına benzemesine rağmen bu adımların her biri önemli ölçüde birbirinden farklılık gösterir. Birinci ve ikinci adımda çalışmaya niçin ihtiyaç duyulduğu ve çalışmanın mantığı belirlenir. Araştırmacı bu aşamada nicel ve nitel yaklaşımları kullanmasının gerekçelerini ortaya koyar. 3. ve 4. adımlar hem nicel hem de nitel araştırma sürecinin karma araştırma yönteminden ayrılmasını sağlar. Yapılan araştırmada karma araştırma yöntemini birleştirmenin amacı ve mantığını

kavramsallaştırmak önemlidir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarına ölçeklerden elde edilen sonuçları desteklemek, eksik kalan yerleri tamamlamak için nicel sorularla paralellik gösteren açık uçlu sorular sorulmuştur.

6. ve 7. adımlar planlama aşaması olup bu aşamada karma araştırma yöntemine uygun örneklem seçilir. Yine bu aşamada araştırma metodu belirlenir. Bu iki aşama birbirini etkiler, çünkü örneklem seçimi araştırma metodunun seçimini de etkiler. Karma metod yaklaşımı tek metod yaklaşımından oldukça farklıdır. Bu aşamada nitel ve nicel bileşenler arasındaki ilişkiye göre seçilecek yöneme karar verilmelidir. Collins, Onwuegbuzie ve Sutton (2006) karma araştırma yönteminde örneklem seçilmesini belirleyen belli kriterler olduğunu belirtir. Bu kriterlere göre örneklem her iki araştırma için aynı mı (hem nicel hem de nitel araştırmada kullanılacak örneklem aynı olup olmadığına), paralel mi (nicel ve nitel araştırmacının örneklemeleri farklıdır ama örneklem seçiminde aynı evrenden yararlanılır), iç içe mi geçmiş (yani çalışmanın bir aşaması için seçilen örneklem çalışmanın diğer aşaması için seçilen örneklem alt kümesini oluşturur) veya çok seviyeli mi (örneğin, çalışmanın öğrenci ve öğretmen olarak çıkarılan iki farklı örnekleminden veri toplanır) olacağına karar verilmelidir. Ayrıca karma araştırma yönteminde nitel ve nicel veriler aynı anda mı ya da sırayla mı toplanacak ona karar verilmelidir.

Karma araştırma yöntemindeki son dört adım uygulama aşaması olup bu adımda bulunan veri toplama, veri analizi, veri doğrulama ve veri yorumlama birbirini etkiler. Bu dört adımda araştırmacı nicel ve nitel veriler arasındaki ilişkinin farkında olmalıdır. Bu aşamada veriler toplanarak analiz edilir. Veri analizinden sonraki adımda çıkan sonuçların doğrulaması yapılır (Collins, Onwuegbuzie ve Sutton, 2006).

Creswell (2003), karma yöntem araştırmacılarının araştırma sürecinin kurgulanma biçimini göstermesinde en çok kullandıkları altı tasarım olduğunu belirtir. Bu tasarımların üçü sıralı, üçü de eşzamanlı tasarımlardır. Araştırma sürecine yönelik bilgi veren bu tasarımlar sıralı açıklayıcı tasarım, sıralı keşfedici tasarım, sıralı dönüşümsel tasarım, eşzamanlı üçgenleme tasarımı, eş zamanlı iç içe geçmiş tasarım ve eşzamanlı dönüşümsel tasarımdır (Aktaran: Baki ve Gökçek, 2012). Aşağıda bu tasarımların açıklamalarına yer verilecektir.

Sıralı açıklayıcı tasarım: Bu tasarımda önce nicel veriler toplanıp analiz edilir, arkasından nitel veriler toplanır. Öncelik genellikle nicel verilerde olup nitel veri genellikle nicel verileri çoğaltmak için kullanılır. Birbirleriyle ilişkili olan verilerin analizi, genellikle veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilir. Bu tasarım özellikle beklenmeyen araştırma bulguları ile ilişkileri açıklamakta faydalıdır.

Sıralı keşfedici tasarım: Bu tasarımda öncelikle nitel veriler toplanır. Nitel verilerin toplanıp analiz edilmesinin ardından nicel veriler toplanır. Nicel veri nitel verileri çoğaltmak için kullanılır. Elde edilen bulgular yorum ve tartışma bölümlerinde birleştirilir. Bu tasarım, araştırma değişkenleri bilinmediğinde var olan ilişkileri araştırmada, bir teoriyi test etmede, yapılan nitel analize uygun yeni bir test ve ölçme aracı geliştirmede ve nitel bulguları özel bir kitleye genelleştirmede kullanılır.

Sıralı dönüşümsel tasarım: Bu tasarımda nicel verilerin toplanıp analiz edilmesinin ardından nitel araştırma yapılabilir ya da durum bunun tam tersi olabilir. Yani bu tasarımda araştırmacının önceliği ve ihtiyacına bağlı olarak veriler toplanabilir. Veri türlerinden nitel veya nicel veri türlerine öncelik verilebilir ya da iki veri türüne eşit önem verilebilir. Bulguların birleştirilmesi genellikle yorumlama ve analiz aşamasında yapılır. Bu tasarım alternatif bakış açılarına yer vermesi açısından önemlidir.

Eşzamanlı üçgenleme tasarımı: Bu tasarımda her iki veri türü eşit olup nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanıp analiz edilir. Verilerin analizi ayrı ayrı yapılır ancak veriler yorumlanırken analizler birleştirilir. Birleştirme aşamasında verilerin birbirine ne kadar yakın olduğu tartışılır. Bu desen araştırma bulgularını güçlendirmek, doğrulamak ve çapraz geçerliğe bakmak için faydalıdır.

Eşzamanlı iç içe geçmiş tasarım: Nitel ve nicel verilerin aynı anda toplanıp analiz edilmesi bakımından eşzamanlı üçgenleme tasarımına benzer. Ancak bu tasarımın farklı olan tarafı genellikle nicel ya da nitel veriye ağırlık verilmesidir. Bu desenlerde bir veri diğerinin içinde olduğundan içte kalan veri çeşidine daha az önem verilir. Az önem verilen veri türü tümüyle farklı sorulara cevap bulmak için araştırmada yer almaktadır. Veriler genelde veri analizi aşamasında birleştirilir. Bu tasarım genellikle konu hakkında geniş bir veri sağlamak için farklı gruplar ve seviyelere araştırma yapılmak istendiğinde yararlı sonuçlar verir.

Eşzamanlı dönüşümsel tasarım: Diğer eşzamanlı tasarımlarda olduğu gibi nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanarak analiz edilir. Her iki veri türüne eşit önem verilebileceği gibi bir veri türüne daha fazla önem verilebilir. Veri analizi ayrı ayrı yapılır. Birleştirme ise genellikle veriyi yorumlama aşamasında ya da veriler dönüştürülmüşse veri analizi aşamasında yapılır. Sıralı dönüşümsel tasarıma benzeyen bu tasarım geniş çaplı ya da alternatif bakış açısına imkân vermesinden dolayı araştırmayı destekleyicidir.

Yukarıda verilen araştırma tasarımlarından herhangi birisi bir araştırma sorusuna cevap vermek için kullanılabilir. Bu araştırmada eş zamanlı üçgenleme tasarımı kullanılmıştır. Karma araştırma deseni çerçevesinde nicel verilerle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ile politik ilgi ve katılım durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca nitel araştırma yöntemiyle elde edilen bulguları desteklemek için nitel araştırma kapsamında öğrencilere açık uçlu sorular sorulmuştur. Eşzamanlı üçgenleme tasarımına uygun olarak, araştırmanın nicel ve nitel verileri eş zamanlı olarak toplanmış, nicel ve nitel veriler birbirlerini desteklemek için kullanılmıştır. Bu veri türlerinden elde edilen ortak ve farklı yönler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel verilerin analizinde biri diğerine göre öncelik taşımamıştır. Bu bağlamda tasarıma uygun olarak nicel ve nitel verilerin analizi ayrı ayrı yapılmış, bulgular ve tartışma bölümlerinde veriler birleştirilerek karşılaştırılmıştır. Böylece nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlar birbirlerini güçlendirmişlerdir.

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ile politikaya ilgileri ve politik katılımları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu modelde aralarında ilişki bakılacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Bu sembolleştirmenin ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılması gerekir. İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir. Bunlar korelasyon türü ilişkiyle karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişkilerdir. Bu araştırmada korelasyon türü ilişki tercih edilmiştir. Korelasyon türü ilişki taramalarında değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri; birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. Bir araştırmada ilişki arandığında üç durum ortaya çıkar (Karasar, 2003).

- Değişkenler arasında sistemli bir ilişki yoktur,
- Değişkenler doğru (aynı yönde) orantılıdır,
- Değişkenler ters orantılıdır.

Bu araştırmada karma araştırma desenlerinden eş zamanlı üçgenleme tasarımı kullanılmıştır. Nicel veriler arasındaki ilişkiye korelasyon türü ilişki ile bakılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bir araştırma için evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan, verilerin (ölçümlerin) elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük grubu ifade eder. Evrenin bir diğer ifade ediliş şekli de araştırmada toplanacak verilerin analiz edilmesi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bilimsel bir araştırmada iki tür evrenden söz edilebilir. Bunlar hedef evren (target population) ve ulaşılabilir evren (accessible population) dir. Hedef evren araştırmacının ulaşmak istediği idealdir. Ancak bu evrene ulaşmak neredeyse imkânsızdır. Ulaşılabilir evren ise araştırmacı için ulaşılabilir olup araştırmacının gerçekçi seçimidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Karasar (2003), iki farklı evrenin varlığından söz eder. Bunlardan biri genel evren diğeri ise çalışma evrenidir. Genel evren soyut olup Karasar'ın da ifade ettiği gibi ulaşılması zor hatta imkânsızdır. Çalışma evreni ise somut olup ulaşılabilir olan evrendir.

Araştırmalarda örneklem alınmasının nedeni, evrenin tamamına ulaşılmasının zor ve masraflı olmasıdır. Örneklem evrenden seçilen sınırlı bir parça olup, bu parçanın özellikleri hakkında bilgi toplanmaya çalışılır. Örnekleme ise evrenin özellikleri belirlenerek, evreni tahmin etmek için uygun örnekleri seçmeye yönelik süreci içerir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ile politik ilgi ve politik katılım düzeylerini belirlemek için yapılan bu araştırmada karma araştırma metodu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden (olasılığa dayalı) küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme kavramı evrendeki öğelerin karışık olarak bir araya gelmesi olarak tanımlanabilir. Her unsur sadece bir kümede yer alabilir, örneğin bir öğrenci sadece bir lisede bulunabilir (Böke, 2011). Bu

tür örneklemede evreni temsil edebilecek kişilerin seçilmesinden ziyade belirli özellikleri bulunan bir grup ya da küme tesadüfi olarak seçilir (Ekiz, 2009). Grubun üyesi olanların ortak bir özelliğe sahip olması gerekir. Örneğin coğrafi bölgeler, şehirler, banka şubeleri, sınıflar, departmanlar, hastaneler ve işletmeler bu özellikler arasında sayılabilir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005). Başka bir örnek verecek olursak bir ortaöğretim kurumunda 1., 2. ve 3. sınıflarda araştırma yapmak istersek, bu sınıflar da bir grup ya da küme oluşturur (Ekiz, 2009). Küme örnekleme araştırmanın geniş bir fiziki alana yayılmasını önleyerek maliyeti düşürür. Aynı zamanda alanın daralması denetim olanaklarını arttırır (Karasar, 2003). Tüm evrene ulaşması zahmetli ve masraflı olduğu için nicel araştırmada küme örneklem yöntemi kullanılarak pilot çalışma sonucu geliştirilen *Vatandaşlık Algısı Ölçeği*, *Politik İlgililik Ölçeği* ve *Politik Katılım Ölçeği* Doğu Marmara Üniversitesi (rumuz) Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde eğitim-öğretim gören dört sınıfa uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda, öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı, politik ilgi ve politik katılımlarının belirlenmesi amaçlandığından seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri sistematik örnekleme, amaçsal örnekleme ve uygun örnekleme şeklinde üç başlıkta ele alınmaktadır. Bu çalışmada *amaçsal örnekleme* yöntemlerinden *ölçüt örnekleme* yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada gözlenecek birimler belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşuyorsa, bu durumda örneklem için belli ölçütleri taşıyan nesneler, olaylar örnekleme alınabilir (Karasar, 2003). Bu örnekleme de önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan durumlar ile çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada da önceden belirlenen ölçütlere göre dört farklı üniversitenin üçüncü ve dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ölçüt örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Bu çalışmada kullanılan ölçüt, katılımcıların Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencisi olması, Lisans Programında yer alan Vatandaşlık Bilgisi ve İnsan Hakları Demokrasi derslerini almış olmalarıdır. Bu nedenle katılımcılar 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Belirlenen ölçütler doğrultusunda belirlenen üniversitelerden beş öğretmen adayı seçilmiş ve toplamda 10'u erkek 10'u kız olan 20 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Alan yazın incelenerek hazırlanan sorular alandaki 8 uzmana gösterilmiş ve uzmanlardan gelen dönütlere göre sorularda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulamada farklı sınıflarda eğitim-

öğretim gören Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileriyle görüşülmüştür. Ancak yapılan pilot uygulama sonucunda birinci ve ikinci sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşıldığından, asıl çalışma Sosyal Bilgiler Öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Farklı üniversitelerde eğitim-öğretim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri alınmak istendiğinden araştırmada Doğu Marmara Üniversitesi, Batı Karadeniz Üniversitesi, Batı Anadolu Üniversitesi ve Batı Marmara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalında eğitim-öğretim gören öğretmen adayları ile görüşülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının özelliklerine Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Görüşmeye Katılan Öğretmen Adaylarının Özellikleri

No	Kod İsim	Yaş	Eğitim Gördüğü Üniversite
1	K8	20-27	Doğu Marmara
2	K9	20-27	Doğu Marmara
3	K10	20-27	Doğu Marmara
4	E9	20-27	Doğu Marmara
5	E10	20-27	Doğu Marmara
6	K6	20-27	Batı Karadeniz
7	K7	20-27	Batı Karadeniz
8	E6	20-27	Batı Karadeniz
9	E7	20-27	Batı Karadeniz
10	E8	20-27	Batı Karadeniz
11	K4	20-27	Batı Marmara
12	K5	20-27	Batı Marmara
13	E3	20-27	Batı Marmara
14	E4	20-27	Batı Marmara
15	E5	20-27	Batı Marmara
16	K1	20-27	Batı Anadolu
17	K2	20-27	Batı Anadolu
18	K3	20-27	Batı Anadolu
19	E1	20-27	Batı Anadolu
20	E2	20-27	Batı Anadolu

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmaya 4 farklı devlet üniversitesinde eğitim-öğretim gören yarısı kız yarısı erkek olmak üzere toplam 20 kişi katılmıştır. Araştırmaya Doğu Marmara Üniversitesinden 3 kız 2 erkek; Batı Karadeniz Üniversitesinden 3 erkek, 2 kız; Batı Marmara Üniversitesinden 3 erkek, 2 kız; Batı Anadolu Üniversitesinden 3 kız, 2 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşları 20 ve 27 arasında değişmektedir. Örneklem grubu yaş olarak birbirlerine benzemekle birlikte öğretmen adayları farklı şehirlerde eğitim almaktadırlar. Belirtilen dört devlet üniversitesindeki üçüncü ve dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adayları gönüllülük esasına göre seçilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ise Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ile politik ilgi ve politik katılım durumları belirlenerek bu durumlar arasındaki ilişkiye bakılmak istendiğinden öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler uygulanmıştır. Ölçek, geliştirme çalışmaları sürecinde, Doğu Marmara Üniversitesi, Batı Anadolu Üniversitesi, Batı Marmara Üniversitesi ve Batı Karadeniz Üniversitesinde eğitim-öğretim gören 1028 Sosyal Bilgiler öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmaya katılacak öğrencilerin seçiminde çok yönlü veri elde edebilmek için ölçeğe araçları dört sınıf düzeyindeki (1., 2., 3. ve 4. sınıf) birinci ve ikinci öğretim öğrencilerine uygulanmıştır. Tablo 3.2’de pilot çalışmada (ölçek geliştirme çalışmasında) örnekleme alınan öğretmen adaylarının kişisel özelliklerine ait bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçek Geliştirme Çalışmasında Yer Alan Örneklemin Özellikleri

		f	%
Üniversite	Doğu Marmara Üniversitesi	282	27.4
	Batı Karadeniz Üniversitesi	293	28.5
	Batı Anadolu Üniversitesi	336	32.7
	Batı Marmara Üniversitesi	117	11.4
	Toplam	1028	100
Cinsiyet	Erkek	488	47.5
	Kız	540	52.5
	Toplam	1028	100

		f	%
Sınıf	1.sınıf	303	29.5
	2. sınıf	286	27.8
	3. sınıf	250	24.3
	4.sınıf	189	18.4
	Toplam	1028	100
Coğrafi Bölge	Marmara	512	49.8
	İç Anadolu	85	8.3
	Akdeniz	61	5.9
	Doğu Anadolu	85	8.3
	Karadeniz	174	16.9
	Ege	44	4.3
	Güneydoğu Anadolu	67	6.5
	Toplam	1028	100
Yerleşim Birimi	Köy	147	14.3
	Belde	54	5.3
	İlçe	440	42.8
	İl merkezi	387	37.6
	Toplam	1028	100
Gelir	0-570 TL	126	12.3
	571-1210 TL	448	43.6
	1211-1854 TL	242	23.5
	1855-2500 TL	136	13.2
	2501 TL ve üzeri	76	7.4
	Toplam	1028	100

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi nicel araştırmadaki ölçek geliştirme çalışmasına katılan öğrencilerin %27.4’ü Doğu Marmara Üniversitesi, %28.5’i Batı Karadeniz Üniversitesi, %32.7’si Batı Anadolu Üniversitesi, %11.4’ü Batı Marmara Üniversitesi öğrencisidir. Öğrencilerin cinsiyet açısından dağılımı ise %47.5’i erkek, %52.5’i ise kızdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf açısından dağılımı ise %29.5’i 1. sınıf, %27.8’i 2.

sınıf, %24.3'ü 3. sınıf, %18.4'ü 4. sınıf öğrencisidir. Öğretmen adaylarının üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları coğrafi bölgeye göre dağılımlarına bakıldığı zaman büyük bir çoğunluğu %49.8 ile Marmara Bölgesinde yaşamakta olup, ikinci sırada ise %16.9 ile Karadeniz Bölgesi yer almaktadır. Bu bölgeyi ikisi de %8.3 oranına sahip olan İç Anadolu ile Doğu Anadolu Bölgesi takip etmektedir. Öğretmen adaylarının %6.5'i de Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşamakta olup, öğrencilerin en az yaşadıkları bölge ise %5.9 ile Akdeniz Bölgesidir. Öğretmen adaylarının üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları yerleşim birimlerine bakıldığında ise büyük çoğunluğunun %42.8 ile ilçe merkezinde, %37.62'sinin il merkezinde, %14.3'ünün köyde, %5.3'ünün de belde de yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir dağılımına baktığımızda ise öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ailesi %43.6 ile 571-1210 TL arasında gelire sahiptir. Bunu %23.5 ile 1211-1854 TL, %13.2 ile 1855-2500 TL, %12.3 ile 0-570 TL, %7.4 ile 2501 TL ve üzeri takip etmektedir.

Ölçek geliştirme çalışması sonucunda geliştirilen ölçek sekiz aylık bir sürenin sonunda Doğu Marmara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde (1., 2., 3., 4., sınıf) eğitim-öğretim gören toplam 376 öğretmen adayına uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada karma araştırma deseniyle birlikte eşzamanlı üçgenleme tasarımı kullanılmıştır. Buna göre eşzamanlı olarak toplanan nitel ve nicel verilerin analizi ayrı ayrı yapılmış ancak veriler yorumlanırken analizler birleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda dört farklı üniversitedeki 20 öğretmen adayıyla *yarı yapılandırılmış görüşmeler* yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda *Kişisel Bilgi Formu*, *Vatandaşlık Algısı Ölçeği*, *Politik Katılım Ölçeği* ve *Politik İlgililik Ölçeği* kullanılmıştır. Geliştirilen taslak ölçek dört farklı üniversitede 1028 Sosyal Bilgiler öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmada ölçeğin uygulandığı üniversiteler için rumuz isimler kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarının bitmesinin ardından geliştirilen ölçek Doğu Marmara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde eğitim-öğretim gören 376 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ile politik katılım ve politik ilgi düzeylerini etkilediği düşünülen çeşitli

değişkenlere göre değerlendirilme yapılmıştır. Bu araçlara yönelik ayrıntılı bilgi aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Görüşme Formunun Hazırlanması

Araştırmanın nitel kısmı için öğretmen adayı görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme tekniği sosyal bilimlerde en sık kullanılan veri toplama aracıdır. Bu teknik ile bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde edilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.119). Görüşme tekniği belirtilen bu özelliklerinden dolayı seçilmiş olup görüşme formunun hazırlanması sürecinde yerli ve yabancı alan yazın incelenerek vatandaşlık algısı ile politik ilgi ve politik katılıma yönelik temel ilke ve süreçler belirlenmiştir. Buna bağlı olarak görüşülen öğretmen adaylarına belirlenen vatandaşlık algısı (liberal vatandaşlık, cumhuriyetçi vatandaşlık ve küresel vatandaşlık) ile politik ilgi ve politik katılım düzeylerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur.

Rubin ve Rubin (1995)'e göre nitel görüşme yapmak araştırmaya ilişkin çok yönlü bir yaklaşım sağlar. Ayrıca Rubin ve Rubin nitel görüşmeye ilişkin yaklaşımların aşağıda yer alan üç temayı içerdiğini ifade eder (Aktaran: Kuş, 2007, s. 90).

- Başarılı bir nitel görüşme kültüre ilişkin anlamayı içerir.
- Görüşmecilerin duyguları ve kültürel anlamaları görüşme üzerinde etkide bulunmaktadır.
- Nitel görüşmenin amacı görüşülenlerin ne düşündüğünü duymak ve anlamaktır

Görüşme soruları Yıldırım ve Şimşek (2005)'in Bogdan ve Biklen (1992), Brookfield (1992) ve Patton (1987)'dan aktardığı temel görüşme formu hazırlama ilkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Kolay anlaşılabilir sorular yazma,
- Odak sorular hazırlama,
- Açık uçlu sorular sorma,
- Yönlendirmekten kaçınma,
- Çok boyutlu soru sormaktan kaçınma,
- Alternatif sorular ve sondalar hazırlama,
- Farklı türden sorular yazma ve

- Soruları mantıklı bir biçimde düzenleme.

Bu ilkeler doğrultusunda hazırlanan taslak görüşme formları yedi uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan alınan geri dönütler doğrultusunda taslak formlar tekrar düzenlenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak pilot uygulamaya uygun hale getirilmiştir.

Görüşme formunun pilot uygulaması sırasında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 1., 2., 3. ve 4. sınıf olmak üzere dört öğretmen adayı ile görüşülmüştür. Bu pilot görüşmelerin ön değerlendirmesi yapılarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Ayrıca görüşme sırasında birinci ve ikinci sınıfların görüşme için uygun olmadığına karar verilmiştir. Çünkü birinci sınıflar üniversitede vatandaşlık eğitimi ile ilgili almaları gereken Vatandaşlık Bilgisi dersi ile İnsan Hakları ve Demokrasi dersini almamışlardır. İkinci sınıflar ise bu derslerden sadece Vatandaşlık Bilgisi dersini almışlardır. Bu nedenle alınacak verilerin daha sağlıklı olması için 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Görüşme formuna Ek-2’de yer verilmiştir.

3.3.2. Görüşmelerin Yapılması

Araştırmanın nitel verilerini toplamak için Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler 12.03.2012 ile 02.05.2012 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu tarih aralıklarında araştırmanın yapılması için belirlenen üniversitelere gidilerek ölçeklerin uygulanma sürecinde üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine araştırmanın amacı belirtilerek, araştırmaya katılmak isteyen gönüllü öğretmen adaylarının telefon bilgileri alınmıştır. Zamanı olan öğrencilerle de hemen görüşülmüştür. Gönüllü öğretmen adayı bulma konusunda sıkıntı yaşanmamış, öğretmen adayları konuya ilgili davranmışlardır. Gönüllü olan adaylara daha sonra telefonla ulaşılarak, onların müsait oldukları zaman diliminde kendi üniversitelerinde görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adayları ile okulun koşullarına uygun olarak görüşmek için sessiz, baş başa kalınabilecek ortamlar tercih edilmeye çalışılmıştır. Bunun için de genellikle ders olmayan boş sınıflar tercih edilmiştir. Görüşmeler için dijital ses kayıt cihazı kullanılmış, görüşmelerin her biri ayrı bir ses dosyası olarak kaydedilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelere ilişkin görüşme numaraları,

kod isimler, görüşme tarihi ve görüşme yerine ait bilgiler Ek-3’de verilen Görüşme Takvimi’nde sunulmuştur.

Görüşmeler öncesinde araştırmacı tarafından katılımcılara araştırmanın amacına ve kapsamına ilişkin bilgiler verilmiş, ayrıca araştırmada hangi haklara sahip oldukları da katılımcılara bildirilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevapları doğru ve ayrıntılı bir şekilde kaydedebilmek için katılımcılardan ses kayıt cihazı kullanımı için izin istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları bu durumu olumlu karşılamışlardır. Bu doğrultuda yapılan görüşmelerin en kısısı 12:30 dakika en uzununu ise 32:04 dakika sürerken görüşmelerin ortalama süresi 22:00 dakika olmuştur. Görüşmeler sırasında Yıldırım ve Şimşek (2005), tarafından aktarılan aşağıdaki ilkelere uyulmuştur.

- Görüşme sorularını sorarken akışa göre gerekli değişiklikler yapma
- Soruları konuşma tarzında sorma
- Teşvik edici olma ve geri bildirimde bulunma
- Görüşme sürecini kontrol etme, amacın farkında olma, amaca uygun sorular sorma, bireye yanıtlarla ilgili geri bildirimde bulunma
- Görüşme sürecinde araştırmacının yansız olması

3.4. Vatandaşlık Algısı, Politik Katılım ve Politik İlgi Ölçeği

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen Vatandaşlık Algısı Ölçeği, Politik İlgi ve Politik Katılım Ölçeği kullanılmıştır (Ek-1). Kullanılan ölçme araçları Demografik Bilgi Formu, Vatandaşlık Algısı Ölçeği, Politik Katılım Ölçeği ve Politik İlgi Ölçeği olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümleri oluşturan ölçme araçlarına ve ölçek geliştirme sürecine ait bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

3.4.1. Demografik Bilgi Formu

Nicel verilerin toplanması sırasında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinin elde edilmesi amacıyla “*Demografik Bilgi Formu*” (Bölüm I) kullanılmıştır. Demografik Bilgi Formunda öğrencilerin cinsiyeti, eğitim görmekte oldukları sınıf, öğretim türü, üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları şehrin bulunduğu coğrafi bölge, üniversiteye gelmeden önceki yaşadıkları yerleşim birimi ve ailelerin gelir düzeyi ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

3.4.2. Vatandaşlık Algısı Ölçeği

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen Vatandaşlık Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek (Karasar, 2003; Tavşancıl, 2006; Büyüköztürk, 2007; Tezbaşaran, 2008; Balcı, 2009) alan yazındaki ölçek geliştirme aşamalarına uygun olarak hazırlanmıştır. Bu aşamalar ölçek maddelerinin oluşturulması, uzman görüşüne başvurma, ön uygulama ile geçerlik ve güvenirlik çalışması şeklindedir. Bu aşamaların ayrıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ölçek Maddelerinin Oluşturulması: Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde ölçek kapsamında yer alacak ifadelerin belirlenmesi için öncelikle alan yazında bulunan ölçek geliştirme kaynakları (Tavşancıl 2006; Baş 2008; Tezbaşaran 2008) dikkatlice incelenmiştir. İncelemeler sonucunda Likert tipi ölçeğin geliştirilmesine karar verilmiştir. Alanda yapılan vatandaşlık anketleri (Winn, 2005; Ersoy, 2007; Narin, 2007; Hartman, 2008; Çelik, 2009; Logan, 2009; Mısırlı Özsoy 2010) incelenmiş, alanda küresel vatandaşlığın dışında liberal vatandaşlık ve cumhuriyetçi vatandaşlıkla ilgili olarak doğrudan bir ankete/ölçeğe rastlanmadığından araştırmacı alan yazındaki ulaşabildiği nitel ve nicel çalışmaları irdeleyerek ayrıntılı bir literatür incelemesinin ardından ölçekle ilgili olarak çok sayıda madde yazmıştır. Bu çalışma sonucunda 41 maddelik taslak bir form oluşturulmuştur.

Ölçekte sorulara verilen cevap seçenekleri - olumlu ifade edilmiş maddeler "tamamen katılıyorum" kategorisinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde; olumsuz ifade edilmiş maddeler ise aynı kategoriden başlayarak 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır. Ölçekteki cevap seçenekleri 5 "Tamamen Katılıyorum", 4 "Katılıyorum", 3 "Kararsızım", 2 "Katılmıyorum" ve 1 "Tamamen Katılmıyorum" şeklinde 5'li Likert ölçekle gösterilmiştir. Likert tipi ölçekler kişinin kendi hakkında bilgi vermesi esasına dayanır ve birey çeşitli özellikleri bakımından kendini gözler ve ölçekte de kendisi hakkındaki gözlem sonuçlarını bildirir (Tezbaşaran, 2008).

Uzman Görüşüne Başvurma: Bu aşamada ölçekte yer alan maddeler olgusal ve /veya yargısal verileri kapsamada ne kadar yeterli sorusunun cevabı aranır. Bu sorunun cevabını almak içinde uzmanlarla görüşme yapılır (Büyüköztürk, 2005). Bu nedenle bu aşamada ölçeğin hem kapsam (içerik) geçerliğinin sağlanması hem de hazırlanan maddelerin ölçme aracına uygun olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla uzman

görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla akademik çalışma yapan 8 öğretim elemanı (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2 kişi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi 3 kişi, Ölçme ve Değerlendirme 2 kişi, Sınıf Öğretmenliği 1 kişi) tarafından ölçek amacına ve ölçek geliştirme kurallarına uygunluğu açısından incelenmiştir. Bunun yanı sıra iki dil bilgisi uzmanı tarafından ölçeğin maddeleri anlaşılabilirlik ve Türkçe dilbilgisi kuralları açısından incelenmiştir. Uzmanların görüşü doğrultusunda ölçekte %90 oranında kalması yönünde görüş bildirilen maddelerin kalmasına karar verilmiştir. Alan uzmanları ve dil bilgisi uzmanlarının görüşü doğrultusunda da bazı ifadelerde düzeltmelere gidilmiştir.

Ön Deneme: Bu aşamada ölçeğin anlaşılabilirliğinin ve cevaplanması için geçen sürenin belirlenmesi amacıyla ön taslak form Karadeniz Bölgesindeki bir üniversitede Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde eğitim gören 35 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra ölçekteki bazı maddelerde düzeltmelere gidilmiştir.

Geçerlik Güvenirlik Çalışması: Geliştirilen taslak ölçek 2011-2012 eğitim-öğretim yılının bahar yarısında 4 farklı üniversitenin eğitim fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında eğitim-öğretim görmekte olan 1058 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ancak 30 ankette boşluklar bulunduğu için bu anketler araştırma kapsamından çıkarılarak 1028 anket değerlendirmeye alınmıştır. Ölçek geliştirme aşaması bu 1028 anket üzerinden yürütülmüştür. Uygulamanın gerçekleştiği okullar ve öğrenci sayıları Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3. Vatandaşlık Algısı Ölçeğini Geliştirme Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Üniversite	f	%
Doğu Marmara Üniversitesi	282	27.4
Batı Karadeniz Üniversitesi	293	28.5
Batı Anadolu Üniversitesi	336	32.7
Batı Marmara Üniversitesi	117	11.4
Toplam	1028	100

Tablo 3.3’de görüldüğü ölçek geliştirme çalışmasına katılan öğretmen adaylarının %27.4’ü Doğu Marmara Üniversitesinde, %28.5’i Batı Karadeniz Üniversitesinde, %32.7’si Batı Anadolu Üniversitesinde ve %11.4’ü Batı Marmara Üniversitesinde

eğitim-öğretim görmektedir. Ölçek geliştirme sonucu elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programına girilerek ölçeğin geçerlik ve güvenirlik kapsamındaki çalışmalara geçilmiştir.

Bir ölçme aracının, istediğimizi ölçüp ölçmediğini bilmemiz için geçerliğine bakmamız gerekir. Ölçme aracının geçerliğine bakılarak aracın ölçtüğü ileri sürülen şeyi ne derece ölçtüğü belirlenir (Punch, 2005; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Tezbaşaran, 2008; Balcı, 2009). Geçerlik aşamasında ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin, ölçmeyi amaçladığı özelliğe yüksek düzeyde sahip olan bireyler ile düşük düzeyde sahip olan bireyleri ayırt etme gücüne sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla ölçeğin maddeleri arasındaki ayırt ediciliğe bakılmıştır. Ayırt ediciliğin pozitif çıkması beklenir. Bu nedenle ayırt edicilik değeri negatif olan maddeler ölçekten çıkarılmalıdır. Ölçekteki maddelerinin ayırt edicilik güçlerini belirlemeye yönelik olarak alt %27 ve üst %27 grupların madde puanları arasındaki farkların ilişkisiz örneklem t-testi ile sınanması yoluna gidilmiştir. İlişkisiz örneklem t-testi iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2007, s. 40).

Geçerlik çalışmalarının ardından ölçeğin güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlik, ölçmede temel ve basit olarak tutarlılık anlamına gelir (Punch, 2005, s. 94). Crosker ve Algina (1986), güvenirliği belli bir özelliği ölçmek amacıyla yapılan ölçmelerin aynı bireyler üzerinde benzer şartlarda tekrar edilebilirliği olarak ifade etmiştir (Aktaran: Büyüköztürk, 2007). Likert tipi bir ölçeğin güvenirliğini belirlemek için öncelikle, Cronbach (1951), tarafından geliştirilen ve geliştiren kişinin adı ile anılan α katsayısının kullanılması gerekir. Cronbach α katsayısı ölçekte bulunan maddelerin iç tutarlılığının (homojenliğinin) bir ölçüsüdür (Aktaran: Tezbaşaran, 2008). Bu bağlamda Cronbach α katsayısı ile Vatandaşlık Algısı Ölçeği ile Politik İlgi Ölçeği ve Politik Katılım Ölçeğinin bütünü ve alt faktörlerinin iç tutarlılık düzeyi incelenmiştir. Ölçeğin geçerliği ve güvenirliği ile ilgili yapılan çalışmalara aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

3.4.2.1. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Yapı Geçerliği

Yapısal geçerlik araştırmacının somut bir ölçüt yerine belirli bir davranış alanına, kavramsal yapıya veya belirli bir faktöre ilişkin sonuçlar elde etmek istendiği zaman uygulanır (Şencan, 2005). Bu araştırmada yapı geçerliği sağlamak için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde veri olarak madde kovaryansları veya korelasyonları matrisi kullanılır. Kendi aralarında yüksek ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur. Maddelerin taşıdığı faktör yüklerine bağlı olarak birbirleriyle olan ilişki düzeylerine göre faktörler belirlenir (Tezbaşaran, 2008). Faktör analizi, kavramların açıklandığı boyutların belirlenmesini sağladığı gibi aynı zamanda değişken sayısını azaltmayı da sağlar (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010, s.73). Faktör analizi sonucunda aralarında yüksek korelasyon olan değişkenler seti bir araya getirilerek, faktörler oluşturulur (Kalaycı, 2010). Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin yapı geçerliği verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin döndürülmesi (rotasyonu) ve faktörlerin adlandırılması olarak isimlendirilen dört aşamadan oluşan faktör analizi ile incelenmiştir (Kalaycı, 2010, s. 322).

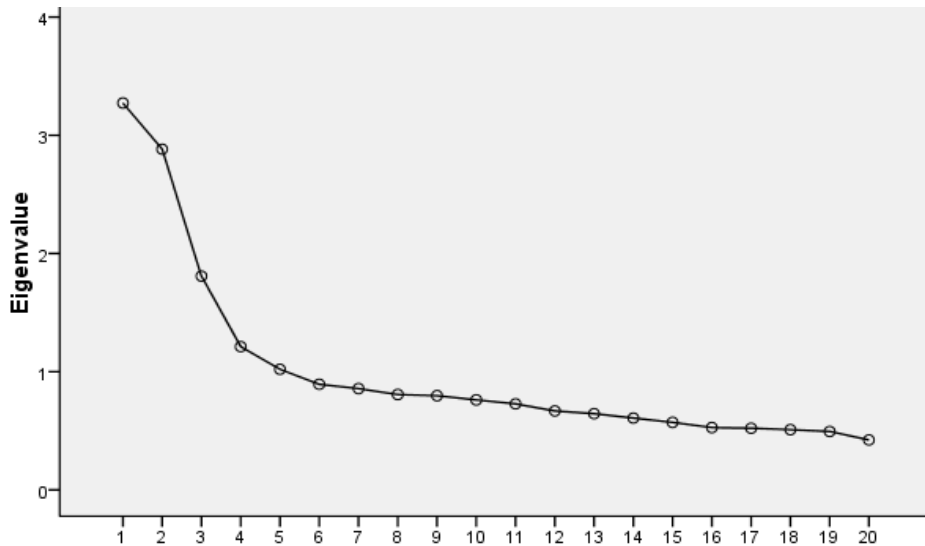
Faktör analizi tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Bu nedenle verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına bakılarak ve Barlett Sphericity testi yapılarak karar verilir (Büyüköztürk, 2007). Barlett testi bize değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını gösterir. Barlett testinin p değeri 0.05 anlamlılık derecesinden düşük ise değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yetecek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösterir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010, s.79). KMO değerinin de 0.60'dan yüksek çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2007). Sipahi, Yurtkoru ve Çinko (2010) KMO değerini şu şekilde yorumlamaktadırlar. KMO değeri 0.50'den aşağı kabul edilemez, 0.50 ile 0.60 arası kötü, 0.60 ile 0.70 arası orta, 0.70 ile 0.80 arası iyi, 0.80 ve yukarısı mükemmel olarak ifade edilmiştir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010, s. 79). Araştırmada Vatandaşlık Algısı Ölçeği ile ilgili elde edilen değerlere Tablo 3.4'de yer verilmiştir.

Tablo 3.4. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin KMO ve Bartlett Sphericity Testi Değerleri

Kaiser Meyer Olkin Katsayısı (KMO)		0.80
Bartlett Testi	X^2	3764.34
	sd	190
	p	0.00

Tablo 3.4’ de görüldüğü gibi analiz sonucunda Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0.80 olarak hesaplanmıştır. Bu değer örneklem büyüklüğünün mükemmele yakın bir değere sahip olduğunu gösterir. Bartlett Sphericity testi sonucunun ise anlamlı olduğu ($X^2=3764.34$; $p<0.01$) belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Faktörlerin elde edilmesindeki amaç değişkenler arasındaki ilişkiyi en yüksek derecede temsil edecek az sayıda faktör elde etmektir. Faktör sayısının elde edilmesine yönelik çeşitli kriterler olup bu kriterler özdeğer (eigenvalue) istatistiği, scree test, toplam varyansın yüzdesi yöntemi, Joliffe Kriteri, açıklanan varyans kriteri, faktör sayısının araştırmacı tarafından belirlenmesi olarak ifade edilmiştir (Kalaycı, 2010).

**Şekil 3.1. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Scree Test Sınaması Grafiği**

Bu ölçekte Kalaycı'nın belirttiği aşamalara uygun olarak faktörlerin araştırmacı tarafından belirlenmesi yoluna gidilerek, faktör sayısı üç olarak belirlenmiştir. Şekil 3.1’de yer alan Scree Plot test grafiği (çizgi grafiği) her faktörle ilişkili toplam varyansı

göstermektedir. Grafiğin yatay şekil aldığı noktaya kadar olan faktörler elde edilecek maksimum faktör sayısı olarak gösterilir.

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi Scree Plot test grafiği üçüncü faktörden sonra yatay seyir izlemeye başlamıştır. Bu nedenle ölçeğin üç faktörlü olmasına karar verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde, ölçekten çıkarılacak bir madde diğer maddelerin faktör yük değerlerinde ciddi bir değişime sebep olabileceğinden maddeler ölçekten tek tek çıkarılarak analize devam edilmelidir. Analiz sürecinde bir maddenin birden fazla faktörde madde kabul düzeyinden yüksek yük değeri olması durumunda en yüksek yük değeri, diğer yük değerlerinden en az 0.10 farka sahip olmalıdır. Aksi takdirde bu madde binişik yük değerlerine sahip olduğundan ölçekten çıkarılır. Açımlayıcı faktör analizinde binişik yük değerlerine sahip maddelerin çıkarılması önceliklidir. Çıkarılacak binişik maddeler bulunmaması durumunda, madde kabul düzeyinin altında yük değerine sahip olan maddeler, en düşük yük değerine sahip maddeden başlayarak sırasıyla ölçekten çıkarılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Faktör analizi çalışmaları sonunda Vatandaşlık Algısı Ölçeğinden 21 madde çıkarılmış ve bu işlem sonucunda ölçek 20 maddeden oluşmuştur.

Tablo 3.5. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Miktarları

Faktörler	Özdeğer	Varyansın Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	3.27	16.37	16.37
2	2.88	14.41	30.78
3	1.81	9.24	40.02

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi üç faktörün açıkladığı toplam varyansın miktarı 40.02’dir. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli görülmektedir (Tavşancıl, 2006). Özdeğeri 3.27 olan birinci faktör toplam varyansın 16.37’sini, özdeğeri 2.88 olan ikinci faktör toplam varyansın 14.41’ini ve özdeğeri 1.81 olan üçüncü faktör toplam varyansın 9.24’ünü açıklamaktadır. Bu faktörleri oluşturan maddeler ve toplam yük değerlerine Tablo 3.6’de yer verilmiştir.

Tablo 3.6. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
m35	0.669		
m11	0.666		
m20	0.664		
m26	0.648		
m37	0.533		
m8	0.529		
m23	0.520		
m28		0.606	
m19		0.598	
m25		0.598	
m4		0.571	
m1		0.546	
m34		0.491	
m31		0.447	
m18			0.744
m15			0.740
m21			0.546
m38			0.526
m24			0.504
m27			0.469
Varyans	16.37	14.41	9.24
Toplam			40.02

Tablo 3.6 incelendiğinde birinci faktörün 7 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin 0.520 ile 0.669 arasında değiştiği, ikinci faktörün 7 maddeden oluştuğu ve faktör yük değerlerinin 0.447 ile 0.606 arasında değiştiği, üçüncü faktörün ise 6 maddeden oluştuğu ve faktör yük değerlerinin 0.469 ile 0.744 arasında değiştiği görülmektedir.

Faktör yüklerinin hangi faktör altında toplandığının belirlenmesinin ardından faktörleri isimlendirme işlemine geçilmiştir. Belirlenen her faktör altında yer alan soruların soruluş amaçları ve ifadeler dikkate alınarak her bir faktör literatür ışığında (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010) isimlendirilmiştir. Buna göre 1. faktör *Liberal Vatandaşlık*, 2. faktör *Cumhuriyetçi Vatandaşlık* ve 3. faktör *Küresel Vatandaşlık* olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 3.7. Vatandaşlık Algısı Ölçeği Faktörlerinin İsimlendirilmesi ve Madde Numaraları

Faktörler	Madde Sayısı	Taslak Ölçekteki Madde Numaraları	Nihai Ölçekteki Madde Numaraları
Faktör 1: Liberal Vatandaşlık	7	8, 11, 20, 23, 26, 35, 37	3, 4, 8, 10, 13, 18, 19
Faktör 2: Cumhuriyetçi Vatandaşlık	7	1, 4, 19, 25, 28, 31, 34	1, 2, 7, 12, 15, 16, 17
Faktör 3: Küresel Vatandaşlık	6	15, 18, 21, 24, 27, 38	5, 6, 9, 11, 14, 20

Tablo 3.7’de taslak ve nihai ölçekteki madde numaralarına yer verilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucu ölçekten bazı maddeler atıldığı için ölçeğin madde numaralarının değiştiği görülmektedir.

Faktörleri isimlendirme işleminin ardından değişkenlerin birbirleri ve ölçeğin tamamıyla olan ilişkilerini belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 3.8. Vatandaşlık Algısı Ölçeği Faktörleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Boyut		Cumhuriyetçi Vatandaşlık	Liberal Vatandaşlık	Küresel Vatandaşlık	Toplam
Cumhuriyetçi Vatandaşlık	r	1	-0.21**	0.04	0.35**
	p		0.00	0.17	0.00
Liberal Vatandaşlık	r		1	0.219**	0.72**
	p			0.00	0.00
Küresel Vatandaşlık	r			1	0.67**
	p				0.00

Pearson korelasyon analizi sürekli verilerin kriter geçerliğinin belirlenmesinde en çok kullanılan analiz yöntemidir. Bu analiz yöntemi ile elde edilen korelasyon katsayısına “geçerlik katsayısı” adı verilir. Pearson korelasyon katsayısında genelde yüksek değerler elde edilememesi nedeniyle bazı bilim adamları geçerlik katsayısını 0.20’ye kadar düşürmüşlerdir (Şencan, 2005).

Tablo 3.8 incelendiğinde Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin bütününün alt ölçeklerle olan ilişki katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p>0.01$). *Vatandaşlık Algısı Ölçeği* ile en yüksek ilişki 0.72 ile “*Liberal Vatandaşlık*” alt ölçeğine ait iken en düşük ilişki 0.35 ile “*Cumhuriyetçi Vatandaşlık*” alt ölçeğine aittir.

3.4.2.2. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Madde Analizi

Aynı yapıyı, kavramı ölçmeye yönelik ölçme araçlarından elde edilen test puanlarının geçerlik ve güvenirlik analizlerinden sonra ölçme aracında bulunan maddelerin özelliklerinin de belirlenmesi gerekir. Madde özelliklerini belirlemeye yönelik olan analizlere kısaca madde analizi denilmektedir. Madde ayırt ediciliğinin belirlenmesinde genellikle üç yöntem kullanılmakta olup bu yöntemler a) korelasyona dayalı madde analizi, b) alt %27 - üst %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi, c) basit doğrusal regresyon tekniği ile madde analizi biçiminde ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Madde analizi ile testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmaktadır. Yapılan analiz sonucunda gruplar arasında istendik farkların çıkması durumunda testin iç tutarlılığının olduğu kabul edilir. Ayrıca yapılan madde analizi bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 3.9. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
m1	Alt %27	278	2.34	1.39	-14.20	554	0.00
	Üst %27	278	4.04	1.43	-14.20	553.53	0.00
m4	Alt %27	278	2.68	1.16	-16.90	554	0.00
	Üst %27	278	4.28	1.07	-16.90	550.68	0.00

		n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
m8	Alt %27	278	4.32	0.91	-4.72	554	0.00
	Üst %27	278	4.65	0.78	-4.72	540.97	0.00
m11	Alt %27	278	4.52	0.74	-3.76	554	0.00
	Üst %27	278	4.74	0.68	-3.76	549.08	0.00
m15	Alt %27	278	3.10	0.95	-10.00	554	0.00
	Üst %27	278	3.88	0.90	-10.00	552.17	0.00
m18	Alt %27	278	3.66	0.81	-10.57	554	0.00
	Üst %27	278	4.36	0.74	-10.57	548.75	0.00
m19	Alt %27	278	2.01	1.13	-11.61	554	0.00
	Üst %27	278	3.37	1.58	-11.61	502.99	0.00
m20	Alt %27	278	4.36	0.81	-5.67	554	0.00
	Üst %27	278	4.73	0.70	-5.67	542.92	0.00
m21	Alt %27	278	3.56	1.00	-12.92	554	0.00
	Üst %27	278	4.50	0.70	-12.92	499.77	0.00
m23	Alt %27	278	4.06	0.87	-9.99	554	0.00
	Üst %27	278	4.71	0.62	-9.99	499.10	0.00
m24	Alt %27	278	4.01	0.79	-15.84	554	0.00
	Üst %27	278	4.84	0.39	-15.84	402.73	0.00
m25	Alt %27	278	3.56	1.11	-15.30	554	0.00
	Üst %27	278	4.73	0.61	-15.30	428.82	0.00
m26	Alt %27	278	4.08	0.87	-5.14	554	0.00
	Üst %27	278	4.47	0.96	-5.14	548.65	0.00
m27	Alt %27	278	2.48	1.06	-12.79	554	0.00
	Üst %27	278	3.74	1.25	-12.79	539.15	0.00
m28	Alt %27	278	3.63	1.15	-13.57	554	0.00
	Üst %27	278	4.73	0.70	-13.57	458.44	0.00
m31	Alt %27	278	3.98	0.96	-13.71	554	0.00
	Üst %27	278	4.86	0.45	-13.71	392.74	0.00
m34	Alt %27	278	4.20	0.78	-14.45	554	0.00
	Üst %27	278	4.92	0.30	-14.45	355.94	0.00
m35	Alt %27	278	4.57	0.62	-9.03	554	0.00
	Üst %27	278	4.94	0.27	-9.03	381.66	0.00
m37	Alt %27	278	4.37	0.79	-11.15	554	0.00
	Üst %27	278	4.93	0.27	-11.15	341.36	0.00
m38	Alt %27	278	3.85	0.83	-11.92	554	0.00
	Üst %27	278	4.59	0.63	-11.92	518.59	0.00

Tablo 3.9. incelendiğinde %27’lik üst grup ile %27’lik alt grubun her bir maddeden aldıkları puanlar arasındaki yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarının tüm maddeler için 0.01 ($p < 0.01$) düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuca bakarak ölçme aracındaki bütün maddelerin ayırt edicilik oranının yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007).

3.4.2.3. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Güvenirliği

Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin geçerlik çalışmalarının tamamlanmasının ardından güvenilirlik çalışmalarına başlanmıştır. Ölçeğin geçerliğine bakmak için Cronbach Alpha Modeli kullanılmıştır. Hesaplanan Alfa katsayısı, birime ait toplam skorun ölçekteki her bir soruya ait puanların toplanması ile elde edilen ölçeklerde, soruların benzerliği ya da yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır (Kayış, 2010, s. 405). Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliliği aşağıdaki gibi yorumlanır:

- $0.00 < \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0.40 < \alpha < 0.60$ ölçeğin güvenirliliği düşüktür,
- $0.60 < \alpha < 0.80$ ölçek oldukça güvenilir ve
- $0.80 < \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kayış, 2010).

Tablo 3.10. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin İç Tutarlılık Analizi (Ölçek Geliştirme Çalışması)

Faktörler	Cronbach Alpha
Faktör 1: Cumhuriyetçi Vatandaşlık	0.72
Faktör 2: Liberal Vatandaşlık	0.66
Faktör 3: Küresel Vatandaşlık	0.63
Toplam	0.61

Tablo 3.10 incelendiğinde Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayılarının alt faktörler için 0.63 ile 0.72 arasında değiştiği görülür. Ölçeğin bütünü için ise Cronbach Alpha katsayısı 0.61’dir. Kayış (2010)’ın verdiği alfa değerlerine göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3.11. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin İç Tutarlılık Analizi (Ana Uygulama)

Faktörler	Cronbach Alpha
Faktör 1: Cumhuriyetçi Vatandaşlık	0.75
Faktör 2: Liberal Vatandaşlık	0.66
Faktör 3: Küresel Vatandaşlık	0.62
Toplam	0.71

Tablo 3.11’de ölçek geliştirme çalışmasının ardından ölçeğin tekrar uygulanması ile elde edilen Cronbach Alpha katsayılarına yer verilmiştir. Buna göre Cronbach Alpha katsayısının alt faktörler için 0.62 ile 0.75 arasında değiştiği görülür. Ölçeğin bütünü için ise Cronbach Alpha katsayısının 0.71 olduğu görülür. Bu da nihai ölçekte güvenilirliğin arttığının kanıtıdır.

3.4.3. Politik Katılım Ölçeği

Bu çalışmada kullanılan *Politik Katılım Ölçeği* (Karasar, 2003; Tavşancıl, 2006; Büyüköztürk 2007; Tezbaşaran, 2008; Balcı, 2009) alan yazındaki ölçek geliştirme aşamalarına uygun olarak hazırlanmıştır. Bu aşamalar ölçek maddelerinin oluşturulması, uzman görüşüne başvurma, ön uygulama ile geçerlik ve güvenirlik çalışması şeklindedir. Bu aşamaların ayrıntısına aşağıda yer verilmiştir.

Politik Katılım Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde ölçek kapsamında yer alacak ifadelerin belirlenmesi için öncelikle alan yazında bulunan ölçek geliştirme kaynakları (Tavşancıl, 2006; Baş, 2008; Tezbaşaran, 2008) dikkatlice incelenmiştir. İncelemeler sonucunda Likert tipi bir ölçeğin geliştirilmesine karar verilmiştir. Alanda yapılan Politik Katılım Ölçekleri (Clarke, Sanders, Stewart ve Whiteley, 2004; Lopez, Benton ve Cleaver, 2009; Quintelier, 2009) incelenmiştir. Yapılan incelemelerin ardından politik katılımı ifade edebilecek maddeler derlenmiştir. Alan yazında daha çok yüzde ve frekans olarak alınan politik katılım durumları olmasına rağmen uzmanların da görüşü alınarak 5’li Likert tipinde 11 maddelik taslak ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak ölçeğe pilot uygulamanın ardından geçerlik güvenirlik analizi yapılmıştır.

3.4.3.1. Politik Katılım Ölçeğinin Yapı Geçerliği

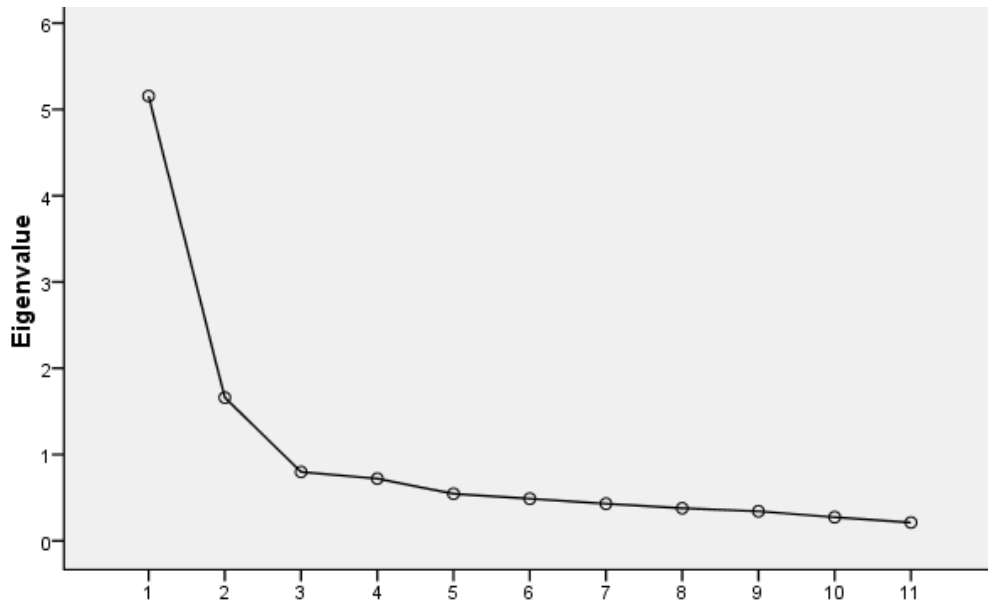
Politik Katılım Ölçeğinin geçerlik çalışmaları çerçevesinde yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktörleştirme tekniği olarak ise temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin ayırt edicilik güçlerini belirlemek için alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz örneklem t-testi ile test edilmesiyle madde analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında ise ölçeğin iç tutarlılık düzeyi incelenmiştir. Bu aşamada ölçeğin Cronbach Alfa değerine bakılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğine yönelik çalışmalara aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Tablo 3.12. Politik Katılım Ölçeğinin KMO ve Bartlett Sphericity Testi Değerleri

Kaiser Meyer Olkin Katsayısı (KMO)		0.89
Bartlett Testi	X^2	5596.87
	sd	55
	p	0.00

Tablo 3.12’de görüldüğü gibi, analiz sonucunda elde edilen verilere göre Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0.89 olarak bulunmuştur. Bu değer örneklem büyüklüğünün mükemmel yakın olduğunu gösterir. Bartlett Sphericity testi sonucunun da anlamlı olduğu ($X^2= 5596.87$; $p<0.01$) görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir.

Politik Katılım Ölçeğinin faktör analizi çalışması sırasında boyut sayısına herhangi bir sınırlama getirilmemiştir. Yapılan analiz sonucunda özdeğeri 1’den büyük olan toplam varyansın %61.95’ini açıklayan 2 faktör ortaya çıkmıştır. Faktör sayısına doğru bir şekilde karar verebilmek için faktörlerin özdeğerlerine dayalı olan Scree sınaması grafiği de incelenmiştir. Şekil 3.2’deki Scree grafiğindeki yüksek ivmeli düşüşlerin yaşandığı faktör sayısı önemli faktör sayısını verdiğinden (Büyüköztürk, 2007) ölçeğin iki faktörlü olarak devam etmesine karar verilmiştir.



Şekil 3.2. Politik Katılım Ölçeği Scree Test Sınaması Grafiği

Şekil 3.2 incelendiğinde Scree grafiğinin ikinci faktörden sonra yatay seyir izlemeye başladığı görülür. Birbirleriyle yüksek ilişki gösteren maddeleri aynı faktörün altında bir araya getirmek için Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak faktör çıkarma işlemine geçilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekten madde çıkarılmamıştır.

Tablo 3.13. Politik Katılım Ölçeği Faktörlerinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Miktarları

Faktörler	Öz Değer	Varyansın Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
İleri Düzey Politik Katılım	5.15	46.86	46.86
Temel Düzey Politik Katılım	1.66	15.09	61.95

Tablo 3.13’de görüldüğü gibi Politik Katılım Ölçeğindeki iki faktörün açıkladığı toplam varyansın miktarı 61.95’dir. Özdeğeri 5.15 olan birinci faktör toplam varyansın 46.86’sını, özdeğeri 1.66 olan ikinci faktör toplam varyansın 15.9’unu açıklamaktadır.

Güvenirlilik ve geçerlik çalışmalarında kullanılan temel istatistikî analiz araçlarından biri olan faktör analizi, genel olarak bir testteki maddelerin hangi temel bileşenlere işaret

ettiğini belirleyerek test maddelerini etkileyen gizli yapıyı veya değişkenleri ortaya çıkarmak ya da faktörler ve değişkenler arasındaki ilişkinin niteliğini belirlemek için kullanılır. Yapılan faktör analizi sonucu çok sayıda maddeden oluşan ölçeğin kaç boyuta sahip olduğu belirlenir (Şencan, 2005). Politik Katılım Ölçeğindeki faktörleri oluşturan maddeler ve toplam yük değerlerine Tablo 3.14’de yer verilmiştir.

Tablo 3.14. Politik Katılım Ölçeği Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri

Madde No	İleri Düzey Politik Katılım	Temel Düzey Politik Katılım
m56	0.846	
m54	0.839	
m59	0.831	
m58	0.797	
m57	0.731	
m48	0.726	
m52	0.700	
m50	0.626	
m60	0.599	
m46		0.925
m44		0.921
Varyans	46.86	15.09
Toplam	61.95	

Tablo 3.14 incelendiğinde birinci faktörün 9 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin 0.599 ile 0.846 arasında değiştiği görülmektedir. İkinci faktörün ise iki maddeden oluştuğu ve faktör yük değerlerinin 0.921 ile 0.925 olduğu görülmektedir.

Faktör yüklerinin hangi boyut altında toplandıkları belirlendikten sonra boyutların isimlendirilmesi işlemine geçilmiştir. Faktör yükleri ve incelenen literatür çalışmaları dikkate alınarak faktörler isimlendirilmiştir. Buna göre 1. Faktör *İleri Düzey Politik Katılım*, 2. Faktör *Temel Düzey Politik Katılım* olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 3.15. Politik Katılım Ölçeği Faktörlerinin İsimlendirilmesi ve Madde Numaraları

Faktörler	Madde Sayısı	Taslak Ölçekteki Madde Numaraları	Nihai Ölçekteki Madde Numaraları
İleri Düzey	9	48, 50, 52, 54, 56, 57,	26, 27, 29, 30, 31, 32, 33,
Politik Katılım		58, 59, 60	34, 35
Temel Düzey	2	44, 46	23, 25
Politik Katılım			

Tablo 3.15’ de taslak ölçekteki madde numaraları ile nihai ölçekteki madde numaralarına yer verilmiştir.

Tablo 3.16. Politik Katılım Ölçeği Faktörleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

		İleri Düzey Politik Katılım	Temel Düzey Politik Katılım	Katılım Toplam
İleri Düzey	r	1	.17**	.99**
Politik Katılım	p		0.00	0.00
Temel Düzey	r		1	.33
Politik Katılım	p			0.00

Tablo 3.16’da görüldüğü gibi ölçeğin bütünündeki Pearson Korelasyon Katsayısı 0.33 ile 0.99 arasında değişmektedir. Katsayılar 0.01 düzeyinde ($p < 0.01$) olduğundan ölçeğin bütünü arasında anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir.

3.4.3.2. Politik Katılım Ölçeğinin Madde Analizi

Ölçek maddelerinin ayırt edicilik güçlerini belirlemek için alt %27 ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklarına ilişkisiz örneklem t-testi ile bakılmıştır.

Tablo 3.17. Politik Katılım Ölçeği Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
m44	Alt %27	278	4.22	1.06	-8.39	404.52	0.00
	Üst %27	278	4.82	0.52			
m46	Alt %27	278	4.19	1.14	-7.78	419.19	0.00
	Üst %27	278	4.80	0.60			
m48	Alt %27	278	2.00	1.09	-28.72	504.51	0.00
	Üst %27	278	4.31	0.79			
m50	Alt %27	278	1.85	0.97	-21.19	546.44	0.00
	Üst %27	278	3.71	1.09			
m52	Alt %27	278	1.68	0.83	-25.96	523.69	0.00
	Üst %27	278	3.78	1.07			
m54	Alt %27	278	1.46	0.69	-37.94	554	0.00
	Üst %27	278	4.02	0.89			
m56	Alt %27	278	1.40	0.71	-37.83	525.11	0.00
	Üst %27	278	4.00	0.90			
m57	Alt %27	278	1.37	0.68	-25.09	435.6914	0.00
	Üst %27	278	3.47	1.22			
m58	Alt %27	278	1.36	0.66	-33.71	468.80	0.00
	Üst %27	278	3.84	1.04			
m59	Alt %27	278	1.27	0.56	-38.01	422.64	0.00
	Üst %27	278	3.97	1.05			
m60	Alt %27	278	2.04	1.34	-22.63	501.96	0.00
	Üst %27	278	4.27	0.96			

Tablo 3.17 incelendiğinde %27’lik üst grup ile %27’lik alt grubun her bir maddeden aldıkları puanlar arasındaki yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları tüm maddeler için 0.01 ($p < 0.01$) düzeyinde anlamlıdır. Bu sonuca bakarak ölçme aracındaki bütün maddelerin ayırt edicilik oranının yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007).

3.4.3.3. Politik Katılım Ölçeğinin Güvenirliği

Politik Katılım Ölçeğiyle ilgili geçerlik çalışmalarının tamamlanmasının ardından güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda çıkan sonuçlara Tablo 3. 18’de yer verilmiştir.

Tablo 3.18. Politik Katılım Ölçeğinin İç Tutarlılık Analizi

	Cronbach Alpha
Faktör 1: İleri Düzey Politik Katılım	0.90
Faktör 2: Temel Düzey Politik Katılım	0.84
Toplam Politik Katılım	0.88

Tablo 3.18’de görüldüğü gibi Politik Katılım Ölçeğinin Cronbach Alpha Katsayıları 0.84 ile 0.90 arasında değişmektedir. Elde edilen bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu gösterir.

3.4.4. Politik İlgi Ölçeği

Bu çalışmada üçüncü ölçek olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Politik İlgi Ölçeği kullanılmıştır. Likert tipi hazırlanan ölçek alan yazındaki ölçek geliştirme çalışmalarına uygun olarak geliştirilmiştir. Alan yazın incelenerek hazırlanan ölçek, uzman görüşünün alınmasının ardından pilot uygulama ile öğrencilere uygulanmıştır. Pilot uygulamanın ardından elde edilen verilere geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

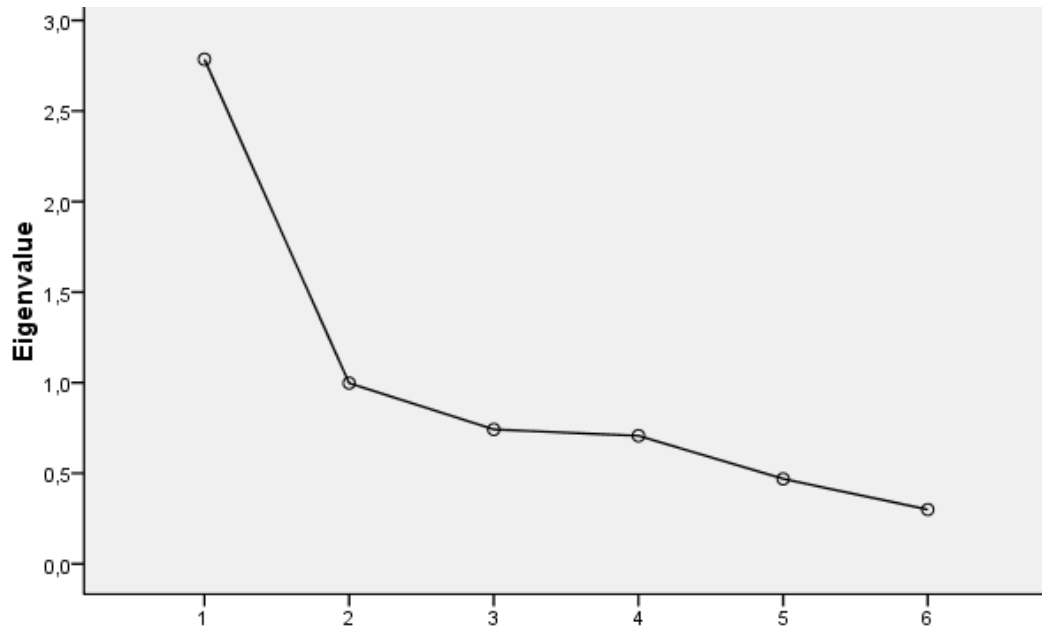
3.4.4.1. Politik İlgi Ölçeğinin Yapı Geçerliği

Politik İlgi Ölçeğinin yapı geçerliğine açımlayıcı faktör analizi ile bakılmıştır. Faktör analizi birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda faktör bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Tablo 3.19. Politik İlgi Ölçeğinin KMO ve Bartlett Sphericity Testi Değerleri

Kaiser Meyer Olkin Katsayısı (KMO)		0.78
Bartlett Testi	X^2	1624.30
	sd	15
	p	0.00

Tablo 3.19’da görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0.78 hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer örneklem büyüklüğünün iyi olduğunu gösterir. Bartlett Sphericity testi sonucunun ise anlamlı olduğu ($X^2= 1624.30$; $p<0.01$) görülmektedir.

**Şekil 3.3. Politik İlgi Ölçeği Scree Test Sınaması Grafiği**

Şekil 3.3 incelendiğinde Scree grafiğinin birinci faktörden sonra yatay seyir izlemeye başladığı görülür. Bu nedenle Politik İlgi Ölçeğinin tek faktörlü olmasına karar verilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinin yapılmasının ardından da ölçekten iki maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.20. Politik İlgi Ölçeğinin Öz Değeri ve Açıkladığı Varyans Miktarı

Faktörler	Öz Değer	Varyansın Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
Politik İlgi	2.79	46.42	46.42

Tablo 3.20’de görüldüğü gibi bir faktörün açıkladığı toplam varyans 46.42’dir. Bu faktörün öz değeri ise 2.79’dur. Tablo 3.21’de Politik İlgi Ölçeği maddelerine ilişkin faktör yükleri ve varyans değeri verilmiştir.

Tablo 3.21. Politik İlgi Ölçeği Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri

Madde No	Politik İlgi
m51	0.856
m42	0.808
m45	0.778
m43	0.583
m53	0.560
m49	0.376
Varyans	46.42

Tablo 3.21 incelendiğinde ölçeğin tek faktörden oluştuğu ve bu faktörün de faktör yük değerlerinin 0.376 ile 0.856 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yüklerinin tek faktör üzerinde toplandığı belirlendikten sonra faktörü isimlendirme işlemine geçilmiştir. Alan yazın dikkate alınarak faktöre *politik ilgi* adı verilmiştir. Tablo 3.22’de *politik ilgi* faktörünün hangi maddeleri içerdiğine yer verilmiştir.

Tablo 3.22. Politik İlgi Ölçeği Faktörünün İsimlendirilmesi ve Madde Numaraları

Faktör	Madde Sayısı	Taslak Ölçekteki Madde Numaraları	Nihai Ölçekteki Madde Numaraları
Faktör 1: Politik İlgi	6	42, 43, 45, 49, 51, 53	21, 22, 24, 36, 28, 37

Tablo 3.22’de Politik İlgi Ölçeğinin taslak formundaki ve nihai ölçekteki madde numaralarına yer verilmiştir.

3.4.4.2. Politik İlgi Ölçeğinin Madde Analizi

Ölçeğin madde ayırt ediciliğinin belirlenmesi için testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar

ilişkisiz t-testi kullanılarak test edilmiştir. Gruplar arasında istendik farkların çıkması durumunda testin iç tutarlılığının olduğu kabul edilir.

Tablo 3.23. Politik İlgi Ölçeği Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
m42	Alt %27	278	2.60	0.97	-26.99	459.54	0.00
	Üst %27	278	4.45	0.60			
m43	Alt %27	278	3.54	1.01	-17.60	391.02	0.00
	Üst %27	278	4.71	0.47			
m45	Alt %27	278	1.95	0.83	-36.32	554	0.00
	Üst %27	278	4.39	0.75			
m49	Alt %27	278	3.30	1.13	-16.83	432.69	0.00
	Üst %27	278	4.60	0.63			
m51	Alt %27	278	1.69	0.69	-42.30	554	0.00
	Üst %27	278	4.22	0.72			
m53	Alt %27	278	2.68	1.17	3.77	554	0.00
	Üst %27	278	2.30	1.24			

Tablo 3.23 incelendiğinde %27’lik üst grup ile %27’lik alt grubun her bir maddeden aldıkları puanlar arasındaki yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları tüm maddeler için 0.01 ($p < 0.01$) düzeyinde anlamlıdır. Bu sonuca bakarak ölçme aracındaki bütün maddelerin ayırt edicilik oranının yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007).

3.4.4.3. Politik İlgi Ölçeğinin Güvenirliği

Güvenirlik indeksi değeri olan Cronbach alfa, test ve ölçeğin içerdiği maddelerin birbirleriyle olan tutarlılığını göstererek arka planda bulunan gizli hipotetik değişkeni ne ölçüde temsil ettiği hakkında bilgi verir (Şencan, 2005, s. 114). Alfa değeri tek boyutu ölçtüğü zaman daha güçlüdür (Şencan, 2005, s. 116).

Tablo 3.24. Politik İlgi Ölçeğinin İç Tutarlılık Analizi

	Cronbach Alpha
Faktör 1: Politik İlgi	0.75
Toplam	0.75

Tablo 3.24 incelendiğinde *Politik İlgi Ölçeğinin* Cronbach Alfa katsayısının 0.75 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerde ölçeğin güvenilir olduğunu gösterir.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmış olup nicel ve nitel verilerin analiz yöntemlerinin nasıl yapıldığına aşağıda ayrı ayrı yer verilmiştir.

3.5.1. Nitel Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Karmaşık, değişken ve tartışmalı bir alan olan nitel araştırma da birçok yöntem ve araştırma uygulamaları bir arada kullanılır. Bu nedenle çeşitlilik içeren nitel araştırmanın, sınırları açıkça belli olan bir başlangıç noktası ve bu noktadan hareket eden sabit belli aşamaları yoktur. Bunun için esnek bir yaklaşıma sahiptir. Bu araştırmada nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz ile görüşmelerden elde edilen veriler düzenlenip, yorumlanarak etkili bir şekilde sunulmuştur (Punch, 2005). Betimsel analiz aşağıda yer alan aşamalar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimsek, 2005, s. 224):

- *Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma:* Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağına karar verilmiştir.
- *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:* Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunup düzenlenmektedir. Tanımlama amacıyla seçilen veriler anlamlı ve mantıklı şekilde bir araya getirilmiştir. Bu aşamada bazı veriler dışarıda kalabilir.

- *Bulguların Tanımlanması:* Bu aşamada düzenlenen veriler tanımlanarak gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
- *Bulguların Yorumlanması:* Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılmıştır.

Nitel araştırma kapsamında öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kaydına alınmış ve bu dosyalar birebir değiştirilmeden yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen dosyalar ve ses kayıtları, araştırmacı ve araştırmacı tarafından yansız atama yoluyla seçilen bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Kontroller sonucunda herhangi bir hataya rastlanmamıştır. Verileri uzmanların da kontrol etmesinin ardından, araştırmacı tarafından birkaç kez okunan verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir. Belirlenen kodlar üzerinde tekrar tekrar çalışılmıştır. İlerleyen aşamada örnek alıntılar belirlenmiştir. Nitel veri analizinin son aşamasında veriler öğretmen adaylarının kişisel özellikleriyle değerlendirilerek, doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının kimliklerinin korunması amacıyla kız öğretmen adaylarına isim ve numaralardan oluşan “K1 – K10” arasında erkek öğretmen adaylarına da “E1 – E10” arasında rumuz verilmiştir.

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nicel verilerin toplanması için araştırmada Vatandaşlık Algısı Ölçeği, Politik Katılım Ölçeği ve Politik İlgi Ölçeğinden oluşan ölçme araçları kullanılmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen verilerin analizi SPSS 17.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler önce analiz için hazırlanmıştır. Bu amaçla öncelikle öğretmen adaylarının Vatandaşlık Algısı Ölçeği, Politik Katılım Ölçeği ve Politik İlgi Ölçeğini yönergede belirtilenlere uygun doldurup doldurmadığı kontrol edilmiştir. Yönergeye uygun doldurulmayan boş, eksik anketler değerlendirilmeye alınmamıştır. Uygun olan formlar değerlendirmeye alınarak anketlere 1’den başlanarak 1028’e kadar numara verilmiş ve bu anketlerin SPSS’e veri girişi yapılmıştır. Üç ölçekte de veriler bilgisayar ortamına aktarılırken olumlu maddeler için “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine 5, “katılıyorum” seçeneğine 4, “kararsızım” seçeneğine 3, “katılmıyorum” seçeneğine 2 ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine 1 puan verilmiştir. Olumsuz maddeler için ise “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine 1, “katılıyorum” seçeneğine 2, “kararsızım” seçeneğine 3, “katılmıyorum” seçeneğine 4 ve “kesinlikle katılmıyorum”

seçeneğine 5 puan verilmiştir. Ölçeklerin başında yer alan Demografik Bilgiler kısmında, katılımcılardan istenen cinsiyet, sınıf, öğrenim türü, ğretmen adayının niversiteye gelmeden önce yaşadığı coğrafi bölge, ğretmen adayının niversiteye gelmeden önce yaşadığı yerleşim birimi, ğretmen adayının ailesinin ortalama gelir düzeyi gibi bilgilere de sayısal kodlar verilerek bu bilgiler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda veri analizine geçmeden önce verilerin parametrik hipotez testlerinin varsayımını karşılayıp karşılamadığına da bakılmıştır. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için öncelikle verilerin normal dağılması gerekmektedir. “*Merkezi limit teoremine*” göre ana kütle dağılımları ne olursa olsun örnek hacimleri yeteri kadar büyükse ($n \geq 30$) verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği kabul edilir (Ak, 2010). Bu nedenle araştırmanın ana uygulamasındaki veriler 376 ğretmen adayından elde edildiği için verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu doğrultuda veri analizinin parametrik testlere uygun olarak yapılmasına karar verilmiştir.

Nicel verilerin zmlenmesinde lme araçlarından alınan toplam puanların aritmetik ortalaması ile standart sapmasına yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın amacına yönelik olarak uygulanan lme araçlarından elde edilen puanların katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ikili küme karşılaştırmalarında *ilişkisiz örneklemeler t-testi*, ikiden çok küme karşılaştırılmasında *tek yönlü varyans* (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda anlamlı farklılığın kaynağının bulunması amacıyla *Tukey HSD testi*nden yararlanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

3.5.3. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden olan geçerlik ve güvenirlik araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığını sağlar. Özellikle nicel araştırmalarda bu kavramlar oldukça önemlidir. Çünkü nitel araştırmada, araştırılan olgu veya olayın niteliği ön plana çıkarken, nicel araştırmada bu olay ve olgunun sayısal özellikleri önem kazanmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2005). Bu nedenle araştırmanın nicel ve nitel boyutları için farklı geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Nicel araştırmada yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla ölçeğin kullanımını arttırmak amaçlanmıştır. Nicel araştırma ile ilgili yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ölçek geliştirme çalışmalarının yapıldığı bölümde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2005). Nitel araştırmaların geçerliği ve güvenirliği araştırmacının elde ettiği kayıtlarla veya yaptığı yorumlarla gerçek hayattaki grubun, kişinin veya kurumun gerçeklerinin örtüşme derecesine bağlıdır. Kayıtlar ve yorumlar gerçeğine uygun olduğu sürece geçerli sayılır, sınamalarda aynı çıkarsa veriler gvenirdir. Araştırmacı, gözlemlerini elde ettiği bilgilerin yorumlarıyla arpıtırsa o zaman veriler güvenilir olmaz (şencan, 2005, s. 500). Araştırmanın nitel boyutunda geçerlik ve güvenirliği sağlamak için aşağıda belirtilen aşamalar izlenmiştir.

- Yapılan görüşmelerden önce ğretmen adaylarından ses kayıt cihazı kullanımı için onayları alınmıştır.
- Yarı yapılandırılmış sorularla yapılan görüşmeler sırasında ğretmen adayları ynlendirilmekten kaçınılmıştır.
- Araştırmada elde edilen veriler tarafsız bir şekilde olduğu gibi yazıya geerilmiştir.
- Araştırma sürecinde izlenen adımlara ayrıntılarıyla yer verilmiştir.
- Nitel araştırmada uzmanlaşmış kişilerden nitel araştırmanın boyutlarıyla ilgili bilgiler alınmıştır. Uzman kişilerin bulguları kontrol etmesi sağlanmıştır.
- Araştırmada elde edilen verilere bulgular kısmında doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

BÖLÜM IV. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın amaçlarına dayalı olarak belirlenen boyutlar kapsamında sunulan araştırma bulguları aşağıda yer alan başlıklardan oluşmaktadır:

- Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı
 - Öğretmen Adaylarının İyi Vatandaşlık Algısı
 - Öğretmen Adaylarının Liberal ve Devletçi Ekonomi Algısı
- Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Görevleri Algısı
 - Askerlik Görevi Algısı
 - Vergi Görevi Algısı
 - Kanun ve Kurallara Uyma Görevi Algısı
 - Seçme Seçilme Görevi (Hakkına) Algısı
- Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Algısı
 - Öğretmen Adaylarının Küreselleşme Algısı
 - Öğretmen Adaylarının Çevreyi Korumak İçin Yaptıkları Etkinlikler
- Öğretmen Adaylarının İnsan Haklarından Yararlanma Durumu
- Öğretmen Adaylarının Öğrencilerine Kazandırmak İstedikleri Vatandaşlık Özellikleri
- Öğretmen Adaylarının Öğrenim Hayatları Boyunca Aldıkları Vatandaşlık Eğitimi Derslerine Bakışı
- Öğretmen Adaylarının
 - Politikaya İlgisi
 - Politik Bilgisi
 - Politik Katılım Durumu
- Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri
- Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı
- Öğretmen Adaylarının Politik İlgi ve Politik Katılım Durumu

4.1. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı

Araştırma kapsamında katılımcıların vatandaşlık algısını ortaya çıkarmak amacıyla “Size göre vatandaşlık nedir? Vatandaşlığı nasıl tanımlarsınız?” soruları sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun vatandaşlık kavramını ifade ederken vatandaşlık görevlerini yerine getiren, topluma ayak uyduran, değerlerine ve devletine bağlı insanlar ifadelerini kullandıkları görülmüştür. Cumhuriyetçi vatandaşlıkla özdeşleşen bu ifadeleri daha çok erkek öğretmen adayları ön plana çıkarmışlardır. Buradan da erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre cumhuriyetçi vatandaşlık algısının daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının bir kısmı da vatandaşlık kavramının kendileri için hem insan haklarını hem de vatandaşlık görevlerini ifade ettiğini belirtmişlerdir. İnsan haklarıyla birlikte vatandaşlık görevlerini ele alan öğretmen adaylarının çoğunluğunu kızlar oluşturmaktadır. Buna göre de kızların insan haklarına daha çok önem verdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarından bir kısmı da vatandaşlığı bir ülke topraklarında yaşayan birey olarak tanımlayarak vatandaşlığın mekâna bağlı bir statü olduğunu belirtmişlerdir. Vatandaşlığı yaşanılan mekânla özdeşleştiren öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun erkek olduğu görülmektedir. K4 ve E4 vatandaşlığı bir devletin uyuğunda olmak şeklinde ifade ederek vatandaşlığı kişi ve devlet arasında hukuki bir bağ şeklinde ele almışlardır. E9 ve K10 vatandaşlık tanımını bir millete mensup olma şeklinde yapmışlardır. E2, vatandaşlık kavramını tanımlamanın dışında vatandaşlığın özgürlükleri de belirleyen bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Tablo 4.1’de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algısına yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı

Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı	Katılımcılar
İnsan haklarından yararlanma	K3, E2, K4, E3, K8, K9
Vatandaşlık görevlerini yerine getirme	K2, E6, E8, K5, E10, K4, E3, K9, E2, E7, E1, K3
Toplumla uyumlu olma	E3, K8, E2, E9, E10, K10
Değerlerine bağlı olma	K1, E7, E1
Bir ülke topraklarında yaşama	K6, E9, K7, E10, K1, E7, E4, E5
Devletine bağlı olma & Bir devletin uyuğunda olma	E5, K10, E1, K4, E4
Özgür olma	E2
Bir millete mensup olma	E9, K10

Vatandaşlık kavramını insan haklarını bilme ve vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirme şeklinde algılayan öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarından K3, E2, K4, E3, K8 ve K9 vatandaşlık kavramının kendileri için insan haklarını bilmeyi, insan haklarından yararlanmayı ve vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirmeyi ifade ettiğini belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarının vatandaşlık kavramı ile ilgili olarak yaptıkları tanımlar hemen hemen aynıdır.

Öğretmen adayı K3 vatandaşlık kavramının kendisi için devletin ona verdiği hakları ve yerine getirmesi gereken vatandaşlık görevlerini çağrıştırdığını belirtmiştir. Haklardan bahseden K3'ün sivil ve sosyal haklardan bahsettiği ancak siyasi hakları dile getirmediği görülmektedir. K3'ün ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Vatandaşlık kavramı deyince böyle bir ülkede hakları, görevleri, sorumlulukları bunları ifade ediyor. Mesela o ülkeden o ülkenin bana vermiş olduğu haklar var işte böyle. Zaten genel çapta insan hakları yaşama hakkı ondan sonra güvenlik hakkı konut hakkı yerleşme hakkı, sağlık hakkı bunları ifade ediyor.”

E2 de “*Vatandaşlık kavramı bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasına yardımcı olan hak ödev ve özgürlüklerini belirleyen temel bir kavram*” ifadesiyle vatandaşlık kavramının kendisi için hakları ve özgürlükleri ifade ettiğini belirtmiştir. Öğretmen adayı K4 de “*Şimdi vatandaşlık bir devletin uyruğunda olup sana sağladığı hakları kullanabilme, ödevleri yerine getirebilme yapmamız gereken görevleri bu şekilde yapmamız gibi geliyor bana vatandaşlık.*” biçimindeki ifadesi ile vatandaşlık kavramının ortaya çıkabilmesi için bir devletin uyruğunda olunması gerektiğine vurgu yapmaktadır. E3 ise vatandaşlık kavramını hakların ve görevlerin dışında bireyin toplumla uyumlu bir şekilde yaşamasını da ifade ettiğini belirtmektedir. Bu ifadeler cumhuriyetçi vatandaşlık kavramıyla da uyumlu ifadelerdir. E3'ün ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“... kişinin hem devlete hem topluma ayak uydurması topluma uyumlu bir şekilde yaşaması, topluma adapte olmuş bir şekilde görevlerini yerine getirmesini ifade eder. Hem kendi üzerine düşen bireyin kendisinden gelen hakları ile toplumdan gelen hakları kullanmasını ifade eder.”

Öğretmen adayı K8'de E3 gibi hakların dışında bireyin toplumla uyumundan bahsederek vatandaşlık kavramı ile ilgili görüşlerini “*Birey olarak toplumdaki yerimi*

bilmem. Haklarımı bilmem vatandaş olarak. Toplumun içinde yer almam hakkımı aramam. Bunları ifade ediyor.” biçiminde belirtmiştir. Öğretmen adayı K9’da *“Vatandaşlık bir kişinin hakları görevleri bunları bilmesi tabii en başında kullanması.”* biçimindeki ifadesi ile hakları bilmenin dışında kullanılmasının önemine vurgu yapmıştır.

Öğretmen adaylarından K2, E6, E8 ve K5 ise vatandaşlık kavramının kendileri için sadece vatandaşlık görevlerini yerine getirmeyi ifade ettiğini belirtmişlerdir. İnsan haklarından hiç bahsetmeyen bu öğretmen adayları devlete karşı yerine getirilmesi gereken görev ve sorumluluklara vurgu yaparak itaatkâr cumhuriyetçi vatandaşlık özelliklerini ön plana çıkarmaktadırlar.

Öğretmen adayı K2 vatandaşlık kavramını *“Devlete sorumlulukları olan görevlerini yerine getirmeye çalışan ...”* ifadesi ile vatandaşlık görevlerinin yerine getirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Öğretmen adayı E6 da *“...özellikle şey olarak hani devletle vatandaşın birbirine karşılıklı olan zorunlu olan isteklerini yerine getirmek gibi ...”* ifadesi ile görevlere ve aynı zamanda bu görevlerin zorunlu olduğuna vurgu yapmıştır. Öğretmen adayı E8 *“...bireylerin devlete karşı sorumluluklarını yerine getirmesi, iyi insan”* biçimindeki ifadesiyle vatandaşın görevlerini yerine getirmesi gerektiğini belirtmenin dışında sorumlulukları yerine getirmekle iyi insan olunacağına dikkat çekmektedir. K5’in vatandaşlık kavramını, vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirme olarak algıladığını *“Devlete karşı belli başlı görevlerini yerine getirme. Sorumluluklarımız var çünkü onları yerine getirmemiz gerekiyor”* şeklindeki ifadesinden anlamaktayız.

Öğretmen adaylarından K1, E7 ve E1 vatandaşlık kavramının kendileri için aynı değerleri taşıyan ve bir toprak parçası üzerinde yaşayan insanları ifade ettiğini belirtmişlerdir. Aynı değerleri taşımanın vatandaş olmak için önemli olduğuna vurgu yapmışlardır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adayı K1 vatandaşlık kavramı ile ilgili görüşünü *“Vatandaşlık kavramı din, hukuk, örf, adet, gelenek, görenek belli kültürel unsurlar ve değerler ile birbirine bağlanan bir toprak parçası üzerinde yaşayan insanların oluşturduğu bir mekanizma gibi bir şey.”* biçiminde ifade ederek diğer arkadaşlarından farklı olarak örf, adet ve geleneklerin vatandaşları birbirine bağlayan bağlar olduğunu belirtmiştir. Ayrıca

K1 vatandaşın sınırları belli olan bir vatanının olması gerektiğine vurgu yapar. Öğretmen adayı E7’de benzer şekilde vatandaşın sınırları belli olan bir mekânda yaşadığını *“Vatandaşlık kavramı işte bir ülke içerisinde bir bölge içerisinde aynı değerleri taşıyan insanların birlikte yaşamaları için herkesin üstlenmesi gereken görevlerdir.”* biçimindeki ifadesi ile belirtmiştir. Ayrıca o da toplumda aynı değerleri taşıyan bireylerin olması gerektiğinden bahseder. Öğretmen adayı E1’de benzer şekilde vatandaşlık kavramının kendisi için değerlerine bağlı olmayı ifade ettiğini belirtir. Ancak diğer öğretmen adaylarından farklı olarak E1 vatandaşlık kavramının devletine de bağlı olmayı ifade ettiğini *“Vatandaşlık kavramı benim için... Devletine bağlı olmayı, değerlerine bağlı olmayı bunun gereklerini yerine getirmeyi ifade ediyor.”* biçimindeki sözleri ile belirtmiştir.

Öğretmen adayı K6, E9, K7 ve E10 vatandaşlık kavramının kendileri için sınırları belli bir toprak parçası içerisinde yaşayan insanları ifade ettiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adayı K6 *“Bir ülkenin (...) sınırları çerçevesinde yaşamını devam ettiren kişiler.”* biçimindeki sözleriyle vatandaşın sınırları belli bir ülkede yaşamını devam ettirdiğini ifade etmiştir. Öğretmen adayı E9’da *“Topluma üye olan kişiler ve bunların devamlılığını sağlayacak yeni gelecek nesillerin toplum üzerindeki bıraktığı kişisel iz. Vatandaşlık yani bir vatana mensup olma, bir millete mensup olmak, o ülkenin vatandaşı olmak.”* ifadesi ile vatandaşın vatana, millete ait olması gerektiğine dikkat çekmiştir. K7’de *“Bu ülke topraklarında yaşayan her bireye vatandaş deniyor ...”* biçimindeki ifadesi ile toprak kavramına vurgu yapmıştır. E10’da vatandaşların bir vatani paylaşmaları gerektiğini *“... Vatandaşlık üzerinde söylendiği gibi insanların ... aynı vatani paylaşması (...) Vatandaş dediğimiz zaman herkesin bu vatan için bir şeyler yapması gerekiyor, herkesin ortak hareket etmesi gerekiyor diye düşünüyorum.”* biçimindeki ifadeleriyle belirtmiştir. Ayrıca E10 vatan için bir şeyler yapılmasını istediğini belirterek sorumluluklara da vurgu yapmaktadır.

Öğretmen adaylarından E4, E5 ve K10 toprak kavramının dışında vatandaşlık kavramında daha çok devlet kavramını ön plana çıkarmışlardır. Bu konuda görüş bildiren E4 *“Vatandaşlık kavramı aynı toprak üzerinde yaşayıp aynı devlete bağlı olan bireylere vatandaş diyoruz.”* biçimindeki sözleriyle vatandaşlık kavramında toprak ve devlet kavramına vurgu yapmaktadır. E5’de benzer şekilde vatandaşlık için *“...bir*

ülkenin içinde yaşayan insanları ifade ediyor. Devletine sadık vatandaş bilincine ulaşmış insanlar” biçimindeki ifadesi ile o da E4 gibi toprak ve devlet kavramına vurgu yapmıştır. K10 *“Bir insanın bir ülkeye bağlılığını her anlamda bağlılığını yani bir insanın bir devlete bir topluma aidiyeti konusunda çok önemlidir.”* biçimindeki ifadesi ile vatandaşlık kavramında devlete bağlı olmanın önemli olduğunu ifade etmiştir.

4.1.1. Öğretmen Adaylarının İyi Vatandaşlık Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının iyi vatandaşlık kavramına ilişkin görüşleri alınmak istendiğinden onlara “İyi vatandaş olmak sizin için ne ifade ediyor? İyi vatandaşın sahip olması gereken özellikler nelerdir?” soruları sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarının hemen hemen hepsi iyi bir vatandaş kavramının kendileri için vatandaşlık görevlerini (askere gitme, vergi verme, kanun ve kurallara uyma, seçme seçilme hakkı) yerine getirmeyi ifade ettiğini belirtmişlerdir. Vatandaşlık kavramını ifade ederken olduğu gibi iyi vatandaşın sahip olması gereken özellikleri ifade ederken de vatandaşlık görevlerini ön plana çıkaran öğretmen adaylarının çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır. İyi vatandaşın vatanına milletine faydalı olması gerektiğini ifade eden öğretmen adaylarının çoğunluğu da erkekler oluşturmaktadır. Bu da göstermektedir erkek öğretmen adaylarının iyi vatandaşlık algısı cumhuriyetçi vatandaşlık özellikleriyle paralellik göstermektedir. İyi vatandaşın görevlerinin yanı sıra haklarının da farkında olması gerektiğini belirten öğretmen adaylarının çoğunluğu ise kızdır. Vatandaşlık kavramını ifade ederken olduğu gibi iyi vatandaşlık kavramında da kızların hakları ön plana çıkardığı görülmektedir. Buradan da kızların liberal vatandaşlık özelliklerini ön plana çıkardığı görülmektedir. Az sayıda öğretmen adayı iyi vatandaşın değerlerine bağlı olması gerektiğini ifade etmiştir. K5, iyi vatandaşın devletini sevdiğini ve sevdirmeye de çalıştığını belirtmişlerdir. Diğer öğretmen adaylarından farklı yönde görüş bildiren E9 *“ahlaklı kişi iyi vatandaşdır”* ifadesi ile iyi vatandaşın ahlaklı olması gerektiğini belirtmektedir. E5, vatandaşlık görevlerine vurgu yapmanın yanı sıra iyi vatandaşın *“çevresel sorunlara duyarlı”* olması gerektiğini belirtmiştir. K7, K9 ve E6 iyi vatandaşın bütün insanların haklarına saygılı olması gerektiğini belirterek vatandaşlık kavramına küresel unsurları eklemiştir. Tablo 4.2’de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının iyi vatandaşlık algısına yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İyi Vatandaşlık Algısı

İyi Vatandaşlık Özellikleri	Katılımcılar
Vatandaşlık görevlerini yerine getirme & Sorumluluklarını yerine getirme	E1, K2, K4, E4, K8, E8, E10, E9, E5, K5, E3, E2, K1, K6, K3, K10
Ülkesine faydalı olma	E10, E7, K9, K1, K7, E4, E3
Haklarının farkında olup bunları kullanabilme	E3, K9, E2, K1, K3, K6
Devletini sevmek & Devletini sevdirmek	K5
Ahlaklı olma	E9
Çevresel sorunlara duyarlı olma	E5
Bütün insanların haklarına saygı duyma	K7, K9, E6
Değerlerine bağlı olma	K3, E2, K10
Hoşgörülü olma	K10

Öğretmen adaylarından E1, K2, K4, E4, K8, E8, E10, E9, E5 ve K5 iyi vatandaşın öncelikle vatandaşlık görevlerini yerine getirmesi gerektiğini belirtmektedirler. Vatandaşlık görevleri üzerine vurgu yapan öğretmen adayı E1 “İyi bir vatandaş olmak, devlete karşı olan görevlerini daha iyi yerine getirmek ...” biçimindeki ifadesi ile K2’de “İyi bir vatandaş olma. Yasalara uyma kuralları ihlal etmeme. Karşılıklı devletle birey arasında sorumlulukları yerine getirme. Görevleri yapmak aklıma getiriyor.” ifadesi ile vatandaşlık görevlerini yerine getirerek iyi bir vatandaş olunacağına dikkat çekmişlerdir. K4’de “Şuanda iyi bir vatandaş kavramı haklarını bilmekten çok görevlerini yerine getirmek şeklinde. Mesela bize de sadece haklarımız öğretiliyor nasıl kullanmamız gerektiği öğretilmiyor.” şeklindeki ifadesiyle iyi vatandaş için önemli olanın haklar değil vatandaşlık görevleri olduğunu belirterek yaşadığı ülkeye göre de bir değerlendirme yapmıştır. Ayrıca K4 haklarımızı nasıl kullanacağımızın öğretilmemesinden de şikâyetçidir. Eğitim sistemini de bu durumun sorumlusu olarak görmektedir. Öğretmen adayı E4’de “İyi bir vatandaş olma kavramı devletin belirlediği görev ve ödevleri yerine getirebilmek. Yasa ve kanunlara uymak. Toplumun beklediği şeyleri belirli ölçüde yerine getirmeye çalışmak.” ifadesi ile ancak devletin belirlediği görevleri yerine getirilerek iyi bir vatandaş olunacağını belirtmektedir. K8’de “... Bana verilen görevleri yapmam sorumluluklarımı bilmem. Topluma karşı yapmam uygulamam.” ifadesiyle itaatkâr bir vatandaş tipi çizmiştir. E8’de “İyi bir vatandaş

olma kavramı. Toplumun devletin hukukun vatandaşa vermiş olduğu bu görev sorumlulukları yerine getirmesi ” ifadesiyle görevlere vurgu yaparken E10 ise tipik bir cumhuriyetçi vatandaş özelliği göstererek “ İyi bir vatandaş olma kavramı bir kere vatanına milletine faydalı olacak. Vatandaşın çalışması gerekiyor. Vatanına, milletine faydalı olması gerekiyor. Sürekli bir vatana borcu olduğunu bilmesi gerekiyor bence.” vatandaşın daima sorumluluk bilinci taşıması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

E9, “Devletin bize yüklediği sorumlulukları, kültürümüzün bize yüklediği sorumlulukları tam olarak yerine getirmek.” biçimindeki ifadesi ile anayasada yer alan sorumlulukların dışında, kültürden kaynaklanan sorumlulukların da olduğunu dile getirmektedir. E9, devam eden cümlesinde “*Vergisini düzgün veren vatandaş iyi vatandaşdır. Ahlaklı kişi iyi bir vatandaşdır. Örnek insan iyi bir vatandaşdır. Bunlar böyle çoğaltılır.*” diyerek örnekler vermiş ve iyi vatandaşın toplum tarafından da istenilen özellikleri taşıması gerektiğini dile getirmiştir. Benzer şekilde E5’de “*İyi bir vatandaş olma. Vergisini veren her şeyden önce. Daha çok vergiden ziyade de çevresel konulara duyarlı bir sorun gördüğünde ona küfredip geçmeyen diyeyim bunu ifade ediyor benim için*” biçimindeki ifadesi ile iyi vatandaşın çevreye karşı da duyarlı olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmen adayı K5, vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirmenin yanı sıra, insanlara devletini sevdirmeye çalışmanın da iyi vatandaşın özellikleri olduğunu “*Devlete karşı belli başlı görevlerini yerine getirme. Sorumluluklarımız var çünkü onları yerine getirmemiz gerekiyor onun dışında o sorumluluklar belli bir çerçevede onun dışında etrafındaki insanlara devletini sevdirmek ... bence iyi bir vatandaş olmanın gerekleri.*” biçimindeki sözleri ile dile getirmiştir. Öğretmen adayı K10 ise diğer arkadaşlarından farklı olarak hoşgörü konusuna vurgu yaparak iyi vatandaşın “*Sorumluluklarını yerine getiren hem ülkeye hem devlete karşı hem de bulunduğu halka karşı o halk içinde bulunan her türlü etnik halka karşı eşit tavır alabilmiş bireyler iyi vatandaşlardır*” hoşgörülü olması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarından E3, K9, E2, K1, K3 ve K6 iyi bir vatandaşın görev ve sorumluluklarını yerine getirmenin yanı sıra haklarının farkında olup haklarını kullanabilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Öğretmen adayı E3 iyi vatandaşın, vatandaşlık görevlerini yerine getirmekle birlikte haklarını bilerek kullanması gerektiğini aşağıda yer alan ifadeleri ile dile getirmiştir.

“Toplumda üzerine düşen görevi yapması iyi bir vatandaş olması için tüm her şeyi yapması anlamına geliyor hani vergi vermektir, askere gitmektir, oy kullanmaktır bu gibi şeyler yani üzerimize düşen tüm haklarımızı ve görevlerimizi yerine getirmek mesela örneğin atıyorum bir dernek falan olur bir ihtiyacımız falan olur dilekçe hakkımızı kullanırız bunlar hep hakkımızı bilerek kullanmak iyi bir vatandaş olmak için gerekli olan şeylerdir.”

Öğretmen adayı K9’da iyi bir vatandaşın haklarını bilmesi gerektiğini ifade ederek E3 ile aynı şeylere vurgu yapmaktadır. K9 konu ile ilgili görüşünü *“İyi bir vatandaş olma, hakları bilme, yerine getirme. Sadece kendi hakları olduğunu değil de başkasının hakları olduğunu da bilme buna göre davranma. (...) O şekilde hani başkalarına saygılı topluma yararlı faydalı bireyler olmalı.”* biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmen adayı E2 *“Toplumun belirlediği değer yargılarına en önemlisi ise belirlenen hukuk kurallarına uyumlu kişilik hak ve kişi hak ve ödevlerini yerine getiren sorumluluklarını bilen bir ifade.”* biçimindeki sözleriyle haklar ve sorumluluklar üzerine vurgu yapmaktadır. K1’de *“İyi bir vatandaş kavramı bir insanın bağlı olduğu devlete onun anayasasında belirtildiği gibi o anayasadaki hak ve hukuk çerçevesinde hareket etmesi temel hak ve sorumluluklarını yerine getirmesi bulunduğu çevrede insanlara faydalı yararlı şeyler yapabilmesi.”* biçimindeki sözleri ile sorumluluklar, haklar ve çevredeki insanlara faydalı olma üzerine vurgu yapmaktadır.

Öğretmen adayı K3, diğer öğretmen adaylarından biraz farklı olarak vatandaşlık sorumluluklarını dile getirmekle birlikte vatandaşlık haklarını savunmanın da iyi bir vatandaş olmak için gerekli olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir. K3 bu konudaki görüşlerini *“Haklarını savunan ondan sonra sorumluluklarını bilen topluma karşı toplumsal değerleri bilen yani kültürünü bilen bir vatandaş gibi etkin vatandaş ya aslında.”* biçiminde ifade etmiş ve vatandaşın öncelikli amacının hakkını araması olduğunu belirten liberal bir bakış açısı sergilemiştir. Öğretmen adayı K6 de *“Vergisini veren, haklarını bilen ve onun gereğince davranabilen, ... kişiler iyi bir vatandaş”* biçimindeki sözleriyle iyi vatandaşın vatandaşlık görevlerini yerine getirirken vatandaşlık haklarını da bilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Ancak K6’nın ifadesinden uygulama aşamasındaki haklara yer vermediği görülür.

Öğretmen adaylarından K7 ve E6 iyi vatandaşın toplumdaki bütün insanların haklarına saygılı olması gerektiğini ifade etmektedirler. K7 bu konudaki görüşünü “*İyi vatandaş olmak diğer vatandaşlara zarar vermeyen*” cümlesi ile E6’da “*iyi vatandaş bütün topluma iyi davranan*” biçimindeki sözleriyle ifade etmektedirler.

İyi vatandaşlık kavramı ile ilgili daha genel bir ifade kullanan E7 ise iyi vatandaş için “*vatandaşın elinden gelen her şeyi yapması gerekir diyebiliriz.*” biçimindeki sözleriyle iyi bir vatandaşa büyük sorumluluklar yüklemiştir.

4.1.2. Öğretmen Adaylarının Liberal ve Devletçi Ekonomi Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının liberal ve devletçi ekonomi ile ilgili algısına bakıldığında; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, özellikle kız öğretmen adayları, liberal ekonomi ile devletçi ekonominin birbirini dengelemesini istemektedir. Az sayıda öğretmen adayının ise tek başına devletçi ekonomiyi savunduğu görülmüştür. Bu öğretmen adayları özel sektör yerine devletin kazanmasını istemektedir. Ayrıca devletin işsizlere iş bulma görevi olduğunu ileri sürerek devletin kendi kurumlarında ihtiyacı olan insanları çalıştırarak toplumun refah seviyesini yükseltebileceğini ifade edilmektedir. Bazı öğretmen adayları özelleştirme uğruna devlet kurumlarının yabancılara satılmasından duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir. E9, devletin kurumlarını denetleyememesinden şikâyetçi olmuş, devlet kurumlarını denetleyebilirse devletçi ekonomiyi destekleyeceğini belirtmiştir. Az sayıda öğretmen adayı da liberal ekonominin devletçi ekonomik sistemden daha baskın olmasını istemektedir. Bu öğretmen adayları devletçiliğin zorunluluktan kaynaklanan bir süreç olduğunu belirterek günümüzde özelleşmenin baskın olması gerektiğini ifade etmektedirler. Tablo 4.3’de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının liberal ve devletçi ekonomi algısına yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Liberal ve Devletçi Ekonomi Algısı

Liberal ve Devletçi Ekonomi Algısı	Katılımcılar
Devletçi ekonomi olsun	E2, K4, E6
Özelleşme uğruna devlet kurumları yabancılara satılmasın	E8, K1, E1, K6
Devlet kurumlarını denetleyebilirse devletçi ekonomi olsun	E9
Liberal ekonomi baskın olsun	E3, E4, K7
Liberal ekonomi ve devletçi ekonomi birbirini dengelesin	E7, K2, K5, K3, K8, E10, K9, K10, E5

Tablo 4.3'e bakıldığında öğretmen adaylarından E2, K4 ve E6 devletçi ekonominin baskın olması gerektiğini savunmaktadırlar. Öğretmen adayı E2, bu konudaki görüşünü *“Ben birçok fabrikamızın ya da kuruluşun millileştirilmesi taraftarıyım. Çünkü ben bu şekilde devletin daha iyi hizmet vereceğini düşünüyorum. Belki ön yargılı bir fikir ama ben özel sektörün bazen yeteri kadar kendine düşen sorumluluğu yerine getirmediğini düşünüyorum.”* biçimindeki sözleriyle ifade ederken özel sektörün yeterince sorumlu olmadığını düşündüğünden belli kurumların kontrolünün devletin elinde olmasını istemektedir. Öğretmen adayı K4'de devlet her şeyi yapabilseydi özelleştirmenin olmasını istemeyeceğini belirterek devletçilikten yana olduğunu *“Özelleştirme girince işin içine kendi yapamadığımız için özelleştirmenin de daha iyi olduğunu düşünüyorum tabi. Devlet yapabilseydi eğer özelleştirmeyi istemezdim tabi.”* biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen adayı E6, sadece devletçilikten yana olduğunu belirtmektedir. Onun görüşüne göre devlet işsizlere iş sağlamalıdır. Özelleştirmeye karşı olan E6 özelleşme ile devletin bu sorumluluklarından kaçtığını düşünmektedir. E6'nın ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Devlet her zaman işçiye emekçiye köylüye işsize bir şekilde destek vermelidir hani. O yüzden özelleştirmeleri ben yanlış buluyorum. (...) Devlet üretmelidir hani. Sümerbank olsun eski şeyler bakımından hani sosyal devlet anlayışında zarar edebiliyorsan bile kendi halkımı çalıştırmalıyım bunu yani ama şu an özelleştirerek bunlardan kaçıyor devlet”

Öğretmen adayı E9, devlet eğer kurumlarını denetleyebilirse, onları kontrol edebilirse devletçiliğin iyi bir şey olduğunu düşünmektedir. E9'un bu yöndeki görüşleri şöyledir.

“Özelleştirme bazı yönden iyi bazı yönden kötü. ... eğer devlet tam olarak denetleme mekanizmasını çalıştırabilseydi özelleştirme kötü bir şey neden devlet ondan daha çok kar elde eder sadece kira ile uğraşmazdı ama devlet şu an da bizde denetleme sistemi bana göre tam olarak çalışmadığından dolayı özelleştirme iyi. Çünkü şu anda örnek veriyorum Dikili'nin eskiden devletin elindeyken harabeydi ayda bir tane gemi gelir mal indirir başka bir şey yoktu ama şimdi özelleştikten beri örneğin mesela o bölgede çok taş ocağı fabrikası var, kireç fabrikası var. Bunlar çalışmaya başladı ve bunlar sürekli her gün sevkiyat yapmaya başladılar deniz yoluyla ve deniz canlandı. Bu konuda eğer çalışmayı geliştirici düzeyde

olursa özelleştirme iyi. Ama devlet denetimi iyi olsaydı özelleştirme iyi bir şey değildi. Çünkü devlet daha çok para kazanabilirdi ondan.”

Öğretmen adaylarından E7, K2, K5, K3, K8, E10, K9, K10 ve E5 liberal ekonomi ve devletçi ekonominin yan yana olup devletin özel sektörü desteklemesinin doğru olacağını düşünmektedirler. Bu öğretmen adayları aynı zamanda özel sektörün yetişemediği yerlerde devletin de aktif olmasını istemektedirler. Öğretmen adayı E7 konu ile ilgili görüşünü “*Devlet üretim alanında var olmalı çünkü özel sektörler her alanda üretim yapamıyor yetişemiyor. Yetişemediği yerlere devletin yetişmesi lazım buralarda.*” biçimindeki sözleri ile belirtmekte ve özel sektörün yetişemediği yerde devletin hâkim olmasını istemektedir. Benzer şekilde K2’de konu ile ilgili görüşünü “*(...) Özel sektörün yapmadığı yerlerde tabii ki devlet yapabilir diye düşünüyorum. Yani önemli olan ülkeyi yani işsiz sayısını azaltmak, gelişmişlik seviyesine çıkmak, diğer ülkelere muhtaç olmamak yani ithalattan*” ifadesi ile dile getirmiştir. Öğretmen adayı K5 devletin özel sektörü desteklemesini istemektedir. Ancak destekleme sürecinde devlet özel sektör ile bağlarını koparmamalıdır. K5 “*Teşvik etsin ama belli bir yerde de devlet girsin araya. Hani yetmediği noktada teşvik primleri olsun belli bir mali kaynak olsun işçi yani emek desteği olsun devlet mutlaka işin içinde olmalı ama izin vermeli ki vatandaşlar da özelleşebilsinler. Dengede olmalı bence*” biçimindeki sözleri ile ekonomide özelleşme ve devletçiliğin dengede olmasını istemektedir. Öğretmen adayı K3 ise “*Bence devlet her şeyi dert etmemeli sonuçta ekonomik alana özel sektörün girmesi daha mantıklı geliyor insana. Devlet yani desteklemeli ama hepsini tek elinde bulundurmamalı bence.*” ifadesi ile dengeden yana olduğunu belirtmiştir. K8’de “*Devlet her zaman devlet zaten insanların yaptığı şeylerle var olduğu için. Devlet pek baskın olmamalı. Baskın olmamalı. Eğer işletme sahibi kurallara uyuyorsa. Yaptığı işte. ... serbest bırakılmalı.*” biçimindeki sözleriyle dengeden yanadır.

Öğretmen adayı E10 ise devletin bazı kurumlarını elinde tutması gerektiğini “*(...).* *Devlet yavaş yavaş kapitalizmin gereği olarak tamamen elini çekmeye çalışıyor ama tamamen değilse de kısmen özelleştirmelerle sadece denetim mekanizması gibi görev yapma rolüne bürünüyor ama devletin bazı şeyleri bence elinde tutmalı.*” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. Öğretmen adayı K9’da sadece devletçi ekonomi olursa çalışanların çok rahat olacağını bu nedenle özel sektörün de olması gerektiğini “*Hem özel sektör olsun hem de devlet olsun ki birbirini dengelesin. Devlet olunca devletin*

nasılsa devlet iznimi alırım hafta sonu tatilim. Özel sektör olunca daha böyle şey oluyor. Daha sıkıyor .” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. Öğretmen adayı K10’da *“Devletçiliğin olması gereken alanlar olmalı ekonomide bence. Özelleştirmeye de açık olmalı devlet eğer dünya ekonomisinde zaten ekonomik gücün varsa dünya siyasetinde söz sahibi olabilirsin. O yüzden ben biraz daha liberal görüşlü bir insanım.”* şeklindeki sözleri ile liberal ekonomi ve devletçi ekonominin birbirini dengelemesi hususuna vurgu yapmaktadır. K10 özelleştirme ile ilgili duyduğu endişeyi de *“Devletin Türk Telekom’u özelleştirmesi bence yanlış bir şey devlete ait bir kurum mesela Türk Telekom telefonlarımız belki yabancılar tarafından dinleniyor.”* ifadeleri ile dile getirmiştir.

Öğretmen adayı E5’de devletin stratejik öneme sahip kurumları elinde tutarak diğer kurumları özelleştirmesinin aynı zamanda kaliteyi de arttıracaklarını aşağıda yer alan cümleleri ile ifade etmiştir.

“Bazı özel şeyler kurumlar var stratejik onları mesela asla özel şeylere verilmemesi lazım ben onların özelleştirilmesine karşıyım. Diğerleri özelleştirilebilir mesela daha iyi hizmet için. Örnek olarak verecek olursak İDO mesela bir ara devletindi. Hizmet berbattı özelleştiği anda kalitesi arttı. Ama bazı özel şeyler mesela Türk Telekom ondan sonra Zonguldak’taki demir çelik fabrikaları önemli şeylerin verilmemesi lazım özel sektöre.”

Öğretmen adaylarından E8, K1, E1 ve K6 devlet kaynaklı kurumların yabancılara satılmasından, ülkemizde yabancı kaynaklı sermayenin ağırlık kazanmasından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayı E8 devletçiliğin ve liberalizmin dengeli olması gerektiğini ve özellikle bazı kurumların devletin elinde olması gerektiğini *“Ne çok devletçilikten yanayım ne de çok liberalizmden yanayım. Bu kadar özgürlük olmaması lazım hiçbir alanda, bazı şeylerin devletin elinde olması lazım. Mesela haberleşme sektörümüz.”* biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen adayı K1 de *“Bence devlet kaynaklı olmalı. Çünkü bu özel oldu mu bu yurtdışına da kayıyor yurtdışından insanlar gelip fabrika açabiliyor ve o yüzden devlet kaynaklı olması daha iyi.”* biçimindeki sözleriyle özelleştirme yoluyla yabancıların ülkemizde fabrika açmasındansa devletçiliği savunmaktadır. Öğretmen adayı E1’de özelleştirme yapılırken devlet kurumlarının yabancılara satılmamasına dikkat edilmesini *“(…) Devlet çok büyük bir kurum ama bazı konularda yetersizliğe düşebiliyor. Yalnız*

devletin yapması gereken özelleşme sırasında kendi kuruluşlarının ondan sonra başka dış güçlerin eline geçmemesini önleyici önlemler alması gerektiğini düşünüyorum.” biçimindeki sözleri ile dile getirmiştir. K6 de benzer şekilde özelleşme ile devlet kurumlarının yabancıların eline geçmesine karşı olduğunu *“Devletleşme daha iyi olur diye düşünüyorum. Özel sektör olduğu zaman yabancılarda işin içine giriyor.”* şeklindeki sözleri ile belirterek şikâyetini dile getirmektedir.

Öğretmen adaylarından E4 ve K7 özelleşmenin olmasını, devletçiliğin zorunluluktan yapılmış bir süreç olduğunu, bugünkü süreçte buna ihtiyaç olmadığını vurgulamaktadırlar. Öğretmen adayı E4’ün bu yöndeki görüşleri şöyledir.

“Devletçilik zaten zorunluluktan dolayı yapılmış bir politikadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında zorunluluktan dolayı özel sermaye teşvik olmadığından dolayı zaten desteklenen ve uygulanan bir politikadır. Günümüz koşullarında devletçilik politikasını uygun görmüyorum. Liberal ekonomi tabii ki günümüz şartlarında günümüz dünyasındaki kapitalist sistemde daha önde diye düşünüyorum. Yani ülkemizde şu an zaten birçok devlet kurumu da özelleştirilmiş durumda.”

Öğretmen adayı K7’de konu ile ilgili görüşünü *“Serbest piyasa olmalı devlet bunlara müdahale etmemeli diye düşünüyorum ben”* şeklinde belirterek liberal ekonomiden yana olduğunu ifade etmiştir.

E3’de benzer şekilde özelleştirmeden yana olup liberal ekonominin aynı zamanda ülkelerin refahını arttırdığını dile getirmiştir. E3’ün bu yöndeki görüşleri şöyledir.

“Liberal bir sistemden yanayım devlet dediğimiz şey liberal kişilerden gelir. Benden senden ondan bundan oluşuyor yani birlikte olduğumuz süreçte bile herkes kendi çapında bırakınız yapsınlar bırakınız geçsinler birebir bunu özetliyor. Devletçi sistemde ne kadar gelişebilirsin ki atıyorum bugün baktığımızda komünist ülkelere bakıyorum komünist ülke parmakla sayılabilecek şekilde çok az bir şekilde ama liberal ülkelere baktığımızda dünyanın sahipleri hemen hemen.”

4.2. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Görevleri Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık görevleri ile ilgili algısını ortaya çıkarmak amacıyla onlara vatandaşlık görevleri ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarından bir kısmı vatandaşlık görevlerini hatırlayamayarak genel

ifadeler kullanırken; diğer bir kısmı ise vatandaşlık görevleri ile haklarını karıştırmıştır. Bazı öğretmen adayları ise vergi vermek, askerlik yapmak, kanun ve kurallara uymak ve seçme seçilme hakkı gibi görevlerden doğrudan bahsetmişlerdir. Öğretmen adaylarının hepsinin vatandaşlık görevleri ile ilgili görüşleri alınmak istendiği için vatandaşlık görevlerini hatırlamayan öğretmen adaylarına da hatırlatma yoluna gidilerek birebir askerlik, vergi verme, kanun ve kurallara uyma, seçme seçilme hakkı ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının vatandaşlık görevleri ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmen Adaylarının Askerlik Görevi Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına askerlik görevi ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu özellikle kız öğretmen adayları askerlik görevini ders kitaplarına yansıyan şekliyle vatani görev ve devlete karşı bir borç olarak algılamaktadır. Askerlik görevi sayesinde ülkenin ve milletin korunacağını ifade etmektedirler. Ayrıca devletin gücünü askerlerden aldığını belirtmektedirler. Vatandaşlık görevinin öneminden bahseden öğretmen adayları bu görevin mutlaka yerine getirilmesi gerektiğine de dikkat çekmektedirler. Özellikle kız öğretmen adayları bedelli askerliğin kaldırılmasını istemektedirler. Öğretmen adaylarından E9, E6 ve E3 askerliğin zorunlu olarak değil isteğe bağlı yapılmasını istemektedirler. Diğer arkadaşlarından tamamen farklı yönde görüş bildiren öğretmen adayı E3, askerliği çalınan zaman ve kişilerin vicdanlarına bırakılması gereken bir görev olarak değerlendirerek vatani duygulardan uzaklaşmaktadır. E10 askerlik görevinin niçin yapılması gerektiğinden çok askerlik görevinin süresiyle ilgilenmektedir. E10 askerlik görevi süresinin eğitim durumuna göre değişmesini istememekte ve herkese göre ortalama bir askerlik süresi olmasını istemektedir. E8 ve E2 askerlik görevinin kültürel yönüne dikkat çekerken K2 ise dini yönüne dikkat çekmiştir. Tablo 4.4’de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının askerlik görevi algısına yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Askerlik Görevi Algısı

Askerlik Görevi Algısı	Katılımcılar
Vatani görev & Vatan borcu	K8, K9, E9, E10, K10, K7 E2
Devlete karşı bir borçtur	E4, E1, K5, K1
Kültürümüzün bir parçası	E8, E2
Peygamber ocağı	K2
Bedelli askerlik olmamalı	K4, K6, E5, K5, E10, K10
En büyük vatandaşlık görevi	K7, E7, K8
Ülkenin korunması için gerekli	K9, K3, K5, E10, K8
Askerlik süresi eşit olmalı	E10
Erkeklerin zamanını çalma	E3
Askerlik gönüllü olmalı	E9, E6, E3

Öğretmen adaylarından K8, K9, K3, E9, E10, K10 ve K7 askerliğin önemli bir vatani görev olduğunu belirterek bu vatanın askerler sayesinde korunduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretmen adayı K8 “*Bir kere vatani görev eğer deseler kadınlar da askere gelecek ben de giderim.*” ifadesi ile kız olsa bile vatani savunmak söz konusu olursa her şeyi yapabileceğini ifade etmektedir. K8’in bu ifadesinde askerlik görevini içselleştirdiği görülür.

Öğretmen adayı K9 “*Benim için çok önemli sonuçta bu topraklar bizim bunu korumak hepimizin görevi. Yani dolayısıyla bu vatan görevi hani kimsenin gocunmadan gitmesi gerekiyor.*” ifadesiyle sorgusuz ve sualsiz herkesin vatan görevini yerine getirmesini istemektedir.

K3’de hem askerliğin zorunluluğuna hem de önemli bir vatan görevi olmasına “*İşte yani bizim ülkemizde yirmi yaşını dolduran erkekler için askerlik zorunlu. Askere gitmek yine zorunlu olduğu için erkek vatandaşlar yani nasıl desem Türkiye Cumhuriyetinde yaşayan erkekler 20 yaşından sonra askere gitmezlerse vatanımızı koruyacak insanlar kalmaz.*” şeklindeki sözleriyle dikkat çekmiştir. E9’da “*Askere gitme o vatan borcu yani gönüllü... gidilmesi gerekiyor.*” ifadesiyle diğer öğretmen adaylarıyla benzer şekilde vatan görevi konusuna vurgu yapmıştır. Öğretmen adayı E10’un ise “*İşte askerlik hizmetini gereği şekilde yerine getirmeli. Bunlarda vatandaşın*

sorumlulukları diye düşünüyorum ben. Vatanına milletine faydalı olmaya çalışmalı yani...” vatana millete faydalı olmaya çalışmalı ifadesiyle cumhuriyetçi vatandaşın özelliklerine sahip olduğunu belirtebiliriz. K10 ise *“Toplumumuzda yaşayan erkekler için önemli bir husus (...) zengin ailelerin çocuklarının para ile o işten sıyrılması hiç hoş değil.”* ifadesiyle parası olanın bedelli askerlik yapmasına öfke duymaktadır. Bu öğretmen adayının bedelli askerliği hoş karşılamadığı görülmektedir. K7 ise *“Askere gitme en büyük vatandaşlık görevi benim için. Her vatandaş (...) vatandaş askere gitmeli.”* biçimindeki ifadeleriyle askerlik görevinin önemine vurgu yapmıştır.

Öğretmen adayı E2 ve E8 askerlik görevinin kültürümüzle de ilgili olduğunu belirterek askerlik görevine farklı bir açıdan bakmışlardır. E2 konu ile ilgili görüşlerini *“Bunun temel bir görev olduğunu düşünüyorum. Çünkü zaten bakarsak kültürümüzde de askerlik daima var olmuş bir şeydir. Belki süresiyle ilgili sıkıntılar olabilir ama bence Türk toplumunda her erkeğin yapması gereken bir vatan görevi olarak bakıyorum ben.”* biçiminde ifade ederek askerlik görevinin süresinde bir değişme olsa bile bu görevin mutlaka yerine getirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmen adaylarından E8 ve K2 de Türk toplumunun askerliğe özel anlamlar yüklediğini bu nedenle de askerliğin toplumumuz için daha da önemli olduğunu ifade etmişlerdir. E8 bu konudaki görüşünü *“Türkler doğuştan asker olarak doğarlar”* biçimde ifade etmiştir. Öğretmen adayı K2 ise Türk toplumunun askerlik görevine yüklediği dini anlamdan da bahsetmiş, bu konudaki görüşünü aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

“Askerlik yapılması gerekir diye (...). Belki dünyada farklı uygulamaları vardır ama. Biz Türk milleti olarak askerliğe yüklediğimiz anlam çok farklı. Oraya biz peygamber ocağı diyoruz. Geçmiş tarihimize baktığınız zaman bir iman gücü vatan millet sevgisi hatta bizim inancımız İslamiyet ve peygamber efendimizin de bir hadisi var. Vatan sevgisi imandan gelir.”

Öğretmen adaylarından E4, K1, E1 ve K5; devlet ve askerlik görevi arasındaki ilişkiye yer vermişlerdir. Bu öğretmen adaylarının görüşlerine göre; ülkenin ve devletin korunması için askerlik görevi yerine getirilmelidir. Öğretmen adayı E4 *“Devlet olarak böyle bir şey isteniliyorsa bunu vatandaş olarak zamanı geldiğinde yapılması gerek diye düşünüyorum.”* ifadesiyle itaatkâr bir vatandaş tipi çizmektedir. Öğretmen adayı K1 ise devletin gücünü ordunun gücüne bağlayarak askerlikle ilgili görüşlerini *“Askere gitmesi*

için bir devletin hani sahip olduğu güçlü olması eğer ordusuna bağlıdır. Eğer ordusu güçlüyse ona göre devlette güçlüdür. O yüzden bana göre herkesin askere gitmesi gerekiyor.” biçimindeki sözleri ile dile getirmiştir. Öğretmen adayı E1 ise *“Askerlik benim için çok şey ifade ediyor. Her 18-20 çağına gelmiş Türk erkeğinin yapması gereken bir görev ondan sonra bu devlete karşı olan bir borçtur. Bu borcunu en iyi şekilde yerine getirmesi gerekir.”* biçimindeki ifadeleri ile askerliği devlete karşı olan bir borç olarak görmektedir.

Öğretmen adaylarından K5’ de askerlik görevinin devleti ve ülkeyi korumak için gönüllü bir şekilde yapılmasını istemektedir. K5 *“Vatandaşlar yapması lazım çünkü mesela askerlik; devleti, milleti, ülkeyi kim koruyacak tabikî askerler koruyacak. Neden gönüllü yapmıyorsun. Yapılması gereken bir durum.”* biçimindeki sözleriyle askerlik görevini bütün vatandaşların yerine getirmesini istemektedir.

Bazı öğretmen adayları askerlik görevi konusunda ilk olarak bedelli askerlik durumundan bahsetmişlerdir. Örneğin; öğretmen adayı K6 kendi aile bireyleri dâhil hiç kimsenin bedelli askerlik yapmasını istememektedir. Askerlik için kimsenin bahanesi olmayacağını dile getiren K6 askerlikle ilgili görüşünü *“Bu bedelli askerliğin hiçbir zaman olmasından yana değilim. Çünkü herkesin bütün erkeklerin kardeşim de olsun babam da olsun kesinlikle yapması gerekiyor”* biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Bedelli askerlik konusundan bahseden bir diğer öğretmen adayı K4’de bedelli askerliğe ülkedeki insanlar arasında eşitsizlik yaratacağı için karşı çıkmaktadır. O da diğer arkadaşları gibi askerliğin önemli bir vatandaşlık görevi olduğunu düşünmektedir. K4’ün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Askere gitme konusu yeterince bedelli falan çıkardılar bence her vatandaşın gitmesi gerekir ki biz eşit bir ülkeyiz. Eşitlik hakkımız var ama hem bedelliyi çıkararak bir nevi ülkedeki sınıf farkını ortaya çıkartıyorsun. Yani durumu olmayan bir insan ödeyemeyecek yani mecburen gidecek yani tutup da durumu çok iyi olan bir insan direk para yoluna gidecek yani. Niye gitsin ki boşu boşuna o şekilde düşünüyorum yani”

Öğretmen E5’de K4 gibi bedelli askerliğin insanlar arasında eşitsizlik yarattığını *“Askere gitmek şey çıktı son zamanlarda bedelli askerlik. Askere bence gidilmesi gerekir. Eşitlik bağlamında herkesin gitmesi gerekir askere. Bir kişinin gidip bir kişinin*

para verip gitmemesi saçma geliyor bana. Çünkü zenginle fakirin orada eşitsizliği ortaya çıkıyor.” biçiminde ifade etmiştir. Görüldüğü gibi askerlik görevi aynı zamanda bireyler arasında eşitliği sağlayan bir unsur olarak görülmektedir.

Öğretmen adayı E10 bedelli askerlik durumu yerine herkes için aynı olan ortalama bir askerlik süresi olmasını istemektedir. E10’un konu ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Askerlik bence olması gereken bir şey ama şu anda bu konuda birçok spekülasyonlarda var zaten. İşte düşürülsün. Vicdani red gibi şeyler. Bence askerlik olsun ama ee şey olmasın üniversiteliler 5 ay yapsın da diğerleri 15 ay yapsın gelsin şeklinde bir şey olmasın. Yani ortalama bir şey olsun. İşte on ay olsun klasik herkes ileride çok artık bu tarz şeylerde oluyor yani de insan gücüyle savaşma gibi bir şey kalmadı artık teknolojik savaşlar oluyor ama yine de çok zor durumlara düştüğümüzde insanların hazırlıksız yakalanmaması için bir eğitimden geçip ama herkes için aynı olsun sonuçta bu insan ayrımı gibi bir şey oluyor. Herkes için aynı olsun bir askerlik eğitimi olsun diye düşünüyorum ben.”

Öğretmen adayı E7 askerlikle ilgili yaşanan üzücü olaylardan bahsetmiş ama her şeye rağmen askerliğin yapılmasına taraftar olduğunu belirtmiştir. Bu da onun için askerlik görevinin ne kadar kutsal bir görev olduğunu gösterir. E7 konuyla ilgili görüşlerini *“Terör olayında bir askerimiz şehit olduğunda o askerin ailesinden çok neredeyse ben üzülecek dereceye geliyorum. Çünkü çoğunun iki aylık üç aylık üç yaşında çocukları geride kalıyor. Veya nişanlı olarak gitmiş oluyor. O acıyı tatmak istemiyorum.”* biçiminde ifade etmiş ve bu ifadelerine rağmen *“askerlik mutlaka yapılmalı”* ifadesi ile de askerliğin ne kadar önemli bir görev olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adayı E3 ise arkadaşlarından oldukça farklı bir görüşe sahiptir çünkü o askerlik görevini özellikle üniversite mezunları için zaman kaybı olarak görmektedir. Bu da E3’ün diğer arkadaşlarından farklı bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir. E3 bu konudaki görüşünü *“İnsanlar askerliği düşünürken hayatlarını ona göre ayarlamaya çalışıyor. Hayatının en güzel dönemi askerlikle falan geçiyor 20 yaş dönemi falan. Bu aslında birazda kötü.”* biçiminde ifade etmiş ve askerliğin özellikle üniversite eğitimi gören erkekler için zaman açısından bir sorun teşkil ettiğini dile getirmiştir. Öğretmen adayı E6’da *“Askerlik yani bence askerlik vicdani bir şeydir isteyen gider istemeyen gitmez yani. Bunun serbest bırakılmasını düşünüyorum.”* ifadesi

ile askerlik görevinin zorunlu olmasını istememektedir. Bu durum da göstermektedir ki E6 askerliği sadece zorunlu bir görev olarak görmektedir.

4.2.2. Öğretmen Adaylarının Vergi Görevi Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına cumhuriyetçi vatandaşlık algısı içinde önemli bir yeri olan vergi görevi ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarının hemen hemen hepsinin vergi verme konusunda duyarlı olduğu görülmüştür. Genel olarak öğretmen adaylarının çoğunluğu vergi verilmediği takdirde devletin hizmet veremeyeceğini ifade etmektedirler. Özellikle kız öğretmen adayları vergi kaçakçılığından duydukları rahatsızlığı dile getirmişlerdir. Bu nedenle öğretmen adayları vergilerin gelire göre alınmasını istemektedir. Öğretmen adaylarından K5 ve E2 alınan vergilerin kullanımı konusuna değinerek ülkede bir kaos yaşanmaması için vergilerin doğru yerlere harcanmasını istemektedirler. Az sayıda öğretmen adayı ise devletin alması gerekenden fazla vergi istediğini düşünmektedir. Diğer öğretmen adaylarından farklı yönde bir görüşe sahip olan E6 ise vergi konusunda tamamen olumsuz görüş bildirmiştir. Tablo 4.5’de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vergi görevi algısına yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vergi Görevi Algısı

Vergi Görevi Algısı	Katılımcılar
Devletten hizmet almak için gereklidir	E3, K1, E1, K2, K10, K9, K5
Geleceğimiz için vergi verilmeli	K10
Kaos yaşanmaması için devlet aldığı vergileri kamu yararına dönüştürmeli	K5, E2
Vergi kaçakçılığı yaygın	E5, E10, K7, K6, K3
Vergi sisteminde eşitlik olmalı (Gelirle orantılı)	K7, K3, E8, E4
Vergi kaçıranlara yaptırım uygulanmalı	E8
Devlet hakkından fazla vergi alıyor	E9, K4, E4
Vergiler yüksek	K10, K9, E9, E4
Devletin ekonomik olarak gelişmesini sağlar	K1, E9, K3
Devlet ne veriyor ki ne istiyor	E6

Öğretmen adaylarında E3, K1, E1, K2, K10 ve K9 vergi verme görevi ile devletten alınan hizmetler arasında doğrudan ilişki kurmaktadır.

Öğretmen adayı E3 vergi vermenin karşılığı olarak devletten hizmet alındığını aşağıda yer alan sözleri ile ifade etmiştir.

“Vergi vermek hem bizim için hem devlet için iyi bir şey aslında. Herkesin üzerine düşen bir görev vergi verdiğin zaman illaki çarkı döndürüyorsun. O çark döndüğü zaman da illa ki bir hizmet almış olursun? Bugün atıyorum kapının önündeki çöpün temizlenmesinden tutun, kaldırım taşlarının düzenlenmesinden olsun her türlü hizmeti alabiliyorsun eğer bu hizmette bir eksiklik yaşandığı zaman vergi bir yerde sekteye uğradığı zaman baktığında tüm sistem çökmüş gibi duruyor aslında. Bu yüzden vergi vermek önemli.”

Öğretmen adayı K1 de vergilerin devletin ekonomik gelişmesi için gerekli olduğunu belirterek vergi ile hizmet ilişkisi kurmuştur. Bu da göstermektedir ki öğretmen adayı vergi vermenin sağladığı faydanın farkındadır. K1 vergi ile ilgili görüşlerini “ (...) *vergi alınmadığı zaman o ihtiyaçlar da karşılanamayacak ve devlet hani ekonomik olarak gelişemeyecek o açıdan vergilerin de alınması gerekiyor.*” biçiminde ifade etmiştir. E1’de “ (...) *Devlet (halkın) refahını sağlamak için uğraşılıyor. Bunun içinde elbette halktan belli bir para alması lazım. Belli şeylerin karşılığı olarak.*” şeklindeki ifadesiyle devlet açısından vergi almanın önemini belirtmiştir. K2 de benzer şekilde hizmet ve vergi arasında ilişki kurarak “(...) *Bize en iyi hizmeti verebilmek haklarımızı koruyabilmek için hani belli hizmetler yapması lazım mesela okul hastane istiyoruz. Yollara kaldırım istiyoruz. Bahar geldi kesin istiyoruz her şey için para gerekli vergi vermezsek olmaz (...)*” şeklindeki sözleriyle devletin gerçekleştirebileceklerinin vergiye bağlı olduğunu belirtmektedir. K10’da “(...) *Bizim de vergilerimiz devlet olarak çok yüksek ama vermemiz gerekiyor... Sürekli devlet verirse bir kazancı olmaz. Halktan bir geliri olmaz. Geleceğimiz için vergi verilmeli bir anlamda.*” vergi görevini yerine getirerek gelecek için yatırım yaptığını düşünmektedir. K9 konu ile ilgili görüşünü “*Devlete veriyoruz gibi bir anlayış var ama tamam miktarı belki bizi zorlayabilir ama vergi vermek önemli. Çünkü eğer vergi vermezsek hastaneydi bilmem neydi bunlardan faydalanamayız.*” biçimindeki ifadesi ile hizmet alabilmenin vergi vermeye bağlı olduğunu belirterek vergi oranlarından şikâyet edilmemesini istemektedir.

K5 ve E2 vergi ile verdiği paranın boş yere kullanılmamasını, kullanılırsa kaos ve kargaşa çıkacağını belirtmektedir. Görüldüğü gibi bu iki öğretmen adayı vergilerin hizmet olarak geri dönmesiyle değil vergilerin doğru yere kullanılması gerektiğiyle ilgilenmektedir. K5 bu konudaki görüşünü “*Vergi vermek sonuçta biz bu ülkenin vatandaşlarıyız. Her şeyi biz kullanıyoruz aslında şu arabanın geçtiği yolu bile. (...) Ama bunun yanında devletin de vatandaşlarından aldığı parayı da doğru kullanması lazım. (...) füzuli yerlere kullanırsa çok büyük kaos ve karmaşa olur bence.*” biçiminde ifade etmektedir. Benzer şekilde E2’de toplanan vergilerin kamu yararına dönüştürülmesi gerektiğini “*Vergiler gerektiği gibi toplum yararına toplandıktan sonra kamu yararına döndürülemiyorsa, vatandaş yararına döndürülemiyorsa vergi sisteminde de bazen problemler çıkabilir.(...)*” biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarından E5, E10, K7, K6 ve K3 ise vergi görevi ile ilgili olarak vergi kaçakçılığından, gelire göre eşit verginin uygulanmadığından, parası olup vermeme durumlarından ve vergi kaçakçılığına devletin göz yumduğundan bahsetmişlerdir.

Vergi kaçakçılığından ötürü herkesin vergi vermek istemediğinden bahseden E5 bu durumu “*Vergi vermek onu da herkes vermiyor zaten kimisi kaçırıyor falan. Şey var ülkemizde öyle bir sistem var herkesin gelirine göre. Ama dediğim gibi vergi kaçırان çok büyük şirketler var özellikle bazı şeylerde.*” biçiminde ifade etmiştir. Burada da görülmektedir ki E5 vergi konusunda eşitliğin olmamasından şikâyetçidir. E10’da halkın vergi kaçırmaya çalışmasını “*Biz sürekli isteyen bir milletiz yani bizim neden onumuz yok bizim neden elektriğimiz yok. Bizim neden söyle sanayimiz yok gibi diyoruz ama vergi vermeye geldiğinde de her türlü elimizden geldiğince kaçırmaya, üçkâğıt çevirmeye çalışıyoruz.*” biçiminde ifade etmiştir.

K7’de vergi kaçırانların devlet tarafından bilinmesine rağmen bunlara herhangi bir yaptırım uygulanmadığını düşündüğünü “*herkes de vergi vermeli. ... kimileri az veriyor. (...) Ben bunların bilindiğini düşünüyorum açıkçası ve bir şey yapılmadığını düşünüyorum (...)*” biçiminde ifade etmiştir. Bu da göstermektedir ki K7’nin vergi görevi ile ilgili güveni sarsılmıştır.

K6 de kendisinin vergisini vermesine rağmen, parası olup da vergi vermeyen insanlar olduğunu, televizyonlarda sık sık gündeme getirilen vergi verme sıralamasının da doğru olduğuna inanmadığını “*Vergi vermek için. Hepimiz vergimizi veriyoruz vergi*

kaçakçılığı yapan insanlar değiliz ama parası olup ta vermeyen insanlarda çok” biçimindeki cümleleri ile ifade etmiştir. Görülmektedir ki K6 de vergi konusunda bir eşitsizlik olduğunu düşünmektedir.

K3’de vergi kaçaklığının olmasından duyduğu memnuniyetsizliği aşağıda yer alan cümleleri ile ifade etmiştir.

“Belirli bir yer açtığında yani işletme açtığında vergi vermek zorunluluğu var. İnsanlar bu vergileri vermek zorunda çünkü ülkenin mesela ekonomik olarak kalkınmasını bu şekilde biz sağlayabiliriz. Vergi içinde mesela bazı yerlerde eşit vergi sistemi falan yani olmuyor. Vergi kaçakçılığı yapanlar var doğuda hatta haberlerde filan çıkmıştı doğuda bayağı vergi kaçakçılığı yapılıyor. Onlar aslında ülkemize yani ülkemizin ekonomik olarak kalkınmasına zarar veriyorlar. Daha çok gayri safi milli hâsılamızın azalmasına neden oluyorlar. O yüzden her vatandaşın bunu bilinçli bir şekilde yani vergisini vermesi gerekiyor bunlar.”

E8 de vergi konusunda zengin ile fakir arasında bir ayrım olmaması gerektiğini, halka vergi konusunda zulüm yapılmaması gerektiğini ifade etmektedir. O da diğer arkadaşları gibi vergilerin gelirle orantılı olarak alınmasını istemektedir. E8 bu konudaki görüşlerini “*(Devlet) en azından eşit orantılı bir şekilde vergi toplamalı halktan. Halka baskı, zulüm yapmamak lazım bu konuda*” biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarından E9, K4 ve E4 verginin önemini bildiklerini ve vergi oranlarının daha düşük olması durumunda daha gönüllü bir şekilde vergi verebileceklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmen adayı E9 “*Vergi oranları yüksek ama vermek zorundayız istemesek de hepsini. (...) Çünkü vergi vermeden devlet ilerlemez bunun farkındayız. Verginin önemini de biliyoruz. Vergiler düşük olsa biz bunu gönüllü veririz ki devlet daha çok kazansın.*” biçiminde ifadesiyle vergilerin yüksekliğinden şikâyetçi olduğunu göstermiş ancak verginin önemini de bildiğini “*vergimizi vermemiz gerekiyor*” şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen adayı K4 vergi görevi ile ilgili görüşlerini belirtirken, devletin alması gerekenden daha fazla vergi aldığını düşündüğünü aşağıda yer alan ifadelerle belirtmiştir.

“Vergiler zaten her şeye fazla fazla vergi koyarak kendi yapması gerekenleri vatandaştan çıkartarak aşırı bir vergiye gidilme en azından benim bildiğim o kadar. Onun dışında üst düzeyde vergi veriyoruz devlet bence devlet yapması gerekenleri yapmıyor direk vatandaşın üzerine bindiriyor. Vergi, ona zam buna zam, yeterince veriyoruz zaten fazlasını devlet istiyor azaltılmalı bence devlet hakkından fazlasını istiyor.”

Öğretmen adayı E4 de devlet vergileri adil bir şekilde alıyorsa vergi verebileceğini *“Devlet adil bir şekilde anayasal ve demokratik bir devletin gerektiği şekilde bunu istiyorsa vergi vermeyi kesinlikle destekliyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir. E4’ün sözlerinden vergilerin adil olarak alındığından şüphesi olduğunu anlamaktayız.

Öğretmen adayı E6 ise diğer öğretmen adaylarından farklı yönde bir görüş bildirerek zorla vergi verdiğini, vergilerin hizmet olarak geri döndüğünü düşünmediğini şu sözleriyle *“Vergi borcu. Hani vatandaşlık görevi olarak görülüyor ama hani ne verdin ki ne istiyorsun gibi bir mantık var hani. Bu bence bir görev değildir vatandaşlık görevi değildir yapabiliyorsan karşılığını alabiliyorsan bu bir görevdir.”* ifade etmiştir.

4.2.3. Öğretmen Adaylarının Kanun ve Kurallara Uyuma Görevi Algısı

Öğretmen adaylarına vatandaşlık görevlerinden biri olan kanun ve kurallara uyuma görevi ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının tamamı kanun ve kurallara uyulmasını istemektedir. Öğretmen adaylarının bu şekilde düşünmesinin ise beş sebebi bulunmaktadır. Buna göre kanun ve kurallara toplumun huzuru için, ceza gibi bir yaptırımı olduğu için, yasalarda yer alan bir vatandaşlık görevi olduğu için, can güvenliği için ve ülkenin gelişimini sağlamak için uyulmalıdır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu kanun ve kuralların uyulması ile ilgili görüş bildirirken, öğretmen adaylarından K7 ve E10 ise kanun ve kuralların uygulanışı ile ilgilenererek bu kuralların uygulanmasında eşitlik olmasını istemişlerdir. E1 kanun ve kuralların uygulanması aşamasında devletin hak gözetici olmasını istemektedir. E5 ve K4 kanun ve kuralların bazılarını uyulmadığını düşünmektedir. Tablo 4.6’da Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kanun ve kurallara uyuma görevi algısına yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kanun ve Kurallara Uyma Görevi Algısı

Kanun ve Kurallara Uyma Görevi Algısı	Katılımcılar
Toplumun huzuru için uyulmalı	K1, K2, E9, K6, K7, E10, K9, K10, E6, E7, E4
Yasalarda yer alan bir vatandaşlık görevi olduğu için uyulmalı	K4, K3, E8, K5, K1, E6, E4
Yaptırımı olduğu için uyulmalı	E2, E4, K3
Ülkenin gelişmesi için uyulmalı	K4, K10, K2
Can güvenliği için uyulmalı	E3, K2, K8
Devlet hak gözetici olmalı	E1
Uygulamada eşitlik olmalı	K7, E10
Her kanuna uyulmuyor	E5, K4

Öğretmen adaylarından E3, K1, E8, K2, E9, K6, K7, E10, K9, K10, E6 ve E7; kanun ve kurallara mutlaka uyulması gerektiğini ifade ederek uyulmadığı zaman karşılaşılabilecek sorunlardan örnekler vermişlerdir. Kanun ve kurallara uyulmadığı zaman toplumda huzur ortamının olmayacağını ve kaos yaşanacağını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayı E3 konu ile ilgili görüşünü ifade ederken kanun ve kurallara uyulmadığı takdirde karşılaşılabilecek sorunları “*Kanun ve kurallara uymak birebir en önemlilerinden biri. Bugün kırmızı ışıkta geçmek bile en ufaktan sorun oluyor. Kırmızı ışıkta geçen bir araba atıyorum yeşil ışıkta geçmiş bi de ben geçmişim o arada arabaların çarpma ihtimali bile var.*” biçiminde ifade etmiştir.

K1 anayasada yer alan kanun ve kurallara uyulması gerektiğini aşağıdaki cümleleri ile ifade etmiştir.

“Kanun ve kurallara uymak da insanlar hani anayasada eğer konulmuşsa kadın hakları kadınlar son zamanlarda şiddete uğruyor bu kadın hakları mesela olsun eşitlik hakkı olsun kanunlarla belirlenmiş insanların bunlara dikkat etmesi gerekiyor. Çünkü dikkat edilmediği zaman kaos ortamı oluşur ve hani ülke bunalıma girebilir ve insanlar daha huzur içinde yaşayamaz ve daha refah bir ortam olmaz.”

Öğretmen adayı E8’de K1 ile benzer noktaya vurgu yaparak kanun ve kurallara anayasada yer aldığı için uyulması gerektiğini “*Anayasanın belirlediği kurallara uyulmalı.*” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmen adayı K2’de kanun ve kurallara uymanın toplumun gelişmesi için önemli olduğunu belirterek kurallara uyulmaması durumunda kaos yaşanabileceğini aşağıda yer alan ifadelerle belirtmiştir.

“Kanun ve kurallara kesinlikle uyulmalı diye düşünüyorum. Çünkü bu düzensizliğe neden olur. Düzensizlikte de kişilerin yani güvenliği en basitinden sağlanamaz. Daha sonra insanlar birbirlerine zarar verebilirler. Hayat çok önemli bir şey can güvenliği kesinlikle sağlanmalı. Her şey belirli bir kuralına dâhil olmalı diye düşünüyorum. Çünkü toplumların gelişmesi içinde konulan kanunlar ve onların uygulanması çok önemlidir. (...)”

Öğretmen adayı E9’da kaos ortamı oluşmaması için kanun ve kurallara uyulması gerektiğini “*Uyulması uymak zorundayız ve karşımızdakileri de uyması için teşvik etmeliyiz ki toplumda rahat bir düzen olsun kaos ortamı olmasın*” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. Ayrıca E9 kanun ve kurallara uymayanları da uyarmamız gerektiğini belirterek bu konuda duyarlı olduğunu göstermiştir.

Öğretmen adayı K6’de toplumdaki huzur için kanun ve kurallara uyulması gerektiğini “*(...) hayatı huzurlu bir şekilde devam ettirmek için kurallara uymak zorundasın (...)*” biçimindeki sözleri ile ifade ederken; öğretmen adayı K7’de kanun ve kurallara herkesin uyması gerektiğini “*Kanun ve kurallara uymalıyız. Çünkü bir düzen yoksa belirli şeyler konulmamışsa insanlar o çerçevenin içinden çıkıp çok sapıtabiliyorlar. Bir düzen yoksa belirli şeyle konulmamışsa insanlar o çerçevenin içinden çıkabiliyor(...)* Belli bir düzen çerçeve olması lazım ki o herkese göre aynı olması lazım.” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. Öğretmen adayı E10’ da K7 ile benzer şekilde herkesin eşit şartlarda kanun ve kurallara uyması gerektiğini “*Herkesin eşit şartlarda bu kanun ve kuralları uygulaması lazım (...)* Tamam, belki bizim için bugün kötüdür ama sonuçta bu düzen sağlaması için gerekli şeyler. Bence insanlar kanunlara sonuna kadar uymalı.” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmen adayı K9’da kanun ve kurallara uyularak toplumsal düzenin sağlandığını “*Kanunlara uymazsak toplumsal düzensizlik olur. Hani sonuçta aynı topraklarda*

yaşıyoruz birbirimizle anlaşmak zorundayız. (...) Hani eğer kanunlar olmazsa hani kanun diye bir şey olmazsa zaten düzende olmaz, barınamayız.” biçimindeki sözleri ifade etmiştir. Öğretmen adayı K10’da toplum düzeninin sağlanmasında kanun ve kuralların yerini “*Toplum düzenini devletin düzenini sürekli devletin bekasını hatta öyle diyeyim devletin sürekliliğini sağlayabilmek için her vatandaşın devletin topluma dayattığı bir takım kanunu düzenlemeleri devletin de denetimi altında işlemesi, yapması, uygulaması gerekir.*” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. K10 ayrıca devletin sürekliliğinin de kanun ve kurallara uyulmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Öğretmen adayı E6 da “*Toplumda düzeni sağlayan bir vatandaşlık görevi olduğunu düşünüyorum*” ifadesi ile toplumdaki düzeni sağlama adına kanun ve kurallara uyulması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde öğretmen adayı E7’de “*Bir sürü sorun yaşıyor son zamanlarda. Onun için kurallara uyulmalı*” ifadesi ile kanun ve kurallara uyulduğu takdirde toplumdaki sorunların çözüleceğine dikkat çekmektedir.

Öğretmen adaylarından E4, E2, K8 ve K5; yasalarla sınırları belirlenmiş olan kanun ve kurallara uymanın zorunlu bir durum olduğundan, uymama durumunda yaşanacak olan hukuki yaptırımlardan bahsetmişlerdir. Öğretmen adayı E4 kanun ve kurallara uyulmadığı zaman neler olacağını “*Kanun ve yasalar dediğimiz zaman burada zaten caydırıcı bir şey vardır. Bunun sonucunda uyulmadığı zaman belli yaptırımlar vardır. Bu yüzden uyulması gerekir diye düşünüyorum. Kanun ve yasalara uymamak zaten başkalarının, devletin veya başkalarının alanına girmek demektir, ihlal etmek demektir.*” biçiminde ifade etmiştir. E2’de benzer şekilde “*belli başlı yaptırımları müeyyideleri vardır. Ben bunların yerine getirilmesi gerektiğine inanıyorum.*” biçimindeki sözleri ile yaptırımlardan bahsetmiştir. Öğretmen adayı K8’de “*insan yaşamı için bunların düzgün bir şekilde korunması gerektiği için uyulmalı. Kanun ve kurallar zaten işte hani insanlar buna daha belli bir yaptırım olunca nedense insanlar hani daha çok uyuyor*” ifadesi ile kanun ve kurallara zorunluluktan değil de düzeni sağlamak için uyulması gerektiğini belirtmektedir.

K5 kanun ve kurallara uyulması ile ilgili görüşünü “*Kanunlara uyma birazcık motomot olacak ama kanunlara uyma kanunlar ne için yapılmıştır uymak için yapılmıştır çoğu da zaten mantıklı mantıklı olmak zorundadır kanunlar var uyalım.(...) Bence geneli mantıklı bence o geneller içinde de bazılarına göz yumacağız çünkü devlet demiş*

yumacağız.” biçiminde ifade etmiştir. Burada da görülmektedir ki K5 zorunluluktan ötürü kanun ve kurallara uyulmasını istemektedir.

Öğretmen adayı K3’de vatandaşlık sorumluluklarımızı yerine getirmek için kanun ve kurallara uymamız gerektiğini ifade etmekte, uymadığımız takdirde suç işlemiş sayılacağımızı belirterek durumun hukuki boyutunu ortaya koymaktadır. K3’ün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Bu yasalara ve kurallara göre uyulması ve öyle şekilde davranılması gerekiyor. Eğer yani biz yaşadığımız ülkenin kurallarına yasalarına anayasalarına uymazsak ülkemizi yani nasıl desem o ülkede tam yaşamış olmayız veya bir şekilde suçlu durumunda oluruz zaten biz vatandaş olarak bağlıysak bu ülkeye her şeyi kabul etmiş bulunuyoruz. O yasaları anayasasını görev ve sorumlulukların verdiği her şeyi biz kabul ediyoruz yani onları yapmamız gerekiyor.”

Öğretmen adaylarından K4 ve E5, kanun ve kurallara uyulmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayı K4’ün “*Vatandaş yani kanunlara bir şekilde uyması gerekiyor ki yani ülkemizin seviyesi zaten belli kurallara uyulmuyor söyle yapılıyor bence uyulmalı ki belli seviyeye gelebilelim.*” biçimindeki ifadesinde ve öğretmen adayı E5’in “*Kanun ve kurallara uymak evet vatandaşlık görevi ama her kanunda uyulmuyor maalesef. Ben de aynı uyuyorum diyemeyeceğim.*” biçimindeki ifadesinde vatandaşlık görevinin tam olarak yerine getirilmediğine dikkat çekilmektedir.

Öğretmen adayı E1’de olaya farklı bir açıdan bakarak devletin kanun ve kuralları uygulama sürecinde hak gözetici olması durumuna göre kanun ve kurallara uyulabileceğini “*Kanun ve kurallara uymak, devlet ne kadar kanun ve kurallarda hak gözetici olursa ondan sonra millette bu kanun ve kuralları uygulamada en iyi şekilde yerine getireceğine inanıyorum.*” ifadesi ile vurgulamakta, kanun ve kurallara uymada vatandaş ve devlet arasındaki çıkar ilişkisinden bahsetmektedir.

4.2.4. Öğretmen Adaylarının Seçme Seçilme Görevi (Hakkı) Algısı

Öğretmen adaylarının vatandaşlık görevlerinden biri olan seçme seçilme görevi ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının seçme seçilme görevi (hakkı) denilince akıllarına en çok genel ve yerel seçimlerde oy kullanma görevi gelmiştir. Öğretmen adaylarının tamamına yakınının oy kullanmanın öneminin farkında olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları üç amaç için oy kullanılmasını istemektedirler. Öğretmen

adaylarının büyük çoğunluğu demokrasinin gereği olarak oy kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu öğretmen adayları boş oya karşı olduklarını, vatandaşın görüşünü belirtmek için mutlaka desteklediği parti/kişi için oy vererek seçme seçilme hakkını kullanmasını istemektedirler. Bu şekilde düşünen öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunu kız öğrenciler oluşturmaktadır. Az sayıda öğretmen adayı ise vatandaşlık görevi olduğu için oy kullanılması gerektiğini belirtmektedir. K4 ise ülkenin iyiliği için oy kullanılması gerektiğini belirtmiştir. K4, K3 ve E9 seçimlere katılmanın kişinin özgür düşüncesinin yansıması olduğunu belirtir. E9 ise seçme seçilme görevinden bahsederken oy kullanmanın gerekliliğinden çok bu görevin birey üzerindeki etkilerinden bahsetmiştir. E9' a göre seçme seçilme görevi kişinin toplumdaki varlığının kanıtıdır. Az sayıda erkek öğretmen adayı oy kullanmanın tercih meselesi olduğunu belirterek seçimlere katılmanın çok da gerekli olmadığını belirterek demokratik olmayan bir tutum sergilemişlerdir. Tablo 4.7'de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının seçme seçilme görevi algısına yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Seçme Seçilme Görevi Algısı

Seçme Seçilme Görevi Algısı	Katılımcılar
Demokrasinin gereği olarak oy kullanılmalı	K1, K4, K2, K5, E1, K6, K7, E10, K10, E2, E5, E9, K3, K8
Ülkenin iyiliği için seçimlere katılmalı	K4
Vatandaşlık görevi olduğundan seçimlere katılmalı	E7, E4, K3
Kişinin özgürlüğünün yansıması	K4, K3, E9
Kişinin toplumdaki varlığının kanıtı	E9
Bireyin tercihiyle ilgili olmalı	E3, E6, E8

Öğretmen adaylarından K1, K4, K2, K5, E1, K6, K7, E10, K10, E2, E5 ve E9 demokrasinin gereği olarak oy kullanmanın önemine dikkat çekmektedirler. K1 seçme seçilme göreviyle ilgili olarak yönetimde söz sahibi olmak adına desteklediği kişilerin başa gelebilmesi için oy kullanmanın önemli olduğuna dikkat çekmektedir. K1'in görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Bir ülkede, diktatör bir yöneticinin gelmesini istemiyorlarsa hani halkın belirlediği herkesin mutlu olabileceği bir devlet olabilmesi için ortak bir kararlar

belli bir yönetici seçilmeli o yüzden seçme ve seçilme hakkı şarttır. Hani olmadığı zaman demokrasiden de bahsedilemez Cumhuriyetten de bahsedilemez. O yüzden seçme ve seçilme hakkından herkesin yararlanması gerekiyor. (...)”

K4 devletin ve ülkenin iyiliği için oy kullanılması gerektiğini belirtir. Ayrıca seçimlere katılma ile özgürlük arasında bir ilişki olduğunu belirtir. K4’ün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Seçimler bence her vatandaşın görüşü farklıdır mutlaka bu özgürlüğünü yani bu senin hakkındır özgürlüğüdür sen kendi görüşünü bir şekilde seçimlere katılarak gösteriyorsun yani bilmiyorum oy kullanmama, boşa kullanma saçma geliyor sen bir bireysin görüşün olsun olmasın sen devletin ülkenin iyiliği için hangisi geliyorsa bir şekilde ona oy vermelisin? Yani seçme seçilme hakkı her türlü kullanılmalı.”

K2’de boş oya karşı olduğunu “... Seçimlerde boş oy kullanmasına karşıyım bir kere herkes bir şekilde hani artık neye göre kimi kişiye kimi toplum için benim için en iyisi neyse onu düşünerek veriyor. Herkes farklı düşüncelerden yola çıkarak oy kullanıyor ama kesinlikle oy kullanılmalı diye düşünüyorum.” biçimindeki sözleriyle ifade ederken bireyin ister kendisini ister toplumu düşünerek ama mutlaka oy kullanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu da göstermektedir ki bu öğretmen adayı seçimlere katılma konusunda bilinçlidir. Öğretmen adayı K5’de K2 ile benzer görüşlere sahip olup o da her vatandaşın mutlaka oyunu kullanması gerektiğini “Oy kullanıyorum ve bence her vatandaşın kullanması gerekli. Çünkü biz bu yönetimleyiz onlar bizi yönetiyor ve biz de onları bir şekilde seçmeliyiz. Evet, belki bizim istediğimiz olmuyor ama çoğunluğun istediği oluyor. (...)” biçimindeki sözleriyle belirtmektedir.

Öğretmen adayı E1’de “Her Türk vatandaşı gibi her insanın bir görüşü vardır. Bir siyasi görüşü vardır. Buna mütakellipte gerekli siyasi partiler aracılığıyla haklarını kullanır.” biçimindeki sözleri ile her vatandaşın seçme seçilme hakkı sayesinde görüşünü ortaya koyması gerektiğini ifade etmektedir. K6’da E1 ile benzer görüşe sahip olup her insanın bir görüşü olduğunu bu nedenle de oy kullanılması gerektiğini “Herkesin oy vermesi gerekiyor (...) vermezsen muhalif parti iktidar partiye gidiyor onu biliyorum.” biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen adayı K7 “Bizi yönetecek insanları tabi ki seçmeliyiz.” biçimindeki sözleriyle herkesin bir görüşünün olması ve bunu seçimlerde yansıtmaları gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen adayı E10’da herkesin

seçme seçilme hakkını kullanması gerektiğine vurgu yaparak demokrasinin gereği olarak herkesin seçimlere katılmasını istediğini “(...) *seçme ve seçilme hakkı verilmiş herkese ancak seçimlere katılımlar az oluyor oy kullanmaya gitme mesela sonuçta bu bir hak kimse zorla gidin oy kullanın demiyor. İnsanların bu haklarını kullanmaları ve oy kullanmaları gerekiyor.*(...)” biçimindeki sözleri ile ifade etmektedir. Öğretmen adayı E9, diğer öğretmen adaylarından farklı olarak, seçimlere daha fazla anlam yüklemekte ve seçimlere katılmanın bireyi birey yapan en önemli özellik olduğunu belirtmektedir. Seçimlere böyle bir anlam yüklemek E9’un bu konuda oldukça bilinçli olduğunu gösterir. E9’un görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Seçimlere katılması zaten bir bireyin birey olduğunu kanıtlayan en büyük özelliktir ki bu toplumda varlığını senin kanıtlar. Oy kullanarak, istediğini seçme özgürlüğü olarak, doğru gördüğünü başa getirme isteği olarak veya doğru bildiğini yapmak bireyi tamamlayan en önemli özelliklerden biridir seçme seçilme.”

Öğretmen adayı K8’de “*Demokratik bir ülkede yaşadığımız için bizi yönetecek olan insanları kendimiz seçerek belirlemek zorundayız. Bu zaten demokrasinin gereği.*(...) *sadece bir grubun haklarının savunulması onlara yönelik değil yönetimdekilere bütün herkesin eşitliğini sağlayacak şekilde olmasından yanayım devlet yönetiminin.*” biçimindeki sözleriyle yönetimdeki herkesin hakkının savunulması için seçme seçilme hakkımızı kullanmamız gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmen adayı K10 bireylerin seçme seçilme hakkını kullanarak siyasete yön vermesi gerektiğine “*Bu devlette şuyumuz olsun şu eksik diye etrafta dolanıp sürekli orayı burayı taşılayıp insanların da emeklerine karşı büyük saygısızlık etmektense (...) benim fikrimce (...) seçme seçilme bir halkın siyasete yön vermesinde de çok önemlidir.*” biçimindeki sözleri ile dikkat çekmiştir. Öğretmen adayı E2’de insanların kararsız kalmaları yerine oy kullanmaları gerektiğini “*İnsanların kararsız kalıp hiç bir şekilde adım atmamasındansa ben seçim hakkını kullanmasını tabiki savunuyorum.*” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. Öğretmen adayı E5’de çalışmalarını beğendiği partiye oy vererek destek olduğunu “*Partinin yaptığı faaliyetleri beğeniyorum. Demokratik hakkım*” biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarından E3 ve E6 diğer öğretmen adaylarından farklı yönde bir görüş bildirerek seçimlere katılımın tercih meselesi olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmen

adayı E3 *“Seçimler kişinin kendi tercihi mesela birinin benim üzerimde otorite kurmasını istiyorsam benim adıma kararlar almasını istiyorsam ben onu seçerdim yani seçimler öyle bir şey yani. ... tercihim yoksa seçime bile girmem. Tercih meselesi diyebiliriz seçimler için (...)”* biçimindeki sözleriyle seçme seçilme hakkını bir tercih meselesi olarak gördüğünü ve kişilerin tercihi olmaması durumunda seçimlere katılmanın da gerekli olmadığını ifade etmiştir. Görülmektedir ki bu ğretmen adayında demokrasi bilinci oluşmamıştır. Öğretmen adayı E6’da oy kullanmanın tercihe bağlı olduğunu *“Oy kullanmak demokrasi değildir. Zorunlu olan hiçbir şey demokrasi değildir hani. O da oy kullanmama hakkından yana olmalıdır. Oy kullanmıyorsa bile yani belki istediği bir parti yoktur ortada hani. Bu da bence bir haktır. Oy kullanmama hakkıdır.”* biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen adayı E8 ise seçme seçilme hakkını farklı bir açıdan değerlendirmekte ve süreçte yaşanan olumsuzlukları dile getirmektedir. E8 *“Partiler adam belirliyor diyor ki işte dört tane beş tane adam veriyor önümüze bunları seçeceksiniz diyor.”* biçimindeki sözleriyle bireylerin değil partilerin belirlediği kişileri seçtiğimizi belirterek bu kişilerin de halka yönelik çalışmalar yapmadığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarından E7, E4 ve K3 seçme seçilme görevinin (hakkının) bir vatandaşlık görevi olduğu ve bu görevin yerine getirilmesi gerektiği üzerine vurgu yapmışlardır.

Öğretmen adayı E7’de konu hakkındaki görüşünü *“Yerine getirilmesi gereken vatandaşlık görevi olduğunu düşünüyorum”* biçiminde ifade etmiştir. Benzer görüşe sahip olan ğretmen adayı E4’de bu konudaki görüşünü *“Seçimlere katılmak tabii ki bir vatandaşın öncelikli bir grevevidir çünkü. Devlet olarak zaten. Bu yöneticileri temsil hakkını kullanıp biz seçimlerle yerine getiriyoruz bu görevimizi. Onlar bizi temsili olarak orada bizi temsil ediyor. (...)”*biçimindeki ifadeleri ile belirtmiştir.

Öğretmen adayı K3’de bu ülkede yaşayan vatandaşların seçme seçilme hakkını kullanarak demokrasinin gereğini yerine getirmesi gerektiğini aşağıda yer alan sözleri ile ifade etmiştir.

“Mesela seçme ve seçilme hakkı. Seçimler yapıldığında, referandumlar yapıldığında biz kendi görevimizi yapmak zorundayız. Biz bu seçimlere katılmak zorundayız. Sonuçta yani bu ülkede bizde yaşıyoruz. Bizde bir vatandaş olarak

kendi özgürce düşüncemizi demokrasi değerlerimize göre işte o seçimlerde yansıtmalıyız bence.”

4.3. Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algısını ortaya çıkarmak için “Küresel vatandaşı nasıl tanımlarsınız?” sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, özellikle kız öğretmen adayları, küresel vatandaş kavramını evrensel değerlere göre davranan kişi olarak tanımlamıştır. Öğretmen adayları bu evrensel değerler hakkında açıklamalar da yapmışlardır. Öğretmen adaylarının bir kısmında küresel vatandaşın kendi ülkesi ve farklı ülkelerde yaşayan insanların sorunlarına duyarlı olması gerektiğini belirtmiştir. Özellikle erkek öğretmen adayları küresel vatandaşın farklılıklara hoşgörüsüyle yaklaşması gerektiğini ifade etmektedir. Az sayıda öğretmen adayı küresel vatandaşın dünya hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini belirtmektedirler. E10, K1 ve E3 küresel vatandaşın kendi ülkesi ve dünya için faydalı olması gerektiğini belirtmektedirler. E7, küresel vatandaşın farklı kültürlerle etkileşim içinde olması gerektiğini belirtirken K10, küresel vatandaşın yabancı dil bilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca K10 diğer arkadaşlarından farklı olarak bireylere nasıl küresel vatandaş özelliği kazandırılabilceği hakkında bilgiler vermiştir. Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlıkla ilgili ifadelerinin literatürde yer alan küresel vatandaşlık özellikleriyle örtüştüğü görülür. E1, diğer arkadaşlarından farklı yönde görüş bildirerek küresel vatandaş kavramının tek tip vatandaş yaratmaya çalıştığı için kendi vatandaşlık anlayışıyla uyuşmayacağını ifade ederek küresel vatandaşlığı tanımlamaktan kaçınmıştır. K6 ve K9 ise konu hakkında bilgisi olmadığını belirterek bir tanım yapmamışlardır. Tablo 4.8’de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algısına yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarından K1, K8, E3 ve E10; küresel vatandaşlığı ülkesindeki ve dünyadaki sorunları görüp bu sorunlara duyarlı olmak, ayrıca dünyadaki ve ülkesindeki insanlara faydalı olmak için çalışmak şeklinde algılamaktadırlar.

Tablo 4.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Algısı

Küresel Vatandaşlık Algısı	Katılımcılar
Farklı ülkelerdeki insanların yaşadığı sorunlara duyarlı olmak	K1, K8, E3, E10, E2
Dünyadaki insanlara hoşgörüyle yaklaşmak	E10, E6, E9, E5, K2
Evrensel değerlere göre hareket etmek	K2, K3, E2, K5, K4, E5, E4
Dünyadaki gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmak	E4, K7, E8
Yabancı dil bilmek	K10
Farklı kültürlerle etkileşim içinde olmak	E7
Benzer özelliklere sahip bireyler & Tek tip vatandaş	E1
Dünyaya faydalı olmak	E10, K1, E3
Konu hakkında bilgisi yok	K6, K9

Öğretmen adayı K1, küresel vatandaşlık ile ilgili görüşünü dile getirirken, küresel vatandaşın diğer ülkelerdeki insanların sorunlarını farkederek ve onlara yararlı olmaya çalışan bir vatandaş olduğunu aşağıdaki cümleleri ile ifade etmiştir.

“Küresel vatandaşlıkta diğer ülkelerdeki insanların bulunduğu sorunları görebilmek onlarla aynı duygu içerisinde olabilmek hani onlara nasıl faydalı olunabileceğini düşünmek onların biz kendi ülkemiz için nasıl ... yararlı bir vatandaş olabiliriz düşündüğümüz gibi diğer ülkedeki insanların yaşadığı o sıkıntılara da bir de ortak olmalıyız şeklinde olabilir.”

K8’de K1 ile benzer şekilde “*Küresel vatandaş sadece yaşadığı yere yaşadığı ülkeye değil bütün dünyaya karşı duyarlı olan vatandaştır bence.*” biçimindeki ifadesi ile küresel vatandaşın dünyaya duyarlı olması gerektiğini dile getirmiştir. Benzer yönde görüş bildiren öğretmen adayı E3’de “*(...) Dünyanın geleceğini düşünen, dünyayla ilgili görüşlerini sunan işte, basit düşünmekten ziyade daha çok geniş çerçevede düşünen, dünyayı yapılandırmaya çalışan herkesi de peşinden koşturacak küresel vatandaş odur işte dünyanın iyiliği için ... en iyi şekilde çalışandır aslında.*” ifadesi ile küresel vatandaşın dünya için faydalı olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

E10’da E3 ile benzer görüşlere sahip olup küresel vatandaşın dünyaya faydalı olmasını istemektedir. Ayrıca E3’den farklı olarak E10 küresel vatandaşın dünyadaki

vatandaşlara hoşgörölü davranarak, dünyayı kirletmemesini istemektedir. E10 küresel vatandaşlık ile ilgili görüşünü aşğıdaki cümleler ile ifade etmiştir.

“Küresel vatandaş olma kavramı dünya bizim aldığımız gerek ahlak, gerek aile yapısı gereğı de insan dünyadaki insanlara hoşgörölüyle bakmalı. Dünya için ne yapabiliriz en azından dünyamızı kirletmeyebiliriz. Biraz daha düzenli davranabiliriz. Biraz daha kaynaklarımızı düzenli kullanabiliriz. Bence dediğimiz gibi insan dünyaya da faydalı bir birey olmalı. Sadece kendisini ve ülkesini değil bütün dünyayı sonuçta dünya bizim vatanımız dünyada yaşıyoruz. Dünyamıza da sahip çıkmalıyız.”

Öğretmen adaylarından E6, E9 ve E5 ise küresel vatandaşın, insanlar arasında ayrım yapmayan, herkesin eşit olduğı inancına sahip olan ve bu doğrultuda insanlara hoşgörölü ile yaklaşan kişi olduğunu ifade etmişlerdir

Öğretmen adayı E6’da “*Hiçbir insanın öbür insandan farkı olmamasıdır yani.*” ifadesi ile küresel vatandaşlık teriminde hoşgörölüyü, dünyadaki vatandaşlar arasında bir eşitlik olmasını ön plana çıkarmaktadır. E9’da hoşgörölüye vurgu yaparak konu ile ilgili görüşlerini “... *Küresel vatandaş olduğı zaman bir insan ayrım yapmaz. Bütün toplumu dünyayı bir olarak görür. Bunların içinde ayrımcılık olmadığını herkesin eşit olduğunu, bunların eşit oranda haklara sahip olduğunu düşünen kişidir küresel vatandaş.*” şeklinde dile getirmiştir. E5’ de “*Küresel vatandaş deyince evrensel değerler mesela. Çok basit şey söylersem yere düşürmemek çöpe atmamak mesela çevreye biraz daha duyarlı olma insana saygılı olma gibi birazda evrensel değerler aklıma geliyor. Saygı ve hoşgörölü olan diğer dinlere karşı görüşlere karşı saygılı olan kişilerin.*” biçimindeki sözleriyle hoşgörölü kavramını dinler boyutunda ele alarak küresel vatandaşın saygılı ve hoşgörölü olması gerektiğı üzerine vurgu yapmıştır. E5 ayrıca evrensel değerler ile çevre gibi konulara da değinmiştir.

Öğretmen adaylarından K2, K3, E2, K5, K4 ve E4; küresel vatandaş kavramını bireyin dünyanın her tarafındaki insan hakları ile ilgili kurallara uyması, vatandaşlık sorumluluklarını (özellikle kanun ve kurallara uymak) kendi ülkesi ve dünya ülkeleri için yerine getirmesi, kendi ülkesi gibi dünya ülkeleri için sorumluluk duyması ve evrensel değerlere göre hareket etmesi şeklinde ifade etmektedirler.

K2 küresel vatandaşlıkla ilgili görüşlerini “*Küresel vatandaş. Yani evrensel değerler, insan hakları ondan sonra çocuk hakları. Bunları işte aynı açıdan bakabilen insanlar. Değerler inançlar bir kenara bırakılacak tamamen insana insan olduğu için değer verilecek.*” biçiminde dile getirirken evrensel değerlere vurgu yapmıştır. Aynı zamanda küresel vatandaşın hoşgörülü olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde öğretmen adayı K3 küresel vatandaşın farklı ülkelerde yaşayan insanlara duyarlı olması gerektiğini belirterek küresel vatandaşın bilinçli bir vatandaş olmasını istemektedir. K3’ün konu ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Küresel vatandaş deyince aklıma yani mesela insan hakları beyannamesi var. Yani haklar genel. Nerdeyse dünyanın her yerindeki ülkeler kabul etmiş. İşte o haklarını bilen ondan sonra sorumluluklar var işte yani nasıl desem başka insanların hakkını gasp etmeyen ondan sonra canına zarar vermeyen.”

Öğretmen adayı E2’de küresel vatandaşın kendi toplumundaki kuralların dışında evrensel kurallara uyması gerektiğini belirtmiştir. Bunun dışında E2 küresel vatandaşın ülkeler arasında farklılık gözetmeksizin herkese yardım etmesi gerektiğini aşağıdaki cümleleri ile dile getirmiştir.

“Yaşadıklarımızın ve davranışlarımızın toplumumuzun hukuk kuralları dışında başka bir yere gittiğimizde ya da farklı kültürlerden insanlar geldiğinde de ortak duygularla, fikirlerle hareket etmek, bazı evrensel kurallar olduğunu belirlemek bu da örneğin diyelim yabancı bir kültürde ya da farklı bir ülkede bir deprem olduğunda o ülkeye hangi kültürden olursa olsun bir insanın yardım etmesi buna örnek verebilirim. Küresel vatandaşlık fikri bence bu.”

Öğretmen adayı K5’de “*Tüm dünya ülkelerindeki kurallara uyan, tüm dünyayı kendi ülkesi vatanı gibi benimseyen bir vatandaş olur küresel insan diye düşünüyorum.*” biçimindeki ifadesi ile küresel vatandaşın dünyayı da ülkesi gibi sahiplenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. K4 de “*(...) Çok fazla bilgim olmadığı için sağlıklı cevaplar da veremiyorum ama... Küresel vatandaş her yerde aynıdır kendi ülkemiz de de aynı haklara sahiptir. Aynı görevleri yerine getirir. Diğer ülkelerde de o şekil düşünüyorum yani.*” biçimindeki ifadesi ile bu konuda yeterli bilgisi olmadığına da dikkat çekerek o da hakların ve görevlerin evrenselliğine vurgu yapmıştır.

Öğretmen adayı E4’de “*Küresel vatandaş olma kavramı. Dünya’daki belirli normlara insan hakları ve konusu. Ve temel hak ve özgürlükler konusunda yeterli bilgiye sahip*

olma ve bu standartları yakalayabilmiş bir vatandaş diyebilirim. Ve dünyadaki gelişmeleri yeterince takip edebilen ve faydalanabilen bir vatandaş.” ifadesi ile diğer arkadaşlarından farklı olarak evrensel değerlerin dışında küresel vatandaşın dünyadan da haberdar olması ve dünyadaki gelişmeleri takip etmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Öğretmen adayı K10 ise diğer öğretmen adaylarından farklı olarak küresel vatandaşın dil bilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca devletin bireylerin küresel vatandaş özellikleri kazanmasına yardımcı olmasını istemektedir. K10 “ ... *dünya vatandaşı olmak gerekiyor algılarının biraz daha açık olması gerekiyor. Halkımızı devletimizi bizden sonra gelecek nesilleri böyle bakış açılarını biraz daha açık tutmak adına işte dil bilmemiz gerektiğini düşünüyorum.*” biçimindeki ifadesi ile küresel vatandaşın ufkunun açık olması ve dil bilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. K10 küresel vatandaşın nasıl yetiştirileceği üzerine önerilerini aşağıdaki cümleleri ile dile getirmiştir.

“Devlet tarafından da yani nasıl desteklenir eğitimle ilgili filmlerle ilgili olabilir ya da diğer yurtdışında verilen derslerin bir şekilde uyarlanarak onların bize sürekli yurt dışından haberdar olacağımız etkinlikler kazandırılarak onların bize karşı bakış açılarını bizim onlara karşı bakış açılarımızı değerlendirerek dünyada bir yer edinmemizi gerektirecek şeyler yapılması yani önemlidir.”

E7 de diğer öğretmen adaylarından farklı bir şekilde insanların farklı ülkeleri gezip görerek küresel vatandaş olabileceğini belirtmektedir. E7 konu ile ilgili görüşünü aşağıdaki cümleleri ile dile getirmiştir.

“Küresel vatandaş dünyadaki bütün insanlarla bağlantı kurmak, oralara gidip görmek gezmek, oradaki kültürü öğrenmek anlamındadır. Kültürü öğrenince kendi kültürümüze katkıda bulunabiliriz. Oradaki bizde olmayan bir kültürü ülkemizde uygulayıp yaygın hale getirebiliriz. Kültürler arası etkileşim meydana gelir.”

Öğretmen adaylarından K7 ve E8 ise küresel vatandaşın kendi ülkesi ve dünya hakkında bilgi sahibi olabilen vatandaş olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Öğretmen adayı K7 “*Günümüzde herhalde küresel vatandaş her konuda bilgi sahibi olabilen bir insan olabilir.*” biçimindeki sözleri ile küresel vatandaşın bilgili olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen adayı E8’de “*Dünyadan soyut olmayan vatandaşdır. Dünya ile ilgili dünyadaki gelişmeleri takip eden, ne bileyim bir pay çıkartan, kendince. Türkiye’de zor o küresel vatandaş.*” şeklindeki sözleri ile küresel vatandaşın dünyadaki gelişmelerden

haberdar olması gerektiğini ifade etmiş ancak ülkemiz için bahsettiği anlamda küresel bir vatandaşın olamayacağını dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarından K6 ve K9 küresel vatandaşlık kavramı ile ilgili bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. K6 “*Onu bilmiyorum.*” K9 “*Bilgim yok*” ifadesi ile dile getirmiştir.

Öğretmen adayı E1 ise küresel vatandaş teriminin kendisi için bir şey ifade etmediğini dile getirmiştir. E1 konu ile ilgili görüşünü “*Küresel vatandaş olmak benim için hiçbir şey ifade etmiyor. Küreselleşmenin sonucunda evrenselleşme olarak ortaya çıkar. Küresellikte ideolojiler bağlamında tek bir vatandaş yaratma içerisine girer. Bu da benim ahlak anlayışım ile erdemlerimle uyumsuz.*” biçiminde sözleri ile belirtirken bu terimin değerleri ile örtüşmediğini ve kendisi için bir şey ifade etmediğini dile getirmiştir.

4.3.1. Öğretmen Adaylarının Küreselleşme Kavramı Algısı

Öğretmen adaylarının küreselleşme ile ilgili görüşlerini almak için onlara küreselleşmenin kendileri için ne ifade ettiği sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar kategorilere ayrıldığında ön plana çıkan görüş, küreselleşmeyle birlikte ülkelerin birbirlerine benzediğini ve dünyada tek dil ve tek kültürün hâkim olmaya başladığıdır. Bu görüşe sahip olan öğretmen adaylarının çoğunluğunu kız öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ülkelerin tek tip haline gelmesinde teknolojinin önemli bir yeri olduğu da belirtilmektedir. Çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğu bir grup erkek öğretmen adayı küreselleşme ile birlikte ülkeler arasında sınırların kalkarak, ulaşımın daha rahat bir şekilde yapıldığına dikkat çekmişlerdir. Küreselleşme ile ilgili ifade edilen diğer özellikler; uluslararası ilişkilerin artması, dünya hakkında bilginin artması ve uluslararası ticaretin artması şeklinde olmuştur. Küreselleşmenin ekonomik sonuçlarına dikkat çeken öğretmen adaylarının tamamının erkek olması dikkat çekicidir. K3, K4, K7, E1 ve K9 küreselleşmenin olumsuz sonuçlarına dikkat çekerek küreselleşmenin etkisiyle dünya ekosisteminin bozulduğunu, insanların robotlaştığını ve bazı ülkelerin gelişmiş ülkelerin sömürsü haline geldiğini ifade etmişlerdir. Küreselleşmenin olumsuz sonuçlarına vurgu yapan öğretmen adaylarının çoğunluğu kızdır. Tablo 4.9’da Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının küreselleşme kavramı ile ilgili algısına yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küreselleşme Kavramı Algısı

Küreselleşme Kavramı Algısı	Katılımcılar
Tek tipleşme (Amerika Birleşik Devletleri ve Batı ülkelerine benzeme)	K2, E4, K3, E2, K4, K10, K6, K7, K5
Ülkeler arasında serbest dolaşım olması	E10, E3, E6, E7, K3
Uluslararası ilişkilerin artması	K1, K8, E8
Uluslararası ticaretin artması	E3, E5, E9
Sanayileşmiş ülkelerin dünya ekosistemini bozması	E1, K9
İnsanların robotlaşması	K3
Dünya hakkında bilginin artması	K1, E8
Gelişmiş ülkelerin sömürü politikası	K4, K7

Öğretmen adaylarından K2, E4, K3, E2, K4, K10, K6, K7 ve K5 küreselleşme kavramının kendilerine gelişmiş batı ülkelerini çağrıştırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre farklı ülkelerde küreselleşme süreciyle birlikte gittikçe tek dil, tek kültür hâkim olmaya başlamış ve toplumlar giderek birbirlerine benzemeye başlamışlardır. Öğretmen adayları bu duruma vurgu yaparak küreselleşmeyle birlikte tek tip ülke yaratılmaya çalışıldığını ifade etmektedirler.

Küreselleşmeyi yaşanan toplumun batıya benzemesi olarak algılayan öğretmen adayı K2 küreselleşme ile tek tip ülke, tek tip insan yaratılmaya çalışıldığını *“Küreselleşme iyi hoş bir kavram ama şu an dünyaya baktığımızda küreselleşme bence biraz daha batı gibi düşünme yani batının değerlerine sahip çıkma, batının görüşleriyle hareket etme, batının yönetim şeklini alma gibi”* biçimindeki sözleri ile ifade etmektedir.

E4’de teknolojik gelişmeler sayesinde küreselleşmenin hızlandığını ve küreselleşme ile birlikte dünyanın tek bir ülke haline gelmeye başladığını *“(…) Artık teknoloji sayesinde sanki dünya üzerine dünyayı genel olarak düşündüğümüz zaman yani tek bir ülke gibi düşünebiliriz yani. (...) Yani gelişen teknoloji ve yaşam standartlarıyla küreselleşme oluyor olacaktır da. (...) ”* biçimindeki sözleri ile dile getirmiştir. Benzer şekilde tek ülke kavramından bahseden K3 de *“Küreselleşme deyince tek bir ülke gibi geliyor yani nasıl desem. İnsan sınırlar filan kalkıyormuş gibi geliyor bana. Ondan sonra tek bir dünya aynı şekilde tek bir model gibi kültürler filan sanki azalıyormuş kültürel etkiler*

azalıyor yani model bir insan robot gibi öyle geliyor aklıma.” biçimindeki sözleriyle olayı biraz daha ileri götürerek küreselleşmenin insanları robota dönüştürdüğünü ifade etmektedir. Ayrıca K3 bilişim teknolojilerinin hızla gelişmesi sayesinde sınırların da kalkacağını ifade etmiştir.

Öğretmen adayı E2’de benzer şekilde küreselleşme ile toplumların birbirlerine benzemeye başladığını aşağıda yer alan sözleri ile ifade etmektedir.

“Gelişen teknoloji ile sosyal ekonomik hayatın toplumların birbirine benzemesi olarak düşünüyorum ben. Yani toplumlar gelişmeyi amaçlıyor birbirlerine bu gelişmeyi yaparken de en üst noktada hangi devletler varsa onları kendilerine örnek alıyorlar ve istemeden de olsa ona benziyorlar. Yani evrensel bir sistem gibi geliyor bana.”

Öğretmen adaylarından K4, K10, K6 ve K7 ise küreselleşmenin kendileri için doğrudan Amerika’yı çağrıştırdığını ve bütün ülkelerin Amerika’ya benzetilmeye çalışıldığını ifade etmektedirler.

Küreselleşmeyi bir sömürü aracı olarak gören K4 aynı zamanda küreselleşme ile ülkelerin Amerika’ya benzetilmeye çalışıldığını aşağıda yer alan sözleri ile belirtmiştir.

“Belli devletler var ya onlardan olmaya çalışıyoruz onlar gibi olmaya çalışıyoruz aslında dünyada tek tip olmaya çalışıyor ama yani işte bilmiyorum bence küreselleşme sömürü sebebi olmalı ki her ülke kendi özünü yani biz niye bir Amerika gibi olalım biz Türkiye’yiz. Küreselleşme tek bir tip olası. Küresel dünya direk hepsinin aynı şeyleri aynı görüş, aynı hareket, aynı ekonomi ben bu şekilde algılıyorum.”

Öğretmen adayı K10’da *“Küreselleşme kavramı merkezi Amerika olmakla birlikte”* sözleri ile küreselleşmenin kendisi için tek bir ülkeyi ifade ettiğini söylemiş ve devamında *“Küreselleşmenin amacı zaten biraz yaptılar bunu tek dil İngilizce, tek bir insan tipi tek tarz yemek türleri falan”* sözleriyle küreselleşmenin insanları belli ülkelerin kalıpları çerçevesinde davranmaya ittiğini dile getirmiştir. Öğretmen adayı K10 bu tarz bir küreselleşmenin ülkemiz üzerinde de olumsuz etkilerinin olacağını *“Bizim gibi çok kültürlü kökü çok derinlerde olan ülkeleri zedeleyecek böyle bir akım. İşte bizim kılık kıyafet bizim kültür anlayışımız özellikle dinimizin kültürümüze çok etki ettiği bir toplum olduğumuz için o anlamda bizi çok zedeleyen bir anlayış*

küreselleşme.” şeklinde ifade ederek örnekler eşliğinde açıklamıştır. K6 ise küreselleşme ile ilgili olarak “Küreselleşme deyince ilk aklıma Amerika geliyor” ifadesini kullanmıştır. Doğrudan bir ülke ismi vermeyen K7 ise “Küreselleşme deyince direk belli başlı ülkeler geliyor insanın aklına. Dünyanın bu ülkelerin eline geçmesi gibi bir şey de diyebiliriz küreselleşme için.” ifadesi ile aslında küreselleşmenin aynı zamanda sömürü olduğunu da dile getirmiştir.

Küreselleşmeyi kültürel bağlamda ele alan öğretmen adayı K5 küreselleşmenin belli bir kültürü baskın hale getirmesini, insanları tek tip yapmaya zorlamasını *“Küreselleşme dünyanın her yerinde kültürlerin bilinmesi ve bir kültürün ağırlıklı olması gibi bir şey algılıyorum. (...) Belli bir kültürün olması daha doğrusu kültürlerin bilinmesi ülkeler arasında belli bir kültürün dünya çapında ağırlıkta olması küreselleşmeyi aklıma getiriyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarından E10, E3, E6 ve E7; küreselleşme sayesinde ülkeler arasında ulaşımın, serbest dolaşımın arttığına ve artık uzaklık kavramının çok bir şey ifade etmediğine dikkat çekmişlerdir. Öğretmen adayı E10 bu konudaki görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

“Küreselleşme artık engellenemez bir şey. Bunun kimsenin önünde durabileceğinin düşünmüyorum. Zaten biz de artık sınırlarımızı kaldırdık birçok ülke ile. Ee rahat rahat ulaşım var. Önceden çok yaşanmış ama uzaklık kavramı benim için bir şey ifade etmiyor. (...) Dünyada artık ulaşılması zor herhangi bir yer olmadığını düşünmüyorum. Yani herkes istediği her yere istediği şekilde ulaşabilir. Gidebiliyor, gezebiliyor bence küreselleşme olacak da zaten önüne geçilemeyecek de.”

Öğretmen adayı E3’de küreselleşmenin kendisi için serbest dolaşımı ve özgürlüğü ifade ettiğini, küreselleşme sayesinde insanların ürünlerini dünya çapında pazarlayabildiğini ve düşüncelerini de dünya çapında yayabildiğini *“Küreselleşme olduğu vakit istediğimiz an istediğimiz yere gidebiliriz. İsteddiğimiz an istediğimiz şey yapabiliriz. Ben şu an burada ürettiğim şey dünyanın her tarafına pazarlayabilirim.”* biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen adayı E6’da *“Küreselleşme benim için şeydir hani sınır olmamasıdır. (...) Ne zaman elimi kolumu sallayarak Fransa’ya ya da Yunanistan ya da Rusya’ya da hiç*

bilmediğim Bolivya ya oralara gidip hiç kimsenin bana burada ne yapıyorsun ne arıyorsun sormaması gibi bir şeydir benim için küreselleşme” biçimindeki ifadesi ile küreselleşme sayesinde insanların ülkeler arasında daha rahat seyahat etme imkânına sahip olduğunu dile getirmiştir. E7’de “*Küreselleşme dünyanın tamamını kaplayan bir kavramdır... Örnek veriyorum mesela bizim ülkemizdeki insanlar Avrupa’ya Avrupa’dakiler buraya gelip gidiyorlar mı? Karşılıklı sürekli böyle bir hareket var.*” biçimindeki ifadesi ile E6 gibi serbest dolaşımdan bahsetmektedir.

Öğretmen adaylarından K1, K8 ve E8 ise küreselleşmeyi ülkeler arasında bağlantının artması, farklı ülkeler hakkında bilgilere kolaylıkla ulaşılması olarak değerlendirmektedir. Bilişim teknolojileri sayesinde, ülkeler birbirleri hakkında hızlı bir şekilde bilgi sahibi olmakta ve bu süreçte de ülkeler birbirlerinden etkilenmektedirler. Öğretmen adayı K1 bu konudaki düşüncesini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

“Küreselleşme benim için şöyle dünyadaki bütün insanlardan haberdar olmayı ifade ediyor. Günümüzde de bu çok mümkün hale gelmiş bilişim teknoloji çağındayız. O nedenle dünyada insanlar ne durumda ne tür sorunlar yaşıyorlar hukuk alanında olsun anayasa açısından olsun neler yaşıyorlar bunu görebiliyoruz o nedenle onlarla da bir bağlantı sağlayabiliyoruz.”

Öğretmen adayı K8’de küreselleşmeyi ülkeler arasındaki bağlantının artması olarak gördüğünü “*Küreselleşme daha çok böyle hani bir ülkenin diğer ülkelerle bağlantısının artması onları etkilemesi olarak görüyorum ben küreselleşmeyi.*” şeklindeki sözleri ile ifade etmiştir. E8’de “*(...) Küreselleşme bulunduğu yerde dünyanın diğer ucunda ne olduğunu öğrenebiliyorsun. Özellikle bugün internetin yaygınlaşmasıyla. (...). Kültürler karşılaşılıyor, değişiyor. Toplumlar gelişiyor. ...*” ifadesi ile küreselleşme sayesinde ülkeler arasında bağlantıların arttığını ve artan bağlantıların bu ülkeleri değiştirdiğini dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarından E9 ve E5 küreselleşmeyi ekonomik küreselleşme anlamında ele almışlardır. Küreselleşmeyi ülkelerin gelişmesi için bir çaba olarak gören E9 “*Küreselleşme ekonomik düzeyde falan toplumların birbirleriyle ilişkiler içinde bulunması ve halkın refah düzeyinin artırılması için çalışma çabası bana göre*” şeklindeki ifadesiyle küreselleşme kavramını ekonomik açıdan ele almıştır. E5’de “*Buradaki bir malın dünyanın öbür ucuna ulaştırılması, ticaret geliyor aklıma*”

biçimindeki ifadesi ile küreselleşme sayesinde ülkelerin birbirleri arasında ticaretinin de arttığını dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarından K9 ve E1 için küreselleşme, küresel ısınma ve dünya ekosisteminin bozulması anlamına gelmektedir. Bu öğretmen adaylarının küreselleşmenin çevre ile ilgili olumsuz yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. K9 konu hakkındaki görüşünü “*Küreselleşme deyince benim aklıma küresel ısınma geliyor*” E1’de “*Küreselleşme deyince ekonomisi, sanayisi güçlü olan devletlerin Amerika, Japonya gibi devletlerin dünya ekosistemini de bozarak diğer milletler üzerinde baskı kurması anlamına geliyor*” biçiminde ifade etmiştir.

4.3.2. Öğretmen Adaylarının Çevreyi Korumak İçin Yaptıkları Etkinlikler

Öğretmen adaylarına çevrelerini korumaya yönelik yaptıkları bir etkinlik olup olmadığı sorulmuş ve alınan cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarının tamamının en azından kendi çevrelerini temiz tutmaları konusunda duyarlı oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının hepsi bireysel olarak çevrelerini kirletmemeye, çöplerini çöp kutularına atmaya özen göstermektedirler. Ancak erkek öğretmen adaylarından bazılarının çevre ile ilgili kuruluşlara üye olarak çevre için daha aktif çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bazıları bunun dışında çevresindeki insanları da etraflarını kirletmemeleri, çöplerini çöp kutularına atmaları gerektiği konusunda uyardıklarını dile getirmişlerdir. Ağaç dikme etkinliklerine katılan öğretmen adaylarının tamamının erkek olması dikkat çekicidir. K10 ve E8 çevreye zarar vermemek için deodorant kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu davranışlarıyla öğretmen adaylarının küresel ısınmayı engellemek için tedbir aldıkları görülmektedir. E7, K7 ve K4 geri dönüşümün kendileri için önemli olduğunu belirterek atık ürünleri geri dönüşüme uygun olarak ayırmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre kız öğretmen adaylarının çevreye ilgisi bireysel kalmaktadır. Erkek öğretmen adayları ise yakın çevreleri dışında çevreyi koruma amaçlı yerel ve uluslararası kuruluşlara üye olarak çevreyi koruma amaçlı daha aktif çalışmalar yapmaktadırlar. Tablo 4.10’da Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevreyi korumak için yaptıkları etkinliklere yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreyi Korumak İçin Yaptıkları Etkinlikler

Yapılan Etkinlikler	Katılımcılar
Çevre ile ilgili kuruluşlara üye	E10, E3, E6, E1
Çevreyi korumaya yönelik konferans panel düzenleme	E9
Ağaç dikme vb. etkinliklere katılma	E7, E5, E10
Çevresindeki insanları çevre konusunda uyarma	E8, E2, K7, E9, K8
Çevreye zararlı ürünler kullanmama (deodorant vb.)	K10, E8
Geri dönüşüme önem verme	E7, K7, K4

Öğretmen adaylarından E10, E3, E6, E1, E9, E7 ve E5 ise çevre ile ilgili çalışmalara aktif olarak katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu öğretmen adaylarından bazıları çevre ile ilgili bazı kuruluşlara üyedirler. Çevre ile ilgili aktif olarak çalışmalara katılan, çevrenin kirlenmesine karşı üzülen E10 yaptığı çalışmalara örnekler vererek aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

“Birincisi ben bir Greenpeace üyesiyim. Her türlü Greenpeace faaliyetine katılım olarak katılamıyorum ama gerek maddi olarak gerek imza kampanyalarına falan destek veriyorum. Özellikle şu anda GDO’lu ürünler için imza kampanyaları var onlara katıldım birkaç kez. İmza da veriyorum. Maddi olarak destek olmaya da çalışıyorum. Çevre kirliliği şu anda çok şey Akdeniz’in kirlenmesi ile de alakalı çalışmalar var. Yani ben bunlara üzülüyorum açıkçası. (...) Fidan dikme faaliyetleri falan vardı elimden geldiğince olumlu faaliyetlere destek oluyorum.”

Öğretmen adayı E3 çevresini korumaya yönelik yapılan çalışmalara yakın çevresinde gördüğü çevresel sorunlara çözüm bulabilmek adına katıldığını belirtmiştir. E3 bu konudaki görüşlerini “*Ben Batmanlıyım Hasankeyf var bizim orda. Hasankeyf var Ilısu barajı yapılacak bir tarihi güzellik yok oluyor. ... bunları bir şekilde gündeme getirmeye çalışıyoruz. Ulusal basında olsun, sosyal medya da olsun işte hani bi de derneklere falan üye olmaya çalışıyoruz. (...) Çevre ve kültür koruma vakfı var onlara üyeyim bir aktif olarak değil ama onları takip ediyorum*” biçiminde ifade etmiştir. Yine yakın çevresini korumak için çalışan bir diğer öğretmen adayı E6’da konu ile ilgili görüşlerini “*Çevreyi korumak amacıyla yerel bir derneğe ... üyeydim. Bu dernek ağaç ekmek, etrafi temizlemek, nesli tükenmekte olan hayvanlarla ilgilenmek, bal arılarıyla ilgilenmek,*

hani genelde bu hani ekosistemle ilgili çalışmaları var.” biçiminde dile getirmiştir. Çevre ile ilgili aktif çalışmalara katılan E1’de bu konudaki görüşlerini *“Denizlerin kirlenmesine karşı bazı sanal âlemde gruplara üyeyim. Çöpümü atmamaya dikkat ediyorum.”* biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarından E9’da çevreyi aktif olarak korumaya çalışmaktadır. Çevre ile ilgili bir derneğe üye olmayan E9, diğer öğretmen adaylarından biraz daha farklı olarak, üniversite gençliğini çevreleri konusunda bilinçlendirmek için aktif çalışmaların yapılmasına yardımcı olduğunu dile getirmiştir. E9 bu çalışmalarını örnekler vererek aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

“Daha önceki senelerde bununla ilgili konferanslar verdik, düzenlemeler yaptık. Şu an da yeni bir kampanya başlattık. Üniversite fakülte bahçesinde kim yere izmarit, su şişesi çöp ve benzeri şeyler atarsa bunları uyaracağız. Bunları engellemeye yönelik olacağız. İlk önce bunlara kendimiz inanacağız ki başkalarını inandıracacağız. Bu şekilde çevre kirliliğini engellemeye yönelik çalışmalarda bulunacağız. Bunun dışında mesela fazla örnek veriyorum yemek mesela fazla poğaça tüketiyorlar. Üç poğaça alıyor iki tanesini yiyor bir tanesini çöpe atıyor bunu engellemeye yönelik yapıyoruz. Bunlara daha az almalarını yiyecekleri kadar almalarını sağlamaya çalışıyoruz. Bunların artık olanları hayvan barınaklarına toplayıp günlük hayvan barınaklarına yemek olarak ihtiyaçlarını karşılamak olarak çalışma içindeyiz. Bunları çöpe atmayacağız bunları bir yerde toplayacağız. Geri dönüşüm gibi hayvan barınaklarına götürmeyi düşünüyoruz.”

Doğrudan bir derneğe üye olmasa da E7 arkadaşları aracılığıyla çevre ile ilgili aktivitelere katıldığını *“Çevreyi korumaya yönelik tema vakfında arkadaşlarım var oradaki arkadaşlar işte her yıl beni çağırırlar ağaç dikme şeyine. Her bahar da gideriz.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adayı E5 çevre konusunda bireysel olarak duyarlı olduğunu ancak toplu bir aktiviteye okulda yapılan bir etkinlik dolayısıyla katıldığını ifade etmiştir. E5 konu ile ilgili görüşlerini *“Genellikle yere ben çöp atmam tükürmem o yönde yani yoksa ben toplu halde bir faaliyet yapmışlığım yok. Birde geçen şey ... ağaç dikmiştik hocalarla beraber.”* biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarından K2, K1, K5, K9, K6, E2, E8 ve K10 çevreye yönelik aktif faaliyetlere katılmadıklarını ancak bireysel olarak kendilerini çevreye sorumlu

hissettiklerini ve bu sorumluluklarını yerine getirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bu öğretmen adayları olumsuzluklarla karşılaştıklarında çevrelerindeki insanları da uyarmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından K2 bu konudaki görüşünü *“Kesinlikle yere çöp atmam çantama atarım sonra gider evde kendim atarım.”* ifadesi ile dile getirmiştir. K1 ise çevreye olan duyarlılığını *“Çöpleri çöp kutusuna atmaya dikkat ediyorum.”* şeklinde belirtmiştir. Öğretmen adayı K5’de konu ile ilgili görüşünü *“Çöpleri çöp kutusuna atma gibi şeylere çok dikkat ederim. Etrafımı kirletmemeye çalışırım ...”* biçiminde ifade etmiştir. Öğretmen adayı K9 da *“Çöpü artık kaç yaşındayız bilinçliyiz yani kalkıp bir yere atmıyorum. Çantama koyuyorum elimde tutuyorum çöpe atıyorum.”* ifadesi ile duyarlılığını belirtmiştir. K6’de *“Ben çöpümü asla yere atmam.”* ifadesi ile çevresini kirletmeme konusunda duyarlı olduğunu ifade etmiştir.

Çöplerini çöp kutusuna atmaya özen gösteren öğretmen adayı E2, çevre koruma konusunda herkes elinden geleni yaparsa bunun topluma ve dünyaya da katkısının olacağını aşağıda yer alan cümleleriyle ifade etmiştir.

“Benim felsefemde olan şu öncelikle birey ilk kendisine bakmalı eğer kendisini düzeltirse bir şekilde ailesine, çevresine, topluma hatta daha sonra da dünyaya katkısı olur ben bu şekilde bakıyorum. (...) Çöplerimi... devletin belirlediği yer neresi ise oraya götürüyorum. Çevremde bu tarz davranıştaki bir insanı gördüğümde uyarıyorum.”

E2 gibi öğretmen adayı E8’de çevresindeki insanları çevrelerini kirletmemeleri konusunda uyardığını ifade etmiş, E8 ayrıca küresel ısınmayı önlemek için bireysel çaba gösterdiğini ve çevreye zararlı olduğu için deodorant kullanmadığını *“Çevremdeki arkadaşlarımdan bir kere çevreyi kirletmesine müsaade etmiyorum. (...) uyarırım sözlü olarak. Küresel ısınma ile ilgili eskiden deodorant kullanıyordum artık kullanmıyorum. Zararlıymış”* biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen adayı K10’da E8 gibi çevreye zarar vermemek için parfüm kullanmadığına dikkat çekmiştir. K10 bu konudaki görüşlerini *“çöplerimi çöp kutusuna atıyorum. Parfüm kullanmıyorum yavaş yavaş bu konuda duyarlı olmaya başladım.”* biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarından E7, K7 ve K4 diğer öğretmen adaylarından farklı olarak çevreyi koruma konusunda geri dönüşüme önem verdiklerini ifade etmişlerdir. E7 bu konudaki düşüncelerini “*Geri dönüşüme gidecek kâğıtlar şişeler cam şişeler geri dönüşümde kullanılacak şeyleri geri dönüşüme göndermeye çalışırım. Mesela aldığımız günlük gazete alıyoruz. Bu gazeteleri geri dönüşüme gönderirsek bir ağacın kesilmesini engelleyebiliriz*” cümleleri ile ifade etmiştir. K4’de bu konudaki düşüncelerini “*Camları ayırıyoruz, kâğıtları ayırıyoruz. İşte gerekli şeyleri atıyoruz bireysel olarak.*” biçiminde ifade etmiştir. Öğretmen adayı K7’de “*Yerlere çöp atmıyorum. Attırmıyorum da. Plastikleri dışarı atmam geri dönüşüme atarım. Cam, plastik bunları ayırırım.*” biçimindeki sözleri ile geri dönüşüme önem verdiğini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarından K8 ve K3 şu anda çevreyi korumaya yönelik aktif bir çalışmaya katılmadıklarını ama bu konuda yapılan kampanyalara, çevre ile ilgili çalışmalar yapan sivil toplum örgütlerine katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayı K8 konu ile ilgili görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

“Şu an yaptığım bir şeyler arkadaşlarımı uyarıyorum öyle söyleyeyim. Ama düşündüğüm şeyler var da işte belki hani burada olmaktan dolayı yapamadığım bir şey olabilir. Sivil toplum örgütlerinde görev almak isterim bu konuda, okullarda proje çalışmaları yapmak isterim. Öğrencilerin daha duyarlı olması için öyle söyleyeyim. Katılmak isterim görev almak isterim yani projelerde.”

Çevre konusunda daha aktif olmak isteyen K3’de zamansızlıktan yakınmakta ve vatandaşların çevreye karşı duyarsız olmasından ötürü üzüntü duymaktadır. K3 bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

“Mesela yeşil alan şey vardı kampanyası vardı. Bunlara katılmak istedim ama derslerden dolayı katılamadım. Zaten artık gittikçe böyle küreselleşme filan küreselleşmeye doğru gittiği için şehirleşme çok hızlı ondan sonra ormanlarımız tahrip oluyor, ondan sonra doğal canlılar filan aşırı avlanmadan dolayı balık türlerimiz yok oluyor. Daha sonra yine avlanmadan dolayı kuşlarımız filan birçok canlımız türleri tükenmeye doğru gidiyor. Bir kısmının da tükenmiş yani. İnsanlar buna karşı duyarlı değiller. Mesela vatandaşlık deyince haklar görevler diyoruz ama bir de bu çapta buradan bakmak gerekir. İşte insanlar bireyselleştiği için bana dokunmayan yılan bin yaşasın diyorlar. Başkası orada ölüyor mu kalıyor mu? Yani doğanın tahrip olmasına filan hiç bakmıyorlar ilgilenmiyorlar onlarla.”

Öğretmen adaylarından E4 ise çevre konusunda daha çok bireysel düşünmektedir. Bunu da *“Bu durumu dert edinmiş durumda değilim ama yani kendim olarak bunu elimden geldiği kadar yapmaya çalışıyorum. Tabii böyle bir şeyimde yok ama prensibim yani illa bunu ben yapmalıyım gibisinden ama yapılması gerektiğini düşünüyorum yani”* şeklinde ifade etmektedir.

4.4. Öğretmen Adaylarının İnsan Haklarından Yararlanma Durumu

Öğretmen adaylarına insan hakları ile ilgili görüşleri sorulduğunda öğretmen adaylarının haklarını bilme konusunda sıkıntılar yaşadığı fark edilmiştir. Öğretmen adaylarına soru daha da açık bir şekilde sorularak vatandaşın sahip olduğu haklar, insan hakları, insan olarak sahip olduğunuz haklar, insan haklarından yararlanma durumunuz şeklinde değişik şekillerde ifade edilmeye çalışılsada öğretmen adaylarının insan hakları konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmadıkları görülmektedir. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında bazı öğretmen adayları insan hakları konusundaki bilgi eksikliklerinin farkına vararak, kendilerini bu konuda geliştireceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarından bazıları kendileriyle yapılan görüşmelerin, eksikliklerini görmeleri açısından faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları haklar konusunu daha çok haklardan yararlanma şeklinde algıladıkları için onlara insan haklarının en çok hangisinden yararlandıkları sorulmuştur. Öğretmen adayları çoğunlukla eğitim, sağlık ve yaşama hakkından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma dayanarak öğretmen adaylarının sosyal haklarından daha çok yararlandıklarını ifade edebiliriz. Ayrıca öğretmen adayları sivil hakların kullanımında devletin ya da bireylerin engelleriyle karşılaştıklarından sivil haklarından yeterince yararlanamadıklarını düşünmektedirler. Tablo 4.11’de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının en çok yararlandıkları insan haklarına yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarından E2, K4, E6, E7, K6, E8, K7 ve E9 insanların belli haklara sahip olduklarını ancak bu hakları kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeni olarak da eğitim kurumlarında insan hakları ile ilgili gerekli eğitimin verilmemesini göstermektedirler. Ayrıca devlet ya da belli kurumlar tarafından hakların kullanımının engellendiğini düşünmektedirler.

Tablo 4.11. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının En Çok Yararlandıkları İnsan Hakları

En Çok Yararlanılan Haklar	Katılımcılar
Eğitim hakkı	K2, K3, K1, K4, K5, E3, E4, E9, E10, K8, K9, E5
Sağlık hakkı	K2, K1, K4, K5, E5
Yaşama hakkı	K1, E2, K5, E9, K8, K9
Yerleşme hakkı	K5
Seçme seçilme hakkı	E3, K8, İE1
Dilekçe hakkı	E3
Düşünce ve ifade özgürlüğü	K3

Öğretmen adaylarından E2 ülkemizde insan hakları denilince yaşama hakkını düşündüğünü belirterek, vatandaşların haklarından yeterince yararlanamadığını bu durumun sorumlusu olarak da toplumun eğitimi gördüğünü aşağıda yer alan cümleleri ile ifade etmiştir.

“Şuan toplumumuzda genel yapı olarak öncelikle yaşama hakkı ön planda hâlbuki diğer gelişmiş toplumlarla karşılaştığımızda ben diğer haklarında çok fazla ön planda olduğunu düşünüyorum özellikle işte çeşitli meslek kuruluşları kurma, örgüt kurma ee bunlara üye olma, çeşitli aktiviteler gerçekleştirme, ee hakların belirtilmesi, bununla ilgili sonuç alma ya da belirli şekilde yararlanılma gibi haklardan ben yeterince faydalanılmadığını düşünüyorum. Belki bunda toplumun eğitiminden kaynaklanan sorunlar da olabilir”

Benzer bir görüşte olan K4’de hakların var olmasına rağmen bu hakların hepsinin kullanılmadığını “Devlet bir sürü sözde hak veriyor bize. Mesela özel hayatın gizliliğidir bu bizim bir hakkımızdır, haberleşme, hakkı, eğitim hakkı, sağlık hakkı aslında bir sürü haklar veriyor ama bunların ne kadarını gerçekleştirebiliyoruz biz vatandaş olarak aslında sormamız gereken soru bu.” biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir. K4 devam eden cümlesinde hakları kullanamama nedenlerini “Bence görünürde haklarımız var ama ya biz yeterince kullanmayı bilmiyoruz ya da devlet bir şekilde bizim kullanmamızı sınırlandırıyor gibi geliyor bana.” biçimindeki ifadeleri ile belirtmiştir. K4 ayrıca “Devletin bariz bir şekilde hatta açık açık özgürlüklerimizi kısıtladığını düşünüyorum benim ailem bile açıkça konuşamıyor direk fişlenme, kısıtlama gibi şeyleri yaşıyoruz” biçimindeki sözleriyle devletin hakların kullanımını

engellediğine ailesinden örnek vererek, belli yaptırımlar sonucunda insanların haklarından yararlanmasının engellenmeye çalışıldığını belirtmiştir.

Öğretmen adayı E6'da vatandaşlık haklarını kullanma konusunda devlet kaynaklı sıkıntılar yaşadığını belirtmiştir. E6 *“Bizim devlette işte bu vatandaşlık hakkı biraz göz ardı ediliyor. Parasız eğitim diyoruz kredili burs veriyorlar. Okul okumakta güçlük çekiyoruz. Sağlık şeyimiz yok bir sürü şey yok”* biçimindeki ifadesi ile vatandaşlık haklarını kullanma hususunda yaşadığı sıkıntıyı dile getirmiştir. E6 ayrıca *“Vatandaşlık hakkı dediğimizde bence vatandaş çok rahat olmalı. Yani nasıl öncelikle düşünce hakkı üzerinde vatandaş birçok sorun yaşıyor. Gazetecisi olsun öğrencisi olsun bu dönemde tutuklu öğrenciler gözaltılar var yani özellikle düşünce hakkı çok iyi olmalı”* biçimindeki ifadesiyle duruma örnek göstermiş ve düşünce özgürlüğünün yeterince kullanılamadığına vurgu yapmıştır. Öğretmen adayı E7'de insan haklarından yararlanamadığını, hakların sadece yazıda kaldığını, hakları uygulama aşamasında eşitlik olmadığını *“İnsanların değerleri, özgürlükleri, talepleri bence en önemli şeyler bunlar ülke içerisinde. Ben bunların birçoğuna sahip olmadığım için ya da birçoğunun bana verilmediğini düşündüğüm için ben hakların sadece şeyde yazıda kaldığını yani havada kaldığını uygulamaya geçmediğini düşünüyorum. Herkesin eşit haklara sahip olduğunu düşünmüyorum.”* biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmen adayı K6 de haklardan yararlanmada sorunlar yaşadığını hakkını arayan insanların bir süre sonra dikkat çekmeye başladığını belirtmiştir. K6 bu nedenle eskiden hakkını arama konusunda aktifken zamanla pasif hale geldiğini aşağıda yer alan sözleriyle ifade etmiştir.

“Burada bir şey olduğu zaman okulda bir şey olduğu zaman hakkını kesinlikle arayamıyorsun. Gerçekten arayamıyorsun. Bütün samimiyetimle söylüyorum. Bunu üç dört senede çok farkına vardım. Gerçekten şu ona şikâyet ettiğin zaman o bir şekilde başka birilerine duyuruyor, senin kesinlikle ismin herkesin kafasında yer alıyor. O yüzden bir şey yapamazsın, söyleyemezsin hakkını gerçekten arayamazsın diye düşünüyorum. Çok fazla konuştum. Haksızlıklara hiç tahammül edemezdik ama şimdi susmaya biraz mecburuz yani artık yavaş yavaş bende kendime engel vurmaya çalışıyorum ağzıma.

İnsan haklarından yararlanma konusunda sorun yaşadığını dile getiren bir diğer öğretmen adayı E8'de insan hakları ve özgürlüklerinden yararlanamadığını

“Anayasa’nın tanıdığı haklar var ama uygulanabilirlik önemli o da bence tam uygulanmıyor bir kısıtlama var.” biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir. E8 yaşanan haksızlıklara da aşağıda yer alan sözleriyle örnekler vermiştir.

“İnternet sansürlerinden bahsediyorlar, sitelerin kapatılması, ne bileyim kitapların toplatılması gibi şeylerden bahsediyorlar şimdi böyle bir ortamda özgürlükten nasıl bahsedebiliriz, yani pek düşünmüyorum. Eğitim hakkını da aynı şekilde eğitim içinde geçerli. Şimdi bir yerde bir lisede bile şu an da bazı öğrenciler işte haklarını talep ediyor bir şeyler oluyor mesela hocayı dava ediyorlar kalkıyor milli eğitim müdürlüğü oradaki sorumluları topluyor çocuk hakkında uzaklaştırma kararı veriyorlar.”

Öğretmen adayı E9, *“Mesela bazı konularda bir üst yere başvuruyoruz. Dilekçe veriyoruz mesela bizim dilekçe kaybolup gittiği zamanlar oluyor. Ya da bizim bu hakkımız sonuçsuz kalıyor.”* biçimindeki sözleriyle haklarını kullanırken yaşadığı sorunları ve karşılaştığı olumsuzlukları dile getirmiştir. E9, haklarının kullanımını devletin engellediğini düşünen öğretmen adaylarından farklı olarak, insanların haklarını nasıl kullanacaklarını bilmediklerini ve bunun içinde kaba kuvvete başvurduklarını aşağıda yer alan sözleri ile ifade etmiştir.

“Genelde insanlar bu haklarını kullanma konusunda okul kurallarına veya polise jandarmaya başvurmak yerine kaba kuvvetle halletmeye çalışıyorlar. Polise şikâyet edeceğime kendi işimi kendim hallederim diye düşündüklerinden dolayı çoğunluk, yani toplumun yüzde atmış haklarını kullanmıyor. Yüzde kırkı belki daha da az yüzde otuzu haklarını kullanıyor.”

Maddi imkânsızlıklardan ötürü sağlık hakkından yararlanamadığını ifade eden K7, eğitim hakkının ise başka bireyler tarafından kısıtlandığını düşünmektedir. K7 ayrıca bireylerin haklarını kullanırken başka bireylerin haklarına saygılı olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. K7’nin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Yaşama hakkı, konuşma hakkı bunları yaparken aynı zaman da karşıdaki vatandaşa hiçbir şekilde zarar vermeden yapmaları gerekiyor çünkü ağzı olan konuşur gibi her konuşma karşı tarafa vurulan bir kırbaç oluyor nedense. Başkalarının haklarını gasp etmeden sürekli birileri tarafından kısıtlandığımı düşünüyorum. Bazen insan kendi kendini de kısıtlayabiliyor. Bir şey konuşmak isterken konuşmamak gerekiyor diyor kendini konuşturmuyor. Ee maddi açılardan

bir takım sağlık haklarımızdan yararlanamıyoruz. Eğitim hakkı maddi açıdan son zamanlarda maddiyat o kadar önemli değil eğitim açısından her türlü eğitim alabiliyoruz çok şükür. Başkaları tarafından çoğu zaman eğitim hakkımız kısıtlanabiliyor.”

Öğretmen adayı K10’da K7 gibi bireylerin birbirlerinin haklarına saygılı olmasını istemektedir. K10 görüşlerini *“birbirimizin haklarına saygı göstermeliyiz. İnsan hakları konusunda biz %99 Müslüman bir ülkeyiz ama dinimize çok ters hareketlerimiz var.”* biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca K10 bireylerin haklarından yararlanırken devletin her türlü yardımı sağlaması gerektiğini *“eğitim, sağlık, ulaşım, devletin bana her türlü kolaylığı sağlaması gerekiyor”* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayı K1 ise hakların kullanım durumundan bahsetmek yerine hakların devlet tarafından korunması gerektiğine dikkat çekmiştir. K1 haklarla ilgili görüşlerini *“Hakların yasalarla korunması gerektiğinin düşünüyorum. Eğer bu haklar korunmazsa zaten vatandaş sahip olduğu, bağlı bulunduğu devlette o devletin kendi görevini yapamaması anlamına geliyor benim için. O yüzden vatandaşın bağlı bulunduğu devletin, bu haklarının yasalarla korunması gerekiyor. Hakları ihlal edilmemelidir.”* biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmen adayı K5, diğer arkadaşlarından farklı olarak insan haklarından yararlanma açısından doğudaki ve batıdaki insanlar arasında farklılıklar olduğunu dile getirmiştir. Bu yüzden K5 insanlar arasında hakların kullanımı açısından bir eşitlik olmadığını düşünmektedir. K5’in konu ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Evet, verilmiş kurallar da var yazılı belgelerde var. Ama kim uyuyor ne kadar uyuluyor. Mesela yaşama hakkı var yaşama hakkında bir yere gittiğin zaman özellikle doğu kesimindeki arkadaşlarımız için mesela batıya geldiklerinde o iyi vatandaş terimiyle de yola çıkacak olursak çok rahat yaşayamıyorlar özgürlükleri kısıtlanıyor bu bir yaşama hakkına engeldir aslında.”

K5 ile benzer konuya vurgu yapan E10, doğu ve batı arasında hakların kullanımı açısından farklılıklar olmadığını düşünmektedir. Hatta E10 doğudaki kişilerin batıdakilere göre haklara daha fazla sahip olduğunu düşünmektedir. E10, aynı zamanda kendi haklarını sorunsuzca kullanabildiğini düşünmektedir. E10’un görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Devletin sırtında bir yük gibiyiz şuanda 16 senedir etkili eğitimimizi devam ettiriyoruz, devlet bize her konuda yardımcı oluyor bursumuzu veriyor. Açıkçası

önceden beri oluşan bir kavram vardı bizde Türkiye'nin batısı çok rahat haklardan yararlanabiliyor doğusu biraz şey geride kalıyor gibi bir şey vardı ama ben buna katılmıyorum kesinlikle bence de doğuda şuanda haklarının birçoğundan sonuna kadar yararlanabiliyorlar hatta bazen bizim batıda yararlanamadığımız haklardan bile yararlanıyorlar. Ben bunu düşünüyorum. Sağlık hizmetleri mesela doğuya daha çok önem verilmeye çalışılıyor yatırım yapılmaya devlet tarafından doğu kalkındırılmaya çalışılıyor.”

Öğretmen adayı E4 ise *“Yani haklar ve özgürlükler bence vatandaşlık hakları belli ölçüde sağlanabilmiş durumda ama belki dünya standartlarında olabilir mi? Düşündüğümüz zaman orası bir tartışma konusu olabilir”* sözleriyle ülkemizde ve dünyada insanların haklarından aynı oranda yararlanmadıklarını ifade ederek bu noktada sorun olduğuna dikkat çekmiştir. Öğretmen adayı K2 de benzer şekilde insan haklarından yararlanma aşamasında ülkeler arasında farklılık olmamasını hakların evrensel olmasını istemektedir. K2 haklarını kullanırken de sorun yaşamamak için devletin kendisini kanunlarla korumasını istemektedir. K2'nin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Hak ve özgürlükler genelde devlet bunlara karar veriyor. Ama bunların ben evrensel değerler içerisinde olması gerektiğini düşünüyorum ve bunların yönetimden yönetime ülkeden ülkeye değişmesine karşıda üzülüyorum. Bence hepimiz insan olarak en iyi en güzel ulus evrensel değerler çerçevesinde vatandaşlık görevlerimizi yerine getirmeliyiz aynı şekilde devlette bize karşı sorumluluklarını vatandaşların güvenliğini haklarını korumalıdır diye düşünüyorum. Düşüncelerimi ifade etmemde bir sorunla karşılaşmamalıyım. Hem yaşadığım toplumda hem de kanunen de beni yapmış olduğu kanunlarla da korumalıdır.”

Öğretmen adayı E5 insanların haklarını bilmedikleri için kullanamadıklarını ifade etmiştir. E5 ifade özgürlüğünün olmadığını düşünmektedir. E5'in ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Haklarımız var ama bunu çoğu kimse bilmiyor mesela. Biz okuduğumuz halde ders olarak geçiyoruz ezberleyip geçiyoruz. Onda sınav için ezberleyip geçtik. Biliyoruz ama çoğu kimse bilip de uygulayamıyor. Bir sorun olduğunda dilekçe yazamıyor mesela. O tür şeyler. Haklarımı ben de biliyorum az çok ama uygulama konusunda ciddi bir şey söz konusu olduğunda edindim dilekçe yazmaya. İfade

özgürlüğü her kesim için yok. Bazı kesimler için mesela hapisteki vekiller mesela tutuklu vekiller onları bu bağlamda olumsuz olarak söyleyebilirim.”

Öğretmen adaylarından E3, K8, E1 ve K3 ise hakları kullanma konusunda herhangi bir sorun yaşamadıklarını, haklarını rahatça kullanabildiklerini belirtmişlerdir.

E3 haklarını kullanma konusunda herhangi bir sorun yaşamadığını, istediği zaman haklarını kullanabildiğini ifade ederken özgürlükler konusunda sorun yaşadığını belirterek haklar ve özgürlükler konusunu ayrı ayrı ele almıştır. E3 görüşlerini aşağıda yer alan cümlelerle ifade etmiştir.

“Bu hakları özgürce kullanabiliyoruz aslında baktığımızda özel yaşamın gizliliği konusunda şu an atıyorum başsavcı kararı olmadan evimiz falan aranmaz. Bu özel yaşamın gizliliğine giriyor işte bu hakkı kullanıyor devlet eğitim hakkına baktığımızda zaten ücretsiz kitapların falan verilmesi bu konuda eğitim hakkının bir şekilde hakkımızı aldığımızın göstergesi de olabilir. Hakkımız verilir. Özgürlükler biraz kısıtlanmış durumda hani sansür konusuna falan bakıldığında, sansürdür, gazetelerde falan tüm haberlerin yapılmaması özgürlüğümüz kısıtlanmış birazda yani baktığımızda.”

K8 haklarıyla ilgili bir sorun yaşamadığını düşünmektedir. K8 bu durumu “*Eğitim hakkı, yaşama hakkı, sonra seçme ve seçilme hakkı yaşım itibariyle ondan yararlanıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. K8 ayrıca hakkını arama konusunda pasif olduğunu “*Ben kendimi pek öyle her istediğim çok hakkını arayan bir insan olarak görmüyorum.*” biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen adayı E1 haklarını kullanırken bir sorun yaşamadığını belirtirken devlet ve bireyler arasında hak ve sorumluluk ilişkisi olduğunu belirtmiştir. E2 haklarla ilgili görüşlerini “*Devlet milletin halkın ahalinin haklarını her zaman gözetmiş millet de buna karşı devlete karşı üzerine düşen görevi yerine getirmiş*” biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Görülmektedir ki öğretmen adayları yaşadıkları olaylardan örnekler vererek hakları kullanma konusunda sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak ifade edilen bu haklar genellikle sosyal haklardır. Öğretmen adayı K3 de benzer şekilde haklarını kullanma konusunda sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Haklardan bahseden K3’ün “*fırsat eşitliği hakkımız var*” ifadesinden hakları karıştırdığı görülmektedir. Haklar konusunda insanlar arasında ayırım yapılmadığını aşağıda yer alan cümleleri ile ifade etmiştir.

“Yaşama hakkımız var sağlık hakkımız var güvenlik hakkımız var korunma hakkımız var eğitim hakkımız düşünce özgürlüğü var inanç özgürlüğü hakkımız var. Daha sonra aslında birçok hakkımız var. Hepsini aslında kullanıyorum yani mesela eğitim hakkı dediğinizde fırsat eşitliği hakkı var orada. Ya nasıl desem belirli bir zümreye ait olmaya gerek yok sadece sen çalıştıktan sonra eğitim konusunda yani istediğin kadar yüksek lisans yapabiliyorsun doktora yapabiliyorsun daha yükseğini yapabiliyorsun. Orada belirli bir kesime hitap etmiyor herkesi kapsıyor fırsat eşitliği aynı şekilde sağlık hakkını da kullanabiliyoruz. Mesela sosyal güvenlik hakkı var. Devlettten bir şekilde yani yararlanıyorsun. Devlet bize bazı haklar veriyor işte böyle kimi sigortalı kimisi başka şekilde o hak sağlık hakkımızı da kullanabiliyoruz. (...) Özgür düşünce hakkımızı rahat bir şekilde mesela düşüncelerimiz ifade edebiliyoruz makaleler yazabiliriz, denemeler yazabiliriz. Seçme seçilme hakkımız var bizim ya orada mesela bir şey seçim filan olduğunda özgür bir şekilde istediğimiz parti hangi siyasi görüşü seçiyorsak onu seçebiliyoruz. Orada kimse karışmıyor yani inanç özgürlüğünde de aynı.”

Öğretmen adayı K9 ise önce hakları ve görevleri birbirine karıştırmış ve haklarla ilgili bilgisi olmadığı açık bir şekilde “*Siyasi haklarımız var en başta. Şey oy kullanma, vergi verme. Hani haklarımı bilmiyorum açıkçası dürüst olayım. Biraz o konuda cahilim.*” biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir.

4.5. Öğretmen Adaylarına Göre Öğrencilere Kazandırılması Gereken Vatandaşlık Özellikleri

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine başladıkları zaman öğrencilerine kazandırmak istedikleri vatandaşlık özellikleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, özellikle kız öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine başladıkları zaman öğrencilerinin vatandaşlık görevlerini yerine getirmesi için çaba harcayacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazıları da buna paralel olarak öğrencilerinin topluma faydalı bireyler olmasını istemektedir. Öğretmen adaylarının bir kısmı da öğrencilerinin vatan ve millet sevgisini kazanmasını, örf ve adetlerini bilmesini istemektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu cumhuriyetçi vatandaşlık özelliklerine vurgu yapmaktadır. Öğretmen adaylarının bir kısmı da öğrencilerine insan haklarını, hakkını aramasını ve başkalarının haklarına

saygılı olmayı öğreteceğini belirtmiştir. Kız öğretmen adaylarının haklara daha çok vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bir kısmı öğrencilerinin farklılıklara saygı duymasını istemektedir. Bu öğretmen adayları içinde de kızlar çoğunluktadır. Bazı öğretmen adayları da öğrencilerinin çevreye duyarlı olmasını istemektedir. Bu öğretmen adaylarında ise erkekler çoğunluktadır. K3, öğrencilerinin anayasayı bilmesini ve aktif vatandaş olmasını istemektedir. E8, öğrencilerinin demokrasi kavramını bilmesini isterken ME3, öğrencilerinin eleştirel düşünceye sahip olmasını istemektedir. K5 ve E10 ise öğrencilerinin dünyaya duyarlı bir vatandaş olmasını isteyerek vatandaşlık kavramına küresel unsurları eklemişlerdir. Tablo 4.12’de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık dersleri ile öğrencilere kazandırılması gerekli olduğunu düşündükleri özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 4.12. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Öğrencilere Kazandırılması Gereken Vatandaşlık Özellikleri

Vatandaşlık Özellikleri	Katılımcılar
Vatandaşlık görevlerini yerine getirme	K5, K7, E1, E4, K9, E2, K9, K8, K3, K4, K10, E10
İnsan haklarını bilme	K5, K7, E2, E1, K2, K3, K1, E3
Hakkını arama	E3, K4, E8, K1, K2
Çevreye duyarlı olma	K5, K3, E6, E5, E7, E10
Dünyaya duyarlı olma	K5, E10
Birbirlerinin haklarına saygılı olma	K8, K2, E7, E6, E4, K8, K1
Topluma faydalı olma	K9, E2, K3, E4, E6
Farklılıklara saygılı olma (hoşgörülü vatandaş)	E6, K2, K1, K8, E7, K10
Vatan sevgisi kazanma	E9, E10, K6
Örf ve adetleri bilme & Örf ve adetlere bağlı olma	E9, E1
Anayasayı bilme	K3
Demokrasi kavramını bilme	E8
Aktif vatandaş olma	K3
Eleştirel düşünceye sahip olma	E1

Öğretmen adaylarından K5, K7, E1, E4, K9, E2 ve K9 öğrencilerinin vatandaşlık görevlerini yerine getirmelerini öncelikli görmekte ve bu konuda çaba harcayacaklarını ifade etmektedir. Aynı zamanda bu öğretmen adayları vatandaşlık görevlerinin yanında insan hakları konusuna da yer vermektedir. Öğretmen adayları özellikle insan hakları konusunun yeterince bilinmediğine dikkat çekerek öğrencilerinin haklarını bilerek araması için çaba harcayacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayı K5 vatandaşlık görevleri ile birlikte insan hakları konusuna vurgu yapmıştır. Aynı zamanda K5 öğrencilerinin dünyaya ve çevreye duyarlı olmalarını isteyerek küresel özelliklere de vurgu yapmaktadır. K5 konu ile ilgili görüşlerini *“Görevleri yerine getirmeleri gerektiği kesinlikle. Her türlü dünyaya ve çevrelerine duyarlı olmaları gerektiği, haklarını bilmeleri gerektiği ki ben bunu yerleştirmem gerekiyor zaten yerleştireceğim öğrencilerime.”* biçimindeki sözleriyle ifade ederken öğrencilerini görevlerini yerine getiren, haklarını bilen ve çevreye duyarlı vatandaş olarak yetiştirmek istediğini belirtmiştir.

Öğretmen adayı K7’de öğrencilerine vatandaşlık sorumluluklarını ve insan haklarını öğretmek istemektedir. Özellikle çocuk hakları konusunun bilinmediğine dikkat çeken K7 bu konudaki görüşünü *“Sorumluluklarını haklarını bilen vatandaşlar yetiştirmek istiyorum”* biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen adayı E1’de öğrencilerini vatandaşlık görevlerini yerine getirme ve geleneklerine sahip çıkma gibi konularda bilinçlendirmek amacıyla çaba harcayacağını belirtmiştir. Aynı zamanda E1 diğer öğretmen adaylarından farklı olarak öğrencilerinin sorgulayarak ve eleştirerek karar vermesini istemektedir. E1’in konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir.

“Benim öğrencilerim her türlü vatandaşlık görevlerini, haklarını yerine getirsin. Ondan sonra bunları bilinçli bir şekilde yapsın, sorgulasın, eleştirsın, düşünsün, bunun sonucunda bir karara varsın. Yine geleneklerine, göreneklerine, ondan sonra tarihine ecdadına mirasına bağlı bir şekilde görevlerini yerine getirsin.”

E4’de görevlere vurgu yapacağını ifade ederek öğrencilerinin öncelikle devletin ve toplumun beklentilerine uymasını istemektedir. Bu ifadeler aynı zamanda cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışına uymaktadır. E4 bu konudaki görüşlerini *“Öncelikle Türkiye Cumhuriyeti’nin getirmiş olduğu vatandaşlık bağlamına ... kanun ve yasalara uymak*

vatandaşlık hak ve görevlerini yerine getirmek. Bunlara bağlı olmak onun dışında insan haklarına saygılı bir birey olmak, toplumun beklentilerine cevap verebilmek. Öncelikle işte devletin ve toplumun beklentilerine cevap verebilmektir.” biçimindeki sözleriyle dile getirmiştir. Öğretmen adayı K9 da öğrencilerinin topluma faydalı bireyler olmasını isteyerek o da cumhuriyetçi vatandaşlık özelliklerine vurgu yapmaktadır. K9 bu konudaki görüşlerini *“En başta topluma faydalı bireyler olmalı hani sorumluluklarını bilmeli ve yerine getirmeli. Bunları aşılamaya çalışacağım. (...) ”* biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen adayı E2’de benzer şekilde öğrencilerinin vatandaşlık görevlerini yerine getirerek toplumun beklentilerine cevap vermesini istediğini *“Ona... vatandaşlık konusu için kendisinin ne yapabileceği hak ödev görevleri ne, toplumun ondan beklediği ne onun toplumdan beklediği ne, nasıl olmalıdır onun başarısı neye göre şekillenmelidir. Başta bunları öğretmek (...) ”* biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir. Görülmektedir ki toplumun isteklerini çok fazla ön plana alan bu öğretmen adayı cumhuriyetçi vatandaşlık özelliklerine sahiptir.

Öğretmen adaylarından E3, K4 ve E8 vatandaşlık görevlerinden ziyade öğrencilere öncelikle haklarını nasıl kullanabileceklerini öğreteceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayı K4 haklar konusunda kendisinin de bilgisiz olduğunu ancak kendi bilgilendikten sonra öğrencilerine haklarını nasıl kullanacaklarını öğretmek istediğini belirtmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. sınıf öğrencisinin kendisini bilgisiz olarak değerlendirmesi ise düşündürücüdür. K4’ün öğrencilerine kazandırmak istediği vatandaşlık özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

“Kesinlikle en azından onları ilk önce kendim bireysel olarak olayı hallettikten sonra ee haklarını nasıl kullanmaları gerektiğini, görevleri nasıl yapabileceklerini ama önce hakları nasıl kullanmaları gerektiğini çünkü haklarımız var ama sadece var gibi görünüyor. En azından onların ne bileyim örnek olarak benim gibi bilinçsiz vatandaş olmamaları için kesinlikle eğitim vereceğim inşallah.”

Öğretmen adayı E3’de öğrencilerinin haklarını aramasını istemektedir. E3 konu ile ilgili görüşlerini aşağıda yer alan cümlelerle ifade etmiştir.

“Tüm vatandaşlık haklarını sonuna kadar kullanmalarını, ellerinden geleni isteyeceğim aslında dünya için olsun kendileri için olsun çevreleri için olsun vatandaşlık haklarını sonuna kadar kullanmaları gerektiğini vermezlerse bile

almaları gerektiğini sonuna kadar bu haklarla yaşamaları gerektiğini öğretmeye çalışacağım.”

Öğretmen adayı E8 ise öğrencilerinin hem hakkını aramasını istemekte hem de demokrasi kavramını da iyice öğrenmelerini istemektedir. E8 bu konudaki görüşlerini *“İlk başta demokrasi kavramını öğretmeye çalışacağım. (...) İyi bir vatandaş, hakkını aramayı öğrenen bir vatandaş olmayı öğreteceğim”* şeklindeki sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmen adayı K3 ise yetiştireceği öğrencilerin topluma duyarlı olan aktif vatandaşlar olmasını istemektedir. Ayrıca K3 diğer öğretmen adaylarından farklı yönde görüş bildirerek öğrencilerinin çevreye duyarlı olup anayasayı bilmelerini de istemektedir. K3 konu ile ilgili görüşlerini *“Etkili bir vatandaş olmasını istiyorum. Aktif olmasını istiyorum. (...) toplum açısından mesela topluma duyarlı bir vatandaş eğitmek istiyorum. Çevreye duyarlı bir vatandaş yani yetiştirmek istiyorum. Anayasayı bilen haklarını görevlerini bu kadar yani.”* şeklindeki sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarından E6, K2, K1, K8, E7 ve K10 ise öğrencilerinin farklılıklara saygı duymalarını, insanlara ve topluma saygılı davranmalarını, çevre bilinci kazanmalarını istemektedirler. Öğretmen adayları öğrencilerine bu özellikleri kazandırmak için çaba harcayacaklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adayı E6 öğrencilerinin kendisinden farklı olan insanlara (dil, din, etnik köken vb.) saygılı olmasını, çevreye duyarlı olmasını istemektedir. Bu konudaki görüşlerini aşağıda yer alan ifadeleri ile belirtmiştir.

“Özellikle yani çevre bilinci, toplum bilinci, ... toplumda sadece kendisinin olmadığını hani herkesin onun gibi yaşadığını, herkesin seçeneklerinin farklı olabileceğini görüşlerinin farklı olabileceğini hani bunları kazandırmak isterim. Hani temelinde bu vardır. Hani saygı sevgi ama hani bu saygı sadece şey bazında olmamalı hani düşüncede zıtta olabilirsin ama sırf saygı bazında ele almamak gerekiyor hani. Bu sevgi bazlı bir saygı olmalı.”

Öğretmen adayı K2’de E6 gibi öğrencilerine kazandırmak istediği vatandaşlık özelliklerinin başında önce saygının geldiğini, bu saygının da sevgi temelinde bir saygı olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca K2 öğrencilerinin haklarını aramalarını istemektedir. K2’nin konu ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Karşılıklı birbirlerine saygı duymaları. Önce saygı. Sonra da birbirlerinin görüşlerine saygılı olacaklar. Sonra da birbirlerini sevecekler illa ki sevmeleri gerekiyor. Evrensel haklarını bilsinler. İnsan haklarını bilsinler. Yani bu hakların neler olduğunu bilip bunu istemesini de bilmelerini isterim.”

Öğretmen adayı K1’de öğrencilerinin hoşgörülü olmasını ve aynı zamanda haklarını aramalarını istemektedir. K1 bu konudaki görüşlerini “*İleride kimsenin hakkını yememeleri, hakkını gasp etmemeleri ve kendi haklarını da çiğnetmemeleri ilk öğreteceğim bu olurdu. Diğer insanlara karşı hoşgörülü olmaları kimsenin yaşama hakkını ellerinden alabilme gibi bir lüksün olmadığını (...) çerçevesinde... ders vermeye çalışırdım*” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. Saygı konusuna öncelik veren öğretmen adayı K8’de “*Vatandaşlık özellikleri öncelikle birbirlerine saygılı olmalılar. Onlar birbirlerine saygılı olduktan sonra topluma karşı da saygılı ve duyarlı olmalarını anlayacaklarını düşünüyorum. Devlete karşı görevlerini yerine getirmeliler. Bir eksiklik varsa bunu uygun bir şekilde ifade etmeliler.*” sözleri ile karşılıklı saygıyı ve görevleri ön plana çıkarmaktadır. Benzer şekilde E7’de öğrencilerine kazandıracak özelliklerin başında saygının ve hoşgörünün geldiğini “*Hani özellikle saygılı olma, hani farklı içinde bulunduğumuz ülke çok çeşitlilik arz ettiği için farklı kişilere kesimlere saygılı olması, çevrelerine saygılı olması, çevrelerine duyarlı olmaları, insanların istediklerine taleplerine saygılı olmaları(...)*” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. K10’da öğrencilere hoşgörünün ve sorumlulukların kazandırılması gerektiğini “*Empati çok gerekiyor hoşgörü bizim toplumumuzda olan bir şey ama giderek kaybettiğimizi düşünüyorum. Kanunları düzenlememeleri iyi yerine getirmemiz gerektiğini söylerim. (...) İşte onunla ilgili haberleri falan örnek veririm.*” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmen adayı E5 ise diğer öğretmen adaylarından farklı olarak öğrencilerine kazandırdıklarının kalıcı olması için uygulamalı etkinlikler yapacağını belirtmiştir. Bu yorumu kendi aldığı eğitimi eleştirerek yapmıştır. Görülmektedir ki E5 derslerin farklı bir yöntem ile işlenmesini istemektedir. E5’in görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Daha çok özellikle çevre konusunda bilgilendirmeyi düşünüyorum. Vatandaşlık konusunda da. Vatandaşlık konusunda bilgilendirsek bile bize yapıldığı gibi olacak. Bilgi vereceksin havada kalacak zaten. Uygulama olmayınca da kimse

yapmıyor zaten. Birazda uygulamalı olan şeylerde bilgi vermeyi düşünüyorum yetiştirmeyi.”

Öğretmen adaylarından E9, E10 ve K6 vatan ve millet sevgisine öncelik vereceklerini dile getirmektedir. E9 bu konudaki görüşlerini “*Bir Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak öğrencilerime en başta vatan sevgisi kazandırmalıyız. Örf adet gelenek göreneklerimizi öğretmeliyiz. Bunları zaten yerleştirdikten sonra arkası gelir*” şeklindeki sözleri ile ifade etmiştir. Benzer şekilde öğretmen adayı E10 da vatan sevgisini ön plana çıkarmaktadır. E10 bu konudaki görüşünü “*Bir kere benim öğrencilerimin hepsinin ben vatanlarını sonuna kadar seveceğinden ben eminim. Çünkü ben gerçekten vatanımı çok seviyorum ve borçlu olduğumu hissediyorum bu millete vatana. Sonra duyarlı vatandaş olmalarını isterim her konuya gerek çevreye gerek kültürümüze her konuda duyarlı olmalarını isterim.*” şeklindeki sözleri ile ifade etmiştir. E10 aynı zamanda duyarlı vatandaşlar yetiştirmek istemektedir.

Öğretmen adayı K6’de öğrencilerinin vatanlarını sevmeleri için elinden geleni yapacağını “*Ülkelerini kesinlikle sevmelerini ... başta. Onun için uğraşacağız*” şeklindeki ifadeleri ile belirtmiştir.

4.6. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Hayatları Boyunca Aldıkları Vatandaşlık Eğitimi İle İlgili Derslere Bakışı

Öğretmen adaylarına bugüne kadar aldıkları vatandaşlık eğitimi derslerinde insan hakları konusuna mı vatandaşlık görevlerine mi (vergi vermek, askerlik yapmak, kanun ve kurallara uymak, seçme seçilme hakkı) daha fazla ağırlık verildiği sorularak aldıkları vatandaşlık eğitimi derslerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Tablo 4.13’de yer aldığı gibi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu özellikle erkek öğretmen adayları vatandaşlık eğitimi ile ilgili derslerde vatandaşlık görevlerine daha fazla ağırlık verildiğini düşünmektedir. Az sayıda öğretmen adayı da derslerde haklara ağırlık verildiğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu vatandaşlık eğitimiyle ilgili derslerin teorik olarak anlatıldığı için sınavlarda ezberlenen bilgilerin kısa sürede unutulduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle bazı öğretmen adayları vatandaşlık derslerinin uygulamalar ile zenginleştirilmesi gerektiğini ifade ederek bu durum için örnekler vermişlerdir. Ayrıca az sayıda öğretmen adayı verilen dersleri

yetersiz gördüğü için kişinin kendisini geliştirmesi gerektiğini ifade etmiştir. E1 ve K1 derslerin teorik olarak işlenmesinin dışında derslere branş hocalarının girmemesinden duydukları rahatsızlığı dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu aldığı vatandaşlık eğitimi derslerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Az sayıda erkek öğretmen adayı ise aldığı eğitimin yeterli olduğunu belirterek derslerde uygulamalı etkinliklere yer verildiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.13. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Eğitimi Derslerine Yönelik Bakışı

Öğretmen Adaylarının Bakışı	Katılımcılar
Görevlere ağırlık verildi	K6, E2, E3, E5, K4, K1, K10, K5, E10, E8
Haklara ağırlık verildi	E3, K3, E8, K1, K10
Dersler teorik kalıyor	K1, E4, K2, K3, K5, K4, K8, K9, E6, E9, E5, E4, E6, E10, E1, K6
Öğretmen adayı derslerin dışında kendini geliştirmeli	K3, E2, K6, E1
Derslere branş hocaları girmiyor	E1, K1
Derslerde uygulamaya yer veriliyor	E8, E7, E3

Öğretmen adaylarından K2, derslerde daha çok teorik bilgiler verildiğini ve zamanla da bu bilgilerin unutulduğunu, bu nedenle kendisi için vatandaşlık derslerinin çok da faydalı olmadığını *“Daha çok teorik bilgiler veriliyor. (...) Mesela ne olabilir. Oy kullanın derim ama neden oy kullanalım. Yani bir şeyleri içselleştirmem lazım. (...)”* biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. Öğretmen adayı K2 ayrıca bu sorunun çözülmesi için çözüm önerisi de üretmiştir. K2 çözüm önerisini *“Net herkes açık fikirlerini sunarak sınıfta konuşulursa pratik bilgilerin verilmesinin yanı sıra eleştirel bir bakış açısı konuyla ilgili bir beyin fırtınası sınıflarda yapılırsa. Öğretmen adaylarına daha çok katkı sağlayacağını düşünüyorum ve böylelikle öğrencilerde de öğretmenler etkili olabilir”* biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmen adayı K3 de haklar ve görevler konusundan ziyade derslerin teorik olarak verilmesinden dolayı kısa bir süre sonra unutulduğunu belirterek, kişinin kendisini

geliştirmek için çaba harcaması gerektiğini belirtmektedir. K3'ün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Aslında görevler üstüne pek fazla durulmuyor. Zaten anlatılıyor. Görevler deyince sadece iki tane görevimiz aklımıza geliyor. Askerlik vergi vermek diğerleri değil ama haklar deyince geniş kapsamlı işte yaşama hakkı güvenlik hakkı sağlık hakkı işte yerleşme konut hakkı ondan sonra bir sürü hak geliyor insanın aklına. Ama görev deyince yok fazla gelmiyor.”

K3, yukarıda yer alan ifadelerinin dışında, *“Sadece teorikte etkili olur. Haklar ve ödevler bunları. Ama ilerisinde yani nasıl desem ya her şey aslında üniversitedeki eğitim değil de o öğrencinin kendisinin geliştirmesine bağlı.”* biçimindeki sözleri ile üniversitede aldığı eğitimin teorik bilgilerden ibaret olduğuna dikkat çekmiştir.

K5 vatandaşlık eğitimi derslerinde daha çok görevlere vurgu yapıldığına ancak hakların öğretimi ve kullanımı konusunda yeterli bir eğitim verilmediğine dikkat çekmektedir. K5'in görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Görevlere çok ağırlık verildi bir kere yani iyi bir vatandaş yetiştirmek okul sıralarında başlıyor. İyi bir vatandaş yetiştirmek de nedense bizim eğitim sistemimizde görevleri anlatmak konusunda anlatımlar oluyor. İşte görevlerin bunlar bunlara uymak zorundasın. Bence bu çok yanlış çünkü vatandaşların çoğu görevleri biliyor ben de öyleyim ama haklarımızın çoğunu bilmiyoruz.”

Öğretmen adayı K5'de aynı zamanda vatandaşlık derslerinin teorik olarak anlatıldığını, kendisinin öğrencilerine bu şekilde yaklaşmak istemediğini *“Üniversitede aldığım eğitim... Yani Orta Öğretimde ve İlköğretimde verilen düz dersler veriliyor. O yüzden motomot bilgilerle ben öğrencilerime yaklaşmak istemem. O yüzden de ben faydalı olduğumu düşünmüyorum”* biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmen adayı K4'de verilen eğitimin teorik olmasından şikâyetçidir. K4 vatandaşlık derslerinde hakların nasıl kullanacağını öğretilmesi gerektiğini *“Direk görevler gibi evet haklarınız şunlar şunlar bence bu şekilde ama bu hakkı kullanmak için biz neler yapmalıyız. Bence yetersiz olduğunu en azından benim aldığım ya da bireysel olarak kendi alabildiğimin yeterli olduğunu düşünmüyorum.”* şeklindeki sözleri ile ifade etmiştir.

Benzer şekilde öğretmen adayı K8 de derslerdeki uygulama eksikliğinden, derslerin günlük hayata bir yansımasının olmamasından yakındığını aşağıda yer alan ifadeleri ile belirtmiştir.

“Şu haklarınız var şöyle bir şeyle karşılaşırsanız şunu yapın denilmedi yani. Yani sadece var. Var olduğunu bilelim. Nasıl kullanacağınız yok. Nasıl kullanacağımızı pek göstermediler. Sorumluluklar üstüne kısmen vurgu yapıldı. Yani yüzeysel. Tabii ki derste gördük geçtik diyeyim. Yani çok etkili olmadı? Günlük hayata pek indirgendiğini düşünmüyorum.”

K8 ile aynı düşünce de olan K9’da KPSS sınavı sayesinde vatandaşlık bilgisinin ne kadar yetersiz olduğunu anladığını belirterek kendini yetersiz olarak değerlendirdiğini aşağıda yer alan ifadeleri ile belirtmiştir.

“Mesela devlet nasıl işliyor filan bunlar aklımda hiçbir şey kalmadı. Sadece haklarınız şu şu şu diyorlar (...) Nasıl kullanacağız yaşamda onları vermiyorlar. Ben vatandaşlık derslerinden bir şey aldığımı düşünmüyorum açıkçası. Zaten şu an acısını da çekiyorum hani KPSS ye hazırlanıyorum. Vatandaşlık bilgim sıfır”

Öğretmen adayı E6’da “*Derslere geldiğimizde eğitim bence çok yetersiz hani yetmiyor. Çünkü ezber. Bence yeterli değil.*” biçimindeki sözleri ile E9’da benzer “*Sadece teorik uygulama kısmı eksik. Bir görevi nasıl yerine getireceğimizi vatandaşlar görev nasıl etkin olarak yapacağımız tam olarak anlatılmıyor. Bunlar daha çok teorikte kalıyor yani anlatım kısmında kalıyor. Uygulama kısmı eksik kalıyor.*” ifadesi ile benzer şekilde E5’de derslerin ezbere yönelik olduğunu sınav için derslere çalışıp sınavdan sonra da unuttuklarını “*Üniversitede verilen bilgiler daha çok şey yüzeysel bilgilerden ziyade soyut şeyler fazla uygulama yok, birde sınav odaklı çalıştığımız için sınava girip çıkınca sonra hepsi gidiyor aklımızdan. Bunun içinde fazla bir katkısı yok. (...) Şu an kendimizi yetiştiremiyoruz.*” biçimindeki sözleri ile öğretmen adayları uygulama olmamasından, bilgilerin kısa sürede unutulmasından şikâyetçidirler. E5 ayrıca vatandaşlık görevlerine vurgu yapıldığını “*Görevlere daha. Son zamanlarda şimdi şey değişti aslında. Sistem değişti ama benim okuduğum sistemde görevlere daha çok yer veriliyordu. (...)*” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmen adayı E4’de derslerin teorik olarak anlatılmasına rağmen eksikleri gidermesi açısından bu derslerin faydalı olduğunu “*Teorik olarak biz bunları aldık. Ama eğitime öğretime başladığımız zaman yani mesleki hayatımda bu eksikliklerimi giderebileceğimi*

düşünüyorum.” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. Öğretmen adayı K10 ise vatandaşlık dersinde verilen eğitimin yetersiz olduğunu “(...) *Hak ve ödevler konusunda bilgilendim. (...) Hani kitaplarımız noksansız olsa da o eğitim bize iyi verilmedi.*” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarından E1 ve K1 ise derslerin teorik anlatılmasının dışında vatandaşlık derslerine branş hocalarının girmediğine, bu dersi anlatan öğretim üyelerinin insan hakları ve sorumlulukları konusunda yeterli bilince sahip olmadığına dikkat çekmektedirler. Öğretmen adayı E1 ise derste düşüncelerini ifade edememekten, ders dışında hocalarla görüşememekten şikâyetçidir. E1 bu konudaki görüşünü aşağıdaki sözleri ile ifade etmiştir.

“Benim üniversitede öyle bir yapı var ki hocaların hükmünden başka hüküm geçmiyor ve sen görüşlerini düşüncelerini hocaya karşı sınıf ortamında söyleyemiyorsun. Sonra hocalarımız ders saatleri dışında genellikle öğrencilerle görüşmeyi de pek istemiyorlar. Kendi kendine bir şeyler yapmaya çalışıyorsun. Bir yerlere varıyorsun ama bu çok fazla zamanını alıyor.”

Öğretmen adaylarından K1 ise derslere branş hocalarının girmemesinden ve derslere giren öğretim üyelerinin öğrencilere örnek olacak kimseler olmamasından şikâyet etmektedir. K1 bu konudaki görüşünü “*Haklara ve görevlere ağırlık veriliyor. Ama bu daha çok teorik açıdan kalıyor. Branş hocaları girmiyordu genelde yani farklı hocalar giriyordu onlarda geçiştirmeli bir şekilde anlatıyordu yani. Yani insanlar okulda o dersi görüyorlar ama dışarıda o derslerdeki hak ve hukuka göre davranmıyorlar.*” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. K1 derslerin aktif geçmesi ve daha kalıcı olması için uygulamaların yapılabileceğini ifade etmiştir. K1’in konu ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Mesela sınıfta bir tiyatro yapılabilir ya da videolar izlettirilebilir gazete falan hazırlattırılabilir farklı etkinlikler yapılabilir bu çerçevede. Mesela bir aile ortamı videosu çekilebilir aile ortamında hak hukuklar nasıl yapılıyor çevre olabilir, çevredeki insanlar gözlenerek öyle bir makale hazırlanabilir. Öğrencilere bu tür ödevler verilerek öğrencilerin bunları daha iyi kabullenmeleri öğrenmeleri sağlanabilir.”

Öğretmen adaylarından E10 da aldığı vatandaşlık eğitiminin yeterli olmadığını üniversiteden donanımlı bir öğretmen olarak ayrılmadıkları aşağıda yer alan sözleri ile ifade etmiştir.

“Vatandaşlıkla ilgili çok fazla ders almadık aldığımız derslerde de çok üzerinde durmadık yani ben bunların birer eksiklik olduğunu düşünüyorum. Biraz daha öğretmenler buradan donanımlı ayrılabilirler diye düşünüyorum ben. Çok yeterli olduğumuzu düşünmüyorum bu konuda. Genelde görevlere yönelik şeyler Türk vatandaşı şunu yapmalı ama bence ilkokul çağından itibaren öğrencilere bu öğrencilere aksettirilmeli nerden nasıl hakkımızı arayacağımız. Nasıl haklara sahip olduğumuz. Çünkü temelden bu verilmeli diye düşünüyorum. Bence yetersiz yani (...)”

Diğer öğretmen adaylarından farklı olarak E8, E7 ve E3 üniversite de aldıkları vatandaşlık eğitimin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayı E8 üniversitede teoriye ve uygulamaya yönelik eğitim aldığını “Üniversitede haklar ödevler hürriyetler bunlar üzerinde duruyor. Teoriye nasıl dönüştürürüz onun da örnekleri veriliyor.” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. Öğretmen adayı E7’de benzer görüşte olup düşüncelerini “Ben iyi vatandaş yetiştirebilirim. Bu da üniversiteden kaynaklanır, üniversitede aldığım eğitim bana bu alt yapıyı sağladı.” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. Öğretmen adayı E3’de “Üniversite aslında o hayat dönemi içinde o yaş döneminde alınan birçok eğitimden birçok süreçten geçtiğimiz için aslında hayata birebir katkıda bulunuyor, bilgilendiriyor, kültürlendiriyor.” ifadesi ile aldığı vatandaşlık eğitimin yeterli olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen adayı K3, E2 ve K6 vatandaşlık eğitimi derslerinin sadece teorikte etkili olabileceğini ifade ederek derslerin etkili olabilmesi için öğrencinin kendini geliştirmesi gerektiğine, vatandaşlıkla ilgili konularda aktif olması gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Öğretmen adayı K3, kişi kendisini geliştirmedikçe aldığı eğitimin yetersiz olacağını aşağıda yer alan sözleri ile ifade etmiştir.

“Sadece teorikte etkili olur. Her şey aslında üniversitedeki eğitim değil de o öğrencinin kendisinin geliştirmesine bağlı. Eğer öğrenci mesela şeylere kulüplere

katılıyorsa sivil toplum kuruluşlarına üye ise yani her şeyi yakından gündemi yakından takip ediyorsa o zaman yani üniversitede aldığı eğitim de yeterli olur. Ama üniversite sadece derslere giriyorsa o dersler yeterli değil bence.”

Benzer şekilde öğretmen adayı E2’de sadece alınan eğitimin kaliteli olmasının tek başına yeterli olmadığını, kişinin kendisine de iş düştüğünü aşağıda yer alan sözleri ile ifade etmiştir.

“Verilen eğitimle yeterli kalınmaması lazım. Bir öğretmen adayının daima kendini geliştirmesi lazım. Kendini öğrendiği şeylerle bilinçlendirip etrafına da bu şekilde bilgiyi yayması lazım. Eğer bunları başarırsa zaten ben alınan eğitimin yeterli olduğuna inanıyorum. Ama öncelikli olan iş insanın kendisinde biter diye düşünüyorum.”

Öğretmen adayı K6’de vatandaşlık eğitimi derslerinde görevlere ağırlık verildiğini düşünmekte ve K6 üniversitenin kendisine bir şeyler kattığını ama bunun yeterli olmadığını ancak kendisini geliştirerek yeterli bir seviyeye gelebileceğini aşağıda yer alan sözleri ile ifade etmiştir.

“Görevlere daha çok, şunu yapmalıyız. Haklarımızı çok fazla dile getirdiklerini düşünmüyorum. Yani biz tabii ki bu yaşa gelmişiz. Belirli bir şeyler biliyoruz ama daha fazlasını öğrenmemiz gerekiyor bence. Hani bunlar neden üniversite okuyanlara anlatılmıyor. Sadece işte bozuk bir şey aldığın zaman onu tüketici haklarına başvurabilirsiniz. Sadece bu mu yani şey olarak sadece bu mu? Hakımız olarak sadece bu mu? Bir şekilde kendimizi geliştirebiliriz . Aldığım eğitimin yeterli mi pek bilemiyorum, bunun değerlendirmesini ben yapamıyorum ama kesinlikle bir şekilde kendimizi geliştirebiliriz bu konu hakkında. ”

4.7. Öğretmen Adaylarının Politikaya İlgisi

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına politikayla ilgilenme durumları sorulmuş ve alınan cevaplara göre öğretmen adaylarının genellikle gündemi takip ederek politikayla ilgilendikleri görülmüştür. Öğretmen adayları gündemi takip etmek için de internetten, gazetelerden ve televizyondan faydalanmaktadırlar. Kız öğretmen adayları genellikle vakitleri olursa gündemi takip ettiklerini belirtmişlerdir. Politik gündemi düzenli olarak takip eden ve politik tartışmalara katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu erkektir. Tablo 4.14’de yer aldığı gibi öğretmen adaylarından K9, K6, K4 ve E5 politika ile

ilgilenmediklerini belirtmişlerdir. K9 ve K6 zamansızlıktan dolayı politikayla ilgilenemediklerini ifade etmişlerdir. E5 bilgisi olmadığı için politikayı anlayamayacağını ifade etmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde erkek öğretmen adayları, kız öğretmen adaylarına göre politikayla daha ilgilidirler. Politikaya uzak yetiştirildiğini ifade eden K4 politikaya ilgisiz olmasının nedenini ailesi olarak görmektedir.

Tablo 4.14. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politikaya İlgisi

Öğretmen Adaylarının Politikaya İlgisi	Katılımcılar
Vakti olursa gündemi takip edenler	E7, E8, K7, E2, K5, E5, K8, K10, K2, K3
Düzenli gündemi takip edenler (gazete, televizyon vs.)	E1, E9, E6, K1, E4, E3, E10
Politik tartışmalara katılanlar (arkadaşlarla, aile üyeleriyle vs.)	E4, E1, E9, E6, E8, K2, K1, E7, E3
Siyasete girmeyi düşünenler	E1, E9
Politikaya ilgi duymayanlar	K9, K6, K4, E5

Öğretmen adaylarından E1, E9, E6, K1, E4, E3 ve E10 politika ile oldukça ilgili olduklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından E1 ve E9 ilerleyen yıllarda politikaya atılmak istemektedirler. Politik partilerle yakın ilişki içinde olan öğretmen adayı E1 politikaya ilgisini aşağıda yer alan cümleleri ile ifade etmiştir.

“Yerel dünyada ve dünyada politik konularla baya ilgiliyim. Bunun için daha çok bireysel gelişime önem veriyorum. Siyasete atılmayı planlıyorum. Gene birçok siyasi parti kuruluşlarıyla ondan sonra kollarıyla ilişki içerisindeyim. Genellikle televizyon kanallarından, internet aracılığıyla takip ediyorum.”

Öğretmen adayı E9 ise bir partiye üye olduğunu ve bu partinin çalışmalarına aktif olarak katıldığını, ailesinin de politika içinde aktif olarak yer aldığını aşağıdaki sözleri ile ifade etmiştir.

“...’nin zaten mensubuyuz, ... yıllardır görev yapıyoruz. Kuzenlerim... ilçe başkanı, çocukluk arkadaşlarımın çoğu bulunduğu bölgede... başkan. Bu bapta yani siyasi anlamda yerelde olsun ülke çapında da olsun ülkenin tamamında olmasa

bile çoğu yerde tanıdıklarımız falan var yani. Sürekli etkileşim içindeyiz gidiyor geliyoruz.”

Öğretmen adayı E6 “*İlgim çoktur genelde takip etmeye çalışırım. Yabancı gazeteler dâhil Fransız*” şeklinde sözleriyle sadece yerel basını takip etmediğini aynı zamanda yabancı dili olmamasına rağmen çeviri programlarından yardım alarak yabancı gazetelerden siyaseti takip etme gayretinde olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmen adayı K1 ise politik gündemi düzenli olarak takip etmeye çalıştığını ifade etmiştir. K1 konu ilgili görüşünü “*İlgiliyim, gazete okuyorum. Gazete ve internetten takip ediyorum. Genel de dünyanın şeyleri çok göze çarpıyor. Çünkü bu son zamanlarda Libya’da Mısır’da olan hani demokrasi için yapılan girişimler bu ihtilaller falan onlara dikkat ediyorum takip ediyorum.*” biçimindeki sözleri ile belirterek politikaya ilgisinin yerel ve ulusal gündemi takip etmek şeklinde olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde basından gündemi takip eden öğretmen adayı E4, kendisini bilinçli bir vatandaş olarak yetiştirmek için politikayı takip ettiğini aşağıda yer alan cümleleri ile ifade etmiştir.

“Politikayı elimden geldiği kadar takip etmeye çalışıyorum. Gazete ve televizyonlardan. Özellikle gazete. Politik konuların içinde olmaktan ziyade yani bilinçli bir vatandaş olabilmek için bu konularda bilgi sahibi olmaya çalışıyorum. Politik olarak desteklemediğim bir konu olduğu zaman bu konuda kendi düşüncelerimi paylaşıyorum.”

Politik gündemi yakından takip eden bir diğer öğretmen adayı E3 arkadaşlarıyla politik tartışmalara girdiğini, gündemde olan konuları sadece izleyerek geçmediğini ve arka planda araştırma yaptığını ifade etmiştir. E3’ün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Hem yerel ulusal olsun takip ediyorum politikayı. Arkadaşlarımla tartışırız falan günlük olsun güncel olayları falan tartışırız. Neden bu karar alındı nasıl alındı. Veya başka bir şekil nasıl olabilir. Örneğin gündemden bahsedecek olursak anayasa tartışmaları falan var şuanda. Anayasa kitapçığını falan okudum ne yazıyor işte bizimle ilgili olanlar neler”

Öğretmen adayı E10’da politikayla ilgili olduğunu özellikle yaşadığı yerdeki politik olayları basın yoluyla düzenli olarak takip ettiğini aşağıda yer alan ifadeleriyle belirtmiştir.

“İlgiliyim. Yaptıkları şeyleri takip ederim yani. Yerel gazeteleri takip ediyorum sık sık. Şuanda yaşadığım şehir Bartın’da bütün gazetelere bakıyorum yerel hemen hemen hepsine bakıyorum çünkü zaten imkânımız var ordan işte faaliyet olarak yaptığı şeylere de katılıyorum mesela bir fidan dikme faaliyetleri falan vardı elimden geldiğince olumlu yaptığı faaliyetlere destek oluyorum. Olumsuz yaptıklarına tabi biz şey yapamıyoruz. Bir iletişim sağlayamıyoruz ama elimizden geldiğince takip etmeye ve destek olmaya çalışıyoruz ilerde ben de bir yerel yönetici olur muyum neden olmasın diye düşünüyorum yani.”

E7, E8, K7, E2, K5, E5, K8, K10, K2 ve K3 politika ile zaman zaman ilgilendiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adayı E7 *“Eleştiri yaparım siyasilerin yaptığı şu iyi şu iyidir şu kötüdür diye eleştiri yaparım. Tartışmalara gireriz. Ama o kadar fazla takip etmiyorum.”* biçimindeki ifadesi ile politikayla çok da fazla ilgilenmediği belirtmiştir. Öğretmen adayı E8’de politikaya ilgisini *“Eskiden vardı. Hala da var ama şu aralar pek değil.”* şeklinde ifade ederek politikaya ilgisinin zamanla değiştiğini ifade etmiştir. Ayrıca E8 *“Mesela erkek arkadaşlarla toplandığımız zaman kızlar genelde bunun dışında kalıyorlar çünkü sevmiyorlar. Bayağı bir hararetli oluyor. ... Bir de eskiden şöyle bir şey vardı farklı görüşten insanlar toplandığı zaman kavga çıkardı olay olurdu. Şimdi bizde öyle bir şey yok.”* biçimindeki ifadesi ile siyasi tartışmaların eskisine göre daha rahat bir ortamda yapıldığını dile getirmiştir. K7 ise *“Çok düzenli olmasa da televizyonda bazı öne çıkan haberler olur ya ne olmuş ne gitmiş diye onları takip ederim. Çok fazla takipçisi değilim.”* biçimindeki ifadesi ile politikayla ara sıra ilgilendiğini belirtmiştir.

Öğretmen adayı E2’de *“Yani çok yüksek düzeyde değil ama toplumda olan olayları genelde takip ederim. Eğer dinleyebilersen bazen haber kanalıyla ya da okuyabilirsem gazeteleri okuyarak gündemden kopmamaya çalışırım. Dikkat ederim neler oluyor diye. Yani ilgiliyimdir.”* biçimindeki ifadesi ile gündemi takip ettiğini dile getirmiştir. K5 ise *“İlgilenmeye çalışırım ama... bir tarafın doğrusu ve yanlışı varken diğer tarafında doğru ve yanlışı var ve yanlış yaptıklarında beni çok sinirlendirir. Bu yanlış deyip aa kanal değiştirip mesela televizyonda farklı bir siyasi partiyi izleyip incelediğim olmuştur.”* biçimindeki ifadesi ile gündemi takip etmeye çalıştığını fakat zaman zaman siyasetin kendisini sinirlendirdiğini dile getirmiştir.

E5 ise politikayla ilgilenmek için çaba harcadığını ancak geçmiş siyasete yönelik çok da fazla bilgisi olmadığından olayları anlamadığını *“Bir programı dinlerim televizyonda ama geçmişimde fazla bir şey bilgin olmadığı için anlayamam bazı şeyleri. Onun içinde tartışmaya falan giremem birileriyle. ... İlgiliyim merakım var ama bilgin yok.”* biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. K8’de *“Pek ilgilendiğimi söyleyemem. Ama gündemi takip ederim. Ediyorum da.”* biçimindeki ifadesi ile gündemi takip ettiğini gündemde olan anayasa değişikliklerinden bahsederek belirtmiştir. K10 ise *“Gündemi takip ediyorum hazırlanan yasaları geçmiş yasaları falan internetten televizyondan o şekilde.”* biçimindeki ifadesiyle gündemden bilgisi olduğunu dile getirmiştir. Ancak K10 sadece gündemi takip ettiğini bunun dışında ise *“Sadece ders içinde görüş bildirmek yorum yapmak konusunda daha ötesinde politik konulara pek girmem.”* biçimindeki ifadesi ile ilgisinin sadece bununla sınırlı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adayı K2 bu konudaki görüşünü ifade ederken derslerden dolayı zaman bulamadığı için ancak hafta sonları fırsat bularak gündemi takip ettiğini ve farklı görüşler arasında karşılaştırma yaptığını aşağıda yer alan ifadeleri ile belirtmiştir.

“Kendim internette takip ettiğim gazeteler var onları okurum. İşte takip ettiğim köşe yazarları var. Zaman bulamıyorum dediğim gibi ben hafta sonu daha çok zaman buluyorum. O yüzden mesela bir yazarın iki üç yazısı birikmiş olabiliyor. Öyle arka arkaya okuyorum. Onun dışında da her gün eve iki tane gazete gelir. Onlara o yüzden hemen bir göz atarım ki iki farklı görüşün gazetesi olduğu içinde çok iyi oluyor. Bakarım.”

Zamanının olmadığını dile getiren öğretmen adayı K3’de aşağıda yer alan ifadelerinden de anlaşılacağı gibi gündemi zaman zaman takip ettiğini belirtmiştir.

“İlgi şöyle duyuyorum mesela ülkemizle ilgili yerel şeylere mesela ilgi duyuyorum böyle ama zamanım olmadığı için tam olarak bakamıyorum sürekli. Elimden geldiği kadar etmeye çalışıyorum yerel politikaları mesela haberleri filan bakıyorum ondan sonra işte nasıl desem. Bu partilerin filan işte böyle görüşlerine filan bakıyorum. Daha sonra Avrupa birliği ile ilişkili olan haberleri izliyorum. O kadar yani fazla değil.”

Öğretmen adaylarından K9 ve K6’de son sınıf oldukları için KPSS’ye çalıştıklarını, hafta içinde de derslerden dolayı yoğun oldukları için zamanları olmadığı gerekçesiyle siyasetle ilgilenemediklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmen adayı K9 bu durumu “*Şu anda KPSS’ye hazırlandığım için pek vaktim olmuyor. Ya aslında çok yoğunum hani ben kendimi hiç boş diye nitelendiremem. Boş olduğum vakti hatırlamıyorum. Derslerdi ödevlerdi bayağı bir vaktimi alıyor hani arada anlamıyorum zamanın nasıl geçiyor.*” sözleriyle ifade ederken gündemi bile takip edecek kadar vaktinin olmadığından politika ile ilgilenemediğini dile getirmiştir. Zamanı olmamasından yakınan öğretmen adayı K6’de “*Ülkemizle ilgili yerel şeylere mesela ilgi duyuyorum böyle ama zamanım olmadığı için tam olarak bakamıyorum sürekli.*” biçimindeki sözleri ile zamanının olmadığını bahane ederek politika ile ilgilenemediğini belirtmiştir.

Öğretmen adayı K4, diğer arkadaşlarından farklı olarak, politikayla ilgilenmemesinin nedenini ailesine bağlamıştır. K4 konu ile ilgili görüşünü “*Çok fazla ilgilenmiyorum aslında hani bir vatandaşın yaşadığı ülkeden vatandaşı olduğu ülkeden nasıl yönetildiğini, neler yaptığını, haklarını, özgürlüklerini çok iyi bilmesi gerek diye düşünüyorum ama yapmıyorum bu da çok tuhaf bir durum.*” biçiminde ifade etmiştir. Öğretmen adayı K4 ayrıca “*Neden yapmıyorum çünkü çok fazla bu şekilde yetiştirildiğimdendir siyasetten uzak dur politikayla pek fazla içli dışlı olma, her halde böyle yetiştikğimdendir çok fazla ilgilenmiyorum.*” ifadesi ile kendisinin de eleştirmiş ve siyasetle ilgilenmemesinin ailesinden kaynaklandığını dile getirmiştir.

4.8. Öğretmen Adaylarının Politik Bilgisi

Araştırmanın bu aşamasında öğretmen adaylarına politik bilgi konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Elde edilen bulgulara göre kız öğretmen adaylarının politikadan uzak durdukları söylenebilir. Az sayıda erkek öğretmen adayı ise araştırmadığından, ailesinin yetiştirme tarzından ve politikayı çok karışık bulmasından dolayı kendini politika konusunda bilgisiz olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ise kendilerini politika konusunda kısmen ya da tamamen bilgili olarak değerlendirmektedir. Az sayıda erkek öğretmen adayı ise kendini bilgili olarak değerlendirmiştir. Kendini bilgili olarak değerlendiren öğretmen adayları bilgilenmek için çaba göstererek, politikayı bir yaşam biçimi haline getirmişlerdir. Bu öğretmen adayları bilgilenmek için geçmiş siyasi dönemlere ait kitaplar okuduklarını, politik içerikli filmler, belgeseller izlediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.15. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik Bilgisi

Öğretmen Adaylarının Politik Bilgisi		Katılımcılar
Bilgisiz olarak değerlendirenlerin görüşleri	Politika gözüme hoş gözüküyor	K1
	Sıkıcı geliyor	K3, K5, K4
	Araştırmıyorum	K8, K7, K2, K9, E5, K10, K6
	Yetiştirilme tarzım	K4, E5
	Zamanım yok	K10, K2
	Politika çok karışık	E8
Bilgili ve kısmen bilgili olarak değerlendirenlerin görüşleri	Politikayla ilgili kitaplar okuma	E7, E3, E1, E4, E6, E9, E10, E2, E6
	Politika ile ilgili aktivitelere katılma	E9, E7
	Politik içerikli konferanslara katılma	E9, E1
	Günlük gelişen olayları takip etme	E9, E3, E4, E2

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi K1, K3, K5, K8, K7, K2, E8, K9, K10, K6, E5 ve K4 politika konusunda kendilerinin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayı K1 kendisini politika konusunda bilgili görmemesinin sebebini *“Politika genelde hani hoş görünmüyor benim gözüme hoş görünmüyor o açıdan da ben o konuyla ilgili pek fazla ilgilenmiyorum sadece takip ediyorum.”* biçimindeki sözleri ile belirterek politikadan hoşlanmadığını ifade etmiştir. Politika konusunda kendini bilgili olarak görmeyen bir diğer öğretmen adayı K3’de *“Bilgili görmüyorum çünkü politika bana çok sıkıcı geliyor. Kavgalı bir şeymiş gibi geliyor. Daha sonra ya bilmiyorum ya sürekli böyle şeylerin siyasi muhalefetler onlar beni ilgilendirmiyor ilgilim değil.”* biçimindeki ifadeleri ile politikanın kendini sıktığını ve ilgilendirmediği dile getirmiştir. Öğretmen adayı K5’de politika konusundaki bilgisizliğini *“Çünkü merakım yok politika ve siyasete. Çok ilgisizim.”* sözleri ile ifade etmiştir. K8 ise *“(…) Mesela ben sivil toplum örgütlerinin devlete bağlı kuruluşlar olduğunu bilmiyordum. E-devlet.com da yer aldığını bilmiyordum. Baktım ki onlarda varmış. Onları bilmiyordum.”* biçimindeki ifadesi ile araştırdıkça politika konusunda bilmediği şeylerin olduğunu ve bilgisizliğinin farkına vardığını belirtmiştir.

Öğretmen adayı K7 politika hakkında kendisini bilgisiz olarak değerlendirmesinin nedeninin politik konuları araştırmamasından kaynaklandığını “(...) *Pek fazla araştırmamam. Çok fazla takip etmiyorum.*” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. K7’ye yakın düşünceler taşıyan K2’de “*Şu an şu olayları anlayabilmem için benim geçmişteki olayları da çok iyi bilmem lazım ben bunlar için bir çalışma yapmadım. Bir kitap okumadım. Bir çalışmam yok o yüzden biliyorum demem çok yanlış olur.*” biçimindeki ifadesi ile politika konusunda araştırma yapmadan kendini bilgili sayamayacağını belirtmiştir. K2 aynı zamanda kendini bilgili olarak görmemesine rağmen rastgele de oy kullanmadığını “*Ama yapılanları tabii kendi beynim bir süzgeçten geçiriyor ve hani en uygun kendimin de düşüncelerine saygı duyacak olan partiye oyumu veriyorum.*” biçiminde ifadeleri ile belirtmiştir.

Öğretmen adayı E8’de politik bilgisizliğinin sebebini “ (...) *çünkü Türk politikası eskiden beri çok karışmış. (...) insanın kafası bulanıyor. Neye inanacağını neye inanmayacağına karar veremiyorsun ondan dolayı.*” biçimindeki sözleri ile belirtmiştir. Öğretmen adayı K9’da “*Kesinlikle hayır yeterli değilim. Bu konudaki eksikliğimin farkındayım.*” biçimindeki ifadesi ile politik bilgi konusunda yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adayı K10 ise zamanı olmadığı için siyasetle yeterince ilgilenemediğini “... *Gündemi takip ediyorum sadece. Böyle çok akademik terimler kavramlar falan bilmem gündemden öğrendiğim kadarıyla bilgiliyimdir. Vaktim yok çok fazla irdelemeye araştırmaya bilgiliyim de çok ustaca profesyonel değilim diyelim.*” biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde öğretmen adayı K6’de politika konusunda çok fazla bilgili olmadığını “*Çok fazla bir şey bildiğimi düşünmüyorum çünkü takip etmek her gün olmuyor. Her zaman da bir şeyler değişiyor.*” biçimindeki sözleri ile belirtmiştir.

Kendini bilgisiz olarak değerlendiren E5 ve K4 bu bilgisizliklerinde ailelerinin de payı olduğunu dile getirmişlerdir. E5 konu ile ilgili görüşünü “*Görmüyorum çünkü geçmişimde öyle bir şey yok. Biraz da aile ortamından. Ailede ilgi olmayınca okuyan kimse olmayınca.*” biçiminde ifade ederken ailesi politikaya ilgisiz olduğu için kendisinin de bu şekilde devam ettiğini belirtmiştir. Ayrıca E5 eğitim seviyesi arttıkça politik bilginin de artacağını düşünmektedir. E5 ancak aile ortamından uzaklaşıp

üniversiteye başlayınca politikaya merak sarmaya başladığını “*Üniversiteye gelince biraz merakım başladı şeye siyasete. Haberlerden ondan sonra birazda tarih dersi mesela oradan biraz ilgim var. Ama fazla bilgim yok merak var sadece bende bilgi yok.*” biçimindeki sözleri ile ifade ederken üniversitedeki derslerin ve televizyon haberlerinin bilgisinin artmasında etkili olduğunu dile getirmiştir. Bu durum yaşanan ortamın politikaya olan ilginin artmasında önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayı K4 ise politikaya ilgisizliğinin nedenini “*ilgilenmemem, sevmemem yani böyle yetiştirilmiş olmam (...)*” sözleri ile ifade ederken kendisini bilgisiz olarak değerlendirmesinin nedenini ailesinde bulmaktadır.

Öğretmen adaylarından sadece E1 ve E2 kendisini politika konusunda tamamen bilgili olarak değerlendirmektedir. Kendini politika konusunda bilgili olarak değerlendiren az sayıdaki öğretmen adayından E1 konu ile ilgili görüşünü “*Bilgiliyim bilgilenmek için çok fazla kitap okuyorum. Çok fazla seminer, konferanslara katılıyorum. Ondan sonra bu konuda artık üstat olmuş kişilerin videolarını izliyorum, seyrediyorum, birçok konuşmasına katıldım.*” biçimindeki ifade ederken bilgilenmek için elinden geleni yaptığını belirtmiştir.

Politika konusunda kendisini bilgili gören öğretmen adaylarından E2’de bu konudaki görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmiştir.

“Aldığım eğitim ve öğrendiğim şeyler hususunda belli bir bilgi birikimim olduğunu düşünüyorum kendimde. Fakat dediğim gibi bunu aktif bir şekilde yapıp değerlendiren biri değilim. Fakat gelişmeleri takip edip politika siyaset, farklı bakış açıları bunlar konusunda bilgi sahibiyim. Yani hangi ideoloji olursa olsun belli bir şekilde fikrim var. Buna karşı yapılan olumlu ya da olumsuz eleştirilere cevap verebilirim. (...) bunun dışında açık oturumları dinlerim siyasetle ilgili. Bu açık oturumlara katılan kişilerin kimliklerine, eğitimine daha doğrusu statülerine bakarım verdikleri bilginin ne kadar doğru olup olmadığını, bunun dışında yabancı basında çıkan haberler varsa onu dinlerim, izlerim. Bununla ilgili rastlarsam makalelere dikkat ederim, okurum, kitaplardan yararlanırım. Belgesel izlerim bu gibi konulara siyasi fikrim buna göre oluşur.”

Öğretmen adayları E7, E9, E10, E3, E4 ve E6 politika konusunda kendilerini kısmen bilgili görmektedirler. E7 politika konusunda bilgisi durumu ile ilgili görüşünü “*Genel olarak hangi partinin hangi düşüncüyü yansıttığını biliyorum. Hangi düşünceye tabii*

olduğunu da kestirebiliyorum.” biçiminde dile getirirken; bilgilenmek için çaba harcadığını, okuyarak, araştırarak kendini geliştirmeye çalıştığını *“Bilgilenmek için kitap okuyorum ... etkinliklere katılıyorum elimden geldiğince. Daha böyle bilgi içeriği yüksek filmler izlemeye çalışıyorum. Arkadaşlarımla konuşmalar yapıyorum. Televizyon izliyorum.”* biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmen adayı E9 ise politika konusunda kısmen bilgili olduğunu ve bilgisini arttırmak için elinden gelen çabayı gösterdiğini aşağıda yer alan sözleriyle dile getirmiştir.

“Tam olarak bilgili değiliz ama bu konuda bazı kitaplar okuyarak büyüklerimizle sohbetler ederek onların verdiği konferansa katılarak kendimizi ilerletmeye çalışıyoruz. Gazetelerden günlük takip ederiz. Mesela haftada bir kere ... toplanırız o haftanın kritiğini yaparız, konuşuruz kendi aramızda. Sadece bizim siyasi partimiz değil diğer siyasi partilerin yaptığı işleri masaya yatırırız konuşuruz. Bilgi ediniriz kendi çünkü başkasının karşımızdaki rakibimizi bilmeden kendimiz hiçbir şey yapamayız. Karşımızdakini etüt etmeliyiz ki kendimiz belirli bir seviyeye doğru yükselmeliyiz.”

Öğretmen adayı E10 ise politika konusunda kulaktan dolma bilgilere inanmadığını, bu konuda araştırma yaparak doğruları bulmaya çalıştığını aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir.

“Bizim ülkemizde politika ve futbol konusunda bilgili olmayan yoktur zaten. (...) Öyle gerçekten bizim ülkemizde herkes siyaseti söyle biliyor yani burada kendisi söylüyor kendisi bir şey uyduruyor başka biri kendi söylediğini ona söylediğinde ona inanıyor öyle bir milletimiz var çok da araştırma huyu yok bizim milletimizde. Ama ben genelde araştırırım ve şuanda desteklemesem de desteklediğim görüşün yanlış yaptığı şeylere yanlış diyebilirim. Eleştirel düşünebilirim ve doğru yaptıklarını da sonuna kadar desteklerim yani.”

Öğretmen adayı E3 ise kendisini güncel politika konusunda bilgili görürken geçmiş dönemlerle ilgili çok da fazla bilgisinin olmadığını aşağıda yer alan sözleri ile ifade etmiştir.

“Politika konusunda eksik noktalar var illaki hepimizin eksik noktaları var güncel politikada kendimi bilgili olarak görüyorum ama geçmiş dönemlere baktığımızda siyasette baya bir dönem var ki Türkiye siyaseti de hani solcu olsun sağcı olsun baya geniş bir dönemi kapsadığı için o kadar bilgili olmayabilirim yani.”

E3 ayrıca kendisini geliştirmek için kitaplar okuduğunu *“Kitaplar okuyorum genelde yazılmış kitaplar. Güncel dönemlerle ilgili olsun, geçmiş dönemlerle ilgili olsun yazılmış kitaplar aslında bilgi veriyor bize bunlar hakkında.”* şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen adayı E4 ise politika bilgisini değerlendirirken kendisine yetecek bilgiye sahip olduğunu *“Bir politikacı gibi değil de vatandaş olarak vatandaşlık olarak bilmem gerektiği kadar politik konuları bildiğimi düşünüyorum.”* biçimindeki ifadesi ile belirtmiştir. Aynı öğretmen adayı bilgilenmek için gündemi ve sıcak gelişmeleri takip ettiğini *“Bilgilenmek için sadece gündemi takip ederim politik konular konusunda gündemi takip ederim yaşanan sıcak gelişmeleri takip ederim. Çok okumam ama okumaya çalışırım yani. Yakın tarihimizle olsun geçmiş siyasi durumlar olsun bunları öğrenmeye malumat sahibi olmaya çalışırım.”* şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Politika konusunda bilgilenmek için çaba harcayan, her bulduğu bilgiye inanmayan ve olaylara eleştirel bakış açısıyla yaklaşan E6 bu konudaki görüşlerini *“Hani gazeteyi okurum kitabı da okurum. Sadece farklı bir bakış açısı kazandırıyor. Sonuçta ben kendi başıma bir bireyim. Hani ben de düşünebiliyorum. Gazete televizyon daha çok dedikoduvari kitap daha dolu dolu.”* biçiminde ifade etmiştir.

4.9. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım Durumu

Öğretmen adaylarının politik aktivitelere katılıp katılmama durumlarını belirlemek için öğretmen adaylarına politik aktivitelere katılım durumları sorulmuştur. Elde edilen verilere göre kız öğretmen adaylarının oy kullanma dışındaki politik aktivitelere katılımının az olduğu görülmüştür. Politik aktivite olarak genel ve yerel seçimlere katılmanın dışında referanduma katıldığını ifade eden öğretmen adaylarında bulunmaktadır. Elde edilen veriler göstermektedir ki kız öğretmen adayları politikaya aktif olarak katılmamaktadır. Sadece iki kız öğretmen adayının bir siyasi adayı destekleme çabası olmuştur. Bu öğretmen adaylarından birisi ailesinin isteği ile mitinge katılmıştır, diğerinin de desteklediği aday babasıdır. Destekledikleri adayın başa gelebilmesi için mitinglere katılarak destekledikleri adaya/partiye destek veren erkek öğretmen adaylarından ayrıca parti gençlik kollarına üye olanlar da bulunmaktadır.

Tablo 4.16. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik Aktivitelere Katılım Durumu

Politik Aktivitelere Katılım Durumları	Katılımcılar
Sadece oy kullanma	K1, K6, K3, K4, E5, K8, K9, K7, E2, E10
Referanduma katılma	K2, K10, E6, E4
Seçim çalışmalarında bir adaya destek verme (miting vb. katılım)	K5, K10, E3, E4, E8, E7, E1, E9
Parti gençlik kollarına üye olma	E1, E9

Tablo 4.16’da yer aldığı gibi öğretmen adaylarından K1, K6, K3, K4, E5, K8, K9, K7, E2 ve E10 oy kullanma dışında herhangi bir politik faaliyete katılmadıklarını belirtmişlerdir. Politik aktivite olarak sadece oy kullanan K1, K6 ve K3 oy kullanmanın vatandaşlık görevi olduğunu belirterek bu sebeple oy kullandıklarını ifade etmişlerdir. K1 bu konudaki görüşünü “*Siyasi faaliyetlere pek katılmıyorum. Çünkü ben siyasete çok sıcak bakmıyorum o açıdan siyasi yani politik siyasi kulüplere gruplara da katılmıyorum yani.*” biçimindeki sözleri ile ifade ederken aktif olarak siyasi faaliyetlere niçin katılmadığını da dile getirmiştir. Politikaya aktif katılım anlamında sadece oy kullandığını ifade eden K1 “*Bir vatandaş olarak oy kullanmam gerekiyor zaten seçme ve seçilme hakkım var bunu da bu şekilde yerine getirebilirim.*” biçimindeki sözleri ile vatandaşlık görevini yerine getirmek için oy kullandığını dile getirmiştir. Benzer görüşte olan K6’de oyunu kullanma nedenini “*Etkin olmak vatandaş olarak görevimi yerine getirmek*” şeklinde ifade etmiştir. Konuya vatandaşlık görevi açısından yaklaşan K3’de “*Oy kullandım çünkü mesela biz bu ülkede yaşıyoruz. Vatandaşlık görevi olarak oy kullanmamız seçme seçilme hakkımız var bizim bunu kullanmamız gerekir.*” ifadesi ile seçme seçilme hakkının bir vatandaşlık görevi olduğuna vurgu yapmıştır.

Öğretmen adayı K4 ise seçme hakkını kullanmasının nedeninin istediği kişinin yönetime gelebilmesi olduğunu “*Sadece oy kullandım. İstedikinin yönetmesi için oy kullanman gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Benzer görüşteki öğretmen adayı E5’de “*Politik aktiviteye katılmıyorum ben oy veriyorum sadece.*” ifadesini kullanmış ve oy verme nedenini de “*verdiğim partinin yaptığı faaliyetleri beğeniyorum. Hepsini beğenmesem de çoğunluğunu beğeniyorum.*” biçiminde ifade

ederken destek verdiği bir partinin olduğunu ve bu partinin başa gelmesi için çaba harcadığını belirtmiştir. K8’de “*vatandaşlık görevimi yerine getirdim. Oy kullanarak. Oyumu kullandığım kişilerin benim haklarımı özgürlüklerimi koruyacağını düşündüm. Onun içinde oy kullandım.*” biçimindeki sözleri ile oy kullanarak vatandaşlık görevini yerine getirmenin yanı sıra haklarının ve özgürlüklerinin de korunacağına dikkat çekmiştir. K9’ da “*Sonuçta benim bir oyum her şeyi değiştirebilir. Yani herkes kullanmalı diye düşünüyorum.*” biçimindeki sözleri ile oy kullanmanın bilincine vardığını göstermektedir. K7 öncelikle vatandaşlık görevi olduğu için oy kullandığını ifade etmiş, bunun dışında oy kullanarak başa gelen kişiyi seçmede kendisinin de katkıda bulunduğunu “*Tabi benim de başa gelen insan da söz sahibi olabilmek için seni oraya ben getirdim diyebilmek için oy kullandım.*” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. Öğretmen adayı E2 ileri düzey politik aktivitelere katılmadığını “*... Ben her ne kadar siyasetle ilgilensem de bazı konularla siyasete aktif bir şekilde girmek istemediğimden sadece oy kullandım. Herhangi bir partiye üye değilim zaten. Bir sivil toplum kuruluşuna da üye değilim siyasi bakış açısı olan. Yani o yüzden pek bir ilgim yok.*” biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir. E2 devam eden cümlesinde “*insanların kararsız kalıp hiç bir şekilde adım atmamasındansa ben seçim hakkını kullanmasını tabii ki savunuyorum*” cümlesi ile de herkesin bir şekilde bir fikri olması gerektiğini ifade etmiştir.

Sadece oy kullanan, siyasette aktif olarak yer almayan E10 politikayla ilgili olarak başına gelen olayı “*Ama noldu geçen sene zannedersen buranın yerel yönetici ile tabi o geldi bizimle bir konuşma falan yapmak üniversite gençliği ile bir istiharemiz oldu. Karşılıklı bir görüş alışverişinde bulunduk ama genel olarak pek öyle mitinglere falan katılmıyorum.*” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir.

E6, K2, K5, K10, E8, E1, E3, E4, E9 ve E7 öğretmen adayları ise oy kullanmanın dışında farklı politik aktivitelere de bulunmuşlardır.

E6, oy kullanmadığını fakat 2007 yılında yapılan referanduma katıldığını “*En son şeyim Cumhurbaşkanlığı için olmuştu. Onda oy kullanmıştım evet demiştim Abdullah Gül’e.*” biçimindeki sözleri ile dile getirirken politika konusunda aktif olmadığını belirtmiştir.

Öğretmen adayı K2 de E6 gibi referanduma katıldığını “*Mesela ben referandum için evet oyu kullandım. Onun gerçekten oradaki değişimlerin bizim kendim için değil ülke*

içinde yararlı olacağını düşünüyorum. Kendi düşüncelerimden ki ailem farklı vermesine rağmen ben evet dedim.” biçiminde ifade ederken ailesinden farklı bir bakış açısına da sahip olduğunu dile getirmiştir. Buradan K2’nin görüşleri üzerinde ailesinin etkili olmadığı sonucuna varılabilir. Ancak diğer bir öğretmen adayı K5 ise aile baskısı ile seçim çalışmalarında bir adaya destek verdiğini ifade ederek *“ama çok gönüllü olmadığın için çokta uzun sürmedi.”* cümlesi ile bu durumun ailesinin zorunlu isteği ile gerçekleştiğini dile getirmiştir.

Öğretmen adayı K10 politikada aktif faaliyetlere katıldığını *“Oy kullandım (...)ondan önce de referandum vardı. Bir adayı destekledim”* biçimindeki sözleri ile dile getirmiştir. K10 siyasette aktif olarak yer almak istediğini aşağıda yer alan cümleleri ile ifade etmiştir.

“Oy kullanma bu yaz gerçekleşti ondan önce de referandum vardı. Bir adayı destekledim babam adaydı. İşte başbakanı destekledim. Mitinglere gidemedim o zaman buradaydık. Bir vatandaş olarak kendi ülkemim siyasetini takip etmem gerektiğini düşünüyorum. Şu neden böyle olmuş, bu neden böyle olmuş sonradan yakınmamak gerektiğini düşünüyorum herkes takip etmeli herkes aktif olarak siyasete katılmalı.”

E8’de katıldığı politik aktiviteyi *“Bir siyasi partinin mitingine katılmışım”* biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. Öğretmen adayı E1’de *“Siyasete atılmayı planlıyorum. Birçok siyasi parti kuruluşlarıyla ondan sonra kollarıyla ilişki içerisindeyim”* biçimindeki ifadesi ile siyasette aktif olarak yer aldığını, ileride de yer almak istediğini dile getirmiş ve bu etkinlikleri yapma nedenini de *“Devletin içinde bulunduğu duruma gençlik aracılığıyla iyi yönde yön vermek.”* şeklinde ifade ederek siyasette belli bir amacının olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmen adayı E3 politik aktivitelere katılma biçimini aşağıda yer alan ifadelerle açıklamıştır.

“Dört taneye yakın mitinge katıldım işte seçimler vardı genel seçimler olsun bir siyasi partiyi desteklediğim için hani ister istemez onun da destekçisi olmak zorunda kalıyorsun mitinglere falan katılıyorsun, siyasi liderlerle buluşmak falan olsun onların dedikleri neler bizden ne istiyorlar, bizim onlardan beklentilerimiz neler bunları öğrenmeye çalıştım açıkçası. Bunlar bir şekilde siyasi mitinglerde vurgulanmaya çalışılıyor.”

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılabacağı gibi E3 destekçisi olduğu partiye yakından destek verme nedenini *“Benim görüşlerimi birebir yansıttıkları için onları desteklemek amacıyla benim seçimim onlar yani”* biçiminde ifade etmiştir. E4’de *“Referanduma katıldım mı bilemiyorum ama belki okuldan dolayı katılmış olabilirim katılmamış olabilirim. Ama oy kullandım, genel seçimlere katıldım. Mitinge katıldım.”* biçimindeki sözleriyle aktif olarak desteklediği partinin yanında olmuştur. O, bu eylemleri yapma nedenini de *“İnandığım desteklediğim bir politik kuruluşu bu konuda desteklemek yani bu konuda fiili olarak fert olarak desteğimi göstermek yani. ... oy kullanmak dediğimiz zaman ülkenin dört beş yıllık bir kaderini belirliyorsunuz. Bu yüzden oy kullanma benim için vatandaş olarak daha öncelikli bir görevdir.”* biçimindeki sözleriyle ifade ederek politik aktivitelere katılma nedenini açıklamıştır.

Öğretmen adayı E9’da hangi politik aktivitelere katıldığını aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir.

“... ’nin düzenlediği neredeyse tamamen bütün aktivitelere katıldım. Oy kullandık, olağan kongrelere gittik, yerel yönetimlerin düzenlediği kongrelere gittik, ilçe yönetiminin düzenlediği toplantılara gittik, (...) , ... düzenlediği yemeklere gittik, toplantılara gittik, her hafta düzenli olarak yapılan ve ayda bir kere yapılan bazı toplantılar var bu toplantılara sürekli olarak katıldık.”

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı gibi diğer arkadaşlarına göre daha aktif olan E9 bu aktivitelere katılma nedenini *“Bu aktivitelere katılma nedenim tamamen o siyasi partiye gönül vermemizden dolayı kaynaklanıyor.”* biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen adayı E7’de aktif olarak politik aktivitelere katıldığını *“Oy kullandım, mitinge katıldım, ... parti adına afişler dağıttığım oldu”* biçiminde sözleri ile ifade etmiştir.

4.9.1. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Açısından Kendilerini Nasıl Değerlendirdikleri

Öğretmen adaylarının aktif vatandaş ya da pasif vatandaş olma durumlarının okudukları üniversitenin bulunduğu şehirle bağlantılı olarak değişim gösterdiği görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak yaşanan şehrin büyüklüğüyle birlikte imkânların artması gösterilebilir. Aktif olduğunu ifade eden öğretmen adaylarının bazıları kendi görüşünü dile getirmek için protesto yürüyüşlerine katıldığını, konferans, panel gibi toplumsal

konularla ilgili etkinliklere katıldıkları ve çevrelerindeki insanları bilinçlendirmek için çaba harcadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle kız öğretmen adayları yardım kampanyalarına duyarlı olduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının bahsettiği bu yardım kampanyaları sürekliliği olan etkinlikler değildir. Beş öğretmen adayı ise pasif bir durum sergileyerek ancak biri kendilerinden bir şey isterse yapabileceklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.17. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri

Öğretmen Adaylarının Değerlendirmeleri	Katılımcılar
Öğrenci kulüplerine üye	K2, E1, K3
Doğal afetlerde yardımcı olma (deprem, toprak kayması vb. afetlerde para, giyim vb. yardımlar)	K2, K1, E4, K9, E8, K7, K3, K10, K6
Protesto yürüyüşlerine katılma	K4, E6
Sivil toplum kuruluşlarına üye	K4, E3, E10, K3, E1
Okul ve okul dışı etkinliklerde yer alma (Konferans, panel, tiyatro vs.)	E9, K7, E1, E6
Çevresindeki insanları bilinçlendirme	E7, E9, K7, K2, E1
Biri isterse etkin olma	K8, K5, E2, E5, E8
Öğrenci konseyi başkanı	E9

Tablo 4.17’de yer aldığı gibi öğretmen adaylarından E9, K2, K3, E1, E3, K4 ve E10 vatandaş olarak aktif çalışmalara katıldıklarını ifade etmektedirler.

Kendini aktif bir vatandaş olarak değerlendiren öğretmen adaylarından E9 eğitim gördüğü üniversitede öğrenci konseyi başkanı olduğunu, okuldaki öğrencileri bilinçlendirmek için aktif çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. E9’un konu ile ilgili ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Dünya babında pek aktifliğimiz yok ama yerel olarak çok aktif bir vatandaşım. Bulunduğum üniversitenin öğrenci başkanı görevini yapıyorum üç senedir. Bu üniversitede yerel bağlamda birçok iş gerçekleştirdik. Her türlü aktivite, okul için çalışmalar, öğrenciler için çalışmalar, bunlara örnek paneller, geziler, aktiviteler, okul içi okul dışı toplantılar ve benzeri şeyler yaparak yerel bağlamda etkin bir

vatandaş olduğumu düşünüyorum. Ve arkadaşlarımın da bilgilenmesini bilinçli olmasını sağlama çabası içindeyiz (...)”

Aktif bir vatandaş olduğunu belirten öğretmen adaylarından K2’de üniversiteye ilk başladığında kulüplere üye olduğunu, bu kulüplerde de aktif olarak çalıştığını ifade etmiştir. K2’nin üniversiteye başlar başlamaz bir etkinliğe katılmak için çaba harcaması onun gerçekten aktif bir vatandaş olduğunu gösterir. K2’nin aktif bir vatandaş olduğu, toplum adına çaba harcadığı aşağıda yer alan ifadelerden anlaşılmaktadır.

“Mesela birinci sınıftaydım ilk geldim kulüplere şöyle bir baktım. Ben hangi kulüpte çalışabilirim dedim. Çocuk hakları kulübüne girdim. Çocukları çok önemsiyorum. Bilinçli çocuklar kulübümüz var onu da yine birinci sınıfta fark ettim. Hemen üye oldum. Onlara gerekli yardımları yapmaya çalıştım. Kitap yardımı oyuncak yardımı. Sonra kendi bölümümüzde hocamız sosyal sorumluluk projelerine duyarlı onada yardımcı oldum. Yani bende hocayla beraber çalıştım, kendi sınıfımda duyurumu yaptım yine aynı şekilde bu Van’daki depreme bu Mardin’deki toprak kayması olaylarında hep kıyafet mahalleimde söyledim. Kıyafetler getirdim ayakkabılar filan getirdim yani hatta bayağı bir topladık. Diğer kulüplerin yönetiminde de üyeyim. Ayriyeten Marmara gezi kulübü başkanım. Toplum içinde kendimde mutlu oluyorum.”

Kendisini aktif bir vatandaş olarak değerlendiren bir diğer öğretmen adayı K3’de öğrenci kulüplerine üye olduğunu ve bu kulüplerde aktif olarak çalıştığını belirtmiştir. Öğretmen adayı K3’ün konu ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“İlköğretim kulübüne üyeyim ondan sonra Türk Eğitim Kulübünde etkin üyeyim. Onda pek fazla bir şey yapmadık. Mesela Güneşin Çocukları var. Biz Van’da erzak falan topladık mesela Van’a yardım götürdük. Ondan sonra bir okul yapılacağı anda işte kitap filan gerekiyor. Kırtasiye malzemeleri hemen oraya işte arkadaşlarla kitap filan toplayıp götürmeye çalışıyoruz. Yani elimizden geldiği kadar böyle insanlara yardım etmeye çalışıyoruz. Sivil toplum kuruluşlarına üye olmaya kulüplere üye olmaya çalışıyoruz.”

Öğretmen adaylarından E1 de oldukça aktif bir vatandaş olup katıldığı kulüpler, konferanslar, vakıflar aracılığıyla çalışmalar yapmaktadır. E1 aynı zamanda vakıflar aracılığıyla gençliğin devletine bağlı olması için çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Buradan E1’in cumhuriyetçi vatandaşlık algısının yüksek olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Aşağıda E1’in ifadelerine yer verilmiştir.

“Yerel vatandaş olarak kendi kabuğuma çekilmiş bir vatandaş değilim. Vakıflar aracılığıyla kulüpler aracılığıyla ve daha birçok kurum ve kurum aracılığıyla aktif olmaya çalışıyorum. Türk kültürü kulübü, Türk eğitimciler kulübü, Kocabağ İstanbul’da. Daha sonra İGEV diye bir vakıf var İstanbul’da bu vakıflar aracılığıyla aktif üyeyim. Bu kurum ve kuruluşlarca gene vakıflar diyelim daha çok gelenekçi kültüre sahip vakıflar bunlar aracılığıyla ahlaki değerlerin yıpranmaması gençliğin yönlendirilmesi, gençliğin bilinçlendirilmesi ondan sonra vatandaşlık vasıflarının yerine getirilmesi Türkiye Cumhuriyeti devletine birer faydalı insan olmaları için çalışmalar yapıyoruz.”

Öğretmen adaylarından E3, K4 ve E10 sivil toplum kuruluşlarına katılarak aktif bir vatandaş olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından E3’de bir sivil toplum kuruluşuna üye olduğunu ve ilerleyen aşamada da siyasi bir partiye üye olmak istediğini “Çevre ve kültür koruma vakfı var onlara üyeyim bir aktif olarak değil ama onları takip ediyorum. İlerleyen vadede bir siyasi parti derneğe üye olma bunları düşünüyorum. Bunlar gerekli zaten kişinin kendini gerçekleştirme açısından.” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir.

Aktif bir vatandaş olduğunu ifade eden öğretmen adayı K4’de yaşadığı olumsuzluklar karşısında sessiz kalmadığını, gerekirse eylemlere, imza kampanyalarına katıldığını belirtmiştir. Bu da onun hakkını savunan bilinçli bir vatandaş olduğunu gösterir. K4 konu ile ilgili görüşlerini “Sivil toplum kuruluşunda gönüllü olarak aktifim ama hani bir vatandaş olarak, siyaset olarak anca kendi görüşüme aykırı olaylar olduğu zaman karşı çıkıyorum hani ne bileyim bir okulun eylemidir ne bileyim ona katılırım. Bir imza.” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. Ayrıca K4 “Bence yetişen neslin toplum için örgütlenmesi, örgütlere katılması gönüllü olması bunların olması gerekir diye düşünüyorum ki gelecek nesil en azından bizden daha iyi sorunlarını dile getirebilsinler.” biçimindeki sözleriyle gelecek nesillerin, gençlerin aktif vatandaş olması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmen adayı E10 vatandaş olarak aktif etkinliklere katıldığını ifade etmekle birlikte şartlar uygun olmuş olsaydı farklı aktivitelere de katılmak istediğini de belirtmektedir. Bu da E10’un aktif olmak için çaba harcadığını gösterir. E10 konu ile ilgili görüşlerini “(...) Üniversiteye ilk başladığımda bir Erasmus yapmak isterdim, uluslararası bir geziye katılmak, farklı kültürleri tanımak gitmek isterdim... ama mesela ülke içinde

genelde aktifimdir. (...) Türk hava Kurumuna üyeyimdir. Maket uçak falan yaparım.) biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen adayı E6'da aktif bir vatandaş olduğunu ve kendi bakış açısıyla uyumlu olan etkinlikleri destekleyerek katılmaya çalıştığını aşağıda yer alan sözleriyle ifade etmiştir.

“Genelde dünya hakları konusu ana diller programlarını olursa eylemler olursa onlara katılırım. Sonuçta her insan kendi ana dilini konuşmalıdır. Ona benzer birçok şey eğitim hakkı olsun. Gördüğüm her şeye katılmaya çalışırım. Sekiz mart dünya kadınlar günü olsun hani bunlar küresel bir şeydir. Bütün dünya kadınlarını ilgilendiren bir şeydir. Genelde katılmaya çalışırım.”

Öğretmen adayı E7'de yaşadığı çevredeki sorunlara duyarsız kalmayarak töre denilen kuralları değiştirmek veya kaldırmak için çalışmalar yaptığını *“hala önceden kalma töre dediğimiz kurallar geçerli. Bunlar uygulamak için bazı kanunların çiğnenmesi gerekirdi. Görevlerin yerine getirilmemesi gerekirdi. Bunları görevler ve kanunlara uymak üzere o töredeki bazı şeylerin yanlış olduğunu anlatmak için ufak çaplı konuşmalarımız oldu”* biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmen adayı K7'de vatandaş olarak aktif olduğunu düşünmekte ve bu konuda yaptığı etkinlikleri *“Tiyatro yapmıştım tiyatro da rol almıştım. Artık kendimi öğretmen olarak görüyorum hani bu bağlamda çevremdekilere bilgi vermeye çalışıyorum. Çevremi korumaya çalışıyorum.(...) Depremde yardım toplamıştım. Huzur evine çocuk esirgeme kurumuna ziyaretlerde bulunmuştum.”* biçimindeki ifade ederek birey olarak bir şeyler yapma çabasında olduğunu göstermektedir.

Bazı öğretmen adayları vatandaş olarak aktif olmadıklarını, bundan dolayı üzüntü duyduklarını dile getirmekte ve vatandaşın aktif olması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Bu öğretmen adaylarından E4 vatandaş olarak aktif olamamasının nedenini eğitim sisteminde görmektedir. E4 bu konudaki görüşünü aşağıda yer alan cümleleriyle ifade etmiştir.

“Ben ulusal bazda düşündüğümüz zaman zaten yapabileceğimiz çok bir şey olmadığını düşünüyorum. Olabilir aslında ama belli şeyleri dernek vakıf ve sivil toplum kuruluşları yoluyla olabilir aslında ama depremler tsunami gibi şeyler oluyor gidip oralarda yardım edilebilir gönüllü olarak. Ama şu anki eğitimden dolayı bu gibi şeylere katılmıyoruz. Ülkemiz bazında olarak da insani yardım

şeylerine katılmaya çalışıyoruz elimizden geldiği kadar işte yardım kampanyalarına katılıyorum. (...)”

Öğretmen adayı E5’de vatandaş olarak çok pasif olduğunu, birisi kendisinden bir şey istemedikçe bir şey yapmayacağını “*Toplumsal duyarlılık konusunda benden bir şey isterlerse yaparım. Ama istemezlerse bir şeye kalkışmam böyle. Çok pasif birisiyim çünkü.*” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. Öğretmen adayı E8’de vatandaş olarak pasif olduğunu ancak yardım kampanyalarına karşı duyarlı olduğunu “*Biraz pasifim ben. Kendi kabuğuma çekilmişim diyebilirim. Van depremi oldu. Onunla ilgili kitap yardımı, kitap kıyafet gibi yardımlar olmuştu. Ona katılmışım.*” biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen adayı E2’de genel olarak pasif olduğunu ancak kendisine bir görev verilirse yapmak istediğini “*Ben yeteri kadar aktif olduğumu düşünmüyorum ama tabi ki içinde bulunduğum toplumda ya da okuduğum okul içerisinde bana böyle bir görev verilse yapmak isterim ama şuan için kendimi aktif faal hissetmiyorum.*” biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Kendini pasif bir vatandaş olarak değerlendiren öğretmen adayı K1 pasif bir vatandaş olduğu için üzüntü duyduğunu aşağıda yer alan cümleleri ile ifade etmiştir.

“Şu anda yaptığım bir şey yok aktif değilim bundan da üzülüyorum aktif olmayı isterdim. Bir yardım konusunda elimden geldiği kadar yardımcı oluyorum. Muhtaç birini gördüğüm zaman onu göz ardı etmiyorum. Onun için neler yapılabilir şeklinde düşünüyorum. (...) Üzerime düşen vazifeyi yerine getirmeye çalışıyorum.”

Öğretmen adaylarından K5 ise aktif bir vatandaş olmadığını bu durumun da kendisini rahatsız etmediğini belirterek olaya politikada aktif olmak açısından bakmıştır. K5 olayı siyasete bağlayarak tarafsız kalmak istediğini “*Aktif değilim bu da beni rahatsız etmiyor çünkü hani ikiye ayırırsak her iki tarafında doğruları da var yanlışları da var. Ben bir tarafın doğrularını kabul edersen öbür tarafın doğrularını es geçmiş olurum. (...) Arada olmak benim daha tercih ettiğim durum o yüzden de herhangi bir etkinliğe katılmıyorum.*” biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen adayı K8, vatandaş olarak aktif olmaktan suyu, elektriği dikkatli kullanmayı anladığını “*Su sıkıntısı, suyu dikkatli kullanmamız gerekiyor. İsraf etmememiz*

gerekiyor. ... Afrika'da yaşayan insanların, işte orada yaşayan hayvanların herkesin hakkı... Elektriği, suyu.” biçimindeki sözleri ile ifade etmiştir. Ayrıca K8, aktif vatandaş olmak istediğini “Sivil toplum örgütlerinde görev almak isterim bu konuda, okullarda proje çalışmaları yapmak isterim, öğrencilerin daha duyarlı olması için öyle söyleyeyim. Katılmak isterim görev almak isterim yani projelerde.” biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir. Ama K8’in aktif olmak için çaba harcamadığı görülmektedir.

Öğretmen adayı K9, K10 ve K6 yardım kampanyalarına katılarak aktif vatandaş olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayı K9 deprem kampanyalarına yardım ederek vatandaş olarak aktif olduğunu “Mesela Van da deprem oldu, mesaj yollamıştım. Hani Pakistan falan (...)” biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen adayı K10’da benzer olarak “Kendi ülkemizde olan zorluklarda yurt dışında olan depremlerde falan yardım etmeye çalışırım.” biçimindeki sözleriyle zor durumda olan vatandaşlara yardım ettiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde K6’da yardım amaçlı kampanyalara katıldığını “Yardım kampanyalarına katılıyorum.” biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir.

4.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısına İlişkin Nicel Bulgular

Araştırmanın alt amacı kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ile politik ilgi ve katılım düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından geliştirilen “Vatandaşlık Algısı Ölçeği”, “Politik Katılım Ölçeği” ve “Politik İlgi Ölçeği” Doğu Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde eğitim-öğretim gören 376 öğrenciye uygulanmıştır. Belirtilen ölçeklerden istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarına Yönelik Elde Ettikleri Puanların Genel Dağılımı

Boyutlar	n	Minimum Puan	Maksimum Puan	$\bar{x}$	ss
Cumhuriyetçi Vatandaşlık	376	7	35	32.15	3.27
Liberal Vatandaşlık	376	11	35	25.67	4.96
Küresel Vatandaşlık	376	8	30	22.50	3.29
Toplam	376	26	98	80.32	7.75

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cumhuriyetçi vatandaşlık alt boyutundan aldıkları en düşük puan 7 en yüksek puan ise 35’dir. Elde edilen puanların standart sapması 3.27, puanların aritmetik ortalaması ise 32.15’dir. Bu ortalamaya dayalı olarak öğretmen adaylarının cumhuriyetçi vatandaşlık algı düzeylerinin oldukça *yüksek* olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının *liberal vatandaşlık* alt boyutundan aldığı en düşük puan 11 en yüksek puan ise 35’dir. Elde edilen puanların standart sapması 4.96, puanların aritmetik ortalaması ise 25.67’dir. Bu ortalamaya dayalı olarak öğretmen adaylarının liberal vatandaşlık algı düzeylerinin *orta* olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının *küresel vatandaşlık* alt boyutundan aldığı en düşük puan 8 en yüksek puan ise 30’dur. Elde edilen puanların standart sapması 3.29, aritmetik ortalaması ise 22.50’dir. Bu ortalamaya dayalı olarak öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algı düzeylerinin *orta* olduğu söylenebilir.

Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin toplamında ise öğretmen adaylarının aldığı en düşük puan 26 en yüksek puan ise 98’dir. Elde edilen puanların standart sapması 7.75, aritmetik ortalaması ise 80.32’dir. Bu ortalamaya dayalı olarak öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı düzeylerinin *yüksek* olduğu söylenebilir.

4.10.1. Bağımsız Değişkenlere Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyi

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, vatandaşlık algısının -liberal vatandaşlık, cumhuriyetçi vatandaşlık ve küresel vatandaşlık- cinsiyete, sınıfa, öğretim türüne (I. Öğretim - II. Öğretim), üniversiteye gelmeden önce yaşadığı şehrin bulunduğu coğrafi bölgeye, üniversiteye gelmeden önce yaşadığı yerleşim birimine ve ailelerinin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar alt bölümlerde tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.10.1.1. Cinsiyet

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin alt boyutları kapsamında *liberal vatandaşlık*, *cumhuriyetçi vatandaşlık* ve *küresel vatandaşlık* algısı düzeylerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen

adaylarının Vatandaşlık algısı alt boyutlarına yönelik puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Cumhuriyetçi Vatandaşlık	Erkek	165	31.85	3.83	-1.58	374	0.11
	Kız	211	32.38	2.73			
Liberal Vatandaşlık	Erkek	165	25.36	5.98	-1.04	271.75	0.30
	Kız	211	25.92	3.98			
Küresel Vatandaşlık	Erkek	165	22.86	3.53	1.88	374	0.06
	Kız	211	22.22	3.08			
Vatandaşlık Algısı	Erkek	165	80.07	9.34	-0.54	272.49	0.59
	Kız	211	80.52	6.24			

Tablo 4.19 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyeti bakımından *cumhuriyetçi vatandaşlık* algısı ($t = -1.58$), *liberal vatandaşlık* algısı ($t = -1.04$), *küresel vatandaşlık* algısı ($t = 1.88$) ve ölçeğin tamamını içeren toplam *vatandaşlık algısı* ($t = -0.54$) düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı ($p > 0.05$) farklılık bulunamamıştır.

4.10.1.2. Öğretim Türü (I. Öğretim - II. Öğretim)

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin alt boyutları kapsamında *liberal vatandaşlık*, *cumhuriyetçi vatandaşlık* ve *küresel vatandaşlık* algısı düzeylerinde öğretim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının, öğretim türüne göre t-testi sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Öğretim Türüne Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretim Türü	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Cumhuriyetçi Vatandaşlık	1.Öğretim	214	32.35	3.02	1.34	374	0.18
	2.Öğretim	162	31.89	3.56			
Liberal Vatandaşlık	1.Öğretim	214	25.56	4.96	-0.52	374	0.60
	2.Öğretim	162	25.83	4.97			
Küresel Vatandaşlık	1.Öğretim	214	22.36	3.31	-0.98	374	0.33
	2.Öğretim	162	22.69	3.27			
Vatandaşlık Algısı	1.Öğretim	214	80.26	7.23	-0.19	374	0.85
	2.Öğretim	162	80.41	8.41			

Tablo 4.20 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretim türü bakımından *cumhuriyetçi vatandaşlık algısı* ($t= 1.34$), *liberal vatandaşlık algısı* ($t= -0.52$), *küresel vatandaşlık algısı* ($t= -0.98$) ve ölçeğin tamamını içeren toplam *vatandaşlık algısı* ($t= -0.19$) düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı ($p>0.05$) farklılık bulunamamıştır.

4.10.1.3. Sınıf

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre vatandaşlık algısı düzeylerine yönelik elde edilen betimsel istatistiklere Tablo 4.21’de yer verilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmen adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{x}$	ss
Cumhuriyetçi Vatandaşlık	1.sınıf	58	32.09	3.13
	2.sınıf	115	32.46	3.66
	3.sınıf	100	32.12	2.67
	4.sınıf	103	31.86	3.41
	Toplam	376	32.15	3.27
Liberal Vatandaşlık	1.sınıf	58	26.67	4.11
	2.sınıf	115	25.70	4.99
	3.sınıf	100	25.34	5.18
	4.sınıf	103	25.40	5.13
	Toplam	376	25.67	4.96

Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{x}$	ss
Küresel Vatandaşlık	1.sınıf	58	22.48	3.97
	2.sınıf	115	22.36	3.44
	3.sınıf	100	22.73	2.94
	4.sınıf	103	22.45	3.07
	Toplam	376	22.50	3.29
Vatandaşlık Algısı	1.sınıf	58	81.24	8.23
	2.sınıf	115	80.52	8.24
	3.sınıf	100	80.19	6.70
	4.sınıf	103	79.71	7.91
	Toplam	376	80.32	7.75

Tablo 4.21 incelendiğinde öğretmen adaylarının *cumhuriyetçi vatandaşlık* algısı ortalama puanının ($\bar{x} = 31.86$) ile en düşük 4. sınıflarda en yüksek ise ($\bar{x} = 32.46$) ortalama ile 2. sınıflarda olduğu görülmektedir. *Liberal vatandaşlık* algısında 1. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{x} = 26.67$) olup bu ortalamanın birbirine yakın puan değerleri içeren 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre belirgin olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. *Küresel vatandaşlık* algısında tüm sınıfların ortalama puanlarının birbirine yakın değerler içerdiği ve aralarında belirgin bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Sınıflara ait bu aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeylerinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Cumhuriyetçi Vatandaşlık	Gruplararası	19.86	3	6.62	0.62	0.60
	Gruplariçi	3979.80	372	10.70		
	Toplam	3999.66	375			
Liberal Vatandaşlık	Gruplararası	76.92	3	25.64	1.04	0.37
	Gruplariçi	9145.84	372	24.59		
	Toplam	9222.76	375			

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Küresel Vatandaşlık	Gruplararası	7.97	3	2.66	0.24	0.87
	Gruplarıçi	4062.03	372	10.92		
	Toplam	4070.00	375			
Vatandaşlık Algısı	Gruplararası	94.09	3	31.36	0.52	0.67
	Gruplarıçi	22419.97	372	60.27		
	Toplam	22514.06	375			

Tablo 4.22’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı öğrenim görülen sınıf açısından *cumhuriyetçi vatandaşlık* ($F_{(3, 372)} = 0.62$), *liberal vatandaşlık* ($F_{(3, 372)} = 1.04$) ve *küresel vatandaşlık* ($F_{(3, 372)} = 0.24$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı ($p > 0.05$) fark bulunamamıştır.

4.10.1.4. Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadıkları Şehrin Bulunduğu Coğrafi Bölge

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *cumhuriyetçi vatandaşlık*, *liberal vatandaşlık* ve *küresel vatandaşlık* algısı düzeylerinde üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları şehrin bulunduğu coğrafi bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığına bakılmak istenmiştir. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğunun Marmara Bölgesinde toplandığı görülmüş diğer bölümlerde gözenek sayısı 30’un altında olduğundan bu bölgelerden benzer özelliklere sahip olanlar birleştirilmiştir. Bu doğrultuda Ege Bölgesi ile Akdeniz Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi birleştirilmiştir. Bölgeye yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.23’de sunulmuştur.

Tablo 4.23. Öğretmen adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Bölgelere Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Bölge	n	$\bar{x}$	ss
Cumhuriyetçi Vatandaşlık	Marmara	229	32.39	2.71
	İç Anadolu	32	31.44	3.75
	Akdeniz/Ege	31	31.77	5.22
	Doğu/Güneydoğu Anadolu	41	30.73	4.36
	Karadeniz	43	33.02	1.93
	Toplam	376	32.15	3.27

Boyut	Bölge	n	$\bar{x}$	ss
Liberal Vatandaşlık	Marmara	229	25.70	4.72
	İç Anadolu	32	25.59	5.01
	Akdeniz/Ege	31	23.29	4.94
	Doğu/Güneydoğu Anadolu	41	28.20	5.81
	Karadeniz	43	24.91	4.43
	Toplam	376	25.67	4.96
Küresel Vatandaşlık	Marmara	229	22.43	3.08
	İç Anadolu	32	22.50	3.38
	Akdeniz/Ege	31	22.23	4.48
	Doğu/Güneydoğu Anadolu	41	23.27	3.54
	Karadeniz	43	22.35	3.15
	Toplam	376	22.50	3.29
Vatandaşlık Algısı	Marmara	229	80.52	6.58
	İç Anadolu	32	79.53	7.26
	Akdeniz/Ege	31	77.29	12.15
	Doğu/Güneydoğu Anadolu	41	82.20	11.00
	Karadeniz	43	80.28	5.56
	Toplam	376	80.32	7.75

Tablo 4.23 incelendiğinde öğretmen adaylarının *cumhuriyetçi vatandaşlık* algısı ortalama puanının en düşük Doğu / Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ($\bar{x} = 30.73$) ve en yüksek Karadeniz Bölgesinde ($\bar{x} = 33.02$) olduğu görülmektedir. *Liberal vatandaşlık* algısı alt boyutunda ise ortalama puanın en düşük Akdeniz / Ege Bölgesinde ($\bar{x} = 23.29$) ve en yüksek Doğu / Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ($\bar{x} = 28.20$) olduğu görülmektedir. *Küresel vatandaşlık* algısı alt boyutunda ise ortalama puanın en düşük Akdeniz / Ege Bölgesinde ($\bar{x} = 22.23$) ve en yüksek Doğu / Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ($\bar{x} = 23.27$) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının *vatandaşlık algısı* ortalama puanının en düşük Akdeniz / Ege Bölgesi ($\bar{x} = 77.29$) ve en yüksek Doğu / Güneydoğu Bölgesinde ($\bar{x} = 82.20$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.24. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadıkları Şehrin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Cumhuriyetçi	Gruplar Arası	148.93	4	37.23	3.59	0.01
Vatandaşlık	Gruplar İçi	3850.73	371	10.38		
	Toplam	3999.66	375			
Liberal Vatandaşlık	Gruplar Arası	462.38	4	115.60	4.90	0.00
	Gruplar İçi	8760.38	371	23.61		
	Toplam	9222.76	375			
Küresel Vatandaşlık	Gruplar Arası	28.70	4	7.18	0.66	0.62
	Gruplar İçi	4041.30	371	10.89		
	Toplam	4070.00	375			
Vatandaşlık Algısı	Gruplar Arası	457.42	4	114.36	1.92	0.11
	Gruplar İçi	22056.64	371	59.45		
	Toplam	22514.06	375			

Tablo 4.24 incelendiğinde öğretmen adaylarının üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları coğrafi bölgeye göre *cumhuriyetçi vatandaşlık* ($F_{(4, 371)} = 3.59$) ve *liberal vatandaşlık* ($F_{(4, 371)} = 4.90$) alt boyutlarında anlamlı farklılık görülürken; ölçeğin toplamı *vatandaşlık algısı* ($F_{(4, 371)} = 1.92$) ve *küresel vatandaşlık* ($F_{(4, 371)} = 0.66$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ($p > 0.05$) görülmüştür. Coğrafi bölgeler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.25’de verilmiştir.

Tablo 4.25. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadıkları Şehrin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tukey Testi Sonuçları

Boyut	Bölge	Bölge	Fark	p
Cumhuriyetçi Vatandaşlık	Doğu/Güneydoğu Anadolu	Marmara	-1.66*	0.02
		Karadeniz	-2.29*	0.01
Liberal Vatandaşlık	Doğu/Güneydoğu Anadolu	Marmara	2.50*	0.02
		Akdeniz/Ege	4.90*	0.00
		Karadeniz	3.29*	0.02

Tablo 4.25 incelendiğinde *cumhuriyetçi vatandaşlık algısı* açısından Doğu / Güneydoğu Anadolu Bölgesinden gelen öğretmen adaylarıyla Marmara ve Karadeniz Bölgesinden gelen öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. *Liberal vatandaşlık algısı* açısından da Doğu / Güneydoğu Anadolu Bölgesinden gelen öğretmen adaylarıyla Marmara Bölgesi, Akdeniz ve Ege Bölgesi ve Karadeniz Bölgesinden gelen öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4.10.1.5. Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadığı Yerleşim Birimi

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları yerleşim birimine göre *cumhuriyetçi vatandaşlık*, *liberal vatandaşlık* ve *küresel vatandaşlık* algısı düzeylerine yönelik betimsel istatistikleri Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Öğretmen adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Yerleşim Birimine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Yerleşim	n	$\bar{x}$	ss
Cumhuriyetçi Vatandaşlık	Köy	71	31.94	4.05
	İlçe	170	32.25	2.93
	İl merkezi	135	32.13	3.22
	Toplam	376	32.15	3.27
Liberal Vatandaşlık	Köy	71	25.37	5.76
	İlçe	170	25.70	4.68
	İl merkezi	135	25.80	4.88
	Toplam	376	25.67	4.96
Küresel Vatandaşlık	Köy	71	22.66	3.69
	İlçe	170	22.47	3.11
	İl merkezi	135	22.45	3.32
	Toplam	376	22.50	3.29
Vatandaşlık Algısı	Köy	71	79.97	9.57
	İlçe	170	80.42	6.53
	İl merkezi	135	80.39	8.15
	Toplam	376	80.32	7.75

Tablo 4.26 incelendiğinde *vatandaşlık algısı* boyutlarından *cumhuriyetçi vatandaşlık*, *liberal vatandaşlık* ve *küresel vatandaşlık* alt boyutlarında yaşanan yerleşim birimine göre önemli farklılıklar görülmemektedir. Öğretmen adaylarının *cumhuriyetçi vatandaşlık* algısı ortalama puanı en düşük ($\bar{x} = 31.94$) köyde yaşayanlarda iken en yüksek ($\bar{x} = 32.25$) ilçede yaşayanlardadır. *Liberal vatandaşlık* algısı ortalama puanı en düşük ($\bar{x} = 25.37$) köyde yaşayanlarda iken en yüksek ($\bar{x} = 25.80$) il merkezinde yaşayanlardadır. *Küresel vatandaşlık* algısı ortalama puanı ise en düşük ($\bar{x} = 22.45$) il merkezinde yaşayanlarda iken en yüksek ($\bar{x} = 22.66$) köyde yaşayanlardadır. *Vatandaşlık algısı* ortalama puanı en düşük ($\bar{x} = 79.97$) köyde yaşayanlarda iken en yüksek ($\bar{x} = 80.39$) il merkezinde yaşayanlardadır.

Tablo 4.27. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Yerleşim	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Cumhuriyetçi Vatandaşlık	Gruplar arası	4.66	2	2.33	0.22	0.80
	Gruplariçi	3995.00	373	10.71		
	Toplam	3999.66	375			
Liberal Vatandaşlık	Gruplar arası	8.98	2	4.49	0.18	0.83
	Gruplariçi	9213.78	373	24.70		
	Toplam	9222.76	375			
Küresel Vatandaşlık	Gruplar arası	2.32	2	1.16	0.11	0.90
	Gruplariçi	4067.68	373	10.91		
	Toplam	4070.00	375			
Vatandaşlık Algısı	Gruplar arası	10.80	2	5.40	0.09	0.91
	Gruplariçi	22503.26	373	60.33		
	Toplam	22514.06	375			

Tablo 4.27 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim birimine göre *cumhuriyetçi vatandaşlık* ($F_{(2, 373)} = 0.22$), *liberal vatandaşlık* ($F_{(2, 373)} = 0.18$) ve *küresel*

vatandaşlık ($F_{(2, 373)} = 0.11$) alt boyutları ile ölçeğin toplamı *vatandaşlık algısı* ($F_{(2, 373)} = 0.09$) boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ($p > 0.05$) görülmüştür.

4.10.1.6. Gelir

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre *cumhuriyetçi vatandaşlık*, *liberal vatandaşlık* ve *küresel vatandaşlık* algısı düzeylerine yönelik betimsel istatistikleri Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Öğretmen adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Gelir	n	$\bar{x}$	ss
Cumhuriyetçi Vatandaşlık	0-800 TL	86	31.57	4.27
	801-2042 TL	211	32.33	2.72
	2043-2842 TL	47	32.60	2.29
	2843 ve üstü TL	32	31.88	4.43
	Toplam	376	32.15	3.27
Liberal Vatandaşlık	0-800 TL	86	26.70	5.51
	801-2042 TL	211	25.34	4.58
	2043-2842 TL	47	26.15	5.23
	2843 ve üstü TL	32	24.44	5.08
	Toplam	376	25.67	4.96
Küresel Vatandaşlık	0-800 TL	86	22.65	3.80
	801-2042 TL	211	22.29	2.92
	2043-2842 TL	47	22.55	3.28
	2843 ve üstü TL	32	23.38	4.07
	Toplam	376	22.50	3.29
Vatandaşlık Algısı	0-800 TL	86	80.92	10.05
	801-2042 TL	211	79.96	6.30
	2043-2842 TL	47	81.30	6.69
	2843 ve üstü TL	32	79.69	10.47
	Toplam	376	80.32	7.75

Tablo 4.28 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *Vatandaşlık Algısı Ölçeğinde cumhuriyetçi vatandaşlık, liberal vatandaşlık ve küresel vatandaşlık* alt boyutlarında ailelerinin aylık gelir ortalamalarında önemli farklılıklar görülmektedir. *Cumhuriyetçi vatandaşlık* algısı boyutunda en düşük ortalama ($\bar{x} = 31.57$) 0-800 TL gelir grubuna ait iken bunu sırasıyla ($\bar{x} = 31.88$) 2843 ve üstü TL, ($\bar{x} = 32.33$) 801-2042 TL ve ($\bar{x} = 32.60$) 2043-2842 TL gelir grupları takip etmektedir. *Liberal vatandaşlık* algısı boyutunda ise en düşük ortalama ($\bar{x} = 24.44$) ile 2843 ve üstü TL gelir grubunda iken en yüksek ortalama ($\bar{x} = 26.70$) ile 0-800 TL gelir grubundadır. *Küresel vatandaşlık* algısı boyutunda ise en düşük ortalama ($\bar{x} = 22.29$) ile 801-2042 TL gelir grubunda iken en yüksek ortalama ise ($\bar{x} = 23.38$) ile 2843 ve üstü TL gelir grubundadır. Ölçeğin tamamını ifade eden toplam vatandaşlık algısı boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{x} = 81.30$) ile 2043-2842 TL gelir grubunda iken en düşük ortalama ($\bar{x} = 79.69$) ile 2843 TL ve üstü TL gelir grubundadır.

Tablo 4.29. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Gelir	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama	F	p
Cumhuriyetçi Vatandaşlık	Gruplararası	19.73	3	6.58	0.61	0.61
	Gruplariçi	3979.93	372	10.70		
	Toplam	3999.66	375			
Liberal Vatandaşlık	Gruplararası	10.09	3	3.36	0.14	0.94
	Gruplariçi	9212.68	372	24.77		
	Toplam	9222.76	375			
Küresel Vatandaşlık	Gruplararası	8.24	3	2.75	0.25	0.86
	Gruplariçi	4061.76	372	10.92		
	Toplam	4070.00	375			
Vatandaşlık Algısı	Gruplararası	65.03	3	21.68	0.36	0.78
	Gruplariçi	22449.03	372	60.35		
	Toplam	22514.06	375			

Tablo 4.29 incelendiğinde öğretmen adaylarının ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre *cumhuriyetçi vatandaşlık* ($F_{(3, 372)} = 0.61$), *liberal vatandaşlık* ($F_{(3, 372)} = 0.14$) ve *küresel vatandaşlık* ($F_{(3, 372)} = 0.25$) alt boyutları ile ölçeğin toplamı *vatandaşlık algısı* ($F_{(3, 372)} = 0.36$) boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ($p > 0.05$) görülmüştür.

Öğretmen adaylarının ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre *vatandaşlık algısı* düzeylerine bakıldığında yapılan ANOVA testleri sonucunda anlamlı bir farklılık görülmediğinden aylık gelir grupları 0-800 TL arası ve 800 TL'den yüksek olanlar olmak üzere iki grupta toplanarak t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.30'da verilmiştir.

Tablo 4.30. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Boyut	Gelir	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Cumhuriyetçi	0-800 TL	86	31.57	4.27	-1.53	109.13	0.13
Vatandaşlık	801 TL ve üstü	290	32.32	2.89			
Liberal	0-800 TL	86	26.70	5.51	2.19	374	0.03
Vatandaşlık	801 TL ve üstü	290	25.37	4.75			
Küresel	0-800 TL	86	22.65	3.80	0.44	121.22	0.66
Vatandaşlık	801 TL ve üstü	290	22.46	3.13			
Vatandaşlık	0-800 TL	86	80.92	10.05	0.67	110.00	0.51
Algısı	801 TL ve üstü	290	80.14	6.93			

Tablo 4.30 incelendiğinde öğretmen adaylarının aylık ortalama gelirlerine göre *liberal vatandaşlık* algısı alt boyutunda ($t = 2.19$) anlamlı farklılık bulunmuş olup elde edilen ortalama puanlar 0-800 TL için ($\bar{x} = 26.70$), 801 TL ve üstü için ise ($\bar{x} = 25.37$)'dir. Buradan 0-800 TL gelir grubundakilerin *liberal vatandaşlık* algısının daha yüksek olduğu söylenebilir. *Cumhuriyetçi vatandaşlık* ($t = -1.53$) ve *küresel vatandaşlık* ($t = 0.44$) alt boyutları ile *vatandaşlık algısı* toplamında ($t = 0.67$) anlamlı farklılık bulunamamıştır.

4.10.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik İlgi ve Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen *Politik Katılım Ölçeği* ve *Politik İlgi Ölçeği* Doğu Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören 376 öğrenciye uygulanmıştır. Belirtilen ölçeklerden toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Tablo 4.31. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Ölçeğinin Alt Boyutlarına Yönelik Elde Ettikleri Puanların Genel Dağılımı

Boyutlar	n	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	ss
		Puan	Puan		
Politik İlgi	376	6	30	20.24	3.52
Temel Düzey Politik Katılım	376	2	10	9.02	1.76
İleri Düzey Politik Katılım	376	9	45	23.86	8.93
Toplam	376	11	55	32.88	9.45

Tablo 4.31’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının *Politik İlgi* boyutundan aldıkları en düşük puan 6, en yüksek puan ise 30’dur. Elde edilen puanların standart sapması 3.52, puanların aritmetik ortalaması ise 20.24’dür. Bu ortalamaya göre öğretmen adaylarının *politik ilgi* düzeylerinin *orta* olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının *Temel Düzey Politik Katılım* alt boyutundan aldığı en düşük puan 2, en yüksek puan ise 10’dur. Elde edilen puanların standart sapması 1.76, puanların aritmetik ortalaması ise 9.02’dir. Bu ortalamaya göre öğretmen adaylarının *Temel Düzey Politik Katılım* düzeylerinin *yüksek* olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının *İleri Düzey Politik Katılım* alt boyutundan aldığı en düşük puan 9, en yüksek puan ise 45’dir. Elde edilen puanların standart sapması 8.93, puanların aritmetik ortalaması ise 23.86’dır. Bu ortalamaya göre öğretmen adaylarının *İleri Düzey Politik Katılım* düzeylerinin *orta* olduğu söylenebilir.

4.10.3. Bağımsız Değişkenlere Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeyleri

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *politik katılım* ve *politik ilgi* düzeylerinde cinsiyete, sınıfa, öğretim türüne, üniversiteye gelmeden önce yaşadığı şehrin bulunduğu coğrafi bölgeye, üniversiteye gelmeden önce yaşadığı yerleşim birimine ve ailelerinin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar aşağıda tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.10.3.1. Cinsiyet

Öğretmen adaylarının *politik katılım* ve *politik ilgi* düzeyleri arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *politik katılım* ve *politik ilgi* alt boyutlarına yönelik puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerine Yönelik Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Temel Düzey Politik Katılım	Erkek	165	8.81	2.12	-1.97	270.74	0.04
	Kız	211	9.19	1.40			
İleri Düzey Politik Katılım	Erkek	165	24.85	9.80	1.86	316.53	0.06
	Kız	211	23.09	8.13			
Politik Katılım	Erkek	165	33.66	10.56	1.38	308.79	0.17
	Kız	211	32.27	8.45			
Politik İlgi	Erkek	165	20.82	4.05	2.75	290.93	0.01
	Kız	211	19.79	2.97			

Tablo 4.32 incelendiğinde öğretmen adaylarının *temel düzey politik katılım* alt boyutu ($t = -1.97$) ve *politik ilgi* ($t = 2.75$) boyutunda anlamlı farklılık bulunurken; *ileri düzey politik katılım* ($t = 1.86$) alt boyutu ile *politik katılım* ($t = 1.38$) boyutunda anlamlı farklılık bulunamamıştır.

4.10.3.2. Öğretim Türü (I. Öğretim-II. Öğretim)

Öğretmen adaylarının *politik katılım* ve *politik ilgi* düzeylerinde öğretim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *politik katılım* ve *politik ilgi* boyutlarına yönelik puanlarının cinsiyete göre değişimini gösteren t-testi sonuçları Tablo 4.33’de verilmiştir.

Tablo 4.33. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Öğrenim Türüne Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Boyut	Öğretim Türü	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Temel Düzey Politik Katılım	I.Öğretim	214	9.15	1.67	1.59	374	0.11
	II. Öğretim	162	8.86	1.87			
İleri Düzey Politik Katılım	I.Öğretim	214	24.12	8.85	0.65	374	0.51
	II. Öğretim	162	23.51	9.06			
Politik Katılım	I.Öğretim	214	33.27	9.27	0.92	374	0.36
	II. Öğretim	162	32.37	9.69			
Politik İlgi	I.Öğretim	214	20.37	3.62	0.82	374	0.41
	II. Öğretim	162	20.07	3.38			

Tablo 4.33 incelendiğinde öğretmen adaylarının *temel düzey politik katılım* ($t= 1.59$) ve *ileri düzey politik katılım* ($t= 0.65$) alt boyutları ile *politik katılım* ($t= 0.92$) ve *politik ilgi* ($t= 0.82$) boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

4.10.3.3. Sınıf

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre *politik katılım* ve *politik ilgi* düzeylerine yönelik olarak elde edilen toplam, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin verilere Tablo 4.34’de yer verilmiştir.

Tablo 4.34. Öğretmen adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Sınıf	n	$\bar{x}$	ss
Temel Düzey Politik Katılım	1.sınıf	58	9.07	1.64
	2.sınıf	115	9.10	1.70
	3.sınıf	100	8.88	1.84
	4.sınıf	103	9.05	1.84
	Toplam	376	9.02	1.76
İleri Düzey Politik Katılım	1.sınıf	58	24.34	9.00
	2.sınıf	115	23.75	9.11
	3.sınıf	100	25.32	9.05
	4.sınıf	103	22.29	8.44
	Toplam	376	23.86	8.93
Politik Katılım	1.sınıf	58	33.41	9.21
	2.sınıf	115	32.85	9.50
	3.sınıf	100	34.20	9.88
	4.sınıf	103	31.34	8.99
	Toplam	376	32.88	9.45
Politik İlgi	1.sınıf	58	20.28	3.50
	2.sınıf	115	20.07	3.76
	3.sınıf	100	20.85	3.32
	4.sınıf	103	19.83	3.40
	Toplam	376	20.24	3.52

Tablo 4.34 incelendiğinde öğretmen adaylarının *temel düzey politik katılım* ortalamalarının hemen hemen aynı olduğu görülür. *Temel düzey politik katılım*da en düşük ortalama ($\bar{x} = 8.88$) ile 3. sınıflarda iken en yüksek ortalama ise ($\bar{x} = 9.10$) ile 2. sınıflardadır. *İleri Düzey Politik Katılım* durumunda ise en düşük ortalama ($\bar{x} = 22.29$) ile 4. sınıflarda iken en yüksek ortalama ($\bar{x} = 25.32$) ile 3.sınıflardadır. *Politik katılım* durumunda en düşük ortalama ($\bar{x} = 31.32$) ile 4. sınıflarda iken en yüksek katılım ($\bar{x} =$

34.20) ile 3.sınıflardadır. *Politik ilgi* boyutunda en düşük ortalama ($\bar{x} = 19.83$) ile 4. sınıflarda iken en yüksek ortalama ($\bar{x} = 20.85$) ile 3.sınıflardadır. Sınıflara ait bu aritmetik ortalamalar arasında farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 4.35’de verilmiştir.

Tablo 4.35. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Sınıf	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Temel Düzey	Gruplararası	3.00	3	1.00	0.32	0.81
Politik Katılım	Gruplariçi	1163.79	372	3.13		
	Toplam	1166.78	375			
İleri Düzey	Gruplararası	481.72	3	160.57	2.03	0.11
Politik Katılım	Gruplariçi	29449.81	372	79.17		
	Toplam	29931.53	375			
Politik Katılım	Gruplararası	435.19	3	145.06	1.63	0.18
	Gruplariçi	33039.66	372	88.82		
	Toplam	33474.85	375			
Politik İlgi	Gruplararası	481.72	3	160.57	2.03	0.11
	Gruplariçi	29449.81	372	79.17		
	Toplam	29931.53	375			

Tablo 4.35 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *politik ilgi* ve *politik katılım* boyutlarında öğrenim gördükleri sınıf açısından *temel düzey politik katılım* ($F_{(3, 372)} = 0.32$), *ileri düzey politik katılım* ($F_{(3, 372)} = 2.03$), *politik katılım* ($F_{(3, 372)} = 1.63$) ve *politik ilgi* ($F_{(3, 372)} = 2.03$) boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p > 0.05$) görülmüştür.

4.10.3.4. Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadıkları Şehrin Bulunduğu Coğrafi Bölge

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları şehrin bulunduğu coğrafi bölgeye göre *politik katılım* ve *politik ilgi* düzeylerine bakılmak istenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun Marmara Bölgesinde toplanmasından ötürü gözenek sayısı 30'un altında olan bölgelerden benzer özelliklere sahip olan bölgeler birleştirilmiştir. Bu doğrultuda Ege ile Akdeniz Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile Doğu Anadolu Bölgesi birleştirilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yaşadıkları bölgeye göre *politik katılım* ve *politik ilgi* durumlarını gösteren betimsel istatistikler Tablo 4.36'da sunulmuştur.

Tablo 4.36. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Düzeyinin Bölgelere Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Bölge	n	$\bar{x}$	ss
Temel Düzey Politik Katılım	Marmara	229	9.24	1.50
	İç Anadolu	32	8.75	1.76
	Akdeniz/Ege	31	8.65	2.40
	Doğu/Güneydoğu Anadolu	41	8.12	2.42
	Karadeniz	43	9.21	1.55
	Toplam	376	9.02	1.76
İleri Düzey Politik Katılım	Marmara	229	24.46	9.21
	İç Anadolu	32	23.72	7.66
	Akdeniz/Ege	31	23.32	9.09
	Doğu/Güneydoğu Anadolu	41	22.41	8.73
	Karadeniz	43	22.51	8.42
	Toplam	376	23.86	8.93
Politik Katılım	Marmara	229	33.70	9.59
	İç Anadolu	32	32.47	7.56
	Akdeniz/Ege	31	31.97	10.14
	Doğu/Güneydoğu Anadolu	41	30.54	9.57
	Karadeniz	43	31.72	9.17
	Toplam	376	32.88	9.45
Politik İlgi	Marmara	229	20.48	3.44
	İç Anadolu	32	20.00	2.88
	Akdeniz/Ege	31	19.84	3.94
	Doğu/Güneydoğu Anadolu	41	19.90	4.13
	Karadeniz	43	19.77	3.45
	Toplam	376	20.24	3.52

Tablo 4.36 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *politik katılım* ve *politik ilgi* ortalamalarının bölgelere göre çok değişmediği görülür. *Temel düzey politik katılım* boyutunda en düşük ortalama ($\bar{x} = 8.12$) ile Doğu/Güneydoğu Anadolu Bölgesinde iken en yüksek ortalamanın ($\bar{x} = 9.24$) ile Marmara Bölgesinde olduğu görülür. *İleri düzey politik katılım* boyutunda ise en düşük ortalama ($\bar{x} = 22.41$) ile Doğu/Güneydoğu Anadolu Bölgesinde iken en yüksek ortalamanın ($\bar{x} = 24.46$) ile Marmara Bölgesinde olduğu görülmektedir. Toplam *politik katılım* boyutunda ise en düşük ortalama ($\bar{x} = 30.54$) ile Doğu/Güneydoğu Anadolu Bölgesinde iken en yüksek ortalamanın ($\bar{x} = 33.70$) ile Marmara Bölgesinde olduğu görülmektedir. *Politik ilgi* boyutunda ise bölgeler arasında ciddi bir fark olmadığı görülür. Bölgelere ait bu aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçlarına Tablo 4.37’de yer verilmiştir.

Tablo 4.37. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadıkları Şehrin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Bölge	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Temel Düzey	Gruplar Arasında	52.39	4	13.10	4.36	0.00
Politik Katılım	Gruplar İçinde	1114.39	371	3.00		
	Toplam	1166.78	375			
İleri Düzey	Gruplar Arasında	256.66	4	64.16	0.80	0.52
Politik Katılım	Gruplar İçinde	29674.87	371	79.99		
	Toplam	29931.53	375			
Politik Katılım	Gruplar Arasında	469.26	4	117.32	1.32	0.26
	Gruplar İçinde	33005.59	371	88.96		
	Toplam	33474.85	375			
Politik İlgi	Gruplar Arasında	34.82	4	8.70	0.70	0.59
	Gruplar İçinde	4598.67	371	12.40		
	Toplam	4633.49	375			

Tablo 4.37 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *politik ilgi* ve *politik katılım* düzeylerinde yaşadıkları coğrafi bölge açısından *temel düzey politik katılım* ($F_{(4, 371)} = 4.36$) alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken; *ileri düzey politik katılım* ($F_{(4, 371)} = 0.80$), toplam *politik katılım* ($F_{(4, 371)} = 1.32$) ve *politik ilgi* ($F_{(4, 371)} = 0.70$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p > 0.05$) görülmüştür.

Tablo 4.38. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadıkları Şehrin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tukey Testi Sonuçları

Tukey	(I)	(J)	(I-J)	p
Temel Düzey	Doğu/Güneydoğu Anadolu	Marmara	-1.12*	0.00
Politik Katılım		Karadeniz	-1.09*	0.04

Tablo 4.38 incelendiğinde coğrafi bölgeler arası farkların hangi bölgeler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; *temel düzey politik katılım* açısından üniversiteye gelmeden önce Doğu / Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarıyla Marmara ve Karadeniz Bölgesinde yaşayan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p < 0.05$) bulunmuştur.

4.10.3.5. Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşadığı Yerleşim Birimi

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları yerleşim birimine göre *politik katılım* ve *politik ilgi* düzeylerinin belirlenmesine yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.39’da sunulmuştur.

Tablo 4.39. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Yerleşim Birimine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Yerleşim	n	$\bar{x}$	ss
Temel Düzey Politik Katılım	Köy	71	9.10	1.90
	İlçe	170	9.02	1.81
	İl merkezi	135	8.99	1.65
	Toplam	376	9.02	1.76

Boyut	Yerleşim	n	$\bar{x}$	ss
İleri Düzey Politik Katılım	Köy	71	23.79	8.81
	İlçe	170	23.93	9.03
	İl merkezi	135	23.81	8.95
	Toplam	376	23.86	8.93
Politik Katılım	Köy	71	32.89	9.55
	İlçe	170	32.95	9.56
	İl merkezi	135	32.80	9.32
	Toplam	376	32.88	9.45
Politik İlgi	Köy	71	20.32	3.43
	İlçe	170	20.24	3.75
	İl merkezi	135	20.21	3.27
	Toplam	376	20.24	3.52

Tablo 4.39 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim birimine göre *politik katılım* ve *politik ilgi* durumlarının hemen hemen hiç değişmediği görülür. *Temel düzey politik katılım* boyutunda en düşük katılım ($\bar{x} = 8.99$) ortalama ile il merkezinde, en yüksek ortalama katılım ise ($\bar{x} = 9.10$) ortalama ile köy merkezinde olmaktadır. *İleri düzey politik katılım*da ise ortalamalar birbirine çok yakın olup en düşük ortalama ($\bar{x} = 23.79$) ile köyde iken en yüksek ortalama ($\bar{x} = 23.93$) ile ilçe merkezindedir. *Politik katılım* boyutunda en düşük ortalama ($\bar{x} = 32.80$) ile il merkezinde iken en yüksek ortalama ($\bar{x} = 32.95$) ile ilçe merkezindedir. Buradan da *politik katılım* boyutunda ortalamaların neredeyse hiç değişmediği görülür. *Politik ilgi* boyutunda da ortalamalar birbirine yakın olup en düşük ortalama ($\bar{x} = 20.21$) ile il merkezinde iken en yüksek ortalama ($\bar{x} = 20.32$) ile köydedir. Gruplara ait bu aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.40’da verilmiştir.

Tablo 4.40. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Yerleşim	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Temel Düzey	Gruplar Arasında	0.54	2	0.27	0.09	0.92
Politik Katılım	Gruplar İçinde	1166.25	373	3.13		
	Toplam	1166.78	375			
İleri Düzey	Gruplar Arasında	1.55	2	0.78	0.01	0.99
Politik Katılım	Gruplar İçinde	29929.98	373	80.24		
	Toplam	29931.53	375			
Politik Katılım	Gruplar Arasında	1.63	2	0.81	0.01	0.99
	Gruplar İçinde	33473.22	373	89.74		
	Toplam	33474.85	375			
Politik İlgi	Gruplar Arasında	0.58	2	0.29	0.02	0.98
	Gruplar İçinde	4632.91	373	12.42		
	Toplam	4633.49	375			

Tablo 4.40 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *politik ilgi* ve *politik katılım* boyutlarında yaşadıkları yerleşim birimleri açısından *temel düzey politik katılım* ($F_{(2, 373)} = 0.09$), *ileri düzey politik katılım* ($F_{(2, 373)} = 0.01$), *politik katılım* ($F_{(2, 373)} = 0.01$) ve *politik ilgi* ($F_{(2, 373)} = 0.02$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p > 0.05$) görülmüştür.

4.10.3.6. Gelir

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre *politik katılım* ve *politik ilgi* boyutlarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.41’de sunulmuştur.

Tablo 4.41. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Gelir	n	$\bar{x}$	ss
Temel Düzey Politik Katılım	0-800 TL	86	8.66	2.16
	801-2042 TL	211	9.18	1.42
	2043-2842 TL	47	9.02	1.78
	2843 ve üstü TL	32	8.94	2.44
	Toplam	376	9.02	1.76
İleri Düzey Politik Katılım	0-800 TL	86	23.15	9.47
	801-2042 TL	211	23.60	8.43
	2043-2842 TL	47	25.02	9.51
	2843 ve üstü TL	32	25.75	9.81
	Toplam	376	23.86	8.93
Politik Katılım	0-800 TL	86	31.81	10.26
	801-2042 TL	211	32.79	8.67
	2043-2842 TL	47	34.04	10.48
	2843 ve üstü TL	32	34.69	10.50
	Toplam	376	32.88	9.45
Politik İlgi	0-800 TL	86	20.12	3.74
	801-2042 TL	211	20.24	3.36
	2043-2842 TL	47	20.53	3.43
	2843 ve üstü TL	32	20.19	4.10
	Toplam	376	20.24	3.52

Tablo 4.41 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *politik katılım* ve *politik ilgi* boyutlarında kısmen farklılık olduğu görülmektedir. *Temel düzey politik katılım*da en düşük ortalama ($\bar{x} = 8.66$) ile 0-800 TL, en yüksek katılım oranı ise ($\bar{x} = 9.18$) ortalama ile 801-2042 TL gelir grubundadır. *İleri düzey politik katılım*da en düşük ortalama ise ($\bar{x} = 23.15$) ile 0-800 TL, en yüksek katılım ortalaması ise ($\bar{x} = 25.75$) ile 2843 ve üstü TL gelir grubundadır. *Politik katılım*da en düşük katılım ortalaması ($\bar{x} =$

31.81) ile 0-800 TL, en yüksek katılım ortalaması ise ($\bar{x} = 34.69$) ile 2843 ve üstü TL gelir grubundadır. *Politik ilgi* boyutunda en düşük ortalama ($\bar{x} = 20.12$) ile 0-800 TL, en yüksek *politik ilgi* ortalaması ise ($\bar{x} = 20.53$) ile 2843 ve üstü TL gelir grubundadır. Gruplara ait bu aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.42’de verilmiştir.

Tablo 4.42. Öğretmen Adaylarının Politik Katılım ve Politik İlgi Düzeylerinin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Gelir	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Temel Düzey	Gruplar Arasında	16.92	3	5.64	1.82	0.14
Politik Katılım	Gruplar İçinde	1149.87	372	3.09		
	Toplam	1166.78	375			
İleri Düzey	Gruplar Arasında	234.96	3	78.32	0.98	0.40
Politik Katılım	Gruplar İçinde	29696.57	372	79.83		
	Toplam	29931.53	375			
Politik Katılım	Gruplar Arasında	267.64	3	89.21	1.00	0.39
	Gruplar İçinde	33207.22	372	89.27		
	Toplam	33474.85	375			
Politik İlgi	Gruplar Arasında	5.40	3	1.80	0.15	0.93
	Gruplar İçinde	4628.09	372	12.44		
	Toplam	4633.49	375			

Tablo 4.42 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *politik ilgi* ve *politik katılım* boyutlarında ailelerinin ortalama geliri açısından *temel düzey politik katılım* ($F_{(3, 372)} = 1.82$) ve *ileri düzey politik katılım* ($F_{(3, 372)} = 0.98$) alt boyutu ile *politik katılım* ($F_{(3, 372)} = 1.00$) ve *politik ilgi* ($F_{(3, 372)} = 0.15$) boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p > 0.05$) görülmüştür.

4.10.4. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Aralarında Bulunan İlişkiye Dair Bulgular

Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakmak için pearson korelasyonu kullanılmıştır.

Tablo 4.43. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin Boyutları Arasındaki İlişki ile İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyut		Cumhuriyetçi Vatandaşlık	Liberal Vatandaşlık	Küresel Vatandaşlık	Vatandaşlık Algısı
Cumhuriyetçi Vatandaşlık	r	1.00	-0.01	0.30**	0.54**
	p		0.86	0.00	0.00
	n	376.00	376.00	376.00	376.00
Liberal Vatandaşlık	r		1.00	0.24**	0.74**
	p			0.00	0.00
	n		376.00	376.00	376.00
Küresel Vatandaşlık	r			1.00	0.70**
	p				0.00
	n			376.00	376.00
Vatandaşlık Algısı	r				1.00
	p				
	n				376.00

Tablo 4.43 incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının; *cumhuriyetçi vatandaşlık* algısı boyutu ile *liberal vatandaşlık* algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Cumhuriyetçi vatandaşlık algısı boyutunun *küresel vatandaşlık* algısı boyutu ile arasında düşük düzeyde ve *vatandaşlık* algısı boyutu ile arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Liberal vatandaşlık algısı boyutunun *küresel vatandaşlık* algısı boyutu ile arasında düşük düzeyde ve *vatandaşlık* algısı boyutu ile yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Küresel vatandaşlık algısı boyutunun *vatandaşlık* algısı boyutu ile arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 4.44. Politik İlgi ve Politik Katılım Ölçeklerinin Boyutları Arasındaki İlişki ile İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyut		Temel Düzey	İleri Düzey	Politik	Politik
		Politik Katılım	Politik Katılım	Katılım	İlgi
Temel Düzey	r	1.00	0.20**	0.38**	0.15**
Politik Katılım	p		0.00	0.00	0.00
	n	376.00	376.00	376.00	376.00
İleri Düzey	r		1.00	0.98**	0.62**
Politik Katılım	p			0.00	0.00
	n		376.00	376.00	376.00
Politik Katılım	r			1.00	0.62**
	p				0.00
	n			376.00	376.00
Politik İlgi	r				1.00
	p				
	n				376.00

Tablo 4.44 incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *Temel düzey politik katılım* boyutunun *ileri düzey politik katılım* boyutu ile arasında düşük düzeyde, *politik katılım* boyutu ile arasında orta düzeyde ve *politik ilgi boyutu* ile arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

İleri düzey politik katılım boyutunun *politik katılım* boyutu ile arasında yüksek düzeyde ve *politik ilgi* boyutu ile arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Politik katılım boyutu ile *politik ilgi* boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 4.45. Vatandaşlık Algısı Boyutlarıyla Politik İlgi ve Politik Katılım Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki ile İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyut		Politik İlgi	Temel Düzey Politik Katılım	İleri Düzey Politik Katılım	Politik Katılım
Cumhuriyetçi	r	0.20**	0.31**	0.02	0.08
Vatandaşlık	p	0.00	0.00	0.69	0.13
	n	376.00	376.00	376.00	376.00
Liberal	r	0.10	-0.05	0.06	0.04
Vatandaşlık	p	0.06	0.38	0.29	0.40
	n	376.00	376.00	376.00	376.00
Küresel	r	0.42**	0.05	0.27**	0.27**
Vatandaşlık	p	0.00	0.35	0.00	0.00
	n	376.00	376.00	376.00	376.00
Vatandaşlık	r	0.32**	0.12*	0.16**	0.17**
Algısı	p	0.00	0.02	0.00	0.00
	n	376.00	376.00	376.00	376.00

Tablo 4.45 incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin *cumhuriyetçi vatandaşlık* boyutu ile *politik ilgi* boyutu arasında düşük düzeyde ve pozitif; *temel düzey politik katılım* boyutu ile arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Liberal vatandaşlık algısı boyutu ile *politik ilgi* ve *temel düzey politik katılım*, *ileri düzey politik katılım* ve *politik katılım* boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Küresel vatandaşlık algısı boyutunun *politik ilgi* boyutu ile arasında orta düzeyde, *ileri düzey politik katılım* boyutu ile arasında düşük düzeyde ve *politik katılım* boyutu ile arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Toplam *vatandaşlık algısı* boyutunun *politik ilgi* boyutu ile arasında orta düzeyde, *temel düzey politik katılım* boyutu ile arasında düşük düzeyde, *temel düzey politik katılım* boyutu ile düşük ve *politik katılım* boyutu ile arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmada, elde edilen bulgular çerçevesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık ve İyi Vatandaşlık Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, vatandaşlık kavramının kendileri için vatandaşlık görevlerini yerine getirme, dayanışma ve devlete bağlılık gibi kavramları ifade ettiğini belirterek cumhuriyetçi vatandaşlık özelliklerine vurgu yapmışlardır. Araştırmanın nicel kısmında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da Vatandaşlık Algısı Ölçeğinde en yüksek ortalama cumhuriyetçi vatandaşlık algısına aittir.
- Öğretmen adaylarının vatandaşlık kavramını ifade ederken hak, özgürlük, eşitlik kavramlarını daha az ifade ettikleri ve bireye önem veren liberal vatandaşlık özelliklerini daha az ön plana çıkardıkları görülmektedir. Araştırmanın nicel kısmında da benzer şekilde öğretmen adaylarının Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin liberal vatandaşlık algısı boyutundan aldığı puanlar, cumhuriyetçi vatandaşlık algısı boyutundan aldıkları puanlara göre daha düşüktür.
- Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu iyi bir vatandaşın sahip olması gereken özellikleri ifade ederken vatandaşlık kavramını tanımlarken yaptığı gibi vatandaşlık görevlerinin yerine getirilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Yine iyi vatandaşın; devletini, milletini seven, vatanına milletine bağlı ve diğer insanlara örnek olan kişi olduğu belirtilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar cumhuriyetçi vatandaşlık özellikleriyle paralellik gösterir.
- Az sayıda öğretmen adayı, iyi vatandaşın vatandaşlık görevlerinin yanı sıra insan haklarını bilmesi ve bu hakları kullanabilmesi gerektiğini belirterek haklar konusuna vurgu yapmıştır. Bu öğretmen adaylarının çoğunluğunu kızlar oluşturmaktadır.
- İyi vatandaşın sahip olması gereken özellikler arasındaki en farklı vurgu ise iyi vatandaşın çevreye duyarlı olması gerektiğine yöneliktir.

- Araştırmanın nicel kısmında, Vatandaşlık Algısı Ölçeğinde cinsiyet açısından elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının cumhuriyetçi vatandaşlık, liberal vatandaşlık ve küresel vatandaşlık algısında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
- Vatandaşlık Algısı Ölçeğinde, öğrenim türüne (I. Öğretim – II. Öğretim) göre yapılan t-testinde elde edilen sonuçlara bakıldığında cumhuriyetçi vatandaşlık, liberal vatandaşlık ve küresel vatandaşlık algısı arasında öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
- Vatandaşlık Algısı Ölçeğinde, öğrenim görülen sınıfa göre yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre cumhuriyetçi vatandaşlık, liberal vatandaşlık ve küresel vatandaşlık algısı boyutlarında öğrenim gördükleri sınıfa göre de anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının Vatandaşlık Algısı Ölçeğinde yer alan cumhuriyetçi vatandaşlık, liberal vatandaşlık ve küresel vatandaşlık algısı arasında üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları bölge durumuna göre liberal vatandaşlık ve cumhuriyetçi vatandaşlık algısında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan post hoc testlerden Tukey'in sonucuna göre cumhuriyetçi vatandaşlık boyutunda Doğu/Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile Marmara ve Karadeniz Bölgesi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Tukey sonucuna göre liberal vatandaşlık boyutunda da Doğu/Güneydoğu Anadolu Bölgesinden gelen öğretmen adaylarıyla Marmara Bölgesi, Akdeniz/Ege Bölgesi ve Karadeniz bölgesinden gelen öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı arasında yaşanan bölgeye göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.
- Vatandaşlık Algısı Ölçeğinde, öğretmen adaylarının üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları yerleşim birimine göre elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirildiği zaman cumhuriyetçi vatandaşlık, liberal vatandaşlık ve küresel vatandaşlık algısı arasında yaşanan yere göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının vatandaşlık algısının gelir gruplarına göre değişim durumuna bakılmak için yapılan t-testi sonucuna göre Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin tamamında, cumhuriyetçi vatandaşlık ve küresel vatandaşlık boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken liberal vatandaşlık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık bulunmuştur. Buna göre ailesinin geliri ortalama 0-800 TL olan öğretmen adaylarının liberal vatandaşlık algısının ailesinin ortalama geliri 801 TL ve üzerinde olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Liberal ve Devletçi Ekonomi Algısına İlişkin Sonuçlar

- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, özellikle kız öğretmen adayları, liberal ekonomi ve devletçi ekonominin birbirini dengelemesini istemektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu devletin sadece stratejik öneme sahip kurumları elinde tutmasını, diğer kurumları ise özelleştirmesini istemektedirler. Özelleşme uğruna devlet kurumlarının yabancılara satılmasına karşı çıkmaktadırlar.
- Az sayıda öğretmen adayı devletçi ekonominin baskın olmasını istemektedir. Çünkü devlet işsizlere iş sağlaması gereken bir kurum olarak görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Görevleri Algısına Yönelik Sonuçlar

- Öğretmen adaylarının vatandaşlık görevleri ile ilgili görüşleri alındığında bazı öğretmen adaylarının vatandaşlık görevlerini tam olarak bilmediği ya da vatandaşlık görevleri ile insan haklarını karıştırdıkları görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu vatandaşlık görevi denilince ilk önce vergi görevini düşünmektedir.
- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu vatandaşlık görevlerini yerine getirmenin bilincindedirler. Ülkenin kalkınması ve ilerlemesi için bu vatandaşlık görevlerinin yerine getirilmesini istemektedirler.
- Öğretmen adaylarının tamamına yakını, askerlik görevini, vatandaşlık ders kitaplarında da yer aldığı gibi vatani bir görev ve devlete karşı bir borç olarak görmektedirler. Ayrıca bedelli askerliğin kaldırılması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.
- Az sayıda öğretmen adayı askerliğin zorunlu olmasından şikâyetçidir. Bu öğretmen adayları askerlik görevinin tercihe bağlı olmasını isteyerek liberal vatandaşlık özelliği sergilemektedirler.
- Öğretmen adaylarının tamamına yakını vergi görevi konusunda bilinçli olup devletten hizmet almak, huzurlu bir gelecek ve ülkede kaos yaşanmaması için vergi verme görevinin yerine getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

- Az sayıda öğretmen adayı, vergi konusunda devletin hakkından fazlasını istediğini belirterek devletin vergileri iyi değerlendirmedeğini ifade etmiştir. Ayrıca vergi kaçakçılığının olmaması için verginin gelire göre alınması istenmektedir.
- Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, kanun ve kurallara uyma görevinin toplumda huzurlu bir ortam yaratılması için mutlaka uyulması gereken bir görev olduğunu belirtmişlerdir. Bunun dışında kanun ve kurallara yasalarda yer alan bir vatandaşlık görevi olduğu için, cezai yaptırımı olduğu için, can güvenliği için ve ülkenin gelişmesi için uyulması gerektiği ifade edilmektedir. Az sayıda öğretmen adayı da kanun ve kurallara uyulması aşamasında devletin hak gözetici olmasını istemektedir.
- Öğretmen adaylarının çoğunluğu seçme seçilme göreviyle ilgili olarak sadece oy kullanma görevi/hakkından bahsetmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, demokrasinin gereği olarak, ülkenin geleceği için oy kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Az sayıda öğretmen adayı oy kullanma nedenini zorunlu bir vatandaşlık görevi olmasına bağlarken bazı öğretmen adayları ise seçme seçilme görevinin tercihe bağlı olmasını istemektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küreselleşme Kavramına ve Küresel Vatandaş Algısına İlişkin Sonuçlar

- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, özellikle kız öğretmen adayları, küreselleşmeyi ülkelerin birbirine benzemesi olarak görmektedir. Bu benzemede özellikle örnek gösterilen ülke ise Amerika Birleşik Devletleri'dir. Ancak ülkelerin birbirlerine benzemesi olarak görülen küreselleşmenin olumsuz özellikleri olarak kültürlerin yok olması ve insanların robotlaşmaya başlaması gösterilmiştir. Küreselleşmenin diğer bir olumsuz etkisi, az gelişmiş ülkelerin gelişmiş ülkelerin sömürü aracı olması şeklinde gösterilmiştir.
- Erkek öğretmen adaylarının çoğunluğu küreselleşme ile birlikte serbest dolaşımın arttığına dikkat çekerek dünyada ulaşılması zor olan bir yerin kalmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca sadece erkek öğretmen adaylarının küreselleşmenin ekonomik etkisine dikkat çektiği görülmektedir.
- Bir kısım öğretmen adayı da küreselleşme ile birlikte ülkeler arasındaki bilgi paylaşımının ve haberleşmenin artmasına vurgu yapmıştır. Bu bilgi artışında da internet

gibi bilişim teknolojilerinin etkisine yer verilmiştir. Bu öğretmen adaylarının küreselleşmeyi teknolojiyle birlikte ele aldıkları söylenebilir.

- Az sayıda öğretmen adayı ise küreselleşmeyi küresel ısınma sonucunda görülen çevre sorunları, sanayileşmiş ülkelerin dünya ekosistemini bozması şeklinde ele alarak küreselleşmenin çevreyi etkileyen olumsuz yönlerine vurgu yapmışlardır.
- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu küresel vatandaş evrensel değerlere sahip birisi olarak tanımlamıştır. Yapılan tanımlara göre evrensel değerlere sahip olan birisi hem kendi ülkesinde hem de dünyanın bütün ülkelerinde yaşayan insanların haklarına saygı duymalı, kanun ve kurallara uymalı, hem kendi ülkesi hem de başka ülkelerdeki yaşanan olaylar için sorumluluk duymalıdır.
- Küresel vatandaşın sahip olması gereken özellikler ise, farklı ülkelerde yaşayan insanların yaşadığı sorunlara duyarlı olma, dünyanın iyiliği için çalışma, farklı ülkelerdeki insanlara hoşgörülü davranma, insanlar arasında ayırım yapmayarak insanlara eşit davranma, yabancı dil bilme, dünyadaki gelişmeleri takip etme şeklinde ifade edilmiştir.
- Az sayıda öğretmen adayı ise küresel vatandaş hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtirken; bir öğretmen adayı da küresel vatandaşın değerleriyle uyuşmadığı için kendisi için bir anlam ifade etmediğini belirtmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreyi Korumak İçin Yaptıkları Etkinliklere Yönelik Sonuçlar

- Öğretmen adaylarının çevreyi korumak için bireysel olarak çöplerini çöp kutusuna atma ve etrafını kirletmemeye özen gösterme dışında çevreyi koruma adına çok da fazla bir çaba harcamadıkları görülür. Özellikle kız öğretmen adayları çevreyi koruma adına daha çok bireysel çaba harcamaktadırlar. Bununla birlikte, geri dönüşüme önem veren ve bunun için çaba harcayan kız öğretmen adayları da bulunmaktadır.
- Erkek öğretmen adaylarından bir kısmının ise bireysel olarak çevresini koruma dışında çevreyle ilgili olan yerel ve uluslararası kuruluşlara üye oldukları görülmektedir. Bunun dışında ağaç dikme aktivitelerine katılan erkek öğretmen adayları da bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İnsan Haklarından Yararlanma Durumuna İlişkin Sonuçlar

- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öncelikle eğitim hakkından, sonra yaşama ve sağlık hakkından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmen adaylarının daha çok sosyal haklarından yararlandıkları ifade edilebilir. Az sayıda öğretmen adayı ise bir öğretmen adayından beklenmeyecek bir şekilde yanıt vererek insan hakları konusunda çok da bilgili olmadıklarını ifade etmişlerdir.
- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu insan haklarından yeterince yararlanamadığını belirtmiştir. Bu durumun nedenini de birkaç sebebe bağlamaktadırlar. Öğretmen adaylarının bir kısmı vatandaşlıkla ilgili olarak yeterli eğitim almadıkları için haklarını bilmediklerinden ötürü haklarından yararlanamadıklarını ifade ederken; diğer bir kısmı da devlet ve bazı kurumlar tarafından insanların haklarını kullanmasının engellendiği için haklarından yararlanamadıklarını ifade etmektedirler. Devlet tarafından hakların engellenmesine örnek olarak basına getirilen sansürlerden, düşünce suçlularından ve fişlenme olaylarından bahsedilmiştir.
- Az sayıda öğretmen adayı insanların haklarını ve hakları nasıl kullanacaklarını bilmedikleri için kaba kuvvete başvurarak haklarını alma yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle haklarla ve hakların aranmasıyla ilgili olarak ilköğretimin ilk kademesinden başlayarak gerekli eğitimler verilmelidir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Öğrencilere Kazandırılması Gereken Vatandaşlık Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, özellikle kız öğretmen adayları, ileride öğrencilerinin vatandaşlık görevlerini yerine getirmeleri için çaba harcayacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmıda topluma faydalı, vatan millet sevgisini kazanmış, örf adetlerine bağlı, vatandaşlık görevlerini yerine getiren öğrenci yetiştirmek istediklerini belirterek cumhuriyetçi vatandaşlık unsurlarına vurgu yapmışlardır.
- Çoğunluğunu kız öğretmen adaylarının oluşturduğu bir grup öğretmen adayı ise öğrencilerinin haklarını bilmesini ve gerektiği zaman hakkını aramasını istemektedir. Bu durum göstermektedir ki artık sadece izleyen, takip eden vatandaş istenmemektedir. Liberal vatandaşlığa ait unsurlar da ön plana çıkarılmaktadır.

- Öğretmen adaylarının vatandaşlık görevleri ve insan haklarından sonra öğrencilerine en çok kazandırmak istedikleri vatandaşlık özellikleri öğrencilerinin farklılıklara saygı göstermesi, birbirlerine saygı duyması ve çevreye duyarlı bir birey olmasıdır. Az sayıda öğretmen adayı da öğrencilerinin; anayasayı, demokrasi kavramını bilen, dünyaya duyarlı vatandaş olmasını istemektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Eğitimi Derslerine Bakışına İlişkin Sonuçlar

- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, ilköğretimden başlayarak vatandaşlık ile ilgili aldıkları derslerde ağırlıklı olarak kendilerine vatandaşlık görevlerinin öğretilmeye çalışıldığını belirtmektedirler.
- Derslerde haklara ağırlık verildiğini ifade eden öğretmen adayları ise hakların nasıl kullanılacağını öğretilmemesinden şikâyetçidirler. Derslerin teorik olması, derslere alan dışından öğretim üyelerinin girmesi ve derslerde tartışma ortamının yaratılmamasından yakınan öğretmen adayları derslerde uygulamalı etkinlikler yapılmasını ve derslerin daha etkin hale getirilmesini istemektedirler.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik İlgisine Yönelik Sonuçlar

- Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, özellikle kız öğretmen adayları, gündemdeki politik haberleri zaman zaman izlediklerini fakat düzenli olarak politik gündemi takip etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının politikadan uzak durmalarında gösterilen sebepler arasında politikanın sıkıcı olması, gözlerine hoş gözükmemesi ve aileleri tarafından politikaya uzak olarak yetiştirilmeleri gibi nedenler bulunmaktadır. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencileri KPSS sınavından ötürü zaman bulamadıkları için politikadan uzak olduklarını ifade etmişlerdir. Bilgisi olmadığı için politikayı anlamayacağını ifade eden öğretmen adayları da bulunmaktadır.
- Politika konusunda düzenli gündemi takip eden öğretmen adaylarının çoğunluğunun erkek olduğu görülmektedir. Buradan da erkek öğretmen adaylarının politikaya daha ilgili oldukları sonucuna varılabilir.
- Arkadaşlarıyla ve aile üyeleriyle politik tartışmalara katıldıklarını ifade eden öğretmen adaylarının da büyük çoğunluğu erkektir. Buradan da erkek öğretmen adaylarının politikayla daha ilgili oldukları sonucuna varılabilir.

- Araştırmanın nicel bölümünde de nitel verileri destekler bir şekilde erkek öğretmen adaylarının politik ilgileri ile kız öğretmen adaylarının politik ilgileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında ilgi durumunun erkeklerin lehine bir durum sergilediği görülmektedir.
- Öğretmen adaylarının eğitim gördükleri öğretim türüne göre politikaya ilgi gösterme durumunu belirlemek için yapılan t-testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Öğretmen adaylarının politik ilgi durumunun öğrenim gördükleri sınıfa göre değişimini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucundan elde edilen bulgulara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları bölgeye göre politik ilgi gösterme durumunu belirlemek için yapılan ANOVA testinden elde edilen sonuçlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları yerleşim yerine göre politik ilgi durumunu belirlemek için yapılan ANOVA testinden elde edilen sonuçlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik Bilgisine Yönelik Sonuçlar

- Kız öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu politika konusunda kendilerini bilgisiz olarak değerlendirmiştir. Kendilerini politika konusunda bilgisiz olarak değerlendirmelerinin sebeplerini ise politikanın gözlerine hoş gözükmemesi, politikanın sıkıcı olması, politik konuları araştırmamaları, politikadan uzak yetiştirilmeleri, zamanlarının olmaması ve politikanın çok karışık olması şeklinde ifade etmişlerdir.
- Kendini politika konusunda bilgili ya da kısmen bilgili olarak değerlendiren öğretmen adaylarının tamamı erkektir. Bu öğretmen adayları politika konusunda bilgi edinmek için politikayla ilgili kitaplar okuduklarını, politikayla ilgili konferanslara, aktivitelere katıldıklarını ve güncel politik olayları takip etmeye çalışarak politika konusunda bilgi kazandıklarını belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik Katılım Durumlarına Yönelik Sonuçlar

- Kız öğretmen adaylarının çoğunluğunun politik aktivitelere katılım durumu oy kullanma ile sınırlı kalmıştır. İleri düzey politik aktivitelere katılan az sayıda kız öğretmen adayı ise bu durumu ailelerin isteğiyle yapmışlardır.
- Erkek öğretmen adayları ise oy kullanma dışında ileri düzey politik aktivitelere katılmaktadırlar. Bu aktivitelere isteyerek katılan erkek öğretmen adayları böylece ülkenin geleceğinde söz sahibi olmak istemektedirler.
- Öğretmen adaylarının cinsiyete göre politik katılım durumlarındaki değişimi belirlemek için yapılan t-testi sonucunda temel düzey politik katılım durumu ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortalamaya bakıldığında farkın kızlar lehine olduğu görülmektedir. Buradan da kızların oy kullanma durumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varabiliriz. İleri düzey politik katılım durumunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da erkek öğretmen adaylarının ileri düzey politik katılım boyutundaki ortalamaları kızlara göre daha yüksektir. Nitel bulguları destekleyen bu sonuç erkeklerin ileri düzey politik aktivitelere katılma isteğinin fazla olduğunu göstermektedir.
- Öğretmen adaylarının politik aktivitelere katılım durumunun öğrenim durumuna göre değişimini belirlemek için yapılan t-testi sonucuna göre temel ve ileri düzey politik katılım durumunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre politik aktivitelere katılım durumlarının değişimini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda politik katılımın iki düzeyinde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Öğretmen adaylarının üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları yerleşim birimine göre politik aktivitelere katılım durumunun değişimini incelemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre sadece temel düzey politik aktivitelere katılım aşamasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın yönünü belirlemek için yapılan Tukey sonucuna göre farklılığın Doğu/Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlarla Marmara ve Karadeniz Bölgesinde yaşayanlar arasında olduğu görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları yerleşim birimine göre politik aktivitelere katılım durumunun değişimini belirlemek için yapılan ANOVA

testinden elde edilen sonuçlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

- Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir düzeyine göre politik aktivitelere katılım durumunun değişimini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Açısından Kendilerini Değerlendirmelerine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmen adaylarının vatandaş olarak aktif olmaları eğitim gördükleri üniversitenin bulunduğu şehre bağlı olarak değişmektedir. Büyük şehirlerde eğitim gören öğretmen adayları kendilerini daha çok aktif vatandaş olarak değerlendirmektedirler.
- Öğretmen adaylarının bir kısmı, özellikle kız öğretmen adayları, doğal afetlerde (deprem, sel, açlık vb.) yardım kampanyalarına katılmalarından dolayı kendilerini aktif vatandaş olarak değerlendirmişlerdir. Ancak yapılan bu aktiviteler sürekliliği olmayan aktivitelerdir.
- Öğrenci kulüplerine, sivil toplum kuruluşlarına üye olan öğretmen adaylarının amacı topluma faydalı olmaktır. Yapılan diğer aktiviteler ise okul ve okul dışı etkinliklerde yer alma, protesto yürüyüşlerine katılma şeklinde ifade edilmiştir.
- Öğretmen adaylarının bir kısmı kendilerini aktif ya da pasif olarak değerlendirmezken; kendilerinden bir şey istenmedikçe bir şey yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı İle Politik İlgi Ve Politik Katılımları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

- Cumhuriyetçi vatandaşlık boyutu ile politik ilgi boyutu arasında düşük düzeyde ve pozitif; Küresel vatandaşlık algısı boyutunun politik ilgi boyutu ile arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Liberal vatandaşlık boyutunun ise politik ilgi boyutu ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
- Cumhuriyetçi vatandaşlık boyutunun ileri düzey politik katılım ile arasında ilişki bulunmazken, temel düzey politik katılım boyutu ile arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Liberal vatandaşlık boyutunun politik katılımın hiçbir boyutuyla arasında ilişki bulunmamaktadır. Küresel vatandaşlık boyutu ile temel

düzey politik katılım boyutu arasında ilişki bulunmazken, ileri düzey politik katılım boyutuyla arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

5.2. Tartışma

Araştırmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu vatandaşlığı, vatandaşlık görevlerini yerine getirme, bireyin topluma ayak uydurması ve bireylerin devletine ve değerlerine bağlı olması şeklinde ifade etmişlerdir. Bu ifadelerin cumhuriyetçi vatandaşlık algısıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Peterson (2009), cumhuriyetçi vatandaşlıkta ilk olarak bireylerin vatandaşlık yükümlülüklerini yerine getirmesi gerektiğini belirtir. İkinci olarak vatandaşlarda kendi özel çıkarlarının dışında ortak iyi kavramının gelişmesi sağlanmalıdır. Üçüncü olarak vatandaşlar, vatandaşlık erdemine sahip olmalı ve ona göre hareket etmelidirler. Dördüncü olarak demokrasiye sivillerin katılımı müzakereci bir bakış açısı içermelidir. Bu çalışmanın sonuçlarının Peterson'un sınıflamasına uygun olduğu görülmektedir. Senay (2008)'in çalışmasında gençlerin bir kısmı liberal düşüncenin aksine devlet ve bireyler arasındaki bağların sözleşmeden değil de vatandaşlar arasındaki ortak bir bağlılıktan kaynaklandığını ifade ederek cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışına vurgu yapmışlardır. Bu vatandaşlık anlayışında değerleriyle hareket eden vatandaşlar ortak iyinin taşıyıcısı olurlar ve ortak bağlılığı sürdürmek için politikaya katılırlar. Sonuç olarak Senay, Türk vatandaşlığının temel yapı taşı olarak cumhuriyetçi anlayışı ortaya koyduğunu ifade eder. Cumhuriyetçi vatandaşlık algısında bireyin devlete ve topluma karşı yerine getirmesi gereken sorumluluklar bulunmaktadır. Kardam ve Cengiz (2011) tarafından yapılan çalışmada Ankara'da farklı yaş gruplarında bulunan 72 kişiyle görüşülerek bu kişilerin vatandaşlık algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan bireylerin vatandaşlık algıları; cumhuriyetçi, sosyal - sosyal demokrat, geleneksel - muhafazakâr, bireyci - liberal ve vatandaş olmayanlar şeklinde gruplara ayrılmıştır. Yapılan çalışmada çoğunlukla devletin ve vatandaşların bütünlüğüne vurgu yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre Türk vatandaşlığının liberal gelenekten uzak olup, cumhuriyetçi geleneğe yakın olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar bu çalışmada elde edilen sonuçlarla benzer özellikler göstermektedir. Caymaz (2007) tarafından yapılan çalışmada da farklı yaş ve eğitim seviyesine sahip olan bireylere vatandaşlık kavramından ne algıladıkları sorulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre devlet ağırlıklı

ve ödevlere gönderme yapan vatandaşlık anlayışının baskın olduğu görülmüştür. Benzer çalışmalarda cumhuriyetçi vatandaşlık öğelerinin baskın olmasını vatandaşlıkla ilgili ders kitaplarında cumhuriyetçi öğelerin baskın olmasına bağlayabiliriz. İçduygu ve Kaygusuz (2004) da Türk vatandaşlık eğitiminde erken dönemlerden beri insan hakları yerine vatandaşlık görevlerine vurgu yapılmasını bu durumun sorumlusu olarak göstermektedir. Güven (2010)'in yaptığı çalışmada da bu durumu destekleyen sonuçlar vardır. Güven'in çalışmasından elde edilen bulgulara göre İlköğretim birinci kademedeki vatandaşlık derslerine giren öğretmenlerin büyük çoğunluğunun vatandaş olmanın temel anlamını görev ve sorumluluğunu bilme ve yerine getirme olarak tanımladıkları görülmüştür. Bu çalışmada da buradaki bulguları destekler biçimde öğretmen adayları eğitim hayatları boyunca aldıkları vatandaşlık eğitimi derslerinde çoğunlukla vatandaşlık görevlerinin anlatıldığını, insan hakları konusu anlatılsa bile uygulamaya yer verilmediği için anlatılanların kısa sürede unutulduğunu belirtmişlerdir. Buradan şu sonucu çıkarabiliriz ki okullarda cumhuriyetçi vatandaşlık özellikleri çerçevesinde eğitim alan öğrencilerin ilerleyen yıllarda da bu özelliklere sahip davranışlar sergilemesi doğaldır. Bu nedenle ders kitaplarında yapılacak düzenlemeler öğretmenlerin vatandaşlık algıları üzerinde de etkili olacaktır. Sezdirmez (2008)'in Türk gençliğinin siyasete bakışını belirlemek için yaptığı çalışmaya Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinden 281 kişi katılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre Orta Doğu Teknik Üniversite'li gençlerin %3.8'i yakın olduğu siyasi görüşün liberal olduğunu belirtirken Gazi Üniversitesindeki gençler için bu oran %4'dür. Görülmektedir ki gençler siyaset açısından bile kendilerini liberal olarak değerlendirmemektedirler. Ayrıca nicel verilerden elde edilen sonuçlarda nitel verileri desteklemektedir. Nicel verilerden elde edilen sonuçlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen öğretmen adaylarının en yüksek ortalamayı Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin cumhuriyetçi vatandaşlık alt boyutundan aldıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının bir kısmı vatandaşlık kavramının kendileri için vatandaşlık görevlerini yerine getirme ve insan haklarını bilmeyi çağrıştırdığını ifade etmişlerdir. Ancak insan haklarını bilme konusu daha çok gündeme getirilmiş fakat hakları kullanma konusuna az sayıda öğretmen adayı vurgu yapmıştır. Elde edilen bu sonuçlar aynı zamanda Senay (2008)'in İstanbul'da 70 üniversite öğrencisinin vatandaşlık algılarını belirlemek için yaptığı çalışmanın verileriyle de örtüşmektedir. Senay'ın

çalışmasında da gençlerin bir kısmı vatandaşlığı içinde yaşadıkları ülkede hakları ve zorunluluklarını tanımlayan yasal statü olarak ifade etmişlerdir.

Vujčić (2003)'ın yaptığı çalışmada Hırvatistan'da ikinci kademedeki eğitim gören öğrencilerin vatandaşlık algıları incelenmiştir. Çalışmada vatandaşlık kavramı liberal teori, toplulukçu- cumhuriyetçi teori ve çok kültürlü vatandaşlık teorisi olarak üç gruba ayrılmıştır. Çalışmaya 856 ikinci kademe öğrencisi katılmış olup bunların da %45'i erkek, %55'i de kadındır. Yapılan çalışma ayrıca Amerika'da benzer çalışmayı yapan Conover ve Searing (2000)'in elde ettiği veriler ile karşılaştırılmıştır. Vujčić'in çalışmasında elde edilen sonuçlar Conover ve Searing'in ulaştığı sonuçlardan biraz farklıdır. Yapılan karşılaştırmaya göre Amerikan liselerinde liberal vatandaşlık kavramı baskınken, Hırvat okullarında durum biraz farklıdır. Amerika Birleşik Devletleri okullarındaki öğrencilerin %55.4'ü liberal, Hırvat Okullarındaki öğrencilerin de %50.2'si liberal olarak değerlendirilmiştir. Amerika Birleşik Devletlerindeki okullardaki öğrencilerin %40.2'si cumhuriyetçi (topluma üye, ortak iyi kavramına önem veren) olarak değerlendirilirken, Hırvat okullarında daha yüksek bir oran ile öğrencilerin %49.1'i cumhuriyetçi vatandaşlık modelinde değerlendirilmiştir. Amerika Birleşik Devletlerinde cevap vermeyen ya da iki vatandaşlık kuramını birleştirenlerin oranı ise %4.4 iken Hırvatistan'daki oran ise 0.7'dir. Görüldüğü gibi elde edilen sonuçlar bu çalışmada elde edilen sonuçlardan farklıdır. Bu durumun nedenini ülkeler arasındaki farklılığa bağlayabiliriz. Çünkü farklı ülkelerin vatandaşlık kavramında öne çıkardığı baskın kavramlar farklıdır. Bu çalışmada da vatandaşlık algısının bölgelere göre değiştiği görülmektedir. Cumhuriyetçi vatandaşlık algısında Karadeniz ve Marmara Bölgesinde yaşayanlarla Doğu / Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortalamaya baktığımız zaman cumhuriyetçi vatandaşlık algısının en yüksek olduğu bölgeler Karadeniz Bölgesi ve Marmara Bölgesidir. En düşük ortalama Doğu/Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görülmektedir. Elde edilen bu sonuca göre Karadeniz ve Marmara Bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirmeye daha fazla önem verip değerlerine daha fazla bağlı oldukları söylenebilir. Liberal vatandaşlık algısında da benzer şekilde Doğu/Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlarla Marmara, Akdeniz/Ege ve Karadeniz Bölgesinde yaşayanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortalamaya baktığımız zaman liberal vatandaşlık algısında en yüksek

ortalamaya Doğu/ Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar sahipken en düşük ortalamaya Akdeniz/ Ege Bölgesi ile Karadeniz Bölgesinde yaşayanlar sahiptir. Buradan hareketle doğuda ve güneydoğuda yaşayan öğretmen adaylarının haklara, özgürlüklere daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Bu durumun nedeni bölgeler arasındaki eğitim farkından kaynaklanacağı gibi bireylerin etnik kökenine de bağlı olabilir. Küresel vatandaşlık algısında bölgeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gibi ortalamalar arasında da dikkat çekici bir farklılık bulunmamaktadır. Liberal vatandaşlık algısında ailesinin toplam geliri 0-800 TL arasında olanların algısı ile geliri 801 TL ve üzerinde olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortalamaya bakıldığında farklılığın düşük gelirlilerin lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle alt gelir grubundaki kişilerin liberal vatandaşlık algısının daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer vatandaşlık türlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da cumhuriyetçi vatandaşlık algısında en yüksek ortalama 2043-2842 TL gelir grubundakilere aittir. Buna göre liberal vatandaşlık algısı düşük gelir grubunda yüksekken cumhuriyetçi vatandaşlık algısı yüksek gelir grubunda daha yüksektir. Küresel vatandaşlık algısı da cumhuriyetçi vatandaşlık algısı ile benzer özellikler gösterip o da 2843 TL ve üstü gelir grubundakilerde daha yüksektir. Elde edilen bu sonuç düşük gelirlilerin hak, özgürlük, eşitlik gibi kavramları daha fazla ön plana çıkardığını da göstermektedir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı da vatandaşlığı bir ülke topraklarında yaşayan devlete bağlı insanlar şeklinde ifade etmişlerdir. Burada toprağa yapılan bir vurgu olduğu görülmektedir. Senay (2008)'ın çalışmasında da öğrencilerin çoğu vatandaşlığın resmi ve siyasi bir kurum olan devlete üyeliğin sonucu kazanılan yasal bir statü olduğundan bahsetmişlerdir. Doğuştan kazanılan vatandaşlık olarak ifade edilen bu vatandaşlıkta vatandaşlık statüsüne sahip olan herkes bir devletin sınırları içinde eşit ve özgür bir şekilde yaşarlar. Bu anlamda milliyet, etnik köken, din veya mezhep olarak kimlik kişinin vatandaşlık statüsü bileşenleri arasında yer almaz.

İyi vatandaşlık kavramı ile ilgili olarak Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun iyi vatandaş vatandaşlık görevlerini yerine getirmek şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Bu vatandaşlık görevleri içinde en çok devletin hukuk kuralları çerçevesinde belirlediği kanun ve kurallara uyulması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Ayrıca öğretmen adayları iyi vatandaşın vatanına ve milletine faydalı olan, devletini

seven ve başkalarına da sevdirmeye çalışan, çevresel sorunlara duyarlı olan kişi olduğunu da belirtmişlerdir. Bu bulgular Tupper ve Cappello (2012)'nın Batı Kanada'da bulunan Saskatchewan eyaletinde onuncu sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmanın sonuçları ile tutarlıdır. Çünkü bu çalışmaya katılan onuncu sınıf öğrencileri iyi vatandaşların milliyetçi olup, uluslarıyla gururlandıklarını, iyi vatandaşların birbirlerine karşı saygılı davranıp, ahlaki davranışlar sergilediklerini, iyi vatandaşların çevreleri için endişelendiklerini dile getirmişlerdir. Elde edilen sonuçların bu çalışma ile tutarlı olmayan sonucu ise iyi vatandaşların çok kültürlülüğü benimsemesidir. Alazzi (2012) de Ürdün'deki lise öğrencilerinin iyi vatandaşlık algılarını incelemiş ve çalışmanın sonucunda iyi vatandaşlık algılarını beş tema altında toplamıştır. Bu temalar temiz bir çevre için çaba harcama, kurallara ve yasalara uyma, yurtseverlik ve bağlılık, başkasına saygı ve yurttaşlık bilgisine sahip olma şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarını da desteklemektedir. Ayrıca Alazzi'nin çalışmasında da bu çalışmanın sonuçlarını destekler bir şekilde öğrencilerin vatandaşlığın politik yönlerine çok az vurgu yaptığı ortaya çıkmıştır. Oy kullanma ve politikayı ilgilendiren konulara ilgisiz olan öğrenciler iyi vatandaşlık kavramını ifade ederken de politik konuları gündeme getirmemişlerdir. Caymaz (2007), benzer durumdan şikâyetçi olup sınırları çizilmiş haklar ve ödevler boyutunda ele alınan vatandaşlık anlayışının vatandaşların katılımı boyutunun göz ardı edilmesine neden olduğunu ifade etmiştir. Türk vatandaşlık anlayışında bireylerin aktif katılımından ziyade milli bütünlük içinde pasif, onaylayıcı rol almaları istenmektedir. Güven, Tertemiz ve Bulut (2009) tarafından yapılan çalışmada da 30 sınıf öğretmenine iyi vatandaşın sahip olması gereken nitelikler sorulmuştur. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin yarısı iyi vatandaşın görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiği, vatanını sevmesi ve koruması gerektiği gibi özelliklere vurgu yapmışlardır. Az sayıda öğretmen ise iyi vatandaşın haklarını bilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlar, bu çalışmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Liberalizm bireylerin haklarına önem vermesinin yanında serbest piyasa ekonomisine de önem vermektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına liberalizmin önemli bir ögesi olan liberal ekonomi ve devletçi ekonomi hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu devletçi ve liberal ekonominin birbirini dengelemesini istemektedir. Vatandaşlık kavramında insan haklarından önce

vatandaşlık görevlerine yer veren öğretmen adayları aynı şekilde ekonomik anlamda da liberal ekonomiyi destekleyen bir tutum göstermemektedir. Devletçi ekonomik sistemden yana tutum sergileyen öğretmen adayları özelleştirmeler ile devletin sorumluluklarından kaçtığını belirtmektedirler. Burada da görülmektedir ki öğretmen adayları çok da liberal ekonomi yanlısı bir tutum sergilememektedirler.

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının insan haklarından yararlanma durumları sorulmuş. Bu soru sayesinde de öğretmen adaylarının insan hakları konusunda çok da bilgili olmadıkları görülmüştür. Aynı zamanda öğretmen adayları haklarını aramak için çok fazla bir çaba harcamamaktadırlar. Öğretmen adaylarının bir kısmı devlet ya da bireyler tarafından hakların kullanımının engellendiğini düşünmektedirler. Devletin engellemesine örnek olarak düşüncelerinden dolayı tutuklanan kişiler gösterilirken bireylerin engellemesine örnek olarak öğrencilerin derslerde özgürce fikirlerini ifade etmesinin engellenmesi gösterilmiştir. Buradan da şu sonucu çıkarabiliriz ki bireyler insan haklarından yararlanamama durumunu karşılaştıkları sorunlarla ilişkilendirmektedirler. Benzer şekilde Caymaz'ın çalışmasında da vatandaşlık algısı çerçevesinde haklar konusundan bahseden bireylerin hakları karşılaştıkları olumsuzluklarla ifade ettikleri görülmüştür. Görüldüğü gibi her iki çalışmada da bireyler hakları karşılaştıkları sorunlarla birlikte ele almaktadırlar. Öğretmen adayları en çok yararlandıkları hakların eğitim, yaşam ve sağlık hakkı olduğunu belirtmişlerdir. Yararlanılan bu hakların daha çok sosyal haklar olduğu görülmektedir. İnsan hakları konusunda yetersiz bilgiye sahip olan öğretmen adayları aynı zamanda haklarını arama konusunda da pasif kalmaktadırlar. Bu durumun sebebini de eğitim sistemi ve devlet olarak göstermişlerdir. Çünkü öğretmen adayları, vatandaşlık eğitimi dersleri teorik işlendiği için anlatılanların kısa sürede unutulduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle derslerin uygulamalı olmasını isteyen öğretmen adayları derslerde beyin fırtınası gibi tekniklerin kullanılmasını ve videolar izletilip uygulamalar yapılmasını istemektedirler. Güven (2010)'ın çalışmasında da görüşülen öğretmenler, okullarda verilen vatandaşlık eğitiminin öğrenciler tarafından bir süre sonra unutulduğunu belirtmektedirler. Bu durumun nedeni olarak derslerin bilgi düzeyinde verilmesi gösterilmiştir. Görülmektedir ki öğretmenler de derslerin bilgi düzeyinde verildiğinin farkındadır. Kurt (2007)'un çalışmasında da benzer şekilde okulların genelde itaatkâr, sorgulamayan ve kararsız vatandaş yetiştirdiği ifade edilmiştir.

Çalışmada bazı öğretmen adayları vatandaşlıkla ilgili derslere alan uzmanları girmedeği için derslerin verimli bir şekilde geçmediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Güdücü (2008) tarafından yapılan çalışmada da Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin alan uzmanı olmadıkları için Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin amaçlarını gerçekleştiremedikleri belirtilmiştir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının küreselleşmeyi daha çok ülkelerin birbirine benzeyerek tek tip haline gelmesi şeklinde algıladıkları görülmektedir. Benzer şekilde Yılmaz ve Merter (2012) tarafından Sınıf Öğretmeni adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşlerini belirlemek için yapılan çalışmada da küreselleşme ile ilgili olarak en çok ifade edilen görüş tek tipleşme şeklinde olmuştur. Ülkeler arasındaki serbest dolaşımın, uluslararası ilişkilerin, uluslararası ticaretin artması ve dünya hakkında bilginin artması küreselleşme konusunda en çok ifade edilen diğer özellikler olmuştur. Az sayıda öğretmen adayı küreselleşmenin olumsuz etkilerine vurgu yaparak küreselleşme süreciyle birlikte bazı ülkelerin sömürüldüğünü, küresel ısınma ile dünya ekosisteminin bozulduğunu ve insanların robotlaştığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları Balkar ve Özgan (2009)'ın 43 ilköğretim öğretmeniyle yaptığı nitel çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Balkar ve Özgan'ın çalışmasında öğretmenlerin küreselleşme algılarının ekonomi, kültürel bütünleşme, benzeşme, siyasal bütünleşme, eşitlik ve serbest dolaşım temalarında toplandığı görülmüştür. Elde edilen sonuçların bu çalışmayla benzer olduğu görülmektedir.

Son zamanlarda liberal ve toplulukçu vatandaşlık teorilerinin aksine daha evrenselci olarak ifade edilen “kozmopolit” dünya vatandaşı teorileri ortaya çıkmaya başlamıştır. Bunun nedenleri olarak kamusal ve özel alanı birleştirme isteği, vatandaşlık ve ulusun birbirinden ayrılması, küreselleşme ve kültürel haklar sorunu gösterilmektedir (Kiwan, 2008). Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları hem nicel hem de nitel olarak incelenmiştir. Elde edilen nitel bulgulara göre öğretmen adayları çoğunlukla küresel vatandaşın evrensel değerlere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun dışında öğretmen adayları en sık küresel vatandaşın farklı ülkelerde yaşayan insanların sorunlarına duyarlı olması, insanlara hoşgörüyü yaklaşması, dünyaya faydalı olup, dünya hakkındaki gelişmeleri takip etmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Benzer şekilde Kan (2009b) küresel vatandaşın

insanlığa karşı kendisini sorumlu hisseden ve evrensel bilince sahip olan kişi olduğunu ifade etmektedir. Tuncel ve Uğur (2009) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sözü edilen çalışmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin küresel vatandaşlık algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin küresel vatandaşlığı geniş kapsamlı bir dünya bilinci, farklılıkları anlama, hoşgörülü olma, dünyanın işleyişini anlama, uluslararası iletişim, işbirliği ve paylaşım, doğayı koruma ve doğal süreçlerin farkında olma, daha iyi bir dünya için eyleme geçme ve sorumluluk alma şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Elde edilen sonuçların bu çalışmada elde edilen sonuçlarla büyük oranda tutarlı olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmada öğretmen adayları küresel vatandaşın doğayı koruması gerektiğiyle ilgili ifadeler kullanmamıştır. Küreselleşme sürecinde çevrenin korunması önemli olduğundan öğretmen adaylarına çevreyi korumaya yönelik yaptıkları etkinlikler olup olmadığı sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun çevreyi koruma konusunda küresel çapta bir çaba harcamadığı anlaşılmıştır. Ancak öğretmen adaylarının hemen hepsi bireysel olarak çevrelerini korumaya dikkat edip çöplerini mutlaka çöp kutusuna attıklarını ifade etmişlerdir. Az sayıda öğretmen adayı ise küresel ısınmayı engellemek için özellikle deodorant kullanmadığını, geri dönüşüme önem verdiğini ve çevreyi korumaya yönelik konferanslara, sivil toplum kuruluşlarına katıldıklarını belirtmiştir. ARI Hareketi'nin (2008), yaptığı çalışmadan elde edilen sonuçlara göre de Türk gençleri kendilerini çevreyi koruma konusunda bilinçli görmektedirler. Ancak bu bilincin gündelik yaşama yansması enerji ve su tasarrufu yapmakla sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının çevre ile ilgili çabalarının sadece çöplerini çöp kutusuna atma şeklinde olduğu görülmüştür. Bu da göstermektedir ki gençler bireysel olarak çevreye duyarlıdır ancak gençlerin küresel düzeyde çevresel bir bilinç kazanmadıkları görülür.

Öğretmen adaylarının politik katılım durumlarını belirlemek için hem nicel hem de nitel çalışma yapılmıştır. Nicel sonuçlar ve nitel sonuçlar birbirleriyle tutarlı olup, birbirlerini desteklemektedirler. Politik katılım aşamasında öğretmen adaylarının yerel ve genel seçimlerde oy kullanma oranlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının politik ilgi ve ileri düzey politik katılım oranları ise orta düzeydedir. Elde edilen bu sonuç göstermektedir ki oy kullanma durumu bir anlamda politik ilgiden

bağımsız olup, politikaya ilgisi az olan ya da hiç olmayan birisi de oy kullanabilmektedir. Araştırmada elde edilen nitel bulgularda bu durumu kanıtlamakta olup öğretmen adaylarından politikaya ilgisi olmayanların bile oy kullandıkları görülmüştür. Bu sonuç Akın (2009), tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Akın'ın yaptığı çalışmada 862 üniversite öğrencisi 5 üzerinden 4.42 gibi bir ortalama ile ileride yapılacak seçimlerde oy kullanacaklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğrencilerin genel ve yerel seçimlerde oy kullanma isteği 10 üzerinden 9.2 ortalama sahiptir. Bu çalışmada da nitel görüşmeler sonucu elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu oy kullandığını belirtmiştir. Hatta yine büyük çoğunluk yaptıkları tek politik katılım aktivitesinin oy kullanmak olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Doğanay, Çuhadar ve Sarı (2007), tarafından yapılan çalışmada da farklı bölümlerde öğrenim gören 370 öğretmen adayının politik katılım durumunu belirlemek için “Siyasi Katılımcılık Anketi” kullanılmıştır. Bu anketin sonuçlarına göre öğretmen adaylarının en sık katıldıkları siyasal etkinliğin oy kullanmak olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının ileri düzeyde siyasal katılımcılık düzeylerinin ise oldukça düşük olduğu görülmüştür. Tatar (2003), tarafından Malatya’da siyasi katılımı araştırmak için yapılan çalışmada da 18 yaşın üstünde olan 659 kişiye anket uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre faal katılımın farklı boyutlarının tamamında düşme görülürken, oy verme davranışının devam ettiği görülmüştür. Erdoğan (2001) da Türkiye’nin 12 ilinde 17-27 yaş arası 1242 gençle yaptığı görüşmeler sonucunda benzer sonuçlara ulaşmış olup geçlerin en sık yaptığı siyasi katılım etkinliğinin %62 ile oy kullanmak olduğu sonucuna varmıştır. Ancak burada ankete katılan gençlerin sadece %18’inin oy verme hakkına sahip olduğu göz önüne alındığında bu oran Türkiye geneli için %80'lere yakındır. Elde edilen bu bulgulara göre oy verme davranışının yerleşmiş bir siyasal kültür unsuru olduğunu söylemek mümkündür. Doğanay (2009), tarafından yapılan çalışmada da eğitim fakültesinde öğrenim gören 494 öğretmen adayının siyasi partilere katılım durumu incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun siyasi partilere üye olma, politik etkinliklere katılma, politikada gönüllü çalışmalar yapma gibi ileri düzey politik aktivitelere katılmadıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, bu çalışmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Yurtdışında yapılan çalışmalarda ise bu çalışmanın bulgularından farklı olarak gençlerin oy kullanma oranlarının da düştüğü sonucuna varılmıştır. Kanada’da 2003 yılında Milan tarafından yapılan çalışmada 22 ve 29 yaşları arasındaki gençler arasındaki geleneksel politik katılım (oy verme) ve alternatif politik aktivitelere katılım (oy kullanma dışındaki) durumları incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre gençler ve yetişkinler arasında oy kullanma, dilekçe imzalama, bazı ürünleri boykot etme, halka açık toplantılara ve gösterilere katılım gibi unsurlar açısından bağlantılar bulunmuştur. Anketten elde edilen sonuçlara göre oy kullanma yaşındaki nüfusun %77’si oy kullandığını ifade etmesine rağmen yaşa göre oy kullanma katılımı arasında büyük farklılıklar bulunmuştur (Milan, 2005). Kanada da Tossutti (2007) tarafından yapılan genç Kanadalıların politik sorumluluklarının incelendiği çalışmada, genç kuşaklarda demokratik bağın giderek zayıfladığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 30 yaşın altındaki Kanadalıların politikaya ilgisi, politik partilere katılma ve oy kullanma oranları 30 yaşından büyük olanlarda daha az olduğu görülmüştür. Johanna ve Younes (2007), 16-17 yaşlarındaki gençlerin Avustralya Victoria’da politik sorumluluklarını ve vatandaşlık uygulamalarına karşı tutumlarını belirlemek için 2005-2006 yıllarında yaklaşık 30 katılımcı ile derinlemesine görüşme yapmış ve 970 kişiye de nicel anket uygulamıştır. Analiz sonuçları geleneksel bir resmi ortaya koymaktadır. Buna göre politikayla ilgisiz olan gençler, aynı zamanda politikacılara daha az güven duymakta ve bu kişiler kendilerini resmi siyasi süreçlerle ilgili görmemektedirler. Gençlerin sadece %7’si sendikalara üye, %3’ü siyasi partilere üyedir. Bu da göstermektedir ki yurtdışında da ileri düzey politik katılım oranı düşüktür. Bu araştırmada da benzer şekilde hem nicel hem de nitel verilerden elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının ileri düzey politik aktivitelere katılım oranının düşük olduğu görülmüştür.

Nicel verilerin analizinde öğretmen adaylarının ileri düzey politik katılım aşamasından aldıkları ortalama oldukça düşüktür. Nitel çalışmada da benzer şekilde ileri düzey politik katılım aktivitelerine katılım oranının düşük olduğu görülmüştür. Sadece beş öğretmen adayı miting ve benzeri katılımlar ile bir adayı desteklediğini, iki öğretmen adayı da parti gençlik kollarına üye olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Akın (2009), tam anlamıyla aktif bir siyasal katılmanın öğrenciler tarafından benimsenmediğini ifade etmiştir. Vujčić (2003) tarafından Hırvatistan’daki ikinci kademedeki eğitim-öğretim

gören öğrenciler ile yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre de öğrencilerin oy kullanma dışında gelecekteki politik aktivitelere katılım isteği düşük bulunmuştur. Erdoğan (2001) gençliğin siyasal katılımını belirlemek için yaptığı çalışmada herhangi bir siyasi partiye üye olan gençlerin oranını %6, bir partinin gençlik kollarına üye olan gençlerin oranını %10, bir siyasal partinin seçim kampanyasına kapı kapı dolaşarak ya da bildiri dağıtarak katkı sağlayan gençlerin oranını ise sırasıyla %7 ve %8 bulmuştur. Toplam ileri katılım düzeyi ise %10 olarak gösterilmiştir. Elde edilen bu sonuçlarda bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. Erdoğan'ın yorumuyla bu sonuçlar Türk siyasi hayatının geleceği üzerine karamsar beklentileri doğrulamaktadır. Mısırlı Özsoy (2010), tarafından 8. sınıf öğrencilerinin seçime, politik ve sivil katılıma yönelik algılarını belirlemek için 21 ilden, 60 okuldan 2497 öğrenciyle tarama türünde gerçekleşen araştırmanın sonucuna göre öğrenciler seçim ile ilgili (oy kullanma) aktivitelere katılmak istemelerine rağmen ilerleyen yıllarda bir partiye katılma ve bir partiden aday olma gibi etkinliklere çok fazla katılmayı düşünmemektedirler. Bu sonuç da göstermektedir ki daha ilköğretim kademesindeki öğrenciler bile ileri düzey politik aktivitelere katılmaya soğuk bakmaktadırlar. Bu nedenle ilköğretimden başlayarak çocuklara politikanın kötü olmadığı gösterilmelidir.

Politik katılım aşamasında nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara göre kız öğretmen adayları oy kullanma konusunda daha bilinçli olup mutlaka oy kullanılması gerektiğini belirtmektedirler. Nicel verilerde de bu durumu destekler şekilde temel düzey politik katılım aşamasında kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Buradan kızların temel düzey politik katılıma daha fazla önem verdikleri sonucunu çıkarabiliriz. İleri düzey politik katılım aşamasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da en yüksek ortalamaya erkeklerin sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar nitel verilerle de desteklenmiştir. Politik katılım açısından öğrenim türüne ve sınıfa göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıfların mezuniyete yakın oldukları için politikayla daha ilgili olmaları beklenen bir durum olup bu nedenle araştırmanın nitel bölümünde görüşmeler üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Benzer şekilde öğretmen adaylarının politik katılım durumlarını araştıran Doğanay (2009), örneklem olarak çalışmasına sadece üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerini almıştır. Üniversiteye gelmeden önce yaşanan coğrafi bölge ile temel düzey politik katılım aşamasında Doğu ve Güneydoğu Anadolu

Bölgesinde yaşayanlar ile Marmara ve Karadeniz Bölgesinde yaşayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eroğul (1991) insanların yaşadıkları yerin gelişmişlik düzeyiyle bağlantılı olarak politikaya katılım arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ileri düzey politik katılım boyutu ile toplam politik katılım boyutundan elde edilen sonuçlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamasa da Marmara Bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının katılımı ile ilgili ortalamaları diğer bölgelerden daha yüksektir. Benzer şekilde Bingöl (2000), tarafından yapılan çalışmada da Marmara Bölgesinden gelen öğrencilerin siyasi katılım boyutunda olumlu bir tutum sergiledikleri bulunmuştur. Bölgeler arasında yaşanan bu farklılığın nedeni farklı bölgelerde belirli etnik kökündeki insanların daha yoğun yaşamasına da bağlı olabilir. Öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim birimine ve ailelerinin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Özyurt (2010)'un üniversite öğrencilerinin siyasal katılımları ile ilgili yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmış olup ailelerin oturduğu yerin nüfus büyüklüğünün anlamlı bir veri sağlamadığı görülmüştür. Ayrıca Özyurt'un çalışmasında benzer şekilde ailelerin gelir düzeyi ile öğrencilerin katılım davranışları arasında düzenli bir ilişki olmadığı görülmüştür. Doğanay, Çuhadar ve Sarı (2007), tarafından yapılan çalışmada ise politik katılım ile gelir arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak ailesinin aylık ortalama geliri 2042 TL ve üzerinde olanların politik katılım ortalamalarının diğer düşük gelir gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde bu çalışmada da ailesinin gelir ortalaması 2043 TL'nin üzerinde olanların ileri düzey politik katılım ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda gelir arttıkça ileri düzey politik katılımın da arttığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının politik ilgi düzeylerini belirlemek için hem nitel hem de nicel çalışma yapılmıştır. Nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının politik ilgi ölçeğinden aldığı ortalamalar orta düzeydedir. Nitel çalışmanın bulgularına göre öğretmen adayları politikadan çok uzak olmadıklarını ancak politikayla düzenli olarak değil de vakit buldukları zaman ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Az sayıda öğretmen adayı politikayla ilgilenmek için zamanının olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen adayları bu duruma neden olarak öğretmenlik mesleğine başlayabilmeleri için hazırlanmaları gereken bir sınav olduğunu belirtmişlerdir. Sınav sebebiyle politikayla ilgilenemediğini belirten öğretmen adaylarının kız olması da dikkat çekicidir. Bir kız

öğrenci de ailesi tarafından siyasete uzak yetiştirildiği için siyasetle ilgilenmediğini belirtmiştir. Nicel verilerden elde edilen bulgularda nitel verileri destekler bir şekilde erkekler ve kızlar arasında politikaya ilgi açısından farklılık olduğunu doğrulamaktadır. Nicel bulgularda politik ilgi boyutunda erkeklerin lehine olan istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kızların politikaya ilgisinin düşük olmasıyla ilgili olarak (Güldü ve Kart, 2009) dört temel gerekçe ileri sürülebilir. Bunlar ailevi sorumluluklar, katılım için gerekli eğitim ve beceri noksanlıkları, ayrımcılık ve cinsiyet rolü sosyalleşmesi olarak gösterilmiştir. Kızların özel yaşamlarındaki ağır yükümlükleri nedeniyle pek çok etkinlik gibi politikaya ayıracak zaman ve enerjilerinin bulunmadığı ifade edilmektedir. Fournier (2008), 1437 lise öğrencisine (16-18 yaş arası) uyguladığı bir anket çalışmasıyla öğrencilerin politik ilgi, katılım ve politik bilgilerini değerlendirmiştir. Çalışmanın politik ilgi konusundaki sonuçlarına göre politikaya ilgisi düşük olan öğrenciler, politik eylemlerde bulunmaya istekli olmayıp, politik tartışmalara katılmamayı tercih etmektedirler. Çalışmada araştırmaya katılanların %17'si politikayla güçlü bir şekilde ilgili olduğunu belirtirken %29'u politikayla biraz ilgili olduğunu belirtmiş ve %54'ü ise politikayla tamamen ilgisiz olduğunu ifade etmiştir. Elde edilen bu bulgular bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. ARI hareketi (2008), tarafından yapılan çalışmada da Türk gençlerinin politikaya ilgi düzeyinin 1999 yılında %45'ten, 2003'te %34'e düştüğü görülmüştür. Gençlerin politikaya ilgisinin düşük olduğunu gösteren bu bulgu da çalışmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. İleri düzey politik katılımı olduğu gibi politik ilgi de ortalama olarak en çok Marmara Bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarında yüksektir. Bu durum çalışmanın sonuçlarının tutarlı olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Öğretmen adaylarının kendilerini politik bilgi konusunda nasıl değerlendirdiklerini öğrenmek için öğretmen adaylarıyla nitel görüşme yapılmıştır. Aynı zamanda nicel araştırmanın ilk pilot uygulamasında öğretmen adaylarının politik bilgileri değerlendirilmek istenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının soruları bilmedikleri için cevaplamak istememeleri, boş bırakmaları, sınıftaki arkadaşlarına sorarak gürültü çıkarmaları bu soruları bir sınav olarak değerlendirmelerinden ötürü nicel bölümdeki bilgi sorularının çıkarılmasına karar verilmiştir. Nitel bölümde ise elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yarısı kendini politika konusunda kısmen bilgili olarak değerlendirirken, öğretmen adaylarının çok az bir kısmı ise kendilerini politika

konusunda tam bilgili olarak değerlendirmiştir. Öğretmen adayları bilgisizliklerinin nedenlerini ise araştırmamalarına, zamanlarının olmamasına, politikanın çok sıkıcı olup gözlerine hoş gözükmemesine ve aileleri tarafından politikadan uzak olarak yetiştirilmelerine bağlamışlardır. Ünsal (1998) da politika konusunda Türk insanının üzerinde bir kötümserlik hâkim olduğunu belirtir. Bu kötümserlik nedeniyle de bireyler çabalarının bir şey değiştirmeyeceğini düşünmektedir. Ayrıca ekonomik, kültürel, siyasal ve sosyal eşitsizlikler nedeniyle ana toplumla bütünleşemeyen bireyler siyasete olan güvenini kaybetmektedirler. Politika konusunda kendilerini bilgili olarak değerlendiren öğretmen adaylarının tamamı erkektir. Bu öğretmen adayları politika konusunda bilgilerini artırmak için politikayla ilgili kitaplar okuduklarını, aktivitelere, konferanslara katıldıklarını ve düzenli olarak günlük gelişen olayları takip ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ondercin ve Jones-White (2011) de erkeklerin politika konusunda daha bilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlar bu çalışmanın bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir. Politik bilgiler, bireyin politikaya katılma olasılığını etkilediği gibi aynı zamanda bireyin politikaya olan tutumunu da etkiler.

Öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ile politik ilgi arasında ilişkiye bakıldığında; Küresel vatandaşlık boyutu ile politik ilgi boyutu arasında orta düzeyde, cumhuriyetçi vatandaşlık boyutu ile politik ilgi boyutu arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Liberal vatandaşlık boyutu ile politik ilgi boyutu arasından bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ile politik katılım arasında ilişkiye bakıldığında; Cumhuriyetçi vatandaşlık boyutunun temel düzey politik katılım boyutuyla orta düzeyde, küresel vatandaşlık boyutunun ise ileri düzey politik katılım boyutu ile arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Liberal vatandaşlık boyutunun ise politik katılımın hiçbir boyutuyla arasında ilişki bulunamamıştır. Elde edilen sonuçlar göstermektedir ki bireylerin vatandaşlık algısına göre politik ilgi ve politik katılım durumlarını tahmin etmek zordur.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçları temel alınarak gerçekleştirilen öneriler, “Uygulayıcılara Yönelik Öneriler” ve “Araştırmacılara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun insan hakları ile ilgili konularda yetersiz bilgiye sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle ilköğretimden başlanarak tüm eğitim seviyelerinde, öğrencilere, insan haklarının önemi kavratılmalı, bir haksızlık durumunda sessiz kalmak yerine hangi kurumlara, nasıl başvurmaları gerektiğiyle ilgili eğitimler verilmelidir.
- Bu çalışmada sadece belirlenen örneklem üzerinden Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak eğitimin tüm kademelerindeki öğrencilerin ve öğretmenlerin vatandaşlık algısı belirlenerek ortaya çıkan sonuçlara göre eğitim programlarında düzenlemelere gidilmelidir.
- Öğretmen adayları vatandaşlık eğitimi derslerinin teorik olarak işlenmesinden şikâyetçidir. Bu nedenle dersin işlenmesi sırasında öğrencilere aktif görevler verilmelidir. Ders ile ilgili etkinlik hazırlanırken ders kitabı dışında videolardan, animasyonlardan ve öğrencinin aktif olduğu etkinliklerden yararlanılmalıdır. Aynı zamanda ders kitaplarında yer alan etkinlikler de öğrencinin aktif olmasını sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının çoğunlukla küreselleşmenin daha çok olumlu özelliklerine dikkat çekerek yaşanma ihtimali olan küresel sorunlardan daha az bahsettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının küreselleşmenin yarattığı olumsuz etkilere çözüm üretebilmesi için eğitim sisteminin küresel vatandaş modeline uygun olarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının aldığı Vatandaşlık Bilgisi ve İnsan Hakları ve Demokrasi derslerinin içine küreselleşme ve küresel vatandaşlıkla ilgili konular entegre edilmelidir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğunun çevreyi koruma ile ilgili etkinliklere aktif olarak katılmadıkları görülmüştür. Küreselleşmenin etkisiyle çevrede yaşanan olumsuz etkileri en aza indirmek için Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevreyi koruma amaçlı etkinliklere katılması teşvik edilmelidir. Öğretmen adayları bu ders kapsamında çevrelerindeki insanların da bu tür etkinliklere katılmalarını sağlamak için çalışmalar yapmalıdırlar.

- Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının oy kullanma etkinliği dışında politik aktivitelere katılım oranlarının düşük olduklarını görülmüştür. Demokrasinin gereği olarak öğretmen adaylarının politikadan uzaklaşması önlenmelidir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğretim programında yer alan Siyaset Bilimine Giriş dersi yerinde konulmuş bir derstir. Ancak bu ders daha etkili bir şekilde işlenerek en azından politikaya ilgisiz ya da ilgisi az olan öğretmen adaylarının bu ders sayesinde politikaya ilgi kazanması sağlanmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ile politik ilgi ve katılımlarını belirlemek için yapılan bu çalışma eğitimin farklı kademelerindeki öğrenciler için de tekrarlanabilir.
- Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ile politik ilgi ve katılımları belirlenmeye çalışılmıştır. Benzer çalışma Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile başka branşlardaki öğretmenler içinde yapılabilir.
- Öğretme öğrenme sürecinde önemli yeri olan ders kitapları ve eğitim programları, liberal vatandaşlık, cumhuriyetçi vatandaşlık ve küresel vatandaşlık unsurları açısından değerlendirilebilir.
- Seçilen örnekleme uygun olarak Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında yer alan Vatandaşlık Bilgisi ve İnsan Hakları ve Demokrasi dersinin yeterliliğini belirlemeye yönelik ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmanın nicel boyutunda bu araştırmada yer alan değişkenler dışında yeni değişkenler eklenerek daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
- Ana uygulaması sadece bir ilde gerçekleştirilen bu araştırmanın kapsamı genişletilerek ülke çapında araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abowitz, K. K. & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Rewiew of Educational Research*, 76 (4), 653-690.
- Adams, J. M. & Carfagna A. (2006). *Coming of age in a globalized word: The next generation*. USA: Kumarian Press.
- Ak, B. (2010). Parametrik hipotez testleri. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss.73- 82). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Akın, İ. F. (1971). *Temel hak ve özgürlükler* (3. Baskı). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Akın, M. H. (2009). *Siyasal toplumsallaşma sürecinde gençlik –Teorik ve uygulamalı bir çalışma-*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Alazzi, K. (2012). Students perceptions of good citizenship: A study of middle and high school students in Jordan. *European Journal of Social Sciences*, 31 (2), 223-230.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (4. Baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Aras, H. E. (2006). *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi öğrencilerinin siyasal, ekonomik, toplumsal ve kültürel ilgi alanları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arat, Y. (1998). Türkiye’de toplumsal cinsiyet ve vatandaşlık. A. Ünsal (Ed.), *75. Yılda Tebaa’dan Yurttaş’a Doğru* (s. 67-76). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Arı Hareketi. (2008). *Türk gençliğinin siyasal tutumları araştırması raporu*. 25.09.2008, http://ari.org.tr/pdfs/08_02.pdf adresinden 05.05.2011 tarihinde alınmıştır.
- Ayata, A. (1998). Türkiye’de kimlik politikalarının doğuşu. *75. Yılda Tebaa’dan Yurttaş’a Doğru* içinde (s.159-169). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Aybay, R. (1998). ‘Teba-i Osmani’den ‘T.C. Yurttaş’na geçişin neresindeyiz?. Ünsal, A (Ed.), *75. Yılda Tebaa’dan Yurttaş’a Doğru* içinde (s. 37-42). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42). 1-21.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balkar, B. ve Özgan, H. (2009). Küreselleşmenin ilköğretim kademesindeki eğitim sürecine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. K. Çüçen (Ed.), *International Congress On Intercultural Dialogue and Education* içinde (s. 8-21). Bursa: Uludağ Üniversitesi.

- Banwart, M. C. (2007). Gender and young voters in 2004 the influence of perceived knowledge and interest. *Amerikan Behavioral Scientist*, 50 (9), 1152-1168.
- Baş, T. (2008), *Anket nasıl hazırlanır?*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başdemir, H. Y. (2009) *Liberalizm ahlaki temeller*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Bhatti, Y. & Hansen K. M. (2011). The effect of generation and age on turnout to the European Parliament –How turnout will continue to decline in the future. doi:10.1016/j.electstud.2011.11.0 0 4.
- Bilgin, N. (1998). Cumhuriyet fikri ve yurttaş kimliği. A. Ünsal (Ed.), *75. Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru* (s. 151-158). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Bilgin, N. (2008-09). Yönlendirici bir fikir olarak cumhuriyet. *Doğu Batı Dergisi*, 11 (47), 115-119.
- Bingöl, D. (2000). Demokratik tutum ve değerler açısından üniversite gençliği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14 (1), 129-157.
- Böke, K. (2011). Sosyal bilgilerde bilimsel araştırma. K. Böke (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (s.3-30). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Anket geliştirme*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (2), 133-148
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabrera, L. (2010). *The practice of global citizenship*. New York: Cambridge University Press.
- Caymaz, B. (2007). *Türkiye'de vatandaşlık*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Clarke, H. D., Sanders, D., Stewart M. C. & Whiteley, P.F. (2004). *Political choice in Britain*, New York: Oxford University Press.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J. & Sutton, I. L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting mixed-methods research in special education and beyond. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4 (1), 67-100.
- Conover, P. J., Crewe I. M. & Searing D. D. (1991). The nature of citizenship in the United States and Great Britain: Empirical comments on theoretical themes. *The Journal of Politics*, 53 (3), 800-832.
- Coşkun, V. (2006). *İnsan hakları liberal açıdan bir tahlil*. D. Gücük (Ed.), Ankara: Liberte Yayınları.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crick, B. (2007). Citizenship: The political and the democratic. *British journal of educational studies*, 55 (3), 235-248.
- Crowder, G. (2004). *Isaiah Berlin: liberty, pluralism and liberalism*. USA: Polity Press.

- Çeçen, A. (2000). *İnsan hakları* (3. Baskı). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Çelik, H. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, Ö. (2010). Isaiah Berlin'in pozitif özgürlük kavramı ve eleştirdiği pozitif özgürlükçü yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(3), 159-186.
- Çiftçi, A. (2008). *Vatandaşlık bilgisi demokrasi ve insan hakları* (2. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çukurçayır, M. A. (2000). *Siyasal katılma ve yerel demokrasi*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Dagger, R. (t.y.) Republican Virtue, Liberal Freedom, and the Problem of Civic Service, <http://philosophy.la.psu.edu/jchristman/autonomy/Dagger.PDF> sitesinden 10.05.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Dalton, R. J. (2004). *Democratic challenges, democratic choices: the erosion of political support in advanced industrial democracies*. USA: Oxford University Press.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action?. *Educational Review*, 58 (1), 5-25.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age*. Tim Mary (Ed.), USA: Open University Press.
- DelliCarpini, M. X. & Keeter, S. (1991). Stability and change in the U.S. public's knowledge of politics. *Public Opinion Quarterly*, 55, 583-612.
- Doğanay, A. (2009). Öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ve eylemlerinin siyasal toplumsallaşma bağlamında değerlendirilmesi. A. Şişman, İ. Acun, C. Balkır, C. Yücel, H. Busher, T. Lawson vd. (Eds.), *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 28-44). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Doğanay, A., Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımçılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 50, 213-246.
- Dower, N. (2000). The idea of global citizenship-a sympathetic assessment. *Global Society*. 14 (4), 553-567.
- Dworkin, R. (2006). *Liberaller ve cemaatçiler* A. Berten, P. Silveira ve H. Pourtois (Derleyen). Ankara: Dost Kitabevi.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Erdoğan, E. (2001). Türk gençliği ve siyasal katılım boyutları bir katılım endeksi denemesi. B. Ekim (Yayına Hazırlayan). *Türk gençliği ve katılım katıl ve geleceğini yarat*, İstanbul: Form Matbaacılık.
- Erdoğan, M. (1998). *Liberal toplum liberal siyaset* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Erdoğan, M. (2005). Liberalizm ve Türkiye'deki serüveni. *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 7: Liberalizm* (s. 23-40). Ankara: İletişim Yayınları.
- Eroğul, C. (1991). *Devlet yönetimine katılma hakkı*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Esendemir, Ş. (2008). *Türkiye'de ve dünyada vatandaşlık eski sorular yeni arayışlar*. Ankara: Birleşik Dağıtım.
- Eveland, W. P. & Scheufele, D. A. (2000). Connecting news media use with gaps in knowledge and participation. *Political Communication*, 17(3), 215-237.
- Eyüboğlu, E. (1998). "Dar zamanlar" Cumhuriyet'inde "ölmeye yatmak", A. Ünsal (Ed.), *75. Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru* (s. 49-66). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Fournier, B. (2008). Young people's political participation. *Civic Education and Political Participation Workshop*, Université de Montréal, <http://www.crcee.umontreal.ca/pdf/FournierB,ReuchampsM,YouthPoliticalInterest,PoliticalParticipation,andCivicEducation.pdf> adresinden 11.08.2011 tarihinde alınmıştır.
- Fyfe, L. (2009). Researching youth political participation in Australia. *Youth Studies Australia*, 28 (1), 37-45.
- Gibson, K. L., Rimmington G. M. & Landwehr- Brown M. (2008). Developing global awareness and responsible world citizenship with global learning, *Roeper Review*, 30 (1), 11-22.
- Göze, A. (1976). *Sosyal devlet sistemi*. İstanbul: Fakülteler Matbaası.
- Göze, A. (2009). *Liberal, marxiste, faşist, nasyonel sosyalist ve sosyal devlet* (5. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Gray, J. (2003). *Liberalizmin iki yüzü*. K. Değirmenci (Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Greene, J. C., Kreider, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage Publications.
- Groth, J. L. (2006). *Adolescents' perceptions of citizenship and democracy in Ghana*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Kentucky, Lexington, Kentucky.
- Grönlund, K. (2007). Knowing and not knowing: The internet and political information. *Scandinavian Political Studies*, 30 (3), 397-418.
- Guzina, D. (2007). Dilemmas of nation-building and citizenship in Dayton Bosnia. *National Identities*, 9 (3), 217-234.

- Güdücü, H. S. (2008). *İlköğretim programlarında yer alan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersine ilişkin öğretmen algısına yönelik Manisa örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Gülalp, H. (2007). *Vatandaşlık ve etnik çatışma*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Güldü, Ö. ve Kart, M. E. (2009). Toplumsal cinsiyet rolleri ve siyasal tutumlar: sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 64 (3), 98-116.
- Gündüz, M. ve Gündüz F. (2007). *Yurttaşlık bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Gürses, F. (2011). *Kul tebaa yurttaş Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze ders kitaplarında yurttaşlık*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güven, S. (2010). *İlköğretim birinci kademedeki vatandaşlık eğitimi üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, S., Tertemiz, N. ve Bulut, P. (2009). *Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen görüşleri*. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/181.pdf> adresinden 10.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Hartman, E. M (2008). Educating for global citizenship through service-learning: A theoretical account and curricular evaluation, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh, USA.
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi*. M. Delikara Üst (Çev.), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Hendershot, K. (2010). *Transformative learning and global citizen identity development in undergraduates: A case study*. Unpublished Doctoral Dissertation, Lehigh University, ABD.
- Hicks, D. (2008). Ways of seeing: The origins of global education in the UK. *UK ITE network inaugural conference on education for sustainable development/Global citizenship içinde* (s. 1-18). London.
- Ho, L. C. (2009). Global multicultural citizenship education: A Singapore experience. *The Social Studies*. 285-293.
- Holden, B. (2007). *Liberal demokrasiyi anlamak*. H. Bal (Çev.). Ankara: Liberte Yayınları.
- Honohan, I. (2002). *Civic republicanism*. London: Routledge.
- Işık, N. E. (2008-09). “Ortak bağ”ın tesisi için eleştirel cumhuriyet. *Doğu Batı Dergisi*, 11 (47), 83-103.
- İçduygu, A. ve Kaygusuz, Ö. (2004). The politics of citizenship by drawing borders: Foreign policy and the construction of national citizenship identity in Turkey. *Middle Eastern Studies*, 40 (6), 26-50.
- İlkmektep 1926 Müfredat Programı (1930). Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti, İstanbul: Devlet Matbaası.

- İspir, N. (2008). *C. P. Macpherson'un liberal demokrasi eleştirisi*, İstanbul: Arı Sanat Yayınları.
- Jenssen, A. T. (2009). Does public broadcasting make a difference? Political knowledge and electoral campaigns on television. *Scandinavian Political Studies*, 32 (3), 247-271.
- Johanna, A. H. & Younes, S. (2007). Young people and citizenship an everyday perspective. *Youth Studies Australia*, 26 (3), 19-27.
- Kadioğlu, A. (1999). *Cumhuriyet iradesi demokrasi muhakemesi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kadioğlu, A. (2008a). Vatandaşlık: Kavramın farklı anlamları. A. Kadioğlu (Yayına Hazırlayan), *Vatandaşlığın dönüşümü üyelikten haklara* (s. 21-30). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kadioğlu, A. (2008b). Türkiye’de vatandaşlığın anatomisi. A. Kadioğlu (Yayına Hazırlayan), *Vatandaşlığın dönüşümü üyelikten haklara* (s. 168-184). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kalabalık, H. (2009). *İnsan hakları hukuku*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s.321- 334). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kalaycıoğlu, E. (1984). *Çağdaş siyasal bilim*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Kan, Ç. (2009a). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 895-904.
- Kan, Ç. (2009b). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30.
- Kapani, M. (1992). *Politika bilimine giriş* (6. Baskı). İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Karakaş, M. (2006). *Küreselleşme ve Türk kimliği*. Ankara: Elips Kitap.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2008). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardam, F. ve Cengiz, K. (2011). Republican citizenship in Turkey: Historical development, perception and practices. *Middle Eastern Studies*, 47 (1), 151-165.
- Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss.404- 419). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kerr, D. (1999). Citizenship education: an international comparison. http://www.inca.org.uk/pdf/citizenship_no_intro.pdf adresinden 05.02.2011 tarihinde alınmıştır.
- Kerr, D. (2003). *Citizenship education in England: The making of a new subject*, OJSSE 2/2003, <http://www.jsse.org/2003/2003-2/pdf/kerr-england-2-2003.pdf> adresinden 05.02.2011 tarihinde alınmıştır.

- Keyman, F. (2008). Türkiye’de çokkültürlü anayasal vatandaşlık. A. Kadioğlu (Yayına Hazırlayan), *Vatandaşlığın dönüşümü üyelikten haklara* (s. 218-244). İstanbul: Metis Yayınları.
- Keyman, F. ve İçduygu, A. (1998). Türk modernleşmesi ve ulusal kimlik sorunu: Anayasal vatandaşlık ve demokratik açılım olasılığı. A. Ünsal (Ed.), *75. Yılda Tebaa’dan Yurttaş’a Doğru* (s. 169-180). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Keyman, F. ve Turnaoğlu, B. (2008-09). Neo Roma Neo Atina cumhuriyetçiliği: Cumhuriyetçilik demokratikleşme ve Türkiye. *Doğu Batı Dergisi*, 11 (47), 37-64.
- Kılıç Oğuz, A. (2007). *Fedakâr eş-fedakâr yurttaş yurttaşlık bilgisi ve yurttaş eğitimi 1970-1990*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Kıncal, R. (2004). *Vatandaşlık bilgisi* (2. Basım), Ankara: Mikro Yayınları.
- Kışlalı A. T. (1998). *Siyasal sistemler* (4. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Kızılcılık, S. (2003). *Küreselleşme ve sosyal bilimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kiwan, D. (2008). Citizenship education in England at the cross-roads? Four models of citizenship and their implications for ethnic and religious diversity. *Oxford Review of Education*, 34 (1), 39-58.
- Koutselini, M. (2008). Citizenship education in context: student teacher perceptions of citizenship in Cyprus. *Intercultural Education*, 19 (2), 163-175.
- Kurt, T. (2007). *Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuş, E. (2007). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (2008). Vatandaşın dönüşü: Vatandaşlık kuramındaki yeni çalışmalar üzerine değerlendirme. A. Kadioğlu (Yayına Hazırlayan), *Vatandaşlığın dönüşümü üyelikten haklara içinde* (s. 185- 217). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık azınlık haklarının liberal teorisi*. A. Yılmaz (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Langton, K. P. & Jennings, M. K. (1968). Political socialization and the high school civics curriculum in the United States. *The American Political Science Review*, 62 (3), 852-867.
- Leenders, H. Veugelers, W. & De Kat, E. (2008). Teachers views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170.
- Lima, C. O. & Brown S.C. (2007). ICT for development: are Brazilian students well prepared to become global citizens?. *Educational Media International*, 44 (2), 141-153.
- Lister, M. & Pia, E. (2008). *Citizenship in contemporary Europe*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

- Lister, R., Smith, N., Middleton, S. & Cox, L. (2003). Young people talk about citizenship: Empirical perspectives on theoretical and political debates. *Citizenship Studies*, 7(2), 235-253.
- Logan, H. H. (2009). *Conceptions of citizenship education in preservice elementary social studies education*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas, Kansas. ABD.
- Lopez, J., Benton, T. & Cleaver, E. (2009). Young people's intended civic and political participation: Does education matter?. *Journal of Youth Studies*, 12 (1), 1-20.
- Marshall T. H & Bottomore, T. (2000). *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar*. A. Kaya (Çev.), Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Marti, J. L. & Pettit P. (2010). *Civic republicanism in Zapatero's Spain*. UK: Princeton University Press.
- Martin, B. A. (1948). Liberalism. *The Western Political Quarterly*, 1 (3), 295-297.
- Mason, A. (2009). Environmental obligations and the limits of transnational citizenship. *Political Studies*, (57), 280-297.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education*. London: Continuum International Publishing Group.
- MEB (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2010). *İlköğretim vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi (8. sınıf) öğretim programı*. Ankara.
- Mısırlı Özsoy, A. (2010). *8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık ile ilgili konulara ve seçime ait politik ve sivil katılıma yönelik algıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Milan, A. (2005). Willing to participate: Political engagement of young adults. *Canadian Social Trends*, 11(008), 2-7.
- Mouritsen, P. (2006). Republicanism in theory and practice. I. Honohan & J. Jennings (Eds.), *Four models of republican liberty and self-government* (pp. 17-38). New York: Routledge.
- Murthy, C. A. (2010). *Molding citizens: a theory of citizenship education for the 21st century*. Unpublished Master's Thesis, University of Wyoming, Laramie, Wyoming.
- Narin, D. (2007). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programı'nın vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Noddings, N. (2005). *Global citizenship: Promises and problems*. N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 1-21). New York: Teachers College Press.
- Okutan, C. (2006). *Cumhuriyetçi paradigma paradigmatic cumhuriyet*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

- Oldfield, A. (2008). Vatandaşlık: doğal olmayan bir pratik mi?. A. Kadioğlu (Yayına Hazırlayan) *Vatandaşlığın Dönüşümü Üyelikten Haklara* (s. 92-106). Ankara: Metis Yayınları.
- Ondercin, H. L. & Jones-White, A. (2011). Gender jeopardy: What is the impact of gender differences in political knowledge on political participation?. *Social Science Quarterly*, 92 (3), 675-694.
- Ortloff, D. H. (2011). Moving the borders: Multiculturalism and global citizenship in the German social studies classroom. *Educational Research*, 53(2), 137 -149.
- Osler, A. & Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55 (3), 243-254.
- Oxfam (2006). *Education for global citizenship: A guide for schools*. <http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/globciti/downloads/gcguide06.pdf> f, adresinden 25.11.2010 tarihinde alınmıştır.
- Özkul, O. (2005). *Kültür ve küreselleşme*. İstanbul: Birharf Yayınları.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (s. 1-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Özyurt, C. (2010). Üniversite öğrencilerinin siyasal katılım davranışları: 29 mart 2009 yerel seçimleri Balıkesir örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (33), 289-320.
- Parlak, İ. (1999). *Türkiye'de gençlik ve siyaset H.Ü. Beytepe Kampüsü örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd Ed), California: Sage Publication.
- Peterson, A. (2009). Civic republicanism and contestatory deliberation: Framing pupil discourse within citizenship education. *British Journal of Educational Studies*, 57 (1), 55-69.
- Peterson, A. (2011). The common good and citizenship education in England: A moral enterprise. *Journal of Moral Education*, 40 (1), 19-35.
- Pettit, P. (1998). *Cumhuriyetçilik bir özgürlük ve yönetim teorisi*. A. Yılmaz (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Phipps, S. B. (2010). *High school social studies teachers' beliefs and education for democratic citizenship*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri, Kansas City, USA.
- Pike, G. (2008). Reconstructing the Legend: Educating for Global Citizenship. A. A. Abdi & L. Shultz (Eds.). *Educating for Human Rights and Global Citizenship* (pp. 223-237). USA: State University Of New York Press.
- Print, M. (2007). Citizenship education and youth participation in democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55 (3), 325-345.

- Prior, M. & Lupia A. (2008). Money, time and political knowledge: Distinguishing quick and political learning skills. *American Journal of Political Science*, 52 (1), 169-183.
- Prior, M. (2010). You've either got it or you don't? The stability of political interest over the life cycle. *The Journal of Politics*, 72(3), 747-766.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar*. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz (Çev.), Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Quintelier, E. (2009). The political participation of immigrant youth in Belgium. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35 (6), 919-937.
- Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: Global citizenship education and state social studies standards. *The Journal of Social Studies Research*, 33 (1), 91-111.
- Rimmerman, C.A. (2001). *The new citizenship: Unconventional politics, activism and service* (2. Edition). Boulder: Westview Press.
- Sağırlı, M. (2005). Bir konu alanı olarak vatandaşlık bilgisi E. Töre Temiz (Ed.), *Vatandaşlık bilgisi* (s. 10-25). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Sandel, M. J. (1996). *Democracy's discontent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sarıcan, E. (2006). 1998 ile 2004 Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının vatandaşlık değerleri açısından karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schattle, H.(2008). Education for global citizenship: Illustrations of ideological pluralism and adaptation. *Journal of Political Ideologies*, 13(1), 73-94.
- Schwarzmantel, J. J. (2006). Republican theory and democratic transformation. I. Honohan & J. Jennings (Eds.), *Republicanism in theory and practice* (pp.140-153). New York: Routledge.
- Scott, J. (2002). Classical republicanism in seventeenth-century England and the Netherlands. M. V. Gelderen & Q. Skinner (Eds.), *Republicanism A Shared European Heritage Volume I* (pp.61-84). New York: Cambridge University Press.
- Senay, B. (2008). How do the youth perceive and experience Turkish citizenship?. *Middle Eastern Studies*, 44 (6), 963-976.
- Sezdirmez, A. (2008). *Türk gençliğinin gelecek tasavvuru ve siyasete bakışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sim, J. B-Y. (2008). What does citizenship mean? Social studies teachers' understandings of citizenship in Singapore schools. *Educational Review*, 60 (3), 253-266.
- Sipahi, B., Yurtkoru, S. ve Çinko, M. (2010). Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Strömback, J. & Shehata, A. (2010). Media malaise or a virtuous circle? Exploring the causal relationships between news media exposure, political news attention and political interest. *European Journal of Political Research*, 49, 575-597.

- Şahin, B. (2008). Özgürlük ekseninde liberalizm ve cumhuriyetçilik ilişkisi. N. Tok (Ed.), *Antik Bir Düşünce Geleneği Üzerine Çağdaş Yorumlar Cumhuriyetçilik* (s.19-44). Ankara: Orion Kitabevi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tatar, T. (2003). Malatya’da siyasi katılım: Karşılaştırmalı bir analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 331-350.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezcan, M. (2002). *Postmodern ve küresel toplumda eğitim* (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thompson, N. & Bell, D. R. (2006). Articulating political knowledge in deliberation. *Contemporary Politics*, 12(3-4), 287-300.
- Timur, T. (2004). *Türkiye nasıl küreselleşti*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Tok, N. (2008). Liberalizm ve cumhuriyetçilik. N. Tok (Ed.), *Antik Bir Düşünce Geleneği Üzerine Çağdaş Yorumlar Cumhuriyetçilik* (s.45-89). Ankara: Orion Kitabevi.
- Tossutti, L.S. (2007). Voluntary associations and political engagement of young Canadians. *Journal of Canadian Studies*, 41(1), 100-125.
- Tranter, B. (2007). Political knowledge and its partisan consequences. *Australian Journal of Political Science*, 42 (1), 73-88.
- Tuncel, G. ve Uğur C. A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin “küresel vatandaşlık” kavramına yükledikleri anlamlar üzerine bir değerlendirme. A. Şişman, İ. Acun, C. Balkır, C. Yücel, H. Busher, T. Lawson vd. (Eds.), *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 229-232). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Tunçel, A. (2010). *Bir siyaset felsefesi cumhuriyetçi özgürlük*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Tupper, J. A. & Cappello M. P. (2012). (Re) creating citizenship: Saskatchewan high school students’ understandings of the ‘good’ citizen. *Journal of Curriculum Studies*, 44 (1), 37-59.
- Turhan, M. (2003). *Anayasal devlet* (2.Baskı). Ankara: Naturel Kitap.
- Ünsal, A. (1998). Yurttaşlık anlayışının gelişimi. A. Ünsal (Ed.), *75. Yılda Tebaa’dan Yurttaş’a Doğru* (s. 4-37). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve demokrasi*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Üstel, F. (2009). “Makbul Vatandaş” in peşinde II. Meşrutiyetten bugüne vatandaşlık eğitimi. Ankara: İletişim Yayınları.

- Van Gunsteren, H. R. (1998). *A theory of citizenship: organizing plurality in contemporary democracies*. USA: West View Press.
- Vujčić, V. (2003). Concept and practice of citizenship among croatian secondary schools students. *Politička misao*, 5, 75-99.
- Wagle U. R. (2006). Political participation and civic engagement in kathmandu: An empirical analysis with structural equations. *International Political Science Review*, 27 (3), 301-322.
- Wattenberg, M. (2002). *Where have all the voters gone?*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weerd, M., Gemmeke, M., Rigter, J. & Rij C. V. (2005). *Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education*, Research report for the European Commission, Amsterdam. http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/citizenship_en.pdf adresinden 12.05.2011 tarihinde alınmıştır.
- Westheimer, J. & Kahne, J. 2004. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237-269.
- Whiteley, P. (2005). Citizenship Education Longitudinal Study Second Literature Review, *National Foundation for Educational Research*. <http://dera.ioe.ac.uk/5607/1/RR631.pdf> adresinden 10.05.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Winn, J. G. (2005). *Global citizenship as a function of higher education: The Demographic and Institutional Determinates in a Graduate Student Population*. Unpublished doctoral dissertation, University of San Diego, California, USA.
- Yayla, A. (1998). *Siyaset teorisine giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Yayla, A. (2000). *Liberal bakışlar* (2.Baskı). Ankara: Liberte Yayınları.
- Yayla, A. (2002). *Liberalizm* (4.Baskı). Ankara: Liberte Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. ve Merter, F. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının küreselleşme çerçevesinde değerler eğitime ilişkin görüşleri, *International Journal of Social Science*, 5 (3), 299-314.
- Yılmaz, K. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin temel vatandaşlık kavramlarına ilişkin algıları. A. Şişman, İ. Acun, C. Balkır, C. Yücel, H. Busher, T. Lawson vd. (Eds.), *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 291-297). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Yürüşen, M. (1998). *Çeşitlilikten özgürlüğe çokkültürlülük ve liberalizm*. Ankara: LDT Yayınları.
- Zagorin, P. (2003). Republicanisms. *British Journal for the History of Philosophy*, 11(4), 701-714.

- Zaman, H. (2006). Teacher' perception of citizenship and citizenship education: a comparative study. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburg, USA.
- Zukin, C., Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K. & DelliCarpini M. X. (2006). *A New Engagement? Political Participation, Civic Life and The Changing Amerikan Citizen*. New York: Oxford University Press.

EKLER

EK-1

ÖĞRETMEN ADAYLARININ VATANDAŞLIK ALGILARI İLE POLİTİK İLGİ ve KATILIMLARINI BELİRLEME ANKETİ

Değerli Öğretmen Adayı;

Bu ölçme aracı, siz öğretmen adaylarının Vatandaşlık Algıları ile Politik İlgî ve Politik Katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleme amacıyla hazırlanmıştır. Bu ölçme aracı, demografik bilgiler bölümü ile vatandaşlık algıları, politik ilgi ve politik katılım olmak üzere dört bölümden oluşmuştur. Bu araç ile elde edilecek veriler, sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için anket maddelerini size en uygun biçimde cevaplamanız gerekmektedir.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Berna KAYA

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı

Doktora Öğrencisi

İ.BÖLÜM DEMOGRAFİK BİLGİLER

Bu bölümde kişisel durumunuz ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu sorulardan size en uygun cevabın yanındaki kutucuğu çarpı (X) işareti ya da tik (✓) koyarak işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz

☐ Erkek

☐ Kız

2. Öğretim türünüz

☐ I. Öğretim

☐ II. Öğretim

3. Eğitim görmekte olduğunuz sınıf

☐ 1.Sınıf

☐ 2.Sınıf

☐ 3. Sınıf

☐ 4.Sınıf

4. Üniversiteye gelmeden önce yaşadığınız şehrin bulunduğu coğrafi bölge

☐ Marmara

☐ İç Anadolu

☐ Akdeniz

☐ Doğu Anadolu

☐ Karadeniz

☐ Ege

☐ Güneydoğu Anadolu

5. Üniversiteye gelmeden önce yaşadığınız yerleşim birimi

☐ Köy

☐ Belde

☐ İlçe

☐ İl Merkezi

6. Ailenizin gelir düzeyi

☐ 0-800 TL

☐ 801-2042 TL

☐ 2043-2842 TL

☐ 2843 ve üstü TL

EK-1 Devam

II. BÖLÜM: VATANDAŞLIK ALGILARI		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Açıklama: Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz.						
1	Birey vatandaşlık görevlerini (askerlik, vergi verme vb.) yerine getirmeye özgür iradesi ile karar vermelidir.	5	4	3	2	1
2	Devlet örgütlenme özgürlüğünü kullanan vatandaşlara baskı yapmamalıdır.	5	4	3	2	1
3	Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan herkes vergisini vermelidir.	5	4	3	2	1
4	Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan herkes kanun ve kurallara uymalıdır.	5	4	3	2	1
5	Uluslararası ilişkileri etkileyen ekonomik konular hakkında bilgi sahibiyim.	5	4	3	2	1
6	Dünyadaki güncel konular hakkında bilgi sahibiyim.	5	4	3	2	1
7	Askerlik hizmetini yerine getirmek istemeyenler “Vicdani Red”den yararlanmalıdır.	5	4	3	2	1
8	Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları toplumun değerlerine bağlı olmalıdır.	5	4	3	2	1
9	Farklı kültürlerden insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilirim.	5	4	3	2	1
10	Toplumun ortak çıkarı söz konusu olduğunda bireyler kişisel çıkarlarından fedakârlıkta bulunabilmelidir.	5	4	3	2	1
11	Farklı kültürlerden insanlarla konuşmak ufku açar.	5	4	3	2	1
12	Devlet farklı etnik kimliğe sahip vatandaşlarının haklarına saygı duymalıdır.	5	4	3	2	1
13	Vatandaşlık eğitimi dersi, öğrencinin devlete olan bağlılığını güçlendirmelidir.	5	4	3	2	1
14	Anadilim dışında yabancı bir dille iletişim kurabilirim.	5	4	3	2	1
15	Bireyler fikirlerinden dolayı cezalandırılmamalıdır.	5	4	3	2	1
16	Kitle iletişim araçları tarafsız haber verebilmesi için devletin baskısından uzak olmalıdır.	5	4	3	2	1
17	Bireylerin hak ve özgürlüklerini savunan sivil toplum kuruluşları desteklenmelidir.	5	4	3	2	1
18	Türkiye Cumhuriyetinde yaşayan vatandaşlar dayanışma içinde olmalıdır.	5	4	3	2	1
19	Topluma faydalı olmak için çalışan sivil toplum kuruluşları devlet tarafından teşvik edilmelidir.	5	4	3	2	1
20	Dünya’da yaşanan sorunlarla ilgili endişelerimi arkadaşlarımla paylaşıyorum.	5	4	3	2	1

EK-1 Devam

III. BÖLÜM: POLİTİK İLGİ, KATILIM		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Açıklama: Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz.						
21	Politik gündemi düzenli takip ederim.	5	4	3	2	1
22	Politikada kötü giden şeyler beni endişelendirir.	5	4	3	2	1
23	Yerel seçimlerde oy kullanmayı düşünüyorum.	5	4	3	2	1
24	Politikayla ilgili sık sık tartışmalara girerim.	5	4	3	2	1
25	Genel seçimlerde oy kullanmayı düşünüyorum.	5	4	3	2	1
26	Siyasi içerikli bir toplantıya katılmayı düşünürüm.	5	4	3	2	1
27	Seçim kampanyası için bir adaya yardım etmeyi düşünürüm.	5	4	3	2	1
28	Politikayla çok ilgiliyim.	5	4	3	2	1
29	Siyasi amaçlarla bir dilekçe için imza toplayabilirim.	5	4	3	2	1
30	Bir siyasi partiye üye olmayı düşünürüm.	5	4	3	2	1
31	Siyasi bir gruba katılmayı düşünürüm.	5	4	3	2	1
32	Bir siyasi partinin rozetini taşımayı düşünürüm.	5	4	3	2	1
33	Siyasi bir parti için aday olmayı düşünürüm.	5	4	3	2	1
34	Siyasi amaçlı yasal gösterilere katılmak isterim.	5	4	3	2	1
35	Siyasi nedenlerle bir ürünü boykot edebilirim.	5	4	3	2	1
36	Politikacıların hayatımız üzerinde büyük etkisi vardır.	5	4	3	2	1
37	Politikayla ilgili yaşıtlarımdan daha az şey biliyorum.	5	4	3	2	1

Anketimiz bitmiştir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

EK-2

ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, adım Berna KAYA. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı doktora öğrencisiyim. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı ile Politik İlgi ve Katılım durumlarını belirlemek amacıyla görüşme yapmak istiyorum. Bu görüşme ile elde edilen veriler doktora tezimde kullanılacaktır. Araştırma sonuçlarının bu konuda yapılacak, eğitim çalışmalarına katkıda bulunacağını ümit ediyorum.

Görüşme süresinde söyleyecekleriniz gizli kalacaktır. Araştırma yazılırken görüşülen bireylerin isimleri belirtilmeyecek ve takma isimler kullanılacaktır. Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizi doğru ve ayrıntılı kaydetmek amacıyla görüşme kayıt cihazı kullanılacaktır. Görüşme sırasında anlaşılmayan soruyu tekrar sorabilirsiniz. Görüşme süresinin ortalama 30 dakika süreceği tahmin edilmektedir. Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

1-Vatandaşlık kavramı sizin için ne ifade ediyor?

2- “İyi bir vatandaş” olma kavramı sizin için ne ifade ediyor?

3- Vatandaşların sahip oldukları haklar ve özgürlükler için neler düşünüyorsunuz?

Sonda: Bu haklar nelerdir? Başka haklar var mıdır? Vatandaşlık haklarının en çok hangisinden yararlanıyorsunuz? Hangi haklara öncelik veriyorsun?

4- Vatandaşların yerine getirmesi gereken görevler, sorumluluklar (askere gitme, vergi verme, seçme seçilme hakkı, kanun ve kurallara uyma) için neler düşünüyorsunuz?

Bu görev ve sorumlulukların yanı sıra toplumun ortak faydası için yapabileceğin neler var. Ya da daha çok bireysel mi düşünüyorsunuz?

5- Bugüne kadar aldığın vatandaşlık eğitimi derslerini nasıl değerlendirirsin?

6- Liberal ekonomi ve devletçi ekonomi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

7- Küreselleşme kavramı sizin için ne ifade ediyor?

EK-2 Devam

- 8- Küresel vatandaş olma kavramı sizin için ne ifade ediyor. Farklı kültürlerden, başka ülkelerden insanlara bakış açın nedir?
- 9- Bir vatandaş olarak ülkende ve dünyada ne kadar aktifsin. Bunun için örnek verir misin?
- 10- Çevreyi korumaya yönelik yaptığınız etkinlikler varsa bunlar nelerdir? Çevredeki olumsuzluklar sizi rahatsız ediyor mu?
- 11- Politik konulara ilgin nasıldır? Bunun için neler yapıyorsunuz? Düzenli olarak politik tartışmalara katılıyor musun? (ilgi duymuyorsa niçin ilgi duymuyorsun?).
- 12-Son iki yıldır katıldığın politik aktiviteler varsa bunlar nelerdir? (oy kullanma, politik partiyi ya da adayı aktif destekleme, seçilmiş bir siyasi ile temas, bir mitinge katılma) bu aktivitelere katılma nedenlerini açıklar mısın?
- 13- Politika konusunda kendinizi bilgili olarak görüyor musunuz? Bilgilenmek için neler yapıyorsunuz? Kendinizi politika hakkında bilgili olarak görmüyorsanız bunun sebepleri nelerdir?
- 14- Bir Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayı olarak ileride öğrencilerinize kazandırmak istediğiniz vatandaşlık özellikleri nelerdir?
- 15-Üniversitede aldığınız mesleki eğitimin ilerideki meslek hayatınızda iyi vatandaşlar yetiştirmenize katkıda bulunacağını düşünüyor musunuz? Evet/ Hayır Bu şekilde düşünme nedeniniz nedir?

EK-3

ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞME TAKVİMİ

Sıra	Kod İsim	Cinsiyet	Okul	Görüşme Tarihi / Saati	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
1	K1	Kız	Batı Anadolu Üniversitesi	03.04.2012 / 13:00	Boş bir sınıf	19:06
2	K2	Kız	Batı Anadolu Üniversitesi	03.04.2012 / 13:50	Boş bir sınıf	32:04
3	K3	Kız	Batı Anadolu Üniversitesi	03.04.2012 / 14:30	Boş bir sınıf	22:30
4	E1	Erkek	Batı Anadolu Üniversitesi	10.04.2012 / 14:30	Araştırma görevlileri odası	18:26
5	E2	Erkek	Batı Anadolu Üniversitesi	10.04.2012 / 15:10	Boş bir sınıf	20:34
6	K4	Kız	Batı Marmara Üniversitesi	02.05.2012 / 10:30	Okulun bahçesi	23:08
7	K5	Kız	Batı Marmara Üniversitesi	02.05.2012 / 11:10	Okulun bahçesi	20:46
8	E3	Erkek	Batı Marmara Üniversitesi	02.05.2012 / 13:00	Okulun bahçesi	26:41
9	E4	Erkek	Batı Marmara Üniversitesi	02.05.2012 / 13:50	Okulun bahçesi	25:02
10	E5	Erkek	Batı Marmara Üniversitesi	02.05.2012 / 15:00	Okulun bahçesi	12:30
11	K6	Kız	Batı Karadeniz Üniversitesi	17.04.2012 / 13:00	Boş bir sınıf	21:39
12	K7	Kız	Batı Karadeniz Üniversitesi	17.04.2012 / 13:50	Boş bir sınıf	19:06
13	E6	Erkek	Batı Karadeniz Üniversitesi	27.04.2012 / 11:00	Boş bir sınıf	18:03
14	E7	Erkek	Batı Karadeniz Üniversitesi	24.04.2012 / 11:40	Boş bir sınıf	16:39
15	E8	Erkek	Batı Karadeniz Üniversitesi	27.04.2012 / 14:30	Boş bir sınıf	18:53
16	K8	Kız	Doğu Marmara Üniversitesi	12.04.2012 / 12:00	Araştırma görevlileri odası	25:15
17	K9	Kız	Doğu Marmara Üniversitesi	26.04.2012 / 10:00	Araştırma görevlileri odası	18:13
18	K10	Kız	Doğu Marmara Üniversitesi	26.04.2012 / 11:00	Araştırma görevlileri odası	25:07
19	E9	Erkek	Doğu Marmara Üniversitesi	30.03.2012 / 11:30	Araştırma görevlileri odası	31:45
20	E10	Erkek	Doğu Marmara Üniversitesi	12.03.2012 / 13:00	Araştırma görevlileri odası	24:48