

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

FRANSA'DAKİ ORTAOKULLARDA VATANDAŞLIK EĞİTİMİNİN
İNCELENMESİ

İlyas KARA
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2022

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

FRANSA'DAKİ ORTAOKULLARDA VATANDAŞLIK EĞİTİMİNİN
İNCELENMESİ

THE STUDY OF THE CITIZENSHIP EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS IN
FRANCE

İlyas KARA
(Doktora Tezi)

Danışmanlar
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ

İstanbul, 2022

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

© 2022



ONAY

İlyas KARA tarafından hazırlanan “Fransa’daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitiminin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 28/06/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	
JURİ ÜYESİ	Prof. Dr. Ali YILMAZ	
JURİ ÜYESİ	Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU	
JURİ ÜYESİ	Doç. Dr. Mustafa ŞEKER	
JURİ ÜYESİ	Doç. Dr. Genç Osman İlhan	
EŞ DANIŞMAN	Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ	

ONAY

İlyas KARA tarafından hazırlanan “Fransa’daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitiminin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 28/28/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda; Marmara ve Yıldız Teknik üniversitelerinde görevli tez danışmanı ve öğretim üyelerinden oluşan jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÖZGEÇMİŞ

2003-2006	Erbaa 75. Yıl Lisesi
2007-2011	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans
2012-2018	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans
2019-2022	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Doktora
2011-	Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Öğretmeni



ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

...../...../2022

(İmza)

İlyas KARA

ÖNSÖZ

Bu çalışmada Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın Türkiye'de, vatandaşlık eğitimine yönelik farklı bakış açıları katmasını umut ediyorum. Her çalışmada olduğu gibi bu tezin de oluşmasında birçok güzel insanın emeği ve katkıları bulunmaktadır. Bu isimlerin bazılarını belirtmek istiyorum.

Doktora eğitimim boyunca ilgi, alaka ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bu doktora araştırma konusunu önererek ufkumu zenginleştiren, çalışmalarına yepyeni bir boyut kazandıran, değerli fikir ve önerileriyle her zaman yanımda olan, öğrencisi olmaktan onur ve gurur duyduğum saygıdeğer, kıymetli danışmanım ve hocam Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK'e en derin teşekkürlerimi sunarım. Bu tez çalışmamda ikinci danışmanlığımı üstlenen, tanıdığım günden beri desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, çalışmamın her aşamasında bana rehberlik eden ve yol gösteren, biz öğrencileri için iyi niyet abidesi, örnek ve güzel insan, değerli hocamız Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ'a müteşekkirim.

Tanıdığım günden beri her konuda değerli görüş ve önerilerine başvurduğum, Fransa'ya geldiğim günden bu yana her konuda desteğini gördüğüm, rehberlik eden ve yol gösteren, iyi niyet abidesi, mütevazı ve güzel insan, tez izleme komitesinin değerli üyesi Prof. Dr. Ali YILMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez izleme jürimde bulunan, değerli katkılarıyla tezin son halini almasında emekleri bulunan anlayış ve nezaket sahibi Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU'na şükranlarımı sunarım. Fransa'da tez çalışmam ile ilgili desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Olivier GOUGEON ve Basile PHOTOPULOS hocalarıma teşekkür ederim.

Tanıdığım günden beri her zaman desteğini gördüğüm, fikirleriyle bana ışık tutan, çalışmamın her aşamasında bana destek olan, aynı zamanda Marmara Üniversitesi'nden mezun olan örnek insan ve değerli arkadaşım Ahmet İNANOĞLU'na ve bana destekleri sırasında buna sabırla müsaade eden eşi Şerife İNANOĞLU'na ve oğlu Ömer Mete İNANOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak en stresli ve zor dönemlerimde bana destek olan sevgili eşim Dürdane'ye, oğlum Mehmet Alp'e sonsuz teşekkürler; iyi ki varsınız...

İlyas KARA

İstanbul, 2022

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimi incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak tasarlanmış olup, araştırmanın bulguları doküman incelemesi, görüşme ve gözlem aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma kapsamında Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programı ve ders kitapları incelenmiş, Fransa'nın farklı şehirlerindeki ortaokullarda görev yapan ve vatandaşlık eğitimi derslerinden sorumlu olan dokuz tarih coğrafya öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi derslerinde birer saat gözlem yapılmıştır. Araştırmanın verileri 2021/2022 eğitim-öğretim yılında toplanmış, verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında; kendini tanıyan, diğerlerine saygılı, toplumsal düzeni koruyan, eleştirel düşünen, doğru bilgiye erişebilen, hak ve sorumluluklarının bilincinde, cumhuriyetin ilke ve değerlerini özümsemiş, vatandaşlık kültürüne sahip, laik bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmüştür. Ders kitaplarının, ders kitaplarında ve programda yer alan değerlerin aynı amaca yönelik olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitime yönelik beklentilerinin de aynı doğrultuda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında öğrenciyi aktif kılan ve öğrencide tartışma kültürü oluşturacak öğretim yöntem ve tekniklerinin önerildiği, öğretmenlerin derslerinde genellikle bu tür yöntem ve teknikleri kullandığı görülmüştür. Öğretim programında eğitim durumlarına ve değerlendirmeye yönelik bilgilere yer verilmediği, programın detaylı olmadığı, tekrarlara yer verildiği, öğretmenlerin öğretim programını yeterli görmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarında yer alan yazılı ve görsel öğelerin en fazla *Vatandaşlık* kategorisine; en az ise *Avrupa Kimliği ve Kültürü* kategorisine yönelik olduğu görülmüştür. Vatandaşlık eğitiminde; dersin işleniş biçimi, tercih edilen öğretim yöntem ve teknikleri, aile, öğretmen gibi unsurların etkili olduğunu belirten öğretmenler vatandaşlık eğitimi kapsamında, öğrenci delege seçimleri gibi demokrasi bilincini ve sorumluluk duygusunu geliştiren çeşitli ders dışı etkinliklerin yapıldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersini önemsemedikleri görülmüştür. Vatandaşlık eğitimiyle ilgili değerlendirmenin daha çok sınıf içi performansın değerlendirilmesi, araştırma ödevi, sunumlar, lise bitirme sınavı (BAC) ve ulusal bitirme diploması (Brevet) şeklinde yapıldığı tespit edilmiştir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılan sürenin yeterli bulmayan öğretmenler, bu dersin süre bakımından tarih coğrafya dersinden tamamen bağımsız

planlanması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcılar ders kitaplarının genel anlamda yeterli olduğunu ancak güncellenmesi ve tarih coğrafya ders kitaplarından ayrı olarak düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler verilen vatandaşlık eğitimini amaçlarına ulaşması ve yabancıların topluma uyumu gibi açılardan yeterli görmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Fransa, ortaokul, ahlak ve vatandaşlık eğitimi, öğretim programı, ders kitapları, tarih coğrafya öğretmenleri



ABSTRACT

THE STUDY OF THE CITIZENSHIP EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS IN FRANCE

The aim of this research is to examine citizenship education in secondary schools in France. The research was designed in accordance with qualitative research methods, and the findings of the research were obtained through document analysis, interview and observation. Within the scope of the research, the curriculum and textbooks of the moral and citizenship education course taught in secondary schools in France were examined, and interviews were conducted with nine history and geography teachers who work in secondary schools in different cities of France and are responsible for citizenship education courses. In addition, one hour of observation was made in the citizenship education lessons of the interviewed teachers. The data of the research were collected in the 2021/2022 academic year, and descriptive analysis and content analysis techniques were used in the analysis of the data. When the findings are examined, in the moral and citizenship education curriculum; It has been seen that the aim is to raise secular individuals who know themselves, respect others, protect the social order, think critically, have access to accurate information, are aware of their rights and responsibilities, have internalized the principles and values of the republic, have a culture of citizenship. It has been determined that the textbooks are for the same purpose with the values in the textbooks and the program. It has been concluded that the expectations of the teachers towards citizenship education are in the same direction. It has been observed that teaching methods and techniques that will make the student active and create a culture of discussion in the curriculum are suggested and teachers generally use such methods and techniques in their lessons. It was concluded that the curriculum did not include information about educational status and evaluation, the curriculum was not detailed, repetitions were included, and the teachers did not find the curriculum sufficient. It has been observed that the written and visual items in the textbooks are mostly for the Citizenship category and the least for the European Identity and Culture category. In citizenship education; Stating that the way the lesson is taught, preferred teaching methods and techniques, family and teachers are effective, the teachers stated that various extracurricular activities are carried out within the scope of citizenship education, such as student delegate elections, that improve democracy awareness and sense of responsibility. It was observed that the students did not care about the moral and citizenship education course. It has been determined that the evaluation of

citizenship education is mostly done in the form of evaluation of classroom performance, research paper, presentations, high school leaving exam (BAC) and national graduation diploma (Brevet). Teachers who do not have enough time allocated to the moral and citizenship education course think that this course should be planned completely independent of the history and geography course in terms of duration. Participants think that the textbooks are sufficient in general, but they should be updated and arranged separately from the history and geography textbooks. Teachers do not see the citizenship education given as sufficient in terms of reaching their goals and adaptation of foreigners to society.

Keywords: France, secondary school, moral and citizenship education, curriculum, textbooks, history and geography teachers

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.5. Araştırmanın Varsayımları	10
1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar	11
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Kavramsal Çerçeve	12
2.1.1. İnsan ve Toplum	12
2.1.2. Vatandaşlık Kavramı	13
2.1.3. Vatandaşlık Kavramının Tarihsel Temelleri	20
2.1.4. Vatandaşlık Yaklaşımları	24
2.1.5. Vatandaşlık Eğitimi	38
2.1.6. Vatandaşlık Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	42
2.1.7. Vatandaşlık Eğitiminin Önemi	45
2.1.8. Fransa'nın Tarihi	48
2.1.9. Fransa'da Eğitim Sistemi ve Tarihsel Arka Planı	57
2.1.10. Fransa'da Vatandaşlık Eğitimi ve Tarihsel Arka Planı	71
2.1.11. Vatandaşlık Eğitiminin Fransa Eğitim Sistemindeki Yeri	75
2.2. İlgili Araştırmalar	79
3. BÖLÜM: YÖNTEM	94
3.1. Araştırma Modeli	94

3.2. Katılımcılar	96
3.3. Veri Toplama Araçları	100
3.3.1. 2018 Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programı	101
3.3.2. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitapları	102
3.3.3. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	102
3.3.4. Yarı-yapılandırılmış Gözlem Formu	105
3.4. Verilerin Toplanması	107
3.5. Verilerin Analizi	108
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR	113
4.1. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programına İlişkin Bulgular	113
4.1.1. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının Hedef ve Amaçlarına İlişkin Bulgular	116
4.1.2. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ahlak ve Vatandaşlık Eğitiminin Uygulama Biçimi ve Yöntemlerine İlişkin Bulgular	122
4.1.3. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Becerilere İlişkin Bulgular	124
4.1.4. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Bulgular	130
4.1.5. Fransa'daki Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarında Yer Alan Değerlere İlişkin Bulgular	189
4.2. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular	200
4.2.1. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Ulusal Kimliğe İlişkin Bulgular	211
4.2.2. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Vatandaşlığa İlişkin Bulgular	216
4.2.3. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında İnsan Haklarına İlişkin Bulgular	221
4.2.4. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Demokrasiye İlişkin Bulgular	226
4.2.5. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Laikliğe İlişkin Bulgular	231
4.2.6. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Çok Kültürlülüğe İlişkin Bulgular	237
4.2.7. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Çevre Bilincine ve Küresel Sorunlara İlişkin Bulgular	241

4.2.8. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Avrupa Kimliği ve Kültürüne İlişkin Bulgular	246
4.2.9. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlere İlişkin Bulgular	253
4.3. Fransa'daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitimiyle İlgili Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular	259
4.3.1. Fransa'daki Ortaokullarda Nasıl Bir Vatandaş Yetiştirilmek İstenmektedir Sorusuyla İlgili Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular	261
4.3.2. Fransa'daki Ortaokullarda Verilen Vatandaşlık Eğitiminde Etkili Olan Okul içi ve Okul Dışı Faktörlere Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular	266
4.3.3. Fransa'daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitimi Kapsamında Yapılan Ders Dışı Etkinlikler ve Bu Etkinliklerin Vatandaşlık Eğitimine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular	271
4.3.4. Fransa'daki Ortaokullarda Öğrencilerin Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersine Yönelik Bakış Açılılarıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular	276
4.3.5. Fransa'daki Ortaokullarda Verilen Vatandaşlık Eğitiminin Çıktılarının Değerlendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular	279
4.3.6. Fransa'daki Ortaokullarda Verilen Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersine Ayrılan Sürenin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular	283
4.3.7. Fransa'daki Ortaokullarda Okutulmakta Olan Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarının Yeterliliğiyle İlgili Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular	288
4.3.8. Fransa'daki Ortaokullarda Okutulmakta Olan Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Öğretim Programıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular	292
4.3.9. Fransa'daki Ortaokullarda Verilen Vatandaşlık Eğitiminin Göçmenlerin Toplumsal Yaşama Uyumu Bakımından Önemi ve İşlevine Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular	297
4.3.10. Fransa'daki Ortaokullarda Verilen Vatandaşlık Eğitiminin Amaçlarına Ulaşma Yeterliliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular	302
4.3.11. Fransa'daki Ortaokullarda Daha Etkili Bir Vatandaşlık Eğitiminin Nasıl Verilebileceğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular.....	306
4.4. Fransa'daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitimiyle İlgili Ders Gözlemlerine Dair Bulgular	311
4.4.1. Fransa'daki Ortaokullarda Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Verilen Sınıfların Fiziki Şartlarına İlişkin Bulgular.....	311
4.4.2. Fransa'daki Ortaokullarda Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Derslerindeki Sınıf İçi Atmosfere İlişkin Bulgular.....	318
4.4.3. Fransa'daki Ortaokullarda Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Derslerinin İşlenişine Dair Bulgular.....	322
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	326
5.1. Sonuç	326

5.1.1. Fransa'daki Ortaokullarda Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programında Vatandaşlık Eğitimi Hedef, İçerik, Eğitim Durumları ve Değerlendirme Bağlamında Nasıl Ele Alınmıştır? Amacına İlişkin Sonuçlar:.....	326
5.1.2. Fransa'daki Ortaokullarda Okutulan Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Vatandaşlık Eğitimi Nasıl Ele Alınmıştır? Amacına İlişkin Sonuçlar:..	330
5.1.3. Fransa'daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitime Yönelik Tarih Coğrafya Öğretmenlerinin Görüşleri Nelerdir? Amacına İlişkin Sonuçlar:	332
5.1.4. Fransa'daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitimi Derslerinin İşlenişi Nasıldır? Amacına İlişkin Sonuçlar:.....	335
5.2. Tartışma	337
5.2.1. Fransa'daki Ortaokullarda Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programında Vatandaşlık Eğitimi Hedef, İçerik, Eğitim Durumları ve Değerlendirme Bağlamında Nasıl Ele Alınmıştır? Amacına İlişkin Tartışma.....	337
5.2.2. Fransa'daki Ortaokullarda Okutulan Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Vatandaşlık Eğitimi Nasıl Ele Alınmıştır? Amacına İlişkin Tartışma..	346
5.2.3. Fransa'daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitime Yönelik Tarih Coğrafya Öğretmenlerinin Görüşleri Nelerdir? Amacına İlişkin Tartışma	350
5.2.4. Fransa'daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitimi Derslerinin İşlenişi Nasıldır? Amacına İlişkin Tartışma	361
5.3. Öneriler	364
5.3.1. Program Geliştirme ve Ders Kitabı Tasarlama Uzmanlarına Yönelik Öneriler	364
5.3.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	365
5.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	366
KAYNAKÇA.....	368
EKLER	396
EK 1: Fransa Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Öğretim Programı	397
Ek 2: Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	413
Ek 3: Yarı-yapılandırılmış Gözlem Formu	415
Ek 4: Gönüllü Katılım Formu (Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretmeni).....	416

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

AYÇ	Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ)
BAC	Baccalauréat
EMC	Enseignement Moral et Civique (Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi)
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	National Curriculum Social Studies
TDK	Türk Dil Kurumu
TYÇ	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Vatandaşlığın Boyutları	18
Tablo 2.2. Fransa Milli Eğitimi Yönetim Sistemi	61
Tablo 2.3. Fransa Eğitim Sisteminin Organizasyonu	64
Tablo 2.4. Ortaokul 1. Sınıf Seviyesinde Okutulmakta Olan Dersler ve Haftalık Ders Saatleri	67
Tablo 2.5. Ortaokul 2., 3. ve 4. Sınıf Seviyelerinde Okutulmakta Olan Dersler ve Haftalık Ders Saatleri	67
Tablo 2.6. Vatandaşlık Eğitiminin Fransa Eğitim Sistemindeki Yeri	77
Tablo 2.7. Fransa'daki Vatandaşlık Eğitimi Müfredatlarında Yapılan Reformlarda İyi Vatandaş Figürü.....	91
Tablo 3.1. Araştırmanın Tasarımı.....	96
Tablo 3.2. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	99
Tablo 3.3. Katılımcıların Okullarına Dair Bilgiler	100
Tablo 3.4. Fransa'daki Ortaokullarda Okutulmakta Olan Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitapları	102
Tablo 4.1. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının Genel Yapı Özellikleri	115
Tablo 4.2. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının Birinci Hedefi	116
Tablo 4.3. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının İkinci Hedefi	118
Tablo 4.4. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının Üçüncü Hedefi	120
Tablo 4.5. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programında Önerilen Öğretim Yöntem ve Teknikleri	123
Tablo 4.6. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Becerilerle İlgili İstatistik Bilgiler	124
Tablo 4.7. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler	125
Tablo 4.8. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının Beceriler Kısımında Yer Alan Beceri Kategorileri ve Kodlarına İlişkin Bilgiler	129
Tablo 4.9. Fransa Eğitim Sisteminin Evreleri İle Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının Kapsamı.....	131
Tablo 4.10. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının 3. Evreye Ait Temaları.....	132
Tablo 4.11. 3. Evrenin “Diğerlerine Saygı Göstermek” Başlıklı Temasına İlişkin Bilgiler	133
Tablo 4.12. 3. Evrenin “Cumhuriyet’in Değerlerini Kazanmak ve Paylaşmak” Başlıklı Temasına İlişkin Bilgiler	139
Tablo 4.13. 3. Evrenin “Vatandaşlık Kültürü Oluşturmak” Başlıklı Temasına İlişkin Bilgiler	149

Tablo 4.14. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Öğretim Programının 4. Evreye Ait Temaları	159
Tablo 4.15. 4. Evrenin “Diğerlerine Saygı Göstermek” Başlıklı Temasına İlişkin Bilgiler	160
Tablo 4.16. 4. Evrenin “Cumhuriyetin Değerlerini Kazanmak” Başlıklı Temasına İlişkin Bilgiler.....	172
Tablo 4.17. 4. Evrenin “Bir Vatandaşlık Kültürü Oluşturmak” Başlıklı Temasına İlişkin Bilgiler.....	182
Tablo 4.18. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programı 3. Evre Kazanımlarında Yer Alan Değerler	190
Tablo 4.19. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programı 4. Evre Kazanımlarında Yer Alan Değerler	195
Tablo 4.20. Fransa’daki Ortaokullarda Okutulmakta Olan Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarına İlişkin Bilgiler	200
Tablo 4.21. Ortaokul 1. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabının İçeriğine İlişkin Bilgiler.....	203
Tablo 4.22. Ortaokul 2. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabının İçeriğine İlişkin Bilgiler.....	206
Tablo 4.23. Ortaokul 3. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabının İçeriğine İlişkin Bilgiler.....	208
Tablo 4.24. Ortaokul 4. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabının İçeriğine İlişkin Bilgiler.....	210
Tablo 4.25. Ulusal Kimlik Kategorisinin Ders Kitaplarına Ve Ders Kitaplarında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı	212
Tablo 4.26. Vatandaşlık Kategorisinin Ders Kitaplarına Ve Ders Kitaplarında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı	216
Tablo 4.27. İnsan Hakları Kategorisinin Ders Kitaplarına Ve Ders Kitaplarında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı	222
Tablo 4.28. Demokrasi Kategorisinin Ders Kitaplarına Ve Ders Kitaplarında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı	227
Tablo 4.29. Laiklik Kategorisinin Ders Kitaplarına Ve Ders Kitaplarında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı	232
Tablo 4.30. Çok Kültürlülük Kategorisinin Ders Kitaplarına Ve Ders Kitaplarında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı.....	237
Tablo 4.31. Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar Kategorisinin Ders Kitaplarına Ve Ders Kitaplarında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı.....	242
Tablo 4.32. Avrupa Kimliği ve Kültürü Kategorisinin Ders Kitaplarına ve Ders Kitaplarında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı.....	247
Tablo 4.33. Kategorilerin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	251
Tablo 4.34. Ortaokul 1. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında Yer Alan Değerler	254

Tablo 4.35. Ortaokul 2. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında Yer Alan Değerler	255
Tablo 4.36. Ortaokul 3. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında Yer Alan Değerler	256
Tablo 4.37. Ortaokul 4. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında Yer Alan Değerler	258
Tablo 4.38. Vatandaşlık Eğitiminde Etkili Olan Okul-içi ve Okul-dışı Faktörler Temasında Yer Alan Kodlar İle Kodlara Ait Frenaks Bilgileri	266
Tablo 4.39. Vatandaşlık Eğitimine Ayrılan Süre Temasında Yer Alan Kodlar ile Kodlara Ait Frekans Bilgileri	284
Tablo 4.40. Vatandaşlık Eğitiminin Yeterliği Temasında Yer Alan Kodlar ile Kodlara Ait Frekans Bilgileri	302
Tablo 4.41. Fransa'daki Ortaokullarda Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Verilen Sınıfların Fiziki Şartlarına İlişkin Bilgiler	312
Tablo 4.42. Gözlem Yapılan Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Derslerinde Sınıf İçi Atmosfere İlişkin Bilgiler.....	320
Tablo 4.43. Gözlem Yapılan Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Derslerinde Dersin İşlenişine Dair Bilgiler.....	323

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Vatandaşlığın Oluşum Eksenini	17
Şekil 2.2. Fransa Eğitim Sisteminin Hiyerarşik Yapısı	61
Şekil 2.3. Fransa Yükseköğrenim Sistemi.....	71
Şekil 3.1. Araştırmanın Genel Süreci	94
Şekil 3.2. Araştırmanın Veri Kaynakları	101
Şekil 3.3. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formunun Hazırlanma Süreci	104
Şekil 3.4. Yarı-yapılandırılmış Gözlem Formu Oluşturma Süreci	106
Şekil 3.5. Nitel Çalışma Veri Analizi Aşamaları.....	111
Şekil 4.1. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının Genel Yapısı	114
Şekil 4.2. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programı Hedeflerinde Vatandaşlık Kültürünün Kapsamı	121
Şekil 4.3. Ortaokul 1. Sınıf ve Ortaokul 2. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Kitaplarının Kapak Görünümleri.....	201
Şekil 4.4. Ortaokul 3. Sınıf ve Ortaokul 4. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Kitaplarının Kapak Görünümleri.....	202
Şekil 4.5. Ortaokul 3. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Ulusal Kimlik Kategorisine Ait Görsel	214
Şekil 4.6. Ortaokul 3. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Ulusal Kimlik Kategorisine Ait Görsel	215
Şekil 4.7. Ortaokul 1. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Vatandaşlık Kategorisine Ait Görsel.....	219
Şekil 4.8. Ortaokul 2. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Vatandaşlık Kategorisine Ait Görsel.....	220
Şekil 4.9. Ortaokul 2. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan İnsan Hakları Kategorisine Ait Görsel	225
Şekil 4.10. Ortaokul 3. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan İnsan Hakları Kategorisine Ait Görsel	226
Şekil 4.11. Ortaokul 1. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Demokrasi Kategorisine Ait Görsel.....	230
Şekil 4.12. Ortaokul 3. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Demokrasi Kategorisine Ait Görsel.....	231
Şekil 4.13. Ortaokul 2. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Laiklik Kategorisine Ait Görsel.....	235
Şekil 4.14. Ortaokul 4. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2021) Yer Alan Laiklik Kategorisine Ait Görsel.....	236
Şekil 4.15. Ortaokul 1. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Çok Kültürlülük Kategorisine Ait Görsel.....	240

Şekil 4.16. Ortaokul 4. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2021) Yer Alan Çok Kültürlülük Kategorisine Ait Görsel	241
Şekil 4.17. Ortaokul 2. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar Kategorisine Ait Görsel.....	245
Şekil 4.18. Ortaokul 4. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2021) Yer Alan Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar Kategorisine Ait Görsel.....	246
Şekil 4.19. Ortaokul 4. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2021) Yer Alan Avrupa Kimliği ve Kültürü Kategorisine Ait Görsel	249
Şekil 4.20. Ortaokul 4. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2021) Yer Alan Avrupa Kimliği ve Kültürü Kategorisine Ait Görsel	250
Şekil 4.21. Araştırmanın Tematik Yapısı	260
Şekil 4.22. Vatandaşlık Eğitimi İle Yetiştirilmek İstenen İdeal Vatandaş Tipi Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Frenaks Bilgileri.....	261
Şekil 4.23. Vatandaşlık Eğitimi Kapsamındaki Ders Dışı Faaliyetler Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Frenaks Bilgileri.....	272
Şekil 4.24. Öğrencilerin Vatandaşlık Eğitimine Bakışı Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Frenaks Bilgileri	276
Şekil 4.25. Vatandaşlık Eğitiminin Çıktılarının Değerlendirilmesi Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Frenaks Bilgileri	279
Şekil 4.26. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarının Yeterliği Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Frekans Bilgileri.....	289
Şekil 4.27. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programı Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Frekans Bilgileri	293
Şekil 4.28. Vatandaşlık Eğitiminin Göçmenlerin Toplumsal Uyumuna Etkisi Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Frekans Bilgileri.....	298
Şekil 4.29. Etkili Vatandaş Eğitimi Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Frekans Bilgileri	307
Şekil 4.30. Ö1 Sınıfı'nın Genel Görünümü.....	313
Şekil 4.31. Ö1 Sınıfının Genel Görünümü	314
Şekil 4.32. Fransa Milli Marşı La Marseillaise	315
Şekil 4.33. Ö4 Sınıfı Yerleşim Biçimi.....	317
Şekil 4.34. Ö7 Sınıfı'ndaki Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Pano	318

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimini incelemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın dayandığı problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada geçen belli başlı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Grek mirası, “vatandaş” kavramının oluşum başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Bu oluşum aynı zamanda politikacılar için ayrı bir ilgi alanının doğmasına sebep olmuştur. Çünkü Grekler politikayı kolektif hayatın özerk bir alanı olarak düşünmüştür. Grekler bireyleri biçimlendirmeyi ve doğal olan toplumdan farklı olarak politik (istendik) bir toplum oluşturmayı hedeflemiştir. Örneğin Aristo'ya göre şehir devletleri (polis), politik olarak organize olmuş vatandaşların toplumdur. Grekler icat ettikleri vatandaş kavramını “eşit ve özgür bireylerden oluşan toplumun üyeleri” olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda vatandaş kavramına bağlı olarak “Hukuk Devleti” prensibini de oluşturmuşlardır. Onlar için şehir devletleri, diğer devletlerden temel olarak farklıydı. Çünkü vatandaşlar başka insanların kontrolüne girmiyor ve onlara boyun eğmiyordu. Onlar sadece kanunlara itaat ediyordu. Ancak söz konusu şehir devletlerinde bu durum bütün bireyleri kapsamıyordu. Çünkü vatandaşlar görünümüne ve mensup oldukları aileye göre tanımlanıyordu. Yabancılar, köleler ve kadınlar pek çok pozitif uygulamadan hariç tutulmaktaydı (Qin, 2012, s. 52-53).

Vatandaşlık kavramı konusunda bir diğer aşamayı da Romalılar oluşturmuştur. Vatandaşlar artık Greklerde olduğu gibi şehrin üyeleri olarak değil, kanunlara göre tanımlanmaktaydı. Romalı politikacılar ve düşünürler, kanunlar ile politik toplumu tanımlamışlar ve bu kanunlar ile toplumdaki düzeni sağlamayı amaçlamışlardır. Çünkü imparatorluk uçsuz bucaksız bir hal aldığı anda yönetim, gruplar arasındaki çatışmaları engelleyememiş ve sosyal hayatı organize edememiştir. Yaşanan bu problemleri kanunlar ile çözmeyi amaçlamışlardır. Yabancılar da hukuki terimlerle tanımlanan vatandaşlık kavramını elde edebiliyordu. Bu durumun oluşmasında, Romalıların vatandaşlık kavramını hukuki ifadeler ile tanımlaması etkiliydi. Böylece Romalılar, Greklerdeki vatandaşlık oluşumunu bir adım ileriye taşıyarak hukuki karakteristiklere sahip olan vatandaşlık düşüncesini kurmuşlardır (Hasquenoph 2000, Schnapper et Bachelier, 2000). Vatandaşlık

kavramının modern anlamda ortaya çıkışı ise ilk olarak İngiltere’de görülmektedir. İngiltere’de bireysel özgürlüğün korunması amacıyla bazı sivil haklar mahkeme ve kanunlar ile garanti altına alınmıştır.

Fransız Devrimi vatandaşlık kavramına büyük ölçüde katkı sağlamıştır. Fransız Devrimi’nden itibaren vatandaşlar egemenlik hakkını elinde bulundurmaya ve yönetime katılmaya başlamıştır. Bu katılım, bazı politik hakları da biçimlendirmiştir. Daha sonra sosyal haklar vatandaşlık kavramına dâhil olmuş, Fransız Devrimi’nden sonra vatandaşların birtakım haklara sahip olmaları gerektiği fikri yaygınlaşmıştır. Bu durumun ancak kanunlar ile garanti altına alınabileceği, hakların kanunlar ile güvenceye alınmadığı bir toplumda gerçek anlamda vatandaşlık olgusundan bahsedilemeyeceği görüşü kabul görmüştür. Galichet (1998) için, vatandaşlık somut bir kavram değildir fakat kanunlar bu kavramı daha görünür kılmaktadır. Çünkü kanunlar politik ve sivil hakları düzenlemekle birlikte bilgi ve ifade özgürlüğü gibi bireysel özgürlükleri barındırmaktadır. Ayrıca kanunlar vatandaşlık haklarını güvence altına alma ve vatandaşların sorumluluklarını tanımlama amacı taşır.

Fransa’da vatandaş, ülkeyi oluşturan toplumun bir üyesidir. Bu üye aynı zamanda bireysel, sosyal, ekonomik ve politik hakları elinde bulundurmaktadır (Antony, Bourgeois, 1999, s. 29). Bunun yanı sıra vatandaşların görev ve sorumlulukları da vardır. İyi bir vatandaş eleştirel zekâya sahip, hak ve sorumluluklarının bilincinde olmak zorundadır. Bu noktada devreye doğal olarak eğitim kavramı girmektedir. Çünkü eğitim, bireyi iyi bir vatandaş olması için uyandırır (Jolibert, 1999).

Fransa Eğitim Sistemi; 1882 Jules Ferry döneminde yapılan düzenlemelerle 16 yaşına kadar zorunlu, parasız ve laik olmak üzere üç ana ilke üzerinde şekillendirilmiştir. Bunun yanı sıra Fransa eğitim sistemi, uzun süredir gerçekleştirilen reformların merkezinde olmuştur. Bongrand’a (2009) göre, “eğitim reformu” isimli politik işler her zaman hükümetlerin ajandalarında yerini almıştır. Çünkü bütün dünyada olduğu gibi Fransa’da da eğitim sistemi ve müfredat, toplumun ihtiyaç ve beklentilerine göre şekillenmiştir. İkinci dünya savaşından sonraki yıllarda eğitim alanındaki reformlarda hızlanma meydana gelmiştir. Bu hızlanmayı 1944 yılının kasım ayında kurulan bir araştırma komisyonu başlatmıştır. Bu komisyonun başkanlığını başlangıçta Paul Langevin, daha sonra ise Henri Wallon yapmıştır. Komisyon araştırma sonucunu bir plan biçiminde dönemin yönetimine sunmuştur. Bu plan sonrasında, özellikle de 1950’li ve 1960’lı yıllarda etkili eğitim

reformları gerçekleştirilmiştir. Bu reformlar ayrıca 1970’li ve 1980’li yıllarda gerçekleştirilecek olan reformlara da kaynaklık etmiştir (Marchand, 1992, s. 2-5). Fransa’da eğitim ile ilgili reformlar 1990’lardan itibaren yoğunluğunu daha da arttırmıştır. Bunun sebebi ise küresel ve ulusal çapta meydana gelen değişimlerdir. Bu değişimlerin meydana getirdiği toplumsal sorunların eğitim yolu ile çözülebileceği düşünülmüş, ardından gerekli reformlar yapılmıştır.

Fransa’da eğitim alanında meydana gelen değişimlerden vatandaşlık eğitimi de payını almıştır. Fransa’da vatandaşlık eğitimi: “Kamu kurumlarının bilgisi dâhilinde öğrencilerin iyi birer vatandaş olarak yetiştirilmesini amaçlayan eğitim disiplini” şeklinde 1993’te tanımlanmıştır (Dictionnaire actuel de l’éducation, 1993, s. 442).

Fransa’da vatandaşlık eğitimi Fransız eğitim sisteminin vazgeçilmez bir unsurunu oluşturmuştur. Fakat bu unsur, tarihi sürecinde sosyal ve politik durumlara bağlı olarak çok fazla değişkenlik göstermiştir. Fransız cumhuriyet modeli vatandaşlık eğitimine ayrı bir önem vermiştir. Fransız Cumhuriyeti yurttaşı, diğerlerinden farklı olarak (Amerikan ya da Alman vatandaşı) özel çıkarlarına oranla toplumsal çıkarlara daha fazla bağlı olmak zorundadır. Bu ise sadece okul tarafından gerçekleştirilebilecek bir hedef değildir.

Fransa’nın tarihi süreci hakkında bilgi sahibi olunmadan Fransız vatandaşlık eğitiminin gelişimini, organizasyonunu, içeriğini ve çıktılarını anlamak güçtür. Fransa’nın ve aynı zamanda eğitim sisteminin tarihi sürecine bakıldığında ise vatandaşlık eğitiminin çok fazla değişkenlik gösterdiği, kriz durumlarında her zaman önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Çünkü Fransa’da vatandaşlık eğitimi, her zaman kriz durumlarında başvurulabilecek bir çare olarak düşünülmüştür. Bu durum Fransız toplumunda dün olduğu gibi bugün de aynıdır. Ancak son dönemlerde Fransız toplumu ve onun kendine özgü cumhuriyet modeli, Avrupa entegrasyonu ve göçmen kökenli nüfus tarafından üretilen çok kültürlülük ve küreselleşmenin getirdiği problemlere karşı güçlükler yaşamaktadır. Bu durum Fransa’da vatandaşlık eğitiminin her zaman tutkulu bir tartışma konusu olmasına sebep olmaktadır.

Fransa’da vatandaşlık eğitiminin tarihi süreci incelendiğinde vatandaşlık eğitiminin, Fransız Devrimi’nin kurumsal gelişiminde ve tarihi sürecinde, toplumun eşitlikçi ve demokratik dönüşümüyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Fransız Devrimi’nden çok önce bu konu filozoflar tarafından zaten incelenmiştir. Rousseau gibi

Platon’da “eğitim ile toplumun dönüştürülmesi” düşüncesini geliştirmiştir. Ancak Fransız Devrimi daha sonraki yıllarda vatandaşlık eğitiminde meydana gelecek gelişmelerin temeli olarak kabul edilmiştir. Çünkü Fransız Devrimi’nden itibaren vatandaşlık eğitimi, eski dini ve ahlaki eğitimin yerini almış ve hedeflenen vatandaş tipini yetiştirerek toplumsal kargaşayla mücadele etmeyi amaçlamıştır. Fransız Devrimi ile birlikte yetiştirilmek istenen vatandaş özelliklerine eğitim programlarında yer verilmesi ve eğitimin politik çıktılara sahip olması düşüncesi daha da güçlenmiştir. Ulusal birliği sağlama amacı ile “yurttaşlık-vatanseverlik-ulusalcılık” kavramları eğitimde yoğun bir şekilde yer almıştır. Bunun yanı sıra, Fransız Devrimi’nden sonra (1789) eğitime, eski rejimi ve bu rejimin politik değerlerini yok etme amacı yüklenmiştir. Ancak Fransız Devrimi’nden sonra “kurucu” ve “uzlaşmacı” şeklindeki devrimci iki kavramın “vatandaş eğitimi”ni temsil etmediği görülmüştür. Bununla birlikte vatandaş karakteri eğitimi geliştirme isteği artmıştır. Cumhuriyetçi devlet ve kilise arasındaki mücadele bağlamında, dini eğitimin yerini alan sosyal ve ahlak eğitimi geliştirilmek istenmiştir. Talleyrand tarafından 1791’de sunulan proje “bütün vatandaşların ortak ödevleri hakkında açık ve basit eğitimler” öngörüyordu. Aynı zamanda çocuklara değerleri aktarmak için “değerlerle donatılmış eylem örnekleri sunulması” önerisini getiriyordu. Ancak proje 25 Eylül 1791’de tarih belirtmeksizin ertelenmiştir. Buna rağmen cumhuriyetçiler eski rejim ve kilisenin eğitim üzerindeki etkileri ile mücadeleye devam etmiştir. Kilise, iyi vatandaş yetiştirme konusunda en iyi yolun din dersleri olacağı düşüncesine sahipken, cumhuriyetçiler buna karşı çıkmış ve bu doğrultuda daha laik bir vatandaşlık eğitimi amacı ile 17 Kasım 1794’de bir genelge yayınlamıştır. Bu genelge, öğrencilerin fabrika ve hastane gibi yerlere ziyaretler yapmalarını, asker ailelerine ve yaşlılara hem tarlada hem de ev işlerinde yardım etmelerini öngörmekteydi. Genelge sadece teorik olarak değil doğrudan toplumsal gerçek ile iç içe bir eğitimi amaçlıyordu. Birinci İmparatorluk’un iktidara gelişinden sonra vatandaşlık eğitimi kavramı daha etkili hale geldi ve dini eğitime dönüş ihtimali yok oldu. Vatandaşlık eğitimi, Fransa’da Jules Ferry’nin cumhuriyetçi ekolünün ortaya çıkışından itibaren (1882) her zaman var olmuştur. Ancak bu disiplinin uygulama biçimlerinde dönemlere göre önemli değişimler yaşanmış ve öğrenim kademelerine göre iniş çıkışlar meydana gelmiştir (Marchand, 1992, s. 2). 28 Mart 1882 kanununun resmi olarak yürürlüğe girmesi vatandaşlık eğitiminde önemli bir gelişme olarak görülmüştür. 1882 ve 1914 yılları arasında 137 adet kılavuz kitap yayınlanmıştır. 1880’li yıllarda Jules Ferry tarafından kurulan ve geliştirilen “okul parasız, laik ve zorunlu” ekolü ile toplumdaki çocuklar büyük oranda okullara dâhil edilmiştir. Bu okullaşma oranı, özellikle 1905’te Devlet ve Kilise’nin

ayrımından sonra “okul seferberliği” sürecinde daha da artmıştır. Vatandaşlık eğitimi, bu açıdan değerlendirildiğinde din adamları sınıfının nüfuzunu yok etme ve toplumun çocuklarını laik cumhuriyetin değerleri etrafında toplama konusunda etkili olmuştur. Bundan dolayı vatandaşlık eğitimi kilise karşıtı bir görevi yerine getirmiştir. Ancak yine de vatandaşlık eğitiminde din etkisinin 1914’e kadar sürdüğü görülmüştür. Bu tarihten sonra ise “laik ahlak” kavramı güçlenmiş; iş, emek, dürüstlük, aile ve vatanseverlik değerlerini yüceltme merkezli bir ahlak eğitimi amaçlanmıştır. Ancak 1960’lı yılların getirmiş olduğu ekonomik refahın ve toplumsal barışın, vatandaşlık eğitimine verilen önemi azalttığı görülmüştür. Vatandaşlık eğitimi 1960’lı yıllarda ortaokullarda (college) neredeyse yok olmuştur. Öte yandan 1985’te vatandaşlık eğitimi ortaokullarda yeniden güçlenmeye başlamıştır (Audigier, 1999, s. 17). 1980’li yıllarda görülen ekonomik krizle birlikte işsizliğin artması, göçe bağlı toplumsal sorunların baş göstermesi, suç ve şiddet oranlarının yükselmesi vatandaşlık eğitimine verilen önemi arttırmıştır. 1980’lerin sonu ve 1990’ların başında vatandaşlık eğitimi birçok konferansta ve eserde tartışılmıştır. Yeni ekollerin ortaya çıkışı, okullarda meydana gelen suç oranlarındaki artış, öğrenci hareketleri ve göçler neticesinde meydana gelen sosyal problemler “iyi vatandaş” kavramına duyulan ilgiyi arttırmıştır. Bu durum vatandaşlık eğitiminin tekrar güncel bir konu olmasını sağlamıştır. Özellikle alınan göçler sonucunda toplumun daha kozmopolitik bir hal alması çeşitli sosyal problemlerin yaşanmasına sebep olmuştur. Bu sosyal problemlerin çözümü için vatandaşlık eğitimine başvurulmuş, hedeflenen vatandaş tipini yetiştirmek için vatandaşlık eğitimi araç olarak görülmüştür.

Ancak vatandaşlık eğitimine verilen önem artsa da bu eğitimin karakteristik özelliklerinin 20. yüzyılın başındaki eğitimden çok daha farklı olduğu görülmektedir. Vatan aşkı, ulusal onur, bölgesel ve kültürel değerlere yönelik ortak bir aidiyet duygusu geliştirmekten ziyade; diğerlerine saygı, şiddeti reddetme, tolerans ve toplum hayatını düzenli kılan kuralları kabul etme gibi hedefler ön plana çıkmıştır. Amaç artık birleştirmek, özel bir Fransız kimliği şuuru oluşturmak ve ortak bir akıl yaratmak olmuştur. Yurttaşların, farklılıklara rağmen birlikte yaşama yeteneğine sahip olmaları istenmiştir. “Fransız” kavramını kültürlerin mozaik bir yapısı olarak algılamaları hedeflenmiştir. Bunun için bu dönemde yazılan kitaplarda ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili dokümanlarda ulusalcı kavramlara pek fazla yer verilmediği görülmekle birlikte “Büyük Fransız Şanını” yücelten söylemler yer almamıştır. Bunun yerine vatandaşlık hak ve ödevleri, toplum hayatındaki kurallar ön plana çıkmıştır. Vatandaşlık eğitimi, ulus bilinci oluşturmaktan ziyade

Fransa’da yaşayan bütün insanlar için en ortak paydayı aramıştır. Ancak küreselleşme, aşırı özgürlükçü ekonomi modelinin getirmiş olduğu kriz, Hindistan ve Çin gibi büyüyen ülkelerin küresel anlamda oluşturduğu yeni baskılar, çevresel sorunlar, Avrupa Birliği oluşumunun ilerlemesi, teknolojinin ilerlemesi ile ortaya çıkan etik sorunlar, işçi göçlerinin artmasına dayalı problemler gelecekte önemli değişimler yaşanacağını habercisi olarak görülmektedir. (Galichet, 2005, s. 1-15).

Bütün Avrupa’da olduğu gibi Fransa’da da işçi göçleri ile birlikte Müslüman nüfusu artmış, sonraki yıllarda ülkede meydana gelen birtakım olaylar dini temelli ve laiklik karşıtı olarak görülmüştür. Fransa’da laiklik tartışmaları son yıllarda tekrar gündeme gelmekle birlikte bu durum yeni düzenlemelere yol açmış ve vatandaşlık eğitimine verilen önemi arttırmıştır. Yakın zamanda dönemin Milli Eğitim Bakanı Vincent Peillon 2012 yılında bir “laik ahlak” dersi önermiştir. Bu amaçla “Laik bir ahlak eğitimi için” raporunu sunmuştur. Bu rapor rehberliğinde “cumhuriyet okulunun yeniden kurulması için programlama ve değişim kanunu” 8 Temmuz 2013 tarihinde kabul edilmiş ve 2015 yılının eylül ayında yürürlüğe girmiştir. Cumhuriyet’in ilke ve değerlerinin yeni kuşaklara daha iyi aktarılması amacıyla “büyük okul seferberliği” başlatılmıştır. Bu tarihe kadar ilkokullarda ve ortaokullarda okutulmakta olan “vatandaşlık eğitimi (education civique)” ve liselerde okutulmakta olan “vatandaşlık, hukuk ve sosyal eğitim (education civique, juridique et sociale)” derslerinin yerini “ahlak ve vatandaşlık eğitimi (enseignement moral et civique)” (EMC) dersi almıştır. Ahlak ve vatandaşlık eğitiminin bu yeni programları önceki programlara göre daha geniş alana sahip olmuştur. İlkokul birinci sınıftan lise son sınıfa kadar bütün kademe ve sınıflarda uygulanmıştır. Ayrıca lise bitirme sınavı olan “baccalaureat” sınavında öğrenciler ahlak ve vatandaşlık eğitimi konularından sorumlu tutulmuştur. Günümüzde ilkokulda sınıf öğretmenleri, ortaokullarda tarih-coğrafya öğretmenleri, liselerde ise öğretmenlerden herhangi biri (çoğunlukla tarih-coğrafya öğretmenleri) bu dersleri vermektedir.

Daha önce de ifade edildiği gibi Fransa’da vatandaşlık eğitimi toplumsal problemlerin çözümü için daima bir çözüm aracı olarak görülmüş ve tarihi süreçte sürekli geliştirilerek yenilenmiştir. Bu nedenle oldukça kozmopolit bir nüfusa sahip olan, göç almaya devam eden ve çeşitli toplumsal problemlerle mücadele eden Fransa’da vatandaşlık eğitimi ile ilgili gelişmelerin takip edilmesi gerekmektedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı son olarak 2018 yılında güncellenmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde Fransa’daki vatandaşlık eğitimi ile ilgili güncel bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Öte

yandan çok sayıda ülke, başta eğitim olmak üzere pek çok alanda Fransa ile etkileşim halindedir. Bundan dolayı bu araştırma gibi Fransa'daki vatandaşlık eğitimini konu alan araştırmalar önemli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Vatandaşlık kavramı tarihsel bakımdan oldukça eskilere dayanmakta ve vatandaşlık kavramının gelişim süreci topluluklara göre farklılıklar göstermektedir. Bunun yanı sıra bütün toplumlar da yönetim ile birey arasında, hak ve sorumluluklar ile ilgili bir bağ daima olmuştur (İbrahimoğlu, 2014, s. 1). Bu hak ve sorumluluklar toplumdan topluma farklılık gösterse de her toplum kendince tanımladığı “iyi vatandaş” kavramına uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlamış ve bu amaca ulaşmak için çalışmalar yapmıştır. Ancak toplumların “iyi vatandaş” yetiştirme amacına yönelik yaptıkları uygulamalar zamanla değişebilmiştir. Tarihi süreçte siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel alanda meydana gelen gelişmeler, eğitim sisteminin dayandığı değerleri ve hedefleri de değiştirmiştir. Özellikle Avrupa’da 17. ve 18. yüzyıllarda vatandaşlık ile ilgili önemli gelişmeler meydana gelmiş ve bu gelişmeler bütün dünyayı etkilemiştir. Öte yandan, diğer kıtalardan gelen göçler ile Avrupa toplumlarında çok kültürlülük artmış ve bu durum Avrupa ülkelerinin vatandaşlık kavramı ve vatandaşlık eğitimine daha fazla odaklanmasını sağlamıştır. Bu ülkeler, sınırları içerisinde yaşayan bireyleri ortak değerler noktasında birleştirmeyi amaç edinmiştir (Costa-Lascoux, 1992, s. 73). Bu doğrultuda Avrupa ülkelerinden biri olan Fransa, hem Avrupa’da hem de bütün dünyada vatandaşlık konusunda öncü ülkelerden biri olmuştur. Fransa’nın vatandaşlık eğitimi konusunda öncü olmasının sebebi aydınlanma çağına dayanan felsefi birikime sahip olmasına dayandırılabilir. Bu durum üzerinde, temeli 1789 Fransız Devrimi’ne dayanan ve bütün vatandaşların eğitilerek iyi birer Fransız yurttaşı olmaları yönündeki amaç da etkili olmuştur (Zabun, 2018, s. 9). Bu bağlamda Fransa, okuldaki eğitimi ve vatandaşlık eğitimini her zaman ön planda tutmuş ve tartışma konusu haline getirmiştir. Öte yandan Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti eğitim sistemleri üzerinde Fransa’nın önemli etkileri olmuştur. Bu etki vatandaşlık eğitiminin düzenlenmesinde de görülmüştür. Dolayısı ile Fransa’da verilen vatandaşlık eğitiminin tarihsel sürecinin ve Fransa’daki ortaokullarda verilen vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumunun incelenmesi büyük öneme sahiptir. Bu araştırmanın temel amacı da Fransa’daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Fransa’daki ortaokullarda okutulan ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı ile ders kitapları incelenmiştir. Ayrıca Fransa’da devlet okullarında görev yapan, vatandaşlık

eğitimi derslerinden sorumlu olan ve Fransa’da vatandaşlık eğitiminin teorik boyutuna, ulusal çapta uygulanışına dair bilgi ve deneyim sahibi olan tarih coğrafya ğretmenlerinin dűşüncelerine başvurulmuştur. Öte yandan görüşme yapılan tarih coğrafya ğretmenlerinin ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde birer ders saati gözlem yapılmıştır. Hedeflenen bu çalışmalar ile Fransa ortaokullarında verilen vatandaşlık eğitiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Fransa’daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi ğretim programında vatandaşlık eğitimi; hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme bağlamında nasıl ele alınmıştır?
2. Fransa’daki ortaokullarda okutulan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında vatandaşlık eğitimi nasıl ele alınmıştır?
3. Fransa’daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimine yönelik tarih coğrafya ğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Fransa’daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinin işlenişı nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Fransa ile Türkiye köklü ilişkileri ve önemli bir ticari-ekonomik ortaklığı bulunan iki ülkedir. Türk-Fransız diplomatik ilişkilerinin başlangıcı 1483 yılına kadar dayanmaktadır. 1535'te kapitülasyon verilen Fransa, Osmanlı'da önemli bir ayrıcalık elde etmiştir. Türkiye-Fransa ilişkileri, 20 Ekim 1921 tarihinde imzalanan Ankara Antlaşması'na dayanmaktadır. İki ülke arasında siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkiler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Fransa'da yaklaşık olarak 800 bin Türk vatandaşı yaşamaktadır (mfa.gov.tr, 2019).

1789 Fransız İhtilali vatandaşlık anlayışına yeni bir boyut kazandırarak ulus devletlerin doğuşuna zemin hazırlamıştır. Modern anlamda vatandaşlık kavramının ortaya çıktığı Fransa, pek çok ülkeyle birlikte Türkiye'yi de etkilemiştir. Türkiye'de benimsenen laik ve toprak temelli vatandaşlık anlayışı bunun göstergesidir. Dolayısı ile küresel çapta büyük etkileri olan ve Türk eğitim sisteminin şekillenmesinde önemli rol alan Fransa'nın incelenmesi büyük öneme sahiptir. Bu araştırma ile Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimi incelenerek Türkiye'de uygulanan vatandaşlık eğitimine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Çalışma ile bu konuda ulusal ve uluslararası alanyazına zenginlik kazandırılmak amaçlanmıştır.

Fransız eğitimi ile ilgili Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde çok az sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. YÖK tez tarama merkezinde Fransız eğitimi ile ilgili toplam 37 adet tez mevcuttur. Bu tezlerin 14'ü doktora tezi, 23'ü ise yüksek lisans tezidir. Fransa vatandaşlık eğitimi ile ilgili ise sadece bir adet tez bulunmaktadır. Zabun (2018) tarafından hazırlanan bu tezde yalnızca ilkokul 4. sınıf vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programı incelenmiştir. Bunun dışında ilgili konuda tez veya tez dışındaki farklı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tarihi süreçte Fransa'da vatandaşlık ile ilgili gelişmeler, vatandaşlık eğitimine yüklenen görev ve vatandaşlık eğitimindeki uygulamalar bu ülkedeki vatandaşlık eğitimini araştırmaya değer kılmaktadır. Ayrıca bu araştırmada her ne kadar Fransa ve Türkiye vatandaşlık eğitimi karşılaştırılmasa da araştırmanın bulgularını okuyan ve Türkiye'de vatandaşlık eğitimini bilen araştırmacılar iki ülkeye dair bir karşılaştırma yapıp belli başlı çıkarımlarda bulunabileceklerdir. Ayrıca vatandaşlık eğitime dair bilgi edinmenin ötesinde; vatandaşlık eğitimi politikası, programlarda ve ders kitaplarında vatandaşlık eğitimi, okullarda vatandaşlık eğitiminin yeri gibi konularda bilgi edineceklerdir.

Fransa'daki tarih coğrafya öğretmenlerine ait görüşler ile Türkiye ve Fransa'nın vatandaşlık eğitimindeki benzerlik ve farklılıklarını görebileceklerdir. Bu bağlamda araştırma; Türkiye'de vatandaşlık eğitimi ile ilgili dersleri yürüten sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerine; sınıfta karşılaşılan öğretimle ilgili güçlükleri aşmada yardımcı olacak yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler konusunda seçenekler sunması bakımından önemli görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi alanı araştırmacılarına; Fransa'da vatandaşlık eğitimi politikasını derinlemesine sunacaktır. Bu çalışma program geliştirme ve ders kitabı hazırlama alanında çalışan yetkililere ve uzmanlara; vatandaşlık eğitimi programının ilk defa hazırlanması ve sonrasında geliştirilmesi sürecinde Fransa örneğini sunması ve Fransa'nın deneyimlerini aktarması açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Fransa'daki ortaokullarda okutulan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programı,
2. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Fransa'daki ortaokullarda okutulan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitapları,
3. Görüşme yapılan 9 (dokuz) tarih coğrafya öğretmenin Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşleri,
4. Bu öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi derslerinde yapılan 9 ders gözlemi ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada;

1. Katılımcıların konu ile ilgili gerçek görüşlerini ifade ettikleri varsayılmıştır.

1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar

Vatandaşlık: Vatandaşlık, siyasi ve coğrafi olarak bir topluluğa üye olma durumu biçiminde tanımlanmakla beraber; yasal statü, haklar, katılım ve aidiyeti de kapsamaktadır (Bloemraad, Korteweg & Yurdakul, 2008, s.153).

Vatandaşlık Eğitimi: Bireylerin yerel, ulusal ve uluslararası ilişkilerini kapsayan evrensel bir eğitimidir. Vatandaşlık eğitimi, gençlerin vatandaş olarak kendi rollerinin ve sorumluluklarının farkındalığını sağlayacak şekilde yetiştirilmesidir (Kerr, 1999, s.2). Başka bir tanıma göre de vatandaşlık eğitimi; öğrencilerin bireysel, yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde sosyo-politik gelişimi ile ilgili bir eğitim sürecidir (Osler ve Starkey, 1996; akt. Merey, Karatekin ve Kuş, 2012, s. 797).

Ders Kitabı: Herhangi bir derse ait bilgileri, öğrencilerin kendi kendilerine okuyarak sıralı ve doğru bir şekilde öğrenmeleri amacıyla, öğretim programına uygun bir şekilde ve özel bir amaçla hazırlanmış yazılı bir metindir (Demirkaya, 2013, s. 90).

Öğretim programı: Bireylere, okul içinde ve okul dışında kazandırılmaya çalışılan, planlanmış olan ve bir derse ait etkinlikleri içeren yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2015: 6).

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölüm, araştırma konusuna bağlı olarak şu alt başlıklar çerçevesinde ele alınacaktır: Vatandaşlık kavramı, vatandaşlık kavramının tarihsel temelleri, vatandaşlık yaklaşımları, vatandaşlık eğitimi, Fransa'nın tarihi, Fransa eğitim sistemi ve tarihsel arka planı, Fransa'da vatandaşlık eğitimi ve tarihsel arka planı, vatandaşlık eğitiminin Fransa eğitim sistemindeki yeri. Çalışmanın temel kuramsal çerçevesini oluşturan bu başlıklar, güncel tartışmalar ışığında aşağıda açıklanmıştır.

2.1.1. İnsan ve Toplum

İnsan; yaşamını kurmak, kurmuş olduğu bu yaşamı devam ettirmek, kimliğini oluşturmak ve özerkliğini kazanmak için diğer insanlara ihtiyaç duyar. Bu ihtiyaç, onu diğer insanlarla iletişim kurmak zorunda bırakır. Bu iletişim ise insanı zamanla şekillendirir. Çünkü insanın sosyal çevresinde belirli tutum ve davranışlara sahip diğer bireyler yer alır. Bu tutum ve davranışlar toplumun içerisinde yer alan bireyleri genel beklentiler doğrultusunda biçimlendirir. Dolayısı ile herhangi bir topluma aidiyet olgusu, içerisinde yer aldığı toplumun davranış şekillerini kazandığı, değer ve kurallarını içselleştirdiği anda belirir. Birey bu süreçte sadece alıcı ve pasif durumda değildir. İnsan, toplum içerisinde öğrendiklerine tepki vererek içerisinde bulunduğu toplumun şekillenmesinde rol alır ve bu süreç bireyin hayatı boyunca devam eder. Her toplum varlığını devam ettirmek ister ve bu sebeple kendine has özellikler ve normlar geliştirerek bunları gelecek nesillere aktarmak zorunda kalır.

Toplum, bireyler arasındaki ilişkileri düzenleyen ve kurumlar tarafından oluşturulan bir yapılandırma. Toplum davranış ve ilişkileri belirli normlara bağlanmış, varlığını uzun süre devam ettirebilen, fiziksel bir yere sahip olan ve belirli bir yaşam biçimini paylaşan insan topluluğudur (Coştu, 2009, s. 132). Diğer bir tanıma göre toplum, çok sayıda küçük grubun oluşturduğu insan kitlesidir. Bunlar aile, okul ve dernek gibi gruplar olabilmektedir (Kongar, 1985, İnceoğlu, 1993; akt. Gül, 2004, s. 224).

Toplumun varlığını devam ettirebilmesi içerisinde yaşayan insanları, üyelik niteliğine kavuşturması ile mümkündür. İnsanların bir topluma ait olabilmeleri, o toplumun ilke ve normlarını uygulamaları; değerlerini benimsemeleri ile ilgilidir. Bir toplumun özellikleriyle donanmış bireyler topluma bağlı kalabilir ve toplumun varlığını sürdürmek için

sorumluluklarını yerine getirebilirler. İnsan, içinde yer aldığı toplumun ilke ve normlarına uygun davranıp etkinliklerine katılarak toplumsallaşmaktadır. Bu nedenle insan gelişimi biyolojik olgunlaşma ve toplumsallaşma ile sağlanmaktadır (Gül, 2004, s. 224).

Toplumsallaşma ise genel olarak bireyin içinde bulunduğu toplumun kurallarını, değerlerini, tutumlarını ve dilini kazanması yönündeki etkileşim sürecini kapsar. Bu kültürel öğelerin kazanılması esnasında, bireysel kişilik oluşur ve şekillenir. Böylece toplumsallaşma sayesinde toplumun devamı ve bireyin gelişimi sağlanır (Gecas, 2000, s. 2855). Çünkü insanlar tutum ve davranışlar ile donatılmış olarak doğmazlar. Sahip oldukları tutum ve davranışları sonradan edinirler. Bu tutum ve davranışlar zaman içerisinde değişebilir ve yok olabilir. İnsan doğduğu zaman canlı ve cansız varlıkları ayırt edemez, bu varlıklara olumlu veya olumsuz tutum gösteremez. Ancak zaman içerisinde kendisine zarar verenlere olumsuz, mutluluk verenlere ise olumlu tutum geliştirir. Zaman geçtikçe canlı ve cansız varlıkları ayırt etmeye başlar ve insanları diğer canlılardan ayırır. Bu davranışı kazanmaya başladığı anda birey sosyal ilişkiler kurmaya başlar. Bu durum ise kişilik oluşumu ve toplumsallaşmanın belirli bir topluluk içerisinde olabileceğini kanıtlamaktadır. Çünkü bireyin tutum ve davranışlarının gelişiminde, sahip olduğu genetik ve biyolojik faktörlerin yanı sıra içinde yer aldığı sosyal ortamın özellikleri de etkilidir. Bu noktadan yola çıkarak davranışın, sosyal etkileşim ile şekillendiği söylenebilir. Bu doğrultuda toplumsallaşma, her toplumun değerlerinin ve kurallarının etkisi altında bireye, nesnelere ve olaylara yönelik nasıl bir tutum göstermesi gerektiğinin öğretildiği ve böylece bireyin içinde yer aldığı toplumun alışkanlık ve beklentilerine uygun davranışlar göstermesi süreci olarak tanımlanabilir (Çoştı, 2009, s. 133).

Bu bilgiler ışığında toplum ve birey kavramlarının birbirinden ayrılamaz olduğu görülmektedir. Birey toplumdan ayrılamaz çünkü diğer insanlarla etkileşim içinde kimlik ve kişilik kazanır. Aynı şekilde toplum da bireyden ayrılamaz çünkü toplum bireylerden oluşur ve bireysel akımın bir sonucudur.

2.1.2. Vatandaşlık Kavramı

İnsanlar bir arada yaşama ihtiyacı duymuş ve bu ihtiyaç doğrultusunda topluluklar oluşmuştur. Daha sonra toplum içerisinde yaşayan insanların birbirlerine zarar vermemeleri ve düzenin hâkim olması için devlet adı verilen otoriter yapılar oluşmuştur. Devlet, toplum içerisindeki düzenin varlığını devam ettirmek, bireyler arasındaki ilişkileri düzenlemek amacıyla kurallar geliştirmiştir. Bu kurallar bireyin bireyle ve bireyin devletle

olan ilişkilerini düzenlemiştir. Bu şekilde devlet, bireyler ile hukuksal bir bağ oluşturmuş ve bu bağa da *vatandaşlık (yurttaşlık)* adı verilmiştir. Türk Dil Kurumu (TDK) vatandaşlık kavramını; “vatanları veya vatan duyguları bir olan bireylerden her biri” olarak tanımlamıştır (TDK, 1998, s. 2473). Devlet vatanları bir olan bireylere birtakım hak ve sorumluluklar verir ve vatandaşlar da içerisinde yaşadıkları topluma aidiyet duygusu geliştirerek ortak vatan duyguları geliştirir.

Vatandaşlık kavramı tarihte olduğu gibi bugünün modern yaşamında da oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle Fransız İhtilali ile yükselen milliyetçilik ve ulus-devlet anlayışı vatandaşlık kavramının önemini daha da arttırmıştır. Vatandaşlık kavramı içerisindeki aidiyet duygusunun yeri ulus-devlet ile daha da güçlenmiştir. Ancak vatandaşlık kavramında aidiyetin yeri çok önemli olsa da tek başına vatandaşlık kavramını tanımlamaya yetmemektedir. Bu nedenle vatandaşlık kavramının tarihsel temellerinin incelenmesi bu kavramın daha iyi anlaşılmasını sağlayabilmektedir.

Vatandaşlık kavramı, köken olarak Antik Yunan’daki şehir devletlerini belirten “*cite*” ya da “*city*” kelimesinden türetilerek bu şehir devletlerine olan aidiyeti ifade eden “*citizen*” veya “*citoyen*” kelimesinden doğmuştur. Eski Roma’da, bir topluma ait olma olgusunu ifade etmek için “*civis*” ve “*civitas*” kelimelerinden türeyen “*citizen*” (vatandaş) kavramı kullanılmıştır. Görüldüğü gibi vatandaşlık kavramının kökeni çok eskilere kadar dayanarak Antik Yunan’a kadar gitmektedir. Latince *civis* ve Yunanca *polities* kelimelerinden türeyen vatandaşlık en genel anlamıyla “bir siyasi topluluğun üyesi” olarak tanımlanmaktadır (Şahbudak ve Ayan, 2011, s. 108-109). Siyasi bir kimlik olarak sahip olduğu niteliğe ise ancak Fransız Devrimi öncesi ulaşabilmiştir (Boineau, 1998, s. 109). Tarih boyunca herkes için genelgeçer bir niteliği ve içeriği olmamış, çoğunlukla teorik açıklamalar ile anlatılmaya çalışılmıştır. Bu sebeple vatandaşlık kavramı daha çok vatandaşlığın pratik geçerliliği ve sonuçları ile belirlenebilmektedir (Nomer, 2010, s. 18-19). Genel olarak vatandaşlık, bireyin devletle olan hak ve sorumluluk bağlamındaki ilişki bağını ifade etmektedir (Aybay, 2008, s. 4). Vatandaşlık kavramı, kişilerin devletten talep ettiği hakları ve devletin kişilere verdiği statü ve kimliği kapsamaktadır. Vatandaşlığın, hak kavramıyla olduğu kadar bir topluma ait olma düşüncesiyle de doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle vatandaşlık kavramı hem bireysel hem de toplumsal anlamlar içermektedir (Polat, 2011, s. 129). Batı’da modern anlamda vatandaşlık ise ulus-devlet çatısı altında bireyleri bir arada tutan eşitleyici bir kavram olarak nitelendirilmektedir (Soyarık, 2000, s. 1).

“Vatandaşlık” kavramı ilk olarak 1605 yılında “*hak ve ayrıcalıklara sahip, bir şehrin üyesi veya özgür kişisi*” anlamında kullanılmıştır. Latin dillerinde ise bu kavram “vatan” kelimesinden türemiştir (Cahit, 2004, s. 88; akt. Güzel Polat, 2010, s. 6). Genel olarak vatandaşlığın tanımı, “*birey ile devlet arasındaki hukuki ve siyasi bağ*” şeklinde belirtilmektedir (Güngör, 2016, s. 1). Milletlerarası Adalet Divanının 1955 yılında almış olduğu Nottebohm kararında “*tabiiyet*” kavramı, “*karşılıklı hak ve görevlerle birlikte menfaat, varlık, ilgi ve duygu dayanışması oluşturan hukuki ve toplumsal bir bağlılık*” olarak açıklanmıştır. Günümüzde vatandaşlık, “*bireyin, devlet ile arasındaki hak ve sorumluluk ilişkilerini karşılıklı olarak belirleyen hukuksal bir bağ*” olarak tanımlanmaktadır (Topuzkanamış, 2013, s. 15).

Bazı düşünürlere göre vatandaşlık kavramı, modern devletlerin oluşumuyla ortaya çıktığı için yeni bir kavram olarak nitelendirilebilir (Pehlivan, 2006, s. 37). Doğan’a (2012) göre vatandaşlık çoğunlukla “devletin düzenlediği şekilde hukuki statüyü elde eden fert ile devlet arasındaki hukuki bağ” şeklinde tanımlanmaktadır. Devletin, kendisine hukuki olarak bağlı olan bireyin hak ve özgürlüklerini koruyarak sorumluluklarını yerine getirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda vatandaşlık hem statü hem de kimlik olarak tanımlanmakla beraber hukuki bir ilişkinin yanı sıra hukuki bir statünün de adıdır (Kymlicka ve Norman, 2008, s. 207). Bu bağlamda vatandaş, belirli niteliklerle tanımlanmış, belirli bir yerle ve kurallarla sınırlandırılmıştır. Vatandaşlık, bireylere belirli bir toprak parçası üzerinde yaşama imkânı vererek bu yaşamı daha anlamlı kılmaktadır. Kimin vatandaş olacağına ve bu vatandaşın vatan toprağı üzerinde nasıl yaşayacağına karar veren unsur ise anayasadır (Ulutaş, 2014, s. 77).

Vatandaşlık hukuksal yönden değerlendirildiğinde bireyin kimlik olarak aidiyetini belirtmektedir. Diğer bir deyişle vatandaş, birey ile devlet arasındaki ilişkide bireyin devlet gözünden tanımını ifade etmektedir. Ancak bireye yüklenen hak ve sorumluluklarla bu kavram daha aktif hale gelmektedir. Vatandaşlık kavramı bazı düşünürlere için hukuki bir statü anlamına gelirken bazıları için aidiyet temelli bir kavramdır. Örneğin David Miller, eşit bir vatandaşlığın ancak “ortak aidiyet” ve “ortak kimlik” duygularının kurumsallaşması, bunun yanı sıra eşit hakların tanınması ile mümkün olabileceğini belirtmiştir (Kymlicka, 2016, s. 380). Vatandaşlık kavramının tarihi incelendiğinde ise hakların ilk olarak sadece kişisel ve sivil haklar noktasında yoğunlaştığı, zamanla siyasal ve sosyal hakların devreye girdiği, bu sayede vatandaşlık kavramının kapsamının genişlediği görülmektedir (Marshall, 1950, s. 37).

Vatandaşlık ve aidiyet kavramlarının birbirleriyle ilgili iki kavram olduğu yukarıda yer alan bilgiler ışığında anlaşılmaktadır. Çünkü vatandaşlık genel olarak bireyin herhangi bir devlete olan aidiyetini belirtmektedir. Aidiyet, kişinin içerisinde yaşadığı devleti kuran toplumun bir ferdi ve bir parçası olması durumunu anlatmaktadır (Erdem, 2011, s. 4). Birey herhangi bir devletin vatandaşlığına sahip olmasıyla o devletin hâkimiyetine girmektedir. Bir topluma ait olma duygusu ile yalnızlıktan kurtulabilmekte ve vatandaşı olduğu devletin korumasından faydalanabilmektedir (Karakaç, 2012, s. 27). Vatandaşlık, bireyi diğer ülkelerin vatandaşı olan yabancılardan veya herhangi bir ülkenin vatandaşlığına sahip olmayan vatansızlardan ayıran hukuki bir kavramdır. Bunun doğal bir sonucu olarak birey, hâkimiyeti altında bulunduğu devlete karşı birtakım hak ve sorumluluklara sahiptir. Ancak kişi bulunduğu ülkenin vatandaşlığına sahip değilse “yabancı” olarak nitelendirilmektedir (Erdem, 2011, s. 4).

Vatandaşlık kavramının oluşumu, sadece sık kullanımı ile değil aynı zamanda bu terime bağlı birçok boyutun ortaya çıkması ile gerçekleşmiştir. Çok sayıda yazar vatandaşlık kavramı üzerinde düşündüklerinde vatandaşlığın boyutları hakkında farklı fikirler ileri sürmüşlerdir. Vatandaşlık kavramının tarihi sürecinin ve bu kavramın ne ifade ettiğinin, neleri kapsadığının tam olarak anlaşılabilmesi için düşünürler tarafından ortaya atılan bu fikirlerin bilinmesi önemli görülmüştür.

Schnapper ve Bachelier (2000) vatandaşlık kavramının ilerleyişini “yeni kazanımların eskiye uyarlanması ve eskinin eksiklerinin giderilmesi” şeklinde betimlemiştir. Bu iki düşünür vatandaşlık kavramının gelişime açık bir kavram olduğunu ve vatandaşlık kavramını kartopuna benzeterek zamanla büyüyerek geliştiğini belirtmişlerdir. Onlara göre vatandaşlık kavramının gelişimi birbiri ardına gelen üç boyut ile oluşmuştur:

- a) Vatandaşlık, bireysel özgürlükleri ve hakları konu edinen hukuki bir kavramdır.
- b) Vatandaşlık, bireyin egemenlik haklarını konu edinen politik bir kavramdır.
- c) Vatandaşlık, bireyin sosyal bağlarını ve sosyal haklarını konu edinen sosyal bir kavramdır.

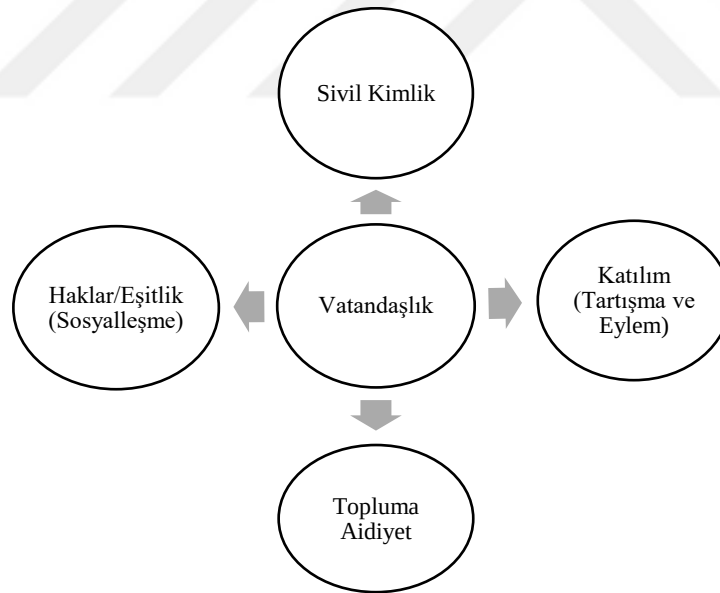
Schnapper ve Bachelier’e (2000) göre tarihi süreçte birbirini takip ederek var olan bu üç boyut vatandaşlık kavramına dâhil olmuş ve bu kavramın gelişimini sağlamıştır.

Marzouk, Côté ve Kabano (2000) da vatandaşlığın oluşumunda altı önemli boyutun olduğunu belirtmiştir. Söz konusu bu boyutları:

- a) Demokratik çerçeve boyutu
- b) Sorumluluklar boyutu
- c) Değerler boyutu
- d) Katılım boyutu
- e) Sosyal uyum ve barış boyutu
- f) Politik bir topluluğa aidiyet boyutu olarak sıralamıştır.

Weinstock (2000) vatandaşlık oluşumunun uygulama, hukuki ve kimliksel boyutlarının olduğunu belirtirken, Xypas (2003) vatandaşlığın ilk çağdan itibaren politik, hukuki, etik ve duygusal boyutları her zaman taşıdığını dile getirmiştir. Pagé (2001) ise vatandaşlığın dört tamamlayıcı boyut ile gerçekleştiğini belirtmiş ve bu boyutları:

- a) Sivil kimlik
- b) Haklar ve eşitlik
- c) Katılım
- d) Topluma aidiyet boyutu olarak sıralamıştır. Vatandaşlığın oluşumunda yer alan boyutlar arasındaki ilişkiyi aşağıdaki şekil üzerinde ifade etmiştir.



Şekil 2.1. Vatandaşlığın Oluşum Eksenini (Pagé, 2001)

Şekil 2. 1’de görüldüğü gibi Pagé’e (2001) göre vatandaşlık, şu iki kesişimin seyrinde oluşur ki bunlar; kimlik ve aidiyetlerin kesişimi ile toplumsallaşma ve katılımın kesişimidir.

Vatandaşlık kavramının boyutları üzerine düşünen yazarların ortaya arttıkları fikirlerin genel olarak topluca görülmesi bu kavramın içeriğinin ve oluşum sürecinin daha kolay anlaşılmasına yardımcı olacağından, vatandaşlık kavramına yönelik farklı teoremler Tablo 2.1.'de düzenlenmiştir.

Tablo 2.1. Vatandaşlığın Boyutları

Yazar	Boyutlar			
Weinstock	Pratik	Hukuki	Kimlik	-
Marzouk vd.	Katılım	Demokratik Çerçeve	Değerler	Bariş ve Sosyal Uyum
		Sorumluluklar		Politik Bir Topluma Aidiyet
Pagé	Politik ve Sivil Katılım	Hukuki	Ortak Kimlikle Özdeşleşme Aşaması	Sosyal Bir Gruba Aidiyet
Xypas	Politik	Hukuki	Etik	Duygusal
Karakteristikler	Demokratik olarak yönetmek ve yönetilmek	Kanunlara saygı, hukuku ve adaleti savunmak	Tartışma ile diğer bireylerin görüşlerini alarak genel çıkarları sağlamak	Birlikte yaşama duygusu ve aidiyeti hissetmek

Günümüzde çağdaş devlet anlayışının bir ürünü olarak görülen “vatandaşlık” kavramı, 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında dilimizde yerini almıştır. Toplum yaşamında yerini aldığı günlerden beri “vatandaşlık”, birey ile devlet arasında yasal düzeni oluşturan, bu düzenden meşruiyet kazanan bir kavram olarak değerlendirilmiştir. Çünkü vatan ve yurt kavramları birey ve devlet arasındaki ilişki bağlamında kilit noktada yer almaktadır. Vatandaşlık kavramı, devlet ile birey arasındaki ilişkinin somut göstergesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda devlet, vatandaşın temel hak ve özgürlüklerini tanır, korur ve güvence altına alır. Devletin bu sorumlulukları yerine getirmesi, hem devletin hem de milletin hâkimiyetinin temelini oluşturur. Vatandaşlık genel olarak devlet ile birey arasındaki bağı tanımlayan bir kavramdır. Ancak günümüzde dahi bu kavramın içeriği ve sınırları ülkeden ülkeye farklılık göstermekte ve vatandaşın kim olduğu sorusunun cevapları değişmektedir (Polat, 2011, s. 132).

Vatandaşlık, siyasi ve coğrafi bağlamda bir topluma üyelik olarak tanımlanmakla birlikte; yasal statüyü, hakları, sorumlulukları, katılım ve aidiyeti de kapsamaktadır. Bundan dolayı insanların vatandaş olarak sahip oldukları haklar ve sorumluluklar, devletlerin yönetim şekillerine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Devletler; vatandaşlara seçme ve seçilme, ifade özgürlüğü, çalışma ve eğitim hakkı, din ve vicdan özgürlüğü, gezi

ve seyahat hürriyeti gibi haklar verebilir. Öte yandan bu hakları devlet, her vatandaşına eşit derece de vermeyebilir (Levinson, 2014, s. 2). Bu hakların eşit derecede verilmemesi toplumda rahatsızlık yaratabilse de vatandaşlık durumu devam eder. Demokratik ülkelerde dahi vatandaşlar aynı haklara sahip olmayabilir. Örnek olarak İsviçre verilebilir. İsviçre, demokrasi ile yönetilen bir ülke olmasına rağmen, kadınlar seçimlerde erkekler ile aynı oy hakkına ancak 1971’de sahip olabilmişlerdir. Demokratik bir ülke olan Türkiye’de de erkeklerin zorunlu askerlik görevi bulunurken kadınların böyle bir sorumluluğu yoktur (Levinson, 2014, s. 2).

Vatandaşlığa sahip olma durumu ise dört farklı şekilde olabilmektedir. Ülkelerin bazılarında, bireyler doğum yerleri doğrultusunda vatandaşlık kimliği kazanabilmekte ve bu vatandaşlık türüne “jus soli” yani doğum yerine bağlı olarak verilen vatandaşlık denilmektedir. Bazı bölgelerde ise bireyler ailelerinin kökenleri doğrultusunda vatandaşlık hakkı elde edebilmektedir. Bu vatandaşlık türüne “jus sanguinis” adı verilmektedir. Bazı ülkeler ise soybağı ve doğum yerini tek başına yeterli bulmamakta ve her ikisini de esas alan “karma esas” vatandaşlık şeklini benimseyebilmektedir. Bunların yanı sıra bireyin doğum yeri ve aile bağı dışında uluslararası anlaşmalara bağlı olarak aldığı vatandaşlık türüne de “müktesep vatandaşlık” denilmektedir (Doğan, 2012, s. 45-47).

Gordon ve Stack’a (2007) göre vatandaşlık, çok sayıda anlam ve unsur barındıran karmaşık bir kavramdır. Vatandaşlık; eşitlik, özgürlük, bireysellik, haklar, özerklik, aidiyet, ödevler, kamu yararı kavramları da olmak üzere zamana ve yere göre değişiklikler gösterebilen unsurlar ve boyutlar grubudur. Bu düşünürlere göre vatandaşlık kavramı birey ve devlet ilişkisi bağlamında değerlendirilmelidir. Devlet sadece siyasal yönetim olarak düşünülmemelidir. Çünkü devlet ayrıca vatandaşlığın elde edilmesi, benimsenmesi ve düzenlenmesinde önemli bir yere sahiptir.

Banks (2008) vatandaşlık konusunda dört basamaklı hiyerarşik bir sınıflandırma düzenlemiştir. Bu sınıflandırma “resmi vatandaşlık, asgari vatandaşlık, aktif vatandaşlık, dönüştürücü vatandaşlık” şeklindedir. Marshall (1950) da vatandaşların üç çeşit hakka sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu haklar siyasal, sivil ve sosyal haklardır. Son zamanlarda meydana gelen değişimler ise vatandaşlık kavramına yeni anlam ve görevler yüklemiştir.

2.1.3. Vatandaşlık Kavramının Tarihsel Temelleri

Vatandaşlık kavramının tarihi temelleri Antik Yunan'a kadar dayanmaktadır. Ancak ortaya çıkışından beri büyük değişimler geçirmiştir. Bu kavram hem kurum hem de kavram olarak ilk defa Antik Yunan'da ortaya çıkmıştır. Yunan şehir devletlerindeki kabileler arasındaki mücadeleler ve mevcut zenginliğin dağıtılması hususlarında merkezde bulunmuştur. Atina'daki bu durum günümüz modern vatandaşlık anlayışının temelini oluşturmuştur. Çünkü Atina, vatandaşların yönetime katılmalarına fırsat veren katılımcı demokrasi niteliğine sahipti. Atina'da vatandaşlığın düzenlenmesi ise ilk defa Solon reformları ile olmuştur. Bu reformlar refah düzeyini temel alarak farklı farklı yurttaşlık tanımları yapmıştır. Gelir düzeyine göre yurttaşlar farklı katılım haklarına sahip olmakla beraber yüksek gelirli bireyler yönetimde daha fazla söz sahibi olmuştur. Solon reformları farklı sınıflardaki vatandaşları farklı oranlarda siyasete katarak uyumlu bir topluluk meydana getirmeyi hedeflemiştir. Solon reformları sınıf mücadelelerini önlemek ve toplum çıkarlarının sınıf çıkarlarından üstün tutulmasını sağlamak amacıyla düzenlenmiştir. Ancak bütün bu gelişmelere rağmen Antik Yunan'da vatandaşlık kavramı, sahip olduğu şehir devleti anlayışı ve sınıf farkları sebebi ile sınırlı boyutta kalmıştır (Marshall, 1950).

Aristoteles vatandaşlık düşüncesini ilk defa sistemli bir şekilde kavramsallaştırmak için çalışmıştır. Aristoteles'e göre yurttaşlık, erdem ve iyilik gibi değerler doğrultusunda polis için zaman ayıran, mülk edinebilen elitlere armağan edilen bir durumdur. Bu durum vatandaşlık kavramının elit yönünü vurgulayarak zenginliklerin paylaşılması hususundaki rolünü desteklemektedir. Antik Yunan, vatandaşlık konusunda sınıfsal ve elit bir anlayış benimsemiştir. Kadınlar, yabancılar, köleler ve işçiler vatandaş olarak görülmemiştir. Vatandaş olarak görülen grup sadece ayrıcalıklı elit bir kesimdir. Vatandaşlık kavramı küçük ve imtiyazlı bireyler topluluğu arasında eşitlik yönünden herhangi bir fark olmaksızın ortak eylemde bulunmayı ifade etmektedir. Bu kavram daha sonra ayrıcalıklı sınıf dışındaki insanların talepleri doğrultusunda gelişecektir (Reisenberg, 1992, s. 3-5).

Yunan şehir devletlerinde vatandaşlık kavramı, siyasi hayata katılma hakkı olan ve genel nüfusa bakıldığında azınlık sayılabilecek grupları ifade etmektedir. Çünkü nüfusun büyük bölümünü siyasi ve ekonomik anlamda hiçbir hakka sahip olmayan köleler oluşturmaktadır. Vatandaşlar siyasi alanda karar verme mekanizmalarına katılabiliyorken, sosyal ve ekonomik alanda bu haklara sahip değildir. Yunan şehir devletlerinden olan Atina'da, köleye, kadına ve yabancıya oy hakkı verilmemektedir. Yirmi yaşını tamamlamış erkeklere bu haklar verilmektedir (Göze, 1998, s. 5).

Roma'da vatandaşlık kavramı, daha geniş yönetimli bir siyasal yapıya aidiyeti ifade etmektedir. Ancak yine de siyasal hakların edinilmesi ve bu hakların kullanılması yönündeki engeller ortadan kalkmamıştır. Roma'da vatandaşlık kavramının gelişimi, *particiler* ve *plepler* arasındaki sınıfsal mücadelelere dayanmaktadır. Bu mücadeleler sonucunda vatandaşlığın soy esasına göre değil, özel mülkiyet ve konaklama durumlarına göre düzenlenmesi sağlanmıştır (Köker ve Ağaoğulları, 1998, s. 17).

Roma'da vatandaşlık kavramı sınıf mücadelelerinde uzlaştırıcı bir rol üstlenmiş ve ülkedeki mevcut zenginliklerin yeniden paylaşılması hususunda etkili olmuştur. Roma dışında olan toplumlara kendi benliklerini koruyarak kısmi de olsa vatandaşlık tanımış, tüm insanları birleştirmeyi amaçlamıştır. Böylece ilk defa vatandaşlık kavramının evrensellik niteliği ortaya çıkmıştır. Vatandaşlık kavramı Yunan'da siyasal, soyut ve elit bir kavram olarak yer alırken Roma'da siyasal manada değil daha çok hukuki bir korunma mekanizması rolü üstlenmiştir (Reisenberg, 1992, s. 73).

Roma'nın yıkılmasından sonra vatandaşlık kavramının önemi azalmış ve orta çağ ile bu kavram üzerindeki ayrıcalıklı anlayış yok olmuştur. Orta çağda Hristiyanlığın yayılması vatandaşlık kavramını da etkilemiştir. Asıl Hristiyan'ın sadece gökler ülkesinin vatandaşı olabileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Dünyevi anlamdaki vatan kavramı eski önemini kaybetmiştir. Senyörler ve vassallar arasındaki ilişki sebebi ile kişisel sadakat ilişkisine dönüşmüştür. İnsanların İsa, kilise ve kutsal topraklar veya senyörler için ölmesiyle onura kavuşabilecekleri düşünülmüştür. Hristiyanlık Antik Yunan vatandaşlık anlayışını reddetmiş, yeni bir toplum anlayışını oluşturmuş ve benimsemiştir. Dışlananların, kölelerin, alt sınıfların kendilerini diğer bireylerle eşit hissedecekleri bir toplum yaşamı yansıtmıştır. Hristiyanlık ile birlikte katılım, eşitlik, ortaklık kavramları da eski önemini kaybetmiş ve topluma aidiyet, devlete hizmet gibi değerlerin yerine içe dönük bir hayat biçimi gelişmiştir (Polat, 2011, s. 131).

Feodal dönemde ise toplumda çok katı bir hiyerarşik sistem görülmüş ve bu sistem gelenekçi bir anlayışla daha da köklenmiştir. Daha sonra (13. yüzyıldan itibaren) ulusal monarşiler güçlenmeye başlamış, buna bağlı olarak kilise ve feodalite bir zayıflama sürecine girmiştir. Bu durum vatandaşlık anlayışında büyük değişimlere sebep olmuştur. Böylece vatan kavramı, siyasi yönetimin uygulandığı coğrafya biçimiyle modern devlet kurgusu alanında yerini almış ve ulus devlet yapılanmaları ile bugüne gelmiştir (Erözden, 1997, s. 51). Genel anlamda değerlendirildiğinde, orta çağda kent devletlerinin büyümesinin modern vatandaşlık anlayışının oluşmasında çok büyük bir etkiye sahip

olduğu görülmüştür. Çünkü kentlerde yaşayan bireyler özerk olmak için çaba gösterecek ve kentlilik bilinci gelişecektir. Bu şekilde kentliler kentin yönetimine katılarak bu bilinci somutlaştıracaktır. Kentte yaşayanların kent yönetimine katılması cumhuriyetçi anlayışın kentlerde yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bu şekilde kent ve birey arasındaki bağ güçlenmiş, bireyin kent yönetimine katılması ile modern vatandaşlıkta yer alan hak ve statü kavramlarının temelleri atılmıştır. Orta çağda bulunan kentlerde ticaret artmış, ticaretle uğraşan bu sınıf kırsal bölgelerde bulunan zenginlikleri kentlere doğru taşımıştır. Böylece kentler daha da güçlenmiş ve özerk durumları sağlamlaşmıştır. Kentlerin, içerisinde yaşayan kentliler tarafından yönetilmesi düşüncesi özgürlük manasını içermekte ve cumhuriyet kavramı ile aynı anlama gelmektedir (Ağaoğulları ve Köker, 1998, s. 152).

Vatandaşlık kavramı 16. yüzyıl Avrupa'sında ciddi manada değişimler yaşamıştır. Bu dönemde monarşiler güçlenmiş ve ticaretin gelişmesiyle birlikte yeni pazarlar arayışı hızla artmıştır. Bu durum merkezi yönetimin güçlendirilmesi ve hukuki anlamda güvenliğin oluşturulması ihtiyacını arttırmıştır. Bu doğrultuda ürünlerin serbest dolaşımı, yönetimin daha merkezi bir hal alması ve iş bölümünün katılaşması sonuçlarını ortaya çıkarmıştır. Mutlak monarşiler egemenlik kavramının dini niteliklerden sıyrılarak daha dünyevi bir zemin kazanmasına neden olmuştur. Devletin oluşumunu ve devamını topluma bağlama, devlet kavramını neredeyse tanrılaştırma çabaları olmuş ve bu nedenle mutlak monarşiler karşısında vatandaşlık kavramı önemini yitirmiştir. Bundan dolayı mutlak monarşiler çağı, hem vatandaşlık kavramının erozyona uğramasına sebep olmuş hem de modern çağda oluşan vatandaşlık anlayışının temellerinin atılmasını sağlamıştır. Monarşiler vatandaşlık kavramının cumhuriyet ve katılım gibi niteliklerini kaldırmış ancak bunun yanı sıra devletin otoritesini güçlendirerek toplumun bu otoriteye tabi olmasını sağlayarak devlet ve toplum kavramlarını ayırtmıştır (Özkazanç, 2009, s. 252).

Vatandaşlık kavramı (citoyen-citoyenne) modern manada ilk defa Fransız Devrimi'nden sonra kullanılmıştır. Fransız Devrimi'ni yapanlar aristokrat üstünlüğün sona erdiğini ve eşitlik olgusunu vurgulamak amacıyla modern manadaki vatandaşlık kavramını kullanmışlardır. Vatandaşlık kavramı Fransız Devrimi'ne de zemin hazırlayan Aydınlanma Dönemi'nin bir ürünüdür. Aydınlanma 1688'de İngiliz Devrimi ile başlamış ve 1789 Fransız Devrimi ile doruk noktasına ulaşmıştır. Aydınlanma, Batı toplumlarında ticari ve siyasi gelişmelerle birlikte burjuvanın veya orta sınıfın ortaya çıkışı ile gerçekleşen sağlam temelli entelektüel bir harekettir. Aydınlanma İngiltere'de başlamış, Fransa'da güç kazanmış ve 20. yüzyılda birçok ülkenin modernleşmesinde temel etki alanı olmuştur.

Aydınlanma felsefesi, insan davranışının tek rehberinin din ve gelenek değil, akıl olduğunu savunmuştur (Cevizci, 2002: 9).

Avrupa toplumunun yaşamını yeni bir görüş ile oluşturma mücadelesi olarak nitelendirilen Aydınlanma Dönemi, Batı medeniyetinin tarihi süreçteki gelişimi ve değişiminin kültürel ve düşünsel bir çıktısıdır. Bu değişim, ilk olarak İngiltere’de kapitalizm olarak daha sonra da Fransa’da özgürlük akımı olarak varlığını devam ettirmiştir. Son olarak Almanya’da felsefi temellerini tamamlayarak bütün dünyayı etkileyecek modernleşme akımına dönüşmüştür. Bu dönemde vatandaşlık anlayışı bireylerin dünyayı algılama süreçlerinde akli temel almaları ve toplumun her alanına katılmaları ile gelişmiştir. Aydınlanma Dönemi’nin bir ürünü olarak daha önce “kul” olarak görülen insan, bu nitelendirmeden sıyrılarak özgür vatandaş olmuş ve özgür vatandaşlardan oluşan, ulus olarak isimlendirilen yeni bir toplumsal kavram ortaya çıkmıştır. Aydınlanma bu açıdan bakıldığında yeni tip vatandaşlar üretme mekanizması olarak değerlendirilmiştir (Çüçen, 2005, s. 26).

Aydınlanma Dönemi’nden sonra vatandaşların haklarının iyileştirilmesine yönelik gelişmeler yaşanmıştır. Kymlicka (1992) 18. yüzyılda vatandaşlığın her şeyden önce sivil hakların (onur ve eşitlik gibi) bir meselesi olduğunu belirtmiştir. 19. yüzyılda, vatandaşlık kavramı daha çok politik haklar ve politik vatandaşlık (oy verme hakkı ve seçimlerde aday olma hakkı) ile bağdaştırılmıştır. 20. yüzyılda ise, devreye sosyal haklar (sağlık ve eğitim hakkı gibi) girmiştir.

Vatandaşlık kavramı tarihi boyunca farklı dönemlerde farklı anlamlar barındırmıştır. Bir önceki dönemde ulus devlet anlayışı içerisinde anlam kazanmış olan yurttaşlık, bugün bu anlayıştan gitgide uzaklaşarak farklılıkları barındıracak şekilde sivilleşmeye yönelmiştir. Bu durumun en etkili sebeplerinden birisi küreselleşmedir. Küreselleşme vatandaşlık kavramına yeni anlamlar yüklemiş ve ülkeleri bu alanda yeni arayışlar içerisine girmeleri konusunda zorlamıştır. Buna rağmen her ne kadar ulus devlet anlayışından sıyrılmaya yönelik çalışmalar olsa da ulus devlet hala varlığını etkili biçimde sürdürmektedir. Küreselleşme ve ulus devlet arasındaki bu mücadele vatandaşlık kavramının önemini daha da güçlendirmiştir (Gündüz ve Gündüz, 2007, s. 6).

Küreselleşme ile beraber uluslararası anlaşmaların gücü artmış, küresel çapta birlikler kurulmuş, ülkeler bu anlaşmalara ve birliklerin kararlarına çoğunlukla bağlı olmak zorunda kalmıştır. Bu durum ülkelerin ulusal statülerini aşmalarına sebep olmuştur. Bu duruma

lkeler arasındaki Şiddetli gçler de eklenince ulus devletlerde bulunan klasik vatandaşlık anlayışı değişmiştir. Zamanla aynı anda farklı ülke vatandaşlıklarına sahip olma durumu dahi ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra bugün küresel vatandaşlık, ekolojik vatandaşlık, yeni cumhuriyetçi vatandaşlık, çok kültürlü vatandaşlık, Avrupa vatandaşlığı, radikal demokratik vatandaşlık gibi değişimlere bağlı şekilde değişik czmler ve tanımlanmaya calışılan vatandaşlık türleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca sivil vatandaşlık, sanal vatandaşlık, ortak vatandaşlık, bilimsel vatandaşlık, tüketici vatandaşlık, küresel vatandaşlık, kültürlerarası vatandaşlık, gcl demokratik vatandaşlık, militan vatandaşlık, katılımcı vatandaşlık, anayasal vatandaşlık, aktif vatandaşlık, evrensel vatandaşlık, cinsyansız vatandaşlık, ırkyansız vatandaşlık, teknolojik vatandaşlık, mümin vatandaşlık gibi türler de bulunmaktadır (Esendemir, 2008, s. 28).

Vatandaşlık kavramı ile ilgili güncel görüş daha çok vatandaşların dev ve sorumluluklarını konu edinmiştir. Vatandaşlık kavramı bugün, fikir ayrılığını hoş görmeyen düzenlemeleri reddeden yeni yollar arayışında ve tartışmalar ortamında pratik edilmektedir. Vatandaşlık anlayışı günümüzde, kanunlara boyun eğmeyi ve kurumlara saygıyı değil, daha ck demokrasiyi ön plana cıkarmaktadır. Bu anlayış toplumda eleştiri kültürünün bulunması gerektiğini ifade etmektedir (Bourgeault, 2005, s. 143). Kurallara ve kurulu düzene uymaktan daha ck, diğer seçeneklere başvurmayı ve eleştirel düşünmeyi zendirmektedir. Bu durum Greklerin taslak denilebilecek şekilde oluşturdukları katılım görüşünün yeniden tanımlanmasıdır. Bu ise vatandaşlık anlayışı bağlamında insanları ve toplumları bölmekten ziyade bu kavrama yeni boyutlar kazandırılmasını sağlamıştır. Tarih boyunca vatandaşlık kavramı üzerinde farklı farklı görüş ve dşnşler ortaya çıkmış, bu görüş ve dşnşler onun gelişimine büyük katkı sağlamıştır.

2.1.4. Vatandaşlık Yaklaşımları

Antik Yunan'dan bugüne kadar vatandaşlık kavramının hem kavramsal anlamına hem de ortaya cıkışı ve gelişim sürecine önem verilse de toplumdaki rolü hiçbir zaman genelgeçer bir netlik kazanamamıştır. Özellikle sanayileşme, bilgi ve iletişim teknolojisindeki hızlı ilerlemeler, küreselleşme ve yaşanan kitlesel gçler gibi faktörlerden dolayı vatandaşlık kavramına yüklenen anlamlarda da birtakım değişiklikler yaşanmıştır. Ancak bunlara rağmen siyaset felsefecileri genel olarak vatandaşlık kuramları üzerinde birleşmişlerdir. Bu bölümde farklı vatandaşlık kuramları ele alınacaktır.

2.1.4.1. Liberal Vatandaşlık

Vatandaşlık konusunda akla gelen ilk isimlerden olan Marshall, tarihsel açıdan vatandaşlığın üç farklı eksenin kesişmesiyle meydana geldiğini belirtmektedir. Bu eksenleri ise medeni haklar, siyasal haklar ve sosyal haklar eksenini sıralamıştır. Medeni haklar eksenini; bireysel özgürlük, konuşma özgürlüğü, düşünce ve inanç özgürlüğü, mülk edinme ve adalet hakkı gibi hak ve özgürlüklerden oluşmaktadır. Siyasal haklar eksenini; toplum içerisindeki bireylerin seçen ve seçilen sıfatlarıyla siyasal karar alma sürecine katılımını içermektedir. Sosyal haklar ekseninde; eğitim, sağlık, ekonomik refah ve sosyal güvenlik gibi haklar yer almaktadır. Bu haklar bireye çağdaş bir insan olarak yaşayabilme olanağı sunmaktadır. Marshall, yönetim sistemlerinde yer alan kurumların iç içe geçmiş olmasından dolayı başlangıçta bu eksenleri birbirinden ayırmanın zor olduğunu ileri sürmektedir (Marshall, 1950, s. 6-7). Marshall, medeni hakların 18. yüzyılda, siyasal hakların 19. yüzyılda, sosyal hakların ise 20. yüzyılda geliştiğini ileri sürmektedir (Marshall, 1950, s. 14). Marshall'dan sonra neredeyse bütün vatandaşlık kuramcıları, kendi açıklamalarını Marshall'ın bu sınıflandırmasına dayanarak yapmışlardır. Bu nedenle Marshall, en önemli vatandaşlık kuramcılarında biri olarak görülmektedir. Bu açıdan Marshall'ın bu tasnifi, liberal vatandaşlık anlayışının temelini oluşturmaktadır.

Liberal vatandaşlık kuramı bireyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Bu kuramın felsefi temellerini Thomas Hobbes, John Locke ve Adam Smith gibi düşünürlerin fikirleri oluşturmaktadır. Liberal vatandaşlık anlayışı devletin bütün bireylere eşit haklar sunarak onların aidiyet duygusu kazanmasını hedeflemektedir. Liberal vatandaşlık kuramı vatandaşların temel hak ve özgürlüklerinin korunması ve bireysel özgürlüklere önem verilmesi ilkeleri üzerine dayandırılmaktadır. Liberal vatandaşlık yaklaşımında öncelik devlet ve toplumdan ziyade bireye verilmektedir. Çünkü bu yaklaşıma göre birey toplumun bir sonucu değil toplum bireyin sonucudur ve birey içerisinde yaşadığı toplumdan önce var olmuştur. Liberal vatandaşlık kuramı devlet-toplum-birey ilişkisinde önceliği bireyden yana vermektedir. Liberal vatandaşlık anlayışında birey, diğer bireylerin hak ve özgürlüklerini kısıtlamadığı sürece istediğini yapmakta özgürdür. Bu yaklaşıma göre doğanın bir kanunu olan mülkiyet edinme hakkı en temel haklardan birisi olarak kabul edilmekte ve özgürlükle aynı derecede önemli görülmektedir (Üstel, 2008, s. 59).

Liberal kuramda vatandaşlık bir statü olarak bulunmaktadır. Liberal vatandaşlık yaklaşımı bireyin statüsünü devlete karşı korumayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşıma göre bireyin hakları doğal ve insanidir. Marshall'ın halk temelli bir biçimde ileri sürdüğü

vatandaşlık liberal yaklaşımı yansıtmaktadır. Medeni, sosyal ve siyasal haklar olarak sınıflandırılan bu haklar, uzun zaman süren mücadeleler neticesinde modern bir vatandaşlık anlayışı meydana getirmiştir. Bu nedenle bu haklar bireyin varlığını güçlendiren ve özgür bireyler olarak yaşamalarını sağlayan haklar olarak görülmektedir (Oldfield, 2005, s. 96).

Liberal yaklaşıma göre devlet, sivil toplumun bazı niteliklerine sahip olsa da temelde ondan ayrılmaktadır. Devlet de tıpkı sivil toplum gibi çıkar amaçlı kurulmuştur. Fakat sivil toplum, gönüllü olarak oluşturulan bir kurumken zora dayalı ve zorunlu bir kurum olarak oluşmaktadır. Çünkü devlet, üyelerinin yaşam ve ölümleri konusunda tasarrufta bulunma hakkına sahip olması sebebiyle zora dayalıdır. Bireylerin vatandaşlık durumları, tamamıyla devletin iradesinde olduğu için devlet zorunlu bir kurumdur (Üstel, 2008, s. 59). Devlet ordu, polis ve ceza yargısını elinde bulundurur. Devlet, bunları yasal zor kullanma aracı olarak kullanır ve tekelleştirme amacıyla ülke barışını ön plana çıkarır. Liberal vatandaşlık yaklaşımının amacı bireyi, zor kullanma gücünü elinde bulunduran devlete karşı korumak, hak ve özgürlüklerini güvence altına alarak onu özgürleştirmek ve tek başına bir birey olarak nitelendirmek olmuştur (Habermas, 2010, s. 16).

Liberal vatandaşlık kuramında, hak ve sorumluluklar bağlamında önceliği vatandaşın hakları oluşturmaktadır. Bu durum, liberal görüşün genel düşüncelerine uygun bir yaklaşımdır. Çünkü liberalizm bireyi merkeze alan bir felsefeye dayanmaktadır. Liberalizm bireyi kendi hayat planını yapma, yargılama, inceleme ve gözden geçirme konularında düşünsel becerilere sahip bir benlik olarak görmektedir (Üstel, 2008, s. 64). Liberal anlayış bireyin yaşamının dışarıdan müdahale ile belirlenmesine karşı çıkmaktadır. Liberal vatandaşlık yaklaşımına göre birey, kendisi için neyin uygun olduğunu neyin uygun olmadığını bilecek durumdadır. Bu yaklaşıma göre birey, karar alabilen, tercih yapabilen, haklarını elinde bulundurabilen ve muhasebe yapabilen bir benliktir. Birey kendi yararını en üst düzeyde gerçekleştirebilecek durumdadır. Dolayısı ile ona tercih dayatmak doğru bir yaklaşım değildir ve kabul edilemez. Liberal vatandaşlık kuramına göre devlet, bireylerin iyi bir hayat sürmesi için gerekli imkânları sunmalı ancak müdahale etmemeli ve tarafsız kalmalıdır. Toplum, birey için alternatifler oluşturmalı, sosyal kurumları en yararlı olacak şekilde yapılandırmalıdır. Ancak bireysel özgürlükler toplum yararına feda edilmemelidir. Çünkü bir toplumun bütün üyeleri, tanımlanmış ve herkes için genelgeçer iyi bir yaşam anlayışını paylaşmazlar. Liberal vatandaşlık yaklaşımına göre bu oldukça doğal bir kabuldür. Çünkü iyi yaşam herkese göre farklılık gösterebilmektedir. Ancak bu durum

toplumsal kargaşaya sebebiyet vermemektedir. Çünkü liberal vatandaşlık kuramına göre birey, haklarını başka bireylerin hakları tarafından sınırladığını bilecek kapasitededir. Yani birey haklarının sınırlarını bilecek donanımına sahiptir (Gunsteren, 1998, s. 17).

Liberal vatandaşlık kuramında tüm vatandaşlara eşit durma anlayışı yer almaktadır. Bu yaklaşım devletin tarafsızlığını güvence altına alarak farklı sosyal, siyasal, kültürel, etnik, dinsel ve mezhepsel özelliklere sahip insanları, onların bu özelliklerine müdahale etmeden benimsemesi gerektiğini savunmaktadır. Liberal vatandaşlık kuramına göre devlet bütün bireylere eşit yaklaşarak bütünsel genellemeler ve dayatmalar yapmamalıdır.

Liberal vatandaşlık teorisine birtakım eleştiriler yöneltilmiştir. Bu eleştirileri ise iki noktada derlemek mümkündür. İlki insanların birbirlerinin olumsuz etkisinden nasıl korunacaklarının ve çıkarları çatıştığı durumda nasıl bir çözüm yolu bulunacaklarının yeterince açıklanamaması ve bu konunun boşlukta kalmasıdır. İnsanlar normal zamanda iyi ilişkiler kursa da herhangi bir çıkar çatışması durumunda birbirlerini ezebilmektedirler. Bu nedenle bireyciliğin aşırı faydacı hal alması çok sağlıklı bir yaklaşım olmamaktadır. Bu noktalar bireyler arasındaki ilişkiyi düzenlemenin o kadar da kolay olmadığını göstermektedir. Liberal vatandaşlık kuramına yöneltilen ikinci eleştiri ise bireylerin ve sahip oldukları düşüncelerin şekillenmesiyle ilgilidir. Çünkü özgür kılınan birey, tercih ve menfaatlerini etik olmayan yollardan elde edinebilir. Bireyin farklı yollardan elde ettiği bilgi yanlış, manasız ve öfke içerikli olabilir. Bu gibi durumlarda bireyin düşüncelerine, davranışlarına ve tercihlerine saygı duyulacak mı ve devlet ne yapacak gibi sorular sorulmaktadır. Bu eleştirilere liberal vatandaşlık anlayışı çerçevesinden yanıt verebilmek zordur (Gunsteren, 1998, s. 17-18).

Liberal vatandaşlık kuramında bireye çok güvenilmesi, bu anlayışın güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulmasında kilit noktadadır. Şüphesiz bu teori bireysel hak ve özgürlüklerin arttırılması, devlet-birey ilişkilerinde bireyin kimliğinin, hak ve özgürlüklerinin korunması noktasında büyük öneme sahiptir. Ancak siyasal düşünürler aynı bireyin, topluma karşı sorumlu bir birey olma, dayanışma, fedakârlık ve sadakat gibi özelliklere sahip olmada güçlük yaşayabileceğini dile getirmekte ve bu açıdan liberal vatandaşlık anlayışını eleştirmektedir. Siyasal düşünürler bu yaklaşımın barış ve huzur dönemlerinde faydalı olsa da afet, savaş ve kıtlık gibi kriz dönemlerinde katkı sağlamayacağını dile getirmektedir.

2.1.4.2. Toplulukçu Vatandaşlık

Yukarıda da görüldüğü gibi liberal vatandaşlık anlayışı genel olarak birey ve bireyin özgürlüğü üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşıma yönelik olarak yapılan eleştiri ve itirazların bir ürünü olarak değerlendirilebilecek diğer bir vatandaşlık yaklaşımı da toplulukçu vatandaşlık yaklaşımıdır.

Charles Taylor, Michael J. Sandel, Alasdair MacIntyre, Michael Walzer, Daniel A. Bell, Benjamin Barber gibi kuramcıların vatandaşlık meselesine getirdikleri yorumlar toplulukçu vatandaşlık kuramını oluşturmaktadır (Delanty, 2000, s. 291). Bu isimler liberalizmi, bedenden ayrılmış olan bir benliği savunmakla çevre ve şartlardan soyutlanmış benliğe dayanmakla toplumu oluşturan temel ilkelerin eksikliğiyle ve bireye ilişkin cılız bir anlayışla suçlamışlardır (Üstel, 2008, s. 64). Toplulukçu vatandaşlık yaklaşımını savunan düşünürlerin çoğu için liberalizmin sorunu, bireyselliğidir. Bu düşünürlere göre liberaller, benimsedikleri kuramı bireysel hak ve özgürlükler üzerine kursalar da bireysel özgürlüklerin ve iyiliğin, sadece toplum içerisinde mümkün olduğunu unutmaktadırlar (Kymlicka, 2016, s. 296).

Toplulukçu vatandaşlık anlayışına göre, toplumun ortak pratikleri, değerleri, gelenekleri ve anlayışları bulunmaktadır (Üstel, 2008, s. 64). Bu faktörler toplumun ortak faydalarını oluşturmaktadır. Toplulukçu vatandaşlık kuramına göre insanlar, bireysel olmaktan daha çok, kendi kimliklerini tamamlayan toplumun birer parçasıdır. Toplumdan bağımsız bir birey anlayışı, yaşanabilir ve kaliteli bir toplum için elverişli bir ortamın oluşmasına sağlıklı bir zemin oluşturmamaktadır.

Toplulukçu vatandaşlık yaklaşımı vatandaşlık kavramını, siyasal tartışma ve karar alma süreçlerine katılım çerçevesinde tanımlamaktadır. Liberal vatandaşlık anlayışı gibi toplulukçu vatandaşlık anlayışı da hak ve özgürlükler konusuna yer vermekte, ancak bu hak ve özgürlüklerin siyasal toplum çerçevesinde tanımlanması ve bireylerin siyasal hayata aktif şekilde katılması gerektiği görüşünü benimsemektedir (Miller, 1995; akt. İkinci, 2016, s. 13).

Toplulukçu vatandaşlık kuramına göre vatandaşlığın temeli kültürel olarak tanımlanan topluluktur. Bu yaklaşıma göre vatandaş olarak nitelendirilebilmek için tarihsel olarak gelişmiş bir topluma ait olmak gerekmektedir. Bu yaklaşıma göre birey, toplum için kabul edilebilir sınırlar dâhilinde kaldığı sürece sorumlu davranmış olur ve vatandaş olmayı hak eder. Toplulukçu vatandaşlık yaklaşımında birey, ahlaki bir unsur olarak değerlendirilir,

onun toplumsal ve kültürel yapıdan bağımsız olmadığı düşünülür. Çünkü toplumsal vatandaşlık anlayışına göre bireye öznelliğini, kimliğini ve yaşama amacını aşıl原因 içerisinde yaşadığı toplumdur (Delanty, 2000, s. 292).

Toplulukçu vatandaşlık anlayışı liberal vatandaşlık anlayışından genel olarak üç noktada farklılık göstermektedir. Bunlardan ilki, toplulukçu vatandaşlık yaklaşımında bireyin sorumluluklarının haklarından önce gelmesidir. Bu yaklaşım, bireyin sınırları içerisinde yaşadığı ülkenin insanlarına karşı olan sorumluluğunun diğer insanlara karşı olan sorumluluğundan daha önemli olduğu görüşünü benimsemektedir. Bu sebeple bu anlayışta toplumun sahip olduğu hâkim kültür önemlidir ve çok-kültürlülüğe karşı çıkmaktadır. İkinci fark olarak toplulukçu vatandaşlık kuramı kimlik ve aidiyete büyük önem vermektedir. Bireyin içerisinde yaşadığı topluma aidiyet hissetmesi ve bunu davranışlarla göstermesi beklenmektedir. Bu yaklaşıma göre insanlar içerisinde yaşadıkları toplum tarafından şekillendirilirler. Toplum, bireyleri hedeflediği şekilde yetiştirerek yok olmaktan kurtulur ve varlığını devam ettirebilir. Bu sebeple toplumun benimsediği yaşam şeklinin dışına çıkma toplumsal bozulma olarak görülmektedir. Son olarak toplulukçu vatandaşlık yaklaşımı iyi bir hayat kavramına büyük önem vermektedir. Bu yaklaşıma göre “iyi” kavramı, toplumun belirlemiş olduğu ölçütlerden meydana gelmektedir. Bu nedenle iyi bir yaşam için bütün bireylerin üzerine düşen sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu yaklaşıma göre toplumun belirlemiş olduğu iyi hayat tarzı desteklenmeli, bireysel iyi yaşam anlayışları ise sınırlandırılmalıdır (Gunsteren, 1998, s. 18-19).

Toplulukçu vatandaşlık yaklaşımının amacı, liberal düşünce sisteminin geliştirmiş olduğu bireyciliğin olumsuz etkilerine karşı toplum ruhuyla hareket eden, görev ve sorumluluklarının bilincinde, etkin ve yetkin, katılımcı vatandaş idealini yeniden sağlamaktır (Gündüz ve Gündüz, 2007, s. 26). Toplulukçu vatandaşlık yaklaşımının ayırt edici temel kavramı politik toplum kavramıdır. Bu kavramı, devleti oluşturan kültürel ve tarihsel gelenekler ile açıklayarak derinleştirmişlerdir. Toplum ve devleti ön planda tutarak yönetime katılmanın gerekliliğini savunmuşlardır (Delanty, 1997, s. 291).

2.1.4.3. Cumhuriyetçi Vatandaşlık

Cumhuriyetçi vatandaşlık yaklaşımının felsefi temellerini Aristo’nun siyaset felsefesi oluşturmuş, Machiavelli ve Rousseau gibi düşünürler ise bu yaklaşımın felsefi temellerini

geliştirmiştir. Bu açıdan cumhuriyetçi vatandaşlığın kökenleri Rönesans'ın cumhuriyetçi geleneğinde ve Alman romantizmde bulunabilmektedir (Heater, 2007).

Liberal vatandaşlık yaklaşımında birey önemli görülürken cumhuriyetçi vatandaşlık yaklaşımında ise topluluk temelli birey önemli görülmektedir. Bu noktada bir anlayış farklılığı bulunmaktadır. Bireylerin yapmaları gereken birtakım görevleri vardır ve bu görevleri yerine getirerek toplulukta vatandaş olarak yer almaktadırlar. Bu nedenle vatandaştan beklenen liberal anlayışta olduğu gibi pasif bir statü değildir. Cumhuriyetçi vatandaşlık kuramında birey, içerisinde yaşadığı topluma hem siyasal hem de sosyal olarak katılım sağlayıp aktif olmaktadır. Vatandaşlar yaşanabilir bir toplum olma hedeflerini gerçekleştirmek ve toplumun devamını sağlamak için görevlerini en iyi şekilde yapmalıdırlar. Bu nedenle ülke yönetimi gelecek nesilleri bu doğrultuda yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Oldfield, 2005, s. 98).

Cumhuriyetçi vatandaşlık yaklaşımı liberal ve toplulukçu vatandaşlık anlayışlarının eksik yanlarının olduğunu ileri sürmektedir. Bu kurama göre birey içerisinde yaşadığı toplumu ve vatandaşı olduğu devleti sevmeli onlara katkıda bulunma sorumluluğunu hissetmelidir. Cumhuriyetçi vatandaşlık yaklaşımında değinilmek istenen temel nokta siyasi partilere üye olma yoluyla siyasi hayata katılma ve oy kullanma gibi davranışları yerine getirmektir. Bu yaklaşımın liberal vatandaşlık kuramından farkı bireysel özgürlüklere gerektiğinde devletin müdahale edebileceğini savunmasıdır. Bu noktada liberal anlayıştan ayrılmaktadır. Cumhuriyetçi anlayış, hak ve özgürlüklerin devam edebilmesi için gerektiğinde devletin vatandaşlarına müdahale edebileceği görüşünü savunmaktadır (İkinci, 2016, s. 14).

Cumhuriyetçi kuramda vatandaşlık; politik topluma, ulusa olan bağlılık ve aidiyet anlamında değerlendirilmektedir. Cumhuriyetçi vatandaşlık kuramı, vatandaşların belli sorumluluklarının olması gerektiğini savunmaktadır. Cumhuriyetçi kuram, toplum temelinden hareket ederek bireyler arasındaki toplumsal bağların ortak bir hayat tarzını paylaşmaya dayalı olduğu anlayışını benimsemektedir. Kamu hizmeti bireylere vatandaş olma duygusunu yaşatır. Cumhuriyetçi vatandaşlık yaklaşımında bireyler topluma göre öncelik taşımamaktadır. Çünkü cumhuriyetçi yaklaşım politik yaşamın merkezine toplumu yerleştirmektedir. Adanma, devlet adamlığı, cesaret, disiplin gibi değerler cumhuriyetçi vatandaşlık yaklaşımı için vazgeçilmezdir. Cumhuriyetçi vatandaşlık yaklaşımında toplum-birey ayrımı toplulukçu vatandaşlık yaklaşımına göre daha keskindir. Bu yaklaşımda

vatandaşın erdemli olması ve devletine sadakatle bağlı olması vatandaş olmanın en önemli gereğidir (Caymaz, 2008, s. 5).

Tamamen militarist bir dil kullanan cumhuriyetçi vatandaşlık yaklaşımı, siyasal yaşamda askeri değerleri öncelikli görmeleri sebebiyle eleştirilmiştir. Ticarete ve ekonomiye gerekli önemi vermemiş olması ve bireysel yaşamı yeterince desteklememesi cumhuriyetçi vatandaşlık yaklaşımının bir diğer eleştirilen yönünü oluşturmaktadır. Cumhuriyetçi anlayış genel olarak tek yanlı ve erkek egemenli olması sebebiyle eleştirilmektedir (Gunsteren, 1998, s. 15).

Cumhuriyetçi vatandaşlık yaklaşımında ulus-devlet, savaşçı bir devlet olarak görülmektedir. Savaşçı ulus-devlet, vatandaşlarına toplumsal ortaklığın devam etmesi için yaşamlarını tehlikeye atma görevi yüklemektedir. Fransız Devrimi'nden bugüne zorunlu askerlik görevi, vatandaşlık haklarının bir başka yönü olarak ortaya çıkmıştır. İnsanların, vatanları için savaşmayı ve hatta ölmeyi göze almaları, milliyetçi bilincin ve cumhuriyetçi yaklaşımın korunduğunun bir göstergesidir (Habermas, 2010, s. 23).

2.1.4.4. Küresel Vatandaşlık

Bugün gerçek anlamına kavuşan küresel vatandaşlık kavramının tarihi Antik Yunan'a kadar dayanmaktadır. Küresel vatandaşlık kavramının ortaya çıkışı Diyojen'in "Ben bir dünya vatandaşıyım." sözüne dayandırılmaktadır. Diyojen'den sonra stoacılar da küresel vatandaşlık kavramı kullanmıştır. Bununla birlikte burada kullanılan vatandaşlık kavramı, herhangi bir yasal özellik ve statü barındırmamakta mecazi olarak kullanılmaktaydı. Stoacıların en önemli düşünürlerinden biri olan Justus Lipsuis dünya vatandaşlığı idealini dile getirebilmek için "Bütün dünya bizlerin ülkesidir." sözünü söylemiştir. Yine aynı şekilde Sokrates de ona nereli olduğu sorulduğunda "Ben evrenin bir vatandaşıyım." şeklinde cevap vermiştir. Daha sonra ise Fransız Devrimi, küresel vatandaşlık kavramının oluşumuna büyük katkı sağlamıştır. Küresel vatandaşlık kavramı 2. Dünya Savaşı sonrasında küreselleşmenin de etkisiyle yeni bir değişime girerek 20. yüzyılın sonlarından itibaren bugünkü şeklini almıştır (Linklater, 2002; akt. Ünlü, 2019, s. 8).

Dünya vatandaşlığı anlayışı, küresel vatandaşlık kavramının ilk algılanış biçimidir. Bu anlayışta vatandaşlık kavramı mekândan tamamen bağımsız düşünülür. Bu anlayış, bireylerin davranışlarını bütün insanlık adına gerçekleştirmeleri gerektiğini savunmaktadır. Küresel vatandaşlık yaklaşımına göre doğal kaynakların adil olarak kullanılması ve dezavantajlı bölgelerde yaşayan insanların çıkarlarının da gözetilmesi gerekmektedir. Bu

yaklaşım bütün insanların ayırım gözetmeksizin eşit olduğu fikrini savunmaktadır. Küresel vatandaşlık kuramı, yeryüzünde yaşayan herkesin insanlık adına sorumluluk duyması felsefesini temel almaktadır. Özellikle insanlığı ilgilendiren; çevre sorunları, gelir dağılımındaki eşitsizlik, kıtlık, insan hakları gibi ortak sorunlardan yola çıkarak ulusal sınırları aşmayı ve küresel çaplı bir sivil toplum oluşturmayı amaçlamaktadır (Kaya, 2003, s. 166).

Dünyanın herhangi bir yerinde gerçekleşen bir olay başka coğrafyalarda yaşayan insanları da etkilemektedir. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı ilerlemeler, toplumları her alanda etkilemiş ve bu durum vatandaşlık kavramının yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. Aynı doğrultuda küreselleşme de teknolojinin, ekonominin ve siyasi gelişmelerin giderek etkili olduğu, bireysel ve toplumsal faktörlerin etkilerinin azaldığı, küresel çapta geçerliliği olan yeni bir dünya yaşamının etkin olduğu ve tek tipleşmenin yaşandığı bir süreç şeklinde tanımlanmaktadır. Küreselleşme ile birlikte insanlar, toplumlar ve ülkeler arasındaki iletişim her geçen gün artmakta ve ülkeler birbirlerine daha da bağımlı hale gelmektedir. Bu değişim ise bütün insanlığı etkilemektedir. Özellikle yaşanan kitlesel göçler ile çok kültürlü yapıların oluşması küresel vatandaşlık kavramının önemini daha da arttırmıştır (Osler ve Starky, 2005; akt. İkinci, 2016, s. 14).

Habermas'a göre (2002) küresel vatandaş, haklarının ve sorumluluklarının bilincinde olan, insanlığın gelişimine katkıda bulunmak için sorumluluk hissederek bunu eyleme dönüştüren kişidir. Burrows (2004) ise küresel vatandaşın, kültürleri ve kültürel farklılıkları anlaması, küresel sorunları çeşitli açılardan analiz ederek dünya hakkında yeni fikirler ileri sürmesi gerektiğini ifade etmiştir. Oxfam'a (2006) (Oxford Committee for Famine Relief) göre küresel vatandaş; yaşadığı dünyada kendi rolünün bilincinde, çeşitliliği özümseyerek buna değer veren ve saygı duyan, dünyanın işleyiş biçimini anlayan, adaletsizliğe karşı tepki gösteren, dünyayı daha yaşanabilir yapmak için eyleme geçen ve yaptığı eylemlerin sorumluluğunu alan kişidir.

Küresel vatandaşlık, bireylerin diğer toplum ve kültürleri tanımasını sağlayarak sahip oldukları olumsuz ön yargıların yok edilmesini amaçlamaktadır. Her bireyin daha yaşanabilir bir dünya için sorumluluk üstlenmesi ve farklılıkları özümseyerek bunu zenginlik olarak görmesi gerektiğini savunmaktadır.

2.1.4.5. Dijital Vatandaşlık

Teknolojinin hızla ilerlemesi ve insan yaşamına girmesiyle birlikte teknolojinin insan hayatı üzerindeki etkisi her geçen gün daha da artmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojileri insan hayatının vazgeçilmez bir unsuru olmuştur. Teknolojinin her alanda yoğun bir şekilde kullanılması insanların birbirleriyle ve devletle olan ilişkilerine yeni anlamlar yüklemiştir. Bunun sonucu olarak ilgili alanyazına yeni bir kavram girmiştir. Dijital vatandaşlık olarak adlandırılan bu kavram ise önemini her geçen gün daha da arttırmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde dijital vatandaşlık ile ilgili farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Bu tanımların bazı ortak noktaları bulunmaktadır. Bu ortak noktaların başında “dijital dünyayı tanıma ve bu dünyaya aktif katılım sağlama” diğer bir deyişle dijital dünyanın bilincinde olma ve bunu kullanma gelir. Dijital vatandaşlık kavramı ile ilgili yapılan tanımlamaların ikinci ortak noktası ise dijital ortama katılım sağlarken hakların ve sorumlulukların farkında olmaktır. Bir başka ortak faktör ise dijital araçları etkili kullanabilme becerisine sahip olmaktır. Dijital topluma ait olma ise dijital vatandaşlık kavramıyla ilgili tanımlamaların bir diğer ortak özelliğidir.

Dijital vatandaşlık; dijital araçların imkânlarından mümkün olduğunca yararlanmak ve zararlarını hem kendisi hem de diğer insanlar için en aza indirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve davranışlara sahip olmaktır (Optus, 2017, s. 12).

Richardson ve Milodiv, dijital vatandaşlığı tanımlarken aktif katılım ve demokrasiyi vurgulamaktadırlar. Dijital vatandaşlığı, online demokrasi ortamına aktif bir katılım için gerekli becerilere sahip olma durumu olarak tanımlamaktadırlar (Richardson ve Milodiv, 2017, s. 11). Aynı şekilde MiraMedia da, vatandaşların dijital topluma aktif ve demokratik bir biçimde katılmaları gerektiğini belirtmiştir. Vatandaşların bu katılımı sağlarken sorumluluklarının bilincinde olmaları ve saygılı davranmalarının altını çizmiştir. Ona göre dijital vatandaşlar, dijital toplumda herkesin haklarını ve sorumluluklarını bilir, değer verir ve bu topluma yasal ve etik bir şekilde ait olur (MiraMedia, 2017, s. 9). Tamayo (2016) dijital vatandaşlığın teknolojiyi doğru kullanma ilkelerini sekiz stratejik alana ayırmıştır. Bunlar; iletişim, etik, ticaret, okuryazarlık, erişim, güvenlik, hukuk, hak ve sorumluluklardır. Dijital vatandaşlık sadece belirli bir plan ve program dâhilinde okullarda okutulmakla sağlanamaz. Vatandaşlar teknoloji temelli bir eğitimi formal ve informal biçimde hayat boyu almalıdırlar.

Dijital vatandaşlıkta üç temel faktör bulunmaktadır. Bunlar; ait olma, katılım ve güvenlidir. Dijital vatandaş, teknoloji sayesinde toplumla daha yakın ilişkiler kurar ve teknolojinin sağladığı yararları korur. Sadece tüketmez aynı zamanda dijital ortama yönelik yazılım, içerik ve uygulama araçları da geliştirir. Bunun yanı sıra devlet dijital ortamda vatandaşını korumak için gerekli düzenlemeleri yapmalıdır. Dijital ortamın risk olarak sunduğu durumları vatandaşın kendini geliştirmesi için bir fırsata dönüştürmelidir. Aktif kullanıcılar aynı zamanda bilinçli ve dayanıklı kullanıcılar haline dönüştürülmelidir. Bunun için devlet ve ilgili kuruluşlar gerekli stratejileri geliştirmeli ve vatandaşın teknolojinin getirdiği olumsuz durumlardan dolayı dijital ortamdan mahrum bırakılmamalıdır (Dorothy, 2016, s. 11-13).

Netsafe dijital vatandaşın bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda donanımlı olması gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre dijital vatandaş teknolojiyi kullanırken sorumluluk duygusuyla hareket etmeli ve ahlaki ilkelerden taviz vermemelidir. Dijital bir vatandaşın sahip olması gereken özellikleri ise şu şekilde sıralamaktadır:

- Bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanır.
- Toplumun her alanındaki (eğitim, kültür, ekonomi vb.) etkinliklere katılmak için teknolojiden yararlanır.
- Dijital ortamda eleştirel düşünme yeteneğine sahip olur ve bunu kullanır.
- Dijital teknoloji ile ilgili ifadelerin dilini bilir.
- Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili tehditleri bilir ve bu tehditleri etkin bir şekilde yönetir.
- Diğer vatandaşlarla etkili ve iyi bir iletişim kurmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanırken samimi ve atik davranışlar sergiler.
- Dijital ortamda kişi mahremiyetine ve ifade özgürlüğüne saygı duyar ve değer verir.
- Dijital vatandaşlıkla ilgili değerlere katkıda bulunur ve onları korur (Netsafe, 2010, s. 3).

Dijital vatandaş; bilgi ve iletişim teknolojilerine hâkim olan, modern çağa ayak uyduran, bilinçli bir vatandaş olarak hak ve sorumluluklarını bilen, hayatında uygulayan vatandaşdır. Dijital vatandaşlık; siyasi, kültürel, ekonomik ve toplumsal konulardaki

teknoloji ile ilgili anlayış biçimine, yasal ve etik davranışların uygulanmasına dayanmaktadır.

2.1.4.6. Ekolojik/Çevresel Vatandaşlık

Çevresel sorunların çözümü için son yüzyılda uluslararası alanda çok ciddi çalışmalar yürütülmektedir. Ancak bütün bunlara rağmen doğa her geçen gün daha çok zarar görmekte ve doğanın dengesi bozulmaktadır. Bu durum doğal güzelliklerin azalmasına ve doğal yaşamın yok olmasına sebep olmaktadır. Bu durumu tersine çevirmek için doğa bilimciler çalışmakta ancak bu durum yeterli gelmemektedir. Çevre ile ilgili endişelerin artması, politik alanda çevre-vatandaş ilişkisini gündemde tutmakta ve vatandaşlık kavramına yeni boyutlar kazandırmaktadır.

Ekolojik ve çevresel vatandaşlık kavramı 1990'lı yıllardan bu yana yoğun olarak kullanılmaktadır. Ekolojik vatandaşlık kavramı sıklıkla kullanılsa da çevreci siyasal düşünce ve vatandaşlık arasındaki bağ hala araştırılmaktadır (Melo-Escribuela, 2008, s. 114). Ekolojik vatandaşlık ile ilgili tartışmalar çok yeni olup çevresel değerlerin korunması ve geliştirilmesi konusunda doğanın sahip olduğu hakların korunması ve geliştirilmesi temelini barındırmaktadır. Yaklaşımlara göre ekolojik/çevresel vatandaşlık kavramı da değişiklik gösterebilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, en kabul gören tanımın Dobson tarafından yapıldığı görülmektedir. Dobson'a (2003) göre ekolojik vatandaşlık, haklar üzerinde yer alan sorumlulukları vurgulamaktadır. Sorumlulukları yerine getiren kişiler karşılıklı beklememelidir. Ona göre ekolojik vatandaşlık sadece genel olarak toplumu değil bireysel alanı da içermektedir. Ekolojik vatandaşlık tek bir devletin sınırlarında kalmaz sınırlar ötesidir. Bu sebeple ekolojik vatandaşlığın uluslararası bir boyutu vardır. Ekolojik vatandaşlığın merkezinde, haklardan ziyade daha çok sorumluluklar bulunmaktadır. Bu noktada liberal vatandaşlık yaklaşımından farklılık göstermektedir (Wolf, Brown, ve Conway, 2009, s. 504).

Dobson'a (2003) göre ekolojik vatandaşlık, dünyada adaletin sağlanmasını gerektirmektedir. Dünyanın her yerinde insanlar doğanın sunduğu imkânlardan eşit şekilde yararlanmalıdır. Horton (2006) çevresel adaleti üç kavramı kullanarak açıklamaktadır. Bunlar; çevresel fırsat eşitliği, çevresel insan hakları ve çevresel düzenleme haklarıdır. Bu haklardan herkesin eşit bir şekilde yararlanması ve ekolojik vatandaşların yetiştirilebilmesi için sosyal adaletin sağlanması gerekmektedir. Çevresel adaletin sağlanamaması durumunda yoksulluk ve çevresel sorunlar baş gösterir. Aynı zamanda doğal kaynakların

kullanımındaki adaletsizlikler dünya barışının sağlanması yönündeki en büyük engellerden birisidir (Karatekin, Salman ve Uysal, 2019, s. 1749).

Ekolojik vatandaşlık ile ilgili en önemli gelişmeler; ekolojik anayasaların ortaya çıkması, ekolojik haklar noktasında doğanın da hak sahibi olarak kabul edilmesi ve ekolojik vatandaşlıkla ilgili yeni fikirlerin sunulmasıdır. Bu alanda öncü olarak kabul edilebilecek çalışmalar, 2008’de Ekvator ve 2009’da Bolivya’da kabul edilen ekolojik anayasalardır (Özalp, 2017, s. 173). Ekolojik vatandaşlık, içerisinde yaşanılan çevreyi koruma ve geliştirme arzusu gerektirmektedir. Bu durum aynı zamanda erdemli bir birey olmanın da ön koşuludur (Hayward, 2006, s. 446). Bu bağlamda, insan ihtiyaç ve istekleri ile çevrenin kapasitesi arasında sürdürülebilir bir uzlaş sağlamak için çalışan politik kuramcılar vatandaşlık kavramının içeriğine yönelmişlerdir. Bunun sonucu olarak devlet ve birey arasındaki ilişkiyi belirleyen sözleşmenin (anayasanın) geliştirilmesi vatandaşların daha sürdürülebilir davranmasını sağlayabilir. Bireyin çevreye yönelik davranışlarını sınırlandırmak ve değiştirmek için yasal mevzuattan yararlanılabilir (Martinsson ve Lundqvist, 2010, s. 518).

Ekolojik vatandaşlık kuramı, insanlar arası politik ilişkiler temelli çevresel sorumluluk fikrini savunmaktadır. Vatandaşlık aidiyet temelli bir kavramdır ve ekolojik vatandaşlık düşünce gelişimi yani eğitim ile mümkün olabilmektedir. Ekolojik vatandaşlık genel olarak çevreye duyarlı veya çevre dostu, çevreye karşı sorumlu vatandaş gibi bir çağrışım yapsa da çevresel vatandaşlık ve ekolojik vatandaşlık aslında birbirinden farklı özellikler içermektedir. Çevresel vatandaşlık daha çok geleneksel bir vatandaşlık biçimidir. Ekolojik vatandaşlık ise çevreyle ilgili sorunları ciddiye alan ve daha çok radikal bir şekilde ortaya çıkan yeni bir vatandaşlık biçimidir. Ekolojik vatandaşlık, sürdürülebilir bir çevre ve insanlık için insanlığın yaşam tarzını değiştirmeyi hedeflemektedir (Asilsoy ve Oktay, 2018, s. 766).

Doğada yaşayan her canlıya karşı insanların sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenle gerçek bir ekolojik vatandaş sadece kendi ülkesindeki sorunların çözümüne yönelik değil aynı zamanda bütün dünyadaki sorunların çözümüne yönelik çalışmalar yürütür. Çünkü ekolojik vatandaşlık bölgesiz bir vatandaşlık biçimidir. Bu noktada ekolojik vatandaşlık sınırları aşan hak ve sorumluluklar barındırmaktadır. Ekolojik vatandaş dünyanın her yerinde yaşayan bütün insanların mutluluğu ve refahı için çalışmalı ve çevrenin haklarını gözeterek bu doğrultuda davranışlar sergilemelidir (Flynn, Wyn ve Younes, 2008, s. 767).

2.1.4.7. Anayasal Vatandaşlık

İlk olarak 1970’li yıllarda Alman düşünür Dolf Stemberger’in “anayasal vatanseverlik” olarak ortaya koymuş olduğu bu kavramı, Vergin 1990’lı yıllarda Türkçeye “anayasal vatandaşlık” olarak çevirmiştir (Kaya ve Tarhanlı, 2005, s. 21). Almanya’da vatandaşlık konusunda çalışmalar yürüten Habermas’ın 1992 yılında ortaya koyduğu anayasal vatandaşlık kavramı, farklı özelliklere sahip vatandaşların bir arada yaşayabileceği bir yaklaşım olmakla birlikte vatandaşlığın ulustan ziyade herhangi bir anayasaya bağlılık olması anlamını taşımaktadır (Fırat, 2010, s. 2).

Habermas’a göre ulus-devletler artık bugünün sorunlarına cevap verememekte ve devletlerin bir araya gelerek küresel sorunlara çözüm bulmasına engel olmaktadır. Bu nedenle günümüzde uluslar üstü bir yapılanmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Habermas, 2004, s. 15). Klasik vatandaşlık kavramı farklılıkları bir arada tutma konusunda yetersiz kalmış ve bu durum yeni bir vatandaşlık anlayışı olarak anayasal vatandaşlık yaklaşımının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Anayasal vatandaşlık eşit vatandaşlık düşüncesini hâkim kılma anlayışını esas almıştır. Bu anlayış milliyet bakımından farklı kökenlere sahip vatandaşlara kendilerini özgür bir ortamda ifade etme ve siyaset yapma fırsatı sunarak farklı özellikteki bireyler arasındaki sorunları demokratik bir ortamda çözmeyi ve barış içerisinde birlikte yaşamayı amaç edinmiştir. Anayasal vatandaşlık üç unsuru barındırmalıdır. Bunlar:

- Vatandaşlık, herhangi bir dini, etnik ve kültürel özelliği esas alarak tanımlanmamalıdır.
- Toplum içerisindeki bütün farklılıklar zenginlik olarak görülmeli, bu farklılıkların kendilerini korumaları ve geliştirmeleri sağlanmalıdır.
- Devlet kurumları vatandaşlar arasında hiçbir ayırım gözetmeden bütün vatandaşlarına objektif biçimde yaklaşmalıdır (Erdem, 2012, s. 52-53).

Vatandaşlık kavramı etnik, dini ve kültürel farklar yerine, eşit hak ve ödevlere dayalı olarak ulus içerisinde evrensel bir anayasal kimliğin oluşturulmasını esas almalıdır. Habermas, anayasal vatandaşlık kavramını Avrupa Birliği’ne (AB) atıfta bulunarak kullanmıştır. Habermas Avrupa Birliği’ni demokratik siyasal bir proje olarak düşünmüştür. Habermas böylece anayasal vatandaşlığın temellerini bu düşünce ile atmıştır. Anayasal vatandaşlık düşünce olarak daha önceden var olmasına rağmen bu kavram Avrupa Birliği

vatandaşlığı ile somut bir biçim almış ve ilk örneği bu şekilde görülmüştür (Demir, 2005, s. 105-106).

Anayasal vatandaşlık, vatandaşlığın anayasada temellendirilmesini öngörmektedir. Vatandaşların etnik, dini ve kültürel özelliklerine bakmayarak bütün bireylere karşı tarafsız olunması anlayışını benimsemektedir. Vatandaşlığın bir millettten ziyade anayasaya bağlı olması ve farklılıkların korunarak herkesin devlet kurumları tarafından eşit yurttaşlar olarak görülmesi gerekliliğini savunmaktadır (Erdem, 2012, s. 53).

2.1.5. Vatandaşlık Eğitimi

İnsan doğuştan birtakım yeteneklere sahip olsa da sahip olduğu bütün becerileri eğitim aracılığıyla edinir. Geçmişten bugüne eğitimin amacı da hedeflenen becerilerin gelecek kuşaklara aktarılması olmuştur. Tarih boyunca gelişmişlik seviyesi ne olursa olsun her toplumun sahip olduğu değerleri gelecek nesillere aktarması önemlidir. Gelecek nesiller tarihin bilgileriyle donatılmış ve gelecekte oluşacak şartlara hazırlanmış olmalıdır. Yetişen nesiller toplumsal yaşama eğitim ile hazır hale getirilir ve içerisinde bulundukları toplumun değerlerini eğitim yoluyla öğrenir (Doğan, 2001, s. 74). Eğitim tarih boyunca bütün toplumların hayatında çok önemli bir yer edinmiş, medeniyetlerin gelişimi ile birlikte eğitimde de değişimler ve gelişimler yaşanmıştır. Tarih boyunca eğitim ile ilgili pek çok akım ve kuram ileri sürülmüştür. İleri sürülen bu akım ve kuramlar doğrultusunda eğitimin çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Genel anlamıyla eğitim, bireyde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Demirel, 2004, s. 6). Eğitimin bir diğer tanımı, çevre düzenlemesi yolu ile bireyin davranışlarını hedeflenen doğrultuda değiştirme ve değerlendirme sürecidir (Sönmez, 1994, s. 43). Durkheim ise eğitimi, fiziksel ve toplumsal ortamın birey üzerinde oluşturduğu etki şeklinde tanımlamıştır. Kant’a göre eğitim bireyin daha mükemmel bir hal almasıdır (Tezcan, 1994, 3). Ertürk’e (1994, s. 12) göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişiklik oluşturma sürecidir. Bireyleri belirli hedefler doğrultusunda yetiştirme süreci olan eğitim aynı zamanda kültürlenme olayının da bir parçasıdır. Bazı eğitimciler eğitimi istendik yönde kültürlenme süreci olarak tanımlamış, “formal eğitim” ve “informal eğitim” olarak sınıflandırmıştır. Planlı olarak yapılan eğitime formal eğitim, kendiliğinden ve bireysel olan eğitimi ise informal eğitim denilmiştir (Fidan, 1996, s. 4).

Yukarıda da görüldüğü gibi eğitimin pek çok tanımı mevcuttur. Bununla birlikte bir sürecin eğitim olarak nitelendirilebilmesi için; nesne olarak insanın yer alması, bu nesnenin

mevcut durumunun yeterli görülmemesi, nesnenin davranışlarında istendik yönde değişiklik meydana gelmesi, ortamın oluşturularak yöntem, teknik ve strateji gibi faktörlerin süreçte yer alması gerekmektedir (Sönmez, 1994, s. 43).

Toplumsal yaşamdaki düzenin sağlanması ve bu düzenin devam ettirilmesi konusunda önemli bir yer tutan eğitim, bireylerin itaat, iyilik ve disiplin gibi özelliklere sahip olmalarını amaçlamaktadır. Ayrıca eğitim, toplumsal bir varlık olan insanın başkalarına saygı duymasını, diğerleriyle yardımlaşmasını hedeflemektedir. Eğitim gören bir birey bu özellikleri edinirken aynı zamanda kendine özgü bir düşünce sistemi oluşturmalı ve eleştiriye açık olmalıdır (Güven, 2010, s. 41).

Ulus devletlerin oluşumu ile eğitim daha sistemli bir hal almış, belirlenmiş programlar dâhilinde düzenli bir şekilde, merkezi otoritelerin gözetim ve denetiminde yapılmaya başlanmıştır. Bu durum dünyanın hemen hemen her yerinde benimsenmiştir. Her devlet kendine özgü bir vatandaş profili oluşturmuş, bu vatandaş profilini yetiştirme görevi ise eğitim kurumlarına verilmiştir.

Vatandaşlık bilgisi bir bilim dalı olarak kabul edilmemiş ve vatandaşlık bilgisinin alanının ve kapsadığı konuların neler olduğu kesin bir biçimde belirlenememiştir. Vatandaşlık bilgisi, vatandaş ile bu vatandaşın içerisinde yer aldığı toplum ve yönetimle olan ilişkisini konu edinen bir öğreti dalıdır. Birey hak ve sorumluluklar bağlamında sınırları içerisinde yaşadığı devletin üyesi olduğu gibi aynı zamanda bütün insanlığın da üyesidir. Bu açıdan bakıldığında vatandaşlık bilgisi bireyin sadece çevresi ve içerisinde bulunduğu toplumla olan ilişkisini değil ayrıca insanlık ve dünya ile olan ilişkisini de kapsamaktadır. Bütün eğitim sistemlerinin ortak amaçlarından birisi “iyi vatandaş” ve “iyi insan” yetiştirmektir. Eğitim sistemlerinin bir diğer ortak amacı da amaçlar ışığında vatandaşlara gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak, bunun yanı sıra bir üst öğrenime hazırlamaktır (Sağırlı, 2005, s. 19-20).

Vatandaşlık fikri farklı bireylere farklı manalar çağrıştırabilmektedir (Vinson, 2006, s. 59). Vatandaşlık kavramı toplumdan topluma dahi farklı anlamlara gelebilmektedir ve bu durum toplumların öncelikleri ile ilgilidir. Dünyanın farklı bölgelerinde meydana gelen değişik problemler insanlığın demokratik istikrarını ve toplumların düzenini tehlikeye atabilmektedir. Bu problemler arasında terörizm, küresel sorunlara olan duyarsızlık, toplumsal kesimler arasındaki ekonomik farkların büyümesi, göçler, siyasi-askeri çatışmalar ve çevre kirliliği sayılabilir. Bu sebeple bireylere ve toplumlara farklı manalar

çağrıştırırsa da vatandaşlık eğitimi, son on yılda devletlerin en öncelikli konuları arasında yerini almıştır (Flowers, 2010, s. 12). Bugün uluslararası alanda, ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin belirtileri arasında; vatandaşlık eğitimine verilen önem, vatandaşlık eğitiminin niteliği, bu eğitimin yöntemi, uluslararası mevzuata olan uygunluğu, içeriği ve bireylerin aldıkları bu eğitimi davranışa dönüştürmeleri gibi kriterler bulunmaktadır (Alkın, 2007, s. 1).

Demokrasi açısından gelişmiş toplumlarda vatandaşlık eğitimi çerçevesinde bireylere yeni görevler atfedilmiştir. Bireylerden içerisinde yaşadıkları toplumun sosyal, siyasi ve çevresel sorunları konusunda bilgi sahibi olmaları ve bu sorunlarla mücadele edebilecekleri şekilde kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Vatandaşlık eğitimi bireyleri küçük yaştan itibaren etkin ve sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirmeleri için teşvik eder (Demircioğlu, 2008, s. 54).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en genel amaçlarından birisi de vatandaşlık eğitimidir. Vatandaşlık eğitiminin yaklaşımı, amaçları, içeriği ülkelere göre farklılık gösterse de ortak nokta toplumun düzenine ve devamına katkı sağlayacak “*ideal vatandaşı*” yetiştirmektir. Günümüzde vatandaşlık eğitimi ile ilgili pek çok tanım bulunmaktadır. Eurodice vatandaşlık eğitimi (European Commission, 2012) raporunda vatandaşlık eğitimi; “*öğrencilerin içerisinde yaşadıkları toplumun gelişimi ve refahına katkıda bulunmaları amacıyla okul düzeyinde gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olan etkin vatandaş olarak eğitilmesi*” olarak tanımlamıştır. Unesco (2010) ise vatandaşlık eğitimi; “*bireyleri, erken yaşlardan itibaren yaşadıkları toplum ile ilgili kararlara katılım sağlayan, açık fikirli ve aydın vatandaşlar haline getirmek için eğitmek*” olarak ifade etmiştir. Unesco (2010) vatandaşlık eğitiminin üç temel amacının olduğunu belirtmiştir: Yönetimsel ilke ve kurumları tanıma, yargılama ve eleştiri yapabilme, sorumluluk duygusuna sahip olmadır (Unesco, 2010, s. 15-16).

Cogan ve Kubow (1997) geleneksel açıdan vatandaşlık eğitimi, eğitim programının bazı ders içerikleri ile gerçekleştirilen; tarih, kurumlar, hak ve sorumluluklara yönelen ve ulusal kimliğin geliştirilmesine katkıda bulunan eğitim süreci olarak nitelendirmiştir. Bilim ve teknoloji çağında hızla değişen ve gelişen dünyada bu yaklaşımın yetersiz olacağı Cogan ve Kubow (1997) tarafından ifade edilmiştir. Bu iki yazar bireylerin sahip olması gereken niteliklerin ülkelere göre farklılıklar gösterebileceğini ancak bu niteliklerin genel olarak beş kategoriye ayrılabilirliğini belirtmektedir. Bunlar: kimlik duygusu, haklarını kullanma, sorumluluklarını yerine getirme, aktif katılım ve toplumsal değerlerin kabulü

olarak sıralanmıştır (Cogan ve Kubow, 1997, s. 3). Kymlicka (2001), vatandaşlık eğitiminin siyasal değerlerin yanı sıra milli kimlik ve toplumsal değerleri de kapsamaması gerektiğini belirtmektedir. Kerr'e (1999) göre vatandaşlık eğitimi, gençlerin görev ve sorumluluk bilinciyle iyi vatandaş olarak hazırlanması sürecidir. Ayrıca bu eğitim sosyal bilimleri, dünya bilgilerini, yaşam becerilerini ve ahlak eğitimini de kapsamaktadır.

Çelik ve Öztürk'e (2019) göre vatandaşlık eğitimi, sahip olunması gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılma sürecidir ve vatandaşlık eğitiminin en genel amacı ise *"Bireylerin etkin, bilgili ve sorumlu vatandaş olmalarını sağlamaktır."* Gündüz ve Gündüz'de (2007) vatandaşlık eğitiminin; hürriyet gibi insani değerlerin kazandırılması, akıl ile muhakeme etmeyi öğretmesi, hak ve özgürlükler boyutunun tek başına eksik olacağından sorumluluk duygularını geliştirmesi, toplumla ilgili konularda aktif katılım bilinci kazandırması, ortak bir bilinç oluşturmaya, tarihi şuur ve milli kimlik oluşumunu sağlayacak bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazandırması gerektiğini savunmuşlardır.

Amerika'da bulunan ve dünya çapında sosyal bilgiler alanında önemli bir yere sahip olan National Curriculum Social Studies ([NCSS], 2009) bir bireyin etkili bir vatandaş olarak nitelendirilebilmesi için şu niteliklere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir:

- Demokrasinin değerlerini özümser ve bu değerler doğrultusunda hareket eder.
- Yakın çevresini ve toplumu düşünerek toplum yararına görev alır.
- Yakın çevresinden başlayarak yaşadığı toplumun, ulusun ve dünyanın tarihi ve değerleri konusunda bilgi sahibidir.
- İçerisinde yer aldığı ulusun kurucu değerleri ve siyasal süreci konusunda bilgi sahibidir.
- İnsanlığı etkileyen olaylar ve problemler konusunda farkındalığa sahiptir.
- Yaşanılan sorunlara etkili çözümler üretmek ve kişisel gelişimi sağlamak amacıyla çeşitli kaynaklardan bilgi edinir ve bunları çeşitli açılardan değerlendirerek sentezler.
- Karşılaştığı bilgi ve düşünceleri yorumlayarak analiz eder ve etkili sorular yöneltir.
- İş birliği yapabilme becerisine sahip olur.
- Toplum yaşamına aktif olarak katılır.

Etkili bir vatandaş problemlere evrensel açıdan bakmakla birlikte iş birliği duygusu ile sorumluluk almalıdır. Kültürel farklılıklara saygı göstererek bu farklılıkları zenginlik olarak değerlendirmelidir. Eleştirel ve sistematik düşünme becerisine sahip olmalı, karşılaştığı problemleri şiddete başvurmada çözmelidir. Doğayı korumak için sorumluluk olarak gerektiğinde yaşam tarzını değiştirmelidir (Hicks, 2001, s. 230).

Vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık kavramına paralel şekilde oluşmuş ve vatandaşlık konusundaki anlayışta meydana gelen değişimler doğrultusunda şekillenmiştir. Vatandaşlık

eğitimi, bir ülkenin sınırları içerisinde yaşayan vatandaşların sahip olması gereken özelliklerin neler olacağı noktasında oluşturulmaktadır (Karip, 2006, s. 321). Vatandaşlık eğitimi, gelecek nesillerin ileride sahip olacakları rollere ve sorumluluklara hazırlanmalarını sağlama süreci olarak değerlendirilmektedir. Vatandaşlık kavramı demokrasi açısından da önemli bir yere sahiptir. Vatandaşlık eğitimi sayesinde bireyler demokrasi, hak ve sorumluluklar konusunda bilgi sahibi olarak demokrasinin geliştirilmesi ve korunması konusunda katkıda bulunurlar (Patrick, 1999, s. 3). Bu bilgiler ışığında vatandaşlık eğitiminin sadece bir disiplin olmadığı aynı zamanda eğitim öğretim faaliyetlerinin temel hedeflerinden biri olduğu görülmektedir.

Vatandaşlık eğitimi; yönetim, kanun, siyaset gibi tarihi süreçte adım adım ilerleyen ve bugünün toplumlarını etkileyen konularda bireylerin eğitilmesini amaçlayan bir süreçtir. Vatandaşlık eğitimi aynı zamanda bireylere toplumsal ve ahlaki sorumluluklar yükleyerek sosyal katılım ve siyasal okuryazarlık gibi davranışlar kazandırır.

Görüldüğü üzere “vatandaşlık” ve “eğitim” birbiriyle ilişkili iki kavramdır. Çünkü toplumsal düzenin sağlanması ve bu düzenin devam ettirilmesi iyi vatandaşların yetiştirilmesi ile mümkündür ve bunu sağlamanın en etkili yolu ise eğitimidir. Çünkü vatandaşlık eğitimi, günümüz dünyasında hem vatandaşın devletten beklentileri hem de devletin vatandaşlarından beklentileri bakımından önemlidir. Vatandaşlık eğitimi adil, barışçı ve demokratik toplumlar inşa edilebilmesi amacıyla temel ortak değerlerin aktarımını sağlamaktadır. Öte yandan vatandaşlık eğitimiyle farklı hayat tarzlarına sahip bireyler bir arada yaşamayı öğrenir ve farklılıkları zenginlik olarak görür (İçen, Öztürk ve Yılmaz, 2017, s. 28).

2.1.6. Vatandaşlık Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Vatandaşlık eğitimi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde vatandaşlık eğitimi tarihinin genel olarak iki dönemde ele alındığı görülmektedir. Birincisi vatandaşlığın ilk doğduğu yer olarak bilinen Antik Yunan’dan başlayıp Aydınlanma Dönemi ile birlikte oluşan ulus-devletlere kadar süren dönemdir. İkincisi ise ulus-devletlerden bugüne kadar süregelen ve önemli değişimlerin yaşandığı iki yüzyıldan fazla bir zamanı kapsayan modern vatandaşlık dönemidir. Birinci dönemde görülen vatandaşlık eğitimi anlayışının en önemli özelliği, dışlayıcı ve elit bir kesime hitap edici olmasıdır. Bu durum Antik Yunan ve Roma’da vatandaşlık kavramının elit ve ayrıcalıklı bir kesimi kapsamı ile ilgilidir. Aristo’nun ileri sürdüğü “Devlet denilen yapılanma, vatandaşlarını kendi yapısına ve

anlayışına uygun olarak eğitmelidir” görüşü bu dönemde görülen vatandaşlık eğitimi anlayışını özetlemektedir. Orta çağda batı toplumlarında Hristiyanlık, doğuda ise İslamiyet vatandaşlık eğitimi alanında etkisini göstermiş ve vatandaşlık eğitimi bu paralelde şekillenmiştir. Bu dönemde yönetici kesim vatandaşlarının eğitimi konusunda inançlardan yoğun bir şekilde faydalanmıştır. Bireylerin iyi vatandaş olarak nitelendirilebilmeleri için aynı zamanda dindar olmaları gerekmektedir. Eğitim bu çağda geniş bir yayılma alanı bulamadığı için vatandaşlıkta sınırlı bir yerde kalmıştır (Heater, 2004, s. 19).

Ulus-devlet anlayışının ortaya çıkışı ile ayrıcalıklar yok olmuş ve daha geniş kitlelerin eğitimi önem kazanmıştır. Vatandaşlık eğitimi ulus-devlet ile birlikte devletin devamını sağlama aracı olarak görülmüş ve bu anlayış ile yeniden düzenlenmiştir. Ulus-devletler ayrıcalıklı bir kesimin yerine bütün vatandaşları eğitme hedefi gütmüş ve ulus bilinci kazandırmak adına vatandaşlık eğitimini toplumun tamamına yaymayı amaçlamıştır. Ulus-devletlerin doğuşu ile vatandaşlık eğitimi temel anlamını kazanmıştır. Bu dönemde yeni tip vatandaş için yeni bir topluma, yeni hukuk modeline, yeni eğitim anlayışına ihtiyaç duyulmuştur. Bu sebeple ulus-devletlerde eğitimin temelinde vatandaşlık eğitimi bulunmaktaydı. Bu dönemde eğitim homojen bir ulus yaratmanın en önemli aracı olarak görülmekteydi (Üstel, 2008, s. 152).

Vatandaşlık eğitiminin en yoğun dönemi Avrupa ülkelerinin medeni ve vatansever içerikli eğitim vermeye başladıkları 19. yüzyıl olmuştur. Ayrıca bu dönemden itibaren vatandaşlık eğitimi Amerika’da daha kurumsal bir hal almıştır. Ancak bu dönemde vatandaşlık eğitimi ile ilgili en önemli ilerlemeler Fransa’da görülmüş ve Fransa o dönemden itibaren vatandaşlık eğitiminin gelişiminde önemli bir yer edinmiştir (Üstel, 2008, s. 16-17). Fransa 1880’li yılların ardından (Üçüncü Cumhuriyet’ten sonra) kırsal kesimi cumhuriyete kazandırmak amacıyla vatandaşlık eğitimini kullanmıştır. Cumhuriyetçiler insanları elit kesimden, papazlardan ve din adamlarından kurtarmak için laik ve bilimsel özelliklere sahip bir eğitimi gerekli görmüşler ve zorunlu olması gerektiğini düşünmüşlerdir. Özellikle vatandaşların kilisenin etkisinden kurtarılacak “İnsan ve Yurttaş Hakları Beyannamesi” ışığında, toplumun milli çıkarları doğrultusunda yetiştirilmesi vatandaşlık eğitiminin en önemli gelişim aşamalarından biri olarak kabul edilir. Bu aşamada okul-belediye iş birliğinin sağlanması da ayrıca önemli bir gelişim olarak görülür. Bu dönemden itibaren okullar, cumhuriyetçi anlayış ile yeni vatandaşların yetiştirilmesi ve insanların aynı amaç etrafında birleştirilmesi için en temel faktör olarak görülmüştür. Bütün bu gelişmelerin temelinde Üçüncü Cumhuriyetçiler’in cumhuriyete

bağlı vatandaşlar yetiştirme isteği yatmaktadır. Bu süreçte ilkokul öğretmenlerini ifade etmek için rejan kelimesi yerine enstitütör (kurucu) kelimesinin kullanılması da yeni bir toplum oluşturma amacının bir göstergesidir (Borne, 1998, s. 158-160).

Yirminci yüzyılda ulus-devlet için eğitimin önemi daha da artmış ve bu dönemde eğitimin planlanması, uygulanması ekonomik olarak çoğunlukla devlet tarafından karşılanmıştır. Böylece devlet okulların kontrolünü ele almış ve eğitim faaliyetlerini planlayarak uygulamaya başlamıştır. Yirminci yüzyılın başlarında Sovyet rejimi yeni vatandaş için çok önemli faaliyetler yürütmüştür. Kapitalist görüşe zıt olarak Sovyet rejimi sosyalist bir toplum amaçlamakta ve bu amacı gerçekleştirmek için en önemli araç olarak da vatandaşlık eğitimini görmekteydi. Sovyet rejimi bireylerin kendilerini içerisinde bulundukları Sovyet toplumuna adanmaları için küçük yaşlardan itibaren eğitmeyi hedefliyordu. Sovyet rejimi Marks, Engels, Lenin gibi kişilikler ve Komünist Parti ile birlikte genç insanların düşüncelerini biçimlendirmeyi istemekteydi. Sovyet rejimindeki mevcut yapılanma dini, devlet için bir tehdit olarak görmüş ve bu doğrultuda 1917 yılında devrimin ilk kanununu Lenin çıkarmıştır. Bu kanun aracılığı ile devlet millileştirme amacıyla bütün kiliselere el koymuştur. Toplumda dini inançların yok edilmesi amacıyla yoğun bir çaba gösterilmiş, dönemin yazar ve şairleri bu hedefe hizmet eden eserler kaleme almıştır (Shimoniak, 1970, s. 51-52). Aynı dönemde Almanya, İtalya ve Japonya'da da genç bireylere milli şuur aşılama ve devletine sadık, topluma faydalı vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu dönemde Amerika, Amerikan tarihine ve bayrağına bağlı vatandaşlar yetiştirme amacını gütmüştür. Bu bilgiler ışığında, siyasal rejimlerin ideallerindeki toplumu yaratmak ve varlıklarını devam ettirebilmek için vatandaşlık eğitimini en önemli araç olarak gördükleri anlaşılmaktadır (Kaplan, 2005, s. 105).

Ulus-devletlerinin vatandaşlık eğitimindeki amaçları, gelecek nesillerin hukuki çerçevede bugünü anlamalarını ve geleceği görmelerini sağlamaktı. Ancak 19. ve 20. yüzyıllarda vatandaşlık eğitimi çoğunlukla mevcut rejimlerin ideolojileri doğrultusunda subjektif amaçlar ile gölgelenmiştir.

Günümüzde ise vatandaşlık eğitimi demokrasinin geliştirilmesi için bir araç olarak görülmeye başlanmıştır. Eğitim sayesinde, demokratik değerler ile öğrencilerin günlük yaşamlarında bir bağlantı kurmak amaçlanmıştır. Vatandaşlık eğitimi günümüzde bireylerin, devletlerin, insanlığın varlığını ve gelişimini destekleme amacına hizmet etmektedir. Gelişime ve değişime daha açık bir hal alan insanlığın bulunduğu dünyada artık ideoloji ve görüş aşılamanın yeri kalmamıştır. Genç bireyler günümüzde daha farklı

bir dünyada yaşamaktadır. Küreselleşme ile birlikte uluslar yoğun bir şekilde etkileşim içerisine girmiştir. Günümüz insanının en büyük problemleri arasında ise küreselleşmenin getirmiş olduğu farklılıkları özümsemek ve bu farklılıklara saygı duymak olmuştur. Bugünün gelişmiş toplumlarında ise vatandaşlık eğitimi, farklılıklara saygı duyan ve bu farklılıkları zenginlik olarak gören bireylerin, küresel boyutta insanlık için sorumluluk almalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Jackson, 2003, s. 93).

Yukarıda yer alan bilgilerde de görüldüğü gibi tarihin akışında vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi anlayışı sürekli değişse de eğitime ve vatandaşlık eğitimine verilen önem her zaman var olmuştur. Çünkü eğitim, insanla, değerlerle, tutumlarla ilgilenir ve bunları şekillendirir.

2.1.7. Vatandaşlık Eğitiminin Önemi

İnsan toplumsal bir varlıktır ve onun bu özelliği vatandaşlık kavramının ve vatandaşlık eğitiminin oluşmasına doğal zemin hazırlamıştır. Toplumsal yapı devamlılığını, bünyesinde barındırdığı kuralları, değerleri, tutumları ve algıları gelecek nesillere aktarabildiği sürece sağlayabilecektir. Toplum içerisindeki bireylerin eğitimi ailede başlar, okulda gelişir ve hayat boyu devam eder. Bu süreçte en somut, en planlı ve en profesyonel hizmeti ise vatandaşlık eğitimi verir (Eroğlu, 2016, s. 19).

Genç bireylerin dünyayı daha iyi anlamaları bağlamında eğitim sistemlerinin ve eğitim programlarının sürekli yenilenmesi, gelecek nesillerin iyi birer vatandaş olmaları için büyük öneme sahiptir. Çünkü vatandaşlık eğitimi farklı din, dil ve kültürlerle saygıyı öğreterek toplumsal huzurun sağlanarak bu huzurun devam ettirilmesi amacıyla yöneticilere en önemli desteklerden birini sağlar. Bireyler sırf insan olmaları sebebiyle birtakım haklarının olduğunu, bu hakları kullanmanın ve korumanın önemini, bu hakları kullanırken toplumun devamını sağlamak için sorumlulukları yerine getirmenin önemini ancak iyi bir vatandaşlık eğitimi alarak öğrenebilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010, s. 4-5).

Aristoteles, her devletin herkesi eşit derecede kapsayacak resmi bir eğitim sistemine sahip olması ve bu eğitim sistemi ile sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmesi gerektiğini savunmuştur (Johnson, 1984). Bu sayede bütün bireyler gerçek bir toplum oluşturacak ve hayat daha anlamlı bir hal alacaktır. Ulus devletlerin oluşumundan bugüne kadar her vatandaşın aynı duygular ile ülkesine aidiyet hissetmesi ve kendi çıkarları ile birlikte içerisinde yaşadığı toplumun da çıkarlarını korumayı önemsemesi amaçlanmıştır (Lawson, 2001). Heater (2007), her bireye eğitim kurumlarında sorumluluk bilinci ve vatandaşlık

erdemini verilmesi gerektiğini savunmuştur. Devletler, devamlılıklarını sağlamak ve hedefledikleri “ideal” vatandaşı yetiştirmek için vatandaşlık eğitimi önemli bir araç olarak görmüşlerdir. Bir noktada her çocuğa eğitim hakkının verilmesi, devletlerin geleceğin vatandaşlarını planlı ve istendik yönde yetiştirmeleri ile de ilişkilidir. Günümüzde ülkeler için iyi vatandaş yetiştirme konusunda vatandaşlık eğitimi zaruri bir hal almıştır (Ünal, 2019, s. 49).

Çağımızda bireylerden; diğerleriyle iş birliği içerisinde çalışma, davranışlarını toplumsal adalet ilkeleri doğrultusunda sergileme, eleştirel biçimde düşünebilme, kültürel farklılıkları özümseyerek onlardan kişisel gelişim bağlamında faydalanma, çevreyi koruma, insan haklarını ve bu hakların önemini bilme ve onları koruma, toplum hayatına aktif katılım sağlama gibi davranışlar beklenmektedir. Toplum içerisindeki vatandaşların bu niteliklere sahip olabilmeleri ise ancak vatandaşlık eğitimi ile mümkündür (Clough ve Holden, 2002, s. 10).

Küresel boyutta yaşanan; terör faaliyetleri, adaletsizlik, eşitsizlik, yoksulluk, açlık, çevre sorunları, göç, anti demokratik uygulamalar ve salgın hastalıklar gibi sebeplerle vatandaşlık eğitime verilen önem her geçen gün daha da artmaktadır. Bütün bu sorunların çözümünde önemli bir yer tuttuğu düşünülerek vatandaşlık eğitimi bir ders olarak okullarda okutulmaktadır. Ulusal ve uluslararası sorunların çözümünü sağlamak ve daha yaşanabilir bir toplum oluşturmak için eğitim kurumlarında öğrencilere; demokratik davranışlar, saygı, sevgi, hoşgörü, problem çözme, sorumluluk alma ve eleştirel düşünme gibi becerilerin kazandırılması amaçlanır (Qualifications and Curriculum Authority [QCA], 1998). Ülkeler arasında vatandaşlık kavramı ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili anlayış farklılıkları olsa da bu iki kavrama verilen önem küresel boyutta her geçen gün önemini arttırmaktadır.

Osler ve Starkey’e (1996) göre etkili bir vatandaşlık eğitiminin bireylerin kişisel gelişimlerinde olduğu gibi toplumların yerel, ulusal ve uluslararası boyutta sosyal, ekonomik ve siyasal olarak gelişiminde de etkileri bulunmaktadır. Kerr (2003) vatandaşlık eğitiminin bireylerin yerel, ulusal ve uluslararası düzeylerde davranışlarını etkilediğini belirtirken Zarillo (2004) vatandaşlık eğitiminin ulusal ve uluslararası düzeyde sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel olarak çok boyutlu bir eğitim süreci olduğunu ifade etmiştir. Vatandaşlık eğitiminin, çocukları yetişkinlik döneminde alacakları sorumluluk ve rollere hazırlama konusunda vazgeçilmez, yaşadığı çevreyi anlama ve topluma uyum sağlama açısından önemli olduğunu dile getirmiştir.

Vatandaşlık eğitimi bireylerde; kimlik duygularının gelişimi, haklar konusunda farkındalık kazanma, insan haklarına saygı duyma, vatandaşlık sorumlulukları konusunda duyarlı olma, toplumun değerlerini bilinçli şekilde benimseme, politik okuryazarlık edinme ve bunları davranışa dönüştürme süreçlerinde temel faktördür (Osborne, 2001, s. 7-8). Etkili bir vatandaşlık eğitiminin amacı da vatandaşların topluma uyumunu sağlamak, karar alma süreçlerinde aktif rol almaları konusunda onları desteklemek ve birlikte yaşamayı öğretmektir. İyi bir vatandaşlık eğitimiyle öğrenciler bilinçli vatandaşlık konusunda farkındalık oluşturarak sorgulama, iletişim ve katılım becerileri kazanırlar (Veldius, 1997, s. 9).

Vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık kavramına bağlı olarak ortaya çıkmış ve tıpkı vatandaşlık anlayışındaki değişimler gibi vatandaşlık eğitimi de tarihi sürecinde değişimlere uğramıştır. Çünkü vatandaşlık eğitimi sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik alanlarda meydana gelen değişimlerle vatandaşların günlük yaşamlarında uyum sağlamalarını ve birlikte yaşama kabiliyeti kazanarak bunu devam ettirmelerini amaçlar. Vatandaşlık eğitimi bireylere belirli bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak bireyin ve toplumun gelişimine etkide bulunur. Vatandaşlık eğitiminin amacı en genel ifadeyle iyi vatandaş ve iyi toplum yaratmaktır. Bu sebeple birey, toplum ve siyasal yönetimlerde mühim bir yere sahiptir (McCowan, 2009, s. 87). Öğrencilerin zihinsel beceriler kazanma, içerisinde yaşadıkları siyasal topluma uyumlu hale gelme, problemlerin çözümünde sorumluluk alma, ulusal ve küresel olaylara eleştirel bakabilme ve iyi vatandaş olmanın kendisine, ülkesine ve dünyaya sağlayacağı faydaların farkında olma gibi beceriler kazanabilmeleri için iyi bir vatandaşlık eğitimi almış olmaları gerekmektedir. Bu yüzden vatandaşlık eğitimi birey, toplum ve dünyaya önemli katkılarda bulunur (Sadovnik, Cookson ve Semel, 2001, s. 19-20). Ayrıca okullarda verilen vatandaşlık eğitimi, bireylerde ortak kimlik oluşturma yanı sıra mevcut hak ve sorumlulukların geliştirilmesi yönündeki çalışmaları da destekler. Küreselleşme sebebi ile farklılıkların giderek arttığı toplumlarda bireylerin uyum sorunu yaşamamaları için katkıda bulunur (Osler ve Starkey, 2003, s. 246).

Vatandaşlık eğitimi sürecinde öğrenciler daha çok toplumu ilgilendiren sosyal ve siyasal konularla ilgilenirler. Toplumu ilgilendiren olaylara çok boyutlu bakarak yorumlamalar yapmayı ve problemlere yönelik çözüm önerileri sunmayı öğrenirler. Vatandaşlık eğitimi öğrencilerin toplumsal konulara ilgilerini çekerek bilgi sahibi olmalarını ve eyleme geçmelerini amaçlar (Campbell ve Craft, 2004, s. 75). Ayrıca

vatandaşlık eğitimi, öğrencilere yerel, ulusal ve uluslararası boyutta, toplumsal rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilecekleri bilgi, beceri ve tutumlar kazanma fırsatı verir. Öğrencilere, sahip oldukları hak ve sorumluluklar hakkında bilgi sahibi olarak bunlar üzerinde derinlemesine düşünme yetisi kazanmaları yönünde yardımcı olur. Çevrelerine ve dünyaya eleştirel bakarak neyin doğru neyin yanlış olduğu konusundaki becerilerin gelişimine katkıda bulunur (Heath, Rowe ve Breslin, 2008, s. 7). Bu açılarından bakıldığında eğitimin ve vatandaşlık eğitiminin sıkı bir ilişkiye sahip iki kavram olduğu görülür. Vatandaşlık eğitimi toplumların ve insanlığın sahip olduğu düzenin korunması ve bu düzenin geliştirilmesinde önemli bir yer tutar. İyi bir toplum düzeninin ve daha yaşanabilir bir dünyanın oluşması için iyi vatandaşların yetişmesi temel şartı oluşturur. Bu ise ancak ülkelerin etkili bir vatandaşlık eğitimi verebilmeleri ile mümkündür.

2.1.8. Fransa'nın Tarihi

2.1.8.1. Fransa'nın Doğuşu ve 1789 Fransız İhtilali'ne Kadar Olan Süreç

Arkeolojik çalışmalar 1.8 milyon yıl önce Fransa'da ilkel insanın yaşadığını ve ilk modern insanın ise 40.000 yıl önce bu bölgede bulunduğunu belirtmiştir. Bugünün Fransa'sı Galya olarak adlandırılan bir Roma İmparatorluğu eyaleti üzerinde kurulmuştur. Bu bölgede, dil yönünden farklılık gösteren ve üç ayrı etnik grup olan Galyalılar, Akuitanlar ve Belgalar yaşamıştır. Galyalılar bölgeye en fazla hâkim olan grup olmuştur. Milattan Önceki bin yıllık süre zarfında Yunanlılar, Romalılar ve Kartacalılar Akdeniz civarında koloniler kurmuşlardır. M.Ö. ikinci yüzyılın sonlarından itibaren Roma İmparatorluğu Galya'ya seferler düzenlemiş ve M.Ö. 58-51 yılları arasında Galya'yı tamamen fethetmiştir. Galya'ya Germen halklarının girmesi, iki farklı uygarlıktan izler taşıyan ve Hristiyanlıktan büyük oranda etkilenen yeni bir toplumun doğuşuna neden olmuştur (Roberts, 1993, s. 237). Roma Aristokrasisi ve Germen Askeri Aristokrasisi kısa sürede kaynaşmıştır. Saraydaki görevli kişilerin ve önemli din adamlarının da bu ortamlara katılımıyla meydana gelen feodal sınıf, siyasi ve sosyal konumunu giderek güçlendirmiştir (Delmas, 1973, s. 343). Kavimler Göçü çok sayıda devleti etkilemiş ve bu olay Avrupa toplumları üzerinde de etkili olmuştur (Akifoğlu, 2019, s. 21-22).

Fransa'nın tarihi kronolojik olarak incelendiğinde Şarl 768-814 yılları arasında hüküm sürmüş ve onun ölümü ile yerine Şarl İmparatorluğu'nun tek varisi olan I. Ludwing geçmiştir. I. Ludwing'in 843'te ölmüş ve oğulları arasında Verden Anlaşması imzalanmıştır. Bu anlaşmayla Şarl İmparatorluğu I. Ludwing'in oğulları arasında üçe

ayrılmıştır. Böylece ortaya üç farklı krallık çıkmış ve üç farklı devletin (Fransa, Almanya ve İtalya) oluşum süreci başlamıştır (Benevolo, 1995, s. 711). Kuzeydoğu bölgesi Louis'e bırakılarak Almanya'nın, Güneydoğu bölgelerine Loter'in hâkim olmasıyla İtalya'nın ve İspanya'nın kuzeyi, Batı Gol tarafı İkinci Charles'e (Kel Şarl) bırakılarak Fransa'nın temelleri atılmıştır. Ülkeye Francie (Fransa) adı bu dönemde verilmiştir. IX. yüzyılın son çeyreğine doğru eski Şarlman krallıkları, dış tehditlere karşı Almanya'da hüküm süren Üçüncü Charles'in (Şişman Karl/Şişman Şarl) liderliğinde tekrar birleşmiştir. Ancak Paris'in Normanlar tarafından işgal edilmesinden sonra Üçüncü Charles tahttan indirilmiş ve imparatorluk tekrar dağılmıştır. Bunun sonucunda Fransa, Almanya, Burgonya, İtalya ve Navarra kendi egemenliklerini ilan etmiştir (Delmas, 1973, s. 17).

Fransa, X. yüzyılın başlarında ekonomik sıkıntı çekmeye devam etmiş ve dış güçlere bağlı olarak yönetilmiştir. Bunun sonucu olarak da toprak kaybetmeye başlamıştır. Yönetimin daha da zayıflamasıyla Frank kontları kendi aralarında parçalanmış ve prenslikler ortaya çıkmıştır (Benevolo, 1995, s. 711).

İskandinavya ve Danimarka tarafından gelen Normanlar 885 yılında Paris'i kuşatmış ve bu kuşatmadan sonra yapmış oldukları anlaşma ile imparatorluğun kuzey bölgelerini egemenlikleri altına almıştır. Normanlar almış oldukları bu bölgeyi daha sonra Normandiya olarak adlandırmıştır. Normanların bir kolu da doğuya doğru ilerlemiş ve orada Rus knezliklerini kurmuştur. Diğer bir kolu ise Güney İtalya'ya giderek Napoli ve Sicilya'dan oluşan iki Sicilya Krallığı (1130) kurmuştur (Açık, 2008, s. 48).

Fransa'nın tam manasıyla doğuşu ve güçlenişi Valois hanedanlığından VII. Charles döneminde (1422-1461) yaşanmıştır. VII. Charles düzenli bir ordu kurarak bu orduyu güçlendirmiş ve ülkesindeki İngiliz varlığına son vermiştir. Onun ardından XI. Louis de (1461-1483) derebeylerine üstünlüğünü kabul ettirmiştir. Ancak XVI. yüzyıl başlarında Habsburg hanedanı ile imparatorluk mücadelesine başlayan I. François (1515-1547) zor duruma düşünce Osmanlı Devleti'nden yardım istemiştir. Bunun sonucunda Kanuni Sultan Süleyman Fransa'yı Almanya ve İspanya'ya karşı korumuştur. Bu durum, Fransa- Osmanlı ilişkilerinin başlangıcını oluşturmuş ve Osmanlı Devleti'nin Avrupa siyasetine el atması durumuna zemin hazırlamıştır (Özcan, 1996, s. 178-179).

XVI. yüzyılda Fransa'da Katolikler ile Protestanlar arasında din ve mezhep savaşları başlamıştır. Lutherci ve Calvinci görüş geniş kitlelere yayılmıştır. Bunun sonucu olarak IV. Henri, Nantes Fermanı'nı (1598) imzalayarak Protestanların haklarını resmen tanımıştır.

IV. Henri döneminde sağlanan istikrar ve ekonomik düzen devletin gücünü arttırmıştır. IV. Henri'nin ölümünün ardından tahta geçen oğlu XIII. Louis bu istikrarı devam ettirememiş ve başbakan olan Kardinal Richelieu, kralın izniyle yetkileri eline alarak düzen ve istikrarı tekrar sağlamıştır. Fakat uyguladığı aşırı baskıcı yönetim halkta rahatsızlık oluşturmuştur. Aynı zamanda Fransa bu dönemde Habsburg hanedanı ile Otuz Yıl Savaşları'nı (1618-1648) yapmıştır (Michelet, 2016, s. 371).

XIII. Louis'den sonra tahta küçük yaşta olan XIV. Louis (1643-1715) geçmiştir. Kardinal Richelieu ise 1642'de ölmüş yerine Kardinal Mazarin geçmiştir. XIV. Louis'nin Fransa tarihinin en büyük krallarından biri olduğu bilinmektedir. Yaşadığı dönemde “Güneş-Kral” olarak tanınmıştır. Düzenli ordunun gücünü arttırarak sömürgeci ticareti geliştirmiş ve bu sayede ekonomiyi güçlendirmiştir. Ancak katı bir Katolik olan XIV. Louis Nantes Fermanı'nı iptal ederek mezhep savaşlarının yeniden başlamasına neden olmuştur. XIV. Louis dönemi ağırlıklı olarak doğuda Habsburglar'la batıda da İngiltere ile güç mücadelesi içerisinde geçmiş ve Fransa buna rağmen İngiltere'nin üstünlüğünü kabul etmek zorunda kalmıştır. XVIII. yüzyıla gelindiğinde Fransa'da güçlü bir monarşinin hüküm sürdüğü bilinmektedir. Ancak gelişen deniz aşırı ticaret, uluslararası etkileşim ile düşünce alanında meydana gelen gelişmeler toplumsal huzursuzluk doğurmuştur ve bu durum halkın geleneksel idare yapısına karşı tepki göstermesine neden olmuştur (Özcan, 1996, s. 179).

2.1.8.2. 1789 Fransız İhtilali Öncesi Ülkenin Genel Durumu

1789 yılında Fransa'da gerçekleşen, kısa bir zaman içerisinde tüm dünyada etkileri görülen ve “Fransız İhtilali” olarak adlandırılan büyük toplumsal ayaklanmanın başka bir ülkede değil de Fransa'da meydana gelmesinin nedenleri Fransa'nın 17. yüzyıldaki siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik durumuyla ilgilidir (Gökdemir, 1961, s. 41). Çünkü Fransız halkı ancak bir ihtilal gerçekleştirerek eski rejimden kurtulabilmiştir. XIV. Louis'in “devlet benim”, daha sonra da XV. Louis'in “Tahtımız gücünü Tanrı'dan almaktadır” ifadeleri eski rejimin mutlakiyet anlayışının genel kuramlarını ortaya koymuştur. Eski rejimin özellikleri: Halkı yönetime katan düzenleme ve yapıların olmaması, halka yönelik eşitlikçi bir anlayışa yer verilmeyerek adaletsiz bir yönetim tarzının benimsenmesi, tüm yetkiyi kendinde toplayan kralın kendisini tanrının yeryüzündeki temsilcisi olarak görmesi şeklinde sıralanabilir (Çam, 2000, s. 147).

XIV. Louis'e kadar Fransa, krallık yapılanmasının bir eseri idi. Krallığın bütün güçleri bir araya topladığı ve kişilerin değil tacın yani krallığın önemli olduğu anlayışı XIV. Louis'e kadar sürmüştür. Daha önce de belirtildiği gibi Fransa kralı XIV. Louis mutlakiyet temelli bir yönetim anlayışına sahip olmuş ve bu özelliğini “Devlet benim.” sözüyle ifade etmiştir. Tek bir kişinin devletin bütün işlerini yürütmesi mümkün değildir ve bu nedenle kral kendine sadık kişilere ihtiyaç duyar ki bu durum bürokrasidir. XIV. Louis amblem olarak Fransa'nın büyümesini temsil eden güneşi kullanmıştır ve bu amblemde her şey güneşin etrafında dönmektedir (Yayla, 2014, s. 111).

Bu dönemde Habsburglar ile savaşmak ve fetihler yapmak XIV. Louis'in yegâne hedefi haline gelmiştir. Louis'in yapmış olduğu bu savaşlar bütün Avrupa'yı ilgilendirir hale gelmiş ve Avrupa'nın tamamı Fransa'ya karşı birleşmiştir. Fransa bu savaşlar sonucunda galibiyetler elde ederek fetihler gerçekleştirse de özellikle ekonomik ve sosyal açıdan zor duruma girmiştir. XIV. Louis'in kardeşi olan Philippe d'Orleans'ın 1715-1723 yılları arasındaki vekilliği döneminde saray ahlak bakımından oldukça bozulmuş, onun ekonomik entrikaları Fransız halkını rahatsız etmiş ve özel mülkiyet yıkılarak ülke ekonomisi daha da kötü bir hal almıştır. Bu kötü gidişi XV. Louis de engelleyememiş ve 1774 yılında iktidarının sona ermesiyle XVI. Louis tahta geçmiştir (Gökdemir, 1961, s. 41-42).

XVI. Louis Fransız toplumu için yararlı işler yapmaya çalışsa da zayıf iradeli olması nedeniyle çok başarılı olamamıştır. Ülke ekonomisini toparlamak için düzenlemeler yapmak istemiş ancak çıkarları zedelenen asilzade kesimin engellemeleri nedeniyle XVI. Louis'in bu isteği başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Üstelik ülke ekonomisinin mevcut durumu onun bu amacına ulaşmasını zorlaştırmıştır. Ayrıca o dönem başbakanlık yapan Maurepas güçlü bir irade sergileyememiştir (Ekinci, 2016, s. 152).

Oldukça yetkin ve ünlü bir devlet adamı olan Turgot ekonomiyi düzetmesi için ekonomi bakanı yapılmış ancak Turgot bu doğrultuda birtakım düzenlemeler planlayınca çıkarı zedelenen ayrıcalıklı kesim tepki göstermiş ve bunun üzerine dönemin başbakanı Maurepas, Turgot'u görevden almıştır. Onun yerine Necker'i atamış fakat ayrıcalıklı asilzade sınıf ona da tepki gösterince Necker 1781 yılında istifa etmiştir. Onun yerine Colonne ekonomi bakanı olmuş ve ekonomiyi düzeltmek için hazineyi borca fazla sokunca başarısız olmuştur. Onun ardından gelen yeni ekonomi bakanı Lomenie de Brienne ekonomiyi düzeltmek için yeni vergiler koymak istemiş ancak *Parlament* olarak adlandırılan Paris Yüksek Mahkemesi'nin tepkisiyle karşılaşmıştır. Bu gelişmeler üzerine

Fransız halkı ekonomik, sosyal ve siyasi açılardan büyük sıkıntılara maruz kalmıştır. Bunun üzerine 175 yıldır bir araya gelmeyen *Etats Generaux* toplanmıştır (5 Mayıs 1789). Ancak henüz oylamanın nasıl yapılacağı konusu dahi netlik kazanamamıştır. Bunun yanı sıra sınıf farkı zamanla daha da artmış ve zenginleşen burjuvazi ayrıcalıklı sınıflara karşı eşitlik mücadelesine girmiştir. Ayrıca Voltaire, Montesquieu, Rousseau gibi düşünürler fikirleri ve eserleri ile Fransız Devrimi'ni etkilemişlerdir. Bu üç düşünür Fransız toplumunun büyük bölümünü Eski Rejim'in artık vadesinin dolduğuna ve yeni bir sistemin kurulabileceğine ikna etmişlerdir. Bu gelişmeler sonucunda Fransız İhtilali patlak vermiştir (Gökdemir, 1961, s. 43-51).

2.1.8.3. 1789 Fransız İhtilali ve Sonuçları

Bu dönemde Avrupa'da ortaya çıkan aydınlanma felsefesi akımı ve Voltaire, Rousseau gibi düşünürlerin özgürlükçü fikirleri yayılmış, monarşiye yönelik tepkilerin artmasına neden olmuştur. XV. Louis ve XVI. Louis dönemlerinde var olan problemleri ortadan kaldırmak için askeri, hukuki ve idari alanlarda reformlar gerçekleştirilmiş ancak başarılı olunamamış ve ayaklanmalar başlamıştır. Bozulan ekonomiyi düzeltmek amacıyla yeni vergi düzenlemeleri yapılmış fakat bu düzenlemeler genel meclisin soylular meclisi kanadı tarafından reddedilmiştir. Bütün bu gelişmeler üzerine kral otoritesini koruyamamıştır. Böyle bir ortamda toplantıya çağrılan halk meclisi kanadı kendini kurucu meclis adıyla milli meclis ilan etmiş ve 20 Haziran 1789'da bir anayasa hazırlama kararı almıştır. Paris halkı da bu olaylar üzerine kurucu meclisi desteklemek için harekete geçmiş ve ünlü Bastille Hapishanesi'ni basarak (14 Temmuz 1789) mahkûmları serbest bırakmıştır (Hazan, 2015, s. 43; Koç, 2011, s. 48).

Paris'te meydana gelen olaylar Fransa'nın tamamına yayılarak monarşiye ve soyluların hâkimiyetine karşı bir isyanın oluşmasına neden olmuştur. Kurucu Meclis, 4 Ağustos 1789 tarihinde almış olduğu bir kararla belirli zümrelere tanınan bütün imtiyazları ve derebeylik sistemini kaldırdığını duyurmuştur. Kurucu meclis çok geçmeden 27 Ağustos 1789 tarihinde İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirisi'ni kabul ederek duyurmuştur. Halk bu sırada Verailles Sarayı'nı basmış ve kraliyet ailesini saraya hapsedmiştir. Aynı zamanda halk kilise topraklarının satılığa çıkarılması için baskı kurmuş ve kilise toprakları 1789'un kasım ayında satılığa çıkarılmıştır. Bu gelişmeler sonucunda Fransız İhtilali yaygınlaşmış ve 14 Temmuz 1789 tarihi milli bayram olarak kabul edilmiştir. Kurucu meclisin hazırlamış olduğu anayasa ise 14 Eylül 1791 tarihinde kabul edilmiş ve meşruti

monarşiye geçilmiştir. Kabul edilen bu anayasa gereğinde kurucu meclis dağılmış ve yerini yasama meclisine bırakmıştır (Koç, 2011, s. 48).

Fransız İhtilali'nin getirmiş olduğu en önemli sonuçlardan birisi feodalite ve mutlak monarşinin yıkılması olmuştur. Feodalite kaldırılarak herkesten eşit vergi alınması kabul edilmiştir. Memuriyetlerde yüксеlebilmek konusunda eşitlik getirilmiştir. Fransız İhtilali sonrası kabul edilen İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi toplumun temel hukuki dayanaklarını oluşturmuştur. Fransa'da demokrasi kurulmuş, bunun yanı sıra milliyetçilik fikrinin yayılmasını sağlayarak çok uluslu imparatorlukların sonunu hızlandırmıştır (Roskin, 2014, s. 112).

2.1.8.4. 1789 Fransız İhtilali'nden Günümüze Fransa Tarihi

Bu gelişmeler yaşanırken Fransa Avusturya'ya karşı savaş açmış ancak her ne kadar savaşın sonucunda galibiyet yaşansa da savaşın başlarında mağlubiyetler görülmüştür. Özellikle bu mağlubiyetler Fransız halkının milli duygularını tahrik ederek halkın ayaklanmasına neden olmuştur. Paris'te ayaklanan halk 1791 anayasasını yetersiz görmüş ve 10 Ağustos 1792 tarihinde bu anayasanın askıya alınmasını kabul ettirmiştir. Ardından kral tahttan indirilmiş, bir ihtilal konseyi kurularak ülkenin idaresi yeni bir yürütme kuruluna devredilmiştir. Cumhuriyet 22 Eylül 1792 tarihinde resmen ilan edilmiştir. Aynı zamanda Avusturya'ya karşı alınan galibiyetler hem halkın hem de ihtilal konseyinin kendine ve devrime olan güvenini arttırmıştır (Tanilli, 1999, s. 89-90).

Elde edilen zaferler ihtilal konseyi üyelerinde, devrimin bütün Avrupa'ya ihraç edilmesi düşüncesini oluşturmuştur. Bu düşüncenin başını çeken Jirondenler'in baskısıyla başta İngiltere olmak üzere komşu ülkelere savaş ilan edilmiştir. Fakat ardı ardına gelen yenilgiler ülkede kargaşa, yoksulluk ve sefaletle neden olmuştur. Bunun sonucu olarak Jakobenler'in baskısı ile XVI. Louis yargılanmış ve idam edilmiştir. Bu gelişmeler ülkede Jakobenler'in güçlenmesine ve Jirondenler'in ise ihtilal konseyinden uzaklaştırılmasına yol açmıştır. Ancak devam eden yoksulluk ve sefalet, Jakobenler'e karşı muhalefetin güçlenmesine ve Jakobenler'in zor durumda kalmasına neden olmuştur. Zor durumda kalan Jakobenler ise sert bir politika benimseyerek varlıklarını kabul ettirmeye çalışmış ve bir devrim hükümeti kurarak olağanüstü kanunlar çıkarmıştır. Devrim hükümetinin başına geçen Robespierre, merkezi yönetimi güçlendirmiş ve bu zaman zarfında orduyu güçlendirerek kaybedilen Toulon, Lyon gibi şehirleri Avusturya'dan geri almıştır. Buna rağmen halk, baskıcı yönetim biçimi ve ekonomik sıkıntılar nedeniyle devrim

hükümetinden desteğini çekmiştir. Bunun sonucu olarak 1794'ün temmuz ayında Robespierre devrilmiş, ancak mevcut sorunlar çözülememiş aksine giderek büyüyerek kralcı bir ayaklanmanın başlamasına neden olmuştur (Koç, 2011, s. 49-51). Bu ayaklanma Temmuz 1795'te bastırılmış, pek çok yönden 1789 devriminden geride kalan Üçüncü Yıl anayasası kabul edilmiştir. Beş kişilik direktörler kurulu getirerek neredeyse yeni bir seçkinler kurulu sunmuştur. Direktörler kurulu var olan muhalefeti sindirmek için baskıcı bir yönetim benimsemiş, ülkeyi ekonomik bunalımdan kurtarmak için askeri fetihlere çıkma düşüncesini benimsemiş ve bu durum askeri yetkililerin ülkedeki ağırlığını arttırmıştır. Bu dönemde General Napolyon Bonapart ayrı bir güç haline gelmiştir (Özcan, 1996, s. 179).

Napolyon 1798 yılında Mısır Seferi'nden dönünce burjuvanın desteklediği bir darbe ile direktörler kurulunu devirmiş ve yönetimi 1799'un kasım ayında ele geçirmiştir. Aralık ayında hızlıca yapılan bir anayasa ile konsillik dönemi başlamış (1799-1804) ve ilk konsil sıfatıyla bütün yetkiler Napolyon'a verilmiştir. Napolyon, 1800'den itibaren her alanda gerekli düzenlemeler yaparak devletin gücünü ve otoritesini arttırmayı amaçlamıştır. Napolyon 1802 yılında yeni bir savaşa başlamış, bunun sonucunda Avusturya'yı yenilgiye uğratmış ve İngiltere'yi de barış yapmaya zorlamıştır. İngiltere daha sonra Napolyon'un giderek güçlenmesinden endişe ederek anlaşmayı bozmuş ve Napolyon bunun üzerine İngiltere'nin işgal edilmesi gerektiğini düşünerek savaş hazırlıklarına başlamıştır. Bu sırada yeni bir anayasa hazırlanarak Napolyon imparator olarak kabul edilmiş ve Napolyon'un 1804-1814 yıllarını kapsayan imparatorluk dönemi başlamıştır (Şimşek, 2014, s. 89).

Napolyon, 1805 yılında İngiltere karşısındaki Trafalgar yenilgisinden sonra kıta Avrupa'sı üzerine yönelmiştir. Napolyon, 1806 yılında Prusya ve 1807 yılında da Rusya karşısında galibiyet kazanmıştır. İspanya'ya da 1808 yılında savaş ilan ederek Avrupa üzerindeki hâkimiyetini diğer ülkelere kabul ettirmiştir. Ancak 1812'de Rusya üzerine yapmış olduğu sefer başarısızlıkla sonuçlanınca Napolyon'un geri çekiliş süreci başlamıştır. Bu olayın ardından Fransa, çok geçmeden Avrupa'daki gücünü kaybetmiş ve Paris 1814 yılının mart ayında işgal edilerek Napolyon Elbe Adası'na sürgüne gönderilmiştir. Ancak onun yerine geçen XVIII. Louis ülkedeki problemleri çözemeyince bu durumu fırsata dönüştüren Napolyon tekrar iktidara gelmiştir. Ancak II. Napolyon Dönemi olarak adlandırılan bu dönem sadece 100 gün sürmüş ve tekrar başlattığı savaşların Waterloo'da mağlubiyetle sonuçlanması üzerine (18 Haziran 1815) İngiltere

tarafından hayatının sonuna kadar St. Helena Adası'nda tutulmuştur. Bu sırada müttefik devletler Paris'i işgal ederek Fransa'nın bazı bölgelerini kendi aralarında paylaşmıştır (Pernot, 2009, s. 1).

XVIII. Louis dönemi “Restorasyon Dönemi” olarak bilinmektedir. Bu dönemde liberaller, meşrutiyetçiler ve kralcılar yoğun bir rekabet halinde olmuştur. Ülkedeki istikrar biraz da olsa sağlanmış ve savaş tazminatı ödenerek ülke işgalden kurtarılmıştır (Bouveresse, 2012, s. 123).

XVIII. Louis'in 1824'te ölümü üzerine yerine tahta X. Charles geçmiştir. X. Charles sert ve baskıcı bir politika uygulamış ve bu durum Paris halkının ayaklanmasına neden olunca tahtı kuzeni olan Louis Philippe'e bırakmak zorunda kalmıştır. Louis Philippe hükümdarlığı boyunca (1830-1848) Bonapartçılar, Meşrutiyetçiler ve Cumhuriyetçilerin muhalefetine maruz kalmıştır. Bu dönemde Fransa'da yer yer ayaklanmalar meydana gelmiş ve bu ayaklanmaları bastırmak için sıkı tedbirler alınarak baskıcı bir yönetim uygulanmıştır. Fransa, Louis Philippe döneminde prestij kaybı yaşamış ve sömürge bölgelerindeki egemenlik konusunda İngiltere'nin oldukça gerisinde kalmıştır (Antonetti, 1994, s. 990).

Gelişmeler üzerine Paris halkı ayaklanmış ve Louis Philippe tahttan çekilmiştir. Ülke idaresi için geçici bir hükümet kurulmuş ve 24-25 Şubat 1848 tarihinde cumhuriyet tekrar ilan edilmiştir. Aynı yıl yeni bir anayasa hazırlanmış ve Napolyon'un yeğeni olan Louis Napolyon cumhurbaşkanı seçilmiştir. Louis Napolyon halkın desteğini de alarak çok geçmeden meclisi feshetmiş ve kendini III. Napolyon unvanıyla 2 Aralık 1852 tarihinde imparator ilan etmiştir. III. Napolyon zamanında ülkede istikrar tekrar sağlanmış, ekonomik seviye yükselmiş ve sanayi gelişmiştir. Fransa yeniden Avrupa'nın en prestijli ülkelerinden biri haline gelmiştir. Ancak 1870 yılında başlayan Fransa- Alman savaşı sonunda yenilen III. Napolyon teslim olmuş, bu durumu duyan Paris halkı ayaklanmış ve cumhuriyet 4 Eylül 1870 tarihinde yeniden ilan edilmiştir. Fakat kısa süre sonra Almanlar Paris'e girmiş ve ateşkes yapılmıştır. Ateşkesten bir ay sonra geçici hükümet Alsace ve Lorrain'i Almanlara vermeyi öngören Frankfurt Antlaşması'nı imzalamıştır (Alexandre, 2014, s. 12-20).

Frankfurt Antlaşması'na tepki gösteren Paris halkı tekrar ayaklanmış ve yönetime bağlı güçleri sindirmeyi başarmıştır. Halk başta Paris olmak üzere birçok şehirde komünler kurarak yönetimi ele almayı istemiş ancak geçici hükümetin başkanı Louis Adolphe Thiers

dışarıdan sağladığı bir askeri kuvvetle Paris'e saldırmıştır. 21 ve 28 Mayıs 1871 tarihleri arasında bir hafta süren şiddetli çatışmalar sonucunda komün üyelerinin çoğu öldürülmüş ve çok sayıda insan sürgün edilmiştir. Bu olayın ardından Louis Adolphe Thiers cumhurbaşkanı olmuş ancak bir süre sonra meclis Louis Adolphe Thiers'i devirerek Mac-Mahon'u başa getirmiştir (Arsel, 1954, s. 101).

Mac-Mahon döneminde sömürge toprakları genişlese de ekonomik ve siyasi sıkıntılar ortaya çıkmıştır. General Georges Boulanger'i destekleyen muhalif grup onu başa getirmek istemiş ancak başarılı olamamıştır (Arsel, 1954, s. 108). Ayrıca Fransa'da ortaya çıkan bürokrat ve milletvekillerinin rüşvet alma skandalı halkın tepkisini çekmiştir. Ülkede sol hareket işçi ve sendika faaliyetleri ile sürekli güçlenmiştir. Bu sırada Alfred Dreyfus isimli bir subay casuslukla suçlanmış ve ömür boyu hapse mahkûm edilmiştir. Ancak bu subayın suçsuz olduğu anlaşılmış ve bu durum halk hareketlerine yol açmıştır. Bu atmosferde 1899 yılında yapılan seçimi kazanan cumhuriyetçiler ülkede düzen ve istikrarı yeniden sağlamayı amaçladılar. Ülkenin yönetiminde baskın olan grupları sivil yönetimin kontrolü altına almaya yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Katolikler'in direnişine rağmen kilise ülke yönetiminden uzaklaştırılmış ve bir süre sonra (1905) din ve devlet işleri resmen ayrılmıştır. Her geçen gün artmakta olan işçi grevleri de bastırılmış, ancak güçlenen sol 1914 yılında yapılan seçimlerde çoğunluğu sağlamıştır (Baubérot, Milot ve Portier, 2015, s. 35).

Fransa bu dönemde İngiltere ile rekabet halinde olsa da artan Alman tehlikesi nedeniyle bu ülke ile anlaşma yapmıştır. İngiltere ve Rusya'nın da yakınlaşmasına öncülük ederek "üçlü ittifakın" kurulmasını sağlamıştır (Kon, 2014, s.42). Fransa 1. Dünya Savaşı'nda galip ülkeler arasında yer alsa da büyük kayıplar yaşamıştır. Savaş sonrasında ülkeyi yeniden kalkındırma adına çalışmalar başlatılmış ancak 1929'da Avrupa'da başlayan ekonomik kriz bu çalışmaları sekteye uğratmıştır. Bunun yanı sıra Hitler Almanya'sının tehdidi artmış ve Fransa 1939 yılında İngiltere ile birlikte Almanya'ya karşı savaş açma kararı almıştır. Fakat savaş başladıktan sonra Fransız ordusu Almanlara karşı direnememiş, ülke tamamen Alman işgaline uğramıştır (1942) (Özcan, 1996, s. 81).

Fransızlar 1943'ten itibaren General Charles de Gaulle öncülüğünde mücadele göstermiş ve savaş sona erince Gaulle geçici hükümet başkanlığına getirilerek ülkede istikrarın sağlanmasına yönelik faaliyetler yeniden başlatılmıştır. Fakat Gaulle 1946 yılında istifa etmiş ardından 1950'li yıllarda Fransa'nın sömürge topraklarında bağımsızlık faaliyetleri artmıştır. Cezayir ve Fransa arasında 1954 ile 1961 yılları arasında uzun bir

savaş yaşanmış, Fas ve Tunus 1956 yılında bağımsızlıklarını elde etmişlerdir. Charles de Gaulle 1958-1969 yılları arasında tekrar ülkeyi yönetmiş ve bu yıllarda sömürgeler ile ilişkiler düzeltilmiş, enflasyon düşürülerek ekonomik refah sağlanmıştır. Ancak 1968'den itibaren işçi ve öğrenci hareketleri ülkeyi zor duruma sokmuştur. Charles de Gaulle ise yeni bir anayasa yapmak istemiş ve 1969'da bu doğrultuda bir kamuoyu yoklaması yapmış ancak istediği başarıyı elde edemeyince istifa etmiş, istifasından bir yıl sonra da hayatını kaybetmiştir (Fransa Büyükelçiliği Enformasyon ve Basın Servisi, 1968, s. 21-23).

Charles de Gaulle'den sonra ülkeyi sırasıyla; Georges Pompidou (1969-1974), Valery Giscard d'Estaing (1974-1981), François Mitterrand (1981-1995), Jacques Chirac (1995-2007), Nicolas Sarkozy (2007-2012), François Hollande (2012-2017) cumhurbaşkanı sıfatıyla yönetmiştir. Fransa bugün 2017 seçimlerinde cumhurbaşkanı olarak görev alan ve 2022'nin nisan ayında seçimi tekrar kazanan Emmanuel Macron tarafından yönetilmektedir.

2.1.9. Fransa'da Eğitim Sistemi ve Tarihsel Arka Planı

2.1.9.1. Fransa Eğitim Sisteminin Tarihsel Arka Planı

Fransa'da orta çağın sonundan itibaren, naip kimselerin ders verdiği, okuma yazma öğretildiği küçük okullar görülmeye başlanmıştır. 17. yüzyılda şehirlerdeki eğitim, rahiplerin dini okullarda, dini grupların ise okullarda ders vermesiyle gelişmiştir. Fransız İhtilali ile eğitim devletin önceliklerinden biri haline gelmiştir. Halkı aydınlatmak amacıyla eğitimin önemi ön plana çıkarılmıştır. “*İyi vatandaşın*” yeterli derecede bir eğitim alması gerektiği fikri yaygınlaşmış ve önem kazanmıştır. Devlet tarafından eğitim işlerinin ele alınması düşüncesi 1789 gibi erken bir tarihte ortaya çıkmıştır. O dönemin temel amacı cumhuriyete, toplumun tüm sınıflarının eğitilmesini sağlayan bir ağ oluşturmak olmuştur. Böylece ihtilal sırasında ikincil ve daha yüksek eğitim kurumları oluşturulmuştur (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020c).

1791 yılında çıkarılan bir yasa ile dini grupların eğitim vermesinin önüne geçilmiş, öğretmenler yetkilerini ve maaşlarını devletten almaya başlamışlardır. Lakanal, 1793'te eğitimin özgür bir biçimde alınmasını sağlayan bir yasa çıkartmıştır. Ardından 1794'te yüksekokul, 1795'te de politeknik okulları kurulmuştur. 1802 yılında Fransa akademilere ayrılarak ilkokullar kilisenin kontrolüne, orta ve yüksekokullar devletin kontrolüne geçmiştir. Ancak devlet, imparatorluk döneminde eğitim ağının ihtiyaç duyduğu yöneticilerin eğitimini sağlamak için yetersiz olduğunun farkına varmıştır. Eğitim

sisteminin işleyişini düzenleyen güçlü, istikrarlı ve merkezi bir yapıya ihtiyaç duyulmuştur. Devletin yüksek eğitim işleriyle ilgilenen *İmparatorluk Üniversitesi*, 10 Mayıs 1806 yasasıyla bu perspektifte kurulmuş ve 17 Mart 1808 kararnamesiyle düzenlenmiştir. Bu üniversitenin başında “Büyük Üstat” (Le Grand-maître) denilen yöneticiler görev almıştır. Bu kişiler doğrudan imparator tarafından atanmış ve imparatora düzenli aralıklarla rapor vermişlerdir. Bu yöneticiler gücünü, öğretim kadrosuna dâhil olan üyelerden oluşan Üniversite Konseyi ile paylaşmıştır. Bu gelişmelerin yanı sıra 1808 yılında Napolyon lise diplomasını hayata geçirmiştir (Picard, 2020, s. 12-15).

1816 yılından itibaren şehirler, ilk eğitimi vermekle mükellef tutulmuştur. Yüksek eğitim alanında ise restorasyon döneminde, imparatorluk üniversitesinin tahttan fazlasıyla bağımsız olduğu düşünülerek bu bağımsızlığın kaldırılması planlanmıştır. Dönemin İçişleri Bakanı’nın yetkisi altında bulunan bir *Halk Eğitimi Komisyonu*, Büyük Üstat’ın yerine 1815’te atanmıştır. Bununla birlikte bu kurum kendine has özelliklerini ve ayrıcalığını büyük oranda korumayı başarmıştır. Bu durum kısa bir süre sonra kurumun, Kraliyet Halk Eğitim Konseyi’ne (1820) dönüşmesiyle ve ardından Büyük Üstat unvanının yeniden kurulmasıyla (1822) sonuçlanmıştır. Bu tarihten sonraki ilk kişi olarak Hermopolis piskoposu Mgr Denis Frayssinous 1 Haziran 1822 tarihinde Kilise İşleri ve *Halk Eğitim Bakanı* olarak atanmıştır. Halk eğitimi, 1828 yılında yöneticisi hükümetin bir parçası olan tam teşekküllü bir bakanlık haline getirilmiştir. Güzel sanatlar idaresinin de halk eğitimine bağlanmasıyla bu bakanlık daha istikrarlı ve sağlam bir yapıya kavuşmuştur. İbadet idaresi ise Temmuz Monarşisi’nin başında ve İkinci Cumhuriyet Döneminde tekrar halk eğitime bağlanmış, daha sonra 1870 ile 1895 yılları arasında kesintili olarak devam etmiştir. 1850 yılında çıkarılan Falloux yasası ile eğitim özgürlüğü ilan edilmiştir. 1879 yılında her bölgede erkek öğretmen okullarının bulunması, 1881 yılında da kadın öğretmen okullarının bulunması zorunlu tutulmuştur (Ministère de l’Éducation Nationale, 2020c; Baubérot, 2015, s. 1-6).

Jules Ferry kanunları ile:

- 1881 yılında ilköğretim parasız olmuştur.
- 1882 yılında ilköğretim zorunlu ve laik olmuştur. Bu kanunla okullarda dini eğitim verilmesinin önüne geçilmiştir.
- 1886 yılında öğretmenler laik bir özelliğe sahip olan memur statüsüne geçmişlerdir. Bu dönemde öğretmenler öğrencilere okuma, yazma, hesap yapmanın yanı sıra tarih ve coğrafya, ev ekonomisi, pratik bilgiler de öğretmişlerdir. Öğretmenlerin bu görevlerine iyi vatandaşlar yetiştirme ve öğrencilere vatanseverlik duygusu kazandırma gibi sorumluluklar da

eklenmiştir. Jules Ferry yapmış olduğu kanunlar ile okullara erişimi demokratikleştirmiştir (Clauzard, 2015, s. 25-26; Baubérot, 2015, s. 1-6).

Anaokulları ise 1881-1887’de kurulmuştur. Bunun yanı sıra 20. yüzyılın başlarında, birçok özel ve cemaat okulu devlet kararıyla kapatılmıştır. Buna bağlı olarak da özel okullar ile devlet okulları arasında bir çekişme yaşanmıştır. 1905 yılında ise kilisenin devlet ile olan bağlantısı kesilerek laiklik yolunda çok önemli bir adım atılmıştır. 1912 yılında da din adamları eğitim sisteminden tamamen çıkarılmıştır (Baubérot, 2015, s. 1-6).

1909 yılında eğitimde akranlarına göre geride kalmış öğrenciler için “*iyileştirme sınıfları*” kurulmuştur. 1919’da kabul edilen Astier yasası ile fabrikalarda parasız ve mecburi mesleki eğitimin önü açılmıştır. Édouard Herriot hükümeti, 1932 yılında halk eğitiminin yerine “milli eğitim” kavramının kullanılmasına karar vermiştir. 1936 yılında Jean Zay iyi öğrencilerin ilkokuldan ortaokula geçişlerini kolaylaştırarak eğitimin 14 yaşına kadar zorunlu olmasını sağlamıştır. 1946 yılında ise anayasa herkesin kültüre erişimini şart koşmuştur. 1947’de de okul psikologları görev almaya başlamıştır. 1959 yılında eğitim, 16 yaşına kadar zorunlu hale getirilmiştir. Aynı yıl, ortaokullar önce 6. ve 5. sınıf şeklinde iki yıl olarak daha sonra 1963’te 6., 5., 4. ve 3. sınıf şeklinde dört yıl olarak düzenlenmiştir. Öğrenci hareketlerinin yaşandığı 1968 yılında ise yükseköğretim öğrenci talepleri doğrultusunda revize edilmiştir (Caspard, 2014, s. 209-213).

1969 yılında yapılan düzenleme ile okul zamanının 1/3’ü temel öğrenmeye, 1/3’ü mental eğitime ve 1/3’ü de beden eğitimine ayrılmıştır. Aynı yıl çıkarılan bir genelge ile cumartesi öğleden sonraki dersler kaldırılmıştır. 1972’de çarşamba günleri istirahat günü olarak düzenlenmiştir ve bu uygulama halen devam etmektedir. 1973 yılında yapılan düzenleme ile öğrenim süresinin %10’u derslerle ve programla sıkı sıkıya bağlı olmayan faaliyetlere yönelik olarak oluşturulmuştur. 1975’de Haby reformu olarak bilinen tek tip kolej (ortaokul) projesi (6. sınıftan 3. sınıfa kadar) getirilmiştir. Aynı zamanda öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için özel sınıflar oluşturulmuştur. Ortaokullarda okutulan kitapların devlet tarafından dağıtılmaya başlanmasıyla eğitim tamamen parasız hale gelmiştir. 1982 yılında eğitimde merkeziyetçilik kanunu çıkarılmış ilkokullar, ortaokullar ve liselerin ekonomik ve idari sorumluluğu bölgeler ve merkez teşkilatı arasında düzenlenmiştir. Günümüzde Fransa milli eğitim sisteminin yapılanması ve genel durumu ile ilgili bilgiler ise aşağıda yer almaktadır (Prost, 1988, s. 67-74).

2.1.9.2. Fransa Eğitim Sistemi

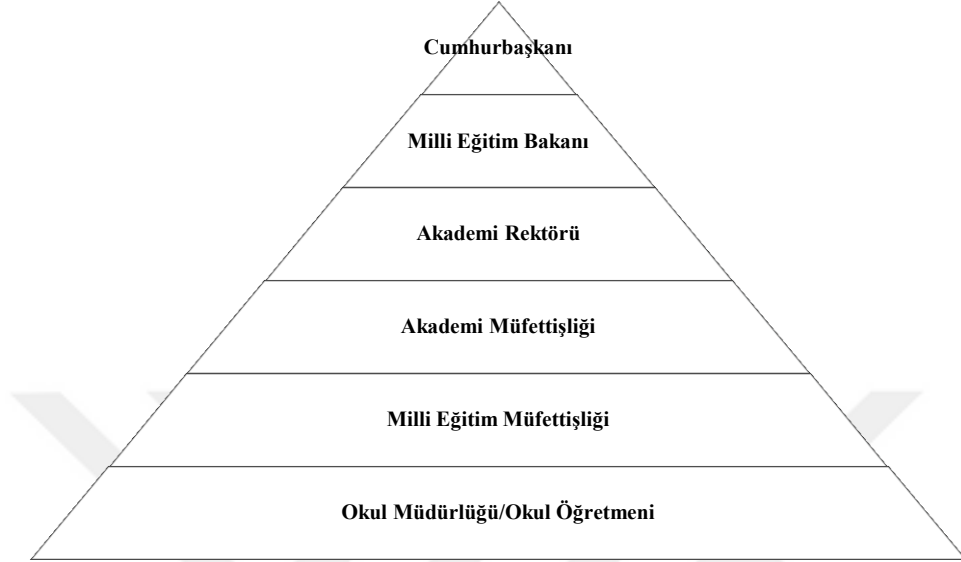
Fransa’da eğitim laik, ücretsiz ve 18 yaşına kadar zorunludur. Zorunlu eğitim yaşı 2020 yılına kadar 16’yken 2020 yılından itibaren 18 olmuştur. Bir vatandaş 16 yaşından sonra 18 yaşına kadar herhangi bir okula devam edebilir, mesleki anlamda staj yapabilir veya gönüllü olarak bir hizmette çalışabilir. Vatandaş 16 yaşından sonra kadrolu bir işe girmişse zorunlu eğitimden muaf tutulmaktadır. Ülkede 16 yaşından 18 yaşına kadar olan zorunlu eğitim uygulamalarını takip eden “mission locale”ler bulunmaktadır ve bunlar öğrencilere staj, formasyon bulmakta yardımcı olmaktadır. Ülkede devlet okullarının yanı sıra başta Katolik okulları olmak üzere özel eğitim kurumları da bulunmaktadır. Fransa’da eğitim merkezi bir yapıya sahip olma özelliği taşımaktadır ve öğretmenler doğrudan Fransa Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atanmaktadır. Eğitim politikalarından Fransız hükümeti sorumludur ve bu görevi Milli Eğitim Bakanı yerine getirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı hükümetin eğitim politikalarını uygular ve hükümetin verdiği görevleri yerine getirir. Bunun yanı sıra Fransa eğitim sistemi Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim, Araştırma ve Yenilik Bakanlığı’nın sorumluluğu altındadır (Gay, 2017, s. 14).

Fransa Milli Eğitim Bakanlığı’nın doğrudan yetki sahibi olduğu konular: Öğretim programlarının düzenlenmesi ve bu programların geliştirilmesi, mesleki eğitim aşamalarının oluşturulması, devlet okullarında görevli personelin eğitiminin sağlanması, idaresinin yürütülmesi ve maaşlarının ödenmesi, eğitim kadrolarının düzenlenmesi, okulların açılması ve kapatılmasıdır. Öte yandan her ne kadar eğitimde merkezîyetçilikten uzaklaşmak için bazı düzenlemeler (okulların inşasının ve bakımının yerel yetkililere devredilmesi gibi) yapılsa da merkezi hükümet, eğitim politikalarındaki belirleyici rolünü sürdürmüştür. Eğitimle ilgili bakanlık, bütün eğitim düzeyleri ve disiplinleriyle ilgili öğretim programlarını hazırlamakta ve öğretmenlere belirli bir yöntem ve tekniği dayatmadan eğitim-öğretim faaliyetleri için rehber ilkeler belirlemektedir (Ministère de l’Éducation Nationale, 2021a).

Fransa’da milli eğitim sistemi her bölgede ve her departmanda temsil edilmektedir. Fransa milli eğitim sistemi bugün: 17 adet bölge akademisinden (*les régions académiques*), 30 adet akademiden (*les académies*) ve 97 adet milli eğitim departman hizmetleri müdürlüğünden (*les directions des services départementaux de l’éducation nationale [DSDEN]*) oluşmaktadır. Departmanlar, bir müfettiş (*l’inspecteur de l’éducation nationale [IEN]*) sorumluluğu altında anaokullarını ve ilkokulları gruplandıran *çevrelere (daires)* ayrılmaktadır. Bir *académie* çok sayıda *départements*’ı kapsayabilmektedir.

Département, 1789 Fransız İhtilali'nden beri devletin alt idare yapısını oluşturmaktadır (Lesieur, 2012, s. 16).

Şekil 2. 2'de Fransa milli eğitim sisteminin hiyerarşik yapısı yer almaktadır.



Şekil 2.2. Fransa Eğitim Sisteminin Hiyerarşik Yapısı (Cosperec, 2019, s. 29)

Şekil 2.2'de görüldüğü gibi Fransa eğitim sisteminin hiyerarşik yapısında en alt kademede okul müdürleri ve öğretmenler gelmektedir. Bir üst kademede milli eğitim müfettişleri yer almaktadır. Bunu sırasıyla yukarıya doğru akademi müfettişleri, akademi rektörü, milli eğitim bakanı ve cumhurbaşkanı takip etmektedir.

Fransa milli eğitim sisteminin yapılanması ise Tablo 2.2'de görülmektedir.

Tablo 2.2. Fransa Milli Eğitimi Yönetim Sistemi (Cosperec, 2019, s. 29)

Kurumsal Seviye	Kurumsal Çerçeve	Kişiler
Bakanlık	Ulusal	Bakan (Hükümet)
Rektörlük	Akademi	Rektör
Akademi Müfettişliği	Departman	Akademi Müfettişi- Milli Eğitim Hizmetleri Akademi Müdürü
Milli Eğitim Müfettişliği	Daire (Çevre)	Milli Eğitim Müfettişi
Okul (Seviyelerine Göre Okullar)	Okul	Okul Müdürü/Öğretmenler

Jules Ferry'den (1882) itibaren Fransa eğitim sistemi şu üç temel ilke üzerine kurulmaktadır. Bu temel kurucu ilkeler şunlardır: 1) Laik eğitim, 2) 16 yaşına kadar

zorunlu eğitim 3) Parasız Eğitim. Bu nedenle Fransa eğitim sistemi belirli bir yaşa kadar bütün vatandaşları eşit derecede kapsayacak şekilde ücretsiz ve laik bir eğitim vermeyi amaçlamaktadır. Fransa milli eğitim sisteminde laiklik ilkesi ise özel bir yere sahiptir. Laiklik, ülkede anayasal bir değer olup topluma en iyi hizmeti verme amacı gütmektedir. 1905 yılında çıkarılan kanun ile devlet, vatandaşlarına düşünce, din ve vicdan özgürlüğünü garanti edeceğini kabul etmiştir. Bu kanun ile ülkede laik düzenin korunması için vatandaşlara da görev ve sorumluluklar getirilmiştir. Örneklendirmek gerekirse dini ibadetler ve faaliyetler toplum yararını bozmayacak şekilde yalnızca belirtilen ve devlet tarafından denetlenen alanlarda yapılabilmektedir. Kurucu bir ilke olan laiklik, devletin bütün kurumlarının ve görevlilerinin tüm vatandaşlara tarafsız olmasını zorunlu tutmuştur. 1905 yılında kabul edilen laiklikle ilgili bu kanunun eğitime de yansımaları olmuştur. Bu doğrultuda Fransa devlet okullarında dini eğitimin verilmesi ve bir dinin propagandasının yapılması veya dini sembollerin kullanılması yasaklanmıştır (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, s. 5).

Fransa eğitim sisteminde 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liseye kayıtlı yaklaşık olarak 12 858 550 öğrenci bulunmaktadır. Engelli öğrenci sayısı ise 254 500'dür. Engelli öğrencilerin 194 500'ü okul ortamında, 60 000'i ise sağlık kuruluşlarında (sosyal-medikal ve hastaneler) eğitim görmektedir. Fransa eğitim sisteminde görevli toplam 1 162 850 personel bulunmaktadır. Bu rakamın 866 500'ünü anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 725 200'ü devlet okullarında, 141 300'ü ise özel okullarda görev yapmaktadır. Özel okul ve devlet okulu olarak toplam 62 600 okul yer almaktadır. Bu okulların 51 300'ü anaokulu ve ilkokulken, 7 100'ü ortaokul, 4200'ü ise lisedir. Okulöncesinde sınıf başına düşen öğrenci sayısı 25,8'dir. Sınıf başına düşen öğrenci sayısı ilkokul seviyesinde 22,7'dir. Bu rakam ortaokul seviyesinde 25,2'yken, genel ve teknoloji liselerinde 29,3'tür. Meslek liselerinde ise sınıf başına düşen öğrenci sayısı 18,9'dur. Bir yılda eğitime yapılan harcama yaklaşık olarak 57 milyar Euro'dur. Eğitim sisteminde bir yılda öğrenci başına yapılan harcama birinci derece olan okulöncesi ve ilkokullar için ortalama 6 820 Euro'dur. Ortaokulda her bir öğrencinin eğitimi için yapılan yıllık harcama ortalama 8 780 Euro'dur. Teknoloji ve genel liselerde öğrenci başına yapılan yıllık harcama yaklaşık 11 090 Euro'dur. Meslek liselerinde ise bu rakam ortalama 12 810 Euro'dur (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020a).

Fransa’da okul sistemi yapılanması şu şekildedir:

- 3 yaş ile 10 yaş aralığı ilköğretim
- 11 yaş ile 18 yaş aralığı ortaöğretim
- 18 yaştan sonrası yükseköğretim.

Fransa eğitim sisteminde yer alan eğitim basamakları ise şu şekildedir:

- 2 ile 5 yaş aralığında olan öğrencilerin devam ettiği anaokulu ve anasınıfları
- 6 ile 11 yaş aralığındaki öğrencilerin devam ettiği beş yıllık ilköğretim
- 11 ile 15 yaş aralığında olan öğrencilerin devam ettiği ve ortaöğretimin 1. devresini oluşturan kolejler (ortaokullar)
- Ortaöğretimin 2. devresini oluşturan ve lise kapsamında olan genel ve teknik liseler
- Üniversite ve yüksekokullar.

Bunun yanı sıra Fransa eğitim sisteminde evreler (*les cycles*) bulunmaktadır. Öğrenci seviyeleri dikkate alınarak belirlenen bu evreler ise aşağıda yer sıralanmıştır:

- 1. Evre (Cycle 1): Erken öğrenme döngüsü (anaokulunun küçük bölümü, orta bölümü ve büyük bölümü)
- 2. Evre (Cycle 2): Temel öğrenme döngüsü (CP, CE1, CE2)
- 3. Evre (Cycle 3): Konsolidasyon döngüsü (CM1, CM2, Sixième)
- 4. Evre (Cycle 4): Derinlemesine çalışmalar döngüsü (Cinquième, Quatrième, Troisième) (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021b).

Fransa eğitim sisteminin organizasyonu ve okullaşma sistemi Tablo 2.3.’te gösterilmektedir.

Tablo 2.3. Fransa Eğitim Sisteminin Organizasyonu

Yaş	Sınıf	Okul	Evre	Öğretim
3	Petite Section PS (Küçük Bölüm)		Cycle 1	
4	Moyenne Section MS (Orta Bölüm)	Maternelle	des apprentissages premiers	
5	Grande Section GS (Büyük Bölüm)	(Anaokulu)		Enseignement Primaire
6	Cours Préparatoire CP (1. Sınıf)		Cycle 2	(İlköğretim)
7	Cours Élémentaire 1 CE1 (2. Sınıf)	Elémentaire	des apprentissages fondamentaux	
8	Cours Élémentaire 2 CE2 (3. Sınıf)	(İlkokul)		
9	Cours Moyen 1 CM1 (4. Sınıf)			
10	Cours Moyen 2 CM2 (5. Sınıf)		Cycle 3	
11	Sixième 6 ^{ème} (Ortaokul 1. Sınıf)		de consolidation	
12	Cinquième 5 ^{ème} (Ortaokul 2. Sınıf)	Collège		
13	Quatrième 4 ^{ème} (Ortaokul 3. Sınıf)	(Ortaokul)	Cycle 4 des approfondissements	Enseignement Secondaire
14	Troisième 3 ^{ème} (Ortaokul 4. Sınıf)			(Ortaöğretim)
15	Seconde 2 ^{nde} (Lise 1. Sınıf)			
16	Première 1 ^{ère} (Lise 2. Sınıf)	Lycée		
17	Terminale Term. (Lise 3. Sınıf)	(Lise)		
18		Baccalaureat (Lise Bitirme Sınavı)		
		Yükseköğretim		

2.1.9.2.1. Okul öncesi eğitim

Fransa’da 2019 yılından itibaren zorunlu olan okul öncesi eğitim, zorunlu eğitimin başlangıcıdır. Öğrencilerin akademik başarılarını garanti altına alma yolculuğunda önemli bir adım olarak görülmektedir. Zorunlu eğitim kapsamında 3 yaşından itibaren her çocuğun okul öncesi eğitime kayıt yaptırması zorunludur. Okul öncesi eğitimin ana görevinin, çocukların kişiliklerini geliştirmek ve öğrenmeleri için onlara okula gitme arzusu vermek olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların birlikte yaşayacağı ve birlikte öğreneceği yerlerdir. Çocuklar bu okullarda konuşma becerilerini geliştirir, yazıyı, sayıları ve diğer öğrenme alanlarını keşfetmeye başlar. Ayrıca okul öncesinde çocuklar oyun oynamayı, düşünmeyi, problem çözmeyi ve hafızalarını daha etkili ve verimli

kullanmayı öğrenirler. Okul öncesi eğitim kurumları olan okul binalarının bakımından ilgili belediyeler sorumludur (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020b, s. 1-5).

Fransa'da okul öncesi eğitim, öğrencilerin yaşlarına göre üç evreye ayrılmaktadır. Bunlar 1. evre (cycle 1) kapsamında bulunan; 3-4 yaş aralığı küçük (alt) bölüm (Petite Section PS), 4-5 yaş aralığı orta bölüm (Moyenne Section MS) ve 5-6 yaş aralığı büyük bölümdür (Grande Section GS). 3 yaş altındaki çocuklar ise farklı şekillerde organize edilmiş okul ortamlarında eğitim görebilmektedir. 3 yaş altında olan, ancak ihtiyacı olan öğrencilere; özel olarak uyarlanmış bir anaokulu sınıfında, bir veya daha fazla seviyeli anaokulu sınıflarında, erken çocukluk hizmetleri ile okulu ilişkilendiren karma ve yerel olarak oluşturulmuş bir ortamda eğitim hizmetleri sunulabilmektedir (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021b).

2.1.9.2.2. *İlkokul*

Fransa'da ilkokullar, 6 ile 11 yaş aralığındaki çocukların eğitim gördüğü kurumlardır. Bu okullar, yukarıda yer alan Tablo 3'te de görüldüğü gibi 2. evre (cycle 2) dâhilinde olan CP, CE1, CE2 ve 3. evre (cycle 3) dâhilinde olan CM1, CM2 sınıf seviyelerinden oluşmaktadır. Fransa'da öğrencilere, öğrenmenin temel araçlarına ulaşmayı sağlayan Fransızca dilini ve matematiğin ilk unsurlarını öğretmek ilkokulların öncelikli amaçlarıdır. Öğrenci ilkokulun ilk seviyesi olan CP'de yaşayan bir dili (yabancı veya bölgesel) öğrenmeyi keşfeder (Kilimci, 2006, s. 64-66). 2. evrede (cycle 2) öğretim programı, vatandaşlık ve ahlak eğitimi, sportif ve fiziki eğitim, sanatsal eğitim (müzik eğitimi ve plastik sanatlar) ve dünyayı sorgulamak için farklı eğitimler öngörmektedir (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018a, s. 1-2). 3. evrede (cycle 3) ise öğrenciler, sanat tarihini, tarih ve coğrafyayı, bilim ve teknoloji gibi disiplinleri keşfeder ve bu alanlarda öğrenmeler pekiştirir. Fransa eğitim sistemi ilkokullardan, her öğrencinin tutumlarının farklılığını ve öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almasını beklemektedir. İlkokullar, öğretim programlarında öğrencilerin entelektüel kapasitelerini, deney ve gözlem becerilerini, duyarlılıklarını, motor becerilerini ve hayal güçlerini geliştirmeyi amaçlar (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018b, s. 1-2).

2.1.9.2.3. *Ortaokul (Collège)*

Yukarıda da belirtildiği üzere bu çalışmanın amacı, Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitiminin incelenmesidir. Bu nedenle Fransa'da bulunan ortaokullar yani

kolejler hakkında ayrıntılı bilgi vermenin çalışmanın amacı bakımından faydalı olacağı düşünülmüştür.

Fransa’da bütün öğrenciler ilkokulu tamamladıktan sonra herhangi bir sınavı geçmek zorunda kalmadan koleje yani ortaokula kabul edilmektedir. Kolej eğitimi dört yıldan oluşmaktadır. Kolej eğitimine yeni başlayan bir öğrenci 6. sınıftan başlayarak 5., 4. sınıfların ardından 3. sınıfın sonunda mezun olmaktadır. Okul öncesi eğitim, ilkokul ve ortaokul öğrencileri için en iyi zaman dilimlerini içeren üçer yıllık dört öğrenme döngüsünden (cycle) oluşmaktadır. Kolej eğitiminin ilk yılı (6.) 3. evrenin (cycle 3) son yılını oluşturmaktadır. Sonraki üç yıl ise 4. evreye (cycle 4) dâhil olmaktadır (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021b).

Fransa’da kolej eğitimi farklı disiplinlerle ve disiplinler arası derslerle öğrencilerin becerilerini geliştirmektedir. Kolej eğitiminde verilen vatandaşlık eğitimi, sağlık eğitimi, kültürel ve sanatsal eğitim genç bireylerin kişisel gelişimlerine katkı sunmakta ve aynı zamanda toplumla olan ilişkilerini güven ortamında kurabilmelerine imkan sağlamaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerini yararlı kullanmayı öğütleyen kolej eğitimi süreci, dijital ortamda insanlığa ve içerisinde yaşadığı topluma katkı sağlamanın önemi hakkında farkındalık oluşturmayı amaçlamaktadır (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021b).

Kolej eğitiminde öğrenciler: Fransızca, matematik, tarih coğrafya, ahlak ve vatandaşlık eğitimi, yaşayan diller, yer ve yaşam bilimleri, fizik-kimya, teknoloji, fiziki ve sportif eğitim, plastik sanatlar, müzik eğitimi derslerini zorunlu olarak almaktadır. Bunun yanı sıra okullar, istemeleri halinde öğrencilere seçmeli ders olarak yabancı veya bölgesel bir dili seçmeli olarak sunabilmektedir. Seçmeli olan bu dersler öğrencilerin kültürel köklerini zenginleştirerek Avrupa’ya ve dünyaya açılmalarını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin kolej eğitimi boyunca sınıf seviyelerine göre almakta oldukları dersler ve bu derslerin haftalık ders saatleri aşağıda yer alan Tablo 2.4. ve Tablo 2.5.’te görülmektedir.

Tablo 2.4. Ortaokul 1. Sınıf Seviyesinde Okutulmakta Olan Dersler ve Haftalık Ders Saatleri (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017)

Ders	Haftalık Ders Saati
Fiziki ve Sportif Eğitim	4 Saat
Sanatsal Öğrenmeler (Plastik Sanatlar + Müzik Eğitimi)	1 Saat + 1 Saat
Fransızca	4,5 Saat
Tarih-Coğrafya-Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi	3 Saat
Yaşayan Dil	4 Saat
Matematik	4,5 Saat
Bilim, Teknoloji, Fizik-Kimya	4 Saat
Toplam	26 saat (Bunun 3 saati tamamlayıcı öğrenmelerdir)

Ortaokul 1. sınıf öğrencileri 23 saat zorunlu, 3 saat seçmeli olmak üzere haftalık toplam 26 saat ders almaktadır.

Tablo 2.5. Ortaokul 2., 3. ve 4. Sınıf Seviyelerinde Okutulmakta Olan Dersler ve Haftalık Ders Saatleri (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017)

Ders	Haftalık Ders Saati		
	5.	4.	3. (Son Sınıf)
Fiziki ve Sportif Eğitim	3 Saat	3 Saat	3 Saat
Sanatsal Öğrenmeler (Plastik Sanatlar + Müzik Eğitimi)	1 Saat + 1 Saat	1 Saat + 1 Saat	1 Saat + 1 Saat
Fransızca	4,5 Saat	4,5 Saat	4 Saat
Tarih-Coğrafya-Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi	3 Saat	3 Saat	3,5 Saat
Yaşayan Dil 1	3 Saat	3 Saat	3 Saat
Yaşayan Dil 2	2,5 Saat	2,5 Saat	2,5 Saat
Matematik	3,5 Saat	3,5 Saat	3,5 Saat
SVT	1,5 Saat	1,5 Saat	1,5 Saat
Teknoloji	1,5 Saat	1,5 Saat	1,5 Saat
Fizik-Kimya	1,5 Saat	1,5 Saat	1,5 Saat
Toplam	26 Saat (Bunun 4 saati tamamlayıcı öğrenmelerdir)		

Kolej eğitiminin 5., 4. ve 3. sınıfındaki öğrenciler ise 22 saat zorunlu, 4 saat de seçmeli ders almaktadırlar. Bütün öğrencilerin belirtilen saat kadar herhangi bir seçmeli dersi almaları zorunludur. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017).

Fransa eğitim sistemi dijital eğitimi önemsemektedir. Kolejlerde verilen dijital eğitim, öğrenci ihtiyaçlarına uyarlanarak onların bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Bunun yanı sıra dijital eğitim sosyal medyanın ve internetin güvenli ve sorumlu kullanımını öğrencilere kazandırma amacını gütmektedir. Dijital eğitimin en iyi koşullarda verilebilmesi için 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren Fransa'daki bütün kolejlere ve derslere gerekli malzemelerin sağlanması için çalışmalar başlatılmıştır (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021b).

Kolejler mali olarak özerk bir yapıya sahip olma özelliği taşımaktadır. Departman; teknisyenlerin, işçilerin ve servis personelinin ücretlerinden sorumludur. Devlet ise teknisyenler, işçiler ve servis personelinin dışındaki personelin ödemelerini sağlar ve bazı eğitim harcamalarından sorumludur. Kolejlerin, yönetim kurulu tarafından oylanan, yerel yönetim, akademi ve vali (le préfet) tarafından kontrol edilen kendi bütçeleri vardır. Bütçenin yürütülmesinden kurum yöneticisi ve muhasebe yetkilisi sorumludur. Kolejlerin idari ve mali sorumluluğu akademik yetkililerin (rektör ve ulusal eğitim için bölüm hizmetleri müdürü), bölüm başkanının, genel konseyin, Milli Eğitim ve Araştırma İdaresi Genel Müdürlüğü'nün ortak sorumluluğundadır (Association française des acteurs de l'Éducation, 2011, s. 43-45).

Kolej eğitiminin sonunda (3e) öğrencilere ulusal bitirme diploması (le diplôme national du brevet) verilmektedir. Öğrenciler bu diplomayı elde edebilmek için kolej eğitiminin sonunda dört yazılı sınava ve bir sözlü sınava girmektedir. Öğrencilerin ulusal bitirme diploması almak için girmek zorunda oldukları yazılı sınavlar şu şekildedir: Fransızca sınavı (3 saat), matematik sınavı (2 saat), tarih coğrafya (vatandaşlık ve ahlak eğitimi de içermektedir) sınavı (2 saat), fen bilimleri (1 saat). Öğrenciler ayrıca bireysel (15 dakika) ve toplu görüşme (25 dakika) olarak iki bölümden oluşan sözlü bir sınava katılmaktadır. Bu sınavlarda başarılı olan öğrenciler lise eğitimleri için genel ve teknolojik liseler ile mesleki liselere yönlendirilmektedirler (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021b).

2.1.9.2.4. Lise

Fransa'da iki tür lise bulunmaktadır. Bunlar: Genel ve teknolojik lise (le lycée d'enseignement général et technologique) ile mesleki lisedir (le lycée professionnel).

Genel ve teknolojik liselerde öğrenciler için iki yol sunulmaktadır. Öğrenciler, lise birinci sınıfı tamamladıktan sonra bu iki yol olan *genel yol* veya *teknolojik yoldan* birini seçerler. Öğrenciler seçimleri doğrultusunda ikinci sınıftan itibaren genel veya teknolojik yolda devam ederler ve Fransa’da lise bitirme sınavı olan bakaloryaya (baccalauréat) seçmiş oldukları yola göre hazırlanırlar (Gay, 2017, s. 28-31).

Bakalorya, ortaöğretimin sonunda öğrencilerin sahip olması gereken bilgi ve becerileri ölçerek onaylar ve aynı zamanda yükseköğretimin birinci aşamasını oluşturur. Çünkü bakalorya sınavını başarı ile geçen bir öğrenci kendisi için uygun olan bir yükseköğretim arayışına girebilir (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021b).

Mesleki liselerde ise mesleki eğitimler bir öğrencinin programının %40 ile %60’ını oluşturmaktadır. Bu eğitimler uzmanlık alanlarına ve derslere göre atölyelerde, laboratuvarlarda, şantiyelerde veya sınıflarda verilmektedir. Mesleki derslerin yanı sıra genel eğitim dersleri (Fransızca, matematik, tarih-coğrafya, bilim, İngilizce) de önemli bir yer tutmaktadır. Meslek lisesi, gençleri çalışma hayatına girmeleri veya mesleki öğrenimlerine devam etmeleri için hazırlamaktadır. Meslek lisesi öğrencileri üçüncü sınıftan sonra *mesleki bakaloryaya* hazırlanabilir veya *profesyonel yetenek sertifikası* (*le certificat d'aptitude professionnelle-CAP*) almak isteyebilirler. Mesleki bakalorya üçüncü sınıftan sonra üç yıl sürmekte ve 75 uzmanlık alanından birinde yüksek nitelikli bir mesleki faaliyet gerçekleştirme yeteneğini onaylamaktadır. Mesleki yetenek sertifikası üçüncü sınıftan sonra iki yıl sürmektedir. Mesleki yetenek sertifikasının temel amacı: Genç bireyin kalifiye bir elaman olması, işçi olarak belirli bir mesleğe erişim sağlaması ve mesleki yaşama doğrudan girmesidir (Gay, 2017, s. 28-31).

Liseler mali olarak özerk bir yapıya sahiptir. Devlet, teknisyenler, işçiler ve servis personeli dışındaki personel için ve belirli eğitim giderleri için ödenek sağlamaktadır. Liselerin, yönetim kurulu tarafından onaylanan ve yerel yönetim, akademi ve vali tarafından kontrol edilen kendi bütçeleri vardır. Bütçenin yürütülmesinden kurum müdürü ve muhasebe yetkilisi sorumludur. Liselerin idari ve mali kontrolü akademik yetkililerin, valinin, bölgesel liseler konseyinin, Milli Eğitim ve Araştırma İdaresi Genel Müfettişliğinin ve Bölge Hesaplar Odası’nın ortak sorumluluğundadır (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021b).

Fransa’da lise öğreniminin sonunda bakalorya sınavını başarıyla geçen her öğrenci kendisi için uygun olan bir yükseköğrenim programı arayışına girebilmekte ve uygun

gördüğü programa başvurabilmektedir. Başvurusunun kabul edildiği durumda yükseköğrenim görmek için kayıt yaptırabilmektedir.

2.1.9.2.5. *Yükseköğretim*

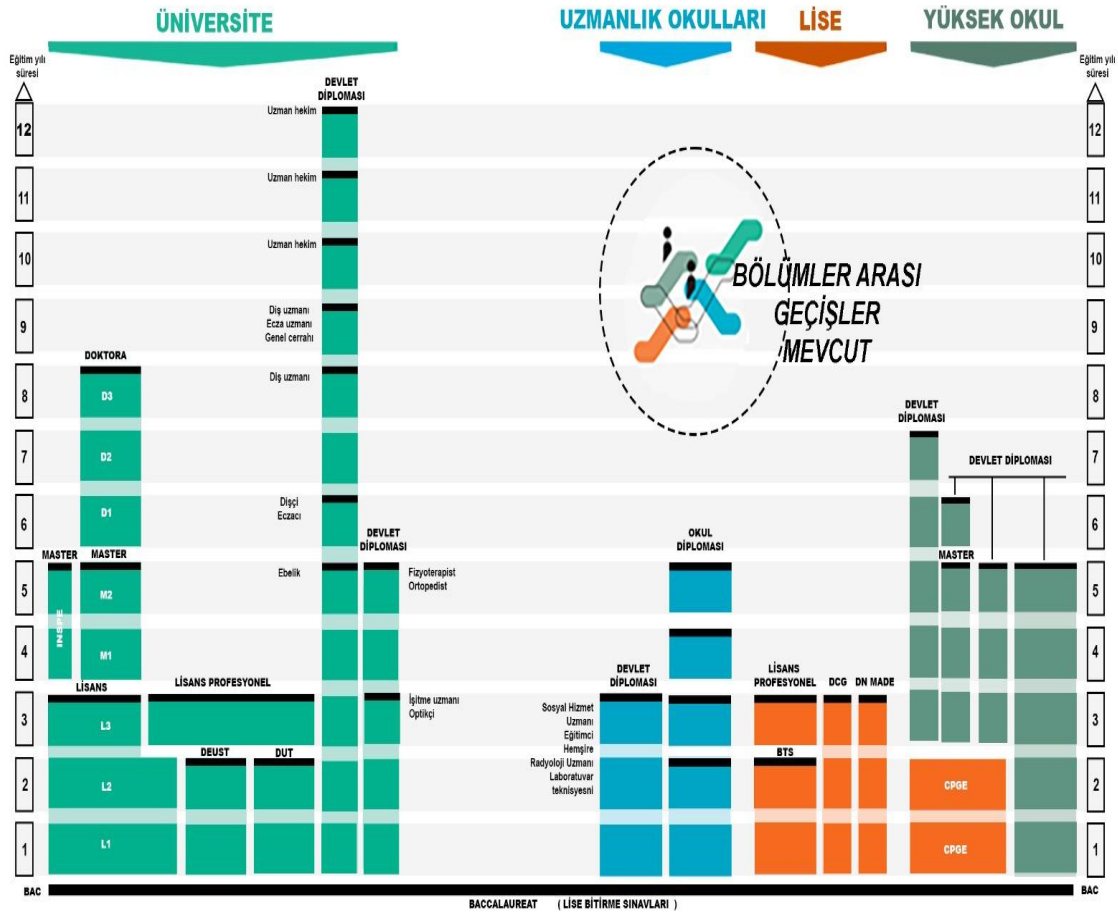
Fransa eğitim sisteminde öğrenciler bakalorya sınavında başarılı olduktan sonra yükseköğrenime devam edebilmektedir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Fransa üniversitelerinde kayıtlı 2 725 300 öğrenci bulunmaktadır (Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2020).

Fransa yükseköğretiminin temel amacı, öğrencilere hedeflenen bilgilerin kazandırılmasının yanı sıra bir meslek seçmelerini sağlamak, rehberlik ilkesini temel alan dengeli ve tamamlayıcı bir eğitimi sunmaktır. Ayrıca toplumsal, kültürel ve sportif etkinlikleri yönetmek, gençlerin ve toplumun gelişimine katkıda bulunmak yükseköğretimin temel görevlerindendir. 1984 yılında kabul edilen Savary Yasası ile lise eğitiminden sonra gelen bütün eğitim kurumları yükseköğretim kapsamına dâhil edilmiştir. Yükseköğretim, bireyler için kesintisiz bir eğitim sağlamayı, bilimsel ve teknolojik araştırmalar yaparak bu araştırmaları sonuçlandırmayı, kültürel, bilimsel ve teknik bilgileri yayarak uluslararası iş birliğini sağlamayı amaçlamaktadır (Kalkanlı, 2009, s. 118).

Fransa yükseköğretimi ön lisans, lisans, yüksek lisans (master) ve doktora olmak üzere dört eğitim basamağından oluşmaktadır. Ön lisans 2 yıl, lisans 3 yıl, yüksek lisans 2 yıl, doktora ise 3 yıldır. Lisans, yüksek lisans ve doktoradan oluşan bu süreç 8 yıldır. Fransa yükseköğretim sisteminde dört tür eğitim yer almaktadır. Bu okullar:

- Üniversiteler
- Büyük okullara hazırlık sınıfları (CPGE)
- Yüksek teknisyenlik okulu (Brevet de technicien supérieur-BTS)
- Uzmanlık (büyük) okullarıdır (grandes écoles) (Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2021).

Bu sıralananlardan birincisi olan üniversiteler, bakalorya veya bakaloryaya eşdeğer bir belge ile seçme sınavı olmaksızın öğrenci kabul eden yükseköğretim kurumlarıdır. Ancak yukarıda belirtilen üç yükseköğretim türü giriş sınavı ile öğrenci kabul etmektedir. Fransa yükseköğretim sistemini belirli bir şema ile gösteren Şekil 3 aşağıda yer almaktadır.



Şekil 2.3. Fransa Yükseköğrenim Sistemi (Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2021).

2.1.10. Fransa'da Vatandaşlık Eğitimi ve Tarihsel Arka Planı

Fransa'da vatandaşlık eğitimi iki yüzyıldan beri eğitim sisteminin sabit bir parçası olup sosyal ve politik duruma bağlı çok değişken bir yapıya sahiptir. Öte yandan Fransız cumhuriyet modelinin özel karakteri vatandaşlık eğitimine ayrı bir önem vermektedir. Çünkü Fransız cumhuriyet modeli vatandaşlık eğitiminden ayrılamayacak iki yarım küreden oluşmaktadır. Bu yarım kürelerden biri ailevi, sosyal, kültürel ve dini grupların olduğu özel alanken; diğeri büyük politik tartışmaların olduğu toplumsal alandır (Galichet, 2005, s. 1). Fransız cumhuriyet modelinin her iki alanı için de vatandaş eğitimi oldukça önemlidir. Çünkü Fransız vatandaşının, diğerlerinin aksine (örneğin, Amerikan vatandaşı) toplumun genel çıkarlarını kendi çıkarlarından daha üstün görebilme kabiliyetine sahip olması gerekmektedir. Bu ise etkili bir vatandaşlık eğitimi ile gerçekleştirilebilecek önemli bir muhakeme eğitimidir (Grandner, 2021, s. 20). Ayrıca Fransız Devrimi'nden itibaren özgürlük, eşitlik, adalet, demokrasi, cumhuriyet, laiklik ve milliyetçilik gibi kavramların dünya çapında yayılmasında öncü olan bir ülkenin vatandaşlık eğitiminin bugünkü

durumunu anlamak araştırmacılar tarafından önemli görülmektedir. Bünyesinde çok sayıda yabancı kökenli vatandaşı olan bir ülkenin bu vatandaşları ortak değerler noktasında birleştirmek ve topluma entegre etmek için yapmış olduğu çalışmalar içerisinde vatandaşlık eğitiminin etkisi de bir diğer önemli konu olarak görülmektedir (Proeschel, Szzukala ve Hedtke, 2018, s. 35). Dolayısı ile Fransa’da vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumunu kavramak elzemdir. Ancak vatandaşlık eğitiminin genel olarak kısa fakat zorlu tarihini hatırlamadan Fransa eğitim programlarında vatandaşlık eğitiminin güncel içeriklerini, organizasyonunu ve çıktılarını anlamak mümkün görülmemektedir. Çünkü Fransa’da vatandaşlık eğitiminin tarihi incelendiğinde dönemin yetkilileri tarafından vatandaşlık eğitiminin kriz durumlarında sorunların çözümüne katkı sağladığı düşünülmüştür. Hatta krizin başlıca çaresinin hedeflenen niteliklere sahip vatandaşlar yetiştirmek ve istendik yönde toplum oluşturmak olduğu görülmüştür (Fons, 2014, s. 69). Vatandaşlık eğitimi bugün de kriz durumlarında sıklıkla başvurulanan alanlardan biridir. Fransız toplumu ve onun kendine özgü cumhuriyeti, Avrupa entegrasyonu ve göçmen kökenli nüfusun getirdiği çok kültürlülük ve küreselleşmeye karşı güçlükler yaşamaktadır. Bu nedenle tarihte olduğu gibi bugün de vatandaşlık eğitimi Fransa toplumu için önemli bir yere sahiptir ve bu nedenle tutkulu tartışmalara neden olabilmektedir. Kısaca vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumunu, hedeflerini, organizasyonunu ve içeriğini anlamak için onun tarihini gözden geçirmek yararlı olacaktır (Groux, 1997, s. 114).

Fransa vatandaşlık eğitiminin tarihi incelendiğinde, tarihi ve kurumsal anlamda Fransız Devrimi önemli bir yere sahiptir. Çünkü devrim Fransız toplumunun eşitlikçi ve demokratik dönüşümünün başlangıcıdır. Bununla birlikte devrimden çok önce bu tema filozoflar arasında zaten mevcuttu. Platon da tıpkı Rousseau gibi toplumun eğitim ile dönüştürülebileceği düşüncesini geliştirdi. Ancak Fransız toplumu için vatandaşlık eğitimi bağlamında en ciddi gelişmeler Fransız Devrimi’nden itibaren meydana gelmiştir (Galichet, 2005, s. 1).

Fransız Devrimi’nden sonra devrimci meclislerin projelerinde “vatandaşlık öğretimi veya vatandaşlık eğitimi” kavramları yer almamaktaydı. Bununla birlikte cumhuriyetçi devlet ve kilise arasındaki mücadele bağlamında, dini eğitimin yerine geçecek bir vatandaşlık ve ahlak eğitimi geliştirmek devrimciler tarafından daima amaçlanmıştır. Buna yönelik ilk proje ise 1791 yılında Talleyrand tarafından sunulmuştur. Bu proje kanunlar ve bütün vatandaşların ortak ödevleri hakkında açık ve basit talimatlar getirmiştir. Proje çocukların erdemli olmaları, kanunları özümsemeleri ve sorumluluklarını yerine

getirmeleri için iyi örnekler sunmayı hedeflemiştir. Ancak bu proje 25 Eylül 1791’de herhangi bir tarih belirtmeksizin ertelenmiştir (Galichet, 2005, s. 2). Fransız Devrimi’nden sonra toplumun eğitimi en önemli konular arasında yer almıştır. Devrimden sonra bu görevi Condorcet üstlenmiştir. Küresel bir kültürden beslenen dünya anlayışını ve bilgiyi temel alan Condorcet, aydın bir akıl olmadan etkili bir vatandaşlıktan söz edilemeyeceğini dile getirmiştir. Ayrıca temeli eğitim olan özgürlüğe vurgu yapmış ve eski dini eğitimin yerini bir diğerrinin almaması gerektiğini savunmuştur. Condorcet yaklaşımı “ortak akıl” ve “vatan aşkının” geliştirilmesini önemsemiş, eğitimde özgürlüğün önemine vurgu yapmıştır. Aynı zamanda kılavuzsuz bir eğitimin sadece alışkanlıkları biçimlendireceğini ve önyargıları çoğaltacağını savunmuştur. Bu yaklaşım, 1791 yılında yayımlanan *les Cinq mémoires sur l’Instruction publique* (Toplum Eğitimi Hakkında Beş Klavuz) başlıklı kitapta anlatılmıştır. Fakat bu proje III. Cumhuriyet’e kadar gün yüzü görememiş ancak Jules Ferry’nin öncülük ettiği toplumun eğitimi politikasında izleri görülmüştür (Mougnotte, 1991, s. 89).

Lepeltier de Saint-Fargeau ise vatandaşlık eğitimi konusunda Condorcet ile zıt bir görüşe sahip olmuştur. Bu görüş disiplinli olmayı ve kanunlara karşı teslimiyeti ısrarla savunmuştur. Lepeltier de Saint-Fargeau “Vatanın çocukları, kanunlara ve meşru otoritelere olan kutsal bağlılığı sadece ve sadece zorlu günlerde ve doğru kuralların egemenliği altında bulacaklardır” fikrini savunmaktadır. Bu ifadeden de anlaşılacağı gibi söz konusu görüş için disiplin ve meşru otoriteye itaat oldukça önemlidir. Görüşe göre öğrencilere Fransız Devrimi’nin en çarpıcı hikâyelerini ve bazı vatandaşlık şarkılarını ezbere öğretmek yararlıdır. Bu yaklaşım Condorcet’in tersine öğrencilerin tamamen kontrol edilmesini savunmaktadır. Öğrencilerin kontrolünü ise “eğitim evleri” adı verilen yatılı okullar ile sağlamayı amaçlamıştır. Ancak “eğitim evleri” projesi hiçbir zaman uygulanmamıştır. Dolayısı ile Lepeltier de Saint-Fargeau görüşü kabul görmemiştir (Mougnotte, 1991, s. 89-91; Galichet, 2005, s. 2).

Lakanal kararnamesi de (17 Kasım 1794) Fransız Devrimi sonrası vatandaşlık eğitimi üzerinde etkili olan gelişmelerden biri olarak görülmektedir. Bu kararname öğrencilerin hastanelere, işyerlerine, köylere, tarlalara ve Fransa’nın savunucuları olan askerlerin ailelerine ziyaretler öngörmüştür. Kararname gerektiğinde öğrencilerin ziyaret ettikleri yerlerin işlerine yardım etmeleri ve destekte bulunmaları fikrini benimsemektedir. Bu şekilde eğitimin sadece teoride kalmayacağı, öğrencilerin gerçek ortamda ve sosyal çevrede öğrendikleri bilgileri uygulama imkânı bulacağı düşünülmüştür. Ancak Birinci

İmparatorluğun ortaya çıkışından sonra vatandaşlık eğitimi teması dini eğitimin yeniden canlanması ile silikleşmiştir (Galichet, 2005, s. 2). Daha sonra 15 Mart 1850 tarihinde kabul edilen Falloux kanunundan itibaren din ve ahlak eğitimi okullarda verilmiştir (Fons, 2014, s. 67-71).

Vatandaşlık düşünce olarak Antik Yunan'a kadar uzansa da vatandaşlık eğitimi daha yeni bir meşguliyettir ve Fransa için de bu durum aynıdır. Özellikle Fransız Devriminden sonra devlet ve kilise arasındaki mücadelede devlet, vatandaşlık eğitimini bir çözüm aracı olarak görmüştür. Kiliseye karşı mücadelede ve 1870 savaşının sıkıntılarını aşma konusunda hükümet devlet-millet düşüncesini sağlamlaştırmak istemiştir. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi tarihi ve felsefi bir gereklilik olmuştur. Bu bağlamda millet kavramını öğretme ve bu bilinci oluşturma zorunluluğu doğmuştur. Bunu gerçekleştirmek için Jules Ferry işe koyulmuş, bu eğitimin erken yaşlarda yani ilkokulun ilk yıllarında başlaması gerektiğini savunmuştur. Jules Ferry “Yüce bir toplumu kaybetme riski olmadan yönetmek istiyorsak o toplumun bireylerini aydın ve adil kararlar alabilecek şekilde yetiştirmeliyiz” görüşünü savunmuştur. Bu dönemde cumhuriyet'e bağlı ve milletin hizmetine adanmış bireyler yetiştirmek amaçlanmış ve eğitim bu doğrultuda bir araç olarak görülmüştür (Arendt, 1972, s.242).

Jules Ferry bu dönemde oturmuş bir vatandaşlık ve ahlak eğitimi oluşturmuştur (Crozier, 1998, s.579). Çünkü din ve ahlak eğitimi, 28 Mart 1882 tarihli kanun (Jules Ferry Yasaları) ile yerini ahlak ve vatandaşlık eğitimine bırakmıştır. Bu kanun ayrıca eğitimi ilkokul seviyesinde zorunlu ve parasız hale getirmiştir (Fons, 2014, s. 68). Ayrıca Jules Ferry yasaları Fransa'da eğitimin laikleşmesi yolunda atılan önemli bir adım olarak görülmektedir. Dönemin eğitim bakanı olan Jules Ferry 1883'te yayımlanmış olduğu genelgede, kilisede veya ailede yapılması gereken dini eğitim ile okul çerçevesinde verilmesi gereken ahlak ve vatandaşlık eğitimi arasındaki ayrımı sıkı bir şekilde yapmıştır. Ahlak eğitimi ile vatandaşlık eğitimi de 27 Temmuz 1882 tarihinde yayımlanan bültende (Eğitimin Organizasyonu Hakkında Karar) yer alan programlarda sıkıca ayrılmıştır. Bu karara göre vatandaşlık öğretimi, tarih coğrafya eğitimine bağlanmıştır. Ahlak öğretiminin ise okulun her gününün ilk iki dersinin en az birinde yapılması gerektiği tavsiye edilmiştir (Ferry, 1995, s. 100-106). Ahlak ve vatandaşlık eğitimi 1969 yılına kadar ilkokullarda varlığını sürdürmüştür (Loeffel, 2015, s. 26).

“Vatandaşlık eğitimi” disiplininin oluşturulması 1985 yılında yeni programların hazırlanması ve uygulamaya koyulması ile olmuştur. Bu dönemde ilkokul ve ortaokulda

vatandaşlık eğitimi yeniden başlamış ve programlar uygulamaya koyulmuştur. Vatandaşlık eğitimi ile Fransa topraklarında yaşayan bütün vatandaşların Fransız toplumuna daha kolay entegre olmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Vatandaşlık eğitimi bu açıdan değerlendirildiğinde sadece toplumsal krizler için değil aynı zamanda okullardaki problemler için de çare olarak görülmüştür. Çünkü bu dönemde vatandaşlık eğitimi ile hem vatandaşların topluma entegrasyonunu sağlamak hem de yabancı kökenli öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırmak hedeflenmiştir. Vatandaşlık eğitimi ile birlikte yaşama ve ortak değerleri paylaşma gibi davranışların kazandırılması istenmiştir. Çünkü bu davranışların sosyal problemlerin çözümüne katkıda bulunacağı düşünülmüştür (Galichet, 2005, s. 4).

Ahlak eğitimi, 2008 yılında yapılan reformlar ile tekrar vatandaşlık eğitimi ile birlikte anılmış ve vatandaşlık eğitiminin adı ahlak ve vatandaşlık eğitimi olarak değiştirilmiştir. Ancak çoğu öğretmen bu dersin adını belirtirken “ahlak” kavramını geri planda bırakmıştır. En güncel ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programları 2015 yılında yayımlanmış ve “ahlak” kavramı varlığını korumuştur. Ancak 1882 yılında Jules Ferry’nin eğitimde getirdiği laikleşme hareketinden beri “ahlak” kavramı dini ifadelerden uzak olarak yurttaşlık ahlakı üzerine eğilmiştir (Grandner, 2021, s. 20).

Son olarak 2015 yılında yayımlanan yeni öğretim programında ahlak ve vatandaşlık eğitimi dört boyuta ayrılmıştır. Bu boyutlar: “la sensibilité (duyarlılık)”, “le droit (hak) et la regle (kural)”, “le jugement (yargılama)” ve “l’engagement (bağlılık)” olarak adlandırılmıştır (Programmes d’Enseignement Moral et Civique de l’école et du collège, 2018). Bu program hükümet tarafından 2018 yılında yeniden düzenlenmiş ve güncellenmiştir.

2.1.11. Vatandaşlık Eğitiminin Fransa Eğitim Sistemindeki Yeri

Vatandaşlık eğitimi, toplumsal dalgalanmalar ile boğuşan Fransız toplumunun mevcut siyasi, sosyal ve ekonomik yansıması olarak görülmektedir. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi Fransa’nın gündemindeki yerini daima korumuştur. Vatandaşlık kavramı ile yakın ilişkili olan vatandaşlık eğitimi Fransa’da meydana gelen vatandaşlık konusundaki gelişmelerden doğrudan etkilenmiştir. Özellikle 1789 Fransız Devrimi ile vatandaşlık hak ve sorumluluklarında meydana gelen köklü yenilikler vatandaşlık eğitimine yeni bir boyut ve misyon yüklemiştir. Bu nedenle Fransa’da vatandaşlık sorunu, İnsan Hakları Beyannamesi’nden günümüze eğitim tarihinin yakın bir dönemini oldukça meşgul etmiştir.

Vatandaşlık eğitimi, III. Cumhuriyet'in cumhuriyetçi ve laik okulunun temellerini sağlam şekilde attıktan sonra yükselen bireyselleşmeye ve kabalağa karşı sosyal bir bağ ve kesin bir tutarlılığı kurmaya çalışan, Fransa'daki oldukça güçlü olan politik döngünün asıl elamanlarından biridir (Chauvigné, Étienne ve Clavier, 2011, s. 131). Fransız Devrimi'nden sonra sosyal, hukuksal ve siyasal alanlarda meydana gelen köklü yeniliklerin ve çalkantıların olması vatandaşlık eğitimini eğitim sisteminin önemli unsuru haline getirmiştir. Bugün de vatandaşlık eğitimi Fransa eğitim sisteminde ilköğretim birinci sınıftan lise son sınıfa kadar bütün sınıf seviyelerinde zorunlu olarak okutulan bir ders olarak önemini ve statüsünü korumaktadır. Vatandaşlık eğitiminin Fransa eğitim sistemindeki konumu, eğitim kademelerine ve sınıf seviyelerine göre Tablo 2.6.'da gösterilmiştir.



Tablo 2.6. Vatandaşlık Eğitiminin Fransa Eğitim Sistemindeki Yeri (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021c).

SINIF SEVİYESİ	DERSLERİN ADI	HAFTALIK TOPLAM DERS SAATİ	VATANDAŞLIK EĞİTİMİNE AYRILAN SÜRE
İLKOKUL			
Cours Préparatoire CP (1. Sınıf)	Dünyayı Sorgulamak – Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi	2 Saat 30 Dakika	1 Saat
Cours Élémentaire 1 CE1 (2. Sınıf)	Dünyayı Sorgulamak – Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi	2 Saat 30 Dakika	1 Saat
Cours Élémentaire 2 CE2 (3. Sınıf)	Dünyayı Sorgulamak – Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi	2 Saat 30 Dakika	1 Saat
Cours Moyen 1 CM1 (4. Sınıf)	Tarih Coğrafya – Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi	2 Saat 30 Dakika	1 Saat
Cours Moyen 2 CM2 (5. Sınıf)	Tarih Coğrafya – Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi	2 Saat 30 Dakika	1 Saat
ORTAOKUL			
Sixième 6ème (Ortaokul 1. Sınıf)	Tarih Coğrafya – Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi	3 Saat	1 Saat
Cinquième 5ème (Ortaokul 2. Sınıf)	Tarih Coğrafya – Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi	3 Saat	1 Saat
Quatrième 4ème (Ortaokul 3. Sınıf)	Tarih Coğrafya – Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi	3 Saat	1 Saat
Troisième 3ème (Ortaokul 4. Sınıf)	Tarih Coğrafya – Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi	3 Saat 30 Dakika	1 Saat
LİSE			
Seconde 2nde (Lise 1. Sınıf)	Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi	18 Saat (Yıllık)	30 Dakika
Première 1ère (Lise 2. Sınıf)	Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi	18 Saat (Yıllık)	30 Dakika
Terminale Term. (Lise 3. Sınıf)	Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi	18 Saat (Yıllık)	30 Dakika

Tablo 2.6.'da görüldüğü gibi Fransa'da tarih coğrafya dersi ile ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi iki ayrı ders olarak okutulmaktadır. Mevzuata göre bu iki ders için tanınan sürenin yaklaşık üçte birinde ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi işlenmektedir. Fransa eğitim sisteminde ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi ilkokul 1. sınıftan itibaren zorunlu olarak okutulmaktadır. İlkokul 1., 2. ve 3. sınıf seviyelerinde dünyayı sorgulamak – ahlak ve vatandaşlık eğitimi adlı iki derse haftalık toplam 2 saat 30 dakika süre tanınmaktadır. Mevzuata göre bu sürenin 1 saati ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılmaktadır. İlkokul 4. sınıf ve 5. sınıf seviyelerinde ise tarih coğrafya – ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerine haftalık toplam 2 saat 30 dakika süre verilmektedir. Bu sürenin 1 saati ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi için kullanılmaktadır. Ortaokul 1., 2., ve 3. sınıflarda okutulmakta olan tarih coğrafya – ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerine verilen haftalık 3 saat sürenin 1 saati ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılmaktadır. Ortaokul 4. sınıf seviyesinde tarih coğrafya – ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerine tanınan haftalık 3.5 saat sürenin de 1 saati ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılmaktadır. Lisede ise bütün sınıf seviyelerinde ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi okutulmakta olup haftalık ders saati 30 dakikadır. Lisede bütün sınıf seviyelerinde yıllık 18 saat vatandaşlık eğitimi verilmektedir (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021c).

Vatandaşlık Yolculuğu (Le Parcours Citoyen):

Vatandaşlık yolculuğu, ilkokul birinci sınıftan lise son sınıfa kadar öğrencilerde bir vatandaşlık ve ahlak yargısı, bağlılık kültürü ve eleştirel düşünce geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu uygulama 23 Haziran 2016 tarihinde yayınlanan genelge ile uygulamaya konulmuş ve bu genelgede ana hedeflerin yanı sıra programın yönetim ve uygulama prensipleri belirlenmiştir. Vatandaşlık yolculuğu, öğrencinin genel eğitim sürecinin resmi bir parçasıdır. Program, haklarının, ödevlerinin ve sorumluluklarının bilincini her geçen gün daha çok kazanan vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir. Vatandaşlık ve ahlak eğitimi ile medya ve bilgi eğitimi başta olmak üzere bütün branşlar ve eğitim uygulamaları tarafından desteklenen ortak bilgi, beceri ve kültürün bir parçası olan vatandaşlık yolculuğu demokratik toplumlarda hayatın ve cumhuriyetin temel prensiplerinin ve değerlerinin aktarılmasına katkıda bulunmaktadır. Vatandaşlık yolculuğu, öğrencinin uzun süren eğitim sürecinde okul içi, okul dışı, müfredat içi ve müfredat dışı bütün eğitim faaliyetlerinde tutarlı olarak yürütülmektedir. Aynı zamanda bütün bu eğitim faaliyetlerine tutarlılık kazandırmaktadır (Le Parcours Citoyen De L'élève, 2016).

Vatandaşlık yolculuğunun aynı zamanda vatandaşlık eğitiminin aşağıdaki alanlarına yaklaşımı kolaylaştırması amaçlanmıştır:

- Laiklik prensibi ve cumhuriyet değerlerinin aktarımı
- Cinsiyet eşitliği ve karşılıklı saygı kültürü
- Avrupa ve dünyaya anlayarak ırkçılık başta olmak üzere ayrımcılığın her türlüyle mücadele
- Tacizi önlemek ve mücadele
- Homofobiye karşı mücadele
- Çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma
- Medya ve bilgi eğitimi
- Savunma kültürü ve eğitimi (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021d).

Öğrencilerin vatandaş yolculuğu:

- Dersler sırasında sağlanan bilgilere
- Vatandaşlık bağlamında kurumlar ve yetkililer ile gerçekleştirilen toplantılara
- Vatandaşlık bağlamında gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerine ve projelere dayanmaktadır (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021d).

Öğrencilerin vatandaşlık yolculuğu eğitimler, projeler ve etkinlikler arasındaki uyumu sağlamak amacıyla gerekli olan istişare ortamını ve zamanını çeşitli organlar aracılığıyla sağlamaktadır. Bu organlar, okullar ve kurumlar düzeyinde bisiklet konseyi, okul-kolej konseyi, pedagojik konsey, sağlık ve vatandaşlık eğitimi komitesi; akademiler düzeyinde ise sağlık ve vatandaşlık eğitimi bölümünün sağlık ve vatandaşlık eğitimi komitesi ve sağlık ve vatandaşlık eğitimi akademik komitesidir. Bunun yanı sıra tüm eğitim camiasi, vatandaşlık yolculuğunu oluşturmaktan ve sürdürmekten, öğretimin, aktivitelerin ve projelerin amaç birliğini, sürekliliğini ve ilerlemesini sağlamaktan sorumludur. Vatandaşlık yolculuğu aynı zamanda öğrencinin sınıfın ve okulun veya kurumun sosyal ve demokratik yaşamına katılımını da esas almaktadır. Son olarak okulun tüm ortakları ile yakın iş birliği içinde oluşturulmuştur. Vatandaşlık ve ahlak eğitimi dersi ise vatandaşlık yolculuğunda lokomotif görevi üstlenmektedir (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021d).

2.2. İlgili Araştırmalar

Kiwan ve Kiwan (2005) tarafından yapılan *Vatandaşlık Eğitimi: İngiltere ve Fransa Deneyimi* başlıklı nitel çalışmada İngiltere ve Fransa'daki vatandaşlık eğitimleri incelenmiştir. Çalışmada vatandaşlık eğitimi öğretim programları incelenmiş, İngiltere'de ve Fransa'da yaşayan ve vatandaşlık eğitimi almakta olan toplam 36 ortaokul öğrencisiyle görüşme yapılmıştır. Çalışmada Fransa'daki vatandaşlık eğitimi öğretim programı amaçlarının göçmen kökenli öğrencilerin kaygı ve beklentileriyle uyuşmadığı sonucuna varılmıştır.

Fransa Milli Eğitim Bakanlığı (2007) tarafından *Ortaokulda Tarih Coğrafya ve Vatandaşlık Eğitimi Derslerinde Öğretmen Pratikleri ve Disiplinin İmajı* başlıklı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya 517 ortaokuldaki 1113 tarih coğrafya ve vatandaşlık eğitimi öğretmeni ile 3000 ortaokul öğrencisi dâhil edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin mesleklerine yönelik algısı, dersin imajı hakkındaki görüşü, eğitim öğretim sırasında kullandığı yöntem ve teknikler, dokümanlar, araç-gereçler ve ölçme değerlendirmeye yönelik uygulamaları araştırılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin okul dışı etkinliklerinde ve boş vakitlerinde tarih coğrafya ve vatandaşlık eğitimi derslerinin yeri incelenmiştir. Çalışmada:

- Ortaokullarda görev yapmakta olan ve tarih coğrafya ile vatandaşlık eğitimi derslerinden sorumlu olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%88.5) tarih veya coğrafya diplomasına sahip olduğu bunlardan da %81.2'sinin tarih, %25.2'sinin ise coğrafya diplomasına sahip olduğu saptanmıştır.
- Çalışmada öğretmenlere tarih coğrafya öğretmenliğini seçmelerinin nedeni sorulmuştur. Çalışma sonucunda öğretmenlerin tarih ve coğrafyayı öğrencilere öğretmekten mutlu olma, tarih ve coğrafyayı öğrencilere sevdirmeyi amaçlama, müfredatta yer alan bilgilere karşı ilgili olma ve bilgileri genç kuşaklara aktarmayı hedefleme gibi nedenlerle tarih coğrafya dersi öğretmenliğini tercih ettiği görülmüştür.
- Vatandaşlık eğitimi derslerinden sorumlu olan öğretmenlere vatandaşlık eğitimi derslerinin amacı sorulmuştur. Katılımcılar vatandaşlık eğitimi öğrencilerde vatandaşlık kavramını yerleştirmek, belirli bir vatandaşlık kültürü oluşturmak, öğrencilerin bir toplumda yaşamayı öğrenmelerini sağlamak, öğrencilerde eleştirel düşünceyi geliştirmek, değerleri öğrencilere aktarmak, öğrencilerin güncel durumu anlamalarını sağlamak, kültürel ve sosyal entegrasyon araçlarını vermek, vatandaş ve insan haklarını öğretmek, kanunları ve kurumları öğretmek gibi amaçlarla gerçekleştirdiklerini düşünmektedir.
- Öğrenciler vatandaşlık eğitimi dersinde daha çok saygıyı öğrenme ve kanunları tanıma, demokrasinin işleyişini kavrama, insan haklarını öğrenme ve insanların nasıl yönetildiğini kavrama gibi kazanımlara yönelik konular işlendiğini düşünmektedirler. Çalışma ile vatandaşlık eğitiminin öğrencilere kazandıracağı

davranışlar konusunda öğrenci ve öğretmen görüşlerinin tamamen aynı olmadığı, farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Çalışma ile öğrencilerin vatandaşlık eğitimi dersinde kendi başarılarına yönelik algıları incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin %39,7'sinin kendini vatandaşlık eğitimi dersinde çok başarılı, %49,7'sinin orta derecede başarılı, %9,0'ının ise başarısız olarak gördüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin %1,6'sı ise bu konuda görüş bildirmemiştir.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun tarih coğrafya ile vatandaşlık eğitimi derslerini sadece tarih coğrafya ile vatandaşlık eğitime ayrılan dersliklerde işledikleri görülmüştür.
- Çalışma ile öğrencilerin vatandaşlık eğitime yönelik ilgilerinin ne durumda olduğu öğretmen görüşleri doğrultusunda sorgulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğrencilerinin vatandaşlık eğitime karşı ilgili olduğu ve çoğunlukla derse aktif olarak katıldığı görüşüne sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin yarıdan fazlası (%52) tarih coğrafya ile vatandaşlık eğitimi derslerinde, toplam sürenin %20'sini vatandaşlık eğitime ayırdığını belirtmiştir. Öğretmenlerden tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi disiplinlerini zaman ayırdıkları süre bakımından sıralamaları istendiğinde, öğretmenlerin bu sıralamayı en çoktan en aza doğru tarih-coğrafya-vatandaşlık eğitimi şeklinde yaptığı görülmüştür. Tarih coğrafya dersi öğretim programının yoğun olması nedeniyle ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin geri planda kaldığı tespit edilmiştir.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde değerlendirmenin çoğunlukla araştırma ödevleri ve grup çalışmaları şeklinde yapıldığı, yazılı sınavlardan daha çok süreç odaklı bir değerlendirmenin yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Starkey (2010) tarafından yapılan *Fransa ve İngiltere'de Vatandaşlık Eğitimi: Gelişen Teori ve Uygulamalar* başlıklı nitel çalışmasında doküman analizi yöntemi kullanılarak İngiltere ve Fransa'daki vatandaşlık eğitimi müfredatları, öğretim programları ve mevzuatları incelenmiştir. Araştırmacı bu incelemede vatandaşlık eğitimi resmi müfredatının temellerini oluşturan teorileri ve dünya görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışmada Fransa'daki vatandaşlık eğitimi öğretim programının ırkçılık karşıtlığına ve insan haklarına vurgu yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Programın adaletsizlik

karşısında sivil eylemi desteklediği tespit edilmiştir. Fransa'daki vatandaşlık eğitimi öğretim programının ayırım gözetmeksizin eşitliği taahhüt eden Fransız Cumhuriyeti'ndeki teorik temeli esas aldığı, kültür ve etnisiteye dayalı sosyal grupların varlığının herhangi bir şekilde tanınmasını reddettiği görülmüştür. Bu durumun okullardaki entegrasyonu yavaşlattığı belirtilmiştir. Araştırmada Fransa'daki vatandaşlık eğitiminin bireyleri önceden belirlenmiş, mevcut bir cumhuriyetçi çerçeveye entegre etmeyi amaçladığı sonucuna ulaşılmıştır.

U. D. A. F. - Union Départementale des Associations Familiales de la Lozère (Lozère Aile Dernekleri Bölge Birliği) (2011) tarafından yapılan *Aile ve Vatandaşlık* başlıklı nicel çalışma Fransa'nın Lozère kentinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 18 yaşından büyük olan ve Fransa'nın Lozère kentinde yaşayan 178 kişiye vatandaşlık temalı bir anket uygulanmıştır. Bu anket ile 18 yaşından büyük olan aile bireylerinin:

- Vatandaşlık kavramı
- Vatandaşlık hak ve ödevleri
- Avrupa vatandaşlığı
- Ekolojik vatandaşlık
- Geleceğin vatandaşlarını eğitmede okulun rolü
- Kabalık içeren davranışlar nelerdir ve bu davranışlarla nasıl mücadele edilebilir gibi konulara yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma esnasında katılımcılardan %79'u vatandaşlık kavramını tanımlayabileceğini belirtirken %21'i tanımlayamayacağını ifade etmiştir. Katılımcıların %75'i vatandaşlık kavramının “vatanseverlik” ile ilişkili olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların %40'ı “hukuk ve görgü kurallarını”, %38'i ise “dayanışmayı” vatandaşlık kavramı ile ilişkilendirmektedir. Çalışmaya katılan aile bireylerinin %79'unun *kanunlara saygı gösterdiklerinde*, %51'inin *oy kullandıklarında*, %37'sinin *farklılıkları kabul ettiklerinde* kendilerini tam bir Fransız vatandaşı gibi hissettikleri saptanmıştır. Bir diğer önemli sonuç ise katılımcıların %96'sının günlük hayatta *vatandaş tutumuna* sahip olduğunu düşünmesidir. Çalışmada katılımcıların %95'inin *kanunlara saygıyı*, bir vatandaş için en önemli zorunluluk olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bunu %49 ile *kamu harcamalarına katılma*, %23 ile *ülke savunmasına katılma* takip etmiştir. Bir Avrupa vatandaşı olma duygusuna sahip misiniz? Sorusuna katılımcıların %58'i evet cevabını verirken %38'i hayır cevabını vermiştir. Katılımcıların %89'u *ekolojik vatandaş*

kavramıyla ilgili duyarlılığının olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca çalışmada katılımcılara vatandaşlık eğitiminde okulun rolüyle ilgili sorular yöneltilmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların %77'sinin, *okulun vatandaşlık eğitimi ile vatandaşlık değerlerini öğrencilere aktardığı* görüşüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılara *bir vatandaş için en önemli hakların hangileri olduğu* sorulmuş ve elde edilen verilere göre ilk sırayı *ifade özgürlüğünün* aldığı, bunu *sağlık hakkı, oy kullanma hakkı ve korunma hakkı* gibi hakların takip ettiği görülmüştür. Bu çalışmada aile bireylerine “Fransız uyruğuna sahip olmaksızın Fransız vatandaşı olabilir miyiz?” sorusu yöneltilmiş, aile bireylerinden %78'inin bu soruya “evet”, %19'unun “hayır” cevabını verdiği ve %3'ünün ise herhangi bir cevapta bulunmadığı görülmüştür.

Qin (2012) *Çin ve Fransa'daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitiminde Öğretmenin Rolü* başlıklı doktora tez çalışmasında Çin ve Fransa'daki vatandaşlık eğitiminde öğretmenin rolünü karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada araştırmacı, her iki ülkede toplamda 14 okulda 14 vatandaşlık eğitimi öğretmeni ile görüşme yapmış ve bu görüşmelerin ardından toplamda 14 saat vatandaşlık eğitimi dersi gözlemlemiştir. Çalışma ile hem Fransa'da hem de Çin'de vatandaşlık eğitiminde öğretmenlerin önemli rol oynadığı, öğretmenlerin rollerini ve uygulamalarını etkileyen faktörlerin iki ülkede farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra vatandaşlık eğitiminin etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde, öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerin önemli rol oynadığı görülmüştür.

Thésée, Carr et Potwora (2015) tarafından yürütülen *Eğitim ve Demokraside Öğretmenlerin Rolü: Öğretmen Adaylarının Algıları Hakkında Bir Araştırma Projesinin Etkileri* başlıklı makale çalışmasında, Montréal'de eğitim gören 157 öğretmen adayına art arda iki anket uygulanmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle yürütülmüş olan bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenleri etkili bir eğitim, demokrasi eğitimi ve iyi vatandaşlar yetiştirmek için vazgeçilmez unsur olarak gördüğü saptanmıştır. Öğretmen adayları bu çalışmada demokrasi ve vatandaşlık eğitiminin müfredat, öğretmen, kurum kültürü, aile, çevre ve ülke politikasının ortak ürünü olduğunu belirtmiştir.

Colas Degenne (2015) tarafından yapılan *Öğretim Programlarının Tarihinde Cumhuriyet'in Değerleri* başlıklı nitel çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının öğrencilerde kurallara saygı duyma, cumhuriyetin değerlerini, ilkelerini, sembollerini tanıma ve bunlara saygı duyma,

kamu malına ve ortak faydaya saygı duyma, kurallara uyma ve hukukun üstünlüğünü benimseme, birlikte yaşama, sorumluluk sahibi olma, laikliği özümseme ve toplum yararı için sorumluluk alma, toplumsal düzeni koruma gibi becerileri geliştirmeyi amaçladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıardan değerlendirildiğinde öğretim programının; toplumsal düzenin sağlanması, laiklik ile cumhuriyetin ilke ve değerlerinin aktarılması yönünden yeterli olduğu belirtilmiştir.

Alais, Bozec ve Cham (2016) tarafından yürütölen *Fransa’da 8-12 Yaş Çocukların Vatandaşlık Eğitimi* başlıklı nitel çalışmada, Fransa’da vatandaşlık eğitimi veren öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin interneti kaynak sağlama açısından önemli gördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine ilişkin mevcut kaynaklar hakkında birbirlerinden farklı bilgilere sahip olduğu görölmüştür. Katılımcıların aktif dinleme, tartışma ve tiyatro gibi öğrenciyi aktif kılan eğitim yöntem ve teknikleri yararlı gördüğü tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi alan uzmanlarının desteğinin gerekli olduğunu belirttikleri görölmüştür. Katılımcılar; öğretim programının yeterli olmadığını, bu derse yeterli zamanın ayrılmadığını belirterek öğretmenlerin ve kurumların vatandaşlık eğitimi konusunda iletişim halinde olmalarını önermiştir.

Bozec (2016) *Okulda Vatandaşlık Eğitimi: Politikalar, Okul Uygulamaları ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri* başlıklı nitel araştırmasında Fransa’da vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının, cumhuriyetin değerlerini ve prensiplerini öğretmeyi amaçladığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra öğretim programında Fransa ve Avrupa vatandaşlığı, adalet, eşitlik, ayrımcılık ve ırkçılık gibi konuların önemsendiğı saptanmıştır. Çalışma sonucunda vatandaşlık eğitimi öğretim programının bir diğör amacının da “duyarlı” vatandaşlar yetiştirmek olduğu görölmüştür. Bozec (2016) çalışmasında vatandaşlık parkurunun (parcours citoyen) 2016 yılında duyurulduğunu ve zorunlu eğitimin sonuna kadar bir Fransız vatandaşının sahip olması gereken birikimleri kazandırmayı amaçladığını belirtmiştir. Vatandaşlık parkurunun yalnızca vatandaşlık eğitimi bilgi ve becerilerini amaçlamadığını, ayrıca şu dört alanı içerdiğini ifade etmiştir: Medya ve bilgi okuryazarlığı, öğrencilerin okul yaşamına ve sosyal çevreye katılımı, savunma ve vatandaşlık gününe hazırlık, kurumun öğrencilerin eğitimi için düzenlediğı etkinliklere ve filozofik tartışmalara katılım. Bozec (2016) çalışmasında, vatandaşlık eğitimi dersi kapsamında, öğrencileri okul, sınıf ve toplum yaşamına katmaya yönelik çalışmaları incelemiştir. Çalışma sonucunda ilkokullarda öğretim programının ve mevzuatın, öğrencileri sınıf ve

okul yaşamına katmayı önerdiği fakat bununla ilgili somut bir uygulamanın ne yasal mevzuatta ne de eğitim öğretim faaliyetlerinde yapıldığı, sınıf ve okul yaşamına katılım için öğrencilerin cesaretlendirildiği ancak bunun kurumsallaşmadığı görülmüştür. Ortaokullarda ise öğrenci delege seçimlerinin yapıldığı ve öğrencilerin çeşitli konsey ve komisyonlarda görev aldığı tespit edilmiştir. Bunlar: Kurum yönetim konseyi, disiplin konseyi, hijyen ve güvenlik komisyonu ve daimi komisyondur. Çalışma sonucunda liselerde de öğrencilerin ortaokullarda olduğu gibi çeşitli meclis ve komisyonlara dâhil olarak okul yaşamına katıldığı görülmüştür.

Conseil National d'Évaluation du Systeme Scolaire (CNESCO) (2016) tarafından hazırlanan nicel araştırmada Fransa'da ve Fransa'nın denizaşırı bölgelerinde ortaokul son sınıf ve lise kademelerinde öğrenim görmekte olan toplam 16.000 öğrenciye, ahlak ve vatandaşlık eğitiminden sorumlu 500 öğretmene ve 350 okul yöneticisine anket uygulanmıştır. Bu çalışmada Fransız toplumunun büyük çoğunluğunun vatandaşlık eğitimini ağırlıklı olarak ailede ve okulda aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Fransız toplumunun sadece %13'ünün "*gençlerin vatandaşlık rolleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunu*" düşündüğü tespit edilmiştir. Fransız toplumunda yer alan 18-24 yaş arası gençlerin ise %20'sinin "*Vatandaşlık rolleriyle ilgili yeterli bilgiye sahibim.*" düşüncesinde olduğu görülmüştür. Fransız toplumunun %90'ının ortaokullarda yapılan okul delege seçimlerini daha önce duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Avrupa Komisyonu (2017) tarafından yapılan *Avrupa'daki Okullarda Vatandaşlık Eğitimi 2017* başlıklı nitel çalışmada Fransa'da vatandaşlık eğitiminin ayrı bir ders olarak ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde okutulduğu, vatandaşlık eğitimi derslerinin tarih coğrafya öğretmenleri tarafından verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca vatandaşlık eğitimi müfredatında bazı genel amaçların belirlendiği ve bu genel amaçların ayrıntılı şekilde anlatıldığı, genel amaçların yanı sıra kazanımların ve konuların da belirtildiği tespit edilmiştir. Vatandaşlık parkuru (Parcours Citoyen) adı verilen program ile bütün eğitim kademelerindeki öğrencilerin eğitimleri boyunca, aktif olarak ve disiplinlerarası şekilde vatandaşlık eğitimi alabilecekleri vurgulanmıştır. Fransa'da verilmekte olan vatandaşlık eğitiminin aktif ve etkileşimli öğrenmeye imkân sağladığı tespit edilmiştir. Vatandaşlık eğitiminin müfredat dışı olarak da verilebilmesi için gerekli uygulamaların yapıldığı, gerektiğinde diğer kurumlarla ve sivil toplum kuruluşlarıyla da iletişime geçilebileceği bir sistemin (ulusal ders dışı faaliyet programı) mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin okul yönetimine katılabilmeleri için Fransa'da, Cumhuriyet Okulu

Kanunu (2013) doğrultusunda 2016'nın başından bu yana, her bir ortaokul için Kolej Yaşam Konseyi (Conseils de la vie collégienne) oluşturulduğu, bu konseylerin demokrasi öğrenme platformları olduğu ve öğrencilerin bu konseylerde çeşitli sorumluluklar aldığı görülmüştür. Çalışma ile Fransa eğitim sisteminde okul yönetim organlarının, öğrenci velilerinin okul yaşamına katılabilmesi için bir imkân sunduğu, velilerin okul etkinliklerine ve okul yönetim organlarına nasıl katılacağı ile ilgili çevrimiçi kaynakların olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Fransa'da, ortaokulun sonunda yapılan ulusal bitirme sınavının (Diplôme national du Brevet) vatandaşlık ve ahlak eğitimi bölümünde, öğrencilerin vatandaşlık meselesi hakkında düşünceleri gerektirdiği saptanmıştır. Bu sınavda öğrencilerin vatandaşlık eğitiminde aldıkları birikimin ölçülmesinin amaçlandığı ve vatandaşlık eğitimiyle ilgili herhangi bir konuda öğrencilerin görüş ve düşüncelerini argümanlara dayandırarak sunmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Poirier (2017) tarafından hazırlanan *Frankofonda Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi* başlıklı nitel çalışmada Fransa'daki ahlak ve vatandaşlık eğitiminin yalnızca ulusal meselelere odaklanmadığı, bu eğitimin hem Avrupa boyutunun hem de uluslararası boyutlarının olduğunu belirtilmiştir. Poirier (2017) çalışmasında ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının, münazara gibi öğrenciyi aktif kılacak ve öğrenciler arasındaki bilgi alışverişine imkan sağlayacak tartışma tekniklerini önerdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin derslerinde tartışma yöntemine çoğunlukla başvurduğunu ve sınıf atmosferini bu doğrultuda düzenlediğini ifade etmiştir. Bölgesel akademilerin programın uygulanması konusunda yeterince özerk olduğunu ve bu akademilerin öğretim programında yer alan toplumsal meseleler ile ilgili kampanyalar başlatmak için gerekli yetkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Okul müfredatlarında ahlak ve vatandaşlık eğitiminin önemli bir yer tuttuğunu ifade eden Poirier (2017), öğrenci delegeleri ve okul konseyi seçimlerinin vatandaşlık eğitimi kapsamında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Öğrenci delege ve okul konseyi seçimlerinin öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlar kazanmasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda ortaokul ve lise seviyesindeki öğrencileri okul içinde ve okul dışında aktif kılacak etkinliklerin yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Poirier (2017) çalışmasında vatandaşlık eğitiminin, 2015 yılında yenilendiği, resmi olarak “*ahlak ve vatandaşlık eğitimi (éducation morale et civique-EMC)*” adını aldığı ve dört temel kurucu boyuta (hak ve kural, bağlılık, duyarlılık, yargılama (muhakeme)) dayandırıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ahlak ve vatandaşlık eğitimiyle amaçlanan çerçevenin tartışma ve diyalog olduğunu belirtmiştir. Ahlak ve vatandaşlık

eğitimi öğretim programının, iyi vatandaş yetiştirmenin yanı sıra öğrencilerde eleştirel düşünce ve tartışma becerilerinin geliştirilmesini de amaçladığını ifade etmiştir.

Husser (2017) *Fransız Eğitim Kurumlarında Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Tutarlı Bir Çaprazlık Mı?* başlıklı nitel çalışmasında ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim proramını incelemiş ve vatandaşlık eğitimi öğretmenleriyle görüşmeler yapmıştır. Husser (2017) çalışmasında, ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında yer alan kazanımların çoğunlukla kişinin kendini ve çevresini tanıyabilmesi, eşitlik, insan hakları, demokrasi, cumhuriyet, laiklik, eleştirel düşünce ve doğru bilgiye ulaşma, birlikte yaşama, sorumluluk alma, etkin vatandaşlık gibi konulara odaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretim programında yer alan konu ve kazanımların günümüz Fransa'sında yaşanan toplumsal meseleler ile ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Vatandaşlık eğitimi veren öğretmenler ile yapmış olduğu görüşmeler sonucunda öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine ayrılan süreyi yeterli bulmadığını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının tarih coğrafya ders kitaplarından bağımsız olması gerektiği düşüncesinde olduğu sonucuna varmıştır.

Pithon (2017) *Okulda Hangi Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Niçin ve Nasıl Uygulanıyor?* başlıklı nitel araştırmasında doküman analizi yöntemini kullanmıştır. Pithon (2017) Fransa'da uygulanan vatandaşlık eğitiminin, daima toplumun içerisinde bulunduğu ekonomik, sosyal ve siyasi şartlara göre şekillendiğini belirtmiştir. Vatandaşlık eğitiminin, Fransız toplumunun problemlerinin çözümü için bir araç olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Çalışmada bugün uygulanmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının şekillenmesinde, konu ve kazanımların belirlenmesinde Fransa'da yaşanan laik düzen karşıtı saldırıların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cumhuriyeti, cumhuriyetin ilke ve değerlerini, laik düzeni korumak, cumhuriyete ve laik düzene bağlı nesiller yetiştirmek için ahlak ve vatandaşlık eğitimi yeniden düzenlenmiş, konu ve kazanımlar bu doğrultuda oluşturulmuştur. Vatandaşlık eğitimi ile bireysel ve kolektif davranışları yöneten kuralları özümsemiş, eleştirel düşünme becerisine sahip, internette ve sosyal medyada yer alan bilgileri süzgeçten geçirerek doğru bilgiye ulaşabilen, demokratik, aydın, sorumlu, başkalarının görüşlerine saygılı ve toplumsal düzene bağlı nesillerin yetiştirilmesi amaçlanmış, öğretim programı ve ders kitapları bu doğrultuda benzer şekilde düzenlenmiştir. Pithon (2017) çalışmasında öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programını uygulama noktasında bazı güçlükler yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu

güçlüklerden biri olarak sınıflarda bulunan ve laik düzene muhalefet eden öğrencileri görmüştür.

Menard (2019) *Ortaokulda Laiklik: Belirlenmiş Müfredatı Yeniden Düzenleyen Öğretmen Pratikleri: Laiklik Algısındaki Değişiklikler ve Hibritleşme* başlıklı doktora tezinde Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimi ve laiklikle ilgili olarak resmi müfredattan uygulanmakta olan müfredata yönelik dönüşüm sürecini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma ile resmi program ve uygulama arasında fark olup olmadığı, varsa bu farkın ne derece ve ne açılardan olduğu saptanmak istenmiştir. Bu amaçla mevzuat ve öğretim programı incelenmiş ardından da öğretmenlerin eğitim öğretime yönelik faaliyetleri analiz edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerle görüşmeler ve ders gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının: Hedefler, uygulama biçimi ve yöntemleri, beceriler, içerik bölümlerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Öğretim programının ilk üç bölümünün ilkokul ve ortaokul için ortak olduğu, içerik bölümünün ise evreden evreye değiştiği saptanmıştır. Ortaokullarda laiklik ile ilgili olarak çok az oranda karşı çıkışların ve itirazların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin daha çok öğrencilerin başarıları ve onların topluma iyi vatandaş olarak katılmaları konusunda kaygı yaşadıkları görülmüştür. Kurumlarda genel olarak laikliğin uygulanmasının, eğitim personellerinin koordineli iş birliği ile sınıf ve okul ortamında sağlandığı tespit edilmiştir. Az da olsa okul ortamında laikliği sorgulayan öğrencilerin olduğu, öğretmenlerin bu durumu öğrencinin okul rahatsızlığı veya daha derin bir sosyal problem olarak gördükleri ya da yetişkinlerin organize ettiği bir provakasyon olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Fransız toplumunun her geçen gün daha seküler bir hal aldığı ve laikliğin tehlikede olmadığı görüşünde oldukları görülmüştür. Resmi program ile uygulama arasında cumhuriyetin değerleri ve prensipleri bağlamında farklılık olduğu saptanmıştır. Buna ise öğretmenlerin kişisel, ailevi, dini ve evrensel değerlerden etkilenmeleri gibi faktörlerin neden olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin laiklik algılarının farklılık gösterdiği, bu durumun kendini öğretmenlerin konuşmalarında ve uygulamalarında gösterdiği tespit edilmiştir. Resmi programın uygulanma aşamasında, yerel beklentiler ve güçlükler nedeniyle belirli bir oranda değişiklik yaşandığı görülmüştür. Çalışma ile öğretmenlerin, laiklik ilkesinin bütün farklılıklara rağmen ortak bir kültür ve ortak bir dünya kurmada önemli rol oynadığı düşüncesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin,

laiklik ilkesinin vatandaşlık eğitiminde önemli yere sahip olduğu düşüncesinde olduğu görülmüştür.

Richard (2019) tarafından nitel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan *1944'ten 2014'e ahlak ve vatandaşlık eğitimi* başlıklı doktora tezinde Fransa'da vatandaşlık eğitiminin yetmiş yıllık gelişim süreci incelenmiştir. Çalışma sonucunda, bir kamusal eylem aracı olarak Fransız ahlak ve vatandaşlık eğitimi tarihinin, 1944 ve 2014 yılları arasında toplumun geçirdiği ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel evrimin etkili bir göstergesi olduğu belirtilmiştir. Çalışmada, İkinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonra neo-pedagogların, hem cumhuriyetçi hem de özgürleştirici bir vatandaşlık eğitimini “*ahlaki vicdanın bozulmasını*” önlemek için devreye soktuğu sonucuna ulaşılmıştır. Özgürleştirici bir ideolojinin destekçileri tarafından vurgulanan hatta araçsallaştırılan vatandaşlık eğitiminin, toplumun cumhuriyetçi bir ahlaka kararlılıkla yeniden sahip olmasını sağlayacağını düşünüldüğü ifade edilmiştir. Richard (2019) çalışmasında, Fransızların 1944 ve 1965 yılları arasındaki dönemde ulusal bilinci yeniden uyandırmak ve İkinci Dünya Savaşı ile Fransa-Cezayir savaşları sırasında zarar gören toplumsal bağları yeniden kurmak için vatandaşlık eğitimine başvurduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan, 1965 ile 1984 yılları arasında daha hedonist (hazcı), daha özgür, daha intikamcı ve aslında daha kararlı yeni bir neslin oluştuğunu belirtmiştir. Toplumsal entelektüellerin müdahalelerine rağmen bu eğitim biçiminin 1977 yılında kaldırıldığını çünkü devletin ve eğitimcilerin söz konusu bu kuşağın davranışlarından sonra, aşırı bireyciliğin toplumsal düzen için yararlı olmadığı düşüncesinde olduğunu ifade etmiştir. Ancak yönetilmesi dünden daha zor olan Fransa'da, vatandaşlık eğitiminde bireysel ve kolektif anlayış arasındaki klasik karşıtlığın, kararsızlığın halen devam ettiğini belirtmiştir.

Richard (2019) çalışmasında Fransız toplumunda, denizaşırı bölgelerden gelen göçmenler ve 1960'lı yıllardan itibaren alınan işçi göçleri nedeniyle 1980'li yıllarda toplumsal problemlerin giderek arttığını ifade etmiştir. Bu durumun göçle ilgili tartışmaların her zaman gündemde kalması, eşi görülmemiş bir yabancı figürü ve yeni dindarlık modellerinin ortaya çıkması, ulusal cephe semptomunun oluşması gibi sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir. Bu sonuçların vatandaşlık eğitime yansıdığını ve 1990'lı yıllarda “*birlikte yaşamak*” kavramının ön plana çıktığını dile getirmiştir. Çalışmasında 2000'li yıllardan itibaren laik bir eğitime daha fazla ağırlık verildiği, bu durumun oluşmasında göçlerde ve müslüman nüfusta yaşanan artışın etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Son olarak Fransız vatandaşlık eğitiminde bireysel ve kolektif anlayış

arasındaki kararsızlık devam etse de öğretim programında daha çok toplumsal düzenin sürmesine yönelik öğelerin yer aldığını belirtmiştir. Bu durumun çokkültürlülüğe yönelik öğeleri sınırlandırdığını ifade etmiştir.

Dejemeppe (2019) tarafından hazırlanan *Fransa’da Vatandaşlık Eğitiminin Sınıftaki Temsilleri ve Uygulamaları* başlıklı yüksek lisans tezinde nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup Fransızca öğretmenlerine yönelik olarak anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Fransızca öğretmenlerinin %68’inin 2015 yılında vatandaşlık eğitiminde yapılan reforma yönelik bilgilendirme aldığı, %26’sının reformla ilgili herhangi bir bilgilendirme almadığı ve %6’sının reformla ilgili sahip oldukları bilgiyi basından öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin %58’inin kendilerini ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı, mevzuat ve 2015 reformu hakkında yeterli görmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %29’u ise bu konularda kendini yeterli görmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%84), vatandaşlık eğitiminin Fransızca dersi ile yakından ilgili olduğunu düşünmektedir. Fransızca dersinde vatandaşlıkla ilgili konuların ortaokul 1. sınıftan son sınıfa doğru zorlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Fransızca öğretmenlerinin çoğunun (%77) “*öğrencilerin vatandaşlık eğitimiyle ilgili konulara karşı ilgili oldukları*” düşüncesinde olduğu görülmüştür. Fransızca öğretmenlerinin büyük çoğunluğu derslerinde vatandaşlık eğitimiyle ilgili konulara zaman ayırdığını ifade etmiştir.

Kim (2020) tarafından hazırlanan *Müfredat Reformu ve Müfredatın Eğitimi: Güney Kore ve Fransa’da Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Bir Karşılaştırmalı Araştırma* başlıklı doktora tezinde iki ülkenin vatandaşlık eğitimi öğretim programları ve müfredatları 1945’ten 2000 yılına kadar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu nitel çalışmada Fransa’daki vatandaşlık eğitimi müfredatı ve öğretim programlarında meydana gelen değişimler sosyolojik ve politik gelişmeler bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışmada Fransa vatandaşlık eğitimi müfredatında meydana gelen reformlar dört dönemde incelenmiştir: Demokrasi eğitimi (1945-1950), ulusal sembollerin eğitimi (1985-1989), çatışmaların çözümü eğitimi (1990-1998), becerilerin eğitimi (2000-...). Çalışmada Fransa’daki vatandaşlık eğitiminin, politik ve sosyolojik gelişmelerle doğrudan ilişkili olduğu ve bu gelişmelerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın en dikkat çekici çıktılarından birisi de vatandaşlık eğitiminin her dönemde sorunların çözümü için bir çare olarak görüldüğü sonucudur. Öğretim programlarında sorunların çözümü için ortak değerlerin ileri sürüldüğü ve Fransız tarihinin yüceltildiği tespit edilmiştir. Çalışma

sonucunda vatandaşlık eğitimi müfredatında meydana gelen reformlar ile yetiştirilmek istenen iyi vatandaş figürü Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 2.7. Fransa'daki Vatandaşlık Eğitimi Müfredatlarında Yapılan Reformlarda İyi Vatandaş Figürü (Kim, 2020)

Dönem	İyi Vatandaş
Demokrasi Eğitimi (1945-1950)	Cumhuriyetin değerlerini içselleştiren
Ulusal Sembollerin Eğitimi (1985-1989)	Cumhuriyetin değerlerini içselleştiren
Çatışmaların Çözümü Eğitimi (1990-1998)	Uzlaşmaolları bulan ve tartışmalara aktif olarak katılan
Becerilerin Eğitimi (2000-...)	İyi davranışları ve cumhuriyetin değerlerini uygulamaya koyan

Kim (2020) çalışmasında Fransa vatandaşlık eğitimi öğretim programı ve müfredatında sosyal hayat ve politikanın birbirinden ayrılmış iki boyut olduğunu ifade etmiştir. Sosyal hayat ile politikanın ayrı alanlar olarak değerlendirildiğini belirtmiştir. Dolayısı ile Fransa vatandaşlık eğitiminde meydana gelen son reformların apolitik vatandaşların yetişmesine zemin hazırlayacağını dile getirmiştir.

Grandner (2021) tarafından yürütülen *Fransa ve İngiltere Vatandaşlık Eğitiminin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* başlıklı nitel çalışmada Fransa’da ve İngiltere’de vatandaşlık eğitimi dersi veren öğretmenler ile ortalama 30 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara dört kategoride toplam 24 soru sorulmuştur. Çalışmanın Fransa’daki vatandaşlık eğitimine yönelik sonuçları ise:

- Öğretmenlerin tamamının (%100) öğretmen olmak için aldığı eğitim sırasında vatandaşlık eğitimiyle ilgili herhangi bir ders almadığı,
- Öğretmenlerin %80’inin haftada bir defa sınıflarında vatandaşlık eğitimi dersi uyguladığı,
- Öğretmenlerin çoğunun sınıflarında vatandaşlık eğitimi verdikleri sırada tartışma yöntemini kullandığı,
- Öğretmenlerin yarısından fazlasının (%80) daha etkili vatandaşlık eğitimi amacıyla video, görsel ve doküman gibi materyaller kullandığı, öğretmenlerin sadece %20’sinin ders kitaplarını kullandığı,
- Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi sırasında sık sık grup çalışmasına başvurduğu,

- Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi derslerini çoğunlukla sınıfın durumuna göre planladığı ve öğretim programını rehber olarak gördüğü, tam anlamıyla uygulamadığı, öğretim programını izleme ve uygulama konusunda daha çok özerk olduğu şeklinde sıralanmıştır.

Fransa Ulusal Meclisi Kamu Politikalarının Değerlendirilmesi ve Kontrolü Komitesi (2021) karma yöntem ile yapmış olduğu *Vatandaşlık Eğitimi* başlıklı çalışmada vatandaşlık eğitiminin etkililiğini azaltan faktörlerin olduğu sonucuna varmıştır. Vatandaşlık eğitimi frenleyen bu faktörlerin vatandaşlık eğitimi derslerine giren öğretmenlerin tek disiplinli oluşu, müfredat kısıtlamaları, ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılan haftalık sürenin kısıtlı oluşu, değerlendirme sisteminin kesinleştirilememesi, öğretim programında değerlendirmeye yönelik bilgilerin eksikliği, hem denetim hem yönetim hem de müfettiş kadrosunun ahlak ve vatandaşlık eğitimi konusunda dikkate alınmaması, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ile ilgili almış oldukları eğitimin süreli ve yetersiz oluşu, laikliğe yönelik saldırılar karşısında öğretmenlerin derslerde yaşadıkları güçlükler karşısında yalnız bırakılması, laikliğe yönelik saldırılar sonucunda öğretmenlerin kararsız kalmaları olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda, vatandaşlık eğitiminde genel bir toplumsal seferberliğin olmadığı ve öğretim programının kafa karıştırabilecek ölçüde esnek olduğu ifade edilmiştir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimine ilkokul ve ortaokullarda haftalık 1 ders saati, liselerde ise haftalık 30 dk süre ayrıldığı, öğretim programında yer alan temalar ve bu temaların boyutları göz önünde bulundurulduğunda bu sürenin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Alan uzmanlarının, yöneticilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin alındığı bu çalışmada öğretmenlerin, vatandaşlık eğitime yönelik hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığını düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci delege seçimlerinin ve öğrencilerin de dahil edildiği derneksel faaliyetlerin vatandaşlık eğitiminin etkililiğini arttırdığı tespit edilmiştir.

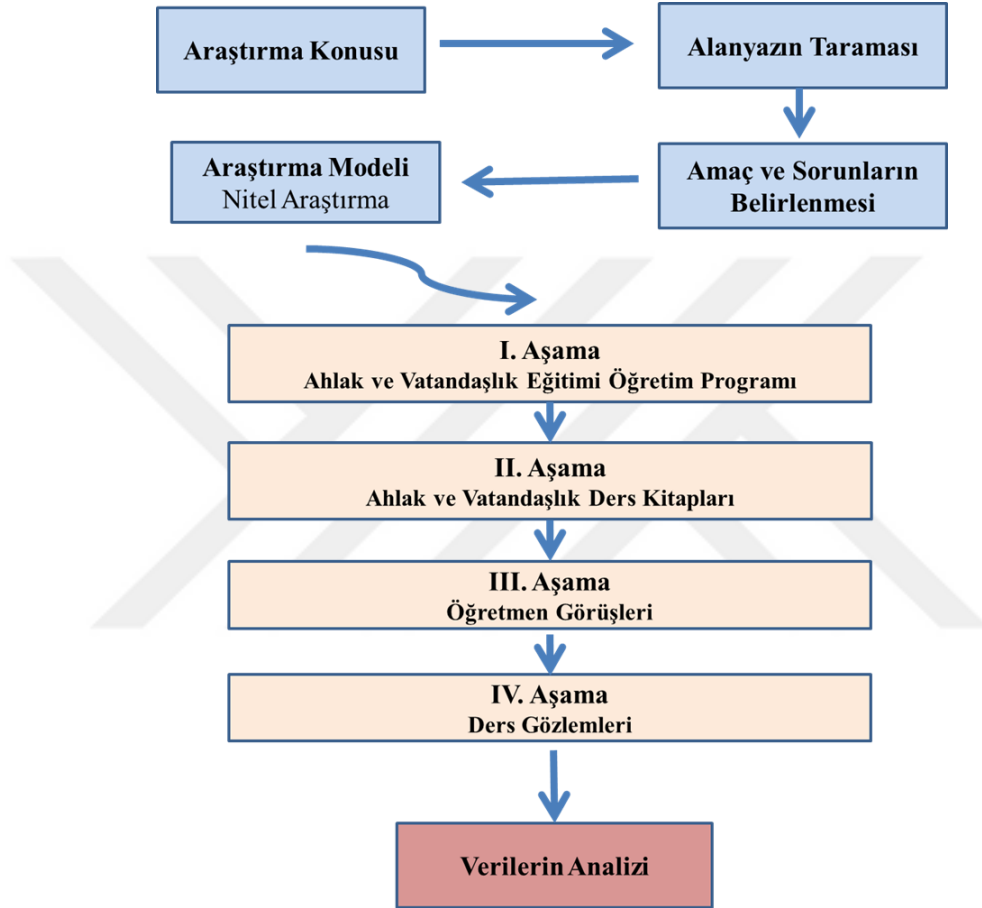
Türkiye’de Fransa vatandaşlık eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalar tarandığında bu konuya yönelik olarak yalnızca bir çalışmanın olduğu görülmektedir. Zabun (2018) tarafından hazırlanmış olan doktora tezinde Fransa’daki ilkokul 4. Sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programı ile Türkiye ilkokul 4. sınıf insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programı karşılaştırılmıştır. Yalnızca ilkokul 4. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programı ile sınırlandırılmış olan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Fransa ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında, bilgi, beceri ve kavramların kazandırılmasında

kullanılabilecek yöntemlerin önerildiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma ile Fransa ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programı içeriğinin eşitlik, her türü ayrımcılığın reddi, evrensel değerler ve ulusal dayanışma konularını kapsadığı. Fransa'daki ahlak ve vatandaşlık eğitiminin modern bir görünümde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fransa'da ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının içeriğinin temalar şeklinde düzenlendiği tespit edilmiştir.

Kafadar, Öztürk ve Katılmış (2018) tarafından hazırlanan *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Boyutunda Karşılaştırılması* başlıklı çalışmada Fransa'da 2015 yılında yayımlanan ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı değerler eğitimi bağlamında incelenmiştir. Çalışmada öğretim programının vizyonunda *özyönelim-davranış*, genel amaçlarında *evrenselcilik-ilgi*, *uyuma-kişilerarası*, içeriklerinde *evrenselcilik-ilgi* nadiren ise *güvenlik-kişisel* kategorilerinde değerlerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları altında araştırmanın yöntemine ve araştırmanın sürecine dair bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın genel süreci şekil 3.1’de şematize edilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırmanın Genel Süreci

3.1. Araştırma Modeli

Fransa’daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimini incelemek amacıyla olan bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması, karmaşık bir sosyal olgunun anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla gerçekleştirilir. Eğitim gibi uygulamalı alanlarda çokça tercih edilen bir desen olup araştırmanın konusuna ve amacına bağlı olarak önemli bilgiler vermektedir (Merriam, 2013, s. 86).

Durum çalışması, gerçek yaşamda güncel bir durum hakkında derinlemesine detaylı bilgilerin toplanmasına, durumun betimlenmesine ya da temalarının ortaya konulmasına olanak sağlar (Creswell, 2016, s. 72). Durum çalışmalarında sınırlı bir sistem derinlemesine betimlenmekte ve incelenmektedir (Merriam, 2013, s. 86). Durum çalışmasının belirlilik, betimleme ve sezgisellik gibi kendine ait bir takım özellikleri vardır. Belirlilik çalışmanın herhangi bir olaya ya da olguya odaklanmasıdır. Betimleme, durum çalışmasının sonunda elde edilen verilerin zengin ve yoğun olarak betimlenmesidir. Sezgisellik ise durum çalışması aracılığıyla okuyucunun çalışmadaki olguyu daha iyi anlaması, yeni anlamlar çıkartabilmesi, tecrübe kazanması, bildiklerini teyit etmesi veya önceden bilinmeyen ilişkileri ve değişkenleri ortaya çıkartabilmesini ifade etmektedir (Merriam, 2013, s. 87).

Durum çalışmaları anketler, gözlemler, yüz yüze görüşmeler, işitsel ve görsel materyaller, belgeler ve raporlar gibi birden çok bilgi kaynağı kullanarak, durum hakkında detaylı bilgi toplamayı gerektiren çalışmalardır (Merriam, 2013, s. 87). Bu araştırmada da durum hakkındaki derinliği ortaya koyabilmek için doküman analizi, görüşme ve gözlem gibi yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Araştırmada birden fazla veri toplama yöntem ve tekniğinin kullanılmasının bir diğer nedeni; tek bir yöntem, tekniğe bağlı olarak elde edilen verilerin sınırlılıkları ve olumsuzluklarını ortadan kaldırılarak, zengin ve birbirini doğrulayabilecek veri çeşitliliğine ulaşmaktır (Creswell, 2016, s. 72).

Bu araştırmada tercih edilen yöntemi daha net anlayabilmek amacıyla araştırma sorularına, bu sorulara nasıl cevap aranacağına ve ulaşılan cevapların hangi yöntemlerle analiz edileceğine bakmak gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın tasarımı Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın Tasarımı

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı	Veri Analiz Tekniği
1. Fransa'daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında vatandaşlık eğitimi; hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme bağlamında nasıl ele alınmıştır?	Doküman Analizi (Öğretim Programı)	İçerik Analizi ve Betimsel Analiz
2. Fransa'daki ortaokullarda okutulan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında vatandaşlık eğitimi nasıl ele alınmıştır?	Doküman Analizi (Ders Kitapları)	İçerik Analizi ve Betimsel Analiz
3. Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimine yönelik tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?	Yarı- yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik Analizi ve Betimsel Analiz
4. Fransa'daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinin işlenişi nasıldır?	Yarı- yapılandırılmış Gözlem Formu	İçerik Analizi ve Betimsel Analiz

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için ilk girişimler Fransa'nın Strazburg şehrine gidildikten sonra başlamıştır. İlk olarak Strazburg şehrinde bulunan ortaokullarda görev yapan iki tarih ve coğrafya öğretmeni ile randevu alınmış ve görüşmeler gerçekleştirilerek yapılması planlanan çalışma ile ilgili bu iki öğretmenin görüşleri alınmıştır. Ayrıca bu öğretmenlerle çalışmanın muhtemel katılımcıları tartışılmıştır. Daha sonra merkezi Paris'te bulunan tarih ve coğrafya öğretmenleri derneği (Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie) ile mail yoluyla iletişime geçilerek dernekte yönetici olarak görev yapan iki öğretmenden randevu alınmıştır. Bu görüşmelerde yapılması planlanan çalışma ile ilgili istişarelerde bulunulmuş ve çalışmanın muhtemel katılımcıları üzerine konuşulmuştur. Araştırmanın amacına en etkili şekilde ulaşılabilmesi için çalışmada Fransa'nın farklı şehirlerinde görev yapmakta olan katılımcılardan verilerin toplanması düşünülmüştür. Bu düşünce ile ilgili olarak araştırmacının yurt içindeki danışmanlarının ve tez izleme jürisinin de onayını alması ile karar kesinleştirilmiştir. Böylece araştırmada Fransa'daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersleri veren tarih ve coğrafya öğretmenleriyle görüşmelerin yapılması ve görüşme yapılan bu öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinin gözlemlenmesi kararlaştırılmıştır.

Tarih ve coğrafya öğretmenleri derneği ile yapılan görüşmelerde Fransa'nın farklı şehirlerinde görev yapmakta olan pek çok tarih ve coğrafya öğretmenin iletişim bilgileri

alınmıştır. Ayrıca araştırmacının Strazburg şehrindeki devlet okullarının bir kısmında görev yapıyor olması pek çok tarih ve coğrafya öğretmeniyle iletişim kurmayı mümkün kılmıştır. Böylece katılımcı öğretmenler ve gözlem yapılacak okulların bir kısmı belirlenmiştir. Daha sonra ilk katılımcıdan itibaren her görüşme sonunda görüşülen öğretmene, görüşme yapılacak diğer öğretmen ve gözlem yapılacak okul hakkında görüş ve önerileri sorulmuştur. Böylece kartopu (zincirleme) örneklem belirleme yöntemi ile görüşme yapılacak öğretmenler ve gözlem yapılacak okullarla ilgili bir havuz oluşturulmuştur. Bu havuzda yer alan ve Strazburg'da bulunan bir öğretmen ile bu öğretmenin görev yaptığı okul pilot uygulama için seçilmiştir. Araştırmacının daha kolay ve hızlı ulaşabilmesi için pilot okulun Strazburg şehrinde bulunması tercih edilmiştir. Görüşme yapılacak ve dersleri gözlemlenecek diğer öğretmenler belirlenirken ölçüt olarak bu öğretmenlerin ortaokulda ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinden sorumlu olmaları ve en az beş yıllık mesleki deneyime sahip olmaları şartı aranmıştır. Dolayısı ile bu araştırmada yer alacak katılımcıların belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgi içerdiği düşünülen durumların detaylı olarak incelenmesini mümkün kılmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2008; Guba ve Lincoln, 1994; Morgan ve Smircich, 1980; akt. Baltacı, 2019, s. 373). Amaçlı örneklemede örnekleme oluşturan birimler araştırmacının, araştırma problemine cevap bulacağına inandığı katılımcılardan oluşmaktadır (Sencer, 1989, s. 72). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kartopu veya zincir örnekleme tekniği, evreni oluşturan birimlere ulaşmanın güç olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Patton, 2005, s. 88). Söz konusu teknik, zengin veri sağlanabilecek kişi ve durumlara odaklanmakta ve evrene bu kişi ve durumları takip ederek ulaşmaktadır (Creswell, 2013, s. 103). Zincirleme bir şekilde yürütülen araştırma sonucunda veri doygunluğuna ulaşıldığı an veri toplama aşaması tamamlanabilir (Kerlinger ve Lee, 1999, s. 97). Ölçüt (kriter) örnekleme tekniği ise daha önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Söz konusu ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir veya daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014, s. 128).

Fransa dünyanın değişik bölgelerinden göç alan oldukça kozmopolit bir yapıya sahiptir. Yabancı kökenli vatandaşların Fransa'daki dağılımına ve bölgelere göre oranlarına bakıldığında ise daha çok büyük şehirlerde yoğunlaştıkları görülmektedir. Özellikle Paris, Strazburg, Lyon, Bezanson, Colmar, Evreux ve Neufchâtel en Bray gibi bölgeler hem Fransız kökenli hem de farklı kökenden vatandaşların yoğun olarak yaşadığı

yerlerdir. Ayrıca bu şehirlerde Fransa'nın her yerinden insanın olduğu düşünüldüğünde bu şehirlerin, Fransa'nın bütününe temsil ettiği düşünülebilir. Diğer yandan bu şehirlerde yer alan öğrenci, veli ve öğretmenlerin kökenlerine oran olarak bakıldığında Fransa'nın kozmopolit yapısını yansıtmaktadır. Bu nedenle araştırmanın amacına etkili şekilde ulaşabilmesi için çalışma, yukarıda adı geçen şehirler odaklı gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırma ile ilgili alanyazında, araştırma yönteminin felsefe ve amaçlarına da uygun olarak katılımcı sayısının ne kadar olacağına yönelik kesin hatlarla belirlenmiş bir yol haritasından bahsetmek olası değildir. Bunun yanı sıra farklı araştırmacıların nitel araştırmalarda katılımcı sayısının belirlenmesiyle ilgili birtakım önerileri mevcuttur. Bu konuda dikkat edilmesi gereken temel nokta, nitel araştırmanın amacının derinlemesine ve anlamlı bilgi elde etmek olduğunun göz ardı edilmemesi gerektiğidir. Araştırma problemi doğrultusunda en uygun katılımcılara ulaşma amacıyla yola çıkılan nitel araştırmada katılımcı sayısının mümkün olduğu ölçüde az tutulması, derinlemesine ve ilişkisel bilgi elde etmede önemli görülmektedir (Patton, 1990; Marshall, 1996; Lewis ve Ritche, 2003; akt; İbrahimoglu, 2014, s. 150). Burada söz konusu olan katılımcı sayısının mümkün olduğu ölçüde az tutulmasından kasıt, araştırma soruları ile ilgili anlamlı ve doyurucu cevaplar alabilmektir. Aksi takdirde katılımcı sayısının yeterli olmadığı durumlarda, araştırma konusuyla ilgili derinlemesine ve anlamlı bilgilere ulaşmak zorlaşabilir ve hatta imkânsızlaşabilir (Onwuegbuzie and Leech, 2007, s.242). Bu bağlamda Fransa'nın değişik şehirlerinden 9 katılımcı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının yurt içinde bulunan tez danışmanlarının ve alan uzmanlarının da görüşleri alınarak belirlenen katılımcı sayısının araştırma için doyurucu eşiğe ulaşmaya yeterli olduğu düşünülmüştür. Ayrıca araştırma kapsamında görüşleri alınan tarih coğrafya öğretmenleri de katılımcı sayısını yeterli ve tatmin edici bulmuşlardır. Buna ek olarak katılımcılar ile yapılan görüşmelerde araştırma sorularıyla ilgili elde edilen cevaplarda da belirli bir çerçevenin ortaya çıktığı görülmüştür. Katılımcıların genel anlamdaki ifadeleri paralellik göstermeye başlamıştır. Her katılımcının bireysel farklılığından dolayı birtakım farklı ifadeler olmuş ancak bunlar genel çerçevenin çok ötesine geçmemiştir. Söz konusu bu gerekçelerden dolayı araştırmaya yönelik olarak yukarıda bahsedilen katılımcı sayısının yeterli olduğu düşünülmüştür. Katılımcılara dair bilgiler Tablo 3.2'de belirtilmiştir.

Tablo 3.2. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Öğretmen Kodu	Şehir	Cinsiyet	Yaş	Kıdem Yılı	Eğitim Seviyesi	Branş	Uyruk
Ö1	Strazburg	Erkek	33	7	Master	Tarih Coğrafya	Fransız -Yunan
Ö2	Colmar	Erkek	48	23	Master	Tarih Coğrafya	Fransız - Türk
Ö3	Lyon	Kadın	34	11	Master	Tarih Coğrafya	Fransız
Ö4	Bezanson	Kadın	41	17	Master	Tarih Coğrafya	Fransız - Türk
Ö5	Neufchâtel en Bray	Erkek	49	22	Doktora	Tarih Coğrafya	Fransız
Ö6	Bezanson	Erkek	32	6	Master	Tarih Coğrafya	Fransız
Ö7	Paris	Kadın	35	9	Master	Tarih Coğrafya	Fransız
Ö8	Colmar	Kadın	49	24	Doktora	Tarih Coğrafya	Fransız
Ö9	Evreux	Erkek	61	34	Master	Tarih Coğrafya	Fransız
9 Katılımcı							

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında toplam 9 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Öğretmenler Fransa’nın Strazburg, Colmar, Lyon, Bezanson, Neufchâtel en Bray, Evreux ve Paris gibi şehirlerinde bulunan ortaokullarda görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin belirlenmesinde, tarih coğrafya (Türkiye’deki karşılığı sosyal bilgiler) öğretmeni olmak, görev yaptıkları okullarda ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersleri veriyor olmak ve en az beş yıllık mesleki deneyime sahip olmak gibi temel ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma kapsamında ayrıca, görüşme yapılan her öğretmenin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde 1’er saat gözlem yapılmıştır. Bu şekilde toplam 9 farklı derste gözlem yapılmıştır.

Görüşme yapılan ve dersi gözlemlenen katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okullara ait bilgiler Tablo 3.3’te yer almaktadır.

Tablo 3.3. Katılımcıların Okullarına Dair Bilgiler

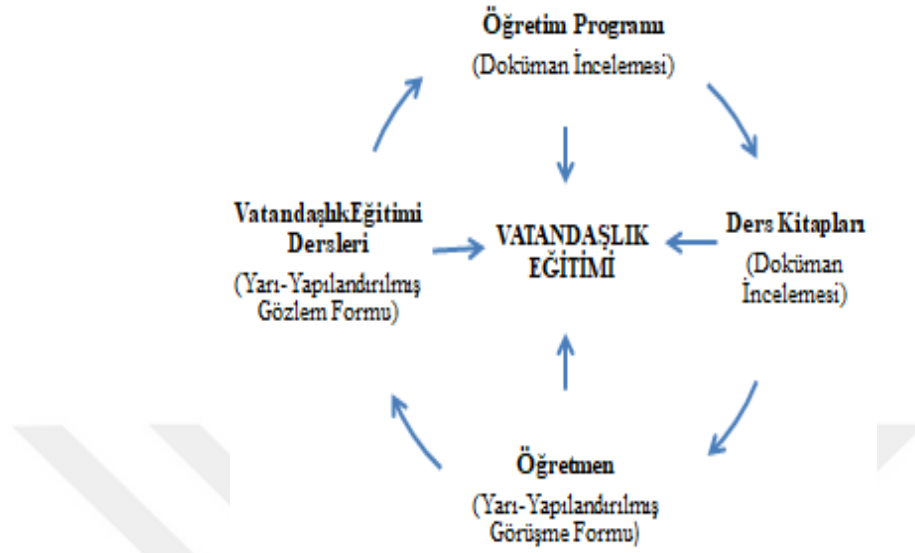
Okul Bilgileri						
	Okul Adı	Şehir	Okul Türü	Seviye	Eğitim Türü	Yaş Grubu
1	Ö1 Sınıfı	Strazburg	Devlet	Ortaokul	Karma	11-15
2	Ö2 Sınıfı	Colmar	Devlet	Ortaokul	Karma	11-15
3	Ö3 Sınıfı	Lyon	Devlet	Ortaokul	Karma	11-15
4	Ö4 Sınıfı	Bezanson	Devlet	Ortaokul	Karma	11-15
5	Ö5 Sınıfı	Neufchâtel en Bray	Devlet	Ortaokul	Karma	11-15
6	Ö6 Sınıfı	Bezanson	Devlet	Ortaokul	Karma	11-15
7	Ö7 Sınıfı	Paris	Devlet	Ortaokul	Karma	11-15
8	Ö8 Sınıfı	Colmar	Devlet	Ortaokul	Karma	11-15
9	Ö9 Sınıfı	Evreux	Devlet	Ortaokul	Karma	11-15
Toplam	9 Okul					

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerin derslerinde gözlem yapmak için toplam 9 okul ziyaret edilmiştir. Ziyaret edilen okullar yukarıda da bahsedildiği gibi farklı şehirlerde bulunmaktadır. Ayrıca okulların tamamı devlet okulu olup ortaokul seviyesindedir. Gözlem yapılan okullarda 11-15 yaş aralığında olan öğrencilere yönelik olarak karma eğitim verilmektedir. Araştırmada okulların gerçek isimleri kullanılmamış, bunun yerine öğretmenlerde olduğu gibi kodlar kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9 gibi kodlar verilmişti. Ders gözlemi yapılan hangi okulun ve sınıfın hangi katılımcıya ait olduğunun daha kolay anlaşılabilmesi için Ö1 Sınıfı, Ö2 Sınıfı, Ö3 Sınıfı, Ö4 Sınıfı, Ö5 Sınıfı, Ö6 Sınıfı, Ö7 Sınıfı, Ö8 Sınıfı ve Ö9 Sınıfı gibi kodlar kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda çoğu araştırmacı, araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak için genellikle farklı veri toplama yöntemlerini birlikte kullanır. Ayrıca belirlenen örneklemin niteliklerine göre farklı veri toplama araçlarına yer verilebilir (Eysenbach ve Köhler, 2002; Kvale, 1994; Patton, 1990; Seidman, 2006; akt. Baltacı, 2019, s. 374). Bu çalışmada, araştırma sonunda daha geçerli yorumların yapılabilmesi ve geniş bir bakış açısı ile araştırma sonuçlarına ulaşılabilmesi amacıyla veri toplama araçları da çeşitlendirilmiştir

(Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi, yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve yarı-yapılandırılmış gözlem formu yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin elde edildiği kaynaklar Şekil 3.2’de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Araştırmanın Veri Kaynakları

Şekil 3.2’de görüldüğü gibi Fransa’daki ortaokullarda vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumunu incelemek için dört temel veri kaynağından yararlanılmıştır. Araştırmanın birinci veri kaynağını Fransa’daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı (doküman analizi) oluşturmaktadır. Fransa’daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitapları (doküman analizi) araştırmanın ikinci veri kaynağını oluşturmaktadır. Üçüncü veri kaynağı ise ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinden sorumlu olan tarih ve coğrafya öğretmenleridir (yarı-yapılandırılmış görüşme formu). Araştırmanın son veri kaynağı olan dördüncü veri kaynağı ise ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersleridir (yarı-yapılandırılmış gözlem formu).

3.3.1. 2018 Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programı

2018 yılında güncellenerek uygulamaya konulan ve günümüzde de Fransa’daki ortaokullarda uygulanmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı bu araştırmanın ilk veri toplama aracıdır. Doküman analizi, araştırmacının görüşme kayıtları, gözlem kayıtları ve diğer belgelerin sistematikleştirilmesini sağlamaktadır. Bu analiz yöntemi incelenen olgu ve olayların veri kaynaklarının tasnif edilmesini, yeni veri setleri oluşturulmasını kolaylaştırmaktadır (Baxter ve Jack, 2008; Crabtree ve Miller, 1999; Guba ve Lincoln, 1994).

3.3.2. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitapları

Araştırmanın amacına uygun olarak Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitapları incelenmiştir. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan doküman analizi araştırmacının konuyu anlamasına, keşfetmesine, anlayış geliştirmesine ve araştırma problemiyle ilgili belirsizliklerin giderilmesine yardımcı olabilmektedir (Merrian, 1998). Araştırmanın ikinci veri kaynağı olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarıyla ilgili bilgilere Tablo 3.4'te yer verilmiştir.

Tablo 3.4. Fransa'daki Ortaokullarda Okutulmakta Olan Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitapları

<i>Kitabın Adı</i>	<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Yayın Yılı</i>	<i>Kitabın Yazarı</i>	<i>Yayın Evi</i>
Histoire Geographie / Enseignement Moral et Civique	6é (5. Sınıf)	2016	Collectif	Lelivrescolaire.fr
Histoire Geographie / Enseignement Moral et Civique	5é (6. Sınıf)	2016	Collectif	Lelivrescolaire.fr
Histoire Geographie / Enseignement Moral et Civique	4é (7. Sınıf)	2016	Collectif	Lelivrescolaire.fr
Histoire Geographie / Enseignement Moral et Civique	3é (8. Sınıf)	2021	Collectif	Lelivrescolaire.fr

Fransa'daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitimi ayrı bir ders olarak okutulmaktadır. Mevzuata göre tarih coğrafya /ahlak ve vatandaşlık eğitimine haftalık 3 ders saati (ortaokul 4. sınıfta 3.5 saat) ayrılmıştır. Bu sürenin ise üçte biri ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi için kullanılmaktadır. Tablo 3.4'te görüldüğü gibi tarih coğrafya dersi ile ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi aynı kitapta yer almakta ve kitabın bir bölümü ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılmaktadır.

3.3.3. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada üçüncü veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri de görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 129). Görüşme Stewart ve Cash (1985) tarafından “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” (s.7) olarak tanımlanmıştır. Görüşmenin amacı katılımcının iç dünyasına girmek ve bakış açısını anlamaktır.

Araştırmacı görüşme yöntemiyle deneyimler, tutumlar, yorumlar, niyetler, düşünceler ve zihinsel tepkiler ve algılar gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışmaktadır (Patton, 1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 130). Bu yöntem araştırmacıya, katılımcıların kişisel görüş, deneyim ve yargılarının kökenine inme fırsatı sunar, katılımcıların bakış açılarını kavrama imkânı verir ve araştırmacının gözden kaçırdığı konular hakkında bilgi edinmesini sağlar (Glesne, 2013; Karasar, 2005). İlgili alanyazın incelendiğinde görüşmenin çeşitli ve farklı yapılandırma türleri olduğu görülmektedir (Bloom and Grabtree, 2006; Blaxter, Hughes and Tight, 2001; akt. İbrahimoglu, 2014, s. 152). Bu yapılandırma türleri arasında bulunan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinde, görüşmeyi yapan kişi daha önceden sormayı düşündüğü soruları içeren bir görüşme formu hazırlar. Ayrıca görüşmeyi yapan kişi görüşmenin seyrine göre başka soru veya sondalarla görüşmenin akışını etkileyebilir. Araştırmacının bunu yapmasındaki amaç, görüşülen kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlamaktır (Türnüklü, 2000: 547). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği araştırmacı için katılımcıların bireysel deneyimlerinin önemli olduğu durumlarda çoklukla kullanılmaktadır. Bu teknik ile katılımcıların araştırma sorularına yönelik cevapları ayrıntılı olarak ortaya konabilmektedir. Ayrıca söz konusu teknik, katılımcılara düşüncelerini kendi tecrübeleri ile örneklendirme imkânı vermektedir (Lewis, 2003, s. 58). Bu araştırmada katılımcıların Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimine ilişkin görüş ve beklentileri, kendi deneyimlerinden hareketle ve çok yönlü olarak incelenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların her birinin deneyim, görüş ve algılamalarının farklı olması araştırılan konuya yönelik farklı noktaların da ortaya çıkarılmasına imkân sunmaktadır. Ayrıca vatandaşlık eğitiminin uygulayıcısı olan katılımcılarla yapılan görüşmeler sırasında katılımcıların deneyim ve görüşlerinden yola çıkarak başlangıçta akla gelmeyen bir soru veya veri ortaya çıkabilmektedir. Bu durum araştırma konusunun çok yönlü ve daha detaylı şekilde incelenerek tartışılmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenlerden dolayı araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği de kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma süreci Şekil 3.3'te gösterilmiştir.



Şekil 3.3. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formunun Hazırlanma Süreci

Şekil 3.3'te görüldüğü gibi yarı-yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma sürecinde öncelikle araştırma amaç ve soruları kapsamında ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın incelemesi devam ederken diğer yandan da Strazburg'da bulunan ve vatandaşlık eğitimi derslerinden sorumlu olan tarih coğrafya öğretmenleriyle istişarelerde bulunulmuştur. Aynı zamanda tarih coğrafya öğretmenleri derneği yetkililerinin görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitiminin hangi açılardan ele alınabileceği araştırılmıştır. Bunun sonucunda bir soru havuzu hazırlanmış ve bu sorulara yönelik olarak alan uzmanları, ölçme değerlendirme uzmanları ve program geliştirme uzmanlarından oluşan 9 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular gözden geçirilmiş ve yarı-yapılandırılmış görüşme formunun pilot uygulaması Strazburg'da görev yapmakta olan iki tarih coğrafya öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda görüşme formu tekrar gözden geçirilerek forma son hali verilmiştir. Fransızca dil uzmanı olan iki akademisyenin görüşleri görüşme formunun hazırlanma sürecinin her aşamasında alınmıştır.

Araştırmada kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümü katılımcılarla ilgili demografik bilgileri içeren kişisel bilgiler bölümüdür. Araştırma formunun ikinci bölümünde Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimiyle ilgili öğretmen görüşlerine yönelik sorular yer almaktadır. Fransa'daki ortaokullarda:

- Vatandaşlık eğitimi ile nasıl bir vatandaş yetiştirilmek amaçlandığı
- Vatandaşlık eğitimine etki eden okul içi ve okul dışı faktörlerin neler olduğu ve nasıl etkide bulunduğu
- Vatandaşlık eğitimi kapsamında ders dışı etkinliklerin olup olmadığı varsa ne tür etkinliklerin yapıldığı ve bu etkinliklerin vatandaşlık eğitimine etkilerinin neler olduğu
- Öğrencilerin vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açılarının nasıl olduğu
- Vatandaşlık eğitiminin çıktılarının nasıl değerlendirildiği
- Vatandaşlık eğitimine ayrılan sürenin yeterli olup olmadığı
- Vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının etkili vatandaş yetiştirme noktasında yeterli olup olmadığı
- Vatandaşlık eğitimi öğretim programının etkili vatandaş yetiştirme noktasında yeterli olup olmadığı
- Verilmekte olan vatandaşlık eğitiminin, göçmenlerin toplumsal yaşama uyumu bakımından etkisinin, öneminin ve işlevinin nasıl olduğu
- Vatandaşlık eğitiminin Fransız vatandaşı, Avrupa vatandaşı ve küresel vatandaş yetiştirme bağlamında amaçlarına ulaşip ulaşmadığı
- Daha etkili bir vatandaşlık eğitimi için katılımcıların önerilerinin neler olduğu bu bölümde yer alan sorular ile incelenmeye ve tespit edilmeye çalışılmıştır.

Görüşme formu 11 adet sorudan oluşmakta olup gerçekleştirilen görüşmeler esnasında çok sayıda farklı soru da ortaya çıkmış ve araştırılan konu çerçevesinde tartışılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden sormayı planladığı soruların yer aldığı görüşme formunu hazırlar (Smith, 2003). Buna karşın görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacı görüşmenin akışına göre yan veya alt sorularla görüşmenin gidişatını etkileyebilir ve katılımcının yanıtlarını açarak detaylandırmasını mümkün kılabilir (Patton, 2002). Bu nedenden dolayı, yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 11 soru, görüşmeyi başlatarak devam ettirmiş ve genel çerçeveyi çizerek ana hatları oluşturmuştur. Yan ve sonda sorular ile katılımcılarla derinlemesine bilgi paylaşımında bulunulmuş ve katılımcıların konuya yönelik deneyim, görüş ve algılamaları incelenmiştir.

3.3.4. Yarı-yapılandırılmış Gözlem Formu

Araştırmanın amacına uygun olarak görüşme yapılan öğretmenlerin her birinin vatandaşlık eğitimi derslerinde birer saat gözlem yapılmıştır. Gözlem, düzenlenmiş veya

düzenlenmemiş ortamlarda katılımcıların tutum ve davranışlarına yönelik gözlemler yapmak veya araştırma konusunun biçimsel boyutunu tanımak amacıyla tercih edilen bir yöntemdir. Araştırmacı bu yöntem aracılığıyla araştırma konusuna ilişkin ayrıntılı, zamana yayılmış ve kapsamlı bir bakış açısı elde edebilir (Bengtsson, 2016; Crabtree ve Miller, 1999; Fossey, Harvey, McDermott, Davidson, 2002; akt. Baltacı, 2019, s. 376). Bu araştırmada da gözlenen durumlar tarafsız olarak değiştirilmeden ve yaşandığı haliyle gözlenip kaydedilmiştir (Maxwell, 2008; Neuman ve Robson, 2014; Shenton, 2004). Böylece vatandaşlık eğitimi dersinin uygulanışının, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin, sınıf atmosferinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle ders gözlemlerinden elde edilen verilerin tutarlı olup olmadığı ve birbirlerini destekleyip desteklemediği incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan ve araştırmanın dördüncü veri kaynağı olan yarı-yapılandırılmış gözlem formunun geliştirilme süreci Şekil 3.4'te gösterilmiştir.



Şekil 3.4. Yarı-yapılandırılmış Gözlem Formu Oluşturma Süreci

Yarı-yapılandırılmış gözlem formunun hazırlanma sürecinin ilk aşamasında Şekil 3.4'te de görüldüğü gibi taslak form oluşturulmuştur. Taslak form oluşturulduktan sonra uzman görüşlerine başvurulmuş ve pilot uygulama için hazırlıklar tamamlanmıştır. Pilot

uygulamanın ardından gerekli analizler yapılmış ve yarı-yapılandırılmış gözlem formuna son şekli verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı ile veri toplama tekniği arasında anlamlı bir uyum ve sistemli bir planlama gerekmektedir. Günlük hayatta, insanlar sürekli veri toplamakta ve topladıkları bu veriler üzerinden çeşitli yorumlar yaparak çıkarımlarda bulunmaktadır. Bilimsel çalışmalarda ise veriler, sistematik bir biçimde ve belirli bir amaca yönelik olarak elde edilmelidir (Karasar, 2005, s. 154-155). Çünkü bilimsel çalışmalarda varılmış olunan sonuçların güvenilir ve geçerli olması araştırmacılar için çok önemlidir (Merriam, 2013, s. 199). Bu doğrultuda nitel araştırmalarda, veri toplama süreci aşamalarının ayrıntılı olarak sunulması, araştırmanın güvenilirliğini sağlama konusunda önemli bir yere sahiptir (Creswell, 2014, s. 201).

Bu çalışmada veriler doküman incelemesi, görüşme ve gözlem aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın bütün verileri 2021/2022 eğitim öğretim yılı içerisinde toplanmıştır. Araştırmanın ilk verileri doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi, son yıllarda pek çok araştırmanın veri toplama yöntemi olarak yaygınlık alanını her geçen gün giderek genişletmektedir. Doküman incelemesinde, ilk olarak üzerinde çalışılacak olan materyal kesin bir şekilde tanımlanmalıdır (Mayring, 2011, s. 54). Bu teknikte araştırmacının “neyi, neden, nasıl ve nerede” arayacağını bilmesi, dokümanları tanımlarken söz konusu bu gerçekliğe bağlı kalması da önemlidir (Sönmez & Alacapınar, 2014, s. 95). Bilimsel araştırmalarda hangi verinin kullanılacağı ise araştırmanın amacı ve problemiyle ilgilidir. Eğitimi konu edinen araştırmalarda öğretim programı, ders kitapları, toplantı tutanakaları, okul içi ve okul dışı gibi yazışmalar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan ve Bklen, 1992; Goetz ve LeCompte, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 188). Bu çalışmada da Fransa’daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı ile ders kitapları doküman olarak kullanılmıştır. Öğretim programına, Fransa Milli Eğitim Bakanlığı’nın (Ministère De L’éducation Nationale) resmi web sitesinden (<https://eduscol.education.fr/74/j-enseigne>) erişilmiştir. Araştırmanın ikinci veri kaynağı olan ve Fransa Milli Eğitim Bakanlığı’nın kabul ettiği ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarına ise lelivrescolaire.fr yayınlarından erişilmiştir. Öğretim programının, ilgili ülkenin eğitim bakanlığının resmi web sitesinden en güncel haliyle alınmış olması öğretim programından elde edilen verilerin

orijinalliğini sağlamaktadır. Ayrıca ders kitaplarının milli eğitim bakanlığının onayladığı yayınevi tarafından basılmış olması ders kitaplarından elde edilen verilerin orijinalliğini göstermektedir.

Araştırmada veri elde etmek için kullanılan bir diğer yöntem ise görüşmedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinden sorumlu tarih coğrafya öğretmenleri ile görüşülmeden önce akademilerden ve okul müdürlerinden izin alınmış ve görüşmeyi kabul eden öğretmenlerden randevu talep edilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin uygun gördüğü gün ve saatte araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı kendisini tanıtarak araştırma konusunda katılımcıları bilgilendirmiştir. Bütün katılımcıların gönüllü katılım formunu doldurmaları sağlanmıştır. Öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmeleri ve çalışmanın amacına ulaşılabilmesi için öğretmenlerin dersinin olmadığı bir gün veya ders olmadığı bir saat tercih edilmiştir (Fraenkel ve Wallen, 1993) Görüşmeler yaklaşık olarak 50-55 dakika sürmüş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerin her biri görüşme tamamlandıktan hemen sonra Word programında yazıya aktarılmıştır. Aynı verilerin tekrarlanarak ortaya çıktığının görülmesi ile araştırmada doyum noktasına ulaşıldığı düşünülmüş ve buna istinaden görüşmelere son verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Görüşme gerçekleştirilen her öğretmenin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde birer saat gözlem yapılmıştır. Gözlemler başlatılmadan önce yine akademilerden, okul müdürlerinden ve öğretmenlerden izin alınmıştır. Ders gözlemleri sırasında gözlemi gerçekleştiren araştırmacı sınıfın en arka sırasına oturmuş ve yarı-yapılandırılmış gözlem formu üzerine gözlem odağıyla ilgili katılımcı olmayan araştırmacı rolü ile notlar almıştır. Bu bağlamda gözlem yönteminde en sık kullanılan kaydetme tekniği olan not alma tekniği kullanılmıştır (Karasar, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacı gözlem öncesinde ve sonrasında sınıfın fiziki durumu ile ilgili gözlemler yapmış fotoğraflar çekmiştir. Ayrıca araştırmacının Fransa'daki eğitim kurumlarında görevli olması, okullarda vatandaşlık eğitimi bağlamında gözlemler yapılmasını sağlamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi genel olarak çeşitlilik, esneklik ve yaratıcılık gibi anlamlar içermektedir. Her nitel araştırmanın farklı nitelikler barındırmasından dolayı araştırmacıların, mevcut yöntemleri göz önünde bulundurarak kendi araştırmaları için özgün bir veri analiz planı geliştirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda nitel araştırmalarda

yapılan analizlerin çoğu kendine özgü özellikler barındırabilir (Anzul, Ely, Freidman, Garner ve McCormack-Steinmetz, 2003, s. 143; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 221). Nitel veri analizi elde edilen verilerin anlamlarının ortaya çıkarılması sürecidir (Merriam, 2015, s. 167). Başka bir ifadeyle nitel veri analizi, edinilen deneyimi ve bu deneyimden ne öğrenildiğinin anlaşılabilmesi amacıyla araştırmacının okuduğunu, gördüğünü ve duyduğunu düzenlemesi sürecini anlatmaktadır (Glesne, 215, s. 256). Bu açıdan değerlendirildiğinde nitel veri analizi, anlam elde etmek amacıyla yapılan sistematik bir arayış olarak nitelendirilebilir. Nitel veri analizi araştırmayı yapan bireyin örüntüleri görerek temaları belirlemesine, ilişkileri keşfederek açıklamalar oluşturmaya ve yorum yaparak teoriler üretmesine imkân sağlayacak şekilde elde edilen verileri organize etme ve organize edilen bu verileri sorgulamasını ifade etmektedir (Hatch, 2002, s. 148).

Nitel veri analizinde tavsiye edilen üç yol vardır. Bu yollardan ilki, elde edilen verinin asıl (orijinal) haline mümkün olduğunca bağlı kalarak dokümanlardan elde edilen bilgilerden veya katılımcıların söylediklerinden doğrudan alıntılar yaparak betimsel bir yaklaşımla toplanan verilerin analiz edilmesidir. Önerilen ikinci yol, ilk yaklaşımı da kapsayarak bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşabilmek için sistematik analiz yapmaktır. Önerilen üçüncü yaklaşım ise her iki yaklaşımı temel alarak araştırmayı yapan kişinin yorumlarını da sürece dâhil etmeyi benimser. Birbirleriyle ilişkili olan bu üç yaklaşımdan birincisi betimsel analiz, ikinci ve üçüncü yaklaşımlar da içerik analizi olarak kabul edilmektedir (Wolcott, 1994; Patton, 2002; Creswell, 2012). Betimsel analizde “Ne?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Elde edilen verilerin araştırma problemiyle ilgili hangi sonuçları ortaya koyduğu beklenmektedir. İçerik analizinde ise “Neden ve Nasıl?” sorularına cevap aranmaktadır. Bu analiz türünde toplanan verilerde doğrudan gözlenemeyen, kavramsal kodlama ve sınıflama aracılığıyla temaların ve söz konusu bu temalar arasındaki anlamlı ilişkilerin gün yüzüne çıkarılması amaçlanmaktadır. İçerik analizinde yorumlamanın temelini “Bu veri ne anlama gelmektedir?” sorusu oluşturmaktadır. Veri analizinde amaç bu sürecin sonunda anlamı ortaya çıkarmaktır. Anlamanın ortaya çıkarılması ise toplanan verilerin yorumlanması ile mümkündür (Yıldırım, Şimşek, 2013).

Betimsel analiz ile veriler olduğu gibi ortaya konulurken içerik analizinde veriler kategori ve temalara ayrılmaktadır. Yorumlama ile verinin ne anlama geldiği, ne ifade ettiği yorumlanır ve ilişkilendirilir. Hem betimsel analiz hem de içerik analizinde yorumlama kullanılarak toplanan verinin ne anlama geldiği açıklanmaya çalışılır. Bu

araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde de betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

Bu araştırmada Fransa ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının, ders kitaplarının ve görüşme kayıtlarının tamamının Fransızcadan Türkçeye çevirisi gerçekleştirilmiştir. Ders gözlemlerinde alınan notlar Türkçe olarak kaydedilmiştir. Araştırmacının B2 seviyesinde Fransızca dil becerisine sahip olması nedeniyle çeviriler araştırmacı tarafından bir Fransızca öğretmeninin yardımı alınarak yapılmıştır. Ancak bu çeviriler gerçekleştirilirken konu ile ilgili hem teorik hem de pratik bilgi ve deneyimi olan, Türkçeyi ve Fransızca'yı çok iyi derecede bilen iki uzmanın yardımına başvurulmuştur. Hem Türk hem de Fransız vatandaşı olan bu kişilerden biri alan uzmanı bir akademisyenken diğeri tarih coğrafya öğretmenidir. Ayrıca çeviriler tamamlandıktan sonra bütün çevirilerin, dışarıdan bir profesyonel çevirmen tarafından kontrolü sağlanmış ve teyit edilmiştir. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin ve gözlem yapılan bu öğretmenlerin okullarının gerçek adı kullanılmamış bunun yerine katılımcı öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9 gibi kodlar verilmiştir. Hangi okulun ve sınıfın hangi katılımcıya ait olduğunun daha kolay anlaşılabilmesi için Ö1 Sınıfı, Ö2 Sınıfı, Ö3 Sınıfı, Ö4 Sınıfı, Ö5 Sınıfı, Ö6 Sınıfı, Ö7 Sınıfı, Ö8 Sınıfı ve Ö9 Sınıfı gibi kodlar kullanılmıştır. Doküman analizi, görüşme ve gözlem yöntemleriyle elde edilen verilerin analizinde hem betimsel analiz hem de içerik analizi kullanılmıştır. Farklı yöntemlerle elde edilen veriler, bulgular kısmında birbirlerini desteklemiştir. Gerekli görülen her aşamada doküman, görüşme ve gözlemlere doğrudan atıfta bulunulmuştur. Veriler analiz edilirken Creswell'in (2009) nitel çalışma veri analizi basamakları izlenmiştir. Şekil 3.5'te nitel veri analizi basamakları gösterilmiştir.



Şekil 3.5. Nitel Çalışma Veri Analizi Aşamaları (Creswell, 2009, s. 185)

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için dört yöntem belirlenmiştir. Bunlar: İnandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik olarak sıralanmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada da geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için bu yöntemler kullanılmıştır.

İnandırıcılık (İç Geçerlik): Nitel araştırmanın raporlaştırılması sürecinde katılımcıların özellikleri ile ilgili bilgilerin verilmesi araştırmanın inandırıcılığını arttırmaktadır. Bu araştırmada da çalışmanın inandırıcılığının artırılması amacıyla katılımcıların özellikleri ile ilgili bilgiler verilmiştir (Johnson ve Christensen, 2012). Bunun yanı sıra nitel çalışmalarda inandırıcılığı sağlayabilmek için araştırmanın uzmana sunulması önerilmektedir. Bu çalışmada, bunu sağlayabilmek için araştırma Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Strazburg Üniversitesi ve Bazel Üniversitesinde görev yapan ve nitel araştırmalarda deneyimli olan altı öğretim üyesine sunulmuş ve bu uzmanların geribildirimleri doğrultusunda araştırmada düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca inandırıcılığın artırılabilmesi için araştırmada veri çeşitlemesine başvurulmuştur. Çeşitleme, araştırmacının temalar ve kategoriler oluşturmada ortak noktayı bulabilmek amacıyla kullanmış olduğu geçerlilik süreci olarak tanımlanmaktadır (Creswell & Miller, 2000). Bu doğrultuda araştırmada doküman incelemesi, görüşme ve gözlem gibi farklı veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırmacının veri kaynaklarıyla uzun süreli etkileşim halinde olması çalışmanın inandırıcılığını arttırmaktadır. Çünkü bu sayede araştırmacı ile

katılımcılar arasında güven ortamı oluşmakta, ortaya çıkabilecek yanlış bilgilerin kontrolü sağlanmaktadır (Creswell, 2013). Bu araştırmada, araştırmacının Fransa'daki eğitim kurumlarında görevli olması katılımcı öğretmenlerin bazılarıyla sürekli ve uzun süreli etkileşim halinde olmasını ve katılımcılarla bire bir görüşme imkânı bulmasını sağlamıştır. Bu sayede araştırmacı ile katılımcılar arasında güven ortamı oluşmuştur. Araştırmacının Fransa'daki eğitim kurumlarında çalışması derinlik odaklı veri toplamasına imkân tanımıştır. Araştırmacı böylece derinlemesine veri toplayarak teyit mekanizması oluşturmuş ve araştırma sorularının verilerle olan ilişki ve örüntülerini ortaya çıkarmıştır. Bu durum araştırmacının derinlemesine ve uzun süreli görüşmeler yapmasını sağlamıştır. Elde edilen veriler uzman görüşlerine başvurularak analiz edilmiş, ardından temalara ulaşılarak sonuçlar yorumlanmıştır. Ayrıca görüşme ve gözlem verilerinden elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar katılımcılara genel olarak özetlenerek katılımcılardan teyit alınmıştır.

Aktarılabirlik (Dış Geçerlik): Genellikle çalışma sonuçlarını okuyan kişilerle ilgili olan aktarılabirlik için: Araştırmanın gerçekleştirildiği yer, çalışma ve katılımcılar ile ilgili detaylı, zengin ve doğru bilgilerin verilmesi gerekmektedir (Polit ve Back, 2010). Böylece çalışma raporunu inceleyen bireyler bu sonuçların kendi ortamlarına benzer ve uygun olup olmadığıyla ilgili bilgi sahibi olabilirler (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2013). Bu nedenle dış geçerliğin sağlanması amacıyla araştırmanın yapıldığı yer, katılımcılar ve araştırma ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Ayrıca çalışmada betimlemelere, doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Her temayla ilgili alıntılar yapılarak bu alıntılara bulgular bölümünde yer verilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılar belirlenirken Fransa'nın değişik bölgelerinden olmasına dikkat edilmiştir.

Tutarlılık (İç Güvenirlik): Nitel araştırmalarda araştırmacının araştırmanın başından sonuna kadar her aşamada tutarlı davranması önemlidir. Bu araştırmada bütün gözlemler ve görüşmeler benzer yaklaşımla yapılarak verilerin toplanma zamanı, biçimi ve yeri hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Araştırma süreci boyunca düzenli ve planlı bir süreç izlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, diğer uzmanlar tarafından ayrı ayrı incelenerek kodların tutarlılığı değerlendirilmiştir.

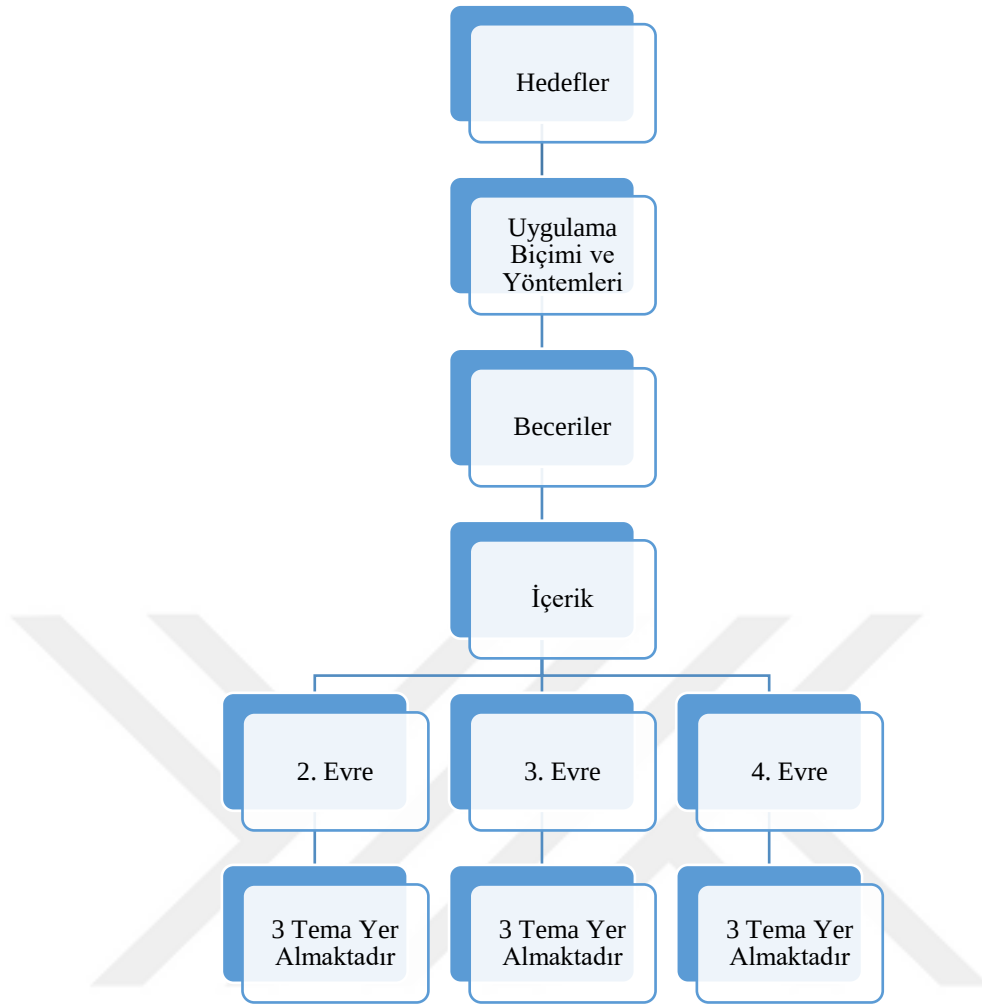
Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik): Okuyucunun verilerle ilgili doğrudan alıntılar görmesi, ifade edilen şeyin araştırmacı tarafından nasıl yorumlandığını ve yorumlamanın ne kadar doğru yapıldığını anlamasını sağlayacaktır. Araştırmada doğrudan alıntılara yer verilerek çalışmayı inceleyen bireylerin karşılaştırma yapmalarına imkân sağlanmıştır.

4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde; doküman analizi, görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Araştırmanın bulguları araştırma sorularından yola çıkılarak oluşturulan dört ana başlık altında incelenmektedir. Ana başlıklar, alt problemlerin veriliş sırasına sadık kalınarak sunulmaktadır. Bu başlıklar: Fransa'daki ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programına ilişkin bulgular, Fransa'daki ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarına ilişkin bulgular, Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimiyle ilgili öğretmen görüşlerine dair bulgular ve Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimiyle ilgili ders gözlemlerine dair bulgular olarak sıralanmaktadır. Bu başlıkların yanı sıra, her ana başlık altında, araştırmanın alt problemlerinden yola çıkılarak oluşturulan alt başlıklar yer almaktadır.

4.1. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programına İlişkin Bulgular

Bu kısımda Fransa'daki ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Öğretim programları, eğitimin hedefleri ile uyumlu olması gereken okul içi ve okul dışı etkinlikler ile öğrenme yaşantılarını kapsayan bir süreçtir. Fransa ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitapları ile eğitim materyallerinin ana çıkış noktasını oluşturan ve Fransa Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programı: Hedefler, uygulama biçimi ve yöntemleri, beceriler ve içerik bölümlerinden oluşmaktadır. Şekil 4.1'de öğretim programının genel yapısı gösterilmektedir.



Şekil 4.1. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının Genel Yapısı

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi Fransa ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında ilk olarak hedefler, daha sonra öğretim programının uygulama biçimi ve yöntemlerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Bunun ardından becerilere ilişkin bölüme yer verilmektedir. Öğretim programının içerik bölümü ise evreler halinde verilmekte ve her evrede üçer tema yer almaktadır. Öte yandan öğretim programı incelenirken ilk olarak bu programın genel yapı özellikleri ele alınmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının Genel Yapı Özellikleri

İnceleme Alanı	Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Öğretim Programı
<i>İsmi</i>	Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Öğretim Programı
<i>Yayımlandığı Yıl</i>	2018
<i>Sayfa Sayısı</i>	19
<i>Vizyon Bulunuyor mu?</i>	X
<i>Hazırlayanlar Belirtilmiş mi?</i>	X
<i>Genel Hedefler Mevcut mu?</i>	√
<i>Uygulama Biçimi ve Yöntemlere İlişkin Bilgiler İçeriyor mu?</i>	√
<i>Uygulanmaya Başlanan Eğitim-Öğretim Yılı</i>	2018-2019
<i>Uygulanan Sınıflar</i>	- İlkokul: 1., 2., 3., 4. ve 5. Sınıflar ile - Ortaokul: 1., 2., 3. ve 4. Sınıflar
<i>Haftalık Ders Saati Belirtilmiş mi?</i>	X
<i>İçeriğin Sunumu</i>	Tema, Konu ve Kazanımlar
<i>Ders Kitapları Ve Yardımcı Kaynaklar İle İlgili Bilgilere Yer Verilmiş mi?</i>	X
<i>Programda Kavramlar belirtilmiş mi?</i>	X
<i>Programda değerler belirtilmiş mi?</i>	X
<i>Programda beceriler belirtilmiş mi?</i>	√
<i>Programda ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgilere yer verilmiş mi?</i>	X

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi öğretim programı “*ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı*” olarak adlandırılmaktadır. Bu program son olarak 2018 yılında güncellenmiştir. Sayfa sayısı 19 olan öğretim programında, vizyondan bahsedilmemektedir. Ayrıca öğretim programını hazırlayanlarla ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemektedir. Bunun yanı sıra öğretim programında, ahlak ve vatandaşlık eğitiminin genel hedefleri ile uygulama biçimi ve yöntemlerine yer verilmektedir. Söz konusu öğretim programı ilkökul ve ortaokulun bütün sınıf seviyelerine yöneliktir. Tablo 4.1’de de görüldüğü gibi öğretim programında haftalık ders saati ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. İçerik: Tema, konu ve kazanımlar şeklinde sunulmaktadır. Öte yandan ders kitapları ve yardımcı kaynaklar ile ilgili herhangi bir ifade bulunmamaktadır. Ayrıca öğretim programında kavramlar ve

değerler belirtilmemektedir. Becerilerin yer aldığı bu programda ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgilere rastlanmamıştır.

4.1.1. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının Hedef ve Amaçlarına İlişkin Bulgular

Fransa'da ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programı ilköğretim birinci sınıftan başlayıp ortaokul dördüncü (son) sınıfa kadar devam etmektedir. İlkokul ve ortaokul için tek bir öğretim programı olup öğretim programının hedef ve amaçları ortaktır. Programda öncelikle ahlak ve vatandaşlık eğitiminin amaçlarına yer verilmekte ve bu amaçların her biri öğretim programında ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Ayrıca öğretim programında yer alan bu hedeflerin var olma gerekçeleri programda anlatılmaktadır. Öğretim programında ahlak ve vatandaşlık eğitiminin birbiriyle yakından ilgili üç hedefe öncülük ettiği ifade edilmektedir. Programın hedefleri ile bu hedeflere yönelik olarak öğretim programında yer almakta olan açıklamalar Tablo 4.2, Tablo 4.3 ve Tablo 4.4'te ayrı ayrı gösterilmektedir.

Tablo 4.2'de öğretim programının ilk hedefi ve bu hedefe yönelik açıklamalar sunulmaktadır.

Tablo 4.2. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının Birinci Hedefi

1) Diğerlerine saygı göstermek
Okulda öğretilen ahlak eğitimi, cumhuriyetçi ve demokratik yurttaşlığın ilke ve değerleriyle yakından ilgili bir yurttaşlık ahlakıdır. Ahlak ve vatandaşlık eğitiminin "ahlaki" niteliği, diğerlerine saygı göstermeyi sağlayan ilkelerin öğrenci tarafından benimsenmesi tasarısına yön verir. Bu ahlak, ister kendisi ister başkalarıyla ilgili olsun, kişinin öz saygısına ve dürüst duygularına dayanır ve bireyin haklarını ve görevlerini tanımlayan koşulların varlığını gerektirir.
Diğerlerine saygı göstermek, onların özgürlüklerine saygı göstermektir. Diğerlerini öz saygılı olarak kendine eşit saymak, onlarla birlik ve dayanışma ilişkileri geliştirmek anlamını taşımaktadır. Aynı zamanda laik düşünceyi sağlayan şey, diğerlerinin felsefi ve dini görüşlerine saygı göstermektir.

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi programın ilk hedefi "*diğerlerine saygı göstermek*" şeklinde belirtilmektedir. Bu hedefe yönelik olarak verilen açıklamalarda, okulda verilmekte olan ahlak eğitiminin cumhuriyetin ve demokrasinin ilke ve değerleriyle yakından alakalı olduğuna vurgu yapılmaktadır. Ahlak ve vatandaşlık eğitiminde yer alan "*ahlaki*" özelliğin, öğrencinin diğer bireylere saygı göstermesini sağlayacak ilkelere yönelik olduğu belirtilmektedir. Söz konusu bu özelliğin öz saygı ve dürüstlüğü dayandığı görülmektedir. Bununla birlikte ahlakın, hak ve sorumlulukları açıklayan belirli bir çerçeveyi gerektirdiği anlatılmaktadır. Diğerlerine saygı göstermenin bireysel hak ve

özgürlüklere saygı, eşitlik, birlik ve dayanışma anlamına geldiği belirtilmektedir. Öğretim programında laik düşünceyi sağlayan koşulun diğerlerine saygı göstermek olduğu görüşü benimsenmektedir.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının ilk hedefinde cumhuriyetin ve demokrasinin ilkelerine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca hedef diğerlerine saygı, dürüstlük, hoşgörü, eşitlik, özgürlük, dayanışma ve laiklik gibi kavramlarla ilişkilendirilmektedir. Öte yandan bu hedef daha çok “ahlak” kavramına dayandırılmaktadır. Ahlak kavramı ise cumhuriyetin, demokrasinin ilkeleri ile temel hak ve özgürlükler bağlamında ele alınmaktadır. Programda ahlak kavramının laiklik ile ilgili olduğu ve ahlakın laikliğin teminatı olduğu vurgulanmıştır.

Görüldüğü gibi Tablo 4.2’de öğretim programının üç hedefinden ilki olan “diğerlerine saygı göstermek” hedefine yönelik açıklamalar ve bu hedefin var olma gerekçeleri yer almaktadır. Bu açıklamalar incelendiğinde hedefin, daha çok “*ahlak*” kavramıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Ancak söz konusu bu ahlak, daha çok cumhuriyetçi ve demokratik değerlere dayanan bir vatandaşlık ahlakını ifade etmektedir. Tablo 4.2 incelendiğinde vatandaşlık ahlakının *cumhuriyetin ve demokrasinin ilke ve değerlerini özümsemiş, diğerlerine saygılı, özsaygısı olan, dürüst, hak ve sorumluluklarını bilen, kendini diğerleriyle eşit tutan, birlik ve dayanışma ruhuna sahip, diğerlerinin düşünce ve inancına saygı gösteren ve laik* gibi özelliklere sahip olmayı gerektirdiği görülmektedir.

Diğerlerine saygı hedefinde ilk olarak cumhuriyetin ve demokrasinin ilke ve değerlerine vurgu yapılmaktadır. Vatandaşlık ahlakının barındırdığı bütün özellikler bu ilke ve değerleri temel almaktadır. Bu doğrultuda öğretim programının ikinci hedefinin cumhuriyetin değerlerine yönelik olduğu görülmektedir. Tablo 4.3’te ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının ikinci hedefi ve bu hedefe yönelik açıklamalara yer verilmektedir.

Tablo 4.3. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının İkinci Hedefi

2) Cumhuriyetin değerlerini kazanmak ve paylaşmak
Eğitim Yasası, okulun temel misyonunu "Bilgilerin aktarılmasının yanı sıra, Fransa Devleti'nin ve cumhuriyet'in değerlerini öğrencilerle paylaşmak" olarak belirlemiştir (madde L 111-1). Bu misyon bilgi, beceri ve ortak kültürün temeline dayanmaktadır: "Okul, öğrencinin bir birey ve geleceğin etkin bir vatandaşı olmasında önemli bir sorumluluğa sahiptir. Karma eğitim yönteminde okul, ailelerin yerini alamaz ve okulun görevi ülkemizin anayasasında yer alan temel değer ve ilkeleri gençlere aktarmaktır". Cumhuriyetin değer ve ilkeleri, ulusal bütünlüğün güvencesi ve aynı zamanda her vatandaşın özgürlüğünü koruyan Cumhuriyet Sözleşmesi'nin temelidir. Bu değer ve ilkeleri aktarmak ve paylaşmak cumhuriyetçi bütünleşme çalışmasıdır. Bu değer ve ilkeler Fransa'yı küresel boyutta olduğu kadar Avrupa boyutunda da demokratik uluslar topluluğuna bağlar. Fransa Cumhuriyeti'nin dört temel değer ve ilkesi: Özgürlük, eşitlik, kardeşlik ve laikliktir. Bunlar, her türlü ayrımcılığın reddedilmesinin yanı sıra, kadın ve erkek arasında eşitlik sağlayarak bir dayanışmayı ortaya koyar. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi, demokratik bir toplumda birlikte yaşam için gerekli olan ilkelere ve değerlere odaklanarak cumhuriyetin getirdiği tartışmaların olduğu demokratik ortam oluşturma amacı güder.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının ikinci hedefi Tablo 4.3'te görüldüğü gibi "*cumhuriyetin değerlerini kazanmak ve paylaşmak*" olarak ifade edilmektedir. Bu hedefe yönelik açıklamalarda ilk olarak Eğitim Yasası'na ve Fransa Cumhuriyeti'nin temel ilkelerine vurgu yapılmaktadır. Tablo 4.3'te görüldüğü gibi Eğitim Yasası'na dayandırılarak okulun görevinin sadece bilgi aktarmak olmadığı, aynı zamanda Fransa Devleti'nin ve Cumhuriyeti'nin değerlerini öğrencilere kazandırmak olduğu ifade edilmektedir. Okulun bu görevi ise toplumun sahip olduğu bilgi, beceri ve ortak kültürün temeline dayandırılmaktadır. Geleceğin vatandaşlarının yetiştirilmesinde okulun da önemli bir sorumluluğunun olduğu dile getirilmektedir. Bunun yanı sıra karma eğitime değinilmiş, okul öğrenci için önemli olsa da okulun ailenin yerini tutamayacağı ifade edilmiştir. Okulun görevinin Fransa Anayasa'sında yer alan temel değer ve ilkeleri gençlere aktarmak olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda cumhuriyetin değer ve ilkelerinin önemi anlatılmaktadır. Öğretim programının hedeflerinde bu değer ve ilkelerin, ulusal bütünlüğün ve Cumhuriyet Sözleşmesi'nin temeli olduğu, bunların cumhuriyetçi bütünleşmeyi koruyacağı ve Fransa'yı Avrupa'da olduğu kadar küresel çapta da demokratik uluslar topluluğuna katmakta olduğu düşüncesi yer almaktadır. Programın birinci hedefinde olduğu gibi bu hedefte de Fransa Cumhuriyeti'nin dört temel değer ve ilkesine değinilmekte, bu değerler: Özgürlük, eşitlik, kardeşlik ve laiklik olarak sıralanmaktadır. Öğretim programının hedeflerine göre bu değer ve ilkeler her türlü ayrımcılığı reddederek kadın ve erkek arasında eşitliği, toplumda birlik, beraberlik ve dayanışmayı sağlamaktadır.

Bu gerekçelerden dolayı Fransa’da ahlak ve vatandaşlık eğitiminin bu ilke ve değerlere odaklanarak demokratik bir toplum oluşturma amacıyla olduğu görülmektedir.

Bu hedef açıklanırken ve hedefin gerekçeleri sıralanırken ilk vurgu Eğitim Yasası üzerinden okulun temel görevine yapılmaktadır. Okulun bu görevinin, bilgi aktarmanın yanı sıra cumhuriyetin değerlerini kazandırmak olduğu görülmektedir. Okulun söz konusu bu görevi ise bilgi, beceri ve ortak kültüre dayandırılmaktadır. Öğretim programında ayrıca anayasada yer alan temel değer ve ilkelerin öğrencilere kazandırılmasında okulun öneminin altı çizilmiştir. Bu hedefin yani cumhuriyetin değerlerinin önemi anlatılırken bu değerlerin ulusal bütünlüğün, özgürlüklerin ve Cumhuriyet Sözleşmesi’nin temeli olduğu belirtilmektedir. Programın hedeflerinde cumhuriyetin değer ve ilkelerinin Fransa’nın gelişimini sağlayacağı görüşü hâkimdir. Bu ilke ve değerlerin ayrımcılığı engelleyerek birlik beraberliği sağlayacağı belirtilmektedir. Ayrıca ahlak ve vatandaşlık eğitiminin amaçlarından birinin de cumhuriyetin getirdiği konu ve kavramların tartışılabileceği demokratik bir ortam oluşturmak olduğu ifade edilmektedir.

Söz konusu olan demokratik tartışma da ancak demokratik ortamlarda ve demokratik toplumlarda mümkün olabilmektedir. Demokratik toplum ise demokrasi ve vatandaşlık kültürünü özümsemiş bireylerin bir araya gelmesiyle oluşabilmektedir. Bu doğrultuda ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının üçüncü hedefi vatandaşlık kültürüne yöneliktir. Tablo 4.4’te ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının üçüncü hedefi ve bu hedefe yönelik açıklamalara yer verilmektedir.

Tablo 4.4. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının Üçüncü Hedefi

3) Vatandaşlık kültürü oluşturmak
Cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışı bireyin, siyasi topluluğun bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Demokratik ortamı niteleyen tartışma etiğine açık olarak yasaya ve hukukun önemine işaret eder. Okul "Öğrencilerin topluma ait olma duygusunun yanı sıra yargılama becerisini kazanmalarını sağlar ve bununla beraber öğrencinin okul hayatında bağımsız yaşayabilmesine, ortak yaşamın geliştirilmesine etkin olarak katılım sağlamasına ve bir vatandaş olarak bağlılıklarını geliştirmesine olanak tanır." ifadesinde bilgiler, beceriler ve kültürün ortak temelleri yer alır. Yurttaşlık ve Ahlak eğitiminin ortaya koyduğu yurttaşlık kültürü, dört kültüre çağrışım yapar: Duyarlılık, kurallar ve haklar, yargılama (muhakeme), bağlılıklar. - Duyarlılık kültürü, bireyin ne hissettiğini tanımlamayı ve bunu ifade etmeyi, ayrıca başkalarının nasıl hissettiğini anlamayı mümkün kılarak empati yapmaya izin verir. - Hak ve kurallar kültürü, ortak yaşamın kurallarına saygı göstermeyi ve bu kuralların anlamını kavramayı sağlar. Bu anlayış, zamanla hukuk kültürünü içerir ve böylece yasa bilincinin oluştuğu varsayılır. - Yargılama (muhakeme) kültürü, bir ayırt etme kültürüdür. Etik olarak muhakeme, sorunların ve olası değer çatışmalarının anlaşılması temeline dayanır. Entelektüel olarak ise öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirerek onların bilinçli bir şekilde bilgilenmelerini sağlar. - Bağlılık kültürü, toplum olarak eylemde bulunmayı, sorumluluk almayı ve girişken olmayı teşvik eder. Bu kültür öğrencide kendisiyle diğerleriyle ve ulusla ilgili olarak sorumluluk alma duygusu geliştirir. Vatandaşlık kültürü tüm eğitimi kapsamakla beraber okul ve eğitim kurumunun yaşam merkezinde yer alır ve bu kültür öğrencilerin toplumla bağ kurmalarını sağlayan eylemlerle desteklenir.

Tablo 4.4'te ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının üçüncü hedefinin "vatandaşlık kültürü oluşturmak" olduğu görülmüştür. Bu hedefle ilgili yapılan açıklamalarda cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışı ele alınmış ve bu anlayışın hem bireyin özgürlüğü hem de cumhuriyetin değer ve ilkeleri etrafında biçimlenen siyasi topluluğun bir parçası olduğu ifade edilmiştir. Öğretim programının hedeflerinde cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışının, tartışmayı hoş görerek hukukun üstünlüğünü benimsediği belirtilmiştir. Okulun da bu anlayış doğrultusunda öğrenciler üzerinde "bir topluma ait olma duygusu, yargılama becerisi, bağımsız yaşayabilme ve ortak yaşama katılım sağlama" gibi sorumluluklarının olduğu görülmüştür. Öğretim programının hedeflerinde bu sorumlulukların yerine getirilmesinin bilgilerin, becerilerin ve kültürün ortak temelleri ile mümkün olabileceği belirtilmiştir.

Tablo 4.4'te de ahlak ve vatandaşlık eğitiminin ortaya koymuş olduğu vatandaşlık kültürünün *duyarlılık, kurallar ve haklar, yargılama (muhakeme) ve bağlılıklar* şeklinde dört kültüre çağrışım yapmakta olduğu ve bu dört kültürü kapsadığı görülmektedir. Vatandaşlık kültürünün kapsamı Şekil 4.2'de şematize edilmektedir.



Şekil 4.2. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programı Hedeflerinde Vatandaşlık Kültürünün Kapsamı

Tablo 4.4’te görüldüğü gibi bu dört kültürden ilki olan *duyarlılık* bireyin kendisinin ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlaması şeklinde açıklanmaktadır. Bireyin başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayarak kendisini onların yerine koyabilmesi duyarlılık olarak görülmektedir. Bu bağlamda öğretim programının hedeflerinde “empati” kavramına vurgu yapılmaktadır. Vatandaşlık kültürünün çağrışım yaptığı ikinci kültür olan *kurallar ve haklar kültürü* bireylerin içerisinde yaşadıkları toplumun kurallarına saygılı olmalarını, bu kurallara uymalarını ve kuralların var olma nedenlerini kavramalarını ifade etmektedir. Bu anlayışın toplumu oluşturan bireylerde yerleşmesi ile hukuk kültürü ve yasa bilincinin oluşacağı öngörülmektedir. *Yargılama kültürü* bir ayırt etme özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda “muhakeme” kavramına vurgu yapılarak muhakemenin işlevinden söz edilmiştir. Öğretim programında muhakeme kavramına etik ve öğrenci açılarından yaklaşılmaktadır. Etik açıdan bakıldığında muhakeme yeteneğinin, sorunların ve olası değer çatışmalarının anlaşılması olduğu ifade edilmektedir. Öğrenci açısından bakıldığında ise muhakemenin, öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerini geliştirdiği ve onların olaylar karşısında daha bilinçli olmalarını sağladığı düşünülmektedir. Vatandaşlık kültürünün çağrışım yaptığı son kültür olan *bağlılık kültürü* ise bireylerin içerisinde yaşadıkları toplumun faydasına yönelik olarak eylemde bulunmayı, sorumluluk almayı ve bu konuda girişken olmayı ifade etmektedir. Öğretim programında bu kültür aracılığıyla bireye kendisi, diğerleri ve başkalarıyla ilgili sorumluluk duygusu kazandırmak amaçlanmaktadır. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ile amaçlanan vatandaşlık kültürünün bütün eğitim sürecini kapsadığı ve bu kültürün okul ve eğitim kurumlarının merkezinde yer alması gerektiği belirtilmektedir. Öte yandan öğretim programında bu kültürün,

öğrencilerin toplumla bağ kurmasını ve bu bağı güçlendirmesini sağlayacak aktivitelerle desteklenmesi önerilmektedir. Özetle ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında yer alan ve betimlenen vatandaşlık kültürü dört kültürü kapsamaktadır. Öğretim programında bireyin vatandaşlık kültürüne sahip olabilmesi için bu dört kültürü kazanmış olması gerektiği vurgulanmaktadır.

4.1.2. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ahlak ve Vatandaşlık Eğitiminin Uygulama Biçimi ve Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında, bir önceki başlıkta da anlatıldığı gibi ilk olarak hedeflere yer verilmektedir. Hedeflerin ardından ise ahlak ve vatandaşlık eğitiminin uygulama biçimi ve yöntemleri belirtilmektedir. Bu başlık altında da öğretim programında yer alan ahlak ve vatandaşlık eğitiminin uygulama biçimi ve yöntemlerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Öğretim programının bu bölümünde ahlak ve vatandaşlık eğitiminin değerleri, bilgileri ve becerileri ifade ettiği vurgulanmaktadır. Burada söz konusu edilen değerler, Fransa Devleti'nin ve Fransız Cumhuriyeti'nin değerleri ve ilkelerini kapsamaktadır. Öğretim programının hedeflerinde de sıklıkla vurgu yapılan bu değerler, öğretim programının uygulama biçimi ve yöntemleri bölümünün hemen başında da vurgulanmaktadır. Ahlak ve vatandaşlık eğitiminin, vatandaşlık kültürünün dört alanında (duyarlılık kültürü, kurallar ve haklar kültürü, yargılama (muhakeme) kültürü ve bağlılıklar kültürü) bu bilgilerin, değerlerin ve becerilerin uygulanmasını amaçladığı görülmektedir.

Öğretim programında ahlak ve vatandaşlık eğitiminin hedeflerine yönelik olarak özet bilgiler ve değerlendirmeler içerdiği belirtilmektedir. Bu dersin mümkün olduğu kadar somut durumların analizi temelinde gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Belirli kurallar çerçevesinde gerçekleştirilen tartışmaların ve müzakerelerin önemli olduğu görülmektedir. Bunların öğretmenlere, öğrencilerinin demokratik toplumsal değerlere karşı bakış açılarının nasıl ve ne yönde olduğunu anlama ve deneyimleme noktasında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Eğitimcinin seçtiği eğitim öğretim yöntem ve tekniklerinin bilgiyi almaya, bilgi alışverişine, özet bilgi oluşturmaya ve bilgiyi biçimselleştirmeye imkân sağlaması gerektiği ifade edilmektedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde öğrencilerin iş birliği yapmalarını, karşılıklı fikir alışverişinde bulunmalarını ve belirli çerçevede fikirlerin çatışmasını sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması

gerektiği belirtilmektedir. Öğretim programında, öğretmenin eğitim öğretim sürecindeki uygulamaları belirlerken pedagojik sorumluluğunu, ahlak ve vatandaşlık eğitiminin hedeflerini ve öğrencilerinin özelliklerini dikkate alması gerektiğinin altı çizilmiştir. Tablo 4.5'te öğretim programında önerilen öğretim yöntem ve teknikleri gösterilmektedir.

Tablo 4.5. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programında Önerilen Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Öğretim Programında Önerilen Öğretim Yöntem ve Teknikleri	
Yöntem	Teknik
✓ Anlatma	✓ Soru-cevap
✓ Tartışma	✓ Beyin fırtınası
✓ Örnek olay	✓ Münazara
✓ Problem çözme	✓ Görüş geliştirme
	✓ Konuşma Halkası

Tablo 4.5'te de görüldüğü gibi ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında daha çok öğrenciyi merkeze alan ve aktif kılan öğretim yöntem ve teknikleri önerilmektedir. Disiplinin hedefleri doğrultusunda öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilecekleri ve farklı düşüncelere şahit olabilecekleri ortamların oluşturulması amaçlanmaktadır. Öğrencilerin bir düşünce veya olay karşısında kendi duygu ve fikirlerini ifade edebilme becerisi kazanmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin başkalarının duygu ve düşüncelerine saygılı olma ve hoşgörü becerisi kazanmalarını sağlayacak yöntem ve teknikler önerilmektedir. Bu doğrultuda *anlatma*, *tartışma*, *örnek olay*, *problem çözme* gibi öğretim yöntemleri ile *soru-cevap*, *beyin fırtınası*, *münazara*, *görüş geliştirme*, *konuşma halkası* gibi tekniklere çağrışımında bulunmaktadır.

4.1.3. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Becerilere İlişkin Bulgular

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında beceriler, vatandaşlık kültürü kapsamındaki dört kültüre yönelik olarak verilmektedir. Öğretim programında yer alan becerilerle ilgili rakamsal bilgiler ve becerilerin kültür alanlarına göre dağılımı Tablo 4.6'da gösterilmektedir.

Tablo 4.6. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Becerilerle İlgili İstatistiki Bilgiler

Vatandaşlık Kültürü Alanı	Beceri Sayısı	
	<i>f</i>	%
<i>Duyarlılık Kültürü</i>	6	30
<i>Hak ve Kural Kültürü</i>	4	20
<i>Yargılama (Muhakeme) Kültürü</i>	5	25
<i>Bağlılık Kültürü</i>	5	25
Toplam	20	100

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında toplam 20 beceriye yer verilmektedir. Bu becerilerden 6'sı (%30) *duyarlılık kültürüne*, 4'ü (20) *kural ve hak kültürüne*, 5'i (%25) *yargılama (muhakeme) kültürüne* ve diğer 5'i (%25) de *bağlılık kültürüne* yönelik olarak verilmektedir. Söz konusu bu beceriler Tablo 4.7'de gösterilmektedir.

Tablo 4.7. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler

Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nda Beceriler	
Vatandaşlık Kültürü Alanı	Beceriler
Duyarlılık Kültürü	✓ Duygularını ve hislerini dikkatle tanımlamak ve ifade etmek ✓ Kendine saygı duymak, başkalarını dinleyebilmek ve empati kurabilmek ✓ Kendi görüşlerini ifade etmek ve diğerlerinin görüşlerine saygı duymak ✓ Farklılıkları kabul etmek ✓ İş birliği yapabilmek ✓ Kendini bir topluluğun parçası gibi hissetmek
Kural ve Hak Kültürü	✓ Ortak kurallara saygı göstermek ✓ Demokratik toplumda kurallara ve yasalara uymanın nedenlerini kavramak ✓ Fransız Cumhuriyeti'nin ve demokratik toplumların ilke ve değerlerini kavramak ✓ Kurallar ve değerler arasındaki ilişkiyi kavramak
Yargılama (Muhakeme) Kültürü	✓ İdrak etme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ✓ Belirli bir tartışmada veya kurallı bir müzakerede kişinin kendi yargılarını diğerlerinin yargılarıyla karşılaştırmak ✓ Doğru şekilde bilgi edinmek ✓ Bireysel çıkarları, toplumsaldan ayırt etmek ✓ Toplumsal faydaların anlamını özümsemek
Bağlılık Kültürü	✓ Kendi bağlılıklarından sorumlu olmak ✓ Diğerlerine karşı sorumlu olmak ✓ Okullarda ve kurumlarda görev ve sorumluluk almak ✓ Toplumsal yaşama ve çevreye yönelik olarak sorumluluk hissetmek ve yurttaşlık bilinci geliştirmek ✓ İş birliğine dayalı bir yaklaşım ile toplumla bütünleşebilmek ve bu yaklaşımla çalışmayı ve düşünmeyi zenginleştirebilmek

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi duyarlılık kültürü alanında altı beceriye yer verilmektedir. Bu alana ait ilk beceri “duygularını ve hislerini dikkatle tanımlamak ve ifade etmek” olarak

ifade edilmektedir. Bu beceri ile öğrencilerin, kendi duygu ve hislerinin farkında olarak bunları tanımlamaları ve doğru şekilde ifade edebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğrencinin kendisine yönelik duyarlılık oluşturması hedeflenmektedir. Bu kültür alanında yer alan ikinci beceri ise “*kendine saygı duymak, dinleyebilmek ve empati kurabilmek*” şeklinde belirtilmektedir. Bu beceri ile öğrencilerin öz saygı geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra dinleme ve empati yapabilme becerilerini kazanmaları istenmektedir. Duyarlılık kültürü alanında yer alan bir diğer beceri ise “*kendi görüşlerini ifade etmek ve diğerlerinin görüşlerine saygı duymak*”tır. Bu beceri doğrultusunda öğrencilerin sahip oldukları düşünceleri doğru şekilde ifade edebilmeleri ve farklı görüşlere saygılı olabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda duyarlılık kültürü alanında oluşturulan diğer becerinin “*farklılıkları kabul etmek*” olduğu görülmektedir. Yine bu beceri ile öğrencilerin farklılıkları kabul ederek bu farklılıklara karşı hoşgörülü olmaları amaçlanmaktadır. Bu alana ait bir başka beceri “*iş birliği yapabilmek*” olarak açıklanmaktadır. Bununla öğrencilere iş birliği yapabilme becerisi kazandırmak amaçlanmaktadır. Duyarlılık kültürü alanına ait son beceri ise “*kendini bir topluluğun parçası gibi hissetmek*”tir. Böylece belirli bir toplumun üyesi olan öğrencilerin içerisinde yaşadıkları toplumu benimsemeleri ve aidiyet duygusu kazanmaları amaçlanmaktadır. Duyarlılık kültüründe daha çok bireyin kendisine, etrafındaki bireylere ve içerisinde yaşadığı topluma karşı duyarlı olmasını sağlayacak beceriler yer almaktadır. Ayrıca bu beceriler *dinleme, hoşgörü, empati* ve *aidiyet* gibi kavramları içermektedir. Bu alandaki beceriler ile bireyin öncelikle kendisini, etrafındaki bireyleri ve içerisinde yaşadığı toplumu tanıyarak anlaması, hoşgörü göstermesi ve diğerleri ile empati yapması amaçlanmaktadır.

Vatandaşlık kültürünün diğer alanı olan kural ve hak kültürüne ait dört beceri yer almaktadır. Tablo 4.7’de görüldüğü gibi bu becerilerden ilki “*ortak kurallara saygı göstermek*” olarak ifade edilmektedir. Bu beceri ile öğrencinin içerisinde yaşadığı toplumda yer alan kurallara karşı saygılı olması amaçlanmaktadır. Bu kültür alanının bir diğer becerisi de saygı duyulması gereken bu kuralların ve yasaların neden var olduklarına yöneliktir. “*demokratik toplumda kurallara ve yasalara uymanın nedenlerini kavramak*” olarak ifade edilen bu beceri ile geleceğin yetişkin vatandaşı olacak öğrencilerin toplum içerisindeki kural ve yasalara uymanın gerekçelerini kavramaları amaçlanmaktadır. Kural ve hak kültürü kapsamında yer alan “*Fransız Cumhuriyeti’nin ve demokratik toplumların ilke ve değerlerini kavramak*” becerisi ile Fransız Cumhuriyeti’nin ilke ve değerlerinin kavranması hedeflenmektedir. Ayrıca bu beceri ile demokratik toplumlarda bulunan ortak

ilke ve değerlerin öğrencilere kavratılması beklenmektedir. Kural ve hak kültürü kapsamında yer alan bu beceriler ile öğrencinin öncelikle içerisinde yaşadığı toplumda yer alan kuralları ve yasaları, Fransız Cumhuriyeti'nin ve demokratik toplumların ilke ve değerlerini tanıması ve bunlara saygı göstermesi amaçlanmaktadır. Daha sonra ise bu kural, yasa, ilke ve değerlere niçin uyulması gerektiği kavratılmaya çalışılmaktadır. Kural ve hak kültürü alanının son becerisinde ise toplumsal kurallar ile değerler arasındaki ilişkinin öğrenciler tarafından kavranması amaçlanmaktadır. Bu değer öğretim programında “*kurallar ve değerler arasındaki ilişkiyi kavramak*” olarak ifade edilmektedir. Bu dört beceri ile öğrencilerin ortak kurallara saygı göstermeleri, kuralların var olma nedenlerini ve değerlerle ilişkilerini kavramaları amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin Fransız Cumhuriyeti'nin ve demokratik toplumların ilke ve değerlerini kavramaları istenmektedir.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında bulunan becerilerden beş tanesi ise yargılama (muhakeme) kültürü kapsamında yer almaktadır. Tablo 4.7’de görüldüğü gibi bu beş beceriden birincisinde öğrencilerin anlama ve eleştirel düşünme becerisi kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu beceri öğretim programında “*idrak etme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek*” olarak ifade edilmektedir. Bu kültür kapsamında yer alan ikinci beceri ise “*belirli bir tartışmada veya kurallı bir müzakerede kişinin kendi yargılarını diğerlerinin yargılarıyla karşılaştırmak*” şeklinde verilmektedir. Bu beceri bağlamında öğrencinin kendi duygu, düşünce ve yargılarını diğerlerinininkiyle karşılaştırarak muhakeme becerisi kazanması amaçlanmaktadır. Bireyin doğru bir şekilde yargıya sahip olabilmesi ve muhakeme kabiliyeti geliştirebilmesi, doğru bilgilere ulaşması ve sahip olmasıyla ilgilidir. Bu doğrultuda üçüncü beceri “*doğru şekilde bilgi edinmek*” olarak belirlenmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının hedeflerinde toplumsal çıkarlardan çokça bahsedilmektedir. Öğretim programının beceriler kısmında da toplumsal çıkarlar yer almaktadır. Bu doğrultuda bireylerin, kendi çıkarları ile toplumsal çıkarları ayırt edebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu beceri ise “*bireysel çıkarları, toplumsal çıkarlardan ayırt etmek*” şeklinde ifade edilmektedir. Bu beceri bireylerin toplumsal çıkarların farkında olmalarını sağlamaya yöneliktir. Yargılama (muhakeme) kültürü alanında yer alan son beceri de bunun daha da geliştirilmesine yönelik olarak belirlenmiştir. “*Toplumsal faydaların anlamını özümsemek*” olarak belirlenen bu beceri ile öğrencilerin toplumsal çıkarların neden gözetilmesi gerektiğini kavramaları amaçlanmaktadır.

Bağlılık kültürü kapsamında yer alan beceriler ile öğrencilerin, çevresine ve içerisinde yaşadıkları topluma yönelik olarak bağlılık duygusu geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu kültür kapsamında yer alan beş beceriden ilki öğrencilerin kendi bağlılıkları ile ilgili sorumluluk duygusu geliştirmelerine yöneliktir. Bu beceri ise “*kendi bağlılıklarından sorumlu olmak*” şeklinde ifade edilmektedir. Bağlılık kültürü kapsamındaki ikinci beceri “*diğerlerine karşı sorumlu olma*” becerisidir. Bu beceri ile öğrencilerin içerisinde yaşadıkları topluma karşı sorumluluk duygusu kazanmaları amaçlanmaktadır. Bir sonraki beceride ise bu sorumluluğu kazanan bireylerin bu kazanımlarını eyleme dönüştürmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin okullarında görev ve sorumluluk almaları hedeflenmektedir. Öğretim programında bu beceri “*okullarda ve kurumlarda görev ve sorumluluk almak*” şeklinde ifade edilmektedir. Öte yandan Tablo 4.7’de görüldüğü toplumsal yaşama ve çevreye yönelik sorumluluk ve yurttaşlık bilinci geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu beceri ise “*toplumsal yaşama ve çevreye yönelik olarak sorumluluk hissetmek ve yurttaşlık bilinci geliştirmek*” olarak belirtilmektedir. Bunun yanı sıra öğretim programının beceriler kısmında iş birliği yaklaşımının önemsendiği görülmektedir. Programda bu yaklaşımın çalışmayı ve düşünmeyi geliştireceği öngörülmektedir. Söz konusu bu beceri “*iş birliğine dayalı bir yaklaşım ile toplumla bütünleşebilmek ve bu yaklaşımla çalışmayı ve düşünmeyi zenginleştirebilmek*” şeklinde ifade edilmektedir. Bağlılık kültürü kapsamında yer alan becerilerde bireyin yaşadığı çevreye ve topluma karşı sorumluluk hissetmesi amaçlanmakta ve bireyin bu doğrultuda iş birliği düşüncesi ile sorumluluklar üstlenmesi istenmektedir.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programındaki beceriler kısmında yer alan fiiller, kavramlar-ad grupları Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) var olan sekiz yetkinlik kategorisine göre incelenmiş ve beceri kategorilerine ait beceri kodları Tablo 4.8’de gösterilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB-TTKB], 2018, s. 5).

Tablo 4.8. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının Beceriler Kısımında Yer Alan Beceri Kategorileri ve Kodlarına İlişkin Bilgiler

Beceri Kategorileri ve Beceriler	Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Öğretim Programı	
	<i>f</i>	%
1. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Beceriler	18	72
1.1. İletişim Becerisi	3	12
1.2. İş birliği	2	8
1.3. Ortak Kurallara Uyum	3	12
1.4. Sosyal Katılım ve Aidiyet Becerisi	6	24
1.5. Etkin vatandaşlık bilinci ile eylem becerisi	2	8
1.6. Demokratik Hayat Becerisi	1	4
1.7. Vatandaşlık (Demokrasi) Okuryazarlığı Becerisi	1	4
2. Öğrenmeyi Öğrenme Becerisi	5	20
2.1. Kendini tanıma becerisi (ilgi, yetenek, güçlü, zayıf yönler)	2	8
2.2. Araştırma/inceleme/sorgulama becerisi	3	12
3. Matematiksel Beceri ve Bilim/Teknolojide Temel Beceriler	1	4
3.1. Eleştirel Düşünme ve Karar Verme Becerisi	1	4
4. Kültürel Farkındalık Becerisi	1	4
4.1. Farklılıklara saygı becerisi	1	4
Toplam	25	100

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programındaki beceriler kısmında yer alan ifadeler dört yetkinlikte kategorileştirilmektedir. Dört kategoride toplam 25 beceri bulunmaktadır. *Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili beceriler* kategorisinde 18 (%72) beceri yer almaktadır. Bunlardan 3’ü (%12) *iletişim* becerisi, 2’si (%8) *iş birliği* becerisi, 3’ü (%12) *ortak kurallara uyum* becerisi, 6’sı (%24) *sosyal katılım ve aidiyet* becerisi, 2’si (%8) *etkin vatandaşlık bilinci ile eylem* becerisi, 1’i (%4) *demokratik hayat* becerisi ve son olarak 1’i (%4) de *vatandaşlık (demokrasi) okuryazarlığı* becerisidir. *Öğrenmeyi öğrenme becerisi* kategorisinde 5 beceri (%20) yer almaktadır. Bunlardan 2’si (%8) *kendini tanıma* becerisiyken diğer 3’ü (%12) *araştırma/inceleme/sorgulama* becerisidir. *Matematiksel beceri ve bilim/teknolojide temel beceriler* kategorisinde 1 beceri (%4) bulunmaktadır. Bu beceri *eleştirel düşünme ve karar*

verme becerisidir. Son olarak da *kültürel farkındalık becerisi* kategorisinde yalnızca 1 beceri (%4) bulunmaktadır. Bu beceri *farklılıklara saygı* becerisidir.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında yer alan beceriler incelendiğinde bu becerilerle öğrencilerin kendi duygu, düşünce ve hislerini tanımlayarak bunları doğru şekilde ifade etmelerinin amaçlandığı görülmektedir. Bu becerilerle öğrencilerin öncelikle kendilerini tanımaları ve kendilerine saygı duymaları, daha sonra ise diğer bireylerin görüşlerine ve farklılıklarına karşı saygılı ve hoşgörümlü olmaları istenmektedir. Ayrıca öğretim programında yer alan becerilerle öğrencilerin topluma karşı aidiyet duygusu geliştirerek iş birliği duygusuna sahip olmaları hedeflenmektedir. Geleceğin yetişkin vatandaşları olacak öğrencilerin, toplumsal kural ve yasalara saygı duyarak bu yasalara uymanın önemini kavramaları söz konusu bu becerilerle gerçekleştirilmek istenmektedir. Öte yandan Fransa Cumhuriyeti'nin temel değer ve ilkelerinin önemsendiği ve öğrencilere kazandırılmak istendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra bütün demokratik toplumlarda bulunan ortak ilke ve değerlerin de benimsetilmesi amaçlanmaktadır. Öğretim programında yer alan beceriler öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanarak bilgiye doğru bir şekilde ulaşmaları ve muhakeme yeteneği geliştirmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Söz konusu bu becerilerde, içerisinde yaşanılan topluma karşı aidiyet duygusu hissetmek ve bu toplumun menfaatine yönelik sorumluluk almak gibi özellikler bulunmaktadır. Özet olarak ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında yer alan becerilerin genel olarak bireyin kendisini tanımasına, ifade etmesine, diğerlerine saygı duymasına ve içerisinde yaşadığı topluma karşı aidiyet duygusuna sahip olmasına yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca yine bu becerilerin toplum için sorumluluk almaya, eleştirel düşünceye sahip olarak doğru bilgiye ulaşmaya, iş birliği yapmaya, Fransa Cumhuriyeti'nin ve demokrasinin ilke ve değerlerini benimsemeye yönelik olduğu belirlenmektedir.

4.1.4. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının içeriğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi Fransa eğitim sisteminde anaokulundan itibaren ortaokulun sonuna kadar olan eğitim süresi dört evreye ayrılmaktadır. Bu evreler ile ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının kapsamı Tablo 4.9'da gösterilmektedir.

Tablo 4.9. Fransa Eğitim Sisteminin Evreleri İle Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının Kapsamı

Fransa Eğitim Sisteminin Evreleri	Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Öğretim Programının Kapsadığı Evreler
1. Evre: Anaokulu (küçük bölüm, orta bölüm ve büyük bölüm)	×
2. Evre: İlkokul 1. 2. ve 3. Sınıflar	√
3. Evre: İlkokul 4. 5. sınıflar ile ortaokul 1. sınıf*	√
4. Evre: Ortaokul 2. 3. ve 4. sınıf seviyelerinden oluşmaktadır.*	√

* Öğretim programı içeriğinin incelendiği evreler.

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programı 2. 3. ve 4. evreleri kapsamaktadır. Öğretim programının hedefleri, uygulama biçimi ve yöntemleri ile beceriler her üç evreyi de kapsayacak şekilde öğretim programında ortak düzenlenmiştir. Ancak öğretim programının içerik bölümü her evre için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Bu araştırmada da, Fransa’daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitiminin incelenmesi amaçlandığından, araştırmanın bu kısmında ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının içerik kısmının 3. evre (ilkokul 4. ve 5. sınıflar ile ortaokul 1. sınıf) ve 4. evre (ortaokul 2. 3. ve 4. sınıf) ile ilgili bölümlerine yönelik bulgulara yer verilmektedir.

4.1.4.1. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programında 3. Evrenin İçeriğine İlişkin Bulgular

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında içerik evreler şeklinde düzenlenmektedir. Her evrede öncelikle tema ve tema doğrultusunda hazırlanan evre amaçlarına yer verilmekte, ardından da bu amaçlarla ilgili açıklamalar sunulmaktadır. Daha sonra da evre amaçlarına yönelik olarak hazırlanan hedef kazanım ve davranışlar ile eğitim konularına yer verilmektedir. Bu bağlamda ilk olarak öğretim programının 3. evreye ait temaları Tablo 4.10’da belirtilmektedir.

Tablo 4.10. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının 3. Evreye Ait Temaları

Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Öğretim Programı	
Evre	Tema
3. Evre	Diğerlerine Saygı Göstermek
	Cumhuriyet'in Değerlerini Kazanmak ve Paylaşmak
	Vatandaşlık Kültürü Oluşturmak

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında 3. evre için üç tema yer almaktadır. Bu temalardan ilkinin *diğerlerine saygı göstermek* olduğu görülmektedir. İkinci tema da *cumhuriyetin değerlerini kazanmak ve paylaşmak* şeklinde düzenlenmektedir. 3. evrenin son temasının ise *vatandaşlık kültürü oluşturmak* olduğu görülmektedir. 3. evrede yer alan temaların içeriğine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla üç başlık halinde sunulmaktadır.

1. Diğerlerine Saygı Göstermek

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi 3. evrenin ilk teması *diğerlerine saygı göstermek* şeklinde oluşturulmuştur. Tablo 4.11'de 3. evrenin temaya yönelik olarak hedeflenen amaçları, hedef kazanımlar ve davranışları ile kazanımlara yönelik açıklamaları gösterilmektedir.

Tablo 4.11. 3. Evrenin “Diğerlerine Saygı Göstermek” Başlıklı Temasına İlişkin Bilgiler

Tema	Evrenin Temaya Yönelik Olarak Hedeflediği Amaçları	Hedef Kazanım ve Davranışlar
Diğerlerine Saygı Göstermek	Diğerlerine saygı göstermek:	Diğerlerine saygı göstermek ve farklılıkları kabul etmek (Farklılıklara saygı göstermek, önyargılar ve kalıp düşünceler)
	- Kişinin diğeriyle olan ilişkisindeki farklılıkları kabul etmesi ve buna saygı duyması	Kendisinin ve başkasının aldığı sorumluluklara saygı duymak
	- Bireysel sorumluluğun bilincinde olmak	Dil kullanım biçimi ve tutum açısından başkalarına saygı göstermek
	- Diğerleriyle ilgilenirken uygun bir tutum ve dil benimsemek	Dijital teknoloji ve sosyal ağların kullanımında yurttaşlık sorumluluklarının farkında olmak
	- Diğerlerinin bakış açısını göz önünde bulundurmak.	Ortak mal kavramı ve bu kavram doğrultusundaki bireysel sorumluluğun farkında olmak
Duyguları ve düşünceleri tanımlamak ve ifade etmek		Diğerlerinin bakış açısını dikkate alarak ve onlara saygı duyarak kişinin kendi bakış açısını belirtmesi (uzlaşma noktalarını ve anlaşmazlık noktalarını nasıl tanımlayacağını öğrenmek, diğerlerinin fikirlerini ifade etmek, haklarına saygı duymak, hoşgörü kavramını ele almak).
		Eğitim durumlarında duyguları ve hisleri düzenlemek ve paylaşmak.
		Kendisini ifade etmeye uygun olan kelimeleri kullanmak.
Açıklamalar		
3. evre boyunca, öğrencilerin yaşlılarına ve yetişkinlere, özellikle de başkalarının beklentilerine saygı duymaları özellikle önemsenmektedir. Öğrenciler tutumlarını, konuşma biçimlerini ve davranışlarını okul bağlamına uyarlamalıdır. Sınıfta, okulda ve kurumda kişisel ve toplumsal mülkiyete saygı duymalıdır. Ortak malın ne anlama geldiğini kavrarlar. Kendilerine, başkalarına, yakın ve uzak çevreye karşı sorumlu davranırlar. Somut durumlarda, ahlaki bağlılığın değerini anlamaları beklenir. Okulun ve kurumun dijital araçlarına bireysel olarak eriştikleri sürece öğrenciler, dijitalin kullanımına ilişkin kurallar kapsamında verilen çerçeveye uygun olarak bu araçları sorumlu bir şekilde kullanmaya teşvik edilirler. Sosyal ağların kullanımıyla ilgili sorunlar ve tehlikeler hakkında bilgilendirilirler.		

Tablo 4.11’de ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında birinci temaya ait olarak 3. evrenin belirlediği iki amacın olduğu görülmektedir. Bu amaçlardan ilkinin “*diğerlerine saygı göstermek*” şeklinde belirlenen, duyuşsal öğrenme alanına ait bir amaç olduğu anlaşılmaktadır. 3. evrenin bu temadaki ikinci amacının ise “*duyguları ve düşünceleri tanımlamak ve ifade etmek*” olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi öğrencilerin, diğer bireylerle olan ilişkilerinde saygı çerçevesinde hareket etmeleri beklenen “*diğerlerine saygı göstermek*” amacına yönelik

olarak dört alt amaç oluşturulmuştur. Tamamı duyuşsal öğrenme alanına yönelik olan bu alt amaçlardan birincisi “*kişinin diğeriyle olan ilişkilerinde farklılıkları kabul etmesi ve buna saygı duyması*” şeklinde ifade edilen ve bireysel farklılıkların, öğrenciler tarafından sorun olarak değil bir zenginlik olarak algılanmasına yöneliktir. Toplumda barış, huzur ve saygı gibi özelliklerin geliştirilmesi için öncelikle bireylerin bu özelliklere sahip olması gerektiği düşünülmekte ve bu nedenle öğrencilerin farklılıkları kabul eden ve bu farklılıklara saygı duyan bireyler olmaları istenmektedir. Alt amaçlardan ikincisi “*bireysel sorumluluğunun bilincinde olmak*” olarak ifade edilmekte olup duyuşsal öğrenme alanına yönelik olan bu amaç ile bireyin, içerisinde yaşadığı topluma karşı sorumluluğunun olduğunu kavraması amaçlanmaktadır. Diğer alt amacın ise bireyin toplum içerisindeki ilişkilerini düzenlemeye yönelik olarak toplumsal ilişkilerde doğru bir tutum sergilemenin ve uygun bir dil kullanmanın önemine vurgu yapan “*diğerleriyle ilgilenirken uygun bir tutum ve dil benimsemek*” şeklinde ifade edilen duyuşsal öğrenme alanına yönelik bir alt amaç olduğu görülmektedir. Bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını geliştirebilmeleri için diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini dikkate alması gerekmektedir. Aksi takdirde kişinin olay ve olgulara sadece kendi bakış açısı ile bakması ufkunu daraltarak düşünce sisteminin gelişmesini engelleyecektir. Bu nedenle dördüncü alt amaç bu doğrultuda oluşturulmuş ve “*diğerlerinin bakış açısını göz önünde bulundurmak*” olarak ifade edilmiştir.

3. evrenin ilk temasına yönelik hedef kazanım ve davranışların gösterildiği Tablo 4.11’e göre; ilk temaya yönelik olarak sekiz hedef kazanım ve davranış olmakla birlikte bu hedef kazanım ve davranışların altı tanesi *diğerlerine saygı göstermek* başlıklı amaca yöneliktir.

Tablo 4.11’e göre altı hedef kazanım ve davranıştan birincisi “*diğerlerine saygı göstermek ve farklılıkları kabul etmek (Farklılıklara saygı gösterme, önyargılar ve kalıp düşünceler)*” olan duyuşsal bir kazanımdır. Bu kazanım ile öğrencilerin diğerlerine karşı saygılı olmaları ve diğer insanlarda bulunan farklılıkları kabul ederek bu farklılıklara saygı duymaları, önyargı ve kalıp düşüncelerden sıyrılmaları amaçlanmaktadır. Öğretim programı içeriğinde ayrıca kazanımlar doğrultusunda ele alınacak eğitim konuları verilmektedir. Bu hedef kazanım ve davranış doğrultusunda işlenmesi gereken eğitim konuları da Ek 1’de görüldüğü gibi:

- Diğerlerinin farklılıklarına saygı göstermek: Diğerlerinin kişiliklerine yönelik saldırılar (ırkçılık, Yahudi düşmanlığı, cinsiyetçilik, yabancı düşmanlığı, homofobi, taciz vb.) (*Le respect des autres dans leur diversité: les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, harcèlement, etc.)*)
- İnançların ve düşüncelerin çeşitliliğine saygı gösterme (*Le respect de la diversité des croyances et des convictions*)
- Ele alınması gereken durumlar: Irkçılık, Yahudi düşmanlığı, cinsiyetçilik, yabancı düşmanlığı, homofobi, engellilik, taciz (*Situations à aborder: racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, handicap, harcèlement*) şeklinde sıralanmaktadır.

Birinci hedef kazanım ve davranışın öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretim programında kişiliklere yönelik saldırılar kapsamında ırkçılık, Yahudi düşmanlığı, cinsiyetçilik, yabancı düşmanlığı, homofobi ve taciz gibi konular yer almaktadır. Öte yandan yine birinci kazanıma yönelik olarak inançların ve düşüncelerin çeşitliliği konusu öğretim programında önerilmektedir. Öğretim programı tarafından öğrencilerin bu hedef kazanım ve davranışı özümseyebilmeleri için ırkçılık, Yahudi düşmanlığı, cinsiyetçilik, yabancı düşmanlığı, homofobi, engellilik ve taciz gibi durumların ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Tablo 4.11’de gösterildiği gibi hedef kazanım ve davranışlardan ikincisi öğrencilerin sorumluluklara saygı duymasını sağlamaya yönelik olarak “*kendisinin ve başkasının aldığı sorumluluklara saygı duymak*” biçiminde ifade edilen duyuşsal bir kazanımdır. Ek 1’de de görüldüğü gibi öğrencilerin söz konusu bu kazanımı edinmeleri için:

- Ahlaki yükümlülük: söz verme, sadakat (*L’engagement moral: la promesse, la loyauté*) başlıklı eğitim konusu öğretim programında önerilmektedir.

Tablo 4.11 göre “*dil kullanım biçimi ve tutum açısından başkalarına saygı göstermek*” olarak ifade edilen ve duyuşsal öğrenme alanında yer alan bu kazanım ise temada yer alan hedef kazanım ve davranışlardan üçüncüsünü oluşturmaktadır. Ek 1’de de görüldüğü gibi bireyin diğer bireylerle olan ilişkilerini saygı çerçevesinde düzenleyebilmesi için oluşturulan bu davranışın öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretim programında:

- «İlk yardım bilgisi» sertifikasıyla ilgili olarak başkalarına yardım etmek (*Le secours à autrui, en lien avec l'attestation « apprendre à porter secours » (APS)*)
- Dil kullanım biçimiyle saygı gösterme: nezaket ve saygı kuralları (*Le respect par le langage: les règles de civilité et de la politesse*)
- Kendisine, yakın ve uzak çevreye saygı gösterme (*Le respect du corps, de l'environnement immédiat et plus lointain*)
- Bireysel ve toplumsal mülkiyete saygı gösterme (*Le respect des biens personnels et collectifs*)
- Sağduyu kurallarına uyarak kendi güvenliğine ve başkalarının güvenliğine saygı duymak (*Le respect de sa sécurité et celle des autres par la conformité aux règles de prudence*) gibi eğitim konuları yer almaktadır.

Öğrencilerin dil kullanım biçimi ve tutum bakımından diğerlerine saygılı olabilmelerini sağlamaya yönelik kazanım doğrultusunda öğretim programında düzenlenen konular ile öğrencilerin zor durumda ve yardıma ihtiyacı olan bireylere yardım etmeleri, konuşma nezaket ve saygı kurallarını kavramaları, öncelikle kendilerine daha sonra da yakın ve uzak çevrelerine saygı göstermeleri, bireysel ve toplumsal mülkiyete saygı göstermeleri, kendileri ve başkalarının güvenliğine saygı duymaları ve güvenlik kurallarına uymaları sağlanmak istenmiştir.

İçerisinde bulunan 21. yüzyılda dijital teknoloji ve sosyal ağlar insan yaşamında önemli yer tutmakla birlikte bireyler için pek çok fayda ve zararı da beraberinde getirmektedir. Tablo 4.11'de görüldüğü gibi temaya yönelik olarak 3. evrede oluşturulan dördüncü kazanım da bu konuya yönelik olarak “*dijital teknoloji ve sosyal ağların kullanımında yurttaşlık sorumluluklarının farkında olmak*” şeklinde oluşturulmuştur. Duyuşsal öğrenme alanına yönelik bu kazanım ile geleceğin yetişkin vatandaşı olacak olan öğrencilerin dijital teknolojiyi ve sosyal ağları kullanırken sorumluluklarının farkında olmaları sağlanmak istenmektedir. Bu kazanım doğrultusunda öğretim programında ele alınması önerilen eğitim konusu ise şu şekildedir:

- Dijital eğitim yasası ile bağlantılı olarak dijital teknolojinin sorumlu olarak kullanımı (*L'usage responsable du numérique en lien avec la charte d'usage du numérique*).

3. evrenin bu temasında öğrencilerin ortak mal kavramına ve ortak mallarla ilgili olarak sorumluluklara hâkim olmaları istenmektedir. Bu nedenle Tablo 4.11’de görüldüğü gibi temada yer alan kazanımlardan beşincisi “*ortak mal kavramı ve bu kavram doğrultusundaki bireysel sorumluluğun farkında olmak*” biçiminde ifade edilmekte olup duyuşsal öğrenme alanına yönelik bu kazanım doğrultusunda ele alınması istenen eğitim konusu öğretim programında:

- Sınıfta, okulda, kurumda ve toplumdaki ortak mal kavramı (*La notion de bien commun dans la classe, l’école, l’établissement et la société*) olarak belirtilmektedir.

Öğretim programında temaya yönelik olarak oluşturulan altıncı kazanım ile öğrencilerin bakış açısı oluştururken diğer bireylerinde bakış açılarını dikkate almaları, uzlaşma noktaları ile çatışma noktalarını tanımlayabilmeleri, diğer bireylerin fikirlerini ifade etmelerine saygı duymaları, kişilerin haklarına karşı saygılı olmaları ve hoşgörü kavramını benimsemeleri amaçlanmaktadır. Tablo 4.11’de görüldüğü üzere bu kazanım “*diğerlerinin bakış açısını dikkate alarak kişinin kendi bakış açısını belirtmesi (uzlaşma noktalarını ve anlaşmazlık noktalarını nasıl tanımlayacağınızı öğrenmek, diğerlerinin fikirlerini ifade etmek, haklarına saygı duymak, hoşgörü kavramını ele almak)*” olarak ifade edilmektedir. Öğretim programında kazanıma yönelik olarak sunulan eğitim konusu:

- Her kurallı tartışmada uzlaşma ve anlaşmazlık noktalarını belirleyebilmek (*Identifier points d’accord et de désaccord dans le cadre de chaque discussion réglée*) olarak başlıklandırılmaktadır.

3. evrenin ilk temasına yönelik hedef kazanım ve davranışların gösterildiği Tablo 4.11’e göre ilk temaya yönelik olarak sekiz hedef kazanım ve davranıştan diğer ikisi ise “duyguları ve düşünceleri tanımlamak ve ifade etmek” başlıklı amaca yöneliktir.

Tablo 4.11’de de görüldüğü gibi tema kapsamındaki yedinci kazanım “*eğitim durumlarında duyguları ve hisleri düzenlemek ve paylaşmak*” olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin duygu ve hislerini tanımlamalarına ve bunları ifade etmelerine yönelik olan bu kazanım için öğretim programında sunulan eğitim konuları:

- Farklı eserlerde (metinler, müzik eserleri, sanat vb.) duygu ve düşüncelerdeki ifadelerin çeşitliliği (*La diversité des expressions des sentiments et des émotions dans différentes œuvres (textes, œuvres musicales, plastiques, etc.)*)
- Çeşitli nesneler hakkında düzenli olarak paylaşılan duygular: edebi metinler, sanat eserleri, güncel belgeler, sınıf içindeki olaylar hakkında tartışmalar (*Des émotions partagées et régulées à propos d'objets diversifiés: textes littéraires, œuvres d'art, documents d'actualité, débats portant sur la vie de la classe*)
- İletişim kuralları (*Les règles de la communication*) olarak sıralanmaktadır.

Bu konular ile öğrencilerin duygu ve düşüncelerdeki anlatım çeşitliliğini sanat eserlerinden yola çıkarak kavraması beklenmekte ve iletişim kurallarını öğrenmeleri istenmektedir.

Tablo 4.11 incelendiğinde temaya ait son kazanım olan sekizinci kazanımın “*kendisini ifade etmeye uygun olan kelimeleri kullanmak*” olduğu görülmektedir. Bu kazanım ile öğrencilerin kendilerini etkili biçimde ifade etmeleri ve iletişim sırasında doğru kelimeleri kullanmaları hedeflenmektedir. Bunu sağlamak için öğretim programı içeriğinde yer alan ve kazanım doğrultusunda işlenmesi önerilen konunun Ek 1’de görüldüğü gibi:

- Duygu ve heyecan ifadeleri (*Le vocabulaire des sentiments et des émotions*) şeklinde önerildiği görülmektedir.

Bu konu ile öğrencilerin çeşitli duyguları ve heyecanları ifade ederken kullanılması gereken kelimeleri ve ifadeleri öğrenmeleri amaçlanmaktadır.

Tablo 4.11’de yer alan temaya ve evrenin hedeflenen kazanımlarına yönelik açıklamalar incelendiğinde 3. evre boyunca diğerlerine saygının önemsendiği görülmektedir. Bu temada yer alan kazanımlar ile öğrencilerin konuşma biçimlerini, davranışlarını ve tutumlarını okul ortamına uyarlamaları beklenmektedir. Tema ve evrenin hedeflenen kazanımlarıyla sınıfta ve okulda öğrencilerin hem kişisel hem de toplumsal mülkiyete önem vermeleri istenmektedir. Tablo 4.11 incelendiğinde 3. evrenin bu temaya yönelik kazanımları ile öğrencilerin ortak mülkiyeti kavramaları amaçlanmaktadır. Öte yandan öğrencilerin öncelikle kendilerine, daha sonra yakın ve uzak çevreye karşı sorumluluk duygusuna sahip olmaları beklenmektedir. Somut olaylar karşısında ahlaki kurallara bağlı kalmanın öneminin kavranmasının bu evrenin hedeflerinden biri olduğu görülmektedir. 3. evrenin diğerlerine saygı göstermek temasına yönelik açıklamalarında

öğrencilerin okulda dijital araçlara ulaşabilecekleri belirtilmekle birlikte bu araçları kullanırken kurallara uygun olarak sorumluluk duygusuyla hareket etmeleri istenmektedir. Açıklamada öğrencilerin sosyal ağların kullanımı ile ilgili sorunlar ve tehlikeler hakkında bilgilendirileceği görülmektedir.

2. Cumhuriyet'in Değerlerini Kazanmak ve Paylaşmak

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi 3. evrenin ikinci teması *cumhuriyetin değerlerini kazanmak ve paylaşmak* şeklinde oluşturulmuştur. Tablo 4.12'de 3. evrenin temaya yönelik olarak hedeflenen amaçları, hedef kazanımlar ve davranışları ile kazanımlara yönelik açıklamaları gösterilmektedir.

Tablo 4.12. 3. Evrenin “Cumhuriyet'in Değerlerini Kazanmak ve Paylaşmak” Başlıklı Temasına İlişkin Bilgiler

Tema	Evrenin Temaya Yönelik Olarak Hedeflediği Amaçları	Hedef Kazanım ve Davranışlar
Cumhuriyet'in Değerlerini Kazanmak ve Paylaşmak	Hak, sorumluluk ve kural kavramlarını kavrayabilmek, uygulayabilmek ve bunları kabul etmek	Sınıfta, kurumda ve yaşadığı şehirde uygulamak ve kabul etmek için hak, sorumluluk ve kural terimlerini kavramak
		Kişinin, çocuğun ve öğrencinin vatandaşlık hak ve sorumluluklarını ele almak.
		Kural ve hak (hak, görev, kural, düzenleme, yasa) terimlerini ele almak.
	Fransa Cumhuriyeti, Avrupa Birliği ve demokratik toplumların değer, ilke ve sembollerini kavramak	Cumhuriyet'in sembollerinin anlamını kavramak
		Cumhuriyet'in ve Avrupa Birliği'nin ilke ve değerlerini tanımlamak ve kavramak
		Bireysel özgürlüğü tanımlamak
		Kanun önünde eşitliği tanımlamak
		Kardeşliği ve dayanışmayı basit kelimelerle açıklamak
		Laikliğin, herkese kararlarını özgürce uygulama konusunda eşit bir hak tanıdığını ve diğerlerinin de bu hakka saygı göstermesini zorunlu tuttuğunu anlamak.
	Demokratik bir toplumun çerçevelerini tanımlamak ve kavramak	İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin ve hukukun temellerini bilmek
		Kurumlara yönelik olumlu bir yaklaşım sahibi olmak
		Vatandaşlık kavramını farklı boyutlarda basit kelimelerle ele almak.

Açıklamalar

3. evre boyunca, öğrenciler ortak kurallara saygı duymaya, bu kuralları uygulamaya ve kavramaya yönlendirilir. Öğrencilerin okulun iç tüzüğünü, kurumlarını ve uygulanan yaptırımları özümsemeleri istenir. Bu hakların ve görevlerin bilinci dijital yasasında da vurgulanmaktadır. Öğrenciler bu evrede kural ve hak terimlerine ilişkin ilk bilgileri somut örneklerle derinleştirirler. 2. evrenin devamı olan 3. evrede de, Kara Yolları Trafik Kanunu başlangıç eğitimi verilmektedir. Fransız Cumhuriyeti'nin değerleri, ilkeleri ve sembolleri tüm evre boyunca öğretilir. Demokratik bir toplumun boyutları, Beşinci Cumhuriyet'in temelleri ve Avrupa Birliği hakkında bilgi edinmek için öğrenciler bu kavramları düzenli olarak alıştırmalıdır. Bu evrede kız-erkek eşitliğine özellikle dikkat edilmelidir.

Tablo 4.12'de Fransa'daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında ikinci temaya ait olarak 3. evrenin belirlediği üç amacın olduğu ve bunlardan ilkinin “*hak, sorumluluk ve kural kavramlarını kavrayabilmek, uygulayabilmek ve bunları kabul etmek*” şeklinde belirlenen, hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme alanına ait bir amaç olduğu anlaşılmaktadır. 3. evrenin bu temadaki ikinci amacının “*Fransa Cumhuriyeti, Avrupa Birliği ve demokratik toplumların değer, ilke ve sembollerini kavramak*” şeklinde ifade edilen bilişsel öğrenme alanına yönelik bir amaç olduğu görülmektedir. Evrenin temadaki üçüncü amacının ise “*demokratik bir toplumun çerçevelerini tanımlamak ve kavramak*” biçimindeki bilişsel öğrenme alanına yönelik bir amaç olduğu tespit edilmektedir. Ayrıca temanın bu amaçlarına yönelik olarak Tablo 4.12'de görüldüğü gibi toplamda on iki hedef kazanım ve davranış bulunmaktadır.

İnsanların içerisinde yaşadıkları toplumun devamlılığını sağlıklı şekilde sürdürebilmeleri için hak, sorumluluk ve kural gibi kavramları özümsemelerinin gerektiği bilinmektedir. Bireylerin bu kavramları anlamaları, kabul etmeleri ve yaşamlarında uygulamaları bütün demokratik toplumlar tarafından önemsenmektedir. Tablo 4.12'de 3. evrenin, ikinci temaya yönelik olarak belirlediği ilk amacın “*hak, sorumluluk ve kural kavramlarını kavrayabilmek, uygulayabilmek ve bunları kabul etmek*” olduğu görülmektedir. Bu amaç ile öğrencilerin içerisinde yaşadıkları toplumdaki haklarını kavramaları ve gerektiğinde bu haklarını uygulamaları istenmektedir. Ayrıca haklarını bilen ve kullanan bu bireylerin sorumluluklarının da bilincinde olmaları ve bunları yerine getirmeleri beklenmektedir. Öte yandan evrenin temaya yönelik ilk amacı ile öğrencilerin, toplum içerisinde var olan kuralları kavramaları, benimsemeleri ve bu kuralları uygulamaları hedeflenmektedir. Tema kapsamında olan on iki hedef kazanım ve davranışın üç tanesi bu amaca yönelik olarak oluşturulmuştur.

Tablo 4.12'ye göre üç hedef kazanım ve davranıştan birincisi “*sınıfta, kurumda ve yaşadığı şehirde uygulamak ve kabul etmek için hak, sorumluluk ve kural terimlerini*

kavramak” olan bilişsel bir kazanımdır. Bu hedef kazanım ve davranış ile öğrencilerin sahip oldukları hakları, üzerlerine düşen sorumlulukları ve toplumdaki işleyişi düzenleyen kuralları kavramaları amaçlanmaktadır. Aynı kazanım ile öğrencilerin kavradıkları bu bilgileri kabul ederek günlük yaşamlarında sınıfta, okulda ve yaşadıkları bölgede uygulamaları hedeflenmektedir. Bu kazanım doğrultusunda öğrencinin öncelikle sınıftaki haklarını, sorumluluklarını ve kuralları kavraması, kabul etmesi ve uygulaması istenmektedir. Kazanım ile sınıftaki yaşamı kavrayan bu öğrencilerin, ardından okulda da birtakım hak ve sorumlulukların, okul yaşamını düzenleyen kuralların olduğunu bilmeleri, kavramaları ve uygulamaları beklenmektedir. Sınıf ve okuldaki yaşamı kavrayan, edindiği bilgileri uygulayan öğrencilerin yaşadıkları bölgelerde de haklarını, sorumluluklarını, toplum yaşamını düzenleyen kuralları kavramaları ve bunları uygulamaları istenmektedir. Ek 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin bu hedef kazanım ve davranışı edinmeleri amacıyla öğretim programında işlenmesi gereken eğitim konuları:

- Topluluk kavramı (sınıf, okul veya kurum, belediye vb.) (*La notion de collectivité (classe, école ou établissement, commune, etc.)*)
- Kurallara uymanın farklı bağlamları, iç tüzükler, dijital yasası, yaptırımların anlamları (*Les différents contextes d’obéissance aux règles, le règlement intérieur, la charte numérique, le sens des sanctions*) şeklinde düzenlenmektedir.

Ek 1’de görüldüğü gibi birinci hedef kazanım ve davranışın öğrencilere kazandırılması amacıyla öğretim programında düzenlenen konunun topluluk kavramı olduğu görülmektedir. Bu konu kapsamında öğrencilere sınıf, okul, kurum ve belediye gibi kavramlar kazandırılmak istenmektedir. Ayrıca bu topluluklar içerisindeki hak, sorumluluk ve kuralların öğrencilere kavratılması amaçlanmaktadır. Öğrencilerin birinci hedef kazanım ve davranışı edinmeleri için önerilen ikinci eğitim konusunun kurallara uyma ve kurallara uymama karşılığında uygulanan yaptırımlara yönelik olduğu görülmektedir. Bu konu ile kurallara uyma, iç tüzükler, dijital yasası incelenmekte ve yaptırımların niçin var olduğu anlatılmaktadır.

İdeal vatandaşın en önemli özelliklerinden biri, sahip olunan hakları ve sorumlulukları bilmek ve bunlara karşı duyarlılık kazanmış olmaktır. Tablo 4.12’de gösterildiği gibi hedef kazanım ve davranışlardan ikincisi öğrencilerin haklara ve sorumluluklara karşı alışkanlık kazanmalarını sağlamaya yönelik olarak “*kişinin, çocuğun ve öğrencinin vatandaşlık hak ve sorumluluklarını ele almak.*” biçiminde ifade edilen bilişsel bir kazanımdır. Hedef

kazanım ve davranışla öğrencilerin gelecekte iyi birer vatandaş olabilmeleri için haklara ve sorumluluklara karşı duyarlılık kazanmaları amaçlanmaktadır. Ek 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin söz konusu bu kazanımı edinmeleri için:

- Çocuk Hakları: Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi (*Les droits de l’enfant: la Convention internationale des droits de l’enfant*) başlıklı eğitim konusu öğretim programında önerilmektedir.

Öğrencilerin temel haklarını kavramaları ve bu haklara yönelik duyarlılık kazanmaları amacıyla çocuk hakları konusu ele alınmaktadır. Bu konu kapsamında Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi incelenmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde kazanım ile öğrencilerin sahip oldukları haklara yönelik olarak bilinçli olmaları sağlanmak istenmektedir.

Tablo 4.12’ye göre “*kural ve hak (hak, görev, kural, düzenleme, yasa) terimlerini kavramak*” olarak ifade edilen ve bilişsel öğrenme alanında yer alan bu kazanım ise temada yer alan hedef kazanım ve davranışlardan üçüncüsünü oluşturmaktadır. Bu kazanım ile öğrencilerin kural, hak, sorumluluk, yasa ve düzenleme gibi terimleri kavramaları amaçlanmaktadır. Ek 1’de görüldüğü gibi hedef kazanım ve davranış doğrultusunda:

- Yasalar: İlk karayolları eğitimi belgesi ile bağlantılı olarak Kara Yolları Trafik Kanunu’ nu tanımlama; Medeni Kanun, Ceza Kanunu (*Les codes: initiation au Code de la route, en lien avec l’attestation de première éducation à la route (Aper) ; Code civil, Code pénal*) başlıklı konu öğretim programında düzenlenmiştir.

Tablo 4.12’de 3. evrenin ikinci temaya yönelik olarak belirlediği ilk amaçla ve bu amaca yönelik olarak oluşturulan üç hedef kazanım ve davranışla öğrencilerin topluluk terimini ve bu terim bağlamında içerisinde rol aldıkları sınıf, okul, kurul ve belediye gibi oluşumları kavramaları istenmektedir. Öte yandan öğrencilerin hak ve sorumluluklara uymanın topluluk halinde yaşamaya yönelik etkilerini anlamaları hedeflenmektedir. Söz konusu bu kazanımlarla çocuk hakları öğretilmek istenmekte ve öğrencilerin Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ilgili bilgi sahibi olmaları amaçlanmaktadır.

Tablo 4.12’de 3. evrenin, ikinci temaya yönelik olarak belirlediği ikinci amacın “*Fransa Cumhuriyeti, Avrupa Birliği ve demokratik toplumların değer, ilke ve sembollerini kavramak*” olduğu görülmektedir. Bu amaç, öğrencilerin cumhuriyetin sembollerinin

anlamını kavramalarını sağlamaya yöneliktir. Ayrıca bu amaç ile Fransa Cumhuriyeti'nin ve Avrupa Birliği'nin ilke ve değerlerinin, geleceğin yetişkin Fransız Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği vatandaşı olacak öğrenciler tarafından özümsemişi istenmektedir. Bu amaç kapsamında öğrencilerin bireysel özgürlük, kanun önünde eşitlik, birlik ve dayanışmayı tanımlamalarının yanı sıra laikliğin özgürlük ve eşitlik gibi kavramlara katkısını kavramaları beklenmektedir. 3. evrenin ikinci temasına yönelik hedef kazanım ve davranışların gösterildiği Tablo 4.12 incelendiğinde ikinci temaya yönelik olarak on iki hedef kazanım ve davranıştan altısının (4. 5. 6. 7. 8. ve 9. kazanımlar) evrenin temaya yönelik olarak hedeflediği ikinci amaca yöneliktir.

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi tema kapsamındaki dördüncü kazanım “*cumhuriyet sembollerinin anlamını kavramak*” olarak ifade edilmektedir. Bilişsel öğrenme alanında yer alan bu kazanım ile Fransız Cumhuriyeti sembollerinin anlamını, bu cumhuriyet içerisinde yaşayan öğrencilerin kavramaları amaçlanmaktadır. Ek 1 incelendiğinde öğretim programında yer alan bu kazanım doğrultusundaki konuların:

- Fransa Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği değerleri ve sembolleri (*Les valeurs et symboles de la République française et de l'Union européenne*)
- Cumhuriyet sloganı (Özgürlük, Eşitlik, Kardeşlik), İstiklal marşı, bayrak, milli bayramlar (*La devise de la République (Liberté, Égalité, Fraternité), l'hymne national, le drapeau, la fête nationale*) olarak sıralandığı görülmektedir.

Bu konularla Fransız vatandaşı yetiştirmenin yanı sıra Avrupa Birliği vatandaşı da yetiştirilmek istendiği görülmektedir. Çünkü öğretim programında yer alan konu kapsamında öğrencilerin, hem Fransa Cumhuriyeti'nin hem de Avrupa Birliği'nin değerlerini ve sembollerini kavramaları hedeflenmektedir. Bu bağlamda Fransa'daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının Fransız vatandaşı yetiştirmenin yanı sıra Avrupa Birliği vatandaşı da yetiştirme misyonunun olduğu görülmektedir. Ayrıca kazanım ve kazanım doğrultusunda oluşturulan konular ile öğrencilerin, Fransız Cumhuriyeti sloganında yer alan “*özgürlük (liberté), eşitlik (égalité) ve kardeşlik (fraternité)*” gibi kavramlar ile istiklal marşı, bayrak ve milli bayramların anlamını kavramaları hedeflenmektedir.

Tema kapsamındaki beşinci kazanım Tablo 4.12'de görüldüğü gibi “*cumhuriyetin ve Avrupa Birliği'nin ilke ve değerlerini tanımlamak ve kavramak*” olarak ifade edilmektedir.

Bilişsel öğrenme alanında bulunan bu kazanımla öğrencilerin Fransız Cumhuriyeti'nin ve Avrupa Birliği'nin ilkelerini ve değerlerini tanımlamaları daha sonra da bunları kavramaları amaçlanmaktadır. Öğrencilerin Fransız vatandaşı ve Avrupa Birliği vatandaşı olarak söz konusu bu ilke ve değerleri kazanmaları istenmektedir. Bu bağlamda Fransa'daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı düzenlenirken, Fransa'nın Avrupa Birliği ülkesi olduğu göz önünde bulundurulmuş ve Avrupa Birliği'nin beklentileri karşılanmaya çalışılmıştır. Bu hedeflerin öğrencilere kazandırılabilmesi amacıyla Ek 1'de görüldüğü gibi öğretim programında:

- Değerler ve ilkeler: özgürlük, eşitlik, birlik, laiklik (*Les valeurs et principe: la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité*) başlıklı konu yer almaktadır.

Bu konu kapsamında öğrencilerin, Fransa'nın ve Avrupa Birliği'nin ilke ve değerleri olan özgürlük, eşitlik, birlik ve laiklik gibi ifadeleri tanımlamaları ve bunları kavrayarak ifade etmeleri amaçlanmaktadır.

Tablo 4.12'de temaya yönelik altıncı kazanımın bireysel özgürlük ile ilgili olduğu görülmektedir. Bilişsel öğrenme alanında yer alan bu kazanım “*bireysel özgürlüğü tanımlamak*” şeklinde ifade edilerek öğrencilerin bireysel özgürlüğün ne anlama geldiğini anlayarak ifade etmelerini amaçlamaktadır. Ek 1'de de görüldüğü gibi kazanıma yönelik olarak öğretim programında:

- Temel özgürlükler (*Les libertés fondamentales*) başlıklı konuya yer verilmektedir.

Tema kapsamında olan yedinci kazanım ile öğrencilerin kanun önünde eşitliği tanımlamaları hedeflenmektedir. Tablo 4.12'de bilişsel öğrenme alanına yönelik bu kazanım “*kanun önünde eşitliği tanımlamak*” olarak ifade edilmekte ve Ek 1'de görüldüğü gibi kazanıma yönelik olarak öğretim programında:

- Hakların eşitliği ve ayrımcılık kavramı (*L'égalité des droits et la notion de discrimination*)
- Eğitim hakkı (*Le droit à l'éducation*)
- Kızlar ve erkekler arasındaki eşitlik (*L'égalité entre les filles et les garçons*) üç eğitim konusu önerilmektedir.

Öğrencilerin kanun önünde eşitliği tanımlayabilmelerini amaçlayan bu kazanım doğrultusunda, öğretim programında yer alan konular ile hakların eşitliği ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra ayrımcılık kavramı da kazanım doğrultusunda düzenlenen konular dâhilinde bulunmaktadır. Eğitim hakkı konusuna ayrıca yer verilmiş olup bu konu kanun önünde eşitlik ile ilişkilendirilmektedir. Öğretim programı içeriğinde yer alan konularda ayrıca kızlar ve erkekler arasındaki eşitlik ele alınarak öğrencilerin, kadın erkek eşitliğini kavramaları ve kanun önünde kadın ve erkeğin eşit olduğunu anlamaları amaçlanmıştır.

İnsanların huzurlu bir şekilde bir arada yaşayabilmeleri, o toplumu oluşturan bireylerin birlik ve dayanışma duygusuna sahip olmalarıyla ilgilidir. Birlik ve dayanışma duygusunu önemsemeyen ve bu duyguyla hareket etmeyen bireylerin oluşturduğu toplumlar pek çok alanda çok sayıda problemle karşı karşıya gelebilmektedir. Bu nedenle her toplum yetişmekte olan genç nesillere birlik ve dayanışma duygularını kazandırmayı hedeflemektedir. Tablo 4.12’de tema kapsamındaki sekizinci kazanımın “*kardeşliği ve dayanışmayı basit kelimelerle açıklamak*” biçiminde ifade edilmekte olan bilişsel öğrenme alanına yönelik bir kazanım olduğu görülmektedir. Söz konusu kazanımla öğrencilerin birlik ve dayanışma kavramlarını bilmeleri, kavramaları ve basit kelimelerle ifade etmeleri amaçlanmaktadır. Kazanım doğrultusunda öğrencilerin Fransız toplumunun bir üyesi olarak birlik ve dayanışma gibi ifadeleri kavramaları, açıklamaları ve bu duygulara sahip olmaları beklenmektedir. Kazanım doğrultusunda öğretim programında yer alan konular, bu anlayış ile düzenlenmiş; cumhuriyet, toplumsal uyum, kardeşlik, vergi, devlet ve kurum gibi kavramlar temelinde oluşturulmuştur. Ek 1’de görüldüğü gibi kazanıma yönelik oluşturulan konular öğretim programında:

- Toplumsal uyum düşüncesi olarak cumhuriyet temelinde kardeşlik (*La fraternité dans la devise républicaine comme idéal de cohésion sociale*)
- Bireysel ve toplumsal dayanışma. Vergi, devlet ve kurumların dayanışmadaki rolü (*La solidarité individuelle et collective. Le rôle de l’impôt, de l’État et des associations dans la solidarité*).

Kazanıma yönelik konulara bakıldığında kazanımın toplumsal uyum, cumhuriyet ve kardeşlik gibi kavramlar üzerinden verilmeye çalışıldığı tespit edilmektedir. Kardeşliğin bir toplumsal uyum düşüncesinden kaynaklı olduğu ve temelinde cumhuriyetin yer aldığı düşünülmektedir. Ayrıca konularda hem bireysel hem de toplumsal dayanışmaya vurgu yapılmakta, bu vurgu; dayanışma, vergi, devlet ve kurumlar üzerinden

gerçekleştirilmektedir. Kazanım ile öğrencilerin, kardeşlik ile verginin bireysel ve toplumsal dayanışma için önemli iki unsur olduğunu kavramaları amaçlanmaktadır.

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi temanın dokuzuncu kazanımı laiklikle ilgili olmakla birlikte bu kazanım, laikliğin özgürlük ve eşitlik kavramlarıyla olan ilgisine vurgu yapmaktadır. Öğretim programında “*laikliğin, herkese kararlarını özgürce uygulama konusunda eşit bir hak tanıdığını ve diğerlerinin de bu hakka saygı göstermesini zorunlu tuttuğunu anlamak.*” biçiminde ifade edilen ve bilişsel öğrenme alanına yönelik olan bu kazanım, laikliğin herkese aldığı kararları özgürce uygulama noktasında eşit hak sağladığı ve her bireyin de sağlanan bu hakka saygı göstermesi gerektiğine yöneliktir. Öğrencilerin bu kazanımı edinmelerini sağlamak için öğretim programı içeriğinde düzenlenen konu Ek 1’de görüldüğü gibi:

- Okulda Laiklik Kanunu hakkında düşünme ve inanma ya da inanmama özgürlüğü olarak laiklik (*La laïcité comme liberté de penser et de croire ou de ne pas croire à travers la Charte de la laïcité à l’École*) olarak başlıklandırılmaktadır.

Tablo 4.12’de 3. evrenin ikinci temaya yönelik olarak belirlediği üçüncü yani son amacın “demokratik bir toplumun çerçevelerini tanımlamak ve kavramak” olduğu görülmektedir. Öğrencilerin demokratik toplumların genel özelliklerini tanımlamaları ve kavramalarına yönelik olan bu amaç aynı zamanda demokratik toplumların genel özelliklerini öğrencilerin anlamalarını sağlamayı hedeflemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin temellerini oluşturan etkenleri bilmeleri, devlet kurumlarına karşı belirli bir yaklaşım sahibi olmaları ve vatandaşlık kavramını genel olarak tanımlamaları istenmektedir. Bu amaç ve amaç doğrultusunda oluşturulan hedef kazanım ve davranışlar ile eğitim konularının, insan haklarıyla ilgili uluslararası anlaşmalara, devlet kurumlarına yönelik bilgilere, ulusal ve Avrupa Birliği vatandaşlığı kavramlarına, belediyelere, Fransa’da ve Avrupa’da temsili demokrasi ilkelerine, sınıf ve okulda yapılan meclis seçimlerine dayandırıldığı görülmektedir. 3. evrenin ikinci temasına yönelik hedef kazanım ve davranışların gösterildiği Tablo 4.12 incelendiğinde ikinci temaya yönelik olarak on iki hedef kazanım ve davranıştan son üçünün (10. 11. ve 12. kazanımlar) evrenin temaya yönelik olarak hedeflediği üçüncü amaca yönelik olduğu görülmektedir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, bütün devletler tarafından ortak değerler olarak kabul edilen insan hakları ilkelerini ifade ederek bütün insanların hiçbir ayırım yapmadan sadece insan olmalarından dolayı özgür, onurlu ve eşit yaşama hakkına sahip olduğunu duyurmaktadır. Bu bildiriye göre herkes renk, ırk, dil, cinsiyet, din, görüş, tabiiyet, doğuş, servet veya statü gibi herhangi bir ayırım gözetilmeksizin bu bildiride ifade edilen tüm hak ve özgürlüklerden eşit şekilde faydalanır. Bu bildiriye yönelik olarak uluslararası mekanizmalar oluşturulmuş ve insan hakları ihlali yapanların uluslararası mahkemelerde yargılanması amaçlanmıştır. Bütün ülkeleri bağlayan bu beyanname ülkelerin eğitim sistemlerini özellikle de vatandaşlık eğitimi öğretim programlarını etkilemiş, öğretim programları hazırlanırken bu beyanname göz önünde bulundurulmuştur. Tablo 4.12’de görüldüğü gibi Fransa’daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı içeriğinde 3. evrenin ikinci temasına ait onuncu kazanım İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile ilgilidir. Bilişsel öğrenme alanına yönelik bu kazanım “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin ve hukukun temellerini bilmek” olarak ifade edilmekte ve Ek 1’de görüldüğü öğretim programında kazanıma yönelik eğitim konuları:

- 1789 İnsan ve Yurttaşlık Hakları Bildirgesi ve İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (*La Déclaration des droits de l’homme et du citoyen de 1789 et la Déclaration universelle des droits de l’homme*)
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (*La Convention européenne des droits de l’homme*)
- Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (*La Convention sur l’élimination de toutes les formes de discrimination à l’égard des femmes*)
- Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi (*La Convention internationale des droits de l’enfant*) şeklinde sıralanmaktadır.

İkinci temanın onuncu kazanımı doğrultusunda oluşturulan konular göz önünde bulundurulduğunda konuların, insan haklarıyla ilgili uluslararası bildiri, beyanname ve sözleşmeleri kapsadığı görülmektedir. İnsan haklarının yanı sıra öğrencilerin kadınlara karşı yapılan ayrımcılıkla ilgili bilinçlendirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca öğrencilerin Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi’nden yola çıkarak kendi haklarını kavramaları beklenmektedir.

Ülkeler, geleceğin yetişkin vatandaşları olacak olan genç nesillerin devlet kurumları hakkında bilgi sahibi olmalarını, kurumların iş ve işleyişlerini kavramalarını ve kurumlara

yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerini önemseyerek öğretim programlarında buna yönelik konu ve kazanımlara yer vermektedir. Öğrencilerin devlet kurumları hakkında bilgi sahibi olmalarında ve kurumlara yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerinde ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinin yeri önemlidir. Tablo 4.12 incelendiğinde Fransa'daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programı içeriğinde devlet kurumları ile ilgili kazanım ve konuların olduğu tespit edilmektedir. Tablo 4.12'de 3. evrenin ikinci teması kapsamındaki on birinci kazanımın “kurumlara yönelik olumlu bir yaklaşım sahibi olmak” şeklinde duyuşsal öğrenme alanına ait bir kazanım olduğu görülmektedir. Öğretim programında kazanıma yönelik olan konular Ek 1'de görüldüğü gibi:

- Kuruluş metinleri ve tarihleri aracılığıyla kurumlar (*Les institutions à travers leurs textes fondateurs et leur histoire*)
- Kurum terimleri (*Le vocabulaire des institutions*) olarak düzenlenmektedir.

“Vatandaşlık” kavramının ne anlama geldiğini bilmek, etkin vatandaş olabilmenin ön koşullarından biri olarak kabul edilmektedir. Tablo 4.12 incelendiğinde ikinci tema kapsamındaki son kazanım olan on ikinci kazanımın “vatandaşlık kavramını farklı boyutlarda basit kelimelerle ele almak.” olarak ifade edilen bilişsel öğrenme alanına ait bir kazanım olduğu görülmektedir. Kazanım kapsamında öğretim programı içeriğinde yer alan konular ise Ek 1'de görüldüğü gibi:

- Ulusal ve Avrupa vatandaşlığı kavramı (*La notion de citoyenneté nationale et européenne*)
- Belediye ve vatandaş: Belediyenin farklı faaliyet alanlarını kavramak (*La citoyenneté municipale : comprendre les différents domaines d'action de la commune*)
- Fransa'da ve Avrupa'da temsili demokrasi ilkeleri (*Les principes de la démocratie représentative en France et en Europe*)
- Sınıfta ve kurumda oy kullanma ve temsiliyet kavramı (*Le vote et la notion de représentation dans la classe et dans l'établissement*) olarak sıralanmıştır.

Kazanım kapsamındaki konular göz önünde bulundurulduğunda Fransa'daki ahlak ve vatandaşlık eğitiminin sadece Fransız vatandaş yetiştirmek amacıyla olmadığı, ayrıca Avrupa vatandaşı da yetiştirilmek istendiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ulusal vatandaşlık ve Avrupa vatandaşlığı kavramının ne anlama geldiğini bilmeleri istenmekte ve bu

doğrultuda oluşturulmuş olan bir konuya yer verilmektedir. Öte yandan öğrencilerin vatandaş ve belediye arasındaki bağlantıyı, belediyelerin faaliyet alanlarını kavramaları istenmektedir. Fransa, temsili demokrasi ile yönetilen ülke özelliğine sahip olmakla birlikte üyesi olduğu uluslararası kuruluşlardan biri olan Avrupa Birliği de temsili demokrasi ile yönetilme özelliği taşımaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin Fransa'daki ve Avrupa'daki temsili demokrasi ilkelerine hâkim olmaları beklenmektedir. Kazanıma yönelik olan bu konularda sınıf ve okulda yapılan seçimler ele alınarak öğrencilerin bu uygulamalardan yola çıkıp demokrasi, oy kullanma ve temsiliyet gibi terimleri kavraması hedeflenmektedir.

Tablo 4.12'de yer alan temaya ve evrenin hedeflenen kazanımlarına yönelik açıklamalar incelendiğinde, 3. evrenin bu temasında öğrencilerin ortak kurallara saygı duymaya, bu kuralları uygulamaya ve kavramaya yönlendirildiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin okullarını, okullarının iç tüzüğünü ve uygulanan yaptırımları özümseyerek kural ve hak terimlerine ilişkin ilk bilgileri somut örneklerle derinleştirmeleri istenmektedir. 3 evrenin bu temasına yönelik yapılan açıklamalarda 2. evrede verilen Kara Yolları Trafik Kanunu başlangıç eğitiminin bu evrede de devam ettirildiği görülmektedir. Fransız Cumhuriyeti'nin değerleri, ilkeleri ve sembolleri 3. evre boyunca öğretilmekte demokratik bir toplumun boyutları, Beşinci Cumhuriyet'in temelleri ve Avrupa Birliği hakkında bilgi edinmek için öğrenciler bu kavramlara düzenli olarak alıştırılmaktadırlar. 3. evrenin bu temasında kız-erkek eşitliğine özellikle dikkat edilmektedir.

3. Vatandaşlık Kültürü Oluşturmak

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi 3. evrenin üçüncü teması *vatandaşlık kültürü oluşturmak* şeklinde oluşturulmuştur. Tablo 4.13'te 3. evrenin temaya yönelik olarak hedeflenen amaçları, hedef kazanımlar ve davranışları ile kazanımlara yönelik açıklamaları gösterilmektedir.

Tablo 4.13. 3. Evrenin “Vatandaşlık Kültürü Oluşturmak” Başlıklı Temasına İlişkin Bilgiler

Tema	Evrenin Temaya Yönelik Olarak Hedeflediği Amaçları	Hedef Kazanım ve Davranışlar
Vatandaşlık Kültürü Oluşturmak	Kendini topluluğun bir üyesi olarak konumlandırmak	Toplumsal bir projenin hayata geçirilmesinde sorumluluk almak (sınıf, okul, toplumsal, ulusal proje vb.)
		Tercihlerini ve eylemlerini açıklayabilmek
		Bir gruba katılmayı ve yerini almayı bilmek, projeler ve grup çalışmaları çerçevesinde iş birliği yapmak
	Toplumsal yaşamın ve çevrenin durumundan sorumlu olmak ve yurttaşlık bilinci geliştirmek	Sınıf, okul, kurum ve toplumda ortak fayda kavramını özümsemek
		Bireysel çıkarlarını toplumsal çıkarlardan ayırt etmek
		Sorumluluk duygusuyla seçim yapma becerisini uygulamak.
	Yargılama becerisini geliştirmek için eleştirel düşünme becerilerini kullanmak, bir konuşma, tartışma veya diyalog sırasında diğerlerini dinlemek ve bir bakış açısını onaylamak	Titiz bir tutumla bilgilenmek, bir bilgi vericinin ve bir bilgi kaynağının doğruluğuna güven konusunda düşünmek, bilgi toplamak.
		Bir bakış açısı ile ilgili olan ifadelerden gerçek olanlarını ayırt etmek.
		Bir tartışmaya, müzakereye veya diyaloga katılmak: diğerlerinin önünde konuşmak, diğerlerini dinlemek, bir bakış açısını onaylamayı öğrenmek ve ifade etmek.
		Etik olarak ayırt etmenin geliştirilmesi
Açıklamalar		
3. evre boyunca sınıftaki öğrencilerin bağlılıkları okulda veya kuruluştaki toplumsal bir proje yürütmek amacıyla iş birliğine, okul hayatına ve eylemlere katılımlarına dayanır. Sınıfta, okulda ve kurumda katılımın desteklenmesi için koşullar oluşturulmalıdır. Ahlak ve yurttaşlık eğitimi ile eğitim günleri arasındaki ilişkilendirme, eylem haftaları, anma günleri, okul yarışmaları, öğretmenlere ve öğrencilere uygulama alanları sunar. Öğrenciler zamanla somut durumlarda bireysel çıkarları toplumsal çıkarlardan ayırtmayı öğrenirler. Ayırt etme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, medya ve bilgi eğitimine ve kuralı tartışmaya dayanır.		

Tablo 4.13 incelendiğinde 3. evrenin üçüncü yani son temasının “vatandaşlık kültürü oluşturmak” olduğu görülmektedir. Tablo 4.13’e göre Fransa’daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında üçüncü temaya ait olarak evrenin belirlediği üç amacın bulunduğu ve bunlardan ilkinin “kendini topluluğun bir üyesi olarak konumlandırmak” şeklinde belirlenen duyuşsal öğrenme alanına ait bir amaç olduğu anlaşılmaktadır. 3. evrenin bu temadaki ikinci amacının “toplumsal yaşamın ve çevrenin durumundan sorumlu olmak ve yurttaşlık bilinci geliştirmek” biçimindeki duyuşsal öğrenme alanına yönelik bir amaç olduğu görülmektedir. Evrenin temadaki üçüncü amacının ise “yargılama becerisini geliştirmek için eleştirel düşünme becerilerini kullanmak, bir konuşma, tartışma veya diyalog sırasında diğerlerini dinlemek ve bir bakış açısını onaylamak” olarak ifade edilen bilişsel ve duyuşsal öğrenme alanlarına yönelik bir amaç olduğu tespit edilmektedir. Ayrıca bu temanın amaçlarına yönelik olarak Tablo 4.13’te görüldüğü gibi on hedef kazanım ve davranış yer almaktadır.

İnsan toplumsal bir varlık olmakla birlikte onun bu özelliği bir arada yaşamalarını sağlamaktadır. Bireylerin içerisinde yaşadığı bu toplumun bütünlüğünü koruyabilmesi ve varlığını devam ettirebilmesi ise toplumu oluşturan kişilerin kendilerini o topluma ait hissetmeleri ile mümkündür. Bireylerin kendilerini içerisinde yaşadıkları toplumun üyesi olarak görmeleri, onların toplumsal çıkarları göz önünde bulundurmalarını sağlamaktadır. Kendisini içerisinde yaşadığı toplumun üyesi olarak görmeyen ve aidiyet duygusuna sahip olmayan kişiler bireysel çıkarları ön planda tutarak toplumun geleceğini geri plana itebilmektedirler. Tablo 4.13 incelendiğinde 3. evrenin son temasına ait ilk amacın “kendini topluluğun bir üyesi olarak konumlandırmak” olarak ifade edilen duyuşsal öğrenme alanına yönelik bir amaç olduğu görülmektedir. Bu amaç kapsamında öğrencilerin, belirli bir toplum içerisinde yaşadıklarını kavramaları ve kendilerini o toplumun üyesi olarak görmeleri beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin toplum içerisinde yer alan gruplara katılım sağlama konusunda tecrübe edinerek üyesi oldukları toplumun ve grupların yararına yönelik projeler hazırlamaları veya var olan projelere gönüllü katılım sağlayarak iş birliği duygusunu kazanmaları hedeflenmektedir. Tablo 4.13’e göre temaya ait on hedef kazanım ve davranıştan üçünün (1. 2. ve 3. hedef kazanım ve davranış) bu amaç kapsamında bulunmaktadır.

Tablo 4.13’te üç hedef kazanım ve davranıştan birincisinin *“toplumsal bir projenin hayata geçirilmesinde sorumluluk almak (sınıf, okul, toplumsal, ulusal proje vb.)”* olarak ifade edilen duyuşsal öğrenme alanına yönelik bir hedef kazanım ve davranış olduğu görülmektedir. İçerisinde yaşanan toplumla ve üyesi olunan gruplarla ilgili olarak sorumluluk almaya yönelik olan bu hedef kazanım ve davranışla öğrencilerin, kendilerini topluma ve üyesi oldukları gruplara ait hissetmeleri beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin bu toplum ve grupların yararı doğrultusunda projeler yapmaları istenmektedir. Söz konusu bu proje eğitim gördükleri sınıf ve okul ile ilgili olabileceği gibi içerisinde yaşadıkları toplumla veya ülkeyle ilgili olabilmektedir. Ek 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin bu hedef kazanım ve davranışı edinmeleri amacıyla öğretim programında işlenmesi gereken eğitim konuları:

- Ahlaki bağlılık (güven, söz, sadakat, karşılıklı yardımlaşma, dayanışma)
(*L'engagement moral (la confiance, la promesse, la loyauté, l'entraide, la solidarité)*)

- Okulda veya eğitim kurumlarında görev almak, öneriler geliştirmek ve sunmak (*Prendre des initiatives, élaborer et présenter des propositions dans les instances de l'école ou de l'établissement*) olarak önerilmektedir.

Kazanım kapsamında düzenlenen konular ile öğrencilerin, ahlaki bağlılığa sahip olarak diğer bireylere karşı güven duygusuna sahip olmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin aynı toplum içerisinde yaşadıkları diğer kişilerle olan ilişkilerinde sözlerine sadık kalmaları ve sadakat duygularını geliştirmeleri istenmektedir. İnsanların bir arada daha uyumlu yaşayabilmeleri ve zorlukların üstesinden daha kolay gelebilmeleri, birlik ve dayanışma duygularına sahip olup olmamaları ile yakından ilgilidir. Sorunlar birlikte daha kolay aşılabilmekte ve toplumun gelişimi dayanışma ruhuyla hızlandırabilmektedir. Kazanım kapsamında ele alınan eğitim konularında karşılıklı yardımlaşma ve dayanışma duygularının öğrenciler tarafından edinilmesi hedeflenmektedir. Aynı toplum içerisinde yaşayan bireylerin karşılıklı yardımlaşabilmeleri ve dayanışma sergileyebilmeleri için bu bireylerin sorumluluk ve görev alma gibi isteklere sahip olmaları gerekmektedir. Kazanım kapsamında yer alan ikinci konuyla öğrencilerin sınıflarında ve okullarında görev alarak öneriler geliştirmeleri ve bu önerileri sunmaları hedeflenmektedir.

İnsan kendi kararlarını alabilen ve aldığı bu kararları uygulayabilen bir özelliğe sahiptir. İnsanın bu özelliğinden dolayı demokrasi ve cumhuriyet, 21. yüzyılda ülkelerin çoğu tarafından en uygun yönetim biçimi olarak görülmüştür. Çünkü bireyler, demokratik bir ortamda daha özgür karar alabilmekte ve yaşayabilmektedir. Ancak demokrasinin oluşturulması ve oluşturulan bu demokrasinin korunabilmesi, toplumu oluşturan bireylerin demokrasiyi özümsemiş olmalarına bağlıdır. Bireylerin demokrasiyi özümsemeleri ise kritik dönem olan çocukluk çağında daha kolay sağlanmaktadır. Adeta minyatür bir toplumsal yaşam alanı olan sınıflar ve okullar eğitimciler ve yöneticiler tarafından çocukların demokrasiyi kavramaları ve özümsemeleri için ideal ortamlar olarak görülmektedir. Tablo 4.13'te gösterildiği gibi hedef kazanım ve davranışlardan ikincisi "*tercihlerini ve eylemlerini açıklayabilmek*" biçiminde ifade edilen bilişsel bir kazanımdır. Öğrencilerin farklı konularda, demokratik bir ortamda karar alarak aldıkları kararları uygulayabilmelerini amaçlayan bu kazanım, aynı zamanda öğrencilerin kendi kararlarını ve davranışlarını açıklayabilmelerini hedeflemektedir. Ek 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin bu kazanımları elde edebilmeleri için öğretim programında:

- Demokratik katılım (*La participation démocratique*)

- Oy kullanma (*Le vote*)
- Yerel aktörler ve vatandaşlık (*Les acteurs locaux et la citoyenneté*) başlıklı konulara yer verilmektedir.

Öğretim programı içeriğinde kazanım doğrultusunda yer alan konular incelendiğinde bu konularla öğrencilerin demokratik katılımı ile ilgili deneyim edinmeleri ve etkin vatandaşlar olmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca demokrasinin vazgeçilmez unsuru olan oy kullanmanın önemini kavramaları, demokratik uygulamalarda oy kullanmanın prosedürünü anlamaları istenmektedir. Öte yandan kazanım kapsamında düzenlenen konularla yerel aktörlerin demokrasi ve vatandaşlık ile ilişkisinin öğrenciler tarafından kavranması beklenmektedir.

Toplum içerisinde farklı misyonlarda ve özelliklerde çok çeşitli gruplar bulunmaktadır. Bu gruplar toplumsal yaşamın bir parçası olup bireylerin sosyal gruplara katılımı ve bu gruplarda görev alması, hem bireyin hem de toplumun çeşitli ihtiyaçlarının karşılanarak bireysel ve toplumsal gelişimin sağlanması bakımından önemlidir. Bunun sağlanabilmesi için bireylerin küçük yaştan itibaren toplumsal gruplara nasıl katılım sağlayacağını ve bu gruplarda yerini nasıl alacağını bilmesi gerekmektedir. Tablo 4.13'te tema kapsamındaki üçüncü kazanımın “*bir gruba katılmayı ve yerini almayı bilmek, projeler ve grup çalışmaları çerçevesinde iş birliği yapmak*” biçiminde ifade edilmekte olan bilişsel ve duyuşsal öğrenme alanlarına yönelik bir kazanım olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir gruba katılma ve grupta yerini belirleme becerilerinin yanı sıra projelere ve grup çalışmalarına gönüllü olarak katılım sağlayarak iş birliği yapma davranışı kazandırmayı amaçlayan bu kazanım kapsamında Ek 1'de görüldüğü gibi öğretim programında:

- İş birliği kurallarına uyarak çalışabilmek (*Savoir travailler en respectant les règles de la coopération*) başlıklı konuya yer verilmiştir.

Tablo 4.13'te 3. evrenin, üçüncü temaya yönelik olarak belirlediği ikinci amacın “toplumsal yaşamın ve çevrenin durumundan sorumlu olmak ve yurttaşlık bilinci geliştirmek” olduğu görülmektedir. Bu amaç ile öğrencilerin içerisinde yaşadıkları topluma ve çevreye karşı sorumluluk duygusuna sahip olmaları amaçlanmaktadır. Öğrencilerin, toplumun ve çevrenin insanlardan etkilendiğini fark ederek bu konuda daha duyarlı olmaları hedeflenmektedir. Bu sayede öğrencilerin toplumun ve çevrenin mevcut

durumunda kendi etkilerinin de olduğunu anlayacakları düşünülmektedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi alan öğrencilerin, içerisinde yaşadıkları topluma ve çevreye karşı sorumluluk duygusuyla hareket eden, vatandaşlık bilincine sahip bireyler olmaları istenmektedir. Tablo 4.13 incelendiğinde ikinci temaya yönelik olarak belirlenen on hedef kazanım ve davranıştan üçünün (4. 5. ve 6. kazanımlar) evrenin temaya yönelik olarak hedeflediği ikinci amaca yönelik olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi tema kapsamındaki dördüncü kazanım “*sınıf, okul, kurum ve toplumda ortak fayda kavramını özümsemek*” olarak ifade edilmektedir. Duyuşsal öğrenme alanında yer alan bu kazanım ile öğrencilerin sadece kendi menfaatlerini düşünen bireyler olarak değil aynı zamanda toplumsal çıkarları da göz önünde bulunduran vatandaşlar olarak şekillenmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerin sınıfta, okulda ve toplum içerisinde ortak faydaları gözeterek toplumsal yarar kavramını özümsemesi hedeflenmektedir. Ek 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin bu kazanımı edinmeleri amacıyla öğretim programında:

- Kişisel ve toplumsal değerler (*Les valeurs personnelles et collectives*)
- Cumhuriyetçi Ulus kavramı (*Le sens républicain de la nation*) başlıklı iki konuya yer verilmektedir.

Öğretim programında yer alan bu konularla öğrencilerin bireysel değerlerin yanı sıra toplumsal değerleri de kazanması amaçlanmaktadır. Daha sonra cumhuriyetçi ulus kavramı ele alınarak hem cumhuriyet hem de ulus kavramıyla ilgili olarak bilgilenmeleri istenmektedir.

Her bireyin kendine yönelik ihtiyaçları olduğu gibi toplumunda genel ihtiyaçları ve bütün toplumu ilgilendiren genel menfaatleri olabilmektedir. Toplumun ihtiyaçlarını ve genel yararını gözetmek toplumsal gelişimi sağlayacak, toplumsal gelişimin sağlanması ise toplum içerisindeki bütün bireyleri olumlu etkileyecektir. Aksi takdirde toplumda yer alan bireylerin toplumsal çıkarları göz ardı ederek bireysel çıkarlarını ön planda tutmaları, genel problemlerin ortaya çıkmasına sebep olacaktır. Bu nedenle ülkeler bireysel çıkarlarla toplumsal çıkarları ayırt eden ve toplumsal çıkarları gözetken vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edinerek bu amaçlarını gerçekleştirmek için vatandaşlık eğitimine başvurmaktadır. Tablo 4.13’te görüldüğü gibi tema kapsamındaki beşinci kazanımın “*bireysel çıkarlarını toplumsal çıkarlardan ayırt etmek*” olarak düzenlenen bilişsel öğrenme alanına yönelik bir

kazanım olduğu görülmektedir. Ek 1’de görüldüğü gibi öğretim programında öğrencilerin, kendi bireysel çıkarlarını toplumsal çıkarlardan ayırt etmelerini amaçlayan bu kazanımı edinebilmeleri için:

- Bireysel yararların toplamından ayrı olarak genel yarar ve ulus (*La nation et l’intérêt général comme distinct de la somme des intérêts particuliers*)
- Ulusal veya uluslararası alanda bireysel ve toplumsal dayanışma (doğal afetler, riskler, nesiller arası) (*La solidarité individuelle et collective nationale ou internationale (catastrophes naturelles, risques, intergénérationnel)*) başlıklı konulara yer verilmektedir.

Öğretim programında kazanım doğrultusunda yer verilen konular ile öğrencilerin bireysel yarar ile toplumsal yararı ayırt etmeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin toplumsal yarar ile ulus kavramları arasındaki ilişkiyi kavramaları beklenmektedir. Toplumsal yararı gözetmenin, ulus olabilmenin ön koşullarından biri olduğu düşüncesi öğrencilere kavratılmak istenmektedir. Kazanım kapsamında bulunan bu konular ile toplumsal yararın ulusal alanda gözetileceği gibi uluslararası alanda da gözetilebileceği vurgulanmaktadır. Ulusal ve uluslararası alanda bireysel ve toplumsal dayanışmayı ele alan bu konularla öğrencilerin, doğal afetler gibi zor zamanlarda birlik ve beraberlik duygusuyla hareket etmenin önemini kavramaları ve bunu davranışa dönüştürmeleri hedeflenmektedir.

İnsanlar sorumlu bir şekilde seçim yapma becerisine sahip olmalı ve bu becerilerini uygulamaya dönüştürebilmelidirler. Çünkü her bireyin içerisinde yaşadığı topluma, insanlığa ve doğal çevreye karşı sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenle bir karar alındığı sırada topluma ve çevreye karşı olan sorumluluklar göz önünde bulundurulmalı; toplumsal düzenin, çevrenin ve sağlığın korunmasına yönelik olarak özen gösterilmelidir. Tablo 4.13 incelendiğinde temaya yönelik altıncı kazanımın “*sorumluluk duygusuyla seçim yapma becerisini uygulamak.*” olarak belirlendiği görülmektedir. Ek 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin seçimlerini sorumluluk duygusu ile yapmalarını amaçlayan duyuşsal öğrenme alanına yönelik bu kazanım kapsamında öğretim programında:

- Çevre ve sağlık alanında bireyin ve vatandaşın sorumluluğu (*La responsabilité de l’individu et du citoyen dans le domaine de l’environnement, de la santé*) başlıklı konuya yer verilmektedir.

Bu konu aracılığıyla öğrencilerin çevre ve sağlık alanındaki sorumluluklarını kavramaları ve günlük yaşamlarındaki seçimlerini bu sorumluluk duygusu ile yapmaları beklenmektedir.

Bireylerin en doğru kararları alabilmeleri için muhakeme yani yargılama becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Yargılama becerisi ise ancak eleştirel düşünce becerisi kullanılarak geliştirilebilmektedir. Bu nedenle yargılama becerisini geliştirmek ve uygulamak isteyen kişilerin eleştirel düşünceye sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca düşünce becerisinin geliştirilebilmesi için diğer bireylerin görüş ve düşüncelerinin dikkate alınıp muhakeme edilerek gerektiğinde onaylanması gerekmektedir. Tablo 4.13'te 3. evrenin, üçüncü temaya yönelik olarak belirlediği üçüncü amacın *“yargılama becerisini geliştirmek için eleştirel düşünme becerilerini kullanmak, bir konuşma, tartışma veya diyalog sırasında diğerlerini dinlemek ve bir bakış açısını onaylamak”* olarak oluşturulduğu görülmektedir. Muhakeme becerisini geliştirmeyi hedefleyen ve duyuşsal öğrenme alanına yönelik olan bu amaç ile öğrencilerin eleştirel düşünceye başvurmaları, diğerlerini dinleyerek doğru olduğunu düşündüğü farklı bakış açılarını onaylamaları beklenmektedir. Tema kapsamında olan on hedef kazanım ve davranışın son dört tanesi (7. 8. 9. ve 10. kazanımlar) bu amaca yönelik olarak oluşturulmuştur.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler bilginin daha hızlı ve daha kolay yayılmasını sağlamış ancak bu durum bilgi kirliliğini de beraberinde getirmiştir. İnsanların sağlıklı düşünebilmeleri, karar alabilmeleri ve muhakeme yapabilmeleri ise doğru bilgiye sahip olmaları ile ilgilidir. Bu nedenle bireylerin edindikleri bilgilerin ve bilgi kaynaklarının doğruluğu hakkında dikkatli olmaları gerekmektedir. Tablo 4.13 incelendiğinde tema kapsamında oluşturulan yedinci kazanımın *“titiz bir tutumla bilgilenmek, bir bilgi vericinin ve bir bilgi kaynağının doğruluğuna güven konusunda düşünmek, bilgi toplamak.”* olduğu görülmektedir. Bilişsel öğrenme alanına yönelik bu kazanım ile öğrencilerin doğru şekilde bilgi edinmelerinin, bilgi kaynaklarının doğruluğu konusunda dikkatli olmalarının ve bu doğrultuda bilgi toplamalarının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Ek 1'de görüldüğü gibi öğretim programında kazanım kapsamında işlenmesi gereken konu:

- Çeşitli ortamlardaki (hareketsiz veya hareketli simgeler, metinler, sesli belgeler, çevrimiçi ve çevrimdışı erişilebilirlik) bilgi öğelerini gözlemlemek, okumak, tanımlamak ve farklı kaynaklara verilecek olan güveni sorgulamak (*Observer, lire,*

identifier des éléments d'informations sur des supports variés (images fixes ou animées, textes, documents sonores, accessibles en ligne et hors ligne) et s'interroger sur la confiance à accorder à des sources différentes) şeklinde başlıklandırılmaktadır.

Ek 1'de görüldüğü gibi kazanım kapsamında ele alınan konuyla öğrencilerin, farklı ortamlardaki bilgi kaynaklarını gözlemlemeleri, bu kaynakları inceleyerek güvenilir olup olmadıklarını sorgulamaları amaçlanmaktadır.

Tema kapsamındaki sekizinci kazanımla öğrencilerin eleştirel yargılama becerisi kazanmaları amaçlanmaktadır. Tablo 4.13 incelendiğinde bu kazanımın “*bir bakış açısı ile ilgili olan ifadelerden gerçek olanlarını ayırt etmek*” biçiminde ifade edilen bilişsel öğrenme alanına yönelik bir kazanım olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilgi kaynaklarını sorgulamalarını ve eleştirel bir yargılama becerisi kazanmalarını amaçlayan bu kazanım kapsamında öğretim programı içeriğinde düzenlenen konu Ek 1'de görüldüğü gibi:

- Eleştirel yargılama beceresi: bilgi işlem ve medya eğitimi (*Le jugement critique: traitement de l'information et éducation aux médias*) olarak başlıklandırılmaktadır.

Sahip olunan duygu ve düşüncelerin diğer bireylere etkili bir biçimde ifade edilmesi her iki tarafın düşünce becerisini geliştirmekte ve kişisel gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bunun sağlanması için diyaloga ve grup tartışmalarına katılarak topluluk önünde konuşma gerekmektedir. Bu sayede birey dinleme, kendisini ifade etme ve farklı görüşlere açık olarak gerektiğinde onaylama becerisini geliştirecektir. Tablo 4.13'te temaya yönelik dokuzuncu kazanımın “*bir tartışmaya, müzakereye veya diyaloga katılmak: diğerlerinin önünde konuşmak, diğerlerini dinlemek, bir bakış açısını onaylamayı öğrenmek ve ifade etmek.*” olarak belirlendiği görülmektedir. Duyuşsal öğrenme alanında yer alan bu kazanımın öğrenciler tarafından edinilmesini sağlamak için öğretim programında Ek 1'de görüldüğü gibi:

- Grup tartışmasının kuralları (dinleme, birbirlerinin bakış açısına saygı gösterme, orta yolu bulma vb.) (*Les règles de la discussion en groupe (écoute, respect du point de vue de l'autre, recherche d'un accord, etc.)*)
- Bir müzakere bağlamında kişisel seçimleri gerekçelendirme (*La justification d'un choix personnel dans le cadre d'une argumentation*)

- Müzakereye yaklaşım (*Approche de l'argumentation*) başlıklı eğitim konularına yer verilmektedir.

Öğretim programında kazanım doğrultusunda yer alan konular incelendiğinde bu konular ile öğrencilerin tartışma kuralları olan dinleme, saygı gösterme ve ortak karara varma gibi davranışları kazanmalarının amaçlandığı görülmektedir. Öte yandan bu konularla öğrencilerin tartışma esnasında duygu, düşünce ve kararlarının nedenlerini ifade edebilme becerisi kazanarak tartışmaya ve müzakereye sıcak bakmaları hedeflenmektedir.

Tablo 4.13 incelendiğinde temaya yönelik son kazanımın “*Etik olarak ayırt etmenin geliştirilmesi*” olarak ifade edildiği görülmektedir. Duyuşsal öğrenme alanına yönelik bu kazanımla öğrencilerin doğrulanmış bilgi ile kişisel görüşün ayırımına varmaları, kendilerini kurgulanmış ortamlarla ilgili olarak ifade etmeleri, tartışma ortamında konunun ve değerlerin belirlenmesinde aktif olmaları ve belirlenen bu tercihleri tartışma prensiplerine uygun olarak konuşmaları amaçlanmaktadır. Ek 1’de görüldüğü gibi bu davranışların öğrenciler tarafından kazanılmasını sağlamak için öğretim programında konuların:

- Doğrulanmış bilgiler ve kişisel görüşler arasındaki ayırım (*La distinction entre savoirs vérifiés et opinions personnelles*)
- Kurgusal durumlarda tepkisini ifade etme: tartışma konusunun ve değerlerin belirlenmesi, tercihlerin kurallı biçimde tartışılması (*Réflexion à partir de situations fictionnelles: identification des valeurs en tension et discussion réglée sur les choix*) olarak adlandırıldığı görülmektedir.

Tablo 4.13’te yer alan 3. evrenin “*vatandaşlık kültürü oluşturmak*” başlıklı temasına yönelik açıklamalar incelendiğinde bu tema ile öğrencilerin içerisinde yaşadıkları gruplara ve topluma karşı bağlılık oluşturmalarının amaçlandığı görülmektedir. Söz konusu bu bağlılık öğrencilerin, okulda veya kuruluştaki toplumsal bir proje yürütmek amacıyla iş birliğine, okul hayatına ve eylemlere katılımlarına dayanmaktadır. Bu açıklamalarda öğrencilerin sınıf ve okul ortamına aktif katılım sağlayabilmeleri için gerekli ortamın oluşturulması önerilmektedir. Ahlak ve yurttaşlık eğitimi ile belirli günler ve haftalar arasındaki ilişkilendirmenin (eylem haftaları, anma günleri ve okul yarışmaları) öğretmenlere ve öğrencilere uygulama alanları sunacağı belirtilmektedir. Burada belirli gün ve haftalara vurgu yapılmaktadır. Açıklamalarda bu temayla öğrencilerin, zamanla

somut durumlarda bireysel çıkarları toplumsal çıkarlardan ayırt etmeyi öğrenmeleri gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca bu temada ayırt etme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin, medya ve bilgi eğitimine ve kurallı tartışmaya dayandığının altı çizilmektedir.

4.1.4.2. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programında 4. Evrenin İçeriğine İlişkin Bulgular

Fransa eğitim sisteminin 4. evresini ortaokul 2. 3. ve 4. sınıf seviyeleri oluşturmaktadır. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı içeriğinde 3. evrede olduğu gibi 4. evre içeriğinde de öncelikle tema ve tema doğrultusunda hazırlanan evre amaçlarına yer verilerek bu amaçlarla ilgili açıklamalar sunulmaktadır. Ardından evrenin amaçlarına yönelik olarak hazırlanan hedef kazanım ve davranışlar ile eğitim konularına yer verilmektedir. Bu bağlamda ilk olarak öğretim programının 4. evresine ait temalar Tablo 4.14’te belirtilmiştir.

Tablo 4.14. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Öğretim Programının 4. Evreye Ait Temaları

Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Öğretim Programı	
Evre	Tema
4. Evre	Diğerlerine Saygı Göstermek
	Cumhuriyetin Değerlerini Kazanmak ve Paylaşmak
	Vatandaşlık Kültürü Oluşturmak

Tablo 4.14’te ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında 4. evre için üç temanın yer aldığı bu temalardan ilkinin “*diğerlerine saygı göstermek*”, ikincisinin “*cumhuriyetin değerlerini kazanmak ve paylaşmak*” ve üçüncüsünün ise “*vatandaşlık kültürü oluşturmak*” olduğu görülmektedir. 4. evrede yer alan temaların içeriğine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla üç başlık halinde sunulmaktadır.

1. Diğerlerine Saygı Göstermek

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı içeriğinde 4. evrenin ilk teması “*diğerlerine saygı göstermek*” olarak adlandırılmaktadır. Tablo 4.15’te 4. evrenin temaya yönelik

amaçları, hedef kazanım ve davranışlar ile kazanımlara yönelik açıklamalar gösterilmektedir.

Tablo 4.15. 4. Evrenin “Diğerlerine Saygı Göstermek” Başlıklı Temasına İlişkin Bilgiler

Tema	Evrenin Temaya Yönelik Olarak Hedeflediği Amaçları	Hedef Kazanım ve Davranışlar
Diğerlerine Saygı Göstermek	Heyecanları ve duyguları açıklayarak bunlarla ilgili kalıp ifadeleri tanımlamak ve özümsemek, dinleme ve empati becerilerini geliştirmek	Saygı duymanın anlamını tanımlamak
		Kendini tanımak ve karar alabilmek
		Bir kimliğin öğelerini tanımlamak
		Bir birey için haklar ve görevler kavramını anlamak
		Bireysel özgürlüğe olan özlemin, başkalarının özgürlüğünü tanımayı gerektirdiğini kavramak.
	Diğerleriyle olan ilişkinin, insanın öz saygısının, kişinin bütünlüğünün bilincinde olmak, farklılıkları kabul edebilmek	Farklılıklara saygı göstererek bireyler arasındaki ilişkiyi saygı çerçevesinde kavramak
		Eşitsizliği ayrımcılıktan ayırmak ve yabancılaştırma biçimlerini kavramak
		Ayrımcılık biçimlerini tanımlamayı bilmek
		Bir toplumdaki bireylerin hakları ve görevleri kavramlarını anlamak
		Cumhuriyet değerlerini gerilime girilebileceği bir durumda savunmak
	Ahlaki yargıların geçerliliğine ilişkin bağları ve kriterleri nasıl tanımlayacağını, araştıracağını bilmek, gerekçeli bir tartışmada veya kurallı bir müzakerede kişinin yargılarını diğerlerinin yargılarıyla karşılaştırabilmek	Ahlaki duyguların sözlüğünü yapılandırma ve tanıma
		Tercihlerini ve eylemlerini açıklamayı, sorumluluklarının bilincinde olmayı bilmek
		Kişisel etiğin ve mesleki deontolojinin tanımlanmasını bilmek
	Herkesin haklarını ve sorumluluklarını tanımlayan bir çerçevede yasaların rolünü kavramak	Bir yasanın veya düzenlemenin rolünü tanımlamak ve anlamak
		Fransız Cumhuriyeti'nde bir yasanın başlıca oluşum aşamalarını tanımlamak
		Başlıca sosyal hakları tanımak
		Adaletin nasıl verildiğini ve hukukla ilişkisini kavramak
		Ulusal haklar ve uluslararası haklar

Açıklamalar

3. evrede duyguların ifadesi ve kalıp ifade biçimleri etrafında yapılan çalışmalar 4. evre boyunca da devam etmektedir. Dinleme ve empati kurma becerisi, öğretmen tarafından belirlenen kurallara göre derslerde ve etüt çalışmalarında uygulanmalıdır. Bu çalışmalar gerçek koşullarda devam eder, sadece duygu araştırması olarak görülemez. Karar vermenin tanımlanması ve anlaşılması ile kişinin söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alması, incelenen konuların sorgulanması veya sonuçların incelenmesi, döngü boyunca yapılması gerekenlerdir. Ahlaki yargılamanın uygulanması, işlenen konulara dayanmaktadır. Kişinin yargılarını diğerlerinininkiyle karşılaştırmak ve eleştirel düşünmenin yanı sıra ayırt etme becerilerini geliştirmek için de kurallı tartışmalara veya kurallı müzakerelere başvurulmalıdır.

Tablo 4.15'te Fransa'daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programı içeriğinde 4. evrenin, ilk temaya yönelik dört amacının olduğu ve bu amaçlardan ilkinin *“heyecanları ve duyguları açıklayarak bunlarla ilgili kalıp ifadeleri tanımlamak ve özümsemek, dinleme ve empati becerilerini geliştirmek”* olarak ifade edilen duyuşsal bir amaç olduğu görülmektedir. Tablo 4.15 incelendiğinde 4. evrenin temayla ilgili duyuşsal öğrenme alanına yönelik ikinci amacının *“diğerleriyle olan ilişkinin, insanın öz saygısının, kişinin bütünlüğünün bilincinde olmak, farklılıkları kabul edebilmek”* olduğu, duyuşsal öğrenme alanı doğrultusunda hazırlanmış olan üçüncü amacının da *“ahlaki yargıların geçerliliğine ilişkin bağları ve kriterleri nasıl tanımlayacağını, araştıracağını bilmek, gerekçeli bir tartışmada veya kurallı bir müzakerede kişinin yargılarını diğerlerinin yargılarıyla karşılaştırabilmek”* şeklinde belirtildiği tespit edilmektedir. Evrenin temayla ilgili son amacı ise *“herkesin haklarını ve sorumluluklarını tanımlayan bir çerçevede yasaların rolünü kavramak”* biçiminde ifade edilmekte olup bilişsel öğrenme alanına dâhil olmaktadır. Tablo 4.15'te görüldüğü gibi bu temanın amaçlarına yönelik olarak on sekiz hedef kazanım ve davranış yer almaktadır.

Duygu, düşünce ve heyecanların farkında olmak, bunları tanımlamak ve bu konu ile ilgili kalıp ifadelerin ne anlama geldiğini bilmek kişiler arasındaki iletişimi güçlendirdiği gibi kişisel gelişime de katkıda bulunmaktadır. Bunun yanı sıra kişinin diyalog veya tartışma sırasında iyi bir dinleyici olması onun duygu ve düşüncelerini zenginleştirmektedir. Ayrıca empati becerisi de sağlıklı bir iletişimin sağlanmasına yönelik temel unsurlardan birini oluşturmaktadır. Bireyin duygu, düşünce ve heyecanlarının bilincinde olarak bunları tanımlayabilmesi ve açıklayabilmesi kişiler arasındaki iletişime katkıda bulunduğu gibi kişinin kendisini tanımasını da sağlamaktadır. Kendisini tanıyan bireyler ise kimliğin öğelerini kavrayarak hak ve sorumlulukları hakkında daha bilinçli bir hal almaktadır. Tablo 4.15'te temaya yönelik ilk amacın *“heyecanları ve duyguları*

açıklayarak bunlarla ilgili kalıp ifadeleri tanımlamak ve özümsemek, dinleme ve empati becerilerini geliştirmek” olarak ifade edildiği görülmektedir. Duyuşsal öğrenme alanına yönelik olan bu amaç ile öğrencilerin farklı durumlarda sahip oldukları heyecanları ve duyguları ifade edebilmeleri, bu heyecan ve duyguları açıklamak için kullanılan kalıp ifadeleri tanımlamaları ve özümsemeleri, diyalog veya tartışma esnasında diğerlerini dinleme ve başkalarıyla empati yapabilmeleri açıklanmaktadır. Öğretim programı içeriğinde temaya yönelik olarak yer alan on sekiz kazanımın ilk dördü bu amaca yönelik olarak oluşturulmuştur.

Sağlıklı bir iletişimin ilk şartlarından biri olan “saygı” toplumsal sorunların en aza inmesini sağlamaktadır. Kişinin kendisine ve başkalarına saygı duyması hem bireysel hem de toplumsal gelişime katkı sunmaktadır. Tablo 4.15 incelendiğinde tema doğrultusundaki ilk kazanımın “*saygı duymanın anlamını tanımlamak*” biçiminde ifade edildiği görülmektedir. Bilişsel öğrenme alanı çerçevesinde olan bu kazanım ile öğrencilerin “saygı duyma” kavramının anlamını tanımlamaları hedeflenmektedir. Ek 1’de görüldüğü gibi hedeflenen bu beceri ve davranışın öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretim programı içeriğinde:

- Saygı kavramı (*La notion de respect*) başlıklı konuya yer verilmektedir.

Olası bir durumda doğru kararlar alınabilmesi için kişinin kendisini tanıması gerekmektedir. Ayrıca birey, her şeyden önce kendi özelliklerinin farkında olarak kendisini tanımalı ve problem durumunda karar alırken bu özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır. Fransa’daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında kişinin kendisi ve içerisinde yaşadığı toplum yararına kararlar alabilmesi ve aldığı kararları uygulayabilmesi hem bireyin kendisi hem de toplum için önemli bir etken olarak görülmektedir. Tablo 4.15 incelendiğinde temaya yönelik ikinci kazanımın “*kendini tanımak ve karar alabilmek*” olarak ifade edilen duuşsal öğrenme alanına yönelik bir kazanım olduğu görülmektedir. Ek 1’de görüldüğü gibi öğretim programı içeriğinde kazanım doğrultusunda yer alan konunun:

- Bağımlılık sorunuyla ilgili olarak yalnız veya grup içinde bireysel olarak karar alma, tehlikeye girme (konu; sağlık eğitimi, duygusal ve cinsel eğitim ile bağlantılıdır) (*La prise de décision individuelle, face ou dans un groupe par la question des addictions, la mise en danger (des liens sont possibles avec le*

parcours éducatif de santé et l'éducation affective et sexuelle) olarak ifade edildiği görülmektedir.

Öğretim programında kazanım ile ilgili olarak hazırlanan bu konu ile öğrencilerin sigara, alkol ve uyuşturucu gibi bağımlılıklarda karar alabilme becerileri kazandırılmak istenmektedir. Ayrıca öğrencilere sağlıkla, duygusallıkla ve cinsellikle ilgili problemlerin neler olduğu kavratılmak hedeflenmiştir. Öte yandan bu gibi problemlerde durumun farkına varmaları ve kendilerini tanımaları amaçlanmıştır. Öğretim programında öğretmenlere bu konuyu sağlık eğitimi, duygusal ve cinsel eğitim ile bağlantılı olarak işlemleri önerilmektedir.

Tablo 4.15'te tema kapsamındaki üçüncü kazanımın “*bir kimliğin öğelerini tanımlamak*” şeklinde ifade edilen bilişsel öğrenme alanına yönelik bir kazanım olduğu görülmektedir. Ek 1'de görüldüğü gibi öğretim programı içeriğinde söz konusu kazanım doğrultusunda yer alan konunun:

- Bireysel kimlik: dijital kimlik kapsamında yasal kimlik (*L'identité personnelle; l'identité légale, en incluant l'identité numérique*) olarak ifade edildiği görülmektedir.

Tema doğrultusunda öğretim programı içeriğinde yer alan dördüncü kazanımın Tablo 4.15'te görüldüğü gibi “*bir birey için haklar ve görevler kavramını anlamak*” olarak ifade edilmektedir. Bilişsel öğrenme alanına yönelik bu kazanımla bireysel açıdan bakıldığında hak ve görev kavramının ne anlama geldiği kavratılmak istenmektedir. Bu kazanım doğrultusunda öğretim programında önerilen konu Ek 1'de görüldüğü gibi:

- Bireysel sorumluluk ve yasal sorumluluk (*La responsabilité individuelle et la responsabilité légale*) olarak başlıklandırılmıştır.

Konu ile öğrencilerin bireysel sorumluluk ile yasal sorumluluk arasındaki farklar ile bireysel hak ve sorumlulukları anlamaları amaçlanmıştır.

Tablo 4.15'te Fransa'daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında, 4. evrenin birinci temaya yönelik ikinci amacının “*diğerleriyle olan ilişkinin, insanın öz saygısının ve kişinin bütünlüğünün bilincinde olmak, farklılıkları kabul edebilmek*” olarak belirtildiği görülmektedir. Evrenin temaya yönelik amacı ile öğrencilerin, sosyal ilişkilerinin ve öz saygı kavramının bilincinde olmaları istenmektedir. Bu amaç

kapsamında geleceğin yetişkin vatandaşları olacak gençlerin kişinin bütünlüğü hakkında bilinç sahibi olmaları ve bireysel farklılıkların normal olduğunu bilerek bu farklılıkları kabul etmeleri beklenmektedir. Tema kapsamında olan on sekiz hedef kazanım ve davranışın altı tanesi (5. 6. 7. 8. ve 9. kazanımlar) bu amaca yönelik olarak oluşturulmuştur.

Bireylerin bir arada sağlıklı ve mutlu bir şekilde yaşayabilmeleri birbirlerinin hak ve özgürlüklerine saygı duymaları ile yakından ilişkilidir. Kişisel özgürlükler kullanılırken diğer bireylerin hak ve özgürlüklerinin gözetilmesi toplumsal yaşamın önemli bir gerekliliği olarak görülmektedir. Bu nedenle bireysel özgürlüğün, diğerlerinin özgürlüğünü tanımayı ve bu özgürlüğe saygı duymayı gerektirdiği bilinmelidir. Tablo 4.15'te temaya yönelik kazanımlardan beşincisinin “*bireysel özgürlüğe olan özlemin, başkalarının özgürlüğünü tanımayı gerektirdiğini kavramak.*” şeklinde belirlenmiş bilişsel öğrenme alanına yönelik bir kazanım olduğu görülmektedir. Ek 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin, özgürlüklerini kullanırken başkalarının özgürlüğünü de tanımalarını ve gözetmelerini sağlamaya yönelik olan bu kazanım doğrultusunda öğretim programında:

- Öz saygı konusunda diğerlerini kendiyle eşit görme (*Autrui est égal à soi en dignité*) olarak ifade edilen eğitim konusu önerilmektedir.

Bu konu kapsamında öğrencilerin öz saygı ve özgürlük konusunda herkesin eşit olduğunu kavramaları amaçlanmaktadır.

Toplum, her biri farklı bireysel özelliklere sahip insanlardan oluşan bir yapılanmadır. Bu nedenle “farklılıklara saygı” kavramı toplumsal yaşam için önemli bir yere sahiptir. Çünkü farklılıkların kabul edilerek saygı duyulmadığı bir toplumda, insanların bu farklılıklarını rahatça yaşayabilmesi zorlaşabilmektedir. Bu nedenle toplumu oluşturan bireylerin farklılıklara saygı duyan vatandaşlar olarak yetişmeleri toplumsal huzurun korunması ve demokratik bir ortamın oluşturulması için gerekli görülmektedir. Fransa’daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında da farklılıklara saygı ile ilgili kazanımlara sıkça rastlanmaktadır. Bu kazanımlardan biri de Tablo 4.15’te görüldüğü gibi “*farklılıklara saygı göstererek bireyler arasındaki ilişkiyi saygı çerçevesinde kavramak*” şeklinde ifade edilen temaya yönelik altıncı kazanımdır. Duyuşsal öğrenme alanına yönelik olan bu kazanım ile öğrencilerin farklılıklara saygı göstermeleri hedeflenerek insanlar

arasındaki ilişkiyi saygı çerçevesinde kavramaları istenmektedir. Ek 1’de görüldüğü gibi öğretim programında kazanıma yönelik olarak önerilen eğitim konusu:

- Farklı ayrımcılık biçimleri: ırk, yahudi karşıtlığı, dini, yabancı düşmanlığı, cinsiyetçi, homofobi, transfobi vb. (*Les différentes formes de discrimination: raciales, antisémites, religieuses, xénophobes, sexistes, homophobes, transphobes, etc.*) olarak ifade edilmektedir.

Öğrencilerin farklılıklara saygı göstermelerini ve bireyler arasındaki ilişkileri saygı bağlamında kavramalarını amaçlayan kazanım için ele alınması önerilen eğitim konusunda, farklı ayrımcılık biçimleri ele alınmaktadır. Ele alınan bu ayrımcılık biçimleri: Irkçılık, Yahudi karşıtlığı, dini ayrımcılık, yabancı düşmanlığı, cinsiyetçilik, homofobi ve transfobi olarak sıralanmaktadır.

Tablo 4.15’te tema kapsamındaki yedinci hedef kazanım ve davranışın “*eşitsizliği ayrımcılıktan ayırmak ve yabancılaştırma biçimlerini kavramak*” olarak ifade edilen bilişsel öğrenme alanına yönelik bir kazanım olduğu görülmektedir. Öğrencilerin eşitsizlik ile ayrımcılık kelimelerinin farklı anlamlar içerdiğini kavramalarını amaçlayan bu kazanım ile aynı zamanda bu öğrencilerin yabancılaştırma biçimlerini kavramaları istenmektedir. Bu kazanım doğrultusunda ele alınması önerilen eğitim konusu ise Ek 1’de görüldüğü gibi öğretim programında:

- Okul ortamında, internet üzerinde ve sosyal ağlarda taciz konusu (*Le harcèlement en situation scolaire, sur Internet et les réseaux sociaux*) biçiminde ifade edilmektedir.

Kazanım kapsamında söz konusu bu konu ile öğrenciler taciz hakkında bilgilendirilmek istenmektedir. Ayrıca taciz olayının okul ortamında, internet üzerinde ve sosyal ağlarda olabileceği öğrencilere kavratılmak amaçlanmaktadır.

Temaya yönelik sekizinci kazanım da ayrımcılık ile ilgili olup bu kazanımla öğrencilerin ayrımcılık biçimlerinin nasıl tanımlanacağını bilmeleri istenmektedir. Bilişsel öğrenme alanında yer alan bu kazanım öğretim programında Tablo 4.15’te görüldüğü gibi “*ayrımcılık biçimlerini tanımlamayı bilmek*” olarak ifade edilmektedir. Ek 1’e göre kazanım doğrultusunda ele alınması önerilen konunun öğretim programında:

- Kişinin öz saygısı ve kişinin bütünlüğü. Hak savunucularının rolü (*La dignité humaine et l'intégrité de la personne. Le rôle du défenseur des droits*) biçiminde ifade edildiği görülmektedir.

Konu ile öz saygı ve kişinin bütünlüğü kavramları ele alınarak bu bağlamda hak savunucularının rolü incelenmektedir.

Kişi, bireysel olarak hak ve sorumluluklara sahip olabileceği gibi toplum içerisinde yaşaması sebebiyle toplumla ilgili olarak da birtakım hak ve sorumluluklara sahiptir. Belirli bir toplum içerisinde yaşayan bireylerin sahip olduğu hak ve sorumluluklar kendisini ilgilendirdiği gibi toplumsal yaşamı da doğrudan etkilemektedir. Aynı toplum içerisinde yaşayan bireylerin eşit derecede hak ve sorumluluk elde etmesi ayrımcılığın engellenmesi bağlamında toplumlar tarafından önemli görülmektedir. Her toplumda farklı farklı dini inançlara ve felsefi görüşlere sahip gruplar veya kişiler olabilmektedir. Toplum içerisinde yaşayan kişilerin hak ve sorumluluk elde etmesinde bu inanç ve felsefi görüşlerin dikkate alınması ayrımcılığın ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Buna yönelik olarak oluşabilecek herhangi bir ayrımcılığın önüne geçilebilmesi için “laiklik” kavramı toplumların çoğu tarafından önemli görülmektedir. Tablo 4.15’te tema kapsamında yer alan hedef kazanım ve davranışlardan dokuzuncusunun “*bir toplumdaki bireylerin hakları ve görevleri kavramlarını anlamak*” olarak ifade edilen bilişsel öğrenme alanına yönelik bir kazanım olduğu görülmektedir. Ek 1’de görüldüğü öğretim programında kazanım kapsamında ele alınması gereken konunun:

- Laik ilkesi, felsefi ve dini inançların açıklanması (*Le principe de laïcité et l'expression des convictions philosophiques et religieuses*) olarak ifade edildiği görülmektedir.

Konu ile öğrencilerin laiklik ilkesinin ne anlama geldiğini kavramaları, felsefi ve dini inançların nasıl açıklanacağını bilmeleri amaçlanmaktadır. Aynı zamanda toplumun üyesi olan bireylerin hak ve sorumluluklarının belirlenmesinde laikliğin rolünü ve etkisini kavramaları hedeflenmektedir.

Ülkeler kendi değerlerini özümsemiş vatandaşlar yetiştirmeyi kendi gelecekleri için önemli görmektedir. Aynı zamanda vatandaşların, gerektiğinde zor koşullar altında dahi olsa bile bu değerleri savunmaları beklenmektedir. Bu nedenle ülkeler eğitim sistemlerini özellikle de ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programlarını bu beklentiye

karşılayacak şekilde düzenleyebilmektedirler. Tablo 4.15'te Fransa'daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında 4. evrenin diğerlerine saygı göstermek başlıklı ilk teması kapsamında yer alan hedef davranış ve kazanımlardan onuncusunun “*cumhuriyet değerlerini gerilime girilebileceği bir durumda savunmak*” olarak ifade edildiği görülmektedir. Geleceğin yetişkin vatandaşları olacak olan genç nesillerin cumhuriyetin değerlerini her koşulda savunmalarını hedefleyen bu kazanım doğrultusunda ele alınması önerilen konunun Ek 1’de görüldüğü gibi öğretim programında:

- Cumhuriyetin değerlerinde gerilime neden olan durumlar (*Situations de mise en tension des valeurs de la République*) olarak ifade edildiği görülmektedir.

Toplum tarafından kabul gören ahlaki kurallar ve yargılar mevcut olmakla birlikte gelecek nesillerin de bu ahlaki ilkelere sahip olmaları beklenmektedir. Ancak toplumsal gelişimin sağlanabilmesi, eleştirel düşünceye sahip olan, doğru bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, sahip olduğu duygu ve düşünceleri başkalarınınkilerle karşılaştırarak süzgeçten geçirebilen bireylerin yetişmesine bağlıdır. Bireylerin sağlıklı ve doğru ahlaki yargılara sahip olabilmeleri, ahlaki kriterleri tanımlayabilme ve araştırabilme becerileri ile ilgilidir. Tablo 4.15'te 4. evrenin birinci temaya yönelik olarak belirlediği üçüncü amacın “ahlaki yargıların geçerliliğine ilişkin bağları ve kriterleri nasıl tanımlayacağını, araştıracağını bilmek, gerekçeli bir tartışmada veya kurallı bir müzakerede kişinin yargılarını diğerlerinin yargılarıyla karşılaştırabilmek” olarak belirlendiği görülmektedir. Tablo 4.15 incelendiğinde tema kapsamında yer alan kazanımlardan üçünün (11. 12. ve 13. hedef kazanım ve davranışlar) bu amaca yönelik olarak hazırlandığı anlaşılmaktadır.

İki İngiliz ahlakçı olan Shaftesbury ve Hutcheson tarafından ortaya konulan ahlaki duygu kavramı, iyi ile kötüyü değerlendirme konusunda insanda doğal olarak doğuştan bulunan duygu ve yargılama gücüdür (Altunışık, 2020, s. 37). Buna göre kişi karşılaştığı durumları iyi veya kötü olarak değerlendirirken bu değerlendirmeyi toplumunun ona öğrettiği ahlaki yargıların yanı sıra doğuştan sahip olduğu bu yetiye göre de yapmaktadır. Ancak bireyin bu yetisini kullanması, bu yetinin kendinde var olduğunu bilmesine ve bu yetiyi geliştirerek yapılandırmasına bağlıdır. Tablo 4.15'te tema kapsamındaki hedef kazanım ve davranışlardan on birincisinin “*ahlaki duyguların sözlüğünü yapılandırma ve tanıma*” olarak ifade edildiği görülmektedir. Bilişsel öğrenme alanında yer alan bu kazanım ile öğrencilerin ahlaki duygu terimini tanıyarak ahlaki duygularını

yapılandırmaları beklenmektedir. Ek 1’de görüldüğü gibi kazanım doğrultusunda ele alınması gereken konu öğretim programında:

- Sorular veya çeşitli desteklerle ahlaki duygularını açıklamak ve diğerlerinininkiyle karşılaştırmak (*Exprimer des sentiments moraux à partir de questionnements ou de supports variés et les confronter avec ceux des autres*) olarak belirtilmektedir.

Bu konu ile öğrencilerin sorularla veya başka yöntemlerle ahlaki duygularını açıklamaları ve diğerlerinininkilerle karşılaştırmaları amaçlanmaktadır.

Demokratik toplumlarda bireyler birtakım hak ve özgürlüklere sahip olmakla beraber bu bireylerin çeşitli sorumlulukları da bulunmaktadır. Bu nedenle bireyler tercihlerinde ve eylemlerinde her ne kadar özgür olsalar da bu tercihlerinin ve eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmeleri toplumsal yaşam için önemlidir. Tablo 4.15 incelendiğinde tema kapsamındaki on ikinci kazanımın “*tercihlerini ve eylemlerini açıklamayı, sorumluluklarının bilincinde olmayı bilmek*” olarak ifade edilen duyuşsal öğrenme alanında yer alan bir kazanım olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaptıkları tercihleri ve eylemleri açıklayabilmelerini hedefleyen bu kazanımla aynı zamanda sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirilmek amaçlanmaktadır. Ek 1’de görüldüğü gibi öğretim programında kazanım doğrultusunda ele alınması önerilen eğitim konusu:

- Çeşitli durumlarda failin ve tanığın rolü. Sessiz tanık nasıl suç ortağı olur (taciz, ayrımcılık), tehlikede olan bir kişiye yardım etmemek (*L’acteur et le rôle du témoin dans des situations diverses. Comment le témoin muet devient complice (harcèlement, discrimination), non-assistance à personne en danger*) olarak belirtilmektedir.

Bu konu ile öğrencilerin fail, mağdur ve tanık gibi kavramlar hakkında bilgilenmeleri istenmektedir. Bir suç durumunda tanığın sorumluluk üstlenmesinin öneminin öğrenciler tarafından kavranması beklenmektedir. Taciz ve ayrımcılık gibi olası bir suç durumunda tanığın sessiz kalmasının suça ortaklık etmek olduğu düşüncesi öğrencilere özümsetilmek istenmektedir. Konu ile aynı zamanda bireylerin, tehlikede olan bir kişiye yardım etmenin önemli bir sorumluluk olduğunu kavramaları amaçlanmaktadır.

Bireylerin etik davranışlar sergilemeleri toplumların hatta insanlığın geleceğini olumlu yönde etkilemektedir. Bireysel etik ve mesleki etik kavramları insan yaşamında uzun

süredir önemli yer tutan iki kavramdır. Tablo 4.15 incelendiğinde temaya yönelik on üçüncü kazanımın “*kişisel etiğin ve mesleki deontolojinin tanımlanmasını bilmek*” olarak belirtildiği görülmektedir. Bilişsel öğrenme alanında yer alan bu kazanım ile öğrencilerin bireysel etik ve mesleki etik kavramlarını bilmeleri amaçlanmaktadır. Ek 1’de görüldüğü gibi ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında kazanım doğrultusunda ele alınması gereken eğitim konusu:

- Doktorun, hâkimin karar alması (*Prise de décision du juge, du médecin*) olarak önerilmektedir.

Bu konu ile öğrencilerin doktorluk ve hâkimlik mesleğinden yola çıkarak bireysel ve mesleki etiği bilmeleri amaçlanmaktadır.

Yasalar bireylerin sahip olduğu bireysel hak ve özgürlüklerin yanı sıra sorumlulukları da düzenlemektedir. Bu açıdan bakıldığında yasalar toplumsal düzeni sağlayan önemli bir unsur olarak görülmektedir. Vatandaşların yasaların işlevini, önemini kavramaları toplum düzeninin sağlanması ve korunması bakımından gereklidir. Tablo 4.15’te Fransa ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında 4. evrenin temaya yönelik olarak belirlediği dördüncü amacın “*herkesin haklarını ve sorumluluklarını tanımlayan bir çerçevede yasaların rolünü kavramak*” biçiminde ifade edildiği görülmektedir. Bu amaç ile öğrencilerin yasaların hak ve sorumlulukları belirleyen bir rolünün olduğunu kavramaları amaçlanmaktadır. Tablo 4.15’te görüldüğü gibi tema kapsamındaki son beş kazanımın (14. 15. 16. 17. ve 18. kazanımlar) bu amaca yönelik olarak belirlendiği görülmektedir.

Yasalar ve diğer hukuki düzenlemeler, toplumsal yaşamın düzenlenmesi, korunması ve geliştirilmesi bakımından önemlidir. Bu nedenle vatandaşların yasaların ve diğer düzenlemelerin önemini kavramaları gerekmektedir. Tablo 4.15 incelendiğinde tema kapsamındaki on dördüncü kazanımın “*bir yasanın veya düzenlemenin rolünü tanımlamak ve anlamak*” olarak ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerin yasaların ve diğer hukuki düzenlemelerin rolünü tanımlamalarını ve kavramalarını amaçlayan bu kazanım doğrultusunda ele alınması önerilen konuların Ek 1’de görüldüğü gibi öğretim programı içeriğinde:

- Özgürlük, Fransız hukukunda ilk ilke ve hukukun korunmasındaki rolü (*La liberté, principe premier dans le droit français et le rôle de protection de la loi*)

- Kurumun kurallarını düzenleyen değerler ve ilkeler ile eğitim hayatını düzenleyen metinler (*Les valeurs et les principes qui régissent le règlement de l'établissement et les textes qui organisent la vie éducative*) olarak sıralandığı görülmektedir.

Bu konular ile özgürlük ilkesinin, Fransız hukukundaki öneminin ve hukukun korunmasındaki rolünün öğrenciler tarafından kavranması hedeflenmektedir. Ayrıca bu konular ile kurumun kurallarını düzenleyen değerleri, ilkeleri ve eğitim hayatını düzenleyen metinleri öğrencilerin anlamaları istenmektedir.

Tablo 4.15 incelendiğinde tema kapsamındaki on beşinci kazanımın “*Fransız Cumhuriyeti'nde bir yasanın başlıca oluşum aşamalarını tanımlamak*” biçiminde ifade edilen bilişsel öğrenme alanına yönelik bir kazanım olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir yasanın meydana gelme aşamalarını kavramalarını amaçlayan bu kazanım doğrultusunda ele alınması önerilen konu Ek 1’de görüldüğü gibi öğretim programında:

- Yasa Önerisi: ahlaki veya toplumsal değerlerin edinimi ve aktarılması, etik yasalara örnek, evlat edinme (*De la proposition à la loi: exemple de lois éthiques, morales ou sociétales dans leur contexte de construction et d'adoption*) biçiminde ifade edilmektedir.

Tema kapsamındaki on altıncı kazanım Tablo 4.15’te görüldüğü gibi “*başlıca sosyal hakları tanımak*” olarak belirtilmektedir. Öğrencilerin temel sosyal haklarla ilgili bilinçlenmelerini amaçlayan bu kazanım doğrultusunda değinilmesi gereken eğitim konuları Ek 1’de görüldüğü gibi öğretim programında:

- Mülkiyet hakkına saygı (*Le respect du droit de propriété*)
- Sosyal risklere karşı korunma, çalışma ve grev hakkı, sendika özgürlüğü (*La protection contre les risques sociaux, le droit du travail, le droit de grève, la liberté syndicale*) olarak sıralanmaktadır.

Bu konular ile öğrencilerin mülkiyet hakkını kavramaları ve bu hakka saygı duymaları hedeflenmektedir. Ayrıca sosyal hak arayışının hukuki yollardan nasıl yapılacağı bu konular ile kavratılmak istenmektedir. Konular ile sosyal risklere karşı nasıl korunacağı, çalışma ve grev hakkının önemi, sendika özgürlüğü gibi kavramlar ele alınmaktadır.

Tablo 4.15'te tema kapsamındaki on yedinci kazanımın “*adaletin nasıl verildiğini ve hukukla ilişkisini kavramak*” biçiminde ifade edilen bilişsel öğrenme alanına yönelik bir kazanım olduğu görülmektedir. Bu kazanım ile adalet kavramının ne anlama geldiği, adaletin nasıl sağlanacağı ve adaletin sağlanmasında hukukun rolünün ne olduğu geleceğin yetişkin vatandaşları olacak olan öğrencilere kavratılmak amaçlanmaktadır. Ek 1’de görüldüğü gibi ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında kazanım kapsamında ele alınması gereken eğitim konularının:

- Hak ve içtihat, Adaletin unsurları (*Le droit et la jurisprudence, les acteurs de la justice*)
- Küçüklerin adalet örneği (*Exemple de la justice des mineurs*) olarak sıralandığı görülmektedir.

Öğretim programında yer alan bu konularda hak ve içtihat kavramları ile adaletin unsurları ele alınmaktadır. Ayrıca çocuklardan yola çıkılarak bir adalet örneği sunulmaktadır.

Tablo 4.15'te tema kapsamındaki son hedef kazanım ve davranış olan on sekizinci kazanımın “*ulusal haklar ve uluslararası haklar*” olarak ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerin ulusal ve uluslararası haklar konusunda bilgilenmelerini amaçlayan bu kazanım doğrultusunda önerilen eğitim konusu Ek 1’de görüldüğü gibi öğretim programında:

- Ulusal hukuk ve uluslararası hukuk, uluslararası antlaşmalar (*Droit national et droit international, les traités internationaux*) olarak ifade edilmektedir.

Tablo 4.15'te 4. evrenin birinci temasına yönelik açıklamalar incelendiğinde 3. evrede duyguların ifadesi ve kalıp ifade biçimleri etrafında yapılan çalışmaların 4. evre boyunca devam ettiği görülmektedir. Dinleme ve empati kurma becerilerinin, öğretmen tarafından belirlenen kurallar doğrultusunda derslerde ve etütlerde uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır. Karar vermenin tanımlanması ve anlaşılması, kişinin söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alması, incelenen konuların sorgulanması ve sonuçların incelenmesi döngü boyunca yapılması gerekenler olarak belirtilmektedir. 4. evrenin bu temasında ahlaki yargılanmanın uygulanması ve işlenen konulara dayandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin yargılarını diğerlerinininkiyle karşılaştırmak ve eleştirel

düşünmenin yanı sıra ayırt etme becerilerini geliştirmek için de kurallı tartışmalara veya kurallı müzakerelere başvurulması gerektiği ifade edilmektedir.

2. Cumhuriyetin Değerlerini Kazanmak ve Paylaşmak

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı içeriğinde 4. evrenin ikinci teması “Cumhuriyetin değerlerini kazanmak ve paylaşmak” başlıklı temadır. Tablo 4.16’da 4. evrenin temaya yönelik amaçları, hedef kazanım ve davranışlar ile kazanımlara yönelik açıklamalar gösterilmektedir.

Tablo 4.16. 4. Evrenin “Cumhuriyetin Değerlerini Kazanmak” Başlıklı Temasına İlişkin Bilgiler

Tema	Evrenin Temaya Yönelik Olarak Hedeflediği Amaçları	Hedef Kazanım ve Davranışlar
Cumhuriyetin Değerlerini Kazanmak ve Paylaşmak	Fransız Vatandaşlığı ve Avrupa Vatandaşlığı İlkelerini, Değer ve Sembollerini Bilmek	Fransa Cumhuriyeti’nin ve Avrupa Birliği’nin sembollerini ve simgelerini tanımak
		Fransa Cumhuriyeti’nin değerlerini ve ilkelerini bilmek
		Kişinin temel özgürlükleri ve temel haklarını tanımak ve tanımlamak
		Eşitliğin farklı boyutlarını açıklamak
		Laiklik rollerini kavramak
	Demokratik Toplulukların Temel İlkelerini Kavrayabilmek	İnsan Hakları Evrensel beyannamesinin temel unsurlarını tanımlamak
		Özgürlüklerin tanınmasının demokrasinin temeli olduğunu anlamak
		Vatandaşın kendisini ifade etme yöntemlerini tanımak
	Demokratik Bir Devletin Temel Özelliklerini Tanımak	Demokratik siyasi rejimlerde demokratik bir devletin ilkelerini ve onların ifadelerini tanımlar
		Bir demokrasiyi tanımayı ve tanımlamayı bilmek
		Bir devletin (egemen işlevleri ile beraber) ve hukuk devletinin ne olduğunu anlamak
		Cumhuriyet değerlerinin gerilime girebileceğini anlamak
		Ulus kavramını ve öğelerini tanımlamak ve kavramak
		Vatandaşlık, sosyal, kültürel, dini bağlara olan duygu çeşitliliğini kavramak

Açıklamalar

4. evrede, Cumhuriyetin değer ve ilkeleri ile ilgili bilgiler derinleştirilir: Öğrenci diğerlerinin maruz bırakıldığı gerçek duruma nasıl tepki vereceğini bilir. Öğrenci ulus kavramının ve bağlılıkların çeşitliliğini ele alırken, devletin eylemlerini nasıl yapılandırabileceğini tartışır. Tüm evre boyunca vatandaşların kendilerini farklı biçimlerde ifade edebilecekleri ele alınır.

Tablo 4.16’da Fransa’daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programı içeriğinde 4. evrenin, ikinci temaya yönelik üç amacının olduğu ve bu amaçlardan ilkinin “*Fransız vatandaşlığı ve Avrupa vatandaşlığı ilkelerini, değer ve sembollerini bilmek*” biçiminde ifade edilen duyuşsal öğrenme alanına yönelik bir amaç olduğu görülmektedir. Tablo 4.16 incelendiğinde 4. evrenin temayla ilgili bilişsel öğrenme alanına yönelik ikinci amacının “*demokratik toplumların temel ilkelerini kavrayabilmek*” olduğu tespit edilmektedir. Bilişsel öğrenme alanı doğrultusunda hazırlanmış olan üçüncü amacının da “*demokratik bir devletin temel özelliklerini tanımak*” olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4.16’da görüldüğü gibi bu temanın amaçlarına yönelik olarak on dört hedef kazanım ve davranış yer almaktadır.

Ülkeler kendi vatandaşlarının sahip oldukları vatandaşlığa özgü ilke, değer ve sembollerini bilmelerini önemsemekte ve vatandaşlarına bu doğrultuda bir vatandaşlık eğitimi vermektedirler. Fransa’daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programı da bu doğrultuda düzenlenmiştir. Avrupa Birliği kuruluşundan itibaren Avrupa vatandaşı yetiştirmeyi amaç edinmiş ve üye ülkeler bu amaç doğrultusunda düzenleme ve çalışmalar yapmışlardır. Bu nedenle Avrupa Birliği üyesi olan Fransa, vatandaşlarına hem Fransız vatandaşlığının hem de Avrupa Birliği vatandaşlığının ilke, değer ve sembollerini öğretmek için ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında bu konuya yönelik amaca yer vermiştir. Tablo 4.16 incelendiğinde 4. evrenin ikinci tema doğrultusundaki ilk amacının “*Fransız vatandaşlığı ve Avrupa vatandaşlığı ilkelerini, değer ve sembollerini bilmek*” olarak ifade edilen bilişsel öğrenme alanına yönelik bir amaç olduğu görülmektedir. Bu amaçla öğrencilerin hem Fransız vatandaşlığının hem de Avrupa vatandaşlığının ilkelerini, değerlerini ve sembollerini bilmelerini sağlamak istenmektedir. Öğretim programı içeriğinde temaya yönelik olarak yer alan on sekiz kazanımın ilk beşi bu amaca yönelik olarak oluşturulmuştur.

Tablo 4.16 incelendiğinde tema doğrultusundaki ilk kazanımın “*Fransa Cumhuriyeti’nin ve Avrupa Birliği’nin sembollerini ve simgelerini tanımak*” biçiminde ifade edildiği görülmektedir. Bilişsel öğrenme alanına yönelik bu kazanım ile öğrencilerin

Fransa Cumhuriyeti'nin ve Avrupa Birliği'nin sembollerini ve simgelerini bilmeleri amaçlanmaktadır. Ek 1 incelendiğinde öğretim programında kazanımla ilgili olarak ele alınması gereken konuların:

- Fransız vatandaşlığı ve Avrupa vatandaşlığı: ilkeler, değerler, semboller (*La citoyenneté française et la citoyenneté européenne: principes, valeurs, symboles*)
- Bayrak, milli marş, milli bayramlar, anıtlar, Fransız dili (*Le drapeau, l'hymne national, la fête nationale, les monuments, la langue française*)
- Bayrak, Avrupa marşı, 9 Mayıs günü (*Le drapeau, l'hymne européen, la journée du 9 mai*) olarak sıralandığı görülmektedir.

Bu konular ile Fransa vatandaşlığı ve Avrupa vatandaşlığı kavramları ele alınarak bu vatandaşlıklara yönelik ilkeler, değerler ve semboller incelenmektedir. Ayrıca Fransız vatandaşlığı ilke değer ve sembolleri olan bayrak, milli marş, milli bayramlar, anıtlar ve Fransızca dili eğitim konuları kapsamında yerini almaktadır. Aynı şekilde Avrupa vatandaşlığı ilke, değer ve sembolleri olan bayrak, Avrupa marşı ve 9 Mayıs günü kazanım doğrultusunda işlenmesi önerilen eğitim konuları arasında bulunmaktadır.

Her bireyin vatandaşı olduğu ülkenin değerlerini ve ilkelerini bilmesi genel olarak beklenmekte ve bu iyi bir vatandaş olmanın ön koşullarından biri olarak görülmektedir. Tablo 4.16 incelendiğinde tema kapsamındaki ikinci kazanımın bilişsel öğrenme alanına yönelik olarak hazırlandığı ve “*Fransa Cumhuriyeti'nin değerlerini ve ilkelerini bilmek*” biçiminde ifade edildiği görülmektedir. Ek 1 incelendiğinde öğretim programında kazanım ile ilgili herhangi bir eğitim konusunun önerilmediği görülmektedir.

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi tema kapsamındaki üçüncü hedef kazanım ve davranış “*kişinin temel özgürlükleri ve temel haklarını tanımak ve tanımlamak*” olarak ifade edilmektedir. Bilişsel öğrenme alanında yer alan bu kazanım ile öğrencilerin temel özgürlükler ile temel insan haklarını tanımaları ve tanımlamaları hedeflenmektedir. Ek 1 incelendiğinde kazanımla ilgili olarak ele alınması önerilen konunun öğretim programında:

- Vicdan, ifade, örgütlenme ve basın özgürlüğü (*Les libertés de conscience, d'expression, d'association, de presse*) olarak belirtildiği görülmektedir.

Öğrencilerin temel özgürlükler ve temel insan hakları arasında yer almakta olan vicdan, ifade, örgütlenme ve basın özgürlüğünü tanımaları ve tanımlamaları beklenmektedir. Bu

konulardan yola çıkılarak temel özgürlükleri ve temel insan haklarını tanımaları ve tanımlamaları istenmektedir.

“Eşitliğin farklı boyutlarını açıklamak” olarak ifade edilen ve bilişsel öğrenme alanına yönelik olarak oluşturulan bu kazanım ise Tablo 4.16’da görüldüğü gibi tema kapsamındaki kazanımlardan dördüncüsünü oluşturmaktadır. Ek 1 incelendiğinde kazanım doğrultusunda ele alınması önerilen eğitim konularının öğretim programında:

- Özgürlük arzusu hakkında edebi ve sanatsal ifadeler, tarihi bilgiler (*Les expressions littéraires et artistiques, connaissance historique de l’aspiration à la liberté*)
- Eşitlik, ayrımcılık yapmama, kız-erkek eşitliği (*L’égalité, la non-discrimination, l’égalité fille-garçon*) olarak sıralandığı görülmektedir.

Öğrencilerin eşitlik kavramının farklı boyutlarını açıklamaları amacıyla bu konularda, özgürlük arzusu ile ilgili edebi ve sanatsal ifadeler ile tarihi bilgiler ele alınmaktadır. Ayrıca eşitlik kavramı ve ayrımcılık yapmama kız-erkek eşitliği üzerinden anlatılmak istenmektedir.

Laiklik, bireylerin dini ve felsefi inançlarını özgürce yaşayacakları bir ortam sunarak bu bireylere yönelik yapılacak herhangi bir ayrımcılığın önüne geçmektedir. Bu bağlamda laiklik kavramının ne anlama geldiğinin ve işlevlerinin neler olduğunun vatandaşlar tarafından bilinmesi laikliği ilke edinen ülkeler tarafından önemli görülebilmektedir. Tablo 4.16 incelendiğinde temanın beşinci hedef kazanım ve davranışının “laikliğin rollerini kavramak” olarak ifade edildiği ve bilişsel öğrenme alanına yönelik olduğu görülmektedir. Kazanım doğrultusunda ele alınması gereken eğitim konuları öğretim programında Ek 1’de görüldüğü gibi:

- Laiklik ilkeleri: vicdan özgürlüğü ve vatandaş eşitliği (*Les principes de la laïcité: liberté de conscience et égalité des citoyens*)
- Eğitim kanunları - 1905 Kanunu - 2004 Kanunu. (*Les lois scolaires – la loi de 1905 – la loi de 2004*) biçiminde sıralanmaktadır.

Bu konular ile öğrencilerin laikliğin ne anlama geldiğini kavramaları ve laikliğin ilkeleri olan vicdan özgürlüğü ile vatandaş eşitliğini özümsemeleri beklenmektedir. Ayrıca bu konular ile eğitimin laikleşmesindeki önemli iki aşama olan 1905 Kanunu ve 2004 Kanunu öğrencilere kavratılmak amaçlanmaktadır.

Bir toplumun demokratik olarak nitelendirilebilmesi için o toplumun birtakım ilkelere sahip olması ve toplumsal yaşamın bu ilkeler doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle demokratik toplumların sahip olduğu birtakım temel ilkeler bulunmaktadır. Tablo 4.16 incelendiğinde 4. evrenin temaya yönelik olarak belirlediği ikinci amacın “*demokratik toplumların temel ilkelerini kavrayabilmek*” biçiminde ifade edildiği ve bilişsel öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Tablo 4.16’da tema kapsamında yer alan kazanımlardan üçünün (6. 7. ve 8. hedef kazanım ve davranışlar) bu amaca yönelik olarak hazırlandığı belirtilmektedir.

Tablo 4.16 incelendiğinde tema kapsamındaki altıncı hedef kazanım ve davranışın “*İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nin temel unsurlarını tanımlamak*” olarak ifade edilen bilişsel öğrenme alanına yönelik bir kazanım olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile ilgili olarak bilgi sahibi olmalarını amaçlayan bu kazanım kapsamında ele alınması önerilen eğitim konularının Ek 1’de görüldüğü gibi öğretim programında:

- Farklı insan hakları beyannameleri (*Les différentes déclarations des Droits de l’homme*)
- Çocuğun hukuki statüsü (*Le statut juridique de l’enfant*) olarak sıralanmaktadır.

Bu konularda insan hakları konusunda yapılan uluslararası çalışmalar incelenmekte ve çocukların hukuksal açıdan statüsü ile uluslararası hukuktaki hakları konu edinmektedir.

Tablo 4.16’da temanın yedinci hedef davranış ve kazanımının “*özgürlüklerin tanınmasının demokrasinin temeli olduğunu anlamak*” biçiminde ifade edilerek bilişsel öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Bu kazanım ile öğrencilerin, özgürlüğün demokrasi için olmazsa olmaz bir unsur olduğunu ve demokrasinin temel dayanağını oluşturduğunu anlamaları amaçlanmaktadır. Ek 1 incelendiğinde kazanım kapsamında ele alınması önerilen konuların öğretim programında:

- İfade özgürlüğü ve basın özgürlüğü üzerinde çalışmak (*Travailler sur la liberté de la presse et la liberté d’expression*)
- Basın özgürlüğünün zorluklarını ele almak (*Aborder les enjeux de la liberté de la presse*)

- Medyanın sosyal ve politik yaşamdaki yeri ve çeşitliliği üzerine bir düşünce yürütmek (*Mener une réflexion sur la place et la diversité des médias dans la vie sociale et politique*) biçiminde düzenlendiği görülmektedir.

Bu konularla öğrencilerin ifade özgürlüğü ve basın özgürlüğünü kavramaları, buna yönelik etkinlikler yaparak bu özgürlüğün demokrasinin temel özgürlükleri arasında yer aldığını özümsemeleri amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra basın özgürlüğünün güçlükleri hakkında bilgilenmeleri istenmektedir. Ayrıca konular ile medyanın, sosyal ve politik yaşam üzerindeki etkileri konusunda öğrencilerin bilinçlenmeleri beklenmektedir. Kazanım kapsamındaki bu konularla özgürlüklerin tanınmasının demokrasinin temeli olduğu düşüncesi öğrencilere kavratılmaya çalışılmaktadır.

Demokrasi ile yönetilen ülkelerde vatandaşlar kendilerini yönetimlere karşı çeşitli biçimlerde ifade edebilmektedirler. Bireylerin kendilerini en etkili şekilde ifade etme biçimlerinden bir tanesi seçimlerde ve referandumlarda kullandıkları oylardır. Vatandaşların kendilerini ifade edebilecekleri bir diğer yöntem de grev ve miting gibi toplu eylemlerdir. Bunun yanı sıra sosyal ağlar ve dernekler de demokratik ülkelerde vatandaşların kendilerini ifade etme biçimi olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında vatandaşların kendilerini ifade edebilme yöntemleri hakkında bilinçli olmaları demokrasinin, insan haklarının korunması ve geliştirilmesi bakımından önemlidir. Tablo 4.16 incelendiğinde tema kapsamındaki hedef kazanım ve davranışlardan sekizincisinin “*vatandaşın kendisini ifade etme yöntemlerini tanımak*” olarak ifade edilen bilişsel öğrenme alanına yönelik bir kazanım olduğu görülmektedir. Ek 1’de görüldüğü gibi öğretim programında kazanım doğrultusunda ele alınması önerilen eğitim konusu:

- Vatandaşın kendini farklı boyutlarda ifade etmesinin boyutlarını ele alması: oy kullanma, gerginlik ifadeleri, sosyal ağlar, dernekler (*Aborder les différentes dimensions de l’expression du citoyen: vote, expression des tensions, réseaux sociaux, association*) olarak yer almaktadır.

Tablo 4.16 incelendiğinde 4. evrenin temaya yönelik olarak belirlediği üçüncü amacının “*demokratik bir devletin temel özelliklerini tanımak*” biçiminde ifade edildiği görülmektedir. Bilişsel öğrenme alanı kapsamında yer alan bu amaç ile öğrencilerin demokratik bir devletin temel özelliklerinin neler olduğunu bilmeleri ve tanımaları istenmektedir. Tablo 4.16’da tema kapsamındaki hedef davranış ve kazanımlardan altı

tanısının (9. 10. 11. 12. 13. ve 14. hedef kazanım ve davranışlar) bu amaca yönelik olarak hazırlandığı görülmektedir.

Temadaki dokuzuncu hedef kazanım ve davranış Tablo 4.16’da görüldüğü gibi “*demokratik siyasi rejimlerde demokratik bir devletin ilkelerini ve onların ifadelerini tanımlar*” olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin demokratik bir devletin temel ilkelerini kavramalarını amaçlayan bu kazanım bilişsel öğrenme alanında yer almakla birlikte Ek 1 incelendiğinde kazanım kapsamında ele alınması önerilen eğitim konularının öğretim programında:

- Bir ülkenin vatandaşlarının ve yaşayanlarının haklarını ve özgürlüklerini tanımlayan, koruyan bir anayasanın varlığı ve kurumların düzenlenmesi (*L’existence d’une Constitution qui définit et protège les droits et les libertés des citoyens et habitants d’un pays ainsi que l’organisation des institutions*)
- Beşinci Cumhuriyet kurumlarının incelemesine değinmek (*S’appuyer sur l’étude des institutions de la Ve République*) olarak sıralandığı görülmektedir.

Bu konular ile öğrencilerin anayasanın varlığını kavrayarak anayasanın, bireylerin haklarını ve özgürlüklerini tanımlama ve koruma rolünü anlamaları sağlanmak istenmektedir. Ayrıca demokratik bir ülkede hak ve özgürlüklerin oluşumunda, korunmasında etkili olan devlet kurumları ile ilgili olarak öğrencilerin bilgilendirilmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda Beşinci Cumhuriyet’in kurumlarının ele alınması istenmektedir.

Sürdürülebilir bir demokrasi için vatandaşların demokrasi hakkında donanımlı olmaları ve demokrasiyi özümsemeleri gerekmektedir. Demokrasinin ne anlama geldiğini tam olarak kavrayamayan bireyler demokratik bir toplum düzeninin oluşumuna ve bu düzenin korunmasına yeterli katkıyı sunamayabilir ve hatta bu durumu sekteye uğratabilirler. Bu nedenle gelecekte toplum içerisinde aktif rol üstlenecek olan öğrencilerin demokrasinin ne anlama geldiğini bilmeleri gerektiği söylenebilir. Tablo 4.16 incelendiğinde tema kapsamındaki onuncu hedef kazanım ve davranışın “*bir demokrasiyi tanımayı ve tanımlamayı bilmek*” olarak belirtildiği görülmektedir. Öğrencilerin demokrasiyi tanımlarını ve tanımlamalarını sağlamaya yönelik olan bu hedef kazanım ve davranış kapsamında ele alınması önerilen eğitim konuları Ek 1’de görüldüğü gibi öğretim programında:

- İfade özgürlüğü ve siyasi çoğulculuk biçimiyle demokratik çoğulculuğu anlamak ve demokratik ifade biçimlerinin tanımlamak (*Identification des formes de l'expression démocratique pour comprendre le pluralisme démocratique par la liberté de l'expression et le pluralisme politique*)
- Karar alma ve çoğunluk kuralına saygı gösterme (*La prise de décision et le respect de la règle majoritaire*)
- Danışma ve halka danışma yöntemleri: Katılımcı demokraside oy kullanma (*La consultation et les modalités de consultation du peuple: du vote à la démocratie participative*) şeklinde sıralanmaktadır.

Öğretim programı içeriğinde yer almakta olan ifade özgürlüğü, demokratik çoğulculuk, demokratik ifade biçimleri, çoğunluk kuralına saygı, halkın görüşüne başvurma gibi konular aracılığıyla öğrencilerin demokrasiyi tanımaları ve tanımlamaları beklenmektedir.

Bireylerin “devlet” ve “hukuk devleti” gibi kavramların ne anlama geldiğini bilmeleri bilinçli vatandaş olmanın ön koşullarından biri olarak görülmektedir. Ayrıca devletler genellikle vatandaşların “devlet” kavramının ne anlama geldiğini kavramaları, bu kavramı özümseyerek benimsemeleri ve devletin işlevlerini anlamaları için çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Tablo 4.16 incelendiğinde tema kapsamındaki on birinci hedef kazanım ve davranışın “*bir devletin (egemen işlevleri ile beraber) ve hukuk devletinin ne olduğunu anlamak*” biçiminde ifade edildiği görülmektedir. Ek 1’de görüldüğü gibi ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında bilişsel öğrenme alanında yer almakta olan bu hedef kazanım ve davranış doğrultusunda ele alınması önerilen eğitim konuları:

- Egemen işlevler: Savunma, diplomasi, adalet, polis ve vergilendirme (*Les fonctions régaliennes: Défense, diplomatie, justice, police et fiscalité*)
- Devletin yetkileri: Âdemi merkeziyetçilik, yerel özerklik (*Le fonctionnement de l'État: Décentralisation, déconcentration*) olarak adlandırılmaktadır.

Öğrencilerin bir devletin ne anlama geldiğini, devletin egemen işlevlerini ve hukuk devletinin manasını kavramaları amacıyla bu başlıklar altında devletin egemen işlevleri olan savunma, diplomasi, adalet, polis ve vergilendirme gibi konuların öğrencilere öğretilmesi beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin özümsemeleri beklenen bir diğer konu da devletin yetkileri olan âdemi merkeziyetçilik ve yerel özerkliktir.

Tablo 4.16 incelendiğinde tema dâhilindeki bilişsel öğrenme alanına yönelik on ikinci hedef kazanım ve davranışın “*Cumhuriyet değerlerinin gerilime girebileceğini anlamak*” biçiminde ifade edildiği görülmektedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında kazanım doğrultusunda ele alınması önerilen eğitim konusu Ek 1’de görüldüğü gibi:

- Özgürlük ve eşitlik arasındaki gerilimleri örneklerden yola çıkarak anlamak (*Comprendre à partir d'exemples les tensions entre la liberté et l'égalité*) olarak adlandırılmaktadır.

Bu konu ile öğrencilerin cumhuriyetin değerlerinin bazen gerilim konusu olabileceğini kavramaları, cumhuriyetin iki değeri olan özgürlük ve eşitlik özelinde sağlanmak amaçlanmıştır.

Bir millete mensup olan bireylerin “ulus” kavramının anlamını bilmeleri ve bu kavramı özümsemeleri kendilerini o ulusa ait hissetmeleri bakımından önemli bir aşama olarak görülmektedir. Bu nedenle milletler genellikle gelecek nesillere ulus kavramının anlamını, öğelerini ve yapısını kavratma amacı gütmektedir. Tablo 4.16 incelendiğinde tema kapsamındaki on üçüncü hedef kazanım ve davranışın “*ulus kavramını ve öğelerini tanımlamak, kavramak*” olarak ifade edildiği tespit edilmektedir. Öğrencilerin bu kazanımı edinebilmeleri amacıyla ele alınması önerilen eğitim konuları öğretim programı içeriğinde Ek 1’de görüldüğü gibi:

- Ulus tanımının öğelerini ve yapısını anlamak (*Faire saisir la composante de la définition de la nation, sa construction*)
- Devlet düzeyinde aidiyet duygusuyla ilgili olan ulus, milliyet ve ulusal kimlik arasındaki farkları düşünmek (*Réfléchir sur la différence entre nation, nationalité et identité nationale en lien avec le sentiment d'appartenance à l'échelle d'un État*) olarak adlandırılmaktadır.

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi tema kapsamındaki son hedef kazanım ve davranış “*vatandaşlık, sosyal, kültürel, dini bağlara olan duygu çeşitliliğini kavramak*” olarak ifade edilmektedir. Ek 1’de görüldüğü gibi bu kazanıma yönelik olarak ele alınması önerilen eğitim konuları öğretim programında:

- İnsanlığın ortak kaderine ait olma duygusu (*Le sentiment d'appartenance au destin commun de l'humanité*)
- Frankofon. (*La francophonie*)
- Belirli günlerde bir araya gelme: Ulusal Birlik, Kurtuluş, anma günleri: 11 Kasım, 8 Mayıs, 10 Mayıs, 27 Ocak (*Des temps particuliers peuvent être mobilisés: l'Union sacrée, la Libération, les journées mémorielles: 11 novembre, 8 mai, 10 mai, 27 janvier*) olarak sıralanmaktadır.

Genelden özele şeklinde sıralanan bu konularda öncelikle insanlığa yönelik aidiyet duygusu daha sonra ise Frankofona ve ulusa yönelik aidiyet duyguları ele alınmaktadır.

Tablo 4.16 incelendiğinde 4. evrenin “Cumhuriyetin değerlerini kazanmak ve paylaşmak” başlıklı temaya ilişkin açıklamalarda 4. evrede Cumhuriyetin değer ve ilkeleri ile ilgili bilgilerin derinleştirildiği, öğrencilerin cumhuriyetin değer ve ilkeleri ile ilgili maruz bırakıldığı gerçek durumlara nasıl tepki vereceklerini bilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bu açıklamalarda ayrıca öğrencilerin ulus kavramının ve bağlılıkların çeşitliliği ele alınırken devletin eylemlerinin nasıl yapılandırıldığını tartışmaları beklenmektedir. Öte yandan tüm evre boyunca, vatandaşların kendilerini farklı biçimlerde ifade edebileceklerinin vurgulanması istenmektedir.

3. Bir Vatandaşlık Kültürü Oluşturmak

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı içeriğinde 4. evrenin üçüncü teması “bir vatandaşlık kültürü oluşturmak” başlıklı temadır. Tablo 4.17’de 4. evrenin temaya yönelik amaçları, hedef kazanım ve davranışlar ile kazanımlara yönelik açıklamalar gösterilmektedir.

Tablo 4.17. 4. Evrenin “Bir Vatandaşlık Kültürü Oluşturmak” Başlıklı Temasına İlişkin Bilgiler

Tema	Evrenin Temaya Yönelik Olarak Hedeflediği Amaçları	Hedef Kazanım ve Davranışlar
Bir Vatandaşlık Kültürü Oluşturmak	Demokrasinin Temel Hakkı Oy Kullanmak	Vatandaşlık kavramını anlamak
		Seçmen katılımının önemini kavramak
	Demokraside Vatandaş Temsil Eden Seçimler	Oy kullanma yöntemlerini anlamak
		Bir demokraside karar alabilme, yasama gücü ve çoğunluk gerçeğini anlamak ve tanımlamak
	Güvenlik ve Savunma	Halkın özgürlüğüne ve demokrasiye yönelik tehditleri tanımlamak
		Milli Savunmayı yöneten temel ilke ve değerleri tanımak
		Fransa’da güvenlik organizasyonunu ve güvenlik hizmetlerini kavramak
	Bağlılık veya Bağlılıklar	Ülkesine ve bağlılık biçimlerine hizmet etmek: Vatandaşlar ve Ulusal Savunma
		Bağlılıkları tanımlamak ve bağlılık biçimlerinin bilincinde olmak
		Bağlılık ve sorumluluk arasındaki bağlantıyı açıklamak
		Bir demokraside vatandaşların, bireysel ya da toplumsal bağlılıklarının anlamını ve önemini açıklamak
		Devletin uluslararası bağlılıklarını belirleyen değerleri anlamak

Açıklamalar

Kurallı tartışmada veya kurallı bir müzakerede öğrencilerin görüşlerini belirterek diğerlerinin görüşüne saygı göstermeleri sağlanmalıdır. 4. evrenin bu teması ile öğrencilerde, yargılama becerileri oluşturarak kişisel çıkarlar ile toplumsal çıkarları ayırt etmek için eleştirel düşünme yeteneği geliştirmeleri amaçlanmalıdır. Ayrıca bu tema ile öğrencilerde topluluğa ait olma duygusu oluşturulmalıdır. Öğrenciler demokratik bir toplumda kurallara ve yasalara uyma nedenlerini anlamalıdır. Bireyler; eğitim kurumunda görev ve sorumluluk almak, toplumsal yaşamdan ve çevreden sorumlu olmak, ahlaki, sosyal ve ekolojik bir farkındalık geliştirmek gibi kazanımlar elde etmelidir. Genç bireyler demokratik bir toplumda vatandaş olarak haklarının ve sorumluluklarının bilincinde olmalıdır. Sosyal dayanışmayı teşvik etmek için cumhuriyet ilkelerini ve değerlerini öğretmek ve kavratmak, cumhuriyet savunması ile milli savunma arasındaki bağı kavratmak bu temanın hedeflerindendir. 4. evrenin bir diğer amacı, yurttaşlık kültürünün tüm yönlerini ele alarak uygulamalı biçimde kavrayabilmektir. Böylece öğrenciler, bilinçlendikten sonra demokratik bir toplumun parçası olmakla ilişkili sorumluluk duygusunu kavrarlar.

Tablo 4.17’de Fransa’daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı içeriğinde 4. evrenin, üçüncü temaya yönelik dört amacının olduğu ve bu amaçlardan ilkinin “*demokrasinin temel hakkı oy kullanmak*” biçiminde ifade edilen bilişsel öğrenme alanına yönelik bir amaç olduğu görülmektedir. 4. evrenin temayla ilgili bilişsel öğrenme alanına yönelik ikinci amacının “*demokraside vatandaşın temsil eden seçimler*” olduğu tespit edilmektedir. Bilişsel öğrenme alanı doğrultusunda hazırlanmış olan üçüncü amacının “*güvenlik ve savunma*” olduğu anlaşılmaktadır. Evrenin tema ile ilgili dördüncü amacının ise “*bağlılık veya bağlılıklar*” olarak ifade edilen bilişsel öğrenme alanına yönelik bir amaç olduğu görülmektedir. Tablo 4.17’de görüldüğü gibi bu temanın amaçlarına yönelik olarak on iki hedef kazanım ve davranış yer almaktadır.

Demokrasinin vatandaşlara sunduğu en temel haklardan biri olan oy kullanma hakkı aynı zamanda bir vatandaşlık görevidir. Bu nedenle bireylerin herhangi bir seçim veya referandum gibi durumlarda oy haklarını kullanmaları önemlidir. Bu bağlamda demokratik toplumlar, gelecek nesillerin, oy kullanma hakkının demokrasinin korunması ve geliştirilmesindeki önemini kavramaları için bu doğrultuda eğitim vermektedir. Tablo 4.17 incelendiğinde Fransa ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının 4. evresinin üçüncü temaya yönelik olarak belirlediği birinci amacın, bilişsel öğrenme alanı kapsamında olduğu ve “*demokrasinin temel hakkı oy kullanmak*” şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Öğretim programı içeriğinde temaya yönelik olarak yer alan on iki hedef kazanım ve davranışın ilk ikisi bu amaca yönelik olarak oluşturulmuştur.

Tablo 4.17 incelendiğinde tema doğrultusundaki ilk hedef kazanım ve davranışın “*vatandaşlık kavramını anlamak*” biçiminde ifade edildiği görülmektedir. Bilişsel öğrenme alanına yönelik bu kazanım ile öğrencilerin, vatandaşlık kavramının ne anlama geldiğini ve neler ifade ettiğini kavramaları beklenmektedir. Ek 1’de görüldüğü gibi bu öğrencilerin bu hedef kazanım ve davranışı edinebilmeleri için öğretim programında:

- Oy verme hakkının gitgide artan kazanımı (*La conquête progressive du droit de vote*)
- Vatandaşların hak ve görevleri (*Les droits et devoirs des citoyens*) başlıklı eğitim konularının ele alınması önerilmektedir.

Bu eğitim konuları ile öğrencilerin vatandaşlık kavramının ne anlama geldiğini, bu kavramın nelerle ilişkili olduğunu kavrayarak vatandaşların hak ve sorumluluklarını özümsemeleri amaçlanmaktadır.

Vatandaşların sahip olduğu en önemli haklardan biri olan oy kullanma, aynı zamanda bireylerin topluma ve ülkesine yönelik en önemli sorumluluklarından biri durumundadır. Bu nedenle demokratik toplumlar, gelecek kuşakların bu durumu kavrayarak davranışa dönüştürmelerini önemli görmekte ve bunu sağlamak için de vatandaşlık eğitimine başvurmaktadır. Tablo 4.17 incelendiğinde tema kapsamındaki ikinci hedef kazanım ve davranışın “*seçmen katılımının önemini kavramak*” şeklinde belirlenen bilişsel öğrenme alanına yönelik bir kazanım olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu kazanımı edinebilmeleri amacıyla Ek 1’de görüldüğü gibi öğretim programı içeriğinde:

- Devlet başkanının ve temsilcilerinin seçimi, referandum oylamaları, yerel seçimler (*À partir de l’élection des représentants, du chef de l’État, les scrutins référendaires, les élections locales*)
- Çekimser oy kullananlar sorunsalı (*La question de l’abstention*) başlıklı eğitim konuları önerilmektedir.

Öğrencilerin genel seçimler, referandumlar ve yerel seçimler gibi konulardan yola çıkarak oy kullanmanın önemini kavramaları istenmektedir. Ayrıca bu konularla, çekimser oy kullanmanın demokrasi için bir sorun teşkil ettiği ve bunun önemli bir problem olduğu gibi düşüncelerin öğrencilere özümsetilmesi beklenmektedir.

Tablo 4.17 incelendiğinde 4. evrenin temaya yönelik ikinci amacının “*demokraside vatandaşı temsil eden seçimler*” olarak belirlendiği ve bilişsel öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Öğretim programı içeriğinde temaya yönelik olarak yer alan on iki hedef kazanım ve davranışın ikisi (3. ve 4. hedef kazanım ve davranışlar) bu amaca yönelik olarak oluşturulmuştur.

Tema kapsamındaki üçüncü hedef kazanım ve davranışın Tablo 4.17’de de görüldüğü gibi “*oy kullanma yöntemlerini anlamak*” olarak ifade edilmekte ve bilişsel öğrenme alanında yer almaktadır. Ek 1 incelendiğinde bu hedef kazanım ve davranış doğrultusunda ele alınması önerilen eğitim konuları öğretim programında:

- Temsili demokrasi ve ulusal egemenlik kavramı (*La notion de démocratie représentative et la souveraineté nationale*)
- Çoğunluk oyu, nispi temsil, seçim listesi vb. (*Le scrutin majoritaire, proportionnel, de liste, etc.*) olarak sıralanmaktadır.

Bu konular ile öğrencilerin temsili demokrasi ve ulusal egemenlik gibi kavramların ne demek olduğunu anlamaları beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluk oyu, nispi temsili ve seçim listesi gibi kavramların ne demek olduğunu kavramaları istenerek bu konular aracılığıyla oy kullanma yöntemlerini özümsemeleri hedeflenmektedir.

Tablo 4.17’ye bakıldığında tema kapsamındaki hedef kazanım ve davranışlardan dördüncüsünün “*bir demokraside karar alabilme, yasama gücü ve çoğunluk gerçeğini anlamak ve tanımlamak*” ifade edildiği görülmektedir. Bilişsel öğrenme alanında yer almakta olan bu kazanım ile öğrencilerin demokrasilerde çoğunluk ve karar alabilme gibi terimleri kavramaları istenmektedir. Ek 1 incelendiğinde kazanım doğrultusunda ele alınması önerilen eğitim konuları öğretim programı içeriğinde:

- Demokraside iktidarı destekleyen veya iktidara karşıt görüşlerin rolü (*Le rôle de l’opinion comme soutien ou obstacle au pouvoir dans une démocratie*)
- Demokratik şeffaflık sorunu (*La question de la transparence démocratique*) olarak sıralanmaktadır.

Bu konular ile öğrencilerin iktidarı destekleyen ve muhalif görüşlerin demokraside ve ülkenin yönetimindeki rolünü kavramaları beklenerek demokraside şeffaflık sorununu anlamaları istenmektedir.

Bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerlerin korunması, o toplumun geleceği, huzuru ve refahı için ülke savunması ve güvenliği önemlidir. Ülkeler herhangi bir tehdit olsun veya olmasın gerekli güvenlik ve savunma tedbirlerini almak durumundadır. Her vatandaşın, güvenlik ve savunma gibi kavramların önemini kavraması ülke güvenliğinin ve savunmasının geleceği için gereklidir. Tablo 4.17 incelendiğinde 4. evrenin temaya yönelik olarak belirlediği üçüncü amacın “güvenlik ve savunma” şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Öğretim programı içeriğinde temaya yönelik olarak yer alan on iki hedef kazanım ve davranışın dördü (5., 6., 7. ve 8. hedef kazanım ve davranışlar) bu amaca yönelik olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.17'ye bakıldığında tema kapsamındaki beşinci hedef kazanım ve davranışın “*halkın özgürlüğüne ve demokrasiye yönelik tehditleri tanımlamak*” olarak ifade edildiği görülmektedir. Ek 1’de görüldüğü gibi bilişsel öğrenme alanına yönelik olarak hazırlanmış olan bu kazanım doğrultusunda ele alınması önerilen eğitim konusu öğretim programında:

- Dünyada barış ve savaş sorunları ve çatışma nedenleri (*Problèmes de la paix et de la guerre dans le monde et causes des conflits*) olarak belirtilmektedir.

Tema kapsamındaki altıncı hedef kazanım ve davranış, Tablo 4.17’de de görüldüğü gibi “*milli savunmayı yöneten temel ilke ve değerleri tanımak*” olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin milli savunmanın temel ilke ve değerlerini kazanmasına ve bilişsel öğrenme alanına yönelik olan bu kazanım kapsamında ele alınması önerilen eğitim konuları öğretim programı içeriğinde Ek 1’de görüldüğü gibi:

- Fransa’nın Avrupa ve uluslararası bağlılıkları (*Les engagements européens et internationaux de la France*)
- Caydırıcılık (*La dissuasion*) olarak sıralanmaktadır.

Tablo 4.17 incelendiğinde tema kapsamındaki yedinci hedef kazanım ve davranışın “*Fransa’da güvenlik organizasyonunu ve güvenlik hizmetlerini kavramak*” olarak belirtildiği görülmektedir. Öğrencilerin Fransa’nın güvenlik düzenlemelerini ve emniyet konusundaki hizmetlerini kavramaları için işlenmesi önerilen eğitim konusu öğretim programı içeriğinde Ek 1’de görüldüğü gibi:

- İnsanların ve mülklerin güvenliği: düzenlemeler, sorunlar ve hedefler (*La sécurité des personnes et des biens: organisations, problèmes et objectifs*) olarak yer almaktadır.

Tema kapsamındaki sekizinci hedef kazanım ve davranış öğretim programı içeriğinde Tablo 4.17’de görüldüğü gibi “*Ülkesine ve bağlılık biçimlerine hizmet etmek: Vatandaşlar ve ulusal savunma*” olarak belirtilmiştir. Ek 1 incelendiğinde bu kazanım doğrultusunda ele alınması önerilen eğitim konusu öğretim programında:

- Sivil Savunma Günü. Evrensel hizmet. Ordu ve gençlik çerçevesindeki düzenlemeler (*La Journée défense et citoyenneté. Le service national universel*)

(SNU). *Les dispositifs ouverts dans le cadre Armée – jeunesse*) olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4.17 incelendiğinde 4. evrenin temaya yönelik olarak belirlediği dördüncü ve son amacın “*bağlılık veya bağlılıklar*” olduğu görülmektedir. Tema kapsamındaki on iki hedef kazanım ve davranıştan son dördünün (9., 10., 11. ve 12. hedef kazanım ve davranışlar) bilişsel öğrenme alanına yönelik olan bu amaç doğrultusunda hazırlandığı tespit edilmektedir.

“*Bağlılıkları tanımlamak ve bağlılık biçimlerinin bilincinde olmak*” olarak ifade edilen hedef kazanım ve davranış, Tablo 4.17’de görüldüğü gibi tema kapsamındaki dokuzuncu kazanım olup bilişsel öğrenme alanına yönelik olarak hazırlanmıştır. Ek 1 incelendiğinde öğretim programında, kazanıma doğrultusunda ele alınması önerilen eğitim konusu:

- Bağlılık biçimleri: politik, sosyal, ilişkisel. Bağlılığı bireysel ve toplumsal bir eylem olarak düşünmek (*Les formes d’engagement: politique, social, associatif. Penser l’engagement comme acte individuel et collectif*) olarak belirtilmiştir.

Tablo 4.17 incelendiğinde temanın onuncu hedef kazanım ve davranışının “*bağlılık ve sorumluluk arasındaki bağlantıyı açıklamak*” olarak belirlendiği ve bilişsel öğrenme alanına yönelik bir kazanım olduğu görülmektedir. Ek 1’e göre öğretim programında kazanıma yönelik olarak ele alınması önerilen eğitim konusu:

- Özellikle büyük riskler karşısında bireysel ve toplumsal sorumluluklar (*Les responsabilités individuelles et collectives face aux risques notamment les risques majeurs*) olarak belirtilmiştir.

Temanın on birinci hedef kazanım ve davranışı Tablo 4.17’de de görüldüğü gibi öğretim programında “*bir demokraside vatandaşların, bireysel ya da toplumsal bağlılıklarının anlamını ve önemini açıklamak*” olarak düzenlenmiştir. Bu kazanımla ilgili olarak ele alınması önerilen eğitim konuları öğretim programında Ek 1’de görüldüğü gibi:

- Medyanın rolü, bilgi ağları ve demokratik yaşam (*Le rôle des médias, des réseaux dans l’information et la vie démocratique*)
- Muhabirler (*Les lanceurs d’alerte*)

- Tarihte ve dünyada kadın haklarının evrimi (*L'évolution des droits des femmes dans l'histoire et dans le monde*)
- Siyasi, sendikal, ilişkisel bağlılıklar: Gerekçeleri, yöntemleri, sorunları (*L'engagement politique, syndical, associatif, humanitaire: ses motivations, ses modalités, ses problèmes*) olarak sıralanmaktadır.

Temanın son yani on ikinci hedef kazanım ve davranışı ise Tablo 4.17'de görüldüğü gibi “devletin uluslararası bağlılıklarını belirleyen değerleri anlamak” olarak ifade edilmiştir. Ek 1’de görüldüğü gibi kazanımla ilgili olarak önerilen eğitim konusu öğretim programında:

- Fransa'nın dayanışma ve iş birliği bağlılıkları: Uluslararası iş birliği ve kalkınma yardımı (*L'engagement solidaire et coopératif de la France: Les coopérations internationales et l'aide au développement*) olarak düzenlenmiştir.

Tablo 4.17’de yer alan “bir vatandaşlık kültürü oluşturmak” başlıklı temaya yönelik açıklamalar incelendiğinde 4. evrenin bu temasında kurallı tartışmada veya kurallı bir müzakerede öğrencilerin görüşlerini belirterek diğerlerinin görüşüne saygı göstermelerinin amaçlandığı görülmektedir. Öte yandan öğrencilerde yargılama becerileri oluşturarak kişisel çıkarlar ile toplumsal çıkarları ayırt etmeleri için eleştirel düşünme yeteneği geliştirmelerinin istendiği belirlenmektedir. Bu evrede, özellikle grup çalışmalarında iş birliği yaparak kişinin kendi bağlılıklarından sorumlu olmasının hedeflendiği tespit edilmektedir. Ayrıca bu tema ile öğrencilerde topluluğa ait olma duygusu oluşturulmak amaçlanmaktadır. Öğrencilerin 4. evrenin bu temasında demokratik bir toplumda kurallara ve yasalara uyma nedenlerini anlamalarının beklendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra geleceğin yetişkin vatandaşları olacak olan genç bireyler bu tema aracılığıyla eğitim kurumunda görev ve sorumluluk almak, toplumsal yaşamdan sorumlu olmak, ahlaki, sosyal ve ekolojik bir farkındalık geliştirmek gibi kazanımlar elde etmelidir. Tablo 4.17’ye göre demokratik bir toplumda vatandaş olarak bireyler sahip oldukları hak ve sorumluluklarının bilincinde olmalıdır. Sosyal dayanışmayı teşvik etmek için cumhuriyet ilkelerini ve değerlerini öğretmenin ve özümsetmenin, cumhuriyet savunması ile milli savunma arasındaki bağı kavratmanın bu temanın hedeflerinden bir diğeri olduğu görülmektedir.

4.1.5. Fransa'daki Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarında Yer Alan Değerlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında Fransa ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programı kazanımlarında değerler eğitime ilişkin elde edilen bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgular 3. evre (ilkokul 4., 5. sınıflar ile ortaokul 1. sınıf) ve 4. evre (ortaokul 2., 3. ve 4. sınıflar) için ayrı ayrı iki alt başlık halinde aşağıda sunulmuştur. Tespit edilen değerlerin sınıflandırılmasında temeli Schwartz'ın (1992) değer sınıflaması olan Schwartz ve ark. (2012) tarafından geliştirilen değer sınıflaması esas alınmıştır. Schwartz ve arkadaşlarının (2012) geliştirdiği değer sınıflamasında *özgenişletim*, *değişime açıklık*, *özaşkınlık* ve *muhafazacılık* olmak üzere 4 değer boyutu yer almaktadır. Bu değer boyutlarının kendi içerisinde sınıflandırılmasına dayanan *saygınlık*, *güç-kaynaklar*, *güç-baskınlık*, *başarı*, *hazcılık*, *uyarılma*, *özyönelim-davranış*, *özyönelim-düşünce*, *evrenselcilik-hoşgörü*, *evrenselcilik-doğa*, *evrenselcilik-ilgi*, *iyilikseverlik-güvenirlilik*, *iyilikseverlik-sevgi*, *alçakgönüllülük*, *uyuma-kişilerarası*, *uyuma-kurallar*, *geleneksellik*, *güvenlik-toplumsal* ve *güvenlik-kişisel* olmak üzere 19 değer tipi bulunmaktadır.

4.1.5.1. Fransa'daki Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programı 3. Evre Kazanımlarında Yer Alan Değerler Eğitime İlişkin Bulgular

Bu kısımda Fransa ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında yer alan 3. evreye (ilkokul 4. 5. sınıflar ile ortaokul 1. sınıf) yönelik kazanımlar Schwartz ve ark. (2012) tarafından geliştirilen değer sınıflaması temel alınarak analiz edilmiş ve değerlere yönelik elde edilen bulgular Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programı 3. Evre Kazanımlarında Yer Alan Değerler

Evre Düzeyi	Temalar	Değer Boyutları	Değer Tipleri	F	
3. Evre	1. Diğerlerine Saygı Göstermek 2. Cumhuriyetin Değerlerini Kazanmak ve Paylaşmak 3. Vatandaşlık Kültürü Oluşturmak	Özgenişletim	Saygınlık		
			Güç-baskınlık		
			Güç-kaynaklar		
			Başarı	2	
		Değişime Açıklık	Hazcılık		
			Uyarılma		
			Özyönelim-davranış	2	
			Özyönelim-düşünce	4	
		Özaşkınlık	Evrenselcilik-hoşgörü	4	
			Evrenselcilik-doğa		
			Evrenselcilik-ilgi	4	
			İyilikseverlik-güvenirlik		
			İyilikseverlik-sevgi	5	
			Alçakgönüllülük		
			Muhafazacılık	Uyma-kişilerarası	
				Uyma-kurallar	3
		Geleneksellik			
		Güvenlik-toplumsal		6	
			Güvenlik-kişisel		
Toplam				30	

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi Fransa ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının 3. evreye yönelik kazanımlarında toplamda 30 değer tespit edilmektedir. Öğretim programı kazanımlarında değer boyutları yer alma sıklığına göre *özaşkınlık* (f13), *muhafazacılık* (f9), *değişime açıklık* (f6) ve *özgenişletim* (f2) olarak sıralanmaktadır.

Fransa ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının 3. evreye yönelik kazanımlarında değer tipleri yer alma sıklığına göre *güvenlik-toplumsal* (f6), *iyilikseverlik-*

sevgi (f5), evrenselcilik-ilgi (f4), evrenselcilik-hoşgörü (f4), özyönelim düşünce (f4), uyma-kurallar (f3), özyönelim-davranış (f2) ve başarı (f2) olarak sıralanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretim programının 3. evreye yönelik kazanımlarında saygınlık, güç-baskınlık, güç-kaynaklar, hazcılık, uyarılma, evrenselcilik-doğa, iyilikseverlik-güvenirlilik, alçakgönüllülük, uyma-kişilerarası, geleneksellik ve güvencilik-kişisel gibi değer tiplerine rastlanmamıştır.

Yukarıda sözü edilen değer boyutları ve değer tiplerine ilişkin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının 3. evreye yönelik kazanımlarından alınan doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

Güvenlik-toplumsal kategorisi:

- Kardeşliği ve dayanışmayı basit kelimelerle açıklamak (*Expliquer par des mots simples la fraternité et la solidarité*).

Birlik beraberliğe yönelik olan bu kazanım güvenlik-toplumsal kategorisinde bulunmaktadır.

- Kurumlara bir ilk yaklaşım sahibi olmak (*Avoir une première approche des institutions*).

Toplumsal ihtiyaçların karşılanması ve toplumsal düzenin sağlanması için önemli görülen kurumlara yönelik öğrencilerin belirli bir tutum kazanmalarını amaçlayan bu kazanım aynı zamanda toplumsal düzenin sürdürülmesine yönelik olarak oluşturulmuştur.

İyilikseverlik-sevgi:

- Kendisinin ve başkasının aldığı sorumluluklara saygı duymak (*Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres*).
- Toplumsal bir projenin hayata geçirilmesinde sorumluluk almak (sınıf, okul, toplumsal, ulusal proje vb.) (*S'engager dans la réalisation d'un projet collectif (projet de classe, d'école, communal, national, etc.)*).
- Dijital teknoloji ve sosyal ağların kullanımında yurttaşlık sorumluluklarının farkında olmak (*Prendre conscience des enjeux civiques de l'usage du numérique et des réseaux sociaux*).

- Ortak yarar kavramı ve bu kavram doğrultusundaki bireysel sorumluluğun farkında olmak (*La notion de bien commun et avoir conscience de sa responsabilité individuelle avec ce notion*).

İyilikseverlik-sevgi değer tipine yönelik örnek kazanımlar olan bu üç kazanım ile öğrencilerde sorumluluk duygusu geliştirilmek istenmektedir.

Evrenselcilik-ilgi:

- Kanun önünde eşitliği tanımlamak (*Définir l'égalité en droit*).
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin ve hukukun temellerini bilmek (*Connaître le fondement de la loi et les grandes déclarations des droits*).
- Cumhuriyetin sembollerinin anlamını kavramak (*Comprendre le sens des symboles de la République*).
- Cumhuriyetin ve Avrupa Birliği'nin ilke ve değerlerini tanımlamak ve kavramak (*Identifier et comprendre les principes et les valeurs de la République et de l'Union européenne*).

Evrenselcilik-ilgi kategorisinde yer alan bu kazanımlarla öğrencilerin eşitlik, insan hakları ve cumhuriyet gibi evrensel değerleri kazanmaları beklenmektedir.

Evrenselcilik-hoşgörü:

- Diğerlerine saygı göstermek ve farklılıkları kabul etmek (Farklılıklara saygı gösterme, önyargılar ve kalıp düşünceler) (*Respecter autrui et accepter les différences, respect des différences, les préjugés et les stéréotypes, l'intégrité de la personne*).
- Dil kullanım biçimi ve tutum açısından başkalarına saygı göstermek (*Manifester le respect des autres dans son langage et son attitude*).
- Diğerlerinin bakış açısını dikkate alarak ve onlara saygı duyarak kişinin kendi bakış açısını belirtmesi (uzlaşma noktalarını ve anlaşmazlık noktalarını nasıl tanımlayacağınızı öğrenmek, diğerlerinin fikirlerini ifade etmek, haklarına saygı duymak, hoşgörü kavramını ele almak) (*Nuancer son point de vue en respectant et en tenant compte du point de vue des autres (savoir identifier les points d'accord et*

les points de désaccord, respecter le droit des autres à exprimer leur opinion, aborder la notion de tolérance)).

- Laikliğin, herkese kararlarını özgürce uygulama konusunda eşit bir hak tanıdığını ve diğerlerinin de bu hakka saygı göstermesini zorunlu tuttuğunu anlamak (*Comprendre que la laïcité accorde à chacun un droit égal à exercer librement son jugement et exige le respect de ce droit chez autrui*).

Evrenselcilik-hoşgörü kategorisinde yer alan bu kazanımlar ile öğrencilerin farklılıklara saygı gösterebilmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca demokratik ülkelerde, farklılıkların sorun oluşturmamasını ve herkesin din ve vicdan hürriyetini özgürce kullanmasını sağlayan laiklik değerinin, öğrenciler tarafından kavranması beklenmektedir.

Özyönelim-düşünce:

- Titiz bir tutumla bilgilenmek, bir bilgi vericinin ve bir bilgi kaynağının doğruluğuna güven konusunda düşünmek, bilgi toplamak (*S'informer de manière rigoureuse, réfléchir à la confiance à accorder à une source, un émetteur d'informations, collecter l'information*).
- Bir bakış açısı ile ilgili olan ifadelerden gerçek olanlarını ayırt etmek (*Distinguer ce qui relève de l'exposé des faits de ce qui relève de l'expression d'un point de vue.*).
- Bir tartışmaya, müzakereye veya diyaloga katılmak: diğerlerinin önünde konuşmak, diğerlerini dinlemek, bir bakış açısını onaylamayı öğrenmek ve ifade etmek (*Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue: prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue*).
- Etik olarak ayırt etmenin geliştirilmesi (*Développer le discernement éthique*).

Özyönelim-düşünce kategorisinde yer alan bu kazanımlar ile öğrencilerin eleştirel düşünme, doğru bilgiye ulaşma, kurallara uygun bir biçimde tartışabilme ve etik kavramını göz önünde bulundurarak ayırt edebilme gibi davranışlar kazanmaları hedeflenmektedir.

Uyma-kurallar:

- Sınıfta, kurumda ve yaşadığı şehirde uygulamak ve kabul etmek için hak, sorumluluk ve kural kavramlarını kavramak (*Comprendre les notions de droits, de*

devoirs, et de règles, pour les appliquer et les accepter dans la classe, l'établissement et la Cité.).

Öğrencilerin bu kazanımlar ile toplumsal yaşamı düzenleyen kurallar ve kanunları öğrenerek bunları kavramaları amaçlanmaktadır.

Özyönelim-davranış:

- Bireysel özgürlüğü tanımlamak (*Définir la liberté individuelle*).
- Tercihlerini ve eylemlerini açıklayabilmek (*Pouvoir expliquer ses choix et ses actes*).

Kazanımlar ile öğrencilerin özgürlük kavramını tanımlayarak tercihlerini ve davranışlarını açıklayabilmeleri istenmektedir.

Başarı:

- Kendisini ifade etmeye uygun olan kelimeleri kullanmak (*Mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression*).
- Eğitim durumlarında duyguları ve hisleri düzenlemek ve paylaşmak (*Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations d'enseignement*).

Başarı kategorisinde yer alan bu kazanımlar ile öğrencilerin kendilerini ifade edebilme, duygu ve hisleri düzenleyerek açıklayabilme konularında yetkin olabilmeleri beklenmektedir.

4.1.5.2. Fransa'daki Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programı 4. Evre Kazanımlarında Yer Alan Değerler Eğitimine İlişkin Bulgular

Bu kısımda Fransa ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında yer alan 4. evreye (ortaokul 2. 3. ve 4. sınıflar) yönelik kazanımlar Schwartz ve ark. (2012) tarafından geliştirilen değer sınıflaması temel alınarak analiz edilmiştir. Schwartz ve ark. (2012), Schwartz (1992) değer sınıflamasını temel alarak değerleri *özgenişletim, değişime açıklık, özaşkınlık* ve *muhafazacılık* olmak üzere 4 temel değer boyutu şeklinde sınıflandırmışlardır. Öte yandan bu boyutların, kendi içerisinde sınıflandırılmasına dayanan *saygınlık, güç-kaynaklar, güç-baskınlık, başarı, hazcılık, uyarılma, özyönelim-davranış, özyönelim-düşünce, evrenselcilik-hoşgörü, evrenselcilik-doğa, evrenselcilik-ilgi, iyilikseverlik-güvenirlilik, iyilikseverlik-sevgi, alçakgönüllülük, uyma-kışilerarası, uyma-*

kurallar, geleneksellik, güvenlik-toplumsal ve güvenlik-kişisel olmak üzere 19 değer tipi belirlemişlerdir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında yer alan 4. evre kazanımlarındaki değerlere yönelik elde edilen bulgular Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programı 4. Evre Kazanımlarında Yer Alan Değerler

Evre Düzeyi	Temalar	Değer Boyutları	Değer Tipleri	F	
4. Evre	1. Diğerlerine Saygı Göstermek 2. Cumhuriyetin Değerlerini Kazanmak ve Paylaşmak 3. Vatandaşlık Kültürü Oluşturmak		Saygınlık		
		Özgenişletim	Güç-baskınlık		
			Güç-kaynaklar		
			Başarı	1	
				Hazcılık	
		Değişime Açıklık	Uyarılma		
			Özyönelim-davranış	2	
			Özyönelim-düşünce		
		Özaşkınlık	Evrenselcilik-hoşgörü	3	
			Evrenselcilik-doğa		
			Evrenselcilik-ilgi	16	
			İyilikseverlik-güvenirlilik	2	
			İyilikseverlik-sevgi	1	
				Alçakgönüllülük	
		Muhafazacılık	Uyma-kişilerarası		
			Uyma-kurallar	3	
Geleneksellik					
Güvenlik-toplumsal	16				
Güvenlik-kişisel					
Toplam				44	

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi Fransa ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının 4. evreye yönelik kazanımlarında 44 değer tespit edilmektedir. Öğretim

progrmrının 4. evre kazanımlarında değer boyutları yer alma sıklığına göre *özaşkınlık (f22)*, *muhafazacılık (f19)*, *değişime açıklık (f2)* ve *özgenişletim (f1)* olarak sıralanmaktadır.

Fransa ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının 4. evreye yönelik kazanımlarında değer tipleri yer alma sıklığına göre *güvenlik-toplumsal (f16)*, *evrenselcilik-ilgi (f16)*, *uyma-kurallar (f3)*, *evrenselcilik-hoşgörü (f3)*, *iyilikseverlik-güvenirlik (f2)*, *özyönelim-davranış (f2)*, *iyilikseverlik-sevgi (f1)* ve *başarı (f1)* olarak sıralanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretim programının 4. evreye yönelik kazanımlarında *saygınlık*, *güç-baskınlık*, *güç-kaynaklar*, *hazcılık*, *uyarılma*, *evrenselcilik-doğa*, *alçakgönüllülük*, *uyma-kişilerarası*, *geleneksellik*, *özyönelim-düşünce* ve *güvemlik-kişisel* gibi değer tiplerine rastlanmamıştır.

Yukarıda sözü edilen değer boyutları ve değer tiplerine ilişkin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının 4. evreye yönelik kazanımlarından alınan doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

Güvenlik-toplumsal:

- Halkın özgürlüğüne ve demokrasiye yönelik tehditleri tanımlamak (*Identifier les menaces sur la liberté des peuples et la démocratie*).
- Milli Savunmayı yöneten temel ilke ve değerleri tanımak (*Connaître les grands principes et les valeurs qui régissent la Défense nationale*).
- Cumhuriyet değerlerinin gerilime girebileceğini anlamak (*Comprendre que des valeurs de la République peuvent entrer en tension*).
- Ulus kavramını ve öğelerini tanımlamak ve kavramak (*Identifier et comprendre la notion de nation et ses composantes*).
- Vatandaşlık, sosyal, kültürel, dini bağlara olan duygu çeşitliliğini kavramak (*Comprendre la diversité des sentiments d'appartenance civiques, sociaux, culturels, religieux*).
- Bağlılıkları tanımlamak ve bağlılık biçimlerinin bilincinde olmak (*Définir l'engagement, avoir conscience des formes de l'engagement*).

- Bağlılık ve sorumluluk arasındaki bağlantıyı açıklamak (*Expliquer le lien entre l'engagement et la responsabilité*).
- Devletin uluslararası bağlılıklarını belirleyen değerleri anlamak (*Comprendre les valeurs qui déterminent l'engagement de l'État à l'international*).

Güvenlik-toplumsal kategorisinde yer almakta olan bu kazanımlar ile öğrencilerin bağlılık biçimlerini kavrayarak ülkesine, ulusuna ve cumhuriyete bağlılık duygusu geliştirmeleri beklenmektedir.

Evrenselcilik-ilgi:

- Eşitsizliği ayrımcılıktan ayırmak ve yabancılaştırma biçimlerini kavramak (*Distinguer une inégalité d'une discrimination et comprendre les mécanismes de l'exclusion*).
- Ayrımcılık biçimlerinin tanımlamayı bilmek (*Savoir identifier les formes de discrimination*).
- Eşitliğin farklı boyutlarını açıklamak (*Expliquer les différentes dimensions de l'égalité*).
- Başlıca sosyal hakları tanımak (*Connaître les principaux droits sociaux*).
- Ulusal haklar ve uluslararası haklar (*Droit national et droit international*).
- Kişinin temel özgürlükleri ve temel haklarını tanımak ve tanımlamak (*Identifier et reconnaître les libertés fondamentales et les droits fondamentaux de la personne*).
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi' nin temel unsurlarını tanımlamak (*Définir les principaux éléments des grandes déclarations des Droits de l'homme*).
- Adaletin nasıl verildiğini ve hukukla ilişkisini kavramak (*Comprendre comment se rend la justice, le rapport à la loi*).
- Özgürlüklerin tanınmasının demokrasinin temeli olduğunu anlamak (*Comprendre que la reconnaissance des libertés est le fondement de la démocratie*).
- Vatandaşın kendisini ifade etme yöntemlerini tanımak (*Connaître les modalités de l'expression du citoyen*).

- Demokratik siyasi rejimlerde demokratik bir devletin ilkelerini ve onların ifadelerini tanımlamak (*Identifier les principes d'un État démocratique et leurs traductions dans les régimes politiques démocratiques*).
- Bir demokrasiyi tanımayı ve tanımlamayı bilmek (*Savoir définir et reconnaître une démocratie*).
- Seçmen katılımının önemini kavramak (*Comprendre l'importance de la participation électorale*).
- Oy kullanma yöntemlerini anlamak (*Comprendre les modes de scrutin*).
- Bir demokraside karar alabilme, yasama gücü ve çoğunluk gerçeğini anlamak ve tanımlamak (*Identifier et comprendre le fait majoritaire et la légitimité du pouvoir, de la décision dans une démocratie*).
- Bir demokraside vatandaşların, bireysel ya da toplumsal bağlılıklarının anlamını ve önemini açıklamak (*Expliquer le sens et l'importance de l'engagement individuel ou collectif des citoyens dans une démocratie*).

Evrenselcilik-ilgi kategorisinde yer almakta olan bu kazanımlarla öğrencilerin eşitlik, insan hakları, özgürlük ve demokrasi gibi evrensel değerlerle ilgili duyarlılık kazanmaları ve bu değerleri özümsemeleri istenmektedir.

Uyma-kurallar:

- Bir birey için haklar ve görevler kavramını anlamak (*Comprendre la notion de droits et de devoirs pour un individu*).
- Bir yasanın veya düzenlemenin rolünü tanımlamak ve anlamak (*Définir et comprendre le rôle d'une loi et d'un règlement*).
- Fransız Cumhuriyeti'nde bir yasanın başlıca oluşum aşamalarını tanımlamak (*Identifier les grandes étapes du parcours d'une loi dans la République française*).

Uyma-kurallar kategorisinde yer alan bu kazanımlarla öğrencilerde haklar, görevler, kurallar ve yasalar gibi kavramlar konusunda duyarlılık ve bilinç oluşturulmak istenmektedir.

Evrenselcilik-hoşgörü:

- Saygı duymanın anlamını tanımlamak (*Définir ce qu'est le respect*).
- Farklılıklara saygı göstererek bireyler arasındaki ilişkiyi saygı çerçevesinde kavramak (*Comprendre le rapport à l'autre, le respect de l'autre, par le respect des différences*).
- Laiklik rollerini kavramak (*Comprendre les enjeux de la laïcité*).

Saygı ve laiklik gibi konuların ele alındığı bu kazanımlar Evrenselcilik-hoşgörü kategorisinde yer almaktadır.

İyilikseverlik-güvenirlilik:

- Ahlaki duyguların sözlüğünü yapılandırma ve tanıma (*Connaissance et structuration du vocabulaire des sentiments moraux*).

Ahlak konusunda öğrencileri bilinçlendirmeyi hedefleyen bu kazanımlar İyilikseverlik-güvenirlilik kategorisinde yer almaktadır.

Özyönelim-davranış:

- Kendini tanımak ve karar alabilmek (*Se connaître soi-même et prendre une décision*).
- Bireysel özgürlüğe olan özlemin, başkalarının özgürlüğünü tanımayı gerektirdiğini kavramak (*Comprendre que l'aspiration personnelle à la liberté suppose de reconnaître celle d'autrui*).

Özyönelim- düşünce kategorisinde yer alan bu kazanımlar ile öğrencilerin daha yetkin bireyler olmaları beklenmektedir.

Başarı:

- Bir kimliğin öğelerini tanımlamak (*Identifier les composantes d'une identité*).

İyilikseverlik-sevgi:

- Tercihlerini ve eylemlerini açıklamayı, sorumluluklarının bilincinde olmayı bilmek (*Savoir expliquer ses choix et ses actes, prendre conscience de sa responsabilité*).

Öğrencilerin sorumluluk sahibi bireyler olmalarını amaçlayan bu kazanım İyilikseverlik-sevgi kategorisinde yer almaktadır.

4.2. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

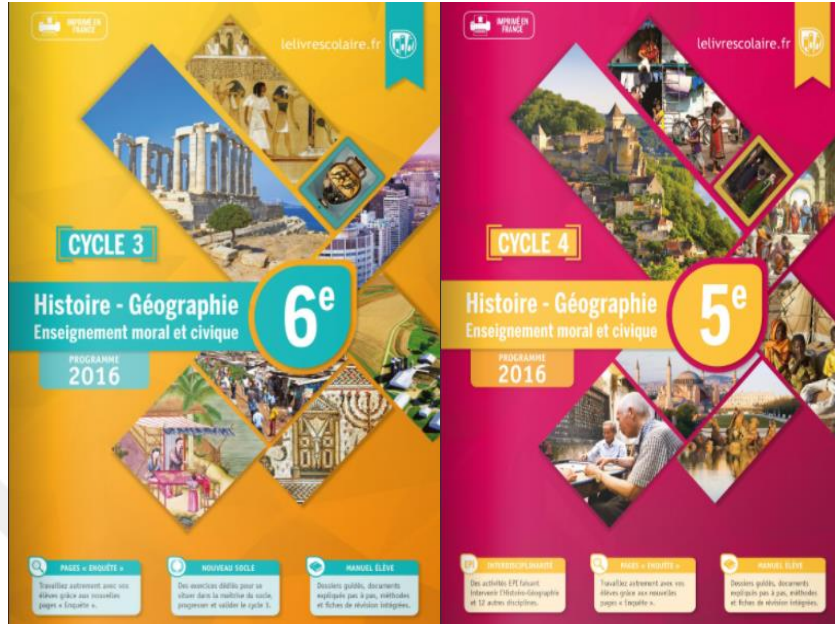
Öğrencinin en kolay ve hızlı ulaşabildiği ders materyali olan ders kitaplarının niteliği etkili bir vatandaşlık eğiminde özenle üzerinde durulması gereken bir konudur (Şeker, 2013, s. 51). Bu kısımda Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarıyla ilgili genel bilgiler Tablo 4. 20'de gösterilmektedir.

Tablo 4.20. Fransa'daki Ortaokullarda Okutulmakta Olan Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarına İlişkin Bilgiler

<i>Kitabın Adı</i>	<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Yayın Yılı</i>	<i>Kitabın Yazarı</i>	<i>Yayın Evi</i>
Histoire Geographie / Enseignement Moral et Civique (Tarih Coğrafya/Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi)	6é (5. Sınıf)	2016	Collectif	Lelivrescolaire.fr
Histoire Geographie / Enseignement Moral et Civique (Tarih Coğrafya/Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi)	5é (6. Sınıf)	2016	Collectif	Lelivrescolaire.fr
Histoire Geographie / Enseignement Moral et Civique (Tarih Coğrafya/Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi)	4é (7. Sınıf)	2016	Collectif	Lelivrescolaire.fr
Histoire Geographie / Enseignement Moral et Civique (Tarih Coğrafya/Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi)	3é (8. Sınıf)	2021	Collectif	Lelivrescolaire.fr

Fransa'daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitimi ayrı bir ders olarak okutulmaktadır. Mevzuata göre tarih coğrafya /ahlak ve vatandaşlık eğitimine haftalık 3 ders saati (ortaokul 4. sınıfta 3.5 saat) ayrılmıştır. Bu sürenin ise üçte biri ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi için kullanılmaktadır. Tablo 4.20'de görüldüğü gibi tarih coğrafya dersi ile ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi aynı kitapta yer almakla birlikte, ortaokul 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf ders kitaplarının son bölümleri ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılmıştır. Ortaokul 4. sınıf seviyesinde okutulan tarih coğrafya/ahlak ve vatandaşlık

eğitimi kitabında ise ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi konuları tarih coğrafya temalarının sonlarına yerleştirilmiştir. Ders kitaplarının kapak görünümüne Şekil 4.3 ve Şekil 4.4'te yer verilmektedir.



Şekil 4.3. Ortaokul 1. Sınıf ve Ortaokul 2. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Kitaplarının Kapak Görünümleri

Şekil 4.3'te görüldüğü gibi ortaokul 1. sınıf tarih coğrafya/ahlak ve vatandaşlık eğitimi kitap kapağında yer alan görseller tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi konularını yansıtacak şekilde düzenlenmiştir. Bu görsellerde, tarih konularını yansıtacak şekilde Antik Çağ'a ait figürlere yer verilmektedir. Bunun yanı sıra coğrafya konuları kapsamındaki şehirleşme, tarım ve üretim gibi faaliyetler çeşitli görsellerle yansıtılmaktadır. Aynı zamanda vatandaşlık eğitimi dersi konuları kapsamında sayılabilecek yoksulluk teması bir görsel ile vurgulanmaktadır. Ortaokul 2. sınıf tarih coğrafya/ahlak ve vatandaşlık eğitimi kitap kapağında yer alan görsellerde de tarih, coğrafya, ahlak ve vatandaşlık eğitimi konularına ait figürlere yer verilmektedir. Bu görsellerde tarihin değişik dönemlerini simgeleyen, farklı ülkelerdeki tarihi ve turistik yapıları yansıtan ve dünyanın çeşitli yerlerindeki yoksulluğu vurgulayan figürler bulunmaktadır.



Şekil 4.4. Ortaokul 3. Sınıf ve Ortaokul 4. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Kitaplarının Kapak Görünümleri

Şekil 4.4 incelendiğinde ortaokul 3. sınıf ve ortaokul 4. sınıf seviyelerine ait tarih coğrafya/ahlak ve vatandaşlık eğitimi kitap kapağında yer alan görsellerde hem tarih hem coğrafya hem de vatandaşlık eğitimi konularına ait figürlere yer verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra Şekil 4.3 ve Şekil 4.4'te görüldüğü gibi Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi konularına, tarih-coğrafya/ahlak ve vatandaşlık eğitimi adı altında düzenlenen kitabın bir bölümünde yer verilmektedir.

Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitapları içeriği, öğrenme alanları ve bu öğrenme alanları kapsamındaki konulardan oluşmaktadır. Her ders kitabı dört öğrenme alanından oluşmakta ve bu öğrenme alanlarına ait konulara yer verilmektedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında yer alan öğrenme alanları ve konulara ilişkin bulgular aşağıda başlıklar halinde sunulmaktadır.

Ortaokul 1. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabı İçeriği

Fransa’da ortaokul 1. sınıf seviyesinde okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında yer alan öğrenme alanları ve konular Tablo 4.21’de gösterilmektedir.

Tablo 4.21. Ortaokul 1. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabının İçeriğine İlişkin Bilgiler

Sınıf Seviyesi		Ortaokul 1. Sınıf		
Öğrenme Alanı	Hak ve Kural	Bağlılık	Yargılama (Muhakeme)	Duyarlılık
Konular	1. Kolejin farklı meslekleri	1. Kolejde kardeşlik ve yardımlaşma	1. Efsanelere ve masallara inanmak?	1. Üç tektanrıcılığın keşfine
	2. Kurallar (iç düzenleme), birlikte yaşamak için bir araç	2. Belediyede vatandaş olmak: Gençlik konseyi	2. Güven ve yalan	2. Saygı duyulmak, diğerlerine saygı duymak
	3. Sınıf temsilcileri	3. Derneksel bağlılık	3. Bir kahraman olmak, önyargısız!	3. Birini tanımak ve onun duygularını açıklamak
	4. Okulda çeşitlilik	4. Eko-vatandaş: Gezegen için harekete geçiyorum	4. Laiklik Tüzüğü açıklanıyor	4. Küçük olmayan mutluluk anları

Tablo 4.21 incelendiğinde Fransa’daki ortaokullarda 1. sınıf seviyesinde okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabının dört adet öğrenme alanından oluştuğu görülmektedir. Bu öğrenme alanları sırasıyla *hak ve kural*, *bağlılık*, *yargılama (muhakeme)* ve *duyarlılık* olarak adlandırılmaktadır. Öte yandan her öğrenme alanına ait dörder konu yer almakta ve ders kitabı toplamda 16 konudan oluşmaktadır.

Ders kitabının ilk öğrenme alanı Tablo 4.21’de görüldüğü gibi *hak ve kural* şeklinde adlandırılmaktadır. Öğrenme alanına ait konular incelendiğinde ise bu konularla, ortaokulun birinci sınıf seviyesinde bulunan öğrencilerin okul (kolej) yaşamını kavramalarının ve bu yaşama uyum sağlamalarının amaçlandığı görülmektedir. Öğrenme alanının ilk konusu olan *kolejin farklı meslekleri* başlıklı konu ile öğrencilerin, kolej yaşamındaki mesleklerin neler olduğunu bilmeleri ve bu mesleklerin önemini kavramaları, rol ve sorumluluklarının bilincinde olmaları hedeflenmektedir. İnsanlar bir arada yaşayan toplumsal bir varlıktır. Bu nedenle bir arada belirli bir düzen içerisinde yaşayabilmeleri

için kurallara ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumsal düzeni sağlayan bu kuralların etkili şekilde işleyebilmesi ise toplumu oluşturan bireylerin bu kuralları benimsemeleri ve özümsemeleri ile yakından ilgilidir. Öğrenme alanının ikinci konusu da bu doğrultuda düzenlenmiş ve *kurallar (iç düzenleme), birlikte yaşamak için bir araç* şeklinde başlıklandırılmıştır. Bu konu ile öğrencilerin, kuralların birlikte yaşamak için bir araç olduğunu özümsemeleri beklenmektedir. Demokratik toplumlarda toplumsal yaşamın düzenli bir şekilde devam edebilmesi için kuralların yanı sıra demokratik usullerle seçilen yönetici ve temsilcilerin de bulunması gerekmektedir. Ders kitapları, öğrencilerin çeşitli konularda düşünce, tutum ve beceri geliştirmeleri hususunda en etkili faktörlerden biri olarak görülmektedir. Öğrenme alanının üçüncü konusu da bu bağlamda *sınıf temsilcileri* olarak adlandırılmıştır. Bu konu kapsamında sınıf temsilcilerinin görev ve sorumlulukları ile sınıf temsilcisi seçme usulleri ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin demokratik bir kimliğe sahip olabilmeleri, farklılıklara saygı duyabilmelerine ve bu durumu bir zenginlik olarak görebilmelerine bağlıdır. Öğrenme alanının dördüncü konusu olan *okulda çeşitlilik* başlıklı konu da bu doğrultuda düzenlenmiştir.

Tablo 4.21 incelendiğinde ders kitabının ikinci öğrenme alanının *bağlılık* biçiminde başlıklandırıldığı görülmektedir. Öğrenme alanına ait konular incelendiğinde ise bu konularla öğrencilerin üyesi oldukları okula, belediyeye ve doğaya yönelik olarak bağlılık geliştirmelerinin istendiği görülmektedir. Ayrıca bu konularla öğrencilerin katılımcı ve dernekçi bireyler olmaları amaçlanmaktadır. Öğrenme alanının ilk konusunun *kolejde kardeşlik ve yardımlaşma* olduğu görülmektedir. Bu konu ile öğrencilerin okulda bulunan diğer bireylere bağlılık göstermeleri, kardeşlik ve dayanışma duygularına sahip olmaları beklenmektedir. Öğrenme alanının ikinci konusu ise öğrencilerin içerisinde bulundukları belediyelere yönelik olarak aidiyet duygusu göstermelerini ve katılım sağlamalarını hedeflemektedir. Bu konu *belediyede vatandaş olmak, gençlik konseyi* olarak başlıklandırılmış ve konu kapsamında gençlerin belediyelerde söz sahibi olmalarını sağlayan belediye gençlik konseyi ele alınmıştır. Öğrenme alanının üçüncü konusunu *derneksel bağlılık* başlıklı konu oluşturmaktadır. Bu konu kapsamında derneklerin toplumsal yaşam için önemi anlatılarak derneklere katılım sağlamanın gerekliliği vurgulanmaktadır. Tablo 4.21’de görüldüğü gibi öğrenme alanının son konusu, öğrencilerin içerisinde yaşadıkları çevreye ve doğaya karşı duyarlılık kazanmalarına ve bağlılık geliştirmelerine yöneliktir. Ayrıca *eko-vatandaş, gezegen için harekete geçiyorum*

şeklinde başlıklandırılan bu konu ile öğrencilerin çevreyi korumak için aktif bireyler olmaları beklenmektedir.

Ders kitabının üçüncü öğrenme alanı Tablo 4.21’de görüldüğü gibi *yargılama (muhakeme)* olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme alanı kapsamında yer alan konular incelendiğinde bu konularla öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerinin geliştirilmesinin beklendiği görülmektedir. Öte yandan bu konularda dürüstlük, yalan, önyargı ve laiklik gibi kavramların ele alındığı tespit edilmektedir. Öğrenme alanının ilk konusunun *efsanelere ve masallara inanmak* olarak adlandırıldığı belirlenmektedir. Öğrenme alanı kapsamındaki ikinci konunun *güven ve yalan*, üçüncü konunun *bir kahraman olmak, önyargısız!* şeklinde başlıklandırıldığı tespit edilmektedir. Tablo 4.21’de görüldüğü gibi dördüncü konu laikliği ele almakta ve *Laiklik Tüzüğü açıklanıyor* biçiminde ifade edilmektedir.

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi Fransa’da, ortaokul birinci sınıf seviyesinde okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabının dördüncü öğrenme alanı *duyarlılık* olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme alanı kapsamında yer alan konular incelendiğinde tek tanrılı dinlerin ele alındığı, konu ile bağlantılı olarak öğrencilerin inançlara yönelik saygılı olmalarının amaçlandığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında ayrıca saygı ve duygu gibi konular üzerinde durulmaktadır Tablo 4.21 incelendiğinde öğrenme alanının ilk konusunun *üç tektanrıcılığın keşfine*, ikinci konusunun ise *saygı duyulmak, diğerlerine saygı duymak* olduğu görülmektedir. Öğrenme alanının diğer iki konusunun da *birini tanımak ve onun duygularını açıklamak* ve *küçük olmayan mutluluk anları* şeklinde ifade edildiği tespit edilmektedir.

Ortaokul 2. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabı İçeriği

Fransa'daki ortaokul 2. sınıf seviyesinde okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında yer alan öğrenme alanları ve konular Tablo 4.22'de gösterilmektedir.

Tablo 4.22. Ortaokul 2. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabının İçeriğine İlişkin Bilgiler

Sınıf Seviyesi		Ortaokul 2. Sınıf		
Öğrenme Alanı	Duyarlılık	Yargılama (Muhakeme)	Hak ve Kural	Bağlılık
Konular	1. Ben, diğer kişiler ve insanlık	1. Mizah ve engel	1. Çocuk hakları	1. Dayanışma: Bir yardım toplama etkinliği organize ediniz!
	2. Ben kimim? Resmi kimlik ve kişisel kimlik	2. Kolejde laiklik	2. Kolejde kurallara neden uyulur?	2. Bir felaketi önleyiniz!
	3. Sosyal ağlar: Dijital itibar ve siber zorbalık	3. Bir internet sitesinin güvenirliliği üzerine araştırma	3. Yıldızların yolcusu	3. Fransa'nın dünyadaki insancıl eylemleri ve insanlığa bağlılığı
	4. Farklı hissetmek, bu ne işe yarıyor?	4. Yaşamının öfkesi: Ergenlik döneminin riskleri	4. Doping almak, bu hile yapmaktır	4. İnsancıl mesleklerin keşfine

Tablo 4.22 incelendiğinde Fransa'daki ortaokullarda 2. sınıf seviyesinde okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında dört adet öğrenme alanının olduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanları *duyarlılık*, *yargılama (muahakeme)*, *hak-kural* ve *bağlılık* olarak sıralanmaktadır. Öte yandan her öğrenme alanında dörder konu olmakla birlikte ders kitabında toplam 16 konu bulunmaktadır.

Ders kitabının ilk öğrenme alanı Tablo 4.22'de görüldüğü gibi *duyarlılık* olarak ifade edilmektedir. Bu öğrenme alanında yer alan konular ile öğrencilerin kendileri, diğerleri ve insanlık hakkında duyarlılık kazanmaları amaçlanmaktadır. Öte yandan kendilerini tanımaları ve kendilerine yönelik duyarlılık kazanmaları, resmi kimlik ve kişisel kimlik hakkında bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Ayrıca bu öğrenme alanında, geleceğin yetişkin vatandaşları olacak olan öğrencilerin sosyal ağlar, dijital ortamda güvenlik ve siber zorbalık gibi konularda duyarlılık kazanmaları istenmektedir. Tablo 4.22

incelendiğinde öğrenme alanının ilk konusunun *ben, diğer kişiler ve insanlık*, ikinci konusunun *ben kimim? resmi kimlik ve kişisel kimlik*, üçüncü konusunun *sosyal ağlar, dijital itibar ve siber zorbalık* ve dördüncü yani son konusunun da *farklı hissetmek, bu ne işe yarıyor?* olduğu görülmektedir.

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi ders kitabının ikinci öğrenme alanı *yargılama (muhakeme)* olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme alanında mizah, laiklik, internetin güvenli kullanımı ve ergenlik dönemi gibi konular ele alınmaktadır. Öğrenme alanında yer alan dört konu *mizah ve engel, kolejde laiklik, bir internet sitesinin güvenilirliği üzerine araştırma* ve *yaşamanın öfkesi: ergenlik döneminin riskleri* olarak sıralanmaktadır.

Ders kitabının üçüncü öğrenme alanının *hak ve kural* olarak adlandırıldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında çocuk hakları, okul kuralları ve doping gibi konular ele alınmaktadır. Öğrenme alanında yer alan konular ise sırasıyla *çocuk hakları, kolejde kurallara neden uyulur?, yıldızların yolcusu* ve *doping almak, bu hile yapmaktır* şeklinde adlandırılmaktadır.

Bağlılık olarak adlandırılan öğrenme alanı Tablo 4.22’de görüldüğü gibi ders kitabı içeriğinin son öğrenme alanını oluşturmaktadır. Öğrenme alanında yer alan konular ise sırasıyla *dayanışma, bir yardım toplama etkinliği organize ediniz!, bir felaketi önleyiniz!, Fransa’nın dünyadaki insancıl eylemleri ve insanlığa bağlılığı* ve *insancıl mesleklerin keşfine* olarak ifade edilmektedir.

Ortaokul 3. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabı İçeriği

Fransa'daki ortaokul 3. sınıf seviyesinde okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında yer alan öğrenme alanları ve konular Tablo 4.23'te gösterilmektedir.

Tablo 4.23. Ortaokul 3. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabının İçeriğine İlişkin Bilgiler

Sınıf Seviyesi		Ortaokul 3. Sınıf		
Öğrenme Alanı	Duyarlılık	Hak ve Kural	Yargılama (Muhakeme)	Bağlılık
Konular	1. Irkçılığa karşı mücadele, ayrımcılıklar ve eşitsizlikler	1. Düellodan mahkemeye: Adaletin rolü	1. Laiklik günü organize ediyorum!	1. Bir demokraside vatandaşlığı uygulamak
	2. Ve sen, senin hikâyen nedir?	2. Adaletin başlıca prensipleri	2. Temel özgürlükler	2. Anketler, dilekçeler, SMS ile oylama: Bu bağlılık mıdır?
	3. Şehir hakkındaki izlenimler	3. Tanıkların mahkemesi: Yemin etmek	3. İfade özgürlüğü	3. Sosyal haklar: Grev hakkı
	4. Kolej için bir Marsilyalı	4. Bir kanunun başlıca oluşum aşamaları	4. Basın haftası: Bir basın incelemesi sunmak	4. Güvenlik ve vatandaşların özgürlüğü: İstihbarat hakkında kanun
	5. Özgürlüklerin olmadığı bir dünyada yaşamak		5. İnternet konusunda gözümü dört açıyorum	5. Özgürlük için mücadele: Bağlılığın büyük figürleri

Tablo 4.23 incelendiğinde Fransa'da ortaokul 3. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabının dört öğrenme alanından oluştuğu ve bu öğrenme alanlarının sırasıyla *duyarlılık*, *hak ve kural*, *yargılama (muhakeme)* ve *bağlılık* olarak başlıklandırıldığı görülmektedir. Bu ders kitabında dört öğrenme alanı kapsamında toplam 19 konuya yer verilmektedir.

Ders kitabının ilk öğrenme alanı olan *duyarlılık* adlı öğrenme alanında Tablo 4.23'te görüldüğü gibi beş konu yer almaktadır. Öğrenme alanında yer alan konular incelendiğinde bu konularda ırkçılık, ayrımcılık, eşitsizlik ve özgürlük gibi kavramların ele alındığı görülmektedir. Tablo 4.23 incelendiğinde öğrenme alanında yer alan konuların sırasıyla *ırkçılığa karşı mücadele, ayrımcılıklar ve eşitsizlikler*, *ve sen, senin hikâyen nedir?*, *şehir*

hakkındaki izlenimler, kolej için bir Marsilyalı ve özgürlüklerin olmadığı bir dünyada yaşamak olarak ifade edildiği görülmektedir.

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi ortaokul 3. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabının ikinci öğrenme alanı *hak ve kural* olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme alanında yer alan konular incelendiğinde bu öğrenme alanında mahkeme, adalet, adaletin prensipleri, yeminli tanıklık, kanun ve kanunun oluşum aşamaları gibi kavramların incelendiği görülmektedir. Öğrenme alanında yer alan konuların ise *düellodan mahkemeye-adaletin rolü, adaletin başlıca prensipleri, tanıkların mahkemesi-yemin etmek ve bir kanunun başlıca oluşum aşamaları* olarak sıralandığı tespit edilmektedir.

Ders kitabının üçüncü öğrenme alanı, Tablo 4.23'te görüldüğü gibi *yargılama (muhakeme)* şeklinde adlandırılmakta ve bu öğrenme alanında laiklik, temel özgürlükler, ifade özgürlüğü, basın özgürlüğü ve güvenli internet kullanımı gibi konular ele alınmaktadır. Tablo 4.23 incelendiğinde öğrenme alanı kapsamında yer alan konuların *laiklik günü organize ediyorum!, temel özgürlükler, ifade özgürlüğü, basın haftası-bir basın incelemesi sunmak ve internet konusunda gözümü dört açıyorum* biçiminde ifade edildiği görülmektedir.

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi ortaokul üçüncü sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabının dördüncü öğrenme alanı *bağlılık* olarak adlandırılmaktadır. Bağlılık, vatandaşlık, demokrasi, anket, dilekçe, oylama, hak, grev, özgürlük, güvenlik ve istihbarat gibi kavramların ele alındığı bu öğrenme alanında toplam beş konu yer almaktadır. Bu konular sırasıyla *bir demokraside vatandaşlığı uygulamak, anketler-dilekçeler-SMS ile oylama-bu bağlılık mıdır?, sosyal haklar-grev hakkı, güvenlik ve vatandaşların özgürlüğü-istihbarat hakkında kanun ve özgürlük için mücadele-bağlılığın büyük figürleri* şeklinde başlıklandırılmaktadır.

Ortaokul 4. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabı İçeriği

Fransa'daki ortaokul 4. sınıf seviyesinde okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında yer alan öğrenme alanları ve konular Tablo 4.24'te gösterilmektedir.

Tablo 4.24. Ortaokul 4. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabının İçeriğine İlişkin Bilgiler

Ortaokul 4. Sınıf	
Öğrenme Alanları	Konular
- Hak ve Kural - Bağlılık - Yargılama (Muhakeme) - Duyarlılık	- Uluslararası adalet ve insan hakları - Uluslararası bir organizasyon: Birleşmiş Milletler - Laiklik - Avrupa vatandaşlığı - Beşinci Cumhuriyet'in kurumları - Politikada bağlılık: Partiler ve militanlar - Sendikal hak ve özgürlükler - Çocuk hakları ve küçüklerin yargılanması - Ademi merkeziyetçilik: Bir eşitlik konusu - Sivil katılım ve ekoloji - Fransız kültürünün ve dilinin gelişimi için Frankofon - Vatandaşlar ve ulusal savunma

Tablo 4.24 incelendiğinde Fransa'da ortaokul dördüncü sınıfta okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabının dört öğrenme alanından oluştuğu ve bu öğrenme alanlarının *hak ve kural*, *bağlılık*, *yargılama (muhakeme)* ve *duyarlılık* olarak adlandırıldığı görülmektedir. Ayrıca ortaokul dördüncü sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında toplam on iki konu yer almaktadır. Tablo 4.24'te görüldüğü gibi ders kitabında adalet, insan hakları, birleşmiş milletler, laiklik, Avrupa vatandaşlığı, devlet kurumları, siyasi bağlılık, partiler, sendikal hak ve özgürlükler, çocuk hakları ve 18 yaşından küçük bireylerin yargılanması, ademi merkeziyetçilik, sivil katılım ve ekoloji, Fransız kültürünün ve dilinin gelişimi için Frankofon ve ulusal savunma gibi konular ele alınmaktadır.

Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitapları içerik analizine tabi tutulmuş, ders kitabında yer alan görsel ve yazılı öğeler kategoriler kapsamında incelenmiştir. Kategori sisteminin oluşturulması araştırma probleminin sistematik bir analiz yöntemine dönüştürülmesinde öncelikli ve en önemli aşamadır. Berelson (1952, s. 147) İçerik analizinin temeli kategorilerdir (Barelson, 1952; akt. Gökçe, 2006, s. 57). Çalışmada kullanılan kategoriler, ölçek, önce araştırma sorularına göre

oluşturulmuş; literatür taraması ve kitapların ön okuması ile netleştirilmiş ve uzman görüşü alınarak son halini almıştır.

4.2.1. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Ulusal Kimliğe İlişkin Bulgular

İncelenen 4 ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında Ulusal Kimlik kategorisi için toplam 58 kez çeteleme yapılmıştır. Bu rakam, bütün kategorilerde yapılan toplam çetelemenin %4,9'udur. Ders kitaplarında yer alan millet, devlet, vatan, ordu, Fransızca dili ve Fransız kültürü, milli marş, bayrak, Fransız tarihi ve kahramanlık gibi öğeler Ulusal Kimlik kategorisi kapsamında kabul edilmiş ve çetelemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çetelemenin incelenen ders kitaplarına ve bu ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25. Ulusal Kimlik Kategorisinin Ders Kitaplarına Ve Ders Kitaplarında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı

EVRE	SINIF	ÖĞRENME ALANI	F
3. Evre	Ortaokul 1. Sınıf	Hak ve Kural	2
		Bağlılık	1
		Yargılama (Muhakeme)	2
		Duyarlılık	-
		Toplam	5
4. Evre	Ortaokul 2. Sınıf	Duyarlılık	3
		Yargılama (Muhakeme)	1
		Hak ve Kural	4
		Bağlılık	3
		Toplam	11
	Ortaokul 3. Sınıf	Duyarlılık	8
		Hak ve Kural	2
		Yargılama (Muhakeme)	6
		Bağlılık	6
		Toplam	22
	Ortaokul 4. Sınıf	Duyarlılık	11
		Hak ve Kural	2
		Yargılama (Muhakeme)	1
		Bağlılık	6
		Toplam	20
Toplam			58

Tablo 4.25'e göre Ulusal Kimlik kategorisinde en fazla çeteleme 22 kez ortaokul 3. sınıf ders kitabında yapılmıştır. Çetelemenin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde *duyarlılık* öğrenme alanında 8, *hak ve kural* öğrenme alanında

2, *yargılama /muhakeme*) öğrenme alanında 6 ve *bağlılık* öğrenme alanında 6 ögenin metinde ve görsel içeriğinde yer aldığı görülmektedir. Ulusal Kimlik kategorisi kapsamında toplam 20 çetelemenin yapıldığı ortaokul 4. sınıf ders kitabı, ikinci sırada yer almaktadır. Ulusal Kimlik kategorisi ile ilgili ögelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde *duyarlılık* öğrenme alanında 11, *hak ve kural* öğrenme alanında 2, *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında 1 ve *bağlılık* öğrenme alanında 6 ögenin olduğu tespit edilmektedir. Ortaokul 2. sınıf ders kitabı Ulusal Kimlik kategorisinde yapılan çeteleme sayısı bakımından üçüncü sırada yer almaktadır. Tablo 4.25 incelendiğinde ders kitabında Ulusal Kimlik ile ilgili olarak toplam 11 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. Ulusal Kimlikle ilgili olarak ders kitabının *duyarlılık* öğrenme alanında 3, *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında 1, *hak ve kural* öğrenme alanında 4, *bağlılık* öğrenme alanında 3 çetelemenin yapıldığı belirlenmektedir. Ulusal Kimlik kategorisi ile ilgili olarak en az çetelemenin yapıldığı ders kitabı ortaokul 1. sınıf ders kitabında toplam 11 öge bulunmaktadır. Bu ders kitabında yer alan *hak ve kural* öğrenme alanında 2, *bağlılık* öğrenme alanında 1, *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında 2 çeteleme yapılmıştır. Ders kitabının *duyarlılık* başlıklı öğrenme alanında Ulusal Kimlik kategorisi ile ilgili olarak herhangi bir ögenin olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.25 incelendiğinde sınıf seviyesi yükseldikçe Ulusal Kimlik kategorisinde yer alan ögelerin de arttığı görülmektedir. Bu bilgiden yola çıkıldığında ulusalcı söylemlerin üst sınıflarda okutulan ders kitaplarında daha fazla yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Ulusal Kimlik kategorisinde yer alan ögelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde bu ögelerin en fazla olduğu öğrenme alanının *duyarlılık* (f22) olduğu görülmektedir. *Bağlılık* öğrenme alanı ise ikinci sırada (f16) yer almaktadır. *Yargılama* (f10) ile *hak ve kural* (f10) başlıklı öğrenme alanları Ulusal Kimlik kategorisine yönelik ögelerin sayısı bakımından eşittir. Bu bilgilerden yola çıkılarak *duyarlılık* ve *bağlılık* başlıklı öğrenme alanlarında milliyetçi öğelere daha fazla yer verildiği anlaşılmaktadır.

Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Ulusal Kimlik kategorisinde yer alan örnek bazı cümleler şunlardır:

La Marseillaise (Fransız Milli Marşı) üzerine bir şarkı besteleyin... (3. Sınıf, s. 322). Birinci Cumhuriyet boyunca Fransa'nın armasında yer alan slogan, "birlik, cumhuriyetin ayrılmazlığı, özgürlük, eşitlik, kardeşlik ya da ölüm" olarak belirlendi. Arma meşe dallarıyla, bayrağın renkleriyle ve bir Friky şapkasıyla çevrelendi. İlk etapta Galya horozu Fransa'nın bir sembolü oldu... (3. Sınıf, s. 323). La Marseillaise Rouget de Lisle tarafından yönetilen bir savaşın şarkısıdır. Bu şarkı 1879'da 1879'da Üçüncü Cumhuriyet himayesinde ulusal marş oldu... (3. Sınıf, s. 323). Fransız dilinin ve kültürünün tanıtımı için

Frankofon...Coğrafya temalarında Fransız etkisinin dünyada değişik biçimler aldığını öğrendiniz. Burada Frankofonun küresel ölçekte Fransa'ya parlaklık kattığını öğreneceksiniz. (4. Sınıf, s. 430). Fransa'nın gücü farklı alanlarda görülmektedir. Bu aktivitede ulusal savunmanın görevlerinin neler olduğunu ve maruz kaldığı yeni meydan okumaların neler olduğunu keşfedeceksiniz... (4. Sınıf, s. 432). Savunma, ulusun başlıca bileşenlerinden biridir... 1997'den itibaren Fransa profesyonel bir orduya sahiptir... (4. Sınıf, 432).

Yukarıdaki cümlelerde ve buraya alıntılanamayan diğer cümlelerde Fransa, Fransızca, Fransa'nın ulusal savunma sistemi, Fransa milli marşı ve Fransız kültürü ile ilgili olarak pozitif anlatımlar yapıldığı tespit edilmektedir. Ulusal Kimlik kategorisindeki bu cümlelerde Fransa milli marşı olan "La Marseillaise" anlatılmakta ve oluşum süreci ile milli marş olarak kabul edilme tarihi hakkında bilgi verilmektedir. Bunun yanı sıra Fransa'nın simgesi anlatılarak bu simgenin tarihi süreçteki değişimi ve gelişimi açıklanmaktadır. Frankofon ülkelerin Fransızca dilinin ve Fransız kültürünün tanınmasındaki rolü ifade edilmektedir. Ulusal Kimlik kategorisinde yer alan bu cümlelerle Fransa'nın milli savunma sistemi hakkında anlatımlar yapılarak vatandaşların bu konudaki önemi ve görevi belirtilmektedir. Ayrıca Fransa savunma sistemi hakkında pozitif ifadelerle yer verilmektedir. Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Fransa'nın tarihi ve Fransa'nın çeşitli alanlardaki yetkinliği ile ilgili cümleler yer almaktadır.

Ulusal Kimlik kategorisinde yer alan bazı görseller ve bu görsellere ait açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.



Şekil 4.5. Ortaokul 3. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Ulusal Kimlik Kategorisine Ait Görsel (s. 323)

Şekil 4.3 incelendiğinde 3. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında Fransa milli marşı olan La Marseillaise'in yer aldığı görülmektedir. Görselde milli marşın başlığı,

notaları ve askeri bando takımına ait figürler yer almaktadır. Ortaokul 3. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında yer alan “Kolej İçin Bir Marseillaise/Une Marseillaise Pour Le College” başlıklı konuda Fransa milli marşının oluşum ve kabul edilme süreci anlatılmaktadır. Bu konu kapsamında Ulusal Kimlik kategorisinde bulunan ve öğrencilerde milliyetçi duyguları arttırabilecek Şekil 4.3’teki görsele yer verilmektedir. Ortaokul 3. sınıf ders kitabında yer alan ve Ulusal Kimlik kategorisi kapsamında olan bir diğer görsel ise Şekil 4.4’te yer almaktadır.



Şekil 4.6. Ortaokul 3. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Ulusal Kimlik Kategorisine Ait Görsel (s. 337)

Şekil 4.4’te görüldüğü gibi ortaokul 3. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabının “İfade Özgürlüğü/La Liberté D’expression” başlıklı konusunda Ulusal Kimlik kategorisine ait görsele yer verilmektedir. Ders kitabında yer alan bu görsel Fransa merkezli Le Monde isimli gazeteden alıntılanmıştır. Görsel: İfade özgürlüğü için mücadele eden insanlar, özgürlüğü temsil eden bir sanat eseri ve Fransa bayrağına ait figürler içermektedir. İfade özgürlüğünün ele alındığı bir konuda bayrak görseline yer verilmesi ortaokul 3. sınıf öğrencilerinde milliyetçi duygular oluşturulmaya çalışıldığını göstermektedir.

4.2.2. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

İncelenen 4 ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında Vatandaşlık kategorisi için toplam 437 kez çeteleme yapılmıştır. Bu rakam, bütün kategorilerde yapılan toplam çetelemenin %36,93'üdür. Ders kitaplarında yer alan toplumsal yaşam, birlik, dayanışma, kamu yararı, toplumsal düzen, kural (kanun), sorumluluk ve hak gibi öğeler Vatandaşlık kategorisi kapsamında kabul edilmiş ve çetelemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çetelemenin incelenen ders kitaplarına ve bu ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26. Vatandaşlık Kategorisinin Ders Kitaplarına Ve Ders Kitaplarında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı

<i>EVRE</i>	<i>SINIF</i>	<i>ÖĞRENME ALANI</i>	<i>F</i>
3. Evre	Ortaokul 1. Sınıf	Hak ve Kural	42
		Bağlılık	56
		Yargılama (Muhakeme)	11
		Duyarlılık	25
		Toplam	134
4. Evre	Ortaokul 2. Sınıf	Duyarlılık	37
		Yargılama (Muhakeme)	28
		Hak ve Kural	50
		Bağlılık	23
		Toplam	138
	Ortaokul 3. Sınıf	Duyarlılık	34
		Hak ve Kural	47
		Yargılama (Muhakeme)	13
		Bağlılık	18
		Toplam	112

	Duyarlılık	4
	Hak ve Kural	19
Ortaokul 4. Sınıf	Yargılama (Muhakeme)	7
	Bağlılık	23
Toplam		53
Toplam		437

Tablo 4.26'ya göre Vatandaşlık kategorisinde en fazla çeteleme 138 kez ortaokul 2. sınıf ders kitabında yapılmıştır. Çetelemenin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde *duyarlılık* öğrenme alanında 37, *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında 28, *hak ve kural* öğrenme alanında 50 ve *bağlılık* öğrenme alanında 23 ögenin metin ve görsel içeriğinde yer aldığı görülmektedir. Vatandaşlık kategorisi ile ilgili olarak toplam 134 çetelemenin yapıldığı ortaokul 1. sınıf ders kitabı ikinci sıradadır. Vatandaşlık kategorisi ile ilgili öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı ele alındığında *hak ve kural* öğrenme alanında 42, *bağlılık* öğrenme alanında 56, *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında 11 ve *duyarlılık* öğrenme alanında 25 ögenin olduğu tespit edilmektedir. Ortaokul 3. sınıf ders kitabı Vatandaşlık kategorisi kapsamında yapılan çeteleme sayısı bakımından üçüncü sırada yer almaktadır. Vatandaşlık kategorisi kapsamında yer alan öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde *duyarlılık* öğrenme alanında 34, *hak ve kural* öğrenme alanında 47, *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında 13 ve *bağlılık* öğrenme alanında 18 ögenin yer aldığı tespit edilmektedir. Vatandaşlık kategorisi ile ilgili olarak en az çetelemenin yapıldığı ortaokul 4. sınıf ders kitabında 53 öge bulunmaktadır. Ayrıca ders kitabının *duyarlılık* başlıklı öğrenme alanında 4, *hak ve kural* öğrenme alanında 19, *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında 7 ve *bağlılık* öğrenme alanında 23 ögenin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.26 incelendiğinde Vatandaşlık kategorisi ile ilgili öğelere en fazla *hak ve kural* başlıklı öğrenme alanında yer verildiği görülmektedir. Öğrencilere hak, sorumluluk ve kural gibi kavramların kazandırılmaya çalışıldığı bu öğrenme alanında Vatandaşlık kategorisi ile ilgili olarak toplam 158 öğeye yer verilmektedir. 120 çetelemenin yapıldığı *bağımlılık* öğrenme alanı ise ikinci sırada yer almaktadır. Üçüncü sırada yer alan *duyarlılık* öğrenme alanında Vatandaşlık kategorisiyle ilgili olarak 100 çetele yapılmıştır. Ders kitabında Vatandaşlık kategorisi ile ilgili öğelerin en az yer verildiği öğrenme alanının

yargılama başlıklı öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Tablo 4.26’da Vatandaşlık kategorisiyle ilgili öğelerin dağılımı incelendiğinde, ortaokulun ilk yıllarında öğrencilere vatandaşlık kültürü kazandırma çabasının daha fazla olduğu görülmektedir. Vatandaşlık kategorisine yönelik öğelerin dağılımına bakıldığında bu çabanın ortaokulun son yıllarına doğru azaldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca vatandaşlık kültürüne yönelik öğelerin en fazla yer verildiği *hak ve kural* başlıklı öğrenme alanı öğrencilere vatandaşlık kültürü verme amacının en yoğun olduğu öğrenme alanıdır. Vatandaşlık kategorisine yönelik öğelerin en az yer aldığı *yargılama (muhakeme)* başlıklı öğrenme alanında öğrencilerde vatandaşlık kültürü oluşturma hedefinin diğer öğrenme alanlarına göre daha az olduğu anlaşılmaktadır.

Fransa’daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Vatandaşlık kategorisinde yer alan örnek bazı cümleler şunlardır:

Fransız Cumhuriyeti’nin sloganı “özgürlük, eşitlik, kardeşlik”tir. Okullarımızda her gün bu son kelimeyi pratiğe döküyoruz. Bunun en önemli göstergesi eğitim öğretim faaliyetleri sırasında yaptığımız iş birliği ve dayanışmadır...(1. Sınıf, s. 308). Kolejde, birlikte en iyi şekilde nasıl yaşayabileceğimizi düşündüm. (1. Sınıf, s. 329). Ortak yaşam kuralları herkese çalışmaya ve kolejde yer bulmaya izin veriyor. Bu kurallar kolejin iç tüzüğünde duyuruluyor... Demokratik bir toplumda kanunlara ve kurallara uymanın nedenlerini anlıyorum. (1. Sınıf, s. 302). Kolejde sorumluluklarıma bağlanıyor ve garanti ediyorum. Kendimi bir toplumun üyesi hissediyorum. (2. Sınıf, 310). Çocuğun haklarını ve sorumluluklarını tanımladım. (2. Sınıf, s. 303). Savunmaya Hazırlık ve Çağrı Günü’nde 18 yaşına gelmiş her genç savunmayı keşfetmek için bu güne katılmak zorundadır... (4. Sınıf, 432).

Yukarıdaki cümlelerde öğrencilerde vatandaşlık kültürü oluşturmak için gerekli olan bilgiler yer almaktadır. Bu cümleler incelendiğinde kolej öğrencilerinin bulundukları yaşlardan itibaren bir vatandaşta olması gereken özellikleri kazanmalarının beklendiği görülmektedir. Yukarıda görüldüğü gibi Fransız Cumhuriyeti’nin sloganından yola çıkarak kardeşlik kavramı ele alınmaktadır. Okullarda kardeşlik duygusu çerçevesinde hareket edildiği ve eğitim öğretim faaliyetleri sırasında iş birliği ve dayanışma yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin toplumsal yaşamın en iyi şekilde nasıl olabileceği üzerine düşünceleri istenmektedir. Ayrıca öğrencilerin, yakından uzağa ilkesi doğrultusunda kuralları ve kanunları kavramaları amaçlanmaktadır. Öğrencilerin öncelikli olarak kolej yaşamında yer alan kurallar ile kolej iç tüzüğünün ne anlama geldiğini ve bunların kolej yaşamındaki önemini kavramaları beklenmektedir. Buradan hareketle genç bireylerin demokratik toplumlarda kanunlara ve kurallara uymanın nedenlerini kavramaları hedeflenmektedir. Diğer taraftan yukarıda yer alan cümleler, öğrencilerin kendilerini içerisinde bulundukları toplumun üyesi olarak hissetmelerine, bu doğrultuda

sorumluluklarına bağlı olmalarına ve yükümlülüklerini yerine getirmeyi garanti etmelerine yöneliktir. Yukarıda yer alan cümleler incelendiğinde ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde öğrencilerin çocuk haklarını ve sorumluluklarını tanımlamaları istenmektedir. Bunun yanı sıra vatandaşlık görevi olan askerlik hizmeti ile ilgili olarak da bilgilendirmeler yapılmaktadır. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında yer alan yazılı öğelerde vatandaşlık kültürü kapsamındaki hak, sorumluluk, birlikte yaşama, birlik ve beraberlik, dayanışma, kural ve kanunlara uyma gibi konular hakkında bilgilere yer verilmektedir.

Vatandaşlık kategorisinde yer alan bazı görseller ve bu görsellere ait açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.



Şekil 4.7. Ortaokul 1. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Vatandaşlık Kategorisine Ait Görsel (s. 302)

Şekil 4.5 incelendiğinde ortaokul 1. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında “İç Tüzüğe Saygı Duymak ya da Duymamak” başlıklı bir görsele yer verildiği görülmektedir. Bu görsel ile okulda toplumsal yaşamı tüzenleyen okul iç tüzüğünün önemi anlatılmak istenmektedir. Görsel ile öğrencilerin bu görselden yola çıkarak okul kurallarına uygun davranmanın veya davranmamanın sonuçlarını kavramaları amaçlanmaktadır. Şekil 4.5’te yer verilen görsel incelendiğinde okul bahçesindeki öğrencileri temsil eden figürlere yer verildiği görülmektedir. Okulda, yaşamdaki toplumsal düzeni sağlayan kurallara uyulmama durumunda yaşanabilecek olası durumları göstermeyi hedeflemektedir. Bu görselde okul bahçesinde bulunan öğrencilerin pek çok problem yaşadığı veya yaşattığı görülmektedir. Yalnız olan bir öğrencinin öfkeli bir yüz ifadesine sahip olduğu ve bir başka öğrencinin de yine yalnız bir şekilde cep telefonu ile ilgilendiği görülmektedir. Öte yandan iki öğrencinin kavga ettiğini temsil eden ve yine bir öğrencinin iki öğrenci tarafından akran zorbalığına mağruz bırakıldığını gösteren figürlere de yer verilmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak ortaokul 1. sınıf ders kitabında yer verilen bu görsel ile

öğrencilerde belirli bir vatandaşlık kültürünün oluşturulmak istendiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda görsel aracılığıyla öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların ve yasaların önemini kavramaları beklenmektedir. Vatandaşlık kategorisi ile ilgili görsellerden bir diğerine Şekil 4.6’da yer verilmektedir.

4 Des droits et des devoirs adaptés à l'âge

Âge	De 0 à 9 ans	10 ans à 12 ans	13 ans à 15 ans	À partir de 16 ans
Exemples de droit	- Identité. - Instruction (6 ans).	Ouvrir un compte jeune à la banque (12 ans).	Conduire un cyclomoteur (14 ans).	Conduire un bateau à moteur (17 ans).
Responsabilités en cas d'infraction ou de délit	Mise en place de mesures éducatives (placement ou mise sous protection judiciaire).	Mise en place de sanctions éducatives (interdiction de fréquenter certaines personnes, mesure de réparation).	De 13 à 15 ans, un jeune peut être condamné à une peine et incarcéré (établissements pénitentiaires pour mineurs).	Le tribunal peut condamner l'adolescent à la moitié voire la totalité de la peine de prison prévue pour un adulte.

Şekil 4.8. Ortaokul 2. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Vatandaşlık Kategorisine Ait Görsel (s. 303)

Ortaokul 2. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında Şekil 4.6’daki “Yaşa Uygun Hak ve Ödevler” başlıklı görsele yer verilmektedir. Bu görsel ile öğrencilerin, çocukların sahip olduğu hak ve yükümlülükler konusunda bilgi sahibi olmalarının beklendiği anlaşılmaktadır. Görselde çocukların yaşlarına göre sahip oldukları haklara örnekler verilmektedir: 0 ile 9 yaş arasındaki çocukların kimlik edinme ve eğitim, 10 ile 12 yaş arasındaki çocukların bir bankada genç hesabı açma, 13 ile 15 yaş arasındaki çocukların bir motosiklet sürücüsü olabilme ve 16 yaşından itibaren bir motorlu bot sürücüsü olabilme haklarının olduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra suç veya ihlal durumundaki yükümlülüklerle de örnekler verilmektedir: 0 ile 9 yaş arasındaki çocuklara yönelik olarak eğitimsel tedbirlerin uygulandığı (hukuki koruma altına alma veya yerleştirme), 10 ile 12 yaş arasındaki çocuklara eğitimsel cezaların uygulandığı (bazı kişilerle görüşmelerin yasaklanması, telafinin uygulanması), 13 ile 15 yaş arasındaki çocukların suçlu olarak kabul edilebildiği ve hapse atılabildiği (küçükler için ceza kuruluşları), 16 yaşından itibaren mahkemenin, bir suç durumunda 18 yaşından büyük olan yetişkin bir vatandaşa verdiği cezanın yarısını hatta tamamını verebileceği ifade edilmektedir. Bu bilgilerden yola çıkılarak Şekil 4.6’da yer alan görsel ile öğrencilerin çocuk hakları ve çocukların sahip olduğu yükümlülükler hakkında bilgi sahibi olmalarının amaçlandığı anlaşılmaktadır.

4.2.3. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında İnsan Haklarına İlişkin Bulgular

İncelenen 4 ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında İnsan Hakları kategorisi için toplam 335 kez çeteleme yapılmıştır. Bu rakam, bütün kategorilerde yapılan toplam çetelemenin %28,31'idir. Ders kitaplarında yer alan yaşama hakkı ve kişi dokunulmazlığı, işkence ve kötü muamele yasağı, kişi özgürlüğü ve güvenliği, düşünce ve ifade özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, özel hayatın gizliliği hakkı, adil yargılanma hakkı, mülkiyet hakkı, ayrımcılık yasağı, toplantı ve gösteri yürüyüşü hakkı, dernek kurma hakkı, çalışma özgürlüğü, dilekçe hakkı, seçme ve seçilme hakkı, kamu hizmetlerine girme, sosyal güvenlik hakkı, sendika kurma hakkı, toplu sözleşme ve grev hakkı, yeterli yaşama düzeyi hakkı (beslenme, konut), eğitim hakkı, sağlık hakkı ve kültürel yaşama katılabilme hakkı gibi insan haklarıyla ilgili öğeler İnsan Hakları kategorisi kapsamında kabul edilmiş ve çetelemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çetelemenin incelenen ders kitaplarına ve bu ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 4.27'de verilmektedir.

Tablo 4.27. İnsan Hakları Kategorisinin Ders Kitaplarına Ve Ders Kitaplarında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı

EVRE	SINIF	ÖĞRENME ALANI	F
3. Evre	Ortaokul 1. Sınıf	Hak ve Kural	16
		Bağlılık	1
		Yargılama (Muhakeme)	18
		Duyarlılık	37
		Toplam	72
4. Evre	Ortaokul 2. Sınıf	Duyarlılık	22
		Yargılama (Muhakeme)	11
		Hak ve Kural	13
		Bağlılık	32
		Toplam	78
	Ortaokul 3. Sınıf	Duyarlılık	21
		Hak ve Kural	39
		Yargılama (Muhakeme)	39
		Bağlılık	28
		Toplam	127
Ortaokul 4. Sınıf	Duyarlılık	5	
	Hak ve Kural	28	
	Yargılama (Muhakeme)	11	
	Bağlılık	14	
	Toplam	58	
Toplam			335

Tablo 4.27'ye göre İnsan Hakları kategorisinde en fazla çeteleme 127 kez ortaokul 3. sınıf ders kitabında yapılmıştır. Çetelemenin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde *duyarlılık* öğrenme alanında 21, *hak ve kural* öğrenme alanında 39, *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında 39, *bağlılık* öğrenme alanında 28

öğenin metin ve görsel içeriğinde yer aldığı görülmektedir. İnsan Hakları ile ilgili olarak 78 çetelemenin yapıldığı ortaokul 2. sınıf ders kitabı insan haklarına yönelik öge içerme bakımından ikinci sırada yer almaktadır. İnsan haklarına yönelik öğelerin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde *duyarlılık* öğrenme alanında 22, *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında 11, *hak ve kural* öğrenme alanında 13 ve *bağlılık* öğrenme alanında 32 öğenin yer aldığı görülmektedir. Ortaokul 1. sınıf ders kitabı İnsan Hakları kategorisi kapsamında yapılan çeteleme sayısı bakımından üçüncü sırada yer almakta ve Tablo 4.27’de toplam 72 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. İnsan haklarına yönelik öğelerin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı ele alındığında *hak ve kural* öğrenme alanında 16, *bağlılık* öğrenme alanında 1, *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında 18 ve *duyarlılık* öğrenme alanında 37 öğenin yer aldığı görülmektedir. Öte yandan İnsan Hakları kategorisiyle ilgili olarak en az çetelemenin yapıldığı ders kitabının ortaokul 4. sınıf ders kitabı olduğu görülmektedir. Bu ders kitabında toplam 58 çetelemenin olduğu tespit edilmektedir. İnsan haklarına yönelik öğelerin ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde ise *duyarlılık* öğrenme alanında 5, *hak ve kural* öğrenme alanında 28, *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında 11 ve *bağlılık* öğrenme alanında 14 öğenin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.27 incelendiğinde İnsan Hakları kategorisiyle ilgili olarak en fazla çetelemenin *hak ve kural* adlı öğrenme alanında yapıldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında toplam 96 çeteleme yapılmıştır. 85 çetelemenin yapıldığı *duyarlılık* adlı öğrenme alanı ise insan haklarına yönelik öge barındırma bakımından ikinci sırada yer almaktadır. Üçüncü sırada yer alan *yargılama (muhakeme)* adlı öğrenme alanında ise 79 çeteleme yapılmıştır. İnsan Hakları kategorisine yönelik olarak en az çetelemenin yapıldığı öğrenme alanının ise *bağlılık* öğrenme alanı olduğu tespit edilmektedir.

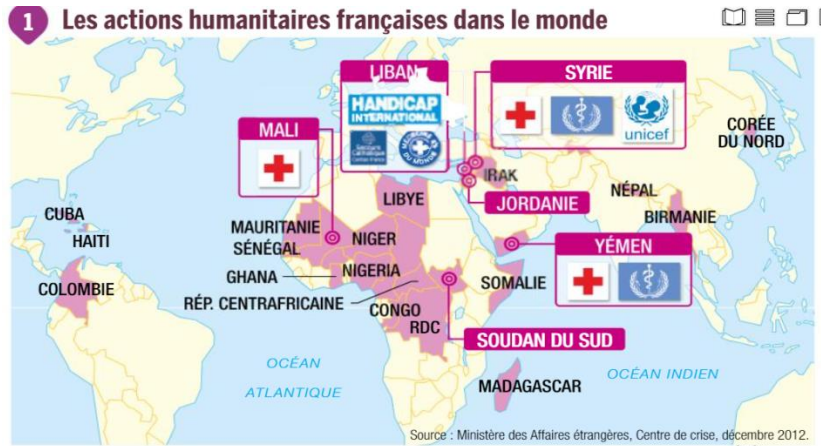
Fransa’daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında İnsan Hakları kategorisinde yer alan örnek bazı cümleler şunlardır:

Tanıdığımız kişilerle aynı olmayan diğer insanlara bazen etiketler “yapıştırıyoruz”. Bu durum ayrımcılık yapmaya neden olabiliyor... Okulunuzda ayrımcılığa karşı bir duyarlılık kampanyası düzenleyiniz... (2. Sınıf, s. 292). Ayrımcılık: Toplumun diğer üyelerine oranla bir gruba ya da birine farklı davranış sergilemektir... İnsanlar eşit haklara ve özgürlüklere sahip olarak doğar ve ölürler (Vatandaşlık ve İnsan ve Vatandaşlık Hakları Beyannamesi)... (2. Sınıf, s. 293). Homofobi: Cinsiyet değişimine bağlı ayrımcılık. Irkçılık: Milliyete ve etnik kökene bağlı ayrımcılık. Cinsiyetçilik: Cinsiyete bağlı ayrımcılık. (3. Sınıf, s. 317). Bireysel ve toplumsal hak ve özgürlükler tarihi sürecin akışında yavaş elde edilen bir zaferin sonucudur...İfade özgürlüğü temel özgürlüklerden

biridir...Sosyal haklar kanunlar tarafından güvence altına alınmıştır...(3. Sınıf, s. 334). Uluslararası adaletin işleyişi ve insan hakları, uluslararası sözleşmelerle belirlenmiştir...(4. Sınıf, s. 106).

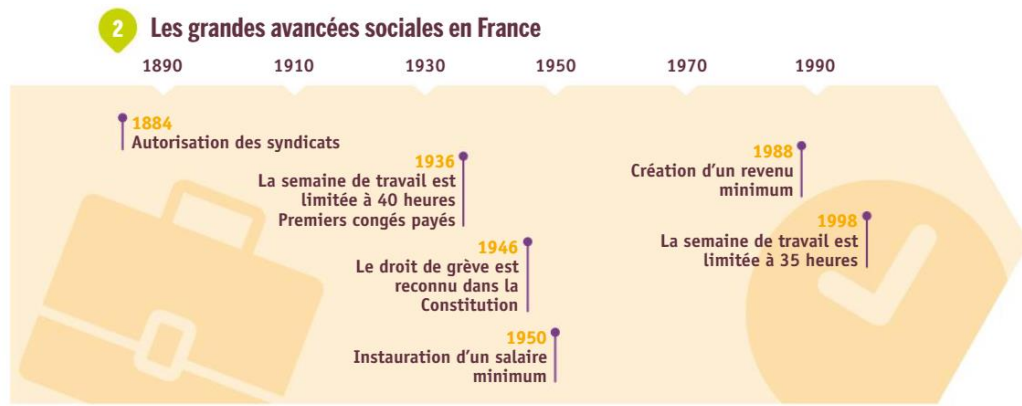
Yukarıdaki alıntılarda bazen farklı özellikler gösteren bireylere yönelik olarak etiketlemeler yapıldığı ve bu durumun ayrımcılığa neden olabildiği ifade edilmektedir. 2. sınıf öğrencilerinin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde bu konu doğrultusunda okul çaplı bir duyarlılık kampanyası düzenlemeleri istenmektedir. Ortaokul 2. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında ayrımcılık kavramı tanımlanmış ve bu tanım toplumun diğer üyelerine oranla bir gruba ya da birine farklı davranış sergilemek olarak ifade edilmiştir. Ders kitabında insan hakları ile ilgili anlatımlarda Vatandaşlık ve İnsan Hakları Beyannamesi'nden alıntılar yapılmaktadır. Bu alıntılardan birinin, "İnsanlar eşit haklara ve özgürlüklere sahip olarak doğar ve ölürler." şeklinde yapıldığı görülmektedir. Örnek cümlelerden yola çıkıldığında ders kitaplarında çeşitli ayrımcılık biçimlerinin ele alındığı ve bu ayrımcılık biçimlerinin tanımlandığı görülmektedir. Tanımı yapılan ayrımcılık biçimlerinden birinin homofobi olduğu görülmektedir. Bu kavram ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında, cinsiyet değişimine bağlı ayrımcılık biçimi olarak tanımlanmaktadır. Irkçılık ise ders kitabında milliyete ve etnik kökene bağlı ayrımcılık biçiminde ifade edilmektedir. Cinsiyetçilik ise öğrencilere cinsiyete bağlı ayrımcılık şeklinde anlatılmaktadır. Yukarıda yer verilen alıntılar incelendiğinde öğrencilere bireysel ve toplumsal hak ve özgürlüklerin tarihi sürecin akışında yavaş elde edilen bir zaferin sonucu olduğunun anlatıldığı görülmektedir. İfade özgürlüğünün temel haklardan biri olduğu ve sosyal hakların kanunlarla güvence altına aldığı dile getirilmektedir. Ayrıca uluslararası adaletin ve insan haklarının ülkeler arasındaki yasal düzenlemelerle güvence altına alındığı ifade edilmektedir.

İnsan Hakları kategorisinde yer alan bazı görseller ve bu görsellere ait açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.



Şekil 4.9. Ortaokul 2. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan İnsan Hakları Kategorisine Ait Görsel (s. 314)

Şekil 4.7 incelendiğinde Fransa'daki ortaokulların 2. sınıf seviyesinde okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında Fransa'nın dünya çapındaki insani yardımlarını konu alan İnsan Hakları kategorisi kapsamındaki bir görsele yer verildiği görülmektedir. "Fransızların dünyadaki insani eylemleri" olarak başlıklandırılan bu görselde Fransa'nın Asya, Afrika ve Amerika kıtalarındaki insani yardımları gösterilmektedir. Şekil 4.7 incelendiğinde Fransa'nın bu yardımların bazılarını uluslararası kuruluşlar (Birleşmiş Milletler (BM), UNİCEF ve Kızılhaç gibi) aracılığıyla yaptığı, bazılarını ise bağımsız olarak yaptığı görülmektedir. Fransa Yabancı İşleri Bakanlığı'nın Kriz Merkezi'nden alıntılanan bu görselde dünya haritası üzerinde Fransa'nın insani yardım yaptığı bölgeler gösterilmektedir. İnsani yardım yapılan bölgeler Küba, Colombia, Haiti, Moritanya, Senegal, Gana, Orta Afrika Cumhuriyeti, Mali, Uban, Libya, Nijer, Nijerya, Congo, Suriye, Irak, Nepal, Kuzey Kore, Ürdün, Somali, Yemen, Madagaskar, Güney Sudan ve Birmanya olarak sıralanmaktadır. Bu görsel ile öğrencilerin insan hakları ve insani yardımlar gibi konularda duyarlı olmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca dünyanın değişik bölgelerindeki temel hak ve özgürlüklerden yoksun toplumlarla ilgili olarak ortaokul 2. sınıf öğrencilerinde farkındalık oluşturulmak istenmektedir.



Şekil 4.10. Ortaokul 3. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan İnsan Hakları Kategorisine Ait Görsel (s. 344)

Şekil 4.8 incelendiğinde Fransa'daki ortaokul 3. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında "Fransa'da Sosyal Haklardaki Büyük İlerlemeler" başlıklı bir tarih şeridine yer verildiği görülmektedir. Bu tarih şeridi ile öğrencilerin sosyal hakları ve bu hakların Fransa'daki tarihi sürecini kavramaları beklenmektedir. Görsel ile sosyal hakların birden bire değil zamanla geliştiği ve zamanla kazanıldığı anlatılmak istenmektedir. 1884 ve 1998 yılları arasını kapsayan bu tarih şeridinde 1884 yılında sendikal hakların verildiği, 1936'da haftalık çalışma süresinin 40 saat ile sınırlandırıldığı ve ücretli izin uygulanmasına geçildiği, 1946 yılında Anayasa'da grev hakkının tanındığı, 1950'de asgari ücretin getirildiği, 1988'de minimum bir asgari gelirin oluşturulduğu ve 1998'de ise haftalık çalışma süresinin 35 saat ile sınırlandırıldığı belirtilmektedir. Şekil 4.8'de yer verilen bu görsel ile öğrencilerde sosyal haklar ve sosyal hakların gelişim süreci hakkında belirli bir düzeyde bilinç oluşturulmak istenmektedir.

4.2.4. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Demokrasiye İlişkin Bulgular

İncelenen ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Demokrasi kategorisi için toplam 132 kez çeteleme yapılmıştır. Bu rakam, bütün kategorilerde yapılan toplam çetelemenin %11,15'idir. Ders kitaplarında yer alan demokrasi, seçim, oy, cumhuriyet, çoğunluk, siyasi parti, meclis, parlamento, konsey, öğrenci konseyi, öğrenci meclisi, seçme hakkı, seçilme hakkı, millet iradesi, sandık, egemenlik, çok partili sistem, temsil, seçmen, oy pusulası, seçim zarfı, çoğulculuk, muhalefet, millet vekili, parlamenter ve referandum gibi demokrasiyle ilgili yazılı ve görsel öğeler Demokrasi kategorisi kapsamında kabul edilmiş ve çetelemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çetelemenin incelenen ders

kitaplarına ve bu ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 4.28’de gösterilmektedir.

Tablo 4.28. Demokrasi Kategorisinin Ders Kitaplarında Ve Ders Kitaplarında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı

EVRE	SINIF	ÖĞRENME ALANI	F
3. Evre	Ortaokul 1. Sınıf	Hak ve Kural	22
		Bağlılık	1
		Yargılama	4
		Duyarlılık	
		Toplam	27
4. Evre	Ortaokul 2. Sınıf	Duyarlılık	10
		Yargılama	19
		Hak ve Kural	4
		Bağlılık	2
		Toplam	35
	Ortaokul 3. Sınıf	Duyarlılık	1
		Hak ve Kural	7
		Yargılama	9
		Bağlılık	34
		Toplam	51
Ortaokul 4. Sınıf	Duyarlılık	3	
	Hak ve Kural	6	
	Yargılama	1	
	Bağlılık	9	
	Toplam	19	
Toplam			132

Tablo 4.28’e göre Demokrasi kategorisinde en fazla çeteleme 51 kez ortaokul 3. sınıf ders kitabında yapılmıştır. Çetelemenin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde *bağlılık* adlı öğrenme alanının birinci sırada geldiği görülmektedir. Bu öğrenme alanında toplam 34 çetelemenin yapıldığı terpit edilmektedir. Toplamda 9 çetelemenin yapıldığı *yargılama (muhakeme)* başlıklı öğrenme alanı ikinci sırada yer

almaktadır. Üçüncü sırada yer alan *hak ve kural* öğrenme alanında 7 çeteleme yapılmıştır. Demokrasi kategorisi ile ilgili yazılı ve görsel öğelerin en az olduğu öğrenme alanının *duyarlılık* adlı öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanında toplam 1 çeteleme yapılmıştır. Demokrasi kategorisi ile ilgili olarak 35 çetelemenin yapıldığı 2. sınıf ders kitabı ise ikinci sırada yer almaktadır. 2. sınıf ders kitabında Demokrasi kategorisi ile ilgili öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı ele alındığında *yargılama (muhakeme)* adlı öğrenme alanında yapıldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında toplam 19 çeteleme yapılmıştır. Demokrasi kategorisi kapsamındaki çeteleme sayısı bakımından ikinci sırada *duyarlılık* adlı öğrenme alanı gelmektedir. Bu öğrenme alanında toplam 10 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. Bunu 4 çetelemenin yapıldığı *hak ve kural* adlı öğrenme alanı takip etmektedir. 2. sınıf ders kitabında Demokrasi kategorisi ile ilgili öğelerin en az olduğu öğrenme alanı ise toplamda 2 çetelemenin yapıldığı *bağlılık* öğrenme alanıdır. 1. sınıf ders kitabında Demokrasi kategorisi kapsamında toplam 27 çetelemenin yapıldığı ve bu ders kitabının yapılan çeteleme sayısı bakımından üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Kategori ile ilgili öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin *hak ve kural* adlı öğrenme alanında yapıldığı belirlenmektedir. Bu öğrenme alanında Demokrasi kategorisi ile ilgili olarak toplamda 22 öge yer almaktadır. Tablo 4.28 incelendiğinde *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında 4 çetelemenin yapıldığı ve ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. *Bağlılık* öğrenme alanında yalnızca 1 çetelemenin yapıldığı ve *duyarlılık* adlı öğrenme alanında ise Demokrasi kategorisi ile ilgili olarak herhangi bir ögenin olmadığı tespit edilmektedir. Demokrasi kategorisi ile ilgili olarak en az çetelemenin yapıldığı ders kitabının 4. sınıf ders kitabı olduğu belirlenmektedir. Tablo 4.28 incelendiğinde ders kitabında Demokrasi kategorisi bağlamında toplam 19 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. Ders kitabında yer almakta olan Demokrasi kategorisi ile ilgili öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı ele alındığında en fazla çetelemenin *bağlılık* adlı öğrenme alanında yapıldığı görülmektedir. Öğrenme alanında Demokrasi kategorisi ile ilgili olarak toplam 9 ögenin yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu öğrenme alanını 6 çetelemenin yapıldığı *hak ve kural* öğrenme alanı takip etmektedir. *Duyarlılık* öğrenme alanında 3 çetelemenin yapıldığı ve bunu 1 çeteleme ile *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanının takip ettiği tespit edilmektedir.

Tablo 4.28 incelendiğinde Demokrasi kategorisiyle ilgili olarak en fazla çetelemenin *bağlılık* adlı öğrenme alanında yapıldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında toplam 46 çeteleme yapılmıştır. Demokrasi kategorisi ile ilgili olarak 39 çetelemenin yapıldığı *hak ve*

kural öğrenme alanı ikinci sırada yer almaktadır. *Yargılama (muhakeme)* başlıklı öğrenme alanının üçüncü sırada yer aldığı ve bu öğrenme alanında toplam 33 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. Demokrasi ile ilgili öğelerin en az olduğu öğrenme alanının *duyarlılık* olduğu terpit edilmektedir. Bu öğrenme alanında 14 çetelemenin yapıldığı belirlenmektedir.

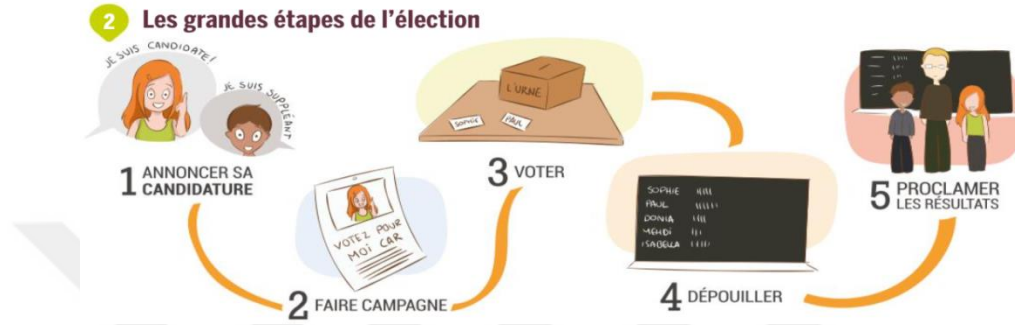
Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Demokrasi kategorisinde yer alan örnek bazı cümleler şunlardır:

Demokrasi: İktidarın ve gücün halka ait olduğu siyasi sistem. Delege: Bir seçim ile belirlenen ve diğer öğrencileri temsil eden öğrenci... Seçimler demokrasinin kurallarına saygı çerçevesinde organize edilir... Kolej öğrencileri her yıl sınıftan iki öğrenciyi bir seçim ile belirler. Sınıf delegeleri bütün eğitim öğretim yılı boyunca diğer delegelerle birlikte bütün öğrencileri temsil eder... (1. Sınıf, s. 304). Sınıf delegelerinin rolünü kavradım. Demokraside seçimlerin işleyişini anladım. (1. Sınıf, s. 305). Kadınlar erkeklerle aynı şartlarda seçimlere katılabilir, seçebilir ve seçilebilirler... (3. Sınıf, s. 335). Fransa, herkesin katılımı üzerine kurulan bir demokrasidir... Belediye gençlik konseyi, gençlerin katılımıyla çalışmakta ve bu konseyin üyeleri iki yıl süreyle diğer gençlerin oylarıyla belirlenmektedir... Fransa'da farklı amaçlı seçimler ve farklı tip uygulamalar vardır. Belediye seçimleri, departman (cantonal) seçimleri, bölgesel seçimler, semota seçimleri, ulusal birlik seçimleri, başkanlık seçimleri, Avrupa Parlamentosu seçimleri gibi... (3. Sınıf, s. 341).

Yukarıdaki alıntılarda demokrasinin tanımı yapılmakta ve demokrasi öğrencilere, iktidarın ve gücün halka ait olduğu siyasal sistem şeklinde ifade edilmektedir. Aynı zamanda kolejlerde her eğitim öğretim yılı başında yapılmakta olan öğrenci delege seçimleri anlatılmaktadır. Delegenin seçim ile belirlendiği ve diğer öğrencileri temsil ettiği açıklanmaktadır. Delege seçimlerinin demokrasinin kuralları çerçevesinde gerçekleştirildiği ve her sınıftan iki öğrencinin bir yıllığına seçildiği belirtilmektedir. Demokrasi, seçim ve öğrenci delege seçimlerinin ele alındığı bu konularda öğrencilerin delegelerin rolünü ve demokratik bir ortamda seçimlerin işleyişini kavramaları beklenmektedir. Yukarıda ders kitaplarından yapılan alıntılarda kadınların erkeklerle aynı şartlarda seçme seçilme hakkına sahip olduğu açıklanmaktadır. Ayrıca Fransa'nın herkesin katılımı üzerine kurulu olan bir demokrasisi olduğu ifade edilmektedir. Gençlerin demokratik bir ortamda vatandaşlık uygulamaları yapabilecekleri belediye gençlik konseylerinden bahsedilmektedir. Bu konseyin iki yıl süre ile seçilen gençlerden oluştuğu belirtilmektedir. Öte yandan Fransa'da farklı amaçlar ile seçimler ve oylamalar yapıldığı söylenmekte ve bunlara: Belediye seçimleri, departman (cantonal) seçimleri, bölgesel seçimler, semota seçimleri, ulusal birlik seçimleri, başkanlık seçimleri ve Avrupa Parlamentosu seçimleri gibi örnekler verilmektedir. Bu bilgiler ışığında kolej

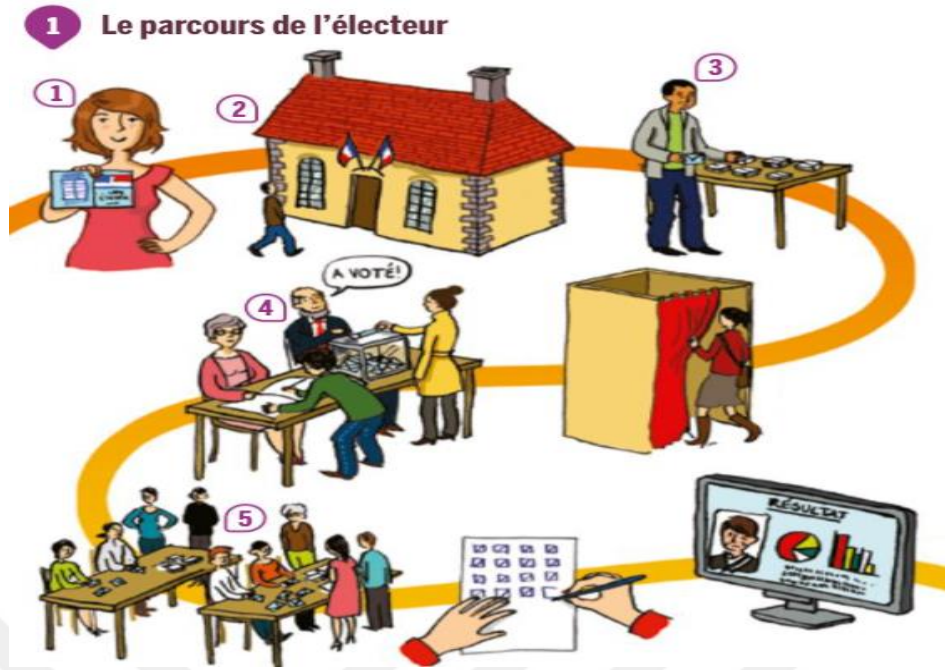
öğrencilerinin demokrasinin ne olduğunu ve nasıl işlediğini, öğrenci delege seçimlerini, belediye gençlik konseyi seçimlerini kavramalarının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca demokrasiyle ilgili kavramlar olan seçim, temsil, oy, pusula, sandık ve meclis gibi kavramların öğrencilere özümsetilmeye çalışıldığı söylenebilir.

Demokrasi kategorisinde yer alan bazı görseller ve bu görsellere ait açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.



Şekil 4.11. Ortaokul 1. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Demokrasi Kategorisine Ait Görsel (s. 305)

Şekil 4.8 incelendiğinde Fransa'daki ortaokulların 1. sınıf seviyesinde okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında öğrenci delege seçimlerini konu alan Demokrasi kategorisi kapsamındaki bir görsele yer verildiği görülmektedir. Bu görselde öğrenci delege seçimlerinin başlıca aşamaları belirtilmektedir. Görselde öğrenci delege seçimlerinin ilk etabında adayların duyurulduğu görülmektedir. Daha sonra açıklanan bu adayların kampanya sürecine girdiği ifade edilmektedir. Kampanya ve propaganda sürecinin ardından sandık başına gidildiği ve oylamanın yapıldığı gösterilmektedir. Şekil 4.9'da oylama bittikten sonra bu oyların sayıldığı ve öğrenci delege seçimlerinin son etabında ise sonuçların açıklandığı belirtilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda ortaokul 1. sınıf öğrencilerinin okul delege seçimlerinin işleyişini ve delegelerin rollerini kavramalarının beklendiği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle Demokrasi kategorisi kapsamında yer alan öğelerle öğrencilerin demokrasi kültürünü kazanmalarının amaçlandığı görülmektedir.



Şekil 4.12. Ortaokul 3. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Demokrasi Kategorisine Ait Görsel (s. 340)

Şekil 4.10 incelendiğinde ortaokul 3. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında bir seçmenin seçim boyunca yapması gereken işlemleri belirten Demokrasi kategorisi kapsamındaki bir görsele yer verildiği görülmektedir. Görsele ilk olarak seçmen kağıdını alan bir figüre yer verilmektedir. Bu şekilde bir seçmenin ilk yapması gereken işlemin seçmen kağıdına ulaşması olduğu öğrencilere anlatılmaktadır. Görselin ikinci etabında ise oy kullanacağı yere giden bir vatandaş figürü yer almaktadır. Daha sonraki etapta ise zarfın ve oy pusulasının alındığı, çeşitli figürler aracılığıyla ifade edilmektedir. Şekil 4.10'da oy kullanma işleminin kapalı bir ortamda gizli olarak gerçekleştirildiği anlatılmaktadır. Gizli bir şekilde seçimini yapan bireylerin oy pusulalarını kapalı bir zarf ile sandığa koyduğunu ve oy kullandığına dair imza attığını gösteren figürlere yer verilmektedir. Oylamanın ardından bu oyların gözetmenler eşliğinde sayıldığı ve çeteleme yapıldığı gösterilmektedir. Sayımların ardından medyada seçim sonuçlarının duyurulduğu görsel olarak ifade edilmektedir.

4.2.5. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Laikliğe İlişkin Bulgular

İncelenen ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Laiklik kategorisi için toplam 58 kez çeteleme yapılmıştır. Bu rakam, bütün kategorilerde yapılan toplam

çetelemenin %4,90'ıdır. Ders kitaplarında yer alan din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması, din, vicdan ve ibadet özgürlüğü, hukuk kurallarının akıl ve bilim temelli olması, din istismarı ve kurumların işleyişinde dini öğelere yer verilmemesi gibi laiklikle ilgili yazılı ve görsel öğeler Laiklik kategorisi kapsamında kabul edilmiş ve çetelemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çetelemenin incelenen ders kitaplarına ve bu ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 4.29'da gösterilmektedir.

Tablo 4.29. Laiklik Kategorisinin Ders Kitaplarına Ve Ders Kitaplarında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı

<i>EVRE</i>	<i>SINIF</i>	<i>ÖĞRENME ALANI</i>	<i>F</i>
3. Evre	Ortaokul 1. Sınıf	Hak ve Kural	
		Bağlılık	
		Yargılama	7
		Duyarlılık	
	Toplam		7
4. Evre	Ortaokul 2. Sınıf	Duyarlılık	
		Yargılama	13
		Hak ve Kural	
		Bağlılık	
	Toplam		13
	Ortaokul 3. Sınıf	Duyarlılık	
		Hak ve Kural	
		Yargılama	20
		Bağlılık	
	Toplam		20
	Ortaokul 4. Sınıf	Duyarlılık	13
		Hak ve Kural	5
		Yargılama	
		Bağlılık	
	Toplam		18
Toplam			58

Tablo 4.29'a göre Laiklik kategorisinde en fazla çeteleme 58 kez ortaokul 3. sınıf ders kitabında yapılmıştır. Çetelemenin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde laiklikle ilgili öğelerin tamamının *yargılama (muhakeme)* adlı öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Duyarlılık, hak ve kural ile bağlılık adlı öğrenme alanlarında ise Laiklik kategorisi ile ilgili herhangi bir öğenin olmadığı tespit edilmektedir. Laiklik kategorisi kapsamında toplam 18 çetelemenin yapıldığı 4. sınıf ders kitabı ise ikinci sırada yer almaktadır. Ders kitabında yer alan *duyarlılık* öğrenme alanında 13 çetelemenin yapıldığı ve bu öğrenme alanının ilk sırada yer aldığı belirlenmektedir. Toplam 5 çetelemenin yapıldığı *hak ve kural* öğrenme alanı laiklikle ilgili öğeleri barındırma bakımından ikinci sırada yer almaktadır. *Yargılama (muhakeme)* ve *bağlılık* öğrenme alanlarında Laiklik kategorisi ile ilgili herhangi bir öğenin olmadığı anlaşılmaktadır. Toplam 13 çetelemenin yapıldığı 2. sınıf ders kitabı üçüncü sırada yer almaktadır. Ders kitabında yer alan laiklikle ilgili yazılı ve görsel öğelerin tamamının *yargılama (muhakeme)* adlı öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Buna karşılık *duyarlılık*, *hak ve kural* ile *bağlılık* öğrenme alanında Laiklik kategorisi kapsamında herhangi bir öğe yer almamaktadır. Tablo 4.29 incelendiğinde laiklikle ilgili öğelerin en az yer aldığı ders kitabının ise ortaokul 1. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabının olduğu belirlenmektedir. Ders kitabında toplam 7 çeteleme yapılmıştır. Laiklik kategorisi kapsamında laiklik ile ilgili öğelerin ders kitabındaki öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde çetelemelerin tamamının *yargılama (muhakeme)* adlı öğrenme alanında yapıldığı anlaşılmaktadır. *Hak ve kural*, *bağlılık* ve *duyarlılık* öğrenme alanlarında laiklikle ilgili herhangi bir öğenin yer almadığı görülmektedir.

Ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarının laiklikle ilgili öğeleri içerme durumları incelendiğinde Tablo 4.29'da görüldüğü gibi en fazla çetelemenin *yargılama (muhakeme)* adlı öğrenme alanında yapıldığı görülmektedir. *Yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında toplam 40 çetelemenin yapıldığı tespit edilmektedir. İkinci sırada gelen *duyarlılık* öğrenme alanında 13 çetelemenin yapıldığı belirlenmektedir. Üçüncü sırada *hak ve kural* öğrenme alanı gelmekte ve 5 çeteleme yapıldığı anlaşılmaktadır. Ders kitaplarının *bağlılık* adlı öğrenme alanlarında Laiklik kategorisi kapsamında herhangi bir öğenin yer almadığı görülmektedir.

Laiklik kategorisi kapsamındaki yazılı ve görsel öğelerin ders kitaplarına göre dağılımı incelendiğinde Tablo 4.29'da görüldüğü gibi çetelemelerin ortaokulun üst sınıflarında daha fazla yapıldığı tespit edilmektedir. Laiklikle ilgili öğelerin, ortaokulun ilk seviye

sınıflarında daha az olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgiler ışığında laiklik kavramının daha çok üst seviye sınıflarda kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Laiklik kategorisinde yer alan örnek bazı cümleler şunlardır:

Laiklik Şartı'nı açıklıyorum. Laiklik Şartı, Fransa'nın bütün ilkökul, ortaokul ve liselerinde asılmaktadır. Laiklik Şartı, saygının kurallarını ve laikliği açıklamaktadır. Bu belgeyi herkes bilmek zorundadır... (1. Sınıf, s. 320). Laiklik Şartı: Bazı kamu kurumlarında (okullarda ve diğer kamu kurumlarında) laikliğin ve saygının değerlerini gösteren belge. Laiklik: Din ve devlet işlerinin ayrılması prensibidir. Laiklik birlikte yaşamaya izin veren bir prensiptir. Tolerans: Kişinin kendisinininkinden farklı olan tutumlara, duygulara ve düşüncelere saygı duyma ve onları kabul etme kapasitesi... Laikliğin ne olduğunu anladım...(2. Sınıf, s. 297). Laik okullar, farklı inanç ve görüşlere sahip bireyleri laiklik prensibine bağlı şekilde biçimlendirir... Laiklik özgürlüktür ve ayrıca inançları ne olursa olsun vatandaşlar arasında eşitlik sağlar... (3. Sınıf, s. 332). ... Fransa'da 2004 yılında okullarda dini simgelerin bulundurulması yasaklanmıştır... (4. Sınıf, s. 128).

Fransa'daki ortaokullarda okutulan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarından yapılan ve yukarıda yer verilen alıntılarda ortaokul 1. sınıf ders kitabında Laiklik Şartı'nın açıklandığı görülmektedir. Laiklik Şartı'nın Fransa'da bulunan bütün okullarda bulundurulduğu ve duvarlarda asılı şekilde gösterildiği anlatılmaktadır. Laiklik Şartı'nın saygının kurallarını ve laikliği açıkladığı ifade edilmektedir. Laiklik Şartı'nın herkes tarafından bilinmesinin zorunlu olduğu belirtilmektedir. Ortaokul 2. sınıf ders kitabında Laiklik Şartı'nın bazı kamu kurumlarında (okullarda ve diğer kamu kurumlarında) laikliğin ve saygının değerlerini açıklayan belge olduğu ifade edilmektedir. Ders kitabında laiklik, "din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması prensibidir" şeklinde tanımlanmaktadır. Laikliğin birlikte yaşamaya izin veren bir prensip olduğu belirtilmektedir. Tolerans ise bireyin kendisinininkinden farklı olan tutumlara, duygulara ve düşüncelere saygı duyma ve onları kabul etme kapasitesi olarak anlatılmaktadır. Ortaokul 2. sınıf seviyesindeki öğrencilerden laikliği kavramalarının beklendiği görülmektedir. Ortaokul 3. sınıf ders kitabından alınan ve yukarıda yer verilen alıntılarda laik okulların, farklı inanç ve görüşlere sahip bireyleri laiklik prensibine bağlı şekilde biçimlendirdiği ifade edilmektedir. Bu ders kitabında yer alan yazılı öğelerde laikliğin özgürlük olduğu ve inançları ne olursa olsun vatandaşlar arasında eşitlik sağladığı anlatılmaktadır. Ortaokul 4. sınıf ders kitabında laikliğin ele alındığı konuda Fransa'da laikliğin gelişim sürecini gösteren bir tarih şeridine yer verilmiştir. Bu tarih şeridinde 2004 yılında Fransa'da okullarda dini simgelerin yasaklandığı belirtilmiştir. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin laiklik kavramının ne anlama geldiğini, toplumsal yaşamdaki önemini, Laiklik Şartı'nın ne anlama geldiğini ve içeriğini,

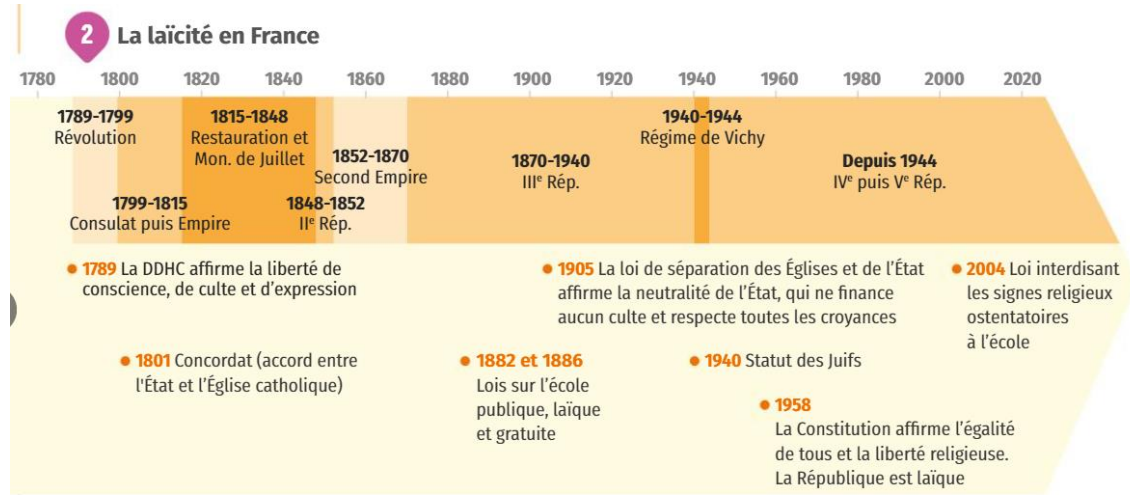
Fransa'nın laik bir ülke olduğunu, Fransa'da laikliğin gelişim sürecini ve laik bir bireyde olması gereken özellikleri kavramaları beklenmektedir. Bu nedenle bütün sınıf seviyelerinde laiklikle ilgili yazılı ve görsel öğelere yer verildiği görülmektedir.

Laiklik kategorisinde yer alan bazı görseller ve bu görsellere ait açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.



Şekil 4.13. Ortaokul 2. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Laiklik Kategorisine Ait Görsel (s. 296)

Şekil 4.11 incelendiğinde ortaokul 2. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında laiklikle ilgili bir görsele yer verildiği görülmektedir. Okulda laikliğin ele alındığı bu görselde öğrenci ve okul yönlerini gösteren tabela figürlerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Bir grup öğrencinin Hristiyanlık Okulu, Yahudi Okulu ve Müslümanlık Okulu tabelalarına bakıp yönlerini bulmaya çalıştıkları tespit edilmektedir. Bu okulların özel okul olduğu anlaşılmaktadır. Devlet okulu tabelasının yanında duran bir öğrenci figürüne yer verildiği ve bu öğrencinin, diğer öğrencileri devlet okuluna herkesin gidebileceğini şeklinde uyardığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında görsel ile öğrencilere, devlet okullarının laik olduğunun ve her dine mensup öğrencilerin bu okullara gidebileceğinin kavratılmak istendiği anlaşılmaktadır.



Şekil 4.14. Ortaokul 4. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2021) Yer Alan Laiklik Kategorisine Ait Görsel (s. 128)

Şekil 4.12 incelendiğinde ortaokul 4. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında laiklik prensibinin gelişim sürecini belirten bir tarih şeridinde yer verildiği görülmektedir. Fransa'da 1780 ve 2000 yılları arasında laiklik konusunda meydana gelen gelişmelerin sıralandığı tarih şeridinde laiklikle ilgili gelişmelerin, 1789 Fransız İhtilali ile yaşanmaya başlandığı ifade edilmektedir. 1789 yılında ifade, düşünce ve inanç özgürlüğünün tanındığı görselde belirtilmektedir. Fransa'da 1801 yılında yapılan Concordat Anlaşması ile devlet ve katolik kilisesinin ilişkilerinin düzenlendiği anlatılmaktadır. Bu dönemde devlet tekrar kiliseleri finanse etmeye başlamıştır. Tarih şeridinde, 1882 ve 1886 yılları arasında düzenlenen devlet okulu hakkında kanun ile eğitimin laik ve parasız olduğu gösterilmektedir. Şekil 4.12 incelendiğinde 1905 yılında kabul edilen Devlet ve Kiliselerin Ayrılması başlıklı kanun ile devletin bütün dinlere karşı nötr bir tutum almaya başladığı görülmektedir. 1905 tarihli kanunda devletin bütün inançlara saygı duyacağı ancak hiçbir inancı finanse etmeyeceği kararlaştırılmıştır. Tarih şeridinde ayrıca 1958 yılında din özgürlüğü ve herkesin eşitliğinin anayasa tarafından tanınarak "Cumhuriyet laikdir" ibaresinin eklendiği belirtilmektedir. Tarih şeridinde son olarak 2004 yılında dini simgelerin okullarda bulundurulmasının yasaklanması yer almaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda Fransa'daki ortaokullarda öğrencilerin, laiklik kavramının ne anlama geldiğini ve devlet okullarının laik olduğunu kavramalarının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilere Fransa'da laikliğin tarihi sürecinin özümsetilmesinin istendiği görülmektedir.

4.2.6. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Çok Kültürlülüğe İlişkin Bulgular

İncelenen ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Çok Kültürlülük kategorisi için toplam 56 kez çeteleme yapılmıştır. Bu rakam, bütün kategorilerde yapılan toplam çetelemenin %4,73'ünü oluşturmaktadır. Ders kitaplarında yer alan çok kültürlülüğe ilişkin diğer ülkelere ait kıyafet, yemek ve folklör gibi öğeler, çeşitli ülke ve uluslararası kuruluşlara ait bayraklar, çok dillilik, farklı ülkelere ait ekonomik yaşam şartları ve faaliyetleri, farklı inanç ve değerler, diğer ülkelere yönelik tarihi bilgiler ve toplumsal ilişkiler, uluslararası yönetimsel ve siyasal faaliyetler gibi yazılı ve görsel öğeler Çok Kültürlülük kategorisi kapsamında kabul edilmiş ve çetelemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çetelemenin incelenen ders kitaplarına ve bu ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 4.30'da gösterilmektedir.

Tablo 4.30. Çok Kültürlülük Kategorisinin Ders Kitaplarına Ve Ders Kitaplarında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı

<i>EVRE</i>	<i>SINIF</i>	<i>ÖĞRENME ALANI</i>	<i>F</i>
3. Evre	Ortaokul 1. Sınıf	Hak ve Kural	2
		Bağlılık	
		Yargılama	25
		Duyarlılık	7
		Toplam	34
4. Evre	Ortaokul 2. Sınıf	Duyarlılık	
		Yargılama	1
		Hak ve Kural	
		Bağlılık	
		Toplam	1
	Ortaokul 3. Sınıf	Duyarlılık	2
		Hak ve Kural	
		Yargılama	1
		Bağlılık	
		Toplam	3

Ortaokul 4. Sınıf	Duyarlılık	
	Hak ve Kural	7
	Yargılama	8
	Bağlılık	3
Toplam		18
Toplam		56

Tablo 4.30 incelendiğinde ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Çok Kültürlülük kategorisi kapsamında en fazla çetelemenin 1. sınıf ders kitabında yapıldığı görülmektedir. Ders kitabında Çok Kültürlülük kategorisi kapsamındaki yazılı ve görsel öğelerle ilgili olarak toplam 34 çeteleme yapılmıştır. Çok Kültürlülük kategorisine ilişkin çeteleme sayısının öğrenme alanlarına göre dağılımı ele alındığında en fazla çetelemenin *yargılama (muhakeme)* adlı öğrenme alanında yapıldığı belirlenmektedir. Bu öğrenme alanında Çok Kültürlülük kategorisi kapsamında 25 öge yer almaktadır. Toplam 7 çetelemenin yapıldığı *duyarlılık* öğrenme alanı ikinci sırada yer almaktadır. *Hak ve kural* öğrenme alanında 2 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. *Bağlılık* öğrenme alanında ise Çok Kültürlülük kategorisi kapsamında herhangi bir ögenin bulunmadığı tespit edilmektedir. Toplam 18 çetelemenin yapıldığı ortaokul 4. sınıf ders kitabı ikinci sırada yer almaktadır. Çetelemelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında yapıldığı ve öğrenme alanında Çok Kültürlülük kategorisi kapsamında 8 ögenin yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu öğrenme alanını toplam 7 çetelemenin yapıldığı *hak ve kural* başlıklı öğrenme alanı takip etmektedir. Bunun yanı sıra *bağlılık* öğrenme alanında 3 çetelemenin yapıldığı ve *duyarlılık* öğrenme alanında ise Çok Kültürlülük kategorisi kapsamında herhangi bir ögenin yer almadığı görülmektedir. Toplam 3 çetelemenin yapıldığı 3. sınıf ders kitabı üçüncü sırada yer almaktadır. Kategori kapsamındaki öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde *duyarlılık* öğrenme alanında 2 ve *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında 1 çeteleme yapıldığı tespit edilmektedir. *Hak ve kural* ile *bağlılık* öğrenme alanlarında Çok Kültürlülük kapsamında herhangi bir çetelemenin yapılmadığı anlaşılmaktadır. Çok Kültürlülük kategorisiyle ilgili en az çetelemenin 2. sınıf ders kitabında yapıldığı görülmektedir. Ders kitabında yalnızca 1 çetelemenin yapıldığı ve bu çetelemenin *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında yer aldığı tespit edilmektedir.

Hak ve kural, duyarlılık ve bağlılık öğrenme alanlarında Çok Kültürlülükle ilgili bir çetelemenin yapılmadığı görülmektedir.

Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında yer alan çok kültürlülükle ilgili öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde Tablo 4.30'da görüldüğü gibi birinci sırada *yargılama* adlı öğrenme alanının geldiği görülmektedir. Bu öğrenme alanında Çok Kültürlülük kategorisi kapsamında toplam 35 çeteleme yapılmıştır. Hak ve kural ile duyarlılık öğrenme alanlarının çok kültürlülükle ilgili yazılı ve görsel öğeleri içermeye durumları bakımından eşit olduğu belirlenmektedir. Her iki öğrenme alanında 9'ar çeteleme yapıldığı tespit edilmektedir. Çok Kültürlülük kategorisi kapsamındaki çetelemenin en az yapıldığı öğrenme alanının ise *bağlılık* öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanında toplam 3 çeteleme yapılmıştır.

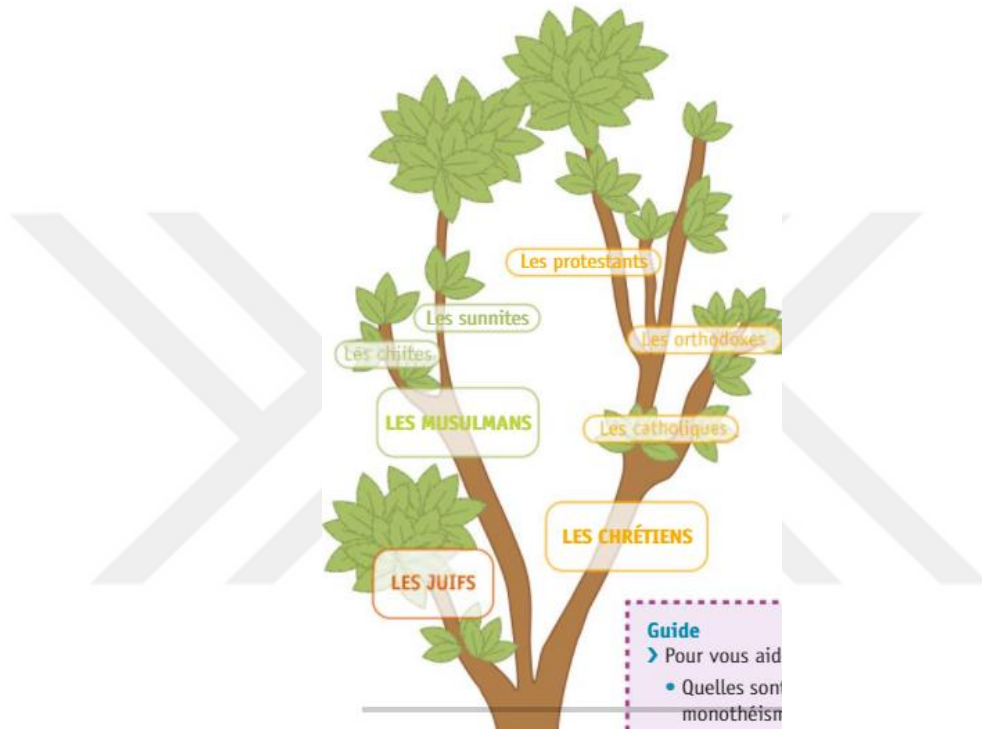
Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Çok Kültürlülük kategorisinde yer alan örnek bazı cümleler şunlardır:

Ortaokul 1. sınıfta Yahudilik'in ve Hristiyanlık'ın tarihini, tek tanrı ilk iki dinin Antik Çağ'da ortaya çıktığını keşfettiniz, Ortaokul 2. sınıfın başında üçüncü tek tanrılı din olan İslamiyet'in doğuşunu öğrendiniz... (1. Sınıf, s. 322). Diğer ülkelerin milli marşları hakkında: Rusya'nın, Güney Afrika'nın, İspanya'nın ve Senegal'in milli marşlarını dinleyiniz ve tercümelerini araştırınız. Bu marşların sözleri ülkelerin tarihleriyle nasıl bağlantılıdır? (3. Sınıf, s. 323). ... Her ülkenin farklı bir tarihi, kültürü ve dili vardır. Ülkelerin yönetim sistemleri genel olarak benzese de ayrıntılar farklılaşıyor. Bu durum adalet sisteminde de görülebiliyor... (4. Sınıf, s. 107).

Fransa'daki ortaokullarda okutulan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarından yapılan ve yukarıda yer verilen alıntılarda ortaokul 1. sınıf ders kitabında Yahudilik, Hristiyanlık ve İslamiyet'ten bahsedildiği görülmektedir. Ders kitabında yer alan yazılı ifadelerde ilk iki tek tanrılı din olan Yahudilik ve Hristiyanlık'ın Antik Çağ'da ortaya çıktığı anlatılmaktadır Üçüncü tek tanrılı dinin ise İslamiyet'in olduğu belirtilmektedir. Ortaokul 3. sınıf ders kitabında diğer ülkelerin milli marşları ele alınmaktadır. Öğrencilerin Rusya, Güney Afrika, İspanya ve Senegal gibi ülkelerin milli marşlarını dinleyerek bu marşların sözlerinin tercümesi hakkında araştırma yapmaları istenmektedir. Ayrıca öğrencilerden, farklı ülkelerin milli marşları ile bu ülkelerin tarihleri arasındaki bağı keşfetmeleri beklenmektedir. Ortaokul 4. sınıf ders kitabında her ülkenin farklı bir tarihinin, kültürünün ve dilinin olduğu ifade edilmektedir. Ülkelerin yönetim sistemlerinin genel olarak benzediği ancak ayrıntılarda farklılaşmanın olduğu dile getirilmektedir. Aynı

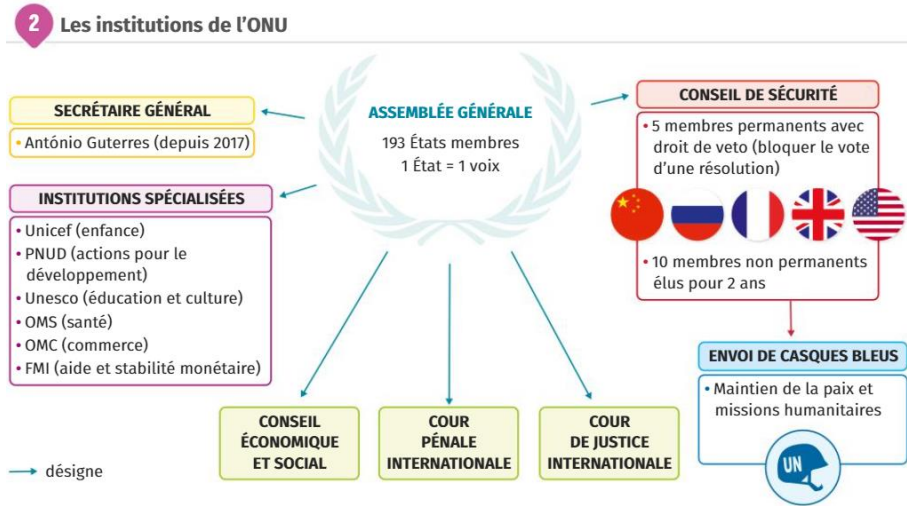
durumun adalet sisteminde de görüldüğü anlatılmaktadır. Bu bilgiler ışığında Fransa'daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde farklı kültürlerle yer verildiği ve öğrencilerin diğer dinler, kültürler ve ülkeler hakkında bilgi sahibi olmalarının istendiği görülmektedir.

Çok Kültürlülük kategorisinde yer alan bazı görseller ve bu görsellere ait açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.



Şekil 4.15. Ortaokul 1. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Çok Kültürlülük Kategorisine Ait Görsel (s. 322)

Şekil 4.13 incelendiğinde ortaokul 1. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında Yahudilik, Hristiyanlık ve İslamiyet’le ilgili bilgilerin olduğu bir görsele yer verildiği görülmektedir. Bu görselde tek tanrılı dinler olan Yahudilik, Hristiyanlık ve İslamiyet kapsamındaki mezhepler gösterilmektedir. Görsel incelendiğinde Yahudilik ile ilgili bir mezhebin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Hristiyanlık dinine mensup mezheplerin Katolik, Ortodoks ve Protestanlık mezhepleri olduğu ifade edilmektedir. Şekil 4.13’te İslamiyet’e ait iki mezhebin ise Şiilik ve Sünnilik olduğu belirtilmektedir. Çok Kültürlülük kategorisi kapsamında yer alan bu görsele ile öğrencilerin farklı dinleri tanımalarının amaçlandığı anlaşılmaktadır.



Şekil 4.16. Ortaokul 4. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2021) Yer Alan Çok Kültürlülük Kategorisine Ait Görsel (s. 108)

Şekil 4.14 incelendiğinde ortaokul 4. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında farklı ülkelere ait bayrak figürlerine ve Birleşmiş Milletler'e (BM) ait bilgilere yer verildiği görülmektedir. BM'e bağlı kuruluşların anlatıldığı bu görselde BM'in 193 üyesinin yer aldığı ve her üye devletin bir oy hakkına sahip olduğu ifade edilmektedir. BM'ye ait bir Genel Sekretery'a'nın ve özel kuruluşların olduğu belirtilmektedir. Görselde bu kuruluşlar: UNICEF, BM Kalkınma Programı, UNESCO, Dünya Sağlık Örgütü, Ticaret ve Kalkınma Konferansı ve Uluslararası Para Fonu olarak sıralanmaktadır. Ayrıca Birleşmiş Milletler'e bağlı Ekonomik ve Sosyal Konsey, Uluslararası Ceza Mahkemesi ve Uluslararası Adalet Mahkemesi gibi kuruluşların olduğu belirtilmektedir. BM'de beş daimi üyenin yer aldığı ve daimi üyelerin veto haklarının olduğu belirtilerek ülkelere ait bayrak figürlerine yer verilmektedir. Bu görsel ile öğrencilerin uluslararası kuruluşları tanımaları amaçlanmaktadır. Görselde farklı ülkelere ait bayrak figürlerine yer verilerek öğrencilerin değişik kültürlerle yönelik bilgi sahibi olmaları hedeflenmektedir.

4.2.7. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Çevre Bilincine ve Küresel Sorunlara İlişkin Bulgular

Çevre sorunlarının azalması için izlenecek ilk yolun, çevre bilincine sahip bireyler yetiştirilmesi olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Bu bilince sahip insanların yetiştirilmesinde çevre eğitiminin rolü büyüktür (Akınoğlu ve Sarı, 2009, s. 5). İncelenen ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisi için toplam 82 kez çeteleme yapılmıştır. Bu rakam, bütün kategorilerde

yapılan toplam çetelemenin %6,93'ünü oluşturmaktadır. Ders kitaplarında yer alan çevre bilincine ve küresel sorunlara ilişkin çevre kirliliği ve iklim değişikliği, ormanların tahrip edilmesi, canlı türlerinin soylarının tükenmesi, toprak degradasyonu, aşırı nüfus artışı, salgın hastalıklar, kuraklık, kıtlık, yoksulluk, savaş ve terör gibi yazılı ve görsel öğeler Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisi kapsamında kabul edilmiş ve çetelemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çetelemenin incelenen ders kitaplarına ve bu ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 4.31'de gösterilmektedir.

Tablo 4.31. Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar Kategorisinin Ders Kitaplarına Ve Ders Kitaplarında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı

<i>EVRE</i>	<i>SINIF</i>	<i>ÖĞRENME ALANI</i>	<i>F</i>
3. Evre	Ortaokul 1. Sınıf	Hak ve Kural	1
		Bağlılık	10
		Yargılama (Muhakeme)	
		Duyarlılık	
		Toplam	11
4. Evre	Ortaokul 2. Sınıf	Duyarlılık	1
		Yargılama (Muhakeme)	
		Hak ve Kural	
		Bağlılık	26
		Toplam	27
	Ortaokul 3. Sınıf	Duyarlılık	17
		Hak ve Kural	
		Yargılama (Muhakeme)	
		Bağlılık	3
		Toplam	20
	Ortaokul 4. Sınıf	Duyarlılık	1
		Hak ve Kural	5
		Yargılama (Muhakeme)	6
		Bağlılık	12

<i>Toplam</i>	<i>24</i>
<i>Toplam</i>	<i>82</i>

Tablo 4.31 incelendiğinde ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisi kapsamında en fazla çetelemenin 2. sınıf ders kitabında yapıldığı görülmektedir. Ders kitabında Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisi kapsamındaki yazılı ve görsel öğelerle ilgili olarak toplam 27 çeteleme yapılmıştır. Yapılan çetelemenin öğrenme alanlarına göre dağılımı ele alındığında en fazla çetelemenin *bağlılık* adlı öğrenme alanında yapıldığı görülmektedir. Öğrenme alanında toplam 26 çetelemenin yapıldığı belirlenmektedir. Duyarlılık öğrenme alanında Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisi kapsamında 1 çetelemenin yapıldığı tespit edilmektedir. Tablo 4.31 incelendiğinde ders kitabının yargılama (muhakeme) ile hak ve kural adlı öğrenme alanlarında kategori dahilinde herhangi bir çetelemenin yapılmadığı görülmektedir. Toplam 24 çetelemenin yapıldığı ortaokul 4. sınıf ders kitabı ikinci sırada yer almaktadır. Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisi kapsamındaki yazılı ve görsel öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin *bağlılık* öğrenme alanında yapıldığı belirlenmektedir. Öğrenme alanında 12 çeteleme yapılmıştır. İkinci sırada yer alan *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında 6 çetelemenin yapıldığı anlaşılmaktadır. Toplam 5 çetelemenin yapıldığı *hak ve kural* öğrenme alanı üçüncü sırada yer almaktadır. Yalnızca 1 çetelemenin yapıldığı duyarlılık öğrenme alanı ise son sırada gelmektedir. Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisine yönelik yazılı ve görsel öğelerin yer alması bakımından üçüncü sırada yer alan ortaokul 3. sınıf ders kitabında 20 çeteleme yapılmıştır. Bu çetelemelerin 17'sinin *duyarlılık* öğrenme alanında ve 3'ünün *bağlılık* öğrenme alanında yapıldığı görülmektedir. Ders kitabının *hak ve kural* ile *yargılama (muhakeme)* adlı öğrenme alanlarında Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisine yönelik herhangi bir öğenin yer almadığı tespit edilmektedir. Kategoriye yönelik olarak en az çetelemenin yapıldığı ders kitabının 1. sınıf ders kitabı olduğu ve ders kitabında toplam 11 çetelemenin yapıldığı belirlenmektedir. Yapılmış olan çetelemelerin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin *bağlılık* öğrenme alanında yapıldığı, bunu 1 çeteleme ile *hak ve kural* adlı öğrenme alanının takip ettiği görülmektedir. Yargılama (muhakeme) ve duyarlılık öğrenme alanlarında ise herhangi bir çeteleme yapılmamıştır.

Ders kitaplarında yer alan Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisine yönelik öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde Tablo 4.31’de görüldüğü gibi en fazla çetelemenin *bağıllık* öğrenme alanında yapıldığı görülmektedir. Öğrenme alanında toplam 51 çetelemenin yapıldığı tespit edilmektedir. Bu bilgiden yola çıkarak öğrenme alanında öğrencilerin doğal çevreye bağlı bireyler olmalarının beklendiği anlaşılmaktadır. Çeteleme sayısı bakımından ikinci sırada yer alan *duyarlılık* öğrenme alanında 19 çetelemenin yapıldığı belirlenmektedir. Öğrenme alanında yer alan bu yazılı ve görsel öğelerle öğrencilerin afetlere ve çevreye yönelik duyarlılık kazanmaları hedeflenmektedir. Bu öğrenme alanını eşit sayıda 6’şar çetelemelerin yapıldığı *yargılama (muhakeme)* ile *hak ve kural* öğrenme alanları takip etmektedir.

Fransa’daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisinde yer alan örnek bazı cümleler şunlardır:

Çevrenin korunması için mücadeleler... Herkes atıklarını geri dönüşüme atıyor... Çevreyi korumak için sıkı eylemler yönetin ve öğrencileri bilgilendirmek amacıyla okul ölçekli bir girişim başlatın. (1. Sınıf, s. 314). Bir zihin haritası tasarlayın. Bir zihin haritası biçiminde çevrenin korunması için farklı mücadeleler düzenleyin. (1. Sınıf, s. 315). Doğal risklere karşı bireysel ve toplumsal sorumlulukların neler olduğunu öğrendim... (2. Sınıf, s. 313). ...Kaynakların bir gün tükenebileceğini herkes kavramalıdır... (3. Sınıf, s. 334). Dünyanın değişik bölgelerinde her yıl çok sayıda afet meydana gelmektedir. Bu afetler doğal veya insan kaynaklı olabilmektedir... (4. Sınıf, s. 109).

Ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarından alınan ve yukarıda yer verilen alıntılar incelendiğinde öğrencilerde çevreyle ve küresel sorunlarla ilgili farkındalık oluşturulmak istendiği görülmektedir. Ortaokul 1. sınıf öğrencilerinin, çevrenin korunması için yapılan mücadelelerin ve geri dönüşümün önemini kavramaları için projeler hazırlamaları ve bu projeleri uygulamaları beklenmektedir. Çevreyi korumaya ve öğrencileri bilinçlendirmeye yönelik uygulamalar yapmaları beklendiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerden zihin haritası hazırlamaları ve bu zihin haritasında çevrenin korunması için farklı mücadeleler düzenlemeleri istenmektedir. Yukarıda yer verilen alıntılar ışığında, ortaokul 2. sınıf öğrencilerinin doğal risklere karşı bireysel ve toplumsal sorumlulukları öğrenmeleri gerektiği anlaşılmaktadır. 3. sınıf ders kitabında doğal kaynakların tükenebileceği belirtilmektedir. 4. sınıf ders kitabında ise dünyada her yıl çok sayıda afet meydana geldiği ve bu afetlerin doğal veya insan kaynaklı olabildiği ifade edilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda Fransa’daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık

dersinde öğrencilerde çevreye ve küresel sorunlara yönelik duyarlılık oluşturulmak istendiği ve ders kitaplarının bu yönde düzenlendiği anlaşılmaktadır.

Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisinde yer alan bazı görseller ve bu görsellere ait açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.



Şekil 4.17. Ortaokul 2. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2016) Yer Alan Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar Kategorisine Ait Görsel (s. 312)

Şekil 4.15 incelendiğinde ortaokul 2. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında, 2007 yılında Martinik'te meydana gelen kasırgayı gösteren bir görsele yer verildiği görülmektedir. Görselde kasırgadan kaçan bir kişiye yer verilmektedir. Ayrıca görsel ile ilişkili olarak bazı tanımlar yer almaktadır. Afetlerle ilgili olan bu tanımlamalardan ilki vali üzerine yapılmıştır. Ders kitabında vali, departmanlarda ve bölgelerde devleti temsil eden kişi olarak tanımlanmaktadır. Afet yönetiminde önemli görev ve sorumluluğa sahip olan valinin tanımlandığı görülmektedir. Bununla birlikte önleyici tedbir kavramının da tanımı yapılmaktadır. Görsel ile ilişkili olarak açıklanan kavramlardan bir diğeri ağır risk kavramıdır. Bu kavram çok sayıdaki kişiyi ciddi şekilde etkileyen tehlike şeklinde anlatılmaktadır. Doğal olayların neden olduğu riskler ise doğal risk olarak ifade edilmektedir. Görselle ilişkili olarak tanımı yapılan son kavramın teknolojik risk olduğu tespit edilmektedir. Ortaokul 2. sınıf ders kitabında yer verilmekte olan Şekil 4.15'teki bu görsel ile öğrencilerin küresel bir sorun olan afetler hakkında bilinç sahibi olmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca kasırgadan kaçan bir insan profiline yer verilmesinin, öğrencilerde afetlere karşı duyarlılık kazandırma hedefine yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

ÉTAPE 2**Choisir un sujet et mener des recherches****Doc. 1 à 4**

1. Seul ou à plusieurs, choisissez le sujet sur lequel vous souhaitez approfondir vos recherches.
2. Menez des recherches sur Internet sur votre sujet. Utilisez deux ou trois sites fiables, et prélevez les informations qui vous semblent importantes en notant soigneusement vos sources.

3**Manifestation contre un projet d'éoliennes dans la baie de Saint-Brieuc**

Şekil 4.18. Ortaokul 4. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2021) Yer Alan Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar Kategorisine Ait Görsel (s. 369)

Şekil 4.16 incelendiğinde ortaokul 4. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisine yönelik bir görsele yer verildiği görülmektedir. Görselde, Saint-Brieuc koyunda gerçekleştirilecek olan rüzgar enerjisi projesine karşı bir gösteri yürüyüşüne yer verilmektedir. Ders kitabında yer alan bu görsel ile ortaokul son sınıf öğrencilerinin, çevresel sorunlar ve çevreyle ilgili duyarlılık kazanmalarının hedeflendiği anlaşılmaktadır.

4.2.8. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Avrupa Kimliği ve Kültürüne İlişkin Bulgular

İncelenen ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Avrupa Kimliği ve Kültürü kategorisi için toplam 25 kez çeteleme yapılmıştır. Bu rakam, bütün kategorilerde yapılan toplam çetelemenin %2,11'ini oluşturmaktadır. Ders kitaplarında yer alan Avrupa kimliği ve kültürüne ilişkin Avrupa Birliği, Avrupa vatandaşlığı, Avrupa Parlamentosu, Avrupa Birliği Seçimleri, Avrupa vatandaşlığına yönelik hak ve sorumluluklar, serbest dolaşım ve ikamet hakkı, Avrupa Birliği Bayrağı (sembolü), Avrupa Birliği üyeliği, Avrupa ekonomisi ve Avrupa haritası gibi yazılı ve görsel öğeler Avrupa Kimliği ve Kültürü kategorisi kapsamında kabul edilmiş ve çetelemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çetelemenin incelenen ders kitaplarına ve bu ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 4.32'de gösterilmektedir.

Tablo 4.32. Avrupa Kimliği ve Kültürü Kategorisinin Ders Kitaplarına ve Ders Kitaplarında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı

EVRE	SINIF	ÖĞRENME ALANI	F
3. Evre	Ortaokul 1. Sınıf	Hak ve Kural	
		Bağlılık	3
		Yargılama (Muhakeme)	
		Duyarlılık	
		Toplam	3
4. Evre	Ortaokul 2. Sınıf	Duyarlılık	
		Yargılama (Muhakeme)	
		Hak ve Kural	
		Bağlılık	3
		Toplam	3
	Ortaokul 3. Sınıf	Duyarlılık	
		Hak ve Kural	
		Yargılama (Muhakeme)	1
		Bağlılık	2
		Toplam	3
	Ortaokul 4. Sınıf	Duyarlılık	7
		Hak ve Kural	8
		Yargılama (Muhakeme)	1
		Bağlılık	
		Toplam	16
Toplam			25

Tablo 4.32 incelendiğinde Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında, Avrupa Kimliği ve Kültürü kapsamında toplam 25 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. Sınıf bazında ele alındığında kategori ile ilgili olarak en fazla çetelemenin ortaokul 4. sınıf seviyesinde yapıldığı tespit edilmektedir. 4. sınıf ders kitabında Avrupa Kimliği ve Kültürü ile ilgili olarak 16 çeteleme yapılmıştır. Yapılan

çetelemelerin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin *hak ve kural* adlı öğrenme alanında yapıldığı belirlenmektedir. Toplam 7 çetelemenin yapıldığı *duyarlılık* öğrenme alanı ikinci sırada yer almaktadır. Yargılama (muhakeme) öğrenme alanında yalnızca 1 çeteleme yapıldığı ve bağlılık öğrenme alanında ise herhangi bir çeteleme yapılmadığı görülmektedir. Avrupa Kimliği ve Kültürü kategorisi ile ilgili olarak ortaokulun diğer bütün sınıf seviyelerinde 3'er çeteleme yapıldığı ve eşit oldukları anlaşılmaktadır. Ortaokul 1. sınıf ders kitabında yapılan 3 çetelemenin tamamı *bağlılık* öğrenme alanında yer almaktadır. *Hak ve kural*, *yargılama (muhakeme)* ve *duyarlılık* öğrenme alanlarında kategori ile ilgili yazılı ve görsel öge bulunmamaktadır. Ortaokul 2. sınıf ders kitabında yapılan 3 çetelemenin tamamı *bağlılık* öğrenme alanında yapılmış, *hak ve kural*, *yargılama (muhakeme)* ile *duyarlılık* öğrenme alanlarında Avrupa Kimliği ve Kültürü ile ilgili herhangi bir yazılı veya görsel ögeye rastlanmamıştır. Ortaokul 3. sınıf ders kitabında yapılan 3 çetelemenin 2'si *bağlılık* öğrenme alanında ve 1'i de *yargılama (muhakeme)* öğrenme alanında yapılmıştır. Ders kitabının *hak ve kural* ile *duyarlılık* öğrenme alanlarında kategori ile ilgili olarak herhangi bir çeteleme yapılmamıştır.

Avrupa Kimliği ve Kültürü kategorisinde yapılan çetelemelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı ele alındığında ve Tablo 4.32 incelendiğinde, 8'er çetelemenin yapıldığı *bağlılık* ile *hak ve kural* öğrenme alanlarının eşit olduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanlarını 7 çetelemenin yapıldığı *duyarlılık* öğrenme alanı takip etmektedir. Kategori kapsamında en az çeteleme yargılama (muhakeme) öğrenme alanında bulunmaktadır.

Tablo 4.32 incelendiğinde Avrupa Kimliği ve Kültürü kategorisine yönelik yazılı ve görsel öğelerin en fazla ortaokul 4. sınıf ders kitabında yer aldığı görülmektedir. Bu bilgiden yola çıkarak 4. sınıf öğrencilerine Avrupa vatandaşlığı eğitiminin daha yoğun verildiği anlaşılmaktadır. Diğer sınıf seviyelerinde kategoriyle ilgili yazılı ve görsel öğeler eşit derecede bulunmaktadır.

Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Avrupa Kimliği ve Kültürü kategorisinde yer alan örnek bazı cümleler şunlardır:

...Avrupa Birliği'nin nasıl kurulduğunu öğrendiniz. Bu dosyada Avrupa vatandaşlığının size ne getirebileceğini keşfedeceksiniz. 9 Mayıs Avrupa Günü münasebetiyle bir afiş hazırlayınız... (4. Sınıf, s. 190). Çalışanlar için seferberlik: Temel prensip basit. Eğer kendi ülkenizde mesleğinizi yapmak için

kalifiye bir bireyseniz bu mesleği Avrupa Birliği'nin bütün ülkelerinde yapabilir ve çalışabilirsiniz. Eğer Avrupa vatandaşıysanız Avrupa Birliği'nin bütün ülkelerinde çalışabilirsiniz... Avrupa vatandaşlarının birtakım hak ve sorumlulukları vardır... (4. Sınıf, s. 191).

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında bulunan ve yukarıda yer verilen alıntılar incelendiğinde öğrencilerin Avrupa Birliği'nin kuruluş sürecini öğrenmelerinin beklendiği görülmektedir. Ders kitabında Avrupa vatandaşlığının bireylere neler sunduğu anlatılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin 9 Mayıs Avrupa Günü ile ilgili bir afiş hazırlamaları istenmektedir. Avrupa vatandaşı olmanın getirdiği hak ve sorumluluklar anlatılmaktadır. Bu doğrultuda Avrupa vatandaşı olan bir kişinin Avrupa'nın bütün ülkelerinde mesleğini icra edebileceği ifade edilmektedir. Bu bilgiler ışığında ortaokul öğrencilerine Avrupa vatandaşlığı kültürünün kazandırılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Avrupa Kimliği ve Kültürü kategorisinde yer alan bazı görseller ve bu görsellere ait açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.

2 Le programme Erasmus

Quelles furent tes motivations pour partir étudier à l'étranger ?
La découverte d'une autre culture, une autre mentalité, une autre façon de vivre et, ne le cachons pas, une manière de mettre en valeur mon CV. Cela permet de s'ouvrir. Étant de nature réservée, cela m'a permis de m'ouvrir aux autres, de leur parler, d'apprendre à les connaître.

Pourquoi as-tu choisi d'étudier en Espagne ?
L'Espagne est un pays extraordinaire. Les gens sont ouverts, chaleureux, accueillants. Cela fait plaisir pour un étudiant français qui part sans connaître la moindre personne.

« Étudier à Tolède », interview d'un étudiant parisien en échange Erasmus à Tolède, sur le site Jeunesseenaction.fr.



Logo du programme Erasmus.
On y retrouve les symboles de l'UE, ainsi que la silhouette de l'humaniste hollandais Érasme qui voyagea dans toute l'Europe au XVI^e siècle et qui a inspiré le nom de ce programme. Créé en 1987, il a pour but de favoriser les échanges européens entre universités et grandes écoles européennes.

Vocabulaire

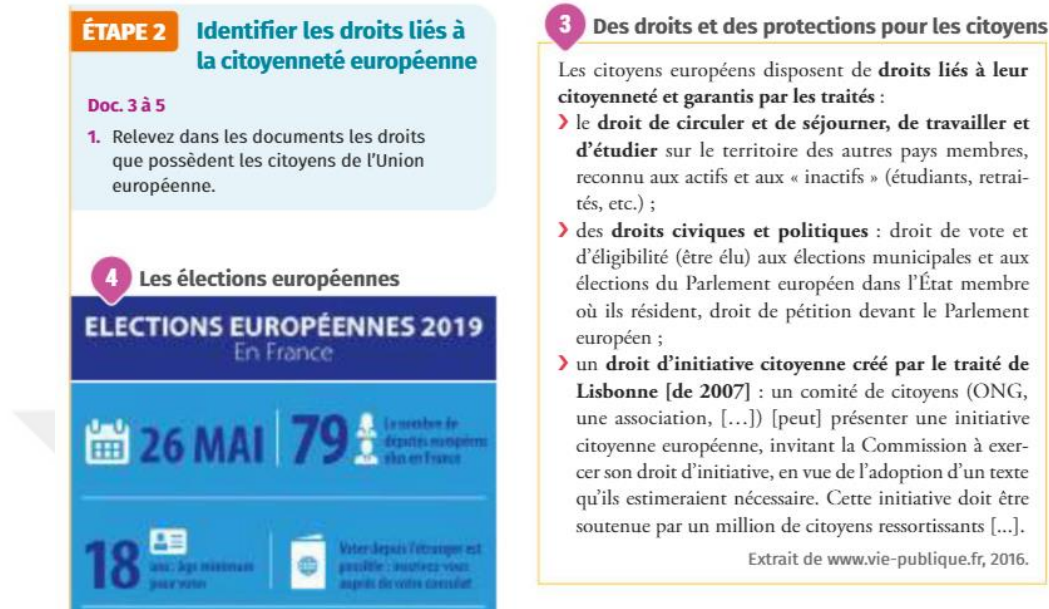
Le programme Erasmus : programme d'échanges d'étudiants européens.

Le traité de Maastricht : traité signé en 1992 créant la citoyenneté européenne.

Şekil 4.19. Ortaokul 4. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2021) Yer Alan Avrupa Kimliği ve Kültürü Kategorisine Ait Görsel (s. 190)

Ortaokul 4. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında bulunan ve şekil 4.17'de yer alan görsel incelendiğinde Erasmus Programı'nın anlatıldığı görülmektedir. Görselde öğrencilerin diğer Avrupa ülkelerinde eğitim görmelerinin gerekçeleri ve Erasmus Programı ele alınmaktadır. Programın logosunda Avrupa Birliği sembollerinin ve 16. yüzyılda bütün Avrupa'yı gezen ve programa adı verilen bir Hollandalının profiline yer verildiği belirtilmektedir. Erasmus Programı'nın 1987 yılında Avrupa'nın yüksek okulları

ve üniversiteleri arasında öğrenci değişimini arttırmak amacıyla kurulduğu ifade edilmektedir. Şekil 4.17 incelendiğinde Erasmus Programı üzerinden öğrencilerde Avrupa vatandaşlığı kültürünün oluşturulmak istendiği görülmektedir.



Şekil 4.20. Ortaokul 4. Sınıf Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında (2021) Yer Alan Avrupa Kimliği ve Kültürü Kategorisine Ait Görsel (s. 191)

Şekil 4.18 incelendiğinde 4. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında Fransa’da yapılan Avrupa Birliği seçimleriyle ilgili bilgilere ve Avrupa vatandaşlarına sağlanan koruma tedbirleri ile bu vatandaşların sahip olduğu haklara yer verildiği görülmektedir. Ders kitabında Avrupa vatandaşlarının sahip olduğu haklar anlatılmaktadır. Avrupa Kimliği ve Kültürü kategorisinde yer alan yazılı ve görsel öğeler incelendiğinde öğrencilere Avrupa vatandaşlığı kültürünün daha çok hak temelli verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ders kitabında daha çok Avrupa Birliği seçimleri ve Avrupa vatandaşlarının sahip oldukları haklar dile getirilmektedir.

Fransa’daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında yapılan çetelemelerin kategorilere ve sınıf seviyelerine göre dağılımı Tablo 4.33’te gösterilmektedir.

Tablo 4.33. Kategorilerin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

<i>Kategori</i>	<i>3. Evre</i>		<i>4. Evre</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>Ortaokul 1. Sınıf</i>	<i>Ortaokul 2. Sınıf</i>	<i>Ortaokul 3. Sınıf</i>	<i>Ortaokul 4. Sınıf</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Ulusal Kimlik</i>	5	11	22	20	58	4,90
<i>Vatandaşlık</i>	134	138	112	53	437	36,93
<i>İnsan Hakları</i>	72	78	127	58	335	28,31
<i>Demokrasi</i>	27	35	51	19	132	11,15
<i>Laiklik</i>	7	13	20	18	58	4,90
<i>Çok Kültürlülük</i>	34	1	3	18	56	4,73
<i>Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar</i>	11	27	20	24	82	6,93
<i>Avrupa Kimliği ve Kültürü</i>	3	3	3	16	25	2,11
<i>Toplam</i>					1183	100

Tablo 4.33 incelendiğinde: Dört ders kitabında toplam 1183 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. Yapılan çetelemelerin kategorilere göre dağılımı ele alındığında en fazla çetelemenin Vatandaşlık kategorisinde yapıldığı tespit edilmektedir. Vatandaşlık kategorisi kapsamında 437 çeteleme yapılmıştır. Bu rakam toplam çetelemenin %36,93'ünü oluşturmaktadır. Vatandaşlık kategorisi kapsamında yer alan yazılı ve görsel öğelerin sınıf seviyelerine göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin ortaokul 2. sınıf seviyesinde ($f=138$) yapıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla ortaokul 1. sınıf ($f=134$), 3. sınıf ($f=112$) ve 4. sınıf ($f=53$) ders kitapları takip etmektedir. Vatandaşlık kategorisiyle ilgili yazılı ve görsel öğelerin en az olduğu ders kitabının 4. sınıf ders kitabı olduğu görülmektedir.

Toplam 335 çetelemenin yapıldığı İnsan Hakları kategorisi ikinci sırada yer almaktadır. Tablo 4.33 incelendiğinde dört ders kitabında yapılan bütün kategorilerdeki toplam çetelemenin %28,31'ini bu kategori kapsamında yapılan çetelemelerin oluşturduğu görülmektedir. İnsan Hakları kategorisi kapsamında yer alan yazılı ve görsel öğelerin sınıf seviyelerine göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin ortaokul 3. sınıf ders kitabında yapıldığı görülmektedir. Ders kitabında kategori kapsamında 127 çeteleme

yapılmıştır. Bu ders kitabını sırasıyla ortaokul 2. sınıf (*f78*), 1. sınıf (*f72*) ve 4. sınıf (*f58*) ders kitapları takip etmektedir.

Demokrasi kategorisi, yapılan çeteleme sayısı bakımından üçüncü sırada yer almaktadır. Dört ders kitabında kategori kapsamında 132 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. Bu rakam bütün kategorilerdeki toplam çetelemenin %11,15'ini oluşturmaktadır. Demokrasi kategorisine yönelik yazılı ve görsel öğelerin sınıf seviyelerine göre dağılımı incelendiğinde 51 çetelemenin yapıldığı ortaokul 3. sınıf ders kitabının birinci sırada yer aldığı tespit edilmektedir. Toplam 35 çetelemenin yapıldığı 2. sınıf ders kitabı ikinci sırada gelmektedir. Bu ders kitabını sırasıyla ortaokul 1. sınıf (*f27*) ve 4. sınıf (*f19*) ders kitapları takip etmektedir.

Çeteleme sayısı bakımından dördüncü sırada gelen Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisi kapsamında 82 çetelemenin yapıldığı ve bu rakamın toplam çetelemenin %6,93'ünü oluşturduğu görülmektedir. Kategori kapsamında yer alan yazılı ve görsel öğelerin ders kitaplarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin yapıldığı ders kitabının ortaokul 2. sınıf ders kitabı olduğu görülmektedir. Ders kitabında 27 çeteleme yapılmıştır. Ders kitabını sırasıyla ortaokul 4. sınıf (*f24*), 3. sınıf (*f20*) ve 1. sınıf (*f11*) ders kitapları takip etmektedir.

Tablo 4.33 incelendiğinde Ulusal Kimlik kategorisinde toplam 58 çetelemenin yapıldığı belirlenmektedir. Bu rakam toplam çetelemenin %4,90'ını oluşturmaktadır. En fazla çetelemenin ortaokul 3. sınıf ders kitabında (*f22*) yapıldığı tespit edilmektedir. Ulusal Kimlik kategorisiyle ilgili öğelerin diğer ders kitaplarındaki dağılımı incelendiğinde ortaokul 4. sınıf ders kitabında 20, 2. sınıf ders kitabında 11 ve 1. sınıf ders kitabında 5 çetelemenin yapıldığı görülmektedir.

Laiklik kategorisinde yapılan 58 çeteleme toplam çetelemenin %4,90'ını meydana getirmektedir. Laiklik ile ilgili öğelerin en fazla 3. sınıf ders kitabında yer aldığı görülmektedir. Ders kitabında kategori kapsamında 20 çeteleme yapılmıştır. Laiklikle ilgili öğelerin 18'i ortaokul 4. sınıf ders kitabında, 13'ü 2. sınıf ders kitabında ve 7'si 1. sınıf ders kitabında yer almaktadır.

Çok Kültürlülük kategorisiyle ilgili yapılmış olan 56 çeteleme toplam çetelemenin %4,73'ünü oluşturmaktadır. Kategoriyile ilgili öğelerin ders kitaplarına yönelik dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin yapıldığı ders kitabının ortaokul 1. sınıf ders kitabı

olduğu görülmektedir. Ders kitabında Çok Kültürlülük ile ilgili toplam 34 yazılı ve görsel öge bulunmaktadır. Kategoriyeye yönelik çetelemelerden 18'i ortaokul 4. sınıf ders kitabında yapılmıştır. Bunun yanı sıra Tablo 4.33 incelendiğinde ortaokul 3. sınıf ders kitabında 3 çeteleme yapıldığı ve 2. sınıf ders kitabında ise 1 çeteleme yapıldığı tespit edilmektedir.

Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında yapılan çetelemeler incelendiğinde en az çetelemenin Avrupa Kimliği ve Kültürü kategorisinde yapıldığı anlaşılmaktadır. Kategori kapsamında 25 çetelemenin yapıldığı belirlenmiştir. Kategoriye ilgili çetelemelerin ders kitaplarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin ortaokul 4. sınıf ders kitabında yapıldığı görülmektedir. Diğer üç ders kitabında 3'er çetelemenin yapıldığı görülmektedir.

4.2.9. Fransa'daki Ortaokul Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında Fransa ahlak ve vatandaşlık öğretimi ders kitaplarından değerler eğitime ilişkin elde edilen bulgular verilmiştir. Tespit edilen değerler Schwartz ve ark.'nın (2012) değerler sınıflamasına göre sınıflanmıştır. Bu şekilde belirlenen ders kitaplarında yer alan değerler Tablo 4.34, 4.35, 4.36 ve 4.37'de verilmiştir.

Tablo 4.34. Ortaokul 1. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında Yer Alan Değerler

<i>Evre</i>	<i>Sınıf</i>	<i>Öğrenme Alanları</i>	<i>Değer Boyutları</i>	<i>Değer Tipleri</i>	<i>f</i>
3. Evre	Ortaokul 1. Sınıf	1. Hak ve Kural 2. Bağlılık 3. Yargılama (Muhakeme) 4. Duyarlılık	Özgenişletim	Saygınlık	
				Güç-baskınlık	
				Güç-kaynaklar	
				Başarı	4
			Değişime Açıklık	Hazcılık	
				Uyarılma	
				Özyönelim-davranış	5
				Özyönelim-düşünce	25
			Özaşkınlık	Evrenselcilik-hoşgörü	12
				Evrenselcilik-doğa	15
				Evrenselcilik-ilgi	37
				İyilikseverlik-güvenirlik	14
				İyilikseverlik-sevgi	16
			Muhafazacılık	Alçakgönüllülük	3
				Uyma-kişilerarası	4
				Uyma-kurallar	26
				Geleneksellik	12
				Güvenlik-toplumsal	42
				Güvenlik-kişisel	19

Tablo 4.34’de görüldüğü gibi Fransa’da okutulmakta olan ortaokul 1. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında tespit edilen değer boyutları yer alma sıklığına göre incelendiğinde *muhafazacılık* (f103) değer boyutunun birinci sırada geldiği görülmektedir. İkinci sırada ise *özaşkınlık* (f94) değer boyutu gelmektedir. Öte yandan *değişime açıklık* (f30) değer boyutunun üçüncü sırada, *özgenişletim* (f4) değer boyutunun ise dördüncü sırada olduğu görülmektedir.

Ortaokul 1. sınıf ders kitabında yer alan değer tipleri yer alma sıklığına göre incelendiğinde *güvenlik-toplumsal* (f42) değer tipinin birinci sırada geldiği görülmektedir. Bunu sırasıyla *evrenselcilik-ilgi* (f37), *uyma-kurallar* (f26), *özyönelim-düşünce* (f25),

güvenlik-kişisel (f19), iyilikseverlik-sevgi (f16), evrenselcilik-doğa (f15), iyilikseverlik-güvenirlilik (f14), evrenselcilik-hoşgörü (f12), geleneksellik (f12), özyönelim-davranış (f5), uyma-kişilerarası (f4), başarı (f4) ve alçakgönüllülük (f3) değer tipleri takip etmektedir. Ortaokul 1. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında saygınlık, güç-baskınlık, güç-kaynaklar, hazcılık ve uyarılma değer tipleri yer almamaktadır.

Tablo 4.35. Ortaokul 2. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında Yer Alan Değerler

Evre	Sınıf	Öğrenme Alanları	Değer Boyutları	Değer Tipleri	F
4. Evre	Ortaokul 2. Sınıf	1. Hak ve Kural 2. Bağlılık 3. Yargılama (Muhakeme) 4. Duyarlılık	Özgenişletim	Saygınlık	
				Güç-baskınlık	
				Güç-kaynaklar	
				Başarı	17
				Hazcılık	13
				Değişime Açıklık	
				Uyarılma	21
				Özyönelim-davranış	14
				Özyönelim-düşünce	29
				Özaşkınlık	
				Evrenselcilik-hoşgörü	14
				Evrenselcilik-doğa	9
				Evrenselcilik-ilgi	56
				İyilikseverlik-güvenirlilik	15
				İyilikseverlik-sevgi	23
				Alçakgönüllülük	
				Muhafazacılık	
				Uyma-kişilerarası	7
				Uyma-kurallar	27
				Geleneksellik	16
				Güvenlik-toplumsal	45
				Güvenlik-kişisel	13

Tablo 4.35'te görüldüğü gibi Fransa'da okutulmakta olan ortaokul 2. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında tespit edilen değer boyutları yer alma sıklığına göre incelendiğinde *özaşkınlık (f117)* değer boyutunun birinci sırada geldiği görülmektedir. *Muhafazacılık (f108)* değer boyutunun ikinci sırada yer aldığı tespit edilmektedir. Bunu sırasıyla *değişime açıklık (f64)* ve *özgenişletim (f17)* değer boyutları takip etmektedir.

Ortaokul 2. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında tespit edilen değer tipleri yer alma sıklığına göre incelendiğinde birinci sırada *evrenselcilik-ilgi* (f56) değer tipinin geldiği görülmektedir. İkinci sırada yer alan değer tipi ise *güvenlik-toplumsaldır* (f45). Bunu sırasıyla *özyönelim-düşünce* (f29), *uyma-kurallar* (f27), *iyilikseverlik-sevgi* (f23), *uyarılma* (f21), *başarı* (f17), *geleneksellik* (f16), *iyilikseverlik-güvenirlik* (f15), *özyönelim-davranış* (f14), *evrenselcilik-hoşgörü* (f14), *hazcılık* (f13), *güvenlik-kişisel* (f13), *evrenselcilik-doğa* (f9) ve *uyma-kişilerarası* (f7) değer tipleri takip etmektedir. Ders kitabında *saygınlık*, *güç-baskınlık*, *güç-kaynaklar* ve *alçakgönüllülük* değer tipleri tespit edilmemektedir.

Tablo 4.36. Ortaokul 3. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında Yer Alan Değerler

<i>Evre</i>	<i>Sınıf</i>	<i>Öğrenme Alanları</i>	<i>Değer Boyutları</i>	<i>Değer Tipleri</i>	<i>F</i>
4. Evre	Ortaokul 3. Sınıf	1. Hak ve Kural 2. Bağlılık 3. Yargılama (Muhakeme) 4. Duyarlılık	Özgenişletim	Saygınlık	
				Güç-baskınlık	
				Güç-kaynaklar	
				Başarı	42
				Hazcılık	
			Değişime Açıklık	Uyarılma	16
				Özyönelim-davranış	3
				Özyönelim-düşünce	39
			Özaşkınlık	Evrenselcilik-hoşgörü	32
				Evrenselcilik-doğa	21
				Evrenselcilik-ilgi	146
				İyilikseverlik-güvenirlik	65
				İyilikseverlik-sevgi	47
			Muhafazacılık	Alçakgönüllülük	
				Uyma-kişilerarası	4
				Uyma-kurallar	25
				Geleneksellik	24
				Güvenlik-toplumsal	35
				Güvenlik-kişisel	19

Tablo 4.36’da görüldüğü gibi Fransa’da okutulmakta olan ortaokul 3. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında tespit edilen değer boyutları yer alma sıklığına göre incelendiğinde *özaşkınlık (f311)* değer boyutunun birinci sırada geldiği görülmektedir. *Muhafazacılık (f107)* değer boyutunun ikinci sırada yer aldığı tespit edilmektedir. Bunu *değişime açıklık (f58)* değer boyutu takip etmektedir. Yer alma sıklığı bakımından *özgenişletim (f42)* değer boyutu ise son sırada yer almaktadır.

Ortaokul 3. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında tespit edilen değer tipleri yer alma sıklığına göre incelendiğinde birinci sırada *evrenselcilik-ilgi (f146)* değer tipinin geldiği görülmektedir. İkinci sırada yer alan değer tipi ise *iyilikseverlik-güvenirliliktir (f65)*. Bunu sırasıyla *iyilikseverlik-sevgi (f47)*, *başarı (f42)*, *özyönelim-düşünce (f39)*, *güvenlik-toplumsal (f35)*, *evrenselcilik-hoşgörü (f32)*, *uyuma-kurallar (f25)*, *geleneksellik (f24)*, *evrenselcilik-doğa (f21)*, *güvenlik-kişisel (f19)*, *uyarılma (f16)*, *uyuma-kişilerarası (f4)* ve *özyönelim-davranış (f3)* değer tipleri takip etmektedir. Tablo 4.36 incelendiğinde ders kitabında *saygınlık*, *güç-baskınlık*, *güç-kaynaklar*, *hazcılık* ve *alçakgönüllülük* değer tiplerinin tespit edilmediği görülmektedir.

Tablo 4.37. Ortaokul 4. Sınıf Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabında Yer Alan Değerler

<i>Evre</i>	<i>Sınıf</i>	<i>Öğrenme Alanları</i>	<i>Değer Boyutları</i>	<i>Değer Tipleri</i>	<i>f</i>
4. Evre	Ortaokul 4. Sınıf	1. Hak ve Kural 2. Bağlılık 3. Yargılama (Muhakeme) 4. Duyarlılık	Özgenişletim	Saygınlık	
				Güç-baskınlık	
				Güç-kaynaklar	
				Başarı	3
			Değişime Açıklık	Hazcılık	
				Uyarılma	9
				Özyönelim-davranış	4
				Özyönelim-düşünce	11
			Özaşkınlık	Evrenselcilik-hoşgörü	7
				Evrenselcilik-doğa	13
				Evrenselcilik-ilgi	60
				İyilikseverlik-güvenirlilik	5
				İyilikseverlik-sevgi	6
			Muhafazacılık	Alçakgönüllülük	
				Uyma-kişilerarası	7
				Uyma-kurallar	9
				Geleneksellik	25
				Güvenlik-toplumsal	37
				Güvenlik-kişisel	3

Tablo 4.37’de görüldüğü gibi Fransa’da okutulmakta olan ortaokul 4. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında tespit edilen değer boyutları yer alma sıklığına göre incelendiğinde *özaşkınlık* (f91) değer boyutunun birinci sırada geldiği görülmektedir. *Muhafazacılık* (f81) değer boyutunun ikinci sırada yer aldığı tespit edilmektedir. Bunu *değişime açıklık* (f24) değer boyutu takip etmektedir. Yer alma sıklığı bakımından *özgenişletim* (f3) değer boyutu ise son sırada yer almaktadır.

Ortaokul 4. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında tespit edilen değer tipleri yer alma sıklığına göre incelendiğinde birinci sırada *evrenselcilik-ilgi* (f60) değer tipinin geldiği görülmektedir. İkinci sırada yer alan değer tipi ise *güvenlik-toplumsaldır* (f37).

Bunu sırasıyla *geleneksellik* (f25), *evrenselcilik-doğa* (f13), *özyönelim-düşünce* (f11), *uyarılma* (f9), *uyma-kurallar* (f9), *evrenselcilik-hoşgörü* (f7), *uyma-kışilerarası* (f7), *iyilikseverlik-sevgi* (f6), *iyilikseverlik-güvenirlilik* (f5), *özyönelim-davranış* (f4), *başarı* (f3) ve *güvenlik-kişisel* (f3) değer tipleri takip etmektedir. Tablo 4.37 incelendiğinde ders kitabında *saygınlık*, *güç-baskınlık*, *güç-kaynaklar*, *hazcılık* ve *alçakgönüllülük* değer tiplerinin tespit edilmediği görülmektedir.

4.3. Fransa'daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitimiyle İlgili Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Fransa'daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinden sorumlu olan tarih coğrafya öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Sözel verinin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular görüşme sorularıyla paralellik gösteren on bir temayla ilişkilendirilmiş; tablolar, grafikler ve görüşme dökümlerinden doğrudan alınan ifade örnekleriyle yorumlanmıştır. Ulaşılan bulgular on bir alt başlıkta sunulmuştur: Vatandaşlık eğitimi ile yetiştirilmek istenen ideal vatandaş tipi (4.3.1), vatandaşlık eğitiminde etkili olan okul içi ve okul dışı faktörler (4.3.2), vatandaşlık eğitimi kapsamındaki ders dışı faaliyetler (4.3.3), öğrencilerin vatandaşlık eğitimine bakışı (4.3.4), vatandaşlık eğitiminin çıktılarının değerlendirilmesi (4.3.5), vatandaşlık eğitimine ayrılan sürenin yeterliği (4.3.6), vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının yeterliği (4.3.7), vatandaşlık eğitimi öğretim programının yeterliği (4.3.8), vatandaşlık eğitiminin göçmenlerin toplumsal uyumuna etkisi (4.3.9), vatandaşlık eğitiminin yeterliği (4.3.10), etkili vatandaşlık eğitime yönelik öneriler (4.3.11).

Görüşmelerde Fransa'daki ortaokullarda tarih coğrafya branşlarında görev yapan ve vatandaşlık eğitimi derslerine giren öğretmenlere yöneltilen sorulara ilişkin katılımcı görüşleri incelenmiş ve çalışma sürecinde hazırlanan kuramsal çerçeveye uyumlu olduğu değerlendirilen on bir tema etrafında kümelenildiği görülmüştür. Çalışmada yer alan temalar ve bunların alt temalarla ilişkilendirilmesi Şekil 4.21'de gösterilmiştir:

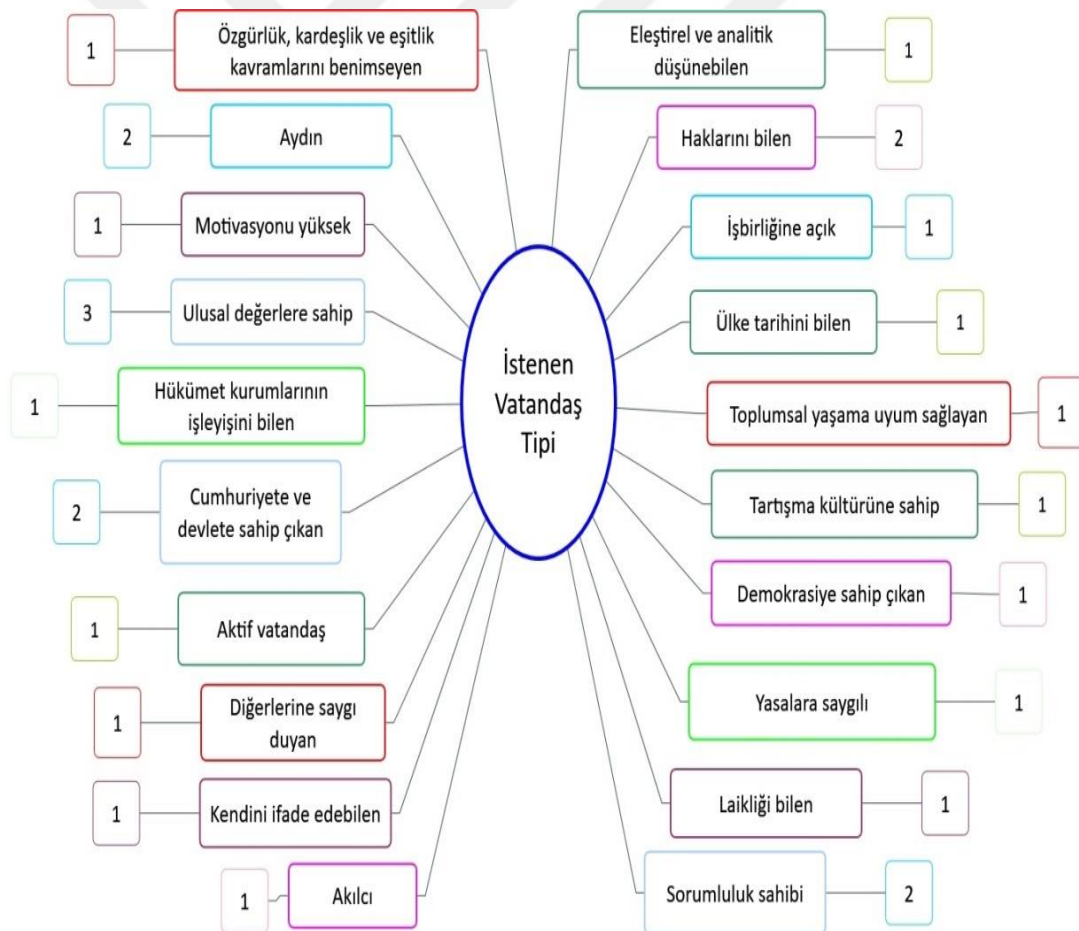


Şekil 4.21. Araştırmanın Tematik Yapısı

Şekil 4.21 incelendiğinde çalışmanın on bir tema etrafında kurgulandığı görülmektedir. Birinci tema vatandaşlık eğitimi ile yetiştirilmek istenen ideal vatandaş tipi konusundadır. Çalışmanın ikinci teması vatandaşlık eğitiminde etkili olan okul içi ve okul dışı faktörlere yöneliktir. Üçüncü teması vatandaşlık eğitimi kapsamındaki ders dışı faaliyetler, dördüncü teması öğrencilerin vatandaşlık eğitimine bakışı, beşinci teması vatandaşlık eğitiminin çıktılarının değerlendirilmesi ile ilgilidir. Çalışmanın altıncı teması vatandaşlık eğitimine ayrılan süre konusundadır. Ayrıca bu tema ders ve program uyumu ile öğretimin geliştirilmesi alt temalarını içermektedir. Yedinci tema vatandaşlık eğitiminde kullanılan ders kitaplarının yeterliği, sekizinci tema vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının yeterliği, dokuzuncu tema vatandaşlık eğitiminin göçmenlerin toplumsal uyumu üzerindeki etkisi konusundadır. Onuncu tema ise vatandaşlık eğitiminin yeterliği konusundadır. Bu tema dersin amaçlarına ulaşma düzeyi, Avrupa vatandaşı yetiştirme ve küresel vatandaş yetiştirme alt temalarını içermektedir. Son olarak on birinci tema etkili vatandaş eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine yöneliktir.

4.3.1. Fransa'daki Ortaokullarda Nasıl Bir Vatandaş Yetiştirilmek İstenmektedir Sorusuyla İlgili Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Görüşme sorularından ilki, araştırmaya katılan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretmenlerinin, Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimi ile yetiştirilmesi beklenen vatandaş tipinin hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusundaki görüşünü incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara ilk görüşme sorusu “*Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimi ile nasıl bir vatandaş yetiştirilmek istenmektedir? Lütfen açıklayınız.*” olarak yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri **Vatandaşlık Eğitimi İle Yetiştirilmek İstenen İdeal Vatandaş Tipi** teması altında incelenmiştir. Katılımcıların vatandaşlık eğitimi ile yetiştirilmek istenen ideal vatandaş tipi konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodlar ile kodlara ait frekans bilgileri Şekil 4.22’de verilmiştir:



Şekil 4.22. Vatandaşlık Eğitimi İle Yetiştirilmek İstenen İdeal Vatandaş Tipi Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Frekans Bilgileri

Şekil 4.22’de görüldüğü gibi vatandaşlık eğitimi ile yetiştirilmek istenen ideal vatandaş tipi konusunda katılımcı öğretmenlerin görüşme dökümleri incelenerek *aydın, motivasyonu yüksek, özgürlük, kardeşlik ve eşitlik kavramlarını benimseyen, hükümet kurumlarının işleyişini bilen, ulusal değerlere sahip, aktif vatandaş, cumhuriyete ve devlete sahip çıkan, diğerlerine saygı duyan, eleştirel ve analitik düşünebilen, haklarını bilen, ülke tarihini bilen, toplumsal yaşama uyum sağlayan, iş birliğine açık, tartışma kültürüne sahip, demokrasiye sahip çıkan, yasalara saygılı, kendini ifade edebilen, laikliği bilen, akılcı ve sorumluluk sahibi* kodları geliştirilmiştir. Bulgular incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin öncelikle ulusal değerlere, ülke kültürüne, tarihine ve birlikte yaşama konularına sonrasında da bilimsel düşünme, demokrasiye uyum sağlama, temel insani değerlere ve sorumluluk duygusuna sahip olma konularına odaklandıkları izlenimi edinilmiştir. Bu bilgilerden yola çıkılarak katılımcı öğretmenlerin toplumsal düzenin korunmasını ve geliştirilmesini önemsedikleri anlaşılmıştır.

Katılımcıların en fazla ulusal değerlere sahip bir vatandaş yetiştirme konusunda görüş bildirmesi onların Fransız kültürünü beğenmeleri ve incelemeleri ile açıklanabilir. Fransız düşünce sisteminde Fransız diline verilen önem, kültürel öğelerin uluslararası kültür birikimine göre daha fazla tanınır olması, gerek yönetim sisteminin gerekse vatandaşların Fransız kültürünü hemen her fırsatta öne çıkarmak istemeleri, Fransız kültürünün içinde yetiştiği düşünülen öğretmenlerin öncelikle ulusal değerleri öne çıkarmaya odaklandıklarını düşündürmektedir. Katılımcı öğretmenler vatandaşlık eğitimi ile aydın, cumhuriyete ve devletine sahip çıkan, haklarını bilen ve sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığını ifade etmektedir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde vatandaşlık eğitimi dersi veren öğretmenlerin ideal bir vatandaşta olması gereken özellikleri motivasyonu yüksek, “özgürlük, kardeşlik ve eşitlik” kavramlarını benimsemiş, hükümet kurumlarının işleyişini bilen, aktif, diğerlerine saygı duyan, eleştirel ve analitik düşünebilen, yaşadığı ülkenin tarihini bilen, içerisinde yaşadığı toplumla uyumlu, iş birliğine açık, tartışma kültürüne sahip, cumhuriyete ve demokrasiye sahip çıkan, yasalara saygılı, kendini ifade edebilen, laikliği bilen ve akılcı olarak sıraladıkları görülmüştür.

Vatandaşlık eğitimi ile yetiştirilmek istenen ideal vatandaş tipi konusunda en dikkat çeken özellik yasalara saygılı, hoşgörülü, laikliğin önemini kavramış, kendini ifade edebilen vatandaş yetiştirmek. Bu konuda Ö9 (Erkek, 61, 34 yıl) kodlu öğretmenin ifadesi örnek gösterilebilir: “Akılcı. Yasaların meşruiyetini ve önemini anlayan, hoşgörülü,

toleranslı ve farklı görüşlere açık, güncellik bağlamında laikliğin önemini anlayan, laik, kendini sözlü olarak ifade edebilen bir vatandaş yetiştirilmek istenmektedir.”

Ö1 (Erkek, 33, 7 yıl) kodlu öğretmen Fransa’da vatandaşlık dersinin öncelikle devletin ve kurumların işleyişini öğrencilere kavratmayı amaçladığını, zira Fransız yönetim sisteminin bilimsel düşünen bireyler yetiştirmeye çalıştığını şu şekilde dile getirmiştir: *“Vatandaşlık eğitimi dersinin amacı hem Fransız kurum ve kuruluşlarının işleyişini (departmanlar, bölgeler, parlamentonun ve hükümetin işi..) öğrencilere açıklamak hem de Fransız Cumhuriyeti’nin değerleri (özgürlük, eşitlik ve kardeşlik) hakkında onları duyarlılaştırmak. Böylelikle bilgili, ufku açık, eleştirel düşünebilen, aydın görüşlü, sorumluluk sahibi, toplumun yaşam üzerindeki rollerini anlama kapasitesi olan vatandaşlar eğitmeyi amaçlıyoruz.”*

Vatandaşlık eğitimi temelde ülke yönetiminin ve kurumların işleyişinin bilinmesini sonrasında da bireysel hak ve sorumlulukların tanınmasını ve yerine getirilmesini amaçlamaktadır. Bu konuda Ö6 (Erkek, 32, 6 yıl) kodlu öğretmen sorumluluk sahibi olmaya *“Genel kavram sorumluluktur. Ben bir vatandaşlık eğitimi dersi öğretmeni olarak vatandaşlık eğitiminin, öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerinin geliştirilmesine ve onların sorumlu vatandaşlar olmalarına yardımcı olmasını istiyorum”*, Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen haklarını bilmeye *“Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersleriyle vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilen vatandaşlar yetiştirmeyi istiyoruz. Haklarına karşı duyarlı olan ve haklarını savunabilen, ülke hakkında bilgi sahibi olan, oy kullanan ve iyi bir vatandaş modeli yetiştirmek istiyoruz”*, Ö4 (Kadın, 41, 17 yıl) kodlu öğretmen haklarının yanında sorumluluklarını bilmeye *“Bunun yanı sıra hak ve sorumluluklarını bilen demokrasinin ve cumhuriyetin değerlerine sahip vatandaşlar amaçlanmaktadır”* odaklanmıştır.

Vatandaşlık eğitiminin ilk amaçları ile ilgili olarak Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen cumhuriyete sahip çıkmayı *“Fransız Cumhuriyeti bölünmez, laik, demokratik ve sosyaldır. Bu nedenle bu kavramların vatandaşlara özümsetilmesinde Fransa’daki ortaokulların önemli yeri vardır. Vatandaşlık ve ahlak eğitimi ile haklarını bilen ve gerektiğinde haklarını savunan, sorumluluklarını bilen sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmaktadır. Demokrasiyi özümsemiş, oy kullanan ve katılımcı bireyler yetiştirmek. cumhuriyetin temel ilkelerini ve değerlerini korumak için vatandaşların aydın ve eleştirel düşünen bireyler olması önemlidir. Bu nedenle ortaokullarda bu da amaçlanmaktadır.”*

Ö2 (Erkek, 48, 23 yıl) kodlu öğretmen de cumhuriyet değerlerini benimsemeyi ön plana çıkarmışlardır: *“Cumhuriyetin işleyişini, değerlerini, sembollerini tanıyan ve motivasyonu yüksek aktif vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır.”*

Ö8 (Kadın, 49, 24 yıl) kodlu öğretmen vatandaşlık eğitimi yoluyla demokrasiye sahip çıkan bireyler yetiştirilmesinin amaçlandığını belirtmiştir: *“Vatandaşlık eğitimi derslerinin amacı öğrencileri vatandaşlığa hazırlamaktır. Bu derste farklı seçimler sırasında onların oy kullanmalarının önemini, demokrasinin anlamını ve önemini onlara göstermeye çalışıyoruz.”*

Ö2 (Erkek, 48, 23 yıl) kodlu öğretmen sayılan özelliklerin bir sonucu olarak aktif yurttaş olmanın öncelendiğini ifade etmiştir: *“Cumhuriyetin işleyişini, değerlerini, sembollerini tanıyan ve motivasyonu yüksek aktif vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır”*. Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen de benzer şekilde vatandaşlık eğitimiyle devletin yanında duran aydın bireyler yetiştirildiğini belirtmiştir: *“Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinin amacı aydın, sorumluluk sahibi, demokrasinin devamlılığını sağlayan, oy kullanan ve cumhuriyetin değerlerini özümsemiş vatandaşlar yetiştirmektir.”*

Aynı katılımcının Fransız kültür yapısına ve devlet işleyişine yönelik eleştirileri ikircikli bir tarih anlatımına ve ırkçılığın toplumda yer bulduğuna dair konularla dozunu artırarak devam etmiştir: *“Ancak Fransa bu konuda da biraz yanlış davranıyor. Ermenilerin desteğini almak için Ermeni meselesini çok gündemde tutuyorlar. Ders kitaplarına bakın net olarak görürsünüz. Bazı öğretmenler bu konuda provakasyon dahi yapıyor. Sınıfta Türk öğrenciler olduğu halde bu konunun üzerinde çok duruyorlar. Ama bir Fransız tarih coğrafya öğretmeni Cezayir’de ve Filistin’de yapılan katliamları anlatmaz.”*

Vatandaşlık eğitiminin amaçladığı diğer konular daha çok birey ve toplum yapısıyla ilgilidir. Bu konuda Ö2 (Erkek, 48, 23 yıl) kodlu öğretmen özgürlük ve eşitlik kavramlarına *“Aynı zamanda vatandaşlık eğitimi ile öğrencilerin eleştirel düşünceye sahip olmaları amaçlanmaktadır. Fransa’da öğrencilere ve vatandaşlara benimsetilmek istenen üç kavram var : özgürlük, eşitlik ve kardeşlik”*, Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen başkalarına saygılı olmaya ve insan haklarına önem vermeye *“Toplumun menfaatlerine saygılı, birlikte yaşamayı bilen ve diğerlerine saygı gösteren. 2013 temmuzda devlet okulunun yeniden düzenlenmesi için programlandırma ve oryantasyon kanununa göre*

Fransa’da eğitim sistemi, öğrencilerin insanların onuruna ve eşitliğine saygıyı özümsemelerini amaçlar. Kültürel çeşitliliğin olduğu bir toplumda bireylerin bir arada uyumlu bir şekilde yaşayabilmesi için laikliği kavramış ve iş birliğine önem veren bireyler yetiştirilmek hedefleniyor. Vatandaşlık eğitimi, gerçek yaşamla ilgili öğrenme durumları ve deneyimler sunuyor, özellikle insan hakları konusunda. Eğitim kuruluşları bir toplumsal yaşam alanıdır. Gelecekte yetişkin birer vatandaş olacak olan gençler okulda yasal bir vatandaşlık egzersizi yapıyorlar. Bununla birlikte okul öğrencinin haklarını keşfettiği bir yerdir. Öğrenciler bu haklarını kurumun yasal düzenlemelerinden öğrenir. Öğrencilerin okuldaki yaşamı düzenleyen bu yasal düzenlemeleri kavraması, öğrencilerin hak ve sorumlulukların olduğu bir hukuk devletinde yaşadıklarını anlamaları açısından önemli. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi hukuk devleti kavramını öğrencilere özümsetme amacı güder. Yani hukuk devletinin ne olduğunu bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlar” odaklanmışlardır. Benzer şekilde Ö4 (Kadın, 41, 17 yıl) kodlu öğretmen de başkalarına saygı duyan bireyler yetiştirmenin amaçlandığını vurgulamıştır: “Vatandaşlık derslerinin amacı diğerlerine saygı duyarak onlarla birlikte yaşamayı öğrenmektedir. Yani diğerlerine saygı duyan ve birlikte yaşayabilen vatandaşlar yetiştirilmek istenmektedir”. Aynı öğretmen yetiştirilmesi istenen vatandaşlarda bulunması gereken özellikler arasında eleştirel ve analitik düşünebilmeyi de eklemiştir: “Aynı zamanda eleştirel düşünceye sahip vatandaşlar yetiştirilmek istenmektedir. Bir konuyu bütün yönleriyle ele alabilen ve kendi düşünce sistemlerini geliştirebilen bireyler yetiştirilmek amaçlanmaktadır.”

Diğer katılımcılardan farklı olarak Ö2 (Erkek, 48, 23 yıl) kodlu öğretmen her ne kadar Fransız kültürüne odaklanmak gerektiğini ve tüm yurttaşlar arasında kardeşlik kavramının öncelenmesi gerektiğinin vurgulandığı görülse de uygulamada bazı sorunlar yaşandığını şöyle dile getirmiştir: “Ama ben kardeşlik kavramının Fransa’da zayıf olduğunu düşünüyorum. Ben öğrenci olduğum yıllarda ırkçılığa maruz kaldım. Ayrıca son zamanlarda Fransız televizyon kanallarına baktıysanız vatandaşlık konusu çok konuşuluyor. Seçimler yaklaşıyor çünkü. Yabancıların entegre olması, Fransız toplumunun maddi ve manevi menfaatlerini korumak için gayret göstermesi gerektiği konuşuluyor. Çünkü yabancılar Fransa’da sistemin açığından yararlanıyor. İşsizlik maaşı gibi sosyal yardımları kötüye kullanıyor. Fransızlardan yapanlar da var bunu. Fransa dürüst Fransa’yı benimsemiş, ülkenin menfaatlerini gözetken bireyler yetiştirmek istiyor.”

4.3.2. Fransa'daki Ortaokullarda Verilen Vatandaşlık Eğitiminde Etkili Olan Okul İçi ve Okul Dışı Faktörlere Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Görüşme sorularından ikincisi, araştırmaya katılan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretmenlerinin, Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimini etkileyen okul içi ve okul dışı faktörler konusundaki görüşünü incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara ikinci görüşme sorusu “*Fransa'daki ortaokullarda verilen vatandaşlık eğitiminde etkili olan okul içi ve okul dışı faktörler sizce nelerdir? Kimlerdir? Nasıl rol oynamaktadırlar?*” olarak yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri **Vatandaşlık Eğitiminde Etkili Olan Okul İçi ve Okul Dışı Faktörler** teması altında incelenmiştir. Katılımcıların vatandaşlık eğitiminde etkili olan okul içi ve okul dışı faktörler konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodlar ile kodlara ait frekans bilgileri Tablo 4.38’de verilmiştir:

Tablo 4.38. Vatandaşlık Eğitiminde Etkili Olan Okul-İçi ve Okul-Dışı Faktörler Temasında Yer Alan Kodlar İle Kodlara Ait Frekans Bilgileri

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>F</i>
Vatandaşlık Eğitiminde Etkili Olan Okul-İçi ve Okul-Dışı Faktörler	Öğretmen	4
	Aile	5
	Sosyal çevre	3
	Okul dışındaki diğer kamu kurumlarının faaliyetleri	4
	Dersin işleniş biçimi ile öğretim yöntem ve teknikleri	6
	Sosyal medya	4
	Öğrenci özellikleri	3
	Öğrenci mevcudu	1

Tablo 4.38’e göre katılımcıların vatandaşlık eğitiminde etkili olan okul içi-dışı faktörler temasındaki görüşme dökümleri incelenerek 8 kod oluşturulmuştur. Bu kodlar *öğretmen, aile, sosyal çevre, okul dışındaki diğer kamu kurumlarının faaliyetleri, dersin işleniş biçimi ile öğretim yöntem ve teknikleri, sosyal medya, öğrenci özellikleri ve öğrenci mevcudu* olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların en fazla dersin işleniş biçimi ile tercih edilen öğretim yöntem ve teknikler konusunda görüş bildirmesi dersin işleniş biçiminin, sınıf atmosferinin ve öğretmenin tercih ettiği öğretim yöntem ve tekniklerinin vatandaşlık eğitimindeki önemini ortaya koymaktadır. Kodlara yönelik frekanslar dikkate alındığında vatandaşlık eğitimi veren katılımcı öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminde aile faktörünü önemsedikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar vatandaşlık eğitiminin yalnızca okulda değil, okul dışında, en fazla da ailede yapılabileceğini düşünmektedir. Katılımcıların sosyal medya konularında görüş bildirmesi, teknoloji çağında bireylerin ve eğitim kurumlarının karşı karşıya kaldıkları güçlükleri göstermesi bakımından önemlidir. Öğretmenlerin sosyal medyanın vatandaşlık eğitimi üzerindeki etkisinin ailenin etkisine benzer düzeyde olduğunu düşündüğü görülmektedir. Vatandaşlık eğitiminde etkili olan okul içi-dışı faktörler temasında yer alan kodlar incelendiğinde katılımcıların vatandaşlık eğitiminde öğretmen faktörünün önemli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcılar ayrıca vatandaşlık eğitiminde okul dışındaki diğer kamu kurumlarının faaliyetlerini de öğretmen faktörü ile eşit derecede etkili görmektedir. Tablo 4.38 incelendiğinde vatandaşlık eğitimi veren öğretmenlerin, öğrenci özelliklerinin vatandaşlık eğitiminde etkili olduğunu düşündükleri tespit edilmektedir. Görüşme dökümleri incelendiğinde öğrenci özelliklerinin etnik köken, sosyo-ekonomik-kültürel durum, derse yönelik bakış açısı ve ilgisi gibi özellikleri kapsadığı görülmektedir. Sosyal çevre bireylerin hayatını her alanda etkilemekte ve bu etki vatandaşlık eğitiminde de görülmektedir. Katılımcı öğretmenler sosyal çevrenin vatandaşlık eğitiminde etkili olduğunu düşünmektedir. Son olarak sınıf mevcudunun da vatandaşlık eğitiminde etkili olduğu vatandaşlık eğitimi öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir.

Konuyla ilgili olarak Ö8 (Kadın, 49, 24 yıl) kodlu öğretmen vatandaşlık eğitiminde okul içinde öğretmenin okul dışında da ailenin etkili olduğunu düşünmektedir. Öğretmenin görüşme dökümünden doğrudan alınan ifade örneği şöyledir: *“Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi tarih-coğrafya öğretmenleri tarafından işleniyor. Onlar tarih-coğrafya-ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılan haftalık 3 saatten gerekli gördükleri ve mümkün olan zamanı vatandaşlık eğitimine ayırıyorlar. Bilinmeli ki, bu 3 saat içerisinde öğretmenler hem tarih hem coğrafya hem de vatandaşlık eğitimi konularını işlemeli, yetiştirmeli ve zaman ayırmalıdır. Vatandaşlık eğitimi dersi şu şekilde etkili: Öğrenciler bu dersin neyi temsil ettiğini ve ne anlama geldiğini biliyor ve ileriki vatandaşlık hayatlarında seçimler sırasında oy kullanacakları için bu dersi yararlı görüyorlar. Okul dışında vatandaşlık*

eğitimi etkileyen faktör genel olarak ailelerin onlara söyledikleridir, ailenin politikaya verdiği önem etkili. Öğretmenlerin yaptığı gibi aileler de çocuklarını seçimlere yönelik olarak bilinçlendirebilir.”

Benzer şekilde Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen de vatandaşlık eğitiminde başarıyı ve etkiyi temel belirleyici faktörün öğretmenler ve aileler olduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Vatandaşlık eğitimi etkileyen en önemli okul içi faktör öğretmendir. Okul dışı faktörler ise çok çeşitlidir. Aile etkilidir. Ailenin kültürü eğitim seviyesi.”*

Katılımcı öğretmenler etkili yurttaş yetiştirme konusunda neredeyse sorumluluğun büyük bölümünün öğretmenlere yüklendiğini düşünmektedirler. Klasik öğretmen görevi olarak görülebilecek iyi yurttaş yetiştirme faaliyeti aslında bir ders saati içerisinde sınırlandırılmayacak konular ve kazanımlar içermektedir.

Vatandaşlık eğitiminde öğretmenlerin etkisini Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen şu şekilde değerlendirmektedir: *“Ancak günümüz Fransı’nda bu görevi daha çok eğitim kurumları ve öğretmenler üstlenmektedir. Ortaokullarda verilen vatandaşlık eğitimi ise daha çok tarih ve coğrafya öğretmenleri yürütmektedir. Çünkü vatandaşlık eğitimi her ne kadar ayrı bir disiplin olarak kabul edilse de tarih coğrafya ve vatandaşlık ve ahlak eğitimi dersi bünyesinde aynı kitapta yer almaktadır. Az öncede söylediğim gibi vatandaşlık eğitimi Fransa’daki ortaokullarda ayrı bir ders olarak kabul edilmekte ve kendine özgü öğretim programı düzenlenmektedir. Ders kitabı olarak da tarih coğrafya kitaplarının sonunda yer alan bir kısmı kapsamaktadır. Bu nedenle ortaokullarda vatandaşlık eğitimi etkileyen okul içi faktörlerden en önemlisi tarih ve coğrafya öğretmenleridir. Çünkü öğretmenin vatandaşlık eğitime ayırdığı süre, kullandığı yöntem teknikler son derece önemlidir. Vatandaşlık eğitiminde grup çalışması, soru cevap ve tartışma gibi öğrenciyi konuya dahil eden yöntemler daha faydalı. Bu nedenle öğretmen faktörü çok önemli. Tarih coğrafya ve vatandaşlık eğitimi dersi haftada üç saat şeklindedir. Mevzuat tarih coğrafya ve vatandaşlık eğitiminin her birine eşit şekilde haftada birer saat ayırmayı önermektedir. Ancak uygulamada çoğunlukla bu böyle yürütülmemektedir. Benim deneyimlerime ve gözlemlerime göre öğretmenler vatandaşlık eğitime daha az süre ayırmaktadır. Hatta hiç yer vermeyeni de gördüğüm oldu. Öğretmenler tarih coğrafya ve vatandaşlık eğitimi dersinde en çok zamanı tarih eğitime ayırmaktadır. Bunu coğrafya eğitimi takip etmekte, en az zamanı ise vatandaşlık eğitime ayırmaktadırlar. Dolayısı ile vatandaşlık eğitimi etkileyen okul içi faktörlerin başında tarih coğrafya öğretmenleri*

gelmektedir. İyi vatandaş yetiştirmek bütün eğitim kurumlarının ve bütün öğretmenlerin sorumluluğunda olan bir şey. Bu nedenle okuldaki bütün öğretmenler ve okul yönetimi vatandaşlık eğitimini etkilemekte. Öğretmenlerin öğrencilere söyledikleri, okul yönetiminin uygulamaları vatandaşlık eğitimini etkiliyor diye düşünüyorum.”

Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen de diğer meslektaşları gibi vatandaşlık dersinin öğretmenini ilk sıraya yerleştirmekte ve biraz da eleştirerek şunları dile getirmektedir: “Öğretmenler etkili olan faktörlerin başında gelir. Tarih-coğrafya ve vatandaşlık eğitimi adı altında yürütülen iki ders için haftalık ders saati toplamda 3 saattir. Bununla birlikte öğretmen hangi derse bu üç saatten ne kadarını ayıracağına kendisi karar verir. Çok sıklıkla tarih eğitimi bu konuda ayrıcalıklıdır. Zaten tarih-coğrafya ve vatandaşlık eğitimi derslerini veren öğretmenlerin çoğunluğu tarih fakültesinden mezundur. Geri kalan kısmı da coğrafya fakültelerinden mezundur. Bazen öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersini az yapıyor veya hiç yapmıyorlar. Daha çok tarih-coğrafya işliyorlar.”

Öğretmenlerin dışında diğer faktör olarak ailenin etkisinden bahsedilmektedir. Konuyla ilgili olarak Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen “Vatandaşlık eğitimini etkileyen okul dışı faktörler: ailelerin kendi vatandaşlık profilleri, politik veya dernekçi bağlılıkları doğrultusunda çocuklarını eğitmeleri”; Ö2 (Erkek, 48, 23 yıl) kodlu öğretmen “Ailenin eğitime verdiği önem ve öğrencinin eğitimiyle ilgilenme durumu son derece önemli” derken, Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen de görüşünü şöyle açıklamıştır: “Vatandaşlık eğitiminde tabii ki aile de çok önemli. Aile içerisindeki demokratik uygulamalar çocukların demokrasiyi özümsemesi açısından önemli. Aile, öğrencinin sosyal çevresi hatta yaşadığı şehir kasabanın yönetim tarzı dahi vatandaşlık eğitimini etkileyen okul dışı faktörlerdir.”

Vatandaşlık eğitiminin niteliğini doğrudan etkileyen faktörlerden birisi öğretmenlerle ilişkilendirilebilecek dersin işleniş biçimi ve öğretim yöntem ve teknikleridir. Bu konuda Ö4 (Kadın, 41, 17 yıl) kodlu öğretmen “Ahlak ve vatandaşlık eğitimine etki eden okul içi faktörlerden birisi bence derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Mesela tartışma ve münazara gibi öğretim teknikleri. Dersler sırasında düzenlenen münazaraların, öğrencilerin aynı konuda farklı bakış açılarını görmelerini, fikir edinmelerini ve kendi görüşlerini başkalarının önünde ifade edebilmelerini, hatta fikirlerini savunmalarını sağlamak için iyi bir yol olduğunu düşünüyorum, bakış açısı” biçiminde görüşünü ifade ederken, Ö6 (Erkek, 32, 6 yıl) kodlu öğretmen de okul içindeki ve dışındaki eğitsel

faaliyetlere odaklanmıştır: *“Sınıf ortamında düzenlenen yardımlaşma projeleri gibi ortak projeler etkilidir (Yardım derneklerine gönderilmek üzere gıda veya eğitim malzemesi toplamak gibi). Vatandaşlık eğitimi öğrencilerin grupta çalışma yapmaları için uygun ve ayrıcalıklı bir derstir. Tartışmalar, poster düzenleme ve sergileme, sunumlar gibi.”*

Dersin işleniş ve tercih edilen öğretim yöntem ve teknikleri kapsamında yapılacak eğitsel gezilerle ilgili olarak Ö4 (Kadın, 41, 17 yıl) kodlu öğretmen şunları dile getirmiştir: *“Yapılan geziler de vatandaşlık eğitimine etki eden okul içi faktörlerdendir. Geziler (sinemaya, müzelere, Avrupa Parlamentosu'na, yabancı ülkelere vb.) kültürel farklılıklar, adaletsizlikler, eşitsizliklerle mücadele için uygulanan yöntemler konusunda farkındalık yaratmanın iyi bir yoludur”*. Diğer taraftan derslere katılan davetlilerin de öğrencilerde vatandaşlık bilincini artıracaklarını dolayısıyla önemli bir faktör olabileceğini ifade eden Ö4 (Kadın, 41, 17 yıl) kodlu öğretmenin açıklaması şöyledir: *“Bunun yanı sıra derslere dışarıdan getirilen davetliler ve konuşmacılarda dersin verimini arttırır. Bu durum ayrıca çevrelerindeki dünyayı daha iyi anlamalarına izin verebilir ve onları bir şeyleri gerçekleştirmeye adamaya yönlendirebilir.”*

Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen vatandaşlık eğitimi etkileyen bir diğer faktörün öğrenci özellikleri olduğunu dile getirmiştir: *“Ahlak ve vatandaşlık eğitimi etkileyen okul içi faktörlerden biri de bence öğrenci faktörüdür. Öğrencinin kökeni, kapasitesi ve derse olan ilgisi önemli.”*

Öğrencilerin çok zaman geçirdikleri sosyal medyanın vatandaşlık eğitimi etkileme potansiyeli olduğunu dile getiren Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen *“Medya da vatandaşlık eğitimi üzerinde etkili. Yine sosyal medya da her geçen gün etkili oluyor”* derken, aynı konuda Ö2 (Erkek, 48, 23 yıl) kodlu öğretmen de *“Yaşadığı çevre ve yerleşim yeri önemli. Aile ve yaşadığı çevre eğitim seviyesi bakımından düşük ve kültür seviyesi zayıfsa bu durum öğrenciyi olumsuz etkiliyor”* diyerek meslektaşını desteklemiştir.

Okul dışındaki diğer kamu kurumlarının vatandaşlık eğitimi üzerinde etkili olduğunu düşünen Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen belediyelerin önemine dikkat çekmiştir. Bu öğretmen *“Bunun yanı sıra belediyeler de vatandaşlık eğitiminde etkili olan okul dışı faktörlerdendir. Çünkü belediyeler çoğunlukla gençleri destekleyen bir politikaya sahiptir. Örneğin, belediye gençlik konseyi gibi. Ayrıca bazı departmanlarda bu tip gençlik birliği var. Bu durum Seine-Maritime’de geçerli. Her ortaokulda seçilen iki öğrenci departman*

meclisinde okulunu temsil ediyor” şeklinde görüşünü açıklarken, Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen de “Belediye ve belediyenin politikası, belediyenin gençleri şehirde yürütülen belediyecilik faaliyetlerine katmasını” örnek göstererek yerel yönetimlerin vatandaşlık eğitimindeki fonksiyonunu örneklendirmeye çalışmıştır. Buna ek olarak yanında kamu kurumlarının düzenlediği etkinliklerin vatandaşlık eğitimin etkilediğini dile getiren Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen şunları söylemiştir: “... kamu kurumlarının çocuklar için düzenlediği etkinlikler de çocukların iyi birer vatandaş olarak yetişmelerinde önemli.”

4.3.3. Fransa’daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitimi Kapsamında Yapılan Ders Dışı Etkinlikler ve Bu Etkinliklerin Vatandaşlık Eğitime Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Görüşme sorularından üçüncüsü araştırmaya katılan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretmenlerinin, Fransa’daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimi kapsamındaki ders dışı faaliyetler konusundaki görüşünü incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara üçüncü görüşme sorusu “*Fransa’daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimi kapsamında ders dışı etkinlikler (sosyal kulüpler, okul meclisi vb.) yapılmakta mıdır? Yapılıyorsa ne tür etkinlikler yapılmaktadır? Bu etkinliklerin vatandaşlık eğitime etkisi sizce nasıldır?*” olarak yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri **Vatandaşlık Eğitimi Kapsamındaki Ders Dışı Faaliyetler** teması altında incelenmiştir. Katılımcıların vatandaşlık eğitimi kapsamındaki ders dışı faaliyetler konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodlar ile kodlara ait frekans bilgileri Şekil 4.23’te verilmiştir:



Şekil 4.23. Vatandaşlık Eğitimi Kapsamındaki Ders Dışı Faaliyetler Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Frekans Bilgileri

Şekil 4.23'te görüldüğü gibi vatandaşlık eğitimi kapsamındaki ders dışı faaliyetler konusunda katılımcı öğretmenlerin görüşme dökümleri incelenerek *okul konseyi*, *delege seçimleri*, *gönüllülük faaliyetleri*, *sınıf öğretmenleriyle yapılan rehberlik faaliyetleri*, *vatandaşlık savunma günü*, *okul yaşam konseyi*, *temizlik faaliyetleri*, *eko-delege uygulaması*, *yerel yönetimlerle birlikte yürütülen faaliyetler* kodları geliştirilmiştir.

Şekil 4.23'te yer alan ve katılımcıların vatandaşlık eğitimi kapsamındaki ders dışı faaliyetler temasındaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan 9 kod incelendiğinde katılımcıların en fazla okul konseyi ve delege seçimleri konularında görüş bildirmesi okullarda vatandaşlık eğitimi bağlamında öğrencilerin demokrasi bilincinin güçlendirilmesine odaklanıldığını göstermektedir. Fransız eğitim sistemi, cumhuriyetin yurttaşlar üzerinde birleştirici ve güven verici etkilerde bulunabilmesi için ahlak ve vatandaşlık eğitimini bir yönüyle yurttaş biçimlendirme enstrümanı olarak görmektedir. Şekil 4.23'teki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi kapsamındaki ders dışı faaliyetler konusunda yoğunlukla demokrasi vurgusu yapmaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin okullarda yapılan temsilci ve delegele seçimlerini, temsili demokrasi uygulamasının bir örneğine benzetmektedir. Bu bilgiler ışığında Fransa'daki ortaokullarda yürütülmekte olan vatandaşlık eğitimi kapsamındaki ders dışı etkinliklerin demokratik kişilik ve demokrasi kültürü oluşturma amacı taşıdığı anlaşılmaktadır.

Şekil 4.23 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin gönüllülük faaliyetleri, vatandaşlık savunma günü, çevre temizlik faaliyetleri, eko-delege uygulaması, okul yaşam konseyi, yerel yönetimler ile birlikte yürütülen faaliyetleri vatandaşlık eğitimi kapsamında yapılan ders dışı etkinlikler olarak sıraladıkları görülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkıldığında vatandaşlık eğitimine yönelik bu tür faaliyetler ile öğrencilerin sorumluluk duygusuna sahip olmalarının, toplum yararına aktif katılım sağlamalarının, çevreye karşı duyarlı olmalarının ve belirli bir vatandaşlık kültürü kazanmalarının beklendiği anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenleri bunlara ek olarak sınıf rehber öğretmenlerinin öğrencilere yönelik olarak yapmış olduğu rehberlik faaliyetlerini vatandaşlık eğitimi kapsamında yararlı görmektedir.

Sınıf delegeşi seçim sürecini detaylı bir biçimde anlatan Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen, yapılan seçim süreci ve görevlendirmeler yoluyla öğrencilerde sorumlu ve demokratik yurttaş bilincinin güçlendirilmesine çalışıldığını şöyle detaylandırmıştır: *“Okulda uygulanan sınıf delegeşi seçimleri bulunduğumuz dönemde vatandaşlık eğitimi kapsamında daha fazla önemseniyor. Sınıf delegeşi seçimleri sıklıkla gerçek bir seçim kampanyası yürütülmesine fırsat sunuyor. Bu uygulama vatandaşlık eğitimi metotlarının ve çıktılarının tartışılmasına da imkân sağlıyor. Ayrıca öğrencilerin, demokratik bir seçim uygulamasının ne gibi şartlarda gerçekleştirildiğini anlamalarını sağlıyor. Bütün bunlar demokrasinin genel bir görünümünü eğitimlerinin sonuna kadar genç yaştaki bireylere kavratıyor. Öğrencilere bu seçimlerle belirli görevlerin verilmesi onların görev ve sorumlulukları hakkında daha duyarlı olmalarını sağlıyor. Sınıf delegeşi toplantıları düzenli aralıklarla yapıldığında, bu delegeler arkadaşlarıyla, öğretmenlerle ve yönetimle ilgili sorunları dile getirdiğinde bu uygulama yararlı. Sınıf delegeşi seçimleri ilkokulda başlayıp üniversitenin sonuna kadar devam ediyor. Bu uygulama uzun yıllardan beri sene başında gerçekleştirdiğimiz bir alışkanlık oldu. Bu uygulamaya her geçen gün daha fazla önem veriliyor.”*

Delege seçimi vatandaşlık eğitimi kapsamındaki ders dışı faaliyetler arasında ön sırada görülebilir. Bu bağlamda Ö8 (Kadın, 49, 24 yıl) kodlu öğretmen *“Aklımıza ilk olarak yılın başında yapılan delegelerin seçimi gelebilir, delegelere devredilen rolü ve bir seçimin önemini öğrencilerin en iyi şekilde kavramaları için bu seçimler etkilidir. İki delege yedekleriyle beraber (eğer asıl delegeler yoksa) yılda üç kez toplanan okul konseyi sırasında kendi sınıflarını temsil ederler. İki delege aynı biçimde yönetim konseyini oluşturacak okul delegelerini seçerler”* biçiminde görüşünü açıklarken Ö6 (Erkek, 32, 6

yıl) kodlu öğretmen de görüşünü şöyle dile getirmiştir: *“Her ortaokulda iç seçimler yapılmakta. Her sınıf iki delege ve iki delege yardımcısı seçiyor (ekim başında). Seçilen bu delegeler sınıflarını temsil ediyor ve okuldaki yetişkinler ile öğrenciler arasındaki bağı sağlıyor. Seçilen bu sınıf delegeleri arasından daha sonra bütün okulda dört delege seçilir. Bu dört delege diğer seçilen kişilerle (öğretmenler, seçilen veliler, yerel belediye ve departmanlardan seçilenler, belediyelerden temsilciler) yönetim konseyinde yer alırlar.”*

Vatandaşlık eğitimi kapsamında öne çıkan bir diğer konu da sınıf başkanı seçimidir. Sınıf başkanı seçimini demokrasinin işleyişini öğretmede önemli bir enstrüman olarak gören Ö2 (Erkek, 48, 23 yıl) kodlu öğretmen şunları dile getirmiştir: *“Öğrencilerin, demokrasinin işleyişini anlamaları için sınıf başkan seçimleri yapılır. Sınıf rehber öğretmenleri bunu ciddi şekilde yaparlar. Ben mesela bunu çok önemsiyorum. Gerçek bir seçimmiş gibi resmi ve prosedürlere uygun şekilde yürütüyorum. Minyatür bir şekilde seçim yapıyoruz. Sandık konuluyor ve öğrencilerimiz oyunu kullanıyor. Öğrencilerin derneklerin önemini kavramaları için ve ileriki yaşlarda derneklere katılımlarını sağlamak için çeşitli dernek faaliyetlerine katılımları sağlanır.”*

Savunma günü düzenlenmesi vatandaşlık eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek bir diğer etkinliktir. Konuyla ilgili olarak Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmenin ifadesi şöyledir: *“Vatandaşlık eğitimi kapsamında yapılan ders dışı etkinliklerden biri de 18 yaşından önce yapılan ve her Fransız vatandaşının katılmak zorunda olduğu bir günlük “vatandaşlık savunma günüdür”. Bu bir günlük eğitime katılmadan ehliyet alınamaz veya sınavlara girilemez. Bu bir günde Fransız kurumları ve Fransız savunma sistemi tanıtılır.”*

Vatandaşlık eğitiminin bir diğer boyutu da gönüllülük faaliyetleridir. Gönüllülük faaliyetleri yoluyla öğrencilerin kendilerini içinde yaşadıkları topluma karşı sorumlu hissetmenin gereğini yerine getirmekte ve derslerdeki teorik bilgileri pratiğe dökmektedirler. Gönüllülük faaliyetleri ile ilgili olarak Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen *“Ayrıca öğrenciler haftada iki saate kadar gönüllü olarak çeşitli etkinliklere katılabiliyorlar. Bu etkinlikler, sportif faaliyetler ve seçmeli derslerde vatandaşlık eğitime katkıda bulunuyor. Ama sosyal kulüpler arttırılarak daha sistemli hale getirilebilir. Ben ders dışı etkinliklerin vatandaşlık eğitimi bağlamında yararlı olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler vatandaşlık eğitimi ile ilgili bilgilerini bu sayede pratiğe dönüştürebilir”* derken, Ö4 (Kadın, 41, 17 yıl) kodlu öğretmen de *“Bunun yanı sıra öğrenciler bazen gönüllü olarak çeşitli projelere ve etkinliklere katılıyor. Bu tür etkinlikler*

tabii ki öğrencilerin sorumlu ve aktif birer vatandaş olarak yetişmeleri için önemli. Sınırlı da olsa mutlaka faydası oluyordur” biçiminde görüşünü açıklamıştır.

Okul yaşam konseyi Ö8 (Kadın, 49, 24 yıl) kodlu öğretmen tarafından vatandaşlık eğitimi olarak nitelenmiştir: *“Ayrıca öğrencilerin okul yaşamı koşullarını iyileştirmek amacıyla öneriler getiren okul yaşam konseyinde yer alan delegeler de öğrencilerin oylarıyla belirlenir.”* Benzer şekilde Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen *“Ayrıca okul konseyi de olabilir. Bu konsey gönüllü öğrencilerden oluşur ve öğrencilerin okul hayatını iyileştirmek için okul yönetimine önerilerde bulunur (lokal oluşturma, festivaller düzenleme ve kulüplerin oluşturulması gibi). Bu seçimler ve konseyler en girişken öğrenciler için pozitif bir etkiye sahiptir. Fakat bu uygulamalar öğrencilerin sadece sınırlı bir kesimine etki ediyor”* ile Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen de okul-kolej konseyine vurgu yapmıştır: *“Ayrıca okullarda bunun yanı sıra kolej konseyi de olabiliyor. Bu konsey gönüllü öğrencilerden oluşuyor. Okul yönetimine öneriler sunuyorlar. Bu öneriler eğlence düzenlenmesi, sosyal faaliyetler yapılması veya çeşitli kulüpler oluşturulması şeklinde olabiliyor.”*

Çevreye duyarlılığı artırmayı etkili vatandaşlık eğitimi kapsamında değerlendiren Ö8 (Kadın, 49, 24 yıl) kodlu öğretmen eco-delege faaliyetlerini örnek vermiştir: *“Ayrıca çevreye yönelik saygıyı ve duyarlılığı arttırmaya yönelik olarak eco-delegeler vardır. Fakat şu anda eco-delegeler uygulaması sadece liselerde var”.* Aynı öğretmen temizlik faaliyetlerini de vatandaşlık eğitimi bağlamında değerlendirirken *“... Buna karşılık okul içinde ve okul dışında çevreye ve temizliğe duyarlılık konusunda yapılan çalışmalar ahlak ve vatandaşlık eğitiminin dâhilindedir. Aynı zamanda bu çalışmalar gelecekte onların sorumlu birer vatandaş olmalarını sağlar”,* Ö2 (Erkek, 48, 23 yıl) kodlu öğretmen de çöp toplama faaliyetlerini örnek vermiştir: *“Mesela okul kapsamı içerisinde öğrencilerde çevre bilinci oluşturmak için okul bahçesinde ve yakın çevresinde çöp toplama faaliyetleri yapılıyor”.* Aynı öğretmen vatandaşlık eğitimi bağlamında yerel yönetimlerle birlikte yürütülen faaliyetleri de örnek vermiştir: *“Aynı zamanda belediyeciliğin ve belediyeciliğe katılımın önemini kavratmak için belediyeler ile çeşitli etkinlikler yapılır. Hatta belediyelerde öğrenci meclisi kurulur, gençlik konseyleri kurulur. Burada gençler belediyeciliği daha iyi kavrar.”*

4.3.4. Fransa'daki Ortaokullarda Öğrencilerin Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersine Yönelik Bakış Açılılarıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Görüşme sorularından dördüncüsü, araştırmaya katılan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretmenlerinin, Fransa'daki ortaokullarda eğitim gören öğrencilerin vatandaşlık eğitimine bakışı konusundaki görüşünü incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara dördüncü görüşme sorusu "*Fransa'daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine yönelik olarak öğrencilerin bakış açıları sizce nasıldır?*" olarak yöneltmiştir. Katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri **Öğrencilerin Vatandaşlık Eğitimine Bakışı** teması altında incelenmiştir. Katılımcıların öğrencilerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine bakışı konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodlar ile kodlara ait frekans bilgileri Şekil 4.24'te verilmiştir:



Şekil 4.24. Öğrencilerin Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersine Bakışı Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Frekans Bilgileri

Şekil 4.24'te görüldüğü gibi öğrencilerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine bakışı konusunda katılımcı vatandaşlık eğitimi veren öğretmenlerin, görüşme dökümleri incelenerek *ilgisizlik*, *değişken ilgi düzeyi*, *öğretmenden etkilenmeye eğilimli olma*, *önemsememe*, *yabancı öğrencilerin yerli öğrencilerden daha fazla ilgi göstermesi*, *komplo teorilerine ilgi duyma*, *sevme* kodları geliştirilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin vatandaşlık eğitimine bakışı temasındaki görüşme dökümleri incelenerek 7 kod oluşturulmuş ve katılımcıların en fazla önemsememe ve derse karşı ilgisiz olma konusunda görüş bildirdiği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin ilgi alanları ile eğitim sisteminin ve karar vericilerin ilgi alanlarının örtüşmediğini

düşündürmüştür. Fransız değerler sisteminin üst sıralarında görülen ve vatandaşlık eğitimiyle kazandırılmak istenen laiklik, cumhuriyete bağlılık, yönetim organları gibi konular öğrenciler tarafından çok da önemsenmemektedir. Çünkü Şekil 4.24'teki bulgular incelendiğinde ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersini veren öğretmenlerin, derslerine katılan öğrencilerden çok umutlu olmadıkları, öğrencilerin derse ve dersin içeriğine yönelik önemsemez bir yaklaşım sergilediklerini düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin vatandaşlık dersine yönelik ilgisiz davranışları, dersi önemsememeleri genel öğrenci yaklaşımı olarak değerlendirilebilir. Konuyla ilgili olarak Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmenin görüşü örnek olarak gösterilebilir: *“Maalesef öğrenciler bu derse yönelik objektif bir bakış açısı oluşturamıyor. Zaman yetersizliği nedeniyle. Sınıfta vatandaşlık eğitimi işleyeceğimi söylediğim zaman öğrencilerimin yüzleri gülüyor. Bu dersin tarih-coğrafya kadar ciddi olmadığını düşünüyorlar ve bu derste beklentinin daha az olduğunu biliyorlar. Çok ciddiye almıyorlar. Bu derste ezber yok ve tarih-coğrafyadaki yöntemler uygulanmıyor. Öğrenciler bu dersin daha az disiplin gerektirdiğini zannediyor. Ama genel anlamda bu derste mutlular. Çünkü daha az yazı yazıyorlar, okuma yapıyorlar. Öğrenciler vatandaşlık eğitimi dersini hafife alıyorlar, bazen fazla bilindik ve basit buluyorlar. Örneğin: iyi bir vatandaş olmak gibi. Cumhuriyetin değerlerini yeteri kadar öne çıkaramıyoruz. Maalesef derste işlediğimiz bazı konular öğrencilerin ilgi alanına girmiyor, ... Öğrenci bu dersin önemli roller üstlendiğinin farkında ancak bu derse eğitim sistemi içerisinde yeterince önem verilmediğinin de farkında.”*

Dersi önemsememe konusunu gündeme getiren diğer katılımcıların Ö9 (Erkek, 61, 34 yıl) kodlu öğretmen *“Fakat öte yandan Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde titizliğin ve ciddiyetin gerekli olduğunu anlamakta biraz zorlanıyorlar. Yani pek titiz davranarak ciddiye almıyorlar”* biçiminde görüşünü açıklarken, Ö8 (Kadın, 49, 24 yıl) kodlu öğretmen de *“Öğrenciler bu dersi çok temel bir ders olarak değil de aksesuar gibi görüyor”* demiştir.

Öğrencilerde derse karşı ilgisizlik bulunması katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından şikayet edilen bir konudur. Ö1 (Erkek, 33, 7 yıl) kodlu öğretmen öğrenci ilgisizliği ile ilgili olarak *“Çoğu öğrencinin orta derecede ilgili olduğunu düşünüyorum. Benim emsalim olup da öğretmen olmayan kişilerin çoğu vatandaşlık eğitimi derslerinde aldığımız parlamento ve departmanlar gibi kurumların işleyişini bilmiyor. Bence öğrenciler çok ilgili değil”* şeklinde açıklama yaparken iki öğretmen de derse yönelik ilginin yapılan etkinliklere

dayalı olarak değişebildiğini dile getirmişlerdir. Ö2 (Erkek, 48, 23 yıl) kodlu öğretmen ilgi değişikliği ile ilgili olarak *“Çok değişken. İşlenen konuya ve öğrenciye göre çok değişken. Öğrencilerin konuya yönelik ilgilerinin olup olmadığına göre değişir. Çocuktan çocuğa değişir”* derken, Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen de *“Bana göre bu sorunun cevabı okuldan okula hatta sınıftan sınıfa değişir. Çünkü öğrencilerin bir derse yönelik bakış açılarını öğretmenin tavrı, ders işleyiş biçimi ve kullandığı yöntem teknikler belirler”* şeklinde açıklamıştır.

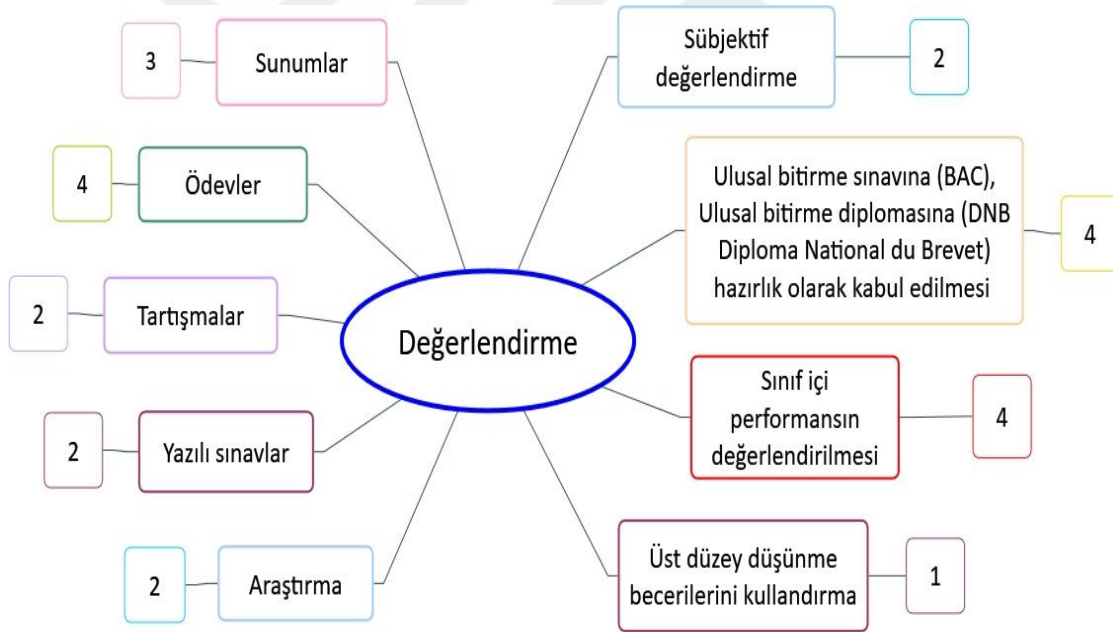
Diğer taraftan kimi öğrencilerin ise vatandaşlık dersine karşı ilgili davrandıklarını düşünen Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen, dersin işleniş biçimi ve öğretmenin öğrencilere yönelik yaklaşımının öğrencilerde derse karşı ilgiyi artırdığını şöyle ifade etmiştir: *“Bu cevaplama zor bir sorudur. Bu gerçekten her öğretmen tarafından sunulan aktivitelere, derslere ve ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılan süreye bağlı. Ben yeterince ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi yapmıyorum (sınıf başı yılda 10 saatten fazla değil). Bununla birlikte bu saatler iyi geçiyor ve öğrenciler bu saat sürelerinde mutlu, derse ilgili”*

Benzer şekilde Ö9 (Erkek, 61, 34 yıl) kodlu öğretmen, öğrencilerin dersin sunduğu tartışma ortamı nedeniyle dersi sevdiğini dile getirmiştir: *“Bu derste öğrenciler, tartışma ortamı oluşturmayı ve slayt gösterisi hazırlamayı, sunmayı seviyorlar. Derse yönelik bakış açıları genel olarak olumlu, derse istekli geliyorlar.”*

Vatandaşlık eğitimi dersinde öğretmenlerin öğrencilere yönelik tavır ve davranışları öğrencilerin derse karşı ilgisini etkileyebilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerden etkilenme konusunu öne çıkaran Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen şunları dile getirmiştir: *“ Normalde eşit olarak zaman ayrılması gerekiyor ama uygulamada üzgünüm ki böyle. Bu nedenle öğrenci de bunun farkında. Öğrenciler de vatandaşlık eğitimine tarih ve coğrafya kadar önem vermiyor. Ben ders verdiğim sınıflarda vatandaşlık eğitimi işlediğim zamanlarda öğrencileri mutlu görüyorum. Konular öğrencilerin ilgisini çekiyor. İnsan hakları, eşitlik, kadın erkek eşitliği, barış gibi konular öğrencilere sempatik geliyor. Derslerde öğrenciler söz istiyor ve yorum yapıyor. İlgileri var olumlu bakıyorlar ama çok önemsediklerini düşünmüyorum. En azından tarih ve coğrafya kadar önemsemiyorlar. Bu da öğretmenin vatandaşlık eğitimine verdiği önem ve ayırdığı zamandan kaynaklı bana göre.”*

4.3.5. Fransa'daki Ortaokullarda Verilen Vatandaşlık Eğitiminin Çıktılarının Değerlendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Görüşme sorularından beşincisi, araştırmaya katılan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretmenlerinin, Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitiminin çıktılarının değerlendirilmesi konusundaki görüşünü incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara beşinci görüşme sorusu *“Fransa'daki ortaokullarda verilen vatandaşlık eğitiminin çıktılarının değerlendirilmesi yapılırken diğer derslerden farklı olarak yapılan bir uygulama var mıdır? Varsa nasıl yapıldığını lütfen örneklerle açıklayınız.”* olarak yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri **Vatandaşlık Eğitiminin Çıktılarının Değerlendirilmesi** teması altında incelenmiştir. Katılımcıların vatandaşlık eğitiminin çıktılarının değerlendirilmesi konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodlar ile kodlara ait frekans bilgileri Şekil 4.25'te verilmiştir:



Şekil 4.25. Vatandaşlık Eğitiminin Çıktılarının Değerlendirilmesi Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Frekans Bilgileri

Şekil 4.25'te görüldüğü gibi vatandaşlık eğitimin çıktılarının değerlendirilmesi konusunda katılımcı öğretmenlerin görüşme dökümleri incelenerek *lise bitirme sınavına (BAC), ulusal bitirme diplomasına (DNB Diploma National du Brevet) hazırlık olarak kabul edilmesi, ödevler, sunumlar, tartışmalar, sınıf içi performansın değerlendirilmesi,*

subjektif değerlendirme, yazılı sınavlar, üst düzey düşünme becerilerini kullandırma, araştırma kodları geliştirilmiştir.

Katılımcılar en fazla sınıf içi performansın değerlendirilmesi, ödevler, lise bitirme sınavı (BAC) ve ulusal bitirme diploması (Brevet) konularında görüş bildirmiştir. Bu durum öğretmenlerin, ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin kazanımlarının yazılı sınavlar yerine davranış sergileme ve bunun öğretmen tarafından gözlenmesinin daha sağlıklı olacağını düşündüğünü göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin bu konulara ek olarak sunum, tartışma, araştırma ödevleri, subjektif değerlendirme ve üst düzey düşünme becerilerini kullandırma konularında da görüş belirtmesi bu durumu destekler niteliktedir. Katılımcı öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde değerlendirmeyi, yazılı sınavlardan daha çok öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uygulamaya dökebilecekleri yöntemler ile yaptıklarını dile getirmektedir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler tarafından yazılı sınav konusu az da olsa dile getirilse de Şekil 4.25 incelendiğinde Fransa'daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitiminde değerlendirmelerin performans ve süreç odaklı yapıldığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersini veren öğretmenlerin, eğitimin çıktılarını değerlendirmek için sınıf içi etkinlikler ile ödev değerlendirme tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi, çoğunlukla değer yargıları ile ilgili olduğu için dersin kazanımlarının değerlendirilmesinin diğer derslere göre daha zor olduğu da söylenebilir.

Dersi ilgi çekici hale getirip değerlendirme süreçlerini yönettiğini ifade eden Ö6 (Erkek, 32, 6 yıl) kodlu öğretmen proje çalışmaları ile performans değerlendirmesine yöneldiğini şöyle ifade etmiştir: *“Ahlak ve vatandaşlık eğitiminde öğrencilerin becerilerine ve davranışlarına göre not vermek tercih edilir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde tarih coğrafya dersinde olduğu gibi çok sıkı bir ölçeğin kullanılması nadir olarak görülür. Bir tartışma sırasında öğrencinin katılımına, akıl yürütmesine ve düşüncelerini etkili bir biçimde ifade etmesine not verebiliriz. Veya projeler gerçekleştirdiğimiz sırada öğrencinin bir grup içerisinde çalışma becerisine not verebiliriz.”*

Öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde subjektif değerlendirme eğilimi olduğunu dile getiren Ö1 (Erkek, 33, 7 yıl) kodlu öğretmen *“Vatandaşlık eğitiminin notlandırması tarih coğrafya gibi olmuyor. Çünkü bu derste her öğrencinin olaylara bakış açısı farklı. Her*

cevap doğru olarak değerlendirilebilir. Önemli olan öğrencinin düşüncelerini düzgün şekilde ifade edebilmesi.” şeklinde uygulama örneği verirken, kimi öğretmenler de değerlendirmede gözlenen sorunları gidermek için sınıf içi performansın değerlendirilmesi yoluna gittiklerini dile getirmişlerdir. Örnek olarak Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen *“Bana göre vatandaşlık eğitimi dersi biraz daha farklı. Bu nedenle diğer derslerde olduğu gibi bilgiyi ölçen bir saatlik sınavlar bu dersin çıktılarını ölçmek için yeterli değil. Sürece ve öğrencinin sınıf içerisindeki davranışlarına, tartışma sırasındaki yaklaşımlarına bakmak gerekli.”* derken Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen *“Bu bir zeka dersi değildir. Düşünce kavramları öğrenmek değildir. Amaç iyi bir vatandaş oluşturmaktır. Bazı çalışmalar sınıf önünde sunuluyor veya evde yapılan araştırmalar değerlendiriliyor.”* Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen de *“Milli Eğitim Bakanlığı bu derse yönelik olarak daha hoşgörülü. Nottan ziyade tartışma ve kişisel düşünceyi geliştirecek çalışmalar istiyor. Bazen düşünceleri kağıda dökmek zor olabiliyor. Konuşarak daha kolay ifade edilebiliyor. Öğrencilere tarih-coğrafya dersinde olduğu gibi sıkı bir sınav yapılmıyor. Öğrencilerin çalışmalarına, sunumlarına not veriliyor.”* biçiminde dersin değerlendirilmesine yönelik düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Ö4 (Kadın, 41, 17 yıl) kodlu öğretmen ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde öğrencilerini araştırmaya yönlendirdiğini *“Tüm disiplinlerde olduğu gibi, öğrenciler sayısal bir notla veya doğrulanmış veya onaylanmamış becerilerle değerlendirilebilir. Ama diğer derslerde olduğu gibi çok belirli bir yazılı sınav olmayabilir. Yazılı sınav yapılsa da araştırma ve sunum gibi aktivitelere de notlar veriliyor.”* şeklinde detaylandırırken, Ö8 (Kadın, 49, 24 yıl) kodlu öğretmen konuyla ilgili olarak şunları dile getirmiştir: *“Bunun dışında öğrenciler bir konu hakkında araştırma yapıyor ve kendi düşünceleriyle sentezleyerek bunları sınıf ortamında sunuyor. Öğretmenler bu şekilde de değerlendirme yapabiliyor.”*

Öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen ödevlendirme faaliyetlerinden yararlandığını dile getirmiştir: *“Vatandaşlık ve ahlak eğitimi dersi bana göre diğer derslerden biraz farklı. Çünkü diğer derslerde daha çok öğrencinin bilgi ve becerileri değerlendiriliyor. Ancak vatandaşlık ve ahlak eğitimi dersinde iyi vatandaş yetiştirilmek amaçlanıyor. Dolayısı ile bunu yazılı sınavlarla tam anlamıyla ölçemeyiz. Tabii ki zaman zaman yazılı sınavlar yapılabiliyor. Ben de dahil tarih coğrafya öğretmeni arkadaşlarım daha çok ödev ve derste yapılan sunumlar aracılığı ile*

değerlendirme yapıyor. Örneğin bir sunun esnasında, bir grup tartışması veya grup ödevi sırasında öğrencinin davranışları daha iyi gözlemlenebiliyor.”

Ö1 (Erkek, 33, 7 yıl) kodlu öğretmen değerlendirme amacıyla öğrencilere hem sunum yaptırdığını *“Öğrencilere sınıf ortamında sunmaları için konu seçtiriyoruz. Bu sunum esnasında da notlar veriyoruz”* hem yazılı sınavlar yaptığını *“Öğrencilere tabii ki yazılı sınav yaptığımız oluyor”* diye ifade ederken Ö8 (Kadın, 49, 24 yıl) kodlu öğretmen de yazılı sınav yaptığını *“Veya yazılı sınavlarla da notlar verilebiliyor”* şeklinde dile getirmiştir.

Vatandaşlık dersinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını önemseyen Ö9 (Erkek, 61, 34 yıl) kodlu öğretmen bu amaçla öğrencilere tartışma yaptırdığını ifade etmiştir: *“Bana göre bu ders sözlü tartışmalar sırasında değerlendirmeler yapmak için çok iyi bir fırsat. Ben de bunun için değerlendirmelerimi daha çok sınıfta yaptığımız tartışmalara göre yapıyorum. Diğer derslerde olduğu gibi sıkı bir müfredat değerlendirmesi çok zor”*. Konuyla ilgili olarak Ö2 (Erkek, 48, 23 yıl) kodlu öğretmen üst düzey düşünme becerilerini kullanırmaya şöyle örnek vermiştir: *“Tarih coğrafya dersi ile aynı şekilde değerlendirme yapılıyor. Sadece vatandaşlık ve ahlak eğitimi değerlendirmesi yapılırken genellikle son soru öğrenciyi düşünmeye sevk eden yorum sorusu şeklinde olur. Bu soru ile öğrencinin bir görüşü savunması veya çürütmesi de istenilebilir. Tabii ki bu konular vatandaşlık eğitimi ile ilgili olur. Kendi fikirlerini almak için genellikle son sorular bu şekilde olur. Tarih coğrafya ile aynı şekilde değerlendirilir ama son soru o şekilde olur. Örneğin: Bir genci bir konudaki derneğe üye olması için ne gibi argümanlar sunarsınız ? şeklinde olabilir.”*

Kimi öğretmenler, ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin lise bitirme sınavı ve ulusal bitirme diploması sınavlarında puan olarak ağırlığının çok olmadığını eleştirmektedirler. Bir yönüyle durum tespiti yapan öğretmenlerin konuyla ilgili ifadeleri şöyledir:

“Bu derste katı sınavlar ile öğrencileri sıkımlıyoruz ufuklarını açmaya çalışıyoruz. Ortaokulun sonunda yapılan Brevet sınavında vatandaşlık eğitimi bölümü de var. Bu derse toplamda 10 puan veriliyor. Bence bu puan az. Çünkü diğer derslere daha fazla puan veriliyor.” Ö1 (Erkek, 33, 7 yıl) kodlu öğretmen.

“Ortaokulun sonunda yapılan Brevet Sınavı’nda da vatandaşlık eğitimine not veriliyor. Ama maksimum 10 puan. Yani diğer derslere göre daha az. Tarihe-coğrafyaya

40 puan veriliyor ama vatandaşlık eğitimine daha az” Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen.

“Ortaokulun sonunda Brevet denilen bir sınav yapılmakta (DNB- Diploma National du Brevet). Bu iki saatlik yazılı bir sınavdır. Tarih-coğrafya ve vatandaşlık eğitimi dersi toplamda maksimum 50 puan. Bunun 10 puanlık kısmı vatandaşlık eğitimidir” Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen.

“Ortaokulun sonunda yapılan Brevet ve lisenin sonunda yapılan BAC sınavında da zaten bu derse fazla puan verilmiyor.” Ö9 (Erkek, 61, 34 yıl) kodlu öğretmen.

4.3.6. Fransa’daki Ortaokullarda Verilen Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersine Ayrılan Sürenin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Görüşme sorularından altıncısı, araştırmaya katılan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretmenlerinin, Fransa’daki ortaokullarda verilen ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılan sürenin yeterliği konusundaki görüşünü incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara altıncı görüşme sorusu “*Fransa’daki ortaokullarda verilen ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılan süreyi yeterli buluyor musunuz? Bulmuyorsanız bu konudaki önerileriniz nelerdir?*” olarak yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri **Vatandaşlık Eğitimine Ayrılan Süre** teması altında incelenmiştir. Vatandaşlık eğitimine ayrılan süre konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodlar ile kodlara ait frekans bilgileri Tablo 4.39’da verilmiştir:

Tablo 4.39. Vatandaşlık Eğitimine Ayrılan Süre Temasında Yer Alan Kodlar ile Kodlara Ait Frekans Bilgileri

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>F</i>
Vatandaşlık Eğitimine Ayrılan Süre	Ders ile Programın Uyumu	Ders süresi yeterli	3
		Ders süresi yetersiz	6
		Mevzuat ile uygulamadaki tutarsızlık	5
		Vatandaşlık eğitimi dersine ayrılan sürenin tarih coğrafya derslerine aktarılması	4
		Öğretim programı içeriğinin gereğinden fazla yoğun olması	1
	Öğretimin Geliştirilmesi	Tarih ve vatandaşlık eğitimi konularını ilişkilendirerek ders işleme	2
		Pedagojik müfettişlerin öğretmenleri süre konusunda teşvik etmesi	2
		Sınıf mevcutlarının düzenlenmesi	3
		Tarih coğrafya dersi öğretim programının hafifletilmesi	2
		Öğrencilerin ulusal vatandaşlık hizmetine yönlendirilmesi	1
		Vatandaşlık dersinin tarih coğrafya derslerinden bağımsız yapılması	3

Tablo 4.39’da görüldüğü gibi vatandaşlık eğitimine ayrılan süre konusunda katılımcı öğretmenlerin görüşme dökümleri incelenerek ders ile program uyumu konusunda *ders süresi yeterli, ders süresi yetersiz, mevzuat ile uygulamadaki tutarsızlık, vatandaşlık dersine ayrılan sürenin tarih coğrafya derslerine aktarılması, öğretim programı içeriğinin gereğinden fazla yoğun olması, öğretimin geliştirilmesi* konusunda *tarih ve vatandaşlık eğitimi konularını ilişkilendirerek ders işleme, pedagojik müfettişlerin öğretmenleri süre konusunda teşvik etmesi, sınıf mevcutlarının düzenlenmesi, tarih coğrafya programının hafifletilmesi, öğrencilerin ulusal vatandaşlık hizmetine yönlendirilmesi, vatandaşlık dersinin tarih coğrafya derslerinden bağımsız yapılması* kodları geliştirilmiştir.

Tablo 4.39 incelendiğinde katılımcıların ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılan süre konusundaki görüşlerinin, ders ile programın uyumu ve öğretimin geliştirilmesi alt temalarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu temada görüşme dökümleri incelenerek

ders ile programın uyumu alt temasında 5, öğretimin geliştirilmesi alt temasında 6 kod oluşturulmuştur. Katılımcıların ders ile öğretim programının uyumu alt temasında en fazla ders süresinin yetersizliği ile mevzuat ve uygulama arasındaki tutarsızlık konularında; öğretimin geliştirilmesi alt temasında ise sınıf mevcutlarının düzenlenmesi ile vatandaşlık eğitimi dersinin haftalık ders saati bakımından tarih coğrafya derslerinden tamamen bağımsız yapılması konularına odaklandıkları görülmüştür.

Tablo 4.39'daki bulgular incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin tamamına yakınının vatandaşlık eğitimi dersine ayrılan süreyi yeterli bulmadıkları görülmektedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretmenlerinin ders ile programın uyumuna ilişkin görüşleri ders için ayrılan sürenin yetersizliğine odaklanmaktadır. Öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin tarih coğrafya dersinden süre bakımından tamamen ayrılarak öğretim sürecinin geliştirilebileceğini düşünmektedir. Çünkü katılımcılar, vatandaşlık eğitimi dersi veren öğretmenlerin bu derse ayrılan sürenin bir kısmını tarih coğrafya dersine aktardıklarını düşünmektedir. Bununla birlikte katılımcıların çoğu vatandaşlık eğitimine ayrılan süre konusunda süreyi yetersiz görmektedir. Ayrıca öğretmenler süre konusunda mevzuat ile uygulama arasında tutarsızlık olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin mevzuatta vatandaşlık eğitimine ayrılan süreyi tarih coğrafya dersine ayırmalarının, mevzuat ile uygulama arasında tutarsızlık oluşturduğunu belirtmektedir.

Tablo 4.39'da görüldüğü gibi öğretimin geliştirilmesi alt temasında katılımcıların süre problemlerine yönelik çözüm önerileri sunduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde bu önerilerin: *Tarih ve vatandaşlık eğitimi konularını ilişkilendirerek ders işleme, pedagojik müfettişlerin öğretmenleri süre konusunda teşvik etmesi, sınıf mevcutlarının düzenlenmesi, tarih coğrafya dersi öğretim programının hafifletilmesi, öğrencilerin ulusal vatandaşlık hizmetine yönlendirilmesi ve vatandaşlık dersinin tarih coğrafya derslerinden bağımsız yapılması* olduğu belirlenmektedir.

Öğretmenlerin çoğu vatandaşlık dersine yeterli önemin verilmediğini düşünmektedir. Bunda dersin bağımsız bir ders olarak haftalık ders programında yer almaması ve haftalık bir saatlik ders süresinin yeterli olmaması neden olarak görülmektedir. Bu duruma Ö9 (Erkek, 61, 34 yıl) kodlu öğretmenin görüşleri örnek olarak verilebilir: *“Süre az olduğu için konuları tekrar edemiyorum. Tarih-coğrafya öğretim programının müfredatı zaten ağır. Bu nedenle vatandaşlık eğitimine daha fazla zaman ayıramıyorum. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ayrı bir ders ve bu dersin ayrı bir öğretim programı var. Ama tarih-*

coğrafya ve ahlak ve vatandaşlık eğitimi için haftalık 3 saat süre veriliyor. Öğretmenlerden bu üç disipline birer saat ayrılması isteniyor. Ama öğretmenler tarih-coğrafya dersine daha fazla zaman ayırıyor. Karar verilmeli. Bu ders ya tamamen bağımsız olmalı ve haftalık ders saati belli olmalı ya da tarih-coğrafyaya entegre edilmeli. Yani süre az buna çözüm bulunmalı.”

Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen de benzer şekilde sürenin yetersiz olmasını vurgulamıştır: *“Bu yetersiz. Kanıtı ise, gençler her geçen gün insani ve toplumsal değerlerden kamu yararından daha çok uzaklaşıyor. Kendi çıkarlarını toplumun çıkarlarından üstün tutuyorlar. Öğrencileri bu konularda yeteri kadar duyarlılaştırıyoruz. Bu derse ilişkin ders süresi yetersiz ve bu nedenle bu ders amacına ulaşamıyor. Bu derse daha fazla süre gerekiyor. Ben iki haftada bir saat vatandaşlık eğitimi yapabiliyorum. Ama bu derse en az haftada bir saat ayrılmalı.”*

Diğer taraftan Ö2 (Erkek, 48, 23 yıl) kodlu öğretmen ise süre konusunda bir sorun yaşamadıklarını, sürenin yeterli olduğunu dile getirerek diğer meslektaşlarından farklı düşündüğünü göstermiştir: *“Elimizde bir program var ve biz bu programı yıl sonuna kadar tamamlamak zorundayız. Bence verilen süre programı tamamlamak için yeterli. Programa göre gittiğimizde daha sistematik şekilde program yetiştiriyor. Ama bazı arkadaşlarımız var programa çok bağlı kalmadan hareket edebiliyor ve zaman sıkıntısı yaşayabiliyor.”*

Vatandaşlık eğitimi dersi ile ilgili olarak Ö4 (Kadın, 41, 17 yıl) kodlu öğretmen mevzuat ile uygulama uyumsuzluğuna vurgu yapmıştır: *“Ben şahsen dikkat ediyorum ama açıkçası ders saatinin 3’te 1’ini ayırıyorum denemez. Çünkü tarih ve coğrafya konularını yetiştirmekte zorlanıyorum. Bu nedenle vatandaşlık eğitimine olması gerekenden daha az zaman ayırıyorum. Özetle tarih coğrafya, vatandaşlık ve ahlak eğitimi dersi içerisinde vatandaşlık eğitimine ayrılan süre mevzuatta yeterli ama uygulamada yeterli değil.”*

Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen vatandaşlık eğitimi dersinin öğretmenler tarafından bile çok önemsenmemesi nedeniyle öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi dersine ayrılan süreyi tarih ve coğrafya derslerine aktarmasını eleştirmiştir: *“Öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimine ayrılan süreyi kendisi belirliyor. Bölge eğitim müfettişlerinin sayısı öğretmenlerin daha fazla ahlak ve vatandaşlık eğitimi yapmalarını denetlemek ve desteklemek için çok az. Bu nedenle ahlak ve vatandaşlık eğitimine ayrılan süre yetersiz. Bunu öğretmenler belirliyor tarih-coğrafyaya daha fazla zaman ayırıyor.”* Aynı konuda

Ö6 (Erkek, 32, 6 yıl) kodlu öğretmen ise bu durumu şöyle savunmuştur: *“Tarih coğrafya programını yetiştirmek zaten zor. Vatandaşlık eğitimi dersi konularını tarih konularına dahil etmeye çalışıyoruz fakat istenilen verimi alamıyoruz. Örneğin, ortaokul son sınıfta İşgal Sürecinde Vich Rejimi konusunu anlattıktan sonra vatandaşlık eğitimi çalışmak gibi.”*

Öğretmenler tarafından gündeme getirilen bir diğer konu ise öğretim programı içeriğinin gereğinden fazla yoğun olmasıdır. Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen bu konuyla ilgili olarak şunları ifade etmiştir: *“Aşırı uzun ve arzulu programlar. Hem tarih-coğrafya hem de ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programı içeriğini bu süre içerisinde tamamen uygulamak imkansız.”*

Yukarıda sayılan olumsuzlukların giderilmesi amacıyla öğretmenler bazı öneriler getirmişlerdir. Ö1 (Erkek, 33, 7 yıl) kodlu öğretmen tarih ve vatandaşlık eğitimi konularının ilişkilendirilmesini *“Tarih konularında da vatandaşlık eğitimi ile bağlantı kurabiliriz. Mesela ortaokul üçüncü ve dördüncü (yani son sınıf) sınıflarda işlenen Fransız Devrimi, 19. yüzyıl ve 20. yüzyıl konuları anlatılırken cumhuriyetin değerlerinden bahsedilebilir.”* , Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen pedagojik müfettişlerin öğretmenleri teşvik etmesini *“Bölgede pedagojik müfettişler var ve onlar teftiş etme ve bazı öneriler getirme hakkına sahip. Ama onlarda bu konuda öğretmenleri fazla zorlamıyor. Bence öğretmenler vatandaşlık eğitimine daha fazla zaman ayırmaları konusunda teşvik edilebilir. Bunun önemi ile ilgili uyarılar yapılabilir. Aslında programın önerdiği haftalık 1 saat bana göre yeterli ancak öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine daha fazla önem vermesi gerekir. Önerilen 1 saati tarih ve coğrafya konularına değil de vatandaşlık ve ahlak eğitimi konularına ayırmalıdır. Bu konuda bölge pedagojik müfettişleri ve öğretmenler daha duyarlı olabilir.”* Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen tüm öğretmenlerin ortak düşüncesini dile getirircesine vatandaşlık dersinin tarih ve coğrafya derslerinden bağımsız yapılmasını *“Bence vatandaşlık eğitimine ayrılan süre yeterli değil. Milli Eğitim Bakanlığı'nın vatandaşlık eğitimi ve tarih-coğrafya dersine ayrı bağımsız bir süre tanıması gerekiyor. Öğretmenler vatandaşlık eğitimi konularını aralara sıkıştırarak yapıyor. Öğrenciler bunu fark ettiği için dersi ciddiye almıyor. Öğretmenler tarih-coğrafya dersine daha fazla yer veriyor. Öğretmenler hâlbuki iki derse de dengeli zaman ayırmak zorunda”* olarak dile getirmiştir.

Bunların dışında Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen sınıf mevcutlarının düzenlenmesini *“Bunun nedeni zayıf seviyeli öğrenciler, kalabalık sınıflar.”* olarak belirtirken Ö6 (Erkek, 32, 6 yıl) kodlu öğretmen tarih ve coğrafya programının hafifletilmesini *“Ancak daha önce de söylediğim gibi bu pek verimli olmuyor. Daha fazla ve etkili vatandaşlık eğitimi verilebilmesi için tarih coğrafya programı hafifletilebilir”* şeklinde önermiştir.

Ö6 (Erkek, 32, 6 yıl) kodlu öğretmen okul dışı faaliyetler kapsamında öğrencilerin ulusal vatandaşlık hizmetine yönlendirilmesini önermiştir: *“Bunun yanı sıra bütün kolej öğrencilerine yönelik onların seviyelerine uygun olarak ulusal vatandaşlık hizmeti yöneltilebilir.”*

Vatandaşlık dersi konusunda yaşanan sorunların eğitim sistemindeki karar vericilerden kaynaklandığını dile getiren Ö9 (Erkek, 61, 34 yıl) kodlu öğretmenin ifadesi şöyledir: *“Karar verilmeli. Bu ders ya tamamen bağımsız olmalı ve haftalık ders saati belli olmalı ya da tarih-coğrafyaya entegre edilmeli. Yani süre az buna çözüm bulunmalı.”*

4.3.7. Fransa’daki Ortaokullarda Okutulmakta Olan Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarının Yeterliliğiyle İlgili Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Görüşme sorularından yedincisi, araştırmaya katılan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretmenlerinin, Fransa’daki ortaokullarda okutulan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının yeterliği konusundaki görüşünü incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara yedinci görüşme sorusu *“Fransa’daki ortaokullarda okutulmakta olan vatandaşlık eğitimi ders kitaplarını etkili bir vatandaş yetiştirme noktasında yeterli buluyor musunuz? Niçin?”* olarak yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri **Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarının Yeterliliği** teması altında incelenmiştir. Katılımcıların vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının yeterliği konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodlar ile kodlara ait frekans bilgileri Şekil 4.26’da verilmiştir:



Şekil 4.26. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarının Yeterliliği Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Frekans Bilgileri

Şekil 4.26’da görüldüğü gibi ders kitaplarının yeterliliği konusunda katılımcı vatandaşlık eğitimi veren öğretmenlerin görüşme dökümleri incelenerek *kitaplar ders için yeterli*, *kitaplar ders için yetersiz ve kısıtlı olması*, *vatandaşlık konularının tarih-coğrafya ders kitaplarının sonuna alınmasının olumsuz etkisi*, *kitapların güncel olmaması*, *öğretmenlerin ders kitaplarını pek kullanmaması*, *internet ve diğer kaynaklara yönelme*, *konuların cumhuriyet değerleriyle ilişkilendirilmemesi*, *öğretim programını tam yansıtamaması*, *kitapların detaylı olmaması* şeklinde toplam 9 kod geliştirilmiştir. Bu kodlar incelendiğinde katılımcıların en fazla ders kitaplarının yeterli olduğu yönünde görüş bildirmelerinin yanında, oluşturulan diğer kodların neredeyse tamamının olumsuz yargılar içermesi nedeniyle ders kitaplarına yönelik olumsuz görüş geliştirdikleri söylenebilir.

Şekil 4.26’daki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık yarısının ders kitaplarının genel anlamda yeterli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ancak öğretmenler ders kitaplarına yönelik olumsuz eleştirilerde de bulunmuştur. Öğretmenlerin temel eleştiri noktası ahlak ve vatandaşlık dersi konularının tarih coğrafya kitabının sonuna eklenmesi, böylelikle vatandaşlık dersine ayrılan alanın azalmasıdır. Katılımcılar diğer eleştiri noktaları olan ders kitaplarının detaylı ve güncel olmaması, öğretim programını tam yansıtmaması ve konuların cumhuriyet değerleriyle yeterince ilişkilendirilmemesi

konularında görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılar, öğretmenlerin ders kitaplarını çok fazla kullanmadığını internet gibi diğer kaynaklara yöneldiğini düşünmektedir.

Tarih ve coğrafya ders kitabı ile vatandaşlık eğitimi kitabının birleşik olmasını eleştiren Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmenin görüşme dökümünden doğrudan alınan ifadeler diğer öğretmenlerin görüşlerini desteklemesi için örnek olarak verilmiştir: *“Tarih-coğrafya ders kitaplarının bir kısmı vatandaşlık ahlak ve vatandaşlık eğitime ayrılmış Yani iki ders bir kitapta. Her şeyden önce ben ortaokulda ahlak ve vatandaşlık eğitime özgü ayrı bir kitabın olmamasını normal bulmuyorum. Ben tarih-coğrafya ve ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında, ahlak ve vatandaşlık eğitime ayrılan bölümü sayfa sayısına göre oranladım, hesapladım ve sonuç komik. Mesela kitabın birinde 278 sayfanın sadece 25 sayfası ahlak ve vatandaşlık eğitime ayrılmış, yani %10’u. Halbuki Ahlak ve vatandaşlık eğitime ayrılan süre göz önüne alındığında bunun %17 olması gerekiyor. Zaten ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ait bölümün sonda olması öğrenci psikolojisini etkiliyor ve öğrencinin gözünde bu dersi değersizleştiriyor.”*

Ö1 (Erkek, 33, 7 yıl) kodlu öğretmen benzer şekilde kitaplarda vatandaşlık eğitimi dersine ayrılan bölümün az olmasını eleştirmiştir: *“Şu an tek kitapta hem tarih-coğrafya dersi hem de vatandaşlık eğitimi dersi konuları var. Ama bu kitapta vatandaşlık eğitimi dersine ayrılan sayfa sayısı oran olarak çok az.”* Aynı öğretmen vatandaşlık eğitimi dersine ayrılan bölümde konuların cumhuriyet değerleriyle ilişkilendirilmemesini eleştirmiştir: *“Kitaplardaki konular, mesela cumhuriyetin değerleri hiç tarihle ilişkilendirilmiyor.”*

Ders kitaplarının öğretim programına uygun olup olmaması bir diğer konu olarak öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Ö1 (Erkek, 33, 7 yıl) kodlu öğretmen konuyla ilgili olarak *“Ama genel olarak konular iyi seçilmiş ve öğretim programına uygun diyebiliriz”* derken Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen de ders kitabının öğretim programını tam yansıtamamasını eleştirmiştir: *“Bana göre ders kitapları iyi ancak biraz daha dolu olabilir. Sanki öğretim programına göre biraz yetersiz kalıyor. Ancak az önce de söylediğim gibi ders kitapları öğretim programına göre biraz yetersiz gibi geliyor. Ders kitapları biraz daha geliştirilebilir. Yine de vatandaşlık eğitimi için yeterli gibi.”* Benzer düşünceler Ö6 (Erkek, 32, 6 yıl) kodlu öğretmen tarafından da dile getirilmiştir. Bu öğretmen kitapların detaylı olmamasını eleştirmiştir: *“Evet kitaplar düzgün. Yayınevlerine*

göre çok değişkenlik gösteriyor. Ele alınan konular genel olarak ilginç fakat yeteri kadar derinleştirilmiyor.”

Öğretmenlerin bir bölümü ders kitaplarının iyi hazırlanmakla birlikte güncel olmadığını düşünmektedirler. Ö1 (Erkek, 33, 7 yıl) kodlu öğretmen konuyla ilgili olarak *“Kitaplar eski ve güncellenebilir. Öğretim programı en son 2018 yılında güncellendi fakat 2016 yılında basılan kitapları kullanıyoruz.”* derken, Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen de güncellik konusunu biraz daha detaylı olarak ele almıştır: *“Bir de kitaplar güncel değil. Biz 2022 yılındayız ama şu an kullandığımız kitaplar 2016 yılına ait. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı 2018 yılında köklü olarak güncellendi. Ama kitaplar eski programın kitapları yani 2015’in. 6 yıllık kavramlar ve konular üzerinden gidiyoruz. Coğrafyada pek çok güncelleme gerekiyor. Ama özellikle de ahlak ve vatandaşlık eğitiminde. Eğitim Bakanlığı çevrenin ve bütçenin korunması gibi nedenlerle bu konuda bizi kısıtlıyor. Öğrenciler kullandıkları kitapları bir alt sınıfa bırakıyor, üst sınıflarda onlara bırakıyor. Bu belki doğal çevre ve bütçe açısından faydalı ama öncelikli amacımız etkili bir eğitim verebilmek. Öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitiminde bu nedenle ders kitaplarını çok kullanmıyorlar. Güncel olaylarla ilgili renkli ve siyah beyaz fotokopiler getiriyorlar. Çünkü öğrenciler bir ders kitabının görsel zenginliklerinden çok fazla yararlanamıyor. Bu durum öğretmenleri bakanlığın sunduğu amaç ve konulardan uzaklaştırabiliyor. Daha güncel makaleler ve fotokopilerden çalışmak zorundayız. Çünkü değişen biz toplum içerisinde yaşıyoruz. Bu açılardan ders kitaplarını yeterli bulmuyorum. Ayı bir kitap olmalı ve güncel olmalı.”*

Öğretmenler arasında vatandaşlık eğitimi kitabının her ne kadar iyi olduğunu düşünenler olsa da aynı öğretmenler kitapların bazı yetersizliklerini gidermek için internet kaynaklarının kullanılmasının gerekli olabileceğini de belirtmişlerdir. Kendi uygulamalarından örnek veren Ö2 (Erkek, 48, 23 yıl) kodlu öğretmen *“Bana göre ders kitabı vatandaşlık eğitimi ve programın amaçlarına ulaşmak için kısıtlı. Basından, internetten buluyorum veya öğretim materyallerimi kendim düzenliyorum.”* derken, Ö1 (Erkek, 33, 7 yıl) kodlu öğretmen *“Ayrıca ders kitapları dışında da internetten falan öğretmenler çok sayıda doküman bulabiliyor.”* Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen *“Ama tarih coğrafya ve vatandaşlık eğitimi öğretmenleri doküman bulmakta sorun yaşamıyor. İnternet sitesinde çeşitli bloglarda çokça var. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı’nın sitesinde oldukça yararlı dokümanlar bulunuyor.”* Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen de *“Ayrıca internet üzerinden pek çok kaynak bulabiliriz, Milli Eğitim Bakanlığı’nın resmi*

sitesinden, kişisel öğretmen sitelerinden, bloglardan veya tarih-coğrafya öğretmenleri derneğinden.” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

Bazı öğretmenler ders kitaplarının iyi düzenlenmiş olmasını örnek vermişlerdir. Konuyla ilgili olarak Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen “*Ders kitaplarını yeterli bulduğum noktalar da var. Mesela, kitaplarda öğrenciler için iyi düşünülmüş diyagramlar, grafikler, tablolar ve zaman grafikleri var. Konular karikatür ve fotoğraflarla desteklenmiş. Konular çok iyi seçilmiş ve öğretim programının hedefleriyle uygun.*” Ö4 (Kadın, 41, 17 yıl) kodlu öğretmen “*Ders kitapları bana göre iyi düzenlenmiş. Vatandaşlık eğitimi için ihtiyaçlara cevap veriyor diyebilirim.*” Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen “*Ders kitapları yeterince iyi yapılmış, kitaplara yerleştirilen dokümanlar uyumlu ve ahlak ve vatandaşlık eğitimi için çarpıcı.*” Ö8 (Kadın, 49, 24 yıl) kodlu öğretmen “*Ders kitapları yeteri kadar iyi. Öğrencilere verilen eğitimde öğretmenlere yardımcı oluyor.*” demiştir.

Tüm bunların yanında öğretmenlerin ders kitaplarını kullanmaması gibi bir sorun yaşandığını dile getirenler de olmuştur. Ö4 (Kadın, 41, 17 yıl) kodlu öğretmen “*Tabii ki çoğu öğretmenin vatandaşlık eğitimine fazla zaman ayırmadığı için ders kitabını yeterince iyi değerlendirdiklerini düşünmüyorum.*” derken, Ö9 (Erkek, 61, 34 yıl) kodlu öğretmen de “*Ders kitapları yeterli ama öğretmenler ders kitaplarını fazla kullanmıyor. Daha çok internet haberlerini ve fotokopileri kullanıyorlar.*” diyerek öğretmenlerin kitap dışı kaynaklara yöneldiklerini eleştirel bir dille ifade etmiştir.

4.3.8. Fransa’daki Ortaokullarda Okutulmakta Olan Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Öğretim Programıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Görüşme sorularından sekizincisi, araştırmaya katılan öğretmenlerin, Fransa’daki ortaokullarda okutulan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının yeterliği konusundaki görüşünü incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara sekizinci görüşme sorusu “*Fransa’daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programını etkili bir vatandaş yetiştirme noktasında yeterli buluyor musunuz? Niçin?*” olarak yöneltiştir. Katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri **Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programının Yeterliği** teması altında incelenmiştir. Katılımcıların ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının yeterliği konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodlar ile kodlara ilişkin frekans bilgileri Şekil 4.27’de verilmiştir:



Şekil 4.27. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programı Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Frekans Bilgileri

Şekil 4.27 incelendiğinde öğretim programı konusunda katılımcı öğretmenlerin görüşme dökümleri incelenerek *programın detaylı ve kapsamlı olması, öğretmenlerin programa uymaması, vatandaşlık eğitiminin ailede verilmesi gerekliliği, laiklik konusunun yeterli düzeyde işlenmemesi, devlet kurumları ve politik yapıya daha fazla yer verilmesinin gerekliliği, programda tekrarlara yer verilmesi, programın okul dışı paydaşlarla desteklenmesinin gerekliliği, programın geliştirilmesinin gerekliliği, programın hem yeterli hem yetersiz oluşu, programın evrensel insani değerleri kazandırmaya elverişli olması, programın demokrasi ve eşitlik kavramları için yeterli kazanıma sahip olmaması ve vatandaşlık eğitiminin multidisipliner anlayışla verilmesinin gerekliliği* şeklinde toplam 12 kod oluşturulduğu görülmektedir.

Şekil 4.27 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programını çoğunlukla yeterli görmediği tespit edilmektedir. Yapılan görüşmelerin dökümleri incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programının eksik yönlerini dile getirdiği ve öğretim programına yönelik öneriler sunduğu anlaşılmaktadır. Şekil 4.27’de görüldüğü gibi katılımcılar en çok öğretim programının detaylı ve kapsamlı olmaması ile öğretim programının hem yeterli hem de yetersiz olması konularında görüş bildirmektedir. Bunun

yanı sıra vatandaşlık eğitimi veren öğretmenler öğretim programında laiklik konusuna yeterince yer verilmediğini düşünmektedir. Öğretim programının geliştirilmesi gerektiği konusunda görüş bildiren katılımcı öğretmenler aynı zamanda öğretmenlerin öğretim programına uymadığını düşünmektedir. Öğretmenler öğretim programına yönelik eleştirilerini: Programda tekrarlara yer verilmesi, devlet kurumlarına ve politik yapıya yeterince yer verilmemesi, demokrasi ve eşitlik kavramları ile ilgili yeterli kazanıma sahip olmaması gibi konularda görüş bildirerek yapmıştır. Katılımcılar öğretim programının geliştirilmesi gerektiği konusunda görüş bildirerek programın okul dışı paydaşlarla desteklenmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerden iki tanesi vatandaşlık eğitiminin ailede verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı ise vatandaşlık eğitiminin çok disiplinli bir anlayış ve disiplinler arası iş birliği ile verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretim programına yönelik bütün bu olumsuz eleştirilerin yanı sıra iki katılımcı ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının evrensel insani değerleri kazandırmaya elverişli olduğunu belirtmiştir.

Şekil 4.27'deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının detaylı olmadığını ve güncellenmesi gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Vatandaşlık eğitimi öğretim programının yoğun olmasının yanında, programda yer alan kazanımların haftalık bir saatlik derslerde verilmesinin mümkün olmaması öğretmenlere göre bir tezat oluşturmaktadır. Bu bilgiler ışığında ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı ile ilgili olarak vatandaşlık eğitimi öğretmenlerinin bir çelişki içerisinde oldukları görülmektedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi her ne kadar ayrı ve bağımsız bir ders olsa da haftalık ders saati bakımından tarih coğrafya dersi ile birlikte planlanmaktadır. Bu durum yukarıdaki alt başlıklarda da anlaşıldığı gibi vatandaşlık eğitimi dersinin tarih coğrafya dersi gölgesinde kalmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin içerisinde bulunduğu tezat bu durumla ilişkilendirilebilir.

Bu tezatı en iyi örneklendirebilecek açıklamalardan birisi Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Katılımcı vatandaşlık eğitimi öğretim programını hem yeterli hem de yetersiz bulduğunu şu şekilde detaylandırmıştır: *“İdeal vatandaşın sahip olması gereken bazı özellikleri kazandırmak için yeterli. Ancak sahip olması gereken bazı özellikleri sağlamak için yetersiz. Öğretim programında bireyin kendisine ve diğer bireylere karşı saygı duymasını sağlamak için yeterince yer var. Ama bana göre cumhuriyetin değerlerine daha fazla yer verilebilir. Özgürlük, eşitlik ve kardeşlik gibi değerlere daha fazla yer verilebilir. Ayrıca demokrasi ve adalet gibi kavramlara daha çok*

yer verilmelidir. Fransa Cumhuriyeti için laiklik çok önemli. Her okulun görünür kısımlarında ve her sınıfta şurada gördüğünüz laiklikle ilgili tablo bulunur. Ancak öğretim programında laikliğe yeterince yer verilmediğini düşünüyorum. Özetle öğretim programını eşitlik, özgürlük, kardeşlik, demokrasi, adalet ve laiklik gibi değerler noktasında yeterli bulmuyorum. Fransa Cumhuriyeti için bu kavramlar çok önemli. Çünkü çok fazla göçmen var ve ortak potada bir Fransız toplumu oluşturmak gerekiyor. Bu kavramlar Fransa'da yaşayan her kesimden grubun tek bir Fransız toplumu oluşturması açısından önemli. Son yıllarda özellikle aşırı İslamcı grupların birtakım saldırıları oldu. İşte bu saldırılardan biri de meslektaşımız Samuel Paty'e yönelikti. Üzgünüm ki öğretmenimizi kaybettik. Bu gibi olaylar oluyorsa demek ki vatandaşlık eğitiminde hedeflenen başarıyı sağlayamadık. Bu nedenle öğretim programı özellikle değerler konusunda geliştirilebilir."

Vatandaşlık eğitimi öğretim programının detaylı ve kapsamlı olduğunu dile getiren Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen programı olumlu bulduğuna yönelik şu görüşleri dile getirmiştir: *"Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı ilkokul birinci sınıftan ortaokulun sonuna kadar uzanan büyük ve kapsamlı bir süreçtir. Bu zaman süresince uyumlu bir biçimde işlemesi gereken çok sayıda faktör var. Ancak evet, ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programlarının yurttaşların kendilerini geliştirmeleri, gerekli değerleri ve kavramları kazanabilmeleri açısından etkili ve yeterli araçlar olduğunu düşünüyorum. Ahlak ve vatandaşlık eğitimine ayrılan süre az olsa da öğretim programında yer alan konu ve hedefler uyumlu ve üretken."*

Öğretmenler öğretim programının her ne kadar iyi hazırlanmış olsa da uygulamanın istenen düzeyde olması için çeşitli değişkenleri bir arada değerlendirmek gerektiğini vurgulamışlardır. Örnek olarak Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen programın okul dışı paydaşlarla birlikte verilmesinin gerekliliğini şöyle dile getirmiştir: *"Vatandaşların geleceğini ve profillerini belirleyen asıl faktörler toplumun kendisi ve hükümet kuran iktidarların politikalarıdır."*

Programın evrensel insani değerleri kazandırmaya elverişli olduğunu ifade eden Ö4 (Kadın, 41, 17 yıl) kodlu öğretmenin düşüncesi şöyledir: *"Öğretim programı öğrencinin kendisine ve çevresine saygı duymasını, kendisini ve çevresini tanımasını sağlama bakımından yeterli. İşte öğrencinin empati, saygı, sevgi ve anlayış gibi davranışlar kazanması bakımından yeterli."*

Kimi katılımcılar, öğretim programında laiklik ve cumhuriyet kavramlarına daha fazla yer verilmesinin gerektiğini düşünmektedir. Bu konuda Ö1 (Erkek, 33, 7 yıl) kodlu öğretmen *“Öğretim programı bence yeterli. Ancak cumhuriyetin değerlerine daha fazla yer verilebilir. Ama öğretmenler öğretim programına pek sadık kalmıyor. Bu konuda öğretmenler bence denetlenmeli.”* Ö9 (Erkek, 61, 34 yıl) kodlu öğretmen *“Öğretim programı iyi düzenlenmiş ama bunu etkili bir şekilde uygulayabilecek zaman dar. Ancak laikliğe daha fazla yer verilebilirdi. Fransa için laiklik önemli. Öğretim programında laiklik yeterli değil.”* Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen de *“Ancak cumhuriyetin değerleri ve kurumlarına yeterince yer verilmiyor. Örneğin, laiklik, Fransa’da önemli bir sorun.”* biçiminde görüşlerini dile getirmişlerdir.

Ö8 (Kadın, 49, 24 yıl) kodlu öğretmen programın politik yönünün güçlendirilmesinin gerekliliği konusundaki görüşünü *“Bazı yönlerden yetersiz. Öğretim programı devlet kurumlarından daha fazla bahsedebilir. Politik yönü güçlendirilebilir.”* şeklinde ifade ederken Ö2 (Erkek, 48, 23 yıl) kodlu öğretmen de vatandaşlık eğitiminin ailede verilmesinin gerekliliğini dile getirmiştir: *“Bana göre cumhuriyetin hedeflediği vatandaşları yetiştirmek için sadece öğretim programı yeterli gelmez. Program, öğretmen ve kolej temelleri atar. Aile ve sosyal çevre çok daha önemli.”*

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programını yeterli görmeyen kimi katılımcılar programın farklı özelliklerine odaklanmışlardır. Programın demokrasi ve eşitlik kavramlarını kazandırmak için yeterli olmamasını eleştiren Ö4 (Kadın, 41, 17 yıl) kodlu öğretmen *“Demokrasi, eşitlik, adalet ve laiklik gibi değerler bakımından bence yeterli değil. Bu değerlere daha fazla yer verilmeli. Hatta ağırlık bu yönde olmalı”* derken vatandaşlık eğitiminin multidisipliner anlayışla verilmesinin gerekliliğini vurgulayan Ö6 (Erkek, 32, 6 yıl) kodlu öğretmen de *“Hayır, yetersiz olduğunu düşünüyorum. Vatandaşlık eğitiminin sorumluluğu neredeyse sadece tarih coğrafya öğretmenine yükleniyor. Vatandaşlık eğitimi konusu daha fazla önemsenerek çok disiplinli bir yaklaşımla yürütülmelidir.”* demiştir.

Öğretim programında tekrara düşülmesini eleştiren iki katılımcıdan biri olan Ö4 (Kadın, 41, 17 yıl) kodlu öğretmen konuyla ilgili olarak *“Özellikle ortaokul birinci ve ikinci sınıf kısmı epey benzer ve değerlere çok az yer verilmiş. Zaten bu iki sınıfta biraz tekrara düşülmüş gibi. Bu açıdan öğretim programı güncellenebilir.”* derken Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen de *“Öğretim programının bazı bölümleri enteresan, diğer*

bölümleri normal. Öğretim programında bazen tekrarlar var. Örneğin, ortaokul birinci ve ikinci sınıfta öğretim programı bence tekrara düşüyor. Öğrenci ve onun ortaokula uyumu hakkındaki konulara çok fazla ağırlık veriliyor olabilir. Mesela, kendisi ve diğerleri başlıklı öğrenme alanında olduğu gibi.” şeklinde görüşünü detaylandırmıştır.

4.3.9. Fransa’daki Ortaokullarda Verilen Vatandaşlık Eğitiminin Göçmenlerin Toplumsal Yaşama Uyumuna Bakımından Önemi ve İşlevine Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Görüşme sorularından dokuzuncusu, araştırmaya katılan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretmenlerinin, vatandaşlık eğitiminin göçmenlerin toplumsal uyumuna etkisi konusundaki görüşünü incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara dokuzuncu görüşme sorusu “*Fransa’daki ortaokullarda verilen vatandaşlık eğitiminin göçmenlerin toplumsal yaşama uyumu bakımından önemi ve işlevi sizce nasıldır?*” olarak yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri **Vatandaşlık Eğitiminin Göçmenlerin Toplumsal Uyumuna Etkisi** teması altında incelenmiştir. Katılımcıların vatandaşlık eğitiminin göçmenlerin toplumsal uyumuna etkisi konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodlar ile kodlara ait frekans bilgileri Şekil 4.28’de verilmiştir:



Şekil 4.28. Vatandaşlık Eğitiminin Göçmenlerin Toplumsal Uyumuna Etkisi Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Frekans Bilgileri

Şekil 4.28 incelendiğinde vatandaşlık eğitiminin göçmen uyumuna etkisi konusunda katılımcı öğretmenlerin görüşme dökümleri incelenerek *ders laikliği özümsetmeli*, *dersin amacı göçmenleri Fransızlaştırmak olmamalı*, *ifade özgürlüğü vurgulanmalı*, *Türklerin Fransa'ya uyum göstermiş olmaları vurgulanmalı*, *öğretmenin görevi öğrencileri sisteme entegre etmek olmamalı*, *ders saat sayısının azlığı entegrasyonu olumsuz etkiliyor*, *vatandaşlık dersinin göçmen uyumu ile ilgisi yok*, *göçmen uyumunun sağlanması derse katılan göçmen öğrenci sayısı ile orantılı* ve *göçmenlerin topluma uyumu toplumun tüm paydaşlarını ilgilendiren bir konudur* şeklinde toplam 9 kod oluşturulduğu görülmektedir.

Şekil 4.28 incelendiğinde katılımcıların en fazla ifade özgürlüğünün derslerde vurgulanması konularına odaklandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin geliştirdikleri kodlar incelendiğinde genel olarak ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin göçmen uyumu için çok da yeterli olmadığını düşündükleri söylenebilir. Bütüncül olarak incelendiğinde Fransız öğretmenlerin köken olarak Fransız olmayanlara karşı kimi konularda beklentilerinin düşük olduğu, uyum konusunun ise çok da iç açıcı olmadığını kabullendikleri izlenimi edinilmiştir.

Şekil 4.28'deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin göçmenlerin toplumsal uyumuna katkı sunması için bu derste öncelikle ifade özgürlüğü kavramlarına atıf yapılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşün yanı sıra vatandaşlık eğitimi aracılığıyla göçmenlerin Fransızlaştırılmasına da karşı çıktıkları söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine ait dökümler incelendiğinde katılımcıların vatandaşlık eğitiminin göçmenleri entegre etmek, Fransızlaştırmak ve göçmenlerin topluma uyumunu sağlamak gibi görevlerinin olmadığını düşündükleri tesbit edilmektedir. Katılımcılardan biri göçmenlerin topluma entegrasyonu görevinin bütün topluma ait olduğunu ifade etmiştir. Bu bilgiler ışığında katılımcıların vatandaşlık eğitimi dersini göçmenlerin topluma uyumu konusunda çok da etkili görmediği anlaşılmaktadır.

Göçmenlerin topluma uyumunun sağlanmasının yalnızca ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin görevi olmadığını toplumun tüm paydaşlarının bu konuda birlikte çalışması gerektiğini vurgulayan Ö8 (Kadın, 49, 24 yıl) kodlu öğretmen şunları dile getirmiştir: *“Bu sadece vatandaşlık eğitiminin görevi değil. Göçmenlerin toplumsal yaşama uyum sağlamaları bütün okulun, bütün derslerin hatta bütün toplumun sorumluluğundadır. Vatandaşlık eğitimi tek başına etkili değildir.”* Benzer şekilde Ö4 (Kadın, 41, 17 yıl) kodlu öğretmen de *“Ahlak ve vatandaşlık eğitiminin bu konuyu ele aldığını düşünmüyorum. Yani yabancıların entegrasyonu ile ilgili olarak devlet birtakım kurslar düzenliyor. Ama yeterli mi bilemiyorum.”* şeklindeki ifadesiyle meslektaşını desteklemiştir.

Diğer taraftan vatandaşlık dersinin konusunun göçmen uyumu olmadığını düşünen Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen de şunları ifade etmiştir: *“Bu durumun vatandaşlık eğitimi ile ilgisi yok. Göç etmiş kişiler zaten dayanışma duygusuna sahip olmak zorundadırlar. Bu tür değerler göç etmiş olsun ya da olmasın bütün insanların sahip olmaları gereken değerlerdir. Birlik, dayanışma gibi değerler zaten evde kazandırılmaya başlanır. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi bunu sağlamlaştırır, daha somut ve profesyonel olarak destekler. Yani ülkeye gelen göçmenleri entegre etmek vatandaşlık eğitimi derslerinin görevi değildir. Okullarda ülkeye yeni gelen öğrenciler için hazırlık sınıfları mevcut. Özetle göçmenlerin ülkeye uyumu konusunda vatandaşlık eğitimi çok önemli bir yere sahip değil.”*

Benzer düşüncede olan Ö2 (Erkek, 48, 23 yıl) kodlu öğretmen göçmenlerin topluma uyumunun toplumun tüm paydaşlarını ilgilendiren bir konu olduğunu şöyle vurgulamıştır:

“Toplumsal yaşamın kurallarını ve cumhuriyetin nasıl işlediğini bilmek daha iyi entegre olmak için önemli. Vatandaşlık ve ahlak eğitimi bu açıdan etkili. Ama Fransa’ya yeni gelen kişileri entegre etmek biz tarih coğrafya öğretmenlerinin görevi değil. Biz cumhuriyetin nasıl çalıştığını, cumhuriyetin değerlerini ve toplumsal kuralları anlatırız. Yabancıları entegre etmek için devletin düzenlediği çeşitli okul dışı programlar var.”

Göçmenlerin uyumunun sağlanmasında vatandaşlık dersinin belki katkısı olabilir ama sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle dersin etkisi azalabilmektedir. Bu konuda sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu ve göçmen öğrenci sayısının çok oluşunun olumsuz etkilerini gündeme getiren katılımcılardan Ö9 (Erkek, 61, 34 yıl) kodlu öğretmen *“Sınıftaki öğrenci sayılarının önemi göz önüne alındığında (üzgünüm tekrar ediyorum), bir öğrencinin, özellikle de göçmen kökenliyse, bu konudan tam olarak faydalanması zordur”* derken, Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen de *“Ayrıca bu durum eğitim verilen bölgeye ve yere de bağlı. Göçmenlerin çok olduğu bir bölgede çalışan öğretmenler şüphesiz ahlak ve vatandaşlık eğitimine daha fazla başvurma ihtiyacı hisseder. Kişisel olarak göçmen kökenli çok az öğrencim var. Benim görev yaptığım bölge kırsal bir bölge. Daha melez ve büyük bir şehirde çalışsaydım muhtemelen daha fazla ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi yapardım. Kısaca göçmenlerin topluma uyumu konusunda ahlak ve vatandaşlık eğitimi etkili ancak bu etki sınırlı ve bölgeden bölgeye değişiyor.”* diyerek konuyu detaylandırmıştır.

Ö1 (Erkek, 33, 7 yıl) kodlu öğretmen ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin laikliği özümsetmesi gerektiğini, göçmenleri Fransızlaştırmaya odaklanmasının gereksiz olduğunu şöyle vurgulamıştır: *“Vatandaşlık eğitimi dersleri, yabancıları Fransızlaştırma ve onlara Fransa’yı sevdirmeye aracı olarak görülmemelidir. Bu konu aslında laiklik ile ilgilidir. Günümüz Fransız vatandaşlarının çoğu için hassas konu laiklik konusudur. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi derslerinde laiklik hususuna dikkat edilmelidir.”*

Vatandaşlık eğitimi dersinin göçmenler üzerinde etkili olmamasının nedenleri arasında ders saat sayısının az oluşunu öne çıkaran katılımcılardan Ö6 (Erkek, 32, 6 yıl) kodlu öğretmen *“Vatandaşlık eğitiminin bu konudaki fonksiyonunun çok zayıf olduğunu düşünüyorum. Kimlik hakkındaki konular bütün ortaokul boyunca yalnızca ortaokul birinci sınıfta birkaç saat işlenmekte. Bu çok az”* derken aynı konuda Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen *“Fransa’da çok fazla göçmen var ve bu nedenle bence vatandaşlık eğitimi yabancı kökenli vatandaşların Fransız toplumuna entegre olabilmeleri için son derece*

önemli. Ama ben şu anki durumu göz önüne alarak şu anda verilen vatandaşlık eğitiminin istenen etkiyi oluşturduğunu düşünmüyorum. Bu da bence vatandaşlık eğitimine ayrılan süre ile ilgili. Öğretim programının önerdiği haftalık 1 saatlik süreye bütün öğretmenler dikkat etse belki göçmenlerin topluma entegre olması noktasında vatandaşlık eğitimi daha etkili olabilir. Ama özellikle göçmenlerin yoğun olduğu bölgelerde ve şehirlerde çalışan tarih coğrafya öğretmenlerinin derslerinde vatandaşlık eğitimine daha fazla zaman ayırmaları yabancı kökenli öğrencilerin topluma entegre olmasını kolaylaştıracaktır. Şu haliyle çok fazla etkide bulunduğunu düşünmüyorum. Mutlaka faydası vardır ancak bu etki bence biraz sınırlı.” şeklinde vatandaşlık dersine daha fazla zaman ayrılmasını vurgulamıştır. Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen de meslektaşları gibi yeterli ders saati olmamasından yakınmıştır: “Ahlak ve vatandaşlık eğitimi göçmenlerin topluma entegre olması konusunda sınırlı bir etkiye sahip. Çünkü yeterli ders saati yok.”

Göçmenlerin Fransız toplumuna uyum sağlamaları için olumlu örneklerin ön plana çıkarılması ve diğer göçmenlere örnek verilmesini vurgulayan katılımcılar bulunmaktadır. Örnek olarak Ö2 (Erkek, 48, 23 yıl) kodlu öğretmen Türklerin entegrasyon kabiliyeti vurgulanmalıdır düşüncesini şöyle detaylandırmıştır: “Vatandaşlık eğitimi entegrasyon için önemli ama tek başına yeterli değil. Bu entegrasyon meselesi biraz da kökene bağlı. Kişinin Türk, Arap veya Afrikalı oluşuna göre değişir. Mesela Fransa’da yaşayan Türkler daha kolay entegre oluyor. Çünkü işine bakar ve kurallara uyar. Ama Araplar bence nankör. Onlar Fransa’nın ekmeğini yer ama uygun ortamını bulsun Fransa’ya kötü sözler söylerler. Mesela Fransa’nın Cezayir’e yaptığı kötülükleri biliyorsunuzdur. Fransa çok sayıda Cezayirli kişiyi aldı ve suçluluk psikolojisi ile saldı, çok denetlemedi, Cezayirli de bunu kullandı.. Ama şimdi de kontrol edemiyor. Vatandaşlık eğitimi entegrasyonda katkı sağlar ama tek başına yeterli değil. Bu durumu etkileyen çok faktör var.”

Göçmenlere karşı dini anlayışı ve dini yaşamı yaşama olanağı sunan ortamlar oluşturulmasının yanında onların başka kültürlerle karşı bakışının da olumlu olması içi çaba sarf edilmesi gerektiğini düşünen katılımcılar bulunmaktadır. Örnek olarak Müslüman öğrencilere ifade özgürlüğü vurgulanmalıdır diyen Ö1 (Erkek, 33, 7 yıl) kodlu öğretmen şunları söylemiştir: “Özellikle Müslüman ülkelerden gelen öğrencilerin sosyal yaşamında dini etkinin fazla olduğunu düşünüyorum. Öğretmen Fransa Cumhuriyeti’nin değerlerini açıklamanın yanı sıra sınıfta canlı bir tartışma ortamı oluşturmalıdır. Sınıfta demokrasi değeri uygulanmaya konulduğunda öğrenciler ifade özgürlüğünü uygulayabilir. Bu

açılardan bakıldığında vatandaşlık eğitimi göçmenlerin Fransa'ya entegrasyonunda etkilidir.”

4.3.10. Fransa'daki Ortaokullarda Verilen Vatandaşlık Eğitiminin Amaçlarına Ulaşma Yeterliliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Görüşme sorularından onuncusu, araştırmaya katılan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretmenlerinin, vatandaşlık eğitiminin yeterliği konusundaki görüşünü incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara onuncu görüşme sorusu “*Fransa'daki ortaokullarda verilen vatandaşlık eğitimini amaçlarına ulaşması bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?*” olarak yöneltmiştir. Katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri **Vatandaşlık Eğitiminin Yeterliği** teması altında incelenmiştir. Katılımcıların vatandaşlık eğitiminin yeterliği konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodlar ile kodlara ilişkin frekans bilgileri Tablo 4.40'ta verilmiştir:

Tablo 4.40. Vatandaşlık Eğitiminin Yeterliği Temasında Yer Alan Kodlar ile Kodlara Ait Frekans Bilgileri

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Vatandaşlık Eğitiminin Yeterliği	Dersin Amaçlarına Ulaşma Düzeyi	Düşük ve yetersiz düzeyde amaca ulaşma	7
		Toplumsal olayların ve gençlerin davranışlarının dersi başarısız göstermesi	3
		Dersin kendisinin yetersiz oluşu	1
		Dersin amacına bakıldığında yeterli düzeyde başarılı olduğunun görülmesi	1
	Avrupa Vatandaşı Yetiştirme	Fransa ve Ortak Avrupa değerlerinin uyumu	3
		Entegre eğitim programlarının etkisi	2
		Fransız toplumu Avrupa toplumuna entegre	1
		Avrupa vatandaşlığının ve Avrupa Birliği konularının yetersiz işlenmesi	3
	Küresel Vatandaş Yetiştirme	Daha çok Fransız vatandaşı yetiştirme ile ilgilenme	3
		Küresel vatandaşlık konusunu işlememe veya çok az işleme	2
		Dünyaya model vatandaş yetiştirme	1

Tablo 4.40'a göre, katılımcıların vatandaşlık eğitiminin yeterliği konusundaki görüşleri dersin amaçlarına ulaşma düzeyi, Avrupa vatandaşı yetiştirme ve küresel vatandaş yetiştirme alt temalarıyla ilişkilendirilmektedir. Bu temada görüşme dökümleri incelenerek dersin amaçlarına ulaşma düzeyi konusunda 4, Avrupa vatandaşı yetiştirme konusunda 4, küresel vatandaş yetiştirme konusunda 3 kod geliştirilmiştir.

Tablo 4.40 incelendiğinde vatandaşlık eğitiminin etkililiği konusunda katılımcı vatandaşlık eğitimi veren öğretmenlerin görüşme dökümleri incelenerek dersin amaçlarına ulaşma düzeyi konusunda *düşük ve yetersiz düzeyde amaca ulaşma, toplumsal olayların ve gençlerin davranışlarının dersi başarısız göstermesi, dersin kendisinin yetersiz oluşu, dersin amacına bakıldığında yeterli düzeyde başarılı olduğunun görülmesi*; Avrupa vatandaşı yetiştirme konusunda *Fransa ve Ortak Avrupa değerlerinin uyumu, entegre eğitim programlarının etkisi, Fransız toplumu Avrupa toplumuna entegre, Avrupa vatandaşlığının ve Avrupa birliği konularının yetersiz işlenmesi*; Küresel vatandaş yetiştirme konusunda *daha çok Fransız vatandaşı yetiştirme ile ilgilenme, küresel vatandaşlık konusunu işlememe veya çok az işleme, dünyaya model vatandaş yetiştirme kodlarının geliştirildiği* görülmektedir.

Öğretmenlerin dersin amaçlarına ulaşma düzeyi konusunda düşük ve yetersiz düzeyde amaca ulaşma, Avrupa vatandaşı yetiştirme konusunda Fransa ve ortak Avrupa değerlerinin uyumu, Avrupa vatandaşlığının ve Avrupa birliği konularının yetersiz işlenmesi, küresel vatandaş yetiştirme konusunda da daha çok Fransız vatandaşı yetiştirme ile ilgilenme gibi noktalara odaklandıkları görülmüştür. Tablo 4.40'ta yer alan bulgular genel olarak değerlendirildiğinde katılımcı öğretmenlerin, Fransa'daki ortaokullarda verilen ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersini amaçlarına ulaşması bakımından yeterli bulmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler Avrupa vatandaşı yetiştirme noktasında bu dersi yeterli görmemektedir. Ancak bu durumu fazla problem etmeyen öğretmenler Fransız toplumunun Avrupa'ya zaten entegre olduğunu ve iki kültürün uyumunu düşünmektedir. Son olarak katılımcılar ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersini küresel vatandaş yetiştirme bağlamında yeterli görmemektedir.

Tablo 4.40'taki bulgular incelendiğinde vatandaşlık eğitiminin yeterliliği konusunda katılımcı öğretmenlerin dersin amacına ulaşma düzeyi, Avrupa vatandaşı yetiştirme ve dünya vatandaşı yetiştirme konularına odaklandıkları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi dersi yoluyla çoğunlukla Fransız kültürünün

vurgulanmasına ve Fransız ortak değerlerinin yaşatılmasına odaklandıkları, Fransız kültürünün öne çıkarılması gerektiğini düşündükleri izlenimi edinilmiştir.

Vatandaşlık eğitimi dersinin öğretim programında öngörülen amaçlara ulaşması bağlamında yeterli olmadığını düşünen Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen düşüncesini şu şekilde detaylandırmıştır: *“Bana göre ortaokullarda verilen vatandaşlık eğitimi amaçlarına ulaşması bakımından yeterli değil. Fransa’da yaşayan yabancı kökenli vatandaşlar tam anlamıyla entegre olabilmiş değil. Buna ek olarak bugün Fransız toplumu pek çok sorunla karşı karşıya. Yetişmekte olan gençler politikaya ve Fransa sorunlarına her geçen gün daha ilgisiz oluyor. Bu benim bakış açım ve vatandaşlık eğitimi amaçlarına ulaşması bakımından yeterli bulmuyorum.”*

Diğer taraftan iyi yurttaşlar yetiştirmenin yalnızca vatandaşlık eğitimi dersi yoluyla yapılamayacağını mutlaka multidisipliner anlayışla hareket edilerek diğer paydaşların da süreçte yer almasını isteyen katılımcılar bulunmaktadır. Örnek olarak Ö4 (Kadın, 41, 17 yıl) kodlu öğretmen bu konuda şunları dile getirmiştir: *“Vatandaş yetiştirmek sadece ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinin görevi değildir. Çocukların kendilerine saygı duymayı ve kabullenmeyi öğrenmeleri için okulda tüm disiplinlerde ve ayrıca okul dışında, aile içinde, ders dışı etkinliklerde düzenli çalışmaya ihtiyaç vardır. Örneğin spor kulüplerinin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersleri kadar önemli olduğunu düşünüyorum çünkü saygı ve takım çalışmasını öğrenmeye çok katkıda bulunuyorlar. Yani içerisinde yaşadığımız toplum sorunsuz görünmüyor. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi yeterli değil gibi duruyor. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde zaten dünya ve Avrupa vatandaşlığı pek incelenmiyor. Daha çok Fransa vatandaşlığı.”*

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin başarısı konusunda farklı görüşler öne sürülmüştür. Öğrenci sayısının çokluğunun başarıyı olumsuz etkilemesini örnek veren Ö9 kodlu katılımcı *“Bu, ister Avrupa vatandaşlığını pekiştirmek, ister dünyaya açılmak olsun, ister Fransa vatandaşlığı olsun ortaokuldaki mevcut çerçevede tatmin edici değildir. Vatandaşlık eğitimi derslerinin etkili olmasını ve amacına ulaşmasını istiyorsak sınıftaki öğrenci sayıları azaltılmalıdır.”* önerisini sunarken Ö8 (Kadın, 49, 24 yıl) kodlu öğretmen de dersin amacına bakarak kısmen yeterli olduğunun değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir: *“Vatandaşlık eğitimi vatandaşlığa hazırlamak ve öğrencileri düşünmeye sevk etmek bakımından önemli bir yere sahip. Bu bağlamda amaçlarına ulaşması bakımından kısmen yeterli buluyorum.”*

Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen ise yaşanan toplumsal olayların dersin başarılı olmadığını gösterdiğini düşünmektedir: *“Fransa’da son yıllarda terör saldırıları falan oluyor. Mesela en son bir öğretmenin öldürülmesi olayı. Bunun yanı sıra seçimlerde oy kullanma oranı düşük. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi bana göre çok amacına ulaşmıyor.”*

Avrupa vatandaşı yetiştirme konusuna katılımcı öğretmenlerin benzer yaklaşımlar sergilediği görülmüştür. Derslerde Avrupa vatandaşlığı kavramının temelini atılmasına vurgu yapan Ö8 (Kadın, 49, 24 yıl) kodlu öğretmen *“Vatandaşlık eğitimi öğrencilerde Avrupa vatandaşlığı kavramının temelini atıyor. Onlara bu konuda bir düşünce kapasitesi kazandırıyor ve bunu öğrencilerin geliştirerek sürdürmeleri gerekiyor.”* derken Avrupa ve Fransa değerlerinin uyuştuğunu belirten Ö1 (Erkek, 33, 7 yıl) kodlu öğretmen *“Öğretim programında ve ders kitaplarında Avrupa kavramı kısmen var. Fransa’nın değerleri ve kurumlarının işleyişi diğer Avrupa ülkeleriyle zaten bağdaşıyor. Vatandaşlık eğitimi dersleri bir Avrupa bilinci uyandırma ve Avrupa’nın işleyişi için iyi bir girişimdir.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde Fransız toplumunun Avrupa değerlerine entegre olmuş olmasını vurgulayan Ö2 (Erkek, 48, 23 yıl) kodlu öğretmen şunları söylemiştir: *“Vatandaşlık eğitiminde Avrupa vatandaşlığı ele alınıyor ancak çok fazla yer verilmiyor. Ama Fransız toplumunun Avrupa’ya yönelik bir uyum sorunu bence zaten yok. Yani bu konu ile ilgili bir sorun göremiyorum.”*

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde Avrupa vatandaşlığının ve Avrupa Birliği hakkında yeterli konu işlenmemesini gündeme getiren Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen *“Avrupa vatandaşlığı meselesi çok az işleniyor bu nedenle yeterli bulmuyorum.”* Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen *“Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde tabii ki Avrupa konusu geçiyor ama Avrupa vatandaşı yetiştirme noktasında çok etkili diyemem. Çünkü Avrupa Birliği seçimlerinde Fransa’da oy kullanma oranı çok düşük. Bu nedenle çok yeterli olduğunu söyleyemem.”* Ö6 (Erkek, 32, 6 yıl) kodlu öğretmen *“Avrupa, ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında çok az yer alıyor. Avrupa parlamentosuna okul gezisi düzenliyoruz. Bu aktivite olmasa öğrenciler Avrupa Birliği hakkında çok fazla bir şey duymayacak.”* biçiminde görüşlerini dile getirmişlerdir.

Diğer taraftan Fransa’nın her konuda öncelenmesinin Avrupa vatandaşlığı konusundaki olumsuz etkisine vurgu yapan Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen şunları söylemiştir: *“Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde Avrupa vatandaşlığı tarafıyla değil de daha çok Fransız vatandaşlığı tarafıyla ilgileniyoruz.”*

Küresel vatandaş yetiştirme konusu öğretmenler tarafından farklı değerlendirilmektedir. Kimi öğretmenler derslerde dünya vatandaşlığı konusuna değinilmediğini vurgularken kimileri de çoğunlukla Fransız kültürünün ve Fransa vatandaşlığının ön plana çıkarıldığını ifade etmişlerdir. Örnek olarak derslerde yalnızca fransız vatandaş yetiştirmeye odaklanıldığını ifade eden Ö1 (Erkek, 33, 7 yıl) kodlu öğretmen *“Çok az yeterli buluyorum. Vatandaşlık eğitimi derslerinde Fransız kurumlarını ve değerlerini işliyoruz. Bu durum bireylerin dikkatli ve bilinçli vatandaşlar olmalarına imkân sağlıyor. Fakat bireylerin dünya vatandaşı olmalarını tamamen sağlıyor mu bilemiyorum.”* derken Ö8 (Kadın, 49, 24 yıl) kodlu öğretmen de *“Vatandaşlık eğitimi daha çok Fransa’ya ve Fransa’nın dünyadaki konumuna yönelik.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Derslerde dünya vatandaşlığı konusuna değinilmediğini ifade eden katılımcılardan Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen *“Ortaokullarda verilmekte olan vatandaşlık eğitimi « dünya vatandaşı » noktasında bence yetersiz. Zaten çok fazla yer verilmiyor. Daha çok Fransa’ya odaklı. Tarih ve vatandaşlık eğitimi konuları Fransa’ya odaklanmış durumda. Belki biraz da Avrupa’ya. Ama coğrafya konularında dünyanın değişik yerleri çoklukla geçiyor vatandaşlık eğitiminde « dünya vatandaşı » konusu zayıf”* derken Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen de *“Dünya vatandaşı düşüncesi hala çok az. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı daha çok Fransız kurumlarını merkeze alıyor. Daha çok coğrafya konuları dünya meselelerini ele alıyor. Yine tarih konularında da ele alınabiliyor. Ama vatandaşlık eğitiminde dünya vatandaşlığı konusu çok az ele alınıyor. Bu nedenle yeterli bulmuyorum.”* diyerek dünya vatandaşlığının önemsenmediğini ifade etmiştir.

Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen vatandaşlık dersiyle ilgili olarak genel yaklaşımı özetlemiştir. Ona göre dersin amacı dünyaya model fransız vatandaşı yetiştirmedir: *“Dünya vatandaşı vatandaşlık eğitiminde çok geçmiyor. Yani yeterli değil. Ama Fransa’nın yetiştirmek istediği vatandaş modeli zaten örnek bir vatandaşlık profili. Bu nedenle bütün dünya ülkelerine örnek bir vatandaşlık modelidir.”*

4.3.11. Fransa’daki Ortaokullarda Daha Etkili Bir Vatandaşlık Eğitiminin Nasıl Verilebileceğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Görüşme sorularından on birincisi, araştırmaya katılan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretmenlerinin, etkili vatandaşlık eğitime yönelik öneriler konusundaki görüşünü

incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara on birinci görüşme sorusu “Fransa’daki ortaokullarda daha etkili bir vatandaşlık eğitimi verilebilmesi için sizce nelere dikkat edilmelidir? Lütfen düşüncelerinizi açıklayınız.” olarak yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri **Etkili Vatandaşlık Eğitime Yönelik Öneriler** teması altında incelenmiştir. Katılımcıların etkili vatandaşlık eğitime yönelik öneriler konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodlar ile kodlara ilişkin frekans bilgileri Şekil 4.29’da verilmiştir:



Şekil 4.29. Etkili Vatandaş Eğitimi Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Frekans Bilgileri

Şekil 4.29 incelendiğinde etkili vatandaşlık eğitime yönelik öneriler konusunda katılımcı öğretmenlerin görüşme dökümleri incelenerek *demokrasinin işleyişinin vurgulanması, teorik eğitim yerine geziler yapılması, vatandaşlık eğitimi için ayrı bir ders saati belirlenmesi, derslere farklı kültürlerden misafirler getirilmesi, kültürel konularla ilgili tartışmalar yapılması, vatandaşlık dersinin, tarih ve coğrafya derslerinden bağımsız hale getirilmesi, konuların ulusal vatandaşlık hizmetleriyle ilişkisinin kurulması, toplumun tüm paydaşlarının vatandaşlık eğitimi sürecine katılımının sağlanması, disiplinler arası faaliyetler yürütülmesi ve ders kitaplarının güncellenmesi* şeklinde toplam 10 kodun oluşturulduğu görülmektedir.

Şekil 4.29 incelendiğinde katılımcıların en çok vatandaşlık eğitimi için ayrı bir ders saati belirlenmesi, vatandaşlık eğitimi dersinin haftalık ders saati ve ders kitabı bakımından tarih coğrafya derslerinden tamamen bağımsız hale getirilmesi, derslerde teorik eğitim yerine geziler yapılması konularına odaklandıkları söylenebilir.

Öğretmenler ders saatinin artırılmasını ve vatandaşlık eğitimi dersinin haftalık ders saati yönünden tamamen bağımsız bir ders olmasını önermektedir. Katılımcılar ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin, sınavlardaki (BAC ile Brevet) ağırlığının ve ders saatinin diğer derslerle eşitlenmesi gerektiğini düşünmekte ve ancak o zaman verim alınabileceğini ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenlerin okul dışı aktivite olarak geziler ve seçilmiş misafirlerin okul ziyaretini önemli gördükleri söylenilebilir. Fransız öğretmenlerin Versaille Sarayı'na ziyaret yapılmasını önermesi saray ve demokrasi arasında bir ilişki kurup kurmadıklarını, daha detaylı bir kritikte, demokrasinin Versaille gibi şatafat, lüks ve israfın bir sonucu olan yapıların yapılmasına, halkın parasının gereksiz yerlere harcanmasını eleştirdikleri söylenebilir. Her ne kadar adı geçen saray fransız kültür ve sanatının eşsiz örneklerini barındırıyor olsa da yapıldığı dönem dikkate alındığında halk ile saray ahalisi arasındaki uçurumu göstermesi açısından da manidardır.

Şekil 4.29'daki bulgular incelendiğinde ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersini veren öğretmenlerin çoğunlukla dersin tarih coğrafya gibi derslerden tamamen bağımsız bir ders olarak yapılandırılmasını ve bu derse özgü bağımsız bir ders kitabı hazırlanmasını önerdikleri görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi dersi ayrı bir ders olsa da halihazırda tarih coğrafya dersleriyle birlikte işlenmekte, bu derslere ait kitapların sonunda vatandaşlık eğitimi dersi konularına yer verilmektedir. Böyle olunca öğretmenlerin vatandaşlık dersi öğretim programında yer alan kazanımların ders kitaplarına ve işlenen ders süresine yansımadığını eleştirmeleri doğal karşılanabilir. Ayrıca öğretmenler ders kitaplarının güncellenmesini, vatandaşlık eğitiminin bütün toplumun ortak bir paydası olmasını, demokrasinin işleyişinin vurgulanmasını, disiplinlerarası bir vatandaşlık eğitimi verilmesini ve derslerde tartışma ortamlarının oluşturulmasını önermektedir.

Katılımcı öğretmenler, derslerde vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programına yeterli düzeyde uyulmadığını eleştirmektedirler. Tüm katılımcıların görüşlerine örnek olarak Ö7 (Kadın, 35, 9 yıl) kodlu öğretmen şunları söylemiştir: *“Öğretmenlerin sınıfta işlenen konularda daha az özgür olmaları ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın özenle hazırladığı öğretim programına titizlikle uymaları gerekiyor. Öğrencinin ilkokul birinci sınıftan lisenin sonuna*

kadar aldığı vatandaşlık eğitimi lisenin sonunda ciddi bir sınavla değerlendirilmelidir. Ders kitapları mutlaka güncellenmeli. Ders saatlerini arttırmalıyız. Valiler, milletvekilleri, bölge meclis üyeleri, belediye başkanları gibi yerel seçilmiş yetkililerin ders ziyaretlerini zorunlu hale getirebilir. Öğrencilerden uzun vadede yürütülen bir vatandaş projesi isteyebiliriz. Geziler düzenleyebiliriz.”

Vatandaşlık eğitimi dersi gerek ders saat sayısının düşüklüğü gerekse tarih ve coğrafya derslerinden kalan zamanda işlenmesi nedeniyle geri planda kalmaktadır. Böyle olunca öğretmenler dersleri çoğunlukla teorik olarak işlemektedir.

Bu konuda teoriden çok uygulamaya yönelmeli diyen katılımcılardan Ö2 (Erkek, 48, 23 yıl) kodlu öğretmen “*Sadece okulda verilen vatandaşlık eğitimi durumundan çıkmak gerekir. Okul dışı etkinlikler ve projeler yapmak gerekir. Mesela Paris’te Versay Sarayı gezilebilir. Bunun için de zaman ve ekonomi gerekli.*” konularına vurgu yaparken Ö4 (Kadın, 41, 17 yıl) kodlu öğretmen de “*Tartışmalar, geziler, davetler yoluyla başkalarıyla iletişim kurmanın öğrencileri zenginleştirmenin iyi bir yolu olduğunu düşünüyorum. Ama geziler diyen masraflar diyor! Fransa’da milli eğitimin en büyük sorunu bu tür projelere ayrılan kaynakların yıldan yıla azalmasıdır. Ders saatinin arttırılması da yararlı olur bence.*” diyerek ders dışı etkinlikleri ön plana çıkarmıştır.

Öğretmenlerin çoğu vatandaşlık eğitimi dersinin tamamen (haftalık ders saati planlaması ve ders kitapları yönünden) bağımsız bir ders olması gerektiğini savunmaktadır. Konuyla ilgili olarak Ö5 (Erkek, 49, 22 yıl) kodlu öğretmen “*Bu çok basit. Tarih-coğrafya ve vatandaşlık eğitimi derslerini haftalık ders saati yönünden tamamen ayırmak gerekiyor. Vatandaşlık eğitimi bu dersten tamamen bağımsız yürütülmeli. Vatandaşlık eğitimi haftada bir saat, tarih bir saat ve coğrafya bir saat olmalı. Bunun için de tarih-coğrafya öğretim programı hafifletilerek vatandaşlık eğitimi öğretim programı yoğunlaştırılabilir. Vatandaşlık eğitimine ayrılan süre arttırılabilir.*” şeklinde bağımsız ders ve süre konusuna vurgu yaparken Ö9 (Erkek, 61, 34 yıl) kodlu öğretmen de “*Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ayrı bir ders ve ayrı bir öğretim programı var. Ama tarih-coğrafya ve ahlak ve vatandaşlık eğitimi için haftalık 3 saat süre veriliyor. Öğretmenden bu üç disipline birer saat ayrılması isteniyor. Ama öğretmenler tarih-coğrafya dersine daha fazla zaman ayırıyor. Karar verilmeli. Bu ders ya tamamen bağımsız olmalı ve haftalık ders saati belli olmalı ya da tarih-coğrafyaya entegre edilmeli. Yani süre az buna çözüm bulunmalı.*” Ayrı bir programı olan dersin ayrı bir ders saati de olması gerektiğini vurgulamıştır. Aynı katılımcı derste

laiklik vurgusu yaparak dini değerlerin laiklikle uyumlu olarak anlatılabileceğini ifade etmiştir: *“Bunun yanı sıra ateizm ve agnostik olma gerçeği de dahil olmak üzere bütün inançların ele alınması koşuluyla dini uygulamalara yer verilmesi ilginç olur. Laikliğe uygun olarak bu derste dini uygulamalar anlatılabilir.”*

Benzer şekilde Ö1 (Erkek, 33, 7 yıl) kodlu öğretmen de bağımsız ders olma ve zaman vurgusu yapmıştır: *“Vatandaşlık eğitimi dersine daha fazla zaman ayırmak gerekiyor. Bu dersin tarih-coğrafya dersinden bağımsız olması bu dersin daha etkili olmasını sağlar. Fakat günümüzde bu ders sanki uygulanmaya yeni başlamış gibi pek önemsenmiyor.”*

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde demokrasinin işleyişinin ve Fransa’daki örneğinin öğretilmesi gerektiğini vurgulayan aynı öğretmen Fransız devlet yapısının ve işleyiş biçiminin öğrencilere tanıtılması gerektiğini şöyle detaylandırmıştır: *“Bana göre Fransız kurumlarının (departman, bölge, hükümet, valilik...) işleyişini iyi açıklamak en önemlisidir. Çünkü öğrencilerin bu kurumların yetkileri ve rollerini bilmeleri gerekiyor. Ayrıca demokrasinin bu kurumlar açısından önemini öğrenciler iyi kavramalıdır. Çünkü Fransa’da vatandaşlar seçimler sırasında her geçen gün daha az oy kullanıyor ve katılım oranı düşüyor. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi bu doğrultu da düzenlenmeli. Belki gelecek nesiller ülke yönetimindeki rollerini daha iyi anarlarsa bu durum düzelebilir. Öğrencinin görüşlerine saygı duyulmalıdır. Fransa Cumhuriyeti’nin değerlerinin niçin sahiplenilmesi gerektiği öğrencilere iyi anlatılmalıdır. Bu değerlerin zamanla kazanıldığı ve tarihte olmadığı anlatılmalıdır. Fransa’da yer alan değerlerin her ülkede olmadığı ve güçlü yanları da öğrencilere gösterilmelidir.”* Benzer düşüncelerde olan Ö3 (Kadın, 34, 11 yıl) kodlu öğretmen şunları söylemiştir: *“Vatandaşlık eğitiminde özellikle demokrasi ve adalet gibi değerlere daha sık yer verilmeli.”*

Ö6 (Erkek, 32, 6 yıl) kodlu öğretmen farklı bir konuya temas ederek ulusal vatandaşlık hizmetine vurgu yapmıştır: *“Bütün ortaokul öğrencilerine yöneltilecek ulusal bir vatandaşlık hizmeti vatandaşlık eğitimine katkı sağlayabilir.”*

4.4. Fransa'daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitimiyle İlgili Ders Gözlemlerine Dair Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Fransa'daki ortaokullarda verilmekte olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde yapılan gözlemlere ait bulgulara yer verilmiştir. Fransa'daki ortaokullarda görev yapan, vatandaşlık eğitimi dersi veren ve görüşme yapılan 9 tarih coğrafya öğretmeninin ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde birer saat gözlem yapılmıştır. Bu bölümde elde edilen veriler 3 boyutta yorumlanmıştır. Bunlar: Sınıf fiziki şartları, sınıf içi atmosfer ve dersin işlenişidir.

4.4.1. Fransa'daki Ortaokullarda Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Verilen Sınıfların Fiziki Şartlarına İlişkin Bulgular

Bütün derslerde olduğu gibi ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde de yerleşim düzeni, sınıf mevcudu, duvar ve pano kullanımı önemlidir. Sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesi öğrenmenin gerçekleştiği ortamın oluşturulabilmesi, etkili bir sınıf yönetimi ve etkili bir ders için en önemli unsurlardan biridir. Başarılı bir öğretim için sınıfın fiziksel özellikleri oldukça önemlidir. Fiziki ortam, öğrencilerin başarılarına doğrudan etki ettiğinden öğrenci sayısı, yerleşim düzeni ve sınıf ortamı eğitim-öğretimin amacına uygun olarak düzenlenmelidir. Bu bağlamda Fransa'daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi verilen sınıfların fiziki şartlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.44'te verilmiştir.

Tablo 4.41. Fransa'daki Ortaokullarda Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Verilen Sınıfların Fiziki Şartlarına İlişkin Bilgiler

Gözlem Yapılan Sınıf	Sınıf Seviyesi	Yerleşim Düzeni	Sınıf Mevcudu			Duvar ve Pano Kullanımı	
			K	E	T	Duvar Afişi	Pano
Ö1 Sınıfı	Ortaokul	Sıralı Yerleşim Biçimi	17	15	32	√	
Ö2 Sınıfı		1. Sınıf Sıralı Yerleşim Biçimi	9	13	22		√
Ö3 Sınıfı	Ortaokul	Sıralı Yerleşim Biçimi	13	14	27		√
Ö4 Sınıfı		2. Sınıf İkili U Tipi Yerleşim Biçimi	14	16	30	√	√
Ö5 Sınıfı	Ortaokul	Sıralı Yerleşim Biçimi	15	11	26		√
Ö6 Sınıfı		3. Sınıf U Tipi Yerleşim Biçimi	16	18	34	√	√
Ö7 Sınıfı	Ortaokul	U Tipi Yerleşim Biçimi	12	13	25	√	√
Ö8 Sınıfı		4. Sınıf Sıralı Yerleşim Biçimi	15	17	32		√
Ö9 Sınıfı		Sıralı Yerleşim Biçimi	11	13	24		√

Tablo 4.41’de görüldüğü gibi 9 ayrı öğretmenin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde birer ders saati olmak üzere toplam 9 ders gözlemi yapılmıştır. Ders gözlemi yapılan sınıfların seviyeleri incelendiğinde Ö1 Sınıfı ve Ö2 Sınıfı’nın ortaokul 1. sınıf, Ö3 Sınıfı ve Ö4 Sınıfı’nın ortaokul 2. sınıf, Ö5 Sınıfı ve Ö6 Sınıfı’nın ortaokul 3. sınıf, Ö7 Sınıfı, Ö8 Sınıfı ve Ö9 Sınıfı’nın ortaokul 4. sınıf seviyesinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.41 incelendiğinde Ö1 Sınıfı’nda sıralı yerleşim düzeninin olduğu görülmüştür. Ö1 Sınıfı’nda sınıf mevcudu 32 olup, bu mevcudun 17’si kız, 15’i erkek öğrencidir. Vatandaşlık eğitimi verilen bu sınıfta panonun yer almadığı ancak duvar afişlerinin

kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ö1 Sınıfı'nın genel görünümüne Şekil 4.30 ve Şekil 4.31'de yer verilmiştir.



Şekil 4.30. Ö1 Sınıfı'nın Genel Görünümü

Şekil 4.30 incelendiğinde Ö1 Sınıfı'nın sıralı yerleşim düzenine sahip olduğu görülmektedir. Sınıfın duvarlar ve zemin renklerinin eğitim öğretim ortamlarında çoğunlukla tercih edilen beyaz, mavi ve turuncu tonlarında olduğu görülmektedir. Ayrıca gözlem yapılan diğer bütün sınıflarda duvar ve zemin renklerinin beyaz ve mavi tonlarında olduğu görülmüştür. Sınıfta beyaz yazı tahtası, bilgisayar ve projeksiyon cihazı kullanılmaktadır. Ö1 Sınıfı'nda ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde yapılan gözlemlerde (1 ders saati) öğretmenin bilgisayarı ve projeksiyon cihazını ders boyunca kullandığı gözlemlenmiştir. Öğretmen ders boyunca konu ile ilgili bir sunuyu ve dersin sonuna doğru dersi özetlemek için ders notlarının olduğu bir word dosyasını ekrana yanıttır. Ders öncesi ve ders sonrasında yapılan ikili görüşmelerde dersin öğretmeni okulda akıllı tahtanın olmadığını ve akıllı tahtanın eğitim öğretim için daha yararlı olacağını ifade etmiştir. Bu konu doğrultusunda dersin öğretmenine Fransa'daki ortaokullarda akıllı tahta kurulumunun ne oranda olduğu sorulmuştur. Dersi gözlemlenen Ö1 (Erkek, 33, 7 yıl) kodlu öğretmen bu soru üzerine Fransa'daki ortaokullarda akıllı tahta kurulumunun yaklaşık olarak %30 civarında olduğunu ifade etmiştir. Ders gözlemi yapılan farklı okullardaki toplam 9 sınıfın sadece 3'ünde (Ö4 Sınıfı, Ö7 Sınıfı ve Ö9 Sınıfı) akıllı

tahtanın yer aldığı görülmüştür. Ö1 Sınıfı'nın fiziki özelliklerini yansıtan bir diğer fotoğrafa Şekil 4.31'de yer verilmiştir.



Şekil 4.31. Ö1 Sınıfının Genel Görünümü

Şekil 4.31 incelendiğinde Ö1 Sınıfı'nda panonun yer almadığı bunun yerine duvar afişlerinin kullanıldığı görülmektedir. Sınıfta bulunan duvar afişlerinin tamamının vatandaşlık eğitime yönelik olduğu gözlemlenmiştir. Ders gözlemi yapılan bu sınıfta Fransa milli marşı olan La Marseillaise bulunmaktadır. Öte yandan gözlem yapılan diğer bütün okullarda ve sınıflarda Fransa milli marşı olan La Marseillaise'in bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu gözlemler neticesinde Fransa'daki ortaokullarda bütün sınıflarda La Marseillaise'in bulunmasının zorunlu olduğu gözlemci tarafından tahmin edilmiş ve öğretmenlerle yapılan ikili görüşmelerde bu tahmin doğrulanmıştır. Bu durumun Fransa'daki ortaokullarda öğrencilerin milli değerlerle yetiştirilmek istenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. La Marseillaise'e ait görsele Şekil 4.32'de yer verilmiştir.



Şekil 4.32. Fransa Milli Marşı La Marseillaise

Fransa'daki bütün eğitim kurumlarında La Marseillaise'e önemli bir yer verildiği görülmektedir. Vatandaşlık eğitimiyle doğrudan ilgili olan milli marşın sözlerinin genel olarak incelenmesi, vatandaşlık eğitiminden ve gelecek nesillerden neler beklendiğini anlamak açısından önemlidir. 1792 yılında savaş sırasında Claude-Joseph Rouget de Lisle tarafından yazılan bu marş yedi kıtadan oluşmaktadır. Marşın bestelenmiş olan bölümünün çevirisi şu şekildedir:

*“Vatanın çocukları gidiyoruz,
Şanlı gün geldi!
Tiranlar bize karşı,
Kanlı bayrağı yükseliyor,
Duyuyor musunuz kırlarımızda
Bu yırtıcı askerler böğürüyor?
Onlar kollarınıza kadar gelecek
Oğullarınızı ve kadınlarınızı boğazlayacak!*

Silah altına vatandaşlar,

Taburlarınızı kurun,

Yürüyoruz, yürüyoruz!

Sadece kirli bir kanla

Saban izlerimizi sulamak için!” Görüldüğü gibi Fransa milli marşı vatanı korumak için

vatandaşları savaşa davet etmektedir. “Karşı taraf” için oldukça olumsuz ifadeler içeren bu marşın savaş esnasında vahşeti teşvik ettiği ve barış dilinden uzak olduğu görülmektedir. Öğrencilerde milli duygular ve vatanseverlik duyguları geliştirebilecek olan bu marşın aynı zamanda Avrupa vatandaşı ve küresel vatandaş yetiştirmek, barışçıl nesiller yetiştirmek bağlamında olumlu etkide bulunmayacağı anlaşılmaktadır. Milli marşın tamamı incelendiğinde bu marşın vatanın çocuklarını savaşa, vatanı korumaya, özgürlüğe ve zafere davet ettiği görülmektedir. Ancak Fransa milli marşında barış ve kardeşlik gibi kavramların hiç geçmediği görülmektedir. Öğretim programında ve ders kitaplarında da yer verilen milli marşın, öğrencilerde vatanseverlik duygularını geliştirebileceği düşünülmektedir. Ancak öğretim programında ve ders kitaplarında yer alan eşitlik, kardeşlik ve barış gibi kavramların öğrencilere özümsetilmesi noktasında olumlu etkide bulunmayacağı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.41 incelendiğinde ders gözlemi yapılan sınıflarda yerleşim düzeninin çoğunlukla sıralı yerleşim biçimi olduğu görülmüştür. Gözlem yapılan toplam 9 sınıftan 6’sında sıralı yerleşim biçiminin, 3’ünde ise U tipi yerleşim biçiminin olduğu gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan Ö1 Sınıfı, Ö2 Sınıfı, Ö3 Sınıfı, Ö5 Sınıfı, Ö8 Sınıfı ve Ö9 Sınıfı sıralı yerleşim biçimine göre düzenlenirken Ö4 Sınıfı, Ö6 Sınıfı ve Ö7 Sınıfı U tipi yerleşim biçimine göre düzenlenmiştir. U tipi yerleşim biçiminin tercih edildiği sınıflardan biri olan Ö4 Sınıfı’na ait görsele Şekil 4.33’te yer verilmiştir.



Şekil 4.33. Ö4 Sınıfı Yerleşim Biçimi

Şekil 4.33'te görüldüğü gibi ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders gözlemi yapılan Ö4 Sınıfı'nda ikili U tipi yerleşim biçimi tercih edilmiştir. İkili U tipi yerleşim biçiminin tercih edilmesinde öğrenci mevcudunun etkili olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4.41 incelendiğinde Ö4 Sınıfı'nda öğrenci mevcudunun 30 olduğu görülmektedir. Dersinde gözlem yapılan Ö4 (Kadın, 41, 17 yıl) kodlu öğretmen, ders gözleminden önce ve sonra yapılan ikili görüşmelerde okulundaki sınıf mevcutlarının genel olarak 28 ile 33 öğrenci arasında olduğunu, bu nedenle ikili U tipi yerleşim biçimini tercih ettiğini ifade etmiştir.

Ders gözlemi yapılan sınıflarda çoğunlukla bilgisayar, projeksiyon cihazı, projeksiyon perdesi, yazı tahtası, küre, öğretmen dolabı ve La Marseillaise'in olduğu görülmüştür. Akıllı tahtanın sadece Ö4 Sınıfı, Ö7 Sınıfı ve Ö9 Sınıfı'nda bulunduğu gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin bilgisayar, projeksiyon veya akıllı tahta gibi araç gereçleri kullandığı görülmüştür.

Tablo 4.41'de görüldüğü gibi ders gözlemi yapılan sınıfların öğrenci mevcudu 22 ile 32 arasında değişmektedir. Öğrenci sayıları ele alındığında Ö1 Sınıfı'nda 32 (17 kız, 15 erkek), Ö2 Sınıfı'nda 22 (9 kız, 13 erkek), Ö3 Sınıfı'nda 27 (13 kız, 14 erkek), Ö4 Sınıfı'nda 30 (14 kız, 16 erkek), Ö5 Sınıfı'nda 26 (15 kız, 11 erkek), Ö6 Sınıfı'nda 34 (16 kız, 18 erkek), Ö7 Sınıfı'nda 25 (12 kız, 13 erkek), Ö8 Sınıfı'nda 32 (15 kız, 17 erkek) ve Ö9 Sınıfı'nda 24 (11 kız, 13 erkek) öğrencinin olduğu görülmektedir.

Tablo 4.41 ele alındığında Ö1 Sınıfı hariç bütün sınıflarda pano kullanıldığı gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan bütün okullarda derslik sistemi kullanılmakta ve ders değişiminde öğretmenler değil öğrenciler yer değiştirmektedir. Vatandaşlık eğitimi derslerinden gözlem yapılan bütün okullarda tarih coğrafya öğretmenlerinin sorumlu olduğu görülmüştür. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi derslerinde panoların tarih coğrafya ve vatandaşlık eğitimi derslerine yönelik kullanıldığı anlaşılmıştır. Vatandaşlık eğitimine yönelik olarak hazırlanan panolara örnek olması amacıyla Ö7 Sınıfı'nın panosunu yansıtan görsele Şekil 4.34'te yer verilmiştir.



Şekil 4.34. Ö7 Sınıfı'ndaki Vatandaşlık Eğitime Yönelik Pano

Şekil 4.34 incelendiğinde Ö7 Sınıfı'ndaki vatandaşlık eğitime yönelik panoda empati, kurallara saygı, dürüstlük, birlikte yaşama ve çocuk haklarına yönelik cümlelere, diyaloglara ve görsellere yer verilmektedir. Panoda “*Sana yapmamızı istemediğin şeyi başkasına yapma.*” , “*Ailenin hayatta kalması için ebeveynler çocuklarına saygıyı emreder.*” , “*Kardeşler gibi bir arada yaşamayı öğrenmek zorundayız, aksi taktirde aptallar gibi ölürüz.*” ve “*Bütün çocuklar haklara sahiptir.*” gibi cümleler yer almakta ve bu mesajlara yönelik diyaloglar bulunmaktadır. Yapılan gözlemlerde panolarda yer alan yazılı ve görsel öğelerin daha çok hak, sorumluluk, kural, saygı ve eşitlik gibi konulara yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra gözlem yapılan bazı sınıflarda (Ö1 Sınıfı, Ö4 Sınıfı, Ö6 Sınıfı, Ö7 Sınıfı) duvar afişlerinin de yer aldığı görülmüştür.

4.4.2. Fransa'daki Ortaokullarda Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Derslerindeki Sınıf İçi Atmosfere İlişkin Bulgular

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde sınıf içi atmosfere yönelik yapılan gözlemler sonucu elde edilen veriler: **Öğretmen Davranışları, Öğretmen-Öğrenci İletişimi, Öğrencilerin Derse Yönelik İlgileri ve Öğrenciler Arası İletişim** şeklinde dört tema

altında incelenmiştir. Öğretmen davranışları *demokratik*, *otoriter* ve *serbest* olmak üzere üç grupta toplanmıştır.

Demokratik (hoşgörülü) öğretmen tipi çoğunlukla tercih edilen öğretmen tipidir. Bu tip öğretmenler adaletli olma özelliğine sahiptir ve derslerinde öğrencilerin fikirlerine önem verirler. Derste öğrencilerini yargılamaz, dinlemeden ve anlamadan kızmaz. Konu ile ilgili farklı bakış açılarını dinleyerek olumlu ve olumsuz yönleri betimler. Sınıf kurallarının belirlenmesi aşamasında öğrencilerin fikirlerine başvurur. Derslerde demokratik bir ortam oluşturarak öğrencilerine demokratik nitelikler yönünden rol model olur. Öğrencinin daha etkin olduğu, öğrenci merkezli eğitimi esas alır. Kuralsızlığın egemen olduğu bir sınıf değil kuralların açık ve belirgin olduğu bir sınıf ortamı vardır. *Otoriter öğretmen tipi* geleneksel olarak nitelendirilen öğretmen tipidir. Daha çok baskıcı olarak bilinir ve öğrencilerine çok fazla söz hakkı vermez. Derste bütün güç öğretmene aittir. Öğretmen öğrencilerden neler beklediğini ve sınıf kurallarını kendisi belirler. Öğrencilerinin fikirlerini çok fazla önemsemez. *Serbest öğretmen tipi* ise derste çoğunlukla plansız olan ve kontrolü tam olarak sağlayamayan öğretmen tipidir (Tomul, 2020, s. 150-157).

Yapılan ders gözlemlerinde öğretmen-öğrenci iletişimi gözlemlenmiş ve elde edilen veriler üç grupta toplanmıştır. Öğretmen ve öğrencinin karşılıklı iletişim halinde olduğu sınıf ortamında *çift yönlü iletişimin* olduğu düşünülmüştür. Daha çok öğretmenin tek taraflı olarak öğrencilere bilgi aktardığı sınıf ortamında *öğretmen merkezli iletişimin* var olduğu kabul edilmiştir. Derste çoğunlukla öğrencilerin aktif olduğu ve derse yönelik olarak öğrencilerin konuştuğu sınıf ortamında ise *öğrenci merkezli iletişimin* ağırlıkta olduğu kararlaştırılmıştır.

Öğrencilerin ahlak ve vatandaşlık dersine yönelik ilgileri genel olarak gözlemlenmiş ve elde edilen veriler *derse karşı istekli* ve *derse karşı isteksiz* şeklinde iki grupta toplanmıştır. Bunun yanı sıra ders sırasında öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimleri gözlemlenmiş ve elde edilen veriler sonucu öğrenciler arası iletişim *güçlü* ve *zayıf* şeklinde iki grupta değerlendirilmiştir. Gözlem yapılan ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde sınıf içi atmosfere ilişkin bulgular Tablo 4.42’de verilmiştir.

Tablo 4.42. Gözlem Yapılan Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Derslerinde Sınıf İçi Atmosfere İlişkin Bilgiler

Sınıf İçi Atmosfer					
Gözlem Yapılan Sınıf	Sınıf Seviyesi	Öğretmen Davranışları	Öğretmen-Öğrenci İletişimi	Öğrencilerin Derse Yönelik İlgileri	Öğrenciler Arası İletişim
Ö1 Sınıfı	Ortaokul 1. Sınıf	Otoriter	Öğretmen Merkezli İletişim	Derse Karşı İsteksiz	Zayıf
Ö2 Sınıfı		Demokratik	Çift Yönlü İletişim	Derse Karşı İstekli	Zayıf
Ö3 Sınıfı	Ortaokul 2. Sınıf	Demokratik	Çift Yönlü İletişim	Derse Karşı İstekli	Güçlü
Ö4 Sınıfı		Serbest	Öğretmen Merkezli İletişim	Derse Karşı İsteksiz	Zayıf
Ö5 Sınıfı	Ortaokul 3. Sınıf	Demokratik	Çift Yönlü İletişim	Derse Karşı İstekli	Güçlü
Ö6 Sınıfı		Demokratik	Öğrenci Merkezli İletişim	Derse Karşı İstekli	Güçlü
Ö7 Sınıfı	Ortaokul 4. Sınıf	Demokratik	Çift Yönlü İletişim	Derse Karşı İstekli	Zayıf
Ö8 Sınıfı		Otoriter	Öğretmen Merkezli İletişim	Derse Karşı İsteksiz	Zayıf
Ö9 Sınıfı		Demokratik	Çift Yönlü İletişim	Derse Karşı İstekli	Zayıf

Tablo 4.42 incelendiğinde Ö1 Sınıfı'nda öğretmenin demokratik tutum ve davranışlara sahip olduğu görülmektedir. Dersi gözlemlenen öğretmenin sınıfında öğretmen merkezli bir iletişimin olduğu anlaşılmıştır. Gözlem sırasında öğrencilerin derse yönelik ilgileri incelenmiş ve öğrencilerin çoğunun ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine karşı ilgisiz olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin teşvik etmesine rağmen öğrencilerin derse çok fazla katılmamaları ve sınıfta öğretmen merkezli bir iletişimin oluşması öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmaları ile açıklanabilir. Öğrencilerin birbirleriyle olan iletişiminin de zayıf olduğu gözlemlenmiştir. Ö1 Sınıfı'nda yapılan gözlemler sırasında öğretmenin derse hazırlıklı geldiği görülmüştür. Ancak öğrencilerin derse karşı ilgisiz olması iletişimin tek taraflı sürmesine neden olmuştur. Ders sırasında bir öğrencinin başka bir dersle ilgili notlara göz

gezdirdiği görülmüş, bu durum öğrencilerin derse karşı ilgisiz olduğunu ve dersi yeterince önemsemediklerini doğrulamıştır. Bu durumun aksine Ö2 Sınıfı'nda yapılan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi gözleminde öğrencilerin derse ve işlenen konuya karşı ilgili oldukları görülmüştür. Demokratik öğretmen tipinin görüldüğü derste öğretmen ile öğrenci arasında karşılıklı bir iletişimin olduğu gözlemlenmiştir. Öte yandan öğrenciler arasındaki iletişimin zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.42 incelendiğinde Ö3 Sınıfı'nda yapılan gözlemlerde öğretmenin demokratik davranışlar sergilediği ve kendisi ile öğrencileri arasında çift taraflı bir iletişim sağladığı görülmektedir. Sınıfta yer alan öğrencilerin çoğu derse karşı ilgili olsa da derse karşı ilgili olmayan ve öğretmenin çabalarına rağmen derse katılım sağlamayan öğrencilerin de olduğu görülmüştür. Dersten sonra bu öğrenciler ile yapılan görüşmelerde öğrenciler, ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin tarih coğrafya dersi kadar önemli olmadığını dile getirmiştir. Bunun nedeni sorulduğunda öğrenciler, vatandaşlık eğitimi dersini bazı haftalar yaptıklarını bazı haftalar ise yapmadıklarını ifade etmiştir. Bu bilgiler ışığında bazı öğrencilerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersini önemsiz gördükleri anlaşılmaktadır. Ö4 Sınıfı'nda yapılan ders gözleminde öğretmenin derse hazırlıksız geldiği anlaşılmıştır. Sınıf yönetimi yeterince sağlanamayan derste öğretmen merkezli bir iletişimin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derse karşı ilgisiz ve öğrenciler arasındaki iletişimin zayıf olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 4.42'de görüldüğü gibi Ö5 Sınıfı'nda yapılan ders gözleminde öğretmenin demokratik davranışlar sergilediği ve öğrencileriyle çift yönlü bir iletişim kurduğu görülmüştür. Öğrencilerin derse karşı ilgili ve öğrenciler arasındaki iletişimin güçlü olduğu gözlemlenmiştir. Ancak yapılan gözlemlerde öğrencilerin ilgili olmasına rağmen dersi çok fazla ciddiye almadıkları anlaşılmıştır. Derste hiçbir öğrencinin not almadığı veya öğretmene konu ile ilgili olarak ekstra sorular sormadığı gözlemlenmiştir. Ders gözleminden önce ve sonra öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler, vatandaşlık eğitimi derslerini her hafta düzenli olarak yapmadıklarını, yaptıkları zamanlarda ise derslerin genel olarak güzel geçtiğini ifade etmişlerdir. Ö6 Sınıfı'nda yapılan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi gözleminde de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Ö6 Sınıfı'nda öğretmenin demokratik tavırlar sergilediği ve öğrencilerle iletişiminin güçlü olduğu anlaşılmıştır. Ancak bu derste öğrencilerin not alma, düzenli defter tutma veya öğretmene ekstra sorular sorma gibi davranışlar sergilemediği görülmüştür.

Tablo 4.42 incelendiğinde Ö7 Sınıfı'nda yapılan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi gözleminde demokratik davranışlar sergileyen öğretmenin öğrencileriyle çift yönlü bir iletişim kurduğu ve öğrencilerin bu derse karşı ilgili olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin dersi bir ders gibi görmeyip rahat tavırlar sergiledikleri, derste not ve defter tutmadıkları görülmüştür. Bu gözlemlerden hareketle öğrencilerin derse yönelik ilgileri olsa da bu dersi yeterince ciddiye almadıkları ve önemsemedikleri anlaşılmıştır. Ö8 Sınıfı'nda yapılan ders gözleminde öğretmenin otoriter bir tavır takındığı ve derste daha çok tek yönlü iletişim sürdürdüğü gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bu derse karşı ilgisiz ve öğrenciler arasındaki iletişimin zayıf olduğu anlaşılmıştır. Ö9 Sınıfı'nda yapılan ders gözleminde öğretmenin demokratik davranışlar sergilediği ve öğrencilerin derse karşı istekli olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin dersteki tavırlarından ve ders öncesinde bu öğrencilerle yapılan diyaloglardan bu dersi yeterince ciddiye almadıkları anlaşılmıştır. Ders gözlemi öncesinde öğrencilerle yapılan sohbetlerde öğrenciler, ulusal bitirme diploması Brevet Sınavı'nda ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin not ağırlığının fazla olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin dersi yeterince ciddiye almamasının bu durumla da ilgili olduğu söylenebilir. Ders gözlemleri genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin ilgisinin öğretmenin tavırlarına, derste işlenen konuya ve tercih edilen öğretim yöntem-teknikçe bağlı olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersini yeterince ciddiye almadığı ve bu dersi önemsemediği gözlemlenmiştir.

4.4.3. Fransa'daki Ortaokullarda Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Derslerinin İşlenişine Dair Bulgular

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde dersin işlenişine yönelik yapılan gözlemler sonucu elde edilen veriler: **Sınıf Yönetimi, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Derste Kullanılan Materyaller** şeklinde üç tema altında incelenmiştir. Ders gözlemleri sonucunda elde edilen veriler incelenmiş sınıf yönetimi teması kapsamındaki verilerin büyük oranda *çağdaş* ve *geleneksel* olarak nitelendirilebilecek şekilde iki grupta toplandığı görülmüştür. Çağdaş sınıf yönetiminde eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci bulunmaktadır. Öğrenci bu yaklaşımda sınıf yaşamının nesnesi değil öznesi konumundadır. Öğretmen dersi demokratik bir yaklaşımla sürdürür. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı katılımcı, esnek yapılanmıştır ve tepkisel değildir. Öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun insancıl bir modeldir. Geleneksel sınıf yönetiminde ise eğitim-öğretim öğretmen merkezli olarak düzenlenir. Sınıf içi etkinliklerde öğretmen oldukça aktif öğrenciler ise pasif durumdadır. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkileri çok büyük

oranda yapılandırılmıştır ve tüm otorite öğretmende toplanmıştır (Yılmaz, 2008, s. 13-14). Gözlem yapılan ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde dersin işlenişine dair bilgiler Tablo 4.42’de verilmiştir.

Tablo 4.43. Gözlem Yapılan Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Derslerinde Dersin İşlenişine Dair Bilgiler

Dersin İşlenişi				
Gözlem Yapılan Sınıf	Sınıf Seviyesi	Sınıf Yönetimi	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Derste Kullanılan Materyaller
Ö1 Sınıfı	Ortaokul 1. Sınıf	Geleneksel	Anlatım Soru-Cevap	Ders Kitabı Defter
Ö2 Sınıfı		Çağdaş	Anlatım Soru-Cevap	Ders Kitabı Çalışma Yaprağı Defter
Ö3 Sınıfı	Ortaokul 2. Sınıf	Çağdaş	Anlatım Soru-Cevap Tatışma	Ders Kitabı Bilgisayar Projeksiyon (Sunu) Defter
Ö4 Sınıfı		Geleneksel	Anlatım Soru-Cevap	Ders Kitabı
Ö5 Sınıfı	Ortaokul 3. Sınıf	Çağdaş	Örnek Olay Tartışma	Ders Kitabı Bilgisayar Projeksiyon (Video) Çalışma Yaprağı
Ö6 Sınıfı		Çağdaş	İşbirlikli Öğrenme	Bilgisayar Projeksiyon (Sunu)
Ö7 Sınıfı	Ortaokul 4. Sınıf	Çağdaş	Anlatım Soru-Cevap	Ders Kitabı Çalışma Yaprağı
Ö8 Sınıfı		Geleneksel	Anlatım Soru-Cevap	Ders Kitabı Çalışma Yaprağı
Ö9 Sınıfı		Çağdaş	Anlatım Tartışma Soru-Cevap	Ders Kitabı Defter

Tablo 4.43'te görüldüğü gibi ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi gözlemlerinde Ö1 Sınıfı'nda öğretmenin geleneksel bir sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olduğu görülmüştür. Anlatım, soru-cevap gibi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bu derste ders kitabı ve defter gibi eğitim materyalleri kullanılmıştır. Çağdaş bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olduğu gözlemlenen Ö2 Sınıfı öğretmeni, dersinde anlatım ve soru-cevap gibi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmıştır. Derste kullanılan eğitim materyallerinin ders kitabı, çalışma yaprağı ve defter olduğu görülmüştür. Ö3 Sınıfı'nda yapılan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi gözleminde öğretmenin çağdaş bir sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olduğu anlatım, soru-cevap ve tartışma gibi öğretim yöntem-tekniklerini tercih ettiği; ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon (sunu) ve defter gibi ders materyallerini kullandığı gözlemlenmiştir.

Tablo 4.43 incelendiğinde Ö4 Sınıfı'nda öğretmenin sınıf yönetiminde geleneksel bir yaklaşıma sahip olduğu, anlatım ve soru-cevap gibi öğretim yöntem-tekniklerini kullandığı derste materyal olarak sadece ders kitabının yer aldığı görülmüştür. Ö5 Sınıfı'nda öğretmenin çağdaş bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olduğu ve derste işlenen konuyu örnek olay yöntemiyle ele aldığı anlaşılmıştır. Örnek olay yöntemiyle işlenen konunun tartışma yöntemi ile desteklendiği gözlemlenmiştir. Dersin sonunda öğretmenin öğrencilere çalışma yaprağı dağıttığı görülmüştür. Öğretmen ders boyunca ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon (video) ve çalışma yaprağı gibi materyalleri kullanmıştır. Çağdaş sınıf yönetimi anlayışının görüldüğü derslerden biri de Ö6 Sınıfı'dır. Öğretmen öğrenci gruplarına farklı konuları dağıtarak grupça bu konuların araştırılmasını ve her hafta sırası gelen grubun konusunu sınıfta sunmasını istemiştir. Ö6 Sınıfı'nda yapılan ders gözlemi sırasında bir öğrenci grubunun sunum yaptığı görülmüştür. Bu derste bilgisayar ve projeksiyon (sunu) gibi materyaller kullanılmıştır.

Tablo 4.43'te görüldüğü gibi Ö7 Sınıfı ve Ö9 Sınıfı'nda çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımının benimsendiği görülmüştür. Bu sınıflarda anlatım, soru-cevap ve tartışma gibi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Bunun yanı sıra Ö8 Sınıfı'nda geleneksel sınıf yönetiminin uygulandığı gözlemlenmiştir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders gözlemi yapılan derslerde demokratik davranışlar ve çağdaş sınıf yönetimi sergileyen, öğrenciyi aktif kılacak öğretim yöntem-tekniklerini kullanan öğretmenlerin dersinde öğrencilerin derse karşı daha ilgili olduğu anlaşılmıştır. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerini çok fazla ciddiye almadıkları ve önemsemedikleri gözlemlenmiştir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılan sürenin

yetersizliği, öğretmenlerin bu derse ayrılan süreyi tarih coğrafya derslerine aktarması, ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının tarih coğrafya ders kitaplarının sonuna eklenmesi gibi durumlar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin bu dersi çok fazla ciddiye almamasının ve önemsememesinin nedenleri daha iyi anlaşılabilir.



BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırma verileri doküman incelemesi, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın doküman incelemesine dayalı verileri ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı ile ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarından oluşmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ise Fransa'nın Strazburg, Colmar, Evreux, Neufchâtel en Bray, Paris, Bezanson ve Lyon şehirlerindeki ortaokullarda görev yapmakta olan 9 tarih coğrafya öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gözleme dayalı verileri, aynı katılımcıların ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi verdikleri birer şubenin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve toplam 9 şubede birer ders saati gözlem yapılmıştır. Araştırma verileri hem betimsel analiz hem de içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu bölümde, araştırma verilerinin analizine dayalı olarak elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlara, sonuçların alanyazındaki ilgili araştırmaların bulguları doğrultusunda tartışılmasına, uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

5.1.1. Fransa'daki Ortaokullarda Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programında Vatandaşlık Eğitimi Hedef, İçerik, Eğitim Durumları ve Değerlendirme Bağlamında Nasıl Ele Alınmıştır? Amacına İlişkin Sonuçlar:

- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının hedefler, uygulama biçimi ve yöntemleri, beceriler ve içerik bölümlerinden oluştuğu görülmüştür. İlk üç bölümün ilkokul ve ortaokul kademelerinin tamamı için ortak olduğu, içerik bölümünün ise evreden evreye farklılık gösterdiği tespit edilmektedir. Öğretim programının içerik bölümünün evreler halinde verildiği ve her evrede üçer temanın yer aldığı görülmektedir. Temalar kapsamında hedef davranış ve kazanımlar ile konuların bulunduğu tespit edilmektedir.
- Ahlak ve vatandaşlık öğretim programında eğitim durumlarına ve değerlendirmeye yönelik bilgilere yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının birbiriyle ilişkili üç hedefe öncülük ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının ilk hedefinin “*diğerlerine saygı göstermek*” olduğu görülmektedir. Öğretim programında vatandaşlık ahlakının cumhuriyetin ve demokrasinin ilke ve değerlerini özümsemiş, diğerlerine saygılı, öz saygısı olan, dürüst, hak ve sorumluluklarını bilen, kendini diğerleriyle eşit tutan, birlik ve dayanışma ruhuna sahip diğerlerinin düşünce ve inancına saygı gösteren, laik gibi özelliklere sahip olmayı gerektirdiği vurgulanmaktadır. Diğerlerine saygı hedefinde ilk olarak cumhuriyet ile demokrasinin ilke ve değerlerine vurgu yapılmaktadır. Vatandaşlık ahlakının barındırdığı bütün özellikler bu ilke ve değerleri temel almaktadır.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının ikinci hedefinin “*cumhuriyetin değerlerini kazanmak ve paylaşmak*” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hedef kapsamında okulun görevinin bilgilerin aktarılmasının yanı sıra, Fransa Devleti’nin ve cumhuriyetin değerlerini öğrencilerle paylaşmak olduğu anlatılmaktadır. Öğretim programında Fransa Cumhuriyeti’nin dört temel ilkesinin özgürlük, eşitlik, kardeşlik ve laiklik olduğu ifade edilerek öğrencilerin bu ilkeleri özümsemelerinin gerektiği vurgulanmıştır.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının üçüncü hedefinin “*vatandaşlık kültürü oluşturmak*” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında vatandaşlık kültürü *duyarlılık, hak ve kurallar, yargılama (muhakeme) ve bağlılık* şeklinde dört kültüre çağrışım yapmaktadır. Ahlak ve vatandaşlık eğitiminin hedeflerinde Fransa Devleti’nin ve Fransız Cumhuriyeti’nin değerlerine ve ilkelerine sıklıkla vurgu yapılmaktadır.

- Öğretim programında yer alan vatandaşlık eğitiminin uygulama biçimi ve yöntemleri bölümünde, bu dersin mümkün olduğu kadar somut durumların analizi temelinde gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Belirli kurallar çerçevesinde gerçekleştirilen tartışmaların ve müzakerelerin önemli olduğu anlatılmaktadır. Eğitiminin seçtiği eğitim öğretim yöntem ve tekniklerinin bilgiyi almaya, bilgi alışverişine, özet bilgi oluşturmaya ve bilgiyi biçimselleştirmeye imkân sağlaması gerektiği ifade edilmektedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde öğrencilerin iş birliği yapmalarının, karşılıklı fikir alışverişinde bulunmalarının ve belirli

çerçevede fikirlerin çatışmasını sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının gerektiği belirtilmektedir. Öğretim programında, öğretmenin eğitim öğretim sürecini planlarken pedagojik sorumluluğunu, ahlak ve vatandaşlık eğitiminin hedeflerini ve öğrencilerin özelliklerini dikkate alması gerektiğinin altı çizilmektedir.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında daha çok öğrenciyi merkeze koyan ve aktif kılan öğretim yöntem ve teknikleri önerildiği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu programın hedefleri doğrultusunda öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilecekleri, farklı düşüncelere şahit olabilecekleri, hoşgörülü ve saygılı olma becerilerini geliştirebilecekleri ortamların oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda: *Anlatma, tartışma, örnek olay, problem çözme* gibi öğretim yöntemleri ile *soru-cevap, beyin fırtınası, münazara, görüş geliştirme, konuşma halkası* gibi tekniklerin kullanılmasının önerildiği görülmüştür.

- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında toplam 20 becerinin yer aldığı görülmüştür. Bu becerilerden 6'sının (%30) *duyarlılık kültürüne*, 4'ünün (20) *kural ve hak kültürüne*, 5'inin (%25) *yargılama (muhakeme) kültürüne* ve diğer 5'inin (%25) de *bağlılık kültürüne* yönelik olarak verildiği görülmektedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programındaki beceriler kısmında yer alan fiiller, kavramlar-ad grupları Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde (TYÇ) var olan sekiz yetkinlik kategorisine göre incelenmiştir. Dört kategoride toplam 25 becerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda *sosyal ve vatandaşlıkla ilgili beceriler* kategorisinde 18 (%72), *öğrenmeyi öğrenme becerisi* kategorisinde 5 beceri (%20), *matematiksel beceri ve bilim/teknolojide temel beceriler* kategorisinde 1 beceri (%4) ve *kültürel farkındalık becerisi* kategorisinde yalnızca 1 beceri (%4) bulunduğu görülmüştür.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında yer alan becerilerin genel olarak bireyin kendini tanımasına, ifade etmesine, diğerlerine saygı duymasına ve içinde yaşadığı topluma karşı aidiyet duygusuna sahip olmasına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yine bu becerilerin toplum için sorumluluk almaya, eleştirel düşünceye sahip olarak doğru bilgiye ulaşmaya, iş birliği yapmaya, Fransa Cumhuriyeti'nin ve demokrasinin ilke ve değerlerini benimsemeye yönelik olduğu görülmektedir.

- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında her evre için üçer temanın yer aldığı ve bu üç temanın ortak şekilde adlandırıldığı görülmüştür. Bu temaların: *Diğerlerine saygı göstermek, cumhuriyet'in değerlerini kazanmak ve paylaşmak, vatandaşlık kültürü oluşturmak* olarak adlandırıldığı görülmektedir.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında içeriğin evreler şeklinde düzenlendiği görülmüştür. Her evrede üçer tema bulunmaktadır. Bu temalar doğrultusunda hazırlanan evrenin amaçlarına yer verilerek bu amaçlarla ilgili açıklamalar sunulmaktadır. Ayrıca evrenin amaçlarına yönelik olarak hazırlanan hedef kazanım ve davranışlar ile konulara yer verildiği görülmektedir.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında yer alan hedef kazanım ve davranışların: *Kendini tanıma ve ifade etme, farklılıklara saygı, hak ve sorumluluk, kurallara uyma, Fransa Cumhuriyeti'nin ilke, değer ve sembolleri, özgürlük, kardeşlik ve dayanışma, laiklik, vatandaşlık, toplumsal yarar için sorumluluk üstlenme, ortak-toplumsal fayda, doğru bilgiye ulaşma, eleştirel düşünce, eşitlik, ayrımcılık, etik/ahlak, kanunlar ve kurallar, Avrupa Birliği, insan hakları, ulus, ulusal güvenlik, demokrasi, içerisinde yaşanan topluma ve vatandaşı olunan ülkeye bağlılık* gibi kavramlar ekseninde oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı kazanımlarında (3. evre ve 4. evre) en sık tespit edilen değer boyutunun *özaşkınlık* olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci sırada *muhafazacılık* ve üçüncü sırada *değişime açıklık* değer boyutlarının bulunduğu görülmüştür. En az yer verilen değer boyutunun *özgenişletim* olduğu tespit edilmiştir.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı kazanımlarında (3. evre ve 4. evre) en sık yer verilen değer tipinin *güvenlik-toplumsal* olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci sırada *evrenselcilik-ilgi* değer tipinin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca sırasıyla *evrenselcilik-hoşgörü, uyma-kurallar, iyilikseverlik-sevgi, özyönelim-davranış, özyönelim-düşünce* ve *iyilikseverlik-güvenirlik* değer tiplerine yer verildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra *başarı, güç-baskınlık, güç-kaynaklar, hazcılık, uyarılma, evrenselcilik-doğa, alçakgönüllülük, uyma-kişilerarası, geleneksellik* ve *güvenlik-kişisel* kategorileri olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında yer alan hedef kazanım ve davranışlar ile konuların birbiriyle uyumlu olduğu görülmüştür.

5.1.2. Fransa'daki Ortaokullarda Okutulan Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Vatandaşlık Eğitimi Nasıl Ele Alınmıştır? Amacına İlişkin Sonuçlar:

- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında yer alan konuların öğretim programındaki hedef kazanım ve davranışlarla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında yer alan konuların: *Farklılıklara saygı, kanunlar ve kurallar, hak ve sorumluluklar, insan hakları, çocuk hakları, demokrasi, kardeşlik ve yardımlaşma, etik/ahlak, doğal çevreye duyarlılık ve doğal çevreyi koruma, toplumsal yarar için sorumluluk üstlenme, dürüstlük, laiklik, kendini ve başkalarını tanıma, kendini ifade etme, düşünce ve ifade özgürlüğü, basın özgürlüğü, güvenli internet kullanımı, ergenlik dönemi, ırkçılık, ayrımcılık ve eşitsizlik, ulus, milli marş, Fransızca, özgürlük, adalet, temel hak ve özgürlükler* gibi kavramlar ekseninde oluşturulduğu görülmüştür.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında yer alan yazılı ve görsel öğeler: *Ulusal Kimlik, Vatandaşlık, İnsan Hakları, Demokrasi, Laiklik, Çok Kültürlülük, Avrupa Kimliği ve Kültürü, Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar* gibi kategorilere göre incelendiğinde:

En fazla çeteleme yoğunluğunun %36,93 ile *Vatandaşlık* kategorisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çeteleme yoğunluğu bakımından ikinci sırada %28,31 ile *İnsan Hakları* kategorisinin yer aldığı, üçüncü sırada ise %11,15 ile *Demokrasi* kategorisinin olduğu görülmüştür. Diğer yandan *Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar* kategorisinin %6,93 ile dördüncü sırada, *Ulusal Kimlik* ve *Laiklik* kategorilerinin ise %4,90'ar çetelemeyle beşinci sırada, *Çok Kültürlülük* kategorisinin %4,73 ile altıncı sırada, *Avrupa Kimliği ve Kültürü* kategorisinin %2,11 ile yedinci sırada olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Ortaokul 1. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında en sık yer verilen değer boyutunun *muhafazacılık* olduğu ve bunu sırasıyla *özdeşlik, değişime açıklık ve özgünlük* değer boyutlarının takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ders kitabında en sık yer verilen değer tipinin *güvenlik-toplumsal* olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla *evrenselcilik-ilgi*, *uyma-kurallar*, *özyönelim-düşünce*, *güvenlik-kişisel*, *iyilikseverlik-sevgi*, *evrenselcilik-doğa*, *iyilikseverlik-güvenirlik*, *evrenselcilik-hoşgörü*, *geleneksellik*, *özyönelim-davranış*, *uyma-kişilerarası*, *başarı* ve *alçakgönüllülük* değer tiplerinin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan ortaokul 1. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında *saygınlık*, *güç-baskınlık*, *güç-kaynaklar*, *hazcılık* ve *uyarılma* değer tiplerinin yer almadığı tespit edilmiştir.

- Ortaokul 2. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında en sık yer verilen değer boyutunun *özaşkınlık* olduğu ve bunu sırasıyla *muhafazacılık*, *değişime açıklık* ve *özgenişletim* değer boyutlarının takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ders kitabında en sık yer verilen değer tipinin *evrenselcilik-ilgi* olduğu görülmekle birlikte bu değer tipini sırasıyla: *Güvenlik-toplumsal*, *özyönelim-düşünce*, *uyma-kurallar*, *iyilikseverlik-sevgi*, *uyarılma*, *başarı*, *geleneksellik*, *iyilikseverlik-güvenirlik*, *özyönelim-davranış*, *evrenselcilik-hoşgörü*, *hazcılık*, *güvenlik-kişisel*, *evrenselcilik-doğa* ve *uyma-kişilerarası* değer tiplerinin takip ettiği tespit edilmiştir. Buna karşılık ders kitabında *saygınlık*, *güç-baskınlık*, *güç-kaynaklar* ve *alçakgönüllülük* değer tiplerinin yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Ortaokul 3. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında en sık yer verilen değer boyutunun *özaşkınlık* olduğu ve bunu sırasıyla *muhafazacılık*, *değişime açıklık* ve *özgenişletim* değer boyutlarının takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ders kitabında en sık yer verilen değer tipinin *evrenselcilik-ilgi* olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla *iyilikseverlik-güvenirlik*, *iyilikseverlik-sevgi*, *başarı*, *özyönelim-düşünce*, *güvenlik-toplumsal*, *evrenselcilik-hoşgörü*, *uyma-kurallar*, *geleneksellik*, *evrenselcilik-doğa*, *güvenlik-kişisel*, *uyarılma*, *uyma-kişilerarası* ve *özyönelim-davranış* değer tipleri takip etmektedir. Ders kitabında *saygınlık*, *güç-baskınlık*, *güç-kaynaklar*, *hazcılık* ve *alçakgönüllülük* değer tiplerine yer verilmediği görülmüştür.

- Ortaokul 4. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında en sık yer verilen değer boyutunun *özaşkınlık* olduğu ve bunu sırasıyla *muhafazacılık*, *değişime açıklık* ve *özgenişletim* değer boyutlarının takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ders kitabında en sık yer verilen değer tipinin *evrenselcilik-ilgi* olduğu görülmekte ve bunu sırasıyla *güvenlik-toplumsal, geleneksellik, evrenselcilik-doğa, özyönelim-düşünce, uyarılma, uyma-kurallar, evrenselcilik-hoşgörü, uyma-kişilerarası, iyilikseverlik-sevgi, iyilikseverlik-güvenirlilik, özyönelim-davranış, başarı* ve *güvenlik-kişisel* değer tipleri takip etmektedir. Diğer taraftan ders kitabında *saygınlık, güç-baskınlık, güç-kaynaklar, hazcılık* ve *alçakgönüllülük* değer tiplerine yer verilmediği görülmüştür.

5.1.3. Fransa'daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Tarih Coğrafya Öğretmenlerinin Görüşleri Nelerdir? Amacına İlişkin Sonuçlar:

- Öğretmenler vatandaşlık eğitimiyle ulusal değerlere sahip, aydın, cumhuriyete ve devletine sahip çıkan, haklarını bilen, sorumluluk sahibi, motivasyonu yüksek, “özgürlük, eşitlik ve kardeşlik” kavramlarını benimsemiş; hükümet kurumlarının işleyişini bilen, aktif, diğerlerine saygı duyan, eleştirel ve analitik düşünebilen, yaşadığı ülkenin tarihini bilen, içerisinde yaşadığı toplumla uyumlu, iş birliğine açık, tartışma kültürüne sahip, demokrasiye sahip çıkan, yasalara saygılı, kendini ifade edebilen, laik ve akılcı bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı görüşündedir.
- Öğretmenler vatandaşlık eğitiminde etkili olan unsurları sırasıyla dersin işleniş biçimi, tercih edilen öğretim yöntem ve teknikleri, aile, öğretmen, okul dışındaki diğer kamu kurumlarının faaliyetleri, sosyal medya, sosyal çevre, öğrenci özellikleri ve öğrenci mevcudu şeklinde belirtmiştir.
- Öğretmenler vatandaşlık eğitimi kapsamında: Sınıf ve okul delege seçimleri, okul konseyi seçimleri, gönüllü olarak katılım gösterilen faaliyetler, temizlik faaliyetleri, sınıf öğretmenleriyle yapılan rehberlik faaliyetleri, vatandaşlık savunma günü, ekodelege uygulaması, okul yaşam konseyi, yerel yönetimlerle yürütülen faaliyetler gibi ders dışı etkinliklerin yapıldığını ifade etmektedir. Öğretmenler bu etkinliklerin öğrencilerde en çok demokrasi bilincini güçlendirdiği görüşündedir. Ayrıca öğretmenler bu etkinlikler ile öğrencilerden sorumluluk duygusuna sahip ve çevreye karşı duyarlı olmalarını, toplum yararına aktif katılım sağlamalarını ve belirli bir vatandaşlık kültürü kazanmalarını beklemektedir.
- Öğretmenler, öğrencilerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersini önemsemedikleri ve genel olarak bu derse karşı ilgili olmadıkları görüşündedir. Öğretmenler bu

durumun nedenini vatandaşlık eğitimine ayrılan süre (haftalık 1 ders saati), öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimine ayrılan bu sürenin büyük bir bölümünde tarih coğrafya dersi işlenmesi, ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabının tarih coğrafya kitabının sonunda olacak şekilde bu iki ders kitabının birleşik olması gibi faktörlere bağlamaktadır.

- Öğretmenler vatandaşlık eğitimiyle ilgili değerlendirmenin daha çok sınıf içi performansın değerlendirilmesi, ödevler, lise bitirme sınavı (BAC) ve ulusal bitirme diploması (Brevet) şeklinde yapıldığını ifade etmektedir. Öğretmenler vatandaşlık dersi kazanımlarının değerlendirilmesinde, yazılı sınavlar yerine daha çok davranış sergileme ve bu davranışların öğretmen tarafından gözlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde sunum, tartışma, araştırma ödevi, subjektif değerlendirme ve üst düzey düşünme becerilerini kullandırma gibi değerlendirme yöntemlerini kullandığını belirtmektedir. Öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde değerlendirmeyi, yazılı sınavlardan daha çok öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uygulamaya dökebilecekleri yöntemler ile yaptıklarını dile getirmektedir. Yapılan görüşmelerde yazılı sınav konusu, öğretmenler tarafından dile getirilse de Fransa'daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitiminde değerlendirmelerin performans ve süreç odaklı yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılan sürenin yeterli olmadığı görüşündedir. Ayrıca ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin tarih coğrafya dersinden tamamen ayrılarak öğretim sürecinin geliştirilebileceğini ifade etmektedirler. Çünkü ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi veren öğretmenlerin bu derse ayrılan sürenin bir kısmını tarih coğrafya dersine aktardıklarını belirtmektedirler. Bu nedenle öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimine ayrılan süreyi yetersiz görmekle birlikte süre konusunda mevzuat ile uygulama arasında tutarsızlık olduğu görüşündedir.
- Öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının genel anlamda yeterli olduğunu düşünmektedir. Ancak ders kitaplarına yönelik olumsuz eleştirilerde de bulunulmuştur. Öğretmenlerin temel eleştiri noktası ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi konularının tarih coğrafya kitabının sonuna eklenmesi, bu nedenle vatandaşlık dersine ayrılan alanın azalmasıdır. Öğretmenler ders kitaplarının detaylı ve güncel

olmadığını, öğretim programını tam olarak yansıtmadığını ve konuların cumhuriyet değerleriyle yeterince ilişkilendirilmediğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler, ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi veren öğretmenlerin ders kitaplarını çok fazla kullanmadığını, internet ve çalışma yaprağı gibi diğer kaynaklara yöneldiğini düşünmektedir.

- Öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının genel olarak yeterli olmadığını, eksik yönlerinin olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretim programında laiklik konusuna yeterince yer verilmediğini belirtmektedir. Öğretmenler; programın detaylı ve kapsamlı olmadığını, programda tekrarlara yer verildiğini, programın okul dışı paydaşlarla yeterince desteklenmediğini, devlet kurumlarına, politik yapıya, demokrasi ve eşitlik gibi kavramlara yeterince yer verilmediğini, öğretmenlerin bir kısmının derslerinde öğretim programına uygun hareket etmediğini düşünmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğretim programını bazı açılardan yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının evrensel insani değerleri kazandırmaya elverişli olduğunu düşünmektedir. Ayrıca bazı öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programıyla ilgili çelişkili ifadelerinden yola çıkılarak bu öğretmenlerin öğretim programını yeterince tanımadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenler, vatandaşlık eğitimi göçmenlerin topluma entegrasyonu konusunda etkili ve yeterli görmemektedir. Vatandaşlık eğitiminin göçmenleri topluma entegre etmek, Fransızlaştırmak ve göçmenlerin topluma uyumunu sağlamak gibi görevlerinin olmadığını düşünmektedir. Katılımcılar yabancıların topluma entegre edilmesi görevinin bütün topluma ait olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin, göçmenlerin toplumsal uyumuna katkı sunması için bu derste öncelikle ifade özgürlüğü kavramlarına atıf yapılması gerektiğini düşünmektedir. Fransız öğretmenlerin yabancı kökenli vatandaşlara karşı beklentilerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu öğretmenler Fransa'da toplumsal uyumun yeterince sağlanamadığını düşünmektedir.
- Öğretmenler, Fransa'daki ortaokullarda verilen ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin amaçlarına ulaşması bakımından yeterli olmadığını düşünmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler Avrupa vatandaşı yetiştirme noktasında bu dersi yeterli

görmemektedir. Ancak bu durumu fazla problem etmeyen öğretmenler Fransız toplumunun Avrupa'ya zaten entegre olduğunu ve iki kültürün uyuştuğunu düşünmektedir. Son olarak katılımcılar ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersini küresel vatandaş yetiştirme bağlamında da yeterli görmemektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler vatandaşlık eğitimi dersi yoluyla çoğunlukla Fransız kültürünün vurgulanması, Fransız ortak değerlerinin yaşatılması ve Fransız kültürünün öne çıkarılması gerektiğini belirtmektedir.

- Öğretmenler daha etkili bir vatandaşlık eğitiminin verilebilmesi amacıyla vatandaşlık eğitimi için ayrı bir ders saati belirlenmesi, vatandaşlık eğitimi dersinin haftalık ders saati ve ders kitabı bakımından tarih coğrafya derslerinden tamamen bağımsız hale getirilmesi, derslerde teorik eğitim yerine geziler yapılması gibi öneriler getirmiştir. Öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin, sınavlardaki (BAC ile Brevet) ağırlığının ve ders saatinin diğer derslerle eşitlenmesi gerektiğini ve ancak o zaman verim alınabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenler ders kitaplarının güncellenmesini, vatandaşlık eğitiminin bütün toplumun ortak bir paydası olmasını, demokrasinin işleyişinin vurgulanmasını, disiplinlerarası bir vatandaşlık eğitimi verilmesini ve derslerde tartışma ortamlarının oluşturulmasını önermektedir.

5.1.4. Fransa'daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitimi Derslerinin İşlenişi Nasıldır?

Amacına İlişkin Sonuçlar:

- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi verilen sınıflarda sınıf yerleşim düzeninde çoğunlukla sıralı yerleşim biçiminin tercih edildiği görülmüştür. Fransa'daki ortaokullarda sınıf öğrenci mevcutlarının genel olarak 22 ile 34 arasında değiştiği görülmüştür. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinden tarih coğrafya öğretmenleri sorumludur. Bu nedenle ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinin tarih coğrafya dersliklerinde verildiği, panolarda yer alan yazılı ve görsel öğelerin çoğunlukla tarih coğrafya konularıyla ilgili olduğu gözlemlenmiştir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi verilen sınıfların duvar ve zeminlerinde beyaz, mavi ve turuncu renk tonlarının tercih edildiği, sınıfların bir kısmında duvar afişlerinin de yer aldığı görülmüştür.

- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi veren öğretmenlerin derslerde çoğunlukla demokratik tavırlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Demokratik davranışlar sergileyen öğretmenlerin derslerinde öğretmen ve öğrenciler arasında daha çok çift yönlü bir iletişimin olduğu görülmüştür. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde öğrencilerin çoğunlukla derse karşı ilgili olduğu, ancak öğrencilerin bu dersi yeterince önemsemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde öğrenciler arasındaki iletişimin zayıf olduğu gözlemlenmiştir.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde öğretmenlerin çoğunlukla çağdaş bir sınıf yönetimi yaklaşımı sergilediği görülmüştür. Vatandaşlık eğitimi derslerinde öğretmenlerin genellikle anlatım, soru-cevap, örnek olay ve tartışma gibi öğretim yöntem ve tekniklerini kullandığı fark edilmiştir. Öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde çoğunlukla bilgisayar ve projeksiyonu kullandığı görülmüştür. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde, ders kitaplarının yanı sıra internette yer alan kaynakların, çalışma ve etkinlik yapraklarının kullanıldığı gözlemlenmiştir.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde demokratik davranışlar ve çağdaş bir sınıf yönetimi sergileyen, öğrenciyi aktif kılacak öğretim yöntem-tekniklerini kullanan öğretmenlerin dersinde öğrencilerin derse karşı daha ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerini çok önemsemedikleri görülmüştür.

5.2. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve bu sonuçların ilgili alanyazındaki anlamları tartışılmıştır. Araştırmada tartışma bölümü, araştırma amacına ulaşmaya yönelik problemlerin sıralamasına uygun olarak dört bölümden oluşmaktadır.

5.2.1. Fransa'daki Ortaokullarda Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programında Vatandaşlık Eğitimi Hedef, İçerik, Eğitim Durumları ve Değerlendirme Bağlamında Nasıl Ele Alınmıştır? Amacına İlişkin Tartışma

Çalışmanın ilk araştırma sorusu kapsamında, Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında vatandaşlık eğitiminin hedefler, uygulama biçimi ve yöntemleri, beceriler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme bağlamında nasıl ele alındığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu hedef çerçevesinde öncelikle öğretim programı ile ilgili genel bilgiler verilmiştir. Fransa'da vatandaşlık eğitimi dersi ilkokul 1. sınıftan lise sona kadar zorunlu olarak okutulmaktadır. 2018 yılında yayınlanan ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul kademelerinin tamamını kapsamaktadır. Fransa'daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında ilk olarak hedefler, ardından öğretim programının uygulama biçimi ve yöntemlerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Daha sonra becerilere ilişkin bölüme yer verilmektedir. Öğretim programının içerik bölümü ise evreler halinde verilmekte ve her evrede üçer tema yer almaktadır. Evrelerde yer alan tema başlıkları ortak olup içerik evreden evreye değişmektedir. Öğretim programında yer alan hedefler, uygulama biçimi ve yöntemleri, beceriler ilkokul ve ortaokul kademelerinin tamamı için ortak olup sadece içerik bölümü evrelere göre değişiklik göstermektedir. Bu çalışmada Fransa'daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle hem ilkokul hem de ortaokul kademeleri için ortak olan hedefler, uygulama biçimi ve yöntemleri, beceriler başlıklı bölümlerin tamamı incelenmiştir. Öğretim programında yer alan içerik bölümünün ise ortaokula yönelik kısmı incelenmiştir. Öğretim programında eğitim durumlarıyla ve değerlendirmeye ilgili bilgilerin yer almadığı görülmüştür. Menard (2019) da yapmış olduğu çalışmada ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının genel yapısına yönelik benzer bulgulara ulaşmıştır. Menard (2019) çalışmasında öğretim programında eğitim durumları ve değerlendirmeye yönelik herhangi bir bilginin yer

almamasının öğretmenlerin uygulama ve değerlendirme konusunda esnek davranmasına neden olabileceğini belirtmiştir. Bu ifadeyi destekler nitelikte Grandner (2021) öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi derslerini çoğunlukla sınıfın durumuna göre planladığını, öğretim programını rehber olarak gördüğünü, tam anlamıyla uygulamadığını, öğretim programını izleme ve uygulama konusunda daha çok özerk olduğunu belirtmiştir.

Öğretim programlarında çoğunlukla yer alan eğitim durumları, programın amaçlarına ulaşmayı sağlayan etkinliklerin tamamıdır. Eğitim durumları, genel olarak belirli bir eğitim etkinliği anında öğretmenin ve öğrencilerin hangi amaçla, neyi, nasıl, ne kadar sürede ve ne ile yaptıklarını kapsamaktadır (Çakmak ve Gürbüz, 2014). Öğretim programının belirli konularda öğretmenlere esneklik sağlamasının yararlı yönleri olabilir. Okul başarı ortalamalarının bölgeden bölgeye, şehirden şehire ve hatta mahalleden mahalleye değiştiği bir ülke olan Fransa, oldukça kozmopolit bir yapıya sahiptir. Bu nedenle Fransa Milli Eğitim Bakanlığı ve bölge akademileri okul yönetimleri ile öğretmenlere belirli çerçevede esneklik tanımaktadır. Öğretim programında yer alan uygulama biçimi ve yöntemleri bölümünde programın tamamına yönelik öneriler getirilmiştir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin hedeflerine uygun olarak kullanılması gereken öğretim yöntem ve teknikleri belirtilmiştir. Bu bölümün, öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlere belirli oranda ışık tutabileceği ve eğitim durumlarına yönelik bilgilerin eksikliğini az da olsa telafi edebileceği düşünülmektedir.

Öte yandan Fransa'nın bugünkü durumu göz önünde bulundurulduğunda, programda eğitim durumlarına yönelik bilgilerin yer almamasının öğretmenler için problem oluşturabileceği düşünülmektedir. 2015 terör saldırıları, 2018'de Strazburg'da Noel Pazarı'na yönelik saldırı ve 2020 yılında öğretmen Samuel Paty'nin katledilmesi gibi olaylardan sonra vatandaşlık eğitimi, felsefe, tarih gibi dersler ve bu derslerin işlenişi, laiklik konusunun daima gündemde olduğu Fransa'da daha fazla tartışılmıştır. Fransa'da son yıllarda yaşanan terör saldırıları ifade özgürlüğünün daha fazla savunulması durumunu oluşturmuştur. Bu bağlamda Charlie Hebdo ve Samuel Paty saldırılarının laik düzene ve ifade özgürlüğüne karşı yapıldığı düşünülmüştür. Ancak diğer taraftan nüfusunun yaklaşık %10'unu Müslümanların oluşturduğu Fransa'da, Müslüman vatandaşların hassasiyetlerine daha fazla dikkat edilmesi gerekliliği gündeme gelmiştir. Ülkenin siyasetinde oluşan bu ikilem derslerde de kendini göstermiş ve bu ikilemi öğretmenler de yaşamıştır. Öğretim programlarında yer alan kazanımlar doğrultusunda hareket etmek zorunda kalan öğretmenler zaman zaman özellikle yabancı kökenli öğrencilerin muhalefetleriyle karşı

karşıya kalabilmektedir. Bu nedenle Fransa gibi oldukça kozmopolit bir yapıya sahip olan bir ülkenin öğretim programında eğitim durumlarına yönelik bilgilerin yer almamasının vatandaşlık eğitimi frenleyebileceği düşünülmektedir. Kiwan ve Kiwan (2005) tarafından yapılan çalışmada İngiltere ve Fransa'daki vatandaşlık eğitimleri incelenmiştir. Bu çalışmada vatandaşlık eğitimi öğretim programları incelenmiş, vatandaşlık eğitimi almakta olan, İngiltere'de ve Fransa'da yaşayan toplam 36 ortaokul öğrencisiyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ile Fransa'daki vatandaşlık eğitimi öğretim programı amaçlarının göçmen kökenli öğrencilerin kaygı ve beklentileriyle uyuşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Kiwan ve Kiwan (2005) tarafından yapılan çalışma araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Pihton (2017) araştırmasında bugün uygulanmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının şekillenmesinde, konu ve kazanımların belirlenmesinde Fransa'da yaşanan Ocak 2015 Saldırıları'nın etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmasında öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programını uygulama noktasında bazı güçlükler yaşadığını belirtmiştir. Bu güçlüklerden birinin de sınıflarda bulunan ve laik düzene muhalefet eden öğrenciler olduğunu ifade etmiştir. Pihton (2017) tarafından yapılmış olan çalışmanın sonuçları bu çalışmada ifade edilenleri destekler niteliktedir. Menard (2019) yapmış olduğu çalışmada Fransa'daki ortaokullarda öğrencilerin genel olarak laik düzene karşı gelmediklerini ancak laiklik ile ilgili olarak çok az oranda karşı çıkışların ve itirazların olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Richard (2019) çalışmasında 2000'li yıllardan itibaren laik bir eğitime ağırlık verildiği ve bu durumun oluşmasında Müslüman nüfusta yaşanan artışın etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Menard (2019) ve Richard (2019) tarafından gerçekleştirilen iki çalışma bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında değerlendirmeye yönelik bilgilerin yer almaması, öğretmenlere değerlendirme konusunda esneklik sağlamaktadır. Vatandaşlık eğitiminin daha çok soyut kazanımlara yönelik olması değerlendirmede, yazılı sınavların yanı sıra süreç odaklı yöntemlerin kullanılmasını da gerekli kıldığı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretim programında değerlendirmeye yönelik bilgilerin yer almadığı ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde öğretmenlerin değerlendirmeyi ne gibi yöntemlerle yaptığı merak konusu olmuştur. Bu araştırma kapsamında ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi veren öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler: Vatandaşlık eğitimiyle ilgili değerlendirmenin daha çok sınıf içi performansın değerlendirilmesi, ödevler, lise bitirme sınavı (BAC) ve ulusal bitirme diploması (Brevet) şeklinde yapıldığını

ifade etmektedir. Öğretmenler, vatandaşlık dersi kazanımlarının değerlendirilmesinde yazılı sınavlar yerine daha çok davranış sergileme ve bu davranışların öğretmen tarafından gözlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde sunum, tartışma, araştırma ödevi, subjektif değerlendirme ve üst düzey düşünme becerilerini kullandırma gibi değerlendirme yöntemlerini tercih ettiklerini belirtmiştir.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının birbiriyle ilişkili üç hedefe öncülük ettiği tespit edilmiştir. Öğretim programının ilk hedefinin “*diğerlerine saygı göstermek*” olduğu görülmüştür. Bu hedef kapsamında cumhuriyet ile demokrasinin ilke ve değerlerini özümsemiş, diğerlerine saygılı, öz saygısı olan, dürüst, hak ve sorumluluklarını bilen, kendini diğerleriyle eşit tutan, birlik ve dayanışma ruhuna sahip, diğerlerinin düşünce ve inancına saygı gösteren, laik bireyler yetiştirilmek istenmektedir. Öğretim programının ilk hedefinde cumhuriyet ile demokrasinin ilke ve değerlerine vurgu yapılmaktadır. Programın ikinci hedefinin de bu hedef ile ilişkili olarak Fransa’nın ve Fransız toplumunun mevcut özellikleri ve durumu doğrultusunda oluşturulduğu görülmektedir. “*Cumhuriyetin değerlerini kazanmak ve paylaşmak*” şeklinde oluşturulan hedef ile Fransa Cumhuriyeti’nin dört temel ilkesinin özgürlük, eşitlik, kardeşlik ve laiklik olduğu ifade edilerek öğrencilerin bu ilkeleri özümsemelerinin gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretim programının üçüncü hedefinin “*vatandaşlık kültürü oluşturmak*” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında vatandaşlık kültürü *duyarlılık, hak ve kurallar, yargılama (muhakeme) ve bağlılık* şeklinde dört kültüre çağrışım yapmaktadır. Aynı zamanda ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında yer alan konuların bu dört kültür kapsamında oluşturulduğu görülmektedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitiminin hedeflerinde Fransa Devleti’nin ve Fransız Cumhuriyeti’nin ilke ve değerlerine sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Fransa Milli Eğitim Bakanlığı (2007) tarafından yapılan çalışmada vatandaşlık eğitimi öğretim programının öğrencilerde vatandaşlık kavramını yerleştirmek, belirli bir vatandaşlık kültürü oluşturmak, öğrencilerin bir toplumda yaşamalarını öğrenmelerini sağlamak, öğrencilerde eleştirel düşüncüyü geliştirmek, değerleri öğrencilere aktarmak, öğrencilerin güncel durumu anlamalarını sağlamak, kültürel ve sosyal entegrasyon araçlarını vermek, vatandaş ve insan haklarını öğretmek, kanunları ve kurumları öğretmek gibi amaçlarının olduğu ifade edilmektedir. Fransa Milli Eğitim Bakanlığı’nın vatandaşlık eğitimine yönelik olarak yapmış olduğu çalışmanın, bu araştırmanın bulgularını desteklediği söylenebilir. Colas Degenne (2015) tarafından yapılan çalışmada ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının öğrencilerde kurallara

saygı duyma, cumhuriyetin değerlerini, ilkelerini, sembollerini tanıma ve bunlara saygı duyma, kamu malına ve ortak faydaya saygı duyma, kurallara uyma ve hukukun üstünlüğünü benimseme, birlikte yaşama, sorumluluk sahibi olma, laikliği özümseme ve toplum yararı için sorumluluk alma gibi becerileri geliştirmeyi amaçladığı sonucuna ulaşılmıştır. Starkey (2010), Bozec (2016), Pithon (2017) ve Kim (2020) tarafından yapılan çalışmalarda Fransa'daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı hedeflerinin cumhuriyetin ve demokrasinin ilke ve değerlerini özümsemiş, diğerlerine saygılı, birlikte yaşama becerisi kazanmış, laikliği özümsemiş, eleştirel düşünce becerisine sahip, kanunlara ve kurallara saygılı bireylerin yetiştirilmesini amaçladığı belirtilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretim programında yer alan hedeflerin: Diğerlerine saygı, birlikte yaşama, demokrasi, laiklik, cumhuriyet, kural, kanun ve vatandaşlık kültürü gibi kavramlar temelinde oluşturulduğu söylenebilir. Bu çalışmada ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi veren öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler vatandaşlık eğitimi ile motivasyonu yüksek, “özgürlük, kardeşlik ve eşitlik” kavramlarını benimsemiş, hükümet kurumlarının işleyişini bilen, aktif, diğerlerine saygı duyan, eleştirel ve analitik düşünebilen, yaşadığı ülkenin tarihini bilen, içerisinde yaşadığı toplumla uyumlu, iş birliğine açık, tartışma kültürüne sahip, cumhuriyete ve demokrasiye sahip çıkan, yasalara saygılı, kendini ifade edebilen, laikliği bilen ve akılcı bireylerin yetiştirilmek istendiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretim programının hedefleri ile öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminden beklentilerinin tutarlı olduğu söylenebilir.

Öğretim programında yer alan ahlak ve vatandaşlık eğitiminin uygulama biçimi ve yöntemleri bölümünde bu dersin mümkün olduğu kadar somut durumların analizi temelinde gerçekleştirilmesi gerektiğinin vurgulandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Belirli kurallar çerçevesinde gerçekleştirilen tartışmaların ve müzakerelerin önemli olduğu anlatılmaktadır. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde öğrencilerin iş birliği yapmalarını, karşılıklı fikir alışverişinde bulunmalarını ve belirli çerçevede fikirlerin çatışmasını sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının gerektiği belirtilmektedir. Öğretim programında daha çok öğrenciyi merkeze koyan ve aktif kılan öğretim yöntem ve tekniklerinin önerildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Disiplinin hedefleri doğrultusunda öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilecekleri, farklı düşüncelere şahit olabilecekleri, hoşgörülü ve saygılı olma becerilerini geliştirebilecekleri ortamların oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda: *Anlatma, tartışma, örnek olay, problem çözme* gibi öğretim yöntemleri ile *soru-cevap, beyin fırtınası, münazara, görüş geliştirme, konuşma*

halkası gibi öğretim tekniklerinin kullanılmasının önerildiği görülmektedir. Araştırma kapsamında ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders gözlemleri yapılmış ve öğretmenlerin anlatım, tartışma, soru-cevap, örnek olay ve iş birlikli öğrenme gibi öğretim yöntem ve tekniklerini kullandığı görülmüştür. Alais, Bozec ve Cham (2016) tarafından yürütülen çalışmada Fransa’da ahlak ve vatandaşlık dersi veren öğretmenlerin aktif dinleme, tartışma ve tiyatro gibi öğrenciyi aktif kılan eğitim yöntem ve tekniklerini yararlı gördüğü tespit edilmiştir. Grandner (2021) öğretmenlerin çoğunun sınıflarında vatandaşlık eğitimi verdikleri sırada tartışma yöntemini ve grup çalışmalarını kullandığını ifade etmiştir. Vatandaşlık eğitiminin etkili bir biçimde sürdürülebilmesi için öğrenciyi aktif kılacak, öğrenciler arasında fikir alışverişine imkan sağlayacak ve öğrencilere tartışma kültürü kazandıracak öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması önemli görülmektedir. Ayrıca bu tür yöntem ve tekniklerin seçimi öğretmene öğrenci davranışlarını gözlemleme ve değerlendirme imkanı sağlayacaktır (Ersoy, 2007). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitiminin uygulama biçimi ve yöntemleri konusunda öğretim programının beklentileri doğrultusunda hareket ettiği belirtilebilir.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ile öğrencilere belirli bir vatandaşlık kültürü kazandırılmak istenmektedir. Bu bağlamda öğretim programında toplam 20 becerinin *duyarlılık, hak ve kural, yargılama (muhakeme)* ve *bağlılık* kültürlerine yönelik olarak oluşturulduğu görülmektedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programındaki beceriler kısmında yer alan fiiller, kavramlar-ad grupları Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYÇ) var olan sekiz yetkinlik kategorisine göre incelenmiştir. Öğretim programında yer alan becerilerin çoğunun *sosyal ve vatandaşlıkla ilgili beceriler* kategorisinde olduğu görülmüştür. Bunu *öğrenmeyi öğrenme becerisi* kategorisi takip etmiştir. Az da olsa *matematiksel beceri, bilim/teknolojide temel beceriler* ve *kültürel farkındalık becerisi* kategorilerine yönelik becerilerin olduğu da tespit edilmiştir. Vatandaşlık eğitimi dersinin doğası gereği sosyal ve vatandaşlıkla ilgili becerilerin yoğun olması normal karşılanabilir. Bunun yanı sıra iyi bir vatandaş eleştirel düşünme becerisine sahip olmalı ve doğru bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilmelidir. Bu bağlamda öğrenmeyi öğrenme becerisinin geliştirilmek istenmesi olumlu bir durum olarak karşılanabilir. Matematiksel beceriye ve bilim/teknolojide temel becerilere yönelik öğelerin az olması dersin amacı ve kapsamı bakımından doğal görülebilir. Ancak ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında kültürel farkındalık becerisi kategorisine yönelik becerilerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Oldukça kozmopolit bir yapıya sahip olan

Fransız toplumunda dünyanın değişik coğrafyalarına ait çok sayıda kültürel öge yer almaktadır. Demokratik ülkelerde bu durumun bir zenginlik olarak görülmesi ve aynı toplum içerisindeki farklı kültürel öğelerin tanıtılarak geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Belirli bir toplum içerisinde yaşayan azınlıkların kendi kültürlerini yaşatma ve yaşama hakkı bulunmaktadır. Bu durumun aynı zamanda azınlık grupların içerisinde yaşadıkları topluma entegre olmasını kolaylaştıracağı da söylenebilir. Çünkü farklı kültürlerin göz ardı edilerek katı bir entegrasyon politikası uygulamak asimilasyona varan sonuçlar doğurabilmektedir. Oysa yaşanan göçlerle birlikte Fransa’da çokkültürlü yapı artmıştır. Böyle bir ortamda aynı sınıf içerisinde farklı ülkelere göç etmiş öğrenciler, yerli öğrenciler ile eğitim öğretim sürecine katılmaktadır (Sarıdaş, 2022, s. 1491). Fransa’daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında yer alan beceriler, hedefler, konular ve kazanımlar incelendiğinde çokkültürlülüğe yönelik öğelerin öğretim programında sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretim programının bu açıdan geliştirilmesinin olumlu sonuçlar doğurabileceği söylenebilir. Starkey (2010) Fransa’daki vatandaşlık eğitimi öğretim programının ırkçılık karşıtlığına, insan haklarına ve adaletsizliğe karşı sivil eyleme bağlılığa vurgu yaptığını belirtmiştir. Fransa’daki vatandaşlık eğitimi öğretim programının ayırım gözetmeksizin bireysel eşitliği taahhüt eden Fransız Cumhuriyeti’ndeki teorik temeli esas aldığını, kültür ve etnisiteye dayalı sosyal grupların varlığının tanınmasını reddettiğini ifade etmiştir. Bu durumun okullardaki entegrasyonu yavaşlattığını vurgulamıştır. Fransa’daki vatandaşlık eğitiminin bireyleri önceden belirlenmiş, mevcut bir cumhuriyetçi çerçeveye entegre etmeyi amaçladığını belirtmiştir.

Fransa’nın 1960’lı yıllardan itibaren aldığı yoğun göçler ve aile birleşimi politikası sonucunda yabancı kökenli vatandaşların nüfusu artmıştır. Bu duruma Fransa’nın deniz aşırı bölgelerinden gelen göçler de eklenince, ülkede 1980’li yıllardan itibaren toplumsal problemler daha sık yaşanmaya başlamıştır. Bu durum entegrasyon politikasının daha sıkı uygulanması sonucunu doğurmuştur. Hatta Fransa’da asimilasyon politikalarının uygulanıp uygulanmadığı tartışma konusu haline gelmiştir. Yabancı kökenli vatandaşlarının oranında ve yaşanan toplumsal problemlerde meydana gelen artış ülkede 1990’lı yıllardan itibaren “*birlikte yaşamak*” kavramının eğitim politikasındaki önemini arttırmıştır. Richard (2019) çalışmasında müslüman nüfusun oranında yaşanan artış nedeniyle 2000’li yıllardan itibaren laik bir eğitime ağırlık verildiğini ifade etmiştir. Son olarak Fransa’daki vatandaşlık eğitiminde bireysel ve kolektif anlayış arasındaki kararsızlık devam etse de öğretim programında daha çok toplumsal düzenin sürmesine

yönelik öğelerin yer aldığını belirtmiştir. Bu durumun çokkültürlülüğe yönelik öğeleri sınırlandırdığını söylemiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında yer alan becerilerin genel olarak bireyin kendisini tanımasına, ifade etmesine, diğerlerine saygı duymasına ve içerisinde yaşadığı topluma karşı aidiyet duygusuna sahip olmasına yönelik olduğu söylenebilir. Bu becerilerin toplum için sorumluluk almaya, eleştirel düşünceye sahip olarak doğru bilgiye ulaşmaya, iş birliği yapmaya, Fransa Cumhuriyeti'nin ve demokrasinin ilke ve değerlerini benimsemeye yönelik olduğu görülmektedir.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programında içerik evrelere göre düzenlenmektedir. Fransa eğitim sisteminde her evre üçer sınıf seviyesini kapsamaktadır. Öğretim programının her evresinde üçer tema bulunmaktadır. İçeriği evrenin seviyesine göre değişmekle birlikte temaların adlarının aynı olduğu görülmektedir. Temalar *diğerlerine saygı göstermek, cumhuriyetin değerlerini kazanmak ve paylaşmak, vatandaşlık kültürü oluşturmak* olarak adlandırılmıştır. Her evrede ilk olarak tema ve tema doğrultusunda hazırlanan evre amaçlarına yer verildiği, ardından da bu amaçlarla ilgili açıklamaların sunulduğu görülmektedir. Daha sonra evre amaçlarına yönelik olarak hazırlanan hedef kazanım ve davranışlar ile konulara yer verildiği tespit edilmektedir. Bu bilgiler ışığında öğretim programı içeriğinin sınıf seviyesine göre değil evrelere göre düzenlendiği söylenebilir. Bu doğrultuda öğretim programındaki 3. evreye yönelik içerik ilkokul 4., 5. sınıflar ile ortaokul 1. sınıfı, 4. evreye yönelik içerik ise ortaokul 2., 3. ve 4. sınıfları kapsamaktadır. Her temanın başlığı altında evrenin temaya yönelik amaçlarının ve bu amaçlarla ilgili açıklamaların sunulması uygulayıcıların, temaya yönelik beklentileri kavramalarını kolaylaştıracağı belirtilebilir. Diğer yandan, öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve zihinsel durumu sınıf seviyelerine göre oldukça farklılık göstermektedir. Öğretim programı içeriğinin sınıf seviyelerine göre değil de üç sınıf seviyesini kapsayacak şekilde evrelere göre düzenlenmesinin vatandaşlık eğitiminin etkililiğini azaltacağı ifade edilebilir. Öte yandan, ders kitaplarının sınıf seviyelerine göre ayrı ayrı düzenlenmiş olmasının da bir tezat oluşturduğu söylenebilir (Avrupa Komisyonu, 2017).

Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında yer alan hedef kazanım ve davranışlar genel olarak bazı kavramlar etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu hedef kazanım ve davranışlarla her iki evrede öğrencilerin kendini tanıması ve ifade etmesi beklenmektedir. Öğretim programında yer alan kazanımlar incelendiğinde, programda öğrencilerin kendilerine yönelik farkındalık oluşturmalarının

önemsendiği anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra programla kendini ifade edebilen vatandaşların yetiştirilmek istendiği söylenebilir. Öğretim programının uygulama biçimi ve yöntemleri bölümünde tartışma gibi öğretim yöntem ve tekniklerine sıklıkla vurgu yapılması bu düşüncüyü desteklemektedir (Poirier, 2017). Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı kazanımlarının özelden genele doğru, yani öğrencinin kendisinden ve yakın çevresinden uzağa doğru düzenlendiği görülmektedir. Çünkü kendisini tanıyan ve ifade eden öğrencilerden daha sonra farklılıklara saygı duyması ve empati becerisi kazanması beklenmektedir. Bu durum öğretim programının toplumsal düzenin korunmasına yönelik oluşturulduğu düşüncesini destekler niteliktedir. Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde bu kazanımların daha çok kendini tanıma ve ifade etme, farklılıklara saygı, hak ve sorumluluk, kurallara uyma, Fransa Cumhuriyeti'nin ilke, değer ve sembolleri, özgürlük, kardeşlik ve dayanışma, laiklik, vatandaşlık, toplumsal yarar için sorumluluk üstlenme, ortak-toplumsal fayda, doğru bilgiye ulaşma, eleştirel düşünce, eşitlik, ayrımcılık, etik/ahlak, kanunlar ve kurallar, Avrupa Birliği, insan hakları, ulus, ulusal güvenlik, demokrasi, içerisinde yaşanan topluma ve vatandaşı olunan ülkeye bağlılık gibi konulara yönelik olduğu görülmektedir. Kavramların ise çoğunlukla toplumsal düzenin, cumhuriyetin ilke ve değerlerinin, demokrasinin korunmasına yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Programda yer alan konuların da kazanımlarla uyumlu şekilde ve aynı doğrultuda olduğu söylenebilir. Colas Degenne (2015) çalışmasında vatandaşlık eğitimi öğretim programıyla kurallara saygı duyan, cumhuriyetin değerlerini, ilkelerini, sembollerini tanıyan ve bunlara saygı duyan, kamu malına ve ortak faydaya saygı duyan, kurallara uyan ve hukukun üstünlüğünü benimseyen, birlikte yaşama kültürüne sahip, sorumluluk sahibi, laikliği özümsemiş ve toplum yararı için sorumluluk alabilen, toplumsal düzenin korunmasını önemseyen bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığını ifade etmiştir. Colas Degenne (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Fransa'nın son yarım asırlık tarihi, siyasi ve sosyolojik süreci incelendiğinde vatandaşlık eğitiminin toplumsal meselelerin çözümü için çare olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Fransa'nın bugünkü durumu ile vatandaşlık eğitimi öğretim programı ilişkilendirildiğinde vatandaşlık eğitiminden beklentinin değişmediği görülmektedir (Richard, 2019; Kim, 2020). Husser (2017) çalışmasında vatandaşlık eğitimi öğretim programında yer alan konu ve kazanımların günümüz Fransa'sında yaşanan toplumsal meseleler ile uyumlu olduğu sonucuna varmıştır. Pithon (2017) Fransa'da uygulanan vatandaşlık eğitiminin, toplumun içerisinde bulunduğu ekonomik, sosyal ve

siyasi şartlara göre şekillendirildiğini belirtmiştir. Vatandaşlık eğitiminin, Fransız toplumunun problemlerinin çözümü için bir araç olarak görüldüğünü vurgulamıştır.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı kazanımlarında en sık tespit edilen değer boyutunun *özaşkınlık*, en az yer verilen değer boyutunun *özgenişletim* olduğu görülmüştür. Kazanımlarda en sık yer verilen değer tipinin ise *güvenlik-toplumsal* olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci sırada *evrenselcilik-ilgi* değer tipinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra *başarı*, *güç-baskınlık*, *güç-kaynaklar*, *hazcılık*, *uyarılma*, *evrenselcilik-doğa*, *alçakgönüllülük*, *uyuma-kişilerarası*, *geleneksellik* ve *güvenlik-kişisel* değer tiplerine yer verilmediği görülmüştür. Bu durumun Fransız toplumunun bugünkü durumu ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının hedefleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü yukarıda da ifade edildiği gibi öğretim programında yer alan kazanımlar çoğunlukla toplumsal düzenin, cumhuriyetin ilke ve değerlerinin, demokrasinin, insan haklarının, eşitliğin korunmasına yönelik olarak oluşturulmuştur. Kafadar'ın (2019) da yapmış olduğu çalışmada, vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının içeriğindeki değerlere yönelik benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kafadar'ın (2019) çalışması bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

5.2.2. Fransa'daki Ortaokullarda Okutulan Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarında Vatandaşlık Eğitimi Nasıl Ele Alınmıştır? Amacına İlişkin Tartışma

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında Fransa'daki ortaokullarda okutulan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında vatandaşlık eğitiminin nasıl ele alındığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ortaokul 1., 2., 3 ve 4. sınıflarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitapları incelenmiştir. Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının tarih coğrafya ders kitaplarının sonunda olacak şekilde bu ders kitaplarıyla birlikte düzenlendiği görülmüştür. Ahlak ve vatandaşlık eğitiminin ayrı bir ders olmasına ve ayrı bir öğretim programına sahip olmasına rağmen ders kitaplarının bu şekilde düzenlenmesi öğretmenlerin ve öğrencilerin bu derse yönelik bakış açılarını etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü kitaplarda vatandaşlık eğitimi dersiyle ilgili bölüme en sonda yer verilmesi hem öğrencilerde hem de öğretmenlerde ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin tarih coğrafya dersinden sonra geldiği izlenimini oluşturabilir. Aşağıda belirtileceği gibi, yapılan görüşmelerde öğretmenler öğrencilerin vatandaşlık eğitimi dersini önemsemediğini ifade

etmiştir. Bu durumun oluşmasında ders kitaplarının fiziksel olarak tarih coğrafya ders kitaplarıyla birlikte düzenlenmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Program geliştirme sürecinde, öğretim programının oluşturulmasından sonra gelen aşama ders kitabının hazırlanması ve geliştirilmesidir. Bu nedenle ders kitabı yazmak için konu alanında bilgi sahibi olmanın yanı sıra esas alınan öğretim programı ile ders kitabının temel felsefesi hakkında da bilgi sahibi olunmasıdır. Bu bağlamda ders kitaplarının öğretim programları ile uygunluk göstermesi önemli görülmektedir. Çünkü öğretim programının amaçladığı şekilde öğrenciler yetiştirmek öğretim programında yer alan öğelerin ders kitaplarına yansıtılmasıyla mümkündür (Asri, 2018). Bu araştırmada ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında yer alan konuların öğretim programındaki hedef kazanım ve davranışlarla uyumlu olduğu görülmüştür. Ders kitaplarında yer alan konuların öğretim programındaki hedef kazanım ve davranışlara benzer şekilde genel olarak belirli kavramlar ekseninde oluşturulduğu görülmektedir. Pithon (2017) cumhuriyeti, cumhuriyetin ilke ve değerlerini, laik düzeni korumak, cumhuriyete ve laik düzene bağlı nesiller yetiştirmek için ahlak ve vatandaşlık eğitiminin 2015 yılında yeniden düzenlendiğini, konu ve kazanımların bu doğrultuda oluşturulduğunu belirtmiştir. Vatandaşlık eğitimi ile bireysel ve kolektif davranışları yöneten kuralları özümsemiş, eleştirel düşünme becerisine sahip, internette ve sosyal medyada yer alan bilgileri süzgeçten geçirerek doğru bilgiye ulaşabilen, demokratik, aydın, sorumlu, başkalarının görüşlerine saygılı ve toplumsal düzene bağlı nesillerin yetiştirilmesinin amaçlandığını, öğretim programı ve ders kitaplarının da bu doğrultuda benzer şekilde düzenlendiğini ifade etmiştir. Pithon'un (2017) öğretim programı ve ders kitaplarının uyumuna yönelik ifadeleri bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Ders kitaplarında yer alan yazılı ve görsel öğeler öğretim programında yer alan hedef davranışların öğrencilere kazandırılmasında önemlidir. Bu araştırmada ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında yer alan yazılı ve görsel öğeler: *Ulusal Kimlik, Vatandaşlık, İnsan Hakları, Demokrasi, Laiklik, Çok Kültürlülük, Avrupa Kimliği ve Kültürü, Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar* gibi kategorilere göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda ders kitaplarında yer alan öğelerin en fazla *Vatandaşlık* kategorisi ile ilgili olduğu görülmüştür. Dersin ahlak ve vatandaşlık eğitimi olması nedeniyle bu durumun doğal olduğu düşünülmektedir. Vatandaşlık ile ilgili öğelerin fazla olması ders kitaplarında toplumsal yaşam, birlik, dayanışma, kamu yararı, toplumsal düzen, kural (kanun), sorumluluk, hak gibi kavramlara yönelik yazılı ve görsel öğelerin yoğun olduğu anlamına

gelmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde ders kitapları aracılığıyla öğrencilerde belirli bir vatandaşlık kültürünün oluşturulmak istendiği söylenebilir.

Vatandaşlık kategorisinden sonra yazılı ve görsel öğelerin yoğun olarak ilişkili olduğu kategori *İnsan Hakları*dır. Bu durum ders kitapları içeriğinde insan haklarına yönelik olan yaşama hakkı ve kişi dokunulmazlığı, işkence ve kötü muamele yasağı, kişi özgürlüğü ve güvenliği, düşünce ve ifade özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, özel hayatın gizliliği hakkı, adil yargılanma hakkı, mülkiyet hakkı, ayrımcılık yasağı, toplantı ve gösteri yürüyüşü hakkı, dernek kurma hakkı, çalışma özgürlüğü, dilekçe hakkı, seçme ve seçilme hakkı, kamu hizmetlerine girme, sosyal güvenlik hakkı, sendika kurma hakkı, toplu sözleşme ve grev hakkı, yeterli yaşama düzeyi hakkı (beslenme, konut), eğitim hakkı, sağlık hakkı ve kültürel yaşama katılabilme hakkı gibi öğelerin sıkça yer aldığını göstermektedir. *Demokrasi* kategorisine yönelik öğelerin üçüncü sırada geldiği görülmüştür. Bu durum ders kitapları aracılığıyla öğrencilerde demokrasi bilinci ve demokratik bir özellik oluşturulmak istendiğini göstermektedir. Demokrasiye yönelik öğeler incelendiğinde her sınıf seviyesinde seçim ve oy kullanma sürecinin ele alındığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretim programında yer alan hedef kazanım ve davranışlarda da sıklıkla görülmektedir. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenler okullarda her yıl düzenli olarak öğrenci delege seçimlerinin yapıldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin, delege seçimlerini öğrencilerin demokrasiyi, seçim ve oy kullanma sürecini kavramaları açısından önemli gördükleri anlaşılmıştır. Bu bilgiler ışığında Fransa'daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı, ders kitapları ve öğrenci delege seçimleriyle öğrencilerde demokrasi kültürü oluşturulmak istendiği görülmektedir. Ders kitaplarında demokrasi ve seçimlerle ilgili öğelerin sıklıkla yer alması bu amaçla ilişkilendirilmektedir.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında sırasıyla *Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar*, *Ulusal Kimlik*, *Laiklik*, *Çok Kültürlülük*, *Avrupa Kimliği ve Kültürü* kategorilerine yönelik yazılı ve görsel öğelerin de yer aldığı görülmüştür. Ancak yer alma sıklıkları bakımından her birinin bütün kategoriler içerisindeki oranı %7 ile %2 arasında değişmektedir. İlgili alan yazın ve mevzuat incelendiğinde Fransa'da laikliğin üzerinde durulan bir kavram olduğu görülmektedir. Yapılan ders gözlemlerinde bütün okullarda ve hatta çoğu sınıfta "*Okulda Laiklik Şartı-La Charte de la Laïcité à l'École*"ün görünür bir panoda veya duvarda yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak ders kitaplarında laiklik yer almakla birlikte laiklikle ilgili yazılı ve görsel öğelere vatandaşlık, insan hakları, demokrasi, çevre bilinci ve küresel sorunlar kategorileri kadar yer verilmemektedir. Ayrıca

ders kitaplarında ulusal kimliğe yönelik yazılı ve görsel öğelere laiklikle aynı oranda sınırlı şekilde yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak yapılan görüşmelerde öğretmenler vatandaşlık eğitiminin amaçlarından birinin de ulusal değerlere sahip bireyler yetiştirmek olduğunu ifade etmiştir. Ders kitaplarında bayrak ve milli marş gibi öğelere yer verilmiş olsa da ulusal kimlikle ilgili öğelerin sınırlı olduğu görülmektedir. Fransa’da yabancı kökenli öğrencilerin fazla olması bu durumun nedeni olarak düşünülmektedir. Çünkü oldukça kozmopolit bir toplum içerisinde ulusal değerlerin ön planda tutulması entegrasyon sürecini yavaşlatabilir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında çokkültürlülük kategorisine yönelik öğelerin de sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Hem diğer milletlere hem de Fransa’nın yerel alt kültürlerine yönelik kültürel öğelere yeterince yer verilmediği görülmüştür. Aynı durum öğretim programında yer alan öğelerde de görülmektedir. Öğretim programında ve ders kitaplarında farklılıklara saygı kavramı ön plana çıkarılmış olsa da çokkültürlülüğün geri planda olduğu anlaşılmaktadır. Fransa’daki vatandaşlık eğitimi öğretim programının kültür ve etnisiteye dayalı sosyal grupların varlığının tanınmasını reddettiğini söylenebilir (Starkey, 2010).

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Avrupa Birliği, Avrupa Birliği vatandaşlığı ve Avrupa Parlamentosu seçimlerine yönelik öğelere yer verildiği ancak bu öğelerin sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler bu durumu destekler biçimde Avrupa vatandaşı yetiştirme noktasında bu dersi yeterli görmediklerini, ancak bu durumun fazla problem oluşturmadığını, Fransız toplumunun Avrupa’ya zaten entegre olduğunu ve iki kültürün uyuştuğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin küresel vatandaş yetiştirme bağlamında yeterli olmadığını belirtmiştir.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında en sık yer verilen değer boyutunun *muhafazacılık* (ortaokul 2. sınıf ders kitabında *özaşkınlık*) olduğu ve bunu sırasıyla *özaşkınlık*, *değişime açıklık* ve *özgenişletim* değer boyutlarının takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarında en sık yer verilen değer tiplerinin ise *evrenselcilik-ilgi* ve *güvenlik-toplumsal* değer tipleri olduğu görülmüştür. Diğer taraftan ders kitaplarında *saygınlık*, *güç-baskınlık*, *güç-kaynaklar*, *hazcılık* ve *alçakgönüllülük* gibi değer tiplerine çok az yer verildiği veya hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durum ders kitaplarında yer alan yazılı ve görsel öğelerin çoğunlukla toplumsal düzen, birlik beraberlik, bağlılık duygusu, hizmet, sosyal katılım, üretmek, güvenlik, vatanseverlik, dayanışma, kanunlara

ve kurallara uymak, farklılıklara saygı, insan hakları, adalet, demokrasi ve eşitlik gibi kavramlarla ilişkili olduğunu göstermektedir.

5.2.3. Fransa'daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Tarih Coğrafya Öğretmenlerinin Görüşleri Nelerdir? Amacına İlişkin Tartışma

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu kapsamında Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimine yönelik tarih coğrafya öğretmenlerinin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ilk olarak, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ile yetiştirilmek istenen ideal vatandaş tipine dair görüşleri ortaya konmuştur. Öğretmenlere göre vatandaşlık eğitimiyle: Ulusal değerlere sahip, aydın, cumhuriyete ve devletine sahip çıkan, haklarını bilen, sorumluluk sahibi, motivasyonu yüksek, “özgürlük, eşitlik ve kardeşlik” kavramlarını benimsemiş, hükümet kurumlarının işleyişini bilen, aktif, diğerlerine saygı duyan, eleştirel ve analitik düşünebilen, yaşadığı ülkenin tarihini bilen, içerisinde yaşadığı toplumla uyumlu, iş birliğine açık, tartışma kültürüne sahip, demokrasiye sahip çıkan, yasalara saygılı, kendini ifade edebilen, laikliği bilen ve akılcı bireyler yetiştirilmek istenmektedir.

Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminden beklentileriyle öğretim programının hedeflerinin ve içeriğinin genel olarak uyduğu söylenebilir. Çünkü öğretim programının hedefleri, öğretim programında yer alan konu ve kazanımlar genel olarak cumhuriyetine ve devletine sahip çıkan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, “özgürlük, eşitlik ve kardeşlik” kavramlarını benimsemiş, devlet kurumlarının işleyişini bilen, içerisinde yaşadığı toplumla uyumlu, iş birliğine açık, tartışma kültürüne sahip ve laik bireyler yetiştirmeye yöneliktir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının da genel olarak bu hedeflere yönelik olarak düzenlendiği söylenebilir. Ancak öğretmenler vatandaşlık eğitimiyle ulusal değerlere sahip bireylerin yetiştirilmek istendiği görüşündedir. Ders kitaplarında ulusal değerlere sahip öğeler yer alsa da bu öğelerin oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin beklentileriyle ders kitaplarının tam olarak örtüşmediği anlaşılmaktadır. Fransa Milli Eğitim Bakanlığı (2007) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenler vatandaşlık eğitimini öğrencilerde vatandaşlık kavramını yerleştirmek, belirli bir vatandaşlık kültürü oluşturmak, öğrencilerin bir toplumda yaşamayı öğrenmelerini sağlamak, öğrencilerde eleştirel düşünceyi geliştirmek, değerleri öğrencilere aktarmak, öğrencilerin güncel durumu anlamalarını sağlamak, kültürel ve sosyal entegrasyon araçlarını vermek, vatandaş ve insan haklarını

öğretmek, kanunları ve kurumları öğretmek gibi amaçlarla gerçekleştirdiklerini düşünmektedir. Fransa Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2007) yapmış olduğu çalışmada varılan sonuçlar bu araştırmada belirtilenleri destekler niteliktedir. Bozec (2016) Fransa'da verilen vatandaşlık eğitimi ile cumhuriyetin ilke ve değerlerini bilen sorumluluk sahibi ve duyarlı vatandaşların yetiştirilmesinin amaçlandığını ifade etmiştir. Fransa'daki vatandaşlık eğitimi tartışma, diyalog ve düşünme becerilerine sahip vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Poirier, 2017). Vatandaşlık eğitimi ile bireysel ve kolektif davranışları yöneten kuralları özümsemiş, eleştirel düşünme becerisine sahip, demokratik, aydın, sorumlu, başkalarının görüşlerine saygılı ve toplumsal düzene bağlı nesillerin yetiştirilmesi amaçlanmış, öğretim programı ve ders kitapları bu doğrultuda benzer şekilde düzenlenmiştir (Pithon, 2017).

Özetle, Fransa'daki ortaokullarda verilen vatandaşlık eğitimiyle hak ve sorumluluklarını bilen, tartışma kültürüne sahip, cumhuriyete ve demokrasiye sahip çıkan, eleştirel düşünebilen, devletin ve kurumların işleyişini kavramış, laik bireyler yetiştirilmek istenmektedir. Bu hedeflere bakıldığında Fransa'da toplumsal düzenin sürmesinin önemsendiği anlaşılmaktadır. Farklı özelliklere sahip insanların Fransa vatandaşı kimliği altında bir arada ve düzenli bir şekilde yaşaması beklenmektedir. Bu nedenle hem öğretim programında hem de ders kitaplarında farklılıklara saygı, hoşgörü ve kurallara uyma gibi kavramların ön plana çıktığı görülmüştür. Çünkü öğretim programında ve ders kitaplarında yer alan öğelerin çoğunlukla özaşkınlık ve muhafazacılık gibi değer boyutları çerçevesinde ve bu kavramlara yönelik olduğu görülmüştür. Kafadar, Öztürk ve Katılmış (2018) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların vatandaşlık eğitimi ile yetiştirilmek istenen ideal vatandaş tipine dair görüşleri tespit edildikten sonra, vatandaşlık eğitiminde etkili olan okul içi ve okul dışı faktörlere dair görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlere göre vatandaşlık eğitiminde dersin işleniş biçimi ile öğretim yöntem ve teknikleri, aile, öğretmen, okul dışındaki diğer kamu kurumlarının faaliyetleri, sosyal medya, sosyal çevre, öğrenci özellikleri ve öğrenci mevcudu gibi faktörler etkili olmaktadır. Qin (2012) tarafından yapılan çalışmada Fransa'da verilen vatandaşlık eğitiminin etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerin önemli rol oynadığı belirtilmiştir. Öğretmenler etkili bir eğitim, demokrasi eğitimi ve iyi vatandaşlar yetiştirmek için vazgeçilmez unsur olarak görülmektedir. Ayrıca demokrasi ve vatandaşlık eğitimi müfredat, öğretmen, kurum kültürü, aile, çevre ve ülke politikasının ortak ürünüdür

(Thésée, Carr et Potwora, 2015). Fransa Ulusal Meclisi Kamu Politikalarının Değerlendirilmesi ve Kontrolü Komitesi (2021), öğrenci delege seçimlerinin ve öğrencilerin de dahil edildiği derneksel faaliyetlerin vatandaşlık eğitiminin etkililiğini arttırdığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminde etkili olan okul içi ve okul dışı faktörlere dair görüşleri belirlendikten sonra, vatandaşlık eğitimi kapsamında yapılan ders dışı etkinlikler ve bu etkinliklerin vatandaşlık eğitime etkisine dair görüşleri tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre vatandaşlık eğitimi kapsamında sınıf ve okul delege seçimleri, okul konseyi seçimleri, gönüllülük faaliyetleri, temizlik faaliyetleri, sınıf öğretmenleriyle yapılan rehberlik faaliyetleri, vatandaşlık savunma günü, eko-delege uygulaması, okul yaşam konseyi yerel yönetimlerle yürütülen faaliyetler gibi ders dışı etkinlikler yapılmaktadır. Katılımcılar, vatandaşlık eğitimi kapsamında yapılan bu etkinliklerin öğrencilerde daha çok demokrasi bilincini geliştirdiğini düşünmektedir. Onlara göre bu tür etkinlikler öğrencilerde sorumluluk duygusunu arttırmakta ve öğrencilerin içerisinde yaşadıkları topluma aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır. Vatandaşlık eğitimi, ülkelerin ve insanlığın geleceği açısından önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle vatandaşlık eğitiminin sadece bir disiplin ile sınırlandırılması ve yalnızca sınıf ortamında verilmesi vatandaşlık eğitiminin etkili olmasını azaltacağı düşünülmektedir. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi bütün disiplinlerle iş birliği içerisinde yürütülmeli, kurum ve kuruluşlar bu eğitimde yer edinmelidir. Ders dışı etkinliklerin vatandaşlık eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu unutulmamalıdır. Fransa'daki okullarda öğrenim gören öğrencileri sınıf, okul ve toplum yaşamına katmaya yönelik faaliyetler bulunmaktadır. Öğretim programları ve mevzuatlar da bu doğrultuda düzenlenmiştir. Öğrenci delege seçimleri, çeşitli konsey ve komisyon seçimleri ders dışı etkinliklerin başlıcalarıdır (Bozec, 2016; Conseil National d'Évaluation du Systeme Scolaire {CNESECO}, 2016; Poirier, 2017; Avrupa Komisyonu, 2017; Fransa Ulusal Meclisi Kamu Politikalarının Değerlendirilmesi ve Kontrolü Komitesi, 2021). Ayrıca vatandaşlık parkuru (Parcours Citoyen) adı verilen program ile bütün eğitim kademelerindeki öğrenciler eğitimleri boyunca, aktif olarak ve disiplinlerarası şekilde vatandaşlık eğitimi alabilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2017).

Katılımcıların vatandaşlık eğitimi kapsamında yapılan ders dışı etkinlikler ve bu etkinliklerin vatandaşlık eğitime etkisi hakkındaki görüşleri saptandıktan sonra, öğrencilerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine bakışına dair görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin vatandaşlık eğitimi dersini önemsemediğini ve genel olarak bu

derse karşı ilgili olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlere göre bu durumun nedenleri: Vatandaşlık eğitimine ayrılan süre (haftalık 1 ders saati), öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimine ayrılan bu sürenin büyük bir bölümünde tarih coğrafya dersi işlenmesi, ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabının tarih coğrafya kitabının sonunda olacak şekilde bu iki ders kitabının birleşik olması, lise bitirme sınavı (BAC) ve Brevet gibi ulusal sınavlarda not ağırlığının diğer derslere göre daha az olması gibi etkenlerdir. Çünkü dersin haftalık süresi, not ağırlığı, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin ders ile materyal hakkındaki tutumları öğrencilerin derse yönelik bakış açılarını etkilemektedir (Stroet, Opdenakker ve Minnaert, 2015). Yapılan ders gözlemlerinde öğrencilerin bu dersi yeterince önemsemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Fransa Milli Eğitim Bakanlığı (2007) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin vatandaşlık eğitimine karşı ilgisinin olduğu ve öğrencilerin derste aktif oldukları tespit edilmiştir. Dejemeppe (2019) tarafından hazırlanan “Fransa’da vatandaşlık eğitiminin sınıftaki temsilleri ve uygulamaları” başlıklı araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun, öğrencilerin vatandaşlık eğitimiyle ilgili konulara karşı ilgili oldukları düşüncesine sahip olduğu görülmüştür. Bu iki çalışmada elde edilen sonuçlar tarih coğrafya öğretmenlerinin görüşleri ile örtüşmemektedir.

Değerlendirme genellikle bir ders veya kursun sonunda yapılmaktadır. Öğrenciler hakkında geçti-kaldı kararları verilir ya da bir değer yargısında bulunulur. Bu değerlendirme ders veya kursun öğretimi süresince yapılan yazılı ve sözlü yoklamalar, çoktan seçmeli testler, ödevler ve projeler gibi çeşitli ölçmelerin sonuçlarına ve ölçütlere dayanılarak verilen bir karar ile sonuçlanır (Baykul, 1992). Öğretmenlerin öğrencilerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine bakışı hakkındaki görüşleri tespit edildikten sonra, vatandaşlık eğitiminin çıktılarının değerlendirilmesine dair görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenler, vatandaşlık eğitimiyle ilgili değerlendirmenin daha çok sınıf içi performansın değerlendirilmesi, ödevler, lise bitirme sınavı (BAC) ve ulusal bitirme diploması (Brevet) şeklinde yapıldığını düşünmektedir. Vatandaşlık eğitimi kazanımlarının değerlendirilmesinde, yazılı sınavlar yerine daha çok davranış sergileme ve bu davranışların öğretmen tarafından gözlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde sunum, tartışma, araştırma ödevi ve üst düzey düşünme becerilerini kullandırma gibi değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığını belirtmektedir. Öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinde değerlendirmeyi, yazılı sınavlardan daha çok öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uygulamaya dökebilecekleri yöntemler ile yaptıklarını dile getirmektedir. Yapılan görüşmelerde yazılı sınav konusu, öğretmenler

tarafından dile getirilse de Fransa'daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitiminde değerlendirmeler performans ve süreç odaklı yapılmaktadır. Fransa Milli Eğitim Bakanlığı (2007) tarafından yapılan çalışmada ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde değerlendirmenin çoğunlukla araştırma ödevleri ve grup çalışmaları şeklinde yapıldığı, yazılı sınavlardan daha çok süreç odaklı bir değerlendirmenin yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Vatandaşlık eğitimi dersi kazanımlarının değerlendirilmesinde, öğrencilerin sahip olduğu bilgilerin yanı sıra sergilemiş oldukları davranışlar da önemli görülmektedir. Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimi ile öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerden biri de kurallara uygun olarak tartışabilme becerisidir. Bu ders ile kazandırılmak istenen diğer bir davranışta doğru bilgiye ulaşabilmedir. Aynı şekilde öğrencinin farklılıklara saygı duyması ve kendini uygun biçimde ifade edebilmesi önemli görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi dersinin bu hedeflerinin değerlendirilmesi ise yazılı sınavlardan daha çok davranışların gözlemlenmesi ve süreç odaklı bir değerlendirmenin yapılması ile mümkündür. Çünkü süreç odaklı değerlendirmede tek amaç öğrencileri notla değerlendirmek değildir. Süreç odaklı değerlendirmede öğrenenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak tamamlamaları gereken eksiklikler konusunda öğretmene ve öğrenciye dönüt vermek, öğrencilerin süreç içerisindeki ilerleme aşamalarını görmelerini sağlamak amaçlanmaktadır (Aydoğmuş ve Coşkun Keskin, 2012). Süreç odaklı ölçme-değerlendirmede öğrenenden bilgiyi hatırlaması değil, bilgiyi uygulaması, analiz-sentez etmesi, değerlendirmesi istenmektedir. Dolayısıyla amaçtan bağımsız değerlendirme, özgün görevler, doğru bilgiye ulaşma, bilginin yapılandırılması, ortam odaklı değerlendirme ve çoklu bakış açısı öne çıkan unsurlar olmuştur (Mamur, 2011). Öğrenci günlükleri, performans görevleri, portfolyolar (öğrenci ürün dosyası), proje, problem çözme, gözlem formları, görüşme gibi yöntemler başlıca süreç odaklı ölçme yöntemleri içerisinde yer almaktadır (Collins, 1992; Goodrich 1997; Krulick, Rudnick & Milou, 2003; Baki, 2008; MEB, 2008; Mamur, 2011). Ayrıca program geliştirme uzmanlarına göre değerlendirme sadece öğrenim çıktılarına bakılarak değil, tüm süreç dikkate alınarak yapılmalıdır (Scriven, 1996; akt. İlhan ve Oruç, 2019, s. 327).

Katılımcıların vatandaşlık eğitiminin çıktılarının değerlendirilmesine yönelik görüşleri ortaya çıkarıldıktan sonra, ahlak ve vatandaşlık eğitimine ayrılan sürenin yeterliğine dair görüşleri tespit edilmiştir. Öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılan sürenin yeterli olmadığını düşünmektedir. Ayrıca ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin tarih coğrafya dersinden tamamen ayrılarak öğretim sürecinin geliştirilebileceğini ifade

etmektedir. Çünkü öğretmenler, ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi veren öğretmenlerin bu derse ayrılan sürenin bir kısmını tarih coğrafya dersine aktardıklarını belirtmektedir. Bu nedenle ahlak ve vatandaşlık eğitime ayrılan süre konusunda süreyi yetersiz görmekte ve süre konusunda mevzuat ile uygulama arasında tutarsızlık olduğunu düşünmektedir. Fransa Milli Eğitim Bakanlığı (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çoğunun tarih coğrafya ile vatandaşlık eğitimi derslerinde, toplam sürenin %20'sini vatandaşlık eğitime ayırdığı görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerden tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi disiplinlerini zaman ayırdıkları süre bakımından sıralamaları istendiğinde, öğretmenlerin bu sıralamayı en çoktan en aza doğru tarih-coğrafya-vatandaşlık eğitimi şeklinde yaptığı saptanmıştır. Tarih coğrafya dersi öğretim programının yoğun olması nedeniyle ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin geri planda kaldığı tespit edilmiştir. Fransa Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2007) yapmış olduğu çalışma bu araştırmada varılan sonuçları desteklemektedir. Alais, Bozec ve Cham (2016) tarafından yürütülen *Fransa'da 8-12 Yaş Çocukların Vatandaşlık Eğitimi* başlıklı çalışmada, öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine yeterli zaman ayrılmadığı düşüncesinde olduğu tespit edilmiştir. Husser (2017) *Fransız Eğitim Kurumlarında Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Tutarlı Bir Çaprazlık Mı?* başlıklı araştırmasında öğretmenlerin vatandaşlık eğitime ayrılan süreyi yeterli bulmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fransa Ulusal Meclisi Kamu Politikalarının Değerlendirilmesi ve Kontrolü Komitesi (2021) *Vatandaşlık Eğitimi* başlıklı çalışmada ahlak ve vatandaşlık eğitime ilkökul ve ortaokullarda haftalık 1 ders saati, liselerde ise haftalık 30 dk süre ayrıldığı, öğretim programında yer alan temalar ve bu temaların boyutları göz önünde bulundurulduğunda bu sürenin yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde ders kitapları, eğitim öğretim ortamlarının en çok kullanılan ve en sık başvurulacak kaynaklarıdır. Ders kitabı bir öğretim programında yer alan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyali olarak tanımlanmaktadır (Demirel ve Kıröglü 2005). Öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitime ayrılan sürenin yeterliğine dair görüşleri tespit edildikten sonra, ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının yeterliğine ilişkin görüşleri saptanmıştır. Öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının genel anlamda yeterli olduğunu düşünmektedir. Ancak ders kitaplarına yönelik birtakım olumsuz eleştirilerin de olduğu görülmüştür. Temel eleştiri noktası ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi konularının tarih coğrafya kitabının sonuna eklenmesi, bu nedenle vatandaşlık dersine ayrılan alanın

azalmasıdır. Öğretmenler ders kitaplarının detaylı ve güncel olmadığını, öğretim programını tam yansıtmadığını ve konuların cumhuriyet değerleriyle yeterince ilişkilendirilmediğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler, ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi veren öğretmenlerin ders kitaplarını çok fazla kullanmadığını internet ve çalışma yaprağı gibi diğer kaynaklara yöneldiğini düşünmektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan ders gözlemlerinde öğretmenlerin ders kitaplarını çok fazla kullanmadığı, internet, çalışma yaprağı ve sunu gibi kaynakları kullandığı tespit edilmiştir. Alais, Bozec ve Cham (2016) tarafından yürütülen çalışmada, Fransa’da vatandaşlık eğitimi dersi veren öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve çalışma sonucunda öğretmenlerin interneti kaynak sağlama açısından önemli gördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine ilişkin mevcut kaynaklar hakkında birbirlerinden farklı bilgilere sahip olduğu görülmüştür. Husser (2017) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının tarih coğrafya ders kitaplarından bağımsız olması gerektiği düşüncesinde olduğu sonucuna varmıştır.

Öğretim programı, öğrenene okul içinde ve okul dışında kazandırılması planlanan bir dersle ilgili öğrenme yaşantılarıdır (Demirel, 2015; Akpınar, 2013). Öğretim programı: Belirli bilgi kategorilerinden oluşan, okullarda uygulanan, kazandırılması gerekli olan bilgi ve becerilerin eğitim programı amaçlarına uygun bir şekilde planlanıp oluşturulmasıdır (Varış, 1994). Öğretim programı, belirli eğitim basamağında bulunan çeşitli sınıf ve derslerde verilecek olan konuları, konuların hedeflerini, derslerin sınıflara göre haftalık kaç saat verileceğini ve bu derslerde uygulanacak öğretim yöntem ve tekniklerini kapsayan kılavuzdur (Büyükkaragöz, 1997). Öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının yeterliğine ilişkin görüşleri tespit edildikten sonra, ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programına dair görüşleri saptanmıştır. Öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının genel olarak yeterli olmadığı, eksik yönlerinin olduğu ve geliştirilmesi gerektiği düşüncesindedir. Öğretim programına yapılan eleştirilerden biri laiklik konusunun öğretim programındaki konumudur. Öğretmenler öğretim programında laiklik konusuna yeterince yer verilmediğini belirtmektedir. Fransa’nın gündeminde önemli bir yer tutan laiklik konusunun öğretim programında yeterince ele alınmaması ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından eksiklik olarak görülmektedir. Araştırmada ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında yer alan yazılı ve görsel öğeler bazı kategorilere göre incelenmiş ve en az yer verilen kategorilerden birinin de Laiklik kategorisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler

öğretim programının detaylı ve kapsamlı olmadığını, sık sık tekrarlarla yer verildiğini düşünmektedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretmenleri, öğretim programında devlet kurumlarına, politik yapıya, demokrasi ve eşitlik gibi kavramlara yeterince yer verilmediğini ifade etmektedir. Öğretmenler vatandaşlık eğitimi derslerinden sorumlu olan meslektaşlarından bir kısmının derslerinde öğretim programına uygun hareket etmediğini düşünmektedir. Bu duruma öğretim programının detaylı olmaması, öğretim programında eğitim durumlarına ve değerlendirmeye yer verilmemesi gibi faktörlerin neden olduğu düşünülmektedir. Bu durumda öğretmenler öğretim programının hedeflerini, kazanımlarını ve konularını rehber olarak görmekte, programın eğitim durumlarına ve değerlendirmeye yönelik bilgileri içermemesi nedeniyle uygulama sürecinde programdan bağımsız hareket edebilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programını bazı açılardan yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının evrensel insani değerleri kazandırmaya elverişli olduğunu düşünmektedir. Ancak bazı öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programıyla ilgili çelişkili ifadelerde bulunduğu ve öğretim programını yeterince tanımadığı anlaşılmıştır. Dejemeppe (2019) tarafından hazırlanan çalışma sonucunda öğretmenlerin yarıdan fazlasının kendilerini ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı, mevzuat ve 2015 reformu hakkında yeterli görmediği tespit edilmiştir. Starkey (2010) tarafından yapılan çalışmada Fransa'daki vatandaşlık eğitimi öğretim programının ırkçılık karşıtlığına ve insan haklarına vurgu yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Programın adaletsizlik karşısında sivil eylemi desteklediği tespit edilmiştir. Alais, Bozec ve Cham (2016) tarafından yürütülen çalışmada vatandaşlık eğitimi dersi öğretmenlerinin, öğretim programının yeterli olmadığı görüşünde oldukları saptanmıştır. Pithon (2017) çalışmasında öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programını uygulama noktasında bazı güçlükler yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Menard (2019) yapmış olduğu araştırmada resmi program ile uygulama arasında cumhuriyetin değerleri ve prensipleri bağlamında farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna ise öğretmenlerin kişisel, ailevi, dini ve evrensel değerlerden etkilenmeleri gibi faktörlerin neden olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin laiklik algılarının farklılık gösterdiği, bu durumun kendini öğretmenlerin konuşmalarında ve uygulamalarında gösterdiği tespit edilmiştir. Resmi programın uygulanma aşamasında, yerel beklentiler ve güçlükler nedeniyle belirli bir oranda değişiklik yaşandığı görülmüştür. Grandner (2021) çalışmasında öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi derslerini çoğunlukla sınıfın durumuna göre planladığı ve öğretim programını rehber olarak gördüğü, tam anlamıyla uygulamadığı, öğretim programını izleme ve uygulama konusunda daha çok özerk olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Fransa Ulusal Meclisi Kamu Politikalarının Değerlendirilmesi ve Kontrolü Komitesi (2021) vatandaşlık eğitimi üzerine yapmış olduğu çalışmada ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programının kafa karıştırabilecek ölçüde esnek olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmalar araştırmancının verilerini destekler niteliktedir. Colas Degenne (2015) *Öğretim Programlarının Tarihinde Cumhuriyetin Değerleri* başlıklı çalışmada ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programını incelemiştir. Öğretim programının toplumsal düzenin sağlanması, laiklik ile cumhuriyetin ilke ve değerlerinin aktarılması gibi açılardan yeterli olduğunu belirtmiştir. Colas Degenne'nin (2015) ulaştığı sonuç ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretmenlerinin görüşleri ile örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programına dair görüşleri saptandıktan sonra, vatandaşlık eğitiminin göçmenlerin toplumsal uyumuna etkisine yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenler vatandaşlık eğitimi göçmenlerin topluma entegrasyonu konusunda etkili ve yeterli görmemektedir. Bugün Fransa'nın sahip olduğu problemlerin bir kısmını vatandaşlık eğitiminin göçmenlerin topluma entegrasyonu konusundaki yetersizliğine kanıt olarak göstermektedir. Öğretmenler, yabancı kökenli vatandaşların oluşturduğu pek çok sorunun olduğunu ve bu durumun entegrasyon konusundaki başarısızlık nedeniyle meydana geldiğini düşünmektedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinden sorumlu öğretmenler vatandaşlık eğitiminin göçmenleri entegre etmek, Fransızlaştırmak ve göçmenlerin topluma uyumunu sağlamak gibi görevlerinin olmadığını düşünmektedir. Yabancıların topluma entegre edilmesi görevinin bütün topluma ait olduğunu belirtmektedir. Fransız öğretmenlerin yabancılara karşı kimi konularda beklentilerinin düşük olduğu, uyum konusunun ise çok iç açıcı olmadığını kabullendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kiwan ve Kiwan (2005) tarafından yapılan çalışmada Fransa'daki vatandaşlık eğitimi öğretim programı amaçlarının göçmen kökenli öğrencilerin kaygı ve beklentileriyle uyuşmadığı sonucuna varılmıştır. Starkey (2010) araştırmasında Fransa'daki vatandaşlık eğitimi öğretim programının kültür ve etnisiteye dayalı sosyal grupların varlığının tanınmasını reddettiğini ifade etmiştir. Bu durumun okullardaki entegrasyonu yavaşlattığını belirtmiştir. Fransa entegrasyon politikası kapsamında yabancı kökenli vatandaşların dini, milli ve kültürel öğelerini ön plana çıkarmalarını olumlu karşılamamaktadır. Tektipleştirme politikasına varan uygulamalar gerçekleştirmektedir. Bu durumun bir örneği de ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı ile ders kitaplarında görülebilmektedir. Çünkü öğretim programında ve ders kitaplarında çokkültürlülük ile ilgili öğelere çok fazla yer verilmediği tespit edilmektedir.

Fransa’da değerleri konusunda hassas olan azınlık grupların ise tektipleştirme politikası ile milli ve manevi öğelerinin göz ardı edilmesi karşısında daha hassas ve radikal bir hal alabilecekleri düşünülmektedir. Bu durumun entegrasyonu yavaşlattığı da söylenebilir. Yabancı kökenli vatandaşların sahip olduğu değerlerin yok edilmesi yerine bu değerlerin zenginlik olarak görülmesi daha huzurlu ve bütünleşmiş bir Fransız toplumunun oluşumuna katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminin göçmenlerin toplumsal uyumuna etkisine yönelik görüşleri tespit edildikten sonra, vatandaşlık eğitiminin amaçlarına ulaşma yeterliğine dair görüşleri alınmıştır. Öğretmenler, Fransa’daki ortaokullarda verilen ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin amaçlarına ulaşması bakımından yeterli olmadığını düşünmektedir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretmenleri Fransa’daki yerel ve genel seçimlerde katılım oranının düşük olmasını bu duruma kanıt olarak göstermektedir. Ayrıca gençlerin apolitik ve toplumsal meselelere yönelik duyarsız olmalarını vatandaşlık eğitiminin etkili olmamasına bağlamaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler Avrupa vatandaşı yetiştirme noktasında bu dersi yeterli görmemektedir. Ancak öğretmenler bu durumu fazla problem etmemektedir. Çünkü ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretmenleri, Fransız toplumunun Avrupa’ya zaten entegre olduğunu ve iki kültürün uyuştuğunu düşünmektedir. Ancak Avrupa Birliği seçimlerinde de Fransız toplumunun oy kullanma oranı oldukça düşüktür. Son olarak katılımcılar ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersini küresel vatandaş yetiştirme bağlamında da yeterli görmemektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler vatandaşlık eğitimi dersi yoluyla çoğunlukla Fransız kültürünün vurgulanması, Fransız ortak değerlerinin yaşatılması ve Fransız kültürünün öne çıkarılması gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı ile ders kitaplarında yer alan çokkültürlülüğe yönelik öğeler incelenmiş ve bu öğelerin oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Öğretim programında yer alan konu ve kazanımlar ile ders kitaplarında yer alan öğelerin büyük çoğunlukla Fransa’ya yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun, farklı kültürlerle açık dünya vatandaşlarının yetişmesini zorlaştıracığı düşünülmektedir. Richard (2019) çalışmasında 2000’li yıllardan itibaren laik bir eğitime daha fazla ağırlık verildiği, bu durumun oluşmasında göçlerde ve müslüman nüfusta yaşanan artışın etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Son olarak Fransız vatandaşlık eğitiminde bireysel ve kolektif anlayış arasındaki kararsızlık devam etse de öğretim programında daha çok toplumsal düzenin sürmesine yönelik öğelerin yer aldığını belirtmiştir. Bu durumun çokkültürlülüğe yönelik öğeleri sınırlandırdığını ifade etmiştir. Conseil National d’Évaluation du Systeme

Scolaire (CNESCO) (2016) tarafından yapılan çalışmada Fransız toplumunun sadece %13'ünün “*gençlerin vatandaşlık rolleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunu*” düşündüğü tespit edilmiştir. Fransız toplumunda yer alan 18-24 yaş arası gençlerin ise %20'sinin “*vatandaşlık rolleriyle ilgili yeterli bilgiye sahibim*” düşüncesinde olduğu görülmüştür. CNESCO'nun (2016) ve Richard'ın (2019) yapmış olduğu çalışmalar bu araştırmanın verilerini desteklemektedir. U. D. A. F. - Union Départementale des Associations Familiales de la Lozère (Lozère Aile Dernekleri Bölge Birliği) (2011) tarafından yapılan *Aile ve Vatandaşlık* başlıklı nicel çalışmada Fransa'nın Lozère kentinde 18 yaşından büyük olan ve Fransa'nın Lozère kentinde yaşayan 178 kişiye vatandaşlık temalı bir anket uygulanmıştır. Çalışma esnasında katılımcıların çoğu vatandaşlık kavramını tanımlayabileceğini ifade etmiştir. Katılımcıların neredeyse tamamı günlük hayatta *vatandaş tutumuna* sahip olduğunu düşünmektedir. Vatandaşların çoğu *ekolojik vatandaş* kavramıyla ilgili duyarlılığının olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca çalışmada katılımcılara vatandaşlık eğitiminde okulun rolüyle ilgili sorular yöneltilmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların çoğunun, *okulun vatandaşlık eğitimi ile vatandaşlık değerlerini öğrencilere aktardığı* görüşüne sahip olduğu tespit edilmiştir. U. D. A. F. - Union Départementale des Associations Familiales de la Lozère (Lozère Aile Dernekleri Bölge Birliği) (2011) tarafından yapılan çalışma, bu araştırmada tespit edilen ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretmenlerinin görüşleri ile örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminin amaçlarına ulaşma yeterliğine dair görüşleri saptandıktan sonra, daha etkili bir vatandaşlık eğitiminin nasıl verilebileceğine yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Öğretmenler daha etkili bir vatandaşlık eğitiminin verilebilmesi amacıyla vatandaşlık eğitimi için ayrı bir ders saati belirlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Ortaokullarda tarih coğrafya dersi ile ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersleri için haftalık 3 ders saati süre tanınmıştır. Mevzuata göre bu sürenin üçte birinin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılması gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin uygulama aşamasında vatandaşlık eğitime haftalık bir saat süreyi çoğunlukla ayırmadığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmenler ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin haftalık ders saatinin tarih coğrafya dersinden bağımsız olması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabının en sonunda olacak şekilde tarih coğrafya ders kitabıyla bütünleşik düzenlenmesi vatandaşlık eğitime verilen önemi azalttığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunun ders kitabını kullanmadığı, internet ve çalışma yaprağı gibi kaynaklara yöneldikleri tespit edilmiştir. Bu durum

araştırma kapsamında yapılan ders gözlemlerinde de görülmüştür. Öğretmenler tarafından vatandaşlık eğitimi ders kitabının tarih coğrafya dersinden tamamen bağımsız hale getirilmesi önerilmektedir. Öğretmenler ayrıca teorik eğitimin yanı sıra gezilerin de yapılmasını, ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin sınavlardaki (BAC ile Brevet) ağırlığının ve ders saatinin diğer derslerle eşitlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca dersin uygulanmasından sorumlu olan öğretmenler ders kitaplarının güncellenmesini istemektedir. Çünkü 2021-2022 eğitim öğretim yılında kullanılmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitapları incelendiğinde ortaokul 1., 2. ve 3. sınıf ders kitaplarının 2016 yılına ait olduğu görülmektedir. Ortaokul 4. sınıf (son sınıf) ders kitabının ise 2021 yılına ait olduğu tespit edilmektedir. Öğretmenler vatandaşlık eğitiminin bütün toplumun ortak bir paydası olmasını, demokrasinin işleyişinin vurgulanmasını, disiplinlerarası bir vatandaşlık eğitimi verilmesini ve derslerde tartışma ortamlarının oluşturulmasını önermektedir. Alais, Bozec ve Cham (2016) tarafından yapılan çalışmada vatandaşlık eğitimi alan uzmanlarının öğretmenlere destek sağlaması gerektiği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Aynı çalışmada katılımcılar öğretim programının yeterli olmadığını, bu derse yeterli zamanın ayrılmadığını belirterek öğretmenlerin ve kurumların vatandaşlık eğitimi konusunda iletişim halinde olmalarını önermiştir. Husser (2017) yapmış olduğu çalışmada ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının tarih coğrafya ders kitaplarından bağımsız olması gerektiği sonucuna varmıştır.

5.2.4. Fransa'daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitimi Derslerinin İşlenişi Nasıldır? Amacına İlişkin Tartışma

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu kapsamında Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitimi derslerinin işlenişinin nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda görüşme yapılan öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde gözlem yapılmıştır. Yapılan gözlemlerde, ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi verilen sınıflarda sınıf yerleşim düzeninde çoğunlukla sıralı yerleşim biçiminin tercih edildiği gözlemlenmiştir. Oturma düzeninin ve öğrencinin sınıf içindeki pozisyonunun, öğrenci performansı üzerinde olumlu etki gösterdiğini belirten çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak Kalinowski ve Taper'in (2007) yaptıkları çalışma sınıfın arka sıralarında oturmanın öğrencilerin sınav başarısıyla ciddi bir ilişkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Sınıf oturma düzeninin öğrenci başarısı üzerine etkisini inceleyen diğer araştırmacılar da (Meeks, Knotts, James, Williams, Vassar ve Wren, 2013) oturma düzeninin öğrenci performansına ciddi etkisinin olmadığı yönünde bulgular rapor etmiştir. Ancak yapılan çalışmalar çoğunlukla oturma

düzeninin öğrencilerde olumlu davranış geliştirme, akademik başarı ve olumlu arkadaş ilişkileri gibi konularda etkili olduğu yönünde bulgular ortaya koymuştur. Öte yandan yapılan gözlemlerde Fransa'daki ortaokullarda sınıf öğrenci mevcutlarının genel olarak 22 ile 34 arasında değiştiği görülmüştür. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinden tarih coğrafya öğretmenleri sorumludur. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi derslerinin tarih coğrafya dersliklerinde verildiği görülmüştür. Ayrıca panolarda yer alan yazılı ve görsel öğelerin çoğunlukla tarih coğrafya konularıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun, öğretmenler ile öğrencilerin tarih coğrafya dersini daha fazla önemsemesiyle ve ortak sınavlarda tarih coğrafya dersinin ağırlığının daha fazla olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin tarih coğrafya dersinin gölgesinde kaldığı tespit edilmiştir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders saatinin az olması, ders kitabının en sonda yer alacak şekilde tarih coğrafya ders kitabıyla bütünleşik olması ve vatandaşlık eğitimi dersinden sorumlu olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun tarih veya coğrafya bölümlerinden mezun olması bu durumu açıklamaktadır. Fransa Milli Eğitim Bakanlığı (2007) tarafından yürütülen *Ortaokulda Tarih Coğrafya ve Vatandaşlık Eğitimi Derslerinde Öğretmen Pratikleri ve Disiplinin İmajı* başlıklı çalışmada ortaokullarda görev yapmakta olan ve tarih coğrafya ile vatandaşlık eğitimi derslerinden sorumlu olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%88.5) tarih veya coğrafya diplomasına sahip olduğu bunlardan da %81.2'sinin tarih, %25.2'sinin ise coğrafya diplomasına sahip olduğu saptanmıştır. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi verilen sınıfların duvar ve zeminlerinde beyaz, mavi ve turuncu renk tonlarının tercih edildiği, sınıfların bir kısmında duvar afişlerinin de yer aldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar (Hill ve Epps, 2010; Tanner, 2009; Uline, Wolsey, TschannenMoran ve Lin, 2010) okulun ışıklandırması, okul ve sınıf duvarlarının renklendirilmesi, oturma düzeni ve pozisyonu gibi fiziksel koşulların öğrenci başarısını etkilediğini ortaya koymuştur.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi veren öğretmenlerin derslerde çoğunlukla demokratik tavırlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Demokratik davranışlar sergileyen öğretmenlerin derslerinde öğretmen ve öğrenciler arasında daha çok çift yönlü bir iletişimin olduğu görülmüştür. Çünkü bireyler demokratik bir ortamda kendilerini daha iyi ifade edebilmektedir. Özellikle vatandaşlık eğitimi gibi derslerde böyle bir ortamın oluşturulması önemli görülmektedir. Yapılan ders gözlemlerinde demokratik davranışlar sergileyen öğretmenin olduğu sınıflarda, öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettiği ve kendilerini daha rahat ifade ettiği görülmüştür. Ancak araştırma kapsamında yapılan

görüşmelerde ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretmenleri öğrencilerin bu dersi çok fazla önemsemediğini dile getirmiştir. Ancak Fransa Milli Eğitim Bakanlığı (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, öğrencilerin vatandaşlık eğitimine karşı ilgili olduğunu ve çoğunlukla derse aktif olarak katıldıklarını düşünmektedirler. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde öğrenciler arasındaki iletişimin zayıf olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun, öğrencilerin dersi yeterince önemsememesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde öğretmenlerin çoğunlukla çağdaş bir sınıf yönetimi yaklaşımı sergilediği gözlemlenmiştir. Vatandaşlık eğitimi derslerinde öğretmenlerin genellikle anlatım, soru-cevap, örnek olay ve tartışma gibi öğretim yöntem ve tekniklerini kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde bilgisayar ve projeksiyonu çoğunlukla kullandığı görülmüştür. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde, ders kitaplarının yanı sıra internette yer alan kaynakların, çalışma ve etkinlik yapraklarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Alais, Bozec ve Cham (2016) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin interneti kaynak sağlama açısından önemli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine ilişkin mevcut kaynaklar hakkında birbirlerinden farklı bilgilere sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların aktif dinleme, tartışma ve tiyatro gibi öğrenciyi aktif kılan eğitim yöntem ve teknikleri yararlı gördüğü tespit edilmiştir. Grandner (2021) çalışmasında öğretmenlerin çoğunun sınıflarında vatandaşlık eğitimi verdikleri sırada tartışma yöntemini kullandığını, daha etkili vatandaşlık eğitimi amacıyla video, görsel ve doküman gibi materyaller kullandığını, öğretmenlerin sadece %20'sinin ders kitaplarını kullandığını, vatandaşlık eğitimi sırasında sık sık grup çalışmasına başvurduğunu saptamıştır.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde demokratik davranışlar ve çağdaş bir sınıf yönetimi sergileyen, öğrenciyi aktif kılacak öğretim yöntem-tekniklerini kullanan öğretmenlerin dersinde öğrencilerin derse karşı daha ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Qin (2012) vatandaşlık eğitiminin etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde, öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerin önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerini çok fazla ciddiye almadıkları ve önemsemedikleri tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

Öneriler başlığı altında: Program geliştirme uzmanlarına, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Program Geliştirme ve Ders Kitabı Tasarlama Uzmanlarına Yönelik Öneriler

- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında eğitim durumları ve değerlendirme adlı bölümlerin olmadığı görülmüştür. Öğretim programında kısmen dersin işleniş biçimine ve değerlendirmeye yönelik bilgiler olsa da yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında eğitim durumlarına ve değerlendirmeye yönelik bölümlere yer verilebilir.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında içerik bölümünün evrelere göre düzenlendiği görülmüştür. İçerik bölümü öğrenci özellikleri dikkate alınarak sınıf seviyelerine yönelik olarak düzenlenebilir.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin vatandaş yetiştirme ve demokrasi kültürünün oluşmasındaki rolü göz önünde bulundurulması, dönem sonlarında programla ilgili öğretmen görüşlerine başvurulması, bütün paydaşların önerileri dikkate alınması, öğretim programı daha ayrıntılı ve belirsizliklere yer vermeyecek şekilde düzenlenmesi, günümüzün ve ülkenin koşullarına göre güncellenmesi önerilmektedir.
- Öğretim programları, yabancı kökenli öğrencilerin içerisinde yaşadıkları topluma uyum sağlamaları bakımından önemli bir yere sahiptir. Fransa'nın farklı etnik ve dini gruplardan oluştuğu dikkate alındığında ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programı hazırlanırken farklı özelliklere sahip grupların ihtiyaçları göz önünde bulundurulabilir.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının tarih coğrafya ders kitaplarının sonunda olacak şekilde bu ders kitaplarıyla bütünleşik olarak düzenlendiği görülmüştür. Bu durum Fransa'da ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin tarih coğrafya dersinin gölgesinde kalmasına neden olmaktadır. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının tarih coğrafya ders kitaplarından ayrı olarak düzenlenmesi önerilmektedir.

- Dünyada yaşanan hızlı değişim ve göçmen sayısındaki artış göz önünde bulundurulduğunda, ders kitaplarının değişen şartlara göre güncellenmesi gerektiği söylenebilir.
- Fransa'da farklı dini, milli ve kültürel özelliklere sahip insanlar bir arada yaşamaktadır. İnsanların sahip olduğu bu özellikleri öğrenmesi, koruması ve geliştirmesi en doğal hakkıdır. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programında ve ders kitaplarında çokkültürlülüğe yönelik öğelere daha sık yer verilebilir.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında çevre bilinci ve küresel sorunlar, ulusal kimlik, laiklik, Avrupa kimliği ve kültürüne yönelik öğelere daha sık yer verilebilir.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitiminde daha çok *özaşkınlık* ve *muhafazacılık* değer boyutları ile *güvenlik-toplumsal* ve *evrenselcilik-ilgi* değer tiplerine yer verildiği, bazı değer tiplerine ise çok az yer verildiği veya hiç yer verilmediği görülmüştür. Değerler eğitiminin ve vatandaşlık eğitiminin etkililiğini arttırabilmek için değer boyutlarına ve değer tiplerine daha orantılı şekilde yer verilebilir.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders saati arttırılmalı ve diğer derslerle ilişkilendirilerek öğrencilerin pedagojik gelişimlerine uygun, yıllara yayılan, hayat boyu öğrenmenin de dâhil edildiği bir eğitim anlayışı geliştirilebilir.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin BAC ve Brevet gibi ortak sınavlarda not ağırlığı diğer derslerle aynı olacak şekilde düzenlenebilir.

5.3.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Araştırmada ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinden sorumlu öğretmenlerin bu derse ayrılan sürenin bir kısmında tarih coğrafya dersi yaptıkları tespit edilmiştir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinden sorumlu olan öğretmenlere bu derse ayrılan süreyi tarih coğrafya dersinde kullanmamaları, sürenin tamamında ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi yapmaları önerilmektedir.
- Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde ahlak ve vatandaşlık eğitimi öğretim programının esnekliğini çok fazla kullandıkları gözlemlenmiştir. Ahlak ve vatandaşlık eğitiminin amaçlarına ulaşması bakımından program esnekliğinin daha dar tutulması ders öğretmenlerine önerilmektedir.

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinde ders kitaplarını çok fazla kullanmadıkları, internet ve çalışma yaprakları gibi kaynaklara başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinden sorumlu öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde ders kitaplarına daha fazla yer vermeleri gerektiği düşünülmektedir.
- Bu araştırmada öğrencilerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersini yeterince önemsemedikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu dersi önemsemelerini ve derse ilgi duymalarını sağlamak için ahlak ve vatandaşlık eğitimi dahilinde ilgi ve merak uyandırıcı etkinliklere yer verilebilir.
- Demokratik davranışların kazandırılmasında, kalabalık sınıfların olumsuz etkisini azaltmak ve sınıflardaki öğrenci sayısını azaltmak için gereken önlem ve çalışmalar hayata geçirilebilir.
- Fransa’da ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinden sorumlu olan öğretmenlerin öğretim programına yeterince hakim olmadığı ve bu dersi tarih coğrafya dersi kadar önemli görmediği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik olarak vatandaşlık eğitimi konusunda hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir, akademiler bu konudaki rehberlik ve denetleme faaliyetleri artırılabilir.
- Fransa’daki ahlak ve vatandaşlık eğitimi derslerinin etkililiğini ve verimliliğini arttırmak için öğretmen adaylarına lisans eğitimi sürecinde vatandaşlık eğitimine yönelik derslerin okutulması önerilmektedir.
- Vatandaşlık eğitiminin önemi düşünüldüğünde, medya ve sosyal medyanın yaygın kullanımından yararlanılması önerilmektedir. Okul çağı dışındaki vatandaşlara vatandaşlık eğitimi verilebilmesi açısından Fransa gibi farklı etnik unsurları barındıran ülkelerde bu durumun büyük önem taşıyacağı düşünülmektedir.

5.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada Fransa’daki ortaokullarda verilen ahlak ve vatandaşlık eğitimi incelenmiştir. Aynı bağlamda ilkokul ve lise öğrenim düzeylerinde araştırma yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışmada ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi öğretim programı, ders kitapları, tarih coğrafya öğretmenlerinin görüşleri ve vatandaşlık eğitimi derslerinin işlenişi

incelenmiştir. Sonraki çalışmalarda diğer branş öğretmenlerinin, okul idarecilerinin, öğrencilerin ve velilerin ahlak ve vatandaşlık eğitimi hakkındaki görüşleri incelenmelidir.

- Çalışma sürecinde Türkiye’de Fransa eğitim sistemine dair araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu tespit edilmiştir. Fransa eğitim sisteminin derinlemesine ve her yönüyle araştırılması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Açık, E. H. (2008). *Geçmişten günümüze Türkiye Fransa ilişkileri*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Ağaoğulları, M. A. ve Köker, L. (1998). *İmparatorluktan tanrı devletine*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Akınoğlu, O. ve Sarı, A. (2009). İlköğretim programlarında çevre eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 5-29.
- Akıfoğlu, V. (2019). *Fransa'nın Doğu Akdeniz ve Kuzey Afrika politikası (18. yüzyılın ikinci yarısı)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, B. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Alais, E., Bozec, P. & Cham, R. (2016). *Citizenship education with children aged 8 - 12 in France*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.engage-edc.eu/download/3_ENGAGE_France.pdf adresinden 15/12/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Alexandre, B. (2014). *La perception de la mort de Napoléon III dans la presse politique nationale*. (Thèse doctorale non publiée). Université Lumière Lyon 2 institut D'études Politiques De Lyon, Lyon.
- Alkın, S. (2007). *İngiltere ve Türkiye'de ilköğretim programlarındaki vatandaşlık eğitiminin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunışık, M. A. (2020). Shaftesbury'de ahlakın temeli: Ahlak duygusu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 48, 335-362.
- Antonetti, G. (1994). *Louis-Philippe*. Paris: Fayard.
- Antony, D. & Bourgeois, M. (1999). *Citoyenneté et république*. Besançon: CRDP de France-Comté.

- Anzul, M., Ely, M., Freidman, T., Garner, D., & McCormack-Steinmetz, A. (2003). *Doing qualitative research: Circles within circles*. London: The Falmer Press.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Arendt, H. (1972), *La crise de la culture, huit exercices de pensée politique*. Paris: Gallimard.
- Arsel, İ. (1954). Üçüncü Fransız Cumhuriyeti'nde "senato". *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 11(1), 97-144.
- Asilsoy, B. & Oktay, D. (2018). Exploring environmental behaviour as the major determinant of ecological citizenship. *Sustainable Cities and Society*, 39, 765-771.
- Asri, S. (2018). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 9-50.
- Association Française des Acteurs de l'Éducation (2011). *Système éducatif français et son administration*. (12e Édition). Paris, AFAE.
- Aybay, R. (2008). *Vatandaşlık hukuku*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aydoğmuş, A. ve Coşkun Keskin S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları: İstanbul İli Örneği. *Mersin Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 8(2), 110-123.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Yayınları.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37, 129-139.
- Baubérot, J. (2015). *Histoire de la laïcité et histoire de l'enseignement laïque*. Paris: Éducol Media.

- Baub  rot, J., Milot, M. & Portier, P. (2015). *La  cit  , la  cit  s. Reconfigurations et nouveaux d  fis*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 85-94.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Benevolo, L. (1995). *Avrupa tarihinde kentler*. İstanbul: Ata yayınları.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2001). *How to research*. Open University Press.
- Bloemraad,   ., Korteweg, A. & Yurdakul, G. (2008). Citizenship and immigration: multiculturalism, assimilation and challenges to the nation-state. *In: Annual Review of – Sociology*, 34, 153–179.
- Bloom, B. D. & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314-321.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bongrand, P. (2009). *La scolarisation des moeurs: Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la lib  ration*. (Thèse de doctorat inédit). Sciences d'éducation de Université de Picardie, Amiens.
- Boineau, J. (1998). “Fransa’da devrim döneminde yurtta  lar ve yutta  lık”, dersimiz: *Yurtta  lık*. (  ev. Ye  im K  ey). İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Borne, D. (1998). Fransız e  itim sisteminde tarih, co  rafya ve yurtta  lık bilgisi tasarımı ve bu tasarımı yurtta  n olu  umuna katkısı. Turhan Ilgaz (Ed.), *Dersimiz: Yurtta  lık içinde* (ss. 157-166). İstanbul: Kesit Yayıncılık.

- Bouveresse, J. (2012). *Histoire des institutions de la vie politique et de la société françaises de 1789 à 1945*. Mont-Saint Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Bourgeault, G. (2005). Quelle éducation? Pour quelle cité ? Éléments de réflexion pour un débat sur l'éducation à la citoyenneté. A. Duhamel & F. Jutras (Éd.), Dans *Enseigner et Éduquer à la Citoyenneté* (pp. 135-149). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bozec, G. (2016). *Rapport scientifique (avril 2016) de l'éducation à la citoyenneté à l'école: politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Paris: Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Rapport_education_citoyennete.pdf adresinden 02/02/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Burrows, D. (2004, October). World citizenship. *The American Council on Education Regional Conference on New Directions in International Education* içinde (ss. 3-12). Beloit, Wisconsin. <https://www.beloit.edu/oie/assets/Burrows.pdf> adresinden 24/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme: "Kaynak metinler"*. İstanbul: İBÜ Yayınları.
- Cahit, A. (2004). *Birey-toplum-devlet, (etnisite)*. Adana: Karahan Yayınları.
- Campbell, J. & Craft, L. (2004). Citizenship and PSHE- opportunities, responsibilities and experiences. *Education Review*, 17(2), 74-79.
- Caspar, P. (2014). l'histoire de l'éducation en France. *Histoire de l'Éducation*, 18(42), 209-213.
- Caymaz, B. (2008). *Türkiye'de vatandaşlık: Resmi ideoloji ve yansımaları*. İstanbul: İBÜ Yayınları.
- Cevizci, A. (2002). *Aydınlanma felsefesi tarihi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Chauvigné, C., Fabre, M. & Garnier, A. (2011). L'éducation citoyenne : idéaux, modèles sous-jacents et réalités. *Revue Recherches & Educations*, 9(3), 131-145.

- Cheek, J. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Clauzard, P. (2015). *Histoire de l'éducation en 3 volets*. Réunion: MCF Université de la Réunion – ESPE.
- Clough, N. & Holden, C. (2002). *Education for citizenship: Ideas into action: A practical guide for teachers of pupils aged 7-14*. Florence: Routledge.
- Collectif (2016a). *Histoire géographie 4e cycle 4- livre de l'élève*. Lelivrescolaire.fr. <https://www.lelivrescolaire.fr/books/16858483> adresinden 01/08/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Collectif (2016b). *Histoire géographie 5e cycle 4- livre de l'élève*. Lelivrescolaire.fr. <https://www.lelivrescolaire.fr/books/15110093> adresinden 01/08/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Collectif (2016c). *Histoire géographie 6e cycle 3- livre de l'élève*. Lelivrescolaire.fr. <https://www.lelivrescolaire.fr/books/16858702> adresinden 01/08/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Collectif (2021). *Histoire géographie 3e cycle 4- livre de l'élève*. Lelivrescolaire.fr. <https://www.lelivrescolaire.fr/books/20135283> adresinden 01/08/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Collins, A. (1992). Portfolios for science education. *Science Education*, 76, 451-463.
- Communication au Comité d'Évaluation et de Contrôle des Politiques Publiques de l'Assemblée Nationale (2021). *La Formation à la Citoyenneté (Octobre 2021)*. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/282438.pdf> adresinden 01/08/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Conseil National d'Évaluation du Systeme Scolaire (2016). *Éducation à la citoyenneté à l'école*. Paris: Dossier de Synthèse de la CNECSCO. <http://www.cnesco.fr/fr/dossier-citoyennete/> adresinden 06/08/2021 tarihinde erişilmiştir.

- Cogan, J. J., & Kubow, P. K. (1997). *Multidimensional citizenship: educational policy for the 21st century*. International Service Learning & Community Engagement.
- Colas Degenne, İ. (2015). Les valeurs de la république dans l'histoire des programmes scolaires. *Administration & Éducation*. 4(148), 61-68.
- Costa-Lascoux, J. (1992). L'enfant, citoyen à l'école. *Revue Française de Pédagogie*. 42(101), 71-78. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_101_1_1311 adresinden 12/10/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Cosperec, S. (2019). *Guide administratif: Le système éducatif Français*. Paris: Université Paris-Est Créteil.
- Crabtree, B. F. & Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research*. Sage Publications.
- Creswell, J.W., & Miller, D.N. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124- 130.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. (Çev. Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crozier, M. (1998). « Une nouvelle réflexion sur l'éducation », le maintien de la discipline à l'école. *Perspectives*, 28(4), 579-587.
- Çakmak, M. ve Gürbüz, H. (2014). Biyoloji dersi ortaöğretim programının eğitim durumları ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 299-312.
- Çam, E. (2000). *Çağdaş devlet sistemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

- Çelik, H., ve Öztürk, C. (2019). Vatandaşlık eğitiminde program yaklaşımları. C. Öztürk, Z. İbrahimoglu, ve G. Yıldırım (Ed.), *Kuramsal Temeller ve Güncel Tartışmalar Işığında 21. Yüzyılda Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi* içinde (ss. 193- 217). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoştı, Y. (2009). Toplumsallaşma kavramı üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Dilbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(2), 117-140.
- Çüçen, A. K. (2005). Batı Aydınlanmasının düşünsel kökenleri ve eleştirisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, Atatürk'ün Doğumunun 125. Yılı ve Cumhuriyetimizin 83. Yılı Özel Sayısı, 25-34.
- Dejemeppe, M. (2019). *Représentations et pratiques de l'éducation à la citoyenneté en classe de français dans l'enseignement secondaire supérieur*. (Thèse de master inédit). Faculté de Philosophie, Arts et Lettres de Université Catholique de Louvain, Louvain.
- Delanty, G. (1997). Models of citizenship: defining european identity and citizenship. *Citizenship Studies*, 1(3), 285-303.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age*. Buckingham: McGraw-Hill Education.
- Delmas, C. (1973). *Avrupa uygarlık tarihi*. Ankara: Varlık Yayınları.
- Demir, Ş. (2005). *Yurttaşlık kavramı ve türkiye için bir model önerisi: Anayasal yurttaşlık*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğrenme. öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (2005). *Eğitim ve ders kitapları*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

- Demirkaya, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde ders kitabı. Ramazan Sever ve Erol Koçoğlu (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (ss. 89-103). Ankara: Pegem Akademi.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Türkiye’de tarih öğretimi aktif vatandaşlık eğitimini desteklemekte midir? Türk tarih öğretmenlerinin görüşleri. Safran, M. ve Dilek, D. (Ed.), *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi* içinde (ss. 54-61). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1–32). Sage Publications Ltd.
- Dictionnaire actuel de l’éducation (1993). Paris: Editions Nathan.
- Doğan, Ğ. (2001). *Modern toplumda vatandaşlık demokrasi ve insan hakları insan haklarının kültürel temelleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, V. (2012). *Türk vatandaşlık hukuku*. Ankara: Seçkin.
- Dorothy, C. (2016). *Growing digital citizens*. Brussels: Central support service for eTwinning. https://www.etwinning.net/eun-files/book2016/eTwinningBook_2016.pdf adresinden 25/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ekinci, E. (2016). Devrimden günümüze Fransız siyasal sisteminin evrimi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 149-172.
- Erdem, B. B. (2011). *Türk vatandaşlık hukuku*. (4. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Erdem, F. H. (2012). Anayasal vatandaşlık ve yeni anayasa. *Liberal Düşünce Dergisi*, 17(66), 49-56.
- Eroğlu, E. (2016). *Farklı milli kimliklere sahip öğrencilerin vatandaşlık eğitimi algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A. Ş.

- Erözden, O. (1997). *Ulus devlet*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Esendemir, Ş. (2008). *Türkiye'de ve dünyada vatandaşlık*. Ankara: Birleşik Kitabevi.
- European Commision (2012). *Avrupa'da vatandaşlık eğitimi*. Eurydice. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> adresinden 10/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. *Citizenship education at school in Europe – 2017* (Eurydice Report). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-tr/format-PDF> adresinden 11/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.
- Ferry, J. (1995). 28. 27 juillet 1882 : Arrêté sur l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires. *Publications de l'Institut national de recherche pédagogique*, 5(2), 100-106.
- Fırat, İ. (2010). *Anayasal vatandaşlık; 1982 Anayasası üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Flowers, N. (2010). *Pusulacık çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu*. (Çev. Çulhaoğlu, M.). İstanbul: Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık.
- Flynn, R., Bellaby, P. & Ricci, M. (2008). Environmental citizenship and public attitudes to hydrogen energy technologies. *Environmental Politics*, 17(5). 766-783.

- Fons, J.-P. (2014). Citizenship education et enseignement laïque de la morale : Quels projets de société ? *Observatoire de la Société Britannique*, (9)15, 67-92.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F. & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand journal of psychiatry*, 36(6), 717-732.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1993). *How to design and evaluate research in education*. (2nd Ed.). Boston, MA: McGraw Hill.
- Fransa Büyükelçiliği Enformasyon ve Basın Servisi (1968). *General de Daulle, Fransız cumhurbaşkanı*. Ankara: Bilgi Basımevi.
- Galichet, F. (2005). *L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en oeuvre*. Strasbourg: Université de Strasbourg.
- Gay, S. (2017). *Le système éducatif Français organisation de la scolarité des élèves*. Bordeaux: Formation AVS/AESH.
- Gecas, V. (2000). "Socialization". *Encyclopaedia of sociology*. New York: Macmillan Reference.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (2.Baskı). (Çev. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmayla tanışma*. (Çev. Ersoy, A. ve Yalçınoglu, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative desing in educational research*. New York: Academic Press.
- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Gordon, A. & Stack, T. (2007). Citizenship beyond the state: thinking with early modern citizenship in the contemporary world. *Citizenship Studies*, 11(2), 117-133.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi, kuramsal ve pratik bilgiler*. İstanbul: Siyasal Kitabevi.

- Gökdemir, M. (1961). *Siyasal tarih ve devletler hukuku*. Ankara: Ajans- Türk Matbaası.
- Göze, (1998). *Siyasi düşünceler ve yönetimler*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Grandner, É. (2021). *Étude comparée de l'éducation à la citoyenneté entre la France et le Royaume-Uni*. (These de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation). Sciences de l'Homme et Société de Université de Bordeaux, Bordeaux.
- Groux, D. (1997). L'Éducation comparée: Approches actuelles et perspectives de développement. *Revue Française de Pédagogie*, 121(1), 111-139.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2(105), 163-194.
- Gunsteren, H. R. (1998). *A theory of citizenship: Organizing plurality in contemporary democracies*. Colorado: Wesbiew Press.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223-236.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B., ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Gündüz, M. ve Gündüz, F. (2007). *Yurttaşlık bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör, G. (2016). *Tabiiyet hukuku*. (4. Baskı). Ankara: Yetkin Yayınları.
- Güven, S. (2010). *İlköğretim birinci kademedeki vatandaşlık eğitimi üzerine bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel Polat, E. (2010). *Anayasal vatandaşlık*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güzel Polat, E. (2011). Osmanlı'dan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 127-157.

- Habermas, J. (2002). *Küreselleşme ve milli devletlerin akıbeti*. (Çev. Medeni Beyaztaş). İstanbul: Bakış Yayınları.
- Habermas, J. (2004). *Öteki olmak, ötekiyle yaşamak: Siyaset kuramı yazıları*. (4. Baskı). (Çev. İlknur Aka). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hayward, T. (2006). Ecological citizenship: justice, rights and the virtue of resourcefulness. *Environmental Politics*, 15(3), 435-446.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hazan, E. (2015). *Fransız Devrimi tarihi*. Ankara: Say Yayınları.
- Heater, D. (1992). Tensions in the citizenship ideal. Eileen Baglin Jones & Neville Jones (Ed.), *Education for Citizenship* (ss. 19-34). London: Kogan Page.
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihçesi*. (Çev. M. Delikara Üst). Ankara: İmge Kitabevi.
- Heath, M., Rowe, D. & Breslin, T. (2008). *Citizenship education in the primary curriculum*. Web: <http://www.justice.gov.uk/reviews/docs/citizenshipeducation.pdf> 01 adresinden 03/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hicks, D. (2001). Re-examining the future: The challenge for citizenship education. *Educational Review*, 53(3), 229-240.
- Hill, M. C, & Epps, K. K.(2010). The impact of physical classroom environment on studentsatisfaction and student evaluation of teaching in the university environment. *Academic Education Leadership Journal*, 14, 65-79.
- Horton, D. (2006). Demonstrating environmental citizenship? A study of everyday life among green activists. A. Dobson & D. Bell (Ed.) *Environmental Citizenship* (pp.127-151). London: The MIT Press.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire 3e éd*. Berne: Peter Lang.

- Husser, A.-C. (2017). L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante?. *Éthique en Éducation et en Formation*, 4, 12-29.
- İbrahimoglu, Z. (2014). *Gayrimüslim azınlıklara göre Türkiye'de vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İçen, M., Öztürk, C. ve Yılmaz, A. (2017). Vatandaşlık duygusu ölçeği güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Journal of Field Education*, 3(2), 26-36.
- İlhan, G. O. ve Oruç, Ş. (2019). Sosyal bilgiler dersinde çizgi roman kullanımı: teksas tarihi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 327-341.
- İkinci, İ. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algıları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili düşüncelerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara: V Yayını.
- Jackson, R. (2003). Citizenship as a replacement for religious education or religious education as complementary to citizenship education. Robert Jackson (Ed.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity* (ss. 67-92). London: Routledge.
- Johnson, C. (1984). Who is Aristotle's citizen. *Phronesis*, 29(1), 73-90.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches*. London: SAGE.
- Jolibert, B. (1999). *L'éducation à la citoyenneté et les savoirs scolaires*. Paris: L'Harmattan.
- Kafadar, T., Öztürk, C. ve Katılmış, A. (2018). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 154-177.

- Kalinowski S, &Taper M.L (2007). The effect of seat location on exam grades and student perceptions in an introductory biology class. *Journal of College Science Teacher*, 36, 54-57.
- Kalkanlı, P. (2009). *Türkiye İle Fransa yükseköğretim sistemlerinin eğitim fakülteleri ve üniversite öğretmen yetiştirme enstitüleri (mesleki eğitim dışı) bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, İ. (2005). *Türkiye’de milli eğitim ideolojisi*. (4. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karakoç, İ. (2012). *Hukuk tarihinde vatandaşlık-yabancılik statüsü*. İzmir: Yetkin Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatekin, K., Salman, M. ve Uysal, C. (2019). Öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1747-1756.
- Karip, E. (2006). Avrupa Birliği, yeni eğitim programı ve vatandaşlık eğitimi. Atatürk döneminden günümüze cumhuriyetin eğitim felsefeleri ve uygulamaları. *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri* içinde (ss.54-60). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kaya, A. (2003). Ulusal yurttaşlıktan çoğul yurttaşlığa. Ayhan Kaya ve Günay Göksu Özdoğan (Ed.), *Uluslararası İlişkilerde Sınır Tanımayan Sorunlar: Göç, Yurttaşlık, İnsan Hakları, Toplumsal Cinsiyet, Küresel Adalet ve Güvenlik* içinde (ss. 146-189). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Kaya, A. ve Tarhanlı, T. (2005). Türkiye’de çoğunluk ve azınlık politikaları: AB sürecinde yurttaşlık tartışmaları. Ayhan Kaya ve Turgut Tarhanlı (Ed.),

Türkiye’de Azınlıklar ve Anayasal Yurttaşlık içinde (ss. 87-95). İstanbul: Tesev Yayınları.

Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (1999). *Foundations of behavioral research*. New York: Harcourt College Publishers.

Kerr, D. (1999). *Citizenship education: A international comparison*. London: QCA/NFER.

Kerr, D. (2003). Citizenship: local, national and international. Liam Gearon (Ed.). *Learning to Teach Citizenship in The Secondary School* içinde (ss.5-27). New York: Routledge Falmer.

Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kim, Y. (2020). *Educationnalisation et réforme du curriculum: une recherche comparative sur l’éducation à la citoyenneté en Corée du Sud et en France*. (Thèse de doctorat inédit). Sciences d’Éducation de Université de Nantes, Nantes.

Kiwan, D. & Kiwan, N. (2005). Citizenship education: The French and English experience. Christopher Pole, Jane Pilcher, John Williams (Ed.) *Young People in Transition* içinde (ss. 136-158). London: Palgrave Macmillan.

Koç, Y. (2011). 1789 Fransız Devrimi ve 1917 Ekim Devrimi üzerine notlar (Jakobenlik-Bolşeviklik). *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 205, 45-59.

Kon, K. (2014). Yüzüncü yılında (öncesi ve sonrasıyla) Birinci Dünya Savaşı (1914-2014). *Tyb Akademi Dergisi*, 4(11), 37-49.

Kongar, E. (1985). *Toplumsal değişme kuramları ve Türkiye gerçeği*. İstanbul: Bilgi Yayını.

Krulick, S. , Rudnick, J. & Milou, E. (2003). *Teaching mathematics in the middle school*. Newyork: Pearson Education.

- Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications, Inc.
- Kymlicka, W. (1992). *Théories récentes sur la citoyenneté: Multiculturalisme et citoyenneté*. Ottawa.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the vernacular: Nationalism, multiculturalism, and citizenship*. <http://www.oxfordscholarship.com:> [http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/0199240981.001.0001/acprof - 9780199240982-chapter-17](http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/0199240981.001.0001/acprof-9780199240982-chapter-17) adresinden 10/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (2008). *Vatandaşlığın dönüşümü ve yeni çalışmalar üzerine bir değerlendirme*. (Çev. Cangil, C.). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Kymlicka, W. (2016). *Çağdaş Siyaset Felsefesine Giriş*. (Çev. Kılıç, E.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Lawson, R. (2001). İfade hürriyetini güvenceye almak: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi içtihatlarında üç eğilim. *Liberal Düşünce Dergisi*, 1(24), 14-29.
- Le Parcours Citoyen de l'Élève (2016, 20 Juin). *Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale* (2016-092). https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo25/MENE1616142C.htm?cid_bo=103533 adresinden 20/06/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Lesieur, J. (2012). *Organisation du systeme educatif Français*. Nancy-Metz: Nancy-Metz Academie.
- Levinson, M. (2014). *Citizenship and civic education*. CA: Sage.
- Lewis, J. (2003). *Design issues*. London: Sage Publication.
- Lewis, J. & Ritchie, J. (2003). Generralising from qualitative research. Ritchie J. & Lewis J. (Ed.). *Qualitative Research Practice* içinde (pp. 264-277). London: Sage publication.
- Linklater, A. (2002). Cosmopolitan citizenship. In E. F. Isin & B. S. Turner (Ed.), *Handbook of Citizenship Studies* (pp. 317-332). Wiltshire: Sage Publication.

- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE.
- Loeffel, L. (2015). Instruction civique et éducation morale : Entre discipline et « métadiscipline ». D. Denis & P. Kahn (Éd.), *L'École Républicaine et la Question des Savoirs : Enquête au Cœur du Dictionnaire de Pédagogie de Ferdinand Buisson* içinde (ss. 17-44). CNRS Éditions.
- Mamur, N. (2011). Görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının alanlarına yönelik ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 597-626.
- Marchand, P. (1992). L'instruction civique en France: Quelques éléments d'histoire. *Revue de Recherches en Éducation*, 1(7), 11-42.
- Marshall, T. H. & Bottomore, T. B. (1950). *Citizenship and social class*. (Çev. Ayhan Kara). İstanbul: İBÜ Yayınları. (2006).
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy*. London: Continuum International Publishing Group.
- Martinsson, J. & Lundqvist, L. J. (2010). Ecological citizenship: Coming out "clean" without turning "green"? *Environmental Politics*, 19(4), 518-537.
- Marzouk, A., Côté, P. & Kabano, J. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école: guide pédagogique*. Outremont: Logiques.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (Çev. Gümüş, A. ve Durgun, M.S.). İstanbul: BilgeSu.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, 2, 214-253.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *İlköğretim matematik dersi 1-5.sınıflar öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *İlköğretim vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi (8.sınıf) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://edumediadepot.gei.de/bitstream/handle/11163/1756/785810269_2010_A.pdf?sequence=2 adresinden 03/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Meeks, M. D, Knotts, T. L, James, K. D, Williams, F., Vassar, J. A. & Wren, A. O. (2013). The impact of seating location and seating type on student performance. *Education Sciences*, 3(4), 375-386.
- Menard, C. (2019). *La laïcité au collège : les pratiques enseignantes de renormalisation du curriculum prescrit : déplacements et hybridation des conceptions de la laïcité*. (Thèse de doctorat inédite). Sciences de l'Éducation de l'Éducation Psychologie Information Communication de l'Université de Lyon, Lyon.
- Merey, Z., Karatekin, K. ve Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 795-821.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3.Baskı). (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Michelet, J. (2016). *History of France*. London: Forgotten Books.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. London: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). *İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi öğretim programı*. mufredat.meb.gov.tr:

<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=328>

adresinden

23/01/2022 tarihinde erişilmiştir.

Ministère de l'Éducation Nationale (2007). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège. Les dossiers évaluations et statistiques*. Paris: Publication de la DEPP. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/12676/image-de-la-discipline-et-pratiques-d-enseignement-en-histoire-geographie-et-education-civique-au-co?lg=fr-FR> adresinden 15/01/2022 tarihinde erişilmiştir.

Ministère de l'éducation Nationale (2015). *Valeurs de la republique et laïcité*. Paris: Inspection Generale de l'Education National. <https://www.education.gouv.fr/valeurs-de-la-republique-et-laicite-rapport-igen-8162> adresinden 05/05/2021 tarihinde erişilmiştir.

Ministère de l'éducation Nationale (2017). *Enseignements au collège, organisation des enseignements: Modification*. Paris: Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale.

Ministère de l'éducation Nationale (2018a). *Programme d'enseignement du CP, du CE1 et du CE2 - Cycle 2*. Paris: Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale. http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/2/ensel169_annexe1_985622.pdf adresinden 06/05/2021 tarihinde erişilmiştir.

Ministère de l'éducation Nationale (2018b). *Programme d'enseignement de CM1, CM2 et 6e - Cycle 3*. Paris: Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale. http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/05/0/ensel169_annexe2V2_986050.pdf adresinden 06/05/2021 tarihinde erişilmiştir.

Ministère de l'Éducation Nationale (2020a). *L'Éducation nationale en chiffres 2020*. Paris: Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. <https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-2020-305457> adresinden 05/05/2021 tarihinde erişilmiştir.

Ministère de l'Éducation Nationale (2020b). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Paris: Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale.

https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/89/4/ensel712_annexe_1312894.pdf adresinden 06/05/2021 tarihinde erişilmiştir.

Ministère de l'Éducation Nationale (2020c). *Le ministère de l'Éducation nationale, de 1789 à nos jours*. <https://www.education.gouv.fr/le-ministere-de-l-education-nationale-de-1789-nos-jours-41534> adresinden 16/05/2021 tarihinde erişilmiştir.

Ministère Français De L'éducation Nationale (2020d). *Programme d'enseignement moral et civique*. <https://eduscol.education.fr/74/j-enseigne> adresinden 01/09/2021 tarihinde erişilmiştir.

Ministère Français De L'éducation Nationale (2021a). *Acteurs du ministère*. <https://www.education.gouv.fr/au-ministere-12536> adresinden 05/05/2021 tarihinde erişilmiştir.

Ministère Français De L'éducation Nationale (2021b). *Organisation de l'école*. <https://www.education.gouv.fr/organisation-de-l-ecole-12311> adresinden 06/05/2021 tarihinde erişilmiştir.

Ministère Français De L'éducation Nationale (2021c). *Eduscol: Scolarité de l'élève*. <https://eduscol.education.fr/> adresinden 20/06/2021 tarihinde erişilmiştir.

Ministère Français De L'éducation Nationale (2021d). *Eduscol: Le parcours citoyen de l'élève*. <https://eduscol.education.fr/1558/le-parcours-citoyen-de-l-eleve> adresinden 20/06/2021 tarihinde erişilmiştir.

Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2020). *l'État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*. Paris: AMI. <https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eer/FR/EESR-FR.pdf> adresinden 12/05/2021 tarihinde erişilmiştir.

Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2021). *Le système Français d'enseignement supérieur*. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20186/schema-des-etudes-superieures-france.html> adresinden 12/05/2021 tarihinde erişilmiştir.

- MiraMedia. (2017). *Intercultural digital citizenship in the community*. Erişim adresi: <http://www.miramedia.nl/media/file/DGGMLF/Intercultural-digital-citizenship-in-the-community.pdf> adresinden 24/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Morgan, G. & Smircich, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy of management review*, 5(4), 491-500.
- Mougniotte, A. (1991). *Les débuts de l'instruction civique en France*. Presses Universitaires de Lyon.
- National Council for the Social Studies (1994), *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Netsafe. (2010). *Digital citizenship in New Zealand schools*. https://www.netsafe.org.nz/wpcontent/uploads/2015/09/Digital_Citizenship_in_New_Zealand_Schools_Overview.pdf adresinden 25/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Toronto: Pearson.
- Nomer, E. (2010). *Türk vatandaşlık hukuku*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Oldfield, A. (2005). Vatandaşlık doğal olmayan bir pratik mi? A. Kadioğlu (Ed.), *Vatandaşlığın Dönüşümü; Üyelikten Haklara*. İstanbul: Metis.
- Optus. (2017). digital citizenship: research and recommendations 2017. http://www.digitalthumbprint.com.au/wpcontent/uploads/2017/12/Digital_citizenship-Research_Report_2017.pdf adresinden 24/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Osborne, K. (2001). Democracy, democratic citizenship and education. J.P. Portelli ve R.P. Solomon (Ed.), *The Erosion of Democracy in Education* (ss. 29-61). Calgary: Detselig Enterprises.
- Osler, A. & Starkey, H. (1996). *Teacher education and human rights*. London: David Fulton.

- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Berkshire: Open University Press.
- Onwuegbuzie, A. & Leech, N. (2005). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public. *The Qualitative Report*, 12(2), 238- 254.
- Oxfam. (2006). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Oxford: Oxfam.
- Özalp, N. Y. (2017). Bolivya Anayasası'nda ülkesel haklar. *Yeditepe Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 14(1), 172-193.
- Özcan, A. (1996). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam ansiklopedisi içinde* (Cilt. 13, ss. 178-181). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Özkazanç, A. (2009). Toplumsal vatandaşlık ve neo-liberalizm sorunu. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(1), 247-274.
- Pagé, M. (2001). L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté. M. Pagé, F. Ouellet, & L. Cortesão (Éd.), *L'éducation à la Citoyenneté* içinde (ss. 41-54). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Patrick, J. J. (1999). *The concept of citizenship in education for democracy*. <http://www.ericdigests.org/2000-1/democracy.html> adresinden 31/03/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Pehlivan, K. (2006). *Türk anayasalarında milli devlet, ülke ve vatandaşlık kavramları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

- Pernot, F. (2009). Napoléon Bonaparte, une vie comme un roman. *La Revue Pour l'Histoire du CNRS*, 1(24), 1-7.
- Picard, E. (2020). *La profession introuvable Les universitaires français de l'Université impériale aux universités contemporaines*. Paris: Université Paris 1 Panthéon Sorbonne.
- Pithon, G. (2017). Quelle éducation morale et civique à l'école ? Pourquoi et comment la mettre en œuvre ?. *Éducation et Socialisation*, 6(46), 1-14.
- Polit, D.F. & Back, C.T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47, 1451-1458.
- Poirier, C. (2017). *L'éducation civique et citoyenne dans la Francophonie*. Paris: Commission des Affaires Culturelles et de l'Éducation de l'Assemblée Nationale.
- Proeschel, C., Szukala, A. & Hedtke, R. (2018). L'Éducation aux valeurs civiques, comment comparer ? Une réflexion méthodologique à partir du cas Franco-Allemand, *Éducation et Sociétés*, 42, 31-50.
- Prost, A. (1988). *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Qin, J. (2012). *Le rôle de l'enseignant en éducation civique au collège en Chine et en France*. (Thèse de doctorat inédite). Sciences de l'Éducation de l'Université de Strasbourg, Strasbourg.
- Qualifications and Curriculum Authority (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools final report of the advisory group on citizenship*. London: Author.
- Reinsenber, P. (1992). *Citizenship in the Western Tradition, Plato to Rousseau*. U.S.A.: The University of North Carolina Press.
- Richard, J. (2019). *L'enseignement moral et civique de 1944 à 2014*. (Thèse de doctorat inédite). Science politique, École pratique des hautes études - EPHE Paris, Paris.

- Richardson, J. & Milovidov, E. (2017). *Digital citizenship education: Multi-stakeholder consultation report*. <https://rm.coe.int/prems-187217-gbr-2511-digital-citizenship-education-8433-web-16%C3%9724/168077bbe4> adresinden 25/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Roberts, J. M. (1993). *History of the world*. New York: Oxford University Press.
- Roskin, M. G. (2014). *Çağdaş devlet sistemleri*. Ankara: Adres Yayınları.
- Sadovnik A. R., Cookson P. W. & Semel S. F. (2001). *Exploring education: An introduction to the foundations of education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sağırılı, M. (2005). Bir konu alanı olarak vatandaşlık bilgisi. Temiz, T. E. (Ed.), *Vatandaşlık Bilgisi içinde* (ss. 9-27). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Sarıdaş, G. (2022). Yabancı ve yerli öğrencilerin birbirleri hakkında görüşlerinin metafor yoluyla incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1491-1506.
- Schnapper, D. & Bachelier, C. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté*. Paris: Gallimard.
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation Practice*, 17(2), 151-161.
- Şeker, M. (2013). 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitaplarının öğrenme stilleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 51-62.
- Sencer, M. (1989). *Toplum bilimlerinde yöntem*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Shimoniak, W. (1970). *Communist education: Its history, philosophy and politics*. USA: Rand McNally.

- Soyarık, N. (2000). *The citizen of the state and the state of the citizen: An analysis of the citizenization process in Turkey*. Ankara: Bilkent Üniversitesi Yayınları.
- Sönmez, V. (1994). *Eğitim felsefesi*. (3. baskı). Ankara: PegemA Akademi.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Starkey, H. (2010). Citizenship education in France and Britain: Evolving theories and practices. *The Curriculum Journal*, 11(1), 39-54.
- Stewart, C. J. & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices*. Dubuque, 10: Wm. C. Brown Pub.
- Stroet, K., Opdenakker, M-C. & Minnaert, A. (2015). What motivates early adolescents for school? A longitudinal analysis of associations between observed teaching and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 129-140.
- Schwartz, S.H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., ... Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12(103), 663-688.
- Şahbudak, E., ve Ayan, S. (2011). Akademik camiada yurttaşlık algısı ve bilinci: (CÜ öğretim üyeleri örneğinde). *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(2), 107-130.
- Şimşek, K. (2014). Tarih-i Cevdet'e göre Napolyon. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 85-93.
- Tanner, C. K. (2009). Effects of school design on student outcomes. *Journal of Education Administration*, 47, 381-400.
- Tamayo, P. D. (2016). *Report to the legislature: Digital citizenship recommendations*. <http://www.k12.wa.us/LegisGov/2016documents/2016-12-DigitalCitizenship-LegislativeReport.pdf> adresinden 25/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tanilli, S. (1999). *Dünyayı değiştiren on yıl: Fransız Devrimi üstüne (1789-1799)*. (2. Baskı). İstanbul: Adam Yayınları.

- Tezcan, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset.
- Thésée, G., Carr, P. R. & Potwora, F. (2015). LE rôle des enseignants dans l'éducation et la démocratie : Impacts d'un projet de recherche sur la perception de futurs enseignants. *Mcgill Journal of Education*, 50(2), 363-388.
- Tomul, E. (2020). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi. Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 150-179). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topuzkanamış, Ş. E. (2013). *Türk hukukunda anayasal gelişmeler ışığında vatandaşlık*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük II*. (9.Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı (2019). *Türkiye-Fransa ilişkileri*. <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-fransa-siyasi-iliskileri.tr.mfa> adresinden 14.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Ulutaş, E. (2014). Türkiye'de vatandaşlık ve anayasal süreç. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(1), 73-103.
- UNESCO (2010). *Citizenship Education*. Unesco: http://www.unesco.org/education/tlsf/docs/module_7.doc adresinden 10/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Union Départementale des Associations Familiales de la Lozère (2011). *Familles et citoyenneté*. https://www.unaf.fr/IMG/pdf/Document_synthese_resultats_enquete_citoyennete.pdf adresinden 10/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Online, C.L, Wolsey, T.D., Tschannen-Moran, M.&Lin, C. (2010). Improving the physical and social environment of school: A quest of equality. *Journal of School Leadership*, 20, 597-632.

- Ünal, F. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinin hammond modeliyle değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ünlü, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaşlık algıları ve sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitime yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Üstel, F. (2008). *“Makbul vatandaş” in peşinde: II. Meşrutiyet’ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikler”*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Veldius, R. (1997). *Education for democratic citizenship: dimensions of citizenship core competencies and international activities*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vinson, K. D. (2006). *Oppression, anti-oppression, and citizenship education*. Albany: State University of New York Press.
- Weinstock, D. (2000). La citoyenneté en mutation. Y. Boisvert, J. Hamel, & M. Molgat (Ed.), *Vivre la Citoyenneté, Identité, Apparence et Participation* içinde (ss. 15-26). Montréal: Éditions Liber.
- Wolf, J., Brown, K. & Conway, D. (2009). Ecological citizenship and climate change: Perceptions and practice. *Environmental Politics*, 18(4), 503-521.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data description, analysis and interpretation*. Eugene: University of Oregon.
- Xypas, C. (2003). *Les citoyennetés scolaires : de la maternelle au Lycée*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Yayla, A. (2014). *Karşılaştırmalı siyasal sistemler*. Ankara: Adres Yayınları.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, E. (2008). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları. Ramazan Arı ve Engin Deniz (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 2-14). Ankara: Maya Akademi.
- Zabun, E. (2018). *Vatandaşlık eğitime karşılaştırmalı bir bakış: Türkiye, Fransa*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Zarrillo, J. J. (2004). *Teaching elementary social studies principles and applications*. New Jersey: Perason Merrill Parentice Hall.

EKLER

Ek 1: Fransa Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Öğretim Programı

Ek 2: Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu

Ek 3: Yarı-yapılandırılmış Gözlem Formu

Ek 4: Gönüllü Katılım Formu (Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretmeni)



EK 1: Fransa Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Öğretim Programı

Annexe - Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4)

Les finalités de l'enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique poursuit trois finalités qui sont intimement liées entre elles.

1) Respecter autrui

La morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. L'adjectif « *moral* » de l'enseignement moral et civique renvoie au projet d'une appropriation par l'élève de principes garantissant le respect d'autrui. Cette morale repose sur la conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, qu'il s'agisse de soi ou des autres, et nécessite l'existence d'un cadre définissant les droits et devoirs de chacun.

Respecter autrui, c'est respecter sa liberté, le considérer comme égal à soi en dignité, développer avec lui des relations de fraternité. C'est aussi respecter ses convictions philosophiques et religieuses, ce que permet la laïcité.

2) Acquérir et partager les valeurs de la République

Le Code de l'éducation affirme « *qu'outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République* » (article L 111-1). Cette mission est réaffirmée dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « *L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays* ».

Les valeurs et principes de la République fondent le pacte républicain garant de la cohésion nationale, en même temps qu'ils protègent la liberté de chaque citoyen. Les transmettre et les faire partager est une œuvre d'intégration républicaine ; ces valeurs et principes relient la France à la communauté des nations démocratiques, à l'échelle européenne comme à l'échelle mondiale.

Les quatre valeurs et principes majeurs de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité. S'en déduisent la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations. L'enseignement moral et civique porte sur ces principes et valeurs, qui sont nécessaires à la vie commune dans une société démocratique et constituent un bien commun s'actualisant au fil des débats dont se nourrit la République.

3) Construire une culture civique

La conception républicaine de la citoyenneté insiste à la fois sur l'autonomie du citoyen et sur son appartenance à la communauté politique formée autour des valeurs et principes de la République. Elle signale l'importance de la loi et du droit, tout en étant ouverte à l'éthique de la discussion qui caractérise l'espace démocratique.

Elle trouve son expression dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, selon lequel l'École « *permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen* ».

La culture civique portée par l'enseignement moral et civique articule quatre domaines : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement, l'engagement.

- La culture de la sensibilité permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre.

- La culture de la règle et du droit unit le respect des règles de la vie commune et la compréhension du sens de ces règles. Elle conduit progressivement à une culture juridique et suppose la connaissance de la loi.
- La culture du jugement est une culture du discernement. Sur le plan éthique, le jugement s'exerce à partir d'une compréhension des enjeux et des éventuels conflits de valeurs ; sur le plan intellectuel, il s'agit de développer l'esprit critique des élèves, et en particulier de leur apprendre à s'informer de manière éclairée.
- La culture de l'engagement favorise l'action collective, la prise de responsabilités et l'initiative. Elle développe chez l'élève le sens de la responsabilité par rapport à lui-même et par rapport aux autres et à la nation.

Cette culture civique irrigue l'ensemble des enseignements, elle est au cœur de la vie de l'école et de l'établissement, elle est portée par certaines des actions qui mettent les élèves au contact de la société.

Modalités pratiques et méthodes de l'enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique articule des valeurs, des savoirs (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques, etc.) et des pratiques. Il requiert l'acquisition de connaissances et de compétences dans les quatre domaines de la culture civique et donne lieu à des traces écrites et à une évaluation.

L'enseignement moral et civique s'effectue, chaque fois que possible, à partir de l'analyse de situations concrètes. La discussion réglée et le débat argumenté ont une place de premier choix pour permettre aux élèves de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique. Ils comportent une prise d'informations selon les modalités choisies par le professeur, un échange d'arguments dans un cadre défini et un retour sur les acquis permettant une trace écrite ou une formalisation.

L'enseignement moral et civique se prête particulièrement aux travaux qui placent les élèves en situation de coopération et de mutualisation favorisant les échanges d'arguments et la confrontation des idées.

L'enseignant exerce sa responsabilité pédagogique dans les choix de mise en œuvre en les adaptant à ses objectifs et à ses élèves.

L'enseignement moral et civique dispose réglementairement d'un horaire dédié permettant une mise en œuvre pédagogique au service de ses finalités.

Compétences travaillées du cycle 2 au cycle 4

Culture de la sensibilité

- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments
- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie
- Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres
- Accepter les différences
- Être capable de coopérer
- Se sentir membre d'une collectivité

Culture de la règle et du droit

- Respecter les règles communes
- Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique
- Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques
- Comprendre le rapport entre les règles et les valeurs

Culture du jugement

- Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique
- Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé

- S'informer de manière rigoureuse
- Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général
- Avoir le sens de l'intérêt général

Culture de l'engagement

- Être responsable de ses propres engagements
- Être responsable envers autrui
- S'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement
- Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience civique
- Savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche

Cycle 2 Respecter Autrui

Attendus de fin de cycle	
- Respecter autrui : Accepter et respecter les différences Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui Adapter sa tenue, son langage et son attitude au contexte scolaire Savoir écouter autrui - Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés Tout au long du cycle, le respect par les élèves des adultes et des pairs fait l'objet d'une attention particulière, notamment pour lutter contre toute atteinte à la personne d'autrui. Les élèves doivent adapter leur tenue, leur langage et leur comportement au contexte scolaire. Ils respectent les biens personnels et collectifs dans la classe et dans l'école. Ils sont sensibilisés à la notion de bien commun. Ils adoptent un comportement responsable envers eux-mêmes, envers autrui et envers l'environnement immédiat et plus lointain. Dans des situations concrètes, ils sont invités à prendre et à respecter des engagements moraux.	
Connaissances et compétences associées	Objets d'enseignement
Le respect d'autrui Respecter autrui, accepter et respecter les différences Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui	Le respect des adultes et des pairs Le respect des autres dans leur diversité : - la conscience de la diversité des croyances et des convictions - les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, handicap, harcèlement, etc.) L'engagement moral : la notion de promesse Le soin des biens personnels et collectifs Le respect de sa sécurité et celle des autres par la conformité aux règles de prudence Le secours à autrui, en lien avec le dispositif et l'attestation « apprendre à porter secours » (APS)

Adapter sa tenue, son langage et son attitude au contexte scolaire ; se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur	Le soin du corps, de l'environnement immédiat et plus lointain Le soin du langage : langage de la politesse Initiation à la distinction des niveaux de langue
S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie Accepter le point de vue des autres	Construction du point de vue et capacité à reconnaître celui de l'autre dans le cadre de chaque discussion réglée
Identifier et partager des émotions et des sentiments	
Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments	Expérience de la diversité des expressions des émotions et des sentiments dans des situations d'enseignement
Connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordés en situation d'enseignement	Connaissance et reconnaissance des émotions de base (peur, colère, tristesse, joie)

Acquérir et partager les valeurs de la République

Attendus de fin de cycle	
- Respecter les règles de la vie collective - Connaître les valeurs, les principes et les symboles de la République française : le drapeau, l'hymne national, les monuments, la fête nationale - Accéder à une première connaissance des cadres d'une société démocratique Tout au long du cycle 2, dans la continuité du cycle 1, les élèves sont amenés à respecter et appliquer les règles communes. Ils doivent connaître le règlement intérieur de l'école et les sanctions qu'il prévoit. La connaissance des droits et des devoirs s'applique également à la charte d'usage du numérique. Ils accèdent à une première connaissance du vocabulaire de la règle et du droit. Une initiation au Code de la route est engagée dès le début du cycle. Les valeurs, principes et symboles de la République française sont enseignés tout au long du cycle : les élèves doivent aborder régulièrement ces notions afin d'accéder à une première connaissance des cadres d'une société démocratique, fondée sur les droits de l'Homme, du citoyen et de l'enfant. Les élèves devront donc avoir abordé à la fin du cycle la Convention internationale des droits de l'enfant et la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789. On portera particulièrement attention à l'égalité fille-garçon.	
Connaissances et compétences associées	Objets d'enseignement
Respecter les règles de la vie collective Appliquer et accepter les règles communes Comprendre qu'il existe une gradation des sanctions et que la sanction est éducative (accompagnement, réparation) Comprendre que la règle commune peut interdire, obliger, mais aussi autoriser	Les règles de vie de la classe et de l'école (le règlement intérieur, la charte d'usage du numérique à l'école) ; les sanctions Initiation au vocabulaire de la règle et du droit (règle, règlement, loi) Les droits de l'enfant : première approche de la Convention internationale des droits de l'enfant Initiation au Code de la route, en lien avec l'attestation de première éducation à la route (Aper)
Connaître les valeurs, les principes et les symboles de la République française Identifier les symboles de la République	Les symboles de la République française : le

Connaître les valeurs et les principes de la République française Aborder la laïcité comme liberté de croire ou de ne pas croire	drapeau, l'hymne national, les monuments, la fête nationale La devise de la République française : Liberté, Égalité, Fraternité Les valeurs et principes : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité L'égalité entre les filles et les garçons Le français, langue de la République ; son rayonnement international Initiation aux différences entre croire et savoir
Accéder à une première connaissance des cadres d'une société démocratique Identifier des droits de l'Homme et du citoyen Commencer à comprendre l'organisation de la République	Les droits et les devoirs : de la personne, de l'élève, du citoyen (initiation), la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 Le droit de vote et le suffrage universel L'égalité de droit entre les femmes et les hommes La Convention internationale des droits de l'enfant La commune : le maire et les conseillers municipaux Le territoire national : le département, la région Le président de la République ; le Premier ministre ; le Gouvernement

Construire une culture civique

Attendus de fin de cycle	
- Participer et prendre sa place dans un groupe - Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt général - Écouter autrui et produire un point de vue argumenté Tout au long du cycle, l'engagement des élèves dans la classe et dans l'école prend appui sur la coopération dans l'objectif de réaliser un projet collectif, sur leur implication dans la vie scolaire et leur participation à des actions éducatives et à des journées mémorielles. Les élèves apprennent progressivement à différencier l'intérêt particulier de l'intérêt général dans des situations concrètes. Le développement des aptitudes au discernement et à la réflexion critique prend appui sur l'éducation aux médias et à l'information et sur la discussion réglée. Dans le cadre de la discussion réglée, les élèves sont invités à argumenter, notamment autour des notions de préjugé et de stéréotype.	
Connaissances et compétences associées	Objets d'enseignement
L'engagement dans la classe et dans l'école Coopérer en vue d'un objectif commun S'impliquer dans la vie scolaire (actions, projets, instances)	Réalisation d'un projet collectif Le rôle et le fonctionnement du conseil d'élèves

Développer le sens de l'intérêt général Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général	La notion de bien commun dans la classe et dans l'école Initiation au développement durable
Construire l'esprit critique Apprendre à s'informer Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique	Observer, lire, identifier des éléments d'informations sur des supports variés Connaissance de quelques structures simples de l'argumentation (connecteurs et lexique) Les règles de la discussion en groupe (écoute, respect du point de vue de l'autre, recherche d'un accord) Les préjugés et les stéréotypes

Cycle 2 Respecter Autrui

Attendus de fin de cycle	
- Respecter autrui : Accepter et respecter les différences dans son rapport à l'altérité et à l'autre Avoir conscience de sa responsabilité individuelle Adopter une attitude et un langage adaptés dans le rapport aux autres Tenir compte du point de vue des autres - Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés, mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression Tout au long du cycle 3, le respect par les élèves des adultes et des pairs fait l'objet d'une attention particulière, notamment les atteintes à la personne d'autrui. Les élèves doivent adapter leur attitude, leur langage et leur comportement au contexte scolaire. Ils respectent les biens personnels et collectifs dans la classe, dans l'école et l'établissement. Ils comprennent la notion de bien commun. Ils adoptent un comportement responsable envers eux-mêmes, envers autrui et envers l'environnement immédiat et plus lointain. Dans des situations concrètes, ils sont invités à comprendre la valeur de l'engagement moral. Dès lors qu'ils disposent d'un accès individuel aux outils numériques de l'école et l'établissement, les élèves sont invités à utiliser le numérique de manière responsable, conformément au cadre donné par la charte d'usage du numérique. Ils sont sensibilisés aux enjeux et aux dangers relatifs à l'usage des réseaux sociaux.	
Connaissances et compétences associées	Objets d'enseignement

Le respect d'autrui Respecter autrui et accepter les différences Respect des différences Les préjugés et les stéréotypes L'intégrité de la personne Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres Manifester le respect des autres dans son langage et son attitude Prendre conscience des enjeux civiques de l'usage du numérique et des réseaux sociaux La notion de bien commun Avoir conscience de sa responsabilité individuelle Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres Savoir identifier les points d'accord et les points de désaccord Respecter le droit des autres à exprimer leur opinion Aborder la notion de tolérance	Le respect des autres dans leur diversité : les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, harcèlement, etc.) Le respect de la diversité des croyances et des convictions Situations à aborder : racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, handicap, harcèlement L'engagement moral : la promesse, la loyauté Le secours à autrui, en lien avec l'attestation « apprendre à porter secours » (APS) Le respect par le langage : les règles de civilité et de la politesse Le respect du corps, de l'environnement immédiat et plus lointain Le respect des biens personnels et collectifs Le respect de sa sécurité et celle des autres par la conformité aux règles de prudence L'usage responsable du numérique en lien avec la charte d'usage du numérique La notion de bien commun dans la classe, l'école, l'établissement et la société Identifier points d'accord et de désaccord dans le cadre de chaque discussion réglée
Identifier et exprimer les émotions et les sentiments Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations d'enseignement Mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression	La diversité des expressions des sentiments et des émotions dans différentes œuvres (textes, œuvres musicales, plastiques, etc.) Des émotions partagées et régulées à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, œuvres d'art, documents d'actualité, débats portant sur la vie de la classe Les règles de la communication Le vocabulaire des sentiments et des émotions

Acquérir et partager les valeurs de la République

Attendus de fin de cycle	
- Comprendre les notions de droits, de devoirs et de règles, pour les appliquer et les accepter - Connaître les valeurs, les principes et les symboles de la République française, de l'Union européenne et des sociétés démocratiques - Identifier et connaître les cadres d'une société démocratique Tout au long du cycle 3, les élèves sont amenés à respecter, appliquer et comprendre les règles communes. Ils connaissent le règlement intérieur de l'école, des établissements et les sanctions qui sont appliquées. Cette connaissance des droits et des devoirs s'applique également à la charte du numérique. Ils approfondissent leur première connaissance du vocabulaire de la règle et du droit à partir d'exemples concrets. Une initiation au Code de la route est poursuivie dans la continuité du cycle 2. Les valeurs, principes et symboles de la République française sont enseignés tout au long du cycle : les élèves doivent aborder régulièrement ces notions afin d'accéder à une connaissance des cadres d'une société démocratique, aux fondements de la V^e République et de l'Union européenne. On portera particulièrement attention à l'égalité fille-garçon.	
Connaissances et compétences associées	Objets d'enseignement
Comprendre que la vie collective implique le respect de règles Comprendre les notions de droits, de devoirs, et de règles, pour les appliquer et les accepter dans la classe, l'établissement et la Cité. Aborder les droits et les devoirs : de la personne, de l'enfant, de l'élève, du citoyen Aborder le vocabulaire de la règle et du droit (droit, devoir, règle, règlement, loi)	La notion de collectivité (classe, école ou établissement, commune, etc.) Les différents contextes d'obéissance aux règles, le règlement intérieur, la charte numérique, le sens des sanctions Les droits de l'enfant : la Convention internationale des droits de l'enfant Les codes : initiation au Code de la route, en lien avec l'attestation de première éducation à la route (Aper) ; Code civil, Code pénal

Connaître les valeurs, principes et symboles de la République française, de l'Union européenne et des sociétés démocratiques Comprendre le sens des symboles de la République Identifier et comprendre les principes et les valeurs de la République et de l'Union européenne Définir la liberté individuelle Définir l'égalité en droit Expliquer par des mots simples la fraternité et la solidarité Comprendre que la laïcité accorde à chacun un droit égal à exercer librement son jugement et exige le respect de ce droit chez autrui	Les valeurs et symboles de la République française et de l'Union européenne La devise de la République (Liberté, Égalité, Fraternité), l'hymne national, le drapeau, la fête nationale Les valeurs et principe : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité Les libertés fondamentales L'égalité des droits et la notion de discrimination Le droit à l'éducation L'égalité entre les filles et les garçons La fraternité dans la devise républicaine comme idéal de cohésion sociale La solidarité individuelle et collective. Le rôle de l'impôt, de l'État et des associations dans la solidarité La laïcité comme liberté de penser et de croire ou de ne pas croire à travers la Charte de la laïcité à l'École
Identifier et connaître les cadres d'une société démocratique Connaître le fondement de la loi et les grandes déclarations des droits Avoir une première approche des institutions Aborder la notion de citoyenneté par des mots simples à différentes échelles	La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 et la Déclaration universelle des droits de l'homme. La Convention européenne des droits de l'homme La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes La Convention internationale des droits de l'enfant Les institutions à travers leurs textes fondateurs et leur histoire. Le vocabulaire des institutions La notion de citoyenneté nationale et européenne La citoyenneté municipale : comprendre Les principes de la démocratie représentative en France et en Europe Le vote et la notion de représentation dans la classe et dans l'établissement

Construire une culture civique

Attendus de fin de cycle

- Se positionner comme membre de la collectivité
- Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience civique
- Exercer une aptitude à la réflexion critique pour construire son jugement
- Écouter autrui et justifier un point de vue au cours d'une conversation, d'un débat ou d'un dialogue

Tout au long du cycle 3, l'engagement des élèves dans la classe, dans l'école ou dans l'établissement prend appui sur la coopération dans l'objectif de réaliser un projet collectif, sur leur implication dans la vie scolaire et leur participation à des actions. Il convient de créer les conditions de l'expérimentation de l'engagement dans la classe, dans l'école et dans l'établissement. L'articulation entre l'enseignement moral et civique et les journées éducatives, les semaines d'actions, les journées mémorielles, les concours scolaires, offre des possibilités aux enseignants de proposer des situations pratiques aux élèves.

Les élèves apprennent progressivement à distinguer l'intérêt particulier de l'intérêt général dans des situations concrètes.

Le développement des aptitudes au discernement et à la réflexion critique prend appui sur l'éducation aux médias et à l'information (Émi) et sur la discussion réglée.

Connaissances et compétences associées	Objets d'enseignement
Comprendre et expérimenter l'engagement dans la classe, dans l'école et dans l'établissement S'engager dans la réalisation d'un projet collectif (projet de classe, d'école, communal, national, etc.) Pouvoir expliquer ses choix et ses actes Savoir participer et prendre sa place dans un groupe Coopérer dans le cadre des projets et des travaux de groupes	L'engagement moral (la confiance, la promesse, la loyauté, l'entraide, la solidarité) Prendre des initiatives, élaborer et présenter des propositions dans les instances de l'école ou de l'établissement La participation démocratique Le vote Les acteurs locaux et la citoyenneté Savoir travailler en respectant les règles de la coopération
Comprendre le sens de l'intérêt général Comprendre la notion de bien commun dans la classe, l'école, l'établissement et la société Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif Exercer sa capacité à choisir de manière responsable	Les valeurs personnelles et collectives Le sens républicain de la nation La nation et l'intérêt général comme distinct de la somme des intérêts particuliers La solidarité individuelle et collective nationale ou internationale (catastrophes naturelles, risques, intergénérationnel) La responsabilité de l'individu et du citoyen dans le domaine de l'environnement, de la santé
Exercer son jugement, construire l'esprit critique S'informer de manière rigoureuse Réfléchir à la confiance à accorder à une source, un émetteur d'informations Collecter l'information	Observer, lire, identifier des éléments d'informations sur des supports variés (images fixes ou animées, textes, documents sonores, accessibles en ligne et hors ligne) et s'interroger

	sur la confiance à accorder à des sources différentes
Distinguer ce qui relève de l'exposé des faits de ce qui relève de l'expression d'un point de vue.	Le jugement critique : traitement de l'information et éducation aux médias
Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue	Les règles de la discussion en groupe (écoute, respect du point de vue de l'autre, recherche d'un accord, etc.) La justification d'un choix personnel dans le cadre d'une argumentation Approche de l'argumentation
Développer le discernement éthique	La distinction entre savoirs vérifiés et opinions personnelles Réflexion à partir de situations fictionnelles : identification des valeurs en tension et discussion réglée sur les choix

Cycle 4

Respecter autrui

Attendus de fin de cycle	
- Identifier, comprendre les différents sentiments, leurs registres d'expression pour développer, en les exprimant et en les régulant, ses émotions et ses sentiments permettant une capacité d'écoute et d'empathie - Prendre conscience du rapport de soi aux autres et savoir accepter des différences en ayant conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine - Comprendre en situation le rôle de la loi et des règles dans un cadre qui définit les droits et devoirs de chacun. - Savoir identifier, rechercher les composantes et les critères de validité des jugements moraux - Être capable de confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé tout en développant des aptitudes au discernement et à la réflexion critique Au cycle 4, le travail autour de l'expression des sentiments et de leurs registres d'expression se poursuit en continuité du cycle 3. La capacité d'écoute et d'empathie est à mobiliser sur les situations d'étude selon les modalités choisies par l'enseignant. Le travail se conduit en situation, il ne peut avoir comme seul objet la recherche d'émotions. L'identification et la compréhension de la prise de décision comme de la responsabilité de ses paroles, de ses actes sont à mobiliser sur l'ensemble du cycle comme questionnement ou grille d'analyse des objets étudiés. L'exercice du jugement moral s'appuie sur les questions étudiées. Il se pratique en situation dans des discussions réglées ou des débats réglés pour confronter ses jugements à ceux des autres et favoriser les aptitudes au discernement, ainsi qu'à la réflexion critique.	
Connaissances et compétences	Objets d'enseignement

Construire le respect de soi Définir ce qu'est le respect Se connaître soi-même et prendre une décision Identifier les composantes d'une identité Comprendre la notion de droits et de devoirs pour un individu	La notion de respect La prise de décision individuelle, face ou dans un groupe par la question des addictions, la mise en danger (des liens sont possibles avec le parcours éducatif de santé et l'éducation affective et sexuelle) L'identité personnelle ; l'identité légale, en incluant l'identité numérique La responsabilité individuelle et la responsabilité légale
Respect d'autrui Comprendre que l'aspiration personnelle à la liberté suppose de reconnaître celle d'autrui Comprendre le rapport à l'autre, le respect de l'autre, par le respect des différences Distinguer une inégalité d'une discrimination et comprendre les mécanismes de l'exclusion Savoir identifier les formes de discrimination Comprendre les notions de droits et de devoirs des individus dans une société Appréhender en situation que des valeurs de la République peuvent entrer en tension	Autrui est égal à soi en dignité Les différentes formes de discrimination : raciales, antisémites, religieuses, xénophobes, sexistes, homophobes, transphobes, etc. Le harcèlement en situation scolaire, sur Internet et les réseaux sociaux La dignité humaine et l'intégrité de la personne. Le rôle du défenseur des droits Le principe de laïcité et l'expression des convictions philosophiques et religieuses Situations de mise en tension des valeurs de la République
La morale et l'éthique Connaissance et structuration du vocabulaire des sentiments moraux Savoir expliquer ses choix et ses actes, prendre conscience de sa responsabilité Savoir identifier une éthique personnelle et une déontologie professionnelle	Exprimer des sentiments moraux à partir de questionnements ou de supports variés et les confronter avec ceux des autres L'acteur et le rôle du témoin dans des situations diverses. Comment le témoin muet devient complice (harcèlement, discrimination), non-assistance à personne en danger Prise de décision du juge, du médecin

Le rôle de la loi dans une société	
Définir et comprendre le rôle d'une loi et d'un règlement	La liberté, principe premier dans le droit français et le rôle de protection de la loi Les valeurs et les principes qui régissent le règlement de l'établissement et les textes qui organisent la vie éducative
Identifier les grandes étapes du parcours d'une loi dans la République française	De la proposition à la loi : exemple de lois éthiques, morales ou sociétales dans leur contexte de construction et d'adoption
Connaître les principaux droits sociaux	Le respect du droit de propriété La protection contre les risques sociaux, le droit du travail, le droit de grève, la liberté syndicale
Comprendre comment se rend la justice, le rapport à la loi	Le droit et la jurisprudence, les acteurs de la justice Exemple de la justice des mineurs
Droit national et droit international	Droit national et droit international, les traités internationaux

Acquérir et partager les valeurs de la République

Attendus de fin de cycle	
- Intégrer le rapport entre les règles et les valeurs pour comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique - Connaître et comprendre le fondement des principes et des valeurs de la République française et des sociétés démocratiques - Comprendre que l'action politique met en jeu les valeurs en démocratie - Reconnaître et identifier ce qui permet de se sentir membre d'une communauté et qui favorise la cohésion sociale Au cycle 4, la connaissance des valeurs et principes de la République est approfondie : l'élève comprend par une réflexion en situation comment ils peuvent être mis en tension. Il saisit comment ils peuvent être structurants pour l'action de l'État, la notion de nation et la diversité des appartenances sont abordées. L'ensemble du cycle présente les différents moyens d'expression du citoyen.	
Connaissances et compétences	Objets d'enseignement
Connaître les principes, valeurs et symboles de la citoyenneté française et de la citoyenneté européenne Connaître les symboles et la symbolique : de la République française de l'Union européenne Connaître les valeurs et principes de la République française Identifier et reconnaître les libertés fondamentales et les droits fondamentaux de la personne	La citoyenneté française et la citoyenneté européenne : principes, valeurs, symboles Le drapeau, l'hymne national, la fête nationale, les monuments, la langue française Le drapeau, l'hymne européen, la journée du 9 mai Les libertés de conscience, d'expression, d'association, de presse

Expliquer les différentes dimensions de l'égalité	Les expressions littéraires et artistiques
Comprendre les enjeux de la laïcité	Les principes de la laïcité : liberté de conscience et égalité des citoyens Les lois scolaires – la loi de 1905 – la loi de 2004
Comprendre les grands principes des sociétés démocratiques	
Définir les principaux éléments des grandes déclarations des Droits de l'homme	Les différentes déclarations des Droits de l'homme Le statut juridique de l'enfant
Comprendre que la reconnaissance des libertés est le fondement de la démocratie	Travailler sur la liberté de la presse et la liberté d'expression Aborder les enjeux de la liberté de la presse. Mener une réflexion sur la place et la diversité des médias dans la vie sociale et politique
Connaître les modalités de l'expression du citoyen	Aborder les différentes dimensions de l'expression du citoyen : vote, expression des tensions, réseaux sociaux, association

Reconnaître les grandes caractéristiques d'un État démocratique	L'existence d'une Constitution qui définit et protège les droits et les libertés des citoyens et habitants d'un pays ainsi que l'organisation des institutions
Identifier les principes d'un État démocratique et leurs traductions dans les régimes politiques démocratiques	S'appuyer sur l'étude des institutions de la V ^e République
Savoir définir et reconnaître une démocratie	Identification des formes de l'expression démocratique pour comprendre le pluralisme démocratique par la liberté de l'expression et le pluralisme politique La prise de décision et le respect de la règle majoritaire La consultation et les modalités de consultation du peuple : du vote à la démocratie participative
Comprendre ce qu'est un État (avec ses fonctions régaliennes) et l'État de droit	Les fonctions régaliennes : défense, diplomatie, justice, police et fiscalité Le fonctionnement de l'État : décentralisation, déconcentration
Comprendre que des valeurs de la République peuvent entrer en tension	Comprendre à partir d'exemples les tensions entre la liberté et l'égalité
Identifier et comprendre la notion de nation et ses composantes	Faire saisir la composante de la définition de la nation, sa construction Réfléchir sur la différence entre nation, nationalité et identité nationale en lien avec le sentiment d'appartenance à l'échelle d'un État
Comprendre la diversité des sentiments d'appartenance civiques, sociaux, culturels, religieux	Le sentiment d'appartenance au destin commun de l'humanité La francophonie Des temps particuliers peuvent être mobilisés : l'Union sacrée, la Libération, les journées mémorielles : 11 novembre, 8 mai, 10 mai, 27 janvier

Construire une culture civique

Attendus de fin de cycle
- Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres dans une discussion réglée ou un débat réglé - Développer une aptitude à la réflexion critique pour construire son jugement et différencier son intérêt particulier de l'intérêt général - Être responsable par rapport à ses propres engagements notamment en coopérant à un travail de groupe - Construire le sentiment d'appartenance à la collectivité - Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique - S'engager et assumer des responsabilités dans l'établissement et prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience civique, sociale et écologique - Avoir conscience des droits et des devoirs de l'individu comme citoyen dans une société démocratique - Comprendre et connaître les principes et les valeurs de la République pour favoriser la cohésion

sociale - Comprendre le lien entre la défense de la République et la Défense nationale Au cycle 4, l'objectif est d'appréhender progressivement tous les aspects de la culture civique dans une dimension pratique, afin que les élèves, après une prise de conscience, comprennent le sens de la responsabilité liée à l'engagement dans une société démocratique.	
Connaissances et compétences	Objets d'enseignement
Le vote, un droit fondamental en démocratie Comprendre la notion de citoyenneté Comprendre l'importance de la participation électorale	La conquête progressive du droit de vote Les droits et devoirs des citoyens À partir de l'élection des représentants, du chef de l'État, les scrutins référendaires, les élections locales La question de l'abstention
L'élection, la représentation citoyenne dans une démocratie Comprendre les modes de scrutin Identifier et comprendre le fait majoritaire et la légitimité du pouvoir, de la décision dans une démocratie	La notion de démocratie représentative et la souveraineté nationale Le scrutin majoritaire, proportionnel, de liste, etc. Le rôle de l'opinion comme soutien ou obstacle au pouvoir dans une démocratie La question de la transparence démocratique
La Défense et la sécurité Identifier les menaces sur la liberté des peuples et la démocratie Connaître les grands principes et les valeurs qui régissent la Défense nationale Connaître l'organisation de la sécurité et des services de sécurité en France Servir son pays et les formes d'engagement : les citoyens et la Défense nationale	Problèmes de la paix et de la guerre dans le monde et causes des conflits Les engagements européens et internationaux de la France La dissuasion La sécurité des personnes et des biens : organisations, problèmes et objectifs La Journée défense et citoyenneté. Le service national universel (SNU). Les dispositifs ouverts dans le cadre Armée – jeunesse
L'engagement ou les engagements Définir l'engagement, avoir conscience des formes de l'engagement Expliquer le lien entre l'engagement et la responsabilité Expliquer le sens et l'importance de l'engagement individuel ou collectif des citoyens dans une démocratie Comprendre les valeurs qui déterminent l'engagement de l'État à l'international	Les formes d'engagement : politique, social, associatif. Penser l'engagement comme acte individuel et collectif Les responsabilités individuelles et collectives face aux risques notamment les risques majeurs Le rôle des médias, des réseaux dans l'information et la vie démocratique Les lanceurs d'alerte L'évolution des droits des femmes dans l'histoire et dans le monde L'engagement politique, syndical, associatif, humanitaire : ses motivations, ses modalités, ses problèmes L'engagement solidaire et coopératif de la France : les coopérations internationales et l'aide au développement

Ek 2: Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu

FORMULAIRE D'ENTRETIEN D'OPINION D'ENSEIGNANTS CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT CIVIQUE DANS LES COLLEGES EN FRANCE.

Bonjour,

Je suis doctorant dans le programme d'enseignement des informations sociales à l'Université de Marmara, faculté d'enseignement Atatürk, département de l'enseignement de la langue turque et des sciences sociales. Je réalise une enquête qui a pour sujet l'étude de l'enseignement civique dans les collèges en France. Par cet entretien que nous tiendrons dans le cadre de ce sujet, j'ai pour objectif de révéler le point de vue des enseignants sur ce sujet, c'est-à-dire votre point de vue.

Durant l'entretien, j'utiliserai un magnétophone afin d'enregistrer vos réponses et éviter la perte de données. J'analyserai personnellement les enregistrements audios concernant notre entretien. Lors de la rédaction de mon rapport de recherches concernant les données obtenues durant notre entretien, votre nom et ce que vous direz seront gardés secrets et ne seront partagés avec personne d'autre que moi-même.

Avant de commencer, avez-vous des questions ou des remarques à faire ?

D'avance, je vous remercie de participer à cette enquête.

Ilyas KARA

Université de Marmara

Département de l'enseignement du turc et des sciences sociales

Enseignement des informations sociales

INFORMATIONS PERSONNELLES

Sexe : ☐ Féminin ☐ Masculin Date (...../...../.....)

Heure (Début/fin) :/.....

Ville : Âge : Année(s) d'ancienneté :

Niveau d'études : ☐ Licence ☐ Master ☐ Doctorat

Discipline :

Nationalité :

QUESTIONS DE L'ENTRETIEN

A) L'opinion des enseignants concernant l'enseignement civique dans les collèges en Français.

1. Quel genre de citoyen souhaite-t-on former avec les cours d'enseignement civique dans les collèges français ? Expliquez, s'il vous plaît.
2. D'après vous, quels sont les facteurs scolaires et extrascolaires qui sont efficaces dans l'enseignement civique dispensé dans les collèges français ? Qui sont-ils ? Quel rôle jouent-ils ?
3. Est-ce que des activités extrascolaires (clubs, conseil de l'école, etc.) ont-elles lieu dans le cadre des cours d'enseignement civique dans les collèges en France ? Si oui, quel genre d'activités sont organisées ? D'après vous, quel est l'effet de ces activités sur l'éducation à la citoyenneté ?
4. Selon vous, quels sont les points de vue des élèves sur l'enseignement civique dans les collèges en France ?
5. Lors de l'évaluation des acquis en enseignement civique dispensé dans les écoles françaises, existe-t-il une application différente de celles des autres cours ? Si oui, expliquez, s'il vous plaît, comment cela se fait avec des exemples.
6. Trouvez-vous suffisant le temps alloué à l'éducation à la citoyenneté dans les cours d'histoire-géographie et d'EMC (enseignement moral et civique) dispensés dans les collèges en France ? Si non, quelles sont vos préconisations à ce sujet ?
7. Trouvez-vous que les manuels utilisés lors des cours d'EMC dans les collèges en France sont suffisants pour élever efficacement des citoyens ? Pourquoi ?
8. Trouvez-vous que le programme d'EMC enseignés dans les collèges en France est suffisant pour élever efficacement des citoyens ? Pourquoi ?
9. Selon vous, quelle est l'importance et la fonction de l'enseignement civique dispensé dans les collèges en France en termes d'adaptation à la vie des immigrés (*veya en termes d'intégration des immigrés*) ?
10. Comment évaluez-vous l'enseignement civique dispensé dans les collèges en France au regard de l'atteinte de ses objectifs ?
 - Trouvez-vous que les cours d'enseignement civique donnés dans les collèges en France sont suffisants pour élever des citoyens européens ? Veuillez, s'il vous plaît, partager vos pensées.
 - Trouvez-vous suffisant pour élever des citoyens du monde ? Veuillez, s'il vous plaît, partager vos pensées.
11. À votre avis, que faut-il considérer pour offrir un enseignement civique plus efficace dans les collèges en France ? Veuillez expliquer vos pensées.

Ek 3: Yarı-yapılandırılmış Gözlem Formu

Annexe : Formulaire d'observation semi-structuré utilisé dans l'observation d'un cours d'enseignement civique

Objectif

L'objectif de cette observation est d'étudier la façon dont les cours d'enseignement moral et civique se déroulent dans les collèges en France.

Nom de l'école:

Classe:

Date et heure:

1. Conditions physiques de la salle de classe:

- Disposition des tables et chaises:
- Matériel pédagogique en classe:
- Elèves présents en classe (nombre de filles et de garçons):
- Utilisation des murs et des panneaux:

2. Ambiance de la classe:

- La posture et l'attitude du professeur:
- Relation professeur/élèves:
- Intérêt des élèves pour le cours:
- Communication entre élèves:

3. Déroulement du cours:

- Gestion de la classe:
- Les techniques et méthodes d'enseignement:
- Le matériel utilisé pendant le cours:

Observation:

Ek 4: Gönüllü Katılım Formu (Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretmeni)

Annexe : Formulaire de participation volontaire (professeur d'histoire-géographie et EMC)

PAGE D'INFORMATIONS ET FORMULAIRE D'AUTORISATION

(PROFESSEUR)

Ce formulaire résume l'accord entre le chercheur et le professeur d'histoire-géographie et d'EMC (ou d'un domaine équivalent).

Vous êtes invité à participer à cette recherche car vous remplissez les conditions requises pour participer à cette enquête. Il s'agit d'une étude de thèse de doctorat menée par Ilyas KARA sous la direction de Cemil ÖZTÜRK et Ahmet KATILMIS, professeurs à l'Institut des sciences de l'éducation à l'Université de Marmara à Istanbul en Turquie. L'objectif de cette recherche est de découvrir le statut de l'enseignement civique dans les collèges en France. Les participants à cette enquête sont des enseignants d'histoire-géographie et d'EMC. Des entretiens semi-structurés et d'une durée maximum de 30 minutes ont été planifiés avec les participants. Les questions de l'entretien sont principalement liées aux expériences d'enseignement civique des participants et à leur compréhension de l'éducation à la citoyenneté. Le consentement des participants pour l'enregistrement sera obtenu. Par ailleurs, lors du travail sur le terrain, des observations en classe et une prise de notes seront également effectuées. Cette enquête ne comporte aucun risque physique, psychologique ou social pour les participants. Le principal résultat de cette recherche est qu'il s'agit d'une étude de cas de ma thèse de doctorat, dans laquelle l'école, le personnel et les élèves resteront anonymes. Dans toute publication future (livre éventuel, article universitaire ou communiqué de conférence), l'école restera anonyme et les précautions nécessaires seront prises pour éviter que l'école, le personnel et les élèves ne soient identifiés. Le choix de participer ou non à l'enquête dépend entièrement de vous. Si vous choisissez de participer, j'espère que vous trouverez cette enquête une expérience précieuse et contribuerez à notre travail.

Pour plus d'informations sur la recherche, envoyez un mail à ou téléphonez au Merci beaucoup pour votre coopération.

J'ai été informé sur le but de cette recherche et j'ai compris. J'ai eu l'occasion de poser des questions. J'ai compris que je pouvais me retirer à tout moment sans préjudice. J'accepte de participer à la recherche telle que décrite pour moi.

Signature

Date

Chercheur

Ilyas KARA

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

Nom et prénom du professeur

d'enseignement civique

.....

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