

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**ÖĞRETMENLERİN DEMOKRASİ, VATANDAŞLIK VE
VATANSEVERLİK ALGILARININ NİTEL OLARAK
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tamer KURT

İstanbul, 2007

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim dalı

**ÖĞRETMENLERİN DEMOKRASİ, VATANDAŞLIK VE
VATANSEVERLİK ALGILARININ NİTEL OLARAK
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tamer KURT

Danışman : Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

İstanbul, 2007

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

ÖĞRETMENLERİN DEMOKRASİ, VATANDAŞLIK VE
VATANSEVERLİK ALGILARININ NİTEL OLARAK
İNCELENMESİ

Tamer KURT

İmzalar

Danışman : Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

.....

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

.....

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU

.....

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü
Yüksek Lisans Tezi

İstanbul, 2007

ÖNSÖZ

Küreselleşmenin etkisi ile vatandaşlık anlayışının sürekli sorgulandığı dünyamızda demokrasinin daha etkin olarak işletilmesinin çareleri aranmaktadır. Küreselleşme ülkelerin sınırlarını aşındırma gayretlerini artırırken en çok direnen, ulus-devletler olmaktadır. Genellikle küresel sermayenin hizmetinde kullanılan ya da etkisinde olan eğitimin, bireyleri dünya vatandaşı yapma yolunda önemli bir görev üstlendiği görülmektedir. Bu arada küreselleşmenin meyvelerini toplayan gelişmiş ülkeler ise ulusal değerlerini korumak adına vatandaşlık ve vatanseverlik eğitimini en etkin şekilde vermenin yollarını aramaktadırlar. Özellikle “aktif vatandaşlık” anlayışını yerleştirme çabası güden bu çalışmalar, ülkemizde de değer görmüş ve vatandaşlık eğitimi değişik boyutlar kazanmıştır.

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi ile ilgili araştırmalar mevcuttur ancak vatandaşlığın duygusal boyutunu temsil eden vatanseverlikle ilgili araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algularından hareketle, demokrasinin etkin bir şekilde işletilebilmesi için, gençlere ve yetişkin vatandaşlara nasıl bir vatandaşlık ve vatanseverlik anlayışı kazandırılması gerektiğini, bu konuda eğitimin üstleneceği rolü ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada belirtilen görüş ve yorumlar yazana aittir. Türk Silahlı Kuvvetlerinin ya da diğer kamu kuruluşlarının görüşlerini yansıtmamaktadır.

Araştırma süresince görüşlerini içtenlikle ifade etmek suretiyle konu ile ilgili verileri sağlayan değerli öğretmenlere, yardım ve desteklerini esirgemeyen okul yöneticileri ile İstanbul ili Tuzla ilçesi Millî Eğitim Müdürlüğü personeline, bu araştırmanın oluşmasında bana her aşamada yol gösteren, destek olan, sabırla dinleyerek bilgilerini aktaran, kendisi ile çalışma fırsatı bulmaktan her zaman gurur duyduğum ve duyacağım değerli hocam, uluslararası düzeyde kariyere sahip bilim insanı, tez danışmanım, Sayın Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU’na ve yüksek lisans çalışmalarımın başladığı sırada dünyaya gelen, bu nedenle sıkça ihmal ettiğim biricik kızım İdil’e, iyi günde, kötü günde her zaman yanımda olan, hayat arkadaşım ve değerli eşim Elif’e teşekkür ediyorum.

İstanbul, Ekim 2007

Tamer KURT

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlikle ilgili görüşlerinin niteliksel olarak incelenmesidir.

Araştırmanın kaynak verileri, yüzyüze görüşme yöntemiyle ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme formu geliştirilirken uzman görüşleri alınmış, pilot uygulamalar yapılmış ve tekrar alınan profesyonel görüşlerle görüşme formuna son şekli verilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamı İstanbul ili Tuzla ilçesinde görev yapmaktadır. Çalışma grubu, 22'si kadın, 23'ü erkek toplam 45 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler incelendiğinde, demokrasinin etkin bir şekilde işletilebilmesi için ihtiyaç duyulan vatandaşlık türlerini tanımlayan Westheimer ve Kahne'nin (2004) ulaştığı bulgulara benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenler aktif katılımın gerekliliğini savunmuşlardır. Westheimer ve Kahne'nin tanımlamış olduğu vatandaşlık türleri olan, şahsi sorumluluğa sahip vatandaş, katılımcı vatandaş, adalet merkezci vatandaş türlerine benzer bulgulara ulaşılmıştır. Ancak, öğretmen görüşlerinin tam karşılığı olan bir başka vatandaşlık türünü tanımlama ihtiyacı duyulmuştur: **Bilinçli - aktif vatandaş.**

Bilinçli- aktif vatandaşlık, bu üç vatandaşlık tipinin bir karışımı niteliğinde ancak, fedakâr, yerel ve küresel bilince sahip, aktif vatansever ve demokratik bir anlayışı temsil eder. **Bilinçli aktif vatandaşların toplumsal ve kişisel bilinci kazanabilmeleri, araştıran ve sorgulayan bir anlayışla eğitilmelerine bağlıdır.**

Öğretmen görüşlerine göre vatanseverlik eğitimi verilmelidir. Bu eğitimin tek bir ders ya da müfredata yayılmış olarak verilmesinden ziyade niteliği üzerine yoğunlaşmıştır. Vatanseverlik anlayışının gelişiminde okul, çevre ve ailenin birlikte hareket etmelerinin gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Demokrasi, Vatandaşlık, Vatanseverlik, Eğitim Politikası, Vatandaşlık Eğitimi, Vatanseverlik Eğitimi, Bilinçli Aktif Vatandaşlık.

ABSTRACT

The purpose of this research was to study the opinions of teachers about democracy, citizenship and patriotism using qualitative method.

The data sources of this research were obtained by face-to-face interview method and semi-constructed questionnaire. During the development of the interview form, expert opinions were collected, pilot study was administered and the interview form was finally shaped with those collected professional opinions. All of the teachers in our workgroup were employed in the district of Tuzla, Istanbul. The workgroup consisted of 22 females and 23 males, 45 teachers in total. When the data obtained from the interviews was examined, results which are similar to Westheimer and Kahne's (2004) findings for citizenship types, required to manage democracy effectively, were found. The interviewed teachers defended the necessity of active participation. Findings, which were obtained, were similar to Westheimer and Kahne's citizenship types: personally responsible citizen, participatory citizen, and justice-oriented citizen. However, we need to define another type of citizenship, which is equivalent to the opinions of teachers: active-conscious citizenship.

Active-conscious citizenship is not only a combination of these three types, but also involves self-sacrifice, a local and a global point of view, active patriotism and democratic understanding. Researching and questioning approach is required to develop active-conscious citizens who have social and personal consciousness.

Opinions of teachers demonstrated that patriotism education should be given, and the main focus of this education should be the level of its quality rather than the method of its delivery as a single course or spread to the curriculum. It is concluded that in the development of the understanding of patriotism, school, family, the environment and the media should act in concert.

Keywords: Democracy, Citizenship, Patriotism, Educational Policy, Citizenship Education, Patriotic Education, Active Conscious Citizenship.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR	ix
BÖLÜM 1- GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.3. Amaçlar	2
1.4. Önem	3
1.5. Sayıtlar	3
1.6. Sınırlılıklar	3
BÖLÜM 2- KURAMSAL ÇERÇEVE	
2.1. Demokrasi ve Vatandaşlık Kavramları	4
2.1.1. Demokrasi ve Eğitim	5
2.1.2. Vatandaşlık Kavramı ve Vatandaşlığın Çeşitleri	6
2.1.2.1. Şahsi Sorumluluğa Sahip Vatandaş	9
2.1.2.2. Katılımcı Vatandaş	9
2.1.2.3. Adalet Merkezci Vatandaş	11
2.1.3. Demokrasinin Bir unsuru Olarak Vatandaşlık	12
2.2. Vatandaşlık Eğitimi	14
2.2.1. Vatandaşlık Eğitiminin Amacı	16
2.2.2. Vatandaşlık Eğitiminin Konusu	17
2.2.3. Küreselleşme ve Vatandaşlık Eğitimi	19
2.3. Vatandaşlık Eğitimi Uygulamaları	22
2.3.1. ABD Örneği	23
2.3.2. İngiltere Örneği	30
2.3.3. Fransa Örneği	35

2.3.4. AB ve Demokratik “Vatandaşlık Eğitimi Projesi”	44
2.3.5. İsrail Örneği	47
2.3.5.1. Sivil Militarizm ve Vatandaşlık Eğitimi	47
2.3.5.2. Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Vasıtası Olarak Okullar ...	48
2.3.5.3. Holocaust Eğitimi	50
2.4. Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi	52
2.4.1. Türkiye’de Vatandaşlık Eğitiminin Tarihçesi	52
2.4.2. Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi Programları	54
2.4.3. Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi Uygulamaları	57
2.5. Vatandaşlık Eğitiminin Vatandaşlık Boyutu	58
2.5.1. Vatandaşlık Nedir?	58
2.5.2. Vatandaşlık Kavramına Farklı Yaklaşımlar	60
2.5.3. Vatandaşlık ve Eğitim	62
2.5.3.1. Eleştiriye Karşı Tutum: Kör ve Müspet Vatandaşlar	63
2.5.3.2. Aktif Vatandaşlık (Active Patriotism)	64
BÖLÜM 3- YÖNTEM	
3.1. Araştırma Modeli	69
3.2. Çalışma Grubu	69
3.3. Veriler ve Toplanması	71
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi	71
BÖLÜM 4- BULGULAR ve YORUMLAR	
4.1. Demokrasi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	74
4.1.1. Tartışma Kültürü	74
4.1.1.1. Tartışabilme İmkânı	75
4.1.1.2. Tartışmanın Niteliği	78
4.1.1.2.1. Tartışmanın Amacı	78
4.1.1.2.2. Tartışmanın Konusu	79
4.1.1.3. Katılımcılar	81
4.1.1.3.1. Öğretmen	82
4.1.1.3.2. Öğrenci	83
4.1.1.4. Tartışma Ortamı	85
4.1.1.4.1. Okul Kültürü	85

4.1.1.4.2.Demografik Yapı	85
4.1.1.4.3.Politik Ortam	86
4.1.2. Yönetime Katılım	86
4.1.2.1. Amaç	87
4.1.2.2. Katılım Yöntemleri	88
4.2. Vatandaşlık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	93
4.2.1. Demokrasinin Gerektirdiği Vatandaşlık Biçimleri ve “Bilinçli Aktif Vatandaş”	93
4.2.2. Öğretmenlerin Yetiştirilen Vatandaş Türüne İlişkin Görüşleri	98
4.3. Vatanserverlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	103
4.3.1. Biçimsel Olarak Vatanserverlik	103
4.3.1.1. Vatan Sevgisi	103
4.3.1.2. Öğretmenlerin Ülkeye Bağlılık, AB Vatandaşlığı, Dünya Vatandaşlığına İlişkin Görüşleri	107
4.3.1.3. Öğretmenlerin Vatanserverlik Anlayışına İlişkin Bulgular	116
4.3.1.3.1.Politik Katılım	124
4.3.1.4. Eleştiriye Karşı Tutum	127
4.3.2. Öğretmenlerin Vatanserverlik Eğitimine Yönelik Görüşleri	130
4.3.2.1. Vatanserverlik Eğitiminin Niteliği	130
4.3.2.2. Vatanserverlik Eğitimi Nasıl Verilmeli?	135
4.3.2.3. Ailenin Etkisi	144
4.3.2.4. Okulun Etkisi	145
4.3.2.4.1.Program, Müfredat, Ders Kitapları	145
4.3.2.4.2.Öğretmen Nitelikleri	147
4.3.2.4.3.Yüksek Öğretimin Etkisi	148
4.3.2.3. Çevrenin Etkisi	151
4.3.2.3.1.Yazılı ve Görsel Basın	156
4.3.2.3.2.Sivil Toplum Kuruluşları (STK)	162
BÖLÜM 5- SONUÇ ve ÖNERİLER	
5.1. Sonuç	167
5.1.1. Demokrasi ve Tartışma Kültürü ile İlgili Sonuçlar	167
5.1.2. Vatandaşlıkla İlgili Sonuçlar	168

5.1.3. Vatanseverlikle İlgili Sonuçlar	169
5.2. Öneriler	172
5.2.1.Tartışma Kültürü ve Yönetime Katılımla İlgili Öneriler	172
5.2.2.Vatandaşlıkla İlgili Öneriler	173
5.2.3.Vatanseverlikle İlgili Öneriler	173
5.2.4.Araştırmacılar için Öneriler	176
KAYNAKÇA	178
EKLER	185
ÖZGEÇMİŞ	189

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1 Etkin Bir Demokrasinin Gerektirdiği Vatandaşlık Çeşitleri	10
Tablo 2 Ortaokul ve Liselerde Ders İçeriği	26
Tablo 3 Görüşülen Öğretmenlere Ait Bilgi Formu	70

KISALTMALAR

<i>AB</i>	Avrupa Birliği
<i>ABD</i>	Amerika Birleşik Devletleri
<i>akt.</i>	Aktaran
<i>çev.</i>	Çeviren
<i>GATT</i>	General Agreement on Tariffs and Trade
<i>MEB</i>	Millî Eğitim Bakanlığı
<i>NAFTA</i>	The North American Free Trade Agreement
<i>OECD</i>	Organisation for Economic Co-operation and Development
<i>OKS</i>	Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
<i>ÖSS</i>	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
<i>PSHE</i>	Personal, Social and Health Education
<i>s.</i>	Sayfa
<i>STK</i>	Sivil Toplum Kuruluşu
<i>TBMM</i>	Türkiye Büyük Millet Meclisi
<i>VİHE</i>	Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi

BÖLÜM I - GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Filozoflar, tarihçiler ve politik bilimciler uzun sürelerden beri hangi vatandaşlık anlayışının demokrasiyi en iyi şekilde ileriye götüreceğini tartışmışlardır (J. Westheimer ve J. Kahne, 2004, s.2). Küreselleşmenin engellenemez gücü ulus-devleti yıpratıkça ve politik aktivitelerin gün geçtikçe küresel meseleler üzerinde durmasıyla, “dünya vatandaşlığı” modelleri üzerinde yeni bir dikkat uyanmıştır. Sosyal problemler, küresel problemler olarak yeniden adlandırılıp yerel, millî ve küresel sınırları karmaşıklaştırmaktadır. Dolayısıyla “vatandaşlık” tartışmaları daha karmaşık bir hal almaktadır. Bu bağlamda eğitim, genç nesilleri birden fazla ve değişen vatandaşlık anlayışlarına hazırlamakla yükümlendirilmektedir (Y. V. Lapayese, 2003, s.493). Birçok gelişmiş devlet dahi ulusal değerlerini koruma adına, değişik yöntemlerle gençleri ve yetişkin vatandaşları, kendi menfaatleri doğrultusunda bilinçlendirme çabası içindedir. ABD, İngiltere ve bazı gelişmiş Batı ülkelerinde, gençler bu eğitimi dışarıda, gönüllü aktivitelere katılmak suretiyle daha zevkle yapmakta, bu sayede halkla da iç içe olduklarından vatandaşlar üzerinde de etkili ve olumlu sonuçlar alınmaktadır. Ayrıca, “kahramanlardan öğrenme” (Learning from Heroes) gibi bir yaklaşıma rastlanmıştır (V. Frye, 2003, s.1). ABD’de, “We the People”, “Citizenship Project”, “Service Learning” gibi büyük projeler, konuyla ilgili birçok kuruluşun da desteğiyle olumlu sonuçlar verirken, bu çabaların altında “ulusal menfaatler”in yattığı görülmektedir.

Vatanseverlik, vatandaşlığın duygusal boyutunu teşkil eder (F. Üstel, 2005, s.321). Vatanseverlik ile ilgili enteresan bir iddia da kişinin ülkesine bağlılığının onu aktif bir katılıma yöneltmesiyle ilgilidir. Eğitimciler vatanseverliğin demokratik değerlere ve icraatlara destek veren halini öğretmede çok önemli görevler üstlenebilirler (J. Kahne ve E. Middaugh, 2006, s.604-605).

Ülkemizde demokrasi ve vatandaşlık eğitimi, vatandaşlığın duygusal boyutunu oluşturan vatanseverliğin inşasında önemli bir yer tutmaktadır. 1908’deki Malumat-ı Medeniye ve Hukukiye ders kitaplarından günümüzün Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi kitaplarına uzanan yaklaşık yüz yıllık süreçte, siyaset sınıfı tarafından

tasarımlanan “makbul vatandaş” oluşturulmaya çalışılmıştır (F. Üstel, 2005, s. 319). Türkiye’de son zamanlarda Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin kaldırılarak, buradaki içeriğin diğer derslere yayılması konusunda tartışmalar devam etmektedir.

Bu araştırmada, demokrasi, vatandaşlık ve demokrasinin gerektirdiği vatanseverlik anlayışı konularında öğretmen görüşlerine başvurularak, okul, çevre, aile ekseninde vatandaşlık eğitimine dair sorunlar ve ihtiyaçlar belirlenmiş, bunlara yönelik çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi şu şekilde formüle edilmiştir: Demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik kavramları öğretmenler tarafından nasıl anlaşılakta ve eğitime ne şekilde dahil edilmektedir?

1.3. Amaçlar

Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik anlayışlarının nitel olarak incelenmesi genel amacı ile aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Öğretmenlere göre demokrasinin etkin bir şekilde işleyebilmesi için nasıl bir vatandaşlık anlayışına ihtiyaç vardır?
- Öğrencilere okulda verilen eğitim, çevrenin olumsuz etkilerini yok edebilir mi?
- Vatanseverlik eğitimi verilmeli midir?
- Öğretmenler vatanseverlik anlayışını derslerde nasıl işlemektedir?
- Öğretmenler bir vatansever olarak hangi faaliyetlerde bulunmuşlardır?
- Yüksek öğretimin öğretmenlerin vatanseverlik ve demokrasi anlayışlarına etkisi nasıl olmuştur?

1.4. Önem

Bu araştırmanın verileri ile:

- Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik konularını algılayış biçimleri, düşünceleri ve tutumlarının belirlenmesi,
- Öğretmenlerin vatanseverlik anlayışını mevcut sistemde öğrencilere hangi yöntemlerle ve hangi anlayışı benimseyerek kazandırdıklarının ortaya çıkarılması,
- Türk Millî Eğitim Sisteminin hangi tipte vatandaşı, ne tür yöntemler ve müfredat kullanarak yetiştirmesi gerektiğinin ortaya konulması beklenmektedir. Bu suretle geliştirici mahiyette öneriler üretilebilmesi araştırmanın önemini göstermektedir.

1.5. Sayıtlar

- Görüşme soruları açık ve net bir şekilde anlaşılmıştır.
- Görüşülen öğretmenler araştırma konusuyla ilgilidir ve genel kavramlar (demokrasi, vatandaşlık, vatanseverlik) hakkında bilgi sahibidir.
- Görüşmelerde katılımcıların verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

- Yapılan araştırmanın çalışma gurubu İstanbul ili Tuzla ilçesinde görev yapmakta olan 45 öğretmen ile sınırlıdır.
- Araştırma sonucunda elde edilecek veriler ve ulaşılabilecek sonuçlar, hazırlanmış görüşme soruları ve uygulanacak araştırma tekniklerinin sınırları dahilindedir.

BÖLÜM II - KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Demokrasi ve Vatandaşlık Kavramları

Demokrasi kelime olarak eski Yunanca “Demos” ve “Kratos” kelimelerinin birleştirilmesiyle türetilmiştir. İlk kelime “halk” , ikinci kelime ise “iktidar” anlamına gelmektedir. Dolayısıyla “*demoskratos*” yani, demokrasi “halkın iktidarı” ya da “halkın egemenliği” anlamına gelmektedir. Buradan hareketle de demokrasinin en klasik tanımı şudur: “*halkın kendi kendini yönetmesi.*” Bu türde bir demokrasi, literatürde “Doğrudan Demokrasi” olarak adlandırılır. Peki, halk kendi kendini yönetebilir mi? Şüphesiz, bu günümüz toplumlarında olanaksız bir şeydir, dahası bir ütopyadır (C. C. Aktan, 1999, s.1, <http://www.canaktan.org>). ABD eski başkanlarından Abraham Lincoln’e göre demokrasi; “halkın, halk tarafından, halk için yönetimidir.” Bir siyaset bilim terimi olan demokrasi, zamanla geniş bir kullanım alanı bulmuştur. Örneğin, günümüzde eğitimde demokrasi, ailede demokrasi, örgütte demokrasi gibi, topluluğun bulunduğu her yerde demokrasi kavramı kullanılmaktadır (N. Altunya, 2003, s. 61).

Demokrasi, kökleri hiyerarşik olan bir yönetim yerine sağduyulu insanların haklarının olduğu ve kendi kaderlerini kontrol etmek için örgütlenebilecekleri bir yönetim getirir. Demokrasi, yalnızca içeriği ile değil, gelişimi ve idealleri ile de tamamen meşru bir yönetim şeklidir. Demokratik anlayış; bağımsızlık, haklar, ifade, adalet ve temsilin devamlı doğruluğu bir olgu şeklinde algılanmalıdır (K. Waltzer ve E. Heilman, 2005, s.161).

Rousseau, “Toplum Sözleşmesi” isimli dünyaca ünlü eserinde gerçek demokrasinin hiçbir zaman var olmadığını ve var olamayacağını ifade etmiştir. Rousseau’ya göre, hiçbir yönetim, demokrasi ya da halk yönetimi kadar iç savaş ve karışıklıklara elverişli değildir; çünkü demokrasi kadar, güçlü ve sürekli olarak ve durmaksızın biçim değiştirme eğilimi olan, aynı biçimde kalmak, varlığını korumak için de daha çok uyanıklık ve yiğitlik isteyen bir yönetim yoktur. Rousseau böylesi bir yapı içerisinde yurttaşın güçlenmesi ve direniş kazanması gerektiğini vurgulamıştır (J. J. Rousseau, 2004, s.115-117, çev. M. T. Yalım).

Demokraside, tüm otoritenin kaynağı – iktidarın meşru temeli- o demokrasi dahilinde yaşayan insanların, yani vatandaşların oluşturduğu bütündür. Halkın egemenliği ve halkın rızası sayesinde de hükümetin egemenliği söz konusudur (J. J. Patrick, 1999, s.2). O halde vatandaşlık nedir?

Durmuş Yılmaz' ilk defa 1789 Fransız İhtilali ile siyasi bir anlam kazanan “vatandaş” (=yurttaş) kelimesinin, son iki asırda sözlüklerimize girdiğini bildirmektedir. Fransız Millî Meclisi tarafından kabul edilerek 26 Ağustos 1789 tarihinde yayınlanan “*İnsan ve Vatandaş/Yurttaş Hakları Beyannamesi*” başlıklı belge, vatandaş kelimesini hafızalara yerleştirmiştir (D. Yılmaz, 2004, s.91).

2.1.1. Demokrasi ve Eğitim

Dewey'e göre demokrasi, bir yönetim biçiminden çok müşterek iletişim deneyiminden oluşan birlikte yaşama şeklidir. Bireyleri kendi davranışlarını düzenlerken birbirleriyle iletişime zorlayan demokrasi sınıf, ırk, millî sınırlar gibi engelleri ortadan kaldırır, diğer bireylerin davranışlarının dikkate alınmasını gerektirir (J. Dewey, 1916, s.47).

Eğitim, toplumun değerlerini etkiler ve yansıtır. Bireysel gelişim, herkes için fırsat eşitliği, sağlıklı bir demokrasi, üretken bir ekonomi, elverişli bir çevre oluşturmanın yolu eğitimden geçer. Eğitim, bunlara ulaşmada katkı sağlayan değerleri yansıtmalıdır. Bu değerler, kendimizi, ailelerimizi, ilişkilerimizi ve ait olduğumuz daha geniş grupları bir arada tutan adalet, dürüstlük ve iş ahlakı gibi erdemleri değerlendirmeyi içerir (I. Menter ve M. Walker, 2000, s.102).

Yaşam biçimi olarak kabul edilen demokrasinin değerlerinin kazandırılmasında, aileden sonra ikinci önemli toplumsal kurum okuldur. Demokratik değerlerin yalnızca bilgi düzeyinde öğrencilere kazandırılması yeterli değildir. Demokratik değerlere ilişkin bilgilerin kazanılmasından çok bu bilgilerin davranışa dönüşmesi önemlidir. Bu nedenle, okuldaki yapılanma ve ilişki biçimleri demokratik ilkeler çerçevesinde gerçekleştirilmelidir (R. Kınca, 2002, s.99).

2.1.2. Vatandaşlık Kavramı ve Vatandaşlığın Çeşitleri

Vatandaş, bir politik sistemin, örneğin demokratik bir ulus devletinin, tam ve eşit üyesidir. Bazı devlet ya da ülkelerde, vatandaşlık kişinin doğum yerine bağlı olup bu tür vatandaşlığa “jus soli”^{*} vatandaşlık denir. Diğer bazı ülkelerde de vatandaşlık kişinin ebeveynlerine göre belirlenir ve buna da “jus sanguinis”^{**} denir. Bazı ülkeler bunların her ikisini de kullanırlar. Buna ilaveten, çoğu demokratik devletler, bir kişinin vatandaşlığa doğum yoluyla hakkı olmasa bile, kanuni yoldan doğal bir vatandaş olabileceği yollar belirlemişlerdir.

Kanun önünde eşitlik, vatandaşın temel bir hakkı olup oy verme ya da bir toplum örgütüne katılma gibi politik haklar da diğer bazı örneklerdir. Anayasalar vatandaşların ve aynı yerde yaşayıp da vatandaş olmayanların hakları arasında ayırım yapabilmektedirler. Örneğin ABD’de, sadece vatandaş olanların oy verme, jüri hizmetinde bulunma ve hükümetin belli kademelerine seçilme (örneğin Kongre) hakları vardır. Birleşik Devletler anayasasındaki diğer bütün haklar ülkede yaşayan herkese, vatandaşlığa sahip olunmaya bakılmaksızın tanınmıştır.

Demokratik bir ülkenin ya da ulus devletinin bireylerinin din, ırk, sosyal sınıf, cinsiyet gibi değişik ve birbiriyle kesişen kimlik unsurları vardır ancak farklılıklara rağmen herkes tarafından eşit bir şekilde paylaşılan tek kimlik unsuru vatandaşlıktır. Tüm vatandaşlar tarafından ortak bir şekilde taşınan bu unsur, bazı vatandaşlık prensiplerine ve demokratik değerlere edilen taahhüde dayanır. Din, ırk ve etnik yönden farklılıklar içeren toplumlarda (örneğin ABD, Kanada, Avustralya), ortak ve kapsayıcı bir vatandaşlık kimliği, bireyleri demokratik bir siyasi düzende bir arada tutan tek bağıdır (J. J. Patrick, 1999, s.2).

^{*} **Jus soli:** Vatandaşlığın doğulan yer ile kazanıldığı anlamına gelen Latince hukuk terimidir. Anne ve babanın uyruğuna bakılmaksızın doğum anında hangi devletin sınırları içerisinde bulunuyor ise çocuğun bu devletin vatandaşı olacağını belirtmektedir. Bu sınırlar, o devletin kara, deniz, hava ülkeleri ile ülke bayrağını taşıyan hava ve deniz gemilerini de kapsamaktadır. Bu türden vatandaşlık asli bir vatandaşlıktır ve sıfır yaşından itibaren geçerli kabul edilir (<http://www.eksisozluk.com/show.asp?t=jus+soli>).

^{**} **Jus sanguinis:** Vatandaşlığın doğumla kazanılması anlamına gelen Latince hukuk terimidir. Doğumla kazanılan vatandaşlıkta "kan esasına" dayanan bir kazanımı ifade eden bu deyim hangi devletin topraklarında doğmuş olursa olsun doğan çocuğun anne ve babasının vatandaşlığına geçtiğini belirtmektedir. Bu şekilde kazanılan vatandaşlık asli bir vatandaşlıktır ve sıfır yaşından itibaren geçerli kabul edilmektedir (<http://www.eksisozluk.com/show.asp?t=jus+sanguinis>).

Vatandaşlığın tanımı T. H. Marshall tarafından yapılmıştır, ona göre vatandaşlık toplumun eşit haklara sahip tam üyelerine bağışlanmış bir durumdur. Bir diğer vatandaşlık görüşü, vatandaşların serbestçe seçtikleri yükümlülükleri olduğunu belirtir ve önemli bir etik boyut getirir: insanların, diğerlerini etkileyen politika ve eylemler hakkında karar verme ihtiyacını vurgulama ve farklılıklar içeren toplumlarda diğerlerini dinleme. Bu entelektüel ve etik yeterlilikler doğal değildir çünkü öğrenciler bunlarla donanmış olarak gelmezler ve kendilerini dikkate alan bir eğitim isterler. Oldfield, bunları “statü vatandaşlığı”na karşılık “uygulamalı vatandaşlık” olarak birbirinden ayırır. Ona göre statü vatandaşlığı, coğrafi olarak belirli ve kapsam dışıdır. Buna karşılık, uygulamalı demokratik vatandaşlığı haklı çıkararak, insan haklarına dayanması ve kapsayıcı olmasıdır (K. Waltzer, E. Heilman, 2005, s.159).

Bottery, uzun ve onurlu bir geçmişe sahip vatandaşlık kavramını, iki-üç yüzyıl önce statüsünü güçlendirmek ve yeni doğmuş batı ulus devletlerini etkilemek için yaratılan temel bir kavram olarak nitelemektedir.

Ona göre vatandaşlık, bireye belli sorumluluklar yüklerken belli hakların da sağlandığı politik yapıyla birey arasındaki ilişkinin oluşumudur. Bu politik yapıya, vatandaşlığın koşullarını ve sınırlarını belirleyen "ulus devlet" denmektedir.

Green'in iddia ettiği gibi Almanya, Fransa, İtalya ve ABD gibi ülkelerdeki eğitim sistemleri büyümekte olan ulus devletlerin politik ve kültürel birliğini şekillendirip kendi egemen sınıflarının ideolojik hegemonyasına çimentolamak üzere, egemen kültürlerini yaymak ve ulusçuluğun popüler ideolojilerini etki altına almak üzere tasarlanmıştır (M. Bottery, 2003, s.103).

Hicks'e göre vatandaşlık, ulusal müfredatın önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Etkili bir vatandaşlık eğitimi geleceğe bakabilmeyi gerekli kılar. Etkin vatandaşlığın karakteristik özellikleri şunlardır:

- Sorunlara küresel bağlamda bakma,
- Ortak ve sorumlu çalışma,
- Kültürel farklılıkları kabullenme,

- Eleştirel ve sistematik şekilde düşünme,
- Ayrılıkları şiddete başvurmadan çözme,
- Çevreyi korumak için yaşam tarzlarını değiştirme,
- İnsan haklarını savunma,
- Siyasete katılma (D. Hicks, 2001,s.230).

Hicks, çocukları daha eleştirel ve daha yaratıcı düşünen birer vatandaş olabilmeleri için şu konularda eğitilmesi gerektiğini ifade etmektedir:

- Kendilerini ve toplumu etkileyen konular üzerinde kendi görüşlerini yazma ve konuşma, fikirlerini açıklama,
- Konu, sorun ve olaylar üzerinde tartışma, araştırma ve münazara yapma,
- Farklılıkları alternatiflere bakarak, kararlar vererek ve seçimleri açıklayarak çözme,
- Dünyayı global bir topluluk olarak görmek ve bunun politik, ekonomik, çevresel ve sosyal anlamları,
- Uzlaşma, karar verme, okul ve toplum temelli faaliyetlerde sorumluluk almak (D. Hicks, 2001, s.237).

Kahne ve Westheimer (2004) çalışmalarında hem uzmanlar hem de uygulamacılar için oldukça önemli olan “Etkin bir demokrasinin gereği olarak ne tür bir vatandaşlığa ihtiyaç vardır?” sorusuna verilen çok çeşitli cevapları üç farklı kategori halinde incelemişlerdir. Bu farklılıkları sınıflandırabilmek amacıyla üç tane ana başlık belirlemişlerdir: Şahsi sorumluluğa sahip vatandaş, katılımcı vatandaş, adalet merkezci vatandaş (bkz. Tablo 1). Yazarlar bahsedilen “üç tip vatandaşlık” şeklini konu üzerinde kesin bir sınıflandırma olarak alınmaması konusunda okuyucularını uyarılmışlardır.

Bu kategorilerin seçilmesindeki sebep şu önemli üç kriteri yerine getiriyor olmalarıdır:

- Yukarıda özetlenen önemli teorilerle uyuşmaktadırlar.
- Eğiticilerin demokratik eğitimin emelleri üzerideki görüş farklılıklarını, başka bir deyişle de demokratik eğitimin politiği üzerinde etkisi olabilecek farklılıkları iyi şekilde yansıtmaktadırlar.
- Uygulayıcılar (öğretmenler, yöneticiler ve müfredat geliştiricileri) için önem taşıyan fikirler ve idealleri gösterebilmektedirler.

Her bir vatandaşlık anlayışı kendince farklı teorik ve müfredata ait hedefleri yansıtmaktadır. Bu anlayışlar da birbiri üstüne binen (birbirini destekleyen) anlayışlar değillerdir. Adalet merkezci vatandaşlar yetiştiren programlar, kişisel sorumluluk ya da katılımcı vatandaşlık üzerinde yoğunlaşmayabilir. Her anlayışa ait program diğerlerinden farklı olmakla birlikte, yine de belirtmeli ki bunlardan herhangi birinin birden fazla hedefe hizmet etmesi de tabii ki tamamen imkânsız değildir. Kahne ve Westheimer, bu vatandaşlık anlayışlarının aralarındaki farklılıklara dikkati çekmenin önemli olduğunu düşünmektedirler.

2.1.2.1. Şahsi Sorumluluğa Sahip Vatandaş

Şahsi sorumluluğa sahip vatandaş, örneğin çöp toplayan, kan veren, geri dönüşüm yapan, kanunlara uyan ve borçtan uzak duran, yaşadığı toplumda sorumlucu hareket eden vatandaşdır. Bu türdeki vatandaş yapılan yiyecek, giyecek yardımı kampanyalarına katılır, bir yemek çadırında ya da bir huzur evinde, yardıma muhtaç insanlara hizmet için gönüllü çalışmalar yapar. Şahsi sorumluluğa sahip vatandaş geliştirmeye çalışan programlar, dürüstlük, kişisel disiplin ve çalışkanlık üzerinde durarak karakter ve kişisel sorumluluk oluşturmaya çalışırlar (J. Westheimer ve J. Kahne, 2004, s.3-5).

2.1.2.2. Katılımcı Vatandaş

Bazı eğiticiler de iyi vatandaşı yerel ya da ülke çapında olabilecek, toplum meselelerine etkin şekilde katılan vatandaş olarak görmektedir. Bu türdeki vatandaş katılımcı vatandaş olarak adlandırılmaktadır. Bu görüşün destekleyicileri, öğrencileri topluca yapılan ve topluma dayanan faaliyetlere hazırlamayı önemserler.

Tablo 1**Etkin Bir Demokrasinin Gerekthirdiği Vatandaşlık Çeşitleri**

	Şahsi Sorumluluğa Sahip Vatandaş	Katılımcı Vatandaş	Adalet Merkezci Vatandaş
T a n ı m	<p>Çevresinde sorumluda hareket eder.</p> <p>Çalışıp vergisini öder.</p> <p>Kanunlara uyar.</p> <p>Geri dönüşüm yapar, kan verir.</p> <p>Kriz durumlarında yardım elini uzatmaya gönüllü olur.</p>	<p>Toplum kuruluşlarının geliştirme çabalarına aktif üyedir.</p> <p>Yardıma muhtaçlar için toplumsal faaliyetler organize eder, ekonomik kalkınma üzerinde durur, çevreyi temizler.</p> <p>Devlet kurumlarının nasıl çalıştıklarını bilir.</p> <p>Toplu görevlerin başarılabilmek stratejilerini bilirler.</p>	<p>Sosyal, politik ve ekonomik yapıları yüzeyin altındaki sebeplerini görmek amacıyla eleştirel şekilde değerlendirir.</p> <p>Faaliyete önem verir ve adaletsizlikleri dile getirir.</p> <p>Sosyal hareketleri ve sistemli değişimin nasıl etkili bir şekilde yapılabileceğini bilir.</p>
Ö r n e k Davranış	<p>Bir yiyecek kampanyasına bağışta bulunur.</p>	<p>Bir yiyecek kampanyası organize etmeye yardımcı olur.</p>	<p>İnsanların neden aç olduğunu araştırır ve temelden çözmek için hareket eder.</p>
A n a Varsayımlar	<p>Sosyal sorunları çözmek ve toplumu geliştirmek için, vatandaşların iyi karakterleri olması gerekir. toplumun dürüst, sorumlu ve kanunlara uyan bireyleri olmalıdırlar.</p>	<p>Sosyal sorunları çözmek ve toplumu geliştirmek için, vatandaşların kurulu sistemlere ve toplum kurumlarına aktif katılımları ve liderlik rolleri üstlenmeleri gerekir.</p>	<p>Sosyal sorunları çözmek ve toplumu geliştirmek için vatandaşlar, kurulu sistemleri ve kurumları, eğer zamanla adaletsizliğe sebep olurlarsa, sorgulamalı, tartışmalı ve değiştirmelidir.</p>

Kaynak: J. Westheimer ve J. Kahne, 2004, s.27.

Bu yöndeki eğitim programları, öğrencileri devletin ve diğer bazı toplum organizasyonlarının nasıl çalıştığına dair bilgilendirmeye, topluluk halinde yapılabilecek faaliyetlerin planlanması ve bunlara katılımın sağlanması ile okuldaki faaliyetlere katılım hakkında aydınlatmaya yönelir. Bu tür toplu faaliyetlere yönelik

meziyetler, örneğin bir toplantıyı idare etme konusu ayrıca önemsenir. Şahsi sorumluluğa sahip vatandaş evsiz insanlara yiyecek bağışında bulunan vatandaş iken, katılımcı vatandaş da yiyecek kampanyasını organize eden vatandaşdır.

Katılım ilişkileri, müşterek anlayışı, güveni ve de topluluk içindeki taahhütleri geliştirir. Dewey, müşterek faaliyetlere katılımı vurgulayan “bir yaşam biçimi olarak demokrasi” vizyonunu ortaya koymuştur (J. Dewey 1916. akt. J. Westheimer ve J. Kahne, 2004, s.3-5). Bu görüş, Benjamin Barber’ın “güçlü demokrasi” anlayışı içerisinde birbiriyle aynı alana giren çıkarlara sahip vatandaşların bir arada yaşamayı başarabildiği bir siyasi alanın olduğu geniş bir anlayışı içermektedir (J. Westheimer ve J. Kahne, 2004, s.3-5).

2.1.2.3. Adalet Merkezci Vatandaş

Üçüncü çeşit vatandaş örneği, belki de en az tutulan vatandaşlık görüşüne ait olan tanımlamadır. Adalet merkezci eğitimciler göre etkin demokratik vatandaşlar sosyal, ekonomik ve politik güçlerin etkileşimini anlayabilecekleri ve analiz edebilecekleri imkânlarla ihtiyaç duyarlar. Bu tür vatandaşlığa adalet merkezci denmesinin sebebi, bu anlayışın savunucularının, özellikle, adaletsizlik ve sosyal adaletin önemine değinen analizleri kullanmasıdır.

Bu tür vatandaş, katılımcı vatandaş gibi toplum hayatı ve meseleleriyle ilgili faaliyetlere önem verir. Ancak sosyal problemlere tepki verme üzerinde durması ve yapısal çapta eleştirisel anlayışı, bu kategoriyi biraz farklı kılar. Sosyal değişimi hedefleyen eğitim programları, öğrencilerin toplumsal sorunları ve adaletsizlikleri eleştirisel bir şekilde analiz etmelerini sağlayarak toplumu geliştirmeye çalışır. Bu programlar, hayırseverliği ya da gönüllü çalışmayı esas amaç olarak görmediklerinden daha az vurgulamakta ve daha çok sosyal hareketlerin ve sistematik değişikliklerin nasıl sağlanacağını öğretme peşindedir. Katılımcı vatandaşlar bir yiyecek kampanyası başlatıyorsa ve buna şahsi sorumluluğa sahip vatandaşlar bağışta bulunuyorsa, adalet merkezci vatandaşlar da insanların neden aç olduklarını sorgularlar (J. Westheimer ve J. Kahne, 2004, s.3-5).

Adalet merkezci vatandaşlar geliştirmeyi savunan eğitimciler, politik meseleleri irdeleyen tarzda müfredatı daha fazla oranda verseler de, bu müfredat belirli bir politik perspektifin, görüşün, sonucun ya da önceliğin üzerinde durmaz. Gerçekten de demokrasi adına adalet merkezci vatandaşlar yetiştirmek isteyen sistemler, toplumun yapısı hakkında bir dizi doğruları ya da eleştirileri sunmaktan kaçınırlar. Öğrencilerin, adaletsizliğe tepki göstermek ve mümkün olduğunda problemlerin temelinde yatan noktaları dile getirebilmeleri için toplu stratejiler geliştirmelerini isterler. Toplumun iyiliği için olan doğrunun tanımında farklılıklar olacağından, adalet merkezci öğrenciler farklı görüşler taşıyan kişilerle iletişimde bulunma kabiliyetlerini geliştirmelidirler. Bu, uzlaşmanın her zaman için uygun olduğu anlamında değildir. Adalet merkezci öğrencileri eğitmek, öğrencilerin birey ya da grup olarak tartışmalı meseleler olduğunda, hedeflerini ve çıkarlarını savunmaya hazır olmalarını sağlamak anlamına gelir (J. Westheimer ve J. Kahne, 2004, s.3-5).

2.1.3. Demokrasinin Bir Unsuru Olarak Vatandaşlık

Kant'a göre cumhuriyetçi yönetim şeklinde bireyler esastır ve rejim aktif (etkin) vatandaşlık gerektirir. Toplumda, adalet ve güven isteniyorsa, bu da var olan rejimin benimsenmesi ve o rejimin sınırları içerisinde görevlerin (mutlak olmayan görevlerin) yerine getirilmesini gerektirir. Buradaki vatanseverlik ve vatandaşlara olan bağ, doğru ve adaletli olan rejimin (cumhuriyet) ortak bireyleri olmaktan gelir (P. Kleingeld, 2003, s.303).

Kant bir cumhuriyeti “anne karnı” ve “baba ocağı” şeklinde nitelendirmiştir. “*Metaphysics and Morals*” kitabında, bir ülkenin yerlilerinin, bir milleti oluşturan insanların, öyle olmasalar bile ortak bir soyun evlatları olarak algılanabileceğini, entelektüel ve hukuki anlamda ise sanki aynı anadan (cumhuriyet) doğmuş gibi düşünülebileceğini savunmaktadır (P. Kleingeld, 2003, s.313).

Kleingeld'e göre, tüm bu aile ve ülke benzetmeleri ilk bakışta temel bir milliyetçi vatansever anlayışı temsil etse de bunun tam olarak böyle olmadığını, aile benzetmesindeki amacın ülke vatandaşlarının ailede olduğu gibi birbirlerine olan özel bir duyguya değil, eşitliğe dayalı bir anlayışı vurgulamaktadır. Ona göre bu

benzetmeler, aile içindeki çocukların aynı doğum hakkına ve şartlarına sahip olduğu gibi tüm vatandaşların da, eşit vatandaşlık haklarına sahip olduğunu vurgulamaya yöneliktir (P. Kleingeld, 2003, s.313).

Bütün bunlardan hareketle Kleingeld, Kant'ın anlattıklarında milliyetçi vatandaşlığa yönelik birçok yorum bulmasına karşın, gerçek anlamda bir milliyetçi vatanseverliği savunmadığını, dolayısıyla da yapılan milliyetçi vatanseverlik tartışmalarında kozmopolitik ile bir çelişki aranamayacağını anlatmaktadır. Her türlü vatanseverliğin, diğer bireylere karşı duyulan görev ve sorumluluklardan kaynaklandığını, başka türlü bir vatanseverliğin, örneğin milliyetçi vatanseverliğin de, bunun dışına çıkmaması gerektiğini savunmaktadır (P. Kleingeld, 2003, s.304).

Patrick'e göre vatandaşlık, bireylerin demokratik siyasi çevreleri arasındaki sosyal ve hukuki bağıdır. Vatandaşlık kimliği çok önemli sorumlulukları ve ödevleri beraberinde getirir ki, bunlar yerine getirilmezse demokrasi işlemez hale gelir. Sorumlu bir vatandaşlığın görevleri arasında, vergi vermek, çağrıldığında ülkenin silahlı kuvvetlerinde hizmet vermek, hükümetteki temsilciler tarafından çıkarılan yasalara uymak, demokratik siyasi düzene bağlılık ve itaat sergilemek, bir vatandaş olarak mevcut yaşam şartlarını yapıcı bir şekilde eleştirmek ve de bu yaşam şartlarını geliştirebilmek için katılımında bulunmak vardır. Ayrıca vatandaşlığın bir sorumluluğu da ideal olan ile gerçek olan arasındaki farkı kapatmaya yönelik girişimde bulunmaktır. Örneğin, anayasal bir liberal demokraside iyi bir yönetimin en önemli standartları:

- Tüm bireylerin haklarının eşit şekilde güvencesi,
- Yönetilenin rızası ve güveni ile yönetme sayılabilir.

Demokrasiye bağlı vatandaşlar, hakları güvence altında olduğu sürece, bu hakların sorumluluklarını bilmelidirler. Öncelikle, başkalarının haklarına saygı duymalıdır. İkinci olarak kendilerinin ya da başkalarının haklarına bir saldırı gözlemediklerinde, buna karşı koymalıdır. Üçüncü olarak da demokrasinin işleyebilmesi için, haklarını kullanmalı, uygulamaya geçirmelidirler. Oy verme, kamu meseleleri hakkında serbestçe konuşma, toplum örgütlerine katılabilme gibi haklar uygulamaya dökülmedikleri zaman yararsızdırlar.

Günümüzde, demokratik ulus devletler, vatandaşların haklarının sağlanması ve sorumlulukların yerine getirilmesinde güvenilecek tek temel oluşumdur. Vatandaşlık, hakların bireysel sahiplerini devletin bu hakları koruyan birimlerine bağlayan temel kurumdur. Devlet bireylerin politik açıdan katılım yapabileceği ve yönetimde pay sahibi olabileceği kanalların açılmasını sağlar (J. J. Patrick, 1999, s.3). Ancak öncelikle bireyleri bu konuda eğitmek gereklidir. Vatandaşlık eğitimi sadece okulların değil aile ve çevrenin de sorumluluğundadır ve devletin gözetiminde yürütülmesi gereken bir faaliyettir.

2.2. Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık kavramı, demokrasinin ne olduğunun ve nasıl işlediğinin anlaşılmasında bir anahtardır. Bu nedenle demokrasi eğitimiyle ilgili öğrencilerin, vatandaşlığın ne olduğunu, çeşitli politik sistemlerde nasıl oluşup nasıl kaybolduğunu, ne gibi haklar, sorumluluklar, görevler getirdiğini ve ülkelerin kurumlarıyla ne şekilde bağlantılı olduğunu bilmeleri gerekmektedir (J. J. Patrick, 1999, s.3-4).

Rosemary Chamberlin, İngiltere’de vatandaşlık eğitimi zorunlu ders olarak okutulmaya başlandığı yıl (2002) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin politika bilgilerinin eksikliğini ve konuya ilgisizliğini gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırmada yer alan öğrenciler, politika ile ilgili bilgilerinin az olduğunu ve bu açığı kapatmak için bir niyetlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada, vatandaşlık dersi alan öğrencilerin almayanlara göre konuyu tartışmaya daha hevesli görmeleri dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilebilir (R. Chamberlin, 2003, s.96).

Schwartz’a göre vatandaşlık eğitimi iki yönü içermelidir: Kişisel kanı ve tutumların gelişme yeteneği, farklı ideolojilere sahip olsa bile başkalarının düşüncelerine saygı duyma yeteneği. Bu hedeflere ulaşmak için vatandaşlık eğitimi, erdem ve değerlerin doğasını anlamayı içermelidir (S. Schwartz, 2006, s.21). Ancak öğrenciler kavramların ötesinde, katılımcı yetenekler, haklar ve görevlerin uygulanabilmesi için gerekli davranışlar kazandırmaya yönelik bir uygulamalı eğitime geçmelidirler. Patrick üç çeşit katılımcılıktan söz eder: İletişimde bulunma (interacting),

izleme (monitoring) ve etkileme (influencing). “İletişimde bulunma”, siyasi yaşam kapsamındaki iletişim, yardımlaşma ve beraber çalışmayla ilgilidir. “İzleme” siyasi liderlerin ve devlet kurumlarının yaptıklarını takip etmeye yöneliktir. Son olarak “etkileme”, siyasi yaşam kapsamındaki ortaya konan meseleleri ve sonuçlarını etkileme anlamına gelir. Vatandaşlık kimliğine örnek karakter özellikleri: Nezaket, sosyallik, dürüstlük, hoşgörü, güven, şefkat, görev duygusu, politik katılımcılık duygusu, birlikte çalışma kapasitesi, bağlılık, cesaret, kişilerin değerlerine saygı, kamu yararını dikkate alma olarak sayılabilir. Katılımcı yetenekler ve vatandaşlık kimliği aşağıdaki eğitim yöntemleriyle sağlanabilir:

- Demokratik şekilde idare edilen öğrenci organizasyonlarına katılım,
- Okulun müfredatına ve sınıf öğretilerine sistemli bir şekilde bağlı, okula dayalı toplum hizmeti,
- Öğrencilerin toplumsal bir problemi araştırma ya da bir soruna çözüm üretme gibi ortak bir hedefe yönelik olarak görevlendirilmesi (J. J. Patrick, 1999, s.3-4).

Bunlar göz önünde bulundurularak başlatılan bir proje olan Project Citizen’e katılanlar, küçük gruplar halinde çalışarak bir toplum meselesini ortaya koymakta, mesele hakkında bilgilenmek amacıyla araştırma yapmakta, meselenin çözümüne yönelik sunulmuş alternatif çözüm önerilerini incelemekte, alternatifler arasından birini seçerek bunu eleştirmenlere karşı savunmakta ve de pratik bir çözümü gerçekleştirmek maksadıyla harekete geçmektedirler. Dolayısıyla projeye katılanlar, demokrasinin gerektirdiği politik hayat ve vatandaşlığa yönelik yetenek ve tutumları öğrenmektedirler. Bu şekilde, demokrasinin işlemlerini sağlayıp, kişi haklarını koruma, yönetilenin rızasıyla yönetmeye katılımında bulunma ve ortak değere hizmet etme yeteneklerini kazanırlar (J. J. Patrick, 1999, s.3-4).

“The Civic Mission of Schools” projesi, öğrencilerin vatandaşlık bilgilerini ve katılımlarını artırıcı altı adet faaliyet önerisi getirmektedir:

İlk olarak, yönetim, tarih, hukuk, ve demokrasi üzerine ciddi bir eğitimin önemsinmesi. Öğrenciler, anayasal demokrasinin teorisi ve uygulamasındaki temel

prensipier hakkında eğitim aldıklarında, vatandaşlık bilgisi üzerine yapılan testlerde daha iyi sonuçlar çıkartmaktadır. Bunun yanında vatandaşlık bilgisi ve demokratik vatandaşlık özellikleri arasında, politik ilgi, toplumsal ve politik katılım, politik hoşgörü ve ortak değere olan bağlılık gibi güçlü ilişkiler vardır.

İkinci olarak, gündemdeki mesele ve olayların sınıf ortamına taşınması. Bu olaylar öğrencilerin hayatlarında önemli olarak sayabileceği yerel, millî, ya da uluslararası düzeyde olaylar olabilir. Bu tür tartışmalar sınıf ortamında hür ifadelere, görüşlere ve fikirlere açılırsa, demokratik vatandaşlık öğrenimi açısından daha faydalı olacaktır.

Üçüncü olarak, edinilen toplumsal öğrenimleri toplumsal hizmet projelerinde uygulamaya dökme fırsatlarını yaratma. Bu tür projeler ve öğrencilerin bunları ön çalışma ve faaliyet sonu değerlendirmelerle işleme, öğrenimlerini toplumsal ve politik bir içeriğe yerleştirerek azami verimin alınmasını sağlamaktadır.

Dördüncü olarak, müfredat dışı serbest faaliyetler düzenleyerek öğrencilerin okullarına ve toplumlarına ilgi ve katılımlarını artırma.

Beşinci olarak, öğrencileri okul yönetimine katılmayı teşvik etme. Öğrenciler kendi sınıflarında ve okullarında ne kadar demokratik katılım fırsatlarını bulurlarsa vatandaşlık beceri ve davranışlarını da o derece kolay kazanırlar.

Altıncı olarak, öğrencileri demokratik süreç ve prosedürlerin simülasyonunun (temsilinin) yapılmasına teşvik etme. Seçim, mahkeme, meclis tartışmaları gibi simülasyonlar düzenlenerek öğrencinin toplumsal bilgi, beceri ve davranışlarını iyileştirmek (J. J. Patrick, 2003, s.1).

2.2.1. Vatandaşlık Eğitiminin Amacı

Dewey demokrasinin karşılıklı etkileşimi gerekli kıldığından söz etmiştir. Benzer şekilde Waghid de demokratik vatandaşlık eğitiminin ortak amacını öznel, işbirliği uygulaması yoluyla karşılıklı etkileşimi başarmak olarak nitelemiştir (Y. Waghid, 2005, s.323).

Patrick'e göre okula dayalı vatandaşlık eğitiminin amacı ise, bir demokrasideki toplum hayatına sorumlu ve etkin şekilde katılabilmek için gerekli olan bilgi, yetenek ve davranışları kazandırmaktır. Yetenekli ve sorumlu vatandaşlar:

- Demokrasinin prensipleri ve işleniş biçimleri hakkında bilgili ve düşüncelidirler.
- Gönüllü sivil toplum örgütleri vasıtasıyla toplumlarına katılım sağlarlar.
- Kamu amaçlarını yerine getirebilmek için politik biçimde hareket ederler.
- Kamu yararı gibi ahlaki ve toplumsal erdemlere sahiptirler (J. J. Patrick, 2003, s.1).

2.2.2. Vatandaşlık Eğitiminin Konusu

Christine Fox, 4,5 milyon nüfusunun %80'i kırsal alanda yaşayan Lao (Lao PDR)* eğitim sistemini incelediğinde vatandaşlık eğitiminin her seviyede programın hayati ve zorunlu bir parçası olduğunu tespit etmiştir. Ulusal müfredat şu prensiplere odaklanmıştır:

- İyi vatandaşlık,
- Vatanseverlik duygusu,
- Birlik beraberlik anlayışı,
- Uluslararası anlayış,
- İyi disiplin,
- Çalışkanlık,
- Önceki nesillerin güçlü değerlerini koruma sorumluluğu (C. Fox, 2003, s.401). Vatandaşlık eğitiminin konusu, doğal olarak "iyi vatandaş"ın özellikleri ve bu

* Lao PDR (The Lao People's Democratic Republic): Lao Demokratik Cumhuriyeti, doğuda Vietnam, batıda Tayland, güneyde Kamboçya, kuzeyde Çin arasına sıkışmış küçük bir Asya ülkesidir.

özelliklerin nasıl kazandırılacağıdır. İyi vatandaş kavramı, ülkelerin bulunulan zamanda global sahnedeki rolüyle bağlantılı ve görecelidir.

Osborne'a göre vatandaşlık eğitim programlarının ana öğeleri şunlardır:

- Kimlik duygusu,
- Sahip olduğu hakları bilme ve başkalarının haklarına saygı gösterme,
- Sorumluluklarını yerine getirme,
- Ulusal tarih bilgisine sahip olma ve genel olarak toplumda kabul gören sosyal normlara uyma,
- Politik bilinç düzeyini yükselterek politik katılımıyla ilgili davranışları geliştirme,
- Geniş bir genel kültür ve temel entelektüel becerilere sahip olma (K. Osborne, 2000, s.17).

Bottery, vatandaşlık eğitiminin gelecekte aşağıda belirtilen dört senaryodan biri ya da birkaçının karışımı üzerinde yoğunlaşma olasılığından söz etmektedir. Bottery'e göre ulus devletler, eğitim kurumlarında artan kontrol ve yönetim arayışında olacaklardır. Bu sadece müfredat açısından değil, küresel ekonomik aşamada başarıyla rekabet etmek açısından da bu şekilde olacaktır.

Bir diğeri tehdit düşüncesinden kimlik düşüncesini izleyen bir senaryodur ve özel inanç ve uygulamalara, korku ve diğerlerinin dışlanmasına yoğun katılımı ifade edilen vatandaşlık eğitimi üzerine bir senaryodur. Öğretisiz, muhtemelen başkalarının inançlarına toleranssız ve kesinlikle sınırlı olacaktır.

Bunları üçüncü ve biraz daha iyi niyetli ulus devlet vatandaşlığının hem daha katılımcı olmayı gerektiren ve hem de çeşitli vatandaşlık seviyelerinde yuvalanan bir kavram olduğunu kabul eden diğer bir senaryo izler. Güçlü katılım, ulus devlet seviyesinde örneğin İngiltere müfredatında gittikçe artan kabul gören bir fikirdir.

Son senaryo, gittikçe artan tüketici bir dünyanın, pazarın toplumsal faaliyetin her şekline derinden işleyen, iletişimini "zapteden" ve değerlerini pazarın değerleri yanında ikinci sınıf kılan eğilimlerini izlemektir. Böyle durumlarda vatandaşlık tasarlanan, gösterilen, pazarlanan ve tıpkı diğerleri gibi satılan başka bir tüketim malı haline gelir. Ulus devletler bu aşamadan sonra eğitim veremez olurlar. Eğer vatandaşlık herhangi bir mal gibi pazarın bir parçasıysa, o takdirde okulların ve vatandaşlık eğitiminin işlevi de muhtemelen istek üzerine farklı vatandaşlık "markalarını" incelemeye kadar uzanan, küresel fırsat dünyasında doğru seçimi yapmak üzere tüketiciye teminde bulunmaktır (M. Bottery, 2003, s.118-120).

Vatandaşlık eğitiminin konusu ülkelerin dünya üzerindeki rolleri ile buldukları konumla ilişkilendirilebilir. Ancak katılımcı ve bilinçli vatandaşlığı hedefleyen bir yaklaşımın, vatandaşlık eğitiminin konusunu oluşturması gerektiği düşünülebilir.

2.2.3. Küreselleşme ve Vatandaşlık Eğitimi

Küreselleşmenin engellenemez gücü ulus devleti yıpratıkça ve politik aktivitelerin gün geçtikçe küresel meseleler üzerinde durmasıyla, "dünya vatandaşlığı" modelleri üzerinde yeni bir dikkat uyanmıştır. Sosyal problemler, küresel problemler olarak yeniden adlandırılıp yerel, millî ve küresel sınırları karmaşıktırmaktadır. Örneğin Kuzey Amerika serbest ticaret antlaşması (NAFTA) ya da ticaret ve vergiler üzerine genel antlaşma (GATT), ülkelerin kendi politikalarını geliştirmelerini ve uygulamalarını kontrol altına almıştır. Andrzejewski ve Alessio'nun söylediği gibi; "küresel küçük bir grup elit* doğal kaynakları kullanılıp varlıklarını artırmaya devam etmektedir. Günümüzde, bu elit grup daha da fazla kazanç amacıyla, daha hızlı ve ucuz kaynak kullanımı ve daha ucuza insan gücüne erişebilmek için, ulus devletleri bir küresel ekonomik sisteme dönüştürme sürecindedir."

Dolayısıyla "vatandaşlık" tartışmaları daha karmaşık bir hal almaktadır. Bu bağlamda, eğitim genç nesilleri birden fazla ve değişen vatandaşlık anlayışlarına hazırlamakla yükümlendirilmektedir. Bu da gençlerin ekolojik, ekonomik, politik,

* Küreselleşmeden fayda sağlayan gelişmiş ülkeler kastedilmektedir.

sosyal ve kültürel seviyeler gibi çeşitli seviyelerde hazırlanmasıyla olur. Bu noktada da şöyle bir soru sorulabilir:

Bu küreselleşme gerçeği ışığında, genelde küresel sermayenin hizmetinde kullanılan (ya da etkisi altında olan) eğitim, öğrencileri aktif birer dünya vatandaşı olmaya nasıl hazırlayabilir (Y. V. Lapayese, 2003, s.493-494)?

Eğitim, öğrencilerin çoğulcu ve hızla değişen toplumlarda eşitlik ve adalet gibi kavramları tartışmalarını sağlayabileceği bir ortamı yaratma potansiyeline sahiptir. Bununla birlikte belirtilmelidir ki küreselleşmenin sürekli değişen biçimleri, vatandaşlık eğitimi modellerinde de bir değişiklik ve çeşitlilik gerektirir. Örneğin incelenen kitaplar maalesef küreselleşme, vatandaşlık ve teknoloji arasındaki ilişkiye değinmemektedir. Bilindiği gibi, internet benzeri teknolojiler çok kritik sosyalleştirici araçlar olup pedagojinin mekanını ve anlamını değiştirdikleri kesindir. Bu şekilde oluşan bir dizi sanal topluluklar vatandaşlık eğitimi daha da karmaşıklaştırmaktadır. Küresel vatandaşlık eğitimi, sosyal adalet ve pedagoji içeriği ile geleneksel okul eğitimine alternatif sunmaktadır. Geleneksel anlamdaki müfredat anlayışına göre, bilgi öğrencilerin ya da ailelerin çıkarlarından doğmamakta, sabit bir şekilde öğrenilmek üzere mevcut olup bazen öğrenenlerin ve öğretmenlerin yaşamları ile bağlantılı olmalıdır. Öğretmenin rolü bazen birden fazla olabilse de esasen dışarıdan verilen bilgiyi dağıtmaktır (Y. V. Lapayese, 2003, s.499).

Lapayese'ye göre, öğrenciler ve öğretmenler vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi kavramlarını eleştirel bir biçimde sorgulayabilmeliler ki, cinsiyete bağlı vatandaşlık gibi alternatif konular doğrultusunda örneğin, eşcinsel insanların maruz kaldıkları durumları anlayabilsinler. Hatta demokrasi ve insan hakları gibi kesin kabul gören kavramların kendileri de eleştirel yaklaşıma tabi tutulmalıdır. Örneğin, bir insan hakları tartışması bu konudaki eksiklikleri de mutlaka göz önüne getirmelidir. Bu şekildeki küresel vatandaşlık eğitimi öğrencileri küresel vatandaşlık kavramına daha eleştirel bir gözle bakmasını sağlayarak bu akımın akıcılığını ve pedagojisini meydana getirir (Y. V. Lapayese, 2003, s.500).

Waltzer ve Heilman, küresel eğitim literatüründe, küresel eğitimin amaç ve anlamı ile ilgili çeşitli tanımlar olduğunu görmüşlerdir. Bazen bilinç ve farkındalığı artırarak ya da öğrencilerin ufkuu açarak dünya ve onun problemlerine daha geniş bir pencereden bakabilmeyi savunmuşlardır. Çoğu zaman da öğrencilerin farklar dünyasında daha iyi işlev görebilmesi için çokkültürlülüğü kullanmışlardır. Bu noktada muhafazakarların konuşmaktan kaçındıkları ve görmezden geldikleri kültürlerarası değişmez farklar ve anlayışla karşılanamayacak kinlerdir. Asıl fikir diğerlerini de görebilmek, birden çok doğruya saygı duyabilmektir (K. Waltzer ve E. Heilman, 2005, s.157).

Küresel eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünüp öğrenmelerine, birbiri ile karmaşık bağları olan konularda bilgi, beceri ve kapasitelerini artırmalarına yardımcı olduğu ortaya konur. Ortadoğu neden modernize olamamıştır? Dünyanın çeşitli yerlerindeki resmen bölünmüş bölgelerdeki sömürgeciliğin gerçek hikayesi nedir? Son olarak diğer bir sav, küresel eğitimin tüm insanlık için kozmopolit bir ruh, kimlik ve sorumluluk hissini şekillendirdiğini iddia eder. Bu, öğrencileri “multiple belongings” (Stoddard and McConell, 2003) çoklu aidiyetin modern şartlarını algılamaya, kendilerini aynı anda hem yerel bir topluluğun, hem ulusun, hem de dünyanın bir üyesi olarak görmelerini teşvik eder. Bu ufuk açmanın, bilinç artırmanın, hoşgörüyü teşvik etmenin ya da bilgi ve eleştirel düşünce kapasitesini artırmanın ötesinde, kimlikleri ve taahhütleri şekillendirmedir. Taahhütler muhafazakârlar tarafından da vurgulanmış, fakat dar, daha az eleştirel ve kısıtlı bir çerçevede kalmıştır (K. Waltzer ve E. Heilman, 2005, s.158).

Küresel vatandaşlık eğitiminin eğiticiler ve öğrenciler için politik sonuçları nelerdir? Lapayese'ye göre, eleştirel bir vatandaşlık eğitimi vatandaşlığın farklı anlamlarını ve bunların küresel demokrasiye olan katkıların keşfederken öğretmenlerin ve öğretmenlerin hakim ideolojileri sorgulamasını güç hiyerarşilerini bozmasını müfredatı ve pedagojiyi sorgulamasını gerektirir. Öğretmenler tüm müfredatı yeniden gözden geçirmek ihtiyacı duyabilir. Gelecek üzerine yoğunlaşarak yeni konular getirilebilir ve de öğrencilerini ekonominin, bilginin, kültür ve kimliğin belirsizliği üzerine gitmeleri yönünde teşvik edebilir. Ancak öğrencileri ve öğretmenleri eleştirel

teori ve pedagojiyi kullanarak küresel vatandaş geliştirebilen kültür eleştirmenleri olarak görmek doğal olarak okulun gerçeklerine henüz uzak bir şeydir (Y. V. Lapayese, 2003, s.500). Gerçekten de hayal gibi görünen bu yaklaşımı gerçekleştirmenin zaman alabileceği düşünülmektedir. Öğretmen niteliklerinin yükseltilmesi bu süreyi kısaltabilecektir.

Eleştirisel küresel vatandaşlık eğitimi, ayrıca öğrenciler için politik riskler ve sonuçlar taşır. Bu eğitimle öğrenciler sosyal, politik ve ekonomik düzenin baskıcı yönleri hakkında bilgi ve farkındalık kazanma sürecine girerler. Ancak bu dinamik süreç yalnızca kısmen özgürleştiricidir. Tam anlamıyla bir başarı önceki baskıcı düzeni aşabilecek kadar aydınlanmış öğrencinin kendi kabiliyetine kalmış bir şeydir. Bu da öğrencinin, insan saygınlığının korunduğu ve beslendiği yeni tarzda bağımsızlaştırıcı organizasyon şekilleri düşünebilmesini, geliştirebilmesini ve bunların içinde boy göstermesini gerektirir. Bütün bunlar da elitlerin durumuna, çıkarlarına karşı şeyler olabileceğinden eleştirisel küresel eğitim bunun sonuçlarını önceden görme ve mücadele etme şekilleri geliştirme sorumluluğunu üstlenmelidir (Y. V. Lapayese, 2003, s.500-501).

Lapayese'ye göre, eleştirisel bir küresel vatandaşlık eğitimi bir değişim pedagojisiyle ilgilidir. Günümüz insan hakları, anti-demokratik uygulamalar ve de değişimin önündeki engeller o kadar büyüktür ki eleştirisel küresel vatandaşlık eğitimi bir reform ihtiyacının da ötesine gitmelidir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin yerel ile küresel arasındaki bağı kurmalarını talep eden bir sınıf ortamı varolan baskıcılığın farkına varıldığı ve buna göre hareket edilmesinin öğretildiği bir ortam oluşturur. Eleştirisel küresel vatandaşlık eğitimi, eleştirisel düşünme, anlamlı bazı hayat deneyimleri ve radikal aktivizm sayesinde güç ilişkilerinin ve güç yapısının anlaşılmasına katkıda bulunabilir (Y. V. Lapayese, 2003, s.501).

2.3. Vatandaşlık Eğitimi Uygulamaları

Vatandaşlık eğitimi, birçok ülkede özellikle ilköğretim ve lise düzeyinde uygulanan, okul dışı etkinlikleri de kapsayan bir yapıdadır.

2.3.1. ABD Örneği

1700'lü yılların sonunda ortaya çıkan büyük politik devrim sonucu, kısa ömürlü Yunan demokrasisinin parçası olan demokratik vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi nosyonları yeniden ortaya çıkmıştır. Yunan demokrasisinin altın çağına yabancı olmayan ve klasik tarih ve edebiyat alanında eğitim alan Amerika'nın ilk kurucuları, demokrasinin ne kadar hassas bir olgu olduğunun farkındaydılar.

19. yüzyılın başında vatandaşlık eğitimi, George Washington'ın öne sürdüğü homojen eğitimi ve Thomas Jefferson'ın ortaya attığı bireyin zekâsının korunması ve geliştirilmesi fikirlerini barındırıyordu. Ülkeye bağlılık, ulusal mirasa saygı ve bağımsızlık aşkı genç insanların ilk kitaplarına kadar nüfuz etmişti. Öğrenciler yüreklerindeki vatanseverlik duygusunu ülkenin tarihine çalışarak ve kahramanlarının isimlerini ölümsüzleştirerek geliştirdiler. 19. yüzyıl boyunca iyi vatandaşlık halk eğitiminin bir parçası idi ve toplumu bir arada tutma gayesi güdüyordu. Göçmenlerin Amerika'ya yerleşmesi ile okullar yeni gelen insanları asimile etme görevini üstlendi.

19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başında vatandaşlık eğitimi milliyetçi bir yapıya büründü. I. Dünya Savaşı'ndan sonra eğitim reformcularının sahneye çıkmasıyla değişim hızı arttı.

1950'lerden itibaren reformcular vatandaşlık eğitimini komünizm ile mücadelede bir araç olarak kullandılar. Vietnam Savaşından sonra bilinçlenen öğrenciler için geleneksel vatandaşlık eğitimi kitapları yetersiz kaldı. Gençler yönetimde söz sahibi olmak istediklerini protestolarla herkese duyurdular. 1970'lerde 18 yaşında oy verilmesi gündeme geldi (1972), ancak gençlerin buna hazır olup olmadığı bir tartışma konusuydu. Temel kaygı, gençlerin demokratik sistemin işleyişi, hükümetin karmaşık yapısı ve karar alma mekanizmasının nasıl işlediğini tam olarak bilip bilmedikleriydi.

1980'lerdeki araştırmalar, gençlerin politikaya olan güvenlerinin ve ilgilerinin azaldığını göstermiştir. Gençlerin yaşlılara göre daha az oy kullandıkları görülmüştür. Bu, genç neslin vatandaşlık görevi hissiyatını yeterince güçlü bir şekilde benimsemediğini gösterir. Bunun sonucunda, vatandaşlık eğitimi, gençler oy kullanma

yaşına geldiklerinde onlara gereken motivasyonu ve seçim katılımcılığı ile ilgili aktivitelere öncelik vermiştir (D. Owen, 2004, s.10).

Steve Janger, gençler arasında yayılan sistem karşıtı düşünceleri fark ettiğinde, bu gençlere bir şeyleri değiştirmenin en iyi yolunun sistemde nasıl yer alabileceklerinin öğretilmesi gerektiğinin farkına vardı. Bunun ancak öğrencilerin hükümete yakın plandan bakmaları sayesinde gerçekleşeceğine inanıyordu. Bu yüzden ortaya koyduğu projesine “yakın plan” (close up) adını verdi. Bu proje, eleştirel düşünme, aktif öğrenme, saha çalışması ve iletişim becerilerinin kullanılması gibi unsurları kullanmış ve Amerika Birleşik Devletlerinde uygulanan vatandaşlık eğitimini 2000’li yıllara taşımıştır (C. G. Hobson ve D. Zack, 1993, s.190).

Dünya Ticaret Merkezi’ne yapılan terörist saldırılardan yaklaşık iki ay sonra yani 2001 yılının Kasım ayında Nebraska Eyaleti Eğitim Kurulu, bir vatanseverlik tasarısını onayladı. Bu yasa tasarısı, liselerdeki sosyal bilimler müfredatını eyaletin 1949 anayasası olan “Nebraska Amerikanizm Yasası” uyarınca düzenleyen bir içerik getirmekteydi. Tasarıda yer verildiği şekliyle sosyal dersler "Amerikan modeli idarenin üstünlüğü, komünizm ve benzer ideolojilerin tehlikeleri, vatandaşlık görevleri ve uygun vatanseverlik uygulamalarına dair bilgiler" içermeliydi. Kurul, ayrıca ortaokul eğitiminin, "ülke sevgisi aşılması gerektiğini" ve sosyal bilimler müfredatının "Amerikan kahramanlarının yaptıkları işleri, vatanseverlik duygularını perçinleyen şarkılar söylemeyi, yıldızlarla süslü bayrağı, Amerika’yı anmayı ve bayrağa saygı göstermeyi" içermesi gerektiğini belirtti.

Nebraska yalnız değildi. Birkaç ay içerisinde iki düzineden fazla eyalet yasama kurulu, okullarda tüm öğrencileri vatanseverlik uygulamalarına ya teşvik etmeyi ya da bunları zorunlu kılmayı hedefleyen yeni yasa tasarılarını kabul ettiler ve eskileri kaldırdılar. Sadece 2002-2003 yasama döneminde, on yedi eyalet yeni and içme yasaları ya da düzeltilmiş yasalar çıkardılar. Bu tarihten itibaren bir düzineden fazla eyalet daha buna katıldı. Şu anda yirmi beş eyalet, her okul günü ezberden okunacak and içme ritüelini talep etmektedir (J. Westheimer, 2006, s.608-609).

ABD’de vatandaşlık eğitimi, genel olarak etkili ve dürüst vatandaşlar yetiştirme çabasıdır. Vatandaşlık eğitimi tarih, hükümet, vatandaşlık hakları ve görevleri, güncel olayların tartışılması, service learning,* deneme mahiyetinde seçimler, karakter eğitimi ve diğer yaklaşımları içerir. Eyaletlerin farklı uygulamaları çekirdek akademik disiplinleri öğretme gayreti üzerinde yoğunlaşmasına rağmen birçok eyalet, kendi vatandaşlık eğitimi standartlarını düzene koyacak eyalet çapında bir değerlendirme sistemine sahip değildir. Son zamanlarda bazı eyaletler, vatandaşlık eğitimi uygulamalarını sınamak ve yasama meclisi, eyalet eğitim kurumu ve halk okullarına yasama yetkisine sahip komiteler ve görev kuvvetleri kurmuşlardır (www.ecs.org).

Yukarıda belirtilenlerin dışında Birleşik Devletler’deki vatandaşlık eğitiminin önemli argümanlarından biri de geçmişte ya da günümüzde belirli özellikleri ile ön plana çıkan kahramanlardır. Vera’nın “Learning from Heroes” kitabı, çocuklarına ve öğrencilerine pozitif karakter özellikleri ve davranışları kazandırmada, ilham kaynağı olacak örnekler vermek isteyen aileler ve öğretmenler içindir. Kitapta, çocuklara ilham verecek, günümüzden (Bill Cosby) ya da geçmişten (Abraham Lincoln) kişiler vardır. Kitabın tamamında öğrencilerin okuyabileceği 75 insandan söz edilmiştir. Her bir kişi için kısa biyografi, ilgili kitaplar listesi, web siteleri ve tartışıp derinlemesine düşünebilmek için aktiviteler vardır. Kitap, kahramanlarını şu bölümler altında betimler: (1) Merhamet, yardımseverlik, (2) Vatandaşlık erdemi, (3) Cesaret, (4) Çevrecilik, (5) Dürüstlük, (6) Barışı yaşatma, (7) Saygı ve (8) Sorumluluk (Vera, 2003, s.5).

Amerika Birleşik Devletleri’nde uygulanan vatandaşlık eğitimi birçok yönden eleştirilmektedir. 2004 yılında ortaokul ve liseler üzerinde yapılan bir çalışmada, vatandaşlık ve tarih derslerinin öğrencilere anayasayı ve Amerikan devlet yapısını öğretmede yetersiz kaldığı görülmüştür (Tablo 2) (D. Owen, 2004, s.11).

* **Service Learning:** Toplum hizmetlerinde görev almak suretiyle uygulanan deneyimsel öğrenmenin özel bir şeklidir. Üç genel özelliği vardır: 1) Gerçekten toplumun ihtiyaçları göz önüne alınır. 2) Derin düşünmeyi ve akademik öğrenmeyi içine alır. 3) Öğrencilerin toplumsal yaşamı anlamalarına ve ilgi alanlarına katkı sağlar (<http://www.actionforchange.org/getinformed/glossary.html#servicelearning>).

Tablo 2

Ortaokul ve Liselerde Ders İeriği

İ ç e r i k	Yüzde
Anayasa ya da Amerikan devlet sisteminin işleyişi	%45
Amerikan kahramanları ve Amerikan devlet sisteminin değerleri	%30
Savaşlar	%25
Ülkenin bugün yüz yüze olduğu sorunlar	%11
İrkçilik ve Amerikan sistemindeki diğer adaletsiz yapılar	%9
Diğerleri, hepsi ya da bilinmeyenler	%5

Kaynak: CIRCLE 2004 (Akt. D. Owen, 2004, s.11).

Thomas B. Fordham Enstitüsü tarafından basılan ve editörlüğünü James Leming, Lucien Ellington ve Kathleen Porter-Magee'nın yaptığı "Where did social studies go wrong?" adlı kitapta güncel eleştirilere daha olumsuz ve radikal bir yaklaşım vardır. Buna göre okullar Amerikan tarihini derinlemesine aşlamak için çalışmalı ve genç Amerikalıları ulusal güvenlik için hazırlamalıdır. "The Student, the World and Global Education Ideology" isimli makalesinde Jonathan Burack, Amerikan kurumları, değerleri ve Amerikanın dünyadaki yeri ile ilgili derin kuşkuları olan, Amerikan ayrıcalığına karşı çıkan ve her türlü vatansever eğitimi "farksızlık" ile eriten eğitim kurumlarının, anti-Amerikan ideolojiler yayması ile ilgili üzüntüsünü dile getirmiştir.

Fordham Enstitüsü'ne göre öğrenciler, "Amerikan tarihindeki gerçek kahramanlar"ı öne çıkaran bir tarih eğitimi almalıdırlar. Ve yine Amerikan Politik Sistemi'nin olağanüstü başarılarını öğrenmelidirler. Amerikan tarihinin karanlıkta kalmış kısımlarını açığa çıkarmakta özgür olmalıdırlar. Kùltürler arası farklılıklara yapılan ilgisiz vurguları görmelidirler. Öğrencilere, Amerikan tarihine ve politikasına eleştirel bakmayı engelleyen eğitim vermek bir hatadır. Amerikan tarihi özgürlük, eşitlik ve gelişmeye giden düz bir çizgi olmamış, kazanım, kayıp, başarı ve

mağlubiyetlerin olduğu daha karmaşık bir hikaye olmuştur (K. Waltzer ve E. Heilman, 2005, s.156).

1998 Ulusal Eğitim Gelişimi Değerlendirme Sınavında, (1998 National Assessment of Educational Progress) lisedeki Amerikan öğrencilerinin sadece yüzde 26'sı yeterlilik derecesi alabilmiştir. 2001 yılındaki Amerikan tarihi bilgi değerlendirme (Assessment of Knowledge of American History) sınavında ise öğrencilerin sadece yüzde 11'i yeterlilik seviyesine ulaşabilmişlerdir. Çoğu öğrenci Amerikan tarihinin yapısal iskeletine hakim olmadan ya da kendini ulusal tarihteki yerlerine koyamadan üniversite seviyesine gelmektedir. Öğrenciler geçmişteki dönüm noktalarını, önemli mesele ve tartışmalarını, gerginlikleri ayırt etmekten aciz durumdadır. Fordham enstitüsü başkanı Chester E. Finn Jr. ve arkadaşları da artan küresel etkiye uygun olarak Amerikan Tarih Eğitimi'ni yeniden düzenlemek için profesyonel tarihçilere destek vermişlerdir (K. Waltzer ve E. Heilman, 2005, s.157).

Finn ve Burack'a göre okullar, Amerikan değerlerini ve enstitüleri ile ilgili temel fikir, prensip ve bilgileri aktarmalıdır. Okulların gereğinden fazla öğretmenle doldurulması, post-modern gelenek ve inanışların da etkisiyle işlevlerini yerine getirememelerine yol açmakta, neyin doğru ve yanlış, neyin Amerikan ya da Amerikan olmadığına açıklık getirilememektedir. Burack, "küresel eğitim ideolojisinin" okullarda dünya tarihine ilgi uyandırmakta olduğunu savunmuştur. Uluslararası ilericiler, okullarda "post-national küresel vatandaşlık" aşılansarak, milliyetçiliğin minimize edilmesi üzerine spekülasyonlar yapmışlardır. Burack, bu egemenlik hakkı bulunmayan vatandaşlıktır, asıl vatandaşlık egemen ulusal otoriteden bağımsız olamaz demiştir. Çokkültürcüleri de açık ve net olmayan fikirler ile karakterize ettikleri küresel eğitimi okullarda uygulamak için uğraşmakla suçlayarak, sonuçta bütünlük yerine ayrımcılığı teşvik ettiklerini ve kültürler arası farklılıkları tartışmaya açarken hata ettiklerini söylemiştir. Anlayış ve saygıya verilen aşırı önem okullarda öğrencilere tahammül edilemeyecek olana tahammül etmeyi öğretir olmuştur. Küreselciler Batıyı ve büyük liderlerini önemsemez ve önemsetmezler. Buna karşılık, muhafazakarlar, Batı uygarlığını, eski Yunanistan'da bağımsızlığın doğuşunu, aydınlanmayı, modern

demokratik devrimleri ve Batı tarihini sömürgecilik ve Auschwitz'i* katmadan öğretilmesini önermektedirler (K. Waltzer ve E. Heilman, 2005, s.157).

De Tocqueville 1830'ları incelerken Amerikalıların kendilerini ayrıcalıklı bir ırk olarak gördüklerini fark etmiştir. 1849'daki (White Jacket) ulusal seçimde Melville şöyle seslenmiştir: "Biz Amerikalılar, değişik seçilmiş bir halkız, kendi zamanımızın İsrail'iyiz, bütün dünyanın özgürlüklerine sahibiz. Tanrı bu kaderi yazdı..." Bu tarz ayrıcalık "politik din" ile akraba, her Amerikan çocuğuna verilen bir kader söylentisidir. Tarih öngörülüdür ve Amerika tarihin keskin kenarındadır (K. Waltzer ve E. Heilman, 2005, s.158).

Amerikan vatanseverliğinin diğerlerinden farklı olmasının nedeni vatandaşlığın atadan kalan topraklar (patria) ya da etnik köken yerine eleştirel bir takım politik fikir ve görüşlere dayanmasıdır. Amerikalıların vatandaşlık kimliği duygusunu aldıkları kutsal metinler ve eski kaynaklar: Bağımsızlık Bildirgesi, Anayasa ve Haklar, seçilmiş başkanların tören açılış konuşmaları, Lincoln'ün "Gettysburg Metni", Martin Luther King'in Lincoln Anıtındaki "Free at Last" (sonunda özgürlük) vaazıdır. Amerikalıların vatanseverliği kısmen kozmopolit idealler ve Lincoln'ın tüm insanlığın en son ve en iyi umudu bakış açısı ve ayrıca Langsten Hughes'ın "Let America Be America Again" adlı şiirindeki fark edilmemiş ulusal değerler ile şekillenmiştir (K. Waltzer ve E. Heilman, 2005, s.159).

Bundan dolayı, Waltzer ve Heilman'a göre Amerikan vatanseverliği temelde evrensel, özelde kozmopolit ideallerle bağlantılıdır ve basit inançtan dolayı kapsayıcı ya da kozmopolitan olabilir. Jonathan Burack'ın şikâyet ettiği küresel vatandaşlık düşüncesinin okullarda küresel eğitime ya da dünya tarihine sokulmasıdır, çünkü ona göre vatandaşlık, somutluk ya da otorite sahibi olmak için ulusal bir kaba ihtiyaç duyar. Burack'ın karıştırdığı birbirinden bütünüyle ayrı olan milliyetçi vatandaşlık ve demokratik vatandaşlık kavramlarıdır.

* Auschwitz, Polonya'da II. Dünya Savaşı süresince Nazi toplama kamplarının bulunduğu bir endüstri şehridir.

Hem felsefi hem faydacı açıdan küresel vatandaşlık ulusal vatandaşlığın uzantısıdır. Küresellik, yerel ve bölgeselliğe karıştırıldıkça ve yerel ve bölgesel olan küresel olanı şekillendirdikçe bu daha mantıklı olur. Bir kısım Amerikalılar ağları ve uluslararası bağlantıları ile daha küresel yaşarken, diğerleri yerel, bölgesel, millî ve yine küresel sınırlar içinde ilgi alanlarına sahiptirler. Eğer bunlar uygun biçimde takip edilerek okunursa yönlendirmeler tam olarak milliyetçi olamaz (K. Waltzer ve E. Heilman, 2005, s.160).

Waltzer ve Heilman, eşit insanların karşılıklı demokrasi içerisinde sosyal dayanışmaya ve uygar tartışmaya dayalı eğitimini savunmaktadır: “Biz bilgili ve tenkitli vatanseverliği savunmuyoruz. Ahlaki eğitimi şart koşan bağıntıcı ya da fikirsiz olmayan aksine kökü ana demokratik prensiplere dayalı olan eğitimi savunuyoruz. Biz demokratik prensipleri katı ve değişmez bir temel olarak görmüyoruz aksine inşa edilmiş bu prensiplerin her nesil tarafından adil ve etkili bir biçimde değişen ortamlarda ele alınacak bir keşif olarak görüyoruz” (K. Waltzer ve E. Heilman, 2005, s.161).

Burada önemli olan Amerika'nın geçmişindeki kahramanlar değil, onların demokrasi ideallerini politik hayata yerleştirme biçimleridir. Daha adil, insani, toplum ve dünya için çalışan bu eğitim, çok yönlü düşünebilen ve aktif vatandaşlar yaratmayı amaçlamıştır (K. Waltzer ve E. Heilman, 2005, s.161).

Waltzer ve Heilman Amerikan tarihinin anlatımını daha özellikli hale getirerek Amerikan tarihi öğretilerine küresellik kazandırma görüşü üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerin basit tarihi olaylar, terimler, kronoloji, küresel coğrafya ve dahasını öğrenmeleri gerektiğini savunmuşlardır. Waltzer ve Heilman'a göre, öğretmenler yeterli eğitimi almalıdır. Waltzer ve Heilman, daima “önce Amerika” diyen dar görüşlüler olacağını, eyalet yasalarının ve ders çizelgelerinin ufku genişlemekte olan sosyal bilimler derslerini bir yıla sığdırdığını ifade etmişlerdir. Onlara göre, bir başka sorun da, bu dersin genelde altı ya da yedinci sınıfta konulması ve eğitimin sırasıyla yerel çevre, eyalet ve ülke diye gitmesidir. Waltzer ve Heilman'a göre, bu yeni düşünülen Amerikan tarihi anlatımında ya da sosyal bilimlerde, geçmişte her şeyin övgü dolu olmadığı gerçeği üzerinde durulması gerekmektedir. Bilgiyi kopyalamak ve iletmeye daha az, öğrenciye tartışma ve bilgi alışverişi gibi prensiplerini fikirlere çevirebilecekleri

durumlara daha çok maruz kılmak önem arz etmektedir (K. Waltzer ve E. Heilman, 2005, s.162).

2.3.2. İngiltere Örneği

18. yüzyılın ikinci yarısında Fransa'nın modern zamanlarında devlet eğitim sisteminin kurulması gerektiği ve böyle bir sistemin vatandaşlık eğitiminden bazı normları benimsemesi gerektiği görüşü halk arasında geniş yer buldu. Mesela La Chalotais 1763'te kendi Essai d'Education Nationale adlı makalesini yayınladı. 2 yıl sonra İngiltere'de Joseph Priestly sivil ve aktif yaşam için liberal eğitim dersi hakkında makale yayınladı. Bu 2 makale arasındaki zıtlık öğreticidir. Priestly'in tanımına göre devlet çocukların ne giyeceğine karar vermede ve çocukların eğitimine müdahale etmede hiçbir hakka sahip değildir. Priestly iyi bir kimyacı olmasının yanında bir öğretmen olarak İngiltere'de genel olarak benimsenen bir görüşü açıklıyordu (D. Heater, 2001, s.105-106).

Genç insanları demokratik yönetime katılıma hazırlamak amacıyla vatandaşlık eğitimi için gerekli şeyler: Tutarlılık, profesyonel liderlik ve milliyetçiliktir. Nazilerin 1933'te gücü ele geçirmesi, 1 yıl sonra duyarlı eğitimcileri vatandaşlık eğitimi derneğini kurmaya teşvik etmiştir. Organizasyonun amacı okulları, totaliter rejimin hem komünist hem faşist akımlardan gelebilecek tehlikelere karşı korumak için liberal demokrasiyi güçlendirmede bir araç olarak kullanmasıydı. Birçok seçilmiş insan başkan yardımcısı ve konsey üyeleri olarak atandı. Hatta eğitim kurulu başkanı Oliver Stanley organizasyona kendi demecini verdi: "Vatandaşlık eğitimi daha genel bir şekilde öğretilmelidir." 1934'ten 1949'a kadar olan on beş yıllık zaman dilimi öğreticidir. Ana kilometre taşları: Vatandaşlık eğitimi derneği kurulması 1934, Spens'in raporu 1938, Norwood raporu 1943, Butler Eğitim Merkezi 1944 ve Eğitim Bakanlığı broşürü, Büyüyen Vatandaş 1949 (D. Heater, 2001, s.105-106).

Eğitimde vatandaşlık konusu yıllardır savunulmaktadır. Tehdit ya da kriz durumlarında başlatılması için çağrılar daha da yükselmektedir. Bu çağrılar, 1930'larda Britanya'da faşizmin yükselişine karşı mücadele için başlamış, savaş sonrası Nazizm'in geri dönmesine ve komünizmin yayılmasına engel olmak için şiddetli bir kararlılıkla

çıkagelmiştir. Soğuk savaş rüzgarlarının estiği 1960 ve 1970'lerde bazı hevesli öğretmenler ve okullar, içeriğinde vatandaşlık eğitiminden kısımlar taşıyan, “Barış ya da İnsan Hakları” dersleri başlattılar. Bazı okullar daha demokratik katılımı teşvik etmiştir. Bu ufak çabalar için çok az bir millî destek vardı dolayısıyla bazıları az bir başarı gösterirken bazıları da trajik bir şekilde son bulmuştur.

Şu an Avrupa'da aşırı sağ hareketin tekrar hortlamasından çekinilse de bu eğitimin tekrar gündeme gelmesindeki asıl sebep vatandaşlığa kayıtsız ve şüpheli bakan insanlardır. İnsanlar, özellikle de gençler, politikadan soğudukça onların azalan ilgisi de eğitime yeni bir hareketlilik getirmiş ve bu sırada artan vandalizm, uyuşturucu ve suçlar, sosyal farkındalık, sorumluluk ve toplumsal ilgi ihtiyacını doğurmuştur.

Vatandaşlık Danışmanlık Gurubu'na (Advisory Group on Citizenship) göre, İngiltere'de politikaya karşı kaygı verici derecede kayıtsızlık, ilgisizlik ve olumsuzluk mevcuttur, buna ilave, 1992 genel seçimlerinde 18-24 yaş arasındaki gençlerin %25'i oy kullanmış, bu rakam 1997 seçimlerinde %32'ye yükselmiştir. Birleşik Krallık'taki seçimler gizli oylamayla yapıldığından kesin sonuçlar vermek mümkün değildir. Bununla birlikte 1997den beri oy kullanmayan gençlerin sayısındaki artış daha da büyümektedir, Uluslararası Piyasa ve Düşünce Araştırması, 2001 genel seçimlerinde oy kullanmayan gençlerin oranını %39 olarak tahmin etmiştir.

Chamberlin, oy kullanma hakkına bile değer verilmediğini düşünmesine rağmen vatandaşlık eğitiminin bu bunaltıcı durumu hafifletebileceğine inanmaktadır. Hansard Topluluğu tarafından yapılan bir araştırma, 2001 seçimlerinde 4 yıl öncesine göre neden 5 milyon daha az insanın oy kullandığına dair umut verici sonuçlar bulmuştur. Politikacıların aldatmacalarından ve partiler arasında fazla bir farklılık olmadığından bahsedilse de 18-24 yaş gurubunun oy kullanmayan büyük bölümü, sıklıkla, bilinçli oy kullanmak için yeterli bilgiye sahip olmadıklarından söz etmişlerdir. Eğer durum böyle ise, politik konu ve süreç hakkında verilecek eğitim kötü gidişi durdurur ve katılımı artırır (R. Chamberlin, 2003, s.89).

1999 yazında, 2002'den itibaren tüm İngiltere'de vatandaşlık eğitiminin okullarda resmen müfredata dahil edileceği açıklanmıştır. 1999 yazında öncelikle

ilkokullarda bireysel, sosyal ve sağlık eğitimleriyle vatandaşlık eğitimi resmi bir çerçeveye oturtuldu. Okulların bu programı 2002 yılında sorunsuz olarak yürürlüğe koyabilmeleri için yıllık eğitim çizelgesi 2000 yılının ilk aylarında çıkartılmış ve dağıtılmıştır. Bu iki yıllık arada, vatandaşlık eğitimi için öğretmenlerin eğitilmesinden, konu hazırlıklarına ve konuya giriş planlarına kadar gerekli aktiviteler okullar tarafından yapılmıştır (H. Starkey, 2000, s.39-40).

İngiliz vatandaşlık eğitimi insanın içine toplumsal değerler yüklemek için toplumla daha aktif şekilde entegre olma yöntemlerini esas alır. Bu dağımlık ve parçalı programdan, yeniden tanımlanmış bir İngiliz ulusal kimliği açığa çıkması umulmaktadır. Bir diğer deyişle İngiliz vatandaşlık eğitimi, İngiliz ulusunun gelecekteki şeklini belirlemek ve yaratmak için bir işlemden ibarettir (H. Starkey, 2000, s.41).

Bugünkü vatandaşlık eğitimi İngiltere'deki politik kültürü değiştirebilecek potansiyele sahiptir. Vatandaşlık, şu an ulusal müfredat konusudur. 2002 yılının Eylül ayından beri 11-16 yaşlarındaki ortaokul öğrencilerine verilmeye başlanmıştır. Belirgin olarak değil, yavaş ve tamamlayıcı unsurlarla programlara dahil edilmiştir. Kişisel ve sosyal eğitimin parçası oldukça ilkokullarda olmasının öneminin de görüleceği değerlendirilmektedir (I. Davies ve diğerleri, 2001, s.265).

Profesör Bernard Crick Başkanlığındaki, Vatandaşlık ve Demokrasiyi Öğretme Danışmanlık Gurubu, vatandaşlığın öğrenim başarısını sağlayacak bir yol çizmiştir. Vatandaşlık eğitiminin akademik bir dersten çok daha fazlasını vermesinin gerekliliği belirtilmiştir. Bu rapor, ülkenin politik kültürünü hem millî hem de yerel olarak değiştirmek ve öğrencilerin toplumda etkili bir yere sahip olması için gerekli bilgi, yetenek ve anlayışı vermeyi hedeflemiştir (R. Chamberlin, 2003, s.89).

Crick Raporu'nda vatandaşlık eğitimi özellikle üç temel konu üzerinde tanımlanmıştır: Sosyal ve ahlaki sorumluluk, topluma bağlılık, politik okur-yazarlık. Sosyal ve ahlaki sorumlulukla, kendine güven, sosyal ve ahlaki davranışları kazanma anlatılmıştır. Topluma bağlılık ile çocukların yardımsever, kendi toplumu ile ilgili, topluma yardımcı olmayı öğrenmelerinin gerekliliği vurgulanmıştır. Politik okur-yazarlık ise çocukların temel sosyal ve ekonomik problemleri ile ilgili çözüm

bulabilecek, kararlar alabilecek seviyeye gelmeleri bu sayede de toplum içerisinde kendilerine etkili bir yer bulabilmeleri anlamına gelmektedir (C. Gifford, 2004, s.146). Crick Raporu'nda vatandaşlık eğitiminin amacı şöyle belirtilmiştir: "...katılımcı demokrasiyi emniyete almak ve doğası için gerekli değerleri, yetenekleri ve bilgiyi artırmak. Aynı zamanda öğrencilerin aktif vatandaş olmaları için gerekli olan sorumluluk alma, hak ve görevleri geliştirmek."

Crick Raporu'nun başlangıç noktası İngiliz demokrasisinin artık güvenli olmayışdır ve bunun göstergesi halk yaşamındaki endişelendirici boyuttaki ilgisizlik, bilgisizlik ve menfaatçiliktir. Demokratik vatandaşlık fikirlerinin öğretilmesi ve yaşatılması buna çözüm olarak gösterilmiştir. Crick'in savunduğu gibi eğer vatandaşlık eğitimi bir politik kültürü değiştirme potansiyeline sahipse o halde bunun nasıl gerçekleşeceğini tam olarak tanımlamak gerekmektedir. Burada mesele vatandaşlık eğitiminin güçlü bir anlamda politik olabileceği ölçüsüdür (C. Gifford, 2004, s.145).

Crick raporu, İngiltere'de sadece eğitim sektöründe değil bütün toplumda kuşku uyandırmış ve nihayetinde 2002 Eylül'ünden itibaren ortaöğretimde (secondary school) 11-14 (Key Stages 3) ve 14-16 (Key Stages 4) yaş gruplarında vatandaşlık eğitimi yasal zorunluluk haline gelmiştir. İlköğretim okullarında ise yani Key Stages 1 ve 2 (5-7 ile 7-11 yaş grupları) yasal zorunluluk bulunmayıp ileriki dönemlerdeki vatandaşlık eğitiminin iskeletini oluşturacak kişisel, sosyal ve sağlık eğitimi (PSHE) adı altında bir ders verilmeye başlanmıştır (L. Douglas, 2003, s.8).

Vatandaşlık eğitimi daha önce de belirtildiği gibi Crick raporunun önerdiği şekilde, üç bölümden meydana gelmektedir: Sosyal ve ahlaki sorumluluk, topluma bağlılık, politik okur-yazarlık. Bu durum doğal olarak, zaten iş yükü çok fazla olan öğretmenleri tedirgin etmiştir. Ancak hükümet, programın uygulanması konusunda okullara büyük esneklikler sağlamış ve meselenin ana noktalarını okulların yaratıcılığına bırakmıştır.

Vatandaşlık eğitiminin amacı, gençlere, bölgesel, ulusal ve uluslararası seviyelerde etkin rol oynamaları için ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve anlayışı

kazandırmaktır. Gençlerin aktif ve sorumluluk sahibi vatandaşlar olmaları çok büyük önem arz etmektedir (L. Douglas, 2003, s.8).

Gifford'a göre, vatandaşlık eğitiminin bu farklı elemanlarının etkili bir şekilde uygulanmasında merkez olarak kabul edilen aktif vatandaşlık düşüncesidir. Aslında bu gönüllü toplumsal katılım, siyasi ve toplumsal katılımın gelişmesini sağlayacak yetenekler ve bilginin teşvik edilmesiyle sağlanabilir. Bu yüzden raporun ana bölümleri çocukların İngiliz toplumsal yaşamında nasıl aktif rol alacak duruma gelecekleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Çocuklara hayatlarıyla ilgili konuları ve aktif yönleri keşfedecekleri olanaklar sağlanması çok önemlidir. Çocukların vatandaşlık öğrenimindeki deneyimleri ezici bir şekilde pasifse, çocuklardan aktif vatandaşlar olarak bahsetmek zordur. Ümit edilen, siyasetçilerin, politika yapanların, siyasi topluluk ve organizasyonların, okullarla ve gençlerle bütünleşmesi ve onların toplumsal hayatta sosyalleşmesi için destek vermeleridir (C. Gifford, 2004, s.147).

Gifford'a göre, vatandaşlık politikaları, güçlü siyasi ve medya söylemleri içinde ulusal vatandaşlık topluluklarındaki bozulmayı sembolize eden göçmenler ve gençlere yönlendirilmiştir. Bu yüzden Birleşik Krallık'ta göçmenlerin vatandaşlık sınıflarını yok etmeleri beklenmektedir ve vatandaşlık eğitimi, sapmış gençliğin anti-sosyal davranışlarına yönelik ahlaklılaştırma düşüncesinin bir parçası haline gelmektedir (C. Gifford, 2004, s.148).

Menter ve Walker, eğitimcilerin sadece ulusal kimlikle değil, aynı zamanda bireysel kimlikle de ilgili olmaları gerektiğini savunmuşlardır. Ayrıca, okul konseylerinin çocukları sorgulamaya, mücadele etmeye, ilgilerini artırmaya teşvik ettiği görülmektedir. Okul konseylerini geliştiren başöğretmenler ve öğretmenler, çocukların gerçek sorunlara cevap verecekleri bir paylaşım alanı ve onlara söz hakkı vermeyi istemektedirler. Bu okullarda çocuk konseyleri bütçeyi ellerinde tutmakta, veli toplantılarına iştirak etmekte, problemlerle uğraşmakta ve yönetime iştirak etmektedir (I. Menter ve M. Walker, 2000, s.110).

Vatandaşlık eğitimin etkili olması için öğrencilerin gerçek tecrübelerine cevap verir nitelikte olması gerekmektedir. Bu nedenle Vatandaşlık eğitimi çocukların yaşantılarıyla bağlantılı olmalı ve kendilerini, çevrenin ve daha geniş bir dünyanın içerisinde hissetmelerine yardımcı olmak için tasarlanmalıdır (I. Menter ve M. Walker, 2000, s.111).

Ortak hedef tüm toplum için bir ortak vatandaşlık hissi bulmak ya da tekrar canlandırmak ve tüm uluslar, kültürler, etnik kimlikler ve dinleri de kapsayacak kadar güvenli bir vatandaşlık eğitimi verip ulusal kimliği birleşik kraliyette sağlamaktır. Vatandaşlık eğitimi değişik etnik ve dinî kimlikler arasında bir bağ oluşturur (H. Starkey, 2000, s.50).

2.3.3. Fransa Örneği

Fransadaki vatandaşlık eğitimi devletten büyük destek almaktadır. Bu ülkedeki vatandaşlık eğitimi tarihi 19. yüzyıla dayansa da ortaokul seviyesindeki müfredat 2000 yılındaki son şeklini alana dek sırasıyla 1996 ve 1999 olmak üzere sürekli geliştirildi. Ders içeriği 11’den 15’e kadar olan öğrenciler için zorunlu hale geldi. 1999 yılında Fransız hükümeti yaz aylarında özel bir metin yayınlayıp, liselerdeki vatandaşlık eğitimini tanıttı. Bu sefer liselere, hazırlanmak için sadece yarım sömestirlik bir dönem kalmıştı (H. Starkey, 2000, s.40).

Fransız Eğitim Bakanlığı’nın her sınıf düzeyi için bastığı kitaplar ve özel eğitim notları hem öğretmenler hem de öğretmenleri eğiten şahıslar tarafından yazılan “uzmanlar” tarafından kağıda dökülmüş ve ders için öğretim sırası ve destekleyici eğitim dokümanları dahil her şey müfredata ve danışmanlığa göre ayarlanmış ve yazılmıştır. Bu dokümanların çokluğu birkaç basımevi arasında rekabete bile sebebiyet vermiştir (H. Starkey, 2000, s.40).

Fransız vatandaşlık eğitiminin özü genç bireyleri aydınlanma ve modern dünya değerlerine dayanarak ortak bir ulusal kültür etrafında birleştirmektir.

Fransız programının dayanağı devletin programa uzun süreli bağlılığı ve demokratik bir ulus yaratmada eğitime güven duyulmasıdır. 1789’daki Fransız

İhtilalinin bütün prensiplerine bağı kalabilmek, bir diğer deyişle bu programı yukarıdaki amacını tamamen uygulamaktır.

Fransız vatandaşlık eğitiminin esas amacı genç insanlara Fransız devletinin kurmuş olduğu değerleri daha iyi anlatıp toplumun içindeki şiddet ve gerilimi azaltmaktır. Şiddet ve güvensizliğin Fransa'daki varoluş sebebinin cumhuriyetçi düşüncelere sahip olmayan aileler tarafından yetiştirilen genç insanlar tarafından körüklenmesidir.

Vatandaşlık eğitimi 1871'de kurulan 3. Fransız cumhuriyetine halk desteğini de sağlamak için Fransız politik ajandası içindeki geleneksel konuların arasına girmiştir. Fransız İhtilalinin daha ilk günlerindeki insan hakları festivallerinde ve gösterilerinde halka haklarını öğretmek amacıyla oyunlar tasarlanmıştır. İlkokul öğretmenleri zorunlu evrensel eğitim çerçevesinde devletin en etkili askerleri olarak seçilmiş ve bu görevde başarılı olmaları için cumhuriyetçi anlayışla eğitilmişlerdir.

Bu yüzden vatandaşlık eğitiminin amacı çok kültürlü bir nüfusu cumhuriyetçi diye tanımladığımız tek bir ulusal kültüre büründürme, bir diğer deyişle özgürlük, eşitlik, dayanışma ve insan hakları üzerine dayandırmaktır. Onun temeli, halk sınıfının esas değerlerini yaymaktan devletin sorumlu olduğu inancına dayanır. Aileler de elbette çocuklarını bazı değerlere saygı gösterecek şekilde yetiştireceklerdir fakat devlet eğitim sistemi vasıtasıyla özel değerlerle halk değerleri arasındaki bağlantıyı sağlar. Bu yüzden Fransız vatandaşlık eğitimi ve aileleri Fransız ya da cumhuriyetçi olmayan insanlar arasında devamlı bir gerilim oluşturmaktadır (H. Starkey, 2000, s.42).

Çok değer verilen 19. yüzyıldan kalma "vatandaşlık ve ahlak öğretimi"nin yerini, 1976'da başbakan Chirac döneminde çok yönlü eğitim reformu ile kabul edilen "vatandaşlık eğitimi"ne bırakmıştır. Ancak bu eğitim ders programı olmadan uygulandığından etkili olamamıştır. 1981'den itibaren yeni sosyalist hükümet vatandaşlık eğitimini, insan hakları ağırlıklı olarak yeniden formüle etmiştir. Ayrıntılı resmi bildirgeler, müfredat ve ders programı bakanlık tarafından 1985'te yayınlanmıştır. Müfredat, 1990'da ortaokula kadar birbirini izleyen yaş gruplarını, derece derece ele almıştır (H. Starkey, 2000, s.42).

Fransa'daki vatandaşlık eğitiminin, bütün devlet eğitimi için önemi büyüktür. Okul, devletin yurttaşlarının sosyal olarak kaynaşabileceği ilk yerdir. Şaşırtıcıdır ki vatandaş olmanın tanımını ve vatandaş olmanın getirdiği hak ve görevlerin toplu olarak anlaşılmasını, müfredatları ile sağlayan tek yer okuldur. Bu yüzden sonradan kurulan devletler de okulun ideolojilerden arındırılmış bir yer olması gerektiğini anlamış ve bunu gerçekleştirmişlerdir.

Devlet, çocuk ve yetişkinlere fırsat eşitliği tanımayı garanti etmiştir. Bunun organizasyonu ve dağıtılma şekli ise "Laiklik" prensibine dayandırılır. Bu prensip devlet okullarında öğrencilerin din ve politik inançları üzerinde oynanmasını yasaklarken, fikir ve ifade özgürlüğünü korumaktadır. Fransa'da ortaokullar için en son yapılan düzenleme 1996'da sağcı bir hükümet tarafından yapılmıştır. Ortaokul seviyesindeki eğitimin temel amaçları belirlenmiş, 1996'da resmi makamlar tarafından vatandaşlık eğitimi ile okulların genel amacı arasında bir bağ kurulmuştur (H. Starkey, 2000, s.42-43).

Ortaokulların, tüm öğrencilere, temel bilgi ve ortak kültürü aşılacak şekilde kusursuz bir genel eğitim vermesi hedeflenmiştir. Bunun yanında, Fransız eğitim dünyası, öğrencilerin karakterlerinin geliştirilmesi, yakın geçmişteki dünya anlayışlarını ve sosyal hayatlarını bir üst seviyeye taşımak için çaba sarf etmektedir. Sorumluluk üzerine bir eğitim düzeni kurarken öğrencilere yurttaşlığı en iyi şekilde uygulamaları için gereken başvuru noktaları verilecek ve ileriki kültür, iş ve sosyal hayata geçişlerini kolaylaştıracak şekilde eğitileceklerdir (H. Starkey, 2000, s.44).

Bireylerin aktif olma isteklerini ve yeteneklerini güçlendiren, kendindeki özgürlükleri diğerlerinde de tanımlayabilen, başkalarının bireysel kimlik haklarını görebilen bireyler yetiştiren ve sosyal çıkarlar ve kültürel değerleri koruyabilen yerler ancak demokratik bir okuldur.

Vatandaşlık eğitimi konusunda saygı duyulan bir uzman olan Jacqueline-Costa Luscoux sosyalist parti dergisine verdiği bir demeçte, etnik azınlık gruplarını birleştirmek için uygulanan devlet politikaları sayesinde, sportif tesisler, okul personeli

ve tesis zenginleştirmelerine para akıtıldığını ancak esas zayıf halkanın vatandaşlık eğitimi olduğunu söylemiştir:

“Ama belki de kaçırdığımız en önemli şey, demokratik vatandaşlık ve kurumların kayıtsız bağımsızlığını başarılı bir şekilde öğretememektir (Laiklik). Ve bugün bu yanlışın bedelini varoşlardaki protesto gösterileriyle ödüyoruz” (H. Starkey, 2000, s.44).

Bu kaygılara cevap olarak vatandaşlık eğitimi üzerinde uzman olan bir grup insan 1995 yılında çalışmaya başlamış ve 1996 yılında yeni yol gösterici maddeler ve müfredat oluşturmuşlardır. Bu müfredat 1997’de koalisyona gelen solcu/yeşil hükümet tarafından aşamalandırılmıştır. Yeni müfredat, 7. sınıflara Eylül 1996’da son sınıflara ise Eylül 1996’da tanıtılmıştır. Hükümet, vatandaşlık eğitimini lisenin son yılına kadar uzatmaya karar vermiş ve geçiş için ilk danışmanlık hizmetlerini vermeye Kasım 1999’da başlamıştır. Ortaokullar için olan programların yapısı ve amacı; insan hakları ve vatandaşlık eğitimi, demokrasiyi ve devleti organize eden ve vurgulayan prensip ve değerlerin kazanılması, yasaların ve kurumların öğrenilmesi, sosyal kurallar ve politik yaşamın anlaşılmasıdır.

Bir diğer deyişle, Fransa’daki vatandaşlık eğitiminin kökleri kalıcı politik sistemin tabanı olan, demokratik olarak kabul edilen bir anayasayı esas almakta ve tüm yurttaşların bu gerçeğe bağlı kalmaları beklenmektedir (H. Starkey, 2000, s.45).

Ortaokulun 4 yılı için düzenlenen müfredat, yurttaşlığın genel kavramlarını araştıran, yakın ve elle tutulabilir kavramlardan başlayarak genel ve soyut kavramlara doğru ilerleyen bir nitelik taşımaktadır (H. Starkey, 2000, s.46). Ana başlıkları şunlardır:

- 7. yıl: Bireyin Yurttaşla Karşılaştırılması

1’inci Dönem: Okul ne işe yarar? Okul bir öğrenme yeri ve öğrenen bir toplumdur. Okul, farklı rolleri, kendi kuralları ve demokratik bir yapısı olan bir topluluktur. Bir hak olarak eğitim, herkes için eğitim tarihi, devletin görevi ve toplumsal hizmet olarak eğitim, rehber olarak laiklik.

2’nci Dönem: İnsan Hakları ve Görevler

Çocuk hakları hakkındaki BM konvansiyonu çocukların hak ve sorumlulukları olduğunu belirtir. Okuldaki hak ve sorumluluklar kişisel kimlik oluşturma, milliyetçilik ve Fransız milliyetçiliğinin nasıl kazanılacağı, okulda demokrasi, sınıf temsilcisini seçme.

3'üncü Dönem: Çevre Bilinci ve Ulusal Miras

Program, açıkça BM konvansiyonunun çocuk haklarını okul bağlamında olduğu kadar, ulusal bağlamı da içerir. Kişisel kimlik, anayasa, milliyet, tarihsel miras ve demokrasiye bağlılığı temel alan ideal Fransız kimliğine odaklanır (H. Starkey, 2000, s.45-46).

- 8. yıl: Eşitlik, Dayanışma, Güvenlik

1'inci Dönem: Eşitlik

Yasa önünde eşitlik. Ayrımcılığın kabul edilmeyişi. Örnek: ırkçılık, cinsel ayrımcılık, engelliler ve genel tolere edememe, onurun eşitliği, tacize karşı korunma, sağlık eğitimi...

2'nci Dönem: Dayanışma

Kendini daha geniş insan topluluğunun bir parçası olarak görme, insancıl hareket, sosyal güvenlik ve devlet.

3'üncü Dönem: Güvenlik

Okulda ve toplumda sağlık ve güvenlik.

Bu yıl için olan program cumhuriyetçi iki temel prensibi günlük hayata yansıtır. Ayrımcılığa karşı savaşmak ve onu anlamak için yarım dönemlik bir modül vardır. Bu modül, ırkçılık karşıtı ulusal haftaya katılımı artırmak için oluşturulmuştur.

- 9. yıl: Özgürlükler, Haklar ve Adalet

1'inci Dönem: Çatışan özgürlükler ve yasaların gerekliliği, özgürlük ve haklar için eşitlik, politik mücadeleler, medya ve toplum.

2'nci Dönem: Fransa'daki Hukuk Sistemi

3'üncü Dönem: İnsan Hakları ve Avrupa. Avrupa vatandaşlığının temeli: Ortak değerler, ulusal kimlikler ve demokratik yapılar.

Bu program haklar çatışmasını gösterir ve haklar için verilen mücadelenin yasal ve politik sürecinin anlaşılmasına bağlar. Gelişen Avrupa vatandaşlığı kavramını araştırır.

- 10. yıl: Yurttaş ve Cumhuriyet

1'inci Dönem: Değerler, prensipler ve cumhuriyetin sembolleri, Dünyada ve Fransa'da demokrasi, vatandaşlık, haklar ve sorumluluklar, nasıl Fransız vatandaşı olunur?

2'nci Dönem: Cumhuriyetin kurumları.

3'üncü Dönem: Kolektif eylem ve vatandaşlık: Partiler, ticari kurumlar, protesto yolları, işteki haklar. Demokrasi hakkında çok tartışılanlar. Savunma ve barış (H. Starkey, 2000, s.46).

Askerlik görevinin bitimiyle, bir başka vatandaşlık eğitimi doğmuştur. Savunma ve Eğitim Bakanlıkları, silahlı kuvvetlerin yeni ve gelişen rolleri hakkında bir eğitime gereksinim duyulduğu konusunda anlaşmıştır. Bu insani yardım ve dayanışma kavramlarıyla doğrudan bağlantılıdır. Bu konu 11. sınıf için olan müfredatta yer almaktadır. Ortaokulun üst sınıflarında vatandaşlık eğitimi "education civique juridique et sociale" adı altında verilir. Bu terim yurttaşların yasa ve yasal sistem hakkında bilgi sahibi olmalarının ne kadar önemli olduğunu yansıtır. Müfredat yeni bir bilgi öğretmek amacıyla değil daha önceden öğrendikleri ışığında, öğrencileri sosyal sorunlar hakkında tartışabilir seviyeye getirmek için tasarlanmıştır. 12. sınıf için sadece 4 başlık kalmıştır: Vatandaşlık ve nezaket/kabalık, vatandaşlık ve entegrasyon/dışlanma, vatandaşlık, yasa ve iş ilişkileri, vatandaşlık ve aile hayatına etkileri. Son iki yıl için genel konular "kurumlar ve uygulamada vatandaşlık" ve "değişen dünyada vatandaşlık" olarak devam eder (H. Starkey, 2000, s.47).

Okullara, vatandaşlık eğitiminde esnek ders programları uygulama seçenekleri verilmiştir. Bütün ilk ve ortaokullarda sırayla haftada 30 dakika ile bir saat arası vatandaşlık eğitimi için ayrılmıştır. Ortaokullarda bu ders tarih ve coğrafya öğretmenleri tarafından verilir ve kitaplar da tarih, coğrafya ve vatandaşlık olarak tek bir ciltte basılır. Okullardaki bu dersin haftalık dersler olarak öğretilmesi beklenmektedir, ama bu konunun daha uzun zaman blokları halinde verilmeyeceği anlamına gelmez. Bu sistem, gezi, proje çalışmaları ve konferansların düzenlenmesini gerekli kılar. Liselerde konular, aylık tartışma şeklinde ele alınır ve bu iki saat kadar sürer. Bu tartışmanın öğrenciler tarafından hazırlanması önemlidir. Bir aylık süre zarfında öğrenciler konu hakkında dosyalarca bilgi toplayabilir ve tartışmaya hazırlıklı olarak katılabilirler.

Güçlü politik destek görmesine karşın, demokrasiyi korumak, yurttaşları birleştirmek ve cumhuriyete destek için anahtar rolde olan vatandaşlık eğitiminin düşük seviyelerde kalması ciddi endişe yaratmaktadır. Bu sorun, ortaokulun ilk yılının sonlarına doğru 2000’de yürürlüğe konan ve ulusal sınav sisteminde vatandaşlık eğitiminin yer alması sayesinde aşılmıştır. 1999’da tarih ve coğrafya derslerinin sözlü sınavlarının içine zorunlu bir vatandaşlık sorusu dahil edilmiştir.

Fransız vatandaşlık eğitiminin ana hatları, sağcı bir hükümet tarafından çizilmiş ve solcu bir hükümet tarafından yürürlüğe konulmuştur. Cumhuriyetin, etnik azınlıkları onların kimliklerini tanımaksızın, diğer yurttaşlardan ayırıp kaynaştırabileceği yönünde görüş birliği oluşmuştur. Bu görüş, olayın üstünden 10 yıl geçmesine rağmen, türban meselesinde olduğu gibi, bir gerilim yaratmaktadır. Bir başka benzer gerilim de Haziran 1999 yılında başbakan ile cumhurbaşkanı arasında bölgesel diller hakkında çıkmıştır. Böylece Fransa’da çokkültürlü bir vatandaşlık yerine sadece vatandaşlık vardır denebilir (H. Starkey, 2000, s.47-48).

Fransa’da son dönemde meydana gelen şiddet olaylarının kökünde yatan nedenlerden bazılarının “tanınmama”nın yarattığı sıkıntılar ve Sarkozy’nin kışkırtmaları olarak sayılabilir. 5 Kasım 2005 tarihli Milliyet gazetesinde Semih İdiz’e ait “Fransa Ektiğini Biçiyor” başlıklı yazıda Fransa’daki ayaklanmanın beklenen bir durum olduğu aktarılmaktadır (S. İdiz, 2005, <http://www.milliyet.com>):

Fransa'daki "varoş ayaklanması" beklenmedik değil. Fransızlar yıllara dayanan bir ihmalin bedelini ödüyorlar. Çünkü milyonlarca Arap göçmenle gelen ciddi sorunları hiçbir zaman uygar ölçülere göre çözmeye çalışmadılar. Söz konusu insanları "nazik Fransızların gözlerinden ırak" banliyölere itip orada bırakmayı tercih ettiler. Paris'in çevresinde öyle banliyöler var ki, oraya ne polis, ne de ambulans girer. Bunlar kendi hallerine terk edilmiş, işsiz, güçsüz -bu nedenle de buldukları ülkeye karşı herhangi bir sevgi ya da saygı beslemeyen- Arap gençlerin kurdukları başıbozuk çetelere teslim edilmişlerdir.

Bir İtalyan, İspanyol ya da Romanyalı bugün kendisini küçük bazı ayarlamalarla bir "Fransız" haline getirebiliyor. Kendilerini Fransızlardan ayırt etmek mümkün olmayan Ermeniler de bu yüzden o ülkede son derece etkin konumdalar. Ancak, öz kimliklerine bağlı olan Arapların bu anlamda asimile olmaları mümkün olmamıştır. Olamaz da. Çünkü ne dinen, ne kültürel olarak, ne de terbiye olarak Fransız olmak istemiyorlar. Uygar geçinen bir ülkede yaşadıklarına göre, aslında olmak zorunda da değiller. Sadece buldukları ülkenin yasalarına saygı göstermek ve buna göre davranmak zorundalar. Bu yasalar ise "kültürel eksenli" değil, toplumun geneli açısından "tarafsız"dır. En azından Avrupa müktesebatının iddiası bu. "Asimilasyon"un aksine olumlu bir kavram olan "entegrasyon"un özünde de zaten bu var. Bunun dünyadaki yaşayan örnekleri ise Amerika ve İngiltere'dir.

Samuel Huntington, ülkeyi "istila ettiklerini" savunduğu Latin ırkına mensup kişileri "Amerikanlaştırmak" istiyorsa da, Amerika'da Türk, Alman, İtalyan, Vietnam ya da İrlanda asıllı olduğunu ortaya koymak sorun yaratmadığı gibi, bu "etnik aidiyet" çoğu kez bir gurur meselesidir.

Ancak bu Fransızlar için geçerli bir paradigma değil. Fransa'nın Türkiye'nin AB perspektifine dönük olumsuz tutumunun temelinde yatan da zaten budur. Türkiye hakkında hiçbir bilgileri olmasa da, "asimile edemedikleri" Araplara bakıp hakkımızdaki önyargıları buna göre oluşturuyorlar. Kısacası sorun başkalarından değil, kendilerinden kaynaklanıyor.

İşte bu nedenle, yani "farklı olandan" hoşlanmadıkları için Kuzey Afrika'dan gelen milyonlarca göçmenin yarattığı sorunlar Fransızlar tarafından çoğu kez "halının altına süpürülmüştür." Bunu söyleyen de zaten kendi sosyologlarıdır. Fakat öyle yapıldığında sorun genellikle ters teper. Fransa'da bugün olan da zaten budur. Genel yaklaşım değişmedikçe, bunun arkası da şu ya da bu şekilde gelecektir.

4 Kasım 2005 tarihli Milliyet gazetesinde yayınlanan "Fatura Sarkozy'ye" başlıklı habere göre son dönemde Fransa'da meydana gelen olayların sorumlusu olarak Sarkozy gösterilmektedir (<http://www.milliyet.com>):

Fransa'nın başkenti Paris'in 13 banliyösünde bir haftadan beri devam eden şiddet olayları hükümeti sarsarken, 2007'deki cumhurbaşkanlığı seçiminin favorisi, hem iktidardaki Halk Hareketi İçin Birlik Partisi'nin (UMP) lideri, hem de İçişleri Bakanı olan Nicolas Sarkozy'nin popülaritesine darbe indirdi, içişleri Bakanı olarak polisi Amerikan tarzı sert yöntemler uygulamaya yöneltten Sarkozy'nin Afrika

kökenli, çoğu Müslüman göçmen halkın yaşadığı banliyölerdeki gençleri kışkırttığı ve olayların büyümesine neden olduğu ileri sürülüyor.

Özellikle kanunsuzluğun hâkim olduğu banliyölerde polisin yetkisini artırıp sokaktaki devriyeleri çoğaltan, yargıyı hızlandıran ve sonuçta suç oranını düşüren Sarkozy, önceleri halkın büyük desteğini aldı. Uyuşturucu kaçakçılarında ve kaçak göçmenlere göz açtırmayan Sarkozy'nin itibarı hızla yükseldi. Ancak olayların patlamasından kısa bir süre önce banliyölerde yaşayan gençleri "**çöplük**" olarak niteleyip bunlara karşı sıfır tolerans gösterileceğini, acımasız bir savaş yürütüleceğini söyleyen Sarkozy'nin bu yaklaşımıyla nefreti tetiklediği ileri sürülüyor.

Benzer bir haber yine 17 Kasım 2005 tarihli Milliyet gazetesinde, Sabetay Varol imzasıyla ve "Sarkozy tavan yaptı" başlığıyla yer almıştır. Sarkozy'nin bu kışkırtıcı davranışları belki de bugün cumhurbaşkanlığı seçimlerini kazanmasında önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü gazetenin aktardığına göre Sarkozy bu tutumuyla popülaritesini oldukça büyük oranda artırmıştır (S. Varol, 2005, <http://turk.skynetblogs.be>):

Fransa'nın başkenti Paris banliyölerinde yaklaşık 3 hafta önce ayaklanan göçmen gençler için "ayak takımı" ifadesini kullanarak, olaylara karışan göçmenlerin sınır dışı edilmesi dahil birçok sert önlemi gündeme getiren Fransa İçişleri Bakanı Nicolas Sarkozy'ye destek patlaması yaşanıyor. Le Point dergisinin bugün piyasaya çıkacak olan son sayısında yer alan bir kamuoyu yoklamasına göre, Fransa halkının yüzde 68'i Sarkozy'nin tutumunu onaylıyor. Halkın yüzde 63'ü ise Sarkozy'nin olaylara karışan yabancıların sınır dışı edilmesi gerektiği konusundaki görüşüne katılıyor.

Olayların doruğa çıktığı 12 Kasım günü, IPSOS tarafından 958 dernekle yapılan ankete göre Sarkozy, "sorunlara çözüm bulma" konusunda da, aldığı yüzde 64'lik destekle bu konuda Fransızların en güvendiği kişi oldu. Cumhurbaşkanı Jacques Chirac'a güven duyanların oranı ise yüzde 39'da kaldı.

Ankette, Sarkozy hakkında iyi bir izlenime sahip olanların oranının da bir ay önceki ankete göre 11 puan artarak yüzde 68'e çıkması dikkat çekti. Başbakan Dominique de Villepin ise bir ayda 7 puanlık artışla yüzde 50'lik bir "iyi izlenim" oranına erişti.

Sarkozy, cumhurbaşkanlığı seçimi için de yüzde 61'lik destek aldı. Fransızlar, geçen ayki ankete göre, 10 puanlık bir artışla Sarkozy'yi "cumhurbaşkanlığına en layık kişi" seçti. Sarkozy'nin göçmenleri "aşağılayıcı" nitelendirmeleriyle kışkırttığı öne sürülmüş ve bu durum bazıları tarafından "Sarkozy'nin sonu" ilan etmişti.

Genel olarak Fransız vatandaşlık eğitimi eşitlik ve evrensel değerlere sıkı bağlılığa dayandırılmış modern bir eğitimidir (H. Starkey, 2000, s.41). Ancak ne derece

başarılı olduğu ya da başka bir anlatımla “evrensel değerler”e ne kadar bağlı kalındığı tartışma konusudur.

2.3.4. AB ve "Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Projesi"

Avrupa ne politik ne de kültürel bir topluluk ya da toplumdur (ortak kararlar prensiplerine dayanarak kültürel anlamda düşünüldüğünde). Bu da bizi Avrupa'nın gerçek bir topluluk olamayacağı fakat erdemli bir topluluk olabileceği sonucuna götürür (Delanty, 2000, s.118, akt. C. Gifford, 2004, s.155).

Ulus ötesi Avrupa vatandaşlığını inşa etmek aslında gerçek politik yaratıcılığı gerekli kılmaktadır. Ulus ötesi vatandaşlık farklı ve çoğul politik toplulukların bir arada ve düzensiz yapılandırılmasıyla ortaya çıkar. Vatandaşlık eğitimi, gençlerin küresel politikalara olan ilgilerinin yeniden bir düzene sokulmasını hedef almalıdır. Şu anda genç nüfusun politik duyarsızlıktan uzak olduğuna ve gerçekten kendi politik ilgilerini dayanışma, yerellik, ulusallık ve uluslararasılık üzerine kurmaya yönelik potansiyelleri olduğuna dair kanıtlar vardır (C. Gifford, 2004, s.155).

Gençler arasında aktif vatandaşlığı teşvik etme fikri AB politik girişimlerinin de odak noktasıdır. 1997 Amsterdam antlaşması Avrupa Birliği'ne, bireylere daha yakın bir Avrupa'nın inşası konusunda tavsiyeler vermiş ve karar verme sürecinde vatandaşların pratik katılımına dikkat çekmiştir. Aktif vatandaşlık, AB'nin bilginin elde edilmesi ve kullanılması üzerine kurulu ekonomiler ve topluluklar kurma stratejik politikalarıyla birleşmiştir.

Vatandaşlık kavramı Avrupa toplumlarının doğasıyla uygun bir biçimde daha dinamik hale gelmiştir. Bu bağlamda vatandaşlığın uygulaması insanların beraber kendi yaşamlarının aktörleri ve mimarları haline gelmesini sağlayan sosyal bir içerik metodu halini almıştır. Yaratıcılık, ortak çalışma, sorumluluk ve özerkliği öğrenme ve uygulama fırsatları, çok anlamlılık ve karşıtlığa karşı koyma ve tolare etmede kişisel deneyimin gelişimini mümkün kılmaktadır (C. Gifford, 2004, s.151).

Avrupa Konseyi, 5 Mayıs 1949 yılında üyelerinin ortak mirasları olan ülkü ve ilkeleri korumak ve geliştirmek, onların ekonomik ve toplumsal ilerlemelerini

kolaylaştırmak ve aralarında daha sıkı bir iş birliği gerçekleştirmek amacıyla kurulmuştur. Türkiye Avrupa Konseyine üye 44 devlet arasında bulunmaktadır.

Avrupa Konseyi, insan hakları, çoğulcu demokrasi ve hukukun üstünlüğü ilkesini koruyan, Avrupa'nın kültürel kimliğinin ve çeşitliliğinin geliştirilmesinde bilinçlenmeyi artıran ve teşvik eden, Avrupa toplumunun azınlıklara karşı ayrımcılık, yabancı düşmanlığı, hoşgörüsüzlük gibi temel konularda karşılaştığı problemlere ilişkin çözümler araştıran, siyasî, yasal ve anayasal reformları destekleyerek Avrupa'da demokratik istikrara yardım eden hükümetler arası bir organizasyondur (B. Duman, Z. Y. Dede ve A. Eryürekli, 2003, <http://yayim.meb.gov.tr>)

Bu çerçevede, 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya'nın Cracow kentinde düzenlenen "Sosyal Uyum ve Demokratik Vatandaşlık İçin Eğitim Politikaları" konulu 20. Oturum Avrupa Eğitim Bakanları Konferansında, Avrupa Konseyinin üç projesinin üye devletler tarafından 2001-2004 yıllarını kapsayan dönemde uygulanmasına karar verilmiştir:

- Demokratik Yurttaşlık Eğitimi,
- Tarih Eğitimi,
- Yaşayan Diller.

Bunlardan "Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Projesi" çalışmaları, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı eş güdümünde ve ilgili kurul üyesinin danışmanlığında devam etmektedir.

Projenin temel amacı: 7 Mayıs 1999 tarihli Budapeşte Deklarasyonunda belirtildiği gibi yaşam boyu öğrenme ve katılımcı süreçlerin geliştirilmesi ilkeleri doğrultusunda mesleki, siyasî kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri işbirliğiyle ailede, eğitim kurumlarında, iş yerinde, yerel yönetimlerde medya kanalını ve kültürel etkinlikleri kullanarak yurttaşların toplum hayatında sorumlu ve etkin bir rol oynaması, Avrupa Konseyinin temel prensiplerine dayalı bir demokratik yurttaşlığın geliştirilmesidir (Duman, Dede ve Eryürekli, 2003, <http://yayim.meb.gov.tr>).

Bu temel prensipler ise:

- Avrupa'daki çok kültürlü yapı göz önünde bulundurularak yurttaşlık tanımlarının açılması ve geliştirilmesi,
- Etkili yurttaşlık için gerekli olan becerilerin tanımlanması. Bu becerilerin öğrenilmesinde, çocuklar, gençler yetişkinler için gerekli olan eğitim deneyimlerini, yöntemlerini, uygulamalarını anlama ve çözümüleme,
- Özgürlüğün, önceki kuşaklardan bir miras, bir armağan ya da bir tüketim malı olarak değil, öğrenilmesi, paylaşılması ve iyileştirilmesi gereken bir yaşam şekli olarak algılanmasını özendirme,
- Demokratik Yurttaşlık Eğitimi sürekli kılarak, gençlere ve yetişkinlere kendi geleceğini denetleme olanağı verme,
- Demokratik Yurttaşlık Eğitime, Avrupa ülkelerinde tüm pedagojik uygulamaların ve eğitim politikalarının temel oluşturucusu olarak öncelik tanıma,
- Üye ülkelerdeki öğretmenlere ve diğer eğitim ilgililerine, bu becerilerin geliştirilmesinde ve bu alandaki hedeflere ulaşmada gerekli desteği oluşturma,
- Öğrencileri her türlü demokratik karar alma süreçlerine etkin katılımlarında yasalar yoluyla destekleme,
- Öğrencileri, haklarını korumaları ve kullanmaları için yönlendirme,
- Demokrasi eğitiminde sivil toplum örgütlerinin ve uzmanların desteğini sağlamadır (Duman, Dede ve Eryürekli, 2003, <http://yayim.meb.gov.tr>).

Projenin uygulanması elbette ki ülkelerin kendi iç dinamiğinden ve yerleşik kurumsallığından etkilenecektir. Çağdaş demokratik ülkelerin, "Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Projesi"nden beklentileri ile uygulama süreçleri, gelişmekte olan ya da geçiş aşamasında bulunan ülkelere farklı olacaktır. Çünkü çok yönlü, bütüncül ve uzun süreli bir yatırım olan demokratik yurttaşlık eğitimi toplumların politik, sosyal,

ekonomik, kültürel, yerel ve etik görüşlerinden, yapı ve süreçlerinden doğrudan etkilenmektedir (Duman, Dede ve Eryürekli, 2003, <http://yayim.meb.gov.tr>).

2.3.5. İsrail Örneği

İsrail’de, toplumsal yapıya bağlı olarak vatandaşlık eğitimi, sivil militarizm ve okul sistemi içinde devam etmektedir.

2.3.5.1. Sivil Militarizm ve Vatandaşlık Eğitimi

İsrail’de militarizm günlük hayatın bir parçasıdır. İnsanların ailelerinden ya da komşularından dolayı mutlaka ordu ile bağlantıları vardır. Generaller ordudan ayrıldıklarında siyaset arenasında, hükümette ya da başöğretmen olarak okullarda görev alırlar. Sokaklarda sürekli askerler dolaşır, okulda, alışverişte, sinemada güvenliği sağlarlar. Anma günleri ve törenlerde terörist saldırılarda ve askeri harekatlarda kaybedilen İsrail askerleri ve siviller anılır. Çocukların çoğu da aile üyeleri ve komşularının bu olaylar sonucu öldüklerinin bilincindedir.

Medya, milliyetçi davranışları ve sivil militarizmi aşılama en az vatandaşlık eğitimi kadar önemli bir rol oynar. Medya bunu yaparken ülkenin iyiliği için askeri başarıları taçlandırır ve bu tip olayları haberlerin başında yayınlar ve manşetleri millî değerleri koruyacak şekilde, gerektiğinde ajite ederek kullanır. Hatta reklamlarda bile üniformalı askerleri “İsrail ideali” için vurgulayarak gösterir (P. Lemish, 2003, s.59-61).

Çocuklar, büyüdüklerinde orduya hizmet edeceklerini ve gerektiğinde bir askeri hareket sırasında ülke menfaatleri için ölebilecekleri gerçeğini farkında olmadan öğrenirler. 1950’lerin başından beri İsrail ordusu ana görev olarak askerlerini ve İsrail halkını eğitmektedir. Bu eğitim programının önemli bir parçası, tarihi ve kültürel yerlerin, müzelerin ziyaret edilmesi, konferanslar ve toplumsal etkinliklere katılma, gönüllü aktivitelerde bulunma ve kültürel kutlamalar şeklinde uygulanır. İlave olarak birçok asker özellikle de kadın askerler ortaokul öğrencilerine eğitim vererek, 18-20 yaşlarına geldiklerinde gönüllü birer çocuk asker olmalarını sağlarlar.

Kendisini politik olmayan bir kuruluş olarak göstermesine rağmen, ordudaki vatandaşlık görüşü: Otoriteye bağlı, aşırı milliyetçi ve vatanseverdir (P. Lemish, 2003, s.59-61).

2.3.5.2. Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Vasıtası Olarak Okullar

Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitiminde rol oynayan üç sistem vardır. Bunlar: Laik, millî, dinî ve Arap akımlarıdır.

İsrail'deki biçimsel vatandaşlık eğitimi üç temel özellik taşıır:

- İlkokullarda vatandaşlık eğitimi ile ilgili millî bir program yoktur.
- Ortaokulda (12-15 yaş, 7-9. sınıf), bir yıl haftada en az bir saat ve yukarıda belirtilen bu üç sistemi barındıran tek kitap okutulmaktadır.
- Lisede son iki yıldan birinde haftada üç saat, ayrı bir disiplin olarak vatandaşlık eğitimi almak zorunlu tutulmuştur. Bu çalışma üniversiteye giriş sınavıyla sonuçlanır. Yüksek öğrenim görmek için vatandaşlık eğitimi almak zorunludur.

1953'teki laik Yahudi etkisindeki ilk vatandaşlık eğitimi programı, 1974 ve 1994'te tekrar gözden geçirilmiştir. Programın son versiyonu 90'ların sonunda, tüm yurdu ve diğer akımları da kapsayacak şekilde tamamlanmıştır. 1994 programının iki temel unsuru vardı: Hükümet ve İsraili Araplar. Hükümet kanadının konuları, demokrasi prensipleri, İsrail'in kurtuluşu deklarasyonu, vatandaş hakları, İsrail'in bölge ve eyaletleri, seçimler vs.dir. Arap kanadının konuları ise, Arap toplumunda meydana gelen sosyal, ekonomik ve kültürel değişiklikler, azınlık olarak Arapların statüsü gibidir (P. Lemish, 2003, s.61-62).

İki en önemli vatandaşlık eğitimi öğretmeni tarafından yazılan "İsrail'de Vatandaş Olmak İçin" adlı özgün eser 2000 yılında ders kitabı olarak benimsenmiştir. Vatandaşlık eğitimi öğretmenleri için ayrıca bir sertifika ya da akademik geçmişe sahip olmak gerekmemektedir. Bununla birlikte bu dersin öğretmenleri yaygın olarak sosyoloji, tarih ya da edebiyat öğretmenleridir. Öğretmen eğitiminde vatandaşlık ilişkili

kurslar ya da sertifikasyon kurslarına gerek görülmemiştir. Nadiren bölgesel yöneticilerin inisiyatifinde kısa süreli kurslar açılmıştır.

Eğitim Bakanlığı, vatandaşlık eğitimi çalışmalarını inceleyip araştırmak amacıyla kurulmuş olan Kremnitzer Komitesi'nin önerilerini dikkate alarak benimser. Ayrıca devletçi ve sosyal eğitim programlarıyla bu eğitim desteklenir. Devletçi program tarih, coğrafya, İbranice dersleriyle birlikte verilir. Sosyal eğitim programları ise, daha çok vatandaşlık bilinci verme amacı güden gizli mesajları içerir. Örneğin okul koridorlarına ya da sınıflara ilanlar asılır. Bu ilanlar genellikle millî renkler olan mavi-beyaz renklindedir. Bütün eğitim kurumlarının girişinde İsrail bayrağı dalgalanır. Okul girişlerinde güvenlik istasyonları vardır (P. Lemish, 2003, s.61-62).

Milliyetçi vatandaş görüşü, güçlü anlamlar taşıyan basit sözcükler ve konuşma şekilleri ile yaygın hale getirilmeye çalışılır. Örneğin, selamlaşmalarda, “barış” anlamına gelen “shalom” kelimesi, İngilizce'deki merhaba ve günaydın gibi anlamları taşıyan “hi” gibi “selam” anlamında kullanılır (P. Lemish, 2003, s.64).

Sosyal eğitim, zengin ve çeşitli eğitimsel aktiviteleri içerir. Örneğin:

- Geziler:(tarihi, askeri ve arkeolojik bölgelere yapılan kısa geziler)
- Yılın konusu (Eğitim bakanlığı her yıl özel bir konu deklare eder. Bu konuların çoğu ideolojik ya da değer odaklıdır. Yıl boyunca bu konu işlenir. Örneğin, “bir yaşam biçimi olarak gönüllülük”).
- Dinî ve millî bayramlar
- Gadna (çocuklara okullarda askeri personel tarafından verilen, silah kullanma, yön bulma, ilk yardım gibi konuları içeren bir eğitim).
- Dehşet günlerini hatırlama gezileri (Holocaust Remembrance Trips) (Polonya'daki toplama ve ölüm kamplarına yapılan geziler). Bu gezilerin amacı geçmişî taze tutmak, ideallere duygusal bağlılığı ve nefreti artırmaktır.

- Eğitici saat (öğrencilerin her hafta güncel olayları tartışmaları için ayrılan zaman) (P. Lemish, 2003, s.65-66).

2.3.5.3. Holocaust Eğitimi

“Holocaust” anlam olarak Nazi Almanyası’nın ırkçı ideolojileri yüzünden 6 milyon Yahudi’nin öldürülmesine karşılık gelmektedir. 1982’den itibaren İsrail’deki bütün liselere, Eğitim, Kültür ve Spor Bakanlığı tarafından en az 30 saat olmak üzere “Holocaust” çalışmaları tarih disiplininin parçası olarak zorunlu hale getirilmiştir. Ağırlıklı olarak 11 ve 12’nci sınıflarda öğretilmektedir. Eğitim sonunda öğrencilere sınav uygulanmaktadır. Lisenin son iki senesine ait tarih kitaplarına bu konunun konması zorunlu kılınmıştır. 1999’dan sonra ortaokuldan itibaren gösterilmesi de uygun görülmüştür (www.holocausttaskforce.org). Ayrıca bu konuda eğitim veren ülke çapında en az 7 enstitü bulunmaktadır. Bunlardan biri ve en büyüğü, “Holocaust” eğitimi konusunda merkez kabul edilen International School for Holocaust Studies (ISHS) eğitim merkezi bu konuda eğitim vermesi için birçok öğretmeni de yurtdışındaki eğitimlere göndermektedir (M. Marrache, 2001, <http://info.jpost.com>). İsrail, yalnızca kendi ülkesi içindeki değil, diğer ülkelerdeki Yahudi vatandaşlarının da bu eğitimi almaları için Yahudi organizasyonları ile işbirliği halinde bulunmaktadır. Bu eğitimlerle bütünleşik olarak, her yılın Nisan ayında geziler düzenlenmektedir (<http://en.wikipedia.org>).

20 yıldır, İsrailli öğrenciler Nazi toplama kamplarını, eski sinagogları ve önemli insanların mezarlarını görmek için “March of the Living” etkinliği kapsamında iki hafta süreyle Polonya’yı ziyaret etmektedirler. Her yıl 24.000 lise öğrencisi bu gezilere katılmaktadır. Bu rakam toplam lise öğrencilerinin %20 sine karşılık gelmektedir (www.holocausttaskforce.org). Bu organizasyondan farklı olarak mayıs ayı sonunda yapılan “March of Remembrance and Hope” (Dehşet Günlerini Hatırlama ve Umut Yürüyüşü) ise daha çok üniversite öğrencilerini hedef kitle olarak almaktadır (<http://en.wikipedia.org>). Bu ziyaretler askerlik çağına gelmiş gençler için ise dinsel bir tören haline gelmiş durumdadır (www.holocausttaskforce.org).

Temel amacı ırkçılık ve adaletsizlikle savaş olan bu organizasyonlara diğer dinlerden ve milletlerden de birçok katılım olmaktadır (<http://en.wikipedia.org>). Polonya’da bu konuda ziyaretçilere rehberlik yapan bütün rehberler, bu görevlerini İsrail’den aldıkları yeterlilik sertifikalarıyla sürdürmektedirler (www.holocausttaskforce.org).

“March of the Living” organizasyonunun sonunda katılımcılar İsrail’e dönerek İsrail Bağımsızlık Günü’nü (Yom Haatzmaut) kutlarlar ve bu faaliyetlerini sonlandırırlar. Bütün bu süreç sırasında İsrail de Dehşet Günlerini Hatırlama Günü’nde (Holocaust Remembrance Day) iki dakika süreyle sirenler çalar ve halk iki dakika boyunca arabalarından dahi inerek saygı duruşunda bulunurlar (<http://info.jpost.com>).

Düzenlenen turların ücretleri bizzat öğrencilerin kendileri ya da aileleri tarafından karşılanmaktadır. Bu turların ücretlerinin karşılanmasına herkesin gücü yetmediği durumlarda mümkün olduğunca kaynak ve destek toplama faaliyetleri de yürütülmektedir. Öğrenciler bu turlara katılabilmek için yerine göre kendileri de araba yıkamak, bilet satmak gibi ek işlerde görev almaktadırlar. Polonya’dan dönüşte öğrenciler konuyla alakalı bazı seremonilerde önderlik ve koordinasyon rolü üstlenmektedirler. Bazı öğrencilerden de bu mirası gelecek nesillere aktarmak için okullarında bu konuyla alakalı sunum yapmaları beklenmektedir. Engelli öğrenciler için de özel eğitim programları verilerek bu tür faaliyetlerin her yaş grubuna ve öğrenim ihtiyaçlarına göre ulaşılabilirliği sağlanmıştır.

“Dehşet Günleri” felsefesi sadece popüler kültürün (filmler, kitaplar, televizyon programları,...) bir unsuru olmaktan çıkıp, İsrail’in ulusal kimliğinin vazgeçilmez bir unsuru haline getirilmiştir. İsraili öğrenciler bu konu üzerindeki eğitimlerini temel olarak lisede alıyor olsalar da, anaokulu çağından itibaren çeşitli faaliyetlerle konuya sürekli olarak ilgili kalmaları sağlanıyor.

İsrail’de öğretmenler, öğrencilerin bildiklerini kurbanların, tanıkların ve kurtulanların başına gelenlerden faydalanarak tekrar sorgulamalarına ve mantık çerçevesinde idrak etmelerini sağlamaya çalışmaktadırlar. Ancak bu konudaki kaygıları

en somut örnekler olan canlı şahitlerin tek tek yitilmesiyle gelecek nesillere konunun aktarılmasında karşılaşılabilecekleri güçlüklerdir (www.holocausttaskforce.org).

2.4. Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi

İmparatorluğun son yıllarına kadar uzanan bir vatandaşlık eğitimi tarihçesi vardır. Günümüze kadar uzanan bu süreçte vatandaşlık eğitimi programları zaman zaman değişikliklere uğramıştır.

1908’deki Malumat-ı Medeniye ve Hukukiye ders kitaplarından günümüzün Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi kitaplarına uzanan yaklaşık yüz yıllık süreçte, siyaset sınıfı tarafından tasarılan “makbul vatandaş” profilinin belli başlı unsurları, Türk siyasal kültürüne egemen olan zihniyet kalıplarına ve bunların zaman içindeki dönüşümüne ilişkin ipuçları vermektedir. Tebaadan vatandaşa geçişin ilk “an”ını oluşturan “Hürriyetin ilanı”nın hemen ertesinde öğretim programlarına giren Malumat-ı Medeniye dersi, yeni rejimin ve bu bağlamda yeni toplum projesinin ihtiyaç duyduğu insan ve yurttaşın üretiminde hiç kuşku yok ki önemli bir yere sahiptir (F. Üstel, 2005, s. 319).

2.4.1. Türkiye’de Vatandaşlık Eğitiminin Tarihçesi

Türkiye Cumhuriyeti kurulmadan önce yurttaşlık eğitimi ile ilgili konular, yaygın eğitim adı altında Osmanlı Devleti’nde de işlenmekteydi (Kaya, 2001. akt. M. Gülen, 2005, s.14). Altunya yurttaşlık eğitimi ile Osmanlı Devleti döneminde uzun süre iyi ‘tebâ’ (uyruk) yetiştirmenin amaçlandığını belirtmektedir. Ancak, II. Meşrutiyet Döneminde yurttaşlık eğitiminin programlara girmeye başladığı görülmektedir. Örneğin, 1910’da ortaokul programlarına “Yurttaşlık, Ahlak, İktisat ve Hukuk Bilgisi” (Malûmat-ı Medeniye, Ahlakiye, İktisadiye ve Kanuniye) dersinin alındığı görülmektedir.

Modern Türkiye tarihinde yetişkin eğitimi ve günlük yaşamın modernizasyonu çabası yüzyıl başlarına kadar uzanır (Kaya, 2001. akt. M. Gülen, 2005, s.14). Bu dönem çalışmaları, 1912 yılında Türkçü-milliyetçi Türk Ocaklarının kurulmasıyla daha planlı, programlı hale gelmiştir. Bunu takiben, 1930’lu yıllardan itibaren, genç Cumhuriyetin

bu misyonunu halkevleri yüklenmiştir (Halkevleri Genel Merkezi, 2004. akt. M. Gülen, 2005, s.14).

Meşrutiyetin “makbul vatandaşı”, toplumsal ve kamusal alandaki davranışlarını “medenilik” çerçevesinde düzenleyen bireydir. Meşrutiyet yurttaşından beklenen, davranışlarını aklın rehberliğinde düzenleyen “birey”e dönüşmesidir. Malumat-ı Medeniye kitaplarında “vatan”ın temsili, yeni siyasal-hukuksal aidiyet “yurttaşlık”ın ve onun duygusal boyutunu oluşturan yurtseverliğin inşasında önemli bir yer tutar (F. Üstel, 2005, s. 320-321).

Cumhuriyet düzenine geçişle birlikte Osmanlı uyrukluğundan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı konumuna geçen her birey, eşit hak ve yükümlülükleri olan özgür yurttaş statüsü kazanmıştır (D. Gözütok 2003. akt. M. Gülen, 2005, s.14). Bu değişim, yurttaşlık eğitimini de bir gereklilik olarak beraberinde getirmiştir.

1923’te kurulan Türkiye Cumhuriyeti bir ulusal devletti ve bu devleti güvenceye almanın en önemli çarelerinden biri, Cumhuriyet kültürünü vatandaşlara kazandırmaktı. Atatürk’ün, Kurtuluş Savaşı tüm şiddetiyle sürerken Ankara’da toplanan Maarif Kongresi’nde (Eğitim Kurultayı) 15 Temmuz 1921 günü yaptığı açış konuşmasında “Millî Maarif” (Ulusal Eğitim) ilkesini ortaya atması yurttaşlık eğitimi açısından çok anlamlıdır (N. Altunya, 2003, s.4). Yine ulu önder Atatürk’ün, 1 Mart 1922 günü TBMM’de söylediği:

“Yetiştirilecek çocuklarımıza ve gençlerimize, görecekları eğitimin sınırı ne olursa olsun, en önce ve her şeyden önce, Türkiye’nin bağımsızlığına, kendi benliğine ve ulusal geleneklerine düşman olan bütün unsurlarla savaşma gereği öğretilmelidir.”

sözleri ile 27 Kasım 1922 günü Bursa’da öğretmenlere, bir önceki sözlerini yinelercesine söylediği:

“Çocuklarımıza ve gençlerimize vereceğimiz eğitimin sınırı ne olursa olsun, onlara temel olarak şunları öğreteceğiz: Ulusuna, Türkiye Devletine, Türkiye Büyük Millet Meclisi’ne düşman olanlarla savaşma gereği. Bireyleri bu savaşın istediği güç ve araçlarla donatılmayan uluslar için var olma hakkı yoktur.”

sözleri yurttaşlık bilincinin kazandırılmasıyla ilgilidir. Bu anlayış, bugüne kadar Türk Millî Eğitiminin amaçlarını belirlemede yol gösterici olmuştur (N. Altunya, 2003, s.4).

Cumhuriyet döneminde, 1924 yılında, “Eğitim Birliği Yasası”nın (Tevhid-i Tedrisat Kanunu) kabulünden hemen sonra, yapılan program değişiklikleri ile ilk ve ortaokullarla, ilköğretmen okullarına, ağırlıkla ahlak eğitimi yapılan Malûmat-ı Ahlakiye ve Medeniye derslerinin yerine, Mustafa Kemal’in etkin katılımı ile yazılan “Vatandaş İçin Medeni Bilgiler” adlı kitabın okutulduğu “Vatandaşlık Bilgisi” (Malûmat-ı Vataniye) dersleri konmuştur. İlkokullarda bu dersin 1926’da “Yurt Bilgisi”, 1948’de “Yurttaşlık Bilgisi” adını aldığı, 1968’de adının kaldırılarak, konularının “Sosyal Bilgiler” dersi programına eklendiği görülmektedir. Ortaokullarda da benzer bir süreç yaşandıktan sonra, 1984 yılında “Vatandaşlık Bilgileri” adıyla yeni bir ders haline gelmiş, 1988 yılında ise “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” adını almıştır (N. Altunya, 2003. akt. M. Gülen, 2005, s.15).

Sonuç olarak Türkiye’de vatandaşlık eğitiminin amacı, sorumluluk sahibi, devletine ve cumhuriyetine bağlı, devlet mekanizmalarının nasıl işlediğini bilen, hak ve yükümlülüklerinin farkında olan vatandaşlar yetiştirmektir.

2.4.2. Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi Programları

Cumhuriyet’in ilk yıllarında 1948 yılına kadar olan programlarda tüm derslerde olduğu gibi Vatandaşlık Eğitimi’nde de yeni devlet düzeninin halk tarafından daha rahat anlaşılması, sağladığı yararların fark edilmesi ve toplumca kabullenip yaşatılabilmesi için bu yönde çalışmalar yapılmış, eğitim programları bu yönde düzenlenmiştir.

Konu alanı merkezli olarak düzenlenen bu dönem programlarında. bir eğitim programından çok uygulanması istenen bazı kuralların ve öğretmenlerden yapmaları istenen bazı görevlerin listesi halinde oldukları görülmektedir. Programlar hazırlanırken program geliştirme basamaklarından pek çoğunun eksik olduğu anlaşılmıştır. 1948 yılına kadar olan bu dönem yeterli imkânların ve araştırmaların olmayışı vb. nedenlere bağlanabilir (İ. Karataş, 2002, s.101).

1948 yılına gelindiğinde ise programın şekil olarak daha ayrıntılı bir şekilde düzenlendiğini görmek mümkündür. Bu programda vatandaşlık eğitimi adına Yurt Bilgisi dersi içerisinde, ulaşılmak istenen insan motifi çok net bir şekilde çizilmiş, bu gerçekleştirilirken de hâlâ önceki programlara da hakim olan millîlik anlayışı yerini korumaya devam etmiştir. 1949 ortaokul programının uygulandığı dönem içerisinde yapılan 4. Millî Eğitim Şurası'nda ders ile ilgili yapılan görüşmelerde programın kendisine yönelik olmayan, yalnızca dersin işlenişine yönelik sorunlardan bahsedilmiştir.

1962 yılı ilkokul programında ders coğrafya ve tarih dersleri ile bir çatı altında toplanarak Toplum ve Ülke İncelemeleri adını almış, millîlik anlayışının hâlâ etkisini gösterdiği hedefler saptanmıştır. Hedeflerde yapılan değişiklikler ve de programın kendisi sadece yapay değişikliklere uğramış, program geliştirme çalışmaları yerine program değiştirme gayretleri yine devam etmiştir. Hedefler eğitim durumlarının hedefleri olmaktan çok uzak, öğretmenin yapması gereken görevler olarak sıralanmıştır.

Yine 1962 yılında uygulamaya konulan ortaokul programında Yurttaşlık Bilgisi dersi konulan önceki programa göre içerik yönünden değişikliğe uğramış, bu değişikliklerin en önemli kaynağı olarak da devrin siyasi hareketleri görülmüştür.

1968 yılında hazırlanan yeni ilkokul programında dersin adının yeniden değiştiğini ve Sosyal Bilgiler adını aldığını görürüz. Belirlenen hedeflerde, öğretmenlerin hedefleri olmaktan çıkarılarak öğrencilerin bu ders sonunda ulaşacakları hedefler haline getirilmiştir. İçerik, yine gelenekçi tutumu yansıtmasına karşın, tüm insanlar için geçerli toplumsal kurallar, bireysel hak ve sorumluluklar programın içerisinde yer almıştır. Bu dönemden sonra ülkemiz eğitiminde yeni bir anlayışın ilk adımlarını görmek mümkün olmuş, evrensel değerler eğitim programlarımızda bir ölçüt olarak kendini göstermiştir.

1973'e gelinceye kadar ortaokullarda vatandaşlık eğitimi ayrı bir ders olmasına karşın, bu yıla ait programda ilgili içerik Sosyal Bilgiler dersi içerisine alınmıştır.

1989 yılında uygulamaya konulan, ortaokul programı, kapsam olarak çok genişletilmiştir. Öyle ki kapsam içerisinde yer alan konuların pek çoğu, öğrencilerin

hem ilgi, hem ihtiyaç hem de günlük yaşantılarına çok uzaktır. Bu durum programın, uygulamada hem öğretmenlere zorluklar hem de öğrencilerde dikkat eksikliğine yol açması beklenecektir. Programın açıklamalar kısmında eğitim durumlarına çok kısa bir şekilde değinilmiş, burada da öğretmen verilen örneklerle konunun merkezine alınmış, öğrenci pasif konuma düşürülmüştür (İ. Karataş, 2002, s.102).

1995 ve 1998 yılları programları kapsam olarak, birbirine çok yakın çizgiler göstermektedir. 1995 yılı içerisinde evrenselliğin bir gereği olarak İnsan Hakları ile ilgili konular Vatandaşlık Dersi içerisine girmiş ve dersin adı Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (VİHE) olarak değiştirilmiştir. 1998 yılı programında insan hakları ile ilgili olan konuların kapsamı genişletilmiş, millîlik anlayışının sembolü olan bazı konular VİHE dersinin içeriği olmaktan çıkarılmıştır.

Öğretmenler öğrencilerin VİHE dersine karşı hazır bulunuşluk düzeylerini yetersiz bulmaktadırlar. Bu eksikliğin ders ile ilgili önceki öğrenmelere ait eksikliklerden kaynaklandığı sayılına yönelik yapılan ilişki değerlendirmesinde öğretmenlerin çoğunun bu fikre katılmadıkları görülmüştür. Bu durumda VİHE dersi ile ilgili öğrenci hazır bulunuşluklarının yetersizliğini, ya öğretmenlerin alana hakim olamamaları ya da programın öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt vermeyecek şekilde düzenlenmesinden kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortak düşüncelerinden biri de VİHE dersi ders saatlerinin yeterli olmadığıdır. Ders içerisinde soyut kavramların yoğun olması ve bunlar ile ilgili düzenlenecek çalışmalar ile bu bilgilerin somutlaştırılarak davranış haline getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik etkinliklerinde uygulanabilmesi için gerekli zaman aralığının sağlanması şart olmuştur. Aksi takdirde uygulamaya ve öğrenci katılımına dönük olmayan az zamanda çok iş yapmayı sağlayan aktarım yöntemi ile içerik verilmeye devam edilecek, kuru bilgiler belli bir süre sonra henüz okul sıralarında iken unutulacaktır.

Gerek çevresel faktörlerden, gerekse eğitim durumlarında görülen farklılıklar farklı okullardaki öğrencilerin VİHE dersine yönelik tutumlarını etkilemektedir (İ. Karataş, 2002, s.103).

2.4.3. Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi Uygulamaları

Türkiye’de ilköğretim okullarının 7. ve 8. sınıflarında zorunlu “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersi, liselerin 2. sınıfında ise seçmeli “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersi okutulmaktadır. Son dönemlerde dersin kaldırılarak ders içeriğinin diğer derslere yayılması ile ilgili çalışmalar devam etmektedir. Bu husus kesinleştiğinde 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren bu ders kaldırılacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı ile TBMM Başkanlığı arasında 13 Ocak 2004’te imzalanan bir protokolle Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi uygulamaya konulmuştur. Okul meclisleri, öğrencilere yönetime katılım ve demokrasiyi yaşayarak öğrenme konularında önemli bir imkân sağlamaktadır. Bu uygulamalar demokrasi ve vatandaşlık eğitimi programlarını da destekler yaklaşımda yapılandırılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi’ne göre, öğrenciler “okul seçim kurulu”ndan, “sandık kurulu”na seçim sistemimizi ve demokrasimizi tanıırken aynı zamanda okul, il ve Türkiye öğrenci meclislerinin oluşumu ile yönetime katılma imkânı bulmaktadırlar. Meclis gündeminde öncelikli olarak öğrencilerin eğitim ve okul yaşantısını ilgilendiren, eğitimde başarı düzeyi, ulaşım sorunları, sağlıklı beslenme, barınma, zararlı alışkanlıklar, spor imkânları gibi konular görüşülmektedir (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2564_0.html).

Avrupa Konseyinin Avrupa’nın geleceği için belirlediği eğitim ve kültür politikaları içinde en ağırlıklı konulardan biri de “insan hakları ve vatandaşlık eğitimi”dir. AB eğitim ve gençlik programları kapsamında yer alan Youth (2000-2006), yaşam boyu öğrenme kavramını ve aktif vatandaşlığı özendirecek niteliklerin ve uzmanlıkların geliştirilmesini teşvik etmektedir. Program, toplumun bütün kesimlerinde kişisel gelişim ve kolektif etkinlik arasında bir dengeye ulaşmayı ve bu dengenin korunmasını amaçlamaktadır (<http://www.deltur.cec.eu.int>).

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi, Çanakkale gezileri, askeri birliklere yapılan gezilerle desteklenmektedir. Öğrencilerin ant içme ve bayrak törenlerine katılımı yoluyla millî duygular canlı tutulmaya çalışılmaktadır. Ayrıca millî bayramlar çeşitli aktivitelerle kutlanmaktadır.

Bazı okullarımız ve üniversitelerimiz toplumsal hizmetler konusunda uygulamalar yapmaktadır. Toplumsal hizmet yoluyla gençlere şu öğretilerin kazandırılması hedeflenmektedir:

- Başkalarının ihtiyaçlarını görebilme,
- Karar verebilme,
- Güvenme ve güvenilme,
- Kişisel zayıflıkların ve güçlü yönlerin görülmesi,
- Öz saygının artması,
- Önyargıların aşılması,
- Olumlu toplumsal faaliyetlerin yönetimi,
- Çevreye karşı duyarlılık,
- Sorumluluk alma (<http://www.geocities.com/genclikodulu/tur/toplumsal.htm>).

2.5. Vatandaşlık Eğitiminin "Vatanseverlik Boyutu"

Vatanseverlik, vatandaşlığın duygusal boyutunu teşkil eder. İster vatandaşlık eğitimi yoluyla olsun, isterse bu derste işlenen konuların başka derslere, özellikle de tarih, sosyal derslerine yayılması suretiyle olsun, çocuklar eğitilirken kullanılan alanın belli bir kısmını vatanseverlik parsellemiştir. İyi vatandaş olmak isteyen bir bireyin vatanseverlik anlayışına sahip olduğu söylenebilir.

2.5.1. Vatanseverlik Nedir?

Westheimer “Eğitimde politika ve vatanseverlik” (2006) başlıklı çalışmasında vatanseverliği kolayca tanımlamanın güçlüğünden söz etmiştir (J. Westheimer, 2006, s.609):

“Inuit’in kar’ı tarif etmek için bir çok kelimeye sahip olduğu sıkça söylenmektedir zira sadece bir kelimenin donmuş yağış şekillerinin tümünü doğru

bir şekilde içine almakta yetersiz kalabilmektedir. Vatanseverlik de tıpkı kar gibi ilk bakışta görüldüğünden daha karmaşık bir fikirdir.”

Joseph Kahne ve Ellen Middaugh “Vatanseverlik demokrasi için iyi midir?” (2006) başlıklı çalışmalarında daha basit bir yaklaşım sergilemişlerdir (J. Kahne, E. Middaugh, 2006, s.601):

“Vatanseverliği tanımlamanın en genel şekli ülkesini sevenlerdir. Neden böyle bir bağlılık çelişkili olabilir? Bireyler ailelerini tanımadıkları yabancılardan daha çok severler. Hatta genelde insanlar geldikleri şehri hiç görmedikleri bir şehre nazaran çok daha fazla hisseder ve bağ içinde olurlar. Şimdi çoğu bireyin ülkesini sevdiğini hatta diğer ülkelerden çok daha fazla sevdiğini söyleyemez miyiz?”

Vatanseverliğin demokratik görüş ile ima edilmesi çok önemlidir. Demokratik bir toplumda vatanseverlik eğilimi toplumun çeşitli ilgilerinin farkına varması ile desteklenir ve motive edilir. Buna ilaveten vatanseverliğe olan bu yatkınlık Dewey’ in “özgür ve tam etkileşim” söylemini zorlamamalı ve bilgi sahibi olarak müzakere ve tartışarak geniş fikirleri hesaba katmalıdır.

Bu, öğrenciler ve okul için ne anlam taşır? Kahne ve Middaugh, okulların demokratik vatanseverliği desteklemesi için Dewey’in iki standardını öngörmektedir. Kahne ve Middaugh, Harvard Enstitüsünün çalışmasını ve Robert Schatz, Erwin Staub, Howard Lavine’ nin çalışmalarını işaret ederek Dewey’ in öngördüğü gibi öğrencilerin vatanseverlik eğiliminin derecesinin demokratik çevrenin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını belli kriterler ile açıklamışlardır. Kahne ve Middaugh, spesifik olarak vatanseverlik inancını üç boyutta incelemiştir: Ülkeye bağlılık, ülkeyi tenkit şekli, aktif bağlılık. Bu çerçevede California Lisesi’nde 2366 öğrenci üzerinde vatanseverliğe eğilimle ilgili araştırmalar yapmışlar ve öğrencilerin vatanseverlik duygularının hayli gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmışlardır (J. Kahne, E. Middaugh, 2006, s.601).

Kahne ve Middaugh’a göre, önemli olan soru bireyin ülkesini sevmesinin doğal olup olmadığı değil arzu edilerek sevilip sevilmediğidir. Sonuçta kıskançlık da ortak ve doğal bir duygudur fakat bu onu bir meziyet kılmaz bazı durumlarda kimilerine göre vatanseverlik kötü bir şeydir. Terimin türevi olan “anavatana sadakat” in demokrasiye yatkınlık ve bağlılık ile hiçbir alakası yoktur. Faşistler demokrasinin sadakat istediğini söylerler.

Vatanseverliğe yatkınlığın demokratik topluma potansiyel katkısını inkar etmemelidir. Dewey'in çerçevesi üzerinden gidilirse, vatanseverlik eğilimi ortak çıkarlar hissi geliştikçe ve bir şeyler yapma hissi geliştikçe demokratik hedeflere ulaşır. Daha da spesifik olmak gerekir ise vatanseverliğe yatkınlık daha geniş çevrelere oranlara bireylerin çıkarlarını daha iyi bir şekilde dengelemesini sağlar. Buna ek olarak vatanseverlik katılımı demokrasinin anahtar ihtiyaçlarından olan, kişilerin vatandaşlık ve politik yaklaşımlarına daha aktif olarak katılmalarını motive eder. Son olarak eğer kişinin vatan sevgisi demokratik toplum isteğine bağlı ise, bu tür bir vatanseverlik kişilerin milletin demokratik ideallerini belirlemesini sağlar (J. Kahne, E. Middaugh, 2006, s.601).

2.5.2. Vatanseverlik Kavramına Farklı Yaklaşımlar

Maurizio Viroli "Vatan Aşkı" isimli eserinde "vatanseverlik" ve "milliyetçilik" kavramlarının zaman zaman eşanlamlı ifadeler olarak kullanıldığının ancak bu kavramların birbirinden ayrılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Viroli'ye göre temel ayırım vurguda yatmaktadır. Vatanseverler açısından, birincil değer cumhuriyet ve cumhuriyetin sağladığı özgür yaşam tarzıdır. Milliyetçiler için birincil değerler, halkın manevi ve kültürel birliğidir (M. Viroli, 1997, s.12).

Kleingeld ise Kant'ın tartışmalarından yola çıkarak üç çeşit vatanseverlikten bahsetmiştir. Bunlar: Vatandaşlık vatanseverliği (civic patriotism), milliyetçi vatanseverlik (nationalist patriotism), ve de bir ülkenin belirgin özelliklerine dayalı vatanseverliktir (trait or quality based patriotism). Kant sivil toplum yaşamını cumhuriyetçilikle (republicanism) özdeşleştirmiştir. Aşağıda da daha detaylı açıklanacağı gibi cumhuriyetçiliği de bağımsızlık, özgürlük ve adalet gibi üç ilkeyle özetlemektedir. Vatandaş vatanseverliği de bu prensiplerin benimsenmesi, kişilerin bu prensipler doğrultusunda ve bu prensiplerin devamı, yani rejimin devamı ve gerektirdiği gibi çalışmasıyla olur. Rejim de çalıştıkça zaten vatandaşlarına fayda getirmektedir. Dolayısıyla bireyler cumhuriyetçilik rejiminin gerektirdiği görevleri yerine getirince hem diğer bireylere hem de kendilerine fayda sağlamış olurlar. Bu tarz vatanseverlik "etnik" kaynaklı değil, bahsedildiği gibi "görev" kaynaklıdır.

Milliyetçi vatanseverliğe gelince, Kant'ın ifadeleriyle bu, aynı soydan gelme ile ilgilidir. Kant bunu hem bir ülkenin vatandaşları için hem de genel olarak insanlık için kullanmıştır. Yani hem bir ülkenin insanların aynı soydan gelmesinden bahsetmiş hem de tüm insanların, “insanoğlu” olarak aynı soydan gelmesinden söz etmiştir.

Kant, son dönem yazılarında insanların bir araya gelebildiği bir dünya devleti idealinden vazgeçip, en iyi ihtimalle farklı ülkelerin bir arada oluşturdukları yaptırım gücü olmayan bir federasyondan bahsetmiştir. Hatta devletler ve milletler arasındaki farklılıklara değinmiş ve bu farklılıkların korunması gerektiğini savunmuştur.

Kant insanların toplum içindeki ahlaki görev ve sorumluluklarını “mutlak görev” ve “mutlak olmayan görevler” diye ikiye ayırmaktadır. Mutlak görevlerin herkes tarafından eşit bir şekilde istisnasız yerine getirilmesi gerekmektedir. Mutlak olmayan görevler ise kişiye bir karar verme payı bırakarak, görevin nasıl, ne derecede yerine getirileceğini kesin olarak belirlememektedir.

Kleingeld Kant'ın bu yaklaşımını şu şekilde yorumlamıştır:

“Vatanseverliği de mutlak olmayan görevler kapsamında anlayabiliriz. Bir insanın, herkese ‘istisnasız ve eşit bir şekilde’ yetemeyeceğini kabul eder ve insanların mutlaka kıstaslarını belli bir çevreyle daraltmak zorunda olduğunu düşünürsek, bu alt çevrenin bir insanın ülkesi yani milleti ya da vatandaşları olduğunu varsayabiliriz.”

Kant'ın, milliyetçi tarzda bir vatanseverliğin gerekliliği konusundaki görüşleri *Metaphysics of Morals Vigilantius* kitabının “insan sevgisi” kısmında açıklanmıştır. Kant burada kendi milletimizden olan insanlara karşı, “ortak bir soydan” geldiğimizden dolayı bir ‘sevgi ödevimiz/sorumluluğumuz’ (duty of love) olduğunu söylemektedir (P. Kleingeld, 2003, s.311).

Sonuç olarak Kleingeld, Kant'ın felsefesinde birkaç çeşit vatanseverlik kavramının ve tartışmasının bulunduğunu anlatmakta ve bunlardan en geçerli olanın “görev” kavramına dayanan “vatandaş vatanseverliği” anlayışının olduğunu iddia etmektedir. Her türlü vatanseverliğin diğer bireylere karşı duyulan görev ve sorumluluklardan kaynaklandığını, milliyetçi vatanseverliğin de bunun dışına çıkmaması gerektiğini savunmaktadır (P. Kleingeld, 2003, s.314-315).

2.5.3. Vatanseverlik ve Eğitim

Diane Ravitch (2006), “Vatanseverliği Öğretmeli miyiz?” isimli makalesinde öğrencilerin Amerikan kültürünün kıymetini anlamaları için okulların onları nasıl teşvik ettiğini incelemektedir. Ravitch’e göre, öğrenciler kendilerine, ailelerine ve çevrelerine değer vermeyi öğrendikleri gibi, yaşadıkları ve vatandaşı oldukları ülkeye de değer vermeyi öğrenmelidirler. Birisinin ülkesini sevmesi, ülkesinin hatalarını göz ardı etmesi demek değildir. Birisinin ülkesini sevmesi, diğer ülkelerin erdemini reddetmesi de değildir. Aksine, vatanseverler diğer başka yerlerde yaşayanlara saygı duyarlar ve onların da ülkelerini severler (D. Ravitch, 2006, s.580).

Jonathan M. Haven “The Lost Promise of Patriotism” (2003) adlı kitabında 20. yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkmış kozmopolit vatanseverlerden bahseder. John Dewey, Randolph Bourne, Jane Adams ve diğerlerinden oluşan bu grup, potansiyel Amerikan kimliğinin anlaşılabilirliğini savunmuştur. Kozmopolit vatanseverler, şirketler ve endüstri düzeninin liberal olmayan çıktılarını için endişelenmek yerine sosyal demokrasiyi özümsemiş, sınıf çatışmalarına bir köprü vazifesi görmek için uğraşmış ve uzaktaki ülkelere yapılan müdahalelerin kötü sonuçlarına karşı çıkmışlardır.

Böyle Amerikan düşünürleri, sosyal demokrat etkilerinin olduğu, yeni katılanları da içine alarak bütün vatandaşların katılımcı kimlik taşıdığı sosyal birlik ve beraberliği savunmuşlardır. Bu düşünürler, okulları Amerikalıları sosyal bütünlüğe hazırlayan demokratik toplumun demir ocakları gibi görmektedirler (K. Waltzer ve E. Heilman, 2005, s.156).

Maalesef vatanseverliğin bazı şekilleri (ortak çıkarları ortaya çıkaranlar) Dewey’ in ikinci kriteri olan “özgür ve tam katılım”ına uymuyor. Gerçekten de eğer ortak değerler geniş gruplar ve perspektifler ile dengelenmez ise problem yaratabilir. R. Freeman Butts’a göre, vatanseverlik en iyi halinde Amerikan toplumunun çeşitli elementlerini birleştirir ve kişilerin ortak politik düzeni karşılıklı olarak kabul etmesini sağlar. Vatanseverliğin en kötü hali ile ise aşırı milliyetçi bir dejenerasyona uğramasıdır.

Bunun için vatanseverlik katılımı demokrasiye muammalı bir katkıdır. Önemli soru, kişinin vatansever olup olmadığı değildir. Önemli olan şahsın vatanseverlik eğiliminin asli önem taşımasıdır. Okulların vatanseverlik ile alakalı demokrasideki rolünü ölçmek için bazı diğer vatansever inanışların boyutlarını açığa çıkartmak gerekir (J. Kahne ve E. Middaugh, 2006, s.602).

2.5.3.1. Eleştiriye Karşı Tutum: Kör ve Müspet Vatanseverler

Vatanseverlik konusu hakkında çalışma yapıp teori üreten araştırmacılar arasında vatanseverliğin demokrasiyi güçlendirip güçlendirmediği sorusu çok önemli bir ayırma işaret etmektedir: Kör ve müspet vatanseverler.

Körü körüne vatanseverlik (Blind patriotism). Kör vatanseverler vatana bağlılık ile ve sembolik davranışlar ile analizleri ve eleştirileri inkar ederek ülkelerini sorgusuz bir tutum benimseyerek gözlerler. Yapılan araştırmalar göz önünde bulunduğu kör vatanseverler milliyetçiliğe yatkın olup, kendi ülkelerinin diğer ülkelerden daha güçlü olmasını istemektedirler. Kör vatanseverlerce benimsenmiş bazı sözler şunlardır: “Ya sev ya terk et”, “kendi vatanını eleştirmek, vatanını sevmemektir”. Vatanseverliğin bu şekli, demokrasi açısından ve eğitimsel olarak uygun değildir çünkü bu anlayışta eleştiriye tahammülün olmayışı, “özgür ve tam bir katılım”ın varolmadığını göstermektedir. Bu bakış açısı gerekli olan münazarayı ve geliştirmenin bir parçası olan analiz ve eleştirinin önemini görmemekte ve tanımazdan gelmektedir. Bir yandan vatanseverliğin diğer şekilleri insanların dağarcığını ve ufkunu sadece birey olarak değil, aile ve toplum olarak düşündürerek açarken, kör ya da milliyetçi vatanseverlik eğilimi kişinin düşüncesini tehlikeli ve antidemokratik olarak etkileyebilmektedir (J. Kahne ve E. Middaugh, 2006, s.601).

Müspet vatanseverlik (Constructive patriotism): Müspet vatanseverler, kör vatanseverliği benimsemek yerine, ülkenin bir çok eylemini takdir edip aynı zamanda yapıcı ve pozitif bir yönde eleştirip değişimi toplumun idealleri ile uyumlu bir şekilde sağlamaya çalışırlar. Mesela emperyalist bir ülkenin vatandaşları için avantaj olan emperyalist eylemlere demokratik değerlere ters düştüğü için karşı çıkılmalıdır. Müspet vatanseverler münazara ve eleştiriye vatanseverlik olarak görmek yerine birçok farklı

bakış açısına önem vermekte ve Ervin Staub' un söylemi olan “eleştirel sadakat” (critical loyalty) anlayışına katılmaktadırlar.

Demokrasi bakımından bu yönelme çok önemlidir. Amaç vatandaşlık bilgisini ya da ülkenin demokrasiye olan katılımını ve eşitlik, adalet ilkesini yavaşlatmak değildir, aksine öğrencilerin ülke sevgisini motivasyon aracı olarak kullanıp, her şeyi daha iyiye götürebilmek için neler yapılabileceğini sınamaktır.

2.5.3.2. Aktif Vatandaşlık (Active patriotism)

Vatandaşlığın demokrasi için faydalı olup olmadığını tespit edebilmek için bir diğer gösterge de kişinin aktif bir katılımcı olup olmaması gerektiğidir. Hem kör hem de müspet vatandaşlar ülkelerini severler, fakat bu durum onların politik alanda ve vatandaşlık görevlerinde aktif olarak bulduklarını göstermemektedir. Her iki tür vatandaş da günlük hayatta vatana fiili bir katkı sağlamadan görüşlerini konuşup tartışırlar. Bu tür davranış demokrasinin ihtiyacı olan aktif katılımdan bariz bir şekilde farklılık göstermektedir.

Aktif vatandaşlar, kör ya da müspet, demokratik katılım ve desteklerini kendilerine göre belirler ve ülke için en iyisi ne ise onu desteklerler. Değişip gelişmesi gerekenleri yapmak için gayret sarf ederler. İcraatları daha ileri gitmek kaydı ile seçimle başlar. Katılımları, toplantılar ve politik protestolar şeklinde olabilir. Ülkelerine olan sevgileri ve refah arzuları yaptıkları icraatlar ile bellidir (J. Kahne ve E. Middaugh, 2006, s.602-603). Ancak aktif vatandaşlar bu davranışları iyi niyetle gerçekleştirirlerse başarıya ulaşacaklardır. Buradaki aktif yaklaşımda yasaları göz ardı ederek anarşi ortamı yaratmak kastedilmemektedir.

Kahne ve Middaugh, California Lisesi'nde lise son sınıf öğrencilerinin vatandaşlık eğilimlerini, kapasitelerini ve okulların onları teşvik etmek için sağladığı imkânları yansıtan bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma, “Demokrasi için eğitim: Okulların Vatandaşlık Görevi İçin California Seferberliği” adı verilen okul değişim girişimlerinin bir parçasıdır.

2005 yılının sonbaharında California içerisindeki çok çeşitli okullarda olmak üzere 12 ayrı lisede 2366 lise son sınıf öğrencisine anket yapılmıştır. Bu araştırma, katılımlarını ve kapasitelerini ortaya çıkarmak için öğrencilerin seçme yaşlarına eriştikleri zaman olan ve tüm vatandaşlık sorumluluklarına vakıf oldukları yaşta yapılmıştır. Araştırmanın bir diğer parçası olarak ileride daha detaylı anlatılacağı üzere vatandaşlık eğilimi bazı farklı yönleri ile araştırılmıştır. Ayrıca araştırmayı daha da derinleştirmek adına 5 okuldan toplam 50 öğrenci olmak üzere 10 adet odak grubu oluşturulmuştur..

Ülkeye bağlılık. Odak grubundaki öğrenciler yoğunlukla kuvvetli vatanseverlik eğilimi göstermişlerdir. Bir öğrenci şöyle söylemiştir:

“Amerika’yı kesinlikle çok seviyorum. Kötü bir ülke olduğumuzu düşünmüyorum. İnsanlara yardım etmeye çalışıyoruz fakat tabii ki eksiklerimiz mevcut. Bazen bunları yarım yamalak yapmamızın sebepleri var. Ama genel olarak elimizden gelenin en iyisini yapmaya ve yardım etmeye çalışıyoruz. Kişisel olarak çok fazla haklarımız var ve ben başka bir yerde yaşamayı düşünmüyorum.”

Araştırma sonunda katılımcıların çoğu “Amerika’nın mükemmel bir ülke olduğu” görüşünde birleşmişlerdir (%73). Fakat %10’ u buna karşı çıkmıştır (%17 kararsız). Bu söylem “Amerika’ya büyük sevgim var.” Olarak değiştirilince katılanların sayısı küçük bir oranda azalarak % 68’e düşmüştür (%12 karşı çıktı). Araştırmacılar, lise öğrencilerinin vatanseverlik görüşlerini demokratik vatandaş sorumlulukları doğrultusunda geliştirmelerini öngörürlerken, öğrencilerin, ülkelerini eleştirip yanlışlarına odaklanmaları ve güçlü yanlarını görmezden gelmeleri konusunda biraz endişe edilmelidir. Genel olarak California’lı gençlerde vatanseverlik hissinin hakim olduğu anlaşılmıştır (J. Kahne ve E. Middaugh, 2006, s.603).

Müspet vatanseverlik. Odak gruplardaki öğrencilerin birçoğu vatanseverlerin bazen ülkenin gelişimi için eleştiriler yaptıklarını vurgulamışlardır. İçlerinden bir tanesi şöyle bir ifade kullanmıştır:

“Bence çoğu insan şaşırıp vatanseverlik, Amerika mükemmeldir anlamına gelir diyor. Bence vatanseverlik ülkenin için çok önem verdiği için bazı değişiklikler isteyip uğraşmaktır. Demokrat ya da cumhuriyetçi ne olduğunuz hiç önemli değildir, sadece ülkenizin daha iyi olmasını istersiniz.”

Bazı öğrenciler ülkenin temellerini desteklemek ile bazı uygulama ve politikalarını desteklemek arasında ayırım yapmıştır. Bir genç bayan bu konuda şöyle demiştir: “Ben Amerika’nın sahip olduğu fikirleri seviyorum. Bununla ilgili işleyişi ise sevmiyorum.”

Aktif vatanseverlik. Daha önce de belirtildiği gibi vatansever kişiler demokrasi çerçevesinde vatan sevgisini belli edip fikir üretmekten ileri gitmelidirler. Demokrasinin işlemesi için bireylerinin bir şeyler yapması gerekmektedir, fakat test edilen öğrencilerin sadece yarısından azı bu inancı taşımaktadır. Gerçekten de “gerçek bir vatansever olabilmek için kişinin vatandaş olarak ve politik olarak fiilen bir rolü olması gerekir” cümlesine cevap olarak sadece % 41’i katılmıştır. Harwood Institute tarafından 2002’de yetişkinler üzerinde yapılan bir araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgular, gençler ve yetişkinler arasında yapılan diğer birçok çalışmadaki bulguları da yansıtmaktadır. Kahne ve Middaugh’a göre politik katılım son yıllarda belirgin bir şekilde azalmıştır. Belli bir oranda neredeyse seyirci bir ulus haline gelmiştir. Bu eğilimin demokrasi üzerinde yarattığı risk ise dikkate alınacak kadar önemlidir.

Kör vatanseverlik. Kahne ve Middaugh’un araştırmasına göre öğrencilerin çoğu için vatanseverlik eğilimi, ülkeye olan kör ve yargısız desteği niteleyen antidemokratik dağılımdır. Örnek olarak lise son sınıf öğrencilerin % 43’ü “ben Amerikan politikasını destekliyorum çünkü bu benim ülkemin politikası” sözüne katılmış, % 29’ u ise karşı çıkmıştır. Diğer yandan öğrencilere ülkeyi tenkit etmenin Amerikalılık dışı olup olmadığı sorulmuş, % 22’si buna katılmış, %21’i çekimser kalmıştır. Bu bulgular California Lisesi son sınıf öğrencilerinin kör vatanseverler olduğunu göstermemektedir. Ancak vatanseverlik duygularının hakim olduğu ortadadır.

Demokratik açıdan vatanseverlik. Öğrencilerin çoğu, ülkelerine olan sevgilerini ortaya koymuşlardır fakat maalesef öğrencilerin birkaçı araştırmacıların demokratik vatanseverlik göstergesi olarak koyduğu diğer üç maddeyi de aynı anda tavsiye etmiştir. Öğrencilerin sadece % 16’ sı gerçekten vatansever olduklarını belli etmişler, aktif yada müspet vatansever olarak kör vatanseverliğe karşı çıkmışlardır. Kahne ve Middaugh, eğer okullar için demokrasinin ihtiyacı kadar olan vatanseverlik

eğitimi amaçlanıyorsa bu konuda daha çok yol almak gerektiğini vurgulamışlardır (J. Kahne, E. Middaugh, 2006, s. 604).

Kahne ve Middaugh bu araştırma neticesinde pasif vatanseverler ve vatanseverlik eğiliminin bazen kör vatanseverliğe dönüşebilmesi konularını problem alanları olarak görmüşlerdir.

Problem 1: Pasif vatanseverler. Bir çok öğrenci vatandaş olarak katılımın önemini göz ardı etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sadece % 41'i bireyin ülkesini sevmesinin, vatandaş olarak ya da politik olarak aktif olmayı gerektirdiği görüşünü savunmuştur.

Son zamanlarda yapılan araştırmalar, aktif katılımı destekleyen yaklaşımları açıkça göstermeye başlamıştır. Bunlar, bilgili vatandaşlık katılımlarının önemini gösteren tarih ve hükümet bilgisi, topluma hizmet ederek öğrenme, sosyal problemlerin tartışılması ve simülasyonların kullanılmasıdır. Okullarda öğrencilerin okul yönetimine katılımını, okul sonrası kulüplerinde aktif olarak çalışmasını ve bazı sosyal konuları açıkça sınıfta tartışabilmesini sağlayacak bir iklim yaratmanın çok faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Kahne ve Middaugh, şu an ki koşullarda okulların bu tür önceliklere önem verip bunları verimli bir şekilde uygulayabilecekleri konusunda pek ümitli değildir.

Problem 2: Vatanseverlik eğilimi bazen kör vatanseverliğe dönüşebilmektedir. Genelde kendini adanmış vatanseverler politik ve vatandaşlık olarak daha aktif olsalar da bu durum kör vatandaşlık problemine fazla yardımcı olmamaktadır. Kahne ve Middaugh'un araştırmasına göre ülkesini sevenler, sevmiyorum diyenlerin 3 katıdır (%28'e %9). Buna göre Amerika'yı tenkit etmek "Anti Amerikancılık" olmaktadır. Vatan sevgisi kimi zaman kişinin dikkatini dağıtıp demokraside ülke için eleştiri ihtiyacı olduğunun farkına varmasına engel olmaktadır.

Öğrencilerin önemli bir kısmına göre, vatanseverliğin bazı düşünceleri onlarda eleştiri yapma isteği uyandırmaktadır. Bu sonuç öğretim üyelerinin öğrencilerine demokrasi ve vatanseverlik anlayışını iyi vermeleri ve kuvvetlendirmeleri gereğini doğurmaktadır. Bunu yapabilmek için onların da vatanseverliği kör sadakat yerine,

ülkenin demokratik idealleri ve pratiği ile ilişkilendirip bağlılıklarını bu yönde oluşturmaları gerekir.

Kahne ve Middaugh, politika oluşturanların bu tür konuları pek fazla değerlendirmedini düşünmektedirler. Son zamanlarda ülkenin vatanseverlik eğitimine nasıl yaklaştığını inceleyen bir araştırma yapan Margaret Nash, ülkelerin çoğunun hedeflerinde vatanseverlik konusu olduğunu fakat yine çoğunun bu hedefe nasıl ulaşacağını, vatanseverlik katılımının nasıl geliştirileceği hakkında bir fikirleri olmadığını bulmuştur. Fakat Nash, çoğunda bu vatandaşları “vatana olan bağlılığa yemin etme”ye davet etmekten öteye gitmeyen uygulamalara rastlamıştır. Gerçekten de 11 Eylül saldırılarından sonra Amerika’da 17 eyalet, yürürlükte olan “yemin” yasalarını okullara yeni hali ile tasarlayıp uygulamaya geçirmişler ya da yeni yasalar çıkarmışlardır. Hayakawa S. I.’ya göre, vatansever çevreler çocukları demokrasi konusunda eğitmenin en iyi şeklinin onlara daha iyi ve daha büyük bir bayrak sallatmak olduğunu düşünmektedirler. Kahne ve Middaugh’a göre bu eğilim çok da şaşırtıcı değildir. Yemin, Amerikan ulusunun en belirgin vatanseverlik uygulamalarından biridir ve okullarda uzun zamandır uygulanmaktadır. Maalesef yemine davet yersiz ve gereksizdir. Problem, yemini etmenin sembolik bir hareket olması değildir. Sembollerin toplumda bir değeri vardır. Problem şudur: Semboller bütünleyicidir, fakat ihtiyaç duyulan şeyin yerine geçme özelliği yoktur (J. Kahne, E. Middaugh, 2006, s. 605).

Müspet ve aktif vatanseverlik anlayışının kazandırılması yolunda temel görev okul ve öğretmene düşmekle birlikte, hükümetlerin de bu gelişimi sağlayacak düzenlemeleri ve gerekli kaynağı temin etmede sorumluluk alması gerekmektedir. Buna göre öğrencilere gerekli tarih ve hükümet bilgisinin verilmesinin yanı sıra demokrasiyi simüle eden uygulamalara da yer verilmelidir. Vatanseverliğin demokratik görüşle birlikte anılması çok önemlidir. Bu anlamda öğrenciler şiddete başvurmadan demokratik bir anlayış çerçevesinde sosyal problemleri tartışabilmeli ya da toplum hizmetlerinde çalışarak faydalı işlere imza atabilmelidirler.

BÖLÜM III - YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algıları betimlenmeye çalışılmıştır. Geniş bilgiye ulaşmak amacıyla nitel araştırma yapılmıştır. Nitel araştırmanın amacı genellenebilir bulgulara ulaşmak değil, bunun yerine daha küçük bir grup ile çalışarak daha derin ve nitelikli bulgular elde etmektir.

3.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmaların doğası gereği evreni temsil etme kaygısı taşınmamaktadır. Bu nedenle örneklem yerine çalışma grubu kullanılmaktadır. Bu araştırmada yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamı İstanbul ili Tuzla ilçesinde görev yapmaktadır. Çalışma grubu, 22'si kadın, 23'ü erkek toplam 45 öğretmenden oluşmaktadır. Bunların 16'sı ilköğretim 1. kademedede, 13'ü ilköğretim 2. kademedede, 16'sı lisede, 1'i de İlçe Millî Eğitim Şube Müdürü olarak görev yapmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden 4'ü lisede, 2'si ilköğretimde yöneticilik yapmaktadırlar. Özel okulda çalışanların sayısı 6'dır. Çalışma grubu oluşturulurken maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle ilgili bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir. Bu araştırma İstanbul ili Tuzla ilçesi ile sınırlı olduğundan bazı öğretmenler kimliklerinin ortaya çıkacağından endişe etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerle ilgili bilgiler sınırlı tutulmuştur.

Tablo-3**Görüşülen Öğretmenlere Ait Bilgi Formu**

NO	CİNSİYET	KURUM TÜRÜ	KIDEM YILI	GÖREVİ	EĞİTİM
1	Erkek	İlçe Millî Eğitim Şube Müd.	35	Yönetici	Lisans
2	Erkek	Lise	22	Din Kül. ve Ahlak Bil. Öğrt.	Lisans
3	Erkek	Lise	7	Yönetici	Lisans
4	Erkek	Lise	7	Matematik Öğrt.	Lisans
5	Erkek	Lise	7	Türkçe Öğrt.	Lisans
6	Erkek	Anadolu Lisesi	19	Yönetici	Lisans
7	Kadın	Lise	8	Kimya Öğrt.	Lisans
8	Kadın	Lise	1	Coğrafya Öğrt.	Lisans
9	Erkek	Lise	16	Türkçe Öğrt.	Y.L.
10	Kadın	Lise	14	Biyoloji Öğrt.	Lisans
11	Erkek	İlköğretim 1. Kademe	15	Sosyal Bil. Öğrt.	Lisans
12	Erkek	İlköğretim 1. Kademe	10	Sınıf Öğrt.	Lisans
13	Erkek	İlköğretim 1. Kademe	8	Sınıf Öğrt.	Lisans
14	Erkek	İlköğretim 1. Kademe	10	Sınıf Öğrt.	Lisans
15	Erkek	İlköğretim 1. Kademe	7	Sınıf Öğrt.	Lisans
16	Kadın	İlköğretim 1. Kademe	1	Sınıf Öğrt.	Lisans
17	Erkek	İlköğretim 1. Kademe	27	Sınıf Öğrt.	Lisans
18	Kadın	İlköğretim 1. Kademe	11	Sınıf Öğrt.	Y.L.
19	Kadın	İlköğretim 1. Kademe	6	Sınıf Öğrt.	Lisans
20	Kadın	İlköğretim 1. Kademe	11	Sınıf Öğrt.	Lisans
21	Erkek	İlköğretim 2. Kademe	10	Yönetici	Lisans
22	Kadın	İlköğretim 1. Kademe	2	Sınıf Öğrt.	Lisans
23	Erkek	İlköğretim 2. Kademe	8	Din Kül. ve Ahlak Bil. Öğrt.	Lisans
24	Erkek	İlköğretim 1. Kademe	12	Yönetici	Lisans
25	Kadın	İlköğretim 1. Kademe	7	Sınıf Öğrt.	Lisans
26	Kadın	İlköğretim 2. Kademe	8	Müzik Öğrt.	Lisans
27	Kadın	İlköğretim 2. Kademe	5	Tek. ve Tas. Öğrt.	Lisans
28	Kadın	İlköğretim 2. Kademe	17	Resim Öğrt.	Lisans
29	Kadın	İlköğretim 1. Kademe	8	Sınıf Öğrt.	Lisans
30	Erkek	İlköğretim 1. Kademe	8	Sınıf Öğrt.	Lisans
31	Kadın	İlköğretim 2. Kademe	1	Türkçe	Lisans
32	Kadın	İlköğretim 2. Kademe	9	Sosyal Bil. Öğrt.	Lisans
33	Erkek	İlköğretim 2. Kademe	15	Fen Bilgisi Öğrt.	Lisans
34	Kadın	İlköğretim 1. Kademe	8	Sınıf Öğrt.	Y.L.
35	Kadın	İlköğretim 2. Kademe	5	Müzik Öğrt.	Lisans
36	Erkek	İlköğretim 2. Kademe	2	Türkçe Öğrt.	Lisans
37	Erkek	İlköğretim 2. Kademe	5	Beden Eğitimi Öğrt.	Lisans
38	Erkek	İlköğretim 2. Kademe	6	Biyoloji Öğrt.	Lisans
39	Erkek	İlköğretim 2. Kademe	15	Vat. ve İnsan Hak.	Lisans
40	Kadın	Özel Lise	32	Tarih Öğrt.	Lisans
41	Kadın	Özel Lise	27	Yönetici	Lisans
42	Kadın	Özel Lise	7	Yönetici	Y.L.
43	Erkek	Özel Lise	9	Din Kül. ve Ahlak Bil. Öğrt.	Lisans
44	Kadın	Özel Lise	16	Coğrafya Öğrt.	Lisans
45	Kadın	Özel Lise	30	Tarih Öğrt.	Lisans

3.3. Veriler ve Toplanması

Literatür bilgilerinden ve uzman görüşlerinden yararlanılarak araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme konusunda ilgili literatür incelenmiş ve bilimsel görüşmelerde sakınılacak ve dikkat edilecek konulara özen gösterilerek benzer ortamın sağlanmasına çaba gösterilmiştir. Pilot uygulamalarda soruların doğru anlaşılıp anlaşılmadığı test edilerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve uygulamalar esnasında görüşme yapılan öğretmenlerin çekinceli davranmaları nedeniyle görüşmeler süresince kayıt cihazı kullanılmamıştır.

Görüşmelerin tahminen bir saat süreceği bildirilmiş ancak birçok görüşme bu sürenin çok daha üstünde sonuçlanmıştır. Bu durum görüşülen öğretmenlerin kendilerine söz söyleme fırsatı verilmesini değerlendirerek konuyu geniş kapsamlı fakat zaman zaman da konu dışı alanlardaki görüşlerini ifade etmek istemelerinden kaynaklanmıştır. Görüşmelere katılanlar bazı ifadelerinin kayıt altına alınmamasını varsa alınanların silinmesini talep etmişlerdir. Bu durumun araştırılan konunun hassasiyetinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

İlk görüşmeler sonrasında görüşme formu yeniden düzenlenerek son şekli verilmiş ve görüşmelere bu şekilde devam edilmiştir. Hazırlanan görüşme formu EK 1’de sunulmuştur.

Görüşülen öğretmenlere ait bilgi formu Tablo 3’te, görüşme sırasına göre numaralandırılarak sunulmuştur. Araştırma içinde de görüşlerini bildiren öğretmenlerin aynı kodla yer alması sağlanmış böylece öğretmenlerle ilgili bilgilere ve farklı sorular hakkındaki görüşlerine kolayca ulaşılmasına imkân tanınmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile “yüz yüze görüşme yöntemi” ile toplanan veriler, aşağıda açıklanan şekilde ve nitel araştırma teknikleri doğrultusunda içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Görüşmelerin değerlendirilmesinde bilgisayar paket programının tercih edilmemesinin nedeni, paket programların sadece

kelime bazında seçim yapıp, anlatılmak istenenin anlamı konusunda ve birbirine geçiş yapan söylemler konusunda yetersiz kalışıdır.

Çalışma grubuyla yapılan görüşmelere ait notlar vakit kaybetmeksizin düz yazıya çevrilerek veri seti oluşturulmuştur. Veri seti defalarca okunmuş ve içerik analizine geçilmiştir. Analiz aşağıdaki aşamalarla gerçekleştirilmiştir:

1. Verilerin Kodlanması: Araştırmada, “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” tekniği kullanılmıştır. Sebebi, bu çalışmada belirli bir kuramsal temelin mevcut olduğunun değerlendirilmiş olmasıdır. Başlangıçta bu kuramsal yapıya uygun olarak kodlama yapılmış, ortaya çıkan yeni kodlar da anahtar listeye dahil edilmiştir. Yeni kodlara göre eski kodlar değiştirilmiştir. Bu çalışmada kodlamalar yapılırken kavramlarla birlikte rakamlar da kullanılmıştır. Bu sayede farklı kodlar arasında hiyerarşik ilişkiyi oluşturmak daha kolay hale getirilmiştir (A. Yıldırım, H. Şimşek, 2006, s.232).

2. Temaların Bulunması: Araştırma, kuramsal çerçevesi iyi çizilmiş bir çalışma olarak değerlendirildiğinden, temaların bir bölümü bu kuramsal çerçeveye göre önceden belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu kodlar önceden belirlenen kodlar altında yeniden düzenlenerek gerektiğinde yeni temalar eklenmiştir. Kodlama yapılırken:

- İç tutarlılığa dikkat edilmiştir. Ortaya çıkan temaların altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün ifade ettiği değerlendirilmektedir.

- Temalar birbirinden farklı olmakla birlikte, kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturabilmektedir.

- Ayrıca ortaya çıkan temaların yeterli düzeyde veri setini yansıtıp yansıtmadığı konusunda deneyimli araştırmacılara danışılmıştır.

3. Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi ve Tanımlanması: Verilerin düzenlenebileceği bir sistem oluşturulmuş ve bu şekilde belirli olgulara göre veriler tanımlanabilir ve yorumlanabilir hale getirilmiştir.

4. Bulguların Yorumlanması: Yorumlar verilerle uyumlu bir şekilde okuyucuya sunulmaya gayret edilmiştir. Her bir kod yorumlanırken bulgular arasındaki ilişkiler açıklanmış, neden-sonuç ilişkileri kurulmaya çalışılmıştır. Bu arada eğer var ise çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, branş, yöneticilik deneyimi) anlamlı bulgular verilmiştir. Bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarılmış ve bu sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmada görüşlerini bildiren her öğretmene bir kod verilmiştir. Öğretmenlerin özgün görüşleri sonuna parantez içinde o öğretmenin numarası yazılmıştır. Görüşmelerle ilgili yorumlarda zaman zaman kullanılan “(./.)” işareti ise o konuda görüş bildiren öğretmenlerden kaçının aynı fikirde olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM IV - BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Demokrasi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bilinçli ve aktif vatandaşlar yetiştirebilmek, sağlıklı, demokratik ortamlarda, şiddete başvurmadan, karşı görüşlere saygı içerisinde tartışabilmeyi gerekli kılmaktadır. Aktif katılımın demokrasi kültürü içerisinde öğrenilmesinin önemi büyüktür. Öğrencilerin, okul yönetimine aktif olarak katılmak suretiyle katılımcılık yeteneklerini geliştirebilecekleri değerlendirilmektedir. Bu nedenle demokrasi anlayışı, tartışma kültürü ve yönetime katılım başlıkları altında incelenmiştir. Tartışma kültürü aşılama, yönetime katılım ve okul meclisleri gibi demokrasi eğitimine temel teşkil eden konuların bilinçli, vatansever bireyler yetiştirmedeki önemi göz önüne alınarak çalışma grubuna konuyla ilgili sorular yöneltilmiştir.

4.1.1. Tartışma Kültürü

1739 sayılı Millî Eğitim temel kanununda demokrasi eğitimi ile ilgili olarak 11 maddede “Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez” ifadesi yer almaktadır (<http://www.hukuki.net/kanun/1739.15.text.asp>). Yasa tartışmaya net olarak imkân verirken tartışmanın sınırını da belirlemiştir. Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinlerin eğitim kurumlarında yeri olmadığına altı çizilmiştir. Tartışma engellenmemiş bilakis teşvik edilmiş, demokrasi bilincinin kazandırılmasındaki önemi vurgulanmıştır.

“Çocuklarımız, gelecek adına elimizde tuttuğumuz en kıymetli emanetlerimizdir. Çocuklarımızda demokrasi kültürünün ve bilincinin oluşması, seçme-seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması, kendi sorunlarını kendi bakış açılarıyla ele aldıkları, katılım ve hoşgörü anlayışının aşılandığı, tolerans-hoşgörü,

çoğulculuk, farklı din ve inançlara saygı ve tartışma adabı ile birey ve bireyin önemini de içeren ilkelerin yerleştiği bir demokrasi bilincinin ve kültürünün oluşması büyük önem arz etmektedir.” Bu ifadeler Millî Eğitim Bakanlığının “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” duyuru metninde yer almaktadır (www.bem.meb.gov.tr).

Demokratik yaklaşım farklı görüşlere saygıyı ve tartışma adabını gerekli kılar. Bu yaklaşım gerek bireyler arası gerekse de toplumsal problemlerin çözümü için tarafları yüreklendirebilir. Bu maksatla birçok ülkenin eğitim sisteminde demokrasi eğitimi önemli bir yer tutar. Literatür kısmında açıklandığı üzere Fransa’da lise öğrencileri vatandaşlık eğitimlerini aylık tartışma şeklinde uygularlar. Benzer şekilde İsrail’de de haftada bir “eğitici saat” adıyla güncel problemlerin sınıf ortamında tartışılmasına imkân sağlanmıştır.

4.1.1.1. Tartışabilme İmkânı

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler çoğunlukla kendi öğrencilik yaşamları boyunca sınıfta güncel olayları tartışmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu durumu siyasal nedenler, korku, öğrencilerin yeterli bilinç düzeyinde olmamaları, etnik hassasiyetler gibi nedenlere bağlamışlardır.

“80 öncesi mezun olduğumuzdan o dönemde böyle şeyleri tartışmak mümkün değildi, hemen kavga çıkardı” (2).

“Pek bulamadık. Çocuklara ortak bir bilinç kazandırmak lazım. Bu bilinç oluşmadan bu konulara girmemek lazım. Türkiye’de Kürt sorununun olması birilerinin menfaatindedir. Biz bu oyuna niçin geliyoruz anlayamıyorum. Ben bu konuyu Kürt kökenli öğrencilerimin yanında rahatça konuşabiliyorum” (5).

“Okulda, camide ve kışlada siyaset olmaz. Öğretmen arkadaşlarla konuşmakta yarar var. Bunları öğrencilere yansıtmamak gerekir” (14).

“Bulamıyorduk. Bu durum pek de legal görünmüyordu. Ama bence tartışılmalı” (17).

“Öğretmenler olarak biz biraz böyle şeylerden çekiniyoruz. Biraz kaygı var. Yanlış anlaşılma kaygısı” (29).

“Hiç bulamadık. Hep ders çalıştık, işimize baktık” (38).

“Üniversitede bile böyle bir ortam olmadı. Ben kendi eğitim aldığım dönemi bu konuda eleştiriyorum. Çünkü bu, kişiliğimi geç bulmama yol açtı” (40).

“Lisede biraz oluyordu. Coğrafya, tarih öğretmenleri ile Türkiye’nin gidişatını konuşurduk. Kaygılarını bizimle paylaşırlardı. Üniversitede konuşulmuyordu. Hocalar korkuyorlardı, derslerini verip gidiyorlardı” (43).

“Üniversitede 80 sonrası okumuştuk. Öğretim görevlileri bu konulara giremezlerdi. Çok olaylı bir dönemden çıkmıştı. Çekiniyorlardı” (44).

“Üniversitede hiç olmadı. Çok olaylı bir dönemdi. Hocalarımız bu konulara girmezlerdi. Ortaokul ve lisede de müfredat ne ise o anlatılırdı” (45).

Öğretmenler tartışabilme imkânı ile Türkiye’nin o anki mevcut siyasî ortamı arasında önemli bir bağ olduğunu işaret etmişlerdir. Bir öğretmenin okul, cami ve kışlada siyaset olmayacağına yönelik ifadesi ilgi çekicidir. Bu ifade ister istemez akla buralarda siyaset olup olmadığına hangi mekanizmalarca ve ne ölçüde kontrol edilebildiği sorusunu getirmektedir. Örneğin, camilerde siyaset yapılmakta mıdır? Dinî duygular siyasete alet edilmekte midir? Ya da şu ana kadar ne ölçüde alet edildi? Bu sorulara bir çırpıda cevap bulmak oldukça güç olmakla beraber dikkate sunulmakta yarar görülmektedir.

Öğretmenler büyük oranda günümüz şartlarında güncel problemlerin sınıf ortamında tartışılabilmesi gerektiğini, bu durumun öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağını bildirmişlerdir.

“Bu problemler tartışılmalı. Çünkü hayata dair problemler. Bu faydalıdır. Öğrenciyi düşünmeye ve sorumlulukları anlamaya sevk eder” (11).

“Güncel olaylar mutlaka işlenmeli. Çocuklarda millî bir şuur olmalı. Bunun verilmesi lazım” (12).

“Çocuklar doğruyu doğru yerde öğrenmeli. Çocuklar kalıba bir kez sokulabilir (şekil verme anlamında)” (18).

“Bence tartışılmalı. Belki dersten de önemli bu” (19).

“Ben lisedeyken münazaracıydım. Toplumsal konuları tartışırđık. Bence tartışılmalı. Öğrenciler karşılıklı fikirlere tahammül ederek tartışmayı öğrenmeliler” (23).

“Hem konuyu gerçek hayatla ilişkilendirebilmek hem de çocukların derse hazır bulunuşluk düzeyini yükseltmek adına güncel problemleri tartışmayı önemli buluyorum” (25).

“Bence güncel problemler tartışılmalı. Bireysel çözümler üretmek isteniyorsa böyle olmalı” (31)

“Kesinlikle tartışılmalı. Özellikle bu konuda çocukları bilinçlendirmeye çalışıyorum. Vatan ve bayrak sevgisini vermeye çalışıyorum” (37).

“Amacımız aydın insan yetiştirmekse eğer, kanunun çizdiği çerçeveyi aşmadan tartışılmalıdır. Örneğin bugünkü dersimde Irak’taki durumu örnek vererek güncelle bağlantı kurdum ve konuyu bu şekilde açıkladım. Bu yaklaşım çocukların da hoşuna gidiyor. Çocukların da fikri sorulduğu için ve dersi canlı tuttuğu için öğrenciler tarafından seviliyor” (39).

“Tartışan çocuk sormayı öğrenir. Çocuklarda müthiş bir aşağılık duygusu geliyor. Bir topluluk karşısında konuşuramıyoruz. Bu da ilkokuldan itibaren başlar” (40).

“Tartışılmalı. Öğretmenlik eğitim olmadan olmaz. Bu, işin eğitim boyutudur, öğretim değil. Bazen o günkü konuyu hiç işleyemezsiniz” (41).

“Tabi ki konuşulmalı. Biz bunu yapıyoruz. Mutlaka güncelle bağdaştırıyoruz. Gazete kupürleri kesip derste okuyoruz. Bunlar üzerinde düşünüp tartışıyoruz. Bu konunun daha iyi anlaşılmasına ve başarının da artmasına neden oluyor” (45).

Literatür bölümünde de açıklandığı üzere Hicks’e göre, (2001) öğrencileri eleştirel bir bakışla yetiştirebilmek için konu, sorun ve olaylar üzerinde tartışma, araştırma ve münazara yapma konularında eğitmenin gerekliliğinden söz etmiştir (D. Hicks, 2001, s.237). Ayrıca Westheimer ve Kahne (2004) demokrasinin gerektirdiği vatandaşlık çeşitlerinden adalet merkezci vatandaşı açıklarken, sosyal sorunları çözmek ve toplumu geliştirmek için vatandaşların sorgulaması, tartışması ve değiştirmesi gerektiğini vurgulamışlardır (J. Westheimer ve J. Kahne, 2004, s.27). Bunun yanı sıra ülkemizde de uygulanan demokrasi eğitimi ve okul meclisleri eğitimi projesinde, tolerans-hoşgörü, çoğulculuk, farklılıklara rağmen insanların huzur ve barış içerisinde bir arada yaşayabileceği, tartışma adabı, düşünen, sorgulayan, analiz ve sentez yapma kabiliyeti olan bireylerin, Büyük Atatürk’ün “fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür” olarak nitelediği cumhuriyet vatandaşlarının yetiştirilmesi hedeflenmiştir (<http://www.bem.meb.gov.tr>). Patrick’in bildirdiğine göre, “The Civic Mission of Schools” projesi, öğrencilerin vatandaşlık bilgilerini ve katılımlarını artırıcı altı adet faaliyet önerisi getirmektedir. Bunlardan biri de gündemdeki mesele ve olayların sınıf ortamına taşınmasıdır. Bu olaylar öğrencilerin hayatlarında önemli olarak sayabileceği yerel, millî, ya da uluslararası düzeyde olaylar olabilir. Bu tür tartışmalar sınıf ortamında hür ifadelerle, görüşlere ve fikirlere açılırsa, demokratik vatandaşlık öğrenimi açısından daha faydalı olacaktır (J. J. Patrick, 2003, s.1). Literatürde güncel meseleleri

tartışmanın önemi açık bir şekilde ortaya konmuştur. Öğretmenlerimiz de benzer ifadelerle alanyazını desteklemişlerdir.

Ancak bir kısım öğretmenler güncel problemlerin sınıf ortamında tartışılmasını doğru bulmadıklarını ya da bazı koşullara bağlı olarak tartışılabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen yeterlilikleri, öğrencilerin yeterli bilince sahip olması durumunda, diğer bir anlatımla uygun ortam oluştuğunda bunun gerçekleşebileceğini ifade etmişlerdir.

“Öğretmen öğrencinin donanımını kontrol etmeli, sonra konuyu açmalı. Yoksa olay büyüüp kavgaya dönüşebilir. Benim başımdan geçen yıl buna benzer bir olay geçti: Bir ara öğrenciler (Lise 2 sosyal sınıf) birbirine girdi. Konuyu hatırlamıyorum. İnşallah, maşallah konusuna karşı çıkan bir öğrenciye diğerleri ‘sen bu toplumun bir parçası değil misin?’ demişler. Ben de bağırarak ve sert çıkarak bu olayı bastırdım” (3).

“Şu anda da bu problemlerin sınıfta tartışılmasını doğru bulmuyorum. İster istemez bunun ucu hassas noktalara dokunacak. O zaman da öğretmen bunu uygun bir şekilde bağlayabilecek mi, bunlar hep soru işareti. Belki üniversitede olabilir (kafamdaki üniversitede). Biz demokrasiyi her şeyi yapabilme hakkı sanıyoruz. Oysa gerçek böyle değil” (38).

Bu konuda olumsuz fikir beyan eden öğretmenlerimizin kaygılarının kaynağı “tartışma kültürü”nden ziyade, mevcut sistemin eksikliğidir. Öğretmenler “tartışma yönetimi” konusunda gerekli bilgi ve deneyime sahip olduklarında yahut güncel problemlerle ilgili bilgi almaları sağlandığında bu kaygıların azalacağı değerlendirilmektedir. Ayrıca bu anlayışın çocuklara çok daha küçük yaşlarda kazandırılmasının gerekliliği de bu noktada ortaya çıkmaktadır.

4.1.1.2. Tartışmanın Niteliği

Amacı belli olmayan ve rastgele konularda hazırlıksız olarak yapılan araştırmanın faydadan çok zarar getirecektir. Konuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerine başvurulmuştur.

4.1.1.2.1. Tartışmanın Amacı

Bazı öğretmenlerimiz tartışmaların niteliği kapsamında tartışmanın amaçlarından bahsetmişlerdir.

“Köy enstitüleriyle ilgili çocuklara proje verdim. Hasan Ali Yücel gibi büyükler hakkında araştırmalar yapmalarını istedim. Amacım, çocuklara bu hamleler yerini bulsaydı, Millî Eğitimimizin durumu ne olurdu konusunu öğretmek” (8).

“Ancak rastgele olmamalı. Planlı programlı olmalı. Eğitim işi disiplin ister. Derste hayat hikayesini anlatan, maç anlatan öğretmenler var” (30).

Tartışmanın bir amacı olması ondan elde edilecek verimin artmasına yardımcı olabilir. Bu amaç, yukarıda açıklandığı üzere öğrencilere demokratik yurttaş bilincini aşılacak, konuları güncelle bağdaştırarak eğitimin kalitesini yükseltmektir. Bir tartışmanın amaçları bilgilendirme, açıklama, düşündürme, ya da sadece tartışma yeteneğini kazandırabilmek için planlı bir şekilde tartışma olabilir.

4.1.1.2.2. Tartışmanın Konusu

Çalışma grubunu oluşturan birçok öğretmenlerimiz tartışmaların güncelle ve dersle bağlantısı olması gerektiğini savunmuştur.

“Ben öğretmen okulu mezunuyum. 1962 yılında öğrenci olarak girdim. 6 yıl okudum. O dönemlerde gazete haberleri sınıfta tartışılırdı. Güncel problemler şimdi sınıflarda tartışılmıyor. Acaba bir tuttuğum taraf anlaşılır mı diye. Sessiz kal, tartışma en iyisi bu” (1).

“Dersle bağlantılı olmalı” (7).

“Güncelle bağlantı kurulmalı. John Dewey’e göre de tarih ve coğrafya öğretmenlerinin disiplinler arası bağlantıyı kurabilmeleri gerekir. Sınavlarda çocukların diğer derslerle de bağlantı kurmaları durumunda onları takdir ettim. Ben konum olmamasına rağmen sosyal açıdan küresel ısınma ile ilgili çocuklara bilgi verdim. Türkiye’deki olası etkilerini anlattım. Özel bir TV kanalında ‘Türkiye’de bir haber var’ isimli programda ‘Çölleşen Konya’ belgeseli yayınlanıyordu. Hem coğrafyaya hem de küresel ısınmaya parmak basan bir konu işliyordu. İlgili kurumdan bu programı isteyeceğim” (8).

“Tarih derslerinde güncel olayları konuşurduk. Mesela aklımda kalan Kıbrıs Barış Harekâtı ile ilgili ayrıntılı bilgi sahibi oldum. Bu bilgiler kitaplarda yazmayan türden bilgilerdi” (9).

“Ermeni meselesi konusunda bir sosyal bilgiler öğretmeni bizi bilinçlendirmişti” (10).

“Bu olay öğretmenin vicdanına kalmamalı. Millî bir duruş sergilenmesi gerekirse yukarıdan bu durum bildirilmeli” (12).

“Derslerle de ilişkilendirmek lazım” (13).

“Derslerle bağlantılı olmalı. Mesela matematik öğretmeni dersinde bu tür konuları işlememeli” (16).

“Tartışma kültürü aileden başlayarak verilmeli, bunu temel alarak genişletip ülke bazına çekebilirsiniz” (17).

“Belli sınırları olmalı. Maksadını aşmamalı. Seviyesi belli olmalı. Bu sınırı Millî Eğitim Bakanlığı koymalı. Öğretmenin de bir hareket alanı olmalı. Onlarda bu alan içinde kalmalı” (21).

“Güncel olaylarla ilgili haftanın değerlendirilmesi için 1 saat ayrılabilir. Gazete okuma günü gibi” (28).

“Üniversitede siyaset hariç güncel problemleri konuşuyorduk. Ülkenin problemlerini konuşuyorduk (enflasyon, eğitim, öğretmen atamaları gibi). Lisedeyken bor elementi ile ilgili konuşmuştuk. Bu madenin hammadde olarak yok pahasına satılması ile ilgili bir öğretmenimiz açıklama yapmıştı” (31).

“Ben üniversitede bununla ilgili hususlar hatırlıyorum. Üniversitede Kıbrıs’la ilgili konuştuğumuzu hatırlıyorum. Lisede Irak Savaşı (Körfez Savaşı) konusu konuşulurdu. Gerektiği yerde tartışılmalı. Konular güncelle bağlantı kurularak daha iyi pekiştiriliyor” (32).

“Lisede tarih derslerinde özellikle. Üniversitede eğitim bilimleri derslerinde tartıştık. Biraz benim branşım da müsait değil (müzik) ama tartışılmalı diye düşünüyorum” (35).

“Üniversitede çok nadir bulduk. AB’ye girelim mi diye münazara yapılmıştı. Orada tartıştık. İlkokulda da öğretmenlerimiz güncel haberleri, olayları sorarlardı. Çok aşırıya kaçılmadan güncel olaylar sınıfta tartışılmalı” (36).

“Lisede ve üniversitede tartıştık. Sınıfta bazı problemleri tartıştık. Örneğin: işsizlik, bölücülük, Türk-Kürt meselesi tartışılırdı. Yine bir keresinde takım fanatizminin ülkeye zararları hakkında tartışmıştık. Tabii ki tartışılmalı” (39).

“Osmanlı müesseseleri (kültürel yapı, askeri yapı vs.) konuları işlenirken çok güzel tartışmalar olurdu” (42).

Halihazırda sırf güncel problemleri tartışmak için ayrılmış bir zaman dilimi olmamakla birlikte bunun gerekliliği de tartışmaya açıktır. Çünkü öğretmenlerin görüşlerinden anlaşıldığı kadarıyla tartışma konusunun güncel olması ve dersle bağlantılı olması tartışmayı verimli kılmaktadır. O halde haftanın belli bir saatini güncel problemleri tartışmaya ayırmak bu hususlarla çelişmektedir.

Tartışmanın sınırı yukarıda açıklandığı üzere, 1739 sayılı kanunla belirlenmiştir. Buna göre eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde

meydan verilmeyeceği net olarak açıklanmıştır. Bu kısıtlamanın maksatlı yaklaşımı ve kötü niyetli yaklaşımı engellemeye yönelik olduğu, keyfi uygulamaları hedef aldığı değerlendirilmektedir.

Gifford vatandaşlık eğitiminin güçlü bir anlamda siyasi olabileceği konusunu açıkça ortaya koymuştur (C. Gifford, 2004, s.145). Öğretmenler güncel olayları siyasi olarak algılamışlardır. En çok istismara açık olan terör, Kürt sorunu gibi konuların konuşulmadığı görülmektedir.

“Üniversitede hocalar siyaset yapar. Kendi misyonunu yaymaya çalışır” (15).

“Memleket meselelerini tartışmak, o dönemde ideolojik boyuta taşınıyordu. O dönemde milliyetçi öğretmenler bunlara değinirlerdi. Ama özünde memleket sevgisi vardı (86-87 yılları)” (21).

“Biz 12 Eylül sonrası okuduk. Depolitize edilmiş bir jenerasyonuz. Fakat bazı öğretmenlerimizle masonluk ve Ermeni meselesi gibi konuları konuşurduk” (42).

Genel olarak apolitik bir anlayışın hakim olduğunu söylemek mümkündür. Bunun sebebi 12 Eylül ve sonrasındaki politikalar olarak açıklanmıştır. 12 Eylül’ün etkisi kağıt üzerinde görülenden daha fazla olmuştur. Yasal düzenlemelerin içeriği araştırılmadığından sanki her şey yasakmış izlenimi oluşmuştur. Bu durum bazı çevrelerin işine gelmiştir.

Görüşülen öğretmenlerin bildirdiğine göre, derslerde çoğunlukla yerel problemler tartışılmıştır. Kürt sorunu, Kıbrıs sorunu, Masonluk, Ermeni meselesi, enflasyon, eğitim, öğretmen atamaları, doğal kaynaklarımız, AB, işsizlik, bölücülük, futbol fanatizmi konuları tartışılmıştır. Küresel nitelik taşıyan konular arasında Irak Savaşı, küresel ısınma konuları sayılabilir.

4.1.1.3. Katılımcılar

Tartışmanın katılımcıları öğrenciler ve öğretmenlerdir. Tartışmanın verimliliği taraflar arasında kurulacak sağlıklı iletişimle doğrudan ilgilidir. Öğretmenlerin sınıf içinde yaratabilecekleri demokratik ortamda öğrenciler, rahatça fikirlerini bildirme ve tartışma imkânı bulabileceklerdir.

4.1.1.3.1. Öğretmen

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler, gerek kendi öğrencilik yaşamlarından gerekse de kendi deneyimlerinden istifade ile her branştan öğretmenin güncel problemleri tartışabileceğini ifade etmişlerdir.

“Örneğin matematik dersinde (lisede) hocamız bu konuları tartıştı. Ortaokuldaki öğretmenimiz de aynı şekilde tartıştı. Bu konu öğretmenin branşından ziyade, öğretmenin kişisel yaklaşımından kaynaklanıyor sanırım. Örneğin hilafetin kaldırılmasını tartıştık. Konuşulmalı, ancak seviye uygun olmalı” (3).

“Bazı derslerde evet. İngilizce öğretmeni mesela. Edebiyat hocası da. Bu tartışmalar esnasında bizim fikirlerimiz de sorulurdu” (4).

“80 Öncesi kuşağım. Lise hayatımız sürekli tartışma ile geçti (ideolojik). Öğretmen ne kadar ideolojikse o kadar fazla. ‘Bu faydalı oldu mu?’ sorusunu çok düşündü ve cevabı: Hiçbir şeyden habersiz değildik Şu an ki nesil duyarsız ve habersiz. Birileri bunları seçim zamanı etkileyecek ve bunların oylarıyla iktidara gelecek. Örnek: Öğretmenlik yaptığım dönemde belediye otobüsünde gidiyordum (1992 Yılında). Üniversite öğrencileri aralarında seçimde kime oy vereceklerini konuşuyorlardı. Bir tanesi ben ...’e vereceğim çünkü sarışın ve çok güzel dedi. Ben de buna çok güldüm. Yapılmalı, özellikle belli derslerde (Tarih, edebiyat). Bu yapılmalı, bizde yapıldı. (Örnek olarak Hırant Dink ve Orhan Pamuk olayı). Seviyesine uygun olarak çocuklar ile bu konular tartışılmalı” (6).

“Sosyal derslerde daha fazla idi” (8).

“Özellikle sosyal derslerde (İnkılap Tarihi, Millî Güvenlik ve diğerleri)” (9).

“Mesela bir Türkçe öğretmenimiz vardı. Sovyetler Birliğinin dağılacağını söylerdi” (12).

“Lisede kimya öğretmeni vardı. Bir iki şeye değinirdi. Diğerleri sadece programı işlerdi” (20)

“Öğretmenler ders kapsamında olursa bu konuları tartışırlardı. Böyle konuları tartışmak sınıf idaresini güçleştirirdi. Böyle şeylere öğretmenler pek cesaret edemezlerdi” (23)

“Bu konular öğretmenin vicdanına bırakılmamalı. Bu konuda Bakanlık yol gösterici olmalı. Zaman zaman açıklanması gereken hususlar hakkında mesaj, broşür, açıklayıcı bilgi notları gönderilmeli. HİE ‘ler yoluyla da öğretmenler aydınlatılmalı. Böylece herkesin aynı söylemde olması ve tutarlılık sağlanabilir” (27).

“Tarih öğretmenleri ile tartıştık biraz” (29).

“Bu konuları tartışan bir matematik öğretmenimiz vardı” (33).

“Lisede tarih derslerinde özellikle” (35).

“Evet. Özellikle İnkılap Tarihi, Tarih, Türkçe derslerinde özellikle haberlerde konuşulan konuları tartışırdık” (37).

“Ortaokulda bir Türkçe öğretmeni vardı. Güncel konuları tartışırdı” (40).

“Bence güncel problemler derste seviyeye uygun olarak tartışılabilir. Bu konuda öğretmen donanımlı olmalı, objektif olmalı” (43).

“Ortaokulda din derslerinde tartışırdık. Örneğin, din derslerinde tüm dinlerin öğretilmesi konusunu tartıştığımızı hatırlıyorum. Benzer şekilde tarih, edebiyat derslerinde bazı güncel olaylar konuşulurdu. Bence güncel olaylar tartışılmalı ve öğrencinin algılama düzeyine göre açıklanmalıdır” (44).

Konu ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamış olmakla birlikte bazı branşların daha avantajlı olduğu ortadadır. Güncel problemleri tartışma konusunda tarih öğretmeni ile müzik öğretmenin eşit fırsata sahip olduğunu söylemek güçtür. Öğretmen görüşlerinden, genellikle Türkçe, edebiyat, tarih, inkılap tarihi, millî güvenlik gibi sosyal derslerin öğretmenlerinin güncel problemleri tartışmaya daha yakın oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bu konuda kesin bir hüküm getirmek mümkün görünmemektedir. Kimya, matematik veya İngilizce dersi öğretmenlerinin de bu konuda ilgili olduklarına rastlanmıştır. O halde, branş kadar önemli bir diğer konu da öğretmenin ilgisidir. Branş olarak yatkın olmadığı halde ilgisinden ötürü aktif olarak öğrencileri bilinçlendirme gayretinde olan öğretmenlere rastlanmıştır.

“Bu işlere meyilli olan öğretmenlerimiz vardı. Onlar ideolojileri doğrultusunda bazı konulara değinirlerdi” (21).

“Çoğu öğretmen bunu yapar. Her öğretmen değil” (22).

“Bu öğretmenin tutumu ile ilgili bir konudur” (30).

Öğretmenin kişisel yaklaşımı ve ilgisi bu konuda belirleyici etkenlerdendir. Ancak dersle bağlantı kurma konusunda öğretmenlerin işinin hayli güç olduğu söylenebilir.

4.1.1.3.2. Öğrenci

Öğretmenler güncel problemleri tartışırken öğrencilerin seviyesini göz önüne almak konusunda büyük çoğunlukla fikir birliği içindedirler. Ancak görüşmelerden anlaşıldığı kadarıyla ilköğretim öğrencilerinin dahi güncel olaylarla ilgili olduğunu gösteren kanıtlar mevcuttur. Güncel bir olayla ilgili olarak, “Bu olay ilköğretim

öğrencilerinin ruhsal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir.” anlayışıyla hareket etmek ve bu olayı yok saymak doğru olmayabilir. Bu tür olayların çocukların yaşına uygun argümanlar kullanılarak verilmesi hatta bu konuda psikolog, pedagoğ, sosyolog gibi uzman kişilerin görüşüne başvurulması daha doğru bir yaklaşımdır.

“Şimdi çocuklar her şeyi biliyorlar. Ben ilköğretim 2 okutuyorum. 301. maddeden haberdar öğrencim var. Kaynaklar yetersiz, biz bunları zenginleştiriyoruz” (18).

“Ben 3.sınıfı okutuyorum. Çocuklar gündemi takip ediyorlar” (20).

“Birinci sınıfı okutan bir arkadaşşıma öğrencisi “Hrant Dink’in ayakkabısı niye delik?” diye sormuş, neyse ki tenefüs olmuş da bir şeyler toparlayıp olayı açıklamaya çalışmış” (34).

Bu ifadeler, durumun ciddiyetini ve bu soruna sadece müfredatı ve ders kitaplarını değiştirerek çözüm bulunamayacağını gösterir nitelikte bulgulardır.

“Tartışılacak konular ilköğretim, lise kademeleri göz önüne alarak tartışılmalı. Örneğin Hrant Dink’in katili 17 yaşında. Şimdi bu olayın lise öğrencilerini ilgilendirmediğini söyleyebilir miyiz” (1)?

“Okul seviyesine göre tartışmak uygun olur. Ancak ilköğretim seviyesinde çocukların kendilerine ait bir fikirleri yok. Liseden itibaren kendi fikirlerine sahip oluyorlar” (4)

“Ortaokul seviyesine kadar sadece bilgi verilmeli. Lisede bir öğrenciyi herkes istediği tarafa sürükleyebilir. Çünkü ergenlik döneminde insanlar her şeyi sorgulamaya başlıyorlar. Anne babayı dâhil sorguluyorlar. Çocukların seviyesini ve gelişimini dikkate alarak tartışmak gerek” (5).

“Bunun bir seviyesi olmalı. Bizim dönemimizde yaptığımız tartışmalar Türkiye demokrasisinin faydasına idi” (11).

“Seviyeye uygun olarak tartışılabilir. Burada çocukların ihtiyacı göz önüne alınmalı. Bugünkü bir gazete haberine göre, çocuklar bir diziyi (Pokemon çizgi dizisini) örnek olarak uçmaya çalışmışlar. Camdan aşağı atlamışlar. Yine Saddam’ın asılmasından sonra kendini asan çocuklar oldu. İlköğretimde 1’inci saat 50 dakikadır. 10 dakika fazladır. Bu yoklama ve günlük olayların değerlendirilmesi olarak geçer” (15).

“Seviyeye uygun olarak bunların tartışılmasında fayda var. Ben 4. sınıf okutuyorum. Derslerde bazen çocukları bilgilendirme adına bazı şeyler konuşuyorum ancak bunlar çok küçükler. Bugün ‘okulda şiddet’ konusunu çocuklarla tartıştık” (22).

Güncel problemleri tartışmak, özellikle öğrencilerin yaşı büyüdükçe sınıf yönetimini güçleştirebilir. Öğretmenin yönlendirici rol oynaması ve tartışmanın dozunu

çok iyi ayarlaması gerekmektedir. Öğrencinin seviyesinin dikkate alınmasına yönelik olarak görüş birliği oluşmuştur.

4.1.1.4. Tartışma Ortamı

Bireyler ancak demokratik bir ortamda çekinmeden fikirlerini beyan edebilirler. Katılımcı öğretmenler bu konuyla ilgili öneriler getirmişlerdir.

4.1.1.4.1. Okul Kültürü

Eğer okul, demokratik olarak serbestçe düşüncelerin söylenebildiği ve tartışılabildiği bir okulsu ve okul yönetimince bu husus destekleniyorsa bu sağlıklı ortamda “tartışma kültürü”ne sahip nesiller yetişmesi normal karşılanmalıdır.

4.1.1.4.2. Demografik Yapı

Bazı öğretmenler güncel problemleri tartışırken bölgenin demografik yapısının dikkate alınması gerektiğini savunmuşlardır. Bu hususa değinen öğretmenler bulunulan ortamın, örneğin varoşların kendine has bir yapısı olduğunu, her konunun her yerde tartışılmayacağını bildirmişlerdir. Genellikle aynı bölgelerden göç etmiş insanların yaşadığı bu yerlerde, yaygın deyimimizle “Müslüman mahallesinde salyangoz satma”nın anlamsız olduğunu ifade ederek, bundan korktuklarını belirtmişlerdir.

“Bu tartışmalar hem çocukların yaş grubu hem de çevre faktörü göz önüne alınarak (yani bölgenin demografik yapısı) yapılabilir. Her konuyu her yerde konuşamazsınız” (2).

“Bu okul için (şu an görev yaptığı okulu kastediyor) tartışma ortamı uygun değil. Buradaki öğrenciler doğulular ancak yine de bazen birlik beraberliğin önemini vurgulamak adına bir şeyler tartışıyoruz” (4).

“Bu okula çok kötü ve varoşlarda bulunan bir okuldan geldim. Orada dahi İstiklal Marşı’nda bir düzen sağladık. Başlangıçta sıkıntılar vardı. Sabah İstiklal Marşı’nda, bazı konulara bayrak, vs. değerlerimize kısaca değindim. Çok faydasını gördüm. İstiklal Marşı’nda komutları bizzat kendim verdim” (21).

“Ben ilk defa göreve’de başladım. Okulda Kürt kökenli öğrencilerimiz ağırlıktaydı. İstiklal Marşı’nı söylemiyorlardı. Ailelerinden kaynaklanan bir problemdi. Benim uyardımına rağmen beni dinlemediler. İdareye de söyledim ama korktum” (34).

Çatışma ve problemlerin temelinde diyalog eksikliği yatmaktadır. Bu da birbirine tahammül edememenin bir sonucudur. Bunu aşabilmenin ve katılımcı vatandaşlar yetiştirmenin yolu demokratik tartışma ortamının yaratılması ve çocuklar tarafından yaşayarak öğrenme şeklinde kazanılmasıdır.

4.1.1.4.3. Politik Ortam

İnsan, otoritenin peşinden gider, yaygın kanı güçlü olanın sözünün geçeceği yönündedir. Kim iktidarda ise onun istediği konular tartışılabilir, istemedikleri tartışılmaz. Bu ifadelerin Türkiye’deki durumu yansıttığı söylenebilir.

“80 öncesi mezun olduğumuzdan o dönemde böyle şeyleri tartışmak mümkün değildi, hemen kavga çıkardı” (2).

“Bizim zamanımızda 12 Eylül’ün izleri vardı. Biz bir ideoloji ile yetiştik o dönemlerde” (11).

“12 Eylül öncesi insanları daha samimi ve içten buluyorum” (12).

Öğretmenler politik ortamın tartışma olgusunu etkilediğini belirtmişler ve buna en çarpıcı ve yakın örnek olarak 12 Eylül darbesini göstermektedirler. Siyasi iktidar ve eğitim arasındaki derin ilişki bu noktada göze çarpmaktadır. İnal (2004), Eğitim ve İktidar isimli kitabında Türk eğitim sisteminde egemen/resmi ideolojinin, eğitimdeki belirleyiciliğinin, çoğu zaman olumsuz sonuçlara yol açmasının üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu bildirmiştir (K. İnal, 2004, s.8).

4.1.2. Yönetime Katılım

Yönetime katılım çocukların demokrasiyle tanışmaları adına önem taşımaktadır. Sağlıklı bir demokrasinin nasıl işlediğini öğrenmek vatandaş olma yolunda önemli bir adımdır. Demokrasinin küçük yaşlarda öğrenilmesi gereken bir de acı tarafı vardır. Tercih ettiğiniz kişi seçilmeyebilir, azınlık grupta kalabilirsiniz. Bundan sonra yapmanız gereken sonucu kabullenerek ülke yararına çalışmaya devam etmek olacaktır. Küsmemek gerekmektedir. Demokrasi kültürünün gereği budur. Bu anlayış eğitimle kazandırılabilir düşüncesinden hareketle, Türkiye ve daha başka ülkelerde de demokrasi eğitiminin bir parçası olarak öğrenci meclisleri oluşturulmaktadır.

4.1.2.1. Amaç

Demokrasinin yaşam alanı, bireyler/gruplar/toplumlar arasında mümkün kıldığı paydaşlık ilişkisi ile içerdiği değerler nedeniyle giderek büyümektedir. Öyle ki, toplumsal paydaşlığa olan katkısı, onu, bütün modern toplumların yükselen ortak değeri hâline getirmektedir. (A. Özpolat, 2004, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi50/ozpolat.htm>).

Ne var ki, demokrasi yaşanmadan öğrenilemiyor çünkü o, bir değerler sistemidir. Bu nedenle ancak yaşanarak öğrenilebilir. Demokratik hayat tarzının yaşanılır hâle getirilmesi ise bir zorunluluktur. Zira, bir toplumun bütün çatışma, kırılma ve çözülme alanlarının en temel nedenini diyalogsuzluk oluşturmaktadır. Diyalogsuzluk ise düşünce yoksunluğu, bilgisizlik ve ötekine tahammülsüzlükten ileri gelir. Bunun da nedeni bilgi/düşünce üretimi için özgür ve demokratik bir kültürel ortamın yokluğu ya da yetersizliğidir. Oysa çocuklarımıza yurttaşlık bilinci ve millet sevgisini eğitim yoluyla vermek ne ölçüde bir zorunluluksa, birlikte yaşama ve var olma kültürünü öğretmek de aynı ölçüde bir zorunluluktur. Bu nedenle, demokratik hayatın pratiğine ilişkin değer, tutum ve becerilerin öğrencilere kavratılması tartışılmaz derecede önem ve öncelik arz etmektedir. İşte bu amaçla, Millî Eğitim Bakanlığı ile TBMM Başkanlığı arasında 13 Ocak 2004'te imzalanan bir protokolle Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi uygulamaya konulmuştur (A. Özpolat, 2004, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi50/ozpolat.htm>).

Böylece öğrencilere eleştirel düşünme, katılımcı ve diyaloga açık olma, iş birliği ve takım çalışması yapabilme, tartışma ve uzlaşma kültürünü kazanma, kamuoyu oluşturabilme, demokratik liderliği benimseme ortak yaşama ait temel kavram ve değerleri tanıma, insan hak ve özgürlüklerini koruma, hukuk kurallarına ve adalete bağlılık gösterme, toplumsal sorunları şiddetten uzak ve demokrasi kültürü temelinde çözebilme, hayattaki çoğulculuk ilkesine bağlı kalabilme, farklı kültürlere ve onların insanlığa katkısına saygı gösterme gibi değer, tutum ve becerilerin kazandırılmasında önemli mesafeler sağlanacaktır (A. Özpolat, 2004, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi50/ozpolat.htm>).

4.1.2.2. Katılım Yöntemleri

Öğrencilerin yönetime katılımı; demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi, rehber öğretmenlere müracaat, öğretmenlere ya da doğrudan okul yönetimine başvurmak suretiyle gerçekleşmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi'ne göre öğrenciler “okul seçim kurulu”ndan, “sandık kurulu”na seçim sistemimizi ve demokrasimizi tanıırken aynı zamanda okul, il ve Türkiye öğrenci meclislerinin oluşumu ile yönetime katılma imkânı bulmaktadırlar. Meclis gündeminde öncelikli olarak öğrencilerin eğitim ve okul yaşantısını ilgilendiren, eğitimde başarı düzeyi, ulaşım sorunları, sağlıklı beslenme, barınma, zararlı alışkanlıklar, spor imkânları gibi konular görüşülmektedir (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2564_0.html).

“Öğrenci meclislerimiz var. Bu önemli bir proje. TBMM ve MEB ortak projesidir. Bizim öğrenim yıllarımızda öğrenci cemiyetleri vardı. Bunları öğrenciler seçerdi. Öğrenci meclisi başkanı Disiplin Kurulunun tabii üyesidir, ancak uygulamada bazı sıkıntılar var. Öğrenci sorgulamalarında çağrılmıyor, öğrencinin gıyabında karar veriliyor” (1).

“Öğrenci kurullarını öğrenciler daha özümseyemediler. Tekli eğitim şart. İkili eğitimde bu iş olmuyor. Öğrenci öğretmenle buluşamıyor. Zaman kalmıyor. Ben bir şeyler yapmak istiyorum ancak maddi sıkıntılar yüzünden bazı şeyler olmuyor” (3).

“Seçilen bir öğrenciyi okul yönetimine kabul ettiremedik. Bu sayede çocuklar olumsuz bir tecrübe edindiler. Öğrenci fikirlerine değer verilmeli. Öğrenciler dinlenilmeli ve dikkate alınmalı” (8).

“Prosedür gereği yapılıyor. Yetersiz. Sınıf başkanları (başkanlığı) çok etkin olarak uygulanıyor. Başkan öğretmenden sonra çok etkilidir. Öğrenci işleyişe katılabiliyor. Okul temsilcisinin yetkileri artırılmalı. Okul disiplin kurulunda bir öğrenci vardır. Bu öğrencinin disiplin kararlarına katılması gerekiyor fakat uygulama böyle değil. Okulun onur kurulu başkanı disiplin kurulunun tabii üyesidir ancak kararlar alınır, ona sadece imzalatılır” (9).

“Çok fazla katılımları yok. Bu öğretmene bağlı. Çocukların kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirirsek, ileride kendi ihtiyaçlarını dile getirebilirler” (19).

“Olmalı belki ama bizim çocuklar suistimale çok açıktır. Ancak ben yine de biraz mesafeli olunmasını yeğlerim. Mevcut uygulamalar etkin olarak işletilirse yeterli buluyorum” (20).

“Mevzuat gereği olan uygulamalar var. Öğrenciler görüşlerini ve olumsuz değerlendirmelerini dahil samimi olarak söyleyebiliyorlar. Bunlara sabır gösteriliyor” (23).

“Mevcut uygulamalar daha etkin olursa, çocuklar daha fazla bilinçlenir. Programı yetiştiremiyoruz. Lüzumsuz şeylere zaman ayrılacağına bu işlere ayrılabilir” (28).

“Öğrenci meclisimiz var ama çok aktif değil. Anketler hazırlanarak öğrencilerin görüşleri alınabilir. Ben sınıfta bir problem oluşturuyorum. Çözümü çocukların üretmesini istiyorum, okul idaresi de benzer şekilde uygulamalar yapabilir” (31).

“Öğrenci meclisi çalışıyor. Bu tür faaliyetler ders dışı etkinlik olduğundan gönüllülük gerekiyor. Fedakârlık gerekiyor” (34).

“Bu faaliyetler pek aktif değil. Kulüp faaliyetleri dahil bu okulda bunlara önem verilmiyor. Ben bu faaliyetlerin aktif olmasını isterim. Bu işlere maddi imkân gerekiyor. İdare bu imkânı yaratabilmeli” (37).

“Öğrencilerin pek de açılımı olamıyor. Çocuklara bıraktığınız zaman iş karışıyor. Birinci sınıftan itibaren çocuklara özgürce düşünme ve seçme şansı verilmeli. Şu anda öğrencilerin yeterlilikleri bu kadar gelişmiş değil. Öğretmenlerin yönlendirmeleri gerekiyor” (38).

Devlet okullarında öğrencinin katılımını sağlayan okul meclisleri projesinin kağıt üzerinde kaldığı yönünde bir görüş birliği hakimdir. Öğretmenler bunun nedenlerini, öğrencilerin ilgisizliği, kısıtlı zaman, ikili öğretim, öğrenci miktarının fazlalığı olarak belirlemişlerdir. Okul meclisleri projesinin etkili bir şekilde uygulanamadığı bulgusu Chamberlin'in (2003), araştırmasında ulaştığı bulguları destekler mahiyettedir. Chamberlin, öğrencilerin okul meclisi aracılığı ile sadece küçük bütçe kararları* alabildiklerini ve yönetim kararlarını vermekten yoksun olduklarını bildirmiştir (R. Chamberlin, 2003, s.97). Öğretmenler burada olumsuz görüş beyan etmelerine rağmen genel olarak bu uygulamanın yanında yer almışlardır. Yukarıda belirtilen olumsuzluklarla ilgili gerekli önlemlerin alınması durumunda ve uygun ortam yaratıldığında bu uygulamaların hedeflerine ulaşacağı kanısı hakimdir. Başlangıç için bu uygulamaların yeterli olduğunu belirten öğretmenler, öğrencilerin problemlerini çekinmeden okul yönetimine iletebildiklerini bildirmişlerdir.

“Sınıf temsilcileri sınıfın problemlerini aylık toplantılarda dile getiriyorlar. İmkânlar dahilinde gerçekleştiriliyor. Sınıf başkanını kendileri seçiyor. Bu da bir nevi demokratik bir anlayışın ürünüdür. Kulüp başkanları keza öyle. Çocuklar problemlerini öğretmenlerine ve idarecilere ihtiyaç duyduğunda anlatabiliyor” (15).

* Bazı öğrenciler okullarına kola makinesi ve oyun alanları için bank alabildiklerini ifade etmişlerdir.

“Tuzla’da bu öğrenci meclisleri vs. ciddi bir şekilde ve aktif bir şekilde çalışıyor. Yılda bir kez münazara yapıyor. Geçen dönem (2006), ‘Öğrenmede aile mi çevre mi daha etkili?’ ve ‘Medeniyetlerin gelişmesinde bilim mi, sanat mı daha etkilidir?’ konularında münazaralarda yarıştık. Bunları çok faydalı buluyorum. Ekip ruhu, ekip çalışması gerçekleştirmeleri adına, demokrasi adına oldukça faydalı sonuçlar veriyor. Karşı görüşlere saygı duymayı da öğrenmeliyiz. İlkinde biz ev sahibi idik. Biz kazanmıştık diğer okulu tebrik ettiler ve güzel bir şekilde uğurladık. Diğerinde kaybettik başka bir okulda idik yuhalandık ama bu bile bir eğitim oldu çocuklar için. Yönetmelikler çerçevesindeki oluşumlar var. Bunlar genelde kağıt üzerinde kalan şeylerdir (ancak burada uygulanıyor). 657’ye tabi olmamız bizi sınırlandırıyor. Bütün 8.sınıf öğrencilerini konferans salonu olarak OKS sınavıyla ilgili öğrencilerin hedeflerini dinledik.Çocuklara bu sınav ile ilgili bizden beklentileriniz nelerdir diye sorduk. Fikir teatisinde bulduk. Neticesinde Tuzla içinde en fazla sayıda ortaöğretim kurumlarına öğrenci gönderen okul olduk. Velilerden psikolog (iki kişi) olanlar vardı. Bunlardan öğrencilere konferanslar verdirdik bunlar gönüllü olarak faaliyette bulundular. İmkânım olsaydı okul müdürü ve yardımcılarının seçilmesinde öğrencilerin de görüş ve oylarının alınmasını sağladım. Okuldaki kulüpleri aktif hale getirdim.Bu da maddi güç istiyor” (21).

“Öğrenci meclisimiz aktif olarak çalışıyor. Yaşadıkları en küçük sorunu yönetime iletebiliyorlar. Gerekli olmayan bazı derslerden taviz verilmeli, zaman yaratılmalı, onlara sorumluluk vererek okulda geçirdikleri zamanı artırmalıyız. İsteğe bağlı faaliyetleri de takviye etmek lazım. Hem öğretmen hem de öğrenci için okulu bir cazibe merkezi haline getirmek lazım. Biz insanları okula getirip organize edebilirsek kötülere yaşayacak alan bırakmamış oluruz” (39).

Bir kısım öğretmenler, öğrencilerin yönetime katılımı yönündeki mevzuat gereği olan uygulamalara ilave olarak bazı öneriler getirmişlerdir.

“Bazı önerilerim var. Bireysel öneri sistemi oluşturulabilir. Şikâyet hatlarını etkin çalıştırmalıyız. Tek bir hat olmalı Amerika’daki 911 gibi. Öğrenci kulüpleri var, etkin çalışmıyor” (3).

“Anketler yapılıyor. Öğrenciler okul idaresini ve öğretmeni şikâyet edebiliyorlar. Okul meclisi çok etkin olmasa da, çalışıyor. Çocuklar hep derse odaklanmışlar. ÖSS odaklılar. Ayrıca sosyal aktiviteler çok fazla, bunlarla ilgilendiklerinden pek zaman kalmıyor. Yeni nesil siyasetle ilgilenmiyor. Moda, aşk vs. bunlarla ilgileniyorlar. Maddiyat iyi olunca (ki bu okul öğrencilerininin maddi durumu ortalamanın üzerindedir) siyasetten ziyade iPod’un belleğinin ne kadar olduğu konuşuluyor” (10).

“Velilerle iletişim artırılarak çocukların yönetime katılımı sağlanabilir. Velileri de eğitmek gerek. Böyle olursa çocuk yönetime katılabilir” (14).

“Öğrenci katılımına imkân sağladım. Onlar önyargısız ve saf bir şekilde olaylara bakmasını biliyorlar. Ben 8. sınıf öğrencilerine gitmelerine yakın anket yapıyorum. Çok da faydasını gördüm kendimi buna göre yenilemeye çalışıyorum” (23).

“Belirli gün ve haftalarda okul gezisi olabilir” (29).

Bir öğretmenimizin ilköğretim öğrencilerinin büyük ağabeylerinin yanında çekindiklerini ve katılımlarının olumsuz yönde etkilendiklerini ifade etmesi dikkate değer bulunmuştur.

“Sınıf başkanlarını dahi sandık kurarak seçiyorlar. Büyük ağabeylerinin yanında korkuyorlar. İlköğretimin bir handikapı, çocukların bunlardan korkmaları. Eziliyorlar” (18).

Özel okulda görev yapan öğretmenler belirgin bir şekilde öğrenci meclislerinin etkin bir şekilde uygulandığını vurgulamışlardır. Bu durumun özel okullarda görev yapan öğretmenlerin mesai anlayışlarına ve ciddi yönetime bağlanabilir.

“Bu okulda okul meclisi, öğrenci birliği ve onur kurulumuz vardır. Başka okulları bilemem ama burada etkin olarak uygulanır. Demokrasiyi yaşayarak öğrenmelerini sağlıyoruz. Seçim sürecinde afiş vs. kullanmak suretiyle propaganda yapıyorlar” (40).

“Çocuk genel müdürün odasına girip aksayan bir konuyu bildirebilir ancak bunun yolunu da çocuklara anlatıyoruz. Önce ilgili birimlere gitmesi gerektiğini söylüyoruz. Çocuğa doğruyu öğretmek gerek. Lise 1,2,3,4 sabredip çocuğu düzeltiyorum. Hedefim son sınıfa gelmiş öğrencinin doğru davranışı kazanması. Çocuk yanlış yapınca sabırla uyarmak gerek, bu yeterli olmazsa disipline verilebilir. Eğer aile görgülü bir aile ise disipline vermek sorun olmaz. Bazen görgüsüz de çıkabilir. Burada nüfuzlu ailelerin çocukları okuyor. Millî Eğitim Bakanlığı’ndan cezayı kaldırmamız için baskı geldiğini biliyorum ancak direndik. Cezayı kaldırmadık. Çocuklarını okuldan aldılar, başka okula verdiler” (40).

“Var, yönetmelik gereği olan okul meclisi vs. etkin olarak uygulanıyor. Çocuklara onlar için burada olduğumuzun anlatılması lazım. Her yaştaki öğrenciye anlatılması lazım” (41).

“Yönetmelik gereği olan öğrenci birliğimiz var. Çok etkin çalışıyorlar. Sınav tarihleri, hangi sınav önce hangi sınav sonra olacak bunlar üzerinde etkili olur. Projeler geliştiriyorlar. Örneğin Afrika’da bir aileye büyükbaş hayvan alacaklar. Bu maksatla pasta, çörek satıp para biriktiriyorlar. Bunun dışında şiddeti önleme konusunda çalışmalar yapıyorlar. Serbest kıyafet günü var. Ayda bir gün. O gün isteyen serbest kıyafetle geliyor. Serbest kıyafetle gelen 1,5 YTL veriyor. Bu paralar öğrenci birliğinin bütçesine aktarılıyor ve eğlence, parti vs. düzenlerken bu parayı kullanıyorlar” (42).

“Öğrenci birliğimiz var. Etkin olarak çalışır. Kıyafet düzenlemesinden, sınav tarihlerine kadar birlikte düzenleniyor. Sadece problemin tespiti safhasında değil, çözüm aşamasında da aktif katılımlarının sağlanmasının uygun olacağını düşünüyorum” (43).

“Okulumuzda öğrenci birliği var. Diğer okullara göre etkin çalışıyor. Burada fikirlerini rahatlıkla söyleyebiliyorlar. Burada şu hususu da belirtmekte yarar

görüyorum. Esasen çocuklara ne yapması gerektiğini aile söylüyor. Çocuklar sorumluluk almıyorlar. Çocuk yanlış yaptığında sonucuna katlanmalı” (44).

“Öğrenci meclisimiz var. Bunlar etkin çalışır. Ayrıca öğrenciler, taleplerini gerek öğretmenlerine gerekse de yöneticilere çekinmeden iletebilmektedirler. Buna bir örnek vermek gerekirse: Öğrenci talepleri doğrultusunda, programa 20 yy. tarihi dersini seçmeli konulmuştur. Öğrencilerimizin bu talepleri her zaman karşılanamamaktadır. Bunun nedeni yeterli ödenek bulunamaması ve bürokratik engeller. Bunların önü açılırsa daha iyi olacağı kanaatindeyim” (45).

Öğretmenlerimiz genellikle okullarında öğrencilerin yönetime katılımı ile ilgili mevzuat gereği olan okul meclisleri dışında uygulama bulunmadığını bildirmektedirler. Öğrenciler mevcut uygulama neticesinde okul yönetimine bazı problemlerini aktarmışlar ve öneriler getirmişlerdir. Bu öneriler kimi zaman mevzuata ters düşmekte kimi zaman da okulun imkânlarını aşmaktadır. Nadiren, öğrencilerin önerilerinin dikkate alındığı da görülmektedir.

“Öğrenci kurulları seçiliyor, vs. Çocukları toplantılara katıyorsunuz. Çocuklar bir şey öneriyorlar ancak önerilerinin karşısına mevzuat çıkıyor. Örn. Spor ayakkabı giymek istiyor ancak yönetmelikte kundura giymesi gerektiği yazıyor” (6).

"Okul meclisi var. Bizim okulumuzda bu etkin olarak çalışıyor. Öğrenci meclisi her ay toplanır. Toplantı sonucu çocukların okul yönetimi ile ilgili görüşleri olumlu ya da olumsuz gidişatı değerlendirmeleri isteniyor. Sonuçlar yazılı bir rapor olarak okul idaresine bildiriliyor. Örneğin cep telefonlarının zaruri durumlarda okula getirilmesine müsaade ediliyor. Ailesi çalışan ya da acil hastalık vs. durumlarda. Bu öğrenci meclisinden gelen bir teklif. Yine öğrencilerin spor salonu ile ilgili bir talepleri vardı (Okulumuzda spor salonu yok). Bu talepleri arsa sorunu yüzünden karşılanamadı. Bu durum çocuklara izah edildi. Okulun idarecisini (okul ynt.) öğretmen ve öğrenciler seçmeli. Gerçek anlamda okul yönetimine katkı böyle sağlanır” (11).

“Okul meclisi vs. var. Ancak çok aktif çalışmıyor. Öğrenciler değişik öğretim materyallerinin alımı ve ders dışı sosyal aktiviteler (satranç vs.) düzenlenmesi için okul yönetimine müracaat etmişlerdir” (12).

“Öğrenciler bütün konularda söz sahibiler. Öğrenciler çok aktif okul geliştirme iyileştirme kapsamında yapılan toplantılarda öğrenci temsilcileri de var. Yapılan bir toplantıda öğrenciler okula güvenlikçi istediler. Bu gerçekleşti. Bir de biz 5. katta ders yapıyoruz. Asansör isteyen öğrenci oldu. Bu gerçekleşmedi. Kantinde fiyatların yüksekliği ile ilgili bir şikâyet gelmişti. Kantinde bu konuyla ilgili inceleme yapıldı. Ben Muş'ta Karakale Beldesi'nde bir yıl öğretmelik yaptım. O yüzden biraz iyimser olabilirim. Bu okul bana cennet gibi geliyor. Çocuklar sorunu olduğunda idare ile görüşebiliyorlar. Başkanlık seçiminde demokrasiyi en etkin bir şekilde uyguluyoruz. Yaptığımız seçimlerde benim düşündüğüm çocuk seçildi. Çocuklar doğruyu seçebiliyor. Benim öğrencilik yıllarımda aynı başkanlar seçilirdi. Öğretmenler seçerdi. Biz bir keresinde itiraz ettik, oylama yapılırca öğretmenin istediği değil bizim istediğimiz öğrenci seçilmişti” (22).

Öğretmen görüşlerinden anlaşıldığı kadarıyla, öğrenciler kısmen de olsa yönetime katılma imkânı bulmaktadırlar ve isteklerini çeşitli vesilelerle okul yönetimine iletebilmektedirler. Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin etkin olarak uygulanmaya devam edilmesinin yararlı olacağı değerlendirilmektedir. Bu çalışmaların fedakârlık gerektirdiği anlaşılmaktadır. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin mesai saatlerinin dışında da bu konuda çalışmalar yapmasının, özel okuldaki farklılaşmayı açıklayacağı düşünülmektedir.

4.2. Vatandaşlık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

4.2.1. Demokrasinin Gerektirdiği Vatandaşlık Biçimleri ve “Bilinçli-Aktif Vatandaşlık”

Westheimer ve Kahne (2004), hem uzmanlar hem de uygulamacılar için oldukça önemli olan “Etkin bir demokrasinin gereği olarak ne tür bir vatandaşlığa ihtiyaç vardır?” sorusuna verilen çok çeşitli cevapları üç farklı kategori halinde guruplandırmayı hedeflemişlerdir: Şahsi sorumluluğa sahip vatandaş, katılımcı vatandaş, adalet merkezci vatandaş. Her bir vatandaşlık vizyonu kendince farklı teorik ve müfredata ait hedefleri yansıtır (J. Westheimer ve J. Kahne, 2004, s.2-3).

Öğretmenler demokrasinin gereği olarak ihtiyaç duyulan vatandaş tipini tanımlarken hayal ettikleri vatandaşlık kavramını zaman zaman demokrasi çerçevesinin de dışına çıkararak ifade etmişlerdir. Bir kısım öğretmenler şahsi sorumluluğa sahip vatandaşlık anlayışını vurgularken:

“Birbirini doğru anlayan, hoşgörülü, yasalara uyan bilinçli vatandaşlar yetiştirmeliyiz” (3).

“Yasalara, kurallara uyan, nezaket sahibi vatandaşlar yetiştirmemiz lazım. Lise mezunu bir çocuğun kazanması gereken standart nitelikler olmalı ve bunlar çeşitli ölçekler vasıtasıyla ölçülmeli” (5).

“Dürüst vatandaşlar olmalı. Sadece kendi çıkarlarımızı düşünmemeliyiz. Başkalarının alanına girmeden isteklerimizi dürüstçe söylemeliyiz. Vatandaşlara toplum hayatını düzenleyen kurallar öğretilmeli (gelenekler, değerler, yasalar). Bazı şeyler ailede başlar. Çocukları özgür bırakıyorlar” (7).

“Objektif, sabırlı, kabullenmeyi bilen, kişiliği oturmuş, saygılı vatandaşa ihtiyaç var. Huzur ve refah içinde yaşamak için, insanların karşılıklı özgürlüklerine

müdahale edilmeden yaşayabilmek için, yaşamdan zevk alabilmek için buna gerek var” (12).

“Kendisiyle barışık, çevresine doğru mesajlar verebilecek, toplu yaşamayı bilen insan olmalı. Kendisiyle barışık ise sistemle de barışıktır. Ben bu sistemi beğenmiyorum fakat görevimi yapıyorum. Öğrencilere yansıtmam ancak bu sindirilmiş toplumun bir bireyiyim. Bazen toplantılarda fikrimi söylüyorum ancak yetmediğinin farkındayım” (17).

“Düşünen, eleştiren, sorgulayan, bir vatandaşlık anlayışı olmalı. Vatandaşlık görevlerini (vergi, askerlik, oy kullanmak gibi) yapmalı. Kendi görevini aksatmadan yapmalı. (22)

“Hak ve ödevlerini bilen vatandaşlar olmalı. Toplumun bazı kesimleri hep haklarını istiyorlar, ödevlerini yerine getirmiyorlar. Hep verilsin isteniyor, elektrik faturasını bile ödemiyorlar. Hakkını arayan vatandaş olmalı. Bunu da hukuk kuralları ve geleneksel kurallar (yazılı olmayan) çerçevesinde yapmalı. İyi bir vatandaş ülkesine karşı görevlerini yerine getirmeli. Ülke menfaatini gözetmeli. Ülkemizde nükleer enerji ile ilgili gündem oluşunca bazı vatandaşlar aleyhte kampanyaya başlar. Çoğu sebebini bile bilmez. Ülkeye yararlı olacaksa böyle bir sistemin Türkiye’de kurulması taraftarı olurum” (24).

“Sevgi dolu olmalı, öncelikle kendini sevmeli. Empatik yaklaşımı benimsemeli. Okumalı, sormalı, araştırmalı” (26).

“Tartışabilen, araştıran, düşünen bir vatandaş olmalı. Bazen lüzumsuz işler de yapılıyor. Örnek: Mahalledeki özürülülerin tespitinde görev aldık. Bu işi yapacak başka kimse ya da kurum yok mu? (28)

...kimileri ise toplumsal sorunlara duyarlı katılımcı vatandaşlığı işaret etmiştir.

“Herkes görüşünü ortaya koyabilmeli. Birbirine saldırmadan tartışabilmeli. Bu konular öğretmenler arasında da çok rahat bir şekilde konuşulamıyor. Öğrenciler bizden daha rahatlar bu konuda. Yanlış tepki gösterebilmeli. Şiddet içermeden konuşulabilmeli” (10)

“Politik katılım sağlayan vatandaş gerekli, eleştirel düşünülecek yalnız bizde her şey eleştiriliyor. Bizde herkes teknik direktör. Bu eleştirileri yaparken yeterli ehliyete sahip olmadan yapıyoruz. Yapıcı ve mesnetli olarak eleştiri yapılmalı” (15).

“Hoşgörülü, hakların sınırsız olmadığını bilen, hakkını arayan, her şeye evet demeyen, araştıran, sorgulayan vatandaşa gerek olduğunu düşünüyorum” (18).

“Karşısındakini dinleyen, karşıt fikirlere sabır ve saygı gösteren, vatandaşlık görevlerini yapan, haklarını ararken sorumluluklarını da yerine getiren vatandaşlar olmalı” (34).

“Benim anladığım hürriyet: “Hürriyet odur ki, ne kendisine ne de başkasına zararı dokunsun”. Toplum yararını düşünen (sadece kendini düşünmeyen), vatandaşlık görevlerini yapan, kendi görevlerini yapan, haklarını bilen ve arayan vatandaş

lazım ancak Türkiye’de haklarını arayanlar hep belli kesim. Hak verilmeli ancak hak edene verilmeli” (36).

Bir diğere öğretmen grubu ise adalet merkezci vatandaş öne plana çıkarmıştır.

“Hakkını arayan vatandaşlar olmalı. Birbirimize sahip çıkmalıyız, haksızlığı görüp banane diyoruz” (4).

“Hukukun üstünlüğü olacak. Ahmet’e, Mehmet’e göre değişmeyecek. Vatandaş şunu bilirse sorunlar azalacak: Ben yasalara uyarsam, gayet rahat yaşarım. Bizim insanımız yasanın üstünlüğünü kabul etmiyor. İşte o zaman güçlü olan zayıf ediyor. Demokrasi falan kalmıyor. Örnek: buraya puanı yetmediği halde girmenin bir yolu yok mu diye soran sayısız öğrenci velisi var” (6).

“Kendi haklarını bilen, hakkını savunabilen, ilgili insanlar olması gerekir. Yönetimler hakkını arayan vatandaşlar görünce kendini ona göre uydurur. Türkiyede homojen bir yapı yok. Biz Malta değiliz, bizim dört tarafımız düşman dolu. Ben ‘terörist’ diyorum, adam ‘gerilla’ diyor. Hukuk tam manasıyla işlese bunlara gerek kalmaz. Türkiye’de hukuk işlemiyor. Mevzuat tam ama işlemiyor” (9).

“Vatan sevgisi olmalı. Haklar ve özgürlükler başkalarına zarar vermemeli. Başkalarının hak ve özgürlüklerine saygılı, başta kendisine saygılı, bencil olmayan, yeni fikirlere ve değişime açık, görev anlayışı gelişmiş, haklarını bilen ve arayan vatandaşlara ihtiyaç var” (13).

“Açık, çevreye duyarlı, ‘bana dokunmayan yılan bin yaşasın’ düşüncesinde olmamalı, haklarını bilen, arayan, görevlerini yapan vatandaşlar lazım” (32).

Öğretmenlerin çoğu demokrasinin gerektirdiği vatandaşlığı tanımlarken kurallara uyan, itaatkâr bir vatandaş tipinden söz etmişlerdir. Benzer bulgulara Margaret Nash tarafından 2001 yılında, ABD’de 31 öğretmen adayı üzerinde yapılan araştırmada da rastlanmıştır. Katılımcılar iyi vatandaşlığı kurallara uymak ve kanunlara itaat etmek olarak ifade etmişler fakat hakkını aramak, gönüllülük, adaletsizliği protesto etmek gibi konuları iyi vatandaşlığın birer parçası olarak değerlendirmemişlerdir (M. Nash, 2005, s.236).

Bir kısım öğretmenler ise Westheimer ve Kahne’nin (2004) araştırmalarında tanımlamaya çalıştığı vatandaşlık anlayışlarının dışında bir anlayışı tarif etmişlerdir. Bu anlayış, “bilinçli-aktif vatandaşlık” olarak adlandırılabilir.

“Tarih’i, özellikle de Cumhuriyet Tarihi’ni bilmeli. Araştırıp doğrusunu bulmalı. Vatandaşlarımız diğere ülkelerin tarihini de bilmeli. Kıyaslamayı bilmeli. Kâmrân İnan bir kitabında bahsediyor: İnönü bir ülkeye gitmeden önce o ülkenin tarihini okumuş” (1).

“Demokrasinin işleyebilmesi için ortak paydada buluşulması lazım. Bayrak konusunda, vatanın bütünlüğü konusunda. Avrupa’da demokrasinin kötüye kullanılmasından şüphe edilmiyor. İnsanlar birbirlerinden korkmuyorlar. Bizde maalesef bunlar var. Neyi koruyacağını bilen vatandaşlar yetiştirmeliyiz. Sınırlarını bilen özgürlük alanını doğru kullanan vatandaşlar yetiştirmeliyiz” (5).

“İyi vatandaş, kişiliğini kazanmış olmalı. Eleştirel, yaratıcı ve üretken olmalı. Düşünen, sorgulayan vatandaşlar olmalı. Kendisinden başkalarını da düşünen vatandaşlar olmalı. İthal doktor getirilmesinde de aynı zihniyet söz konusudur” (8).

“Bilinçli vatandaşa ihtiyaç var. Bu ülke için yeri geldiğinde canını malını çekinmeden esirgmeden vermeli. Bilinçli olmayan insanları (yakın çevre) etkileyebilecek insanlara ihtiyaç var” (21).

“Farklılığı kabul eden, hoşgörülü (bizim gibi mozaikçi olan ülkeler için bu çok önemli), kendini ifade eden, hakkını arayabilen, ödevlerini yerine getiren vatandaşlara ihtiyaç var” (30).

“Kendisini yetiştirmiş, olan bitenden haberdar. Mesela ben A partisini sevmiyorum ama işi o iyi yapacaksa ona oy vermeliyim, bilinç budur. Ben müdürümün sınavla gelmesini istiyorum, siyasi bağlantıyla gelmemeli” (33).

“Araştıran, sorgulayan, birey olabilen, vatandaşlık görevlerini yapan, oy kullanmadan önce iyi araştıran (annesi babası oy verdi diye değil) vatandaşlara ihtiyaç var” (35).

“Her şeye evet demeyen, bilinçli, vatanını seven, vatandaşlık görevlerini yapan kişilere ihtiyaç var” (37).

“Sorunlardan haberdar olan, bildiğini paylaşan, yanlışlığa müdahale eden (haddini aşmadan, yasal sınırlarda), çalışan, vatandaşlık görevlerini yapan vatandaş lazımdır” (39).

“Duyarlı vatandaş, bilinçli, vatandaşlık görevlerini yapan, haklarını arayan, hakkını doğru bir şekilde arayan (hakkını aramakla haddini aşmak arasında çok ince bir çizgi var) vatandaş olmalı. Bunun eğitimini vermek lazım. Bunun ucu okul öncesi eğitime kadar uzanıyor” (42).

Dura, “Satıldık, Uyanın!” isimli eserinde, bir ulusun, bir devletin güvenliği için “olabildiğince demokrasi”nin vazgeçilmez bir koşul olduğunu ifade ederken böyle bir demokrasinin de eğitim düzeyi yüksek, bilgili, uyanık bir halk istediğini vurgulamıştır (C. Dura, 2005, s.26). Demokrasi iyilik ve güzelliklerin yanı sıra kötülüklerin de büyüüp serpilebileceği bir düzendir. Yasal sınırlar çerçevesinde birey ya da gruplar özgürce hareket edebilmektedir. Örneğin yasaları çiğnemiş, suç işlemiş kişilerin yakınları bir dernek kurabilmektedir. İzinli ya da izinsiz gösteriler ve propaganda faaliyetleri yapabilmektedirler. Bu ve benzer çok sayıda çalışmaların olumsuz etkisi iyi niyetli, çalışkan ve dürüst vatandaşları umutsuzluğa sevk edebilmektedir. Bunun dışında

ülke yönetiminde, ülke politikası olmayıp, yöneticilerin ya da hükümetin hataları da olabilir. Örneğin ABD'nin Irak'a müdahalesi ülke politikası ve çıkarlarının bir gereğidir. Bu yanlış olabilir. Türkiye'nin enerji politikasının ya da tarım politikasının ülke menfaatine olmadığını düşünen bir vatandaş ne yapmalıdır? Hatta bu durumlardan hiç haberdar olmayan vatandaşların durumu ne olacak? Bu açıdan bakıldığında bütün bu olumsuzluklar karşısında Westheimer ve Kahne'nin şahsi sorumluluğa sahip vatandaş, katılımcı vatandaş ve adalet merkezci vatandaş sınıflandırmasının yetersiz kaldığı düşünülebilir. O halde bu üç vatandaşlık tipinin bir karışımı niteliğinde ancak, yerel ve küresel bilince sahip, aktif vatansaver ve fedakâr bir anlayışı temsil eden “bilinçli-aktif vatandaşlık” anlayışına ihtiyaç vardır. İşte öğretmenlerimizin anlatmaya çalıştığı vatandaşlık tipi budur. Yönetime en etkin katılım ve ülke yönetimindekilerin hatalarını düzeltmede bu anlayışın daha etkili olabileceği değerlendirilmektedir. Benzer şekilde olumsuz propagandaya karşı en güçlü şekilde durabilecek vatandaş tipi de “bilinçli aktif vatandaşlık”tır. Bu tip vatandaşlar propagandayı fark edebilecek bilinçtedir. Ülkesinin yer altı ve yer üstü kaynaklarını bilir ve gerektiğinde korur.

Bu tip anlayışta vatandaşlar, olup bitenleri büyük bir sorumluluk anlayışı içerisinde takip ederler. Gerektiğinde hükümetin hatalarına karşı iradelerini ortaya koyarak, demokratik ölçüler içerisinde tepki gösterirler. Bu duruma en yakın ve en güzel örnek Mayıs 2007 tarihinde Türkiye'de yaşanan süreçtir. Bu önemli toplumsal hareket, cumhurbaşkanlığı seçimleri öncesinde hükümetin yolundan dönmesinde ve ülkede erken seçim kararı alınmasında önemli etken olmuştur.

Bilinçli-aktif vatandaşların toplumsal ve kişisel bilinci kazanabilmeleri, araştıran ve sorgulayan bir anlayışla eğitilmelerine bağlıdır. “Bilinçli, aktif vatandaş” yetiştirmeye çalışan programlar, vatansaverlik, fedakârlık, eşitlikçi anlayış, hoşgörü, tarih bilinci, politik okur-yazarlık, küresel ve yerel sorunlar (din, mezhep çatışmaları, terör, küreselleşme bilinci, çevre sorunları, yer altı ve yer üstü kaynaklar) üzerinde durmak suretiyle toplumsal ve kişisel bilinç kazandırabilirler. Buna göre şahsi sorumluluğa sahip vatandaşlar seçim zamanı geldiğinde aksatmadan oy kullanırken, katılımcı vatandaşlar, bir partinin üyesidirler, seçim kampanyasında görev yaparlar.

Adalet merkezci vatandaşlar, seçim sistemini sorgularken, bilinçli aktif vatandaşlar, oy vermeden önce parti programlarını inceler, gerektiğinde seçilme haklarını da kullanırlar.

Bilinçli, aktif vatandaşlık küreselleşme kısılcacındaki ulus devletlerin daha fazla tercih edebileceği bir vatandaşlık anlayışı olabilir.

4.2.2. Öğretmenlerin Yetiştirilen Vatandaş Türüne İlişkin Görüşleri

Peki okullar ne çeşit vatandaşlar şekillendirmek istiyorlar? Westheimer ve Kahne, okulun vatandaşlık üzerine olan etkilerini önemsediklerini, demokratik değerlerin geleneksel akademik öncelikler kadar önemli olduğunu savunmanın yeterli olmayacağını düşünmektedirler. Buna ilaveten ne çeşit değerler olduğu sorusunu sormalıyız. Ortaya atılan çeşitli vatandaşlık anlayışlarında, hangi politik ve ideolojik çıkarlar yatmaktadır? Çeşitli öncelikler - şahsi sorumluluk sahibi vatandaşlık, katılımcı vatandaşlık ve adalet merkezci vatandaşlık – demokrasinin gelişmesi için vatandaşların gereksinimlerine dair farklı düşüncelere sahiptir ve her biri pedagoji, müfredat, değerlendirme, ve eğitim politikaları için farklı sonuçlar doğururlar. Bunun yanında, eğitimcilerin bu öncelikleri hayata geçirmeleri belli politik görüş açlarına ayrıcalık kazandıracığından, demokrasi eğitiminin dikkat edilmesi gereken bir politik yönü vardır (J. Westheimer ve J. Kahne, 2004, s.2-3).

Bir öğretmenimiz sistemin yetiştirmek istediği vatandaş tipini şu şekilde özetlemiştir:

“Kurallara uyan, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş, örf ve adetlere saygılı, anayasaya uyan vatandaş yetiştirmemiz isteniyor. Vatanını, milletini seven vatandaşlar yetiştirmemiz isteniyor” (7).

Sistem böyle vatandaşlar yetiştirmek istemektedir ancak öğretmenlerimiz görev yaptıkları okullarda genelde itaatkâr, sorgulamayan ve kararsız vatandaşlar yetiştirdiklerini bildirmişlerdir. Bu yaklaşımla yetişen vatandaşların demokrasiyi etkin bir şekilde işletebilmeleri mümkün görünmemektedir.

“Vatandaş, eleştiren gerektiğinde karşı çıkan hakkını arayan bir anlayışı benimsemeli fakat biz okullarımızda çaresizliği öğretiyoruz” (1).

“Biz hayatı beleş gören, çalışmadan nasıl başarılı olurum, zengin olurum düşüncesinde insanlar yetiştiriyoruz (sistemi kastediyor). Nasıl devleti dolandırırımın peşinde olan insanlar. Bu sistemde, itiraz etmeyen güce tapan insanlar yetiştiriyoruz” (2).

“Sorgulamayan, okumayan, araştırmayan itaatkâr vatandaşlar yetiştiriyoruz. Eğitimin içinde sorgulama olmalı. İnsanları burada (okulda) yetiştirmeliyiz. Ben çoğu zaman öğrencilere soruyorum: ‘Benim söylediğim doğru mu?’ Benim hatamı bulun diyorum. Biz kararsız vatandaşlar yetiştiriyoruz. İtaatkâr, sorgulamayan. Hakkını aramayan, nasıl arayacağını bilmeyen, bundan korkan vatandaşlar yetiştiriyoruz” (3).

“İstenen, düşünmeyen, yaratıcı olmayan vatandaşlar yetişmesi” (8).

Bazı öğretmenlerimiz hedeflenen vatandaşları yetiştirdiklerini savunmaktadırlar.

“Ben kendi girdiğim sınıfları değerlendirdiğimde, devlete sahip çıkan, saygılı, çalmayan vatandaşlar yetiştirdiğimi söyleyebilirim. Bunu zaman zaman notu da dikkate almadan doğru davranışları ödüllendirmek suretiyle sağlıyorum. Bazen mazeret sınavlarında soruları öğrenciye bırakıp çıktığım oluyor. Ona güvendiğimi hissettiriyorum” (4).

“Bu okulda değerlerine sahip vatandaşlar yetiştirdiğimiz düşünüyorum” (5).

“Biz bu okulda ufku açık, soran ve sorgulayan vatandaşlar yetiştiriyoruz” (9).

“Biz okulumuzda bu bilinci kazandırmak için Türk milletinin büyük bir millet olduğunu, dünya milletler dengesinde mutlaka denge ülkesi olması gerektiğini, bunun haricinde bizim ayakta kalmamızın mümkün olamayacağını, eğer Türkiye olması gereken yerde olmazsa 50 yıl sonra ülkemizin var olmayacağını anlatıyoruz. Bizim öğrencilerimiz büyük çoğunlukla Türk Millî Eğitiminin hedefleri doğrultusunda hedefe ulaşacaklar diye düşünüyorum” (11).

“Müfredata paralel olarak insan haklarına saygılı, başkalarının görüşlerine saygılı, görev bilincine sahip, haklarını bilen ve arayan vatandaşlar yetiştiriyoruz” (13).

“Kendi sınıfımı bu ölçülerde yetiştiriyorum. Zaman zaman sınavı nasıl yapacağımı bile soruyorum (5. Sınıf). Yazılı mı sözlü mü? diye. Eleştirirken olumlu tarafları da görebilen çocuklar yetiştiriyorum” (15).

“Ben kesinlikle böyle yetiştiriyorum. Başkaları bunu bozar mı bilmiyorum” (18).

“Ben okulumuzda bu tür vatandaşlar yetiştirdiğimize inanıyorum.’in (..... Vakfı)’nın üzerinde bir kampüsleri var. Burada öğretmenler için huzurevi var. Buraya bir mezuniyet korusu şeklinde ağaç diktik (100 adet) bu ağaçları diken çocukların isimleri tabelalara (fidanın yanına) çakıldı. Çocuklar hayatları boyunca bunlara bakacaklar. Bu vakfın parolası ‘İnsana hizmet ülkeye katkı’ (biz görüşme yaparken bu vakıf bir zarf içerisinde müdürlüğe teşekkür yazısı göndermiştir). Bu okula geldiğimde okul idaresi soruşturma geçirmişti. Okul darmadağındı. Çok kötü bir durumdaydı. Bizden önce velilerle de

kopukluk vardı. Bunları giderdik. Velilerle diyalog kurduk. Okulun yerleşmiş bir kültürü vardı. Bunları düzelttik. Çocukların bakış açıları da değişti. Bu arada eğitim öğretimde başarı da geldi. Hiç projesi olmayan okul 3. oldu bu senede 11 projesi kabul edildi. Okul gerçek kimliğine kavuştu. Bu okul Tuzla'nın en eski okuludur. 1914-1915 mezunları bile var” (21).

“Yeni müfredat öğrenciye daha çok söz veren bir yapıda. Dolayısıyla bu tarz vatandaşların yetişeceğini ümit ediyorum” (24).

“Mevcut sistemde ben iyi insanlar yetiştirdiğimizi düşünüyorum ancak lisede bozulur mu, çevre onu değiştirir mi bilemem. Öğretmen faktörü burada devreye giriyor” (38).

“Ben %100 kefilim. Bu tür vatandaşlar yetiştirdiğimize inanıyorum. Bir öğrencimiz SAT'ye (ABD'deki sınav, bizdeki ÖSS) hazırlık kitaplarında sözde Ermeni soykırımı ile ilgili bir yazı görmüş, uyardı. Bu yayın yurtdışında basılıyor. Basımına sayısız mektup gönderip o yazıyı kaldırttık. Ben özellikle Kıbrıs ve Ermeni sorunu ile ilgili çok hassasım. Yine birkaç öğrencim, sözde Ermeni soykırımı olduğu yönünde söylemlerde bulunuyordu. Ben onlara Orly katliamından sonra kurulan mahkemede tutulan tutanakların İngilizce metnini verdim. Başka kaynaklar da verdim. İncelemelerini istedim. Düşünceleri tamamen değişti” (40).

“Biz bu okulda, her şeye rağmen bu tür vatandaşlar yetiştirdiğimizi düşünüyorum. 20'nci yy. Türkiye Tarihi isimli bir ders açıldı. MEB'den onaylandı. Bizim tarihimiz Cumhuriyet'e kadar. Tahammüllü öğretmen olacaksınız, donanımlı öğretmen olacaksınız. Bizim sosyal bilimler bölümümüz bunu güzel yapıyor diyebilirim” (41).

“%100 inanıyorum. Ben iki yıldır buradayım. Bilgiye ulaşma yollarını veren bir okul, kendi başına ayakta durmayı bilen çocuklar yetişiyor. Kefilim. Politik duyarlılık konusunda kaygılarım var. Çok milliyetçiler, duyarlılar ancak ben ABD'de okuyacağım diyenler de var” (42).

“Biz okulumuzda bu tip vatandaşlar yetiştirmeye çalışıyoruz. Benim amacım uzlaşma kültürünü yerleştirebilmek” (43).

“Biz okulumuzda bu özelliklerde vatandaş yetiştirmeye çalışıyoruz. Ama genelde bir adamsendecilik var. Sadece 'ben' yaklaşımı var” (44).

“Ben, bu okulda anlattığım vatandaş tipini yetiştirmeye çalıştığımızı ifade edebilirim ancak ne derece başarılı olduğumuzu bilemiyorum. Bazı öğrenciler, sıkıştıklarında yurt dışına gideceklerini açıkça söylüyorlar. 'Ben kimse için hayatımı feda etmem' diyenler var. Bunların maddi durumları çok iyi. Ben saygı, fedakârlık, vatanseverlik gibi değerlerimizin kaybolmaya yüz tuttuğunu düşünüyorum” (45).

Bazı öğretmenlerimiz okulda her şeyin doğrusunun öğretildiğini ancak çevrenin ve ailenin etkilerinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

“Biz okulda her şeyin doğrusunu öğretiyoruz ancak dışarıda ne olur bilemiyorum. Örneğin, trafik kurallarını uygulayın diyorsunuz. Çocuk size: Buna uyarmanız eve iki saat geç kalırsınız diyor” (6).

“Biz böyle vatandaş yetiştirmeye çalışıyoruz ancak aile, basın vs. de bizi desteklemeli” (10).

“Ben hak nasıl aranır onu öğretiyorum. Doğru aramayı bilmesi lazım. Program buna uygun, öğretmen, aile ve çevre de bunu desteklerse olur” (19).

“Biz bu tür vatandaşlar yetiştirmeye çalışıyoruz ama aile de çok etkili” (34).

Bir öğretmenimiz de eğitim basamakları arasındaki geçişin önemine değinmiştir. Erdoğan’a göre, okul öncesinden yüksek öğretime kadar uzanan formal eğitim bir sistemdir ve sistemler birbiriyle ilişkili parçalardan oluşan bir bütündür. Sistem yaklaşımı temel aldığımızda bu kademeler arasında sistematik bir ilişkinin olduğunu söylemek zordur. Örneğin okul öncesi ile ilköğretimin özellikle 1.sınıfının sistematik bir anlayış doğrultusunda ilişkili olduğunu söylememiz zordur. Daha rahat ve daha farklı bir öğretmenle sürdürülen okul öncesi eğitimi, formel ve farklı bir öğretime sahip olan ilköğretim izler (İ. Erdoğan, 2002, s.113).

“Okul ve aile arasında bir kopukluk var. Bu kopukluğun aynısı ilköğretim birinci ve ikinci kademe arasında da var. Bu çocukların aslında rehber öğretmenleri var. Rehberlik öğretmenleri hiç ilgilenmiyor. Çocukları görünce kahroluyorum. Çocuklar Tuzla bölgesinde dereceye girecek öğrenciler ancak başarısız oluyorlar. Tamamen rehber öğretmenin ilgisizliği. Sınıf öğretmeni, altıncı sınıfa geçen öğrencilere en azından haftada bir saat rehberlik yapmalı. Onların uyum problemlerini gidermeli ancak müfredatta böyle bir şey yok” (12).

“Biz ilköğretimde 8 yıl çocuğu ayrıntılı bir şekilde tanıma fırsatını buluyoruz. Bu çocukların büyük oranda rahatsızlık verecek şekilde bir yılda bozulduklarını görüyorum. Bu beni çok üzüyor. Emeklerimiz boşa gidiyor diye düşünüyorum” (21).

Bazı öğretmenlerimiz demokrasi için ideal vatandaşı yetiştirirken öğretmenin çok önemli rol oynadığının, özellikle örnek olması gerektiğinin altını çizirken,

“Biz de bu tür vatandaşlar yetiştirmeye gayret ediyoruz. Özellikle eleştirirken hiddetlenmeden, yapıcı bir şekilde olmasına dikkat etmeleri yönünde gelişmeler kaydettim. Çocuklar çok dikkatli. A öğretmenin yere çöp atmasını gelip derste bana anlatıyorlar. Öğretmenler örnek olmalı. Ben bir konuda uyarıda bulunuyorum. Defteri düzgün kullanın diyorum. Ben tahtanın ortasından yazdığımda öğrenciler beni hemen uyarıyorlar. Tahta da sizin defteriniz neden düzgün kullanmıyorsunuz diyorlar. Ben hemen özür dileyip siliyorum yeniden yazıyorum. Çocuklar çok uyanık. Her şeyin farkındalar. Onlara düşünmeyi öğretmek ve buna fırsat vermek lazım” (22).

“Biz çocukları bu şekilde yetiştirmeye gayret ediyoruz, örnek olmaya çalışıyoruz” (26).

“Ben çocuklara doğru şekilde davranarak onların bu yönlerini geliştirmeye çalışıyorum. Benim dersim buna müsait. Bolca beyin fırtınaları yapıyoruz” (27).

...birkaç öğretmen ise örnek olmanın yanında, öğrencinin kişiliğinin de bu konuyla bağlantılı olduğunu bildirmiştir.

“Ben öğrencilerime demokratik davrandığıma inanıyorum. Bu öğrencinin kişiliği ile de ilgili” (25).

“Bizim gençlerimizde şu var: çabuk parçalanma, başında tek bir kişi görme. Liderci. Bunu hâlâ üzerimizden atamadık. Bu demokrasinin gereğinin yerine getirilmesine mani oluyor. Bu tek lider güçlü, o gücünü kaybedince yıkılırsız mantığı devam ediyor. Parti liderleri bence bu tarzda yaklaşır, tek lider anlayışını devam ettiriyorlar. Bu tamamen koltuk sevdası, para vs. İnsanlarımız cahil. Kültürümüzün alt sınırı çok düşük” (30).

“Kötülerin gelişmesinin ve şu an içinde bulunduğumuz kargaşa ortamının nedeni, iyi insanların zamanında müdahale etmeyerek, ‘bana dokunmayan yılan bin yıl yaşasın’ zihniyetidir. Okul önünde haraç toplayan insanlar var. Bu duruma benim çocuğuma bir şey olmadı diye ses çıkarmayan, bir gün kendisine sıra geleceğini bilmeli. Bunlar çözülemeyecek problemler değil. İlgili yasayı çıkarırsın. Arkasında da dik durursan bu iş çözülür ama çok kişiyi de gözden çıkarmanız gerekir. Çünkü bu işe ucundan köşesinden bulaşan çok insan var. Her şey ortada daha açık nasıl söyleyeyim. Geçenlerde okudum. Savcının biri kapkaç olayına maruz kalmış. Kapkaç yapan şahıs yakalandığında aynı savcının önüne çıkarılmış. Savcı, kendisini mağdur eden suçluyu serbest bırakmak durumunda kalıyor. Çünkü yasa bunu gerektiriyor (CMUK). Hukuksal zafiyet var. Biz okulda bahsettiğim vatandaş tipini yetiştiremiyoruz. Sorgulayan, tartışan vatandaş tipi yönetenlerin işine gelmiyor. Erki elinde bulunduranlar bunu paylaşmaktan korkuyor” (39).

Westheimer ve Kahne araştırmalarında (2004), sosyal sorunları çözmek ve toplumu geliştirmek için, vatandaşların iyi karakterli olmasının gerekliliğini ortaya koymuşlardır.

Yalçın Küçük, Roma İmparatorluğu’nun çöküş yıllarını, günümüz Türkiye’si ile karşılaştırarak analiz ettiği “Caligula, Saralı Cumhur” isimli eserinde, ahlaklı, bilgili ve yüksek kültürlü insanların cumhuriyet istemelerinin eşyanın tabiatına uygun olduğunu vurgulamış, onun “tekeliyet” ismini verdiği “despotizm”in ise sürü’ye ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Küçük’e göre “sürü”nün hürriyete ihtiyacı yoktur (Y. Küçük, 2007, s. 92-93). Tartışmayan, araştırmayan, bastırılmış ve sürü haline getirilmiş

vatandaşın demokrasinin etkin bir şekilde işletilmesine engel olacağı açıktır. Sürü kararsızdır, ne yapacağını bilememektedir.

4.3. Vatanseverlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Ülke sevgisi olarak tanımlanabilen vatanseverlik araştırmacıların özellikle bir yönüyle dikkatini çekmiştir: Acaba ülkesini sevenler ülkelerine zarar mı veriyorlar? Başka bir deyişle körü körüne vatanını sevenler ülkelerine zarar mı veriyor? Ya da sadece sevmek yeterli mi? Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin vatanseverlik algıları incelenmiştir.

4.3.1. Biçimsel Olarak Vatanseverlik

Katılımcıların vatanseverlik ile ilgili düşünceleri, vatan sevgisi, ülkeye bağlılık ve eleştiriye karşı tutum yönleriyle değerlendirilmiştir.

4.3.1.1. Vatan Sevgisi

Öğretmenler, Türkiye’yi neden sevdikleri ile ilgili bir soruya genellikle benzer cevaplar vermişlerdir. Buna göre öğretmenler kendilerine sunulan seçeneklerden [iç ve dış politikadaki başarılar, sosyal adalet, güvenlik, doğal güzellikler, insanlar, tarihî zenginlik, duygusal (aidiyet)] ülkelerini sevmelerinde özellikle “aidiyet” duygusunun ön plana çıktığını bildirmişlerdir. Bir yerde diğer faktörler olmasa da sadece Türk olduklarını hissettikleri için, Türkiye’de doğdukları için bu ülkeyi sevdiklerini ifade etmişlerdir.

“Bence kendisini seven ülkesini de sever. Saydıklarımızdan doğal güzellikler, insanlar, tarihi zenginlik, duygusal (aidiyet) kavramları bir insanın ülkesini sevme nedeni olabilir. Benim için özellikle duygusal (aidiyet) boyutu ön plana çıkıyor diyebilirim. Türk olmakla gurur duyuyorum” (1).

“Türk olmaktan gurur duyduğum için yani aidiyet hissettiğim için seviyorum” (3).

“Doğal güzellikler, insanlar, tarihi zenginlik, duygusal (aidiyet) kavramları bir insanın ülkesini sevmesinde ön plana çıkan etkenlerdir. Özellikle de aidiyet. Dinimizin emri var. Fitrat gereği, milletini sevmeyen insan olmamalı. Türk milleti dünyanın sorumsuz eller tarafından yönetilmesine müdahale etmeli. Türkler tarih sahnesindeki aktivitesini yitirdikten sonra soykırımlar ve sömürü başlamıştır. Piri Reis’in idam edilmesi (Kanuni zamanında) olayı önemlidir. İdam edilmeseydi coğrafi keşifler devam edecek ve Türkler daha da güçlenecekti” (11).

“Özellikle de aidiyet. Biz Orta Asya’dan çıktığımızda bizim vatanımız orasıydı. “Doğdumuz yer mi, doydığımız yer mi?” (15).

“Özellikle duygusal açıdan önemlidir. Ben fakir bir ailenin çocuğuydum. Bu ülkede ‘fırsat eşitliği’ var, o yüzden seviyorum. Ben üniversitede okudum, profesörler dersime geldi. Bu çok güzel bir olaydı” (33).

“Doğal güzellikler, insanlarımız, tarihî zenginlik ve duygusal açıdan yani aidiyet hissettiğim için ülkemi sevdiğimi söyleyebilirim” (45).

Literatür bölümünde de vurgulandığı üzere, Joseph Kahne ve Ellen Middaugh’a göre, bireyler ailelerini tanımadıkları yabancılardan daha çok severler. Hatta genelde insanlar geldikleri şehri hiç görmedikleri bir şehre nazaran çok daha fazla hisseder ve bağ içinde olurlar. Kahne ve Middaugh buradan hareketle çoğu bireyin ülkesini sevdiğinin hatta diğer ülkelerden çok daha fazla sevdiğinin söylenebileceğini ifade etmişlerdir (J. Kahne, E. Middaugh, 2006, s.601). Bu son derece normal olmakla birlikte burada önemli olan, “aidiyet” duygusunun körü körüne bir hal alarak, bireyleri hataları göremez hale getirip getirmedir. Eğitim yoluyla işlenmediği takdirde “aidiyet” duygusunun demokrasiye zarar verebilecek bir değişim geçirebileceği söylenebilir.

Birkaç öğretmen tarihî zenginliğin ülkelerini sevme konusunda temel etken olduğunu vurgulamıştır.

“Ülkemi sevmemin nedeni öncelikle duygusal açıdan. Yani kendimi buraya ait hissetmekten kaynaklanıyor. Burada doğmuşum. Daha sonra tarihî zenginlik, doğal güzellikler sayılabilir. Özellikle 1730’dan öncesi (Lale Devri) yapılanları okuyunca daha çok seviyorum” (2).

“En büyük etken tarihî ve kültürel mirastır” (12).

“İç ve dış politikadaki başarılar, ülkemi sevmemde kısmen etkilidir diyebilirim ancak esasen güvenlik, doğal güzellikler, insanlar, tarihi zenginlik ve duygusal açıdan ülkemi sevdiğimi söyleyebilirim. Bunların içinde benim için en etkili tarihsel zenginliktir” (39).

Fordham Enstitüsü’ne göre öğrenciler Amerikan tarihindeki gerçek kahramanları öne çıkaran bir tarih eğitimi almalıydılar (K. Waltzer ve E. Heilman, 2005, s.156). Çok kısa ve bolca karanlık noktaya sahip bir tarihi olan ABD bile, bu olguyu olumlu yönlerinin bolca vurgulanarak vatandaşlık bilinci kazandırmada temel argüman olarak kullanılması gerektiğini savunmakta ve bu yönde tedbirler almaktadır. Bu

ülkenin tarihi ile kıyaslanamayacak kadar büyük bir tarihsel birikimi olan ülkemizde ise yeterince üzerinde durulmadığı değerlendirilmektedir. Katılımcılar da buna paralel olarak bu konuya fazlaca değinmemişlerdir.

Ülkenin iç ve dış politikadaki başarıları bir etmen olarak çok az öğretmen tarafından vurgulanmıştır (5/45).

“İç ve dış politikadaki başarılar, ülkemizi sevmemde kısmen etkilidir diyebilirim. Ancak esasen güvenlik, doğal güzellikler, insanlar, tarihi zenginlik ve duygusal açıdan ülkemizi sevdiğimi söyleyebilirim. Bunların içinde benim için en etkili tarihsel zenginliktir” (39).

“İç ve dış politikadaki başarılarımız uluslararası arenadaki yerimiz, sosyal adalet, güvenlik, doğal güzellikler, insanlarımız, tarihî zenginlik ve aidiyet duygusu ülkemizi sevmemde etken olan kriterlerdir” (44).

Konuyla ilgili yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olmakla beraber öğretmenlerin, iç ve dış politikada başarısız olduğu yolunda izlenimler edindikleri söylenebilir.

Öğretmenler arasında, “sosyal adalet” kavramını ülkeyi sevmeye bir kriter olarak görenlerin oranı oldukça düşüktür (8/45).

“Ben burada doğduğum için, Türk olmaktan gurur duyduğum için ülkemizi seviyorum. İç ve dış politikadaki başarılar, sosyal adalet ve güvenlik konularını ülkemizi sevmeye adına bir kriter olarak görmüyorum” (3).

“Bunların tamamı etkili olmakla beraber sosyal adalet ve güvenlik konularının sonlarda yer aldığını da belirtmek isterim” (44).

Ülkedeki mevcut durum (işsizlik, gelir dağılımı, sosyal hizmetler vs.) öğretmenlerin sosyal adalet beklentilerini karşılayamamaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin bir kısmı (10/45) tarafından ‘güvenlik’, ülkelerini sevmek için bir neden olarak gösterilmiştir.

“Ben Türküm. Türkçe konuşuyorum. Bunların ne şartlarda kazanıldığını biliyorum. Güvenliğimiz yok. Birisinin evine hırsız girdi. Polis çağırdı. Gece 03:00’da balkon kapısını açık bırakmışsın diye polisler tarafından azarlandı” (7).

“Ben daha önce de belirttiğim gibi yurtdışına çok çıkan biriyim. Yabancı ülkelerde daha fazla korkuyorum. Amerika’da bir üniversitede (Knox College) 50 m. de bir

buton var. Kendimi tehlikede hissedince basacaktım. Esas böyle korkulur. Ben yabancı ülkede yaşayamam” (40).

Kapkaç, gasp, tecavüz gibi adi suçlarda son zamanlarda meydana gelen artış öğretmenlerin güvenlik konusundaki endişelerini açığa çıkarmıştır. Bununla birlikte güvenlik kavramının ülkelerini sevmede önemli bir etken olduğunu söyleyen katılımcıların çoğunun yurtdışında belli dönemlerde bulunmuş olmaları üzerinde durmaya değer bir konudur. Bu durum halihazırda ülkemizdeki güvenlik sorununun yabancı ülkelere nazaran düşük olduğunu göstermektedir. Araştırmalar bu bulguyu destekler bir nitelik taşımaktadır. Ankara Ticaret Odası (ATO) tarafından hazırlanan ve aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 30 OECD üyesi ülkeyi* içine alan "Dünya Ölçeği Türkiye Gerçeği Raporu"na göre, ekonomik krizlere rağmen suç istatistiklerinde Türkiye iyi bir görüntü çizmektedir. Her 100 bin kişiye düşen suç oranları dikkate alındığında, Türkiye saldırılarda 75.7 kişi ile 23'üncü, tecavüzde 1.1 kişi ile 28'inci, soygunda 2.1 kişi ile 29'uncu, hırsızlıkta 177.9 kişi ile 27'inci, uyuşturucu suçlarında 4.6 kişi ile 28'inci sırada yer almaktadır (www.atonet.org.tr).

Öğretmenlerin bir kısmı (10/45) insanlarımızı değerlendirirken karamsar tutum değerlendirmişlerdir. Bazı katılımcılar insanlarımızın zamanla bozulduğu yönündeki izlenimlerini belirtmişlerdir.

“İnsanlar ama şu an yaşayan insanlardan bahsetmiyorum. Ne zaman batı toplumundan fazla etkilenmeye başladık, maddeci olmaya başladık, mayamız bozuldu. Biz çocukken insanlar birbirlerinin evine giderdi. Kapılar açık olurdu. Belki sadece kuru bir çay içilirdi. Şu anda misafirliklerde 20 çeşit şey hazırlanıyor, ancak şimdi de misafirlik bitti” (6).

“İnsanımızın özü güzel. Eskiden bunlar yoktu. Ben İstanbul'luyum. Biz azınlık durumuna düştük” (26).

Tempo dergisinde (Mart 2007) yayınlanan “Türkiye’yi sevmek için 50 neden” başlıklı araştırmada “Türk insanı” bu ülkeyi sevmek için bir neden olarak sayılmıştır

* Ankara Ticaret Odası (ATO) tarafından 2003 yılında hazırlanan ve aralarında Türkiye'nin de bulunduğu araştırmada incelenen ülkeler şunlardır: ABD, Almanya, Avustralya, Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Güney Kore, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Japonya, Kanada, Lüksembourg, Macaristan, Meksika, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovakya, Yeni Zelanda ve Yunanistan.

(www.hurarsiv.hurriyet.com.tr). Ülkemize gelen turistlerin de “Türk insanı”nın misafirperverliği, sıcaklığı ve yardımseverliği ile ilgili olumlu ifadeler kullandıklarına sıkça rastlamak mümkündür. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerimizin insanlarımızı değerlendirirken geçmişle kıyaslama yapmaları ve kötüye gidişi vurgulama istekleri böyle bir sonuç çıkmasında etken olmuştur.

4.3.1.2. Öğretmenlerin Ülkeye Bağlılık, AB Vatandaşlığı, Dünya Vatandaşlığına İlişkin Görüşleri

Öğretmenler genel olarak çifte vatandaşlık konusuna olumsuz bir tavırla yaklaşmakla beraber, şartlar gereği çifte vatandaşlığa geçenleri de yargılamamak gerektiğini savunmuşlardır (38/45).

“Çifte vatandaşlık konusunu hoş karşılamam. Ben şahsen böyle bir şeyi kabul etmezdim” (1).

“Çifte vatandaşlığa hiç sıcak bakmıyorum çünkü batı bize dost değil, düşman. Kendisinden olmayan her şeyi sömürme düşüncesindedir. Bugün, sömürdükleri Afrika aç, onlar zengin” (6).

“Çifte vatandaşlık konusuna pek de sıcak bakmıyorum. Ancak imkânlarımız şu ankinden çok daha kötü olursa bilemem” (7).

“Çifte vatandaşlığa karşıyım. Beyin göçüne karşıyım” (8).

“Ben çifte vatandaşlığı doğru bulmuyorum. Formalite yerine gelsin diyerek yapılıyor” (12).

“Ben çifte vatandaşlığa olumlu bakmıyorum ama Almancılardan şartlar gereği çifte vatandaşlığa geçenlere de kızmıyorum” (13).

“Çifte vatandaşlık olayına şiddetle karşıyım. Yabancı ülkede çalışanlar mecburiyetten çifte vatandaşlığa geçiyorlar. Yabancılardan Türk vatandaşlığına geçenler dikkatle incelenmeli” (14).

“Yurtdışında yaşayan işçilerimiz var. Şartlar gerektirdiği için çifte vatandaş olanlara kızmıyorum ancak ülkeyi yönetmeye talip olan bazı politikacıların ya da onların yakınlarının çifte vatandaş olmasına kızmıyorum. Bizim kültürümüzü olumsuz yönde etkileyeceğini düşünüyorum. Yalnız, biz de onları bozarız. Etkileşim karşılıklı olur. Zaten bu yüzden bizi almıyorlar AB’ye. Reklamlarda olduğu gibi (gülüyor) Ay’a önce biz çıksaydık halay çekerdik” (15).

“Ben çifte vatandaşlığa geçmem ancak karşı değilim. Gerek görülüyorsa olabilir. Dünya vatandaşlığı ve AB vatandaşlığı özellikle gerekli değil. Taviz vermeyeceksek olur ancak bizim bu şekilde alınmamız mümkün değil. Bizim de olmazsa olmazlarımız var” (16).

“Ben çifte vatandaş olmam. Olanların kendilerini düşündükleri için çifte vatandaş olduklarını düşünüyorum” (17).

“Ben çifte vatandaşlığı yapamazdım. Mutlu olamazdım. Yapanları da çok fazla suçlamak istemiyorum” (19).

“Ben karşıyım ama bence olanlar da mecbur kalıyorlar. Şartlar zorluyor. AB vatandaşlığı ilgimi çekebilir. Herhangi bir yere gider gibi Avrupa'nın muhtelif yerlerine gidebilmek güzel olurdu. Öncelikle T.C. vatandaşım. Daha sonra dünya vatandaşı olunabilir” (20).

“Çifte vatandaşlığı kabul etmem. Şartlar gerektirdiği için, menfaat için olanlar var. Türkiye-Almanya maçında bu insanlar Türkiye'yi tutuyorlar” (21).

“Ben çifte vatandaşlığa olumlu bakmıyorum. Zorunluluktan olan insanlar var. Mesela benim eniştem Avusturya'da yaşıyor o da çifte vatandaş. İstemeye istemeye oldum, diyor. Sadece şekil olarak oldum. Geçim kaygısı yüzünden oldum diyor” (23).

“Dışarıda ülkemizin anlatılması Türk diasporasının oluşması için yararlı olabilir. Lobi oluşmada etkili olabilir. Küresel vatandaşlığa pek anlam veremiyorum çünkü bunu ortaya atanların samimiyetine inanmıyorum. Bu işe zaten kendileri de inanmıyorlar ve kendi ülkelerinde milliyetçiliği körükleyen bir anlayış sergiliyorlar. AB'de para ortak ama herkes kendi ülkesinin refahı içinde kıyasıya mücadele ediyor. Aslında bizi pek sevmiyorlar. Bizim hiç mi dostumuz yok” (24) ?

“Çok cazip olursa, maddi açıdan çifte vatandaşlık düşünebilirdim ancak yine de yurdum derdim. Sonunda dönmek isterdim. Asla kendi vatanım gibi olmaz. Onlar gibi olmak isterdim. Yaşam kaygısı olmadan yaşamak, maddi olarak iyi seviyede olmak, sağlık yönünden vs.” (26).

“Çifte vatandaşlığı doğru bulmuyorum. Türk vatandaşım ama Türkiye'ye hiç hayrım yok. Bu bana biraz tuhaf geliyor” (30).

“Çifte vatandaşlığa olumlu bakmıyorum. Benim bir akrabam çifte vatandaşlık değil, askerlik yapmamak için vatandaşlıktan tamamen çıktı. Bana çok ters geliyor. Ben bunları doğru bulmuyorum” (31).

“Ben düşünmem. Çifte vatandaş olanları da eleştirmem” (32).

“Çifte vatandaşlığa karşıyım. Para için de olsa gitmem. Ülkeme hizmet ederim” (33).

“Ben yapamam. Şartlardan dolayı çifte vatandaşlığa seçenlere de kızmıyorum. Ben olsam da ülkeme ihanet etmem” (34).

“Zaman zaman bu ülkeyi terk etmek istiyorum, çaresiz hissediyorum. Kapımızın önünden araba çalınmıyor, bakıcımızın evine hırsız giriyor, banka hesaplarımıza giriliyor. İnsan isyan noktasına geliyor ama yine de gitmem. Mücadele etmek lazım. Ne kadar cazip imkân da olsa gitmem” (35).

“Ben çifte vatandaşlık düşünmem. Ben oradaki hayatı, çalışma hayatını biliyorum. Orada çalışma hayatı zor. Türkiye rahat. Türkiye’de iş güvenliği daha az ama fazla da ağır bir çalışma hayatı yok” (37).

“Hiç düşünmedim. Çifte vatandaşlığa geçenler var, oraya işsizlikten giden insanlar var. Bu nedenlerle zorunlu olarak çifte vatandaşlığa geçenlere kızmıyorum (38).

“Çifte vatandaşlık bana uzak. Yurtdışında çalışan işçilerimizden çifte vatandaşlığa geçenler var. Bunlara da kızmıyorum. Kızarsam Atatürk’ün milliyetçilik anlayışına ters düşerim” (39).

“Ben çifte vatandaşlık istemem. Şu an bekarım ve çocuğum yok belki çocuğum olursa, onun geleceği için İngiliz vatandaşı olmak isterdim. Ben çok ABD meraklısı bir tiptim. Yıllarca yeşil kart almak için uğraştım. Amerika’ya gittim. Çok da iyi olmadığını gördüm” (41).

“Başka yerde yaşayamam. Başka ülke vatandaşlığına geçmem. Ama şartlar gerektirirse belki olabilir. Yalnız, karşılığında vatanımı satmamı istiyorlarsa olmaz” (43).

“Benim daha önce yurtdışında yaşama ve vatandaşlık konusunda fırsatlarım oldu ancak tercih etmedim. Şartlar gereği çifte vatandaş olanlara da kızmıyorum” (44).

“Başka ülkede yaşamam. Belki gezip görmeye giderim ama orada yaşamam, başka ülkenin vatandaşlığına geçmem. Çifte vatandaş olsam dahi bunu kabul etmem” (45).

Çifte vatandaşlığa bu karşı duruşun altında, halka hizmet etme duygusunun en üst seviyede yaşandığı bir meslek olan öğretmenlik mesleğinin kazandırdığı bir bakış açısı olduğu söylenebilir. Halka doğru gidişin güzel bir örneğini edebiyatımızın güçlü şairlerinden Halide Nusret’te (Zorlutuna) buluruz. Dura (2005), “Satıldık, uyanın!” isimli eserinde Kurtuluş Savaşı günlerinde ailesine ve kardeşlerine bakmak durumunda kalan ve vatanseverlerle birlikte mücadele etme mutluluğundan mahrum kaldığı için kahrolan kadın edebiyatçımız Halide Nusret’in gençlik yıllarını anlattığı “Bir devrin romanı” isimli anı kitabından alıntılar yapmak suretiyle vatanseverliğin bir diğer boyutuna işaret etmektedir. Halide Nusret, kurtuluş savaşının kazanıldığı ve cumhuriyetin kurulduğu yıllarda, sonsuz özveri isteyen kutsal bir mesleğin üyelerine, idealist öğretmenlere ne kadar ihtiyaç olduğunu bütün gerçekliği ile ortaya koymaktadır. Ülkeye hizmet sırasının kendilerine gelmesinin heyecanı ile hiç duraksamadan öğretmen olan Halide Nusret, Anadolu’nun en ücra köşelerinde görev yapmıştır. Dura, Halide Nusret gibi yurtseverlerin “görev duygusu”nun büyüklüğünden ders alınması gerektiğini vurgulamaktadır (C. Dura, 2005, s. 17-38). Araştırmaya katılan

öğretmenlerin büyük bölümü de “çifte vatandaşlık” kavramını, halka hizmet etme anlayışına ters bir olgu olarak değerlendirmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerimiz, özellikle yurtdışında yaşayan işçilerimizden şartlar gereği çifte vatandaş olanlara da kızmadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmenimiz başka ülkelerde Türkiye yararına çalışan insanlara da ihtiyaç olduğuna işaret etmiştir:

“Ben yabancı ülkede yaşayamam. Bu konuda biraz tutucuyum. Ben kafatasçı değilim ama benim ülkem varken başka ülke vatandaşlığı istemem. Ancak gidenlere kızmıyorum. Gidip orada Türkiye’nin menfaatine çalışmak da önemli” (40).

Çifte vatandaşlığa olumlu bakabileceklerini belirten ve çoğunluğunu kadınların oluşturduğu (5/7) bir öğretmen grubu da bulunmaktadır (7/45).

“Ben aynı zamanda bir dünya vatandaşıyım. Bunu söyleyebilirim. Bence kim olduğumuzu unutmadan istediğimiz kadar uzaklaşabilmeliyiz. Avrupa bizi yutacak, kültürüyle bizi yok edecek korkuları sürekli gündemde. Bence bu, aşağılık duygusunun bir sonucudur” (5).

“İnsanların ihtiyacı varsa neden olmasın. Çifte vatandaş olabilirler. ABD asimile etmek zorunda, çünkü orada bizimki gibi bir millet yok. Sokakta büyük levhalarda ‘Ben Amerikalı olmakla gurur duyuyorum’ yazıyor. TV reklamlarında aynı slogan var. Bunu farklı ırklara söyletiyorlar (zenci, uzakdoğulu vs.). Herkes bir kiliseye üye olmak zorunda. İnsanları kilise çatısı altında Amerikalılaştırmaya çalışıyorlar. Biz orada görevliyken sık sık kiliseye bağlı insanlar tarafından ziyaret edildik. Bize Amerika tanıtıldı. Hristiyanlık empoze ediliyor. Her yemekten önce Amerika’nın kalkınması, 11 Eylül’de ölenler için vs. dua ediliyor. Siz de elinizi açıyorsunuz, dua ediyorsunuz. Öyle bir bilinç verilmiş ki, en üstün insan Amerikalı, en güçlü devlet ABD. Bu gözlemlerimi çocuklara ABD örneğini sıkça vererek anlatıyorum. Oradaki insanların anlatıldığı gibi çok da serbest olmadıklarını söylüyorum” (10).

“Çifte vatandaşlık konusuna karşı değilim ama ben olmam. Mesela bir bilim adamının çalışma imkânı yok, daha iyi imkânlar sunulur, araştırma imkânları sunuluyor,. gitmesine kızmam ama üzülürüm. Türkiye bu tip insanları takip etmeli. İlla AB’ye girmek gerekiyor. Kültürümüzden ödün vermemeliyiz kendimizi geliştirmeliyiz” (22).

“Çifte vatandaşlık olabilir. Buranın vatandaşlığından çıkmadan olursa. Cazip bir teklif olursa düşünebilirim. AB vatandaşlığı, Dünya vatandaşlığı benim için bir anlam taşımıyor. Umurumda değil” (27).

“Çifte vatandaş olabilirim (şartlar uygun olursa). Küresel vatandaşlığa olumlu bakıyorum. AB’ye girmeliyiz” (28).

“Ben çifte vatandaşlığa karşı değilim. Şartlar gerektiriyorsa başka ülkenin vatandaşlığına geçerim. Ben sınırların kalktığını samimi bulmuyorum. AB’ne şartlar uygun olursa ve özümüzü kaybetmeden girebileceksek girelim derim.

Üniversitede bir hocam: ‘Bizim alnımız açık, dış işlerimiz berbat’ diye bir söz söylemişti” (36).

“Bazen kızıyorum, ümidim kırılıyor. O zaman çocuklarımın çifte vatandaş olmasını, daha iyi imkânlarla sahip olmasını istiyorum. Bunu söyleyen ben, İstiklal Marşı’nda gözleri yaşaran biriyim” (42).

Bayan katılımcıların mevcut ortamdan erkeklere oranla duygusal anlamda daha fazla etkilendikleri görülmektedir. Bunun bir getirisi olarak “gelecek kaygısı”nın kadınlarda daha yoğun olarak hissedildiği söylenebilir.

Öğretmenlerimizin dünya vatandaşlığı ya da diğer bir deyimle küresel vatandaşlık konusuna da büyük çoğunlukla temkinli yaklaştıkları görülmektedir.

“Efendilere göre sınırlar kalktı. Sınırların kalkması onların işine geliyordu ancak bizim de var olmamız lazım. Dolayısıyla küresel düşünüp yerel davranmalıyız. Örneğin Ermenistan’la sorunumuz olabilir. Ancak ticaretimizi yaparız” (6).

“Dünya vatandaşlığı konusuna gelince, dilimizi çok iyi öğretelim, kendi kültürümüzü tam öğretelim. Gerekli ise alalım. Bilimsel araştırmalarda kullanılsın” (8).

“Küresel vatandaşlık konusuna kesinlikle karşıyım. Benim bir kimliğim var. Küreselleşme emperyalizmin yeni adı. Irak’ta etkili olabilirdik. Olamadık. Pasif kaldık. Global düşünüp yerel hareket etmeliyiz (glokalizasyonu kastediyor)” (9).

“Küresel vatandaşlık mantığı güzel ama uygulamada bu çok zor. Bütün ülkelerin refah seviyesi eşit olunca gerçekleşecek bir rüya. Bunlar Türk kimliğini yok edemez. Her ne olursa olsun, bu kimlik bastırılamaz. Mutlaka su yüzüne çıkar. Kore’de esir kampında yapılan deneyde, Türk askerinin hiyerarşik yapısı bozulmamıştır. Bu çok iyi bir örnektir. Biz yine ‘Kurtuluş Savaşı’ başaracak güçteyiz” (10).

“Küresel vatandaşlık vatandaşlarımızı kimliksizleştirmeye yönelik bir uygulamadır. Mesela buzda dans yarışmasında doktor eşini yabancının (Brezilyalı) eline vermiş. Adam çeviriyor da çeviriyor. Bu programın neye hizmet ettiğinin anlamak mümkün değildir. Aile kavramını yok eder. Maksat spora hizmet etmekse bu TV kanalı gidip bayan buz patencisi sporcumuz var buna sponsor olsa ya, ama burada amaç farklı” (11).

“Bence küresel vatandaşlık Türk Kimliğini olumsuz olarak etkiler. Türk kimliğinin yok olmasına neden olabilir. Yabancılar geçmişi asla unutmuyorlar. Tarihsel hesaplaşma sürekli yaşanıyor. Bizi kontrollerinin dışına bırakmadan ve gelişmemize engel olarak bunu yapıyorlar. Yani ne bırakıyorlar ne de tutuyorlar” (12).

“Ben bu dünya vatandaşlığına inanmıyorum. Bize bir katkı sağlamaz. Daha ziyade zararı olur. Bunlar Türk Kimliğine zarar verir (14).

“Dünya vatandaşiyız ancak önce T.C. vatandaşiyız” (17).

“Dünya vatandaşlığı, AB vatandaşlığı vs. biraz ütöpik geliyor. Bunu savunan insanlar bu ülke için askerlik yapmak istemeyen insanlar diye düşünüyorum çünkü onlar için vatan, ülke, sınır vs. kavramı yok” (21).

“Küresel vatandaşlık konusunda, tamam insana saygı var ama ben olumlu bakmıyorum” (23).

“Ben küresel vatandaşlık kavramına inanmıyorum. Böyle olsa Doğu Perinçek’e niye ceza veriliyor. İki yüzlüler (26).

“Bana ters geliyor. Ben bu küresel vatandaşlık ve AB vatandaşlığına katılmıyorum. Bunlar doğru olsa Irak’a saldırmazlardı ya da Bosna’ya” (29).

“Sınırların kalktığını kabul etmek mümkün değil. Onlara benzersek bizi alırlar. Ya da çok güçlenirsek ekonomik açıdan vs. AB’ye gireriz” (30).

“Dünya vatandaşiyim. Çevremize duyarlı olmalıyız. Sonuçta dünya sahnesinde yer almayı bilmemiz lazım” (33).

“Keşke bütün ülkelerin kapısı birbirine açık olsa. Keşke bu dünya bilinci yerleşmiş olsa, ama bu sadece bir hayal” (37).

“Müfredatımız biraz dünya vatandaşlığını benimseyen bir yapıya sahip denilebilir. Küreselleşme diyoruz da İngiltere neden para birimini değiştirmiyor o zaman. Bunlar ütöpik şeyler. Bir gün Marslı’lar dünyamıza saldırırsa dünya vatandaş oluruz (gülüyor). Benim dünya vatandaşlığından anladığım, farklı bakış açılarına saygılı vatandaşdır. Kendi özünden kopmak değil. AB içinde bunu başaramadılar” (42).

“Küresel vatandaşlık ve AB vatandaşlığı gibi kavramların yalan olduğu ortaya çıktı. Gayet ırkçı oldukları görüldü. Küresel vatandaşlık gerçekten doğru olsa, Irak işgal edilir miydi” (43) ?

“Küreselleşmeye çok ılımlı baktığımı söyleyemem. Gelişmiş ülkeler, gelişmekte olan ülkeleri sömürmek için bunu kullanıyorlar” (44).

Katılımcılar büyük ölçüde küreselleşmenin vaat ettiklerini gerçekleştiremediği kanısındadır. Küresel vatandaşlık ya da dünya vatandaşlığı kavramlarının ulus devletleri hedef alan bir araç olduğu değerlendirilmektedir. Benzer şekilde Eurobarometer tarafından AB ülkeleri çapında yapılan yeni bir kamu oyu araştırmasının sonuçlarına göre Avrupa nüfusunun %39’u küreselleşmeye karşı somut alternatiflerin geliştirilmesi gerektiğine inanmaktadır (<http://www.antimai.org>). Bu sonuçlar literatürü destekler tarzdadır. Cihan Dura’ya göre küreselleşme, -maksatlı ve yanlış olarak- “dünyanın birleşip küçülmesi, sanki tek bir ülke haline gelmesi” olarak tanımlanmaktadır. Bir yandan da insanlara şu izlenim verilmektedir: Küreselleşme zorunludur, kaçınılmazdır.

Dura'ya göre gerçekte küreselleşme, dev şirketlere pazar açma saldırısıdır. Dura, ulus devletlerin küreselleşme karşısında en büyük engeli teşkil ettiğini dolayısıyla hedef alınmasının kaçınılmaz olduğunu vurgulamıştır (C. Dura, 2005, s.139-141).

Literatür bölümünde açıklandığı üzere Lapayese, genelde küresel sermayenin hizmetinde kullanılan (ya da etkisi altında olan) eğitimin, öğrencileri aktif birer dünya vatandaşı yapmanın yollarını aradığından bahsetmektedir (Y. V. Lapayese, 2003, s.493-494). Katılımcı öğretmenlerimiz bu konuda oldukça duyarlıdır. Gençlerin kendi benliklerinden kopmadan dünya ile bütünleşebilecekleri konusunda genel bir görüş birliği mevcuttur.

Farklı düşünceye sahip küçük bir grup katılımcı ise dünya ile bütünleşik bir yapıya bürünmek gerektiğini savunarak, genç nesilleri bu düşünce doğrultusunda yetiştirmenin önemine değinmişlerdir.

“Dünya vatandaşlığı konusuna gelince zaten eğitim sistemimizin amaçlarından biri iyi bir Türk vatandaşı ve dünyaya uyumlu bir vatandaş yetiştirmek” (1).

“Çocukları dünyanın düzenine alıştırmamız gerekiyor. Çocuklarımızı vatan sevgisi ile iyi donatırsak, özünü öğretirsek, nereden geldiğini bunun için nelerin feda edildiğini öğretirsek korkacak bir şey yok, dünya vatandaşı olabiliriz” (7).

“Ben aynı zamanda bir dünya vatandaşım ancak yabancılar bunu menfaatlerini göz önüne alarak ortaya çıkarıyorlar” (34).

“Ben biyolog olarak baktığımda bu dünyanın bir parçasıyız diye düşünüyorum” (38).

Araştırmaya katılan öğretmenlerimiz düşük bir oranda dünya vatandaşlığı ve küresel vatandaşlık kavramlarına olumlu baksalar dahi bazı kaygılar taşımaktadırlar.

AB vatandaşlığı konusu Avrupa Birliği'ne girip girmeme konusu ile bağdaştırılmıştır. Katılımcılar büyük oranda AB vatandaşlığına karşı çıkmışlardır.

“Ben AB vatandaşlığını, Küresel vatandaşlığı kabul etmiyorum. Ben Türkiye Cumhuriyeti vatandaşım. İpek Yolu projesi Çin'e kadar götürülmeli. Bu proje kayboldu. AB'ne alternatif olurdu. Biz herhangi bir güce tâbi olacak bir millet değiliz” (2).

“AB vatandaşlığı, Türk kimliğini sıkıntıya sokar. Ben AB'ye karşıyım” (6).

“Bence AB’nin bir amacı var. Bunu içlerine aldıklarına benimsetmek istiyorlar. Kendi görüşlerini benimsetemeyecekleri ve değiştiremeyeceklerini inandıklarını içlerine almıyorlar” (7).

“AB vatandaşlığına karşıyım. Türk kimliğine zarar verir. Fransa bile bundan zarar görmüş. Ulusal kimliği yara almış. Fransızca zarar görmüş” (9).

“Milletimizi düzgün örgütlemesek, donanımsız hazırlıksız olarak AB ye girsek çok ağır buhranlar geçiririz. Bosna vs. Osmanlı’nın daha önce hükmettiği yerlere eğitimle gitmeliyiz. Eğitim götürmezsek oralarda var olamayız. AB içinde erir gideriz. Yabancı kadınlara zaafımız bizi sıkıntıya sokabilir. Yabancı ülkelerde yaşayan vatandaşlarımızın durumlarını görmeliyiz. Erittiler yani” (11).

“AB içerisinde belleğimizi kaybetmemiz kendimizi değiştirmemiz bekleniyor” (17).

“AB vatandaşlığı farklılığı ve orijinalliyi yok ediyor diye düşünüyorum. Avrupa, almaktan başka bir şey bilmiyor, hep vereceksin” (19).

“Ben AB vatandaşı olmak istemem ancak Türkiye’nin AB’ye girmesine olumlu bakıyorum” (23).

“Ben AB’ye girmek istemiyorum. Keşke kurulduğumuzdaki onurumuzu muhafaza edebilseydik. Kendimize yetebilseydik, borç almasaydık. Doğal gazımız var. Çorlu’da Amerikalılar işletiyor. Bence bu hale gelmemizin nedeni dirayetsiz yöneticiler, ülkesini yeterince sevmeyen yöneticiler” (26).

“Bize çok müdahale ediyorlar. Kendi kültürümüzü bir kenara bırakmamızı istiyorlar. Siz de bizim gibi olun diyorlar. O yüzden AB’ye girmesek de olur diye düşünüyorum. Bizimle oynuyorlar. Zaten bizi alacaklarını da sanıyorum” (31).

“AB ile ilgili olarak evlilik gibi düşünüyorum. İnsanın kendi değerleri var. Onlardan taviz verilince mutsuz olur” (38).

“AB bence bir Hristiyan kulübüdür. Bizi istedikleri şekle sokarlarsa, AB’ye girebiliriz. Menfaat icabı olur diye düşünüyorum” (39).

“AB vatandaşlığı hayal ama birbirimizi anlamamız lazım, düşman olmamak lazım. Gidip görelim, onlar gelsin ama akşam olunca herkes evine dönmeli, tarihi kullanıp insanları kıskırtmayalım” (40).

“AB vatandaşlığı, dünya vatandaşlığı vs. bunlar düzmece. Benim buna da ihtiyacım yok. Silah denen şey olduğu sürece böyle bir şey olamaz. Ütopik bile değil” (41).

“AB’ne kabul edileceğimizi de sanmıyorum ancak bu sayede demokratikleşme adına olumlu adımlar da atılmıştır. Ben AB’ni Hristiyan kulübü olarak görüyorum” (44).

Katılımcı öğretmenler AB vatandaşlığı bağlamında AB üyeliğine de değinmişlerdir. Katılımcıların yarıya yakını AB vatandaşlığı konusunda olumsuz görüş

bildirmiştir. Bu sonuç literatürle de uyumludur. Merkezi ABD'de bulunan düşünce kuruluşu Alman Marshall Fonu'nun Türkiye dahil, 12 Avrupa ülkesiyle ABD'de yaptığı "Transatlantik Eğilimler 2007" araştırmasına göre, Türkiye'de AB üyeliğine olumlu bakanların oranı son 1 yılda yüzde 54'ten yüzde 40'a geriledi (<http://www.usakgundem.com>). Türkiye'nin üyelik sürecinin sürekli sulandırılması, önyargılı yaklaşımlar ve çifte standart uygulanmasının öğretmen görüşlerini etkilediği söylenebilir.

AB vatandaşlığına olumlu bakan az sayıda katılımcılara da rastlanmıştır. Bu durumun Türk kimliğine zarar vermeyeceği, Türkiye'nin kültürü ile AB oluşumunda yer alması gerektiği vurgulanmıştır.

“Ben üniversitede öğrenci iken Avrupa Ekonomik Topluluğuna (o zaman birliğin adı bu idi) karşı idim. Hatta bununla ilgili olarak öğrenci seminerlerine konuşmacı olarak da katıldım ancak şu anda bu kadar katı düşünmüyorum. AB vatandaşlığının Türk kimliğine ya da Türk vatandaşlığına bir zarar verebileceğini düşünmüyorum” (1).

“AB’de Türkçe’nin ne kadar rol alacağı önemli. Ben sıcak bakıyorum. Bazı ön şartlar sağlanmalı. Türkçe’de orada tam olarak yerini almalı, Türk kültürü de” (8).

“AB vatandaşlığına sıcak bakıyorum. Bizden ileriler. Söz sahibi olmak lazım. Bu sayede ülkemizdeki zenginliklerin farkına varabiliriz” (33).

“AB vatandaşlığı konusuna sonuç odaklı bakıyorum. Eğer iyi olacaksa girmek taraftarıyım. Ayrıca Avrupa’dan örnek alınacak çok şey var. Girmeden oradan alabilmeliyiz. Kaynaklarımızı yabancılara kullandırmamak gerek” (34).

Ortaya çıkan sonuç yukarıda açıklandığı üzere literatürle uyumludur. Türkiye’de AB üyeliğine olumlu bakanların oranında ciddi bir azalma görülmektedir. Ancak halen beklentilerini koruyan bir grup olduğu da ortadadır. AB vatandaşlığı ya da küresel vatandaşlık anlayışı konusundaki çekincelerin başında kimliğimizi ve dolayısıyla da bağımsızlığımızı kaybedeceğimiz konusunda endişeler hakimdir. Üstelik araştırmalar bu endişenin sadece bizde değil, birçok AB ülkesinde de hakim olduğunu göstermektedir. AB'nin kamuoyu yoklamaları kurumu "Eurobarometre" kanalıyla yaptırdığı kapsamlı araştırmanın sonuçlarına göre, AB vatandaşlarının yüzde 43'ü "ulusal düzeyde gidişatın kötü olduğunu" savunurken, yüzde 34'lük bir kısım bunun aksini düşünmektedir. Kötümserlerin başında Fransız, İtalyan, Macar, Slovak, Portekizli, Avusturyalı ve Yunanlılar gelmektedir. Fransızların sadece yüzde 19'u,

Yunanlılarınsa yüzde 33'ü "işlerin yolunda olduğu" görüşünü paylaşmaktadır (<http://www.abgs.gov.tr>).

Bilindiği üzere Osmanlı İmparatorluğunun yıkılmasının ardından üniter yapıya sahip bir ulus devlet niteliğindeki Türkiye Cumhuriyeti doğmuştur. Türkiye Cumhuriyeti AB üyesi ya da üye olmaya çalışan diğer ülkeler gibi kaçınılmaz olarak birçok değişikliğe uğramıştır. Gelecekte de uğrayacaktır. Bu değişime ayak uydurulması gerektiğine inanılanlar olduğu gibi, karşı durulması gerektiğini savunanlar olması da doğaldır. Küreselleşmenin etkisinde oluşan politik ve ekonomik örgütlenmeler ulus ötesi ve devletler üstü bir nitelik taşımaktadır. Şartlar devletleri bu tür organizasyonlara üye olmaya mecbur bırakmaktadır. Sorun, katılımcıların da önemle belittiği üzere bu değişim sürecinin neleri alıp götüreceğinin muhasebesinin doğru yapılabilmesinde yatmaktadır. Bu da ancak yetkin yöneticilerin ve bilinçli vatandaşların etkileri ile sağlıklı olarak yapılabilecektir. Eğitim ve dolayısıyla da eğitimciler bu süreçte aktif rol alacaktır. Bu nedenledir ki, vatandaşlık eğitimi ve vatanseverlik eğitiminin verilmesi zorunluluk arz etmektedir.

4.3.1.3. Öğretmenlerin Vatanseverlik Anlayışına İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlerimiz, “Kendinizi nasıl bir vatansever olarak tanımlarsınız?” ve “Şu ana kadar bir vatansever olarak sizi mutlu eden hangi faaliyetlerde bulundunuz?” sorularına cevap vermek suretiyle kendi vatanseverlik anlayışlarını ve beklentilerini ortaya koymuşlardır.

“Görevimi hiç aksatmaksızın severek yaptım. Parasızlığa bakmadım. Ben bunu şöyle değerlendiriyorum: Düşen bir uçağın pilotuna zam yapmanın uçağa bir faydası yok. Bu paraya bu iş bu kadar yapılır zihniyeti vatani sevmemektir. Böyle düşünmenin maaşa da bir faydası yok” (1).

“Görevimi yapıyorum, vergimi veriyorum. Vatandaşlık görevlerimi yapıyorum. Çocuklarımı ülkeye faydalı birer vatandaş olarak yetiştiriyorum. İlahiyatçıyım ama bağnaz değilim, kızım İngiliz Dili ve Edebiyatı son sınıfta okuyor. Belirli günlerde erzak dağıtımında aktif görev alırım. Bunu da kimseye göstermeden yaparım. Çok iyi öğrenciler yetiştiriyorum. Vatanımı seven öğrenciler. Fakat Türkiye’de demokrasinin olmaması, güçlünün zayıfı ezdiği bir ortam olması ve zenginlerin yaşam kalitesi çocuklarda ‘ben enayi miyim?’ düşüncesinin oluşmasına neden oluyor. Özellikle paralı askerliğe karşı çıkıyorlar” (2).

“Görevimi en iyi şekilde yapmaya çalışıyorum, vatandaşlık görevlerimi eksiksiz olarak yapıyorum. Vergimi veriyorum. İyi bir çocuk yetiştirmeye çalışıyorum” (4).

“İmkanları kısıtlı ama başarılı olan öğrencilerime, bazı kurumlarla görüşmek suretiyle ödüller verilmesini sağladım.’deki okulda çok başarılı bir öğrenci vardı. Onu başka okula transfer etmek istediler. Bilgisayar teklif ettiler. Çocuğu kaptırmamak için çok mücadele ettim. Karşılıksız olarak öğrencilere ders verdim” (7).

“İyi bir vatandaşım. Vatandaş olarak görevimi yapıyorum. Çocuklarımı ona göre yetiştiriyorum. Benim kızım, gazeteleri toplamış okula götürmek istiyordu. Ben de nedenini sordum. Kağıt kumbarası var, oraya atacağım dedi (geri dönüşüm maksatlı). Bunları atarken öğretmenine de göster dedim. Artı puan alsın diye. Çocuk göstermeme gerek yok, o benim görevim dedi. Bu bilinci kazandırdığım için kendimle gurur duydum. 3 yaşındaki diğer kızım sokaklarda çöp topluyor. Çöp atanlara kızıyor.’da görev yaparken bana yabancı öğretmen gözüyle bakılıyordu. Çocuklar derslerinde Kürtçe konuşuyorlardı. Bana kafa tutuyorlardı. Ben onlara sevgiyle yaklaştım. Ayrılırken ağladılar. Çocuk her yerde çocuk. Öğrenci her yerde öğrenci. Öğretmen sevgiyle yaklaşmayı bilmeli.’da ilçesinde okuma yazma seferberliğinde aktif rol aldım. Köy köy dolaştık. Radyo yayınları yaptık. Fakir aileler tespit edilip giydirildi. Her gittiğim okulda kitaplık kurmaya çalıştım. Özellikle başarılı öğrencilere kitap yardımında bulundum. Kendi imkânlarımla yaptım. SW aracımın bagajını 4 kez dolduracak kadar kitap topladım. Ayağı sakat bir öğrenciye kendim ortopedik ayak yaptırды. Parasız ders verdim. Benim ders verdiğim öğrencilerden Anadolu Lisesi’ni kazananlar oldu ama bunlar yeterli değil. STK’lardan birine üye olup aktif olarak çalışmak en büyük hayalim” (10).

“Bir vatansever olarak ben hep verdim. Görevimi tam olarak yaptım. Ben’da öğretmenken öğrencilere vatandaşlık bilinci verdim. Benim hiçbir öğrencim dağa çıkmadı. 1993’te baskınında basılan köyde öğretemdim. Baskın sırasında herkes paniğe kapıldı. Ben paniğe kapılmadan öğrencilerimi dışarı bırakmadım. Velilerine bile vermedim. Kapıyı kilitleyip bekledim. Oradaki öğrencilerin bir kısmı camları kırıp kaçtılar ve hayatlarından oldular. Ancak benimle kalan öğrenciler yaşadı. Bu benim en gurur duyduğum olaydır” (11).

“Ülkeye kendimi borçlu hissediyorum. Vatana millete faydalı gençler yetiştiriyorum. Ben de ‘vatanımı en çok seven, görevini en iyi yapandır’ sözüne katılıyorum. Bunun dışında STK’da topluma yararlı faaliyetlerde bulunuyorum. STK’da çalışmak beni mutlu ediyor. Öcalan yakalandığında yürüyüş yaptık. O dönemde parti binasının önünde Türk Bayrakları ile yürüyüş yaptık. İstiklal Marşı söyledik. Şu anda çocuklara vatan sevgisini anlattığımda da çok mutlu oluyorum. Kınalı Hasan’ı anlatırken de mutlu oluyorum. Satı Kadın, Kara Fatma, Nene Hatun gibi değerlerimizi çocuklara anlatınca, onların da vatansever birer vatandaş olacağını düşününce, mutluluğum daha da artıyor” (15).

“Bir öğrencinin yeteneğini ortaya çıkartarak adlarını Türkiye çapında duyurmak için bir projeye girmelerini sağladım. Bu proje ile Türkiye çapında derece elde ettik. Ayrıca ben Osmanlıca biliyorum, Osmanlı arşivlerinde araştırma yapmak isterdim. Bunun dışında izci rehber öğretmeniyim. Çocuklara bunları veriyorum bunlar beni mutlu ediyor” (20).

“.....’ta okul bahçesini ağaçlandırdığımda kendimi iyi hissettim ben o bölgede çalıştığım için kendimde bir artı hissediyorum. Her öğretmen oralara gitmeli. Vatanseverlik bunu gerektirir. 20 gün elektriksiz kaldık ama eğitimi aksatmadık. Çocuklara sürekli doğruyu öğretmeye çalıştık. Hayatta en güzel şey öğretmenlik yapmak. Kendinizi önemli hissettiriyor. ‘Biz boş bir sayfayız sizde bir kalem.’ Öğrencinin biri kompozisyonunda böyle yazmıştı. Çok mutlu oldum. Ben de bir kalem olacağım. Etrafımı aydınlatacağım demişti (4. sınıf öğrencisi)” (22).

“Ben’de çalıştım. Burada İstiklal Marşı okutulmamıştı. (Hatta benden önce okutulmamış. Asker öğretmenler de yapmamış. Yatmışlar.) Ben bunu öğrettim ve uyguladım. Çok tepkiler aldım. Engellemeye çalıştılar, ancak yılmadım. 3,5 yıl çalıştım. Bu beni çok mutlu etmişti” (29).

“Vatandaşlık görevlerimi yapıyorum. Görevimi yapıyorum. Ancak bunları yeterli bulmuyorum. Daha fazlasını yapmam gerektiğini biliyorum. Etüd paralı diye gelemeyenler var. Gariban çocuklara ders vermek, haftasonu vs. istiyorum. Okumayıp ailesini de dinlemeyen, liseye gidemeyen, topluma zararlı bir çocuk olduğunda, bunda benim de katkım olduğuna üzülüyorum. Sonuçta ben de onun Fen Bilgisi dersine girdim. Mesela, parka giden bir yaşlı teyze gördüm. Ben tanımadım. Daha önce 1997’de okuttuğum bir öğrencinin velisiymiş. Derslerde çok haylazlık yapmasına rağmen ona parasız ders vermişim. Daha sonra mezun olup bir yerde işe girebilmiş. Buna çok sevinmişim. 1984’te köyde 150-200 kişilik grup halinde ormana çam fidanı dikildi. O fidanlar bugün 23 yaşında. 1 milyondan fazla fidan diktik. Devlet arazisi idi. Bundan çok duygulanmışım. Demiryollarının kenarında yaban armutları vardı. Küçük küçük olurdu. Yenmezdi. Biz babamla bunlardan 15-20 tanesine kalem aşısı yaparak, normal kaliteli armut yetişmesini sağladık. Bunda hiçbir menfaat gütmedik. Gelen geçen vatandaşlar, hatta kuşlar yesin diyerek yaptık. Ağaca karşı aşırı bir düşkünlüğümüz var, bu da beni çok mutlu eden bir olaydır. Küresel ısınma diyoruz. Bunun çaresi ormanlarımızı korumak” (33).

“İyi öğrenciler yetiştiren bir vatanseverim. Devlet okulundayken, çocukların Fransa’da mektup arkadaşları vardı. Onlara mektupla Türkiye hakkında bazı sorular sorduk. Bir çeşit anket uyguladık. On soru sorduk. Bu on sorunun yedisi, Türkiye ile ilgiliydi. Türkiye’nin başkenti, en ünlü futbol takımı hangisi gibi. Diğer üçü ise, ‘Hiç Ermeni arkadaşınız var mı?’, ‘Osmanlı’nın soykırım yaptığına inanıyor musunuz?’ gibi sorulardı. Bir süre sonra cevaplar geldi. İlginçtir sadece Ermenilerle ilgili olan üç soru cevaplanmıştı. Bir tanesi: ‘Ben Ermenileri çok severim. Okul çıkışında yaşlı, nur yüzlü bir amcaya rastlardım. Boynunda da ailesinin Türkler tarafından katledildiğini anlatan bir yafta asılıydı. Bir diğeri öğretmen ve bizi uyarıyor: ‘Ülkemizi tanıtan bir turizm broşüründe, Ermenilerin kanlarıyla sulanmış Malatya’nın ünlü kayısıları tabiri vardı.’ Bunu duyunca araştırdık ve gerçekten de böyle bir broşür olduğunu öğrendik. Fakat bir başkası da fark etmiş olacak ki toplatılmış. İngiltere’de çalışan bir öğrencim, Rumların sokaklarda sözde Türklerin yaptığı katliam ve zulmü anlatan bildiriler dağıttıklarını görür. Bu konuyu araştırır ve İngiliz yasalarına göre sokaklarda bu tür bildiri dağıtmanın yasak olduğunu öğrenir. Şikâyetçi olur ve kazanır. Dağıtılan bildirilerin toplatılmasına ve bir daha dağıtılmamasına karar verilir. Bu öğrencim Denktaş’tan teşekkür mektubu almıştır. Bu çocuk öğrencilik yıllarında benim öğrencimdi ve tarih dersinden kalmıştı. Bu da gösteriyor ki: tarih bilgisi ayrı şey, tarih bilinci ayrı şey. İşte ben böyle öğrenciler yetiştiren bir vatanseverim. Kurallara uyarım. Vatandaşlık görevlerimi yaparım. Yapmaya da devam edeceğim, pes etmeyeceğim.

İngiltere’de yapılan bir tarih öğretmenleri toplantısında ‘Eğitimde İyi Örnekler’ konusunda bir sunu yaptım. Güney Kıbrıs’tan da temsilci vardı. Orada ülkemi çok güzel temsil ettim. Ülkemi çok iyi savundum. Onları şaşırttım. Kafalarında soru işaretleri bıraktım. Bu beni çok mutlu etmişti” (40).

“Ben iki günlük doğum yapmıştım, oy kullanmaya gittim. İnsanlar çok şaşırmıştı” (42).

Literatür bölümünde açıklandığı üzere vatanseverlik üzerine çalışma yapıp teori üreten araştırmacılar için vatanseverliğin demokrasiyi güçlendirip güçlendirmedığı sorusu çok önemli bir yer tutmaktadır. Kahne ve Middaugh, California Lisesi’nde lise son sınıf öğrenciler arasında yaptıkları araştırmada vatanseverlik anlayışının demokrasi için faydalı olup olmadığını sorgulamışlardır. Bu çalışmada vatanseverlik anlayışı üç boyutta incelenmiştir: Ülkeye bağlılık, ülkeyi tenkit şekli, aktif bağlılık. Kahne ve Middaugh iki önemli sorunla karşı karşıya kalmışlardır. Bunlardan birincisi pasif vatanseverler diğeri ise körü körüne vatanseverlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin tamamına yakını ifadelerinde çoğunlukla görev bilincine dayalı müsbet vatanseverlik anlayışına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaşantıları fedakârlık örnekleri ile doludur. Ancak öğretmenlerin anlattıkları olumsuzluklarla ilgili olarak, bunların nedenini araştırmamaları ve bu konularda yapılan politik yanlışlıklarla demokratik bir platformda ve aktif olarak mücadele etmemeleri manidardır. Bu durum maalesef literatürle uyumlu olarak “pasif vatanseverlik” sorununa işaret etmektedir. Öğretmenler aldıkları eğitim gereği ya da yasal çekincelerinden dolayı aktif vatanseverlik anlayışından uzak tavırlar sergilemektedir. Kahne ve Middaugh araştırmalarında neredeyse seyirci bir ulus haline geldiklerinden yakınmışlardır (J. Kahne ve E. Middaugh, 2006, s. 603).

Bazı öğretmenler vatanseverlik anlayışlarını tanımlarken Atatürkçülükle bağlantı kurmuşlardır.

“Atatürk ilke ve inkılaplarından asla ödün vermedim. Ben Atatürk’ü böyle algılıyorum. Vatandaşlık görevlerimi tam olarak yaptım” (1).

“Atatürkçü, laik, Atatürk milliyetçisi ve sosyal demokrat bir vatandaşım. Ben mesleğim gereği çocuklarıma Atatürk’ü doğru anlatan, Atatürkçülüğü bir yaşam biçimi olarak seçmiş bir Türk insanıyım” (14).

“Atatürkçü, demokrasiyi uygulamaya çalışan vatandaşlık görevlerini yerine getiren bir bir vatandaşım. Vatana millete faydalı Atatürkçü öğrenciler yetiştirmeye çalışıyorum (vergi kaçırmayan, görevini yapan)” (22).

“Ülkesini ve vatanını seven, işini iyi yapan, ödevlerini bilen, hukukun üstünlüğüne inanan bir kişiyim. Atatürk ilke ve inkılapları benim için çok önemli. Başarı burada yatıyor” (38).

Katılımcılar, Türkiye Cumhuriyetinin kuruluş felsefesini ve dayanağını oluşturan Atatürk ilke ve inkılaplarını vurgulamak suretiyle burada vücut bulan demokrasiye bağlılıklarını ifade etmişlerdir. Vatanseverlik algılarını bu temele dayandırmışlardır. Bu yaklaşım katılımcıların, demokratik bir vatanseverlik anlayışı sergilediklerinin bir göstergesi olabileceği gibi, Atatürk ilkelerini, örnek bir vatansever olarak gördükleri Mustafa Kemal Atatürk'ten kalan bir değer olarak nitelendirmelerinden kaynaklandığı da söylenebilir.

Bir kısım öğretmenler, vatanseverlik anlayışlarını olumlu yönde ve aktif olarak gerçekleştirdikleri faaliyetlerle desteklediklerini bildirmişlerdir.

“Devlette memurum çalışıyorum. Görevimi yapıyorum. Bunun dışında da çalışıyorum (özelde). Bu sayede daha fazla vergi veriyorum. İnsan çalıştırarak ülke ekonomisine katkıda bulunuyorum. Sivil toplum örgütlerine üyeyim (Özürlüler Derneği). Ekonomik katkıda bulunuyorum. Bir idealim var: O da iyi belediyeciliğin nasıl yapıldığını göstermek. Halkın başkanı olmak istiyorum” (2).

“Fransa, sözde Ermeni Soykırımı yasasını kabul ettiğinde, Fransız ürünlerine karşı boykot eylemi yaptık” (3) .

“Kubilay'ın Şehit edilmesinin yıldönümünde Menemen'de yürüyüşe katıldım. Bu beni memnun etti. Orada 'Yeniden Kuvayımillie' grubu vardı. Orada birçok vatanseverle tanışma fırsatı buldum. 15-20 bin civarında insan toplanmıştı. Bu pek fazla basında ve TV'de yer bulmadı” (14).

“..... Belediyesi ile birlikte çalışarak bayrak olmayan evlere bayrak dağıttık. Kaynak belediyeye aitti. Mahalle mahalle gezip bayrak dağıttık (2000 civarı). Beni en mutlu eden faaliyet buydu” (37).

“Bu okulda 'kardeşini seç' projesini ben başlattım. Güneydoğuda bir ilçede (Şanlıurfa Viranşehir) öğrencilerimiz kendilerine kardeşlerini seçtiler. Onlarla mektuplaştılar. Onlar buraya geldi biz oraya gittik. Çok güzel bir çalışmaydı. Ayrıca burada söylemek ne derece doğru bilmiyorum ama birkaç aileye maddi yardım yapıyorum. Çocuklarını okutuyorum” (45).

Az sayıda katılımcı aktif vatanseverlik deneyimlerini paylaşmışlardır. Bu sonuç, öğretmenlerimizin büyük çoğunlukla müspet vatanseverlik anlayışına sahip

olduğunu ve bunların da önemli bir bölümünü pasif vatanseverlerin oluşturduğunu doğrular niteliktedir. Bu husus literatürle çelişmektedir. Kahne ve Middaugh, “Gerçek bir vatansever olabilmek için kişinin vatandaş olarak ve politik olarak fiilen bir rolü olması gerekir” cümlesine katılanların oranını sadece % 41 olarak bildirmişlerdir (J. Kahne ve E. Middaugh, 2006, s. 603). Bu durumun beklentilerini yansıtmadığını “sadece” ifadesinden anlamak mümkündür. Ancak bu oran katılımcıların neredeyse yarısına yakınına kapsamaktadır. Kahne ve Middaugh’un 2005 yılında lise son sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada elde ettiği bu sonuç, Harwood Enstitüsü’nün 2002’de yetişkinler üzerinde yaptığı araştırma ile paralel sonuçlar vermiştir. Amerikan halkının daha aktif bir vatanseverlik anlayışına sahip olduğu söylenebilir. Bunu, Türk toplumuna nazaran daha örgütlü olmalarına bağlamak mümkündür.

Kendisini vatansever olarak nitelendiren fakat ifade ederken uygulamada bu anlayışı destekleyen somut faaliyetlere yönelik örnekler veremeyen öğretmenlere rastlanmıştır.

“Şu an aklıma bir şey gelmiyor somut olarak bir şey söyleyemiyorum” (24).

“Ülkemi seviyorum, çalışıyorum. Vatandaşlık görevimi yapıyorum. Şu an aklıma gelmiyor” (34).

“Vatandaşlık görevlerimi yapıyorum. Çocuklara vermem gerekenleri veriyorum. İyi bir anne olmaya çalışıyorum. Bunun dışında, şu an aklıma gelen bir şey yok” (35).

Bu gruptaki katılımcılar pasif vatanseverlik anlayışını temsil etmektedir. Öğretmenlerimiz daha önce de açıklanan nedenlerden dolayı (aldıkları eğitim, yasal çekinceler, hayat mücadelesi...) aktif katılımdan uzaklaşmışlardır.

Bir öğretmenimiz insanların sanal ortamda daha rahat ve şiddetten uzak bir şekilde forum ve haber sitelerinde tartışma imkânı bulduklarından bahsetmiştir.

“Öğrenciler yetiştirdim. Kitap yazdım. Kitap hazırlanmasında çalıştım. İnternet sitelerinde forum yöneticisiyim (yüz yedi bin üyesi var). Buradaki yazılar benim onayımdan sonra yayınlanıyor. Burada bu işi yapmak da bir hizmettir. İnsanlar düşüncelerini artık böyle forumlarda rahatça dile getirebiliyorlar, tartışabiliyorlar” (9).

Bu yaklaşım, “bilişim suçları” ile ilgili yeni yeni somut adımların atıldığı Türkiye’de, katılımcının dile getirdiği rahatlığa imkân tanımaktadır. Bilişim suçları ile ilgili yaptırımlar arttıkça, esasen internet ortamının sanıldığı kadar güvenli olmadığı anlaşıldıkça bu platformda da tartışma ve fikir beyan etmenin mümkün olmayacağı kaygısı hakim olmuştur. Tartışma ve başkalarının düşüncelerine saygı gösterme “kültür”le alakalıdır. Fikir beyan etme “cesaret”, en azından medeni cesaret gerektirir. Bu fikirleri uygulamak ise “fedakârlık” gerektirir. Fedakârlık bizi “sevgi”ye ve oradan da “vatan sevgisi”ne kadar götürür. Böyle yüce bir duygu için fedakârlık yapılabilir. Kahne ve Middaugh’a göre, hem kör hem de müspet vatanseverler günlük hayatta kahvehanelerde, barlarda görüşlerini ülkeye fiili bir katkı sağlamadan konuşup tartışırlar. Bu tür davranış demokrasinin ihtiyacı olan aktif katılımıktan uzaktır (J. Kahne ve E. Middaugh, 2006, s. 602).

Bir kısım öğretmenlerimiz vatanseverlik anlayışının tüketim ve üretim bilinci ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamışlardır.

“Vatansever bir insanın tüketim ve üretim bilinci olmalı. Yerli mallarını tüketmeye özen gösterilmeli. Okullarda ‘yerli malları haftası’ canlandırılmalı. Bizim meslek okullarımızda uçak bile yapılır. Çin’den gelen malları alacağımıza, biz buralarda kendi tasarımlarımızı üretelim” (1).

“İnsanlarda tüketim bilinci olmalıdır. ‘Biz niye yerli kullanmalıyız?’ konusunu çocuklara çok iyi anlatmalıyız. Yerli malı almalıyız çünkü sağ cebimizdeki para sol cebimize girer. Yabancıdan alırsak iki cebimizde boşalır”(6).

Bu düşünceye sahip öğretmenlerimiz vatanseverlik duygusuna sahip bir insanın “bilinçli” birer vatandaş olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu davranış müspet vatanseverlik kapsamında literatürde yer bulmuştur.

Bazı öğretmenlerimiz bir şeyler yapmaları gerektiğinin bilincinde olmalarına rağmen, yasal nedenler, aile yaşantısı gibi etkenlerden dolayı çaresizliklerini dile getirmişlerdir.

“Devlet memurunun yapacağı faaliyetler bellidir. Siyaset yapamazsınız” (1).

“657 sayılı devlet memurları yasası her türlü faaliyete (haklı, müsaadeli ve demokratik olsa dahi) katılımı yasaklamaktadır” (5).

“Şimdi bana deseler ki, Kadıköy’de öğretmenler ile ilgili olarak bir yürüyüş var. Katılmam. Önce izin alınıp alınmadığını sorarım. Devletin polisi ile karşı karşıya gelemem. Vatanseverlik bence, beleş binmenin yolunu biliyorken jeton almaktır. Vergi kaçırmamaktır. Sana verilen görevi tam olarak yapmaktır. Ben ülkemi seviyorum. Geçenlerde yaşanan bir olumsuz gelişmeden dolayı milletvekili olmayı düşündüm. Bir dahaki seçimlerde cidden aday olmayı düşünüyorum. Her ne kadar millet vekili de olsam fazla bir şey yapamayacağımı bildiğim halde bunu istiyorum” (9).

“Ben ne kadar çarpınırsam çarpınayım, benim yıllarca uğraştığım bir şeyi bir film, bir fotoğraf yıkıp götürüyor. Ben anlatıyorum veli benim arkamda değil. Millî Eğitim Müdürlüğü arkamda değil. Ben görevlerimi en iyi şekilde yapma gayreti içindeyim. Vatandaşlık görevlerimi yapıyorum” (19).

“Miting, yürüyüş gibi faaliyetlere katılmam. Kafama cop yemek istemiyorum. Bir ailem var. Yasal sınırlar çerçevesinde, izin almak kaydıyla, benim gibi insanlarla birlikte yani konuyu sulandırmadan, kavga etmeden, şiddete başvurmadan doğruyu bulma adına protesto edecek insanlarla birlikte katılırım” (43).

“Ben ödevlerimi biliyorum, gereklerini yerine getiremedim (yüzü kıpkırmızı oluyor). Gerektiğinde cumhurbaşkanlığına aday olmam gerekirdi. En azından tepki vermek adına. O kadar tepkisiz ki, sürekli bakıyoruz, birileri bir şeyler yapsın diye” (45).

Bu çaresizliğin altında ülkemizdeki hukuk sisteminin yetersizliği ya da diğer bir ifade ile uygulamadaki yanlışlıkların yer aldığı söylenebilir. Yaşın yanında kurunun da yanacağından çekinen vatandaşlar demokratik haklarını kullanmaktan geri durmaktadırlar.

Katılımcı öğretmenler vatanseverlik anlayışlarını çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, ideal bir vatansever:

- Vatandaşlık görevlerini yapan,
- Fedakâr,
- Duyarlı, aktif ve katılımcı,
- Cesur ve kararlı,
- Ülkesini en iyi şekilde temsil eden,
- Tüketim ve üretim bilincine sahip,

- Ülkesinin yer altı ve yer üstü kaynaklarını bilen ve koruyan bir anlayışa sahip olmalıdır.

Burada sıralanan kriterler Kahne ve Middaugh'un (2006) araştırmalarında tanımladıkları vatanseverlik formlarının (kör vatanseverler, müspet vatanseverler ve aktif vatanseverler) bir sentezi niteliğindedir. Bununla birlikte öğretmenlerin tanımladıkları vatanseverlik anlayışı, Kant'ın "görev" kavramına dayanan vatanseverlik anlayışıyla, Kahne ve Middaugh'un "müspet vatanseverlik" anlayışına paralel bir niteliktedir. Fakat yine de bazı kriterler tam olarak karşılığını bulmamıştır. Sayılan vatanseverlik anlayışlarında fedakârlık ve toplumsal bilinç yeterince vurgulanmamıştır. Öğretmenlerimizin ifade ettiği kriterlerle uyuşan vatanseverlik anlayışını, "bilinçli-aktif vatanseverlik" olarak adlandırmak mümkündür.

4.3.1.3.2. Politik Katılım

Öğretmenler vatan sevgisinin politik katılımı gerekli kıldığı yönünde tam bir uzlaşma içindedir. Katılımcıların tamamı bu görüşü destekleyen ifadeler kullanmışlardır.

Birçok öğretmen politik katılımın demokrasinin bir gereği olduğunu, bu konunun bir vatandaşlık görevi olduğunu ve demokrasinin olmazsa olmaz unsurlarından biri olduğunu ifade etmiştir.

"Gerekli kılar. Yoksa demokrasiden söz edemezsiniz" (7).

"Demokrasinin vazgeçilmezidir. Mutlaka gerekli kılar. Yabancılarda oy verme oranı düşük. Ama onların devleti taş gibi ayakta. Sahipsiz olan biziz. Ben bunu daha önce de söyledim. Çekirdek bir kadro devleti yönetmeli. AB kapsamında Türkiye'nin en güzel yerleri yabancılara satılmış. Adam Alman, market açmış. Türkler içeri giremiyor, kapıdan istiyorsun. Satıcı içeriden alıp getiriyor. Akdeniz'in tamamı Kürt'lerin elinde. Türklüğün esamesi okunmuyor" (11).

"Kesinlikle gerekli kılar çünkü diğer türlü başkalarının tercihine mahkum olursunuz. Ayrıca bu bir vatandaşlık görevidir" (12).

"Gerekli kılar. Ancak politika namuslu insanların işi olmalıdır. İki birbirinden ayrılamaz. Ayrıca bu bir vatandaşlık görevidir. Ben hiç aksatmadan oy kullanırım" (14).

"Gerekli kılar. Bu bir görevidir" (16).

“Gerekli kılar. Çünkü politik katılım yönetime katılmanın, demokrasinin bir yoludur. Bu yüzden, bizim istediğimiz seçilmese de, en iyi ya da kendimize en yakın olanı seçmeliyiz. Bizim desteklediğimiz seçilmese de moral bozmamak gerek. Bu da demokrasinin bir cilvesi” (18).

“Gerekli kılar. Yönetime katılmanın, demokrasinin en temel aracı bu” (22).

“Katılım gerekiyor ancak kötü gidişi değiştiremeyeceğini düşünenler oy vermeyebilir. Bence insanlar muhakkak oy kullanmalı. Oy kullanacak parti bulunur. Demokrasinin en önemli yanı bu. Bizi yönetecekleri seçiyoruz” (24).

“Gerekli kılar. Böyle olmazsa demokrasi olmaz” (29).

“Gerekli kılar. Lafla olmuyor. Bu aynı zamanda bir vatandaşlık görevidir. Gerektiğinde denetlemek, seçim öncesi vaatleri takip edip hesap sorabilmek gerekir” (38).

“Mutlaka oy kullanmalıyız ancak ülkeyi yönetmek için politikaya girmek ya da milletvekili olmak şart değil. Oy kullanmak çok önemli bunu çocuklara çok net olarak anlatıyoruz. Önceki sene seçilen öğrenci meclisi başkanı bir oyla seçilmişti. Bunu hatırlatıyoruz. Oyları üç kez saymıştık” (40).

“Gerekli kılar. Bu çok önemli. Yoksa demokrasi olmaz. Demokrasinin gereği bu” (45).

Vatanseverlik ile ilgili enteresan bir iddia da kişinin ülkesine bağlılığının onu aktif bir katılıma yönelttiğidir. Kahne ve Middaugh gerçekten de araştırmalarında bu iddiaya kanıt bulmuşlardır. Öğrencilerin % 54’ ü, vatan sevgisinin politik katılımı gerekli kıldığını düşünmektedir. Bu bulgu vatan sevgisinin vatandaşları aktifliğe yönelttiği söylemini desteklemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin tamamı vatan sevgisinin politik katılımı gerekli kıldığı görüşünde birleşmesine rağmen, bu durumun onları aktifliğe yönelttiğini söylemek mümkün görünmemektedir.

Bir öğretmen, oy verecek parti bulunamadığından yakınmıştır. Oysa demokrasi en doğru kararı vermenin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

“Vatandaş kime oy vereyim diye düşünüyor. Oy verecek kimse yok. Partilerin içinde de demokrasi yok. Maalesef bunları görüyoruz ancak vatansever bir birey yönetime katılmalı ve sorumluluk almalıdır. Yani vatanseverlik politik katılımı gerekli kılar diyorum” (2).

Bir diğer öğretmen ise bilinçli bir vatanseverin mutlaka en iyi tercihi yapması gerektiğini ve politik katılımın gerekliliğini savunmuştur.

“Gerektirir. Ben katılmazsam benim istemediğim, başkası seçilecek. Ben ‘hepsi aynı’ mazeretini kabul edemiyorum” (6).

“Gerekli kılar. Gerekirse kötünün iyisi seçilmeli, oy verecek kimse yok demek mazeret olmamalı. Bunu da yaparken fanatizm yapmadan hizmet yapana oy vermeli” (36).

Bununla birlikte bazı öğretmenlerimiz politik katılım denildiğinde seçme hakkını yeterli bulduklarını, seçilme hakkının ise büyük ölçüde maddi imkân gerektirdiğini vurgulamışlardır.

“Politik katılımı gerekli buluyorum. Oy kullanmalıyız. Bunu yeterli buluyorum. Yani siyaset yapmam. O da başlı başına bir bilim dalı. Bilenler yapmalı” (4).

“Gerekli kılar ancak seçilme hakkı biraz zor. Çünkü paraya dayanıyor. Maalesef siyaset parayla yapılıyor. Bizde herşeyi doğal yolla yapamıyorsunuz. Rüşvet, bürokrasi, torpil, adam kayırma vs. bozuklukların düzeltilmesi iyi insanların daha aktif olmasını gerekli kılıyor” (10).

“Oy kullanacağız, aktif katılım da olmalı, fikirlerini söyleyerek, yazarak vs. aktif olunabilir. Param olsa siyasete girmek isterim. Para olmadan siyaset olmaz” (41).

Katılımcılar siyasetin maddi destek gerektirdiği konusunu gündeme getirmişlerdir. Dünyanın birçok yerinde de benzer durumlarla karşılaşılabilir. Kalabalıklar, gücün, otoritenin peşinden gitmektedir. İktidar bu kalabalıkları peşinden sürükleyebilenlerin olacaktır. Ancak daha önce de ifade edildiği gibi demokrasi kalabalıklardan ziyade bilinçli bireylere gereksinim duymaktadır. Bilinçli bireylere düşen sorumluluk ise sayıca çoğalmak ve örgütlü şekilde hareket edebilmektir.

Bazı öğretmenler, vatandaşların kendilerini yetkin bulmaları durumunda seçilme haklarını da kullanmalarının gerekli olduğunu bildirmişlerdir.

“Öncelikle vatansever insanların bu işleri yapması lazım özellikle seçilme haklarının da kullanılmasını istiyorum. Üzülüp dövünmenin bir anlamı yok, düzelmiyorsa gidip kendin düzelterecsin. İnisiyatif alacaksın” (21).

“Gerekli kılar. Hatta kendini yetkin görüyorsa kendisi de aday olmalı. Yönetimde olmak güzel. Demokrasinin de gereği bu” (30).

“Gerekli kılar. Ülkemizi seviyorsak gerçekten bizi temsil edecek kişiler tarafından yönetilmek gerektiğini düşünüyorum. Bu kişileri seçmemiz lazım. Seçilme hakkımızı pek kullanamıyoruz. Bir diğer konu da, insanlarımız denemeyi seviyorlar” (31).

Birkaç öğretmen politik katılımın gerekli olduğunu düşünseler de bunun yeterli olmadığını düşünmektedirler.

“Gereklidir. Ancak yeterli değildir. Toplum bilinçli olmalı. Basın ve STK’ları ile zenginler bu işe ön ayak olmalı. Bu iş tek başına olmaz. Etkili olmaz” (8).

“Gereklidir. Yeterli değildir. Daha aktif olmak lazım. Ama ben bir öğretmenim, yetkim yok, gücüm yok”(43).

Kahne ve Middaugh’a göre aktif vatanseverler, kör ya da müspet, demokratik katılım ve desteklerini kendilerine göre belirlerler ve ülke için en iyisi ne ise onu desteklerler. Değişip, gelişmesi gerekenleri yapmak için gayret sarf ederler. İcraatları seçimle başlar. Katılımları, toplantılar ve politik protestolar şeklinde olabilir. Ülkelerine olan sevgileri ve refah arzuları yaptıkları icraatlar ile bellidir (J. Kahne ve E. Middaugh, 2006, s.602-603). Buradaki ifadeler göz önüne alındığında öğretmenlerimizin söylem ve icraatları arasındaki farkı görmek mümkündür. Bu durumun Türkiye demokrasisi üzerinde bugün ve gelecekte olumsuz etki yaratacağı değerlendirilmektedir.

4.3.1.4. Eleştiriye Karşı Tutum

Öğretmenler eleştiriye karşı çok büyük katılımı olumlu bir tavır takınmışlardır. Buna göre yapıcı ve öneri getiren eleştirilere öğretmenlerimiz olumlu bakmışlardır. Bazı öğretmenler bunun vatanseverliğin bir gereği olduğunu belirtmişlerdir.

“Yanlış eleştiriyorsam bu vatanseverliktir. Petrol yasasına karşı çıkıyorum. Bu ülkenin gelirini yabancıya 49 yıllığına veremezsiniz. Ben eleştiriden yanayım ancak eleştirilerimi yabancılarla paylaşmam, yurtdışında bunu yapmam. Bu konuda tutucuyum” (1).

“Değildir. Niyet önemli ama. Yapıcı eleştiri olduğu, şiddet içermediği sürece eleştirinin faydalı olacağını düşünüyorum. Bu problemleri yurtdışında ya da yabancıların yanında açığa vurmamalıyız. Onlara koz vermemeliyiz. Birlik beraberlik içinde olduğumuzu onlara göstermeliyiz. Kol kırılır yen içinde kalır” (3).

“Değildir. Ancak yurtdışında ülkemizi eleştirmem. Bu aynı şuna benzer: Çocuklarımızı başkalarının yanında kötülemeyiz, onlara kızsak da iyi yönlerini ön plana çıkarırız. Yapıcı eleştiriler, Türkiye’nin gelişimine katkıda bulunur. Ancak bu eleştiriden şunu anlamalıyız: Kötü giden bir uygulamayı ya da bir durumu, nasıl düzelterek ülkemizin ve insanımızın faydasına olabileceği yolunda çalışmalıyız” (5).

“Hayır. Bu eleştiriler yapıcı olmalı. Ve gerektiğinde her platformda yapılmalı. Gerektiğinde yabancılara da yapılmalı. Çünkü iyi yönde gelişmesi için bu şart. Eleştirilmeli gelişme ancak bu sayede olur” (8).

“Bu eleştiriler kişiye bağlıdır. Örneğin topraklarımız satılıyor. Ben internette bununla ilgili bilgi veriyorum. Ancak yabancılara kendi ülkemi şikâyet etmem. Hrant Dink’in cenazesinde Türk bayrağı yoktu. Eşref Bitlis’in uçağının düşürülmesi herkesin bunu kaza olarak değerlendirmesi çok ilginç. Hâlâ bunu anlayamıyorum. Siz Almanya’nın herhangi bir yerinde araştırma yapamazsınız. Ama bir Alman gelip Diyarbakır’da araştırma yapabiliyor” (9).

“Pozitif yönde olur ise evet. Bana ters gelen şeyleri eleştirebilmeliyim. Eleştirmek düşmanlık değil yapıcı olduğu sürece. Yurtdışında ülkemizi tanıttık. Bize Ermeni soykırımı soruldu. Eşim Kültür Bakanlığı’ndan İngilizce CD’ler alarak orada açıklamada bulundu. Onlar da (yabancılar) objektif bakabilmeli. Öğretmenlere çok iş düşüyor” (10).

“Türkiye’nin gelişimini sağlayacak, milletin menfaatine olacak şekilde hükümet politikaları eleştirilebilir. Yabancıların yanında ülkemizi eleştirmem” (15).

“Neden? Eğer kendinizi geliştirmek istiyorsanız, kendinizi eleştirmeniz gerekir. Sevdiğin için eleştirirsin. İnsana en çok kızan anne, babadır. Ancak insanları en çok da onlar sever. Ben yabancıların yanında Türkiye’yi eleştirmem” (17).

“Artı değer katacak, ülkeyi ileri yerlere taşıyacaksa, gelişime katkı sağlayacaksa bu eleştiri yaparım. Ancak yabancıların yanında bu eleştiri yapmam” (23).

“Değildir. Eleştirilmelidir. Ülkemizin yararına olacaktır. İnsan yanlısını bilmezse gelişemez ki. Bu eleştirileri yabancıların yanında yapmazdım” (32).

“Değildir. Yanlışlarımızı görüp düzeltmeliyiz. Eleştiride ülkemizi kötülemek için değil faydayı ön plana çıkarmak için yapılmalı. Yabancıların yanında ülkemizi eleştirmem” (36).

Araştırmaya katılan öğretmenlerimiz eleştirel yaklaşımı desteklemektedirler. Ancak politik katılım konusunda olduğu gibi burada da çelişkiler olduğu görülmektedir.

Bazı öğretmenler eleştiriye şartlı olarak olumlu bakmışlardır. Bazı konuların eleştirilmesinin doğru olmayacağını ifade etmişlerdir.

“(Yüzü değişti) Bazı konularda eleştirilebilir. Yalnız eleştirirken öneriyi de getirmek gerekir. Bayrak, din, vatan, kültür eleştirilmemeli. Devlet memuru olduğumuzdan hiçbir şeyi eleştirmeye hakkımız yok. Demokrasi burada bitiyor zaten. Yurtdışında asla eleştiri yapılmamalıdır. Birlik ve beraberlik içerisinde olduğumuzu göstermemiz lazım” (2).

“(Biraz düşündü). Değildir. Ben bazen dost sohbetlerinde eleştirim. Yabancılarla birlikteken ya da yurt dışında, önce ülkemizi iyi bir şekilde tanıttım. Ancak hatalarını da söyledim. Onların varsa olumsuz kanaatlerini olumluya çevirmeye çalışırım” (7).

“Tam tersine vatandaşlık görevidir. Yöneticileri gaflet ve dalalet içerisindeyse eleştirmemiz lazım. Bu eleştiriler yapıcı olmalı. Ben bu konuları yabancılarla ya da yurt dışındayken konuşmamayı yeğlerim” (14).

“(Düşünüyör.) Her konuda değil. Her şeyi eleştirmemek lazım. Yabancıların yanında eleştirmem” (29).

Bazen bu eleştiriler ülke menfaatlerine ters düşebilmektedir. Bir öğretmenimiz ülke menfaatleri adına gerçekleri tahrif etmenin yanlışlığından söz etmiştir.

“Ben eleştiriye çok değer veren biriyim. Akıl ve bilim çerçevesinde olduğu sürece, daha doğru kararlar verilecek diye düşünüyorum. Ülke çıkarları adına gerçekleri tahrif etmem. Ancak yabancı yalakalığı da yapmam” (43).

Öğretmenler yurtdışında ve yabancılar arasında eleştiri yapmak konusunda büyük çoğunlukla tutucu davranmışlardır (37/45).

“Yapılan yanlışlar eleştirilebilir. Ülkenin menfaati her şeyin üzerindedir. Ülkemi yabancıların yanında eleştirmem. Onlarla paylaşmam. Orada ülkenin sorunlarını anlatarak aciz duruma düşürmem” (24).

“Değildir. Gördüğümüz yanlışla seyirci kalmamalıyız. Demokrasi eleştirinin olduğu yerde gelişir. Ülkemi karalayacak şekilde değil ancak eleştirmem gereken şeyler var ise yabancıların yanında yapmam. Ayrıca 301. maddeye göre öyle olunca cezası daha fazla oluyor” (25).

Bunun nedeni öğretmenlerin büyük oranda “kör vatansever” formuna yakın olmasından ziyade ülkelere uygulandığını düşündükleri “çifte standardın” bir sonucu olabileceği değerlendirilmektedir. Bu düşüncedeki bir öğretmenimizin görüşleri şöyledir:

“Ancak yurtdışında eleştirilmemeli çünkü yabancılar maksatlılar. Sadece kötü yönlerimizle ilgileniyorlar” (22).

Gerektiğinde yabancıların yanında da eleştirilebileceğini savunan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadındır (7/8). Buradan bayan öğretmenlerin daha açık fikirli oldukları ve bu konuda daha az tutucu davrandıkları yargısına varılabilir.

“Yeri geldiğinde yabancılarla da konuyu eleştirebilirim. Bunu söyleyebiliyorsam demokrasiğimdir. Avrupalılar şunu bilmeli: Biz bir mozaikiz, bizi parçalayamazsınız” (26).

“Hayır. Bence doğruyu buluncaya kadar eleştirmek lazım. (İç politika, dış politika vs.) Kötüleme açısından değil ancak gerekirse yabancıların yanında da eleştiririm” (28).

“Hayır. Geliştirmek için eleştirmek lazım. Kötülemeden, gerekiyorsa yabancıların yanında da eleştirin” (27).

“Hayır. Olumlu bir takım gelişmeler böyle sağlanabilir. Gerçek ne ise onun peşinden gitmeliyiz. Yabancı ülkelerde ya da yabancıların yanında gerçek ne ise onu söylemek lazım diye düşünüyorum” (44).

“Yok, canım. Niçin olsun? Ancak, bu eleştiriler yapıcı olmalı. Ben gerçek adına şeffaflık adına doğruları her yerde söylemek gerektiğini düşünüyorum. Ancak fazla da abartmamak lazım. Örneğin kuş gribi devamlı gösterildi, sanki başka ülkede yokmuş gibi” (45).

4.3.2. Öğretmenlerin Vatanserverlik Eğitime Yönelik Görüşleri

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere, “Vatanserverlik eğitimi verilmeli mi? Verilmeli ise politik mi olmalı yoksa apolitik mi? İtaatkâr mı olmalı yoksa eleştirel mi? Neden?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Katılımcılar büyük oranda vatanserverlik eğitimi verilmesi konusunda görüş birliği içindedir.

4.3.2.1. Vatanserverlik Eğitiminin Niteliği

Margaret Nash tarafından 2001 yılında 31 öğretmen adayı üzerinde yapılan araştırmaya göre, “vatanserverlik” kavramını, 11 katılımcı “vatanını sevmek ve saygı duymak” ifadeleri ile açıklarken, 6 katılımcı “vatanıyla gurur duymak” söyleminde bulunmuştur. Bir katılımcı vatanserverlik tanımını, “demokrasi ve özgürlüğü anlamak ve inanmak” olarak yapmıştır. Bayrak eksenli aktiviteler katılımcıların çoğu tarafından ilk hatırlanan vatanserverlik eğitimi şekli olsa da, 16 katılımcı bu eğitimin tarih derslerinin içinde verilebileceğini belirtmiştir. Bir başkası, vatanserverlik eğitiminin gerekliliğini vurgularken, bu ülke uğruna ölenlerin hakkını ödemek için onların yazdığı tarihin öğretilmesinin gerekliliğini savunmuştur (M. Nash, 2005, s.221-226).

Öğretmenler bu eğitimin tek bir dersin konusu olamayacağını, müfredata yayılarak diğer derslerle de ilişkilendirilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

“Bunun tek bir dersi olamaz. Vatanserverlik eğitiminden rahatsız olanın bu ülkeye faydası yoktur. Geç bile kalındı” (3).

“İlgili derslerle beraber verilmeli (edebiyat, tarih, VİHE gibi). Öğrenciler her şeyi ÖSS’ye odaklamışlar” (8).

“Tek ders olmamalı. Vatandaşlık Bilgisi, sadece öğretmenin görevi değil. Irkçılık boyutunda olmamalı” (10).

“Bütün derslerle ilişkilendirilmeli” (13).

“Tek ders olmamalı. Sosyal derslerde özellikle verilebilir” (16).

“Müfredat içerisine yayılmalı. Burada da öğretmene çok görev düşüyor. Güncel olaylardan bahsedilmeli” (22).

“Veriliyor zaten. Programa yayılmalı” (25).

“Kesinlikle verilmeli. Programa yayılmalı. Aileden de destek görmeli. Kuru bilgi yığını değil, yaşayarak, canlı örneklerle vs. anlatılmalı. Geziler, paneller, münazaralar, hikaye yazma, beyin fırtınaları vs. olabilir. Kendi hikayelerini yazsınlar” (26).

“Bence ön planda tutulmalı. Bu ülke bugünlere kolay gelmedi. Tek bir ders değil de, bütün programa yayılmalı” (33).

“Çok ciddi bir şekilde verilmeli. Müfredata yayılmalı. Zaten ilköğretim için mihver bir ders var: Hayat Bilgisi. Örnek, Çanakkale Zaferi Hayat Bilgisi’nde işlenir, diğer dersler Çanakkale temasını işler (müzik, resim vb.)” (34).

“Verilmeli. Verilmeye çalışılıyor. Bu, eğitim sisteminin tamamına yerleştirilmelidir” (39).

Yukarıda görüşlerini bildiren öğretmenlerin aksine bazı öğretmenler, bu dersin ayrı bir ders olmasının gerekliliğinden bahsetmiştir.

“Ayrı bir ders olması daha etkili olur diye düşünüyorum. Daha derli toplu ve daha uzman kişilerce verilebilir. VİHE dersinin içeriği düzenlenerek bu iş yapılabilir” (27).

“Tek bir ders olarak verilmeli (adı vatanseverlik olmadan). Vatandaşlık dersi olabilir. Bu ders kaldırılmamalıydı. Gerçek aydın, aynı zamanda vatanseverdir” (30).

Katılımcılar büyük oranda vatanseverlik eğitiminin, politik ve eleştirel olması konusunda görüş birliği içindedir.

“Bu eğitim politik olmalı. Bu politika devletin politikası olmalı (Eleştirel mi olmalı sorusunda düşünüyor). Eleştirel olmalı, çevrenin olumsuz etkilerini ancak tartışarak, hataları eleştirerek azaltabiliriz” (3).

“Bu eğitim politik olmalı. Örneğin Hrant Dink olayı derste konuşulabilmeli. Devletin böyle bir politikası olmalı. Eğitimciler olarak bir kelebeğin kanat çırpmasının fırtına habercisi olabileceğini bilmemiz ve öğrencilere bu şekilde yaklaşmamız lazım. Bu durumdaki öğrenciyi gerekirse dersi keserek bilgilendirip, bilinçlendirmeliyiz. Bunu aydınlatmazsanız başkalarının söylediklerine inanırlar,

onların söylediklerini yaparlar. Çocukların başka yere kaçmasının sebebi bu. Bu eğitim eleştirel olmalı. Bu güne kadar itaatkâr olmuş Bunu çözüm olmadığı şu anki durumumuzdan anlaşılmaktadır. Eleştiriler yapıcı olmalı, eleştiri kültürü gelişmeli. Biz Çanakkale’yi çok iyi kullanıyoruz. Orada şehit olanların ülkenin her tarafından geldiğini vurguluyoruz” (5).

“Politik olmalı ancak sadece sınıfın durumu bunu belirler. Çocuklar bunu istemeli. Eleştirel olmalı. Böyle olursa çocukların özgüvenini artırır. Öğrenci çok yönlü düşünerek, farklı görüşlere tahammül etmeyi öğrenebilir” (8).

“Bu eğitim politik ve eleştirel olmalı. Eleştirmeli, kafasında soru işareti kalmamalı. Öğretmeni öyle diyor diye değil, öğrenci sınıfta istediği gibi fikrini söyleyebilmeli ama karşı görüşlere de açık olmalı. Saldırgan olmamalı. Eğitimin ulusal olması lazım” (10).

“Politik olmalı ve devletin politikası olmalı. Bu vatan sevgisi öncelikle devleti yönetenlerde olmalı. Onlarda olmadan burada eğitim vermemizin bir anlamı yok. Biz burada doğruluğu dürüstlüğü anlatırken, dışarda yalan dolan prim görürse bu eğitimin bir anlamı yok. Başka ülkelerde ortak payda vatan olduğunda iktidar ve muhalefet bir araya gelebiliyor. Bizde de bu şekilde olmalı. Herşey vatan için olmalı. Günümüzde bu konuları düşündüğümüzde böyle bir sevgi artık kaldı mı gibisinden bakılıyor. Böyle şeylerin bittiği düşünülüyor. Etrafta dönen dolaplar ve yöneticilerin gaflet içinde olması kötü. Vatan sevgisini maneviyatla desteklemek lazım. Kuru kuruya sevgi olmaz. Yeri gelince mala, cana gelmesin diyerek düşünülürse vatan sevgisi olmaz. Bu bilinç de, maneviyatla olur. Vatan sevgisine sahip olunca terörist muamelesi görülüyor. Kuvayımillie şimdi olsaydı, o da terörist mi sayılacaktı. İnsan artık böyle şeyler düşünüyor. Eleştirel bir eğitim olmalı, yoksa zorda kalınca yine kaçır. Çocuk aklındaki her şeyi sorabilmeli. Zorla vatanını seveceksin anlayışıyla bir yere varılmaz” (13).

“Seviyeye göre politik olmalı. Bu eğitim eleştirel olmalı. Daha iyiye gitmek için eleştirmek gerekiyor” (16).

“Vatanseverlik eğitimi politik olmalı. Partizan olarak, partilerin politikaları açısından değil. Eleştirel olmalı sürekli iyileştirip geliştirmek için böyle olmalı” (22).

“Amacımız yüksek medeniyetler seviyesine çıkmaksa bu eğitim politik ve eleştirel olmalıdır. Ben her vatanseverim diyene inanmam. Eleştirmek şart” (39).

Gifford, Crick Raporu’nu da değerlendirerek vatandaşlık eğitiminin güçlü bir anlamda siyasi olabileceğini belirtmiştir (C. Gifford, 2004, s.145). Gerçek anlamda eleştirel olabilmesi de bir bakıma buna bağlıdır. Ancak bazı öğretmenlerimiz vatanseverlik eğitiminin politik ve eleştirel olması konusunda temkinli davranmaktadırlar. Bu eğitim verilirken, hükümet politikasının değil, devlet politikasının gözetilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu yaklaşım, devletin belli bir vatandaş tipini ve vatanseverlik anlayışını benimsemesi ve bunun okul aracılığı ile

şekillendirilmesi anlamına gelmektedir. Esasen literatür bölümünde açıklandığı üzere gelişmiş ülkelerin yapmaya çalıştıkları da bundan ibarettir.

“Politik olmalı ancak devlet politikası dahilinde olmalı, hükümet politikası değil. Eleştirel olmalı, yapıcı yönde olmalı. Devlet politikası mümkün mertebe herkesi bağlamalı” (1).

“Bu konu millî bir politika olmalı. Bizde, kişilere göre eğitim var. Millî bir eğitim olmalı. Öğretmenini arayan öğrenciler olmalı. Eleştirmeli. Yalnız bu eleştiriler yasal çerçevede olmalı. Demokratik olarak eleştirilmeli” (2).

“Millî bir politika olması şartıyla politik olmalı. Eleştirel olmalı. Tartışıldıkça gerçekler ortaya çıkacak” (11).

“Bu konuda devletin konsepti doğrultusunda devam etmeli. Kırmızı çizgilerinin dışına çıkılmamalı. Bayrak, vatan, Atatürk gibi değerlerimize özen göstermeliyiz. Bu eğitim eleştirel, sorgulayıcı olmalı. Ben itaatkâr bir anlayışla yetiştim. Bunun sıkıntısını çok çektim. Bu sistem, insanı içine kapanık bir hale getiriyor. Pasif, soramayan, kendini ifade demeyen bir nesil yetişir bu anlayışla” (14).

“Devletin politikası olmak kaydıyla politik olmalı, eleştirel olmalı. Zaten şimdiki çocuklar fazlasıyla eleştirel” (18).

“Program almak istemeyeni etkileyecek yeterlilikte değil. Ancak öğretmen yine de isterse istediği gibi yapar. Biz de (ilköğretim) etüt dahil 7 saatim var, bu ara programım sıkışık değil. Bu eğitim zaten veriliyor ancak öğretmenin vicdanına bırakılmamalı. Devlet politikası olmak kaydıyla politik olmalı ve eleştirel olmalı” (20).

“Politik olmalı. Bu da millî bir politika olmalıdır. Yunanistan’daki öğrencilerin ne şekilde eğitim yaptıklarını biliyoruz. Bizde ise bunlardan çok uzaklaştığımızı görüyoruz. Biz onları kardeş ve komşu olarak anlatıyoruz. Bu politika Yunan politikasıdır. Bizim de böyle millî bir politikamız olmalı. Vatanseverlik eğitimi eleştirel olmalı. Yeri geldiğinde öğretmenler ve onların eğittikleri öğrenciler eksik görülen konulara, yanlışlara müdahale edebilmeli” (21).

“Bu eğitim politik olmalı. Bu, devletin politikası olmalı, bilinçli olarak belli hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılmalı. Eleştirel olmalı ancak eleştirinin dozunu kaçırmamalı. İtaat çizgisi eleştiriyi şekillendirecek şekilde olmalı” (23).

“Bu eğitim politik olmalı ve bu politika da devletin politikası olmalı. Yani diğer bir deyişle öğretmenin kişisel görüşü olmamalı. Bu eğitim eleştirel olmalı. Sorgulayan vatandaşlar böyle yetişir” (44).

“Bu eğitim politik olmalı, siyaset üstü bir devlet politikası olmalı ve eleştirel olmalıdır. Demokrasi bu tür vatandaş istiyor. Sadece seçim zamanı oy veren değil, aynı zamanda demokrasinin işleyişine refakat eden vatandaşlara ihtiyaç var” (45).

Az sayıda öğretmenimiz ise vatanseverlik eğitiminin eleştirel olmasına karşı çıkmaktadırlar.

“Gerektiğinde eleştirel, gerektiğinde itaatkâr olmalı. Bizim vazgeçilmezlerimiz var. Bunlar eleştirilmemelidir. Çocuk onun kutsal olduğuna inanmalı (örneğin bayrak, şehitlerimiz, vs.)” (12).

“Fazla da eleştirel olmamalı. Fazla eleştiri kavramları sulandırıyor. Önce biz görevimizi tam yapalım. Sonra aksayan konular zamanla düzelir” (4).

“Vatanseverlik eğitimi itaatkâr olmalı. Bu konuda çok fazla eleştiri olursa vatanseverlik kalmaz” (29).

Kahne ve E. Middaugh (2006), araştırmalarında özellikle odak gruplardaki öğrencilerin birçoğu vatanseverlerin bazen, ülkenin gelişimi için eleştiriler yaptıklarını vurgulamışlardır. İçlerinden bir tanesi vatanseverliği, ülkesine önem verip bazı değişiklikler isteyip uğraşmak şeklinde tanımlamıştır. Siyasi görüşün önemli olmadığını, sadece ülkenin daha iyi olmasını istemenin önemini vurgulamıştır.

Bir öğretmenimiz ise vatanseverlik eğitiminin lisede verilmesinin bir işe yaramayacağı düşüncesindedir.

“Lisede hayır. Daha küçük yaşlarda verilmeli ve tek bir ders olmamalı. Farklı derslerin içerisine yedirilmeli. Aile de bu konuda sorumludur” (42).

Vatanseverlik eğitiminin dinî boyutunun da olması gerektiğini savunan birkaç öğretmenimizin görüşleri şöyledir:

“Dinî boyutu olmalı. Dinî boyut olmadan, dünya işini yürütemezsiniz, eksik kalır. Bunun Müslümanlık ya da Hıristiyanlık olması şart değil. Dinî boyutu olduğunda sahiplik duygusu daha fazla gelişiyor. Örneğin, geçen bir arkadaşım ATM’den para çekmek isterken, içeride bir başka kart olduğunu, işleme devam edilebileceğini ve hesapta yatan 660 YTL. yi çekebileceği halde, kartı çıkarıp görevliye teslim etmiştir. Ben bu olayda dinî boyutun ağır bastığını düşünüyorum. Bu arkadaşım: ‘Parayı alsaydım, bu benden yahut çocuğumdan bir şekilde çıkardı’ değerlendirmesinde bulunmuştur” (4).

“Tarihimizi ve dinimizi gerçekleriyle biz anlatmalıyız. Bunları illegal şekilde anlatanlardan kurtarmamız lazım. Gerçekleri çekinmeden biz anlatmazsak, başkaları anlatır” (11).

“Vatan sevgisini maneviyatla desteklemek lazım. Kuru kuruya sevgi olmaz. Yeri gelince mala, cana gelmesin diyerek düşünülürse vatan sevgisi olmaz. Bu bilinç de, maneviyatla olur” (13).

Margaret Nash tarafından 2001 yılında ABD’de 31 öğretmen adayı üzerinde yapılan araştırmada da bir katılımcı vatanını sevmeyi din dersinde öğrendiğini vurgulamıştır (M. Nash, 2005, s.221-226).

4.3.2.2. Vatanseverlik Eğitimi Nasıl Verilmeli ?

Öğretmenlerin tamamı derslerinde mümkün olduğunca vatanseverlik eğitimi vermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, görüşülen öğretmenlerin bu eğitimin verilme yöntemi konusunda ortak bir görüşe sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerimiz branşlarına göre farklı yöntemleri tercih etmektedirler. Güncel olayları tartışma, görsel ve işitsel medyadan yararlanma, geziler, millî bayramlar, konferanslar gibi yöntemler örnek olarak gösterilebilir.

“Edebiyatın konusu geniş. Örnek olarak bir dizi kahramanını dahi kullanabiliyorum. Oğuz Kağan Destanı’nı ya da buna benzer argümanları kullanıyorum. Bunun dışında da çeşitli fırsatlar oluyor. Örneğin çevresine her zaman haklarının yendiğini, ezildiklerini hissettiren doğulu bir öğrencim vardı. Ortalama yükseltme sınavına girmek istiyordu. Fakat müracaat süresini geçirmişti. Ben ona dilekçe yazma fırsatı verdim ve ona hiçbir zaman haksızlık yapılmadığını açıkladım. Millî bayramlar aktif kutlanmalı ve sevimli hale getirilmeli. Dikkat ediyorum bazen okunan şiirler bile aynı. Bunlar öğrenciyi sıkıyor, bu kutlamalar geziler vs. değişik aktivitelerle zenginleştirilmeli” (3).

“Vatanseverlik anlayışını derslerimde işliyorum. Bir okuma parçasından ya da bir şiirden bu konuyla ilgili çok materyal bulunabilir ve birçok fırsat yaratılabilir. Eğitim devam eden bir süreçtir, ders saati ile sınırlanabilir. Teneffüsler, ders çıkışları, geziler, diğer boş zamanlarda devam etmelidir. Öğretmen olaya böyle bakmalıdır. Bunların dışında, Çanakkale gezisi yapıyoruz. Çok faydalı olduğunu söyleyebilirim” (5).

“Yeri geldiğinde ve özel durumlarda karşılıklı olarak öğrencilerimizle bu konuları konuşuyoruz. Sınıfta tartışma ortamı yaratıp, kavga dövüş etmeden tartışıyoruz. Banu AVAR’ın ‘Sınırlar Arasında’ programını izleyin diye öneriyorum. Seminerler verilmeli (Örneğin Ermeni meselesini içeren bir seminer yapıldı). Tarih ve sosyal derslerin öğretmenleri bu konuda daha fazla inisiyatif almalı. Dersleri yavanlıktan kurtarıp görsel materyallerle desteklemeli. Bizim bayramlarımız kimsede yok. Çok daha iyi kutlanmalı. Bu törenler acele ile geçiştirilmemeli. Dolu dolu kutlanmalı ve somut örneklerle desteklenmeli. Bizde en güzel 23 Nisan kutlanıyor etkinlik açısından. Her sene aynı şiir yarışmaları oluyor. Bunlar sıkıcı” (10).

“Fırsat buldukça, uygun yer ve zamanda birkaç kelime ile değişiyorum. Yazılı ve görsel basınla beraber kampanya başlatılabilir. Reklam firmalarıyla görüşerek bu konu üzerinde beraber çalışılabilir. Öğrencilerle bu konuda tartışmalar yaparak, yönlendirerek, onları olumlu yönde geliştirim” (14).

“Müfredatta uygun fırsatları değerlendiriyorum. Güncel olaylardan istifade ediyorum. Örneğin, Hırant Dink olayında çocukların soruları doğrultusunda gerekli açıklamaları yaptım. Mesela çocuklar ‘Bunu öldüren milliyetçi mi?’ bir başkası ‘Milliyetçilik bu mu?’ ‘Neden öldürüldü?’ gibi sorular sordular. Ben çocuklara içinizde vatan sevgisi mi var, bunu çalışarak, başarıya ulaşarak (dünya çapında), üreterek, bayrağımızı göklerde dalgalandırarak, vergimizi ödeyerek, tasarruf tedbirlerine uyarak gösterebilirsiniz şeklinde açıkladım. Ayrıca duvara yazı yazan bir arkadaşımı uyararak da vatan sevgisini gösterebilirsiniz diyorum. Çocuğun materyali kitap. Dolayısıyla kitapları ve görsel medyayı kullanarak bu anlayış yerleştirilebilir” (15).

“Evet işliyorum. Fırsatları değerlendiriyorum. Bazen bir CD seyrediyoruz. Peygamber efendimizin kutlu doğum haftasıydı. Profesör geldi bir konferans verdi. İşin ilginç orada her zaman kavga eden bağırان çocuklar profesörü saygı içinde dinlediler. Çocuklar böyle şeylere aç. Türk büyüklerini tanıtmak suretiyle bu duygu aşılabilir. Velilerle görüşüyorum. Medyanın olumsuz etkileri konusunda onları bilinçlendiriyorum” (19).

“Mutlaka. Öğretmenlik mesleği biraz tiyatral bir meslek. Yeri geldiğinde bunları çocuklara veriyoruz. Özellikle sözel derslerde. Çocuklara o anki gündemle ilgili, seviyelerine uygun örnekler vererek açıklamak öğretmenin maharetine kalmış bir durumdur. Mesela Çanakkale gezileri düzenlenebilir. Gitmeden önce güzel bir hazırlık yapılmalı. Millî şuuru destekleyen filmler çekilmeli. Sinema çok etkili, üstelik bizde konu sıkıntısı da yok. Savaş filmleri, tarihi filmler çekilebilir, eski filmlerimiz gösterilmiyor. Onlar gösterilebilir. Bunlarla dalga geçen yönetmen var. Okula girişten itibaren koridorlar, derslikler, resim, broşür ve özlü sözlerle donatılmalı. Ben Gürcistan’a gitmişim, orada buna benzer uygulamalar gördüm. Bu konularla ilgili kitapların okunması lazım. Bunun teşvik edilmesi lazım. Mesela: ‘Şu Çılgın Türkler’. Bu tip kitapların sayısı çok az. Bir keresinde Lozan Konferansını tiyatro şeklinde oynadık. Müzakereler vs. canlandırıldı. Kitabı bilgilerin dışına da çıkılması lazım” (21).

“Özellikle ‘Çanakkale’ temasını iyi işliyoruz. Bu sene bir drama (Kınalı Ali) hazırladık. Bu, çocukların millî duygularını okşuyor. Provalarda bile heyecanlanıyorlar. Bundan sonra ‘Kınalı Kuzular’ dizisini izlemeye başladılar. Bazıları Çanakkale’de Türk askerinin üniformasını araştırıyorlar. Bu konular çok önemli, ulusal bayramlarımızı doya doya kutlamak lazım. Aceleye getirmemek lazım (bu drama için 1 aydır hazırlanıyoruz, ders dışı zamanlarımızı da kullandık). Gerekirse müfredattan dahi ödün verilmeli, törenlerde soğukta bekleyen çocuklar yerine mutlaka bütün çocukların katılabileceği aktiviteler olmalı. Mesela bu ‘Kınalı Ali’ oyunu normalde programda yoktu. Bana da böyle bir görev verilmemişti. Bu tamamen benim ve öğrencilerimin gayretiyle oldu. Bunu kafamızda tasarlayıp karar verdikten sonra okul yönetimine, bu çalışmanın da yer alması için biz teklifte bulunduk, uygun görüldü. Çocuklar izleyici olunca kendilerini çok veremiyorlar. Küçük de olsa bir rolleri olmalı (aktif)” (22).

“Uygun yer ve zamanda işliyorum. Örnekler vererek açıklıyorum. Tiyatrolar, geziler yapılabilir. Eski filmler (Bizim zamanımızda Kurtuluş savaşını anlatan filmler vardı. Bunlar çok güzeldi.) Kurtuluş, Ateşten Gömlek gibi diziler vardı. Şu an popüler olan sanatçılar bazı kampanyalarda kullanılmalı” (29).

“İşliyorum. Yeri geldiğinde ve fırsatları değerlendirerek. Ayrıca programda zaten var. Bunlardan bahsediyorum. Bunun dışında tarihî yer ve mekanlara geziler yapılabilir. Millî bayramlar daha kapsamlı kutlanabilir” (30).

“İşliyorum. Özellikle bu vatanın ne kadar güç koşullarda kazanıldığının anlatılması suretiyle öğretilir. Zaten benim konum ve dersim bu. O duyguları yaşatmalı. Bu ders, drama tekniğine çok yakın bir ders. Bunları, (Sivas Kongresi, Amasya Tamimi vs.) canlandırdık. Daha çok var, sayamadığım” (32).

“İşliyorum. Yurtdışına giden öğrencilere bizi savunmaları için mutlaka belge veririm. Başka ülkelerde de neler yapıldığını anlatıyorum. Bir öğretmen arkadaşım Yunanistan’a gitmişti, gezi ve inceleme amacıyla. Orada onu okula almamışlar. Oradaki bir arkadaşının yardımıyla gizlice girmek durumunda kalmış. Gerekçe: ‘Aileler okula bir Türk öğretmenin girdiğini duyarlarsa çok kızarlarmış.’ Benim bütün istediğim, önce kendi gerçeğimizi öğrenmemiz gerektiğidir. Kaçmamak lazım, en büyük hainlik budur. Çocuklar bunlarla baş edilemediğini söylüyorlar. Bir İsveç’li yazarın 1914-1918 arası dönemde Türkiye’nin doğusunda ne olup bittiğini anlatan bir kitabı var. Bu kitapta belirtilen tarihler arasında kim etkilimiş. Burada yazıyor. Dolmabahçe sarayını yapan Balyan ailesi Ermeni idi. Bu eserleri veriyorum. ASALA’nın katlettiği 21 devlet adamımızın listesini veriyorum. Yetiyor. Esas bu okullar önemli (kendi görev yaptığı okulu kastediyor). Bu okullar iyi okullar. Buralardan yetişenler etkili yerlere geliyorlar. Toparlamak gerekirse, dersler canlı işlenmeli, belge ve görseller ile desteklenmeli. Öğrencilerin doğruyu kendilerinin bulmaları sağlanmalıdır. Böyle olursa çıkan görüşü çocuk daha iyi benimser” (40).

“Evet. Mesela, 18 Mart’ta Mehmet Akif’ten şiirler okuturum. En çok Çanakkale örneğini kullanıyorum. Gazete yazıları okuyorum. Savaşla ilgili konuşuyorum, savaş ahlakı olduğundan bahsederim. Hangi durumlarda savaşılır? Bu gibi konulardan bahsederim. Fakat almak istemeyene ne yapılabilir ki? Türkiye sınırları içinde bağımsız bir Kürdistan kurmak isteyen birini nasıl ikna edeceksin” (43)?

Öğretmenler vatanseverlik anlayışını kazandırırken genel olarak müfredatı ve güncel olayları kullanmışlardır. Özellikle drama tekniğinin vatanseverlik eğitiminde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların vermiş oldukları örnekler literatürle de uyumludur. Literatür bölümünde açıklandığı üzere bizde uygulanan Çanakkale gezilerinin daha kapsamlı ve yoğun bir benzeri İsrail’de görülmektedir.

Katılımcılar, öğretmenlerin fırsatları değerlendirmesi gerektiğine işaret ederek donanımlı öğretmen ihtiyacını vurgulamışlardır.

“Bu konu sadece bir dersin konusu olamaz. Teneffüste de verilir. Bu ders gibi konulmamalı. Matematikten korkan çocuk bundan da korkar” (1).

“Eleştiriler yapmak suretiyle bu anlayışı kazandırmaya çalışıyorum. 1999 depremi beni çok etkiledi. Eğer benim aldığım eğitimden dolayı ‘iyi ev’ denilince manzarası güzel evi anlıyorsam, sağlamlığımı dikkate almıyorsam, bu eğitimin anlamı ne?

Sakarya’da adam dükkanı almış, galeri yapmış, kolonları kesmiş. İnsanlar bilinçsiz, yeterli denetim yok. Sonucunda ev çöküyor. Bu ülkede bazı yerler var ki polis giremiyor (örnek Mahallesi). Bunları halletmek lazım. Çocuklar bunları biliyor ve olumsuz etkileniyor. Devletin otoritesine olan inancı sarsılıyor. Bu konuda her türlü imkân seferber edilmeli. Ben tez araştırması için kütüphaneye gittiğimde orası bomboştu. Fakat öğretmenevi doluydu. Kimse okuyup kendisini geliştirmiyor. İnternete girdiğinizde Ermeni soykırımı dediğinizde binlerce Ermeni sitesi çıkıyor. Türkiye’den ise çok az. Bu siteleri Ermenistan yapmıyor. Bunların çoğunu ilgili Ermeni vatandaşlar yapıyor. Onlar kahve köşelerinde vakit öldüreceklerine bunları yapıyorlar. Bu konuda yazılı ve görsel basından da destek alınmalı” (9).

“Zamanı ve yeri gelince güncel olayları değerlendirirken vatandaşlık bilinci kazandırılabilir. Sosyal bilgiler dersinde mesela tarım konusu işlenirken, tarımın Türkiye açısından önemi vurgulanmalı. Hormonlu gıdalardan vs. bahsedilmeli. Bu ülkede bilim özgür bir şekilde tartışılmıyor. Daha önce zakkumdan kanser ilacı bulan doktorumuzu başta üniversitesi profesörleri olmak üzere, şarlatan yerine koydular. Biz varken sen nasıl bunu bulursun diye. Şimdi Üniversitesinde bir profesör Toryum’u işleme ile ilgili çalışmalarından ötürü aforoz edildi, deli raporu verildi. Üniversiteler baskı altında, bilim baskı altında. Millî eğitimde reform adı altında ‘millîlik’ vasfı ortadan kaldırıldı. Mesela İlköğretimde tarih ve coğrafya dersleri birleştirildi. Sosyal bilgiler adını aldı. Çocuklara tarihimizi anlatamıyoruz. Ben buraya Diyarbakır’dan geldim. Burada çocuklara Türklük bilincini kazandıralım, yaygınlaştıralım diye seminerler verdik. Bizim seminer verdiğimiz çocuklar baktık ki mafya tarafından kullanılıyorlar. Hatta bir öğrencim de halen cezaevinde. Türk demokrasisi bu karşıt görüşleri tartışıp doğruyu bulacak olgunluğa erişemedi. Gerçek aydınları, bu ülkeye fayda olacak önemli kişileri (eski Erzincan Valisi Recep Yazıcıoğlu –ki çok büyük bir liderdi – Adnan Kahveci, Eşref Bitlis) ortadan kaldırdılar. Bu insanlar siyasi görüşlerine bakılmaksızın ortadan kaldırılıyorlar. Bülent Ecevit Amerika’ya boyun eğmedi. Adamın sağlığı ile oynadılar. Türkiye’nin borsası indi indi, çıktı. Yanlış tedavi olduğu ile ilgili şüpheler var. Hiç de araştırılmadı. Memleketin faydasına olan her şey ortadan kaldırıldı. Bu, tarihte de böyle. Örnek Genç Osman, II. Mahmut’un yaptığı reformların saptırılması. ‘Gâvur Padişah’ diye halka gösterilmesi. Yapılan yenilikler halka yansıtılmıyor. Devlet halkın içerisinde iyi örgütlenmeli. Bu noktada eğitimi çok iyi kullanmak lazım. Bu kullanılmazsa halk etkili bir şekilde eğitilemez. Atatürk, eğitim müfredatıyla bizzat kendisi ilgilenmiştir” (11).

“Vurguluyorum. Fırsatları değerlendiriyorum. Vatanın ne olduğu, vatansızlığın ne olduğu, çocuklara seviyesine göre anlatılabilir. İdeolojileri ne olursa olsun, hepimizin burada, bir arada yaşamasının gerekliliği vurgulanmalı. Devletin malları sahipsiz, doğal kaynaklarımız ve topraklarımız satılıyor. Biz bunları çocuklara açıklamakta güçlük çekiyoruz” (13).

“Kesinlikle işliyorum. Kendi sergilediğim duruşumla model olmak suretiyle bunu sağlıyorum. Sınıfa girdiğimde konuşmayın demem. Önümü ilikleyip duruyorum, bir süre sonra ses kesiliyor. Bir defasında çok gürültü olmuştu. Ses kesilmedi bende ağır bir şekilde bağırıp susturdum. Tartışmada mağdur durumda ki kız öğrenci parmak kaldırdı: ‘Hocam bize yapmayın dediğiniz bir şeyi yaptınız’ dedi. Ben sınıftan özür diledim. Ancak böyle model olmak tutmuyor. Bizim toplumumuz koyun gibi. Konuşulmasına, fikirlerin söylenmesine izin vermeliyiz” (17).

“Evet fırsatları değerlendiriyorum. Matematik dersinde bile fırsat bulabilirsiniz” (18).

“Ben bu konuları işliyorum. Gerek müfredat, gerekse güncel olayları kullanmak suretiyle işlemeye çalışıyorum. Önceki görev yaptığım okulda, öğrenci tekmeyle lavaboyu kırmıştı. Niye kırdığını sordum. Bu hepimizin malı değil mi, devletin malı değil mi dedim. O da bana, devleti tanımam dedi, ben bu toplumda yaşamayacağım ben büyüyünce dağlarda yaşayacağım dedi. Ben bu çocuğa zaman ayırdım. Bana kişisel olarak saygı duyuyordu. Liseye gitti sonra ne oldu bilmiyorum. İnsanlara bağımsızlığın önemini anlatmalıyız. Birlik beraberliğin önemini, ayrılmanın bir takım olumsuzluklar getireceğini yeni nesle aşlamalıyız. Tarihi eserlerimizi çok iyi öğrenip korumalıyız. Devlet adamları, sanatçılar vs. Türk Büyüklerinin iyi yönlerinin anlaşılması model teşkil etmesi açısından kullanılabilir. Her ay bir değer ve bu değeri taşıyan insanlar incelenebilir” (23).

“Bana Malazgirt savaşını bir daha anlatır mısın diyen bir öğrencim oldu. Babasına anlatmış onlar da beni tebrik ettiler. Konuyu çok canlı ve örneklerle süsleyerek anlatmıştım. Fransa’da bu kadar ayrılıkçı kesim var mı, ya da dünyanın her hangi bir yerinde? Şu otobüs yakanlara vs. hiç bir şey olmuyor. Bu ülke niye, böyle kırk tane fikir var. Bu ülke nereye gidiyor” (24)?

“Evet. Ben zorluyorum çocukları. Çocuklara her konuda fikirlerini soruyorum. Çocukları vatansever yetiştirelim diye ırkçı yetiştirmek durumunda kalabiliriz. Ben böyle bir şey olmasından korkarım. Bence bu duygu doğuştan gelen bir duygu” (25).

“Bu tip konular ayrı bir saatte tartışılsın. Yoksa her şeye cevap verirseniz ders işleyemezsiniz. Eleştirel olmalı. Biz büyük milletiz. Ama tarihte yaptığımız hatalara da değinmek lazım. Ben resim öğretmeniyim. Özel günlerde, millî bayramlarda bu konuları işleyen resimler yapıyoruz. Yarışmalara resim gönderiyoruz. Resim sergileri düzenliyoruz. Resimleri asılırsa özellikle mutlu oluyorlar. Derece alırsa daha da mutlu oluyorlar. Eski toplar, silahlar vs. nasıl çizilir bilmiyorlar. Müzelere geziler düzenlenebilir” (28).

“Ben vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersine de giriyorum (7, 8. Sınıflar). Bu ders haftada 1 saat. Bu konuda konuşamıyorlar. Tartışın diyorum. Tartışamıyorlar. Geçen millet sevgisi üzerine konuşmak istedik, öğrenciler bu konuda bile konuşamıyorlar. Dayanışma için 1999 depremi örneği veriliyor. Dayanışma ve vakıflar, dernekler var. Bunlardan bahsediliyor. Çocuklar bunu klasik bir bilgi olarak algılıyorlar. Tartışalım diyorum, tartışılmıyor. Ben Cumhurbaşkanının yetkilerini, Başbakan’ın, TBMM’nin seçimlerle ilgili konuları KPSS sınavına (18 yada 30 adet vatandaşlık sorusu var) hazırlandığım dönemde öğrendim. Bu konu müfredata yayılmalı. Tek bir ders olmamalı. Siyasi konulara girmeden güncel konuların tartışılmasını destekliyorum. Yeri geldikçe bu konuları işliyorum. Kompozisyon yazdırıyorum. Örnek bir okul açmak, bir cezaevini kapatmaktır. Benzer konuları işliyorum. Ben özellikle performans ödevlerini bu konulara yönelik olarak yapıyorum. Bu şekilde daha iyi olabileceğini düşünüyorum” (31).

“Verilmeli. Bizim hassas konularımızın, üniter yapımızın, bayrak sevgimizin diğer ülkelerden farklı olduğunu düşünüyorum. Tek bir ders olmamalı. Müfredata yayılarak, bir süreç içerisinde verilmeli. Bu dersi verenler de ehil insanlar olmalı.

Devletin bir politikası olacaksa, sorunlara yapıcı şekilde eğilen bir anlayışla, politik olmalı, eleştirel olmalı ama yapıcı eleştiriler olmalı” (38).

“Her ülke vermeli. Veriyorlar da. En demokratik ülkede bile var. İsveç’te, okuldan sonra öğrenciler gençlik merkezine gitmek zorunda. Orada çocuklara tamamen İsveç propagandası yapılıyor. Verilmeli ve devlet politikası olmalı. Devletin ayakta durması için bu şart. Bu eğitim eleştirel olmalı. Zaten iyi ve sorumlu vatandaş fikrini söyler, öneriler getirir. İyi bir vatandaşlığın gereği bu. Öğretmenlerin eğitimi hiç bitmez. Talim Terbiye’de bir çalışmaya katılmışım. Öğretmen bence her beş yılda bir sınava tabi tutulmalı. Öğretmeni eğiteceğiz. Örneğin üç alanda yetişmesi. Yirmi yıl öğretmenlik yapan biri 12 konuda yetişmiş olur. Bu konulardan biri kendi konusu ile ilgili, diğeri psikoloji, üçüncüsü de öğretmenin kendi istediği bir konu (beden eğitimi dahil) olabilir” (40).

“Vatanseverlik eğitimi verilmeli. Tek bir ders olmalı. Gerekirse temcit pilavı gibi her şeyi tekrar tekrar anlatmalıyız. Unutmaya çok meyilliyiz. Bir de idam cezası olmalı diyorum. Kardeşlik, barış deniyor, globalleşme deniyor. ABD örneği açık. Bazı şeylerin şakası olmaz. Vatanseverlik bunların en başında gelir. Ben böyle inanıyorum. Bu yüzden vatanseverlik eğitimi verilmeli, bu eğitim politik olmalı, yalnız şu an Türkiye’nin içinde bulunduğu şu durumda bazı şeyleri tartışamayız. Ben bir müzik öğretmeni olarak gereken yer ve zamanda fırsatları değerlendirmek suretiyle vatanseverlik anlayışı kazandırmaya çalışıyorum. Bazı şeyleri açıklıyoruz. Çocuğu ikna etmek lazım. Çocuk sadece benim elimde olsa bu işler daha kolay olurdu” (41).

“Vatanseverlik eğitimi verilmeli, müfredata yayılmalı. Her dersin içinde ilgili yerlerde bu konular işlenmeli. Bu konuda bir politika geliştirilmeli. Bu eğitim politik olmalı, aksi taktirde derslerde güncel problemleri tartışamazsınız. Vatanseverlik eğitimi eleştirel olmalı. Eleştirel olursa okul işin içine girer, en iyiyi ancak böyle buluruz” (43).

“Yeri geldiğinde veriyorum. Ülkemizin yeraltı ve yerüstü kaynaklarını işliyoruz. Bu konu üzerinde duruyorum. Çünkü bana göre, iyi bir vatandaşın ülkesinin kaynaklarını çok iyi bilmesi gerekir. Ekonomik açıdan yeteri kadar söz sahibi olmak için bunları bilmek gerekir. Bu yüzden çok maddi kayıplarımız var” (44).

Öğretmenler vatanseverlik eğitimini derslerinde nasıl verdiğini açıklamışlardır. Ancak literatürden farklı olarak genellikle sınıfiçi uygulamalardan sözedilmiştir. Oysa literatür bölümünde açıklandığı gibi gelişmiş ülkelerde çok daha farklı uygulamalar görülmektedir. Özellikle yaşama dönük uygulamalarla verilen eğitimin desteklendiği görülmektedir. Vatanseverlik kavramını inceleyen araştırmacılar vatanseverliğin bazı boyutları olduğunu tespit etmişlerdir. Üstelik bahsedilen vatanseverlik anlayışını kazandırmak için programların hangi konular üzerinde durması gerektiğine kadar belirlenmiştir. Burada öğretmen görüşlerinden anlaşıldığı kadarıyla, ülkemizde vatanseverlik anlayışı kazandırmaya yönelik programlar tesadüfi bir nitelik taşımaktadır ve öğretmenin gayret ve yeteneğine bırakılmıştır. Bu karmaşık yapı içerisinde literatür

bölümünde de açıklanan kör, müsbet ve aktif vatanseverlik anlayışlarından hangisi ya da hangilerinin kazandırıldığı sorusuna kurumsal bir cevap bulmak güçtür.

Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerimiz uygulamada kullandıkları ya da kullanılmasını önerdikleri yöntemleri açıklamışlardır. Özetle, ehil ve özenle seçilmiş, kendilerini sürekli yenileyen öğretmen kadrolarının bu işi kolaylaştıracağı konusu ön plana çıkmıştır. Buna ilave olarak öğretmenlerimiz güncel olayları gerektiğinde politik bir anlayışla değerlendirmek gerektiği konusu vurgulanmıştır. Bu yaklaşım litertürde de destek bulmuştur. Ancak burada politik yaklaşım denildiğinde parti ya da hükümet politikaları kastedilmemiştir. Öğretmenlerimiz bu konuyu özellikle vurgulamışlardır. Genel kanı bireylerin hangi partiden olursa olsun ülkenin menfaatini gözetmesi gerektiğidir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilere doğal kaynaklarımızın, ekonomik ve kültürel değerlerimizin iyi açıklanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu uygulamaların geziler, yarışmalar ve örnek insanların olumlu yönlerini vurgulamak suretiyle desteklenebileceğini kaydetmişlerdir.

Doğru dürüst uygulanabilen, yöntemlerin seçilmesi önemlidir. Bu yöntemlerin zaman, maddi imkânlar ve personel yeterlikleri de göz önüne alınarak seçilmesinin, başka bir deyişle uygulanabilir olmasının önemi büyüktür. Bazı öğretmenlerimiz bu konuların zaten mevcut olduğunu ancak kalıcı ve tutarlı eğitim politikaları ile daha etkili sonuçlar alınabileceğini belirtmişlerdir.

“(Düşünüyör) Türkiye’de bayrak, vatan gibi kutsal değerler anaokulundan itibaren veriliyor. Ama bunun dozunu ayarlamak lazım. Bence vatanseverlik eğitimi verilmeli. Bütün dersler içerisinde verilebilir. Bu eğitim politik ve eleştirel olmalı. Bu vatan eski dünyanın merkezi kabul edilen bir noktada. Stratejik önemi büyük. Vatandaş uyanık, bilinçli olmalı. Uyuutulmamalı. Örneğin şimdi siyasiler çok rahat. Çünkü ona oy veren hep veriyor. Ya korkudan ya da futbol takımı tutma mantığı ile tutuyor. Başka partiye oy vermeyi döneklik sayıyor. Mesela 1996’da öğretmenliğe girişte mülakat sınavı vardı. Sonradan nedense kaldırıldı” (9).

“Veriliyor zaten. Konularımız da buna yönelik. Bütün derslerde bu duygu pekiştirilmeli. Güncelle bağlantı kurma adına politik olmalı. Siyasi olmamalı, eleştirel olmalı. Devletin kalıcı bir eğitim politikası olmalı. Siyasiler değiştikçe yap boza dönüşmesi yanlış. Altyapısı hazırlanmadan bir şeyler getiriliyor, olan çocuklara oluyor” (32).

Bir öğretmenimiz konunun öğretmenin vicdanına kaldığını dolayısıyla önce öğretmenleri belli bir çizgiye getirmek gerektiğini vurgulamıştır.

“Fırsatları değerlendiriyorum. Ancak bu bizim vicdanımıza kalmış. Bazıları bu fırsatları farklı şekilde değerlendiriyor. Örnek: Eğitim ana dilde verilmeli diyen öğretmenler var. İki yolu var. Birincisi, önce öğretmenleri belli bir çizgiye getirmeliyiz. Farklı anlayışlar var. Hepsi farklı tipte insanlar yetiştiriyor. İkincisi, öğretim metotlarımızı kullanalım. Medya ve sokak bunu başarabiliyorsa ben de bunu başarabilmeliyim. Benim yıllarca uğraşıp kazandırdığım doğruyu medya beş dakikada yıkabiliyor” (6).

Birkaç öğretmenimiz vatanseverlik anlayışı kazandırılmaya çalışıldığını ancak bazı öğrencilerin almak istemediklerini belirtmişlerdir.

“İçerik güzel oluşturulur ve canlı bir şekilde işlenirse almak istemeyenlere de aldıracak bir program olabilir. Çok fazla da zorlamamak lazım. Karşıt görüşteki bir çocukla ilgili olarak belki ailesi ve okul yönetimi vasıtası ile bireysel olarak yoklamak lazım” (16).

“Aslında benim konum değil ama yeri geldikçe bu konuları işliyorum. Almak isteyen vatanseverlik anlayışını kazandırmak kolay. Almak istemeyene de bunu vermek zor. Bir yetişkin insanın ‘Türkiye’de insan olacağıma, Avrupa’da köpek olsaydım’ sözüne şahit oldum. Toplumdaki huzursuzluğun bir bölümü maddi sıkıntıdan. Ben gerekirse maaşımı eksik alayım da aç insanların da evinde bir çorba pişsin. Bu kapkaç vs. olayların azalacağını düşünüyorum” (33).

“İşliyorum. Ben güncel olaylara pek girmiyorum. Zaten buna müfredatım imkân vermiyor. Okulumuz tam varoş değil ama orta sınıfın altında. Ancak bölge insanı vatanseverdir. Bu konuda sıkıntımız yok. Bu sistemde vatanseverlik duygusuna sahip olmayan, almak istemeyen daha da uzaklaşır. Bizde çok hain olmasının sebebi dışarıda sevmeyenlerin çok olması” (36).

“İşliyorum. Fen ve bilimin hayatımızdaki önemini ve gelişmemiz için özellikle bu alanlarda ilerleme kaydetmek gerektiğini açıklıyorum. Aklın ve mantığın önemi üzerinde duruyorum. Almak istemeyenlere, geziler, havada kalmayan etkinlikler vs. ile etkilemek mümkün olabilir” (38).

“İşliyorum. Konuyu ortaya atarım. Çocukların görüşlerini dinlerim. Öğrenci doğru ya da yanlış içindekini söyler. Kendisini tutamaz. Hani ‘çocuktan al haberi’ derler ya. Çocuğa bakınca, ailesini görmeme gerek kalmıyor. Çocuk ailesinin aynası gibidir. Çocuğun neden böyle düşündüğünü sorarım. Doğruyu onlara buldurur ve söyletirim. Böylece bunları benimsemelerini sağlarım. Ben ‘almak istemeyen öğrenci’ diye bir kavramı kabul etmiyorum. Öğretmenin görevi budur. Ona şekil verecek öğretmen usta ise çocuğu ‘canlı bomba’ da yapabilir, ‘vatansever’ de” (39).

Burada esasen sistemi kurarken bu tip almak istemeyen, küskün ve maksatlı kişiler hedef alınmalıdır. Bir öğretmenimiz bunu gayet iyi vurgulamıştır: “Ben ‘almak istemeyen öğrenci’ diye bir kavramı kabul etmiyorum. Öğretmenin görevi budur. Ona şekil verecek öğretmen usta ise çocuğu ‘canlı bomba’ da yapabilir, ‘vatansever’ de...”

Bir diğer öğretmenimiz ise içeriğin güzel oluşturulması sayesinde bu sorunun aşılabileceğini savunmuştur.

Bu konuda ailenin de desteğini almak gerektiğini belirten bir öğretmenimizin görüşleri şöyledir:

“Aileyi bu işe dahil etmeden başarılı olmak mümkün değil. Çeşitli aktiviteler, oyunlar, seminerler, konuşmalar düzenlenebilir. Özellikle Kurtuluş Savaşı temasını, Çanakkale temasını işliyorum” (34).

Bazı katılımcılar bu duygunun kazandırılmasında askeri birliklere ve askeri müzelere yapılan gezilerin etkili olabileceğinden söz etmişlerdir.

“Fırsatları değerlendiriyorum. Yeri geldiğinde bunları gezdirerek göstererek öğretmek lazım. Kuru kuruya olmuyor. Atatürk’ün hayatını işlerken askeri müzeye gittik. Çok faydalı oldu. Biz İstanbul’da olduğumuz için bu konuda çok şanslıyız. Önemli olan yaşayarak öğretebilmek” (20).

“Ben müzik öğretmeniyim. Ancak okuduğum kitaplardan (örneğin Şu Çılgın Türkler) alıntılar yaparak güncel olaylarla bağdaştırarak derslerimi işliyorum. Dersler canlı hale getirilmeli. Geziler vs. 5nci soruda cevaplamıştım. Askerî birliklere gezi düzenlenebilir” (26).

“İşliyorum. Fırsatları değerlendiriyorum. Bazen bir hikaye anlatıyorum. Güncel olaylarla bağdaştırıyorum. Askerî birliklere geziler düzenlenebilir. Tarihi yerlere ziyaretler düzenlenebilir” (27).

“Millî Güvenlik dersleri ilköğretimde de olmalı. Bence burada daha kolay pekişir. Garip garip dersler çıktı. İsimlerini bile telaffuz edemiyorum. Boş boş dersler. Üstelik bu derslere de uzman kişiler girmiyor. Vatanseverlik dersi politik olmalı, eleştirel olmalı” (37).

Margaret Nash, araştırmasında birçok katılımcının vatanseverlik eğitimi vermek üzere derslere konuşmacı olarak ordudan kişilerin davet edilmesi istediğini tespit etmiştir. Nash bunu iyi bir öneri olarak değerlendirmesine rağmen ordunun ülkeye hizmet etmenin tek makamı olarak görülmemesi gerektiğini ifade etmiştir (M. Nash, 2005, s.235). Bu araştırmada benzer bir öneri gelmemesinin nedenleri, bu konunun ordu personelinin görevleri içerisinde yer almadığının değerlendirilmesi ya da zaten Millî Güvenlik derslerini veren ordu personelinin ayrıca bir başka derse girmesine ihtiyaç olmadığının düşünülmesi olabilir. Bir başka neden ise ülkemizde askerliğin zorunlu olması, insanların bir şekilde askerlikle mutlaka ilişki içerisinde olması sayılabilir. Oysa ABD’de askerlik hizmeti zorunlu değerildir. Bir şekilde ordu mensuplarının derslere

girmesinin vatanseverlik anlayışının gelişimine katkı sağlayacağı düşünülerek böyle bir öneriye ihtiyaç duyulmuş olabilir.

4.3.2.3. Ailenin Etkisi

Bazı katılımcılar, vatanseverlik eğitiminde ailenin önemine değinmişlerdir. Özellikle okul ve aile arasındaki tutarlılık çocukların gelişiminde etkili olmaktadır.

“Vatanseverlik eğitimi esas ailede verilmeli. Sultanbeyli’de görev yaparken başarılı bir çocuk vardı. 8 kardeşlerdi. İlköğretim ikinci kademe öğrencisi (7.sınıf). Daha iyi imkânlarda olması için buna yardım ettim. Bir gün ona daha az kardeş olsaydınız daha iyi bir eğitim alabilirdin dediğimde bana şöyle dedi: Bizde, beşten aşağı olursa gülerler” (7).

“Bence aileler de dikkate alınmalı. Çocuk ailenin aynası, her şeyi yansıtıyorlar. Çocuğa bakınca aile yapısını görebiliyorsunuz. Aileyi bilinçlendirmek lazım” (22).

“Vatanseverlik eğitimi verilmeli. Programa yayılmalı. Aileden de destek görmeli. Kuru bilgi yığını değil, yaşayarak, canlı örneklerle vs. anlatılmalı” (26).

“Okul yeterli ama aile desteği olsa daha iyi olur”(29).

“Ben 8 yıllık öğretmenim. Benim 5 yıl okuttuğum çocuk oldu. Bunu net bir şekilde görebiliyorsunuz. Bazı şeylerin değişmediğini görebiliyorsunuz. Aile ve çevre bir yanda, okul diğer bir yanda. Aile özellikle ağır basıyor. Veli toplantılarında özellikle veli bilinçlendirmeye önem verilmeli. Çocuğunuzun notu şu deyip geçilmemeli. Ailelerin ekonomik durumu çok kötü. Bu sorun halledilmeden bir çok şeyi halledemeyiz”(30).

“Aile ve okul paralel bir şekilde çalışmalı ve hareket etmeli”(31).

“Ben okulda verilen eğitimin çok etkili olabileceğini sanmıyorum. Çocuk bizi dinliyor genellikle ama eve gidince değişebilir”(34).

Altunya’ya göre aile, biyolojik, psikolojik ve kültürel mirasın taşındığı, kişilik ve vatandaşlık eğitiminin verildiği, dinsel inanç ve davranışların, töre ve geleneklerin aktarıldığı güçlü bir eğitim kurumudur (N. Altunya, 2003, s.11). Yılmaz da üniversiteler için hazırladığı vatandaşlık bilgisi kitabında ailenin her toplum için önemli olduğunu ancak Türk toplumu için ailenin öneminin hayatî derecede olduğunu vurgulamaktadır. Yılmaz’a göre millî kültürün nesilden nesile aktarılması, kültür özelliklerinin taşınması büyük ölçüde aile tarafından sağlanmaktadır. Çocuğun eğitiminin en önemli kısmı, ailede alına eğitimidir. Çocukların ilk eğitimlerini ailede almaları ve bilhassa atalarımızın yüksek şecaat ve kahramanlıklarını orada öğrenmeleri ailenin ve özellikle

de kadınlarımızın sorumluluğunu bir kat daha artırmaktadır. Ailenin esas unsuru “kadın”dır. Bu kelimenin zaman zaman “aile” kelimesi ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (D. Yılmaz, 2004, s.54-55).

Katılımcılar ailenin önemine beklenenden daha az değinmişlerdir. Bir öğretmenimizin, yıllarca emek harcanılan bir çocukta istendik yönde değişime yol açamadığını fark etmesi çarpıcıdır ve işin ne derece zor olduğunun da bir göstergesidir. Öğretmenimiz bunun altında yatan temel nedeni aile olarak görmektedir. Ailede alınan eğitim “temel” bir nitelik taşımaktadır. Bu eğitimin yeterli düzeyde ya da arzu edilen yönde olmaması durumunda, eğitilende değişim yaratabilmek için bu “temel”i yıkmak ve yenisini inşa etmek gereklidir.

4.3.2.4. Okulun Etkisi

Vatanseverlik anlayışının kazandırılmasında okulun etkisi araştırılırken öğretmen cevapları program, müfredat, ders kitapları ve yüksek öğretimin etkisi gibi belli başlı konuları gündeme getirmiştir.

4.3.2.4.1. Program, Müfredat, Ders Kitapları

Katılımcı öğretmenlere, öğrencilere okulda verilen eğitimin aile, çevre, medya, internet vs. değişik ortamlarda meydana gelebilecek olumsuzluklara karşı hazırlayıp hazırlayamayacağı sorulmuştur.

“Testi kurumadan şekil vermemiz lazım. Yoksa kırıp baştan yapmamız gerekir. Bu da mümkün değildir. Çocukların dışarıda kazandığı olumsuz etkileri yıkmak çok zordur. Dışarıdaki olumsuzlukları düzeltici ya da boşlukları dolduran güncellikte ve kalitede bir müfredat geliştirmeli. Bu olursa çocukların kendilerini savunacak bir şeyleri olur” (5).

“Eğitim öğretmenin vicdanına kalmış, öğretim de sınırlı. Babasını haftalardır göremeyen çocuklar var. Annesi dizilerle meşgul. Sabah kadın programları. RTÜK ne işe yarıyor bilmiyorum. Aile ve okul kapalı. Değişik fraksiyonlar çocuklara yansıyor. Ailenin yapısı direk çocuğu etkiliyor. Bunlar hem ailede hem okulda bir arada işlenirse bir sonuç alabiliriz. Bizim dinî ve millî bayramlarımız var. Bunları amacına uygun olarak kutlayabiliriz. Piyesler yapılabilir. Çocukları Çanakkale’ye götürmek lazım. Bu geziler ilköğretimde başlamalı. Ağırlıklı olarak üzerinde durmak lazım. Geçenlerde derste bir kına gecesi işledik. Bayağı gelin damat seçtik ve onlara kına yakıldı. Bu sayede dersi canlı hale getirdik. Ancak materyallerimiz yetersiz”. (12).

“Çok az. Sizin ne eğitim verdiğinizin bir anlamı yok. Bu unsurların tamamı birlikte hareket etmeli. Yoksa eğitimde başarı olmaz. Eğitim her yerdedir. Bu unsurların tutarlı olması lazım” (13).

“En büyük sorunumuz o. Biz burada birşeyler veriyoruz. Ancak çevreden bunu olumsuz etkileyen unsurlar var. Ancak bu konuda umutsuz değilim. Uzun vadede bu verilenler çocuğun bir köşesinde yer alacaktır. Yeri geldiğinde doğru yolu bulabilecekler diye düşünüyorum” (14).

“Bu şekilde hazırlamanız mümkün değil. Çevreye çıkınca çocuk etkileniyor. Çocuk 7 yaşında okula geldiğinde, 70 yaşına kadar yaşayabilecek birinin alabileceğinin yüzde 70’ini almış oluyor. Siz okulda yüzde 30’u için mücadele ediyorsunuz. Çocuk okulda devletin istediği gibi yetiştirilir. Ama çevresel faktörler de göz önüne alınır. Burada öğretmen devreye girer. Gerekli düzeltmeleri yapar. Okul, çevre, aile bunlar etkileşim içerisinde” (15).

“Şimdiki çocuklar hakkını çok iyi savunuyor. Baskı altına almak mümkün değil. Dersler çok canlı yaşanıyor. Son iki yıldır program oyun ağırlıklı oldu. Çok güzel ama yeterli değil. Test yok, örnek yok. Eski sistemi de bırakamıyoruz” (20).

“Tartışacağız fakat program o kadar yoğun ki, tartışacak, görsel malzeme kullanacak zaman yok. Çanakkale konusuna iki saat ayrılmış. Ama biz buna uymuyoruz. Şu an yıllık planın gerisindeyiz. Çünkü konuları ayrıntılı olarak işliyoruz” (42).

“Bazı ders kitaplarında etnik ayırım yapılıyor (sosyal bilgiler kitabı). Vatandaşlık kitaplarında da iç ve dış düşmanlardan bahsediliyor. Konunun bu şekilde verilmesi birlikteliği sağlamayı güçleştirir düşüncesindeyim. Derslerde güncelle bağlantı kurulmalı, korkarak, üzerini örterek yaklaşmak bizi yanlışla götürür. Buradaki boşlukları da birileri doldurur” (44).

Öğretmenler genellikle müfredatın ve ders kitaplarının mevcut ve olması muhtemel olumsuzluklara karşı çocukları hazırlayabilecek içerik ve güncelliğe sahip olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ders kitapları hazırlanmasında siyasi etkiler olduğunu bildiren öğretmenlerimiz mevcuttur. Bu husus literatürde de yer bulmuştur: Türkiye’de ders kitapları içerikleri belirlenirken çeşitli dönemlerin ve yönetimlerin etkileri hissedilmiştir (K. İnal, 2004, s.329).

Lapayese’ye göre, öğretmenlere kabul görmüş, geleneksel müfredata ters düşen politik meselelerden uzak durmaları öğretilmiştir. Okulların yapısı verimlilik ve kontrol adına bilginin bölünmesi basitleştirilmesi “mitleştirilmesi” ve de gerektiği gibi atlanmasını teşvik etmektedir. Öğretmenler genelde tartışmalı konuları öğrenci direncini ebeveyn itirazlarını ve de yönetimin kısıtlamalarını azaltmak için savunmacı bir üslupla öğretmeyi öğrenirler. Okul bilgisi aynen hazır yiyecek gibi hemen tüketilmek için

önceden pişirilmiş ve paketlenmiştir (Y. V. Lapayese, 2003, s.500). Ona lezzet ve anlam katmak öğretmenin elinde olmakla birlikte, amacına uygun olarak hazırlanmış ders kitaplarının, öğretmenlerin yükünü hafifletebileceği değerlendirilmektedir.

4.3.2.4.2. Öğretmen Nitelikleri

Öğretmen alımı, öğretmen yetiştirme ve meslekî gelişim konuları ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar donanımlı öğretmen beklentilerini yinelemişlerdir. Bundan kasıt konusunun uzmanı, gündemi takip eden, vatansever ve bilinçli öğretmenlerdir.

“Eskiden Öğretmen Okulu’nda öğretmenlik yapacak öğretmenler Gazi Eğitim Enstitüsünden derece ile mezun olanlar arasından (1,2,3) alınırdı. Öğretmen okuluna gelen öğrenciler üç kademeli bir sınavdan geçirdi” (1).

“Fakat öğretmen kalitesi düştü. Farklı kaynaklardan öğretmen geliyor” (2).

“Öğretmenin inandırıcılığı olması lazım, sorunları geçiştirmeyip, üzerinde yoğun bir şekilde durması gerekir. Öğretmen taraf olmamalı. (Biz hep devletin çizdiği çizginin ya sağında kaldık ya da solunda kaldık). Öğretmenin bilimsel donanımı iyi olmalı. Örnek: Alevilik ve Sünnilik. Müfredatta bazı gerçekler yazmalı” (6).

“1998 yılında ben edebiyat kitaplarının redaksiyonunda görev almıştım. Bu kitabın sorumlusu sensin, sen ekibi kur deniliyor. Bana lise ikinci sınıf kitabı düştü. Ekipte 20 öğretmen vardı. Öğretmen 20 yıldır mesleğindeki gelişmeleri takip etmemiş, doğal olarak kitaptaki hataları düzeltemiyor. HİE bu problemi giderebilir ancak HİE’e gidebilmek için torpil lazım. Gidenler de tatil için gidiyor. 4-5 kişi kitabı yazıyor. Bilgisi yetersiz öğretmenler tarafından yazılıyor. İşin ilginç tarafı bu kitapları hiçbir pedolog, sosyolog, ve psikolog görmedi. Profesyonel bir grafik tasarımı yapılmadı. Bence bu kitap çalışması verimli olmadı” (9).

“Öğretmenler atanmadan önce tecrübeli öğretmenlerin yanında bir yıl eğitim görmeli. Direk atanan öğretmen birinci sınıfa atanıyor. Bu durumda öğretmen de zorlanıyor. Müfettişler öğretmenlere gerekli rehberliği yapmıyor. Çok az zaman ayırıyor. Yeni programı biz onlardan öğrenmek için sordüğümüzda cevap alamıyoruz. ‘Bizde bilmiyoruz’ diyorlar” (12).

“Ben öğrenci iken üniversitede aynı sınıfta PKK terör örgütü sempatzanı çocuklar vardı. Bunlar da şimdi devletin öğretmeni. Bunlar şimdi sizin, bizim çocuklarımızı zehirliyor. Öğretmen alımının cidden gözden geçirilmesi lazım. Mülakat, yazılı ve diğer yaptırımlar. Göreve başlandığında da takip edilebilir. Andımızı ‘Ne mutlu Kürdüm diyene’ diye okuyanlar var” (15).

“...Kime sorsanız bu tür başarı hikayeleri duyabilirsiniz. Bunlardan bir tanesi de bana ait. Bununla gurur duyuyorum yedeksubay öğretmen olarak’ta iki öğretmen arkadaş görev yapmıştık. Bu okulda hiç Türkçe bilmeyen 35 öğrenciyi okuma yazma öğrettik. İstiklal Marşı’nı öğrettik. Bayrağımızı çekti. Bu arada el bombasıyla yaralanmış, bir gözü kör İshak isimli bir genç vardı bu çocuk

okuyamayacağı düşünüldüğünden okula verilmemişti. Ancak ben onun diğer öğrencilere gıpta ile baktığını fark ettim. Ailesi ile görüştim. Onu öğrenci olarak okula kabul ettim. O çocuğun yüzündeki mutluluk ifadesini unutamam. Kısa sürede okuma yazmayı öğrendi. Hızla diğer arkadaşlarına yetişti. Orada çok güzel günlerim geçti. Askerliğim bitip oradan ayrılırken bütün köy arkamızdan ağladı. Hâlâ oradaki dostluklarım devam ediyor. Bu konular öğretmenin vicdanına kalmış öğretmen çok önemli öğretmen seçiminde, olmazsa olmaz kıstaslar konulmalı ve bundan taviz verilmeden, gerekirse akademik başarıdan dahi önemli tutularak seçilmeli. Bu kıstaslar gönüllülük, eğitim aşığı olmak, vatansever olmaktır. Öğretmenler mülakat, çeşitli testler vb. tekniklerle ve itinayla seçilmelidir. Göreve başlangıcında özellikle ilk yıllarında izlenmeli, yetersiz olduğu alanlarda hizmet içi eğitimlere başvurulmalı ve kötü niyetli olanların ayıklanması sağlanmalıdır. Eğer öğretmen iyi niyetli olur ise başarılmayacak bir şey yoktur”(21).

“Aslında müfredatımız uygun, öğretmen yeterlilikleri var. Doğrular veriliyor. Ancak sınıf mevcutları kalabalık”(38).

Katılımcılar vatanseverlik anlayışının kazandırılmasında nitelikli öğretmenlerin önemini belirtmişlerdir. Öğretmen alımının yeniden ele alınması gerektiğini savunan bir öğretmenimiz kötü niyetli kişilerin öğretmen olmasını engelleyecek tedbirler alınmasını istemektedir.

4.3.2.4.3. Yüksek Öğretimin Etkisi

Öğretmenlerimizin önemli bir kısmı kendi yüksek öğrenim yaşamlarının demokrasi ve vatanseverlik anlayışları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu düşünmektedirler.

“Lisedeyken pek fazla düşünmezdik. Üniversitede özellikle demokratik ortam açısından olumluydu” (4).

“Ben kendim bilgiye ulaşmasını öğrendim. Kendim gibi düşünmeyenleri kabul etmeyi öğrendim. Saygı duymayı öğrendim. Demokrasi adına olumlu kazanımlarım oldu. Lisede tanıştığım ve yaşama hakkı tanımadığım insanları kabullendim. Üniversitede ben kendi kararlarımı kendim veriyordum”(6).

“Olumlu oldu. Bunu bütün yüksek öğretime mal etmek zor. Örneğin İngiliz edebiyatı okuyorsanız, İngiliz hayranı olabilirsiniz. Tarihçi olursanız tarihi seversiniz. Üniversite kantinlerinin ideolojik merkez olarak kullanıldığını biliyoruz. Her türlü eylem orada başlıyor, konuşuluyor” (9).

“Olumlu etkiledi. Ailemden vatan, millet, bayrak sevgisi alarak gitmiştim. Atatürkçü olarak gittim. Zaman zaman orada bazı eylemler oluyordu. Sizi bir yerlere çağırıyorlar. Öğrenci hakları adı altında kendileri de ne olduğunu bilmeden sağcı, solcu olarak sizi çağırıyorlar. Ancak ben bunları yetersiz bulduğumdan hiçbirine katılmadım. Ayrıca üniversitede öğretmenin görüşüne yakın olduğundan dolayı sınıf geçen, yüksek lisans yapan öğrenciler var” (10).

“Üniversite bana bu anlamda bana bir katkı sağladı. Çok değerli hocalarımız vardı. Onlardan etkilendim. Bu bana katkı sağladı. Lisede yeterince özgür değildim” (14).

“Benim bölümüm tarih olduğundan vatanseverlik anlayışıma olumlu katkı sağladı. Ancak gerek üniversite ortamı gerekse yurt ortamı (eğlenip, gezilen) bizim yapımızı bozacak tarzdaydı” (19).

“Lisede vs. bu duyularınız belirgin değil. Sınav odaklısınız. Ancak üniversiteye gittiğinizde ne nedir farkına varıyorsunuz. Olumlu etkisi oldu. Bunun en önemli nedeni üniversitenin daha demokratik olması. Artık büyüdüm diyorsunuz. Oy kullanma hakkını o yaşlarda elde ediyorsunuz” (20).

“Bu anlayış lise çağlarında oluşmuştu. Ancak üniversitede farklı görüşteki insanları gördüm. Ben onlar gibi olmadığım için çok mutlu oldum. Benim bir edebiyat öğretmenim vardı. Bizi böyle güzel duygularla donattığı için ona çok dua ettim. Üniversitede bu ülkeye zarar vermeye çalışan grupları görme fırsatım oldu. Üniversitede, daha fazla okumam gerektiğini anladım. Fikri yönden kendimi ifade edebilmek için çok okudum” (21).

“Yüksek öğretimin olumlu etkisi oldu. Değişik görüşteki insanları tanıma fırsatı buldum. Aşırı uçta insanlar gördüm. Bunlarla aynı safta olamayacağımı anladım. Bunda üniversitenin bu serbest yapısının etkisi var. Bu yadsınamaz” (23).

“Bizim okul sanat okulu olduğundan insanlar pek bu işlerle uğraşmazdı. Ancak olumlu katkıları oldu. Lisede Tarih dersini ve İnkılap Tarihini hiç sevmezdim. Çünkü hep ezber ve kuru bilgiydi. Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi hâlâ gündemde. Okuyanlar bunları bilir” (26).

“Farklı fikirlerde insanlar vardı. Üniversitede çıplak model gelmesi ile ilgili bir anket oldu. Gelmesi sonucu çıktı. Buna karşı çıkan arkadaşlarımız okulu bırakmak durumunda kaldılar. Bu benim demokrasi anlayışımı olumlu etkiledi. Ancak arkadaşlarımızın okulu bırakmaları da beni üzdü” (28).

“Üniversitenin olumlu bir etkisi oldu. Hocalarımızda o bilinç vardı. Zaten o duygu verilmeseydi, dağ köylerinde öğretmenlik yapamazdık” (29).

“Yüksek öğretimin olumlu katkısı oldu. Orada değişik kültür dokuları ile tanıştım. Bu benim ufku genişletti. Bana bu ülke için ne yapabilirim sorusunu düşündürdü. Bana bu devlet bu şans verdi. Öğretmen olmama, okumama izin verdi. Ben güçlükler içinde okudum” (30).

“Üniversitenin bana çok katkısı oldu, hak arama açısından, haklarımı bilme açısından, ülkemi tanıma açısından. Birçok geziler düzenledik, değişik arkadaşlarımız oldu” (32).

“Olumlu etkisi oldu. Üniversitede öğretmenlikte ülkem için bir şeyler yapmak gerektiği konusunda pekiştim. Lisede pek düşüncelerinizi söyleyemiyorsunuz. Üniversitede daha demokratik bir ortam var” (35).

“Üniversitede gördüğüm bazı olaylar vatanseverlik duygumu kamçılardı. Zaten vardı ama olumlu olarak etkiledi. Bir kişi vardı, belli yöreden insanları bir takım

yerlere çağırıyordu. Ne yaptıklarını bilemiyorum. Ama onlardan huylanıyordum” (36).

“Üniversitenin benim vatandaşlık anlayışıma olumlu katkısı oldu. Ülkeye daha geniş çerçeveden bakabiliyorsun. Üniversitede konuşabiliyorduk. Kendimi daha özgür hissediyordum” (37).

“Tarih bölümünde okuduğum için zaten doğal olarak alıyorsunuz. Vatanseverlik anlayışımız olumlu yönde gelişti. Fakat benim üniversitede dikkatimi çeken, birinci sınıfta samimi olduğumuz erkek arkadaşlarımızın, yaz tatili dönüşü dinî açıdan uygun görülmediğinden elimizi bile sıkılmaları olmuştu. Anadolu’dan gelmiş olmalarına rağmen (maddi durumları iyi değildi),’nda lüks dairelerde kalıyorlardı. Sonradan Suudi Arabistan ve İran’dan burs aldıklarını duyduk” (42).

Öğretmenler üniversitede demokratik ortam ve çeşitlilik bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu değerlendirmenin lise ve öncesi eğitimle kıyaslama yapılarak oluştuğunu gözardı etmemektedir. Ancak demokratik ortam konusunda katılımcıların görüş birliğine vardığını söylemek olası değildir. Olumsuz cevaplara da rastlanmaktadır.

“Üniversitenin etkisi olmadı. Dernekler vasıtasıyla halkın içine girdiğimde, insanlarla kurduğum ilişkiler çok daha fazla etkili oldu” (2).

“Üniversitelerde (aşağı yukarı hepsi için söylenebilir) ideolojik grupların yapılanması oldukça sağlamdır. Öğrenciler bir aidiyet problemi yaşar ve kendine en yakın olanı seçer. Sağı temsilen aşırı sağcı grup, solu temsilen de aşırı solcu grup. Bir de bağlantısızlar var. Bu bağlantısızlardan olursan her iki grubun da hedefi olabilirsin. Bağlantısızlar diğer iki grup gibi örgütlü değil. Örgütlenmenin önemini burada anlıyoruz. İki tarafı da benimsemezseniz harcanabilirsiniz. Okul temsilcisi seçilirken iki tarafın baskıları olmuştu. İki tarafı da istemediğinizde ‘ben oy kullanmayacağım’ deme noktasına geliniyor. Bunun sebebi: Ne şiş yansın, ne kebab. Bana dokunmayan yılan bin yıl yaşasın zihniyeti burada gelişiyor. Bu yönüyle yükseköğretim beni olumsuz etkilemiştir” (5).

“Bizim zamanımızdaki üniversitede fikirlerimizi serbestçe dile getiremiyorduk. Gençlikten getirdiğimiz o görüşlerimizi orada yetiştiremedik (12 Eylül sonrası yasaklı dönemdi). 12 Eylül gerekiyordu ama kurunun yanında yaşta yandı ve biraz ağır kaçtı. Şimdi hiç düşünmeyen, hedefsiz, günlük yaşayan bir gençlik oluştu. Üniversitenin bana olumsuz etkisi oldu” (12).

“Olumlu bir katkısı olmadı. Üniversite aslında o kadar da demokratik değildi. Buradaki eğitimi de yeterli bulmuyorum. Mesleğe hazırlamalı” (16).

“Üniversite belirleyici olmadı. Bizim dönem için olmadı. Ben en çok orta öğretimde etkilendim ve anlayışımı o zaman kazandım. İhtilal öncesiydi (77-80). Yanlışlar vardı. Onlardan da birşeyler kazandık” (17).

“Üniversitenin özel bir katkısı olmadı. Gelişmiş bir lise gibiydi” (18).

“Hiç katkısı olmadı üniversitede hocalar ile iletişim kurulamadı. Onlar bu konulara girmediler, herkes kendi kitabını tanıttı. Sıcak bir ilişki olmadı” (22).

“Olmadı. Üniversitenin vatanseverlik ve demokrasi anlayışımıza bir katkısı olmadı. Sadece ders işledik. Bilgimiz arttı. Teoriden öteye gitmiyor. Üniversite iş hayatına hazırlamıyor. Öğrendiklerimiz havada kalıyor. Derler ki ‘Öğretmenliği okulda öğrenirsin’. Ben buna katılıyorum, bunu gördüm” (31).

“Lisenin biraz gelişmişiydi. Tabi ki yaşınız büyüyor ama mesela edebiyat fakültesinin içinde olsaydık daha farklı olabilirdi. Son sınıfa doğru düşünceler öne çıktı diyebilirim. Ben ailemin yanında okudum. Okuldan eve, evden okula. Dolayısıyla pek de böyle şeylere katılmadım” (34).

“Yüksek öğrenimin vatanseverlik anlayışım üzerinde fazla bir etkisi olmadı. Ben liseye kadar oluşan, millî eğitimin kazandırdığı öz değerlerle yoluma devam ettim” (38).

“Üniversitenin etkisi olmadı. Ben 70’li yıllarda okudum. Doğru dürüst ders yapamadık. Onlar söyledi biz yazdık. Üniversitesi bu anlamda biraz zayıf, daha iyi. Şu an üniversitenin katkısı oluyordur. Şimdi iyi. Özellikle özel üniversiteler” (40).

“Hiç etkisi olmadı. Biz sadece işimize baktık. Çok aşırı uçlar vardı. İnsanlar neden kavga eder diye düşünürdüm. Niye çalışmazlar ve üretmezler diye düşünürdüm” (41).

“Yüksek öğretim insanların vizyonunu genişleten bir eğitim ancak ben sıkıyönetim döneminde okudum. Dolayısıyla fikirlerimizi yüksek sesle söyleyememek kötü bir deneyim oldu” (44).

“Kuru bir üniversite hayatımız oldu. Bana hiçbir şey katmadı. Ben kendimi öğretmenken yetiştirdim. Üniversitesi mezunlarından oranın daha iyi olduğunu duyuyorum. O dört seneme yazık oldu” (45).

4.3.2.3. Çevrenin Etkisi

Çalışma grubundaki öğretmenlerimizin büyük çoğunluğu okulda verilen eğitim ve öğretimin çevrenin olumsuz etkilerini önlemesi açısından yetersiz kaldığını düşünmektedir.

“Okullar bilardo salonu, kahvehane vs. (oyun ve internet salonları) olmayan bölgelerde, şehir dışında (5 km.) olmalı. Belediye imar planı dâhilinde bunları göz önüne almalı. Okulda her şey olmalı, sinema, tiyatro, kütüphane vs. (kampüs anlayışı)” (2).

“Tamamen kaldırmazsak da olumsuz etkileri azalttığımızı düşünüyorum. Zaten tamamen yok edilebileceğine inanmıyorum (4).

“Okullarımızda verilen eğitim çevrenin bu olumsuz etkilerini yok edecek kadar güçlü bir eğitim değil”(7).

“Pek değil. Burada da öğretmen devreye giriyor. Öğretmen buradaki açığı kapatmalı. Okuyup araştırmalı, sadece ders kitabına bağlı kalırsak vay halimize” (18).

“Şu anki müfredat, öğretim materyallerinin görselleşmesine yol açtı. Öğretmenler daha geri planda öğrencinin aktif olduğu, öğretmenin rehber olduğu bir anlayışı getirdi. Bu anlayış çocukları araştırmaya, sorgulamaya itti. Ancak yinede müfredat bu etkileri yok etmeye yeterli değil” (21).

“Kesinlikle hayır. Zaman az, program yoğun. Müfredatı uygulamak için bazı şeylerden fedakârlık ediyoruz. Öğrenciye çok fazla bilgi vermek yerine, eğitime yönelmeli. Öğretim daha sonra da verilebilir. İlköğretimdeki konular lisede ve üniversite de tekrarlanıyor. Şu anda bu tarz yaklaşıma geçiliyor. İlk üç sınıfta yazılı yoklamalar kaldırıldı. Öğrenci merkezli eğitim anlayışı yerleştiriliyor. Aile ve okul paralel bir şekilde çalışmalı ve hareket etmeli” (31).

“Okuldaki sosyal kulüpler etkin çalışıyor. Özellikle buralarda görev alan çocuklar çevrenin olumsuz etkilerinden korunuyorlar. Spor etkinliklerinin artması bunların etkisini azaltır. Koro çalışması yaparak sanatla tanıştırmak, geziler yapmak, üniversitelere geziler düzenlemek faydalı olur” (35).

“...Müfredat, hükümet politikası haline gelmiştir. Kendi düşüncesini aşılama çalışıyor. Benim eğitim politikam hükümetler üstü olmalı. Müfredat ve program millî menfaatler gözetilerek, dışarıdaki olumsuz etkiler göz önüne alınarak hazırlanmalıdır. Siz bunların tezlerini çürütemezseniz, insanları etkileyemezsiniz” (39).

“Hayır. İlköğretimde sağlam temel atamazsak bu olumsuzluklardan önemli ölçüde etkilenirler. Bu okulda öğrenciler her şeyi sorgular. Okuduğu metnin arkasında neler var. Bunları bulmaya çalışır” (40).

“Hayır, yeterli değil. Sadece bunları nasıl önleyeceğimizle uğraşmamamız lazım. Çocuğa araştırmak için zaman verilmeli, doğru yönlendirilmeli, doğruyu araştırıp bulması sağlanmalı” (41).

“İlköğretim programlarında çok olumlu gelişmeler var. Lise programları da düzeltilirse bu iş hallolabilir. Biz daha önce de belirttiğim gibi yıllık programın gerisinden geliyoruz. Bunun nedenlerinden biri de şudur. İki ayrı tarih kitabını inceledim. Vahidettin ile ilgili iki kitapta da çelişkili ifadeler vardı. Birinde Vahidettin’in Atatürk yanlısı olduğu yazıyor, yumuşatılmış ifadeler yer alıyordu. Ben bu ifadelerin altını çizdim. Çocuklara tartışma ortamı yarattım. Konuştular, sebeplerini onlara buldurdum. ‘Cumhuriyetçiyim, o halde Osmanlı kötü’ anlayışı yanlış. Program yoğun bu nedenle çocuk bir fikir ortaya attığında ‘belgelerle gel’ diyemiyoruz. Program yetişmiyor. Bu konuya bir başka örnek daha verebilirim. Ben Sakarya Meydan Savaşını Yunan ders kitaplarından işledim. Çok güzel bir çalışma olmuştu” (42).

“Yeterli değil. Özellikle çocuklara farklı açılardan bakmayı, araştırmayı, sorgulamayı, kendi fikrini oluşturmayı öğretmek lazım” (43).

Çevrenin kişinin davranışlarını büyük ölçüde etkisi altına aldığı bilinen bir gerçektir. Öğretmenler, çevrenin olumsuz etkilerinin öğrenci bazında tespiti ve gerekli önlemlerin alınmasının yoğun program nedeniyle mümkün olamayacağını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda okulların söz konusu olumsuz etkileri önlemek için imkânlarının geliştirilmesi ve cazibe merkezi haline getirilmesi bu sorunları asgariye indirebilir.

Diğer bir taraftan görüşülen öğretmenlerimiz çevredeki çok yönlü etkiler (medya, arkadaş çevresi, aile vb.) nedeniyle okulun tek başına yeterli olamayacağına inanmakta, çevrenin diğer etmenlerinin de okulla birlikte hareket ederek çalıştırılması gerektiğini savunmaktadırlar.

“Bakanlık çocukları dış etkilerden korumak için afiş, tanıtım filmleri vs. hazırlamalı. Ancak çevrenin etkilerini tam olarak yok edemeyiz. Okullar cazip değil. Kuru bir sınıf, tahta vs. Öğrenci okuldayken dışarıyı hiç aramamalı. Okulda her türlü imkân olmalı. Sonra da o çevre ona kötü şeyler aşılabilir. Bizim kimlik problemimiz var. Biz doğulu muyuz, batılı mıyız? Bilemiyorum” (3).

“Bu bölgede yaşayan insanların eğitim seviyesi düşük. Dolayısıyla fikirlerini değiştirmiyorlar. Yeniliğe kapalılar. Çocuklar da bu ailelerden olumsuz etkilenmeye devam ediyorlar. Örneğin okuma güçlüğü çeken bir öğrencim vardı (lisede), araştırdığımda evde annesinin Türkçe konuşmadığını tespit ettim” (4).

“Her şeyi, her sınıfta tartışmıyorsunuz. Bir öğrencim köy enstitüleri ile ilgili konuşurken, burada çalışanların dinsiz olduğunu ve dinsiz insanların yetiştirildiğini düşünüyordu. Bu bilgiyi dedesinden duyduğunu ifade etti. Bu bana oldukça ilginç gelmişti” (8).

“Çocuklarımızı bu olumsuz etkilere karşı hazırlayamıyoruz. Özellikle medyanın önüne geçemiyoruz. Kararlı bir hükümete ihtiyaç var. Türk aile yapısını bozmaya yönelik uygulamalar var. Burada demokrasi olmaz. Kararlı bir hükümet bunlara müdahale etmeli. Bunları kapatmalıyız. Bize uygun değilse buna müsaade etmemeliyiz. Demokrasi demek her şeye izin vermek mi demek oluyor, bilmiyorum” (19).

“Kişiye göre değişir. Öğretmen dikkatliyse bunlara müdahale eder özellikle bayan öğretmenler ilköğretimde çok etkililer. Kadınlar daha duygusal. Çocuğu eğiten anne. Özellikle tv programları konusunda müdahaleci olmak lazım. Bunlar sınırlandırılabilir. Çocukların izleme saatlerinde bu tip yayınlar olmamalı” (20).

“Öğretmen çok önemli. Her şey öğretmenin elinde. Ben’ta iken orada çok şiddet vardı. Çok küçük bir olay için büyük kavgalar çıkıyordu. Ben uğraşıyorum, didiniyorum, yetiştiriyorum. On beş tatilde eskiye dönüyorlar. Müfredat hazırlanırken bazı şeylere dikkat edilmeli dış etkenlere karşı koruyucu olacak, canlı bir müfredat olmalı. Bence aileler de dikkate alınmalı. Çocuk ailenin aynası, her

şeyi yansıtır. Çocuğa bakınca aile yapısını görebiliyorsunuz. Aileyi bilinçlendirmek lazım.'ta insanlar elektrik faturasını ödemiyor. Köyde elektrik faturasını ödeyen sadece bizdik. Çok para var, fakat eğitime harcanmıyor. Düğünlerde takılan altınların haddi hesabı yok. Şaşıyorsunuz. Çocukların ayağında ayakkabı yok. Kaçak kullanmaya alışılmış. Bu yüzden 20 gün süreyle elektriğimiz kesildi. Mesela bakkalda bir çocuk vardı. Askerlik için gitti. Kısa süre sonra döndü. Çürük raporu almış. Kendi memleketlisi bir doktor bulmuşlar. Böyle şeyleri görünce bunları okuttuğuma pişman oldum” (22).

Bir öğretmen RTÜK'te MEB temsilcisi olmasına yönelik görüş bildirmiştir. RTÜK teşkilat yapısı incelendiğinde üst kurul üyeleri arasında eğitimci olmadığı görülmüştür. Teşkilat yapısı içindeki Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın görevi üst kurul üyelerini eğitmek ve bu maksatla programlar hazırlamak şeklinde özetlenebilir (<http://www.rtuk.org.tr>).

“Devlet bunlara müdahale etmeli. RTÜK'de MEB temsilcisi olmalı” (24).

“Çocuklar özellikle televizyondan etkileniyorlar. Biz uyaralım da çocuklar yine de bunları izliyorlar. Şu anda medya çok etkili burada verilen eğitim yeterli değil. Çocuklar gördüklerinden çok etkileniyor, televizyonlar bu konuda sınırlandırılabilir. Bunu anti demokratik olarak algılamam. Kişilik gelişimini destekleyici programlar olsun” (25).

“Yaz tatilinde çocuklar bozuluyor. Bu sadece öğretmenin yapabileceği bir şey değil. Bu yeni müfredatı olumlu buluyorum. Araştırmayı ve sorgulamayı teşvik ediyor” (27).

“Sanmıyorum. Özellikle medya çok etkili. Bütün dizileri çocuklar seyretmemeli. Çocuklara doğa sevgisi, insan sevgisi aşılanması lazım. Bunları etkin kullanmak lazım” (28).

“Yeterli değil. İnsanlarımızı iyiye, güzele, doğruya yöneltemiyoruz. Çocuğun ders çalışacağına ‘buzda dans’ isimli tv programını seyretmesi yanlış. Sihirli güçleri gerçek sanıyor, gerçeğe hayali ayırt edemiyor” (36).

“Bu etkileri takip edip düzeltmek için bireye kadar inilmeli. Okulun korunması lazım. Değerli tutulması lazım. Okulların gerek medya, gerekse diğer kurumların desteğini alabilmesi lazım. Hababam sınıfı çok basit ama okula ve eğitim sistemine çok zarar verebiliyor” (38).

“Bu bahsettiğiniz olumsuz etkileri azaltacak yeterlikte değil. Dışarıda verilen eğitim okuldan daha etkili. Özellikle görsel basın ki ben buna ‘aptal kutusu’ diyorum. Sömürü programlarından ibaret. Çocukluktan itibaren bunun karşısına geçiliyor. Bu arada aile bağları, komşuluk ilişkileri zayıflıyor” (39).

Öğretmenlerimiz medyanın olumsuz etkilerinden bahsederek bu durumun çocuğun gelişimini engellediğini ifade etmişlerdir. Bir kısım televizyon programları

çocukların yanı sıra aileleri de olumsuz etkilediği, propaganda aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Televizyon gelir düzeyi düşük kesimin yegâne eğlence malzemesi olduğundan günümüz şartlarında giderek güçlenmektedir.

Görüşülen öğretmenlerimizden çok az bir kısmı ise okulda verilen eğitimin yeterli olduğunu düşünmektedir.

“Verilen eğitimi temel anlamda yeterli buluyorum. MEB’nin kendini çok iyi güncellemesi lazım. En önde bu bakanlığın olması lazım” (3).

“Ben çocuklara bu konuda olumlu şeyler verildiğini düşünüyorum. Hiç okula gitmeyenle arasında çok fark olacaktır. Hatta okuldan okula, öğretmenden öğretmene de değişebilir. Bu yüzden bunlar planlı programlı olarak verilmeli, öğretmenin vicdanına bırakılmamalı. Herkes öğretmen olmamalı. Bence öğretmenler arasında, aileler arasında, öğrenciler arasında anketler yapılmalı. Çok kötü sonuçları çıkan kişiler açığa çekilmeli. Mesela benim bir coğrafya öğretmenim vardı, akli dengesi bozuktu. Tedavisi tamamlanmadığı halde derslere giriyordu. Boşuna maaş alıyordu bence. Ders falan yapılmıyordu” (16).

“Evet veriyoruz. Çocuklar bilinçli” (37).

Bir kısım öğretmenler tepki almaktan korktukları için bazı konulara hiç değinemediklerinden yakınmışlardır.

“Birileri kapı kapı dolaşiyor bazı aydınlar ise insanları aydınlatacağına tepeden bakıyorlar. Sen öğretmeni içine alıyorsun (terör örgütü sempatisini), senin yetiştirdiğin öğrenci Cumhuriyeti tehlikeye atıyor. Sonra bu öğretmene sen müdür olacaksın ya da sen Millî Eğitim Bakanı olacaksın diyorlar” (6).

“Öğrenci Türk-Kürt konusunu soruyor. Biz açıklayamayız. Yasak. Bunları konuşunca şimşekleri üzerine çekiyorsun. Bizde hep uçlar var. Yasaklar var. İncelemeyeceksin. Araştırmayacaksın. Bu anlayışı yıkarsak bu sorunlar da çözülür” (26).

Katılımcılar müfredatın öğrencilere gerekli bilinci verebilecek bir yapıya bürünmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

“Ben yurtdışına oldukça fazla çıkıyorum. Yabancı ülkelerde bir asgari müşterek vardır. İngiliz, ‘İngiliz onurunu zedeler’ mantığı ile hareket eder ve hassas noktada durmayı bilir. Bir keresinde Amerika’da alışveriş yaparken aldığımız ürünle ilgili çok vergi ödediğimizden yakınır olduk. Tezgâhtar bizi bunu söylediğimize pişman etti. Yarım saat nasihat dinledik: ‘Burada dolaşıyorsunuz, havasını soluyorsunuz. Otobüse biniyorsunuz. Tabii ki vergi vereceksiniz.’ Bu adamın esasen dünyadan haberi yok ama bu konuyu çok iyi öğretmişler. Bu bilinci kazandırmışlar. Ben çok da ümitsiz değilim. Çok şükür hâlâ bizde bazı duygular kaybolmamış, hâlâ askere

coşku ile giden bir toplum var. Çocuğu derse katmak ve güncelle bağlantı kurmak lazım” (40).

“Biz burada onu vermeye çalışıyoruz. Özellikle bazı hassas konularda (Ermeni meselesi gibi) müfredatta kısa yer ayrılmış bir konuyu 2 hafta işliyoruz. Bizim öğrencilerimizin çoğu yurtdışına gidiyor. Dolayısıyla onları iyi yetiştirmemiz lazım. Onlara doküman, görsel ve diğer kaynakları temin ediyoruz. Okul idaresi bu konuda bize konuda çok yardımcı oluyor, bizim bu yaklaşımımıza hoşgörü ile bakıyor. Yine de bütün olumsuzlukları yok ettiğimizi iddia edemem” (45).

Bu değerlendirmeleri yapan katılımcılar araştırma yapılan bölgedeki tek özel okula mensup öğretmenlerdir. Burada özel okulun sorumluluk anlayışı ve duruşuna odaklanmanın yararlı olacağı değerlendirilmektedir.

4.3.2.3.1. Yazılı ve Görsel Basın

Çalışma grubu içindeki öğretmenlerimiz yazılı ve görsel basının vatanseverlik anlayışının gelişimine olan katkılarına çeşitli noktalar bakımından şüpheyile yaklaşmışlardır. Bu noktalar arasında basının objektifliği, hükümet etkisinin varlığı ve ülke çıkarlarına uzaklığı çokça tekrarlanmıştır.

“İlköğretimde medya okur yazarlığı konusunda ders var. Basında çıkan asılsız ve yalan haberlerin cezası çok şiddetli olmalı. Bizdeki medya patronlarının bu memleket için çalışıp çalışmadıkları konusunda tereddütlerim var. Özellikle bir medya patronunun kanallarında Hrant Dink bir büyük devlet adamı gibi muamele gördü. Şehitlerimiz için bağırın böyle kalabalıklar göremedim. Basın ilkeli haber yapmalı. Hrant Dink olayı yüzyılın olayı gibi lanse edildi. Televizyonda Güneydoğu’da köprüden geçmekte ve okula gitmekte zorlanan öğrenci manzaraları gösterilir. İşin ilginç ben Antalya’da okudum. Hergün 5 km. yolu yaya olarak gidip geldim. Öğle yemeği yemedim. Basın ayrımcılık, bölücülük yapmamalı. Her tarafı eşit olarak göstermeli. Objektif olmalı. Özellikle ve ısrarla doğu ve güneydoğuyu anlatan diziler gösterilmemeli. Millî ve manevi değerlerimizi yansıtan filmler ve programlar gösterilmeli” (3).

“Basının insanları yönlendirmede etkisi çok büyük. Bence her yazdıkları doğru değil. Türkiye’de medya iki, üç grubun elinde. Her şey para için yaklaşımındalar. Kendi çıkarları vatan sevgisinin de üzerinde” (4).

“Medyanın şu an belirli bir tavrı ve omurgası yok. Reyting ve para uğruna vatan sevgisi yok sayılıyor. Yanlı davranılıyor. Bir öğretmenin hatası bütün öğretmenlere mal ediliyor. Bu sayede öğretmenliğin saygınlığı toplum nezdinde küçültülmeye çalışılıyor. Toplumun eğitecek, bazı değerleri kazandıracak öğretmenler, görev yapamaz hale getiriliyor. Üstelik bu sadece öğretmenlere değil diğer bütün kurum ve kuruluşlara da fütursuzca yapılıyor. Bu programları izleyen kişiler ya da toplum karamsarlığa kapılıyor, inancını yitiriyor, idealsiz bir hale getiriliyor. Reyting uğruna kadınları hedef alan, toplumumuza yakışmayan ahlaki çöküntü örneklerini

özellikle seçerek gündüz saatlerinde yayınlıyorlar. Bunların temel konusu aile içi ahlaksızlıklar ve sözüm ona burada olumlu mesaj veriliyor” (5).

“Yazılı ve görsel bazı basın dışardan maddi destek alıyor. Medya, politikadan uzak, kısa bir propaganda ile kandırılacak vatandaş yetiştiriyor. Çok sorgulayan, araştıran vatandaş yetiştirirseniz iktidara gelmeniz güçleşir. O yüzden pop kültürü ile yetişen bir nesil yetiştiriyoruz. Yabancılarda da böyle, onlar da dünyadan habersizler ve üstelik oy verme oranları bizden çok çok düşük. Yabancılarda Cumhuriyetçi, demokrat vs. bunların dünya görüşleri, vatanseverlik algıları aynı. Benim kızım ‘Kurtlar Vadisi’ dizisini izledikten sonra kendisini daha çok Türk hissetti. Kızım terör örgütü hakkında bilgi sahibi değildi. ‘Köprü’ dizisini izledikten sonra Türkiye’nin düşmanları olduğunu anladı. Beni vatanseverlik konusunda öğretmenlerim eğitti, kızımı medya eğitiyor. Bizim eğitimimiz yavan, etliye sütlüye bulaşmayan cinsten. Vatanseverlik eğitimi verilmelidir. Bence farklı dersler içerisinde verilmeli. Bu eğitim politik ve eleştirel olmalı” (6).

“Basın organları bazı olayları saptırıyor. Çıkarları doğrultusunda bu yönlendirme gerçekleşiyor. Herkes kendini düşünüyor. Esasen kendi çocukları da yarattıkları bu karışık ortamda yetişecek. Basında herkesin birlik beraberlik içerisinde yaşayabileceği vurgulanmalı. Eğitime destek olmalılar. Başka şeylere yatırım yapıyorlar” (7).

“Basın sorumluluğunu yerine getirmiyor. Hükümetin etkisinde kalıyor (mesela devlet kanalı). Bazı medya patronları hükümeti destekler tarzda programlar yapıyorlar. Bunlar çok fazla ön plana çıkınca esas görevlerinden ödün veriyorlar. Toplumunu bilinçlendirmekten uzaklaşıyorlar. İnsanları uyutmaya çalışıyorlar” (8).

“...Basın, medya patronlarının çıkarları ne yönde ise ona uygun yayın yapıyor. Örneğin bir medya patronu önceden otomobil bayisiydi. Arkasında ünlü bir zenginimizin olduğu söyleniyor. Bir başka medya kuruluşunun sahibi, borsa spekülatoryüdü. Borsa spekülasyonları sayesinde servetini oluşturdu. RTÜK bir televizyon dizisini yayından kaldırdı. Bu kaldırılmasaydı kamuoyu terörü konuşacaktı. Bu engellendi. Ülkemizde obskürantizm oluşturuluyor. Bunun manası, karanlıklaştırma, muğlaklaştırma, gerçekleri konuşmayı erteleme, pislikleri halının altına itmedir” (9).

“Basın bence kötü çalışıyor. Sansüre karşıyım ama ulusal çıkarlar için basına sansür uygulanması düşüncesindeyim. ABD’de bulundum (6 ay). Bu sürede sürekli olarak devlet yanlısı programlar yayımlandığını gördüm. İnsanlar siyasetten bihaberdi. Orada devleti belli bir kesim idare ediyor. Refah seviyesi yüksek olduğundan, insanlar politikayla uğraşmıyorlar. Çünkü her şeyi devlet onları için düşünüyor. Basın bence dış güçlerin etkisinde. İnsanlar düşünmesin, yorum yapmasın, herşeye evet desin diye saçma sapan programlar yapılıyor. Banu AVAR’ın programında Gürcistan örneği veriliyor (geri kalmış ülkelerin kaderi bu galiba). Onlarda da ‘Biri bizi gözetliyor’ vs. programları varmış. Bir kanal toz pembe gösteriyor, bir kanal yerden yere vuruyor. Atatürk’ün önemi azalıyor” (10).

“Türkiye’de basın millî değil. Çürümenin, bozulmanın temelinde basının reklam kampanyası var. Basın, siyasi oluşumların bizzat içinde yer alıyor. Şu anda basın askeriye den daha güçlü. Siyasi iktidarın belirlenmesinde birinci güç. Bizim basınımız batıdan besleniyor. Dolayısıyla batıya hizmet ediyor. Ben TV

izlemiyorum. Çünkü bana bir şey vermiyor. Eskiden ‘Ceviz Kabuğu’nu izlerdim” (11).

“Bence basın da çok büyük etkisi var. Şu anda toplumu zaten bunlar idare ediyor. Dizilerle uyuşturulmuş vaziyetteyiz. Hrant Dink olayında basın o kadar hassas davrandı ki acaba Ermeni basını mı diye düşündüm. Hassas değerlerimize saldırı oluyor. Bu hassasiyet gösterilmiyor. Bu basın dış odaklarıdır diyebilirim” (12).

“Başarılı ve eğitici programlar ve bunları yayınlamak teşvik eden programlar ödüllendirilmeli. Ayrıca medyanın kartelleşmesi engellenmeli. Böyle olunca devletin karşısında kendisini bir güç olarak görüyor” (13).

“Şu an basının duruşu yanlış. Rating uğruna vatandaşları bölüyorlar. Bence yabancılardan maddi kaynak temin ediyorlar. Kendi menfaatlerini savunmaları için, mesela yayından kaldırılan dizi korkudan dolayı değil, insanları birbirine düşürmemek için ve konuşarak problemlerini çözemeyecek insanların fazla olmasından dolayı yayından kaldırılmıştır. RTÜK’ün adaletli çalıştığını düşünmüyorum. Gündüz çok düzeysiz programlar var. Bunlar azaltılmalı” (16).

“Basının çok önemli bir etkisi olur. Şu an pek etkili değil. Etkisi olumsuz yönde. Basın ideolojiyi işliyor. oysa tarafsız olmalı. Eğitici anlamda bir şeyler olsun. Bazı şeyleri örtbas etmek için kene, kuş gribi gibi vakalar kullanılıyor. Bunlar yanlış. Yani büyütülmesi ve tamamen manşetin o olması yanlış. Bence bir süzgeç olmalı” (17).

“Basın da kuruluş amacına yönelik çalışmalı. Onlar lafta kalıyor. Yeterince denetlenmiyorlar. İktidarların gelip gitmesinde etkileri olduğundan yönetim bunlardan çekiniyor. Güzel yönlendirilirse faydalı olabilirler. Kadın dergileri sürekli gözü dışarıda, kendi ailesinin kendine yetmediği yıkıcı bir anlayışı vurguluyorlar” (19).

“Medyanın bunu abarttığını düşünüyorum. Çocukların şiddete başvurmasının asıl sebebi medya. Dizilerden bahsettik bazı şeyleri çok doğal gösteriyor. Bütün dizilerde hap kullanılıyor. Bunlar çok normal bir şeymiş gibi işleniyor. Kadınlar evlenmeden hamile kalıyorlar. Çocukların yaşları küçük olduğundan bu son konuya değinemedim. Şiddet ve sigara konularına değindim. Benim çocukluğumda böyle şeyler anlatılmazdı. Bunları görmezdik. Bizim zamanımızda sigara içmek ayıptı. En çok o gündemdeydi” (22).

“Görsel basın daha etkili. Yabancı güçler haricinde basın Türkiye üzerindeki en etkili güç. Basının tarafsız olması lazım. Basın üzerindeki baskının kaldırılması lazım. Hrant Dink’in öldürülmesi bu yüzden değil mi? Reytinq kaygısı ile çok gereksiz ve yararsız programlar yapılıyor. Halk bunu istiyor diyerek hepsi aynı şeyi yapıyor. Vatandaşın seçme şansı da kalmıyor” (25).

“Basının etkisi çok büyük. Şu anki etkisinin olumsuz yönde olduğunu düşünüyorum. Medya yöneticilerini etikten uzak kişiler olarak görüyorum” (41).

“Basında okuduğum, gördüğüm her şeye inanmamam gerektiğini biliyorum. Basının etkisi çok büyük. Hele internet... Şimdi ‘you tube’ savaşları yaşanıyor. Dizilerin sponsorlarına bir bakmanızı öneririm, kilise ve haç olgusu gitgide

yaygınlaşıyor. Bazı şeyleri kasıtlı olarak ön plana çıkardıklarını düşünüyorum” (42).

“Yazılı ve görsel basının katkısı olur. Bence gazetelerde nitelik problemi var. Bir kalitesizlik var. Konusunun uzmanları yazmıyor. Bir çok gazetede dinî konularda yazı yazarlar ilahiyatçı bile değil. Geçenlerde bir gazetede köşe yazarlarından birinin yazısında, ‘Kur’anda yazan hadisler’ diye bir ifadeye rastladım. Hadis peygamberimizin söylediği hususları kapsar. Bu kadar basit bir konuyu dahi bilmeden bu konuda yazı yazılması üzücü. Bu olay karşısında gazetenin yazı işlerini aradım. O anda orada olmadığı için yazarla görüşemedim. Telefona bakan kişi çok üzülüp sıkıldı fakat neye yarar. Birçok insan bunu okudu. Dvelet televizyonunun yayınlarını beğeniyorum. Diğer kanallar onu örnek alabilir” (43).

“Medyanın etkisi olabilir. Ancak ben tarafsız olduklarını düşünmüyorum. Medya patronlarının görüşü ön plana çıkıyor” (44).

“Basın, dizi ve yarışmalarla insanları uyuşturuyor. Tartışma programları gece geç saatlerde yayınlanıyor. Bu reyting kaygısı değil, bence maksatlı yapılıyor. Bazı haberler gizleniyor, sadece televizyon kanalları ve gazeteler bu haberleri yayınlıyor. Bunları okuyanlar da zaten bilinçli kesim” (45).

Erol Mutlu “Globalleşme, Popüler Kültür ve Medya” isimli kitabında medyanın toplumsal sorumluluğundan bahsetmektedir. Demokratik toplumlarda sınırlandırılmayacağı ifade edilen basın özgürlüğünün sınırlarını işte bu toplumsal sorumluluk belirleyecektir (E. Mutlu, 2005, s.235). Sedat Cereci “Medya Etiği” isimli kitabında medyanın kitle uyuşturucusu suçlandığını açıklamaktadır. Cereci’ye göre, gazete sayfaları, bireyleri en duyarlı yerlerinden kavrayıp dehşete düşüren, zaman zaman inciten haberlerle, gazete bayilerinin yanı sıra radyo kanallarından ve televizyon ekranlarından bireylerin sabah mahmurluklarından itibaren yaşamlarına akmaya; radyo kanalları, çok sesli, gürültülü modern yaşam içinde bireylerin yaşamındaki tek ses olmayı amaçladıklarından; bireyler kültürel birikimlerinin tek kaynağı olarak televizyonu görmeye başladıklarından bu yana medya, insanların yaşam süreçlerinin üzerine kurulduğu temel çizgi olmakla birlikte, onları gerçek yaşamlarından ve düşünme yetisinden koparıp uzaklaştırma eğilimine giren bir uyuşturucu olma savıyla da suçlanmaktadır. Artık yeryüzünün ve insanların yaşamında yalnızca medya vardır. Çocuklar çizgi kahramanları, kadınlar trajik dramaları, arabesk şarkıları, ünlülerin özel yaşamlarını, erkekler spor sayfalarını ve maçlardaki pozisyonları konuşmaktadır. Yalnızca aklını kullanıp, sömürüye karşı koymayı becerebilenler ayık ve ayakta kalabilmektedir (S. Cereci, 2003, s. 109-111).

Yalçın Küçük, “Caligula” isimli kitabında basın ve televizyonun esas işlevlerinden uzaklaştığını ifade etmiştir. Küçük, Türkiye’deki rejimi, “plütokrasi” diğeri bir deyimle, zenginler idaresi olarak adlandırmıştır. O’na göre basın ve televizyon plütokrasinin organlarıdır. Küçük, basının işini, karartma ve tahrifat olarak nitelermektedir (Y. Küçük, 2007, s.173-181). Halk’ı sürü haline getirmede kullanılabilir en önemli aracın yazılı ve görsel basın olduğu söylenebilir. Öğretmen görüşleri bunu açıkça desteklemektedir.

“Basın ulusal olmalı, yöneticileri Türk vatandaşı olup ulusal çıkarlar göz önünde bulundurmalı” (10).

“Millî Eğitim Bakanlığı ile koordineli olarak bazı projelerde çalışılabilir” (14).

“Amerikan filmlerinde Amerikan bayrağı mutlaka dalgalanır. Bizde benzer şekilde şeyler yapabiliriz. Dilimizi koruyabiliriz. Almanyada 3 milyon Türk yaşıyor. Bizim niye diasporamız yok? Bizim niye lobimiz yok? Her sene nerede sözde Ermeni soykırımını yasalaşacak diye bekliyoruz. Ne olacaksa olsun” (15).

“Basın çok duyarlı olmalı. Özellikle program yayın saatleri çok önemli. Çocukların ayakta olduğu saatlere özellikle dikkat edilmeli” (18).

“Gündemle ilgili olarak insanları bilinçlendirip, yönlendirme görevlerini yapmalılar. Doğru zamanda doğruyu verebilmeli. Mesela “Yandım Ali” filmi büyük ilgi gördü” (21).

“Uygun zamanda uygun programlar konulursa iyi olur. Her programı yayına koyamazsın. Basın özgürlüğü bu değil. Özgürlük başkasının özgürlüğüne müdahale edecekse buna özgürlük denemez. Hürriyetin sınırsız, hürriyeti sınırlar” (23).

“Basının olumlu katkısı olabilir. Basın çok etkili. Birinci güç gibi. Yozlaştran bir güncel basın var. Gençler bunun tehdidi altında. Mesela sihir dizileri var. Her kanalda var. Çok mu lazım, bilmiyorum. Ümraniye Belediyesinin hazırladığı Çanakkale Şehitleri diye çizgi film var. Çocuklara gösterilebilir” (24).

“Basının çok büyük etkisi olur. Bu duyguyu yaşatan tiyatro, sinema vs. konulabilir, Tartışma programları konulabilir” (27).

“Basın, Kınalı Kuzular gibi yayınları artırmalıdır. Cumhuriyet filmi var. Bunu sık sık yayınlamalı. Şu Çılgın Türkler kitabı ders olabilir ya da filmi çekilse çok iyi olur. Tartışma programları geç saatlerde oluyor. Mecburen dizi seyrediyoruz. Başka seçenek yok” (28).

“En çok görsel basının etkisi olur. Şehit haberi çok kısa geçiyor. Şehit aileleri derneklerinin faaliyetleri takip edilmiyor. İşimiz gücümüz magazin. Televizyon böyle bir magazin kültürü yarattı. Bunlar çok zararlı. Halk bunu istiyor mantığını ben kabul etmiyorum. İnsanlara seçenek bırakılmıyor. Hepsi aynı anda dizi yayınlıyor, ya da kadın programları vs. Haberlere özellikle dikkat edilmesi lazım.

Olumlu şeyler konulmuyor. Konulmalı. İç karartıcı şeyler ön plana çıkarılıyor” (29).

“Özellikle görsel basın çok etkili. Saçma sapan diziler ve gündüz kadın programları kaldırılıp, daha yararlı programlar konulursa faydalı olur. Çok güzel filmler yapılabilir. Filmler çok ilginç. Maskeli Beşler vs. Yanlış yönlendiriliyoruz. Hiç bu konulara değinen filmler yok. Hâlbuki konu yönünden çok zenginiz” (31).

“Basının çok etkisi olabilir. Şu an olumlu olanlar da var, olumsuz olanlar da var. Ülkede bölücülüğü ortadan kaldıracak, birlik ve beraberliğimizi perçinleyen bir şekilde yayınlar yapmalılar” (32).

“Bir özel televizyon kanalının, özellikle de, gibi televizyoncuların olumlu etkileri var” (34).

“Basının olumlu katkıları olabilir. Belediye otobüsünü yakanları sık sık göstermenin yapanlara manevi destek olduğunu, diğer insanları ise daha fazla üzdüğünü düşünüyorum. Ülkemizin bütün kültürüne hitap eden programlar olmalı. Sadece belli bir bölgenin gelenek ve göreneklerini anlatan diziler türemeye başladı” (36).

“Biz eğitim yapmasak bile basın tek başına yeter. Vatanseverlik konusunda herkesin katkısı olmalı. Medya patronlarının ne derece etkili olduğu ortada. İyi programlar geç saatte yayınlanıyor. Sorumlu yayıncılık anlayışı gelişmeli. Yunanistan millî maçında kalecimize atılan cisimler gösterilmiyor. Keşke öğrencilerimizden biri genel müdür olacağına Hollywood’da senarist olsa. Bu sayede o kadar çok şeyi değiştirebiliriz ki. Ben çocuklara Kurtuluş dizisini izlettiririm. Orada ayrıntılara girerim. Masa başında nasıl kazanılır, nasıl kaybedilir. Atatürk’ün tavırlarını gösteririm. Fransız Bunyon’a Misak-ı Millî’den bahseder. Burada filmi durdurarak Atatürk’ün duruşunu verdiği cevabı açıklayarak anlatırım. İsmet İnönü Lozan’da konuşmasını hazırlamış. Kendisine konuşma fırsatı verilmeyeceğini bile bile, bunlara kulak asmadan, kalkıp hazırladığı konuşmasını Fransızca olarak yapmıştır. İngiliz askeri işgal zamanı, Osmanlı sadrazamını Beyoğlu’nda yolda çevirir. Yolun kapalı olduğunu söyler. Maalesef sadrazam sesini çıkaramaz. Kendisine verilen talimata uyar. Böyle ayrıntılar bazen çok şey anlatıp öğretebilir. Bunlara kadar gireriz. Tabii bu arada programı geriden takip etmek zorunda kalıyoruz ama bunlar çok iyi bilinmesi gereken noktalar. Bunlar çok önemli üstünkörü geçemeyeceğimiz konular. Bir de görsel destek çok önemli, mutlaka kullanılması gerektiğini düşünüyorum” (40).

Diğer taraftan görüşülen öğretmenler, vatanseverliğin gelişimi konusunda yazılı ve görsel basının kullanıldığı takdirde yadsınamayacak ölçüde olumlu etkisinin olabileceğine dair yorumlar yapmışlardır. Ancak bunun için görsel basında programlarda ve yazılı basındaki yorumlarda içerik olarak vatanseverlik olgusuna odaklanan ve ülke çıkarlarını her şeyin üzerinde tutan bir anlayışın yerleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Televizyon yayınlarının saatlerinde düzenlemeler yapılması gerektiğini savunan katılımcılara rastlanmıştır.

Birkaç katılımcı MEB’nda basınla ilişkileri düzenleyen ve yaptırım gücü olan bir birim olması gerektiğine değinmiştir. Gerçekte bakanlık teşkilatı içerisinde böyle bir birim olmakla beraber etkili olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir.

“MEB’in basınla koordineli olarak çalışan bir birimi olmalı, varsa da etkin çalışmalı” (38).

“MEB’nda basın ve halkla ilişkiler birimi var. Bu birimin okulla basın arasındaki bağlantıyı kurabilmesi gerekir. Basında doğrunun peşinden gitmeli” (39).

4.3.2.3.2. Sivil Toplum Kuruluşları (STK)

Bazı öğretmenlerimizin çeşitli sivil toplum kuruluşlarına üyelikleri bulunmaktadır (14/45). Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerimizin bir kısmı, STK’nın toplumu bilinçlendirme ve vatanseverlik anlayışının gelişimine katkıları konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir.

“Çok fazla olabilir. Sivil toplum örgütleri politik olmamalı. Millî olmalı. Devlet vatandaşı bu konuda özendirmeli. Gerektiğinde takip edecek. Devlet kendisine itaatkâr bir toplum yetiştirmeye çalışıyor. Öyle olunca meydan boş kalıyor. Bu boşluğu başkaları dolduruyor”(2).

“Olabilir. Sivil toplum kuruluşları bazı olayları protesto etmek suretiyle halkı bilinçlendirmeli. Ancak protestonun şekli önemli. Şiddet içermemeli”(3).

“STK’ların olumlu katkısı olabilir. Ben de bir derneğin (yöresel) yönetim kurulundayım. Daha önce lokal mahiyetindeydi. Biz onu kültürel boyuta taşıdık. Yayla şenliği, yöresel yemekler vs. o bölgedeki yaşantıyı burada devam ettirmek istiyoruz. Kağıt, okey vs. oyunları yasakladık. Üniversite öğrencilerine burs veriyoruz (5 tane öğrenci). Çocukları tavsiye üzerine buluyoruz. Amacına uygun olarak kullanıyoruz. Giresun’daki bir okula ve köy imamevine, yol yapımına yardım için para topladık. Köy okuluna bilgisayar gönderdik” (12).

“Olabilir. Ben Derneğinde aktif olarak çalışıyorum. Çeşitli toplantılar düzenleyebilirler. Yürüyüşler, mitingler düzenleyebilirler. Konferanslar düzenleyebilirler. Bu sayede yasal sınırlar içerisinde bu faaliyetlerde bulunabilirler” (14).

“STK olumlu etkiler. Ben sendikaya üyeyim. Ayrıca derneğinde de yöneticiyim. Halkı bilinçlendirme toplantıları yapıyoruz. Afişler, görsel medyalar kullanılmak suretiyle yahut magazin yönü yüksek popüler kişiler bu amaçla kullanılabilir” (15).

“Ben üyeyim. Sendika yönetimindeyim. Bir diğer STK’ya üyeyim. Bunlar eğer etkin görevler üstlenebilirlerse çok büyük kitleleri olumlu yönde etkileyebilirler. STK, millî politikaya hizmet etmeye teşvik edilmeliler. Buna uymayanlara devlet gerekli müdaleyi yapmalı. Bazı zararlı STK daha örgütlüler. Hizmet ettikleri

yerlerden besleniyorlar, para var. Yeri geldiğinde bu işlere zaman ayırmalıyız maddi, manevi katkı sağlayabilmeliyiz. Gereken konularda yasal mücadele yapılmalı, bunları yaparken de üniter yapıya zarar vermemeliyiz. Taşın altına elimizi sokmalıyız. Bana dokunmayan yılan bin yaşasın anlayışını bırakmamız lazım” (21).

“Ben sendikaya üyeyim. Bunun dışında bir STK’ya üye değilim. Eğer doğru çalışırlarsa çok etkisi olur” (29).

“Ben sendikaya üyeyim. Bence STK, etkili olabilirler. Özellikle Vakfı, bunlar gerçekten heyecan verici. Bunlar da kendi aralarında bir birlik olmalı. Gerektiğinde ortak hareket edebilmeliler. Halkı bilinçlendirmeliler” (32).

“Olumlu yönde çalışırlarsa olur. Sendikaya üyeyim. Beden eğitimi öğretmenleri derneği, buz hokeyi hakemleri derneği, halk oyunları derneği vs. derneklere üyeyim. Benim sosyal yönüm kuvvetlidir. Bu tür faaliyetleri seviyorum. Halk oyunları ekibiyle Rusya’ya gitmiştik. Tam gösteri yapılacak, Türk bayrağı asılmadığını gördük. Diğer ülkelerin bazılarınıninki de asılmamıştı. Bayrağımız asılmazsa gösteriye çıkmayacağımızı söyledik, direndik. Bayrağımızı bulup astılar ve bizde gösteriye çıktık” (37).

“Ben bir STK’nın kurucusuyum (Uluslararası Gençlik Ödülü Derneği 2003). Şimdi halk içinde çalışmayı yeğliyorum. STK’lar para olmadan iş yapamaz. Parayı kimden alırsa onun borusunu çalıyordur. Türkiye’de STK’ların yaşaması çok zor. Ancak iyi niyetle ve siyasete bulaşmadan çalışırsa katkısı olacağını düşünüyorum. Halkı nasıl bilinçlendireceksin yoksa” (41)?

“Ben bir STK’ya üyeyim. Derneği, Derneği bir de Kulüp vardı ama şimdi üyesi değilim. kulüp çok güzel bir dernek, çok faydalı işler yapılıyor. Ben başkanlık da yaptım. Fakat toplanan paranın büyük bir bölümü Amerika’ya gidiyordu. Kendi başkanlık yaptığım dönemde kulübü kapattım. STK’nın önemi çok büyük. Tek başına yapamayacağımız bir şeyi böylece yapabiliyorsunuz. Kendinizi güçlü hissediyorsunuz. Sesiniz gürleşiyor” (42).

“Olabilir. Çevreci bir kuruluşa üyeyim. Bu kuruluşa, alanının dışında olmasına rağmen ders kitapları ile ilgili bir çalışma yaptık ve önerilerimizi Talim Terbiye Kuruluna gönderdik” (44).

“STK’larının tabii ki katkısı olur. Ben, Derneği ve Derneği üyesiyim. Ama maalesef eskisi kadar etkin çalışmıyorum. Bu da beni üzüyor. Bu okul bütün enerjimizi alıyor. Halim kalmıyor” (45).

Öğretmenlerimiz sivil toplum kuruluşlarının olumlu katkı sağlayacağı konusunda görüş birliği içerisindedir. Yılmaz’a göre sivil toplum, halkın devlet otoritesinin dışında örgütlenmesidir. Kaynağını hukuktan ve demokrasi kültüründen alır. Sivil toplum kuruluşları, toplumsal bilincin gelişmesini hızlandırdığı için bireylerde sorumluluk duygusunu güçlendirmekte ve bencilliği önlemektedir. Bu ise yönetenle yönetilenin ahenkli bir sistem içinde yaşamasını sağlayacaktır (D. Yılmaz, 2004, s.187).

Katılımcılar STK ile ilgili olumlu görüşler bildirmelerine rağmen bazı çekinceleri de mevcuttur. STK'larının gelir kaynakları, bu kaynakları ne kadar objektif kullanabilecekleri ve olumlu yönde çalışmayan STK'lar ile ilgili bazı kaygılarını ifade etmişlerdir.

“STK'ların önemli bir kısmı Türkiye'nin aleyhine çalışıyor (En büyüğü- Enstitüsü). Amacı 'dünya vatandaşı' yetiştirmek. Ben her hangi bir STK'ya üye değilim. İyi vatandaşların hakkını koruyan STK sayısı çok az. STK'lar devletin ve milletin menfaatine çalışmalı. Türkiye'de AB fonlarını bu STK lar kullanıyor” (9).

“STK'ların çoğu vatanseverliği yok etmek adına çalışıyor. Nerede pislik var onlar orada. Hiç yapıcı birşeyle uğraşmazlar. Gerçekten isimlerine amaçlarına uygun olarak çalışsalar çok faydalı olurlar. Sürekli kadınların ailesinden, çocuğundan ilgisini uzaklaştırmaya çalışıyorlar. Eşini aldatan bir kadını koruyan bir STK var. Bunlar maksatlı” (19).

“Mesela suçlunun yakınısın, dernek kurmaktan utanç duyacaksın. Ben anlamıyorum”(24).

“Ben sendikaya üyeyim. Ancak insanlar bir şekilde STK'lardan çekiniyor. Bunu darbelere, apolitikleşmeye bağlıyorum. Bir talebinizi dile getirmek isteseniz bölücü olarak niteleniyorsunuz. Dolayısıyla bunlar insanları korkutuyor. Tek başına bir anlam ifade etmese de STK'lar düzgün çalışırsa bu anlayışa hitap edebilir” (25).

“STK'lara üye değilim. Güvenmiyorum. Benim haklarımı temsil ediyorlarsa neden üç tane sendika var. STK'lar politikadan uzak olmalı (partizanlığı kastediyor). Bizim insanımızda takım ruhu yok. Herkes bir şeyleri kendi başına yapıyor. Birbirinin üzerine basarak geliniyor. STK'lar düzgün çalışırsa, toplumun bilinçlenmesinde katkısı olur. Fransa'daki İspanya'daki örnekler gibi” (26).

Yukarıdaki yorumların dışında yine olumlu görüş bildiren ancak herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olmayan öğretmenlerimize de rastlanmıştır.

“Sivil toplum örgütlerinin katkıları olabilir. Onların yayınladıkları bildiriler vs. Ben herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye değilim. Haklı ve yasal izinli olmak kaydıyla demokratik ortamda yürüyüş, basın açıklaması gibi faaliyetlere katılabilirim. Ama şu ana kadar hiç katılmadım. Aslında pek zamanım da yok” (4).

“Mutlaka olur. Ben herhangi bir STK'ya üye değilim. Esasen biz de örgütlü değiliz. Avrupalı daha fazla örgütlü. Hrant Dink olayı kırılma noktası oldu. Büyük bir grup 'aydın' oldukları söylenen insan topluluğu yürüdü ve gövde gösterisi yaptılar. Şimdi herkesin dilinde şu dolaşıyor: Bir şehit cenazesinde bu duyarlılık neden gösterilmemiştir. STK'lar doğru çalışırlarsa insanları yönlendirmede etkili olabilir. Ancak bazı kötü amaçlı sivil toplum kuruluşları bence perde arkasından yönlendiriliyor” (5).

“Şuan üye değilim. Ancak geçen sene Vakfında, gönüllü öğretmen olarak 4,5 ay çalıştım. Pozitif yönde eğitimi destekleyici olursa katkısı olur., gibi kurumların çalışmalarını yararlı buluyorum. Koordineli olarak çalışıyorlar. İnsanların bu kurumlara güven duymaları gerekiyor. Bu kurumların ortak paydada buluşmaları gerekiyor” (8).

“Olabilir. Ben STK’ya üye değilim.’ya üye olmak isterdim. Emekli olduktan sonra üye olup aktif olarak çalışmak istiyorum. Yine Derneği’nin çalışmaları çok güzel. Greenpeace’in çalışmaları çok güzel” (10).

“STK’lar iyi niyetle çalışırlarsa faydası olur. Ben üye değilim. Derneğini beğeniyorum. Bu derneğe girmeyi düşündüm. Ancak sonra kendi ailemde (yeğenlerimin) ihtiyacı olanlar var. Onlara yardım ediyorum” (28).

“Ben hiçbir STK’ya üye olmadım. Ama’ya üye olmak isterdim. STK’ların olumlu katkısı olabilir. Ancak ben düşüncelerimi açıklamaktan korkuyorum. Çıkıp bir yürüyüşe katılabilirim inandığım bir şey için ama erkek olsam bu işler daha kolay olurdu. Çocuğum, ailem var diyerek biraz çekiniyorum” (34).

“STK’ların katkısı mutlaka olur (.... çok etkin çalışıyor). Ben üye değilim. Bunların birleştirici bir rolü olması lazım diye düşünüyorum. Ortak değerlerimizi korumalıdır” (36).

“STK’ların fazlasıyla olumlu katkısı olacaktır. Bunlar gönüllülük esasına göre çalışır. Fransa’da mazota zam yapılmak istenmişti. Bütün Fransa kilitlendi. Demiryolları, havayolları, gemiler durdu. Biz bireyselliği ön plana çıkarmışız. Hâlbuki önce ‘ulusal menfaatler’ gelmeli. Avrupalı bunu halletmiş, Amerikalı bunu halletmiş”(39).

“Ben herhangi bir STK’ya üye değilim. Fakat doğru çalıştıklarında faydalı olacağını düşünüyorum. Derneği, Derneği gibi kuruluşların çalışmalarını beğeniyorum. Bu kuruluşlarda çalışmak isterdim. Ancak benim zamanım yok, biz burada sabah yedi akşam yedi esasına göre çalışıyoruz”(40).

Devletin gerçekleştirdiği etkinliklere ek olarak etkinlikler gerçekleştirmek üzere sivil toplum kuruluşları ortaya çıkmıştır. Gelişmiş toplumların en önemli özelliklerinden birisi de örgütlü toplum olmasıdır. Bu konuda ATO tarafından 2004 yılında yaptırılan “AB kapısında sivil toplum dosyası” araştırmasına göre hükümet dışı güçler olarak adlandırılan Türk sivil toplum örgütlerinin AB ülkelerinin çok gerisinde olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de 80 bin 757 dernek faaliyet göstermektedir. Buna göre her 866 kişiden birinin dernek faaliyetlerinde bulunduğu anlaşılmaktadır. Almanya’da 2 milyon 100 bin, Fransa’da 1 milyon 470 bin, ABD’de 1 milyon 200 bin dernek bulunuyor. Fransa ve Almanya’da nüfusa oranlandığında her 40 kişiye 1 dernek düşüyor. Ancak her 10 Fransız’dan 4’ü en az bir derneğin faaliyetine katılıyor. Nüfusun

beşte biri ise en az iki derneğe üye bulunuyor. ABD'de 1 milyon 200 bin dernek bulunuyor. Her 15 amerikalıdan biri bu tür kuruluşlarda çalışıyor. Bu sektörün ABD'de bankacılık, teknoloji ve hatta kamu sektörü kadar ağırlığa sahip olduğu görülmektedir (<http://www.atonet.org.tr/yeni/index.php?p=236&l=1>).

BÖLÜM V - SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Vatandaşlık bilincini örgün ve yaygın eğitim sistemimiz içerisinde sağlıklı bir şekilde kazandıramadığımız açıktır. Gençlerimiz, açık ve yoğun bir şekilde okul dışı etkenler tarafından propagandaya maruz kalmaktadır. Bu propaganda, bazen bir sinema filmi, bazen bir bilgisayar oyunu, bazen internet aracılığıyla ve bazen de maalesef ulusal kanallarımızın ve sivil toplum örgütlerinin desteği ile gerçekleşmektedir. Yararı olmaya çalışılan kaos ortamında kendilerini savunmasız ve devlete karşı güvensiz hisseden gençlerimiz ve vatandaşlarımız, sırtlarını dayayacak bir güç aramakta ve kaçınılmaz olarak çeşitli tarikat ve örgütlerin oyuncağı olmaktadır.

Tüm bu gelişmelerin sonucunda vatandaşlık, vatanseverlik ve demokrasi anlayışından uzak olan bireylerin oluşturduğu toplum da hastalıklı bir hal almakta, bu da ülkenin gelişme azmini ve gücünü sekteye uğratmaktadır.

Öğretmen görüşlerinden anlaşıldığı kadarıyla, örnek bir vatandaş bilinçli ve aktif katılımcı olmalıdır. Bu ise, söz konusu vatandaşın vatandaşlık ruhunu özümseyerek demokratik hak ve ödevlerine sahip çıkması demektir. Literatürde Westheimer ve Kahne (2004) tarafından tanımlanmış olan vatandaşlık türlerine ilave olarak bilinçli-aktif vatandaşlar yetiştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni halihazırda okullarda verilen eğitimin çevrenin olumsuz etkilerini en aza indirebilecek düzeyde olmaması ve ülkemizin küreselleşme karşısında direnen üniter yapıya sahip bir ulus devlet olmasıdır.

5.1.1. Demokrasi ve Tartışma Kültürü İle İlgili Sonuçlar

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler büyük oranda kendi öğrencilik yaşamlarında güncel olayları tartışma fırsatı bulamamışlardır. Öğretmenler bu durumu korku, siyasal nedenler, etnik hassasiyetler gibi nedenlere bağlamışlardır. Buna karşın öğretmenler günümüz şartlarında güncel problemlerin sınıf ortamında tartışılabilmesi fikrini büyük bir katılımı ile savunmuşlardır. Her branştan öğretmenin güncel problemleri tartışabileceği görülmüştür. Güncel problemler tartışılırken öğrencinin yaşı ve eğitim

seviyesi önemli kriterler olarak karşımıza çıkmaktadır. Şu an için bazı hassas konuları (terör, mezhep ayrılıkları) tartışmanın en azından bazı bölgelerde mümkün olmadığı anlaşılmıştır. Güncel problemler tartışılırken bölgenin demografik yapısının dikkate alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler her konunun her yerde tartışılmayacağını belirtmişlerdir.

Eğitim sistemimizde politik ortam ve siyasi iktidar belirleyici rol oynamaktadır. Öğrencilerin yönetime katılım ve demokrasi bilinçlerinin geliştirilmesiyle ilgili çalışmalar mevcut olmakla birlikte, yeterli değildir. Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi öğrencilerin ilgisizliği, kısıtlı zaman, ikili öğretim, öğrenci miktarlarının fazlalığı yüzünden etkin bir şekilde uygulanamamaktadır. Özel okulda görev yapan 6 öğretmenin tamamı öğrenci meclislerinin etkin bir şekilde çalıştığını vurgulamışlardır. Bunun nedeninin, özel okullarda benimsenen yönetim anlayışı olduğu söylenebilir. Bir katılımcı, insanların sanal ortamda daha rahat ve şiddetten uzak bir şekilde forum ve haber sitelerinde tartışma imkânı bulduklarından bahsetmiştir.

5.1.2. Vatandaşlıkla İlgili Sonuçlar

Demokrasi bilincini özümsemiş, vatandaşlık bilinci içerisinde hareket eden, vatansever bir toplum oluşturma sürecinde çözüm olarak öğretmenlerimiz tarafından, yaygın ve devletin bütün kurumları tarafından desteklenen, demokratik vatanseverliği merkeze alan, ideal vatandaşlık eğitimi gösterilmiştir. Buna göre bir devlet politikası olarak “vatandaşlık” eğitimi kapsamlı ve sistemli olarak okul-aile ve çevre ekseninde yeniden dizayn edilmeli ve bu bağlamda eleştirel, biliçli ve toplumsal sorunlara karşı aktif sorumluluk alabilen bireyler yetiştirme sürecine katkıda bulunulmalıdır. Öğretmenlerimiz çoğunlukla Westheimer ve Kahne'nin (2004) tanımlamaya çalıştığı vatandaşlık anlayışlardan “şahsi sorumluluğa sahip vatandaş” türüne daha yakın özellikler göstermişlerdir. Ayrıca katılımcılar demokrasinin gerekli kıldığı vatandaşı tanımladıklarında, Westheimer ve Kahne'nin (2004) yaptığı sınıflandırmadan farklı bir vatandaş tipine daha ihtiyaç olduğunu bildirmişlerdir: “Bilinçli-Aktif Vatandaş”. Bilinçli-aktif vatandaşlar yerel ve küresel bilince sahip, aktif vatansever ve fedakâr bir

anlayışı temsil etmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenler okulların halihazır sistemde genelde itaatkâr, sorgulamayan, kararsız vatandaş yetiştirdiklerini bildirmişlerdir.

Sistemin hangi tür vatandaş yetiştireceğini tespit edemediği dolayısıyla buna uygun programların geliştirilmesinin mümkün olmadığı görülmüştür.

5.1.3. Vatanseverlikle İlgili Sonuçlar

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ülkelerini sevme nedeni olarak öncelikle “aidiyet” duygusunun ön plana çıktığını bildirmişlerdir. Öğretmenler genel olarak çifte vatandaşlık konusuna olumsuz bir tavırla yaklaşmaktadırlar. Çifte vatandaşlığa olumlu bakabileceklerini belirten bir grup öğretmenin büyük çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır (5/7).

Çalışma grubundaki öğretmenler “Kendinizi nasıl bir vatansever olarak tanımlarsınız?” sorusuna verdikleri cevaplarda, vatandaşlık görevlerini yerine getiren, iyi vatandaş ve çocuklar yetiştiren, duyarlı, aktif, fedakâr bir profil çizmişlerdir. Ancak büyük çoğunlukla bir vatansever olarak kendilerini mutlu eden hangi faaliyetlere katıldıklarını bildirmekte güçlük çekmişlerdir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin, aktif vatansever tanımına uymadıkları belirlenmiştir. Ancak söylemlerinde aktif vatanseverliği destekleyen ifadeler kullanmışlardır ve vatanseverlik eğitimi verilmesi konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenler genellikle politik katılımın demokrasinin bir gereği olduğunu vurgulamışlardır. Ancak politik katılım konusunda söylemleri ile eylemleri arasında bir çelişki göze çarpmaktadır. Öğretmenler politik katılımı sadece seçim zamanları oy kullanma olarak değerlendirmişlerdir. Az sayıda öğretmenimiz seçilme hakkını kullanmaktan söz etmesi dikkat çekmiştir. Seçim sonrası süreçle ilgili konulara değinmemişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin, bir vatandaş olarak seçtikleri hükümeti denetleme görevleri olduğunun bilincinde olmadıkları, ya da bilinçli olduklarını ifade edenlerin de böyle bir faaliyet içerisinde olmaktan imtina ettikleri belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ortamı yeterince güvenli algılamadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenler eleştiriye karşı çok büyük bir katılımıla olumlu bir tavır takınmışlardır. Öğretmenler yurt dışında ve yabancılar arasında eleştiri yapmak konusunda ise çoğunlukla tutucu davranmışlardır. Gerektiğinde yabancıların yanında da ülkesini eleştirebileceğini savunan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadındır (7/8). Bayan öğretmenlerin bu konuda daha açık fikirli oldukları yorumuna gidilebilir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler devlet politikası olmak kaydıyla politik, eleştirel bir anlayışla vatanseverlik eğitimi verilmesi konusunda fikir birliği içindedir. Öğretmenler büyük çoğunlukla vatanseverlik eğitiminin tek bir dersin konusu olamayacağı düşüncesini paylaşmışlar, vatanseverlik duygusunun kazandırılmasında okul ve çevrenin de çok önemli rol oynadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler büyük ölçüde yüksek öğrenimin demokrasi ve vatanseverlik anlayışları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu düşünmektedirler. Bu durumu yüksek öğretimin, ilköğretim ve liseye nazaran daha demokratik bir ortamda gerçekleşmesine bağlamak olasıdır.

Katılımcılar yazılı ve görsel basını vatanseverlik anlayışının gelişimine etki eden en önemli faktör olarak değerlendirmişlerdir. Şu an ülkemizde faaliyet gösteren yazılı ve görsel basının olumsuz etkileri konusunda görüş birliği içindedirler.

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin çeşitli sivil toplum kuruluşlarına üye olma konusunda çekimser kaldıkları görülmüştür.

Sonuç olarak, Cumhuriyet kurulduğundan beri gerek Atatürk inkılaplarına ve gerekse de “Büyük Türkiye” hedefine çomak sokmak isteyenler, yıllardır futbol takımı tutar gibi düşüncelerinden asla vazgeçmeyen, iç ve dış mihraklar tarafından kötü yönde yönlendirilmeye müsait, yeterince bilinç kazanamamış bir kısım halkımıza masallar anlatmaya devam etmektedirler. Maalesef insanlarımız bunlara inanmaktadır. Ülkemiz, demokrasi ve kalkınma yolunda yeterince hızlı bir şekilde yürüyememektedir. Sürekli olarak geri çekilmeye çalışılmaktadır. Büyük potansiyeline rağmen bir türlü beklenen ivmeyle hızlanarak gelişmiş ülkelerle arasındaki farkı kapatamamaktadır. Öğretmenler bu durumu herkesten daha iyi bilmektedir ve onların sorumluluklarını yerine getirmek

için yardım ve tavsiyeye ihtiyaçları yoktur. Öğretmenlerimiz uyanık, fedakâr ve vatanseverdir.

Herkesin istediği gibi propaganda yapabildiği, mesnetsiz tezlerini gençlere rahatça aktarabildiği ülkemiz, bu konuda öyle savunmasız ki! Bu saçma sapan iddialara, daha ortaya çıkmadan, bilimsel tezlerle cevap vermek, bunu gençlere ve yetişkinlere anlatmak için dinamik programlarla içeriği sürekli yenilenen, sıkıcı değil cezbeden, dolayısıyla gençlerimizi bu etkilerden koruyacak bir "zırh" olarak değerlendirdiğimiz, yeni ve yaygın bir "vatanseverlik eğitimi" anlayışı oluşturmanın gerekli olduğu değerlendirilmektedir.

Vatanseverlik anlayışı kazandırma açısından özellikle Türkçe, tarih gibi sosyal derslerde sayısız fırsatlar vardır. Öğrencilere, ülkeyi iyi yönde değiştirmeye çalışan günümüzde ya da geçmişte yaşamış devlet büyüklerinin icraatları anlatılabilir. Vatansever kişilerin katlandıkları cefa ve onlara olan borcumuz hatırlatılmalıdır. Aynı zamanda onlara vatanseverliğin sadece canlarını feda etme ile sınırlı bir anlayış olmadığı, vatanseverliğin birçok boyutlarının olduğu anlatılmalıdır. Eğer çocuklarımızı belirsiz gelecekteki tehdit ve çatışmalara hazırlamayı istiyorsak, tarih ve vatandaşlık bilgisi derslerine önem vermeliyiz. Bu onların, atalarının zafer ve yenilgilerinden ders çıkarmalarına yardım edecektir. Ancak bunları yorucu ve rutin ritüellerle değil, yaş ve gelişim seviyelerine uygun oyun, hikâye, tiyatro, sinema ve bilgisayar kullanılarak yapmak daha kalıcı olabilir.

Halihazırda verilen eğitimin sadece “almak isteyenlerce” alındığı, “almak istemeyenlerin”, “direnenlerin”, ya da ikna olacakken aile ve çevre baskısıyla “kaybedilenlerin” olduğu bir gerçektir. Bu durum, vatanseverlik eğitiminin, sadece okulda değil daha yaygın hale getirilerek, medya ve sivil toplum kuruluşları tarafından desteklenmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Tartışma Kültürü ve Yönetime Katılımla İlgili Öneriler

1. Güncel konular sınıf ortamında tartışılabilir. Bu ilkokuldan itibaren başlamalıdır, ancak bu münazara şeklinde olmamalıdır. Tartışma kültürünün yerleştirilmesi isteniyorsa sınıf içinde öğretmenin kontrolünde bu başarımalıdır. Tüm öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır. Ayrıca doğal tartışma ortamı olmadığından konuşulması gereken örneğin; terör, etnik problemler gibi hususlar hakkında tartışılmamaktadır. Çocuklarımıza şiddete başvurmadan, karşıt fikirlere saygı duyarak tartışmak öğretilmelidir. Öğrencilere, okulda arkadaşları ve öğretmen tarafından uygulanan fiziksel ve duygusal şiddeti giderecek önlemler alınmalıdır.

2. Güncel problemler tartışılırken öğrencinin yaşı ve eğitim seviyesi dikkate alınmalıdır.

3. Öğretmenlerimizin “tartışma yönetimi” alanında eğitim almaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin güncel olayları takip ederek okul gazetesi gibi çeşitli aktivitelerle kendi fikirlerini öğretmenlerin moderatörlüğünde aktif bir şekilde paylaşabilmeleri sağlanmalıdır.

4. Tartışma ortamı için mutlaka ayrı bir ders saati gerekmemekte, bunun yerine dersler esnasında uygun durumlarda bu imkân sağlanmalıdır. Bu konuda öğretmenlere inisiyatif ve örnek modellerin anlatıldığı eğitimler verilmelidir.

5. Okul yöneticisi seçim sürecinde, öğretmen ve öğrencilerin aktif rol oynaması sağlanmalıdır. Bu durum, demokrasi eğitiminin okuldaki bir uygulaması olması açısından ve öğrencilere katılımın önemini örneklemesi bakımından eğitici olabilir.

6. Öğrenci meclisleri daha aktif çalıştırılmalıdır. Öğrencilerin görüş ve önerilerine değer verilmelidir. Gerçekleştirilme imkânı olmayan öneriler ile ilgili öğrenciler bilgilendirilmelidir.

5.2.2. Vatandaşlık ile İlgili Öneriler

1. Eğitim sistemimizde bilinçli aktif vatandaşlık anlayışını temel alan bir yaklaşım benimsenmelidir. Müfredat bu tür vatandaşı yetiştirecek şekilde düzenlenmelidir. Doğru bilgiyi aşılacak bir müfredat oluşturarak ve sürekli günceli takip ederek, kötü maksatlı oluşumların kullandığı argümanlar çürütülmelidir. Bilinçli-aktif vatandaşların toplumsal ve kişisel bilinci kazanabilmeleri, araştıran ve sorgulayan bir anlayışla yaş ve gelişim sevieleri göz önüne alarak eğitilmelerine bağlıdır. “Bilinçli, aktif vatandaş” yetiştirmeye çalışan programlar; vatanseverlik, fedakârlık, eşitlikçi anlayış, hoşgörü, tarih bilinci, politik okur-yazarlık, küresel ve yerel sorunlar (din, mezhep çatışmaları, terör, küreselleşme bilinci, çevre sorunları, yer altı ve yer üstü kaynaklar) gibi konular üzerinde durmalıdır.

2. Ülkemizde Avrupa Birliği uyum yasaları çerçevesinde, özellikle insan hakları ve demokrasi alanında önemli açılımlar yaşanmaktadır. Bu hızlı değişime ayak uydurabilmek için, “vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları” eğitimiyle ilgili derslerin içerikleri sürekli güncelleştirilerek zenginleştirilmelidir.

3. Hem öğretmen hem de öğrenci için okulu bir cazibe merkezi haline getirmek gereklidir. Öğrenci ve veliler, çeşitli eğitim programları ve etkinlikler kullanılmak suretiyle okulda bir araya getirilmelidir. Olumsuz düşünceli kişi ve grupların, etki yapabilecekleri fırsatlar azaltılmalıdır.

4. Demokrasi eğitiminde politik katılımın sadece seçim zamanları oy kullanmakla olmayacağı öğretilmelidir.

5. Vatandaşlık eğitiminin bu konuda uzmanlaşmış öğretmenler tarafından verilmesi ve bu derste drama tekniğinin yoğun olarak kullanılması sağlanmalı, görsel öğretim materyalleri ve bilgisayar ile desteklenmelidir.

5.2.3. Vatanseverlikle İlgili Öneriler

1. Vatanseverlik bir duygudur. Öğretmenler bu nedenle öğrencilerin duygusal yönlerine hitap etmek durumundadırlar. Bu duygular işlenirken özellikle bu duyguları açığa çıkaran semboller ve bu sembollerin gerçek manaları arasındaki bağ

atlanmamalıdır. Örneğin bayrağın, kurtuluş savaşının, geçmişte ve günümüzde vatan için hayatlarını feda eden kahramanların önemi bilinmeli ve açıklanmalıdır. Drama tekniği bolca kullanılmalıdır. İmkânlar nisbetinde bütün öğrencilerin bizzat rol alabilecekleri piyesler düzenlenmelidir. Filmler ve tiyatro oyunları izlenmelidir. Bu sayede bu sembollerle bir bağ kurularak ilişki sağlanmalıdır. Vatanseverliğin sadece hayatını feda etmek olmadığı öğretilerek, fedâkarlık gerektirdiği anlatılmalıdır. Bu fedakârlık maddi olarak yapılabileceği gibi, zaman ve emek ayırmak suretiyle ya da başka birçok şekilde yapılabilir. Örneğin internet ortamında, sözde Ermeni soykırımını anlatan onbinlerce internet sitesi mevcuttur. Bu internet sitelerinin büyük bir bölümünün, babasından, dedesinden duyduklarını bütün dünyaya anlatmaya çalışan, bu uğurda emek zaman ve para harcayan Ermeni vatandaşlarca karşılık beklemezsizin hazırlandığı bilinmektedir ve maalesef etkileri ortadadır.

2. Vatanseverlik eğitimi tek bir ders mi olmalı yoksa müfredata mı yayılmalı?

Bu sorunun cevabı öğretmenlerin yeterliliği ile yakından ilgili görünmektedir. Eğer öğretmenlerimizi gerekli yeterliliğe sahip görülmüyorsa, konu uzman kişilere bırakılmalıdır. Öğretmenlerin kendi branşlarına ilave olarak bu konularda da yeterliliğe ulaşabileceklerini düşünüyorsak, müfredata yaymalıyız. Her ikisinin de faydası ve zararları olabilir. Vatanseverlik eğitiminde kullanılacak yöntemlerin zaman, maddi imkânlar ve personel yeterlikleri de göz önüne alınarak seçilmesinin, başka bir deyişle uygulanabilir olmasının önemi büyüktür.

3. Öğretmen alımı ve seçimi ile ilgili süreçler gözden geçirilerek kötü niyetli kişilerin öğretmen olmasına fırsat verilmemelidir.

4. Sosyal derslerin öğretmenlerinin, öğrencilere bilinç kazandırmada diğer öğretmenlere nazaran daha avantajlı olduğu değerlendirilmektedir. Bu durum, eğitim fakültelerinde sosyal branşlarda eğitim gören öğretmen adaylarının programları hazırlanırken dikkate alınmalıdır.

5. Millî bayramlar öğrencinin bulunduğu gelişim evresine hitap edecek şekilde kutlanmalı, aceleyle geçiştirilmemelidir. Kutlanacak millî bayramın işaret ettiği tema bir süre işlenmelidir. Gerekirse müfredatın içine adapte edilmelidir. Bayramları sadece

şeklen kutlamaktansa bütün öğrencilerin ufak ta olsa aktif olarak katılabilecekleri aktiviteler planlanmalıdır. Bu aktiviteler planlanırken öğrencinin gelişim aşamaları dikkate alınmalı ve bu sayede her sene aynı faaliyetin icra edilmesi önlenmelidir.

6. Millî Eğitim Basın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü basınla koordinasyon içinde çalışmalıdır. Çocuk ve gençlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algılarını olumsuz etkileyen konu, haber ve yayınlar işbirliği içinde düzeltilip geliştirilmelidir. Eğitim muhabirliği cazip hale getirilmelidir.

7. RTÜK üyeleri arasında eğitimci personel görevlendirilmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir. Hazırlanan programlar, sadece belli bir bölgenin gelenek ve göreneklerini değil, ülkemizin sahip olduğu bütün kültürel değerleri yansıtmalıdır.

8. Aniden gerçekleşen ve çocukların ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülen toplumsal olaylar yaş gruplarına uygun argümanlar kullanılarak verilmelidir. Bakanlık bu konuda gerekirse acil önlem olarak psikolog, pedagog, sosyolog ve gerek duyulan diğer uzmanlardan oluşan bir çalışma grubu oluşturabilir. Bu grubun sunacağı rapor internet, faks gibi modern iletişim vasıtaları ile hızla il ve ilçe müdürlüklerine ulaştırılarak okullar tarafından hangi seviyede hangi argümanlar kullanılarak önlem alınacağı açıklığa kavuşturulmalıdır. Bu sayede olay öğretmenin vicdanına bırakılmadan her yaştaki çocuğa uygun argümanlar kullanılarak açıklanabileceği ve yaşanan olayların yaratabileceği travmaların önüne geçilebileceği değerlendirilmektedir. Bu duruma örnek olarak katılımcıların da sık sık vurguladığı “Hrant Dink” olayı gösterilebilir.

9. Vatanseverlik eğitime cevap vermek istemeyenler olabilir, almak istemeyenler olabilir ve farklı düşünceye sahip öğrenciler olabilir. Eğitimin en önemli işlevi de budur. Bu yaklaşımdaki bireyleri de toplumla kucaklaştırabilmek ve kazanabilmek hedef alınmalıdır. İnsanları bu şekilde düşünüp, davranmaya iten bazı etkenler olabileceği unutulmamalıdır. Sistem vatanseverlik anlayışı kazandırma gayreti içindeyken, bazı odaklar da bunun aksini yapmaya çalışmaktadır. Burada mesele kimin bu işi daha etkili yaptığıdır. Bu, eğitimcilerin üzerinde önemle düşünmesi gereken bir konudur. Vatanseverlik eğitiminin hedefi, almak istemeyenlere ulaşmak olmalıdır. Bu

da bilimsel yaklaşımla çözülebilecek bir konu olarak görünmektedir. Ancak özellikle bu konuda aile ve medya da eğitimcilerle aynı safta yer almalıdır. Bu düşüncede olanların bazı tezleri olduğu noktasından hareket edersek, bu tezleri çürütecek bilime dayalı antitezler üretilmesi gerektiği ortaya çıkar. Sistem önce bunların varlığını kabul etmeli ve sonrasında tezlerini çürütecek yöntemler geliştirmelidir.

10. İlköğretim 1. kademedan 2. kademeye oradan da liseye geçişte uyum sorunları yaşanmaktadır. Öğrencinin sosyal gelişimini yansıtan, bizzat öğretmenleri tarafından takip edilen bir gelişim çizelgesi tutulmalıdır. Burada yer alacak, çocuk, aile ve çevresi ile ilgili açıklayıcı bilgilerin okul ya da öğretmen değişikliklerinde faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Bir anlamda çocuğun yeni öğretmeni, benzetmek gerekirse öğrenmenin hangi safhasında kaldığını anlayabilecektir. Bu sayede vatandaşlık gelişiminin eksiksiz olarak sürdürülebilmesi ve öğrencinin bireysel olarak takip edilebilmesi sağlanabilecektir.

11. Vatanseverlik anlayışının tüketim ve üretim bilinci ile yakından ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Bu kapsamda yerli malları haftası canlı bir şekilde kullanılmalı ve öğrencilere tüketim bilinci aşılmalıdır.

5.2.4. Araştırmacılar için Öneriler

1. Küreselleşmenin, öğrencilerin vatanseverlik anlayışları üzerindeki etkisinin nicel olarak incelenmesi önerilir.

2. Öğrencilerin ülkeye bağlılıkları konusunda, cinsiyetin etkisi ileriki araştırmalarda incelenmelidir.

3. Vatanseverlik eğitiminin nasıl verilebileceği konusunun nitel olarak araştırılması önerilir.

4. Tekli öğretim yapılan ilköğretim okullarında öğrenciler arasındaki yaş farkının küçük öğrencilerin katılımcılık anlayışlarına etkisi araştırmaya değer görülmektedir.

5. Vatanseverlik eğitiminin tek bir ders olarak verilmesi ile müfredata yayılması arasında etkililik açısından farklılık olup olmadığının incelenmesi önerilir.

6. Bir motivasyon aracı olarak Çanakkale gezilerinin etkililiği incelenmeli, öğretmen görüşlerine başvurularak alternatif gezi programları araştırılmalıdır.

7. Eğitim basamakları arasındaki geçişin, öğrencilerin vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının gelişimine olan etkilerinin araştırılması önerilir.

KAYNAKÇA

Aktan, C. C. (1999). 21. Yüzyıl ve Anayasal Demokrasi. *Yeni Türkiye*. Eylül-Ekim: 600-606. http://www.canaktan.org/canaktan_personal/canaktan-arastirmalari/liberal-demokrasi/aktan-anayasal-demokrasi.pdf (24 Ekim 2007).

Altunya, N. (2003). Eğitim Fakülteleri İçin Vatandaşlık Bilgisi. Ankara: Nobel.

Avrupa Birliği Genel Sekreterliği. AB Vatandaşları Arasında Kötümserlik Artıyor. <http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=40192&l=1> (03 Ekim 2007).

Bottery, M. (2003). The End of Citizenship? The Nation State, Threats to Its Legitimacy, and Citizenship Education in The Twenty-First Century. *Cambridge Journal of Education*. 33.1: 101-122. EBSCO Veri Tabanı. (11 Ekim 2005).

Cereci, S. (2003). Medya Etiği. İstanbul: Metropol Yayınları.

Chamberlin, R. (2003). Citizenship? Only If You Haven't Got A Life: Secondary School Pupils' Views of Citizenship Education. [Electronic Version] *Westminster Studies in Education*. 26.2: 87-97 (28 Şubat 2007).

Davies, I., M. Fülöp, M. Hutchings ve A. Ross. (2001). Enterprising Citizens? Perceptions of Citizenship Education and Enterprise Education in England and Hungary. [Electronic Version] *Educational Review*. 53.3, 261-269 (28 Şubat 2007).

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi. <http://bem.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/Proj/DemEgitimiveOkulMeclisleriProjesison.htm> (23 Mayıs 2007).

Dewey, J. (1916). Democracy and Education. Etext. *The Project Gutenberg*. (29 Ekim 2006).

Douglas, L. (2003). Citizenship Education and Human Rights Education. (An overview of recent developments in the UK). Manchester, British Council. (28 Şubat 2007).

Duman, B. Dede, Z. Y. ve Eryürekli, A. (2003). Avrupa Konseyi ve Demokratik Yurttaşlık Eğitimi. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi35/duman.htm> (23 Mayıs 2007).

Dura, C. (2005). Satıldık, Uyanın! (3. Baskı). İstanbul: İleri.

Education Commission of the States. www.ecs.org (30 Ekim 2006).

Erdoğan, İ. (2002). Yeni Bir Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Sistem.

“Fatura Sarkozy’ye” (2005). Milliyet <http://www.milliyet.com.tr/2005/11/04/dunya/adun.html> (09 Ekim 2007).

Fox, C. (2003). No Place for Girls? Gender, Ethnicity and Citizenship Education in the Lao People’s Democratic Republic. *Compare*. 33.3: 401-412 EBSCO Veri Tabanı. (11 Ekim 2005).

Frye, V. (2003). Learning from Heroes. Volume I. ERIC ED 474 621 (22 Ocak 2006).

Gifford, C. (2004). National and Post-national Dimensions of Citizenship Education in the UK. [Electronic Version] *Citizenship Studies*. 8.2: 145–158 (28 Şubat 2007).

Glossary of Higher Education. <http://www.actionforchange.org/getinformed/glossary.html#servicelearning>. (12 Kasım 2006).

Gülen, M. (2005) “Kara Kuvvetleri Yurt Sevgisi Eğitiminin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma”. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: K.H.O. Savunma Bilimleri Enstitüsü.

Heater, D. (2001). The History of Citizenship Education in England. [Electronic Version] *The Curriculum Journal*. 12.1: 103-123 (11 Ekim 2005).

Hicks, D. (2001). Re-examining the Future: The Challenge for Citizenship Education. *Educational Review*, 53.3: 229-240 ERIC Veri Tabanı (11 Ekim 2005).

Hobson, C. G. ve D. Zack. (1993). Educating for Democracy: The Close Up Story Close Up Foundation. *Social Studies*. 84.5: 189-195. EBSCO Veri Tabanı. (13 Kasım 2006).

İdiz, S. (05 Kasım 2005). Fransa Ektiğini Biçiyor. *Milliyet*. <http://www.milliyet.com/2005/11/05/yazar/idiz.html> (09 Ekim 2007).

İnal, K. (2004). Eğitim ve İktidar. Ankara: Ütopya.

Kahne, J. ve E. Middaugh. (2006). Is Patriotism Good for Democracy? A Study of High School Seniors' Patriotic Commitments. *Phi Delta Kappan* 87.8: 600-608. PROQUEST Veri Tabanı (28 Şubat 2007).

Karataş, İ. (2002). “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programlarında Vatandaşlık Eğitimi”. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kenneth, W. ve E. Heilman. (2005). When Going Right Is Going Wrong: Education for Critical Democratic Patriotism. *The Social Studies*. July/August, 156-162. ERIC Veri Tabanı (25 Şubat 2007).

Kıncal, R. (2002). Vatandaşlık Bilgisi. Ankara: Mikro Yayınları.

Kleingeld, P. (2003). Kant's Cosmopolitan Patriotism. [Electronic Version] *Kant-Studien* 94. Jahrg., 299-316. (28 Şubat 2007).

Küçük, Y. (2007). Caligula Saralı Cumhur. İstanbul: Salyangoz.

Lapayese, Y. V. (2003). Toward a Critical Global Citizenship Education. *Comparative Education Review*. 47.4: 493-501. EBSCO Veri Tabanı (28 Şubat 2007).

Lemish, P. (2003). Civic and Citizenship Education in Israel. *Cambridge Journal of Education*. 33.1: 53-72. EBSCO Veri Tabanı (28 Şubat 2007).

March of the Living http://en.wikipedia.org/wiki/March_of_the_living (04 Şubat 2007).

Marrache, M. (2001). Guarding The Flame Jerusalem Post Online Edition <http://info.jpost.com/C001/Supplements/Shoah/guarding.html> (04 Şubat 2007).

Menter, I ve M. Walker. (2000). How would A Well-Educated Young Citizen React to the Stephen Lawrence Inquiry? An Examination of the Parameters of Current Models of Citizenship Education. *The Curriculum Journal*. 11.1: 101–116. EBSCO Veri Tabanı (28 Şubat 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi Ve Okul Meclisleri Yönergesi. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2564_0.html (11 Mayıs 2007).

Millî Eğitim Temel Kanunu. <http://www.hukuki.net/kanun/1739.15.text.asp> (27 Mayıs 2007).

Mutlu, E. (2005). Globalleşme, Popüler Kültür ve Medya. Ankara: Ütopya.

Nash, M. (2005). “How to Be Thankful for Being Free”: Searching for a Convergence of Discourses on Teaching Patriotism, Citizenship, and United States History. *Teachers College Record*. 107.1: 214-240. EBSCO Veri Tabanı (25 Haziran 2007).

Osborne, K. (2000). Public Schooling and Citizenship Education in Canada. *Canadian Ethnic Studies*. 32.1: 8-30. EBSCO Veri Tabanı (28 Şubat 2007).

Owen, D. (26 Eylül-1 Ekim 2004). Citizenship Identity and Civic Education in the United States. *Conference on Civic Education and Politics in Democracies: Comparing International Approaches to Educating New Citizens*. San Diego, CA. 1-18. <http://www.civiced.org/pdfs/OwenDiana.pdf> (30 Ekim 2006).

Özpolat, A. (2004). Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Nisan 2004, Yıl:5, Sayı: 50. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi50/ozpolat.htm> (23 Mayıs 2007).

Patrick, J. J. (1999). The Concept of Citizenship in Education for Democracy. ERIC Digest. ED432532, 1-6. ERIC Veri Tabanı (22 Ocak 2006).

Patrick, J. J. (2003). The Civic Mission of Schools: Key Ideas in a Research-Based Report on Civic Education in the United States. ERIC Digest. ED475385, 1-7. ERIC Veri Tabanı (22 Ocak 2006).

Ravitch, D. (2006). Should We Teach Patriotism? *Phi Delta Kappan*. 87.8: 579-581. PROQUEST Veri Tabanı (6 Kasım 2006).

Rousseau, J. J. (2004). Toplum Sözleşmesi (2. baskı). (M. T. Yalım, Çev.). İstanbul: Devim.

Schwartz, S. (2006). Using POW Cases to Understand How a Virtuous Citizen Makes Morally Sound Decisions. *The Social Studies*. January/February, 21-29. EBSCO Veri Tabanı (2 Haziran 2007).

Starkey, H. (2000). Citizenship Education in France and Britain: Evolving Theories and Practices. *The Curriculum Journal*. 11.1: 39-54. EBSCO Veri Tabanı (3 Haziran 2007).

Türk Dil Kurumu (2005). Yazım Kılavuzu (24. Baskı). Ankara.

Türkiye'yi Sevmek İçin 50 Neden. <http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?id=6220834&tarih=2007-03-29> (23 Eylül 2007).

Üstel, F. (2005). “Makbul Vatandaş”ın Peşinde II. Meşrutiyet’ten Günümüze Vatandaşlık Eğitimi (2. baskı). İstanbul: İletişim.

Varol, S. (2005). “Sarkozy Tavan Yaptı!” <http://turk.skynetblogs.be/post/2836576/sarkozy-tavan-yapt305> (09 Ekim 2007).

Vera, F. (2003) Learning from Heroes. Volume I. ERIC Veri Tabanı (22 Ocak 2006).

Viroli, M. (1997). Vatan Aşkı Yurtseverlik ve Milliyetçilik Üzerine Bir Deneme (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı. (Oxford University Press / 1995).

Waghid, Y. (2005). Action As An Educational Virtue: Toward A Different Understanding of Democratic Citizenship Education. *Educational Theory*. 55.3, 322-342. EBSCO Veri Tabanı (11 Ekim 2005).

Waltzer, K. ve E. Heilman. (2005). When Going Right Is Going Wrong: Education for Critical Democratic Patriotism. *The Social Studies*. July/August: 156-162. ERIC Veri Tabanı (28 Şubat 2007).

Westheimer, J. ve J. Kahne. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating For Democracy. *American Educational Research Journal*. 41.2: 1-30. EBSCO Veri Tabanı (11 Ekim 2005).

Westheimer, J. (2006). Politics and Patriotism in Education. *Phi Delta Kappan*. 87.8: 608-620. PROQUEST Veri Tabanı (28 Şubat 2007).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Nitel Araştırma Yöntemleri (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, D. (2004). Vatandaşlık Bilgisi (3. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.

<http://www.holocausttaskforce.org/teachers/educationalreports/country/israel.php> (04 Şubat 2007).

http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=029da98b-740b-496e-a51d-03c0431ed9fc (15 Haziran 2007).

<http://www.eksisozluk.com/show.asp?t=jus+soli> (16 Haziran 2007).

<http://www.eksisozluk.com/show.asp?t=jus+sanguinis> (16 Haziran 2007).

<http://www.deltur.cec.eu.int/default.asp?lang=0&pId=7&fId=4&prnId=4&hnd=1&ord=0&docId=819&fop=0> (17 Haziran 2007).

<http://www.geocities.com/genclikodulu/tur/toplumsal.htm> (17 Haziran 2007).

<http://www.atonet.org.tr/yeni/index.php?p=136&l=1> (23 Eylül 2007).

<http://www.usakgundem.com/haber.php?id=14092> (02 Ekim 2007).

<http://www.antimai.org/blt/blt75.htm> (02 Ekim 2007).

<http://www.atonet.org.tr/yeni/index.php?p=236&l=1> (09 Ekim 2007).

EKLER

EK 1: GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu

Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algıları nasıldır?

Görüşmeci :
Okul : _____
Tarih : ___/___/2007
Saat (Başlangıç/Bitiş) : _____/_____

GİRİŞ

Merhaba, adım Tamer KURT. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algıları üzerine bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konularla ilgili olarak görüşmek istiyorum. Öğretmenlerin, yaşantıları boyunca özgür ve tam katılımcı bir vatanseverlik ve demokrasi algılarının gelişip gelişmediğinin incelenmesi, öğretmenlerin bu konudaki görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi amacı ile yürüttüğüm bu araştırmanın Vatandaşlık Eğitimi çalışmalarına katkı sağlayacağını ümit ediyorum.

Görüşme süresince sizlerden aldığım bilgiler gizlilik prensibine titizlikle uyularak değerlendirilecektir. Bunun yanında araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine isimleriniz şifrelenecektir.

Görüşmenin uzun zaman almasını önlemek ve verileri daha sağlıklı bir şekilde değerlendirebilmek açısından eğer müsaade ederseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmemizin yaklaşık iki saat süreceğini tahmin ediyorum. Şimdi eğer izin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

Adı Soyadı :
Mezun Olduğu Okul ve Program :
Kıdem Durumu :
Görevi :
Kurum Türü :
 İlköğretim 1. Kademe İlköğretim 2. Kademe Lise

1. Öğreniminiz süresince güncel problemleri tartışma olanağı buldunuz mu, sizce güncel problemler sınıfta tartışılmalı mı?

Sonda: Hangi derslerde

2. Okulunuzda öğrencilerin okul yönetimine katılımı yönünde uygulamalar var mıdır? Bunun dışında neler yapılabilir?

Sonda: Yok ise sizce neler yapılabilir?

3. Etkin bir demokrasinin gereği olarak ne tür bir vatandaşlığa ihtiyaç vardır? Neden?

Sonda: Okulunuzda ne tür vatandaşlar yetiştiriyorsunuz?

4. Sizce verilen eğitim öğrencilerin aile, çevre, yazılı ve görsel basın, internet, bilgisayar oyunları gibi okul dışı kaynakların olumsuz etkilerini yok edebilir mi? Nasıl?

Sonda: Program

Ders kitapları

Öğretmen niteliği

5. Vatanserverlik eğitimi verilmeli mi? Verilmeli ise bu eğitim politik mi olmalı, yoksa apolitik mi? İtaatkâr mı olmalı, yoksa eleştirel mi? Neden?

Sonda: Tek bir ders mi olmalı, yoksa müfredata mı yayılmalı, ya da varsa sizin önerileriniz nelerdir?

6. Vatanserverlik anlayışını derslerinizde işliyor musunuz? Nasıl?

Alternatif: Vatanserverlik anlayışı sizce nasıl kazandırılabilir?

7. Sizce sivil toplum kuruluşlarının (STK), yazılı ve görsel basının vatanserverlik anlayışının gelişimine katkıları olabilir mi? Nasıl?

Sonda: Siz bir STK'na üye misiniz?

8. Hangi sebeplerden dolayı ülkenizi seviyorsunuz? Çok cazip şartlarda çifte vatandaşlık teklifi aldığımızı düşünelim. Bu durumda, başka ülkenin vatandaşlığına geçer misiniz? Küresel vatandaşlık ve AB vatandaşlığı konularındaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda: İç ve dış politika açısından

Sosyal adalet

Güvenlik

Doğal güzellikler

İnsanlar

Tarihî zenginlik

Duygusal (aidiyet)

9. Yüksek öğretimin, lise sonrasında kazanılmış vatanseverlik ve demokrasi anlayışınıza etkisi nasıl olmuştur? Sizce bunun nedenleri neler olabilir?

10. Kendinizi nasıl bir vatansever olarak tanımlarsınız?

11. Şu ana kadar bir vatansever olarak sizi mutlu eden hangi faaliyetlerde bulundunuz?

12. Vatan sevgisi politik katılımı gerekli kılar mı? Niçin?

Alternatif: Sizce vatanını seven biri için seçme ve seçilme gibi haklarını kullanmak bir gereklilik midir ve bunlar yeterli midir? Açıklayınız?

13. Türkiye'yi eleştirmek, Türkiye düşmanlığı mıdır? Neden?

Sonda: Yurt içinde

Yurt dışında veya yabancılarla ilişkiler esnasında

*Bana zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.
Bu konuda görüşme sonrasında eklemek
istediğiniz hususlar olursa lütfen beni 0.505.601
12 41 numaralı telefondan arayabilirsiniz.
Analizden sonra tekrar görüşme talebim olabilir.
Anlayışınız için şimdiden teşekkürler.*

ÖZGEÇMİŞ

09 Ocak 1968 tarihinde, Ordu ili, Fatsa ilçesinde doğdum. İlköğretimimi Bursa'nın Gemlik ilçesinde tamamladıktan sonra, Lise öğrenimimi yine aynı ilçede Gemlik Lisesi'nde tamamladım. 1984 yılında Kara Harp Okulu'na başladım ve 30 Ağustos 1988 yılında aynı okuldan mezun oldum. Uzun yıllar değişik birliklerde ve illerde takım ve bölük komutanlıkları görevlerinde bulundum. Halen Tuzla Piyade Okulu'nda Asteğmen Adayı Kurs Tabur Komutanlığı görevimi sürdürmekteyim. 2004 yılında Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans programında eğitimime başladım.

Özel ilgi alanlarım; vatandaşlık eğitimi, demokrasi eğitimi, zaman yönetimi ve yakın tarihimizdir.

Yabancı dilim İngilizce olup, evli ve bir kız çocuk babasıyım.

Tamer KURT