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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRENCİ VELİLERİNDEKİ VATANDAŞLIK ALGILARININ BELİRLENMESİ

Fatih ACAR

Danışman	**Dr. Öğr. Üyesi A. Rıfat GÜZEY**
Jüri Üyesi	**Dr. Öğr. Üyesi İsmail CANSIZ**
Jüri Üyesi	**Dr. Öğr. Üyesi Sibel OĞUZ HAÇAT**

KASTAMONU 2018

TEZ ONAYI

Fatih ACAR tarafından hazırlanan **"Öğrenci Velilerindeki Vatandaşlık Algılarının Belirlenmesi"** adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde savunulmuş ve oy birliği ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman	Dr. Öğr. Üyesi A. Rıfat GÜZEY Kastamonu Üniversitesi	.....
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi İsmail CANSIZ Gazi Üniversitesi	.....
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Sibel OĞUZ HAÇAT Kastamonu Üniversitesi	.....

08 /05/2018

Enstitü Müdürü	Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU	.....

TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesi içinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.

Fatih ACAR

ÖNSÖZ

Vatandaşlık, eğitim sistemimizin en önemli kavramlarından biridir. Aslında eğitimdeki tüm çabalar; hak ve özgürlüklerini, görev ve sorumluluklarını bilen, doğaya ve çevreye karşı duyarlı, başta Türk kültür mirası olmak üzere dünya kültür mirasına sahip çıkan, milli ve evrensel değerleri benimsemiş, eleştiren, düşünen, sorgulayan vb. "iyi vatandaş"lar yetiştirme çabasıdır. Vatandaşlığa ait olan hak, hukuk, hoşgörü, uzlaşma, adalet, eşitlik vb. kavramlar; toplumda harç görevi gören, toplumu ayakta tutan ve kuşaktan kuşağa aktarılması gereken değerlerdir.

Eğitim kurumlarının yanı sıra velilere de çocuklarına vatandaşlıkla ilgili kavramları yaşantıya dönüştürebileceği bir aile ortamı oluşturma noktasında büyük görevler düşmektedir. Bu araştırmada, öğrenci velilerinin vatandaşlık algılarının ne olduğu ile ilgili çalışma yapılmıştır. Araştırmada öğrenci velilerinin vatandaşlık algılarının belirli değişkenlere göre değişip değişmediği tespit edilmiş ve çözüm önerileri ortaya konulmuştur.

Araştırma beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; araştırmanın amacı, problemi, alt problemleri belirtilmiş, araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları açıklanmıştır. İkinci bölüm olan kavramsal çerçevede vatandaşlık, eğitim, demokrasi, hak ve özgürlükler gibi konulara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümü yöntem oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları yer almaktadır. Dördüncü bölümde araştırma ile ilgili bulgular tablo, grafik ve yorumlarla ele alınmıştır. Beşinci bölümde ise sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Bu tezi hazırlamamda hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen değerli hocam, danışmanım Dr. Öğr. Üyesi A. Rıfat GÜZEY'e; çalışmamın her safhasında desteklerini gördüğüm Prof. Dr. B. Ünal İBRET'e, Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ'ne, Dr. Öğr. Üyesi Sibel OĞUZ HAÇAT'a, Öğr. Gör. Muhammet İNCEAĞAÇ'a ve eşim Öğr. Gör. Sena GENCAN ACAR'a teşekkürlerimi sunarım. Tezin sonlandırılması aşamasında katkılarını esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI'ya ve Dr. Öğr. Üyesi İsmail CANSIZ'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca beni yetiştiren ilk öğretmenlerim annem Şerife ACAR ve babam Mehmet ACAR'a teşekkürü bir borç bilirim.

Fatih ACAR
Kastamonu, Mayıs, 2018

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRENCİ VELİLERİNDEKİ VATANDAŞLIK ALGILARININ BELİRLENMESİ

Fatih ACAR
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi A. Rıfat GÜZEY

Bu çalışmanın amacı, Kastamonu ili Merkez ilçesinde öğrenim gören öğrencilerin velilerinin vatandaşlık algılarını, belirli değişkenlere göre ortaya çıkarmaktır. Çalışmada araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaçla 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Acar ve Demirbaş tarafından "Vatandaşlık Algısı Ölçeği" geliştirilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçek formunu hazırlamak amacıyla ilk olarak uzman görüşü alınmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler kullanılarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçeğin hazırlanmasında 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programı temel kaynak olarak kullanılmıştır.

Çalışmanın evrenini Kastamonu ili Merkez ilçesinde bulunan 10 ortaokulda öğrenim gören öğrenci velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 339 öğrencinin velisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında beşli likert tipi "Vatandaşlık Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Tek boyutlu olan bu ölçek, iki bölümden ve 53 maddeden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgiler, ikinci bölümde ise velilerin vatandaşlık algılarının ölçüldüğü maddeler yer almıştır. Elde edilen verilerin istatiksel analizinde, SPSS (Statistical Package For Social Science) paket programından yararlanılmıştır.

Çalışmada demografik özellikler bakımından velilerin vatandaşlık algıları incelenmiş ve yapılan ANOVA analiz sonuçlarına göre, velilerin vatandaşlık algıları arasında ekonomik durumları bakımından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Vatandaşlık, Vatandaşlık Eğitimi, Vatandaşlık algısı

2018, 83 Sayfa

ABSTRACT

Master's Thesis

THE DETERMINATION OF THE CITIZENSHIP PERCEPTIONS OF THE STUDENTS' PARENTS

Fatih ACAR
Kastamonu University
Institute of Social Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education

Advisor: Dr. Öğr. Üyesi A. Rıfat GÜZEY

The purpose of this study is to find out the citizenship perceptions of the parents of the studying students in Kastamonu province Central district according to certain variables. In the study, it was used the survey model as the research model. For this purpose, the "Citizenship Perception Scale" was developed by Acar and Demirbaş. First, expert opinion was taken to prepare the scale form used in the study and pilot implementation was carried out. Then, validity and reliability studies were performed using the obtained data and the scale was finalized. In the preparation of the scale, 8th class Citizenship and Democracy Education curriculum was used as the main source.

The population of the study includes student parents who study at 10 secondary schools located in the central district of Kastamonu province. The sample of the research is the parents of 339 students who were educated in 2014-2015 academic year. The data were collected using five-point likert-type "Citizenship Perception Scale". The scale consists of two sections, one factor and 53 items. While the first section includes demographic information, the second section includes items about citizenship perception. In order to analyse the data, SPSS (Statistical Package for Social Science) software was used.

In the study, the citizenship perceptions of the parents in terms of demographic characteristics was examined and according to the results of the ANOVA analysis it was determined that there is a significant difference between the citizenship perceptions of the parents in terms of their economic status.

Keywords: Education, Social Studies Education, Citizenship, Citizenship Education, Citizenship Perception

2018, 83 Pages

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ... iv
ÖZET ... v
ABSTRACT ... vi
İÇİNDEKİLER ... vii
TABLOLAR DİZİNİ ... ix
ŞEKİLLER DİZİNİ ... x
SİMGELER ve KISALTMALAR ... xi
I. BÖLÜM
GİRİŞ ... 1
1.1. Problem Durumu ... 1
1.2. Problem Cümlesi ... 2
1.2.1 Alt Problemler ... 2
1.3. Araştırmanın Amacı ... 2
1.4. Araştırmanın Önemi ... 3
1.5. Araştırmanın Sayıltıları ... 4
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları ... 4
II. BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE ... 5
2.1. Vatandaşlık ... 5
2.2. Eğitim ... 7
2.3. Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık Eğitimi ... 8
2.3.1. Vatandaşlık Eğitiminin Gerekliliği ... 12
2.2.2. Vatandaşlık Eğitiminin Amaçları ... 13
2.2.3. Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar ... 14
2.2.3.1. Demokrasi ... 14
2.2.3.2. Hak ve Özgürlük ... 17
2.2.3.3. İnsan Hakları ... 18
2.2.3.4. Görev ve Sorumluluk ... 20
2.2.3.5. Yurtseverlik ... 22
2.2.3.6. Ayrımcılık ve Pozitif Ayrımcılık ... 23
2.2.3.7. Sivil Toplum ... 24
2.2.3.8. Adalet ve Eşitlik ... 26

2.2.3.9. Hoşgörü ve Uzlaşma 28
2.2.3.10. Kurallar 30
2.4. İlgili Araştırmalar 31
III. BÖLÜM
YÖNTEM 37
3.1. Araştırma Modeli 37
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu 37
3.3. Veri Toplama Araçları 40
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu 41
3.3.2. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 41
IV. BÖLÜM
BULGULAR 49
4.1. Velilerin Vatandaşlık Algısı Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine Ait Bulgular 49
4.2. Velilerin Vatandaşlık Algısı Yaşa Göre Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine Ait Bulgular 50
4.3. Velilerin Vatandaşlık Algısı Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine Ait Bulgular 51
4.4. Velilerin Vatandaşlık Algısı Memleketine Göre Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine Ait Bulgular 53
4.5. Velilerin Vatandaşlık Algısı Ekonomik Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine Ait Bulgular 55
V. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER 58
5.1. Sonuçlar 58
5.2. Tartışma 59
5.3. Öneriler 61
KAYNAKÇA 63
EKLER 73
Ek 1. Araştırmada Kullanılan Ölçek 73
Ek 2. İzin Yazıları 80
ÖZGEÇMİŞ 83

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. 1924-1970 yılları arası ülkemizde Vatandaşlık Eğitimi dersi 11
Tablo 2. Araştırmada yer alan öğrencilerin bulunduğu okullar 38
Tablo 3. Araştırmada yer alan velilerin demografik özelliklerine göre dağılımı..... 39
Tablo 4. 56 maddeye ait "Açıklanan Toplam Varyans" sonuçları..... 43
Tablo 5. 56 maddeye ait faktör matrisi 45
Tablo 6. 53 maddeden oluşan vatandaşlık algısı ölçeği güvenirlik analiz sonucu..... 48
Tablo 7. Velilere yönelik vatandaşlık algısı ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları 49
Tablo 8. Velilerin yaşlarına göre dağılımının betimsel istatistikleri..... 50
Tablo 9. Velilere yönelik vatandaşlık algısı ölçeği puanlarının yaşa göre ANOVA sonuçları..... 51
Tablo 10. Velilerin eğitim durumuna göre dağılımının betimsel istatistikleri..... 52
Tablo 11. Vatandaşlık algısı puanlarının velilerin eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları..... 53
Tablo 12. Velilerin memleketine göre dağılımının betimsel istatistikleri..... 54
Tablo 13. Vatandaşlık algısı puanlarının velilerin memleketine göre ANOVA sonuçları 54
Tablo 14. Velilerin ekonomik durumuna göre dağılımının betimsel istatistikleri 55
Tablo 15. Vatandaşlık algısı puanlarının velilerin ekonomik durumuna göre ANOVA sonuçları..... 56
Tablo 16. Varyans homojenliği testi sonucu..... 56
Tablo 17. Velilerin ekonomik durumuna göre vatandaşlık algısı ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin Tukey HSD Testi Sonuçları..... 57

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Verilere ait yamaç-birikinti grafiği 45

SİMGELER ve KISALTMALAR

Simgeler

f	Frekans
F	Anova Analizi İçin F Değeri
N	Katılımcı Sayısı
P	Anlamlılık Değeri
Sd	Serbestlik Derecesi
Ss	Standart Sapma
t	t-testi İçin t Değeri
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde

Kısaltmalar

Akt.	Aktaran
Bkz.	Bakınız
Çev.	Çeviren
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
RTÜK	Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
s.	Sayfa
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket Programı
TDK	Türk Dil Kurumu
Tv.	Televizyon
Vb.	Ve benzeri
Vd.	Ve diğerleri

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bireyler, önceden mevcut olan ve muhtemelen onlardan sonra gelecek kuşaklarda varlığını sürdürecek bir topluluk içinde dünyaya gelmektedirler (Kartal, 2013). Dünyaya gelmelerinden itibaren karşılaştıkları ilk sosyalleşme kurumu ise ailedir (Ereş, 2009). Bireyler ilk olarak ailede bir "vatandaş" olarak yaşamaya başlamaktadırlar. Vatandaşlıkla ilgili bilgileri sadece sınıfta değil, informal öğrenme ile de öğrenmektedirler (Eurodice, 2012). Dolayısıyla aile, çocukların vatandaşlık bilincinin gelişmesinde çok önemli bir yere sahiptir (Ersoy, 2012).

Çocukların başta aile olmak üzere çevrelerinde duydukları sözler, gözlemledikleri davranışlar, onların tutum ve davranışlarına yansımaktadır. Yani çocuklar, çevrelerini gözlemlemekte ve örnek almaktadırlar. "Örnek alma" her düzeyde en etkili öğrenme araçlarından bir tanesidir. Küçüklüğümüzden bu günümüze kadar her zaman birilerini örnek alırız. Çocukken anne-babamızdan, öğretmenlerimizden, sanatçılardan veya sporculardan; yetişkinliğimizde mesleğimizdeki başarılı insanlardan etkileniriz (Yıldırım, 2006). Çevremizdeki insanları önce taklit eder, daha sonra da gördüklerimizi içselleştirip kendimize ait davranış örüntüleri haline getiririz. Çocuklar, model aldıkları kişilerin belli durumlar karşısındaki davranışlarının benzerini, aynı durumlarda sergiler (Dökmen, 2010).

Öğrenilenlerin davranışa dönüştürülmesi ise vatandaşlık eğitimindeki en önemli hususlardan bir tanesidir. Bunu gerçekleştirmek için, okul ve sınıf ortamında, vatandaşlık alanında öğrenciye öğretilenler ile ona karşı yetişkinler tarafından ortaya konulan davranışlar arasında bir tutarlılığın olması gerekir (Kepenekçi, 2003).

Yapılan araştırmalar çocuğun eğitiminde ve vatandaşlık bilincinin gelişmesinde ailenin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Dam, 2008; Kaldırım, 2005; Bakioğlu ve Kurt, 2009; Sarı ve Sadık; 2011; Ersoy; 2012; Tonga, 2013; Türe ve Ersoy, 2014). Çalışmalar, öğrencilerin iyi birer vatandaş olarak yetişmesinde ailenin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuş ancak, velilerin vatandaşlık algılarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, "Öğrenci velilerinin vatandaşlık algısı nasıldır?"dır.

1.2.1 Alt Problemler

"Öğrenci velilerinin vatandaşlık algısı nasıldır?" temel problemi çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğrenci velilerinin vatandaşlık algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
2. Öğrenci velilerinin vatandaşlık algılarında yaşa göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğrenci velilerinin vatandaşlık algılarında eğitim durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?
4. Öğrenci velilerinin vatandaşlık algılarında velilerin doğum yerlerine (köy, ilçe, il) göre anlamlı farklılık var mıdır?
5. Öğrenci velilerinin vatandaşlık algılarında velilerin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Velilerin vatandaşlık algıları geleceğin aileleri olacak olan öğrencileri, dolayısıyla da gelecek nesilleri etkilemektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğrenci velilerinin vatandaşlık algılarını belirlemek, vatandaşlık algılarının belirli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek ve çözüm önerileri ortaya koymaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Siyasal sistemi ve toplumun beklentilerini benimsemiş iyi insan, iyi vatandaş yetiştirmek; ülkelerin eğitim sistemlerinin ana hedeflerinden biridir (Güven, Tertemiz ve Bulut, 2015). Demokratik bir toplumda vatandaşlık eğitimi, bireyin kendi kendini yönetiminin eğitimidir. Başkalarının isteklerini yerine getiren değil kendini yönetebilen kişinin, demokrasi içinde, etkili bir vatandaş olduğu söylenebilir. Toplumda herkesin yönetim sürecine katılması, demokrasinin iyi işlemesini sağlar, Bu açıdan, öğrencilerin demokrasinin ideallerini anlaması ve demokrasinin değer ve ilkelerine yönelik becerilerini geliştirebilmesi için vatandaşlık eğitimi bir araç olarak kullanılmaktadır. Diğer yandan, demokratik bir toplum sosyal değişimlerden daima etkilenmektedir. Fertlerin bu değişimler karşısında yeteri kadar bilgi ve beceriye sahip olması ve gereken davranışları göstermesi, "etkin vatandaşlık eğitimi"nin gerçekleştirilmiş olduğuna yönelik bir işarettir (Branson, 1998'den akt. Ersoy, 2007). Sosyal bilgiler programları da bu amaçları gerçekleştirmek için kullanılan araçlardan biridir (Keskin ve yüceer, 2013).

Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin antropoloji, arkeoloji, coğrafya, hukuk, sanat vb. alanlarından disiplinler arası bir yaklaşımla öğrencilerin seviyelerine göre sistematik olarak seçilmiş konulardan oluşturulmuş bir derstir. Sosyal bilgilerin içinde barındırdığı alanlardan birisi de vatandaşlıktır. Sosyal Bilgiler programlarında da bahsedilen vatanını milletini sevme; milli, manevi ve evrensel değerleri benimseme, hukukun üstünlüğünü kabul etme, teknolojiyi bilinçli kullanma, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterme, bilimsel düşünme vb. özellikler, diğer taraftan "iyi vatandaş"ın da özelliklerindendir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık eğitiminin amaçları örtüşmektedir. Yukarıda bahsedilen özelliklerin bireylere kazandırılması elbette salt okulda verilen eğitimle gerçekleştirilememektedir. Özellikle öğrencilerin vakitlerinin çoğunu birlikte geçirdikleri, beraber televizyon izledikleri, sohbet ettikleri, yolculuğa çıktıkları vb. ailelerinin vatandaşlık bilincinin yüksek olması öğrencilerin vatandaşlık bilincinin gelişimini önemli ölçüde etkileyecektir.

Yapılan alanyazın incelemesinde velilerin vatandaşlık algılarını inceleyen bir araştırma olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla velilerinin vatandaşlık algılarının araştırılması hem eğitim hem toplum açısından önemi bir husustur.

Bu araştırmanın amacı; öğrenci velilerinin vatandaşlık algılarının belirli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak olduğundan, araştırmanın MEB'e, okul yönetimlerine, ailelere ve araştırmacılara yol gösterici ve kaynak olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma, geliştirilen ölçek ve yapılan uygulamanın sonucunda getirilecek olan çözüm önerileri açısından da önem taşımaktadır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Katılımcıların, araştırma kapsamında yanıtlamaları istenen ölçeklere samimi ve içten yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Kastamonu ili Merkez ilçesindeki 10 ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin velileri ile sınırlandırılmıştır.

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Vatandaşlık

Vatandaşlık soyut bir kavramdır. Birçok soyut kavram gibi tanımı net değildir ve anlamı ülkelere göre farklı olabilmektedir. O kadar ki, bazı dillerde onu tam anlamıyla karşılayabilen bir kelime bile yoktur (Uğurlu, 2011). Polat (2011) da, vatandaşlık kavramının genellikle teorik açıklamalarla anlatılmaya çalışılmış olduğunu ve kavramın ne olduğunun daha çok vatandaşlığın pratik geçerliliği ve sonuçlarıyla belirlenebilmekte olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, literatüre girmiş vatandaşlık tanımlamaları vardır.

Şehir devletine mensup olmayı ifade eden "citizen" veya "citoyen" kelimelerinin karşılığı olan "vatandaşlık" kavramı ilk kez Yunanlılar tarafından kullanılmıştır. (Faulks, 2000; Heater, 2004'ten akt. Mısırlı Özsoy, 2010). Kavram, kökenbilimsel olarak Eski Yunan'daki şehir devletlerini ifade eden "cite" veya "city" kelimelerine dayanmakla birlikte eski Roma'da, "bir topluluğun üyesi olma" durumunu karşılamak amacıyla üretilen "civis" ve "civitas" kavramlarından türemiştir (Polat, 2011 s. 129).

Kavramın temeli vatan kavramıdır. Vatan, "bir halkın üzerinde yaşadığı, kültürünü oluşturduğu toprak parçası"dır (TDK). Yılmaz (2000) ise vatan kavramını, "bir devletin sınırları belli olan toprağı" şeklinde tanımlamıştır. Ancak vatan sözcüğü, maddi olduğu kadar manevi bir mana da içermektedir. Herhangi bir yerin vatan olabilmesi için, uğruna büyük fedakârlıklar yapılmış olması gerekir. Dolayısıyla vatandaşlık, vatanla doğrudan ilişkilidir. Vatandaşlık ise, bir ferdin belirli bir devlete olan aidiyetini ifade eden kavramdır (Nomer, 1997). Vatandaşlık kavramının sözlük anlamı; "başka insanlarla aynı vatandan olma", Türkçesi ise "yurttaşlık"tır. Bir hukuk terimi olarak ise vatandaşlık; "bireyi devlete bağlayan bağ"dır. Böyle bir bağla devletine bağlı bireye "vatandaş" veya "yurttaş" denir (Altunkaya, 2003). Polat (2011, s. 129) vatandaşlığın, "kişinin devletle arasındaki karşılıklı hak, görev ve sorumluluk ilişkilerini belirleyen hukuksal bir bağ" olduğunu ifade etmiştir. Kuzu

(1992)'ya göre vatandaşlık, demokrasilerde en belirleyici ögedir. Tüm rejimlerin idarecileri ve bir devlet hayatı vardır. Rejimlerin demokratik niteliğini kazanmasında da vatandaş önemli bir kavramıdır.

"Vatandaş" kavramı, bir siyasal kimlik olarak sahip olduğu niteliğe 1789 Fransız Devrimi öncesi ancak erişebilmiştir (Polat, 2011; Şit, 2008). Fransız Ulusal Meclisi, 20-26 Ağustos 1789 tarihlerinde yaptığı oturumlar sonucunda yayımladığı İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi'nde; "insan" ile "yurttaş"ı birlikte kullanmıştır. Daha önce soylularla halk, eşit yurttaş değildi (Altunkaya, 2003). 17. ve 18. yüzyıl Avrupa hükümdarları (monark), iktidarının sınırı olarak sadece Tanrı'yı ve doğal hukuku görmekteydiler çünkü egemenliğinin kaynağını Tanrı'da bulmakta ve kendilerini hükmettikleri topluluğa karşı değil, Tanrı'ya karşı sorumlu görmekteydiler. Hükümdar halka karşı sorumlu değildi ancak halkı vergi, askerlik vb. çeşitli ödevlerle yükümlendirmekteydi. Bununla beraber halk herhangi bir hakka da sahip değildi. Hükümdar, ancak gerektiği zaman askere alabileceği veya vergilendirebileceği topluluğun büyüklüğünü tespit etmek için halkı hakkında bilgi sahibi olmaktaydı. (Göztepe, 2003). Devrim, krallığın "tebaa"sını, "ulusal devlet"in "yurttaş"ı düzeyine yükseltmiş, yurttaş olmayı "eşit" bir "hak" saymıştır (Altunkaya, 2003). Devrim sonrasında vatandaşlık müessesesi, "ulus"un hukuken oluşturulmasının aracı olmuştur (Şit, 2008).

Modern vatandaşlık; günümüzdeki manası, yapısı, fonksiyonları ve elde ettiği önem bakımından ulus-devletlerin bir kazancı olarak değerlendirilebilir. Ulus-devlete üyeliği kapsayan modern vatandaşlık kavramı, Fransız Devrimi'nden sonra Avrupa'da ortaya çıkan türlü milliyetçiliklere paralel şekilde meydana gelmiştir. Özünde "biz ve onlar" temelli bir anlayış olmakla birlikte kendisini vatandaş ve yabancı kavramlarında yansıtan bir düşüncedir (Kadıoğlu, 2008). Ayrıca, Avrupa'da çağdaş ulus-devletlerin oluşmasının, çağdaş kapitalizmin kurumsallaşma sürecinin ve "modern vatandaşlık" kurumlarının ortaya çıkmasının da, birbirlerine paralel süreçler olduğu ifade edilebilir (Güllüpınar, 2012). Ulusal şuurun doğması ve ulus-devletin varlık kazanması, günümüz çağdaş vatandaşlık kurumunun gelişimi bakımından çok önemli bir yere sahiptir. Öte yandan vatandaşlığın meşru bir kurum olarak devlete dayandığı ve "ulus" unsurundan önce devletin kurulmasının modern vatandaşlık

kurumunu doğurduğu ifade edilebilir (Şit, 2008). Dünyada insanların oluşturdukları toplumlar, eskiden beri birbirinden çok farklı ve çok çeşitli kurallara sahip hukuki düzenlemelerle idare edilmektedir. Birey, bu toplumlarda, sahip olduğu vatandaşlık ile yerini almaktadır (Nomer, 1997).

Her devlet, kimleri vatandaş sayacağını ve kimleri vatandaşlıktan çıkarabileceğini kendi yasalarıyla kararlaştırmıştır. Anayasamızın 66. maddesine göre, "Türk Devleti'ne vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür. Türk babanın ve Türk ananın çocuğu Türk'tür. Vatandaşlık, kanunun gösterdiği şartlarla kazanılır ve ancak kanunla belirtilen hallerde kaybedilir. Hiçbir Türk, vatana bağlılıkla bağdaşmayan bir eylemde bulunmadıkça vatandaşlıktan çıkarılamaz. Vatandaşlıktan çıkarma ile ilgili karar ve işlemlere karşı yargı yolu kapatılamaz."

2.2. Eğitim

Eğitim insanlığın doğuşundan beri daima olagelmiştir (Tekin, 2009) ve çağlar boyunca toplumların gelişmelerinin en temel aracı olmuştur (Atılgan, 2015). Medeniyet seviyesi ne olursa olsun, günümüzde de her toplumda süregelmektedir (Tekin, 2009). Eğitim çok geniş kapsamlı bir kavramdır. Literatür incelendiğinde, eğitimin pek çok tanımının yapıldığı görülmektedir (Helvacı ve Şahin, 2007).

Ülkemizde 1950'li yıllardan itibaren kullanılmaya başlanan eğitim kavramı, Türkçede eğmek fiilinden türetilmiş olup; "bükmek, uygulamak, öğretmek, yetiştirmek, yönlendirmek, terbiye etmek, talim etmek" gibi anlamlara gelir (Helvacı ve Şahin, 2007, s. 2). Eğitim, genel anlamda, kişide davranış değiştirme sürecini ifade eder. Başka bir deyişle, birey eğitim sürecinden geçtikten sonra onun davranışında bir değişme olması beklenir (Demirel, 2006). Davranış değişiklikleri; yeni davranışların oluşması, olumsuzlukların düzeltilmesi, istenmeyenlerin silinmesi veya bunların birkaçı olabilir (Turgut ve Baykul, 2014). Senemoğlu (2005) eğitimin; yaygın bir şekilde "insanın kişiliğini besleme süreci" ve "insan sermayesine yapılan yatırım" olarak kabul edildiğini; onun "toplumun bilgi ve beceri birikimlerinin, süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlak standartlarının gelecek nesillere aktarılmasıyla alakalı" olduğunu belirtmiş ve bu bağlamda eğitimin, "bireyi, istendik

nitelikte kültürleme süreci" olduğunu ifade etmiştir. Alakuş ve Mercin (2011)'e göre eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar geçirdiği süreçte, doğrudan ya da dolaylı olarak elde ettiği olumlu kazanımlar olarak tanımlanabilir. Birey eğitimini hem aile ve toplumdan hem de planlı ve programlı olarak hazırlanmış ortamlarda alabilir.

Yukarıdaki tanımlamaları göz önünde bulunduracak olursak, eğitimin genel ve kapsamlı tanımlarından başlıcaları şunlardır:

- Eğitim bireyde davranış değiştirme sürecidir.
- Eğitim, bireyin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam koşullarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir.
- Eğitim, kişinin yaşadığı toplum içinde değerli olan; yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür.
- Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda uygulama değeri olan yetenek yöneliş ve diğer davranış örüntülerini kazandığı süreçler toplamıdır.
- Eğitim, seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin, özelliklede okulun etkisi altında sosyal yeterlik ve en iyi şekilde bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir (Demirel ve Kaya, 2003, s. 5).

2.3. Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık Eğitimi

18. yüzyılın sonlarına doğru yenilikçi eğitimciler, yeni gelişmekte olan kentleşmiş bir sanayi devri için, farklı bir eğitim programı tasarlamaya başlamışlardır. Dünyanın farklı kesimlerinden göç ederek gelen göçmenlerin Amerikanlaştırılması için gerekli bir ortam sağlanması, bu gelişmelerin önemli sebeplerinden birisidir. Okul programlarında yer alan tarih dersi güncel meseleler ve problemlerden kopuktu ve geçmişle alakalı bilgilerin kronolojik olarak sunulmasını sağlıyordu. Sosyal bilgiler terimi, 1916 yılında "Ulusal Eğitim Birliği"nin "Orta Öğretimde Sosyal Bilgiler" raporunu yayınlanmasıyla sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Kavram, ilerlemeci felsefi akımın önemli temsilcilerinden olan John Dewey ve James Harvey Robinson'un fikirlerinden ciddi şekilde etkilenmiş ve "demokratik bir toplum için vatandaşlık eğitimi" fonksiyonunu yüklenmiştir (Louisiana Council for the Social Studies, 1993'ten akt. Doğanay, 2008). Sosyal bilgiler, "etkin vatandaşlık için disiplinler arası sosyal bilgiler" anlayışının savunucularından olan "Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)" tarafından şöyle tanımlanmıştır:

> Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih,

> hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal Bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır (NCSS, 1993'ten akt. Doğanay, 2008, s. 80).

Günümüzde öğrencilerin iyi, sorumlu, bilhassa da etkin ve katılımcı birer vatandaş olarak yetiştirilmesi, eğitim müesseselerinin öncelikli amaçları arasında yer almaktadır (NCSS, 2005'ten akt. Merey, Karatekin ve Kuş, 2012). Çoğu ülke iyi vatandaşlar yetiştirme hedeflerine ulaşabilmek için, kendi yapı ve anlayışına uygun olarak, sosyal bilgiler ve tarih programlarını kullanmaktadır (Keskin ve Yüceer, 2013).

Disiplinler arası bir yaklaşımla oluşturulmuş olan sosyal bilgiler eğitimi programının içerisinde bulundurduğu disiplin alanlarından biri de vatandaşlık eğitimidir (Yılmaz, 2013; Koçoğlu, 2012). Vatandaşlık eğitiminin amacı; devletin yönetim yapısı, hak, özgürlük ve sorumluluklar, milli güvenlik, kurallar, birlikte yaşama, toplumsal uzlaşma vb. hususlarda öğrencileri bilgilendirmek; onların ülke yönetimine ve sosyal yaşama aktif bir şekilde katılmalarını sağlamak ve onları hak ve sorumluluklarının bilincinde olan birer vatandaş olarak yetişkin yaşamının rollerine ve sorumluluklarına hazırlamaktır (Yılmaz, 2013). Sosyal Bilgiler dersinin vizyonuna bakıldığı zaman bu dersin öğrencilerin bir toplum içinde yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı amaçladığı görülmektedir. Bu bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmadaki asıl amaç da onların "iyi bir vatandaş" olarak yetiştirilmesidir (Tonga, Keçe ve Kılıçoğlu, 2003).

Memişoğlu (2014, s. 1565) Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık arasındaki ilişkiyi şu şekilde özetlemiştir:

> Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından biri de, demokratik süreci geliştirecek etkili vatandaşlar yetiştirmektir. Demokratik vatandaşlığın kalbini bilgiye ve bilimsel akıl yürütmeye dayalı etkili karar verme oluşturmaktadır. Hızla değişen demokratik toplumda, mevcut toplumsal değerleri sorgulayarak, yeni değerler üretebilen, eleştirel, yaratıcı vatandaşlara gereksinim vardır. Etkili demokratik vatandaş, her olayı bilgiye ve akıl yürütmeye dayalı düşünme süzgecinden geçirmelidir. Sosyal Bilgilerde vatandaşlık eğitiminde gerçekleştirilecek uygulamalar bireylerin vatandaşlık yeterliklerini kazanmasında önemli rol oynamaktadır. Vatandaşlık eğitiminde demokratik değerler ve davranışların kazandırmanın yanı sıra; eğitimde rol oynayan diğer etmenler ise; okul ve ailede verilen eğitimin tutarlığı, okul iklimi, öğretmen davranışları ve İnsan Hakları ve Vatandaşlık dersinin etkili kullanımıdır.

Hoge (2002)'a göre vatandaşlık eğitimi; "devlet yönetimi, yasalar ve politikalar gibi tarihsel süreç içerisinde yavaş yavaş gelişen ve günümüz toplumlarını da etkileyen konularla ilgili olarak öğrencilerin eğitilmesini hedefleyen bir süreç" olarak tanımlanabilir (Akt. Özden, 2011, s. 8). Vatandaşlık eğitimi siyasal okuryazarlıkla birlikte sosyal sorumluluk ve sosyal katılımı da kapsamaktadır (Halstead ve Pike, 2006). Kirschenbaum (1995) ise vatandaşlık eğitimini; ülkenin kanuni ve siyasi ilkelerinin verildiği bir eğitim olarak ifade etmiş ve vatandaşlık eğitiminin halkın iyiliği, bireysel haklar, adalet, eşitlik, çeşitlilik, doğruluk, yurtseverlik vb. değerleri içerdiğini belirtmiştir (Akt. Yarar Kaptan, 2015). Vatandaşlık eğitimi; birlikte yaşamayı kolay hale getiren; dayanışmanın ve hukuk kurallarının önemine vurgu yapan ve benimseten; uyumu sağlayan; hoşgörü, uzlaşma, iç disiplin ve toplumun iyiliğini düşünme gibi değerleri ifade eden bir eğitimdir (Akbaş, 2008'ten akt. Kara, Topkaya ve Şimşek, 2012). Ayrıca vatandaşlık eğitimi, ilk olarak ailede başlayan ve daha sonra okullarda devam eden bir süreç olarak birey ve toplum arasındaki ilişkinin bir sonucu olarak hak ve sorumlulukların nasıl yerine getirileceği bilgi ve becerisinin bireylere kazandırılmasıdır (Akdağ ve Taşkaya, 2013'ten akt. Som ve Karataş, 2015).

Oluşturulmak istenen insan tipi genelde eğitim bilimine, özelde ise okullarda okutulacak derslere etki etmektedir. İlköğretimin zorunlu olması sebebiyle bir vatandaşın edinmesi gereken bilgiler yoğunlaştırılmış halde temel eğitim düzeyinde okullarda okutulan dersler yoluyla öğrencilere verilmeye çalışılmaktadır (Ülger, 2012).

Türkiye'de vatandaşlık eğitimi Tanzimat döneminde başlamış, eğitim programlarının Türkçe, Matematik, Fen gibi zorunlu ögelerinden birisini oluşturmuş (Elkatmış, 2013) ve çeşitli şekil, isim ve saatlerle programlarda yer almıştır. Türkiye'de 1924-1970 yılları arası vatandaşlık eğitimi dersi tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *1924-1970 yılları arası ülkemizde Vatandaşlık Eğitimi dersi*

Yılı	Çizelgedeki İsmi	Sınıf Düzeyi (Ders Saati Sayısı)	Haftalık Toplam Ders Saati Sayısı
1924	Müsahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye	İlkokul 1 (1);2 (1);3 (1);4 (1);5 (1)	26
1924	Malumat-ı Vataniyye	Ortaokul 2 (1);3 (1)	28
1926	Yurt bilgisi	İlkokul 4 (2);5 (1)	26
1927	Vatanî Malumat	Ortaokul 2 (1);3 (1)	32
1931	Yurt Bilgisi	Ortaokul 1 (1);2 (1);3 (1)	34
1936	Yurt Bilgisi	İlkokul 4 (2);5 (1)	26
1938	Yurt Bilgisi	Ortaokul 2 (2);3 (2)	29
1939	Yurt Bilgisi	İlkokul (Köy) 4 (2);5 (2)	18
1948	Yurttaşlık Bilgisi	İlkokul 4 (2);5 (1)	26
1948	Yurttaşlık Bilgisi	İlkokul 4 (1);5 (1)	26
1949	Yurttaşlık Bilgisi	Ortaokul 1 (1);2 (1);3 (1)	32
1954	Yurttaşlık Bilgisi	Ortaokul 1 (1);2 (1);3 (1)	32
1969	İlköğretim 1. Kademe (İlkokul) Vatandaşlık Eğitimi Dersine (1-5. Sınıf) bu ve bundan sonraki çizelgelerde yer verilmemiştir. Vatandaşlık Dersi bu tarihten sonra hayat bilgisi (1-3. Sınıf) ve sosyal bilgiler (4-5.sınıf) içeriklerinde verilmiştir.		
1970	Yurttaşlık Bilgisi	Ortaokul 1 (1);2 (1);3 (1)	32

(Ülger, 2012, s. 51).

Ders 1995 senesinde "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" ismiyle tekrardan düzenlenmiş, 2005 senesinde yapılan eğitim reformuyla programdan kaldırılmıştır.

Fakat 2006-2007 eğitim-öğretim döneminde 6 ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersinin bir parçası olarak ara disiplin şeklinde uygulanmasına karar verilmiştir. 2010-2011 eğitim-öğretim döneminde "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" ismiyle tekrar güncellenmiştir. İlk sene seçmeli, sonraki yıl zorunlu, 8. sınıflarda haftada bir ders saati okutulacak şekilde hazırlanan program, 2012 yılında alınan yeni bir kararla kaldırılmış ve "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" adıyla 4. sınıflara kaydırılmıştır. Bütün bunlar Türkiye'de alana yönelik belirli bir hassasiyetin olduğunu göstermektedir (Elkatmış, 2013).

Vatandaşlık eğitimi, her ülkede eğitimin bir parçası olmuştur ve "konu temelli (tek başına veya birleşik)" ve/veya "müfredatlar arası" yaklaşımla gerçekleştirilir. Ülkelerin ekseriyetinde eğitimin her basamağında vardır (Eurydice, 2012).

Avrupa Birliği ülkeleriyle Türkiye'deki vatandaşlık eğitimine temel oluşturacak örgütlenmeler de yüksek derecede benzerlik göstermektedir. Türkiye'deki Anayasal düzenlemeler, eğitimle alakalı kanun ve yönetmelikler ve ders programları; vatandaşlık eğitimi hususunda okul çalışanlarını, aileleri ve öğrencileri sorumlu tutmaktadır. Genç nesilleri geleceğe hazırlamak ise temelde istenen hedeftir. Türkiye'nin yasal düzenlemeler seviyesinde Avrupa ülkeleri ile aynı paralelde olduğunu söylemek mümkündür (Uğurlu, 2011).

2.3.1. Vatandaşlık Eğitiminin Gerekliliği

Ulusal düzeyde ve Avrupa düzeyinde eşitlik ve sosyal uyum arayışı, günümüzde artmakta olan siyasi bir öncelik olmuştur. Vatandaşları, etkin sosyal ve siyasi hayata katılmaya özendirmek, bu mevzulara değinmek için temel yol olarak görülmüş, dolayısıyla eğitim, bu mevzuda önemli bir boyut olmuştur (Eurydice, 2012).

Ülkelerin eğitim anlayışında; yaşadığı ülkenin değerlerine saygılı, toplumdaki demokraside etkin bir şekilde yerini alan ve birlikte yaşadığı toplumu geliştirebilmek için her türlü katkıyı sunan bireyleri yetiştirmek (Keskin ve Yüceer, 2013); onlara ülkelerinin tarihini, kültürel mirasını, rejimini ve demokratik sistemini anlama, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilme, işbirliği ve iletişim becerisini kazanma, anlaşmazlıkları çözme ve eleştirel düşünebilme gibi değerleri kazandırmak (Akbaş,

2008) olduğundan dolayı vatandaşlık eğitimi gereklidir. Ayrıca "vatandaş"ın, yaşadığı ülkeye ve dünyaya aykırı fertler olmaması için etkin ve demokratik bir vatandaşlık eğitimi alması önemlidir (Keskin ve Yüceer, 2013).

2.2.2. Vatandaşlık Eğitiminin Amaçları

Türk eğitim sisteminde vatandaşlık eğitimi, planlı olarak Tanzimat Dönemi'yle başlamıştır. Bu dönemde uygulanan eğitimdeki yenileşme hareketlerinden birisi de devleti ve vatandaşları bir arada tutan bağları güçlendirmek maksadıyla, vatandaşlık eğitimine önem vermek olmuştur. Vatanını seven ve vatandaşlık sorumluluklarını bilen fertler yetiştirmek de Cumhuriyet döneminde Türk milli eğitiminin genel amaçları arasında yer almıştır (MEB, 2010).

Vatandaşlık eğitiminin esas amacı, birey ile toplum arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin oluşturduğu hak ve sorumlulukları öğretmek (Altunkaya, 2003); çocukları ve gençleri vatandaşlıkla ilgili mevzularda daha hassas hale getirmektir (Savage ve Amstrong, 2004'ten akt. Öcal, 2011). Ayrıca vatandaşlık eğitimi; demokrasinin gerektirdiği davranışları kazandıran ve insan haklarına saygıyı bir yaşam şekline dönüştüren bir eğitim türü olarak, bireylerin siyasal faaliyetlere aktif olarak katılımını ve etkili karar almalarını teorik ve pratik bilgilere dayalı olarak sağlamayı amaçlamaktadır (Som ve Karataş, 2015). Koçoğlu (2012)'na göre kişinin insan haklarına saygılı ve demokratik bir düşünce biçimini benimsemesi vatandaşlık eğitiminde öncelikli amaçtır. Elkatmış (2013)'a göre ise vatandaşlık eğitiminin amacı; hak, sorumluluk, özgürlük, siyasal okuryazarlık ile demokratik kültür kazandırmaktır. Bu yüzden vatandaşlık eğitimi kişiyi sosyal hayata doğrudan hazırlayan temel argümandır. İlköğretim 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programında dersin genel amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

> Bu program ile öğrencilerin;
> • Özgür, bağımsız, hoşgörülü, barıştan yana ve kendine güvenen bir birey olarak demokratik ve adaletli bir toplumun oluşmasına katkı sağlamaları,
> • Paylaşılan ortak değerlerin korunması ve geliştirilmesinin önemini benimsemeleri,
> • Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak temel hak ve özgürlüklerini kullanarak sorumluluklarını yerine getirmeleri,
> • Etkin, sorumlu ve demokratik bir vatandaş olarak toplumsal yaşamın geliştirilmesi ve güçlenmesinde rol almaları,
> • Demokratik katılımın ve demokratik yaşamın önemine inanarak kişisel ve toplumsal sorunların çözümüne katkı sunmaları,

• Demokrasi bilincine sahip bir birey olarak, demokratik tutum ve davranışlar geliştirerek demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimsemeleri,
• Atatürk ilke ve inkılâplarının önemini kavrayarak demokratik bir Türkiye Cumhuriyeti Devletinin oluşmasına katkı sağlamaları,
• İnsanlığın bir parçası olduğu bilinci ile ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konularda duyarlılık göstermeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2010, s. 6).

2.2.3. Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar

2.2.3.1. Demokrasi

Araştırmalar, demokrasinin ilk defa Eski Yunan'da (Antik Çağ'da) bir site devleti olan Atina'nın siyasal düzeni (rejimi) olarak ortaya çıktığını göstermektedir (Çiftçi 2006). Demokrasi kavramı, "demos" ve "kratos" kelimelerinin birleşimi ile oluşmuştur (Balkaya, 2015; Öztekin, 2000). Yunanca'da "demos" "halk", "kratos" da "erk, iktidar, egemenlik" anlamına gelmekteydi. Kavramın sözlük anlamı; "halk egemenliğine dayalı yönetim"dir. Amerika Birleşik Devletleri eski başkanlarından Abraham Lincoln (1809-1865)'e göre demokrasi; "halkın, halk tarafından, halk için yönetimidir" (Uygun, 2014, s. 174). Halk egemenliği düşüncesi olmadan demokrasi olanaksızdır (Touraine, 2004). Bayhan (2002)'a göre ise demokrasi, toplumu oluşturan yurttaşların, temsilcileri vasıtasıyla kendilerini yönetmeleridir. Yukarıdaki tanımlamalardan hareketle "demokrasi, insanlığın ulaştığı en üstün yönetim ve yaşam şeklidir" (Kaldırım, 2005, s. 145) diyebiliriz.

Yunan sitelerinde vatandaşların "agora" veya "forum" adı verilen bir meydanda toplanarak oluşturdukları meclis (ecclesia); kanunları oylamakta, savaşa veya barışa karar vermekte, hâkimleri tayin etmekte ve siyasi davalara bakmaktaydı. Bununla birlikte, Eski Yunan'da tam bir demokrasi yoktu (Çiftçi, 2006). Doğan (2002)'ın da belirttiği üzere uygulanmaya çalışılan bu demokrasi, vatandaşlar arasında eşitliği kısmen de olsa sağlamış ama insanlar arasındaki eşitliği henüz sağlayamamıştı. Zira toplumun önemli bir kesimini oluşturan köleler ile yabancıların ve kadınların oy kullanma hakkı yoktu (Çiftçi, 2006; Altunkaya, 2003). Bu nedenle de Yunan demokrasisi; tarihin akışı içinde kısa bir dönem olarak yaşamış, ülkenin işgali ve uygarlığın dağılmasıyla son bulmuş (Altunkaya, 2003) ve kendisinden sonraki dönemlere etkisi ile sınırlı kalmıştır (Doğan, 2002).

Bu uygulamadan esinlenen Roma'da M.Ö. 1. yüzyılda, soylulardan (aristokratlardan) "senato" adı verilen bir parlamento oluşturulmuştur. Roma demokrasisi bir tür Cumhuriyet yönetimi biçiminde uygulanmıştır. Köle isyanları, Hristiyanlığın devletin resmi dinine dönüşmesi, ülkenin işgali gibi nedenlerle bu Cumhuriyet de uzun ömürlü olmamış ancak, çağdaş demokrasiye ışık tutan "Roma Hukuku"nu bir birikim olarak bırakmıştır (Altunkaya, 2003).

Daha sonra, Avrupa'da Feodal krallıklar ortaya çıkmış, bunların yerine de 16. ve 17. yüzyıllar arasında mutlakıyet yönetimleri geçmeye başlamıştır. Zamanla çoğu ülkede mutlakıyet yönetimleri istenmemeye başlamış, bu yakınmalar 18. yüzyılda çoğalmış ve demokrasiye doğru biraz daha yaklaşılmıştır. Bunun sonuçları ilk olarak ABD'de görülmüştür. 1776 yılında koloniler, İngiliz sömürgesinden kurtulmak amacıyla birleşerek "Haklar Bildirisini" ve daha sonra da "Bağımsızlık Beyannamesini" yayınlamışlardır. 1787 yılında yeni Anayasaları ile birlikte demokrasinin temellerini atmışlardır. "1789 Fransız devrimi" ise bugünkü demokrasi tarihinin ikinci dönüm noktası olmuştur. Devrimin mutlakıyet rejimine bir ayaklanma şeklinde başlamasıyla "İnsan ve Yurttaş Hakları Beyannamesi" yayınlanmıştır. Sonuçta "Fransız Anayasası"yla vatandaşların kanun karşısında eşit oldukları açıklanmıştır (Kuzu, 1992).

İlk başlarda doğrudan demokrasi biçiminde yürüyen sistem bugüne gelindiğinde mevcut durumların da tesiriyle temsili demokrasi biçimine dönüşmüştür. Modern demokrasi denilen günümüz demokrasisi ise, insan hakları prensibinin varlığını öngörür duruma gelmiştir. Demokrasi bakımından ayırıcı bir vasıf olarak görülen anayasacılık fikri ve bu çerçevede değerlendirilebilecek olan anayasal devletin ana vasıfları göz önünde bulundurulduğunda, insan hakları düşüncesinin demokratik siyasal sistemler bakımından mühim bir etken olduğu görülmektedir (Torun, 2007).

İslam dünyasına bakıldığında ise, yöneticilerin nasıl seçilmesi gerektiği ile ilgili bir kuralın belirtilmediği ancak, seçilen idarecilerin mutlaka adaletle hükmetmeleri gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. İslam'da demokrasi, kurumsal olarak devlet başkanlığının seçimiyle değil, çeşitli devlet işlerinde danışma ve kural koyma işlerini yürüten yasama işleviyle alakalıdır (Ateş, 2017). Bu açıdan demokrasinin en önemli

ilkelerinden birisi olan hukukun üstünlüğü ilkesi, İslam'ın en belirgin özelliklerinin başında gelmektedir. İslam'da hukukun üstünlüğü ilkesi, adil yargılanmayı ve hukuk önünde eşitliği de kapsayacak şekilde tanımlanmakta; hukukun, herkes ve her kurum için geçerli olması ve kararın hukuka ait olması anlamına gelmektedir. Bununla birlikte İslam, cezanın kanunsuz olamayacağı ve herkesin kanun önünde eşit olduğu tezine de vurgu yapmaktadır (Güney, 2005'ten akt. Ateş, 2017). Dolayısıyla İslam'ın demokrasiyi "adalet" temelinde ele almakta olduğunu söyleyebiliriz.

> Her siyasi sistem gibi demokrasi de kendine özgü siyasi ve hukuki bir sistem üzerine kurulur. Bu sistem çerçevesinde devletin yapısı ve işleyişi biçimlenir. Dolayısıyla devleti ifade ve temsil eden kurumlar, bu sistem çerçevesinde oluşurlar. Bu kurumların arasında parlamento, adliye, güvenlik teşkilatı, eğitim kurumları, maliye teşkilatı ilk akla gelen birimlerdir. Öte yandan, yine her siyasi yapı gibi demokrasi de kendi sistemine uygun bir birey modeli biçimler. Bu model hem bireylere hem de toplumsal kurumlara birtakım haklar ve aynı zamanda ödevler yükler. Bu siyasi yapı, birtakım değerler öngörür ve bireylerden bu değerlerin paylaşılmasını ister. Ancak bu değerlere uyulması durumunda kurumların sağlıklı ve o sisteme uygun işlemesi mümkün olabilir (Ural, 1999, s. 7).

"Vatandaşlık" ile "halkın egemenliği" arasında sıkı bir bağ vardır. Dolayısıyla "halk egemenliği" demek olan "demokrasi" ve "vatandaş olma" arasında da sıkı bir bağ vardır (Akbaşlı, 2009'dan akt. Kara, Topkaya ve Şimşek, 2012). Vatandaşlık bilinci, halkın egemenlik haklarını kullanması ve koruması için gereklidir. Dayatma olmaksızın kişilerin özel hayat düzenini kurması ve devam ettirmesi demokrasiyle mümkündür. Demokrasi "vatandaşlık" kavramına özel bir önem katar. "Fertlerin bir vatana bağlı olma durumları" demokrasinin olmadığı toplumlarda da "vatandaşlık" olarak isimlendirilse de, haklar ve sorumluluklar açısından bugünkü modern dünyada fonksiyonel bir değer taşımayabilir (Uğurlu, 2011).

Vatandaşlara demokrasi bilinci kazandırmak amacıyla eğitim bir araç olarak kullanılmaktadır. Türk Millî Eğitiminin genel ilkelerinin yer aldığı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda 8. ilke (madde 11), "Demokrasi Eğitimi"dir. Maddede Vatandaşlara kazandırılmak istenen "demokrasi bilinci" ile özgür ve demokratik bir toplum düzenini oluşturmada "demokrasi eğitimi"nin önemi vurgulanmaktadır (Kaldırım, 2005):

> 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 Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez (1739 Sayılı Kanun).

"İlköğretim 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" dersi öğretim programında demokrasi-vatandaşlık ilişkisi şu şekilde yer almaktadır:

> …Demokrasinin "insan"a yaptığı vurgunun yanı sıra demokratik vatandaşlığın grekleri, her türlü ayrımcılığın fark edilmesi ve ayrımcılıkla mücadele, diyalog ve etkili iletişimin birlikte yaşama için gerekliliği, farklılıkların toplumsal zenginlik olduğu, önyargının olumsuzluğu, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında rol alma, işbirliği ve iş bölümü gibi beceriler ön plana çıkarılmıştır. Böylece demokrasi bilincinin oluşturulması, demokratik tutum geliştirilmesi, demokrasinin bir yaşam biçimi olarak benimsenmesi hedeflenmektedir (MEB, 2010, s. 5).

2.2.3.2. Hak ve Özgürlük

İslam dini kaynaklı bir kavram olan "hak" kavramı, Anlambilimsel olarak "doğal olanın ve bozulmamış fıtratın gereği olan her şeyin, hak ettiği yerde sabit olması" manasındadır. Hak kavramının çoğulu "hukuk" kavramıdır. Her hakkın dayandığı bir hukuk manzumesi vardır. Hukuk da "hakkın yerine getirilmesi amacıyla konulmuş ilkeler manzumesidir" (Kudat, 2014, s. 87). Emini (2004)'ye göre hak, "bireylere tanınan ve hukuken koruma altına alınmış olan yetki veya menfaatler" anlamına gelmektedir (Akt. Yılmaz, 2013, s. 454). Çüçen (2013 s. 44)'e göre ise hak, "bireyin toplumdan talep edebileceği ve kullanabileceği yetkilerdir."

İnsanlık tarihi, hak ve özgürlüklerin kazanılma mücadeleleriyle doludur (Çüçen, 2013). Temel hak ve özgürlükler talebi, özellikle bu tür hareketlerin ilk dönemlerinde hep yürütme organını oluşturan kralın veya hükümdarın bir takım yetkilerinin kısıtlanması içermekteydi. Temel hak ve özgürlüklerin kazanılmasına yönelik mücadeleler hep yürütme organına karşı yapılmıştır (Aslan, 1992-1993). Bireye tanınan hak ve hürriyetler arttıkça devletin ve idarecilerin gücü azalmıştır. Vatandaşlar fikir ve inanç hürriyeti haklarını kullanarak yaşarlar; devlet ise bu hakkı teminat altına almakla yükümlüdür. Hak ve özgürlükler sadece devletin haklarını sınırlandırmakla kalmamakta, bireye de bazı sınırlamalar getirmektedir. Her bireyin haklarının sınırı, diğer kişinin haklarının sınırında bitmektedir. Böylelikle birey, kazandığı haklarla beraber sorumluluğunu da kabul etmiş olmaktadır. Hak, özgürlük ve sorumluluk tek başlarına eksik kalmakta ve birbirlerini gerektirmektedirler.

Haklar, sonsuz ve sınırsız değildir çünkü bir hak diğer bir hakla sınırlanmaktadır (Çüçen, 2013).

Hak ve özgürlükler eğitim sistemimizde de öğretilmesi gereken önemli kavramlar arasında yer almaktadır. "İlköğretim 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" dersi öğretim programında hak ve özgürlüklerimizle ilgili şu ifadelere yer verilmiştir:

> Hak ve Özgürlüklerimiz temasında, insan hak ve özgürlükleri vurgulanmaktadır. Hak ve özgürlükleri koruma ve geliştirme, bu konuda sivil toplum kuruluşlarının rolü ve önemi kavrama, demokrasi ile hak ve özgürlüklerin kullanılması arasındaki ilişkiyi fark edebilme, demokratik hak arama yollarını kullanma, hak ve özgürlüklerin ihlallerinde demokratik çözüm önerileri getirme gibi beceriler hedeflenmiştir (MEB, 2010, s. 5-6).

Gökçe (2014, s. 130) demokrasinin değerlerini hak ve özgürlük parametrelerinde şu şekilde sıralamıştır:

> Haklar: yaşama hakkı, sağlık hakkı, güvenlik hakkı, korunma hakkı, eğitim ve öğretim hakkı, seçme ve seçilme hakkı, çalışma hakkı, kamu hizmetlerinden yararlanma hakkı, özel yaşamın gizliliği, kişi ve konut dokunulmazlığı, mülkiyet hakkı, karara katılım hakkı, fırsat eşitliği hakkı, eleştirme hakkı, çevre hakkı, şikâyet hakkı.
>
> Özgürlükler: inanç ve vicdan özgürlüğü, düşünce ve ifade özgürlüğü, haberleşme ve iletişim kurma özgürlüğü, bilim ve sanat özgürlüğü, kamu hizmetlerinden eşit yararlanma özgürlüğü, seyahat özgürlüğü, istediğin yere yerleşme özgürlüğü, örgütlenme özgürlüğü, başka ülkeden biri ile evlenebilme özgürlüğü, çocukların çalışmama özgürlüğü.

Torun (2007, s. 418); insan haklarının temelinde yer aldığı düşünülen doğal hakların, şu niteliklerle karakterize edilebileceğini ifade etmiştir:

> 1. Doğal haklar, insanların var oluş itibariyle sahip olduğu ve hiçbir şekilde devredemeyeceği ve vazgeçemeyeceği haklardır.
> 2. Doğal haklar, bireyle birlikte var olduğu içindir ki, toplumdan bağımsızdır ve bundan dolayı da toplum tarafından belirlenemez.
> 3. Doğal haklar, evrensel bir nitelik taşıması itibariyle zaman ya da mekân ile sınırlandırılamaz.
> 4. Doğal haklar, mutlak bir niteliği haiz olduğundan engellenemez ve geçersiz kılınamaz.

2.2.3.3. İnsan Hakları

"İnsan hakları" günümüzün en gözde, aynı zamanda en tartışmalı kavramlarından biridir. "Demokrasi, "özgürlük", "iktidar", "çoğulculuk", "adalet" gibi hiç gündemden düşmeyen kavramlar arasında yer almaktadır. Bugün farklı

nesneleştirmelerin ürünü olan ve bu nedenle de farklı çerçeveler sunan çeşitli insan hakları kavramlarıyla karşılaşmaktayız (Tepe, 2013). Hekimoğlu (2002, s. 73)'na göre insan hakları kavramı, "insanın sırf insan olmasından dolayı, ana rahmine düşmesinden bu yana veya doğuştan sahip olduğu ve devlet ve kişiler tarafından dokunulamayan haklar bütünüdür". Kepenekçi (2008, s. 51) insan haklarının, "insanlığın belli bir gelişim döneminde, kuramsal olarak tüm bireylere tanınması gereken ideal haklar listesi veya insanın sırf insan olması dolayısıyla doğuştan sahip olması gereken, onun kişiliği ile değerlerini korumayı ve geliştirmeyi amaç edinen üstün, evrensel ilke ve kurallar bütünü" olduğunu belirtmiştir. İnsan hakları, insan onurunu güvenceye alan haklardır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere insan hakları, ideal hukukun ürünüdür. Torun (2007, s. 417) ise insan haklarını, "dini, etnik, felsefi vb. farklılıklarına rağmen her bireyin sırf insan olması nedeniyle bir değeri olduğu ve sahip olduğu hakların dışarıdan, özellikle siyasi otorite tarafından gelebilecek her türlü müdahaleye kapalı olduğunu savunan bir görüş" şeklinde tanımlamıştır.

Torun (2007)'a göre insan hakları fikri, devletin sınırlandırılması fikrine hizmet etmekte ve bunu, kişinin temel ve doğal haklarının güvence altına alınması vasıtasıyla yapmaktadır. Dolayısıyla insan hakları isteğinin, kişilerin devlete karşı siyasi bir isteği olduğu söylenebilir. Eşitlik prensibine dayanan insan hakları fikri, dini, etnik, siyasi farklılıklarına rağmen hiçbir ferdin ayrıma maruz bırakılamayacağını söyler. Bu haklar; devrolunamaz, zorunluluktan bağımsız, herhangi bir rol ile tanımlanamaz.

Soyut bir vasıf taşıması dolayısıyla belirli bir insan hakları kataloğu belirlenememektedir. "İnsan hakları" kavramının, uluslararası alanda somutlaştırılması "İnsan Hakları Evrensel Bildirisi" (10 Aralık 1948) ve "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi"yle (4 Kasım 1950) gerçekleşmiştir. "Birleşmiş Milletler Örgütü", bireyin gerçek eşitliğin sağlanması anlamında özgür olabilmesinin ekonomik ve sosyal engellerden kurtarılması yoluyla sağlanabileceği şeklindeki modern düşünceyle, klasik özgürlüklerle birlikte "yeni (sosyal ve ekonomik) haklar"ı da ilan etmiştir (Hekimoğlu, 2004). "Kopenhag Zirvesi"nde (22 Haziran 1993) getirilen "Kopenhag Kriterleri"yle; birlik, demokrasi, insan hakları, hukukun

üstünlüğü ve azınlıklara saygı gösterilmesini ve korunmasını garanti eden kurumların varlığının gerekliliği vurgulanmış, böylelikle devletlerin bu doğrultuda kurumsallaşmalarının önemine de dikkat çekilmiştir (Oğuşgil, 2015). Ancak doğal hukuk kökenli bir kavram olan insan hakları, yalnızca bu metinlerde yazılı olanlardan oluşmamaktadır (Hekimoğlu, 2004). İnsan hakları kavramı, bilhassa son elli yılda, hem devletlerin ulusal anayasaları üzerinde hem de uluslararası devletler sistemi ve siyaset üzerinde mühim değişimlere sebep olmuştur (Altınkök, 2016).

> İnsan hakları ilke ve standartları, cumhuriyet ve demokrasi kültürünü besleyen ve geliştiren bir işleve sahiptir. İnsan haklarına saygı; herkes için insan haklarının ve temel özgürlüklerin sağlanması, uygulanması, işlerlik kazandırılması ve davranışa dönüştürülmesi demektir. İnsan haklarına saygı, devletin sorumluluğu olduğu kadar, toplumun ve toplumu oluşturan vatandaşların sorumluğunu da içerir. Ortak yükümlülük ve sorumluluk alanında; hakları sağlama, koruma, ihlalleri önleme, yararlandırma ve geliştirme önem kazanır (Cılga, 2001, s. 1).

İnsan hakları kavamı, kimileri için insanlığın bugün ulaştığı çağdaş uygarlık düzeyinin temel göstergelerinden biriyken, kimileri için Batı'nın gelişmiş ekonomilerinin yoksul ülkelerinin sömürüsünde kullandıkları araçlardan birisidir. Kimileri için uğruna can verilecek bir değer iken, kimileri için başka şeyleri pazarlamada bir promosyon olarak kullanılan bir sözde değer, Batı uygarlığının ihraç ürünlerinden biridir. İnsan hakları, hakkında böyle birbirine tümüyle zıt yargıların verilebildiği bir düşüncedir. O nedenle günümüzün en tartışmalı konuları arasında yer almaktadır. İnsan hakları düşüncesi batı kaynaklı olduğu, insan haklarına ilişkin eleştiriler de daha çok batı toplumlarından geldiği için, Batı-insan hakları ilişkisi sıklıkla tartışmaların merkezinde bulunmakta ve sıkça insan haklarının Batı'nın dışında geçerli olup olmadıkları, evrensel ilkeler olup olmadıkları sorulmaktadır (Tepe, 2013).

2.2.3.4. Görev ve Sorumluluk

Toplum düzeni oluşturmanın birinci şartı, sorumluluk ve görev bilincinin bireylerde yer etmesi ile herkesin kendinden beklenilen görev ve ödevleri en iyi şekilde yapmasıyla mümkündür. Ancak bu şekilde insan, doğuştan getirdiği gerçek niteliklerini sergileyebileceği gücüne ulaşabilecek ve kazanımlarını biriktirmek suretiyle medeniyet inşa edebilecektir. Toplum düzeni halinde yaşamayı başaramayan insanlar ise, gerek doğa karşısında, gerek kendi içlerinde ve gerekse

diğer toplumlar tarafından tarih sahnesinden silinmek tehlikesiyle yüzleşmek mecburiyetinde kalırlar (Çağlayan, 2015). Keza, kişilerin sorumluluk bilinciyle hareket etmediklerinin bir göstergesi olarak dünyanın hemen her bölgesinde ve fazlaca yaşanan sosyal, ekonomik, siyasi, askeri, ekolojik vb. problemleri sıralayabiliriz (Yeşil, 2014).

Yavuzer (1999) sorumluluğu, "erken çocukluk döneminden başlayarak, çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim seviyesine uygun olarak görevlerini yerine getirmesi" şeklinde tanımlamıştır (Akt. Özen, Gülaçtı ve Çıkılı, 2002, s. 47). Sorumluluk duygusu, kalıtımsal bir duygu değildir; sonradan, uygun şartların yerine gelmesiyle elde edilmektedir (Yurtal ve Yontar, 2006). Sorumluluk duygusunun gelişebilmesi için kişinin sorumluluk alabileceği bir çevrede yetişmesi gerekmektedir. Bireyin yetiştiği çevrede kendine seçim yapma ve seçimin sonuçlarından mesuliyet alma imkânı tanınmamışsa, sorumluluk duygusu gelişemez. Dolayısıyla çocuklara kendi fikirlerini söyleme ve uygulama fırsatı vermeyen ailelerde çocuklar olgunlaşamamaktadırlar (Cüceloğlu, 2000). Anne-babalar, genellikle sorumluluktan konu açıldığı zaman onu geniş manada düşünememektedirler. Sorumluluğun varlığı ya da yokluğu; çocuğun odasını dağınık bırakması, okula gitme konusunda devamsızlık yapması, ev ödevlerine gerekli özeni göstermemesi, giyimi, temizliği gibi daha yalın ve somut olgularda aranmaktadır. Bu kanaat doğru değildir. Kibar, titiz, düzenli, ödevlerini zamanında yapan bir çocuğun da davranışlarında sorumsuz olma ihtimali vardır. Bu hâl bilhassa yapacağı işleri sık sık uyarılma yoluyla yapan çocuklarda görülmektedir. Zira çocuk yalnızca bu sebeple; karar verme, seçim yapma, bir davranışta bulunma, davranışlarının sorumluluğunu alma ve öz değerini geliştirme fırsatı bulamamaktadır (Özen, Gülaçtı ve Çıkılı, 2002).

Sorumluluk, ortaokul "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi", "Fen ve Teknoloji", "Sosyal Bilgiler", "Türkçe", "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi", "Düşünme Eğitimi", "T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük" derslerinde öğrencilere kazandırılmak istenen değerler arasında yer almaktadır (Sezer ve Çoban, 2016).

> 8. sınıf "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" dersinde yer alan görev ve sorumluluklarla, insan yaşam ve onuruna saygı duyulması ile ülkenin birlik ve bütünlüğünün korunup geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ve bu hedeflere öğrencilerin; karar verme süreçlerine katılım, devlete, topluma ve bireylerin birbirlerine karşı sorumluluklarının farkına

> varma, kamu mallarını bilinçli kullanma, toplumsal yaşamı düzenleyen kurallara uyma, adaletçi ve eşitlikçi uygulamaları destekleme gibi becerileri geliştirilerek ulaşılabileceği varsayılmaktadır (MEB, 2010, s. 6).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçlar kısmında görev ve sorumluluklarla ilgili aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

> Madde 2. Türk millî eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;
> 1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,
> 2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek (1739 Sayılı Kanun).

2.2.3.5. Yurtseverlik

"Patriot" kelimesi, "yurtsever" kelimesinin İngilizcedeki karşılığı olmakla birlikte ilk kez 1676 yılında İngiltere'de yayımlanan bir sözlükte yer almıştır. Sonraki iki yüz yıl içinde ise kavram siyasal bir içerik ve boyut kazanmıştır (Putman, 1998'den akt. S. Yazıcı ve F. Yazıcı, 2010). Bar-Tal (1993) yurtseverliğin bir ulusun ya da bir grubun yaşamındaki en önemli temellerden biri olduğunu belirtmiş ve onu bir gruba üyelikle ilişkilendirmiştir. Bununla birlikte yurtseverliğin, hem gruba ait olmakla gelişen sosyal bir kimlik hem de grubun iyiliğini isteme, özveri ve endişe duygularını kapsayan psikolojik bir değer olduğunu ifade etmiştir (Akt. Ersoy ve Öztürk, 2015).

Çok kültürlü toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri için önemi olan yurtseverlik, farklı bir kültürel/etnik zümreye üye kişilerin, kendi kültürel topluluklarına duydukları bağlılıktan vazgeçmeden, toplumun tümüne bir bağlılık veya aidiyet hissetmelerine imkân verir (Yazıcı ve Kabapınar, 2015).

> Yurtseverlik eğitimi ülkelerin sahip oldukları siyasal, toplumsal, kültürel ve eğitimsel yapıya göre farklılık gösterse de tüm eğitim programlarında örtük veya açık biçimde yer alır. Günümüz eğitim sistemlerinde değerler ve yurttaşlık eğitimi programlarının bir parçası olarak yer alan yurtseverlik eğitiminin Türk eğitim sisteminde planlı bir biçimde yer alması Tanzimat'la baslar. Devleti ve onun yurttaşlarını bir arada tutan bağları güçlendirmek amacıyla yurtseverlik eğitimine önem vermek Tanzimat döneminde gerçekleştirilen eğitimdeki yenileşme çabalarının bir parçası olmuştur. Cumhuriyet döneminde ise yurtsever bireyler yetiştirmek Türk milli eğitiminin genel amaçları arasında yer alarak, basta tarih, sosyal bilgiler ve vatandaşlık bilgisi dersleri olmak

üzere bazı derslerin doğrudan kazandıracağı hedefler arasında yer almıştır (S. Yazıcı ve F. Yazıcı, 2010, s. 649).

2.2.3.6. Ayrımcılık ve Pozitif Ayrımcılık

"Ayrımcılık" çok boyutlu bir sorun olması dolayısıyla çok yönlü incelenmesi gereken bir olgudur. Ayrımcılığı, bireylerin bireysel bazı özelliklerinden kaynaklanabilmesi; sosyal ve gruplararası ilişkiler etrafında şekillenebilmesi; hukuktaki eşitlik ilkesine aykırı olabilmesi; siyasi kararlar ve ülkedeki düzenlemelerden kaynaklanması ya da düzenlemeler ve kararlar yoluyla önlenememesi gibi durumlar dolayısıyla hem psikolojik hem sosyolojik hem hukuki hem de siyasi bir sorun olarak değerlendirebiliriz. Öte yandan ayrımcılık bir hak ihlalidir ve bir insan hakları problemidir. Bu bağlamda fiili eşitliğin temin edilmesinin bir aracı ve çeşitli grupların eşit bir şekilde temsil edilmesine dayanan bir siyaset şekli olarak "pozitif ayrımcılık" uygulamalarının, problemin insan hakları unsuru göz ardı edildiğinde ayrımcılıkla mücadelede başarılı olunamayacağı düşünülmektedir (Şahyar Akdemir, 2014, s. 890).

Sosyal cinsiyet eşitliği çerçevesinde pozitif ayrımcılık politikalarının savunusunun hareket noktası, kadınlarla erkekler arasındaki farklardır (Özdamar, 2006; Öztan, 2004). Şahyar Akdemir (2014, s. 892)'e göre pozitif ayrımcılık, "toplumda ayrımcılığa uğrayan ve bu nedenle bir takım haklara ulaşamayan veya sınırlı ulaşan toplulukların lehine geliştirilen politika, strateji, yöntem ve uygulamaların tümüne verilen addır". "Pozitif ayrımcılık", tarihsel olarak dışlanmış grupların, ilk önce eğitim, istihdam ve siyaset vb. alanlara katılımlarını sağlamak suretiyle bu gruplara temsil olanağı oluşturmaya çalışan bir takım kurumsal politika ve uygulamayı belirtmektedir. Pozitif ayrımcılık politikaları ve farklılıklara göre şekillenen bir politika anlayışı arasında sıkı bir ilişki vardır. Başka bir deyişle etnik aidiyet, cinsiyet, ırk vb. farklılıklar temelinde şekillenen fiili ayrımcılığa dur denilmesi amacı ile bu farklılıklar lehine, telafi edici bir "ayrımcılığı" savunmaktadır. Pozitif ayrımcılık, fiili eşitsizlikleri yok etmeyi hedefleyen bir eşitlik politikasıdır (Öztan, 2004).

“Pozitif ayrımcılık” bir yandan eleştirilen bir yanda da savunulan bir uygulamadır. Pozitif ayrımcılığı savunanlar özünde sözü edilen uygulamaların adaleti sağlamak için gerekli olduğunu, eşitsizliklerle mücadelede zorunlu bir vasıta olduğunu ve pozitif ayrımcılık uygulamalarıyla sağlanacak çeşitliliğin toplumların ilerlemesine katkı yapacağını vurgulamaktadırlar. Öte yandan pozitif ayrımcılık uygulamalarını eleştirenler ise bu uygulamaların insan haklarının da özünü oluşturan ‘eşitlik’ ilkesine aykırı olduğunu ve uygulamaların yanlış bireylere yarar sağlayarak amaçladığı sonuçlara ulaşamayacağını belirtmektedirler (Şahyar Akdemir, 2014).

2.2.3.7. Sivil Toplum

“Sivil toplum”, türlü kesimler tarafından kullanılan karmaşık bir kavram olmakla birlikte en genel manasıyla “devlet ile aile arasında, gönüllü, kendi kendini yaratan, kendi ayakları üzerinde duran, hukuksal bir düzenle ya da bir ortak değerler kümesiyle sınırlı, devletten özerk, örgütlü toplumsal yaşam alanı” olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 2010, s. 360). Çüçen (2013)’e göre sivil toplum kavramı, toplumda eşit haklara sahip vatandaşların oluşturduğu bir topluluğu ifade eder. Aslan (2010, s. 357) sivil toplumu, “devletle aile arasındaki özerk ve çoğulcu yapıya dayanan gönüllü örgütlenme alanı” olarak ifade etmiştir. Kuzu (1992, s. 361)’ya göre ise sivil toplum denildiği zaman, en geniş manasıyla anlaşılması gereken husus "kendisiyle ilgili kararları kendisi alan ve hiçbir dış müdahaleye tabi olmayan insan topluluğu”dur. Sivil toplum, resmi otorite karşısında bireylerin, tebaa, kul, taife, reaya olmaktan çıkıp “vatandaş” seviyesini kazanmasının göstergesidir. Önemi de buradan ileri gelmektedir. Örgütlenmemiş toplumlar geri kalmış toplumlardır ki, her şeyi devletten veya başkasından beklerler. Örgütlenmemiş toplumlar “kolektif şuur” sahibi olmadıkları için, güç birliği yapamazlar ve fertler çok bencil davranırlar. Hepsinden önemlisi örgütlenmemiş toplumlarda demokrasi kültürü gelişmez. Dolayısıyla temel hak ve hürriyetler korunamaz (Yılmaz, 2000).

18. yüzyılda Batı Avrupa’da “topluluk halinde yaşamak nasıl mümkündür?” sorusuna cevap aranırken analitik bir araç olarak “Sivil Toplum” fikri doğmuştur (Sarıbay, 1997). Bir sivil toplumun üyesi olmak; bir devletin üyesi olmak demekti ki bu da devletin yasalarına uygun ve diğer yurttaşlara zarar vermeyecek şekilde

davranmayı kabul etmek anlamına gelmekteydi (Sarıbay, 1994). Bunun yanı sıra kavram, değişik evrelerden geçerek bugünkü anlamını kazanmıştır. Bir devletin üyesi olmakla özdeşleşen anlamından kurtulması sivil toplumun geçirdiği ilk aşamadır (Sarıbay, 1997). Hegel, 1821'de yazdığı "Hukuk Felsefesi" isimli eserinde sivil toplum ile devlet arasında ilk defa bir ayrımı yapmıştır. Hegel'e göre sivil toplum, "ailenin diyalektik bir gelişmeyle devlete varmasında aracı bir basamaktır" (Bayhan, 2002, s. 5). İkinci evre olarak sivil toplum içerisindeki bağımsız gruplar, kendilerini devlete karşı savunma yönünde meşruiyet kazanmışlardır. Üçüncü evre sivil toplumun özgürlüklerinin toplumsal çatışmalara yol açtığı; devletin ise bu çatışmaları önleyici bir unsur sayıldığı anlayıştır. Son evre ise, devlet müdahalesinin sivil toplumu yavaş yavaş yok edeceğinden korkulmaya başlanmasıdır (Sarıbay, 1997).

Modern toplumun başlangıcındaki ilk sivil toplum, demokrasi ile birlikte düşünülmemesine rağmen günümüzde sivil toplumla demokrasi birlikte düşünülmektedir (Gözübüyük Tamer, 2010). Sivil toplum değişik görüş ve ihtiyaçların ve çelişen çıkarların alanını oluşturmakla birlikte teorik anlamda demokrasiyi tam olarak karşılamasa da pratikte ideal anlamda bir sivil toplumun varlığı ile demokrasi arasında sıkı bir bağ vardır (Aslan, 2010). Güçlü bir sivil toplum ve gelişmiş bir demokrasinin yeni toplumsal hareketlerin doğması ve varlığını sürdürmesi için olmazsa olmaz bir koşuldur (Balkaya, 2015). O kadar ki bugün sivil toplumun önemi ve dünyadaki sorunları konuşulurken, onun nasıl daha sağlıklı ve işlevsel hale getirilebileceği düşünülürken, mutlaka demokrasi de gündeme getirilmiştir. Bu çerçevede, sivil toplum, askeri rejimleri devre dışı bırakmanın ve demokrasiyi uygulamaya koymanın en mühim aracı olarak düşünülmekte; diğer bir ifadeyle otoriter rejimlerden demokratik rejimlere geçme noktasında tartışılmaktadır (Gözübüyük Tamer, 2010).

Kimi yazarlarsa, sivil toplumdan, ekonomik ilişkilerin hâkim olduğu modern burjuvazi toplumunu kastetmektedirler. Sivil toplum "kurumlaşmanın en alt düzeye inmiş olduğu" bir toplum yapısını öngörmektedir. Tüm alanlarda bütün öncelikler kişiye verilmiştir. Ekonomi, eğitim, sağlık, ticaret, sanat, spor vb. tüm alanların topluma devri; böyle bir toplumun kurulmasının ön şartıdır. Bu alanların devletin elinde olması arada sivil toplumun olmadığı anlamına gelmektedir (Kuzu, 1992).

Sivil toplum oluşumlarının devlete ve siyasete yakın olması demokrasiye katkılarını azaltmaktadır. Diğer taraftan devletin resmi bir ideolojisinin olması ve bunu sosyal zümrelere dayatması da demokratik sivil toplumun gelişmesine engel olan mühim bir unsurdur (Aslan, 2010). Fakat sivil toplumun devletten bağımsız olması; devletten kopuk, tümüyle kendi halinde olması anlamına gelmez. Bu çerçevede sivil toplum, "siyaset üzerinde etkili olan, devletin ve siyasal gücün meşruiyetini aldığı, iktidardaki siyasi güç karşısında, karşı siyasi güçleri içerisinde bulunduran ve bu güçlere başvurarak da devlet tasarruflarına etki eden sosyal bir alandır" (Gümüş, 2014, s. 534).

Sonuçta sivil toplumun genel olarak şu özelliklere sahip olduğu söylenebilir:

- Devlet iktidarını kontrol eder,
- Katılım düzeyini yükseltir,
- Demokratik tutumları geliştirir,
- Kutuplaşmaları yumuşatır,
- Yeni siyasal liderlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli bir rol oynar,
- Siyasal partilerin demokratikleştirilmesini sağlar,
- Bilgiyi toplumun geniş kesimlerine yayar,
- Yeni fikirlerin geliştirilerek yayılmasını sağlar,
- Siyasal sistemin halka karşı sorumluluğunu artırır,
- Son olarak ise, siyasal katılmayı seçimlerin ötesine taşır; bu açıdan demokratik siyasal kültürün edinildiği bir okul görünümü kazanır (Tosun, 2001'den akt. Yıldırım, 2003, s. 229).

2.2.3.8. Adalet ve Eşitlik

İnsanlık tarihinin önemli kavramlarından biri olan "adalet" kavramının zengin bir tarihsel gelişim süreci vardır. Bu yüzden çok farklı tanımlarla açıklanabilir (Ezer ve Çelik, 2015). "Adalet" sözcüğü Arapça "a-d-l" fiilinin mastarıdır ve zulmün zıttı olarak tanımlanmaktadır. Diğer yandan "hakikat üzere hüküm verme" olarak da ifade edilmiştir. Terim olarak ise "bireysel ve toplumsal yapıda dirlik ve düzeni, hakkaniyet ve eşitlik ilkelerine uygun yaşamayı sağlayan, insanın davranışını ahlaki bakımdan inceleyen ve eleştiren erdem" olarak açıklanabilir (Akyol, 2008, s. 102). Kavram, diğer yabancı dillerdeki karşılıklarının da ifade ettiği gibi hak, hukuk ve haklılıkla yakından ilişkilidir. Bu bakımdan "adalet", sözlük anlamında, "hak ve hukukun gerçekleşmesi, yerini bulması" olarak tanımlanabilir. Adalet; toplumda barış, uyum, eşitlik, haklılık, düzen yaratma vb. açılarından da hukukun temeli ve

amacıdır. Adalet kavramını açık bir şekilde belirtmek, tarihsel gelişim bakımından insanların ana kaygısı olmuştur (Çeçen, 1993). Ezer ve Çelik (2015, s. 273) adaletin "bir toplumda değer, ilke ve erdemlerin hayata geçirilmiş olması durumu olduğunu ve en yüce, nesnel ve mutlak bir değerin anlatımı olarak insan davranışlarını ahlaki bakımdan inceleyen ve eleştiren bir düşünce biçimi olduğunu" belirtmişlerdir. Kılıç ve Tok (2014, s. 214) ise adalet kavramının, "herkese hakkı olanı vermek, kişilere hak ettiği şekilde davranmak" gibi anlamlarda da kullanıldığı ifade etmişlerdir.

> Aristoteles'e göre adalet kavramı bütün diğer faziletleri içine alan ve yasalara itaatle ortaya çıkan en tamamlanmış ve en mükemmel bir fazilettir. Aristoteles iki türlü adaletten bahseder. Bunlardan ilki paylaştırıcı adalettir. Bunun ölçütü geometrik bir yöntemle hakkın ve onurun bireysel çabaya göre dağıtılmasıdır. İkinci adalet türü düzeltici adalettir. Bu ise aritmetik eşitlik yöntemiyle gerçekleşir. Bu adalet türü insanların özgür iradeleriyle yapmış oldukları antlaşma sayesinde işlevsel olabilir. Adalet insan davranışlarının doğru olup olmadıklarını gösteren en önemli bir ilkedir. Haksızlık ve onun sonucu olan adaletsizlik; yasalara uymamak, her zaman fazlasını istemek ve eşit olmamak anlamına gelir. Hak ve adalet ise yasaya uygun davranmak ve eşitliğe riayet etmek demektir (Topakkaya, 2009).

Yukarıda çok zengin bir tarihsel süreci olduğu belirtilen "adalet" kavramı, tarihin en eski dönemlerinden beri özellikle İslam toplumları için vazgeçilmez bir kavram olmuştur. İslam, sağlam ve mutlu bir toplum kurulması için adalet kavramı üzerinde hassasiyetle durmaktadır (Kayaoğlu, 1986). İslam hukukunun temel referans kaynağı olan Kur'an-ı Kerim'de yüzü aşkın ayette adalete atıfta bulunulmaktadır (Yıldırımer, 2017). Kur'an-ı Kerim'e bakıldığında hem bireylerin birbirlerine karşı adaletli olmaları gerektiğinin hem de idarecilerin halka karşı mutlaka adaletle hükmetmeleri gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir.

Netice itibariyle diyebiliriz ki adalet; mutlu toplumların, sağlam ve yüksek düzeydeki devletlerin en kutsal kavramı ve vazgeçilmez unsuru olmuştur. Devletlerin medeniyet seviyeleri de adalete verdikleri önem ile ölçülmektedir. (Kayaoğlu, 1986).

Sosyal ve kişisel yaşam için bu kadar mühim olan "adalet" değerinin küçük yaşlardan başlamak üzere verilmesinde ise temel sorumluluk aileye ve okullara aittir (Ezer ve Çelik, 2015).

2.2.3.9. Hoşgörü ve Uzlaşma

Ölmez Atalay (2008, s. 18)'a göre "çok net bir zaman dilimi tayin edememekle birlikte hoşgörü sözcüğünün on üçüncü yüzyıl tasavvufuyla güncelleşmeye başlayıp, bugünkü terimleşmiş şeklinin ise son yüzyıllarda, özellikle yirminci yüzyılın son çeyreğinde gerçekleştiğini ifade edebiliriz".

"Adalet", "barış", "demokrasi" gibi birçok kavram, "İnsan hakları" kavramı içerisinde yer almaktadır. "Hoşgörü" kavramı da bunlardan bir tanesidir. Hoşgörünün soyut bir kavram olması nedeniyle herkesin ona yüklediği anlamlar farklıdır. Bununla birlikte hoşgörünün farklı tanımları yapılmaktadır (Kepenekçi, 2004).

"Hoşgörü" iki farklı dilden gelmiş olan iki sözcüğün birleşimiyle oluşmuştur. "Hoş"; beğenilen, duyguları okşayan manasına gelen Farsça bir kelimedir. "Görü" ise, görme yetisini ifade eden Türkçe bir kelimedir (Başaran, 1995). Hoşgörünün zıddının hor görü olduğu ifade edilebilir (Kepenekçi, 2004). Bu kavram Batı dillerinde "tolerans", Arapça ve Osmanlı Türkçesi'nde ise "müsamaha" olarak karşımıza çıkmaktadır (Kavcar, 1995). Fakat hoşgörü kavramı, belirtilen bu iki sözcükle tamamen aynı anlama gelmemektedir. Anlamlardaki farklılığı açıklayabilmek için ilk önce tolerans ve müsamaha sözcüklerini incelemek gerekmektedir (Kepenekçi, 2004).

Tolerans, "başkalarının görüsüne, inancına, yaptıklarına karışmamak, yobazlıktan ve önyargıdan uzak olmak, karsısındakine belli bir kusurluluk sınırı tanımak ve dinsel özgürlük" anlamındadır. Müsamaha kavramı ise, "görmezlikten gelme, göz yumma" anlamlarına gelmektedir. Dolayısıyla, hoşgörü toleransa daha yakın bir kavramdır (Başaran, 1995 s. 48).

İnsan olma bilincine varmış kişiler, herkesin farklı şekilde olanak ve yeteneklerini geliştirdiğini bilirler. Bu nedenle, her insan diğerinden farklı bir kişiliğe sahiptir. Farklı kişiliklere sahip insanlar da farklı düşünürler insanlar arasında farklı düşüncelerin olabileceğini kabul etme ve bu düşüncelere saygı göstermeye hoşgörü denir. Hoşgörü ancak farklı görüşleri ortaya koyanların da bir insan olduğu düşüncesinde ortaya çıkar. O halde, hoşgörülü olmak, başkalarının düşüncelerini ve

inançlarını paylaşmasak veya doğru bulmasak bile, onlara saygı göstermek demektir (Çüçen, 2013). Hoşgörü, insana has, insanı yücelten en önemli erdemlerdendir (Kepenekçi, 2004; Kavcar, 1995). Atasü (1995)'ye göre hoşgörü, yıkıcı bağnazlığın taşkın enerjisine karşın, bir denge ve dinginlik durumudur. Maurice Crasston'ın ifadesiyle Hoşgörü, "sevilmeyen ya da onaylanmayan bir şeyin varlığına tahammül etmek" anlamına gelmektedir. Hoşgörü, özgürlük ve serbestlikten farklı bir kavramdır (Akt. Dağlı, 1995, s. 39). Hoşgörü "iyi vatandaş"ın özelliklerindendir. "İyi vatandaş"; hak ve özgürlüklerini, görev ve sorumluluklarını bilen, diğer bireylerin hak ve özgürlüklerine hoşgörüyle yaklaşabilen vb. insandır (Pasamonik, 2004'ten akt. Türe ve Ersoy, 2014).

1995 yılı UNESCO tarafından "Hoşgörü Yılı" olarak ilan edilmiş ve o yıl yayımlanan "Hoşgörünün İlkeleri Bildirgesi'nde Hoşgörünün, dünyamızdaki kültürlerin zengin farklılığına duyulan saygıyı ve o farklılığı kabul ve takdir etmeyi ifade ettiği; onun yalnızca ahlaki bir vazife değil aynı zamanda siyasal ve yasal bir gereklilik olduğu vurgulanmıştır (UNESCO, 1995).

Demokrasinin en başta gelen özelliği farklılığı uzlaştırabilmesidir. Uzlaşmanın diğer bir yüzü hoşgörülü olmaktır. Hoşgörü çeşitli fikirleri, inançları ve davranışları normal karşılayabilmeyi mümkün kılabilmektedir. Bunun dışında toplumda bir uzlaşma ve işbirliğinden söz etmek mümkün değildir. Toplumsal bütünleşme ve barış "Hoşgörü ve uzlaşma"yla sağlanabilmektedir. Uzlaşma ve hoşgörünün olmadığı durumlarda, çatışma ve zıtlaşma durumu ortaya çıkar. Buradan da hoşgörü ve uzlaşmanın birbiriyle özdeşleşen ve hatta birbirlerinden ayrı düşünülmeyen iki öğe olduğu görülmektedir. Sivil toplumu farklılığa dayanan ortaklık şeklinde açıklayan düşünürlere göre sivil toplumun yaşayabilmesi için farklılaşmış grupların birbirlerini hoş görebilmeleri gerekir, çünkü hoşgörü farklılığı, farklılıkta hoşgörüyü zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla, gerek sivil toplumun oluşması gerek demokrasinin gelişebilmesi bir toplumdaki hoşgörünün yaygın ve gelişmiş olmasına bağlıdır (Gözübüyük, 2002). Farklılıkların olduğu her yerde hoşgörüsüzlüğün bir ihtimal, hoşgörünün ise hoşgörüsüzlüğü aşmaya yönelik bir imkân olarak ortaya çıkması söz konusudur (Kuyurtar, 2000). Toplumlarda hoşgörü anlayışının geliştirilebilmesi için,

her zaman ve her toplumda genel geçerliliği olan bazı kurallara uyulması önemlidir (Tatar, 2009).

> …Sosyal Bilgiler dersinde farklılıklara hoşgörüyü temel alan bir vatandaşlık eğitimi verilmelidir. Sosyal bilgiler dersinde ulusal kültürün gelişimini farklı kültürlerle ilişkilendirmek, öğrencilerin farklı kültürleri "biz" ve "onlar" bağlamından çıkarmasını sağlayacak ve daha kapsayıcı bir vatandaşlık algısının gelişimine olanak sunacaktır. Farklı kültürler işlenirken demokrasinin ilkelerine vurgu yapılarak yapıcı ve hoşgörülü yurtseverlik geliştirilmelidir… (Ersoy ve Öztürk, 2015, s. 978).

2.2.3.10. Kurallar

Kurallar "günlük hayatta kişinin davranışlarına yön vererek sosyal hayatta düzenli işleyişi sağlayan ilkeler" olarak ifade edilmektedir (Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2013, s. 1033). Diğer bir tanıma göre de kurallar, "düşünce ve davranışları yönlendiren, sorunlara çözüm bulmayı sağlayan, geçerliliği kabul edilmiş ya da uygun görülmüş, bireyin davranışlarını yönlendiren, kavramlar veya işlemler arasındaki ilişkiyi gösteren ve sorun çözme, karar oluşturma gibi durumlarda kullanılan genellemeler"dir (Erişti ve Küçük, 2006'dan akt. Küçüker ve Erişti, 2012, s. 65).

Bilhassa günlük hayat içerisinde kişilerin topluluklar halinde birlikte yaşadığı ortamlarda bazı uygulamaları bireysel ve keyfi olmaktan çıkarmak ve düzeni sürdürebilmek bakımından kurallar çok önemli bir yere sahiptir (Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2013). Kurallar, sosyal hayatta kişinin diğer kişilerle ve toplumla ilişkilerindeki güç dengelerinin sağlanması, sosyal ilişkilerde belirsizliğin azaltılması, kişiler arası ilişkilerde yol gösterici olması ve özgürlüklerin çerçevesini çizmesi açısından önemli bir rol oynamaktadır. Toplumun anonim şahsiyetinin oluşturduğu kurallar, topluma göre farklılık gösterebilmekte; bir taraftan kişileri özgürleştirirken diğer taraftan da kişilerin özgürlüklerine sınır koyabilmektedir. Kuralların bu dinamik doğasından hareketle, değişik toplumların kurallara uyma sebepleri ile kurallara uymamaları halinde karşı karşıya kaldıkları müeyyidelerin de farklılık gösterebilmekte olduğu söylenebilir. (Demirkasımoğlu, 2015).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu çalışmanın ilgili araştırmalar bölümünde, literatür taraması yapılmıştır. Velilerin vatandaşlık algılarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen bir çalışma bulunmamakla birlikte aşağıdaki araştırmalara ulaşılmıştır.

Kaldırım (2005) "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Algıları" isimli makale çalışmasında ilköğretim 8. sınıf kademesindeki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi programında yer alan demokrasiyle ilgili kavramları nasıl algıladıklarını ve bu kavramlar ile ilgili mevcut algılamalarında nelerin etkili olduğunu belirlemiştir. Araştırma Ankara ilindeki 12 okuldan 464 8. sınıf öğrencisine anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre demokrasi kavramının siyasi partiler ve özgürlük boyutunda cinsiyetin, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılarını etkileyen bir faktör olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe demokrasi kavramını daha iyi anladıkları saptanmıştır. Öğrencilerin okullarının sosyoekonomik düzeyi ile demokrasi kavramı içerisinde eşitlik, siyasi partiler ve özgürlük boyutlarını anlamaları arasında bir ilişki bulunmamış, okullarının sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin demokrasi kavramı içerisinde millî egemenlik boyutunu daha iyi anladığı saptanmıştır.

Bakioğlu ve Kurt (2009) "Öğretmenlerin Demokrasi Vatandaşlık ve Vatanseverlik Algılarının Nitel Olarak İncelenmesi" adlı araştırmalarında İstanbul ili Tuzla ilçesinde görev yapan 45 öğretmenle çalışmışlardır. Sonuç olarak katılımcı öğretmenlerin yarısına yakınının görev yaptıkları okullarda genelde itaatkâr, sorgulamayan ve kararsız vatandaşlar yetiştirdiklerini bildirdikleri, diğerlerinin millî eğitimin amaçlarına uygun vatandaşlar yetiştirdiklerini iddia ettikleri belirtilmiştir. Bazı öğretmenlerin okulda her şeyin doğrusunun öğretildiğini ancak çevrenin ve ailenin etkilerinin önemli olduğunu vurguladığı ifade edilmiştir.

Doğanay ve Sarı (2009) "Lise Öğrencilerinin Vatandaşlık Algılarına Etki Eden Faktörlerin Analizi" isimli araştırmalarında Adana ili Merkez ilçelerindeki alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden üç lise ile bir meslek lisesine devam eden 11 ve 12. sınıf öğrencileri ile çalışmışlardır. Araştırmada veriler Vatandaşlık Algısı ölçeği" ve

“Kişisel Bilgiler Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin 209’unun geleneksel, 24’ünün ise sosyal-aktif vatandaşlık algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin erkeklere göre daha geleneksel vatandaşlık algısına sahip olduğu saptanmıştır. Ailesi orta-üst gelir grubunda olan öğrencilerin daha çok sosyal-aktif vatandaşlık algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin hem geleneksel hem de sosyal-aktif vatandaşlık algıları arasında annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklar bulunurken, babanın eğitim düzeyinin yalnızca sosyal-aktif vatandaşlık algılarında anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Öğrencilerin vatandaşlık algıları arasında kendini tanımlama biçimi ve etnik kökene göre her iki boyutta anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ülkeyi/dünyayı ilgilendiren konularda bilgi sahibi olmaya çalışırken kullanılan bilgi kaynaklarından bazılarının geleneksel vatandaşlık algısıyla; bazı bilgi kaynaklarının ise sosyal-aktif vatandaşlık algısı ile anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Diğer yandan, ortaöğretim öğrencilerinin aileye ve dine bağlılık düzeyleri ile “Geleneksel Vatandaşlık Algısı” alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü; ailenin siyasete ilgisi ve arkadaşlarıyla siyasi tartışmalara katılma sıklığıyla “Sosyal-Aktif Vatandaşlık Algısı” alt ölçeğinden alınan puanlar arasında pozitif yönlü; dine bağlılık ile “Sosyal-Aktif Vatandaşlık Algısı” alt ölçeğinden alınan puanlar arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Sarı ve Sadık (2011) “Öğretmen Adaylarının Demokrasi Algıları” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının demokrasi kavramına ilişkin algılarını ve bu algıları etkileyen faktörleri incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinin tüm bölümleri ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda 2010-2011 öğretim yılında üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmada 440 öğretmen adayına “Demokrasi Metaforları Anketi” uygulanmıştır. Araştırmada sonuç olarak öğretmen adaylarının demokrasiye yönelik toplam 208 metafor geliştirdiklerinin belirlendiği, bu metaforların 10 tema (eşitlik, kişisel çıkarlar, bağımsızlık, çaba, hayal, toplumsal temel, çok seslilik, sistem, toplumsal düzen ve modernleşme) altında toplandığı ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının %73,3’ünün üniversitede aldıkları derslerde demokrasiyle ilgili hiçbir etkinlik yapılmadığını; %53,6’sının öğrenci temsilcisi seçimlerine katılmadıklarını; %85’inin öğrenci temsilcisi seçme sürecinin

demokrasiye yönelik görüşlerini hiçbir şekilde etkilemediğini belirttiği vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının demokrasiye ilişkin algılarını en fazla etkileyen faktörlerin; aile, basın-yayın organlarındaki haberler ve arkadaş çevresi olduğu belirtilmiştir.

Ersoy (2012) "Annelerin Vatandaşlık Algısı, Çocuklarında Vatandaşlık Bilinci Geliştirme Uygulamaları ve Karşılaştıkları Sorunlar" isimli makale çalışmasında annelerin vatandaşlık algısını, çocuklarının vatandaşlık bilincini geliştirmek için yaptıkları uygulamaları ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2008 yılında alt ve orta sosyo-ekonomik düzey ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü bir ilköğretim okulunda gerçekleştirmiştir. Araştırmada 29 anneye yarı-yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında annelerin çoğunluğunun vatandaşı, toplum tarafından kabul edilen ahlak ve değerleri benimseyen kişiler olarak algılamakta ve bu kişileri iyi vatandaş olarak tanımlamakta olduğu belirtilmiştir. Evde annelerin çoğunun, çocuklarını iyi vatandaş olarak yetiştirmek için temel ahlak kural ve değerlerini öğrettiklerini; çok az sayıda annenin de çocuklarına siyasal okuryazarlık kazandırdığını belirttiği ifade edilmiştir. Annelerin çocuklarını iyi birer vatandaş olarak yetiştirirken ekonomik, eğitim, sosyal çevre ve yazılı ve görsel basından doğan problemler yaşadıklarını söyledikleri belirtilmiştir.

Kuş (2012) "İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı bir tez çalışması yapmıştır. Çalışma 2011-2012 eğitim öğretim yılında, Türkiye geneli 26 ilden tabakalı örneklem modeli ile seçilen 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 1667 öğrenci ile tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Demokrasi Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerinin demokrasiyi tam olarak anlamadıkları ve bazı yanlış algılara sahip oldukları, Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin ölçekteki olumlu ifadeler ile ilgili algılarının düşük olduğu, olumsuz maddelerde ise Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin demokrasi algısının diğer 28 ülkedeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerinin demokrasi algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, ailenin gelir durumu, yaşadığı yer değişkenlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Tonga'nın (2013) "8. Sınıf Öğrencilerinin Vatandaşlık Bilinci Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açından bir değerlendirmesini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada kişisel bilgi formu, açık uçlu soru ölçeği, duyuşsal eğilimler ölçeği ve davranış ölçeği olmak üzere 4 boyuttan oluşan "Vatandaşlık Bilinci Ölçeği" ortaokul 8. sınıfa devam eden 1178 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin açık uçlu ölçek puanlarına ilişkin sonuçlarında, öğrencilerin vatandaşlık bilincine ilişkin bilgilerinin cinsiyete, anne-baba eğitim düzeyine, baba mesleğine ve ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin duyuşsal eğilimler ölçeği puanlarına ilişkin sonuçlarında, öğrencilerin duyuşsal eğilimlerinin cinsiyete ve anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin davranış ölçeği puanlarına ilişkin sonuçlarında, öğrencilerin davranış eğilimlerinin cinsiyete ve baba mesleğine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2013) "İlköğretim Öğrencilerinin Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlara İlişkin Algılarının İncelenmesi" adlı bir makale çalışması yapmıştır. Çalışmanın amacı ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık eğitiminde sıkça kullanılan sorumluluk, hak, eşitlik, vatandaşlık ve egemenlik kavramlarına yönelik algılarını ortaya koymaktır. Araştırmada İstanbul ili sınırları içerisinde bulunan 5 ilçedeki okullardan seçilmiş 5 kız ve 5 erkek öğrenciyle çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat protokolü uygulanmıştır. Çalışmada sonuç olarak öğrencilerin kavramlara yönelik algılarında cinsiyetin kısmen etkili olduğu, kız öğrencilerin sorumluluk algılarının erkek öğrencilere göre daha gelişmiş bir seviyede olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin çoğunun hak ve sorumluluk kavramlarına ilişkin algılarının yeterli seviyede olduğu, hak ihlali ile karşılaştıklarında ne yapmaları gerektiği hususunda bilinçli oldukları tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin eşitlik, vatandaşlık ve egemenlik kavramlarını eksik algıladıklarının, anlamlarını ifade etmekte zorlandıklarının, başka kavramlarla özellikle hak, görev ve özgürlük ile karıştırdıkları ve kavram yanılgısı içerisinde olduklarının gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Türe ve Ersoy (2014) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hoşgörü Algısı” isimli çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algılarını anlamayı amaçlamışlardır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırmaya 10 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörüyü; “düşünce, değer, inanç ve davranışlara saygı duymak, cinsiyet, ırk ve gelişim özellikleri gibi farklılıkları kabul etmek, hataları kabul etmek, insana değer vermek ve nesnel olmak” olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörünün sınırlarını, bireylere ve ülkeye zarar verme olarak vurguladıkları belirtilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algılarının gelişiminde ailesinin, yaşının, deneyimlerinin ve okuduğu kitapların etkili olduğunu belirttikleri ifade edilmiştir.

Ersoy ve Öztürk (2015) “Bir Vatandaşlık Değeri Olarak Yurtseverlik: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Algısı” adlı çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yurtseverlik algısını ve yurtseverlik eğitimine bakışlarını incelemişlerdir. Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırma 15 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada sonuç olarak öğretmen adaylarının tamamının yurtseverliği, ilk önce sevgi, saygı ve bağlılıkla ilişkilendirdiği bunun ötesinde bazılarının sorumluluklarını yerine getirmek bazılarının da demokrasi ve insan hakları için çaba sarf etmek olarak yorumladığı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunlukla yapıcı bir yurtsever algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ailenin ve sosyal çevrenin yurtseverlik algısının, eğitim sürecinin ve yazılı ve görsel basında verilen yurtseverlik mesajlarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yurtseverlik algısına yansıdığı ifade edilmiştir. Katılımcıların yurtseverlik algısının yurtseverlik eğitimine ilişkin bakış açısını doğrudan etkilediği vurgulanmıştır.

Utku (2015) çalışmasında üniversite öğrencilerinin vatandaşlık ve sosyal medya (Sosyal ağ) vatandaşlık algısını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmada vatandaşlık algı ölçeği için 786, sosyal medya vatandaşlık algı ölçeği için 710 üniversite öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırmada öğrencilerin vatandaşlık algılarında kayıtlı programlara, kitap bitirme süre ortalamalarına, facebook kullanım sıklığına ve cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuş; sınıf seviyelerine, ağırlıklı not

ortalamalarına, aile gelir durumuna, barınma şekillerine, ikametgâh yerlerine, öğrencilerin mezun oldukları liseye ve süreli yayın üyeliğine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesi süreci açıklanacaktır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın amacı, öğrenci velilerinin vatandaşlık algılarını belirlemek olduğundan çalışmada araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama (survey) araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlamaktadır" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 14). Bu amaçla Demirbaş ve araştırmacı tarafından "Vatandaşlık Algısı Ölçeği" geliştirilmiş ve velilerin vatandaşlık algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

"Tarama araştırmasının önemli bir avantajı oldukça çok bireyden oluşan örneklemden elde edilen birçok bilgiyi bize sunmasıdır" (Büyüköztürk vd., 2016, s. 15). Bu araştırmada da "Vatandaşlık Algısı Ölçeği" kullanılarak fazla sayıdaki bireyden elde edilen veriler kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu katılımda gönüllü olan, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kastamonu ili Merkez ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 339 öğrenci velisi oluşturmuştur. Çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. "Basit seçkisiz örnekleme her örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim seçilme olasılığının geriye kalan birimler için değişmemesi için havuza geri konularak) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir" (Çıngı, 1994'ten akt. Büyüköztürk vd., 2016, s. 85).

Araştırmada yer alan öğrencilerin bulunduğu okullar tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Araştırmada yer alan öğrencilerin bulunduğu okullar*

No	Okul Adı
1.	Reşit Çubukçuoğlu Ortaokulu
2.	Ceritoğlu Ortaokulu
3.	Darende Ortaokulu
4.	Candaroğulları Ortaokulu
5.	Vali Aydın Arslan Ortaokulu
6.	Atabey İmamhatip Ortaokulu
7.	Şehit Şerifebacı Ortaokulu
8.	23 Ağustos Ortaokulu
9.	Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu
10.	Artsam Koleji

Tablo 2'de yer alan okullarda araştırmanın yapılabilmesi için Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Katılımcıların bazı demografik özellikleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Araştırmada yer alan velilerin demografik özelliklerine göre dağılımı*

Özellikler		**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	165	48,7
	Erkek	174	51,3
	Toplam	339	100
Yaş	26-33 arası	49	14,5
	34-41 arası	167	49,3
	42-49 arası	95	28,0
	50 ve üzeri	28	8,3
	Toplam	339	100
Eğitim Durumu	Lisansüstü	21	6,2
	Fakülte	47	13,9
	Yüksekokul	26	7,7
	Lise	66	19,5
	Ortaokul	52	15,3
	İlkokul	127	37,5
	Toplam	339	100
Memleket	İl Merkezi	145	42,8
	İlçe Merkezi	67	19,8
	Köy	127	37,5
	Toplam	339	100
Ekonomik Durumu	0-1000 arası	83	24,5
	1000-1500 arası	86	25,4
	1500-2500	54	15,9
	2500-3500	43	12,7
	3500 ve üzeri	73	21,5
	Toplam	339	100

Tablo 3‘te görüldüğü üzere araştırmadaki katılımcılar; 165’i (% 48,7) kadın, 174’ü (% 51,3) erkek olmak üzere toplam 339 kişidir.

Tabloya velilerin yaşları bakımından baktığımızda 49’unun (% 14,5) 26-33 yaş aralığında, 167’sinin (% 49,3) 34-41 yaş aralığında, 95’inin (% 28,0) 42-49 yaş aralığında ve 28’inin (% 8,3) 50 ve üzeri yaş aralığında olduğunu görmekteyiz. Görüldüğü gibi öğrenci velilerinin % 49,3’ü yani çoğunluğu 34-41 yaş aralığındadır.

Eğitim durumu incelendiğinde velilerin 21’inin (% 6,2) lisansüstü, 47’sinin (% 13,9) fakülte, 26’sının (%7,7) yüksekokul, 66’sının (% 19,5) lise, 52’sinin (% 15,3) ortaokul ve 127’sinin (% 37,5) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan velilerin eğitim durumuna bakıldığında % 37,5 ile ilkokul mezunlarının

oranının en yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca % 13,9 ile fakülte, % 19,5 ile lise ve % 15,3 ile ortaokul mezunlarının sayısı birbirine yakın oranlarla ilkokul mezunlarını takip etmektedir.

Velilerin doğum yerlerine bakıldığında 145'inin (%42,8) il merkezi, 67'sinin (%19,8) ilçe merkezi, 127'sinin de (%37,5) köy olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan velilerinin memleketi %42,8'lik oranla, çoğunlukla il merkezidir.

Son olarak velilerin ekonomik durumları incelendiğinde 83'ünün (% 24,5) 0-1000 TL, 86'sının (%25,4) 1000-1500 TL, 54'ünün (% 15,9) 1500-2500 TL, 43'ünün (%12,7) 2500-3500 TL arasında ve 73'ünün (% 21,5) 3500 TL ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan velilerin çoğunluğunun geliri ise 1500-2500 düzeyindedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Velilerin vatandaşlık algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen "Vatandaşlık Algısı Ölçeği" 65 maddeden oluşmaktadır. Velilerin vatandaşlık algılarını belirlemek amacıyla Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, "tamamen katılıyorum"(5), "katılıyorum"(4), "kararsızım"(3), "katılmıyorum"(2), "hiç katılmıyorum"(1), seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 57'si olumlu, 8'i olumsuz maddedir. Ölçekten alınacak en düşük puan 65, en yüksek puan 325'tir. Ölçekten alınacak yüksek puan vatandaşlık algısının yüksek olduğunu ifade etmektedir.

"Vatandaşlık Algısı Ölçeği"nin deneme formunun oluşturulması için öncelikle ilgili literatür incelenmiştir. Daha sonra bir yüksek lisans öğrencisiyle 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programında yer alan temalar kapsamında 110 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan sorular bu alanda uzman iki öğretim üyesi ile değerlendirilerek 65 maddelik bir taslak form oluşturulmuştur.

Son olarak taslak formda yer alan soruların velilerin vatandaşlık algısını ölçmedeki yeterliğini ve amaca uygunluğunu belirlemek amacıyla sekiz uzmandan, uzman

değerlendirme formu kullanılarak görüş alınmıştır. Soruların amaç için uygun olup olmadığına ilişkin uzman cevapları üçlü derecelendirme ölçeği (uygun değil, düzeltilmeli, uygun) kullanılarak elde edilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda taslak formda yer alan maddeler uygun bulunarak 65 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan velilerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, memleketi ve ekonomik durumu ile ilgili demografik bilgileri araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Bu formda ayrıca velilerin öğrencilerinin cinsiyeti, yaşı, sınıfı ve okulu ile ilgili bilgileri de yer almaktadır.

3.3.2. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmada kullanılan "Vatandaşlık Algısı Ölçeği"nin güvenirlik ve geçerliğinin belirlenmesi için 10 okuldan 339 veliye 65 ölçek maddesinden oluşan ön uygulama formu uygulanmıştır.

"Vatandaşlık Algısı Ölçeği"nin yapı geçerliğine ilişkin kanıt toplamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. "Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir. Bir faktörleştirme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da ifade edilmektedir" (Büyüköztürk, 2013, s. 133).

Faktör analizi yapılmadan önce faktör analizine ilişkin sayıltılar kontrol edilmiştir. Sayıltıların kontrol edilmesiyle 53 tane kayıp değerin olduğu tespit edilmiştir. Uç değerin olmadığı saptanmıştır. Normallik için Kolmogorov Smirnov testi incelendiğinde maddelerin normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p<0,05$). Kolmogorov Smirnov testi örneklem büyüklüğünden etkilenen bir testtir. Örneklem büyüklüğü arttıkça anlamlı sonuç verme olasılığı artar. Bu nedenle maddelerin ayrıca basıklık ve kayışıklık değerleri (-0,537; 0,230) incelenmiş ve basıklık, kayışıklık

değerlerinin -1 ve +1 aralığında bulunduğu yani maddelerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Doğrusallık için scatter/dot grafikleri incelenmiş ve maddelerin doğrusallık sayıltısını sağladığı belirlenmiştir. Çoklu bağlantı sayıltısının sağlanıp sağlanmadığı araştırıldığında her hangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

Maddelerin toplam puanla korelasyonlarının yüksek olması beklenmektedir. Maddelerin toplam puanla korelasyonları incelendiğinde 3. (0,163), 17. (0,249), 18. (0,292), 24. (0,272), 26. (0,206), 27. (0,170), 31. (0,219), 46. (0,084) ve 47. (0,147) maddelerin toplam puanla korelasyonlarının çok düşük düzeyde olduğu tespit edildiğinden dolayı bu maddeler analizden çıkarılmıştır.

Örneklem büyüklüğünün uygunluğu, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik (sphericity) testi ile incelenmiş (KMO=0,883 ve Bartlett=10268,066; p=0,00) ve ölçeğin faktörlere ayrılabileceği saptanmıştır. "Faktörleştirilebilirlik (factorability) için KMO'nun ,60'tan yüksek çıkması beklenir. Bartlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler. Hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun göstergesidir. Test sonucunun anlamlı çıkması puanların normalliğinin de bir kanıtı olarak görülebilir" (Büyüköztürk, 2013, s. 136).

Yapılan analizler sonucunda 9 madenin ölçekten çıkarılması gerektiği tespit edilmiştir. 65 maddeden oluşan ölçekten 3, 17, 18, 24, 26, 27, 31, 46 ve 47'nci maddeler çıkarılmış ve ölçek 56 maddeye düşürülmüştür. 56 madde üzerinden yapılan faktör analizine yönelik analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *56 maddeye ait "Açıklanan Toplam Varyans" sonuçları*

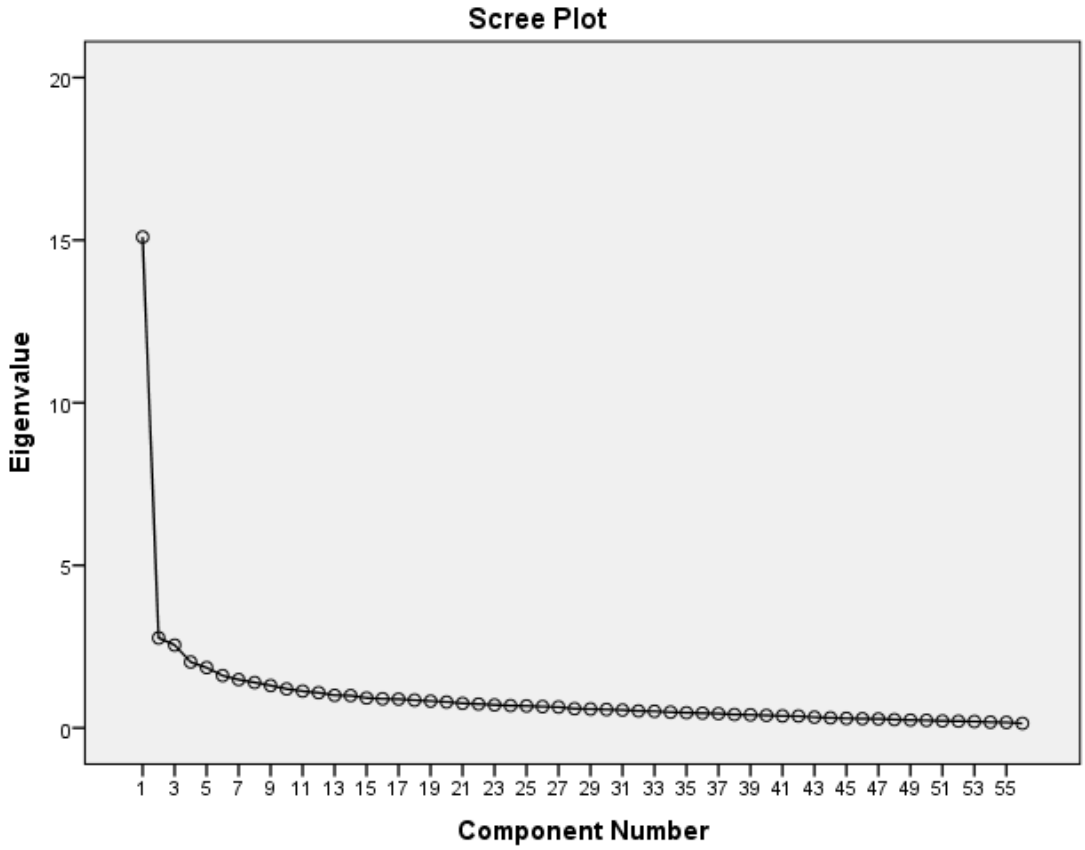
Açıklanan Toplam Varyans

Faktör	Başlangıç Öz Değerleri			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Öz Değer	Varyansa Katkı %'si	Varyansa Katkı Birikimli %'si	Öz Değer	Varyansa Katkı %'si	Varyansa Katkı Birikimli %'si
1	15,097	26,959	26,959	15,097	26,959	26,959
2	2,769	4,944	31,903	2,769	4,944	31,903
3	2,548	4,550	36,453	2,548	4,550	36,453
4	2,026	3,617	40,070	2,026	3,617	40,070
5	1,856	3,314	43,384	1,856	3,314	43,384
6	1,609	2,873	46,257	1,609	2,873	46,257
7	1,485	2,652	48,909	1,485	2,652	48,909
8	1,398	2,496	51,405	1,398	2,496	51,405
9	1,302	2,326	53,731	1,302	2,326	53,731
10	1,198	2,140	55,871	1,198	2,140	55,871
11	1,133	2,023	57,894	1,133	2,023	57,894
12	1,085	1,937	59,831	1,085	1,937	59,831
13	1,004	1,792	61,623	1,004	1,792	61,623
14	,996	1,779	63,402	15,097	26,959	26,959
15	,921	1,645	65,047	2,769	4,944	31,903
16	,896	1,600	66,648			
17	,886	1,582	68,230			
18	,854	1,525	69,755			
19	,826	1,475	71,230			
20	,799	1,426	72,656			
21	,757	1,351	74,007			
22	,737	1,316	75,323			
23	,709	1,266	76,589			
24	,687	1,226	77,815			
25	,676	1,208	79,023			
26	,656	1,171	80,195			
27	,643	1,149	81,344			
28	,592	1,058	82,401			
29	,581	1,038	83,439			
30	,566	1,011	84,450			
31	,550	,982	85,432			
32	,523	,935	86,367			

Tablo 4'ün devamı

33	,512	,915	87,281
34	,486	,867	88,148
35	,467	,834	88,982
36	,455	,813	89,795
37	,441	,787	90,582
38	,413	,737	91,319
39	,403	,720	92,039
40	,385	,687	92,726
41	,370	,661	93,387
42	,363	,649	94,036
43	,329	,588	94,624
44	,310	,554	95,177
45	,293	,524	95,701
46	,285	,509	96,210
47	,277	,495	96,705
48	,257	,458	97,163
49	,244	,436	97,599
50	,233	,416	98,016
51	,216	,387	98,402
52	,208	,371	98,773
53	,198	,354	99,127
54	179	,319	99,446
55	,170	,304	99,750
56	,140	,250	100,000

"Faktör analizinde kaç adet faktör belirlenmesi gerektiği ile ilgili karar verilirken, özdeğerlerin yığmalı (birikimli / toplamalı / kümülatif) açıklama oranları göz önüne alınır" (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 192). Tablo 4'te yer alan "Initial Eigenvalues (Başlangıç Öz Değerleri)" adı altındaki birinci sütun grubundaki "% of Variance (Varyansa Katkı %'si)" değerlerine bakıldığında, birinci faktörün %15,097 oranında bir katkı sağladığı görülmektedir. İkinci ve üçüncü faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkıya bakıldığında ise (yüzdeler arasındaki farklar değerlendirilir) yapılan katkının öneminin giderek azaldığı görülmektedir. Çokluk vd., (2012, s. 221), böyle bir durumda faktör sayısının bir olarak belirlenmesine karar verilebileceğini, fakat bu karar verilmeden önce "scree plot" grafiğinin (yamaç birikinti grafiği) incelenmesinde fayda olacağını ifade etmişlerdir. Aşağıda Şekil 1'de, verilerden elde edilen sonuca ilişkin grafik verilmiştir.



Şekil 1. Verilere ait yamaç-birikinti grafiği

Grafikte bakıldığında, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş görülmektedir. "Bu durum, ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir" (Büyüköztürk, 2013, s. 143). Verilere ait yukarıdaki grafik incelendiğinde de "Vatandaşlık Algısı Ölçeği"nin tek boyutlu olduğu görülmektedir.

Tablo 5. *56 maddeye ait faktör matrisi*

Madde	Faktör Yük Değeri
01.T.C. vatandaşı olarak değerli olduğumu hissediyorum.	,309
02.Bireysel farklılıklarımız toplum için birer zenginlik olduğuna inanıyorum.	,437
04.Toplumumuz insani değerlere önem verir.	,437
05. Ülkemizde insan haklarına önem verilmektedir.	,485
06. Çevremdeki insanlara karşı hoşgörülüyüm.	,588

Tablo 5'in devamı

07. Zor durumda olan insanlara yardım edilmelidir.	,517
08. İnsanların hatalarına karşı anlayışlı olunmalıdır.	,541
09. İnsanlar başkalarına yapılan haksızlıklara karşı kayıtsız kalmamalıdır.	,523
10. Farklı fiziksel özellikleri taşıyan kişileri oldukları gibi kabul ederim.	,492
11. Toplumdaki eşitsizlikleri gidermek devletin görevidir.	,353
12. Demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimserim.	,528
13. Seçimlerde oy kullanmanın bir vatandaşlık görevi olduğunu düşünüyorum.	,531
14. Seçimler demokrasinin insana verdiği önemin bir göstergesidir.	,498
15. Demokratik toplumlarda sivil toplum kuruluşlarına katılım önemlidir.	,495
16. Toplumda bir karar alınacağı zaman çoğunluğun dediği olmalıdır.	,449
19. Birlikte yaşama kültürü için demokrasi gereklidir.	,513
20. Ülkemizde devlet vatandaşları arasında ayrım yapmaz.	,512
21. Sorunlarımı her zaman demokratik yollarla çözerim.	,557
22. Herhangi bir kurumda işlerimi hallederken sıraya dikkat ederim.	,571
23. Sırada olmayan birisinin önüme geçtiğini gördüğümde müdahale ederim.	,420
25. Farklı dil, din, mezhep veya düşüncedeki insanlarla iletişim kurarım.	,406
28. İnsan haklarının herkes için doğuştan ve vazgeçilmez olduğunu düşünüyorum.	,433
29. Kendi düşüncelerini başkalarına dayatmaya çalışanlara karşı çıkarım.	,291
30. Tüm ayrımcılık biçimleri öncelikle demokrasiyle önlenebilir.	,442
32. Kimseyi siyasi düşüncesini açıklamaya zorlamam.	,413
33. Ayrımcılık yapmama konusunda duyarlılık gösteririm.	,682
34. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında kendi konumuma uygun sorumlulukları üstlenirim.	,642
35. Çevremde kadına yönelik şiddete müdahale ederim.	,548
36. Vatandaş olarak düşüncelerimi her ortamda özgürce ifade edebilirim.	,549
37. Çevremdeki insanlarla problemlerimi barışçıl yollarla çözerim.	,644
38. Tüm insanlara eşit davranılması gerektiğini düşünüyorum.	,608
39. İnsan hakları, demokratik olmayan bir toplumda geliştirilemez.	,568
40. Gerektiğinde hakkımı aramak için ilgili yerlere dilekçe yazar ve sonucunu takip ederim.	,552

Tablo 5'in devamı

41. Ülkemde başkalarına zarar vermediğim sürece dilediğim her şeyi rahatlıkla yapabiliyorum.	,528
42. İnsan haklarının korunmasında sivil toplum kuruluşlarının etkili olduğuna inanıyorum.	,555
43. Hukukun üstünlüğüne inanırım.	,475
44. Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği durumlara müdahale ederim.	,597
45. İnsan hakları ile ilgili gelişmeleri her zaman takip ederim.	,513
48. Engellileri işe yerleştirme konusunda öncelik tanınmalıdır.	,426
49. Özgürlüklerin herkes için doğuştan ve vazgeçilmez olduğuna inanıyorum.	,497
50. Hak ve özgürlükler ancak demokratik bir ortamda gerçekleşebilir.	,584
51. Karşılaştığım hukuksuzluklar için mücadeleye girmem.	,099
52. Elektriği ve suyu tasarruflu kullanmaya çalışırım.	,511
53. Kamu mallarına zarar veren birini gördüğümde uyarırım.	,516
54. Yönetimle ilgili konularda söz hakkımı kullanırım.	,584
55. Karşılaştığım sorunlarla ilgili kitle iletişim araçlarını (dilekçe, e-posta, anket, TV, radyo, internet vb.) kullanırım.	,424
56. Bayrağa karşı yapılan saygısızlığı umursamam.	,221
57. Kendimin ve toplumun yaşam kalitesini yükseltmek için sorumluluk üstlenirim.	,520
58. İçinde yaşadığım topluma ve insanlığa karşı sorumluluklarımı yerine getirmek için çaba harcarım.	,675
59. Toplum yaşamını düzenleyen kurallara uymanın sorumluluğunu üstlenirim.	,633
60. Vatandaşların devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilirim.	,646
61. Vatandaşlık görevlerimi yerine getiririm.	,662
62. Toplumsal sorunların her zaman farkındayım.	,586
63. Toplumsal sorunlar hakkında konumuma uygun çözüm önerileri geliştiririm.	,573
64. Engelli, yaşlı vb. bireylerin rahat bir yaşam sürdürebilmeleri için sorumluluk üstlenirim.	,607
65. Geri dönüşümü olan ürünleri geri dönüşüm kutularına atarım.	,472

Tablo 5'te, faktör matrisinde 9 madde çıkarıldıktan sonra kalan 56 maddeye ait faktör yükleri incelendiğinde faktör yüklerinin birinci faktörde toplandığı görülmektedir. Ancak 29, 51 ve 56. maddelerin faktör yüklerinin de 0.300'un altında olduğu tespit edilmiş ve bu 3 madde de ölçekten çıkarılmıştır. Sonuçta 53 madde kalmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda toplamda 12 maddenin ölçekten çıkarılması gerektiği ve maddelerin tek faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak 65 maddeden oluşan ölçekten 3, 17, 18, 24, 26, 27, 29, 31, 46, 47, 51 ve 56'ncı maddeler çıkarılmış ve 53 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur.

Tablo 6. *53 maddeden oluşan vatandaşlık algısı ölçeği güvenirlik analiz sonucu*

Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	N
,950	53

Ölçme aracında iç tutarlılık anlamındaki güvenirliğe bakılmıştır. Bu anlamdaki güvenirlik, "testi oluşturan maddelerin testin bütünüyle tutarlılığı" olarak tanımlanmıştır (Baykul, 2010, s. 160). Tablo 6 incelendiğinde ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,95 olarak bulunduğu görülmektedir.

"Güvenirlik indeksi, 0,00 ile +1,00 arasında değişen değerler alır. Güvenirlik indeksinin +1,00 olması mükemmel bir güvenirliği, dolayısıyla hatasız bir ölçmeyi; 0,00 olması ise tamamıyla güvenilir olmayan, tümüyle hatalardan oluşan bir ölçmeyi ifade etmektedir" (Kan, 2015, s. 37). Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı (0,95) incelendiğinde puanların güvenilir olduğu görülmektedir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen veriler, alt problemlere göre analiz edilip yorumlanmıştır.

4.1. Velilerin Vatandaşlık Algısı Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine Ait Bulgular

Velilerin vatandaşlık algısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla toplam puan bazında verilerin basıklık ve kayışıklık değerleri (-0,612, 0,091) incelenmiş ve basıklık, kayışıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında bulunduğu yani maddelerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Daha sonra velilerin vatandaşlık algısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi yapılmış ve t testine ilişkin sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Velilere yönelik vatandaşlık algısı ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	T	p
Kadın	165	229,883	22,037	0,889	0,375
Erkek	174	227,637	24,352		

Tablo 7'de görüldüğü üzere velilerin vatandaşlık algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları incelenmiştir. Velilerin vatandaşlık algısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p<,05$) saptanmıştır. Betimsel istatistikler incelendiğinde araştırmaya katılan velilerin 165'inin kadın, 174'ünün erkek olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında, kadın velilerin vatandaşlık algısı $\bar{X}$=229,88, erkek velilerin vatandaşlık algısı ise $\bar{X}$=227,64 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre kadın velilerin vatandaşlık algısı erkek velilerin vatandaşlık algısından yüksektir. Ancak kadın velilerle erkek veliler

arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Standart sapmalar incelendiğinde ise kadın velilerin S=22,04, erkek velilerin ise S=24,35 olduğu görülmektedir.

4.2. Velilerin Vatandaşlık Algısı Yaşa Göre Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine Ait Bulgular

Velilerin vatandaşlık algısının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA analizi uygulanmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla toplam puan bazında verilerin basıklık ve kayışıklık değerleri (-0,612; 0,091) incelenmiş ve basıklık, kayışıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında bulunduğu yani maddelerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Daha sonra velilerin vatandaşlık algısının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 9'da verilmiştir.

Velilerin vatandaşlık algılarının yaş değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Velilerin yaşlarına göre dağılımının betimsel istatistikleri*

	N	$\bar{X}$	S
26-33 arası	49	229,988	23,053
34-41 arası	167	229,075	23,279
42-49 arası	95	230,565	22,248
50 ve üzeri	28	218,245	25,223
Toplam	339	228,730	23,247

Tablo 8 incelendiğinde 26-33 yaş aralığında 49 veli bulunmaktadır; bu yaş aralığındaki velilere ait ortalama $\bar{X}$=229,988 ve standart sapma S=23,053'tür. Ayrıca 34-41 yaş aralığında 167 velinin bulunduğu ve 34-41 yaş aralığındaki velilere ait ortalamanın $\bar{X}$=229,075 ve standart sapmanın S=23,279 olduğu görülmektedir. Diğer taraftan 95 velinin 42-49 yaş aralığında olduğu ve bu yaş aralığındaki velilere ait

ortalamanın $\bar{X}$=230,565 ve standart sapmanın S=22,248 olduğu tespit edilmiştir. 50 ve üzeri yaşlarda ise 28 veli bulunmakla birlikte bu yaşlardaki velilere ait ortalama $\bar{X}$=218,245; standart sapma S=25,223 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 9. *Velilere yönelik vatandaşlık algısı ölçeği puanlarının yaşa göre ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3495,257	3	1165,086	2,178	,090
Grupiçi	179173,194	335	534,845		
Toplam	182668,450	338			

Tablo 9'da velilerin vatandaşlık algısının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde velilerin vatandaşlık algıları arasında velilerin yaşları bakımından anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($F_{(3\text{-}335)}$= 2,178 p>,05). Başka bir deyişle velilerin vatandaşlık algısı yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ancak ortalamalar incelendiğinde 42-49 yaş aralığındaki velilerin en yüksek vatandaşlık algısına sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan 26-33 yaş aralığı ile 34-41 yaş aralığında bulunan velilerin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 50 ve üzeri yaşlardaki velilerin vatandaşlık algısının ise grupta en düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

4.3. Velilerin Vatandaşlık Algısı Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine Ait Bulgular

Velilerin vatandaşlık algısının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA analizi uygulanmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla toplam puan bazında verilerin basıklık ve kayışıklık değerleri (-0,612; 0,091) incelenmiş ve basıklık, kayışıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında bulunduğu yani maddelerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Daha sonra velilerin vatandaşlık algısının eğitim durumuna

göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 11'de verilmiştir.

Velilerin vatandaşlık algısına göre betimsel istatistikler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Velilerin eğitim durumuna göre dağılımının betimsel istatistikleri*

	N	$\bar{X}$	S
Lisansüstü	21	219,048	25,866
Fakülte	47	225,006	22,193
Yüksekokul	26	226,246	23,288
Lise	66	230,797	23,943
Ortaokul	52	229,960	22,912
İlkokul	127	230,640	22,789
Toplam	339	228,730	23,247

Tablo 10'a bakıldığında fakülte mezunu 47 veli bulunduğu ve fakülte mezunu velilere ait ortalamanın $\bar{X}$=225,006 ve standart sapmanın S=22,193 olduğu görülmektedir. Yine tablo 11'e göre Yüksekokul mezunu 26 veli bulunmaktadır ve Yüksekokul mezunu velilere ait ortalama $\bar{X}$=226,246 ve standart sapma S=23,288'dir. Lise mezunu 66 veli vardır ve lise mezunu velilere ait ortalama $\bar{X}$=230,797 ve standart sapma S=23,943'tür. Ortaokul mezunu 52 veli bulunmaktadır ve ortaokul mezunu velilere ait ortalama $\bar{X}$=229,960 ve standart sapma S=22,912'dir. İlkokul mezunu 127 veli bulunmaktadır ve ilkokul mezunu velilere ait ortalama $\bar{X}$=230,640 ve standart sapma S=22,789'dur. Lisansüstü mezunu ise 21 veli bulunmaktadır ve lisansüstü mezunu velilere ait ortalama $\bar{X}$=219,048 ve standart sapma S=25,866'dır.

Tablo 11. *Vatandaşlık algısı puanlarının velilerin eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3604,450	5	720,890	1,341	,247
Grupiçi	179064,000	333	537,730		
Toplam	182668,450	338			

Tablo 11'de vatandaşlık algısı puanlarının velilerin eğitim durumuna göre ANOVA analiz sonuçlarına göre, velilerin vatandaşlık algıları arasında velilerin eğitim durumları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(5-333)}$= 1,341 p>,05). Diğer bir ifadeyle velilerin vatandaşlık algısı eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ancak ortalamalar incelendiğinde lise mezunlarının 230,797 ortalama ile en yüksek puana sahip olduğu, 219,048 ortalama ile de lisansüstü mezunlarının en düşük puana sahip olduğu görülmektedir.

4.4. Velilerin Vatandaşlık Algısı Memleketine Göre Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine Ait Bulgular

Velilerin vatandaşlık algısının memleketine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA uygulanmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla toplam puan bazında verilerin basıklık ve kayışıklık değerleri (-0,612; 0,091) incelenmiş ve basıklık, kayışıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında bulunduğu yani maddelerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Daha sonra Velilerin vatandaşlık algısının memleketine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA yapılmış ve sonuçlar tablo 13'te verilmiştir.

Velilerin vatandaşlık algısına göre betimsel istatistikler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. *Velilerin memleketine göre dağılımının betimsel istatistikleri*

	N	$\bar{X}$	S
İl merkezi	145	227,716	22,503
İlçe merkezi	67	231,417	25,475
Köy	127	228,470	22,935
Toplam	339	228,730	23,247

Tablo 12 ele alındığında memleketi il merkezi olan 145 veli bulunduğu ve memleketi il merkezi olan velilere ait ortalamanın $\bar{X}$=227,716 ve standart sapmanın S=22,503'görülmektedir. Memleketi ilçe merkezi olan 67 velinin olduğu ve memleketi ilçe merkezi olan velilere ait ortalamanın $\bar{X}$=231,417 ve standart sapmanın S=25,475 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca memleketi köy olan ise 127 veli bulunmaktadır ve memleketi köy olan velilere ait ortalama $\bar{X}$=228,470 ve standart sapma S=22,935'tür.

Tablo 13. *Vatandaşlık algısı puanlarının velilerin memleketine göre ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	641,373	2	320,687	,592	,554
Grupiçi	182027,077	336	541,747		
Toplam	182668,450	338			

Vatandaşlık algısı puanlarının velilerin memleketine göre ANOVA analiz sonuçları, velilerin vatandaşlık algıları arasında velilerin memleketleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($F_{(2\text{-}336)}$= 0,592 p>,05). Başka bir deyişle velilerin vatandaşlık algısı memleketine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ancak ortalamalar incelendiğinde memleketi il merkezi olanların 227,716 ortalama ile en düşük puana sahip olduğu, 231,417 ortalama ile de memleketi ilçe merkezi olanların en yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir.

4.5. Velilerin Vatandaşlık Algısı Ekonomik Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine Ait Bulgular

Velilerin vatandaşlık algısının ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA uygulanmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla toplam puan bazında verilerin basıklık ve kayışıklık değerleri (-0,612; 0,091) incelenmiş ve basıklık, kayışıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında bulunduğu yani maddelerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Daha sonra Velilerin vatandaşlık algısının ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA yapılmış ve sonuçlar tablo 15'te verilmiştir.

Velilerin vatandaşlık algısına göre betimsel istatistikler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. *Velilerin ekonomik durumuna göre dağılımının betimsel istatistikleri*

	N	$\bar{X}$	S
0-1000 arası	83	235,303	20,526
1000-1500 arası	86	225,355	23,721
1500-2500	54	230,666	25,675
2500-3500	43	228,639	21,280
3500 ve üzeri	73	223,853	23,520
Toplam	339	228,730	23,248

Tablo 14'te görüldüğü gibi, gelir durumu 0-1000 arasında olan 83 veli bulunmaktadır ve gelir durumu 0-1000 arasında olan velilere ait ortalama $\bar{X}$=235,303 ve standart sapma S=20,526'tür. Gelir durumu 1000-1500 arasında olan 86 veli bulunmaktadır ve gelir durumu 1000-1500 arasında olan velilere ait ortalama $\bar{X}$=225,355, standart sapma ise S=23,721'tür. Gelir durumu 1500-2500 arasında olan veli sayısı 54, bu velilere ait ortalama $\bar{X}$=230,666, standart sapma ise S=25,675'tür. Gelir durumu 2500-3500 arasında olan 43 veli bulunmaktadır ve gelir durumu 2500-3500 arasında olan velilere ait ortalama $\bar{X}$=228,639 ve standart sapma S=21,280'tür. Gelir durumu

3500 ve üzerinde olan veli sayısı 73'tür. Gelir durumu 3500 ve üzerinde olan velilere ait ortalama $\bar{X}$=223,853, standart sapma ise S=23,520'tür.

Tablo 15. *Vatandaşlık algısı puanlarının velilerin ekonomik durumuna göre ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	6504,538	4	1626,135	3,083	,016
Grupiçi	176163,912	334	527,437		
Toplam	182668,450	338			

Tablo 15'teki analiz sonuçları velilerin vatandaşlık algıları arasında velilerin ekonomik durumları bakımından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($F_{(4-334)}$= 3,083 p<,05). Başka bir deyişle velilerin vatandaşlık algısı eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

"ANOVA testi manidar bulunduğunda farklılığın hangi gruplar arasında manidar olduğunu belirlemek için tekrar ikili karşılaştırma veya araştırma kapsamına uygun olarak karmaşık karşılaştırma işlemleri yapılır" (Tan, 2016, s. 344). Velilerin ekonomik durumuna göre çoklu karşılaştırma yapılmış ve sonuçlar tablo 17'de verilmiştir. Çoklu karşılaştırma yöntemlerinden hangisinin kullanılacağına homojenlik testine bakılarak karar verilmiştir. Homojenlik testi sonuçları tablo 16'da verilmiştir.

> Tek değişkenli durumlarda homojenlik Levene Testi ile değerlendirilir. Bu istatistik, örneklemin aynı varyansa sahip bir evrenden geldiğini ifade eder. Eğer Levene Testi sonucu manidar (p<,05) ise, bu, varyansların eşit olduğu şeklindeki H_0 hipotezinin reddedilmesi anlamına gelir. Bu durumda varyanslar arasındaki fark manidar; diğer bir değişle eşit değildir. Eşvaryanslılık sayıltısının, Levene Testi ile hesaplanan F değerinin manidar çıkmaması (p>,05) ile karşılanacağı açıktır (Çokluk vd., 2012, s. 20).

Tablo 16. *Varyans homojenliği testi sonucu*

Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
1,115	4	334	,349

Tablo 16'daki Levene Testi incelendiğinde sonucun manidar (p>,05) olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla varyans homojenliğinin sağlandığı tespit edilmiş ve çoklu karşılaştırma (post hoc) testlerinden Tukey Testi ile hangi gruplar arasında manidar fark olduğuna bakılmıştır.

Tablo 17. *Velilerin ekonomik durumuna göre vatandaşlık algısı ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin Tukey HSD Testi Sonuçları*

Ekonomik durum	0-1000	1000-1500	1500-2500	2500-3500	3500 ve üzeri
0-1000	-	9,948*	4,637	6,664	11,450*
1000-1500		-	-5,312	-3,285	1,501
1500-2500			-	2,027	6,813
2500-3500				-	4,786
3500 ve üzeri					-

Tan (2016, s. 344), Tukey HSD testini; "Tukey (1953) tarafından geliştirilen, en çok kullanılan planlanmamış (analiz öncesi hangi ikili karşılaştırmaların yapılacağı kararlaştırılmamış) basit karşılaştırma (basit karşılaştırma demekle kast edilen iki aritmetik ortalamanın karşılaştırılacağıdır) yöntemlerindendir" şeklinde tanımlamıştır.

Tablo 17 incelendiğinde geliri 0-1000 aralığında olan veliler ile geliri 1000-1500 aralığında olan velilerin vatandaşlık algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu (p<,05) görülmektedir. Yine tablo 17'deki Tukey Testi sonuçlarına bakıldığında geliri 0-1000 aralığında olan veliler ile geliri 3500 ve üzeri olan velilerin vatandaşlık algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak geliri 0-1000 olan velilerin vatandaşlık algılarının geliri 1000-1500 arasında olan velilerin vatandaşlık algılarından anlamlı derecede yüksek olduğu, yine geliri 0-1000 arsında olan velilerin vatandaşlık algılarının geliri 3500 ve üzeri olan velilerin vatandaşlık algılarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma verilerinin analizi sonucundan elde edilen bulguların sonuçları ve bu sonuçlara dayalı olarak oluşturulan öneriler getirilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Çalışmaya 339 öğrenci velisi katılmıştır. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Velilerin demografik bilgilerini almak için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Velilerin vatandaşlık algılarını tespit etmek için araştırmacı ve Demirbaş tarafından ortaklaşa oluşturulmuş 53 maddelik tek faktörlü bir ölçme aracı olan "Vatandaşlık Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgular sonucunda ulaşılan veriler incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Velilerin vatandaşlık algısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde velilerin vatandaşlık algısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p<,05$) saptanmıştır. Betimsel istatistikler incelendiğinde ise araştırmaya katılan velilerin 165'inin kadın, 174'ünün erkek olduğu belirlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında kadın velilerin vatandaşlık algısı $\bar{X}=229,88$; erkek velilerin vatandaşlık algısı ise $\bar{X}=227,64$ olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre kadın velilerin vatandaşlık algısı erkek velilerin vatandaşlık algısından yüksektir. Ancak kadın velilerle erkek veliler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (bkz. Tablo 7).

- Velilerin vatandaşlık algısının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde velilerin vatandaşlık algıları arasında velilerin yaşları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($F_{(3\text{-}335)}= 2,178$ $p>,05$). Ancak ortalamalar incelendiğinde 42-49 yaş aralığındaki velilerin en yüksek vatandaşlık algısına sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan 26-33 yaş aralığı ile 34-41 yaş aralığında bulunan velilerin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 50 ve üzeri

yaşlardaki velilerin vatandaşlık algısının ise grupta en düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 9).

- Vatandaşlık algısı puanlarının velilerin eğitim durumuna göre ANOVA analiz sonuçları, velilerin vatandaşlık algıları arasında velilerin eğitim durumları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($F_{(5-333)}$= 1,341 p>,05). Ancak ortalamalar incelendiğinde lise mezunlarının 230,797 ortalama ile en yüksek puana sahip olduğu, 219,048 ortalama ile de lisansüstü mezunlarının en düşük puana sahip olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 11).

- Vatandaşlık algısı puanlarının velilerin memleketine göre ANOVA analiz sonuçları, velilerin vatandaşlık algıları arasında velilerin memleketleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($F_{(2-336)}$= 0,592 p>,05). Ancak ortalamalar incelendiğinde memleketi il merkezi olanların 227,716 ortalama ile en düşük puana sahip olduğu, 231,417 ortalama ile de memleketi ilçe merkezi olanların en yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 13).

- Analiz sonuçları velilerin vatandaşlık algıları arasında velilerin ekonomik durumları bakımından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($F_{(4-334)}$= 3,083 p<,05). Başka bir deyişle velilerin vatandaşlık algısı eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir (bkz. Tablo 15). Geliri 0-1000 olan velilerin vatandaşlık algılarının, geliri 1000-1500 arasında olan velilerin vatandaşlık algılarından anlamlı derecede yüksek olduğu; yine geliri 0-1000 arsında olan velilerin vatandaşlık algılarının, geliri 3500 ve üzeri olan velilerin vatandaşlık algılarından yüksek olduğu tespit edilmiştir (bkz. Tablo 17).

5.2. Tartışma

Araştırmada velilerin vatandaşlık algıları arasında ekonomik durumları bakımından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Geliri 0-1000 arasında olan veliler ile geliri 1000-1500 arasında olan veliler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca geliri 0-1000 arasından olan veliler ile geliri 3500 ve üzeri olan veliler arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Geliri 0-1000 olan velilerin vatandaşlık

algılarının geliri 1000-1500 arasında olan velilerin vatandaşlık algılarından anlamlı derecede yüksek olduğu, yine geliri 0-1000 arsında olan velilerin vatandaşlık algılarının geliri 3500 ve üzeri olan velilerin vatandaşlık algılarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tonga (2013) çalışmasında öğrencilerin açık uçlu ölçek puanlarına ilişkin sonuçlarında öğrencilerin vatandaşlık bilincine yönelik bilgilerinin ailenin aylık gelir durumuna göre farklılaştığını belirtmiştir. Ancak ailesinin aylık geliri 1501-2501 ve 751-1500 arası olan öğrencilerin ortalamalarının ailesinin aylık geliri 750 TL'den az olan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek çıktığını ifade etmiştir. Ancak öğrencilerin duyuşsal eğilimler ölçeği ve davranış ölçeği puanlarına ilişkin sonuçlarında aylık gelire göre anlamlı bir farklılık bulunamadığını ifade etmiştir. Utku (2015) ailelerinin gelir durumuna göre öğrencilerin vatandaşlık algılarında ekonomik girdiye göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Kuş (2012) öğrencilerin demokrasi algılarının ailenin gelir durumu değişkenine göre farklılık gösterdiğini saptamıştır.

Araştırmada velilerin vatandaşlık algısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar (2008) da çalışmalarında öğretmenlerin algıladıkları demokratik tutum düzeyleri ile benimsedikleri demokratik değerler arasındaki ilişkide öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bir farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Yılmaz (2013) cinsiyetin ilköğretim öğrencilerinin kavramlara yönelik algılarında kısmen etkili olduğunu ve kız öğrencilerin sorumluluk algılarının erkek öğrencilere göre daha gelişmiş olduğunu saptamıştır. Doğanay ve Sarı (2009) kız öğrencilerin hem geleneksel hem de sosyal aktif vatandaşlık algısı ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamasından yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Utku (2015) öğrencilerin cinsiyetleri ile vatandaşlık algıları arasında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılığa ulaşıldığını ifade etmiştir. Kuş (2012) öğrencilerin demokrasi algılarının cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine farklılaştığını tespit etmiştir.

Çalışmada velilerin vatandaşlık algıları arasında velilerin yaşları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar (2008) ise öğretmenlerin demokratik değerlerinin deneklerin yaş değişkeni açısından

değerlendirilmesine ilişkin sonuçlarında yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğunu belirtmişlerdir. 40 ve üzeri yaş grubu öğretmenler ile 20-25 yaş ve 26-30 yaş grubu öğretmenlerin görüşleri arasında 40 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin lehine anlamlı bir olduğunu, bu sonuca göre 40 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin daha yüksek demokratik değere sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki karşılaştırmalarda aylık gelir, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılaşma tespit edilen ve edilemeyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Özellikle cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmayan, erkekler lehine anlamlı farklılık bulunan ve kızlar lehine anlamlı farklılık bulunan çalışmalar olduğu görülmüştür. Farklılıkların araştırmaların uygulandığı çalışma grubu ve/veya bölge farklılıklarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bu farklılıkların sebeplerini araştıran çalışmalar yapılabilir.

5.3. Öneriler

- Bugünün çocukları geleceğin yetişkinleri, velileri olacaktır. Bugün onların alacağı eğitim gelecekteki toplumun vatandaşlık algısını etkileyecektir. Dolayısıyla vatandaşlık bilgisi ilk ve ortaöğretimin her kademesinde mümkünse ayrı bir ders olarak verilebilir ve ders saati artırılabilir.

- Fakültelerde ilgili alanlar dışında vatandaşlık dersi verilmemektedir. Vatandaşlığın; eğitim, tıp, hukuk, mühendislik, tasarım, sanat vb. tüm alanlardan vatandaşı doğrudan etkileyen ve ilgilendiren bir kavram olması dolayısıyla vatandaşlık bilgisinin ön lisans ve lisans düzeyindeki her branşta verilmesi öngörülebilir. Böylece bu derslerde güncel toplumsal sorunlar tartışılıp çözüm önerileri konuşulabilir.

- Velilerin vatandaşlık algılarının daha fazla geliştirilmesi amacıyla okul aile işbirliği kapsamında uzmanlar ve öğretmenler tarafından düzenlenecek etkinliklere katılımları sağlanabilir.

- Toplumun vatandaşlık algısını olumsuz etkileyen haber ve yayınlar ilgili tüm birimlerle (MEB, RTÜK vb.) işbirliği içerisinde düzeltilip geliştirilebilir.

- Aileleri vatandaşlık konularında bilinçlendirmek amacıyla sade anlatımlı kitap, video, dergi vb. hazırlanıp ücretsiz dağıtılabilir.

- Bu çalışma 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programındaki (2010) temalar kapsamında belirli bir ölçeğe göre yapılmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin vatandaşlık algılarını ölçmek amacıyla çeşitli ölçme araçları geliştirilerek farklı çalışmalar yapılabilir.

- Velilerin vatandaşlık algısı ile öğrencilerin vatandaşlık algısı arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Alakuş, A. O. & Mercin, L. (Editörler.). (2011). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Altınkök, S. (2016). Egemenliğin dönüşümü: İnsan hakları alanındaki gelişmelerin devlet egemenliği sistemi üzerindeki etkileri. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, 8(1), 217-229.*

Altunkaya, N. (2003). *Eğitim fakülteleri için vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Değerler Eğitimi Dergisi, 16, 9-27.*

Akyıldız, S. (2016). Hak ve özgürlüklere saygı değerini kazandırmada sosyal bilgiler öğretmenlerince yapılan etkinlikler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(3), 1271-1288.*

Akyol, A. (2008). Şehrezurî ve adalet anlayışı. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7(13), 97-111.* doi:10.14395/hititilahiyat.100782

Aslan, S. (2010). Türkiye'de sivil toplum. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9(31), 260-283.* doi:http://dx.doi.org/10.17755/esosder.83204

Aslan, S. (2010). Sivil toplum ve demokrasi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15(2), 357-374.*

Aslan, Z. (1992-1993). Temel hak ve özgürlüklerin yürütme organına karşı korunması. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 0(1-2), 335.*

Atasü, E. (1995). Hoşgörü…Doğu'dan…Batı'ya…. Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı. *UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın, No: 2, Ankara.*

Ateş, H. (2017). İslam ve Demokrasi Üzerine. *Tesam Akademi, 4 (1), 215-224.*

Atılgan, H. (Ed.). (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* (8. Basım). Ankara: Anı yayıncılık.

Bakioğlu, A. & Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29, 19-39.*

Balkaya, F. (2015). Yeni toplumsal hareketler, sivil toplum ve müzakereci demokrasi. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(4), 65-76.*

Başaran, İ. E. (1995). Hoşgörü ve eğitim. Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı. *UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın, No: 2, Ankara.*

Bayhan, V. (2002). Demokrasi ve sivil toplum örgütlerinin engelleri: Patronaj ve nepotizm. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 26(1), 1-13.*

Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (18. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (21. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cılga, İ. (2001). Demokrasi, insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim Dergisi, 151, 69–73.*

Çağlayan, H. (2015). İnsan onuru bağlamında sorumluluk bilinci. *e-Makalat Mezhep Araştırmaları Dergisi, 8 (2), 97-120.* doi:10.18403/emakalat.31405

Çeçen, A. (1993). *Adalet kavramı*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.

Çiftçi, A. (2006). *Vatandaşlık bilgisi: Demokrasi ve insan hakları.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları.* (2. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (2000). *Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için savaşçı.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çüçen, A. (2013). *İnsan hakları*. Ankara: Sentez Yayıncılık.

Dağlı, R. Ç. (1995). Eğitimde hoşgörü. Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı. *UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın, No: 2, Ankara.*

Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7(14), 75-99.*

Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2003). (Editörler). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirkasımoğlu, N. (2015). Toplum yaşamında kurallar: Birey-kural ilişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13 (1), 138-156.* doi:http://dx.doi.org/10.18026/cbusos.25587

Doğan, İ. (2002). *Modern toplumda vatandaşlık demokrasi ve insan hakları, insan haklarının kültürel temelleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2), 77-96.*

Doğanay, A., & Sarı, M. (2009, Mayıs). *Lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarına etki eden faktörlerin analizi.* I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Uşak Üniversitesi. Uşak.

Dökmen, Ü. (2010). *Küçük şeyler 4*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Durmuşoğlu Saltalı, N. & Arslan, E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında koydukları kurallar ve uygulayışları. *İlköğretim Online, 12 (4), 1032-1040.* 10 Ocak 2017 tarihinde http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8583/106606#article_cite sayfasından erişilmiştir.

Elkatmış, M. (2013). 1998 vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14(3), 59-74.*

Ereş, F. (2009) Toplumsal bir sorun: Suçlu çocuklar ve ailenin önemi. *Aile ve Toplum- Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 5(17), 88-96.*

Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Ersoy, A. F. (2012). Annelerin vatandaşlık algısı, çocuklarında vatandaşlık bilinci geliştirme ve karşılaştıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(3), 2111-2124. (SSCI).*

Ersoy A. F. & Öztürk F. (2015). Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algısı. *İlköğretim Online, 14(3), 974-992.* doi:10.17051/io.2015.85864

Eurydice. (2012). *Avrupa'da vatandaşlık eğitimi*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Ezer, F. & Çelik, S. (2015). Türkiye'de adalet eğitimi ve adalet meslek yüksekokulları öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (31), 272-278.*

Gökçe, F. (2014). Hak, özgürlük ve sorumluluk parametrelerinde demokrasi değerleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 39(173), 129-139.*

Göztepe, E. (2003). Yurttaşlığın kamusal ve ulusüstü boyutu: Avrupa yurttaşlığı ve "göçmen forumu" örnekleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 4(52), 229-248.* doi:10.1501/Hukfak_0000000510

Gözübüyük, M. (2002). *Türkiye'de demokrasi ve hoşgörü kültür ve eğitiminin yaygınlaştırılmasında sivil toplum kuruluşlarının yeri ve önemi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Gözübüyük Tamer, M. (2010). Tarihsel süreçte sivil toplum. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 27(1), 89-105.

Güllüpınar, F. (2012). Eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma açısından vatandaşlık üzerine sosyolojik bir analiz. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi (SBF) Dergisi, 67(1), 81-109.*

Gümüş, A. T. (2014). Demokrasilerde sivil toplum ve devlet-sivil toplum ilişkisinde karşılaşılabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 18, 3-4.*

Güven, S., Tertemiz, N. & Bulut, P. (2015). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 1-22.*

Halstead, J. M. & Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action.* London: Routledge.

Hekimoğlu, M. M. (2002). 1982 anayasasına göre insan hakları kavramı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(7), 53-70.*

Hekimoğlu, M. M. (2004). İnsan haklarının tarihsel perspektif içerisindeki gelişimi. *Balıkesir Üniversitesi Bandırma İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik Fener Dergisi, 1, 73-92.*

Helvacı, A. & Şahin, B. (2007). Eğitimle ilgili temel kavramlar. F. Ereş (Ed.) içinde, *Eğitim bilimine giriş*. (s. 1-19). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.

Kadıoğlu, A. (2008). *Vatandaşlığın dönüşümü: Üyelikten haklara.* İstanbul: Metis Yayınları.

Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 143-162.*

Kan, A. (2015). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. H. Atılgan (Ed.) içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* (s. 23-80). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kara, C., Topkaya, Y. & Şimşek, U. (2012). Aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri. *ZeitschriftfürdieWelt der Türken/Journal of World of Turks, 4(3), 147-159.* 9 Temmuz 2015 tarihinde **http://dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/400/kara_topkaya_simsek 09/07/2015** sayfasından erişilmiştir.

Karadağ, E., Baloğlu, N. & Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi, 4 (12), 65-82.*

Kartal, F. (2013). Kuşaklar arası adalet üzerine. K. Akkoyunlu Ertan (Ed.) içinde, *Yeni kuşak insan hakları*. (s. 217-230). Ankara: TODAİE Yayınları.

Kavcar, C. (1995). Açılış konuşmaları. Hoşgörü ve eğitim toplantısı. *UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın, No: 2, Ankara.*

Kayaoğlu, İ. (1986). İslam'da adalet mefhumu. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 27(1), 201-206.* doi:10.1501/Ilhfak_0000000684

Kepenekçi, Y. K. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 34(34), 280-299.*

Kepenekçi, Y. K. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38, 205-265.*

Kepenekçi, Y. K. (2008). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık.* Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Keskin, S. C. & Yüceer, D. (2013). Danimarka'da vatandaşlık eğitimi. *Journal of Social Studies Education Research, 4(1), 97-132.* 26 Şubat 2017 tarihinde http://dergipark.gov.tr/jsser/issue/19100/202661 sayfasından erişilmiştir.

Kılıç, S. & Tok, N. (2014). Geleneksel adalet anlayışlarından çevresel adalet anlayışına. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, 6(3), 213-228.*

Koçoğlu, E. (2012). Cumhuriyetten günümüze insan hakları ve demokrasi kavramlar açısından sosyal bilgiler dersi eğitim programının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(7), 1-20.*

Kudat, A. (2014). Hak ve hukuk kavramları üzerinde bir değerlendirme. *Adam Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (2), 87-106.*

Kuş, Z (2012). *İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Kuyurtar, M. (2000). *Ortaçağ İslam düşünesinde hoşgörü.* Yayımlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Kuzu, B. (1992). Demokrasi-resmi ideoloji-sivil toplum. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 47(1), 335-369.* doi:http://dx.doi.org/10.1501/SBFder_0000001535

Küçüker, G. & Erişti, B. (2012). İçerik türüne dayalı öğretim yaklaşımının kural öğretimi üzerindeki etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2 (2), 63-74.*

Louisiana Council for the Social Studies. (1993). The Status of social studies in Louisiana schools. *ERIC document no: ED 369710.*

MEB (2010). *İlköğretim vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi (8. sınıf) öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu.

Memişoğlu, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre vatandaşlık eğitimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(5), 1565-1584.* doi:10.7827/TurkishStudies.6977

Merey, Z., Karatekin, K. & Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: karşılaştırmalı bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32 (3), 795-821.*

Mısırlı Özsoy, A. (2010). *8. Sınıf öğrencilerinin vatandaşlık ile ilgili konulara ve seçime ait, politik ve sivil katılıma yönelik algıları.* Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Nomer, E. (1997). *Vatandaşlık hukuku*. İstanbul: Filiz Kitabevi.

Oğuşgil, V. A. (2015). Avrupa Birliği belgelerinde ulusal insan hakları kurumlarının yeri ve önemi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 7(14), 257-276.*

Oğuşgil, V. A. (2015). Avrupa Birliği yolunda Türkiye İnsan Hakları Kurumu'nun Birleşmiş Milletler Paris Prensipleri ışığında değerlendirilmesi. *Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 74, 175-198.*

Ölmez Atalay, Y. (2008). *Felsefi Açıdan Tolerans ve Hoşgörü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.

Öcal, A. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaşlık hakları konusundaki görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(35), 134-149.* doi:http://dx.doi.org/10.17755/esosder.31260.

Özdamar, D. (2006). Pozitif (olumlu) ayrımcılık yönü ile avrupa birliği'nde ve türkiye'de kadının hukuki konumuna ilişkin son gelişmeler. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 14 (2), 11-67.* doi:10.15337/SUHFD.2017.161

Özden, M. (2011). *4. ve 5. sınıflar fen ve teknoloji dersinin vatandaşlık eğitimi bakımından işlevselliği.* Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Özen, Y., Gülaçtı, F. & Çıkılı, Y. (2002). İlköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile iç-denetimsel sorumluluk ile dış-denetimsel sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 45-58.*

Öztan, E. (2004). Toplumsal cinsiyet eşitliği ve olumlu ayrımcılık. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 59 (01). 203-235.* doi:http://dx.doi.org/10.1501/SBFder_0000001485

Öztekin, A. (2000). *Siyaset bilimine giriş.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Polat, E. G. (2011). Osmanlı'dan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi, 3, 128-157.*

Sarı, M. & Sadık, F. (2011). Öğretmen adaylarının demokrasi algıları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1(2).*

Sarıbay, A. Y. (1994). Sivil toplum-devlet ilişkisi veya demokrasinin etiği. *Birikim Dergisi, 59, 93-97.*

Sarıbay, A. Y. (1997). Türkiye'de demokrasi ve sivil toplum. *Liberal Düşünce Dergisi, Bahar 97(6), 32-43.*

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (12 Basım). Ankara: Gazi Kitabevi.

Sezer, A. & Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2 (1), 22-39.* doi:10.29065/usakead.232420

Şahyar Akdemir, D. (2014). Ayrımcılığın insan hakları boyutu ve 'pozitif ayrımcılık'. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3(4), 890-908.* doi:10.15869/itobiad.00018

Şit, B. (2008). Modern vatandaşlık kavramına bir bakış. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi, 76, 64-82.*

Som, İ. & Karataş, H. (2015). Türkiye'de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1 (1), 33-50.* doi:10.29065/usakead.232402

Tan, Ş. (2016). *SPSS ve Excel uygulamalı temel istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tatar, A. F. (2009). *Okul öncesi eğitiminde (5–6 yaş) hoşgörü eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Tepe, H. (2013). İnsan hakları ve evrensellik tartışması. K. Akkoyunlu Ertan (Ed.) içinde, *Yeni kuşak insan hakları*. (s. 3-22). Ankara: TODAİE Yayınları.

Tonga, D., Keçe M. & Kılıçoğlu, G. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde yer alan kazanımların vatandaşlık ve insan hakları konuları açısından değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 171(171), 289-308.*

Tonga, D. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Topakkaya, A. (2009). Aristoteles'te adalet kavramı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6), 628-633.*

Touraine, A. (2004). *Demokrasi nedir?* (Çev. O. Kunal). (4. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Torun, Y. (2007). İnsan hakları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 415-424.*

Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Türe, H. & Ersoy, A. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 5(2), 31-56.* doi:http://dx.doi.org/10.17499/jsser.53270

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, Md.66.

TDK sözlüğü. (2017). http://www.tdk.gov.tr (erişim tarihi: 10.01.2017)

UNESCO (1995). *The declaration of principles on tolerance.* 26 Aralık 2016 tarihinde http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001518/151830eo.pdf sayfasından erişilmiştir.

Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(37), 153-169.* doi:http://dx.doi.org/10.17755/esosder.73745.

Ural, Ş. (1999). Demokrasi kavramı, toplumsal değerler ve birey. *İlahiyat Fakültesi Dergisi, 40, 1-9.*

Utku, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin vatandaşlık ve sosyal medya (Sosyal ağ) vatandaşlık algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzincan.

Uygun, O. (2014). *Demokrasi (Tarihsel, Siyasal ve Felsefi Boyutlar).* (2. Basım). İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

Ülger, M. (2012). *İlköğretim okullarında insan hakları ve vatandaşlık eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Ülger M. & Yel S. (2013). Ara disiplin alanı olarak insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 4(10), 19-32.*

Üstel, F. (2011). *Makbul vatandaşın peşinde*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Yalar, T. & Yanpar Yelken, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 10(38), 79-98.* doi:http://dx.doi.org/10.17755/esosder.03903.

Yarar Kaptan, S. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yazıcı, S. & Yazıcı F. (2010). Yurtseverlik eğitimi: tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarına yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(10), 649-660.*

Yazıcı, F. & Kabapınar, Y. (2015). Çokkültürlülük ve yurtseverlik bağlamında azınlık öğrencilerinin tarih dersleriyle ilgili algıları. *Turkish History Education Journal, 4 (2), 38-63.* doi:10.17497/tuhed.185635

Yeşil, R. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2), 282-294.*

Yıldırım, M. (2003). Sivil toplum ve devlet. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 27(2) 226-242*

Yıldırım, R. (2006). *Öğrenmeyi öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yıldırımer, Ş. (2017). İslam hukuk ve iktisat felsefesinde değer yargısı olarak adalet. *İslam Ekonomisi ve Finansı Dergisi (İEFD), 3 (1), 71-88.*

Yılmaz, D. (2000). *Üniversiteler için vatandaşlık bilgisi.* Konya: Çizgi Kitabevi.

Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1), 453-463.*

Yurtal, F. & Yontar, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(2) 411-424.*

EKLER

Ek 1. Araştırmada Kullanılan Ölçek

VATANDAŞLIK ALGISI ÖLÇEĞİ

Değerli veli;

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Bu amaçla bir araştırma yapmaktayım. Araştırmamın amacı 8. sınıf velilerinin vatandaşlık algılarını ve bu algılarını etkileyen etmenleri ortaya koymaktır. Sizin yapacağınız değerlendirme; Mevcut durumu belirlemeye önemli katkılar sağlayacaktır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sizlerle ilgili bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde 8. sınıf velilerinin vatandaşlık algılarını ve bu algıları etkileyen etmenleri belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Bu bölümdeki her bir maddede Vatandaşlık Algısı Ölçeği, **"Tamamen Katılıyorum"** 5 puan, **"Katılıyorum"** 4 puan, **"Kararsızım"** 3 puan, **"Katılmıyorum"** 2 puan ve **"Hiç katılmıyorum"** 1 puan şeklinde puanlanmaktadır. Sizden beklenen, Vatandaşlık Algınızı hangi seçeneğin en iyi olarak yansıttığını düşünüyorsanız ilgili yere (x) işareti koyarak belirtmenizdir.

Lütfen! Tüm soruları eksiksiz ve samimiyetle doldurmanızı rica eder, bize çok kıymetli zamanınızı ayırdığınız ve çalışmamıza katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

Fatih ACAR
Yüksek Lisans Öğrencisi (Sınıf Öğretmeni)

VELİLERE AİT KİŞİSEL BİLGİLER					
1. Cinsiyetiniz					
A. Kadın	**( )**	**B.** Erkek	**( )**		
2. Yaşınız:					
A. 17-25 yaş	**( )**	**B.** 26-33 yaş	**( )**	**C.** 34-41 yaş	**( )**
D. 42-49 yaş	**( )**	**E.** 50 yaş ve üzeri	**( )**		
3. Eğitim Gördüğünüz Okul Türü					
A. Fakülte (4 yıllık)	**( )**	**B.** Meslek Yüksekokulu (2 yıllık)	**( )**	**C.** Lise	**( )**
A. Ortaokul	**( )**	**A.** İlkokul	**( )**	**A.** Lisansüstü	**( )**
4. Memleketiniz (Doğduğunuz yerleşim merkezi)					
A. İl Merkezi	**( )**	**B.** İlçe Merkezi	**( )**	**C.** Köy	**( )**
5. Ailenizin Ekonomik Durumu (Ortalama aylık toplam geliri)					
A. 0-1000 TL	**( )**	**B.** 1000-1,500 TL	**( )**	**C.** 1,500–2,500 TL	**( )**
D. 2,500-3,500 TL	**( )**	**E.** 3,500 TL ve üzeri	**( )**		

ÖĞRENCİYE AİT KİŞİSEL BİLGİLER				
1. Öğrencinin Cinsiyeti				
A. Kız	**( )**	**B.** Erkek	**( )**	
2. Yaşı:				
3. Sınıfı:				
4. Okulu:				

VATANDAŞLIK ALGISI ÖLÇEĞİ

		Maddeler	Tamamen Katılıyorum (5 puan)	Katılıyorum (4 puan)	Kararsızım (3 puan)	Katılmıyorum (2 puan)	Hiç katılmıyorum (1 puan)
1. Tema: Her İnsan Değerlidir.	1	T.C. vatandaşı olarak değerli olduğumu hissediyorum.					
	2	Bireysel farklılıklarımız toplum için birer zenginlik olduğuna inanıyorum.					
	3	Bireysel farklılıklarımız toplum içinde yaşamayı zorlaştırmaktadır.					
	4	Toplumumuz insani değerlere önem verir.					
	5	Ülkemizde insan haklarına önem verilmektedir.					
	6	Çevremdeki insanlara karşı hoşgörülüyüm.					
	7	Zor durumda olan insanlara yardım edilmelidir.					
	8	İnsanların hatalarına karşı anlayışlı olunmalıdır.					
	9	İnsanlar başkalarına yapılan haksızlıklara karşı kayıtsız kalmamalıdır.					
	10	Farklı fiziksel özellikleri taşıyan kişileri oldukları gibi kabul ederim.					

		Maddeler	Tamamen Katılıyorum (5 puan)	Katılıyorum (4 puan)	Kararsızım (3 puan)	Katılmıyorum (2 puan)	Hiç katılmıyorum (1 puan)
2. Tema: Demokrasi Kültürü	11	Toplumdaki eşitsizlikleri gidermek devletin görevidir.					
	12	Demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimserim.					
	13	Seçimlerde oy kullanmanın bir vatandaşlık görevi olduğunu düşünüyorum.					
	14	Seçimler demokrasinin insana verdiği önemin bir göstergesidir.					
	15	Demokratik toplumlarda sivil toplum kuruluşlarına katılım önemlidir.					
	16	Toplumda bir karar alınacağı zaman çoğunluğun dediği olmalıdır.					
	17	Aynı görüşte olmasam da işi ehline veririm.					
	18	Çevremde farklı dillerin konuşulması beni rahatsız etmez.					
	19	Birlikte yaşama kültürü için demokrasi gereklidir.					
	20	Ülkemizde devlet vatandaşları arasında ayrım yapmaz.					
	21	Sorunlarımı her zaman demokratik yollarla çözerim.					
	22	Herhangi bir kurumda işlerimi hallederken sıraya dikkat ederim.					
	23	Sırada olmayan birisinin önüme geçtiğini gördüğümde müdahale ederim.					
	24	Başkalarının başarılarına sevinmem.					
	25	Farklı dil, din, mezhep veya düşüncedeki insanlarla iletişim kurarım.					
	26	Sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarıyla ilgilenmem.					

		Maddeler	Tamamen Katılıyorum (5 puan)	Katılıyorum (4 puan)	Kararsızım (3 puan)	Katılmıyorum (2 puan)	Hiç katılmıyorum (1 puan)
3. Tema: Hak ve Özgürlüklerimiz	27	Yasalar önünde bazı insanlara ayrıcalık tanınabilir.					
	28	İnsan haklarının herkes için doğuştan ve vazgeçilmez olduğunu düşünüyorum.					
	29	Kendi düşüncelerini başkalarına dayatmaya çalışanlara karşı çıkarım.					
	30	Tüm ayrımcılık biçimleri öncelikle demokrasiyle önlenebilir.					
	31	Haklarım için gerektiğinde gösteri ve yürüyüşlere katılmaktan çekinmem.					
	32	Kimseyi siyasi düşüncesini açıklamaya zorlamam.					
	33	Ayrımcılık yapmama konusunda duyarlılık gösteririm.					
	34	Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında kendi konumuma uygun sorumlulukları üstlenirim.					
	35	Çevremde kadına yönelik şiddete müdahale ederim.					
	36	Vatandaş olarak düşüncelerimi her ortamda özgürce ifade edebilirim.					
	37	Çevremdeki insanlarla problemlerimi barışçıl yollarla çözerim.					
	38	Tüm insanlara eşit davranılması gerektiğini düşünüyorum.					
	39	İnsan hakları, demokratik olmayan bir toplumda geliştirilemez.					

		Maddeler	Tamamen Katılıyorum (5 puan)	Katılıyorum (4 puan)	Kararsızım (3 puan)	Katılmıyorum (2 puan)	Hiç katılmıyorum (1 puan)
3. Tema: Hak ve Özgürlüklerimiz	40	Gerektiğinde hakkımı aramak için ilgili yerlere dilekçe yazar ve sonucunu takip ederim.					
	41	Ülkemde başkalarına zarar vermediğim sürece dilediğim her şeyi rahatlıkla yapabiliyorum.					
	42	İnsan haklarının korunmasında sivil toplum kuruluşlarının etkili olduğuna inanıyorum.					
	43	Hukukun üstünlüğüne inanırım.					
	44	Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği durumlara müdahale ederim.					
	45	İnsan hakları ile ilgili gelişmeleri her zaman takip ederim.					
	46	Ülkemizde insanlar derneklere, siyasi partilere vb. ayrıcalık sağlamak için üye olurlar.					
	47	Adaletin güçlü olanlar ile zayıf olanlara farklı uygulandığına inanıyorum.					
	48	Engellileri işe yerleştirme konusunda öncelik tanınmalıdır.					
	49	Özgürlüklerin herkes için doğuştan ve vazgeçilmez olduğuna inanıyorum.					
	50	Hak ve özgürlükler ancak demokratik bir ortamda gerçekleşebilir.					
	51	Karşılaştığım hukuksuzluklar için mücadeleye girmem.					

		Maddeler	Tamamen Katılıyorum (5 puan)	Katılıyorum (4 puan)	Kararsızım (3 puan)	Katılmıyorum (2 puan)	Hiç katılmıyorum (1 puan)
4. Tema: Görev ve Sorumluluklarımız	52	Elektriği ve suyu tasarruflu kullanmaya çalışırım.					
	53	Kamu mallarına zarar veren birini gördüğümde uyarırım.					
	54	Yönetimle ilgili konularda söz hakkımı kullanırım.					
	55	Karşılaştığım sorunlarla ilgili kitle iletişim araçlarını (dilekçe, e-posta, anket, TV, radyo, internet vb.) kullanırım.					
	56	Bayrağa karşı yapılan saygısızlığı umursamam.					
	57	Kendimin ve toplumun yaşam kalitesini yükseltmek için sorumluluk üstlenirim.					
	58	İçinde yaşadığım topluma ve insanlığa karşı sorumluluklarımı yerine getirmek için çaba harcarım.					
	59	Toplum yaşamını düzenleyen kurallara uymanın sorumluluğunu üstlenirim.					
	60	Vatandaşların devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilirim.					
	61	Vatandaşlık görevlerimi yerine getiririm.					
	62	Toplumsal sorunların her zaman farkındayım.					
	63	Toplumsal sorunlar hakkında konumuma uygun çözüm önerileri geliştiririm.					
	64	Engelli, yaşlı vb. bireylerin rahat bir yaşam sürdürebilmeleri için sorumluluk üstlenirim.					
	65	Geri dönüşümü olan ürünleri geri dönüşüm kutularına atarım.					

Ek 2. İzin Yazıları

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 80404136-044/661/3577 6/5/2015
Konu : Anket

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatih ACAR'ın anketinin uygulanmasının kabul edildiğine dair Valilik Olurları ekte gönderilmiştir.

Anketin tamamlanmasından itibaren iki hafta içerisinde çalışmaların iki örneğinin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gönderilmek üzere CD halinde Rektörlüğümüze gönderilmesini rica ederim.

Prof. Dr. Ali Rafet ÖZKAN
Rektör Yardımcısı

EKLER:
Yazı ve ekleri (9 Sayfa)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Sayı : 185
Tarih: 06.05.2015

Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü Cumhuriyet Meydanı 37100 KASTAMONU
Tel:0366 280 10 34 Faks:0366 280 10 15

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75048956/44/4381438
Konu: Anket İzni

27.04.2015

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 15/04/2015 tarihli ve 26350463.044/113 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatih ACAR'ın "8. Sınıf Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi Dersinde Yer Alan Temalar Kapsamında Ortaokul Öğrenci Velilerinin Vatandaşlık Algılarının Ölçülmesi" konulu anketi 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılında ilimiz Merkezindeki Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda gönüllük esasına göre eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulanması ile ilgili Valilik Olur'u ilişikte gönderilmiştir.

Söz konusu çalışmanın tamamlanmasından itibaren iki hafta içersinde CD'ye kayıtlı olarak iki örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesini arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Anket (7 Sayfa)

T.C.
27 Nisan 2014

28.04.15 05132

Saraçlar Mah.Bayındır Sok. No:8 37100 Kastamonu
Telefon No: (0366) 214 1001 Faks No: (0366)214 6194
e-Posta :bilgisayar37@meb.gov.tr
İnternet Adresi :www.kastamonu.meb.gov.tr

Bilgi için: Önder ÇOĞALAN
VHKİ
Dahili : (121)

Kadriye YİĞİT GÖKKAYA
Şube Müdürü
(219)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden [illegible]

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75048956/44/4313930
Konu: Anket İzni

23/04/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve 3616 (Genelge No:2012/13) sayılı emirleri.
b) Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 15/04/2015 tarihli ve 26350463.044/113 sayılı yazısı.

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (b) yazılarında İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatih ACAR'ın "8. Sınıf Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi Dersinde Yer Alan Temalar Kapsamında Ortaokul Öğrenci Velilerinin Vatandaşlık Algılarının Ölçülmesi" konulu araştırmayı yapmak istediği belirtilmekte olup, söz konusu araştırma çalışması ile ilgili Araştırma Değerlendirme Formu ilişikte sunulmuştur.

Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatih ACAR'ın "8. Sınıf Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi Dersinde Yer Alan Temalar Kapsamında Ortaokul Öğrenci Velilerinin Vatandaşlık Algılarının Ölçülmesi" konulu araştırmasını 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılında İlimiz Merkezindeki Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda gönüllülük esasına göre eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
23/04/2015

Aytekin YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

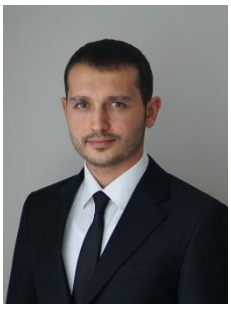
Saraçlar Mah.Baymdır Sok. No:8 37100 Kastamonu
Telefon No: (0366) 214 1001 Faks No: (0366)214 6494
e-Posta :bilgisayar37@meb.gov.tr
İnternet Adresi :www.kastamonu.meb.gov.tr

Bilgi için: Önder ÇOĞALAN
VHKİ
Dahili : (121)

Kadriye YİĞİT GÖKKAYA
Şube Müdürü
(219)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden01a-1933-3a05-9e7a-63ec kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ



Adı Soyadı :Fatih ACAR

Doğum Yeri ve Yılı :Vezirköprü 28/04/1986

Medeni Hali :Evli

Yabancı Dili :İngilizce

E-Posta :fatih06acar@hotmail.com

Eğitim Durumu

Lise :2000-2003, Yahya Kemal Beyatlı Lisesi, Yenimahalle-Ankara

Lisans :2004-2008, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D., Ankara.

Mesleki Deneyim		**Yıl**
Milli Eğitim Bakanlığı	Şanlıurfa – Öğretmen ve Müdür Yetkili Öğretmen	2008-2011
Milli Eğitim Bakanlığı	Kastamonu – Öğretmen	2011-(Halen)