



## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Tiplerinin Belirlenmesi<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	15.03.2021	01.06.2021	01.06.2021

**Serdar Malkoç** <sup>2</sup>  
Ankara Üniversitesi

**Bahri Ata** <sup>3</sup>  
Gazi Üniversitesi

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerini belirlemektir. Araştırma temel nitel araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Katılımcılar ulusal ölçekte çalışma yürüten dört büyük öğretmen sendikasına üye olan öğretmenlerden seçilmiştir. Söz konusu sendikaların her birinden bir kadın bir erkek olmak üzere ikişer kişi araştırmada yer almıştır. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle veriler üretilmiştir. Nitel veriler tümevarımcı içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık (DGOV) ile Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık (EKOV) olmak üzere iki vatandaşlık tipi ortaya çıkmıştır. DGOV tipi için değerler ve gelenek vatandaşlığı şekillendiren en önemli boyuttur. DGOV'a göre vatandaşlık kimliğini tanımlayan öge onun tarih ve kültür ile olan organik bağıdır. Bu vatandaşlık tipine göre gelenek göreneklere bağlı olmak, geçmişin mirasına sahip çıkmak vatandaşlık kimliğinin önemli harcıdır. DGOV tipinde önemli bir diğer kavram da görev ve sorumluluktur. Görev ve sorumluluk, değer ve gelenek etrafında şekillenmektedir. Eğitimi için ise "vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler" yaklaşımı benimsenmektedir. EKOV vatandaşlık kavramını eleştiri ve sorgulama ekseninde yorumlamaktadır. Bu vatandaşlık tipinde, vatandaşlığın daha çok "haklar" boyutu önemli görülmektedir. Hakların korunması ve dahası geliştirilmesi gerekebilir. Bu anlamda gösteri ve protesto yürüyüşleri düzenlemek, dilekçe vermek, sivil toplum kuruluşu altında örgütlenmek gereklidir. Bu vatandaşlık tipinde vatandaşlar etkin ve katılımcı özellikleriyle kamusal alanda etkinlik göstermelidir. Vatandaşlık eğitimi için ise eleştiri ve sorgulama temelli, "yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler" ön plana çıkmaktadır. Vatandaşlık eğitimi içinde toplum önemli bir çalışma alanıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet öncesinde "Topluma Hizmet ve Sosyal Proje Geliştirme" derslerinde etkin vatandaşlık uygulamaları için olanaklar yaratılabilir. Özellikle sivil toplum kuruluşları ve resmi kurumlarla eşgüdümlü projeler üretilebilir.

**Anahtar sözcükler:** Vatandaşlık tipleri, vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretmenleri.

**Etik Kurul Kararı:** Bu araştırma, Ankara Üniversitesi etik kurul onayına (No: 85434274/050.04.04/34952, Tarih: 25.05.2020) sunulmuştur.

<sup>1</sup>Bu araştırma Prof. Dr. Bahri Ata danışmanlığında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2020 yılında tamamlanan "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Tiplerinin Belirlenmesi" adlı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

<sup>2</sup>*Sorumlu Yazar:* Arş. Gör. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler, Sosyal Bilgiler Eğitimi, e-posta: smalkoc@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4169-1082>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Gazi Eğitim Fakültesi-MEB Talim Terbiye Kurul Üyesi, e-posta: bahriata@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2214-0560>

Vatandaşlık en yalın biçimiyle birey ile devlet arasındaki statüyü tanımlayan bir kavramdır. Bu yönüyle vatandaşlık bireylerin siyasal, sosyal ve ekonomik hak ve ödevlerini, yönetime katılım biçimlerini belirler. Ancak pek çok disiplinin çalışma konusu olan vatandaşlık sadece bu tanımla sınırlı değildir. Günümüzde vatandaşlık, siyaset bilimi, hukuk, sosyoloji, eğitim gibi disiplinlerin çalışma konusu olmaktadır. Her bir disiplin vatandaşlığa farklı yaklaşmakta ve vatandaşlığı sorunsallaştırmaktadır. Vatandaşlık, eğitim bağlamında düşünüldüğünde ülkenin geleceğine yön verecek bireylerin yetiştirilmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda vatandaşlık eğitimi, vatandaşlığın siyasal yönüyle birlikte sosyal katılım boyutlarını da içeren bilgi, beceri ve değerleri genç kuşaklara kazandırmayı hedefler. Dolayısıyla vatandaşlık eğitimi demokrasi kültürünü yaşatmayı ve sürdürmeyi amaçlar. Ortaokullarda program amaç ve kazanımları bakımından bu sorumluluk sosyal bilgiler dersine aittir. Sosyal bilgiler dersinin birincil amacının vatandaşlık eğitimi olduğu ulusal ve uluslararası alanda tartışmasız kabul edilmiştir. Ülkemizde ulusal politikalara yön veren Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) sosyal bilgileri “bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık konularını yansıtan, öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.” (2005, s. 46) şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca sosyal bilgilerin “demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır” (MEB, 2005, s. 46). Tanımlamadan, sosyal bilgilerin vatandaşlık eğitiminde çağdaş yönelimleri, demokrasiyi ve etkin katılımı dikkate aldığı görülebilir. Çünkü vatandaşlık, demokratik siyasal yönetimlerin bir özelliği çerçevesinde tanımlanmaktadır. Sosyal bilgilerde vatandaşlık eğitimi demokratik toplumların beklentileriyle uyumludur (Ata, 2009; Ochoa-Becker, 2007). Demokrasi siyaset alanını belirleyen bir kavram olmasının yanında sosyal alanı da şekillendiren bir kavramdır. Bunun için demokratik toplumlarda vatandaşlar demokrasi kültürünün önemli bir göstergesi olurlar. Hem siyasal hem de sosyal alanda donanımlı bireyler demokrasi kültürünün güvencesi daha da önemlisi taşıyıcısıdır (Ersoy, 2019; Hahn, 1998; Ochoa-Becker, 2007). Dewey(1965), demokrasinin yönetimin işleyişine ilişkin belli ilkeleri de belirten daha geniş bir kavram olarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre demokrasi, aslında “birlikte yaşama kültürü” kurmaktır. Dolayısıyla demokrasi kültürüne karakterini veren o ülkenin vatandaşlarıdır.

### **Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi Bağlamı**

Vatandaşlık kavramının modern formuna ulus devletlerin kuruluşuyla kavuştuğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Dolayısıyla ülkemizde vatandaşlık eğitiminin görülmeye başlanması Osmanlı’nın son dönemi ve gerçek manasında ise Cumhuriyet’in ilanından sonraya tarihlenir. Cumhuriyetin ilanından sonra yeni siyasal ve sosyal dokuya uygun vatandaşlar yetiştirmek de önemli bir gündem haline gelmiştir. Cumhuriyetin

ilanından sonra üç temel gelişmenin vatandaş yetiştirme politikasının temellerini oluşturduğu söylenebilir (Çelik, 2008). Bunlar Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Öğretim Programlarında Değişiklikler, Vatandaş İçin Medeni Bilgiler Kitabı'dır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile öğretim birliği sağlanmış, okullarda verilecek eğitimin niteliği ve esasları belirlenmiştir. Aslan (2011) Cumhuriyetin ilk milli eğitim programının Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndaki ilkelere göre hazırlandığını vurgulamaktadır. Genç cumhuriyet döneminin en önemli vatandaşlık eğitimi adımlarından biri de kuşkusuz Atatürk'ün bizzat yönlendirmesi ve çabalarıyla "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler" kitabının hazırlanmasıdır. Atatürk kitabı hazırlaması için Afet İnan'ı görevlendirmiştir. Medeni Bilgiler kitabında (İnan, 2000) Atatürk'ün vatandaşlığa bakışını şu sözlerinde görebiliriz: "Devletin millete, vatandaşlara karşı görevleri vardır; fakat devletin varlığı, vatandaşlardan birtakım yükümlülükler ister. O halde, devletin millete ve vatandaşların da devlete karşı karşılıklı görevleri, hakları vardır." Bu tanımlamanın Fransız cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışıyla oldukça uyumlu olduğu söylenebilir. Ünsal (1998) Cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışında devletin egemenliği altındaki yurttaşların hak, görev ve yükümlülüklerini yasalarla güvence altına aldığını. Buna karşın devletin de vatandaşlarından yasalarla belirlenmiş sorumluluklarını yerine getirmelerini istediğini vurgular. Ayrıca vatandaşın devlete karşı ödevlerinin değil haklarının da bilincinde olarak siyasal yaşama etkin bir biçimde katılımı beklenir. Dolayısıyla kuruluş itibarıyla vatandaşlığa bakışın cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışını temsil ettiği söylenebilir. Çünkü Ünsal'ın (1998) da belirttiği gibi bu dönemdeki en önemli tartışma tebaadan vatandaşa bir ulus yaratmaktır. Bu anlamda ders kitapları ve öğretim programları önemli bir yere sahip olmuştur. Örneğin dönemin önemli eğitim düşünür, yazar ve politikacısı aynı zamanda Yurt Bilgisi (1966, 1967) ders kitaplarının yazarları arasında olan eğitimci Hasan Ali Yücel (1971) kuşkusuz vatandaşlık eğitimi konusunda önemli etkisi ve katkısı olmuş bir aydındır. Yücel, İyi İnsan İyi Vatandaş (1971) adlı eserinde iyi vatandaş olmanın iyi insan olmaya bağlı olduğunu vurgulamıştır. İyi vatandaşı tanımlarken milli, ahlaki ve manevi duyguları yüksek kişiler olarak tanımlamıştır. Yücel, ahlaki olarak, iyi vatandaş iyi insan olabilmek için ferdin iyi evlat, iyi ana ve baba, iyi kardeş olmayı gerekli görmektedir.

Cumhuriyetin kuruluşunda gördüğümüz yurttaşlık politikası elbette farklı siyasal gelişmelerden etkilenmiştir. Erken cumhuriyet döneminden günümüze kadar olan süreçte ders kitapları ve öğretim programlarında belirginleşen vatandaşlık tipinin cumhuriyetçi vatandaş özellikleriyle örtüştüğü söylenebilir. Cumhuriyetçi vatandaşlık "görev ve sorumlulukları" daha fazla önemseyen özverili, çalışkan ve cumhuriyete bağlı vatandaşlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstel'in (2014) kapsamlı çalışmasında "makbul vatandaşın" görev ve sorumluluk odaklı edilgin vatandaşlık olduğu vurgulanmıştır. Yine araştırma sonuçlarına göre vatandaş yetiştirme politikalarında dönemsel siyasal eğilimlerin güçlü etkileri olmaktadır. Örneğin çok partili yaşama birlikte seçme ve seçilme demokrasinin en önemli göstergesi olarak görülüş, "okulda ve ailede demokrasi söylemi" ders kitaplarına yansımıştır. 1960 sonrası aile ve sivil kurumların da vatandaşlık eğitiminin önemli paydaşları olarak

görülmeye başlandığı 1980 sonrası ise dini öğelerin daha fazla vatandaşlık eğitiminde görünür olduğu gözlenmiştir (Gürses, 2010). Özellikle sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarını inceleyen çalışmalar 1998 ve 2005 programlarının önceki programlara göre yeni yaklaşım ve kavramları getirmiştir. Dolayısıyla vatandaşlık eğitimi ulusal ve uluslararası gelişmelerin odağında şekillenmeye devam etmektedir.

Vatandaşlık eğitiminde yaşanan dönüşümler her ne olursa olsun, vatandaşlık eğitimi için temel soru “ne tür vatandaşların” yetiştirileceğidir. Çünkü demokratik toplumlarda hangi tür vatandaşların, demokratik yaşama katkı sağlayacağı ve onu geliştireceği önemli bir sorudur (Westheimer ve Kahne, 2004). Alanyazın incelendiğinde konuyla ilgili çeşitli bağlamlarda ulusal ve uluslararası alanda çalışmalar yapıldığı görülebilir. Ülkemizde öğretmenlerle yapılan vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi çalışmaları, öğretmenlerin vatandaşlık ve sivil toplum kuruluşlarına yönelik algıları (Eryılmaz, Bursa ve Ersoy, 2018), vatandaşlık eğitiminden yaşanan sorunlar (Ekici, 2018), öğretmenlerin etkili vatandaşlık uygulamaları (Ersoy, 2007), etkin vatandaşlık uygulamalarını engelleyen etkenler (Ersoy, 2014a), vatandaşlık ve yurtseverlik algıları (Bakioğlu ve Kurt, 2009) gibi bağlamlarda yapılmıştır. Ulusal ölçekli alanyazında vatandaşlık ve ne tür vatandaşların yetiştirilmek istendiği sorunu odağında yapılan tartışmalar, ağırlıklı olarak ders kitaplarına ve öğretim programlarına odaklanmaktadır (Örneğin; Akagündüz, 2017; Akhan, Çiçek ve Mert, 2019; Alabaş, 2018; Kuş ve Ozan, 2019; Sel ve Sözer, 2018). Ancak doğrudan öğretmenlerin vatandaşlık algı ve görüşlerini temele alan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Yurt dışında ise doğrudan öğretmenlerin vatandaşlığa bakış açısını ve inançlarını kavramsallaştıran çalışmalar dikkati çekmektedir (Örneğin; Cohen, 2013; Hahn, 2015; Marri, Michael-Luna, Cormier ve Keegan, 2014; Osler, 2011; Patterson, Doppen ve Misco, 2012; Phipps, 2010; Sim, 2008; Sim, Chua ve Krishnasamy, 2017; Thapa, 2016; Westheimer ve Khane, 2004). Vatandaşlık tiplerini kavramsallaştıran ulusal ve uluslararası çalışmalarda, vatandaşlığın hem geleneksel boyutları içeren özelliklerine hem de çağdaş vatandaşlık içerimlerine rastlamak olanaklıdır. Bu çerçevede en klasikleşmiş çalışma Westheimer ve Kahne (2004) tarafından yapılmıştır. İki araştırmacının geliştirdiği kavramsallaştırma, temelde demokrasiyi güçlendirmek için ne tür vatandaşların yetiştirileceğine odaklanmaktadır. Çalışma 1) “şahsi sorumluluğa sahip vatandaş”, 2) “katılımcı vatandaş”, 3) “adalet odaklı vatandaş” olmak üzere üç farklı tutum ve davranışı yansıtan vatandaşlık tiplmesi ortaya koymuştur. Söz konusu tiplemenin ölçüt olarak alındığı çalışmalarda benzer boyutlar gözlenmiştir (Bakioğlu ve Kurt, 2007; Castro, 2013; Marri ve diğ., 2014; O’Brien ve Smith, 2011; Patterson ve diğ., 2012; Yeşilbursa, 2015). Araştırma sonuçlarına göre her üç tiplemeyle farklı kültürel bağlamlarda karşılaşılmaktadır. Ancak en yaygın vatandaşlık tiplmeleri a) şahsi sorumluluk odaklı vatandaşlık kavramsallaştırmasında yer alan görev odaklı edilgin vatandaşlıktır. Dolayısıyla vatandaşlık tiplmelerinde göze çarpan bu olgunun evrensel bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Katılımcı vatandaşlığın da nispeten siyasal ve sosyal katılma boyutları ile çalışmalara yansıdığı fakat en az temsil edilen vatandaşlık tiplemesinin adalet odaklı vatandaşlık olduğu görülmektedir. Adalet

odaklı vatandaşlık, toplumsal adaleti sağlamak amacıyla toplumsal eşitsizliklerin altında yatan nedenleri çözmek için harekete geçen vatandaşlık tipidir. Dolayısıyla bu vatandaşlık tipinin demokrasiye en çok katkı sağlayacağı belirtilmektedir.

Öğretmenler, yasal olarak öğretim programlarının uygulayıcısı ve dersi yürütmekle sorumlu kişilerdir. Dolayısıyla öğretim etkinliklerinde kilit bir konuma sahiptirler. Öğrencilerin politik katılım konusunda bilinçlenmeleri ve kendilerini ifade eden bireyler olarak yetişmelerinde öğretmenlerin etkili olduğu görülmektedir. Thornton (1989) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarını incelediği çalışmasında, öğretmen uygulamalarının düşünülenden çok daha çeşitlilik gösterdiğini, bu çeşitliliği yaratan şeyin ise programdan çok öğretmenlerin sosyal bilgilerin doğasına ilişkin inanç ve bakış açıları olduğunu göstermiştir. Bu anlamda öğretmenlerin inançlarının ve kararlarının öğrencilerin siyasal yatkınlığına etki ettiği söylenebilir. Barr, Barth ve Shermis (1977), öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve içerik seçimlerinin onların sosyal bilgiler öğretimindeki yaklaşımlarıyla yakından ilgili olduğunu göstermiştir. Hahn (1998, 2015) öğretmenlerin politik duruşlarının ve vatandaşlığa ilişkin algılarının onların vatandaşlık eğitimi uygulamalarına yansıdığını ve dolayısıyla farklı “iyi vatandaşlık” algılarının sınıf içinde kendini gösterdiğini ileri sürmüştür. Bir başka deyişle öğretmenlerin vatandaşlık inançları ile etkili vatandaşlık uygulamaları arasında bir bağ kurdukları söylenebilir (Kuş ve Aksu, 2017). Öğretmenlerin tutum, davranış ve kararlarının vatandaşlık eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu ve öğrencilerin politik sosyalleşmesinde etkili olduğu görülmektedir (Phipps, 2010; Westheimer ve Khane, 2004). Öğretmenlerin vatandaşlık bakış açıları, uygulama ve öğretime doğrudan yansımaktadır. Programın vizyonu bir anlamda öğretmenlerin vizyonuna, bakış açısına bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin vatandaşlık tiplerini belirlemek bir anlamda onların gelecek vizyonları hakkında bilgiler sunabilir. Çünkü program, bizzat öğretmenlerin ortaya koyduğu şeydir. Bir başka deyişle öğretmenler programı kendi bakış açılarına göre yorumlayıp uygulamaktadır. Ersoy (2014b) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin siyasal eğilimlerinin vatandaşlık anlayışlarını etkilediğini, bireysel vatandaşlık (liberal) algısına sahip öğretmenlerin hak ve özgürlükleri vurgularken toplulukçu vatandaşlık algısına sahip öğretmenlerin ise daha çok devlete karşı olan sorumlulukları ve görevleri vurguladığını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak farklı bağlamlarda yapılan çalışmalar, öğretmenlerin öğretim programlarını uygularken kendi inanç, görüş ve tutumlarını öğrenme ve öğretme süreçlerine yansıttığını ortaya koymuştur. Bu durum sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlığa ve vatandaşlık eğitimine bakış açılarını kavramsallaştırmayı önemli hale getirmektedir. Bu amaçla iki temel araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri vatandaşlığı nasıl ve hangi bağlamlar içinde yorumlamaktadır?
2. Farklı sendikalara üye öğretmenlerin vatandaşlığa yaklaşımında benzer ve farklı yönler nelerdir?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### Araştırma Modeli

Araştırma *temel nitel araştırma* desenine göre yürütülmüştür. Merriam (2013) temel nitel araştırmayı bireylerin anlamları nasıl inşa ettiklerini anlamamıza yardım eden bir desen olarak açıklamaktadır. Bu nedenle temel nitel araştırmada, insanların yaşamlarını nasıl yorumladığı, anlam dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam verdikleriyle ilgilenilir. Dolayısıyla nitel araştırmalarda en temel amaç katılımcıların bakış açılarına ulaşmaktır (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Merriam, 2013; Patton, 2014; Silverman, 2015). Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık kavramını nasıl anlamlandırdıklarına ve anlamı hangi bağlamların içinde yorumladıklarına odaklanılmıştır. Öğretmenlerin vatandaşlık kavramını tanımlarken bireysel, toplumsal, eğitsel veya siyasal gündemle ilişki kurulmaktadır. Çünkü öğretmenler vatandaşlık kavramını günlük yaşamlarında bağımsız yorumlamamaktadır. Katılımcı yorumları bu anlamda, bir konuya ve farklı görüşlere ilişkin daha fazla bakış açısı önerebileceği için farklı bakış açılarını araştırmaya yansıtabilme gücüne sahiptir (Creswell, 2013).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel katılımcıları amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme aynı tema hakkında farklı bakış açılarını ve büyük farklılıklardan ortaya çıkan bir örüntü yakalamayı amaçlar (Patton, 2014). Bu kapsamda ulusal ölçekte etkinlik yürüten öğretmen sendikalarına üye sosyal bilgiler öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Türkiye’de 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu Gereğince Kamu Görevlileri Sendikaları ile Konfederasyonların Üye Sayılarına İlişkin 2019 Temmuz İstatistikleri Hakkında Tebliğ’e göre ulusal ölçekte Eğitim, Bilim ve Öğretim Hizmetleri altında etkinlik gösteren sendika sayısı 46’dır. Ancak bu sendikalardan önemli bir çoğunluğunun üyesi yoktur. Bazılarının ise üye sayısı çok azdır. Örneğin 41’inin ulusal ölçekte üye sayısı 1.000’i geçmemektedir. Diğer beş öğretmen sendikasıdan biri 7.628 üyeye sahiptir. Geri kalan dört sendika ise hem ülke çapındaki yaygınlık hem de üye sayısı bakımından geniş bir üye kitlesine sahiptir. Örneğin söz konusu dört sendikadan en az üye sayısı 49.882’dir. Dolayısıyla bu dört sendika dikkate alınarak katılımcılar belirlenmiştir.

Sendikalar mesleki amaçlar için bile kurulmuş olsalar sendikaların tüzükleri incelendiğinde, dünya görüşleri farklılık göstermektedir. Dolayısıyla sendikaların belirlenmesinde etkili olan bir diğer özellik dünya görüşlerinin farklı olmasıdır. Araştırmada bu farklılıkların vatandaşlık anlayışlarına yansıtılabileceği varsayım olarak kabul edilmiştir. Bu dört sendika A, B, C, D şeklinde kodlanmıştır. Her bir sendikaya üye iki öğretmen olmak üzere toplamda sekiz sosyal bilgiler öğretmeni

araştırmanın katılımcıları olmuştur. Araştırma için gönüllü katılımcı olan öğretmenlerle uygun gün ve saatleri dikkate alınarak görüşmeler planlanmıştır. Araştırmanın nitel katılımcı özellikleri Tablo 1’de görülebilir.

Tablo 1

*Araştırmanın Katılımcı Özellikleri*

Kod İsim	Sendika	Mesleki Deneyim	Öğrenim Durumu
Ayşe	A	21 Yıl	Hacettepe Üniversitesi / Tarih Bölümü
Mehmet	A	3 Yıl	Giresun Üniversitesi / Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Murat	B	20 Yıl	Gazi Üniversitesi / Tarih Öğretmenliği
Hülya	B	20 Yıl	Ankara Üniversitesi / Tarih Bölümü
Nur	C	16 Yıl	Celal Bayar Üniversitesi / Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Salih	C	11 yıl	Kırşehir Üniversitesi / Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Onur	D	22 Yıl	Anadolu Üniversitesi / Tarih Bölümü

Tablo 1 incelendiğinde A, B, C, D sendikalarına üye öğretmenlerin, mesleki deneyim ve öğrenim durumları görülebilir. A sendikasına üye katılımcılardan Ayşe, Hacettepe Üniversitesi Tarih Bölümü mezunudur ve 21 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Aynı sendikaya üye Mehmet ise Giresun Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü mezunudur ve üç yıldır öğretmenlik yapmaktadır. B sendikasına üye katılımcılardan Nur, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü mezunudur ve 16 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Aynı sendikaya üye Salih ise Kırşehir Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü mezunudur ve 11 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. C sendikasına üye katılımcılardan Murat, Gazi Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Bölümü mezunudur ve 20 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Aynı sendikadan Hülya, Ankara Üniversitesi Tarih Bölümü mezunudur ve 20 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. D sendikasına üye katılımcılardan Onur, Anadolu Üniversitesi Tarih Bölümü mezunudur ve 22 yıldır öğretmendir. Aynı sendikadan Mine ise Ankara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü mezunudur ve iki yıldır öğretmendir. Araştırma doktora tezinin bir bölümünden türetildiği için, etik kurulu izninin zorunlu olması nedeniyle, makale haline getirilmeden önce Ankara Üniversitesi etik kurul onayına (No: 85434274/050.04.04/34952, Tarih: 25.05.2020) sunulmuştur.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme tekniği nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Patton (2014) görüşme tekniğinin temel varsayımını her şeyi gözlemlene olanağının olmayışına dayandırmaktadır. Bireylerin duygularını,

düşüncelerini ve niyetlerini gözlemlene olanağının olmadığı durumlarda ve de belli bir zaman önce gerçekleşmiş olayların anlaşılmasında görüşme tekniğini kullanılır. Dolayısıyla görüşme tekniği, bireylerin bakış açılarına ulaşılmasında en iyi tekniklerden biridir (Patton, 2014).

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme prosedürü kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları esnek oluşturulur. Görüşmenin doğal akışında ortaya çıkabilecek olgular, kavramlar, olay ve durumlar katılımcının algısını daha iyi anlayabilmek için ek sorular veya sonda soruları sorularak derinleştirilmeye çalışılır (Creswell, 2013).

Araştırma soruları alanyazın taramasına dayalı olarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin vatandaşlığı nasıl tanımladıkları, bir vatandaşta görmek istedikleri özellikler ve yetiştirmek istedikleri vatandaş profili, soruların kapsamını oluşturmuştur. Araştırma soruları uzman görüşü için alan uzmanlarına sorulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir. Farklı katılımcılar ile pilot görüşmeler yapılmış ve görüşme formunun son biçimi oluşturulmuştur. Görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak ek ve sonda soruları ile katılımcının kurduğu bağlam anlamaya çalışılmıştır. Dolayısıyla görüşmeler sırasında araştırmacı, katılımcılara ek sorular sormuştur. Görüşmelerde katılımcılara siyasi görüşleri hakkında bir soru yöneltilmemiştir. Ancak öğretmenlerden bazıları görüşmeler sırasında kendilerini çeşitli kimliklerle tanımlamışlardır.

Görüşmeler öğretmenlerin uygun gün ve saatinde, onların istediği yerlerde yapılmıştır. Genelde okullarda bu yerler öğretmen odaları ve derslikler olmaktadır. Kimi görüşmeler öğretmenlerin nöbetçi olduğu günlerde öğretmen odalarında yapılmış kimi görüşmeler ise uygun dersliklerde yapılmıştır. Araştırmacı, görüşmeleri ses kayıt cihazı kullanarak kaydetmiştir. Katılımcılar ile birer görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler toplam 366 dakika sürmüştür. Görüşme dökümleri ise Times New Roman stilinde 12 punto ve 1.5 satır aralığında 156 sayfa tutmuştur. Görüşme dökümleri araştırmacı eğitim amaçlı yurtdışına çıktığı için tekrar teyit amaçlı öğretmenlere gönderilememiştir. Görüşme süreleri 36 dakika ile 71 dakika arasında değişmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmenlerin vatandaşlık tiplerini belirlemek için yapılan bu araştırmada görüşmeler tümevarımcı içerik analizi ile çözümlenmiştir. Tümevarımcı analiz “veri içinden örüntülerin, temaların ve kadegorilerin keşfedilmesini içerir (Patton, 2014). Bu süreçte bulgular, araştırmacının veriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Analiz süreci araştırmacının görüşme metnini satır satır kodlayarak bir kodlama sistemi oluşturmasıyla başlar. Kodlama sistemi olası kategorilere ilişkin düşünce yürütülmesini sağlar. Böylece örüntü ve temalara ulaşmaya çalışılır. Nitel araştırmada araştırmacılar, verileri tümevarımsal bir şekilde organize ederek örüntü, kategori ve temaları aşağıdan yukarı doğru oluştururlar. Araştırmacılar elde ettikleri verileri temaya dönüştürürken etkileşimli bir süreç içerisinde olurlar. Dolayısıyla



oluşturdukları temaları verilerle karşılaştırarak sürekli kontrol ettiklerinden tümden gelimli mantık yürütme becerilerini de kullanırlar (Creswell, 2013). Araştırmacı, görüşme kayıtlarını metin haline getirmiş ve ilk kodlama işlemini MAXQDA programının 30 günlük deneme sürümü ile gerçekleştirmiştir. Program gruplama, sınıflama, ilişkilendirme ve görselleştirme gibi özellikleri kapsayan bir analiz programıdır. İlk olarak görüşme metinlerinden oluşan 156 sayfalık metin, programa yüklenmiş ve açık kodlama prosedürüne göre ayrıntılı olarak kodlanmıştır. Merriam (2013) kodlamayı çalışmadan kesitler elde etmek için sözcüklerden, sayılardan oluşan kısaltmalar olarak açıklamaktadır. Açık kodlama, veriler içerisinde saklı anlam ve ilişkilerin orataya çıkarılmasına yardımcı olur (Patton, 2014). MAXQDA ile yapılan açık kodlama dökümleri, döküman çıktıları olarak alınmış ve olası kategoriler için tekrar tekrar gözden geçirilmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların güvenilirliğini arttırmak için metinlerin bir başka alan uzmanına gönderilerek kodlanması istenmiştir. Ardından iki araştırmacının kodlamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda araştırmacılar arası tutarlılığın sağlandığı görülmüştür. Kodlama sonucunda oluşturulan temaların ikna ediciliğini sağlamak amacıyla katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde “Sosyal bilgiler öğretmenleri vatandaşlığı nasıl ve hangi bağlamlar içinde yorumlamaktadır?” ve “Farklı sendikalara üye öğretmenlerin vatandaşlığa yaklaşımında benzer ve farklı yönler nelerdir?” araştırma soruları kapsamında bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin vatandaşlığı nasıl tanımladıkları, hangi özellikleri öne çıkardıkları ve ideal vatandaşta görmek istedikleri özellikler gibi boyutlar bireysel, toplumsal ve eğitsel bağlamda bütünleştirilerek sunulmuştur.

Tablo 2

#### *Öğretmenlerin Sendikalara Göre Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımları*

	<b>A ve B Sendikası</b>	<b>C ve D Sendikası</b>
<b>Bireysel</b>	Ortak değerler ve birliktelik	Eleştiri ve Sorgulama
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarihi semboller</li> <li>• Dini semboller</li> <li>• Gelenek ve görenekler</li> <li>• Vatan Sevgisi</li> <li>• Milli şuur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vatandaşlık bilinci</li> <li>• Politik Özne</li> </ul>

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

<b>Toplumsal</b>	Sorumluluk ve Kurallar <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toplumsal düzen ve birlik</li> <li>• Otoriteye bağlılık ve saygı</li> <li>• Edilgin Katılım</li> </ul>	Etkin ve Katılımcı <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sivil toplum</li> <li>• Toplumsal dönüşüm</li> <li>• Toplumsal mücadele</li> <li>• Toplumsal değişim</li> </ul>
<b>Eğitsel</b>	Değer ve karakter eğitimi <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dini değerler</li> <li>• Dürüstlük</li> <li>• Büyüklerine saygı</li> <li>• Otoriteye saygı</li> <li>• Sorumluluk</li> </ul>	Toplumsal Problemler Merkezli <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entelektüel</li> <li>• Eleştirel bakış</li> </ul>

Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, Tablo 2’de yer alan durum ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin vatandaşlık anlayışları karşılaştırıldığında benzer ve farklılaşan yönlerden görülebilmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, A ve B sendika kuruluşuna üye katılımcıların vatandaşlığa bakışında ön plana çıkan boyutlar tamamen aynıdır. Bireysel boyutta her iki grup katılımcı sorumluluğu ve kurallara uymayı çokça önemsemektedir. Dürüst ve ahlaklı olmak, kurallara uymak, gelenek ve göreneklerden kopmamak, milli şuur sahibi ve vatansaver olmak, ortak değerlere bağlılık, tarihe önem verme, dini öğelere önem verme gibi boyutların büyük ölçüde ortak olduğu görülmektedir. Oy kullanmak ve seçimler, siyasal katılımın en önemli göstergesi olarak görülmektedir. Bu katılımcılar diğer katılım biçimlerine (protesto, gösteri yürüyüşü vb.) kuşkuyla yaklaşmış kimi katılımcılar ise bunlara hiç değinmemiştir. Vatandaşlık eğitiminde ise değer ve ahlak odaklı karakter eğitimi tercih edilmektedir. Vatandaşlık eğitiminde en önemli kurum aile olarak görülmüştür.

Tablo 2’de C ve D sendikalarına üye katılımcıların vatandaşlık kavramına yaklaşım biçimleri ise tamamen aynıdır. Eleştiri, sorgulama, toplumsal duyarlılık, etkin katılım, politik bilinç gibi boyutların iki grup katılımcı için ortak olduğu görülmektedir. Oy kullanmak ve seçimlere katılmak dışında sivil toplum kuruluşlarında çalışmak, protesto ve gösteri yürüyüşlerine katılmak, dilekçe, sesini duyurabilecek kanalları kullanmak gibi boyutlar siyasal ve sivil katılım için önemlidir. Toplumsal sorunlara karşı çözümler üretebilmek, toplumsal dönüşüm için gerekli görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi için bilinçli ve toplumsal duyarlılık sahibi bireyler yetiştirmek için önemlidir.

A ve B sivil toplum örgütüne üye öğretmenlerin vatandaşlık örüntüleri Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık (DGOV) tipi olarak isimlendirilmiştir. C ve D sivil toplum örgütüne üye öğretmenlerin vatandaşlık örüntüleri Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık (EKOV) tipi olarak isimlendirilmiştir.

### Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık

Öğretmenler vatandaşlığı tanımlarken ve betimlerken ideal bir kimlik ortaya koymak istemişlerdir. Her ne kadar bireysel olarak adlandırılan bu özelliklerin kesin bir sınırını çizmek olanaklı değilse de birey ve toplum etkileşimi ile şekillendikleri söylenebilir. Dolayısıyla vatandaşlık, birey-toplum ikiliği çerçevesinde yorumlanmıştır.

**Bireysel düzeyde bakış.** DGOV yaklaşımına sahip öğretmenlerin bireysel düzeyde vatandaşlığa bakışı “ortak değerler ve birlik duygusu”, “vicdanlı ve dürüst olma”, “vatan sevgisi” temaları altında yorumlanmıştır.

*Ortak değerler ve birlik duygusu:* Ayşe vatandaşlığı tanımlarken “hak ve özgürlükleri o devlet tarafından korunan, görevini en iyi şekilde yapan, sorumluluklarını yerine getiren kişi olarak tanımlamaktadır. Vatandaşlık bağı kuran şeyin ise birliktelik duygumuz olduğunu düşünmektedir. Ona göre ortak değerler etrafında kenetlenmek “birliktelik duygumuzu” güçlendirecektir. Aksi takdirde manevi değerlerin aşınırsa “biz” duygusunu azaltacaktır. Bu doğrultuda Ayşe görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: Ayşe: “Ama şu an o da yok, mesela artık Plevne marşını çocuk bilmiyor ya da bir Mehter Marşı dinlediğinde yüreği kıpırdamalı mı bir Türk’ün, kendini Türk hissedenin? Öyle diyeyim, bence olmalı... Yoksa biz burada biz olmaktan çıkacağız.”

Ortak değerler etrafında kenetlenmek, “biz” kimliğini koruyacaktır. Ayşe’ye göre bu duygunun oluşmasının en önemli kaynağı dindir. Çünkü din birleştiricidir. Ona göre eğer dinin birleştiriciliği gibi ortaklık duygumuzu besleyecek değerler güçlendirilirse vatandaşlar yaşadıkları topraklara bağlılık geliştirirler. Ayşe: “Din insanı biçimlendirmede önemli bir etki midir? Bence öyledir. İnsanı kötülükten alıkoyar, insanı biçimlendirir. Ama şu an onu da veremiyoruz. Kültürel değeri de veremiyoruz, her şey darmadağın oldu.” Ayşe: “Dini kurallar ne yapar? İnsanı biçimlendirir diye düşünüyorum. Kültür de bunda etkili, dini bir tarafa koy. Türk kültürüne baktığımızda da bunlar çok önemli birlik, beraberlik, birlikte hareket edebilmek, ortak değerlere sahip çıkabilmek.” Mehmet de ortak değerler üzerinde durmuştur. Ona göre de din, tarih ve kültür toplumsal birliğimizin harcıdır. Mehmet: “Birlik beraberliğimizi sağlayan şey gelenekler, görenekler, vatan ve millettir.” Mehmet devletin devamlılığı ve geleceği için bunun çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Mehmet, bu durumu Osmanlı tarihinden çıkardığı sonuçlarla ilişkilendirmiştir. “Osmanlı Devleti’ni üç kıtada toprağı olan bir devlet, milliyetçilik ayaklanması ile birlikte her ırk kendi devletini kurmak istedi. O yüzden birlik beraberlik içerisinde olursak her zaman var oluruz, hiç kimsenin gücü de bize yetmez.”

*Vicdanlı ve dürüst vatandaş:* Katılımcı öğretmenlerden bazıları dürüst, vicdanlı ve ahlaklı olmayı iyi vatandaşlık için gerekli görmektedir. Dolayısıyla ahlaki kavramlar iyi vatandaş ve iyi insanı eşitlemektedir. Vatandaşlığın en eski tanımlamalarında görülen bu bakış açısının kökleri, vatandaşlığın modern siyasal bir

kimlik olarak ortaya çıkmadığı dönemlere uzanmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların betimlemelerinde ortaya çıkan bu özellik geleneksel vatandaşlığın bir boyutu olarak görülebilir. Katılımcılardan Mehmet'e göre vatandaş olmak iyi bir insan olmakla eş anlamlı görülmektedir. Mehmet iyi insan ile iyi vatandaş arasında kurduğu ilişkide karakter özelliklerine vurgu yapmıştır. Mehmet: "İyi vatandaş kurallara kanunlar doğrultusunda hareket eden, zarar vermek istemeyen, iyi bir insan ise insanların çıkarlarına insanlara saygı gösteren, dürüst olan biridir diyebiliriz. Ama bana göre ikisi de aynıdır, çok değişen bir şey yok." Mehmet'e göre iyi vatandaşlar dürüst ve vicdanlı olduklarını başka insanlarla kurduğu ilişkide göstermelidir. Mehmet insanlar arasında bu etkileşimi şöyle ifade etmiştir: "Karşısındaki kişinin nasıl biri olmasını istiyorsan sen de karşısındaki kişiye aynı şekilde davranmalısın." Ona göre ancak bu şekilde iyi bir insan, iyi bir vatandaş oluruz. Öğretmen Mehmet, vicdanlı ve dürüst olmayı bu bağlamda vatandaşlığın önemli bir özelliği olarak görmektedir. Mehmet söz konusu iyi vatandaşın dürüst ve vicdanlı olduğunda toplum için de yararlı olacağını düşünmektedir. Mehmet: "Örneğin yol üzerinde giderken para buldum, paranın sahibi geldi. Evet ben bulmadım diyeceğine, evet ben buldum bu parayı diyebilirsin, gelen kişiye parasını verebilirsin." Murat'a göre ise iyi bir vatandaş aynı zamanda iyi bir insandır. İkisini birbirinden ayırmak olanaksızdır. Bir başka deyişle vatandaşlık kişilerin karakter yapısıyla yakından ilgilidir. Murat: "İyi bir vatandaş olursan zaten iyi bir insan da olursun diye düşünüyorum. Yani bir birbirinden ayırmak, etle tırnak gibi düşünüyorum ben. Çünkü iyi bir insan dediğin zaman hani ülkenin inançları da bunda etkili olabilir."

*Vatan sevgisi:* Katılımcı öğretmenler tarafından vatan sevgisi ve milli şuur, vatandaşlık bağı oluşturur. Özellikle ulusal bir kimliğin temel yapı taşı olarak görülmektedir. Dolayısıyla kimi öğretmenlere göre siyasal bir kavram olarak vatandaşlık çok da yeterli olmayabilir. Bu bakımdan vatandaşlık daha çok kültürel bir kavram olarak ele alınabilmektedir.

Mehmet'e göre bir diğer önemli vatandaşlık göstergesi vatan sevgisidir. Vatan sevgisi vatanına, milletine ve bayrağına sahip çıkmaktır. Aynı zamanda gelenek ve göreneklerine bağlı olmaktır. Ona göre bu özelliklere sahip olmayan kişiye vatandaş denemez. Mehmet: "İlk önce bu kişi vatanına sahip çıkacak, bizim ilk baştaki en önemli şeyimiz vatan. Vatanımız olmazsa hiçbir şeyin olmaz, evin olmaz, ailen olmaz, işin olmaz, mesleğin olmaz. Bize bağımsızlığımızı gösteren bayrağımıza, marşımıza saygı gösteren, bu bizim vatandaşlık görevlerimizden." Benzer biçimde Hülya da bir vatandaşta bulunması gereken özellikleri betimlerken ilk önce vatan, millet sevgisinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Ancak ona göre vatan, millet sevgisi sözde değil özde olmalıdır. Hülya: "Sen bir kamu malına rahatlıkla zarar verebiliyorsan, bir başkasının haklarını rahatlıkla çiğneyebiliyorsan ... bence vatansever değilsin, o yüzden biz de vatan sevgisi hep dilde kalıyor. Bu dilde kalmasından ziyade özde kalmasını arzu ediyorum." Murat ise vatandaşlık için milli şuur önemli bir boyut olarak görmektedir. Ülkemize savaş sonrası gelen göçmenler üzerine düşüncelerini belirtirken milli şuurun ne kadar önemli olduğunu bir kez daha anladığımızı vurgulamıştır. Ona göre milli şuur Türklük bilinciyle doğrudan ilgilidir. Örneğin

Kerkük Türkmenleri ile olan kan bağıımız, onlara bu bilinci kazandırmada çok daha kolaylaştırıcı olmaktadır. Fakat diğer milletlerden ülkemize gelenlerin bunu kazanması zordur. Murat: “Üç buçuk-dört milyonluk insanı bir ülkeye adapte etmek o kadar kolay değil. Çünkü bir de şöyle bir düşüncem var, muhafazakar bir yapım olduğu için, ben milli şuur noktasında da onlarda milli şuurun oluşabileceğini düşünmüyorum. Aynı sevinçte, tasada hep birlikte hareket edebilir miyiz? Ben o noktada biraz şüpheliyim.” Ona göre milli şuur bir vatandaşlık değeri olarak oluşturulmalı ve güçlendirilmelidir. “Biz 15 Temmuz yaşayan bir toplum olarak bu milli şuurunu oluşturmadığımız sürece daha büyük problemler yaşayacağımızı düşünüyorum. Ben yetersiz görüyorum, ben o kimlik oluşsaydı, vatan millet sevgisi olarak Türklük şuurunu olarak gidip F16’ya binip o insanları bombalamazdım diyorum.”

**Toplumsal düzeyde bakış.** Toplumsal olarak vatandaşlığa yüklenen anlamlar katılımcıların görüşleri incelendiğinde farklı boyutlar göstermektedir. Kimi öğretmenler için sorumluluk ve kurallar, toplumsal birlik için çokça önemsemektedir. Sorumluluk ve kuralları önemseyen öğretmenler, ağırlıklı olarak edilgin bir siyasal ve sosyal katılıma vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin diğer bir bölümü ise etkin ve katılımcı bir vatandaşlığa vurgu yapmıştır. Etkin ve katılımcı vatandaşlık özelliklerine vurgu yapan öğretmenler “haklar” temelli bir vatandaşlığı önemsemektedir.

*Sorumluluk ve kurallar:* Katılımcı öğretmenler tarafından sorumluluk üstlenmek ve kurallara uymak toplumsal düzen için önemli bir boyuttur. Her iki kavram da gücünü yasalardan alabildiği gibi toplumsal organizasyonun yazılı olmayan kurallarından da alabilmektedir. Dolayısıyla sorumluluk toplumsal birliktelikle ilişkilendirilmektedir.

Ayşe’ye göre farklı inanç ve siyasi görüşlerin ortak hedefler için kenetlenmesi gerekmektedir. Bu aynı zamanda bir sorumluluğu üstlenmeyi beraberinde getirmektedir. Hangi politik bakış açısına sahip olursa olsun aynı gemide bulunan tüm vatandaşlar bu sorumluluğun farkında olmalıdırlar. Ayşe: “Herkes bir yerden çekiştirirse devlet diye, vatan diye bir kavram kalmıyor. Hani hep örnek veriyoruz ya aynı gemideyiz, gemi batarsa hepimiz batırız.” Mehmet ise kuralların gerekliliğini önemsemektedir. Ona göre “devlet düzenini sağlayabilmek için herkesin kesinlikle kurallara uyması gerekmektedir”. Ona göre tüm kurallara uymak ve bunlara sahip çıkmak “birlik ve beraberliğimiz için” önemlidir. Murat da kurallar ve sorumluluk boyutuna vatandaşlık tanımlamasında sıkça yer vermiştir. Vatandaşlığın geleneksel tanımlamasından yola çıkarak kurallar ve sorumluluklar dizisini vurgulamıştır. Ona göre vatandaşlık vergi vermek, kanunlara uymak ve oy kullanmak ile tanımlanabilir. Murat: “Mesela kanunlara uymak diyoruz, askere gitmek diyoruz, ondan sonra vergi vermek diyoruz. Vatandaş olarak vergisini zamanında yatırmıyor. Vergi kaçırıyor. Oyunu kullanmıyor. Hani ondan sonra kanunlara kurallara uymuyor.” Ona göre vatandaş ülkesini seven ve ülkesinin kalkınması için çaba gösteren kişidir. Murat: “Ben önce kurallar diyorum ben. Her vatandaş kurallara uymuş oldu mu zaten diğerleri zaten peşinden gelir.” Hülya ise, vatandaşlığın en önemli boyutunu

sorumluluk olarak görmektedir. Ona göre vatandaş olmak sorumluluk bilinciyle çok bağlantılıdır. İnsan “ailesine karşı sorumluydu, çevresine karşı sorumluydu vatan için her türlü fedakarlığı” yapar. O sorumluluğu çoklu anlamda kullanmaktadır. Hülya: “Ben vatandaşlıkla vatandaş olmakla sorumluluğu birbirine çok bağlıyorum.” Ona göre çocuklar sorumluluk kazanmazlarsa ileriki yaşamında sıkıntılarla karşılaşabilir. Bu anlamıyla vatandaşlık toplumsal beklentilere uygun olmalıdır. Hülya: “İşte oturması- kalkması, susması gereken yerde susması, durması gereken yerde durması. Bizde nedir, bir üstümüz konuşurken ne yaparız, önce bir dinleriz, önce ne dediğini bir tartarız ondan sonra, cevap verme aşaması geldiği zaman cevap veririz.”

*Pasif katılım:* Toplumsal ve siyasal katılım boyutunda katılımcıların bir kısmı seçimi çokça önemsemektedir. Özellikle bu katılımcılara göre vatandaşlığın en önemli siyasal katılım biçimi seçimlerdir. Vatandaşlar kendi görüşlerini siyasal alana “oy”unu kullanarak yansıtmalıdır. Siyasal ve sosyal katılım aslında vatandaşların otorite karşısında nasıl bir statüye sahip olduğuyla ilgilidir. Dolayısıyla otoriteyle kurulan ilişkinin niteliği vatandaşların bu alandaki tutumuyla şekillenir. Söz konusu tema altında katılımcı öğretmenler etkin ve onaylayıcı bir vatandaşlık tipi çizmektedir.

Ayşe'nin siyasal yönetime katılımı ilgili görüşleri incelendiğinde, oy kullanmanın önemli bir katılım yolu olarak gördüğü söylenebilir. Ona göre vatandaşlar ne olursa olsun oyunu kullanmalı ve mutlaka bir tercih yapmalıdır. Çünkü oy kullanmak önemli bir vatandaşlık görevidir. Ayşe: “Seçme seçilme hakkını kullanmalı, mutlaka ben çocuklara bunu empoze ediyorum. Seçme seçilme hakkını kullanmalı. Oy pusulasında olan hiçbir partiye oy vermeye değer görmese de oraya gitmelisin, ben buna inanıyorum.” Ayşe'ye göre seçimler yoluyla demokrasiyi sağlarız. Dolayısıyla seçim yoluyla iş başına gelmek halkı temsil etmektir. Seçimle başa gelen yöneticilere oy vermeyen kişiler, onları benimsemese de seçilmiş insanlara saygı göstermek zorundadırlar. “Çünkü seçen halkım, anlatabildim mi, saygı göstermek zorundasın.” Ayşe vatandaşların yöneticilerle ve devleti temsil eden insanlarla kurduğu ilişkiyi otoriteye bağlılıkla ilişkilendirmektedir. Ayşe: “Bir devlet kurumunda makama saygı göstermek zorundayız. Çocuklara bunu diyorum; sen beni burada sevmek zorunda değilsin ama ben burada devleti temsil ediyorum.”

Ayşe bir diğer katılım biçimi olan protesto gösterileri hakkını kullanmaya yönelik temkinli yaklaşmaktadır. Ona göre protesto ülkeye zarar vermemeli, protesto ederken kaldırım taşı sökülüyorsa, ağaçlar yerinden sökülüyorsa, otobüs durakları parçalanıyorsa, otobüsler patlatılıyorsa bu doğru değildir. Ayşe: “... Bu “sizin” hakkınızdır, grev de hakkın, sendikal hakkın, bu süreci de anlatıyoruz ama bu hiçbir şekilde zarar olarak bize dönmemelidir. Bir otobüsün yanmasının maliyeti şu, kaldırım taşının sökülmesinin şu, çevreye zarar verilmesinin maliyeti bu.” Mehmet için de iyi bir vatandaş, seçim zamanı geldiğinde oyunu kesinlikle kullanmalıdır. Söz konusu vatandaş ülkeyi kim iyi yönetiyorsa onu değerlendirmelidir. Ona göre yöneticiler seçilirken dikkate alınması gereken belli özellikler vardır. Bu özellikler onun vatandaş tanımlamasında vurguladığı özelliklerle örtüşmelidir. Mehmet: “Bizim örf ve adetlerimiz, gelenek ve göreneklerimiz, bayrağımız, dinimiz, bunlara kim sahip

çıkarsa bu, o değerlendirilmeli, bu ön planda olmalıdır.” Ona göre A partisi, B partisi veya C partisinden çok, ülke çıkarları doğrultusunda seçimlerimizi yapmalıyız. Vatandaşlar belli bir parti kazandığında ondan elde edeceği çıkarı değil ülke çıkarlarını düşünmelidir. Murat da siyasal katılım boyutu için seçimleri önemsemektedir. Ona göre öğrenciler ülkenin ve yaşadıkları yerin yönetiminde seçimler yoluyla söz sahibi olabilirler. Seçimler bu anlamıyla demokrasi kültürünü sağlayabilir. Murat: “Hele okul temsilcisi seçimi tam demokratik bir seçim. Adaylarımız tanıtımını yapıyor, tanıtımını yaptıktan sonra gidip oyunu kullanıyor, sayımına bizzat şahit oluyor.”

**Eğitsel düzeyde bakış.** Öğretmenlerle yapılan görüşmede ortaya çıkan bir başka tema vatandaşlık eğitimindeki tercihleridir. Öğretmenlerden bir kısmı değer ve karakter odaklı bir vatandaşlık eğitimine vurgu yaparken diğer bir kısmı ise toplumsal problemleri merkeze alan bir vatandaşlık eğitimine vurgu yapmıştır. Dolayısıyla öğretmenler ya birini ya da diğerini seçmiştir. Bu tema altında ortaya çıkan bir başka boyut ise aileye yapılan vurgudur. Aile ağırlıklı olarak değer ve karakter odaklı vatandaşlık eğitimi için ön plana çıkarılmıştır.

*Değer ve karakter eğitimi:* Değer ve karakter odaklı bir vatandaşlık eğitiminde kimi öğretmenlerin aile kurumuna önemli misyonlar yükledikleri söylenebilir. Özellikle öğrencilerin sağlam karakterli “iyi vatandaşlar” olmalarının yolu aileden geçmektedir. Ayşe vatandaşlık bilinci ve sorumluluk kazandırmada aileyi önemli bir kurum olarak görmektedir. Bu anlamıyla Ayşe’nin bahsettiği aile geleneksel rolleri yeni nesillere aktarabilmelidir.

“... Çocuk dikiş dikebilmeli, benim üçüncü sınıfa geçen kızım var, ben iğneyle çalıştırıyorum artık. Eline batsın ama öğrensin ya da büyük kızıma diyorum ki mutfak işlerini yapacaksın. Çünkü ben biliyorum ki ailede aldığı sorumluluğu dışarıda da yansıtacak bu çocuk.”

Mehmet de bu noktada iyi vatandaşların yetiştirilmesine ailede başlanacağını vurgulamaktadır. Ona göre anne karnından başlayarak ailede eğitim verilirse okullardaki eğitimin daha iyi olacağını düşünmektedir Mehmet. Örneğin aileler çocuklarına yalan söylememesi, dürüst olması konusunda telkinde bulunmalıdırlar. Çünkü çocuklar ailelerinin ya suyundan ya huyundan etkilenmektedir. Ona göre çocuk evde ne görüyorsa okulda da aynısını uygulamaktadır. Mehmet: “Sen karı koca birbirinize nasıl davranıyorsan, nasıl birbirinize küfürdür, hakarettir veya sevgi ile birbirinize yaklaşıyorsunuz... Şiddet mi? Baba anneyi dövüyorsa çocuk burada gelip şiddete yönelik hareketler yapıyor, arkadaşları ile kavga ediyor.”

Ona göre ailede başlayan bu eğitim, iyi vatandaş yetiştirmek için belli temel değerleri kapsamalıdır. Mehmet: “Mesela nedir bizim örf ve adetlerimiz, kültürlerimizde, bizim kültürümüzde sokağa tükürmek yoktur. İşte bayramda büyüğünü, büyüklerin elleri öpülür. Büyükler işte yaşlı biri senden önce arabaya bindiyse, sen oturuyorsan kalkıp ona yer vermelisin. Bizim örf ve adetlerimizde bu var.” Hülya da vatandaş yetiştirmede aileyi önemli bir kurum olarak görmektedir. Ona

göre her şey ailede başlayıp okul ile devam etmektedir. Çocuklar aile ve okuldan aldıkları eğitim ile kendi kişiliklerine yön verirler. Hülya kendi yetişme biçiminden söz ederken her şeyin kendi önlerine kolayca gelmediğini, kendi çabaları sonucu bir yerlere geldiğini vurgulamaktadır. Ona göre geçmişte yaşamış insanlar daha çok vatandaşlık bilincine sahiptir. O, eskiyle şimdi arasında bir karşılaştırma yapmakta ve eksik olanın sorumluluk almak olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla sorumluluk bir yerlere gelmek için çaba göstermek anlamına gelmektedir. Murat ise vatandaş yetiştirme sorumluluğunda aileyi birincil olarak görmekte, okulun ancak ailede alınan temel üzerine yeni bir şeyler koyabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla Murat, okulu vatandaşlık yetiştirme sorumluluğunda ikincil bir etkiye sahip olarak görmektedir. Eğer ailede alınan eğitim “eksik” ise öğretmenlerin pek de yapacak bir şeyi yoktur. Murat: “Yani okullarda da bunu sağlayamıyoruz. Sağlamama sebeplerimize gelince çocuk, o kültürü alıp da okula gelmiş olsa, bizim işimiz daha kolay olur. Önce ailede bunu sağlamak gerektiğini düşünüyorum ben.” Murat aslında okul ve aile arasında bir iş bölümü yapmıştır. Belli bir davranış ve değerler aile aracılığıyla öğrencilere kazandırılacak, okul bu noktada öğrencilere bilgi sunacak, öğrenciler bu ikisini birleştirip nasıl davranmaları gerektiğini öğrenecektir. Murat: “Yani okulda, yani bunu sadece vermekle bu iş olmaz, benim gördüğüm o. Niye, nasıl anlıyoruz bunu? Sokağa çıktığımız zaman vatandaşlarla hani vatandaşla iç içe yaşadığımız için.”

### **Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık**

Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık birçok noktada Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık tiplerinden ayrılmaktadır. Alanyazında söz konusu vatandaşlık tiplerinin çok yaygın olmadığı göze çarpmaktadır.

**Bireysel düzeyde bakış.** Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık yaklaşımına sahip öğretmenlerin bireysel düzeyde vatandaşlığa bakışı “eleştiri ve sorgulama”, “vatandaşlık bilinci”, “politik özne” temaları altında yorumlanmıştır.

*Eleştiri ve sorgulama:* Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bir diğer önemli tema eleştiri ve sorgulamadır. Öğretmenler ideal bir vatandaşın eleştirel bir özellikte olması gerektiğine inanmaktadır. Eleştiri ve sorgulama özellikle çağdaş demokrasilerde vatandaşların devletle olan ilişkisinde hak temelli yaklaşımı ifade etmektedir. Otoriteye karşı sivil alanın güçlendirilmesi, eleştirel bir tavır gerekli kılmakta ve vatandaşlık statüsü “eleştirel bağlılık” olarak görülmektedir. Bu boyut vatandaşlık bilinciyle ilişkili yorumlanmaktadır.

Nur, bir vatandaşta bulunması gereken özellikleri sıralarken sorgulama ve eleştirel yaklaşımı önemsediğini vurgulamıştır. Nur: “Bir kere eleştirel olmalı, yapılan şeyi kabul etmemeli, mutlaka sorgulamalı artısını eksisini. Sadece kendisi için değil çevresindeki insanlar için de sorgulamalı... Bu bana dokunmuyor, bu anlayışta olmasın böyle bir vatandaş.” Çünkü bir şeyi eleştirdiğinde daha da özgürleşirsin, o sana başka bir bakış açısı katar. Ancak Nur’a göre eleştiri, okuyup anlayıp en az birkaç kaynaktan olmalıdır. Yoksa öyle körü körüne yapılmamalıdır. Ortak hareket etme



Nur'a göre güçlü bir sivil toplum oluşturmak için önemlidir. Nur: "Eleştirel olsun, bana dokunmayan yılan bin yaşasın, demesin. Daha çok birlikte hareket etmeyi oluştursun, birlikte hareket ettiğimizde daha güçlü olabiliriz de mutlaka benimsemeli bir vatandaş."

*Vatandaşlık bilinci:* Onur, bir vatandaşta bulunması gereken özellikleri betimlerken vatandaşlık bilinci üzerinde durmuştur. Ona göre vatandaşlık bilinci en azından ülkesi ile ilgili, toplumla ilgili, çevreyle ilgili konularda bilgili olmayı gerektirmektedir. Ona göre vatandaş, bu konulara duyarlı bir bireydir. Böyle bir birey başkalarına zarar vermeden, sorun ve sıkıntılarda kendi görüşünü ortaya koyar. Aynı zamanda Onur, söz konusu vatandaş olayların farkında olan, beni etkilemiyorsa bana yabancıdır diye düşünmeyen, toplumsal duyarlılık sahibi, etkin bir vatandaşlar olarak tarif etmektedir. Onur: "Toplumda duyarlı, tüm konularda görüş sahibi, düşünen, gerektiğinde başkalarıyla ortak hareket edebilen, tepkisini koyabilen bir birey olması beklenir." Mine'ye göre ise vatandaşlık bilinci, geniş bir kavram olarak tanımlanmakla birlikte özünde vatandaşlıkla ilgili kavramların bilincinde olmaktır. Mine bu anlamda vatandaşlığı özgür düşünce, eşitlik, adalet kavramlarını bilmek ile ilişkilendirmiştir. Ona göre vatandaşlar söz konusu kavramların ne anlama geldiğini gerçek manasıyla bilmelidir. Bu kavramlar bir vatandaş için önemli meşru dayanaklardır. Çünkü vatandaşlar kendi haklarını yeri geldiğinde savunmak durumunda kalabilir. Ona göre günümüzde vatandaşların toplumsal gelişmeleri takip etmesi, ülkede olan biten hakkında fikir sahibi olması gerekmektedir. Dolayısıyla bir vatandaş yeri geldiğinde haklarını savunabilmek için ülkesinde olup bitene itiraz edebilmelidir.

*Politik özne:* Nur'a göre vatandaşlık kavramı politik bir anlam içermektedir. İnsanlar karakter olarak iyi bir insan olabilir ancak bu vatandaşlık kavramından farklıdır. Dolayısıyla vatandaşlığı bireyselci (liberal) perspektife yakın ele almaktadır. Nur: "... Mesela ben bir kadın olarak, Türkiye Cumhuriyeti'nin bir vatandaşı olarak kendime bakıyorum, bir de insan olarak kendime bakıyorum. Artık iyi bir insan olmama bakıyorum, ikisi arasında bir fark var yani." Nur iyi insanın ahlaki bir kavram olduğunu düşünmektedir. Vatandaşlık ise siyasal bir kavram olarak insanların bireysel davranışlarından ayrı görülmektedir. Bu noktada vatandaşlığı kamusal alanda devletle, otoriteyle ilişkisi bağlamında yorumlamaktadır.

"Vatandaş olarak yerine getirmemiz gereken sorumluluklar nelerdir seçimlere katılmak, ne bileyim ya da gerektiği yerde sivil toplum örgütlerine ya da sendikal faaliyetlere katılmaktır. Bunlar benim vatandaş olarak yapacağım şeyler, çalışmalardır. İyi bir kişi olmak, o farklı, o çok daha farklı. Yani bir kişiye merhamet edersen, bir kişiye güven duyarsın, seversin..."

Onur ise vatandaşların vatandaşlık hakkında bilgili olması gerektiğini düşünmektedir. Ona göre vatandaşlık bilinci politik bir özne olarak bireylerin siyasal ve toplumsal konularda etkin ve katılımcı olmasıdır. Onur: "Siyasal haklarının bilincinde olmalı. Bir birey olarak bir takım haklarının olduğunu bilincinde olmalı. Buna bağlı olarak da gerektiğinde diğer insanlarla ortak hareket edebilmeli ya da

bireysel olarak olumlu ya da olumsuz bir durum karşısında tepkisini gösterebilmeli.” Onur’un belirttiği biçimiyle vatandaş, kendini etkin, katılımcı ve politik bir özne olarak otoriteye karşı konumlandırmıştır. Onur: “Otoriteyle karşı karşıya geldiğimizde yasal haklarımız ölçüsünde kendisini savunabilmeli, görüşünün arkasında durabilmeli.” Vatandaşlar hak aramada, demokratik yolları kullanarak seslerini duyurabilmelidir. Onur: “Hani haklarımızdan bir tanesi toplantı özgürlüğümüz var. Bunları da demokratik çerçevede kullanabiliriz.” Ona göre demokratik toplumların gelişmesine etkin vatandaşlar katkı sunabilir. Etkin vatandaşlar duruşlarıyla bilinçsiz insanlara örnek olabilirler, tepkisiyle, duruşuyla onları bilinçlendirebilirler. Onur: “Onlara işte model olabilir. Kazanımları örnek alınarak diğer insanları etkilemeyi sağlar.” Onur güçlü bir sivil toplum için bunu gerekli görmektedir. Onur: “Sadece model olarak değil kamuoyu oluşturma, toplumsal duyarlılık oluşturma, en azından insanlarla ortak hareket etme, onlarla bir takım şeyler paylaşarak olumlu sonuçlar elde etme, o yönden de topluma ve diğer bireylere katkısı olabilir.” Mine de vatandaşı bilinçli, etkin ve politik bir özne olarak görmektedir. Bu bağlamda resmedilen vatandaş entelektüel donanımı olan politik bir öznedir. Mine: “Günceli takip ediyor olmalı, güncel olayları, kendini yetiştirebilmeli sadece kitap okumak değil sanat, ekonomi gibi dallarda kendine vakit ayırabiliyor olmalı. En azından fikir sahibi olabilmeli bu konularda. Politik anlamda düşünmek gerekirse, belli bir düşünceyi savunuyorsa da o düşünce hakkında araştırmalar yapmalı, makale, kitap vesaire okumalı.” Mine toplum içinde etkili olmayı başkalarına muhtaç olmamakla açıklarken bu durumu kendini savunabilmekle ilişkilendirmektedir. Mine: “Her anlamda çalıştığı kurumda bir patronuna karşı da savunabilir, bir arkadaşına karşı da savunabilir ya da sistemsel olarak da savunabilir ya da eleştiri yapacağı zaman da...”

**Toplumsal düzeyde bakış.** Toplumsal düzeyde vatandaşlığa bakış tıpkı bireysel boyutta olduğu gibi vatandaşların Etkin olarak siyasal ve sosyal yaşama katılımını ön görmektedir.

*Etkin katılım:* Katılımcı öğretmenlerden bazıları, seçimler ve oy kullanmak dışında siyasal ve sosyal alanda varlık göstermenin farklı yollarını da kullanmayı önermektedir. Onlara göre vatandaşlık haklarını savunmanın ve siyasal otoriteye seslerini duyurmanın yolları vardır. Bu katılımcı öğretmenler, özellikle sivil alanı haklar temelinde örgütlemeyi ve genişletmeyi gerekli görmektedir.

Nur’a göre vatandaşlar, toplumsal sorunlara karşı sorumlu davranmalıdır. Toplumsal sorunlara çözdüğümüzde toplumsal gelişmeye katkı sunabiliriz. Dolayısıyla vatandaşlar gerektiğinde toplumsal sorunlara çözmek için harekete geçebilmelidir. Nur: “...Yani hani ben kesemi doldurdum, benim çocuklarım büyüdü, ben artık arkama yaslanayım... Vatandaş şuradaki otobüsü bile kendisine sorun edinebilmeli, çocuklarının bir oyun alanının olmayışını ya da bu çocuklarla ilgili bir sıkıntıyı problem edinebilme.” Nur’un betimlediği vatandaş “gücü” temsil eden görüşten yana olmamalıdır. Ona göre sorgulayan, düşünen, eleştirel bakabilen ve mutlaka kendi görüşü olan vatandaş, toplumda gücün görüşünü benimsemiş değil

kendine ait mutlaka bir dünya görüşü olan bir vatandaşdır. Nur'un bir vatandaşta görmek istediği özellik ısrarla vurguladığı etkin ve katılımcı vatandaş tipidir. Nur: "Onun dışında adil olmak, adalet bir haksızlığa duyarsız olmamaları, güçlü olanın yaptığı bir haksızlık varsa sınıfta onu mutlaka ne pahasına olursa olsun dile getirebilmeli." Salih'e göre de bir vatandaş toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmalıdır. Bir vatandaş sadece kendisi için değil toplum için de bir şeyler yapmalıdır. Çünkü söz konusu vatandaş bu şekilde topluma bir şeyler katabilecektir. Salih vatandaşın toplumsal sorunlara karşı duyarlılık geliştirmesini ve bu sorunlara karşı mücadele etmesi gerektiğini düşünmektedir. Salih vatandaşın etkin bir biçimde toplumsal alanda varlık göstermesini beklemektedir. Salih: "Toplum içerisinde kendisini gösterebilen, toplumun sıkıntılarını fark edebilen, dile getirebilen insan olmalı. Hani sadece yaşayan değil de hani bir sıkıntı olduğunda onun için bir mücadele verebilen..." Mine için ise sorgulayan, eleştirel bakış açısına sahip vatandaşlar demokrasi için gereklidir. Örneğin seçme ve seçilme hakkı, demokrasi için önemli bir koşuldur. Fakat tek başına yeterli değildir. Bunun yanı sıra vatandaşlar, genel toplumsal sorunlara duyarlı olmalı ve temel hak ve özgürlükleri çerçevesinde siyasal katılım yollarını kullanabilmelidir. Mine bir sosyal bilgiler eğitimcisi olarak çevresine karşı duyarlı ve ilgili olmayı önemsemektedir. Mine: "Sosyal bilgiler dediğim zaman sosyal olarak her anlamda, çevremde gördüğüm her şeyin benim dikkatimi çekmesi gerekiyor. Bir birey olması gerek, bir birey olmak için de kendimi tanımalıyım. Ben neyim?" Ona göre toplumsal yaşamda oşumuza gitmeyen şeyler olmaktadır. Bizler yaşadığımız olumsuzluklara karşı bir tavır almak durumunda kalmaktayız. Mine: "Çünkü bazı şeylere itiraz etmemiz gerekirken bazı şeyleri kabul etmek gerekiyor. Bunun çizgisini kendimiz belirlememiz lazım. Bu yüzden de insan istemese bile politik olmak zorunda kalıyor."

**Eğitsel düzeyde bakış.** Eğitsel düzeyde vatandaşlığa bakışta söz konusu vatandaşlık tipine uygun olarak toplumsal sorunları önceleyen, etkin katılım ve eleştiriyi önemseyen bir özellik göstermektedir.

*Toplumsal problem merkezli:* Toplumsal problem temelli bakış açısında ortaya çıkan önemli kavramlar içerisinde eleştiri ve entelektüel donanımı görmek olanaklıdır. Toplumsal problemleri merkeze alan öğretmenler, öğrencilerinin çok yönlü gelişimini desteklemeyi önemsemektedir. Dolayısıyla bilgili, kültürlü ve entelektüel olmalarını istemektedirler. Böylece öğrencilerinin ufku genişletmek istemektedirler.

Nur'a göre eleştirel, sorgulayan bir vatandaş yetiştirmek için ders programları, ders kitapları ve okul iklimi etkili olmaktadır. Nur şikayetin (147 Şikayet Hattı) eğitim öğretim açısından yarattığı sorunlardan biri olarak, öğrenciler için yararlı olabileceğini düşündüğü ders dışı materyalleri öğrencilere önermekten çekindiğini dile getirmiştir. Örneğin filmler, öyküler ya da okuduğu kitaplar. Nur: "... Hani sadece onların izlediği dizinin dışında, mesela şu filme gittim çok güzeldi. Ya da elimde okuduğum bir kitap, bu kitap vardı, çok güzeldi. Hani siz de okuyun ya da bir gazete ya da... Mesela Medya Okuryazarlığı dersinde gazetelerden gazete kopyaları

tartışıyorduk, artık onu tartışmıyoruz.” Nur’a göre demokratik toplumlarda vatandaşlar bilinçli ve kültürlü olmalıdır. Ancak insanlar yarışma programları, evlilik programları vb. programlar izlemekte, kendi ufuklarını açacak şeyler izlememektedir. Hâl böyle olunca daha düşük bir kültürel etkiye maruz kalmaktadırlar. Bu durum “onları” yönlendirmekte ve kendine bağımlı hale getirmektedir. Ona göre vatandaşlar siyasal ve toplumsal gelişmelerden ders çıkarmalıdır. Nur: “Unutmamalı!... Olanı biteni unutmayan, unutmadığı şeylerden de ders çıkararak, o dersten de önüne bakabilecek kişiler lazım.” Salih ise yetiştirmek istediği vatandaşın çok yönlü olmasını istemektedir. Tek düze değil farklı bireysel özellikleri olan vatandaşların, farklı düşünceden olması gerektiğini düşünmektedir. Ona göre böyle bir vatandaş toplumu bilimde, sanatta geliştirebilecek özellikte olmalıdır. Ona göre siyasal anlamda da özgürlükçü bir bakış açısı olmalıdır. Başkalarına müdahale etmeden nasıl yaşamak istiyorsa insanlar öyle yaşmalıdır. Nur: “Sanatta ne kadar iyi, spor yapabiliyor mu, resim yapabiliyor mu? Bunlar benim için daha önemli. Elbette ki diğerleri de var. Ama bunlara da değer verilmesi gerekiyor, çocuğun kendine ait özellikle toplumda ön plana çıkması gerekiyor.” Ona göre çok yönlü vatandaş yetiştirme politikası ülkemizi bilimde, sanatta, edebiyatta, sporda ön plana çıkarabilecek bireylerin yetişmesini sağlayacaktır. Salih’in ideal vatandaşı entelektüel yönleri sahip olmalıdır. O, bu tip bir vatandaş demokrasiye katkı ile ilişkilendirmiştir. Salih: “Bu tarz vatandaşlar yetişirse yani sanata bakış açısı olan, sporla ilgilenen bir kişinin veya işte kendisini geliştirmiş, dünyayı tanıyan bir insanın kafası daha açık, yani yeniliklere daha açık olur. Gelişmeleri takip ettiği zaman da zaten demokrasinin gelişeceğini düşünüyorum.” Salih düşünme becerileri gelişmiş, yorum yapabilen, sorgulayan vatandaşlar yetiştirmek gerektiğine inanmaktadır. Ona göre ezberci bir eğitim tarzı bunu sağlayamaz. Özgür düşüncenin desteklenmesi gerekmektedir. “Ezberlenen bir toplumda da gelişmelerin dışında kalırsın. Onun için mutlaka yorum yapmaya, çoklu düşünmeye sevk etmemiz lazım çocukları. Daha özgür bırakmamız lazım sadece ders içindeki bizim vereceğimiz belli kalıpları değil de daha özgür bırakmamız lazım.” Onur da çalıştığı okulda etkin vatandaşlık bilincine sahip öğrenciler yetiştirdiklerini düşünmektedir. Etkin ve katılımcı öğrenciler okulda yapılan etkinliklere katılır, sorunla karşılaştığında bunu çözmek için idare, rehber öğretmen ve öğretmenleri ile iletişime geçebilmektedir. Onur bu duruma örnek olarak öğrencilerin dilekçe verdiği bir olayı aktarmıştır. Onur: “Dilekçe vermek hani şöyle bir şey var mesela bir sınıfta çok yaramaz bir arkadaş vardı. Dersleri olumsuz yönde etkiliyor. Hiç biz söylemediğimiz halde, diğer çocuklar ortak bir şekilde dilekçe vermeye karar vermişler idareye.” Onur, sınıf içinde tüm öğrencilere eşit söz hakkı tanıyarak demokratik bir sınıf ortamı yaratmaya çalıştığını vurgulamaktadır. Özellikle bir konu tartışılırken öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini istemektedir. Özellikle tartışmalı konular gündeme geldiğinde kendi konumunu dinleyici olarak tarif etmektedir. Onur: “Ben onların tartışması amacıyla dinleyici, işte sonuç çıkartarak genel bir fikir ortaya koymaya çalışıyorum.” Ancak tartışmanın belli sınırlar içerisinde kalmasını sağlamak istemektedir. Eğer öğrenciler birbirlerini kırarak bir şey söyleyecek olursa onlara müdahale etmektedir. Böyle durumlarda öğrencilerin empati geliştirmesi için yönlendirme yapmaktadır. Onur vatandaşlık konuları söz

konusu olduğunda öğrencilerin gerçek yaşamdan örnekleri sınıfa taşıdığını görebildiğini belirtmektedir. Onur: “Mesela eğitim hakkının eşit olmadığını görüyor. İlkokulda beraber okumuşlar hocam, ekonomik durumu çok iyi değil, işte ben buraya devam ediyorum. Ekonomik durumu çok iyi olan arkadaşım koleje, özel okula geçti gibi. Bunları görüyor aslında çocuklar.” Onur: “Mesela çocuklar açısından çocuk hakları sözleşmesidir güzel bir örnek, ona da dayandırabiliriz. İşte anayasa dışında belki üst sınıflarda falan olsak 8. sınıflarda Evrensel Bildirge, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmeleri onlara da dayandırılarak tabi ki görüşlerimizi ifade edebiliriz.” Mine ise güncel konulara, çevremizde olup bitenlere karşı ilgili ve duyarlı olmayı, yorum ve düşünme becerilerimizi geliştireceği için önemli görmektedir. Dolayısıyla çevremizde, toplumda neler olup bittiğini görürüz. Ona göre duyarlı ve farkında vatandaşlar olmamız, siyasal tercihlerimizi etkiler dolayısıyla da siyasetle uğraşan profesyonelleri etkileyebileceği için siyaset yapanların kalitesini arttıracaktır. Mine söz konusu vatandaşın toplumu geliştirebileceğini düşünmektedir. Mine: “Çünkü sonuçta çevremizde çok farklı düşünen insanlar var. Elbette ki birebir düşünce yapısının aynı olması gerekmiyor ama belli noktalara itiraz etmemiz ya da belli noktaları kabul etmemiz için ortak bir paydada buluşmamız gerekiyor.”

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler iki temel vatandaşlık anlayışına sahiptir. Bunlardan ilki, Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık (DGOV), diğeri ise Eleştirel ve Katılım Odaklı Vatandaşlık'tır (EKOV).

Değer ve gelenek odaklı vatandaşlık (DGOV), geleneksel bir vatandaşlık tipidir. Bu vatandaşlık tipinde en çok sorumluluk ve görev odaklı edilgen bir vatandaşlık özellikleri görülürken sosyal eleştiri, siyasal katılım, sorgulama daha az görülen vatandaşlık özellikleridir.

DGOV, vatandaşlığı değerler ekseninde yorumlamaktadır. Bu vatandaşlık tipine göre gelenek göreneklere bağlı olmak, geçmişin mirasına sahip çıkmak vatandaşlık kimliğinin önemli harcıdır. Toplumsal anlamda ise vatansever, milli ve dini özelliklere sahip olmaktır. Dolayısıyla idealize edilen vatandaş, kimlik boyutunda kültüre atıfla, karakter boyutunda ahlaki değerlere atıfla yorumlanmaktadır. Bu yönüyle vatandaşlığın geleneksel yönünün ağır bastığı söylenebilir. Vatandaşlığın daha çok değerler etrafında tanımlanmasının bir gerekçesi, onun tarihten ve kültürden ayrı olarak görülmemesidir. Geleneksel değerler ekseninde kurgulanan vatandaş tarihin bir parçasıdır. Dolayısıyla vatandaşlık siyasal bir kimlikten çok kültürel bir kimlik olarak görülmektedir. Bu bağlamda, geleneksel ve değer odaklı vatandaşlar birey olarak müstakil değil kültürel kimliğin organik bir parçası olarak görülmektedir. Bu vatandaşlık yaklaşımının bir diğer önemli noktası kimlik, birey ve toplumun geçmiş ve bugün arasında durağan olarak ele alınmasıdır. Önemli olan düzeni, uyumu, birliği sağlamak ve devam ettirmektir. Benzer özellikler Kadioğlu, Keyman ve Çakmaklı (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularına da yansımıştır. Söz konusu çalışmada vatandaşlık kültürel bir kimlik olarak betimlenmiştir. Katılımcılar vatandaşlığı %33 oranında “ortak gelenekler ve kültür,” %36 oranında “din birliği,”

%9 oranında “dil birliği”, %22 oranında ise “herkesi bağlayan yasalar” ile tanımlanmıştır. Bu bakımdan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Thornberg ve Oğuz (2016) geleneksel/muhfazakar tiplemesinde ahlaki değerleri vatandaşlığın en önemli parçası olarak görmüştür. DGOV tiplemesinde de ahlaklı, vicdanlı, dürüst olmak vatandaşlık kimliğinin bir özelliği olarak görmüştür. Bireylerin karakter özellikleri vatandaşlık kimliğinin bir parçası olduğunda iyi vatandaş olmak, iyi insan olmaya (tersi de mümkün) eşitlenmektedir. Dolayısıyla iyi vatandaşlık ile iyi insan aynı anlama gelecek şekilde kullanılır. Benzer bulgular Utku'nun (2015) üniversite öğrencilerinin vatandaşlık algısını incelediği çalışmasında görülmektedir. Söz konusu çalışmada %69 ile edilgen-iyi vatandaş tiplemesine yakın bir vatandaşlık ortaya çıkmıştır. İyi vatandaş teması bu çalışmadaki özellikleriyle (Akagündüz, 2017; Castro, 2013; Güven, Tertemiz ve Bulut, 2009; Martin, 2008; Sim ve diğ., 2017; Yeşilbursa, 2015) çalışmalarında da görülmektedir.

DGOV tipinde önemli bir diğer kavram da görev ve sorumluluktur. Özellikle sorumluluğun kime karşı ve nasıl gösterileceği kilit konumundadır. Çünkü demokratik toplumlarda “sorumluluk” ve “haklar” birlikte ele alınmaktadır. Devletle vatandaş arasındaki “statü” bu iki kavram üzerinden meşrulaşmaktadır. Ancak bu vatandaşlık tipinde bireylerin otoriteyle kurduğu ilişki onaylayıcı ve hiyerarşiktir. Devlet karşısında birey edilgendir. Dolayısıyla iyi bir vatandaştan beklenen ne olursa olsun “makama saygı” ve onu temsil edenlere bağlılık göstermektir. Sorumluluk, bu vatandaşlık tipinde sadece vatandaşlık statüsü ile ilgili değildir. Sorumluluk aynı zamanda tarihi ve kültürümüzün yapı taşları olan manevi değerleri de kapsar. Dolayısıyla vatandaşın eylemleri de hiçbir zaman bireysel olarak görülmez; o toplumsal mirasın bir parçası ve taşıyıcısıdır. “Sorumluluk” bu yönüyle kültürün korunması ve aktarılması için üstlenilmesi gereken görevlerdir. DGOV’de “biz ve onlar” ayrımını şekillendiren dayanak biz kavramını bozacak tüm olgulara şüpheli ve tehlikeli yaklaşılmasıdır. Dolayısıyla görev ve sorumluluklar “biz”, haklar temelinde ortaya çıkan talepler “siz”dir. Öğretmenlerin sorumluluk ile ilgili vurgularında “biz” dilini kullanmaları biraz da bu nedendir. Arzulanan vatandaş sorun çıkartmayan, devlete yük olmayan sadık bireylerdir. Yiğit’in (2017) ve Cohen’in (2013) vatandaşlık tiplemesinde ise vatandaşlar apolitik, bireysel, pasif ve düzene uyan vatandaşlardır. Bu yönüyle bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmada ortaya çıkan vatandaşlık tiplemesinin otorite karşısındaki edilgin ve sıradizinsel (hiyerarşik) tutumu Yiğit’in (2017) çalışmasıyla örtüştüğü gibi, Ersoy (2014a) ve Kadioğlu ve diğ. (2016) çalışmalarıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmalarda vatandaş edilgin bir özelliktedir. Bulgular Caymaz (2007) tarafından yapılan çalışmada tiplemelere biri olan fedakar vatandaş ile örtüşmektedir. Söz konusu çalışmanın fedakar vatandaş tiplemesi, bireysel olarak harekete geçmeyen, vatan, millet ve devletin beklentileriyle kendi beklentilerini örtüştürmüş, otoriteye karşı onaylayıcı vatandaş olarak tanımlanmıştır.

Değer odaklı vatandaşlık yaklaşımında siyasal katılım biçimi olarak en önemli görülen boyut seçimlerdir. Seçimler yönetime katılım biçimini östermekte ve demokrasinin en meşru yolu olarak görülmektedir. Diğer katılım biçimleri devlete ve

topluma zarar vereceği için hem tehlikeli hem de gereksiz görülmektedir. Görev ve sorumluluk odaklı vatandaşlık temalarıyla uyumlu bir başka yön, geleneksel siyasal katılım için sadece oy kullanmanın tercih edilmesidir. Diğer katılım biçimleri çoğu zaman “sakıncalı” olabilmektedir. Benzer araştırma konusuna yoğunlaşmış diğer çalışmalar incelendiğinde de geleneksel siyasal katılım biçimi olarak seçimler ve oy kullanma en önemli katılım biçimi olarak görülmüştür. Bu bakımdan Yiğit (2017), Ersoy (2014a), Yeşilbursa (2015), Doğanay (2009), Doğanay, Çuhadar ve Sarı'nın (2007) çalışmaları mevcut araştırma ile örtüşmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan DGOV tipi, özellikle demokratik toplumların gelişimine katkısı bakımından tartışmaların odağında olmuştur. Turner (2012) edilgin vatandaşlığı siyasal otoriteye mutlak bağlılıkla ilişkilendirmektedir. Böyle bir vatandaşlık tipi özellikle cemiyetçi toplumlarda çoğunlukçu demokrasilerin güçlenmesine yol açabilir. Çünkü çoğunlukçu demokrasiler için lider kültürü önemlidir. Dolayısıyla lider etrafında toplanan kitleler, devletin çizdiği görevler için yönlendirilebilir konumdadır. Ancak demokratik toplumların güçlenmesi önemli ölçüde sivil alanın varlığıyla ilgilidir. Sivil alanın güçlenmesi haklar temelinde bir toplumsal alanın yaratılmasına bağlıdır. Touraine (2015) demokrasilerde sivil toplum, siyasal sistem ve devlet arasında güçlü bir denge olması gerektiğini ileri sürmektedir. Çünkü yönetimin yetkileri sınırsız olduğunda demokrasi gelişemez. Demokrasilerde vatandaşlık sivil alanın güçlendirilmesini gerekli kılar. Dolayısıyla demokratik toplumlarda vatandaşlık bir topluluğu yasalarla düzenlenmiş bir topluma, devleti de toplumun temsilcisine ve temel haklarla sınırlanmış bir erke dönüştürür (Touraine, 2015). Erkin vatandaşlar tarafından sınırlanması için hakların ve sorumlulukların belirlenmesinde vatandaşların etkide bulunma ve söz hakkı gereklidir (Bauman, 2006). Dolayısıyla demokratik toplumlarda katılım toplumsal aktörlerin kendi kendine örgütlenme ile kişisel ve kamusal özgürlüklerini savunma yeterlikleriyle ilişkilidir. Bu çerçevede DGOV değerlendirildiğinde, demokrasiye katılım ve katkı konusunda sınırlı bir etki yaratabilir. Westheimer ve Kahne (2004a, 2004b) şahsi sorumluluğa sahip vatandaşların özelliklerini “topluma karşı sorumluluklarıyla hareket eden, vergi ödeyen, yasalara uyan, kriz dönemlerinde yardımcı olmaya gönüllü” olan vatandaşlar olarak tanımlamıştır. Söz konusu vatandaşlık tipi toplumsal sorunları çözmek ve toplumu ilerletmek için vatandaşların iyi karaktere sahip olması, dürüst olması, sorumluluk sahibi olması, yasalara saygılı olması gerektiğine inanmaktadır. Ancak söz konusu vatandaşlık tipinin çoğu bakımdan anti demokratik siyasal sistemler için de arzulanan bir yanı vardır. Dolayısıyla demokratik toplumu geliştirmekte yetersiz görülür. Söz konusu çalışma bulgularıyla karşılaştırıldığında DGOV karakter merkezli bir vatandaşlık eğitimini merkeze almaktadır. Kültürün aktarılması, değerlerin öğretilmesi, geleneğin sürdürülmesi önemli temalar olarak belirlemektedir. Barr ve diğerlerinin (1977) çalışması bu bakımdan mevcut araştırma ile örtüşmektedir. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler geleneği, kültür aktarımını önemsemektedir. Bu amacı güden öğretmenler “iyi vatandaşlar” yetiştirmek istemektedir. İyi vatandaşı bu yaklaşımda “doğru bilgilerle”, “uygun davranışlarla” ve “yetkililere saygıyla” tanımlanmaktadır. Öğretmenler bu

yaklaşımında, görev ve sorumluluklarını yerine getiren, milletin iyi bir üyesi, yasalara uyan, vergilerini ödeyen bir vatandaş yetiştirmek istemektedir. Bu bakımdan araştırmada ortaya çıkan vatandaşlık tiplmesiyle örtüşmektedir. Benzer bulgular Ersoy'un (2007) çalışmasında da gözlenmektedir. Öğretmenler etkili vatandaşlık eğitimi için geleneksel temaları önemsemektedir.

Eleştiri ve katılım odaklı vatandaşlık (EKOV) tipi, geleneksel vatandaşlık tiplmesinin aksine çok yaygın bir vatandaşlık tiplmesi değildir. İdeal vatandaşlık tiplmelerinde çoğunlukla az sayıda katılımcı tarafından temsil edilmektedir (Ersoy, 2014a; Sim ve diğ., 2017; Kadioğlu ve diğ., 2016; Marri ve diğ., 2014).

EKOV, vatandaşlığı eleştiri ve sorgulama ekseninde yorumlamaktadır. Bu vatandaşlık tipinde, vatandaşlığın daha çok "haklar" boyutu önemli görülmektedir. Hakların korunması ve dahası geliştirilmesi gerekebilir. Bu vatandaşlık yaklaşımının tanımlanmasında bu söylem "vatandaşlık bilinci" olarak adlandırılmaktadır. Vatandaşlık bilinci, haklarını bilmek, sahip çıkmak ve bunları koruyup geliştirmek olarak tanımlanabilir. Bu anlamda haklar vurgusu sivil alana yapılan bir vurgu olarak otoriteyi sınırlandırmayı hedefler. Araştırmanın bu bulgusu Anderson, Avery, Pederson, Smith, and Sullivan, (1997) tarafından ileri sürülen vatandaşlık tipiyle uyumludur. Söz konusu araştırmada katılımcılar eleştirel bakış açısı ile statükoyu sorgulamanın önemli bir özellik olduğunu düşünmektedirler. Özellikle eleştirel vatandaşlık, açık görüşlü ve hoşgörüyü destekleyen bir vatandaşlık yaklaşımıdır. Dolayısıyla toplumsal ve siyasal sistemi sorgulamak ve altında yatan nedenleri görmek için eleştiri gereklidir. Benzer şekilde Caymaz'ın (...) "kendi için vatandaş" tiplmesi ile örtüşen yönler görülmektedir. Kendi için vatandaş bireysel düzeyde hak ve özgürlüklerini bilinçli bir şekilde kullanmaya çalışan, hakkını aramaktan çekinmeyen, kentli, sadece devlete değil topluma karşı da sorumlu hisseden, vatandaşlık görevlerini yerine getirmeye çalışan bir vatandaş olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla mevcut çalışmayla örtüşmektedir. EKOVA tipinde vatandaş eğitilmiş, entelektüel, bilinçli insanlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla eğitilmiş ve kültürlü olma önemli bir ölçüt olmaktadır. Çok yönlü olmak, okumak, araştırmak ve entelektüel faaliyetler bu yaklaşımda önemli bir yere sahiptir. Bu yaklaşımda bunun bir gereğesi "kendini geliştirmiş" insanların daha zor yönlendirilebileceğidir. Dolayısıyla vatandaşlar mümkün olduğunca bağımsız bireyler olarak kararlarını vermelidir. Bu yönüyle bireyselleşme önemlidir.

EKOV bakış açısında sorumluluk, çevreye yani yaşadığımız toplumsal ve fiziksel çevreye karşı gösterilen duyarlılıktır. Dolayısıyla sorumluluk, vatandaşların ortak sorunlara karşı hareket edebilme becerisidir. Toplumsal çevreye karşı gösterilen duyarlılık o çevrenin sorunlarının farkında olmak ve bu sorunlara çözüm üretebilmektir. Özellikle toplumsal sorunların çözülmesi ve toplumda birtakım şeylerin değişmesi gerektiğine olan inanç birlikte hareket etme motivasyonudur. Bunun için demokratik katılım yolları kullanılarak vatandaşlar birlikte hareket etmelidir. Bu anlamda gösteri ve yürüyüşler düzenlemek, dilekçe vermek, sivil toplum kuruluşu altında örgütlenmek gereklidir. Bunun bir gereğesi toplumu



ilerletmek, dönüştürmektir. Böylece toplumsal dönüşüme ve demokrasiye katkı sunulabilir. Dolayısıyla bu vatandaşlık yaklaşımında vatandaşa etkin ve katılımcı bir rol biçilmektedir. Bu yönüyle EKOV tipi cumhuriyetçi vatandaşlık yaklaşımında olduğu gibi bireye önemli görevler biçilmektedir. Dolayısıyla sorumluluk tarihten, gelenekten, kültürden kaynaklanan değil siyasal bir çatı altında birlikte yaşamaktan kaynaklanmaktadır. Benzer bulgulara McLaughlin'in (1992) çalışmasında vurguladığı maksimalist vatandaşlık tipinde de görülmektedir. Maksimalist olarak adlandırılan vatandaşlık, yaşadığı toplumun demokratik kültürünün farkında olarak haklarının ve sorumluluklarının bilincinde toplumsal faydayı gözetir. Maksimalist vatandaşlıktaki sorumluluk, mevcut araştırmada olduğu gibi toplumsal sorumluluktur. Dolayısıyla bu sorumluluk bütün vatandaşlar için koşulların daha iyi hale getirilmesi içindir. EKOV, siyasal ve sosyal katılım biçimlerinden oy kullanmak gibi geleneksel katılım biçimlerinin dışında sivil toplum, protesto gösterileri, dilekçe verme vb. katılım biçimlerini de önemsemektedir. Dolayısıyla bilinçli vatandaş tanımlamalarına bu özellikleri dahil etmektedirler. Kadioğlu ve diğerleri'nin (2016) Türkiye örneğine dayalı olarak yaptığı kapsamlı araştırmada "eyleme geçen vatandaşlık" tiplmesi bu bakımdan araştırma bulgularıyla benzer özellikler göstermektedir. Söz konusu çalışmada eyleme geçen vatandaş en etkin vatandaşlık tiplmesi olarak görülmüştür. Eyleme geçen vatandaş olarak tanımlanan bireyler, karşılaştıkları veya şahit oldukları haksızlıklar karşısında sorgulama, şikayet etme, protesto etme, hukuki süreçlere başvurma gibi eylemler ile mağduriyetleri azaltma çabası gösterenlerdir. Aynı zamanda siyasette ve sivil toplumda etki yaratabileceğini düşünen ve bu alanlarda etkin olan bireyleri kapsamaktadır. Dolayısıyla mevcut araştırmada ortaya çıkan vatandaşlık tipiyle örtüşmektedir. Ancak eleştirel ve katılım odaklı vatandaşlığın ne oranda eyleme geçtiğiyle ilgili bir araştırma verisi yoktur. Dolayısıyla başka veri kaynakları ile desteklenmesi gerekebilir.

EKOV tipinde vatandaş aslında politik bir özne olarak ele alınmaktadır. Bu vatandaşlık tipinde vatandaşlar etkin (aktif) ve katılımcı özellikleriyle kamusal alanda etkinlik göstermelidir. Dolayısıyla vatandaşı tanımlayan, onun otoriteye karşı aldığı tutumdur. Çünkü siyasal otoritelerin uygulamaları demokratik alanı sınırlandırabilmektedir. Buna karşı bilinçli vatandaşlar sivil alanı genişletmelidir. Sivil alan bu bakış açısına göre vatandaşların toplumsal hareket alanı olarak görülmektedir. Dolayısıyla bireysel haklar, bu toplumsal alan güçlü olduğunda gelişebilir. Diğer bir deyişle vatandaş hem siyasal bir varlık hem de toplumsal bir varlık olarak kendini bağımsız bir şekilde ancak böyle var edebilir. Dolayısıyla vatandaşlar toplumsal sorunlara duyarlıdır. Toplumsal sorunları eleştirel bir gözle ele alıp çözmek ve toplumu ilerletmek gerektiğine inanmaktadırlar. Araştırma bu bakımdan Sim ve diğ. (2017) tarafından "sosyal katılım ve eleştirel yansıtma" olarak ifade edilen iki vatandaşlık tipi ile de örtüşmektedir. Örneğin sosyal katılımçılık boyutu, toplumsal sorunları önemseyen ve gerektiğinde bunun için sorumluluk alabilen bir vatandaşlık anlayışı sergilemektedir. Dolayısıyla toplumu geliştirebilmek için "Ben ne yapabilirim?" sorusuyla hareket etmektedir. Bu bakış açısı dünyada yaşanan olumlu gelişmelere açıktır. Aynı gelişmelerin kendi ülkesinde de olması için

çaba gösterir. Söz konusu araştırmada olduğu gibi toplumsal sorumluluk, toplumsal fayda, işbirlikli çalışma gibi boyutları içerir. Diğer bir deyişle bencillığe karşıdır. Bu özellikler bakımından araştırmada ortaya çıkan EKOV ile örtüşmektedir. Benzer biçimde Westheimer ve Kahne (2004) tarafından ortaya konan katılımcı ve adalet odaklı vatandaşlık tiplmeleriyle örtüşen boyutlara sahiptir. Söz konusu araştırmanın katılımcı vatandaşlığı etkin bir biçimde toplumu ilerletmeye çaba göstermek, toplumun gereksinimleri ile ilgilenmeye önem vermek ve ortaklaşa yapılan görevleri güçlendirme bakımından EKOV ile örtüşmektedir. EKOV, vatandaşlık eğitimine yaklaşımında sorgulama, eleştiri ve toplumsal sorunları önemseyen bir yaklaşımı benimsemektedirler. Özellikle güncel sorunları ele almak ve buna ilişkin tartışmalar önemli görülmüştür. Bu bakımdan Barr ve diğerlerinin (1977) çalışmalarında ortaya konan yansıtıcı inceleme yaklaşımına yakın bir yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. Yansıtıcı inceleme yaklaşımında çevremizde herkesi ilgilendiren sorunlar ile problemleri ele alma ve onlar için çözüm önerileri geliştirme önemlidir. Dolayısıyla bu bakımdan eleştiri ve katılım odaklı vatandaşlık ile örtüştüğü söylenebilir. Eleştiri ve katılım odaklı vatandaşlık tipi çevremizde gelişen sosyal olayları eleştirel biçimde ele almamız gerektiği üzerinde durmaktadır. Bireylerin özerk olarak kendi değer sistemlerini kurmaları ve karar vermeleri yansıtıcı yaklaşımda desteklenen yönlerdir. Bu bakımdan EKOV tipiyle uyumlu görünmektedir. Çünkü vatandaşların baskın değer ve dünya görüşüne karşı bilinçli ve donanımlı olması ve gerektiğinde kendilerini ifade edebilmeleri önerilmektedir. Thornberg ve Oğuz'un (2016) eleştirel/ilerlemeci vatandaşlık anlayışında ise katılımcıların tamamı eleştirel-ilerlemeci eğitsel amaçları geleneksel-muhafazakar eğitsel amaçlara göre daha önemli bulmuşlardır. Benzer bulgulara Castro (2013), Cohen (2013), Leenders, Veugelers, ve De Kat, (2008) ve Marri ve diğerlerinin (2014) çalışmalarında da ulaşılmıştır.

EKOV tiplmesi hem cumhuriyetçi değerleri savunmakta hem de bireyi otorite karşısında güçlendirmeyi savunan liberal yaklaşımı yansıtmaktadır. İlki toplumu ilerletmek gibi bir görev üstlenmesi, bu nedenle toplumsal sorumluluğa ve ortaklaşa hareket etmeye verdiği önem bakımından cumhuriyetçi vatandaşlık ile örtüşmektedir. Bireyin özerkliğine verdiği önem ve sivil toplumu güçlendirmeye dönük girişimleri, özerk bir sivil alana yöneltmesi bakımından liberal yaklaşımla örtüşmektedir. Türkiye'de vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık tartışmalarında ise ağırlıklı olarak görev ve sorumluluk odaklı edilgin vatandaşlık üzerinde durulurken (Caymaz, 2007; Kadioğlu, 2016; Üstel, 2014) bu araştırmada ortaya çıkan EKOV tiplmesi söz konusu araştırmaların sonuçlarından farklıdır. Turner'ın (2012) modeli düşünüldüğünde Türkiye'de vatandaşlık söylene geldiği gibi yukardan ve edilgin olması gerekirken, araştırma sonuçları açısından bakıldığında ortaya çıkan vatandaşlığın liberal demokrasilere yakın özellikler taşıdığı görülmektedir. Özellikle sivil toplum ve bireyin otorite karşısında güçlendirilmesi bakımından bu ileri sürülebilir. Örneğin Westheimer ve Kahne (2004) tarafından ortaya çıkarılan vatandaşlık tiplmesi ile yapılan karşılaştırmada ise EKOV demokratik toplumların gereksinimlerine yanıt verebilecek bir vatandaşlık yapısına sahiptir. Bu bakımdan EKOV'un demokratik

toplumların yaşamına katkı sunabileceği söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçlarına yönelik olarak şu öneriler yapılabilir:

1. Öğretmenlerin bir bölümünün geleneksel vatandaşlık özelliklerine sahip olması ve sadece seçimler ile oy vermek gibi geleneksel katılım biçimlerine önem vermesi, vatandaşlık eğitiminde bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle farklı katılım biçimlerini güçlendirmek için etkinlik temelli öğrenme ve öğretme stratejileri desteklenebilir.

2. Eleştiri ve katılım odaklı vatandaşlık tiplemesine sahip öğretmenlerin demokratik vatandaşlığı güçlendirebilmek için farklı katılım yollarına verdikleri önemi somut hale getirecek çalışmalar yapmalarına olanak verilebilir. Özellikle öğrencilerin de işin içine katılabileceği sivil toplum ve resmi kurumlarla eş güdümlü projeler üretilebilir.

3. Vatandaşlık eğitimi içinde toplum önemli bir çalışma alanıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet öncesinde “topluma hizmet ve sosyal proje geliştirmek” derslerinde etkin vatandaşlık uygulamaları için olanaklar yaratılabilir.

4. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi gereksinimlerini de dikkate alarak vatandaşlık eğitim uygulamalarını güçlendirmek için eylem araştırması tasarlanabilir.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi etik kurul onayına (No: 85434274/050.04.04/34952, Tarih: 25.05.2020) sunulmuştur.

#### **Kaynakça**

- Akagündüz, S. Y. (2017). *Ahlaklı yurttaş* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 431288).
- Akhan, E., Çiçek, S. ve Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen “İyi vatandaşlık” algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 9-19. <https://doi.org/10.18506/anemon.428588>
- Alabaş, R. (2018). Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilk mekteplerde insani ve toplumsal değerler eğitimi: resimli, yeni musâhabât-ı ahlâkıye ve medeniye ders kitabı örneği. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 18(36), 55-87. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ctad/issue/39883/473396>
- Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S., and Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34(2), 333-364. <https://doi.org/10.3102/00028312034002333>

- Aslan, E. (2011). Türkiye cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilköğretim programı: "1924 ilk mektepler müfredat programı". *Elementary Education Online*, 10(2), 717-734. <https://www.ilkogretim-online.org/fulltext/218-1596873404.pdf?1619005517> adresinden erişilmiştir.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (ss. 34-51). Ankara: Pegem.
- Bakioğlu, A. ve Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 19-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaeabd/issue/370/2111>
- Barr, R. D., and Barth, J. L., Shermis, SS (1977). *Defining the social studies*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Bauman, Z. (2006). *Sosyolojik düşünmek (5. Baskı)* [Thinking Sociologically]. (A. Yılmaz, çev.). İstanbul: Ayrıntı (1990).
- Castro, A. J. (2013). What makes a citizen? critical and multicultural citizenship and preservice teachers' understanding of citizenship skills. *Theory & Research in Social Education*, 41(2), 219-246. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.783522>
- Caymaz, B. (2007). *Türkiye'de vatandaşlık: Resmî ideoloji ve yansımaları* (Sayı. 18). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Cohen, A. (2013). *Conceptions of citizenship and civic education: lessons from three israeli civics classrooms* (Unpublished doctorate tesis). Proquest Dissertations and Theses veritabanından erişilmiştir (Yayın No: 3561713).
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches]. (M. Bütün ve SB Demir, Çev.Eds.). İstanbul: Siyasal Kitapevi (2007)
- Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10(1), 359-369. [http://www.fed.sakarya.edu.tr/arsiv/yayinlenmis\\_dergiler/2008\\_1/2008\\_1\\_25.pdf](http://www.fed.sakarya.edu.tr/arsiv/yayinlenmis_dergiler/2008_1/2008_1_25.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Dewey, J. (1965). *Democracy and education*. The Macmillan Company: New York.
- Doğanay, A. (2009). Öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ve eylemlerinin siyasal toplumsallaşma bağlamında değerlendirilmesi. A. Şişman ve diğ. (Ed.), *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* (28-44). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Doğanay, A., Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımcılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50,

- 213-246. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/327> adresinden erişilmiştir.
- Ekici (2018). *Ortaokullarda vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 524371).
- Ersoy, A. F. (2014a). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, (55), 1-20. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.1>
- Ersoy, A. F. (2014b). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık deneyimleri: sivil toplum kuruluşları örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 65-88. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001338](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001338)
- Ersoy, A. F. (2019). Birlikte yaşama kültürü ve demokrasi için karakter ve değerler eğitimi. A. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Eds.). *Karakter ve değerler eğitimi* içinde (ss. 279-305). Ankara: Anı
- Ersoy, F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 205766).
- Eryılmaz, Ö., Bursa, S., and Ersoy, A. F. (2018). Social studies teachers' and students' perceptions of active citizenship and non-governmental organisations. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 258-276. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2018.02.018>
- Glesne, C. (2013). Nitel Araştırmaya Giriş. [Becoming Qualitative Researchers: An Introduction]. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı. (2006)
- Gürses, F. (2010). *Türkiye'de ders kitaplarında yurttaşlık: Cumhuriyet'in kuruluş yıllarından bugüne kavramsal dönüşüm* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 257436).
- Güven, S., Tertemiz, N. and Bulut, P. (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/16230/169971> adresinden erişilmiştir.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hahn, C. L. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 95-119. <https://doi.org/10.1177/1745499914567821>
- İnan, A. (2000). *Medenî bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün el yazıları*. Ankara: TTK.

- Kadıoğlu, A., Keyman, F. ve Çakmaklı, D. (2016). “*Vatandaşlık Araştırması*” *Bulgular Raporu (Konda/İPM)*. İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi, Sabancı Üniversitesi.  
[https://konda.com.tr/wpcontent/uploads/2017/02/2016\\_03\\_VatandaslikArastir-masi.pdf](https://konda.com.tr/wpcontent/uploads/2017/02/2016_03_VatandaslikArastir-masi.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Kuş, Z. ve Aksu, A. (2017). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin inançları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 18-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34591/382003> adresinden erişilmiştir.
- Kuş, Z. ve Ozan, H. (2019, Kasım). *Nasıl bir vatandaş? görev ve sorumluluklarını bilen vatandaş: erken cumhuriyet dönemi vatandaşlık dersi öğretim programlarının analizi*. 8. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’unda sunulmuş bildiri. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Leenders, H., Veugelers, W., and De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge journal of education*, 38(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/03057640802063106>
- Marri, A. R., Michael-Luna, S., Cormier, M., and Keegan, P. (2014). Urban pre-service K- 6 teachers' conceptions of citizenship and civic education: Weighing the risks and rewards. *The Urban Review*, 46(1), 63-85. <http://dx.doi.org/10.1007/s11256-013-0248-3>.
- Martin, L. A. (2008). Elementary and secondary teacher education students' perspectives on citizenship. *Action in Teacher Education*, 30(3), 54-63. <https://doi.org/10.1080/01626620.2008.10463502>
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21, 235-250. <https://doi.org/10.1080/0305724920210307>
- MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir uygulama*. (S. Turan. Çev.). Ankara: Nobel.
- O’Brien, J. L., and Smith, J. M. (2011). Elementary education students' perceptions of “good” citizenship. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(1), 21-36. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179019> adresinden erişilmiştir.
- Ochoa-Becker, A. S. (Ed.). (2007). *Democratic education for social studies: An issues centered decision making curriculum*. New York: IAP.

- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *J. Curriculum Studies*, 43(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.503245>
- Patterson, N., Doppen, F., and Misco, T. (2012). Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 191-206. <https://doi.org/10.1177/1746197912440856>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Phipps, S. B. (2010). *High school social studies teachers beliefs and education for democratic citizenship* (Unpublished doctorate tesis). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses (Theses No: 3427163).
- Sears, A., and Hughes, A. (2006). Citizenship: Education or indoctrination? *Citizenship Teaching and Learning*, 2(1), 3-17. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.8969&rep=rep1&type=pdf#page=7> adresinden erişilmiştir.
- Sel, B. ve Sözer, M. (2018). Cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluğun politik yapılandırılmasına ilişkin bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315. doi: 10.16986/huje.2017027933
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data*. California: Sage.
- Sim, J. B. Y. (2008). What does citizenship mean? Social studies teachers' understandings of citizenship in Singapore schools. *Educational Review*, 60(3), 253-266. <https://doi.org/10.1080/00131910802195836>
- Sim, J. B.-Y., Chua, S., and Krishnasamy, M. (2017). "Riding the Citizenship Wagon": Citizenship Conceptions of Social Studies Teachers in Singapore" *Teaching and Teacher Education*, 63, 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.002>
- Thapa, O. K. (2016). *A phenomenological study of the lived experiences of social studies teachers: constructing ideas about democratic citizenship and teaching* (Unpublished doctorate tesis). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses (Theses No. 10592414).
- Thornberg, R., and Oğuz, E. (2016). Moral and citizenship educational goals in values education: A cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education*, 55, 110-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.002>
- Thornton, S. J. (1989). Aspiration and Practice: Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. *Paper presented at the annual meeting of the*

- American Educational Research Association, San Francisco, CA.* Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315347.pdf>
- Touraine, A. (2015). *Demokrasi nedir? [Qu'est-ce-que la démocratie?]*. (6. Baskı). (O. Kunal, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi. (1994)
- Turner, B. (2012). Bir vatandaşlık kuramının anahtarları. (C. Cemgil, Çev.). A. Kadioğlu (Ed.), *Vatandaşlığın dönüşümü: Üyelikten haklara*. İstanbul: Metis. (1992)
- Utku, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin vatandaşlık ve sosyal medya (sosyal ağ) vatandaşlık algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden erişilmiştir (Tez No. 391263).
- Ünsal, A. (1998). Yurttaşlık zor zanaat. A. Ünsal (Ed). *75. yılda tebaa'dan yurttaşa doğru* içinde (ss. 1-36). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Üstel, F. (2014). *Makbul vatandaşın peşinde*. İstanbul: İletişim.
- Westheimer, J., and Kahne, J. (2004a). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Westheimer, J., and Kahne, J. (2004b). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *Political Science & Politics*, 37(2), 241-247. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004160>
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Turkish pre-service social studies teachers perceptions of good citizenship. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 634-640. doi: 10.5897/err2014.2058
- Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı. *İlköğretim Online*, 16(2), 406-427 <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304708>
- Yücel, H. A. (1971). *İyi vatandaş iyi insan* (3. Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Zaman, H. (2006). *Teachers' perceptions of citizenship and citizenship education: A comparative study* (Unpublished doctorate tesis). Retrieved from <http://d-scholarship.pitt.edu/7352/>





## Determination of The Citizenship Types of Social Studies Teachers<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	03.15.2021	06.01.2021	06.01.2021

**Serdar Malkoç** <sup>2</sup>

Ankara University

**Bahri Ata** <sup>3</sup>

Gazi University

Ministry of National Education Board of Education

### Abstract

The aim of this research is to determine the citizenship types of social studies teachers. The research was designed to the basic qualitative research design. Participants were selected from teachers who are members of the 4 major teachers' unions working nationally. 2 people, 1 female and 1 male from each of the said unions, took part in the research. Data were produced through semi-structured interviews with teachers. Qualitative data were analyzed using inductive content analysis. As a result, two types of citizenship emerged, namely, Value and Tradition Oriented Citizenship (VTOC) and Criticism and Participation Oriented Citizenship (CPOC). For the VTOC type, values and tradition are the most important dimension that shapes citizenship. According to VTOC, what defines citizenship identity is its organic bond with history and culture. According to this type of citizenship, adhering to traditions and keeping the legacy of the past is an important fee of citizenship identity. Another important concept in VTOC type is duty and responsibility. Duty and responsibility are shaped around value and tradition. For his education, "social studies as a citizenship transfer" approach is adopted. CPOC interprets the concept of citizenship in the axis of criticism and questioning. In this type of citizenship, the "rights" dimension of citizenship is seen as important. Rights may need to be protected and further developed. In the definition of this citizenship approach, this discourse is called "citizenship transmission. In this sense, it is necessary to organize demonstrations and protest marches, to petition and to organize under non-governmental organizations. In this type of citizenship, citizens should be active in the public sphere with their active and participatory characteristics. For citizenship education, criticism and inquiry-based "reflective thinking" come to the fore. Society is an important field of study within citizenship education. Therefore, opportunities for effective citizenship practices can be created in teachers' pre-service courses in "Community Service Projects and Social Project". Co-ordinated projects can be produced especially with non-governmental organizations and official institutions.

**Keywords:** Citizenship types, citizenship, citizenship education, social studies, social studies teachers.

**The Ethical Committee Approval:** Ethical consent was obtained from Ankara University Ethical Committee, No: 85434274/ 050.04.04/34952, Date: 25.05.2020.

<sup>1</sup>This study is derived from the doctoral thesis completed by the first author under the supervision of the second author at Gazi University Institute of Educational Sciences in 2020.

<sup>2</sup>Corresponding Author: Dr., Faculty of Educational Sciences, e-mail: smalkoc@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4169-1082>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Gazi Faculty of Education-Ministry of National Education/Board Of Education, e-posta: bahriata@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2214-0560>

### **Purpose and Significance**

Citizenship is a concept that defines the status between an individual and the state. Citizenship is important in terms of raising individuals who will shape the future of the country in the context of education and maintaining the culture of democracy. In this context, citizenship education aims to bring the knowledge, skills and values, including the political aspect of citizenship as well as social participation dimensions, to younger generations. Therefore, citizenship education aims to sustain and maintain the culture of democracy. In secondary schools, this responsibility belongs to the social studies course in terms of program objectives and learning outcomes. It is undisputed at the national and international level that the primary purpose of the social studies course is citizenship education. It can be said that social studies take into account contemporary trends, democracy and active participation in citizenship education. Since citizenship is defined as a characteristic of democratic political administrations. Citizenship education in social studies is in line with (meets) the expectations of democratic societies (Ata, 2009; Ochoa-Becker, 2007). In addition to being a concept that determines the field of politics, democracy is also a concept that shapes the social field. Therefore, in democratic societies, citizens become an important indicator of democracy culture. Both politically and socially equipped individuals are the guarantee and, more importantly, the bearer of the culture of democracy (Ersoy, 2019; Hahn, 1998; Ochoa-Becker, 2007). Dewey (1965) emphasized that we should consider democracy as a broader concept, including a concept that expresses certain principles of the functioning of a government. According to him, democracy is essentially building a culture of living together. Therefore, it is the citizens who give the culture of democracy a character. In this context, perhaps the most sought-after question is what kind of citizens will be raised. In democratic societies, which type of citizens will contribute to democratic life and develop it is an important question (Westheimer and Kahne, 2004).

Teachers are the people who are legally responsible for running and teaching the curriculum. Therefore, they occupy a key position in teaching activities. It is observed that teachers are effective in raising students' awareness of political participation and growing up as individuals expressing themselves. Thornton (1989), in his study 'examining the in-class practices of social studies teachers' study, showed that teachers' practices were much more diverse than thought, and that it was teachers' beliefs and perspectives on the nature of social studies rather than curriculum. In this sense, it can be said that teachers' beliefs and decisions affect students' political predisposition. Barr, Barth, and Shermis (1977) showed that teachers' classroom practices and content choices are closely related to their approach to social studies teaching. Hahn (1998, 2015) argued that teachers' political stances and their perceptions of citizenship are reflected in their citizenship education practices. Thus, different perceptions of "good citizenship" manifest themselves in the classroom. In other words, it can be said that teachers establish a link between their citizenship beliefs and effective citizenship practices (Kuş and Aksu, 2017). It is observed that teachers' attitudes, behaviors and decisions have an important role in citizenship

education and are effective in political socialization of students (Phipps, 2010; Westheimer and Khane, 2004). As a result, this situation makes it important to conceptualize social studies teachers' perspectives on citizenship and citizenship education.

### **Method**

The research was conducted according to the basic qualitative research design, one of the qualitative research designs. Merriam (2013) explains it as a pattern that helps us understand how individuals construct meanings in basic qualitative research. Therefore, basic qualitative research is concerned with how people interpret their lives, how they construct their meaning of world, and what meaning they give to their experiences. Therefore, the main purpose in qualitative research is to reach the perspectives of the participants (Patton, 2014; Glesne, 2013; Creswell, 2013; Silverman, 2015; Merriam, 2013).

**Study Group.** Participants of the study were selected by the purposeful sampling method. Maximum diversity sampling method has been adopted in determining the participants. The maximum diversity sampling aims to capture different perspectives on the same theme and a pattern emerging from large differences (Patton, 2014). In this context, social studies teachers who are members of teachers' unions operating on a national level formed the study group. 2 people, 1 male and 1 female, were selected from each union. The Ethical Committee Approval: Ethical consent was obtained from Ankara University Ethical Committee, No: 85434274/ 050.04.04/34952, Date: 25.05.2020

**Data Collection Tools.** The data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. Research questions were prepared based on a literature review. How teachers define citizenship, the characteristics they want to see in a citizen, and the citizen profile they want to train, formed the scope of the questions. Thus, teachers' perspectives on citizenship and citizenship education were tried to be described. The interviews were held at the appropriate day and time of the teachers at the places they wanted. In general, these places are teachers' rooms and classrooms in schools. Some interviews were held in the teachers' rooms on the days when the teachers were on duty, and some were held in the appropriate classrooms. The researcher recorded the interviews using an Olympus VN-732PC brand voice recording device. The interviews lasted 366 minutes in total. Interview transcripts kept a 156-page document in Time New Roman style with 12 font size and 1.5 line spacing.

**Data Analysis.** In order to determine the citizenship types of the teachers, the interviews in the study were analyzed by inductive content analysis. Inductive analysis “involves the discovery of patterns, themes and categories from data” (Patton, 2014, p. 453). The researcher transcribed the interview records into text and performed the first coding process with the MAXQDA program. The program is an analysis program that includes features such as grouping, classification, association and visualization. Firstly, 156 pages of text consisting of interview texts were loaded

into the program and coded in detail according to the open coding procedure. Open coding dumps made with MAXQDA 2019 were taken as document outputs and reviewed again and again for possible categories.

### **Discussion and Conclusions**

VTOC, overlaps with Öztürk's (2019) patriotic narrative, Thornberg and Oğuz (2016) conservative citizen, Sim, Chua, and Krishnasamy (2017) character-oriented citizen, Castro (2013) citizenship to your discipline, Caymaz (2007) devoted citizen Sears & Hughes (1996) nation-based citizenship, Zaman (2006) patriotic citizenship, Leenders, Veugelers, and De Kat, (2008) social cohesion-oriented citizen, Westheimer and Kahne (2004) personal responsibility-oriented citizen, Phipps (2010) ethical, respectful citizen characterization in terms of behavior. The theme of traditional citizenship is frequently seen in other research results in the context of citizenship and citizenship education. Therefore, it was observed that this finding corresponds to the related literature.

VTOC interprets citizenship in terms of values. According to this type of citizenship, adhering to traditions and keeping the legacy of the past is an important aspect of citizenship identity. The citizen in question should have some characteristics as well. These characteristics are being moral, conscientious and honest on an individual level. In a social sense, it is to have patriotic, national and religious characteristics. Therefore, the idealized citizen is interpreted with reference to culture in the dimension of identity and moral values in character dimension. In this respect, it can be said that the traditional aspect of citizenship prevails. One of the reasons why citizenship is defined around values is that it is not seen as separate from history and culture. Citizen constructed on the axis of traditional values is a part of history. Therefore, citizenship is seen as a cultural identity rather than a political identity. In other words, citizens are not seen as individuals but as an organic part of cultural identity.

Another important concept in VTOC type is duty and responsibility. In particular, to whom and how to show responsibility is key as in democratic societies, responsibility is handled together with rights. Responsibility and right complement each other. The status between the state and the citizen is legitimized through these two concepts. However, in this type of citizenship, the relationship that individuals establish with authority is affirmative and hierarchical. The individual is passive against the state. Therefore, whatever is expected of a good citizen is to show "respect for the authority" and loyalty to those who represent it. However, those who represent authority should know the value of this. Thus, nation and state unity can be achieved. Responsibility is not just because of our position vis-a-vis authority in this type of citizenship. Responsibility is also against history and spiritual values, which are the building blocks of the culture. Therefore, the actions of the citizen are never seen individually, they are a part and carrier of that social heritage.

The most important dimension in the VTOC approach as a form of political participation is elections. Elections show the way we participate in government and are seen as the most legitimate way of democracy. Other forms of participation are seen as both dangerous and unnecessary as they will harm the state and the society.

Criticism and participation oriented citizenship (CPOC) type is not a very common citizenship typing typecasting?, contrary to the traditional citizenship typecasting. In ideal citizenship, it is mostly represented by a small number of participants. When the literature is examined, the number of representations in qualitative studies are around one-third, two-fifths, and three-fifths, and one-fifths (Ersoy, 2014a; Sim et al., 2017; Marri et al., 2014; Kadioğlu et al., 2016).

CPOC type can be observed in different research findings. Anderson et al. (1997) critical citizen, Doğanay (2009) social active citizen, McLaughlin (1992) maximalist citizenship, Thornberg and Oğuz (2016) critical citizenship, Sim et al. (2017) social participation and critical reflection, Castro (2013) awareness-based citizen, Caymaz (2007) citizen for himself, Cohen (2013) active citizen, Sears and Hughes (1996) liberal citizen, Kadioğlu et al., (2016) acting citizen, Leenders et al. (2008) critical democratic citizen, Westheimer and Kahne (2004) participatory and justice-oriented citizen types have dimensions that coincide with the citizenship typology revealed in this research.

CPOC interprets citizenship in the axis of criticism and questioning. In this type of citizenship, the "rights" dimension of citizenship is considered important. Rights may need to be protected and further developed. Therefore, in order to protect our rights, we must first develop "citizenship awareness". Citizenship awareness can be defined as knowing, owning, protecting and developing your own rights. According to this type of citizenship, individuals can defend themselves if they are aware of their citizenship rights. Especially the belief that social problems should be solved and some things should change in the society is the motivation to act together. For this, citizens should act together by using democratic means of participation. In this sense, it is necessary to organize demonstrations and marches, to petition and to organize under non-governmental organizations. One reason for this is to advance and transform society. Thus, it can contribute to social transformation and democracy. Therefore, in this citizenship approach, an active and participatory role is assigned to the citizen. In this respect, the CPOC type assigns important duties to the individuals, as in the republican citizenship approach. These tasks require taking responsibility not only for the citizens themselves but also within the community. Therefore, responsibility stems from living together under a political roof, not from history, tradition or culture.

In CPOC type, the citizen is actually considered as a political subject. Therefore, what defines the citizen is the position taken against the authority due to the fact that the practices of political authorities can limit the democratic field. Conscious citizens should expand the civil space against this. According to this point of view, the civil sphere is seen as the social movement area of the citizens. So, individual rights can

develop when this social space is strong. Therefore, while one side of this type of citizenship is based on republican ideals, the other side is based on the liberal approach, especially with the dimensions of civil society and individual autonomy.

**The Ethical Committee Approval**

Ethical consent was obtained from Ankara University Ethical Committee, No: 85434274/ 050.04.04/34952, Date: 25.05.2020.