

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKİYE VE İRAN'DAKİ VATANDAŞLIK EĞİTİMİNİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA GENÇ

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ HÜLYA ÇELİK

NİSAN 2018

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKİYE VE İRAN'DAKİ VATANDAŞLIK EĞİTİMİNİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA GENÇ

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ HÜLYA ÇELİK

NİSAN 2018

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

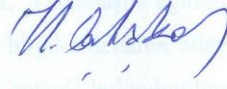
KÜBRA GENÇ



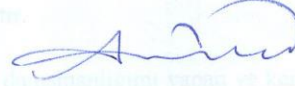
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Türkiye ve İran'daki Vatandaşlık Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

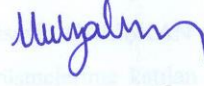
Başkan Doç. Dr. Hüseyin Çalısın (İmza)



Üye Doç. Dr. Adnan Altun (İmza)

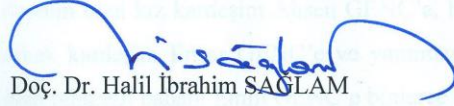


Üye Dr. Öğr. Üyesi Hülya Çelik (İmza)



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

10/5/2018



Doç. Dr. Halil İbrahim SAGLAM

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri öğrencilerin toplumsal hayata hazırlanıp, kalıcı öğrenmeleri ile topluma ait hissetmelerinin sağlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda vatandaşlık eğitimi kültürel ve ahlâki değerleri de kapsayarak öğrencilerde vatandaşlık bilinci oluşturmayı hedefler. Vatandaşlık eğitiminin formel olan vatandaşlık bilgisi boyutu her ne kadar sosyal bilgiler dersinin bünyesinde yer alsada informal boyutunun tüm disiplinler için göz önünde bulundurulması gerekir. Bu araştırma farklı branşlardan öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşlerinin ortaya konması amacıyla yapılmıştır.

Araştırmamın her adımında yanımda olan, tez danışmanlığımı yapan ve kendisinden her zaman sonsuz anlayış, incelik ve sabır gördüğüm kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Hülya ÇELİK'e teşekkürlerimi sunarım. Kendilerinden ihtiyacım olduğu her an destek gördüğüm değerli hocalarım Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN'a, Doç. Dr. M. Bilal ÇELİK'e, Doç. Dr. Adnan ALTUN'a, görüşmelerime katılan Türk ve İranlı öğretmenlerime, araştırmamın yazımı esnasında aylarca bana destek olan, umutsuzluk anlarında cesaretlendiren aziz dostum Rıdvan GENÇER'e ve kütüphane arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Son olarak;

Yıllardır bizlere hem annelik hem babalık yapan güzel annem Nuran GENÇ'e, her zaman desteğini gördüğüm erkek kardeşim Furkan GENÇ'e, her zaman en yakın dostum olan kız kardeşim Ahsen GENÇ'e, bana olan inancını her daim dile getiren erkek kardeşim Ensar GENÇ'e ve yanımızda olmasada her zaman kalplerimizde olan rahmetli babam Emin GENÇ'e binlerce teşekkürler edip, minnetlerimi sunarım.

*Bu çalışma SAÜ Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenmiştir. (Proje no: 2017-70-01-001)

ÖZET

TÜRKİYE VE İRAN'DAKİ VATANDAŞLIK EĞİTİMİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Genç, Kübra

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hülya Çelik

Nisan, 2018. xiii + 150 sayfa.

Eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri öğrencilerin toplumsal hayata hazırlanıp, kalıcı öğrenmeleri ile topluma ait hissetmelerinin sağlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda vatandaşlık eğitimi kültürel ve ahlâki değerleri de kapsayarak öğrencilerde vatandaşlık bilinci oluşturmayı hedefler. Vatandaşlık eğitiminin formel olan vatandaşlık bilgisi boyutu her ne kadar sosyal bilgiler dersinin bünyesinde yer alsada informal boyutunun tüm disiplinler için göz önünde bulundurulması gerekir. Bu araştırma farklı branşlardan öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşlerinin ortaya konulması amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yani olgubilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu; amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum örnekleme yöntemiyle seçilen 10 Türk ve 10 İranlı branş öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizi ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda;

Türk ve İranlı farklı branş öğretmenlerinin vatandaş, iyi vatandaş, ideâl vatandaş, etkin vatandaş, pasif vatandaş, demokratik vatandaş ve vatandaşlık eğitimi kavramlarının tanımlarına ilişkin görüşleri birbirine çok yakındır.

Türk ve İranlı farklı branş öğretmenleri vatandaşlık eğitiminin bireysel boyutuna ilişkin olarak öğrenci için gerekli olduğu, toplumsal boyutuna ilişkin olarak ise toplumsal kabul ve uzlaşının sağlanması açısından önemli olduğu konusunda ortak düşüncelere sahiptirler.

Türk ve İranlı farklı branş öğretmenleri ülkelerinde verilen vatandaşlık eğitiminin uygulamaya dönük eksiklikler barındırdığını düşünmektedirler. Kendi öğrencilik hayatlarında almış oldukları vatandaşlık eğitimi hakkında ise Türk öğretmenlerin görüşleri ağırlıklı olarak olumsuz iken, İranlı öğretmenler ise din ve ahlâk odaklı eğitime vurgu yapmışlardır.

Türk ve İranlı farklı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminde kendilerini sorumlu hissettikleri ya da işlevsel gördükleri noktalara dair görüşlerinde Türk öğretmenler tarafından kültürel değerler ön plana çıkarılırken, İranlı öğretmenler ahlâki değerleri ön plana çıkarmışlardır.

Türk ve İranlı farklı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimine yardımcı olacak kurumlara dair görüşleri birbirine oldukça yakındır. İki ülke öğretmenlerinin görüşleri resmi kurumlar, aile, yakın çevre gibi yatların etrafında toplanmaktadır. Ayrıca vatandaşlık eğitiminde kullanılacak yöntem, teknik ve uygulamalara dair sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler yanıtları iki ülke öğretmenleri tarafından da belirtilmiştir.

Türk ve İranlı farklı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin tarihsel süreç içerisinde değişim gösterdiği noktalara dair verdiği cevaplar olaylar bazında aynı olmasa da olayların kaynakları bakımından benzerlikler göstermektedir. İki ülke öğretmenleri genel olarak siyasi rejimlerin değişim gösterdikleri olayları yanıt olarak vermişlerdir.

Türk ve İranlı farklı branş öğretmenleri vatandaşlık eğitimini küresel sorunların çözümü için etkili bulduklarını ifade etmektedirler.

Türk branş öğretmenleri vatandaşlık bilinci oluşturmada etkili olarak aile faktörünü öne çıkarırken, İranlı öğretmenler eğitim faktörünü öne çıkarmaktadırlar. Ayrıca Türk öğretmenler vatandaşlık bilinci oluşturmada vatandaşlık eğitimini etkisiz görürken, İranlı öğretmenler ise vatandaşlık eğitimlerine oldukça güvenmektedirler.

Türk ve İranlı farklı branş öğretmenleri ülkelerinde verilen vatandaşlık eğitimine dair ortak sorunların yanında ülkelere özgü sorunları da dile getirmişlerdir. Türk öğretmenler siyaset, ideoloji, özgür düşünce kavramlarını öne çıkarırken, İranlı öğretmenler vatandaşlık eğitimini formel olarak içerdiği sorunlara ilişkin yanıtlar

vermişlerdir. İki ÷lke öğretmenleri de belirttikleri sorunların çözümüne dair önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık, Vatandaşlık Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Branş Öğretmenleri, Türk Öğretmenler, İranlı Öğretmenler

ABSTRACT

EVALUATION OF CITIZENSHIP EDUCATION IN TURKEY AND IRAN ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS

Master Thesis, Turkish and Social Studies Education, Department of Social
Studies

Genç, Kübra

Supervisor: Dr. Hülya ÇELİK

April, 2018. xiii + 150 pages

One of the main objectives of the education systems is to ensure students to prepare for social life and to feel that they are part of the society. In line with this objective, citizenship education aims to compose citizenship consciousness while comprising cultural and ethical values. Although formal citizenship knowledge aspect of citizenship education is within the scope of social studies course, the informal aspect has to be considered for all disciplines. This research was conducted to put forth the views of different branch teachers about citizenship education. The research was conducted in accordance with the pattern of phenomenology methods which is one of the qualitative research methods. Study group of this research is composed of 10 Turkish and 10 Iranian teachers selected by maximum variation sampling method, which is one of the purposive sampling methods. Interviews were done by using semi-structured interview form developed by researchers. Acquired data were evaluated with descriptive analysis, content analysis and discourse analysis.

As a result of this research;

Opinions of Turkish and Iranian teachers of different subject areas regarding the definitions of notions like citizen, good citizen, ideal citizen, active citizen, passive citizen, democratic citizen and citizenship education are quite similar.

Turkish and Iranian teachers have similar opinions on the fact that citizenship education is necessary for the individual aspect, and with regard to its social aspect, it is important to ensure social acceptance and reconciliation.

Turkish and Iranian teachers of different subject areas hold the view that citizenship education in their countries have some practical deficiencies.

Regarding their own citizenship education experience during their pupilage, Turkish teachers hold mostly negative opinions, whereas Iranian teachers stressed on religion and ethics- oriented education.

Regarding the views of Turkish and Iranian teachers of different subject areas on subjects that they feel responsible and functional on citizenship education, Turkish teachers featured cultural values whereas Iranian teachers featured moral values.

Opinions of Turkish and Iranian teachers of different subject areas on institutions assisting citizenship education are quite similar.

Teachers from these two countries highlighted answers like official institutions, family or inner circle.

Moreover, in-class and out-of-class activities with regard to methods, techniques and practices that may be used for citizenship education were indicated by teachers by both countries.

Although the answers of Turkish and Iranian teachers of different subject areas to points that citizenship education have changed through the historical process are not the same on the basis of events however, they are similar in terms of the reasons behind these events. Answers of teachers from both countries are mostly about events that coincide with regime changes.

Turkish and Iranian teachers of different subject areas state that they find citizenship education effective for solving global problems.

While Turkish subject teachers deem family factor effective regarding composing citizenship consciousness, Iranian teachers stress on education factor.

Moreover, while Turkish teachers deem citizenship education ineffective to compose citizenship consciousness, Iranian teachers rely on their citizenship education.

Turkish and Iranian teachers of different subject areas also mentioned some idiosyncratic problems besides common problems regarding citizenship education in their country.

While Turkish teachers highlighted notions like politics, ideology and free thought, Iranian teachers answers were regarding formal problems of citizenship education.

Teachers from both countries made suggestions about solutions for the problems that they mentioned.

Key Words:Citizenship, Citizenship education, Social Studies Course, Turkish teachers, Iranian teachers

İÇİNDEKİLER

Önsöz	5
Özet	I
Abstract	V
İçindekiler	VIII
Tablolar Listesi.....	XII
1.Giriş.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Kısaltmalar	6
2. Bölüm: Kuramsal Kurumsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7
2.1.1.Vatandaşlık.....	8
2.1.1.1. Vatandaşlık Olgusunun Tarihsel Gelişimi	11
2.1.2.Vatandaşlık Eğitimi.....	18
2.1.2.1.Vatandaşlık Eğitiminin Boyutları	22
2.1.2.1.1Vatandaşlık Eğitiminin Bilgi Boyutu.....	22
2.1.2.1.2. Vatandaşlık Eğitiminin Beceri Boyutu	23
2.1.2.1.3 Vatandaşlık Eğitiminin Değerler Boyutu.....	24
2.1.2.2. Vatandaşlık Eğitiminin Okulda Veriliş Biçimleri.....	25
2.1.2.2.1.Öğretim Programları Yoluyla Vatandaşlık Aktarımı	27
2.1.2.2.2. Örtük Program Yoluyla Vatandaşlık Aktarımı	27
2.1.2.2.3. Öğretim Programı Dışındaki Etkinlikler Yoluyla Vatandaşlık Aktarımı ..	28
2.1.3. Sosyal Bilgiler Dersinin Vatandaşlık Aktarımındaki Rolü.....	29
2.1.4. Türk Eğitim Tarihinde Vatandaşlık Eğitimi	35

2.1.4.1. Musahabat-ı Ahlâkiyye	36
2.1.4.2. Malumat-ı Medeniye	37
2.1.4.3. Musahabat-ı Ahlâkiye ve Malumat-ı Vataniye	37
2.1.4.4. Yurt Bilgisi	38
2.1.4.5. Yurttaşlık Bilgisi	39
2.1.4.6. Vatandaşlık Bilgileri	40
2.1.4.7. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi	40
2.1.4.8. 2005 Öğretim Programında Vatandaşlık Eğitimi.....	41
2.1.5. İran Eğitim Sisteminde Vatandaşlık Eğitimi	41
2.1.5.1. Tarihsel Süreçte İran	43
2.1.5.1.1. Şah Rıza Pehlevi Dönemi ve Pehlevi Hanedanlığı	44
2.1.5.1.1.1 İslam Devriminden Önce İran’da Eğitim ve Vatandaşlık Aktarımı.....	48
2.1.5.1.2. Devrim ve İran İslam Cumhuriyeti	51
2.1.5.1.2.1. İslam Devrimi ve İran’da Eğitim ve Vatandaşlık Aktarımı	54
2.1.6.1. Türkiye ve İran’da Güncel Ders Kitaplarında Vatandaşlık Eğitimi.....	56
2.2. İlgili Araştırmalar.....	57
3. Bölüm: Yöntem.....	61
3.1. Araştırma Modeli	61
3.2. Çalışma Grubu	61
3.3. Veri Toplama Aracı.....	62
3.4. Verilerin Toplanması	63
3.5. Verilerin Analizi.....	64
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	65
4. Bölüm: Bulgular ve Yorumlar	67
4.1. “Vatandaş, İyi Vatandaş, İdeâl Vatandaş, Etkin Vatandaş, Pasif Vatandaş ve Demokratik Vatandaş Kavramlarına İlişkin Türkve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Görüşleri Nelerdir?” Problemine İlişkin Bulgular.....	67
4.1.1. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Vatandaş Kavramına İlişkin Görüşleri	67
4.1.2. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin İyi Vatandaş Kavramına İlişkin Görüşleri.....	69

4.1.3. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin İdeâl Vatandaş Kavramına İlişkin Görüşleri.....	72
4.1.4. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Etkin Vatandaş Kavramına İlişkin Görüşleri.....	75
4.1.5. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Pasif Vatandaş Kavramına İlişkin Görüşleri.....	78
4.1.6. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Demokratik Vatandaş Kavramına İlişkin Görüşleri	81
4.2. “Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Vatandaşlık Eğitimi Nedir?” Problemine İlişkin Bulgular	84
4.3.“Vatandaşlık Eğitiminin Bireysel, Toplumsal ve Siyasi Boyutlarına İlişkin Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Görüşleri Nelerdir?” Problemine İlişkin Bulgular.....	87
4.3.1. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitiminin Bireysel Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	87
4.3.2. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitiminin Toplumsal Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	90
4.3.3. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitiminin Siyasi Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	92
4.4. “Türkiye ve İran İslam Cumhuriyeti’nde Verilen Vatandaşlık Eğitime Dair Türk veİranlı Branş Öğretmenlerinin Görüşleri Nelerdir?” Problemine İlişkin Bulgular.....	94
4.5. “Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Kendilerinin Almış Oldukları Vatandaşlık Eğitime Dair Görüşleri Nelerdir?” Problemine İlişkin Bulgular	97
4.6. “Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitimi Konusunda Kendilerini Sorumlu Hissettikleri ve/veya İşlevsel Gördükleri Noktalara İlişkin Görüşleri Nelerdir?” Problemine İlişkin Bulgular	100
4.7. “Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitime Yardımcı Olabilecek Okul Dışı Kurumlar İle İlgili Görüşleri Nelerdir?” Problemine İlişkin Bulgular	103
4.8. “Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitiminde Kullanılabilecek Yöntem, Teknik ve Uygulamalara İlişkin Görüşleri Nelerdir?”Problemine İlişkin Bulgular	105
4.9. “Türk ve İranlı Branş Öğretmenlerinin Türkiye ve İran’da Verilen Vatandaşlık Eğitiminin Tarihsel Süreç İçinde Değişim Gösterdiği Noktalara İlişkin Görüşleri Nelerdir ?” Problemine İlişkin Bulgular	107
4.10. “Türk ve İranlıFarklı Branş Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitiminin Küresel Sorunlara Dair İşlevselliği Hakkında Görüşleri Nelerdir?” Problemine İlişkin Bulgular.....	111

4.11. “Türk ve İranlı Branş Öğretmenlerinin Vatandaşlık Bilinci Kazanmada Etkili Olan Unsurlara Dair Görüşleri Nelerdir?” Problemine İlişkin Bulgular	114
4.12. “Türk ve İranlı Branş Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitiminin Vatandaşlık Bilinci Oluşturmadaki Etkisi Hakkında Görüşleri Nelerdir?” Problemine İlişkin Bulgular.....	117
4.13. “Türk ve İranlı Branş Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ülkelerinde Verilen Vatandaşlık Eğitiminin Sorunları ve Bu Sorunlara Dair Çözüm Önerileri Nelerdir?” Problemine İlişkin Bulgular	121
4.13.1. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Ülkelerinde Verilen Vatandaşlık Eğitiminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	121
4.13.2. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Ülkelerinde Verilen Vatandaşlık Eğitiminin Sorunlarının Çözümlerine İlişkin Görüşleri.....	125
4.14. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitime İlişkin Görüşlerine Genel Bir Bakış	128
5. Bölüm: Sonuç, Tartışma ve Öneriler	131
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	131
5.2. Öneriler	136
5.2.1. Vatandaşlık Eğitime Dair Öneriler	136
5.2.2. Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Çalışmak İsteyen Araştırmacılara Öneriler	137
Kaynakça.....	138
Ekler	146
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	150

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Katılıcılara ait bilgiler	62
Tablo 2. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaş Kavramını Nasıl Tanımlarsınız?” sorusuna Verdikleri yanıtlar ve Frekans Dağılımları	67
Tablo 3. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “İyi Vatandaş Kavramını Nasıl Tanımlarsınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	69
Tablo 4. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “İdeal Vatandaş Kavramını Nasıl Tanımlarsınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	72
Tablo 5. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Etkin Vatandaş Kavramını Nasıl Tanımlarsınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	75
Tablo 6. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Pasif Vatandaş Kavramını Nasıl Tanımlarsınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	78
Tablo 7. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Demokratik Vatandaş Kavramını Nasıl Tanımlarsınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	81
Tablo 8. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaşlık Eğitimi Kavramını Nasıl Tanımlarsınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	84
Tablo 9. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaşlık Eğitiminin Bireysel Boyutu Hakkında Düşünceleriniz Nelerdir” Sorusuna Verdikleri Yanıtları ve Frekans Dağılımları.....	87
Tablo 10. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaşlık Eğitiminin Toplumsal Boyutu Hakkında Düşünceleriniz Nelerdir” Sorusuna Verdikleri Yanıtları ve Frekans Dağılımları	90
Tablo 11. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaşlık Eğitiminin Siyasi Boyutu Hakkında Düşünceleriniz Nelerdir” Sorusuna Verdikleri Yanıtları ve Frekans Dağılımları.....	92
Tablo 12. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Ülkenizde Verilen Vatandaşlık Eğitimi Nasıl Değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	94
Tablo 13. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Kendi Öğrenciliğinizde Almış Olduğunuz Vatandaşlık Eğitimine Dair Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	97

Tablo 14. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaşlık Eğitiminde Kendinizi Sorumlu ve/veya İşlevsel Hissettiğiniz Noktalar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	100
Tablo 15. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaşlık Eğitimine Yardımcı Olabilecek Okul Dışı Kurumlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	103
Tablo 16. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaşlık Eğitiminde Kullanılabilecek Yöntem, Teknik ve Uygulamalar Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	105
Tablo 17. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Ülkenizde Verilen Vatandaşlık Eğitiminin Tarihsel Süreç İçerisinde Değişim Gösterdiği Noktalar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	107
Tablo 18. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Sizce Vatandaşlık Eğitiminin Küresel Sorunlara Dair İşlevi Var mıdır?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	111
Tablo 19. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Sizce Vatandaşlık Bilinci Kazanmada Etkili Olan Unsurlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	114
Tablo 20. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Sizce Vatandaşlık Eğitimi Vatandaşlık Bilinci Oluşturmada Etkili Midir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	117
Tablo 21. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Sizce Ülkenizde Verilen Vatandaşlık Eğitiminin Sorunları Var mı? Var ise Nelerdir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	120
Tablo 22. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaşlık Eğitiminin İçerdiği Sorunlara Dair Çözüm Önerileriniz Nelerdir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	124
Tablo 23. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Görüşlerine Genel Bir Bakış	127

BÖLÜM I

GİRİŞ

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

1.1 PROBLEM DURUMU

Varlığını devam ettiren ve gelecekte de devam ettirmek isteyen her devlet kendine has bir eğitim sistemine sahiptir. Sahip olunan bu eğitim sistemi ülkelerin şimdiki eğitim hedeflerinin yanısıra gelecek hedefleri olarak belirlenen amaçlara da hizmet eder. Kendilerince belirlenen bu eğitim sistemleri ülkelerin ihtiyaçlarını, geleneklerini, jeopolitik ve jeostratejik konumlarını gözetererek de oluşturulur. Tüm bu iç içe bağlantılarla eğitim sistemleri bir de uluslararası literatürü, değişiklikleri ve uygulamaları da takip eder. İşte bu bağlamda karşılaştırmalı bir yaklaşımla ve farklı araştırma yöntemleriyle, birbirinden bağımsız sistemleri ele almak, uluslararası düzeyde ülkelerin kendi yerlerini görebilmeleri, sistemlerindeki eksik noktaların tespiti gibi amaçlara hizmet etmek gibi faydalar sağlamaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim, eğitimde program geliştirme, eğitimde psikolojik hizmetler, eğitim yönetimi, eğitimde ölçme değerlendirme, eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi gibi bir alt eğitim bilimi dalıdır (Erdoğan,1997: 1).

Diğer tanımlara göre ise karşılaştırmalı eğitim;

- Farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitime yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplindir (Türkoğlu,1985; akt. Erdoğan, 2000: 5).
- Eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen bir alandır (Browne ve Cramer,1965;akt. Erdoğan, 2000: 6).
- Toplumlardaki mevcut eğitim sorunlarını ve nedenlerini, diğer toplumlardaki benzer etkenlere değinerek saptayan ve yorumlayan bir araştırma alanıdır (Lauwerys,Neff,Varış,1979;akt. Erdoğan, 2000: 6).

Tüm bu tanımlardaki ortak nokta, iki ayrı sistemin belli noktalara göre analiz edilmesi, farklı ve aynı yönlerin bu analizlere göre ortaya konulmasıdır.

Günümüz dünyasında değişen şartlar (sosyo-ekonomik,kültürel,etnik vb.) bireylerde ve devletlerde bir vatandaşlık eğitim anlayışını gerekli kılmaktadır. T.H. Marshall'ın da dediği gibi “yurttaşlık, aynı uygarlığın üyelerini oluşturan insanlara bir sosyal aidiyet ve sadakat hissi kazandırmak yoluyla birleştirici bir durumdur”(Marshall,2000). Bu bağlamda birleştiriciliği ve ortak aidiyeti sağlamanın en hızlı ve etkili yolu eğitimidir. Ülke genelinde ücretsiz ve genellik ilkesi uyarınca ve önceden belirlenmiş programlarla verilen eğitim vatandaşlık bilincine ulaşmanın en etkili yoludur.

Çocuklara eğitim hakkının tanınmış olması, yurttaşlık kurumuyla bağlantılıdır. Devlet, geleceğini oluşturacak bireylerin eğitim süreçlerini kontrol altına alıyorsa, bunu vatandaşlık kurumunun bir gereği olarak da yapıyordur. Eğitim hakkı doğası itibariyle yurttaşlık kurumunun önemli bir parçası olan sosyal hakların içinde yer alır. Çünkü eğitimin amacı geleceğin yetişkinlerini çocuklukta şekillendirmektir (Marshall, 2000).

Vatandaşlık ve yurttaşlık kavramlarınınbu boyutları düşünüldüğünde eğitim ayağının gerekliliği daha fazla meydana çıkmaktadır. Vatandaşlık eğitiminin içerdiği demokrasi ve insan hakları kavramları da bu eğitimin önemini arttırmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde diğer ülkelerin eğitim sistemleriyle ilgili karşılaştırmalı olarak yapılmış olan çalışmalarda İran İslam Cumhuriyeti ile ilgili olarak sadece Özlük'ün çalışmasına rastlanmıştır. Tatlı ve Adıgüzel (2012)'in makalelerinde yer verdikleri 2000-2010 yılları arasında karşılaştırmalı olarak yapılmış olan 45 yüksek lisans ve 9 doktora tezi içinde İran İslam Cumhuriyeti ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca karşılaştırmalı çalışmaların çoğunluğunun AB ülkeleri ile gerçekleştirildiği ve ilköğretim seviyesinde olduğu ortaya konmuştur. Böylece alanyazında İran İslam Cumhuriyeti ile ilgili sadece bir karşılaştırmalı çalışmanın olmasıyla bir eksiklik saptanmıştır. İran İslam Cumhuriyeti eğitim sistemi ile ilgili yapılmış olan Kendirci (2006)'nin “İran İlkokul Ders Kitaplarında Din ve Yurttaşlık” ve Özlük (2016)'ün“İran İslam Cumhuriyeti ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Amaçlar ve Programlar Açısından Karşılaştırılması” çalışmaları öne çıkmaktadır. Fakat bu çalışmalarda da vatandaşlık eğitiminin fenomenolojik yöntemlerle ve

uygulayıcı görüşlerine göre karşılaştırılması gibi bir boyuta rastlanmamıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu konuda alanyazında eksiklikler tespit edilmiş ve giderilmesinin alanyazına katkılar sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca farklı ülkelerin vatandaşlık eğitimini tanımak kendi vatandaşlık eğitimi anlayışımızı geliştirmemizi ve farklı bakış açıları kazanmamızı sağlayabilir.

Araştırmanın ana problemini “Türkiye Cumhuriyeti ve İran İslam Cumhuriyeti’nde verilen vatandaşlık eğitimini o ülkenin farklı branşlardan olan uygulayıcıları nasıl değerlendirmektedir?” sorusu oluşturmaktadır. Ana problem ile bağlantılı olarak araştırmada sorgulanan alt problemler “araştırmanın amacı” başlığında verilmiştir.

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada Türkiye Cumhuriyeti ve İran İslam Cumhuriyeti’nde verilen vatandaşlık eğitiminin farklı branş öğretmenlerinin bakış açılarına göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla “Türk ve İranlı farklı branş öğretmenlerinin kendi eğitim sistemlerinde var olan vatandaşlık eğitimini nasıl değerlendiriyorlar?” ana probleminden hareketle şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Vatandaş, iyivatandaş, ideâl vatandaş, etkin vatandaş, pasif vatandaş ve demokratik vatandaş kavramlarına ilişkin Türk ve İranlı farklı branş öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Türk ve İranlı farklı branş öğretmenlerin görüşlerine göre vatandaşlık eğitimi nedir?
3. Vatandaşlık eğitiminin bireysel, toplumsal ve siyasi boyutlarına ilişkin Türk ve İranlı farklı branş öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Türkiye ve İran İslam Cumhuriyeti’nde verilen vatandaşlık eğitimine dair farklı branş öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
5. Türk ve İranlı farklı farklı branş öğretmenlerinin kendilerinin almış oldukları vatandaşlık eğitimine dair görüşleri nelerdir?

6. Türk ve İranlı farklı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimi konusunda kendilerinin sorumlu hissettikleri ve/veya işlevsel gördükleri noktalara ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Türk ve İranlı farklı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimine yardımcı olabilecek okul dışı kurumlar ile ilgili görüşleri nelerdir?
8. Türk ve İranlı farklı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminde kullanılabilecek yöntem, teknik ve uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin Türkiye ve İran'da verilen vatandaşlık eğitiminin tarihsel süreç içinde değişim gösterdiği noktalara ilişkin görüşleri nelerdir?
10. Türk ve İranlı farklı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin küresel sorunlara dair işlevselliği hakkında görüşleri nelerdir?
11. Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık bilinci kazanmada etkili olan unsurlara dair görüşleri nelerdir?
12. Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin vatandaşlık bilinci oluşturmadaki etkisi hakkında görüşleri nelerdir?
13. Türk ve İranlı farklı branş öğretmenlerinin görüşlerine göre ülkelerinde verilen vatandaşlık eğitiminin sorunları ve bu sorunlara dair çözüm önerileri nelerdir?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim bireylerin hayatlarının her alanında ihtiyaçlarına ve gelecekte ihtiyaç duyabilecekleri durumlara karşı onları hazırlayan bir sistemdir. Eğitim sistemleri tıpkı yaşayan bir organizma gibidir. Sürekli dinamik ve değişim içinde olan bu sistem birçok ayaktan oluşmaktadır. Bu sistem içinde öğrenim sürecini devam ettiren bireyler yaşama dair birçok özellikle donanırlar. Okuma ve yazma öğrenmek gibi hayati bir donanımın yanısıra vatandaşlık eğitimi sonucunda da vatandaşlık ve yurttaşlık bilinci kazanırlar. Bu vatandaşlık bilinci ülkemizde iyi vatandaş, iyi insan, ahlâklı birey gibi kavramlarla da anılmaktadır. Bireyin ilkökul seviyesinden itibaren almaya başladığı bu vatandaşlık eğitimi ona sağladığı aidiyet duygusu ve bir bütünün

parçası olma hissiyatı açısından çok önemlidir. Bugün ülkemizde karşılaştığımız birçok siyasi problem kendisini bir yere ait hissetmeyen ve bir bütünün parçası olma hissini yaşayamayan bireylerden kaynaklanmaktadır. İşte bu durumda verilen vatandaşlık eğitiminin önemi daha fazla göze çarpmaktadır. Vatandaşlık eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar bu eğitim alanının daha fazla gelişmesine katkı sağlayacaktır. Nitel olarak uygulayıcı görüşlerine dair yapılan bu çalışma sahada olan yani bu eğitimin uygulayıcılarından alınan veriler sistemin teorik açısından analizi için çok önemlidir. Bireyin iyi bir şekilde aldığı vatandaşlık eğitiminin eğitim hayatı sonrasında ona sağlayacağı katkılar ve hatta ülke için iyi vatandaşlar ve iyi insanlar yetiştirmenin önemi düşünüldüğünde araştırmanın önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Bu araştırma;

Vatandaşlık eğitimi Türk ve İranlı farklı branş öğretmenlerinin bakış açılarına göre karşılaştırdığı için özgün;

Vatandaşlık eğitimi hala öğretmenlik yapan öğretmenlere göre değerlendirdiği için güncel;

Karşılaştırmalı bir çalışma olup kendi eksik ya da farklı yönlerimizi tespit imkânı sağladığı için gerekli;

Öğretmen görüşlerinden yola çıkarak vatandaşlık eğitiminin durumunu, sorunlarını ve çözüm yollarını ortaya koyması ve tüm bunların derinlemesine analiz edilmesi bakımından işlevseldir.

1.4 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma bulguları;

1. Bilgi toplamaya yönelik olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunu oluşturan araştırma sorularından elde edilen verilerle,

2. 2016-2017 eğitim öğretim bahar yarıyılında,

3. Sakarya'da özel bir kurumda çalışan 10 Türk öğretmen ve Ankara İran Kültür Müsteşarlığına ve İstanbul İran Konsolosluğuna bağlı İran okullarında görev yapan 10 İranlı öğretmenle sınırlıdır.

1.5 KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCSS: A.B.D Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi

CCE : Center for Civic Education

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

BÖLÜM II

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

İnsanlık var olduğu günden beri sosyal ve toplumsal ilişkiler içerisinde olmuştur. Toplumsal ilişkiler zaman içerisinde karışık yapılara dönüşmüştür. Bu durumun ilk adımı avcı toplayıcı toplumların zaman içinde toprağa bağlı yerleşim birimleri kurmaları olmuştur. Kurulan yerleşim birimlerinde iş bölümü ve buna bağlı olarak mülk edinme pratiği meydana gelmiştir. Adım adım toprak ile ilintili yapılar, örgütlü sistemler meydana getirmiştir. Örgütlenen yapılar aynı ekosistemi paylaştıkları diğer yapılar ile hayatta kalma politikaları doğrultusunda ilişkiler geliştirmişlerdir. Sınırların korunma ihtiyacı ve sürekli genişleme isteği savunma ihtiyacı ve askeri yapılanmaları ile yönetici sınıflarının doğmasına neden olmuştur. Doğayı tanımlama çabası doğrultusunda alet yapma becerisi ve kabiliyetini artıran insanlık, devasa boyutta kara parçalarına oturan devlet sistemlerini kurarak kurum ve birey ilişkilerinin deneyimsel ilk yaşantılarını tarihe yazdırmış oldular. Toplumsal sistem ve yaşantıları belli bir düzen doğrultusunda sürdüren dinî yanı ağır basan kurallar ile yönetim erkleri eşitsiz bir yapı kurarak devleti en kutsal oluşum ve onu yönetenleri de tanrısal bir amaç ile bağdaştırdılar. Devlet ve birey arasındaki ilişki bu temelde tarihsel süreç içinde devam ederek günümüze kadar süren bir dönüşüm ve değişim eksenine yerleşti (Harari,2015).

Birey bağımsız olan en küçük varlık olarak tanımlanabilir. Bağımsızlığı onu tanımlayan en büyük özelliğidir. Varoluş olarak tektir ve bu varlığından ötürü canlıdır. Fakat insan olarak tanımlanabilmesi için kendisini aşması ve kendi sınırlarının dışına çıkması gerekir. Kendi sınırlarını aştığı zaman sınırların ötesinde sosyal ilişkilerle donatılmış bir varoluş temelinde kendisini var eder. Toplumsal düzende birey tek başına bir gerçeklik yaratamaz. Birey ancak bir toplumsal örgütlenme içinde anlam kazanabilir. Duygu, düşüncelerin paylaşımı ve başka bireyler ile kurulan iletişimsel ilişki sonucunda etkilenme ve etkileme bireyi toplumsal olarak konumlandırır.

Bireyi vareden sosyal ilişkiler, aynı zamanda diğer bireylerin yaşantılarını da düzenleyen ve toplumsal yaşantıların komplike oluşumları olan kurumlar ile olan ilişkilerin meydana geldiği bir zemini zorunlu hale getirmiştir. Vatandaşlık kavramı

bu noktada sorunların çözümü için zaman içinde toplumları vareden bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.1 Vatandaşlık

Vatandaşlık genel olarak birey ile devlet arasındaki ilişkiyi tanımlayan, karşılıklı hak ve sorumlulukları belirleyen bağ olarak ifade edilebilir. Vatandaşlık bireyin devlete karşı olan konumunu ve devletin de birey üzerinde sahip olduğu yetkileri tanımlar. Birey ve devlet arasındaki ilişkileri düzenleyen süreçler bütünüdür. Karşılıklı olarak birey ve devletin hukuksal zemindeki ilişkisini tanımlar (Aybay, 2001).

Bu ilişki tarihsel süreç içinde meydana gelen değişim ve dönüşümlerden geçerek günümüzdeki halini almıştır. Süreç içinde keşfedilen bir durum olmasından ziyade görünür kılınmıştır. Tarihsel süreç içerisinde farklı zamanlarda ve mekânlarda meydana gelen gelişmeler ile günümüzdeki halini almıştır.

Vatandaşlık hukuksal temelde bireyin sahip olduğu hakları ve sorumlulukları belirten boyutlara sahiptir. Sosyal, siyasal, sivil, ekonomik ve kültürel boyutlardan oluşan vatandaşlık, kendi içinde bireyleri temel alan tematik haklara sahiptir. Toplum içindeki bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen hukuksal çerçeveler, siyasal sistemler ile karşılıklı ilişkilerde hak ve görevleri, kişi özgürlüğünü, ifade ve inanç özgürlüğünü içeren bireysel hakları, ekonomik ve kültürel alanları düzenleyen bütüncül bir yapıya sahiptir (Çelik,2009).

Vatandaşlık bir devlet ve millet tarafından bireye sağlanan yasal düzenlemeler ve statüler bütünüdür (Engle ve Ochoa, 1988; akt.Merey, Karetekin, Kuş, 2012). Vatandaşlığı bireysel yaşantının toplumsal düzen içinde dengelendiği bir sivil yaşam alanı olarak da belirtmek mümkündür (Center ForCivicEducation, akt. Ersoy, 1997).

Bir başka vatandaşlık tanımı ise kişinin aidiyet anlamında bağımsız bir devlete bağlı oluşunu ifade eder. Devletin temel oluşum dinamiği olan millet olgusunun bir parçası olmayı temsil eder. Vatandaşlık olgusunun ırk, din, dil ve diğer kimliklerden üstün bir statüsü vardır. Bireyin sahip olduğu haklarına kamusal alan yarattığı ve bu kamusal alanda görev ve yükümlülüklerinin yer aldığı üst bir kimliktir (Yılmaz, 2002).

Vatandaşlık kavramının içinde yer alan uyrukluk bağı bireyin duygusal ve sosyolojik yapılar kapsamında bir devlete bağlı olmasını temsil eder. Bu bağ, birey ve devlet arasındaki bütün süreçleri düzenler (Kepenekçi, 2014).

Vatandaşlık kavramı tarihsel süreç içinde insan hakları ile beraber gelişerek görünür hale gelmiştir. Vatandaşlık kavramının sahip olduğu alt boyutları ve çerçevesini anlamak için insan hakları ile olan ilişkisine ve tarihsel serüvenine bakmak gerekir. Çünkü insan haklarının görünür olduğu her dönem vatandaşlık olgusu da belirginlik kazanmıştır. Bu bağlam etrafında vatandaşlığı tarihsel gelişim olarak üç alanda incelemek mümkündür. Bu gelişim süreçleri insan hakları ile birebir eş zamanlı ilerlemiştir.

İnsan hakları ve onun kapsamında değerlendirilebilecek vatandaşlık, dinamik ve diyalektik bir yapıya sahiptir. İnsanlığın sürekli ilerici bir gelişme ve değişimin temelinde yer almasının en önemli sebebi toplumsal yaşam bağlamında ihtiyaçların ortaya çıkması ve ihtiyaçların karşılanması için dinamiklerin toplumu değiştirip dönüştürmesidir. Zaman bağlamında çeşitlenen bu ihtiyaç ve istekler beraberinde insan onuruna yaraşır bir yaşam prensibinden hareketle insan haklarının da gelişimini ortaya çıkarır. İnsan haklarının gelişimi ona göbekten bağlı vatandaşlık olgusunun da ilerici bir biçimde kapsam olarak gelişimini ortaya çıkarır. Bu durum vatandaşlık olgusu ve görünür kılınan haklar bakımından geri dönülmez bir süreci de betimler (Özbek, 2017).İnsan haklarının da görünür olduğu mücadeleler göz önüne alındığında bireyin devlet veya yönetim erki karşısındaki konumu zaman içinde genişlemiştir. Birey insan haklarının kazanılması ile yaratılan vatandaşlık olgusu içinde var olmaya ve bu olguyu genişletmeye başlamıştır.

Yurttaşlık kavramının gelişimini Marshall üç eksenle açıklamıştır. Bu eksenleri medeni haklar bağlamında gelişen, siyasal haklar bağlamında gelişen ve sosyal haklar bağlamında gelişen yurttaşlık kavramı şeklinde açıklamıştır (Marshall, 2000). Vatandaşlığın gelişim dönemlerine göre kategoriler oluşturan Marshall medeni vatandaşlık, siyasal vatandaşlık ve en son olarak günümüzü kapsayan sosyal vatandaşlık olgusunu belirtir (Frazer ve Gordon, 1994; akt. Üstel, 1999). Marshallmedeni hakları; bireysel özgürlük, konuşma özgürlüğü, düşünce ve konuşma özgürlüğü, mülk edinme gibi haklar kapsamında sınıflandırmıştır. Siyasal haklar kapsamında siyasal yönetim süreçlerinde sürece katılımı, seçme ve seçilme

haklarını kapsadığını belirtmiştir. Sosyal hakları ise yaşadığımız toplumda ekonomik ve sosyal refah ve güvenlik alanları bakımından gruplandırmıştır (Marshall, 2000).

Tarihsel süreç içinde kaçınılmaz bir durum olan değişim ve dönüşümden vatandaşlık olgusu da etkilenmiştir. Kapsam ve içerik olarak başladığı yerden çok farklı bir boyuta sahip olan vatandaşlık, modern yaşam ile beraber küresel köy halini alan dünyada sınırlar ile büyük uyumsuzluklar yaşamaktadır. Günümüzde çok farklı vatandaşlık tanımları yapılmaktadır. Özellikle McLuhan'ın küresel köy ile tanımladığı günümüz dünyasında küresel vatandaşlık olgusu tartışılan ve tanımlanmaya çalışılan bir konu olarak güncelliğini korumaktadır (McLuhan ve Powers, 2001).

Her ülke kendi bağlamında bir vatandaşlık tanımı ve modeli ortaya çıkarmıştır. Bu durumun kültürel yaşantılar ve coğrafi konumdan etkilenen ve bunlardan izler taşıyan tanımlarla ilgili olduğu söylenebilir. Her devlet kendi yasaları doğrultusunda bireylerin sahip oldukları vatandaşlık rollerine ve tanımlarına yer vermiştir.

Günümüzün modern devletlerinin temel özelliklerinden biri olarak anayasal düzende yaşayan bireylerin devlet tarafından sağlanan haklardan yararlanabilmesi için vatandaşlık bağı ile devlete bağlı olması zorunlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Her ülke kendi vatandaşlık gerekliliklerini kendi anayasalarında yasalar ile belirlemektedir. Anayasal vatandaşlığın gerekliliklerinin başında millet, doğum yeri ve kültürel dinamikler etkili olabilmektedir. 1982 Anayasasında bireyin devlet ile olan ilişkisinde vatandaşlık bağı ön plana çıkarılmıştır (Kepenekçi, 2014).

Türkiye’de vatandaşlık kavramı ve olgusu sürekli olarak kendisini üreten bir yapıya sahiptir. Vatandaşlık olgusu hukuki anlamda tabiiyet ilişkisine indirgenmiş bir zeminde tartışılmaktadır. Vatandaş devlete bağlı edilgen bir özne olarak tanımlanmakta ve devlete bağlı olması onu var eden bir aidiyet duygusu ile anlamlandırılmaktadır (Caymaz, 2007). Anayasa olarak da bir vatandaşlık tanımı yapılmaktadır. Anayasanın 66. Maddesinde “ Türk Devleti’ne vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk’tür”(T.C Anayasası) tanımı ile aidiyet ve bağlılık vurgulanmaktadır.

Yurttaşlığın kapsayıcı anlamda anayasal temelde yer almasının yanında dilsel anlamda da geniş bir kapsayıcılık özelliği vardır. Temel anlamda yurttaş ve vatandaş

kavramı farklı dillerde daha dar bir akış içermektedir. Fransızcadaki “citoyen” veya İngilizcedeki “citizen” kelimeleri, yurttaşlığa veya vatandaşlığa belde veya kente bağlılığı içeren indirgemeci bir anlam içeriği vermektedir. Fakat Türkçe’de dilsel anlamda yurt-daş ve vatan-daş kavramları dilin anlam katma özelliği bağlamında devlet ve birey arasındaki ilişkisel bağı etnik özelliklere göre değil, yaşanan toprak anlamında bir ülkesellik ve bütünleştirici kapsamı temsil eder (Kaboğlu, 2014).

Her ülkenin vatandaşlık tanımı ve vatandaştan beklentileri farklılaşmaktadır. Demokratik yapının işlerliği tanım üzerinde belirleyici bir yapıya sahiptir. Vatandaşlık kavramı kendi içinde sürekli akış içindedir. Bu akış meydana gelen olay ve olgulardan etkilenip kırılmalar geçirebilmektedir.

Türkiye’de vatandaşlık tanımı ve kavramının kapsamı sürekli bir tartışma konusu olmuştur. Özellikle toplumsal yapı içerisinde meydana gelen kırılmalar bu durumun temel nedenidir. Vatandaşlık kavramı içinde meydana gelen tartışmalar çokkültürlülük, anayasal vatandaşlık ve kültürel kimlik gibi konuların odağında cereyan etmektedir. Demokratikleşme sürecinde vatandaşlık kavramı kapsam ve içerik bakımında sınırların aşılması vurgusu ve genişlemesi eğilimi görülmektedir. Tartışmaların diğer bir odağı 1980’den beri devam eden kimlik sorunlarının çok kültürlü anayasal vatandaşlık kapsamında çözülebileceği görüşü ile vatandaşlığın kendi içinde taşıdığı anlamın ulusal kimlik çerçevesinde kurgulanması gerektiğini belirten anlayışın varlığıdır(Keyman ve İçduygu, 2005).

2.1.1.1 Vatandaşlık Olgusunun Tarihsel Gelişimi

Yurttaşlık yada vatandaşlık olarak belirtilen olgu ve süreç, eski Yunan kent devletlerinden günümüze değin tartışılan ve üzerinde düşünülen bir konu olmuştur. Yurttaşlık, siyaset felsefesi kapsamında eski çağlardan günümüze değin oluşumu ve kapsamı bakımından her çağda üzerinde önemle durulan bir konudur. Her fırsatta ideâl toplum ve ideâl devlet kuram tartışmalarında yurttaşlık kavramı farklı süreçlerle beraber tartışılıp temellendirilmeye çalışılmıştır(Üstel, 1999).

Yurttaşlığın tarih sahnesine çıkışına baktığımızda eski Yunan polis devletlerinin gelişmesiyle ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Antik Yunan devletlerinde ortaya çıkan yurttaşlık kavramı zaman içinde politika ve siyaset felsefesinde önemle üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir. Antik Yunanda ortaya çıkan yurttaşlık polis kent

devletlerinde yaşıyan herkesi kapsamıyordu. Elit bir azınlık grubunun etkin katılımcı yurttaşlığını kapsayan bir yapıya sahipti (Clarke, 1994; akt. Üstel,1999).

Yunan devlet yapısı ve işleyişi soyluların ve zenginlerin üstünlüğünü koruyan, ataerkil anlayış üzerine kurulmuş bir temele dayanıyordu. Devlet yapılanması merkezi bir sistem yerine “site” denilen şehir devletçikleri şeklinde örgütlenmişlerdi. Sitelerin politik kadrolarında zenginler ve soylular yer alırlardı ve aynı dine mensup olmaları bir zorunluluk olarak kabul edilmekteydi. Bütün siteler kendi iç işlerinde serbest bir yapıya sahip olup kendilerini Yunan uygarlığının bir parçası olarak görüyorlardı. Bütün hukuksal yapı Yunan hukuk sisteminin benzeriydi. Eski yunan devlet yapılanmasında bütün vatandaşlar doğrudan devlet yönetime katılabiliyordu (Akın, 1962). Bütün vatandaşlar söylemi kapsayıcı olabilir fakat gerçek durum çok daha dar kapsamlıdır. Eski Yunan’da vatandaş olarak sayılanlar belli bir azınlık grubuydu. Zengin ve soylulardan oluşan azınlık olan vatandaşlar doğrudan yönetime katılabiliyorlardı. Fakirler, köleler ve halkın geri kalanı yurttaş olarak kabul edilmemekteydi.

Eski Yunan döneminin düşünce alanındaki çeşitliliği ve kurgusu güçlü olmasına rağmen insan hakları ve bireyin yurttaş olarak devlet ile olan ilişkilerinde nerde yer alması gerektiği konusunda bir tartışma ve kuram söz konusu değildi. Yunan düşünce mimarlarından olan Platon ve Aristo’nun da mevcut olan eşitsizlikler ve ayrımlar konusunda bir söz söylemediği söylenebilir. İnsanın sadece insan olduğu için değerli olduğu ve devlet otoritesi içinde korunması yönünde bir düşünce izine rastlanmamaktadır. Diğer yandan “Devlet” adlı eserinde Platon devletin sınırsız egemen olarak toplumsal alanın bütünü kontrol eden ve bireye pek bir alan bırakmayan otoritesini işlemiştir. Yunan düşüncesinde devlet birey üzerinde bir konumda yer almış ve mutlak oluşum olarak değerlendirilmiştir (Kapani,1996).

Bütün kamusal alanları kapsayan, soylu ve zengin ol(a)mayan bireyleri yurttaş olarak görmeyen düşüncenin hükmü sürerken, ilerleyen dönemlerde bir ahlâk felsefesi olarak ortaya çıkan ve çağın çok ilerisinde fikirler ileri süren bir oluşum meydana gelmiştir. Özellikle insan hakları konusundakapsayıcı düşünceler ileri süren ve Stoisyenler (stoacılar) olarak bilinen düşünürler, devletin yapı olarak düşünöldüğü gibi her şeye sahip ve üstün olmadığı, devletin ve diğer bütün oluşumların üstünde yer alan evrensel yasalar olduğu ve bu evrensel yasalara akıl yoluyla ulaşılabileceğini dile getirmişlerdir (Kepenekçi, 2014).

Roma medeniyeti Yunan uygarlığının mirası üzerine kurulmuş bir medeniyettir. Yunan siyasi ve kültür oluşumlarından etkilenmiştir. Roma medeniyeti güçlü bir hukuk anlayışı inşa ederek bütün toplumsal yapıları ve işleyişi bu kurgu üzerinde oluşturmuştur. Roma'da hukuk bütün anlayışların ana teması olarak kabul edilip, toplumsal anlamda meydana gelen bütün olay ve olgular hukuk teması içerisinde çözmeye çalışılmıştır (Akın, 1962).

Roma devletinin inşa ettiği hukuk sisteminde halk ikiye ayrılmış bir yapı ile yönetiliyordu. Özgür olanlar ve köle olanlar şeklinde ayrılmaktaydı. Roma hukuk sisteminde sadece özgür Roma vatandaşları kişi statüsünde kabul ediliyordu. Roma vatandaşı olmanın esasları ise Roma vatandaşı olan anne ve babanın çocukları olmaktı. Vatandaşlık bağı, kan ve toprak aidiyetine dayanıyordu. Sadece vatandaş olanlar haklara sahibi olabiliyorlardı. Köleler özgür olamadıkları için haklardan yararlanamıyordu ve hiçbir güvenceleri yoktu. Roma medeniyeti ilerleyen süreç ile beraber vatandaşlık statüsünü genişletip, imparatorlukta yaşayan herkesi (köle olanlar hariç) vatandaş statüsünde kabul etmişti. Fakat eşitsizlikler keskin bir şekilde varlığını devam ettirmiştir (Mumcu, 2003).

Roma'da inşa edilen vatandaşlık kendi içinde de yapısal anlamda bir ayrım taşımaktaydı. Katılım ve statüyü içeren yurttaşlık ile sadece katılımı içeren yurttaşlık olarak kendi içinde ikiye ayrılmaktaydı. Roma devletinde yurttaş olmak beraberinde kamusal alanı kapsayan hukuksal bir statü sahibi olmayı temsil ediyordu. Roma'da ortaya çıkan bu durum Antik Yunan devletlerinde ortaya çıkmamıştır. Çünkü Antik Yunanda yurttaşlık yaşama biçimi olarak değerlendiriliyordu (Clarke, 1994, akt. Üstel, 1999).

Yurttaşlık bu dönemde belli bir gruba üye olma şeklinde açıklanmıştır. Ancak bu grubun üyelerinin hakları ve sorumluluklarının hangilerinin yurttaşlık ile açıklanabileceği tartışılmıştır. Toplumların yönetim biçimleri yurttaşlık olgusunun yapısını belirleyen en önemli etken olmuştur (Hablemitoğlu, 2012).

Roma devletinin yıkılışından sonra başlayan süreç ortaçağ olarak tanımlanmıştır. Uzun bir zaman dilimini kapsayan bu çağ, insan hakları ve vatandaşlık olgusunun gelişimi açısından incelenecek olursa; orta çağda insan hakları ve yurttaşlık olgusu açısından herhangi bir gelişme meydana gelmediği gibi ters yönde bir gerileme yaşanmıştır. Şöyle ki kamu hukuku ile kişi hukuku arasında herhangi bir ayrım söz

konusu olmadığı için feodal beylerin topraklarında yaşayan köylüler toprağa bağlı bir mülk gibi alınıp satılabiliyordu (Soysal, 1969).

Bu dönemdeki devlet yapılanmaları büyük ölçüde eski çağ devlet yapısını örnek olarak örgütlenmişlerdir. Farklı bir durum olarak dine dayalı devlet organizasyonu şeklinde örgütlenmeler meydana gelmiş, dini kurum ve anlayışlar devlet içinde devlet ile boy ölçüşecek güçlü konuma erişmişlerdir. Kilise güçlenerek insan yaşamındaki bütün alanlara egemen olmuştur. Bütün gerçekler yalnızca kilisenin belirlediği çerçevede aranmış ve düşünce pratiğine dahi müdahale edilmiştir. Birey bu oluşum içerisinde hiçbir hak ve özgürlüğe sahip olamamıştır. İnsanlar bu güçler arasında ezilmekteydi (Mumcu, 2003).

17. ve 18. yüzyılda batı toplumlarında ve düşünce hayatında insan haklarının gelişimi ve bireyin devlet ile olan ilişkilerinin nasıl olduğu üzerinde derin tartışmalar yaşanmıştır. İnsan hakları doktrinleri, insanların sahip olduğu hak ve özgürlüklerin olduğu ve devletin bu alanamüdahale edemeyeceği düşüncesi düşünürler tarafından tartışılmıştır. İdeâl hukuk (doğal hukuk) temelinde açıklanmaya çalışılan, hukuksal bir temel üzerine şekillenen bu düşünceiki temel varsayımına “doğal yaşama” ve “toplum sözleşmesine” dayanmaktaydı. İnsanlar doğal,sürdürülebilir bir yaşam pratiği içinde hayatlarını devam ettiriyorlardı. Mutlak bir özgürlüğün hakim olduğu doğal yaşamda bireyler bütün haklarını kullanabiliyorlardı. Devam eden süreç ile beraber bazı nedenlerden dolayı insanlar bir araya gelip bir sözleşme yaparak siyasal bir kurum olan devleti oluşturdular. Oluşturulan siyasal yapıya haklarının tamamını değil birkaçını verdiler ve diğer bütün haklarını korumayı devam ettiler. Devlet sonradan insanların ortaya çıkardığı bir organizasyondur. İnsanlar devletten önce devletten daha kutsal haklara sahiplerdi. Devlet oluşum olarak bu ortak toplumsal sözleşmenin ürünüdür ve bu hakların üzerinde egemenlik hakkına sahip olmayıp, bu haklara bağlıdır (Kapani,1996).

İnsan hakları doktrini savunucularından biri ünlü düşünür John Locke'dir. Düşüncenin ana teması devletin bireye karşı olan görevleri ve bireyin devlet ile olan ilişkilerinde nasıl bir yere sahip olduğunun belirtilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bireylerin doğal yaşam ortamındayken sahip olduğu mutlak özgürlüğü, herkesin cezalandırma yetkisine sahip olması tehdit ediyordu. Bunu önlemek için insanlar bir araya gelerek cezalandırma yetkisini bir kuruma devretmeyi kabul ettiler. Böylece

devlet kurumunun temelleri atılmış oldu. Bu sözleşme hem bireylere hem de devlete karşılıklı olarak bazı yükümlülükler getirmiştir (Kepenekçi, 2014).

Doğal hukuka dayanan insan hakları doktrininin savunucuları arasında ünlü Fransız düşünür J.J Rousseauda bulunmaktadır. Özellikle “Toplum Sözleşmesi” adlı eserinde bu durumu açıklamış ve düşüncenin gelişimine katkı sağlamıştır. Rousseau, insanların doğal yaşam içinde bulduklarını ve zamanla ortak bir toplumsal sözleşme ile farklı bir evreye geçtiğini söylemektedir. İnsanların özgürlüklerinden vazgeçmediğini, özgürlüğün insan doğasının bir gereği olduğunu, ondan ayrı düşünülmemeyeceğini vurgulamıştır. Oluşturulan devlet kurumuna bütün insanların koşulsuz bağlı olmaları gerektiğini dile getirip, ortak benlik vurgusu ile eşitliğin sağlanabileceğini söylemektedir(Rousseau, 2008).

Doğal yaşam ve insanların sahip olduğu haklar ve devletin ortaya çıkış amacı ile ilgili doktrin düşüncesinin bir diğer savunucusu Hobbes ’tur. Hobbesdiğer düşünürlerden farklı olarak insanların doğal yaşamda bir mücadele içinde olduklarını savunmuştur. Bu mücadele durumunun insanlar arasında belli korku ve endişelerin başlıca kaynağı olduğunu söylemiştir. Doğal yaşamdaki insanların, yetkilerini bir kuruma vermenin onayını akıl ile değil duygusal değişkenlere göre verdiklerini dile getirmiştir. Korku, sevgi, umut veya tutku gibi duygulara dayandığını dile getirmiştir. Aynı zamanda insanların bu duygular ile karar vermelerinin doğal yaşamı tehdit ettiğini söylemiştir. Hobbes doğa yasalarını tanımlarken yaşam ve yaşamın paydaşlarının korunup sürdürülmesi için nelerin yapılması veya nelerin yapılmaması konusunda doğru aklın ön gördüğü yolun seçilmesigerektiğini belirtmiştir (Hobbes, 2010).

Hobbes temel bir doğa yasasının olduğunu söylemiştir. Doğru akıl şeklinde tanımladığı ilk doğa yasasının ardından doğanın ikinci yasasının da *“Herkesin her şey üzerindeki hakkı devam ettirilmelidir, bazı haklar devredilmeli veya terk edilmelidir”* şeklinde tanımını yapmıştır. Bu duruma göre herkesin her şey üzerindeki hakkını devam ettirmesi, zorunlu olarak bazılarının saldırgan tavır göstermeleri davranışlarını, bazılarının da kendini koruması davranışı takip eder. Böylece her ikisi de hakka dayanan bir davranış olur. Bu durumda savaşın devam edeceğini ve hiçbir şey üzerindeki hakkından vazgeçmeyen kişinin, barışa yani doğa yasasına aykırı davrandığını vurgulamıştır (Hobbes, 2010).

İnsan hakları ile ilgili bir diğerk doktrin bireyci doktrindir. Birey özünde var olduğu için bütün haklara sahiptir. Bütün hakların ana kaynağı insandır. Varoluş temelinde insanın sahip olduğu irade ve sorumluluk anlayışı ile özgür olması hakların en temel kaynağını oluşturmaktadır. İnsanlar tarafından oluşturulan hiçbir kurum veya oluşum devlette dahil olmak üzere hiçbir hakka sahip değildir. Çünkü bütün kurum ve oluşumların ana kaynağı insandır, bireydir. Bütün insanların en temel hakkı maddi ve manevi hakkını özgürce hiçbir baskı ve zorluk ile karşılaşmadan geliştirebilmektir. İnsanlar tarafından oluşturulan bütün kurumlar devlette dahil olmak üzere insanların haklarına saygı göstermekle yükümlüdür. Eğer saygı göstermezse en tabii varlık sebebini yerine getirmemiş olur (Kapani, 1996).

17. ve 18. yüzyıllarda Avrupa kıtasında ortaya çıkan insan hakları doktrinleri ilk meyvelerini Amerika kıtasında vermeye başlamıştır. Amerika kıtasındaki kolonilerin kıta Avrupa'sına karşı vermiş oldukları savaşı kazanmaları sonucunda 4 Temmuz 1776 yılında hazırladıkları bağımsızlık bildirisini önemli bir kırılma noktası olarak belirtilebilir. Amerikan bağımsızlık bildirisinde bütün insanların eşit olarak doğduğu ve bütün insanların doğuştan haklara sahip olduğu vurgulanmıştır. Yaşama hakkı ve özgürlük gibi hakların önemli olduğu da vurgulanmıştır (Kapani,1996).

17. ve 18. yüzyılda Fransa'da halk mutlak güç sahibi olan kralın baskısı altında eziliyordu. Özellikle ekonomik olarak savaşlar nedeniyle ağır vergilerin yükünü çeken halk hiçbir şekilde söz söyleme hakkına dahi sahip değildi. Bu durum beraberinde toplumsal alanda farklı sorunların doğmasına neden oluyordu. Böylece halk ayaklanarak Fransız ihtilalini gerçekleştirmiştir. 27 Ağustos 1789'da İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirgesi yayınlanmıştır. Toplumsal yaşam anlamında devlet ve birey ilişkilerini düzenleyen ve durumun nasıl olması gerektiği noktasında esaslar belirten bildirge, insan hakları ve vatandaşlık için bir devrim niteliği taşımaktadır (Kapani,1996).

Fransız ihtilalinden sonra yurttaşlık çerçevesinde yayınlanan bildirge evrensel anlamda bir öneme sahiptir. İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi sadece Fransız sınırlarında etkili bir bildiri olmamış önü ve kapsamı bütün dünyaya yayılmış olup ayrıca kapsayıcı özgürlükleri de içermektedir. Ayrıca ilan edildiği dönemin dışında bütün çağlara ve zamanlara hitap etmektedir (Kepenekçi, 2014).

Yurttaşlık olgusu geçirdiği değişim ve dönüşüm sonucunda en kapsamlı görünürlüğü ulus devlet yapılarının inşa edildiği dönemde elde etmiştir. Özellikle Fransız devrimi ile beraber başlayan süreç içinde yurttaşlık kavramının sınırları halkın siyasal ve medeni haklarının kazanımı ile beraber genişlemiştir. Ulus devlet yapıların inşası sınırları belirginleştirmiş, belirgin sınırlar içinde kalan halkın aidiyet duygusu ulus kavramı ile bütünleşerek yurttaşlığı ulus ile pekiştirmiştir. Yurttaşlık ulus kimliği ile ortak bir kimlik alanı yaratırken beraberinde bir gerilim hattı da yaratmıştır. Bu gerilim hattı diğer kimlikler ve aidiyet biçimleri ile karşıtlık mücadelesine sahne olmuştur (Üstel, 1999).

Fransız devrimi yurttaşlık veya vatandaşlık için bir kırılma noktası olmuştur. Nitekim vatandaşlık kavramı ilk kez Fransız İnsan ve Vatandaş Hakları ile gündeme gelmiştir. Fransız bildirisinden önce Fransa da insanlar eşit statüde kabul edilmiyordu. Soylular ve halkın arasında haklar bakımında büyük farklılıklar bulunmaktaydı. Bildiri ile kişiler vatandaşlık statüsünde kavuşarak eşit sayılmışlardır (Altunya, 2003).

İnsan hakları alanında büyük gelişmelerin ve devrimlerin meydana geldiği süreç yeni yüzyılın devlet anlayışını da etkilemeye başlamıştır. Sınırsız bir güç ve iktidar sahibi devlet anlayışı yavaş yavaş terkediliyordu fakat pratikte devletler halen mutlak güç sahibi olmayı sürdürüyorlardı. Bu sınırsız alan nedeniyle birey halen çoğu hak ve özgürlüklerinden faydalanamıyordu. Nitekim Amerikan ve Fransız devrimlerinde öncü kadrolar devletin sahip olduğu sınırsız gücün sınırlandırılması gerektiği noktasında hemfikirdiler. Devlet sınırlandırıldığı ölçüde birey özgür olacağı anlayışı hakimdi. Devletten beklenen davranış sadece bireyin özel alanına müdahale etmemesi yönünde negatif bir davranıştı (Kapani,1996).

Fransız İhtilalinin insan hakları ve yurttaşlık olgusu için yarattığı gerçek kurgu bir süre etkisini devam ettirmiştir. Fakat süreç içinde 19. yüzyılda bir tepki ve gerilim hattının oluştuğu görülmektedir. İnsan hakları bağlamında oluşan gerilimin temel nedeni kişilere tanınan hakların kurumsal olması ve toplumsal gerçeklikteki bireyi dikkate almadan tasarlanmasıdır. Kısaca bireyin kendi gerçekliğinden bağımsız olarak değerlendirilmesi, hakların, toplumsal kurguda yaşamını devam eden bireye ulaşamamasına neden olmuştur. İkinci sebep olarak birey haklarından haberdar değildi. Devrim beraberinde getirdiği hakları büyük halk kitlelerine ulaştıramamıştır. Ulaşılan yerlerde de bireyler hak ve özgürlüklerini kullanma olanaklarından

yoksundular. Çünkü kurgu bireye sadece bu hayatta nefes alma alanı tanıyordu fakat ağır yaşam şartları, bireye haklarından yararlanma imkânı bırakmıyordu (Kapani,1996).

İnsan haklarında var olan gerilim hattı beraberinde yeni gelişme süreçleri başlatmıştır. Özellikle insan haklarının kavramsal içeriği ve vatandaşlığın konumu ile ilgili devletin konumunun da tartışıldığı bir süreç meydana gelmiştir. Özellikle sosyal anlayışın devlette egemen olması gerektiği yönünde bir düşünce hâkim olmaya başlamıştır. Çünkü birey toplumsal yaşamda gerçek kurgusu ile ele alınmaya başlanmıştır. Bireyin devlete karşı bazı isteklerde bulunabileceği pozitif statü haklarının kazanımı bu süreç sonucunda meydana gelmiştir. Bu anlamda devlet vatandaşların daha iyi bir yaşam sürdürebilmeleri için gerekli şartları oluşturmak ile yükümlü kılınmıştır. Bireyler sağlık, eğitim ve diğer haklarını kullanabilecekleri bir ortama kavuşmuştur (Kapani,1996).

2.1.2 Vatandaşlık Eğitimi

Bireyler kurgulanmış bir toplumsal çevreye doğarlar. Binlerce yıllık yaşantının kümülatif birikimi ile inşa edilen ve kültür olarak tanımlanan yapının içinde ilk günden beri deneyimsel bir öğrenme yaşantısı geliştirmeye başlarlar. Doğum ile beraber başlayan bu öğrenme serüveni bireyi sürekli olarak kurgunun bir parçası haline getirir. Anne ile girilen etkileşim giderek genişlemeye başlar. Aile ortamı ve bağımsız hareket becerisi ile beraber arkadaş çevresi, öğrenme halkasının farklı alanları olarak kurguya dâhil olurlar. Sistemli öğrenmelerin yapılandırıldığı okul hayatı bu öğrenme serüveninin en kapsamlı ve kasıtlı sürecini oluşturur. Birey bu süreçler bütünüünün sonunda aynışmayı veya bir diğer tanımla toplumsallaşmayı öğrenir. Birey hayatını devam ettirdiği toplumsal gerçekliklerin tamamını bu öğrenme döngüsü ile edinir. Bir insan olarak hangi haklar, özgürlükler ve ödevlere sahip olduğunu bu toplumsallaşma ile fark eder. Bir vatandaş olarak bireyin kendiliğinden meydana gelen öğrenmelerin ötesinde, sahip olduğu hak ve özgürlükler alanında bilgi, beceri ve tutum düzeyinde öğrenmeler ve yaşantılar edinmesi gerekmektedir. Bu öğrenmeler sistematik, yapılandırılmış ve programlı bir eğitim ile mümkündür. Bir yurttaş ve vatandaş olarak birey temel insan haklarını, değişen toplumsal gerçeklikte hak ve özgürlüklerini ve demokratik bir toplumun

inşası için sahip olması gereken rolleri eğitim gerçekliği ile edinebilir. Bu durum ancak vatandaşlık eğitimi ile mümkündür.

Vatandaşlık eğitimi bir bireyin vatandaş olarak sahip olduğu hak ve yükümlülükleri bilmesi ve vatandaş olarak rollerini bilip yerine getirebilmesi için düzenlenen eğitimi temsil eder. Vatandaşlık eğitimi salt bilgi anlayışının çok ötesinde bireyin toplum içinde vatandaş olarak hak ve sorumluluklarının bilincine erişmesi ve bir yurttaş olarak farkındalık sahibi olmasını da amaçlayan bir süreci temsil eder (Çelik, 2009). Bir ülkedeki vatandaşlık eğitimi bireylerin kurumlara ve siyasi organizasyona uyumunu kolaylaştıran bir amaç içermektedir (Çelik, 2008).

Vatandaşlık eğitimi bütün çağlar boyunca devletler için önemli bir konu olmuştur. İkel devlet örgütlenmelerinden günümüzün modern devletlerine kadar bütün çağlar boyunca sürekli olarak gündemde olmuş ve gündemde yer almaya devam edecektir (Köksal, 2007).

Kerr (1999) vatandaşlık eğitiminin çok boyutlu olduğunu ve uluslararası bir kapsama sahip olduğunu belirtmiştir. Bireylerin vatandaş olarak sahip oldukları hak ve yükümlülükleri öğrenmeleri ve sağlanan öğrenmelerin yansıtıcı bir şekilde hayata uyarlamasını içeren bir eğitim anlayışı olduğunu ifade etmiştir.

Vatandaşlık eğitimi geniş bir perspektife sahiptir. Kendi içinde farklı temaları ve boyutları barındıran vatandaşlık eğitimi bireyin bütün yönleriyle gelişimini esas almaktadır. Bireyi vatandaş olarak yaşamını devam ettirdiği yerel ve ulusalın ötesinde uluslararası alanda siyasal, politik, bilişsel, sosyal, ekonomik ve kültürel anlamda gelişimini hedefleyen disiplinler arası bir eğitim sürecidir (Osler ve Starkey, 1996).

Vatandaşlık eğitimi bir arada yaşayan insanların yaşam ortamlarının temel dinamikleri olan uyum, hoşgörü, uzlaşma ve iç disiplin gibi değerlerin aktarımını gerçekleştiren eğitim pratiğidir (Akdağ ve Taşkaya, 2011).

Bireylerin toplum ile olan ilişkilerinde ortaya çıkan, karşılıklı hukuk zemininde davranışların neler olması gerektiği ile bireylerin kurumlar ile olan ilişkilerinde ortaya çıkan hak ve yükümlülüklerinin neler olduğunun öğretimi vatandaşlık eğitimi sayesinde gerçekleşir (Altunya, 2003).

Vatandaşlık kavramı kendi içinde farklı dinamikleri barındırmaktadır. Tarihsel sürece bakıldığı zaman vatandaşlık kavramının nasıl bir tutarlılık yarattığı

görülebilmektedir. Birey, hak, demokrasi, ödevler, eşitlik ve farklılık gibi kavramların vatandaşlığı tamamladığı, anlam ve sınırlar bakımından yeniden ürettiği söylenebilir. Vatandaşlık eğitimi vatandaşlık olgusunu yaratan dinamiklerin aktarımını içeren bir eğitim pratiğidir (Kerr, 1999).

Vatandaşlık yadainsan hakları eğitimi ve programlarının genel amacı, örgün eğitim sistemi içerisinde ve örgün eğitim dışında hayat boyu devam eden süreç içinde bütün herkesi, temel insan haklarına saygı ile yaklaşmayı ve hakların özelliklerini bilerek koruma bilincine sahip olmalarını amaçlamaktadır. Haklarını bilen ve kullanma bilincine sahip etkin ve aktif vatandaşlar yetiştirmek için bütün sürecin program ve ders içi kullanılan materyaller ile beraber tasarlandığı bir eğitim programıdır (Tezgel, 2008).

Vatandaşlık eğitiminin en birincil amacı bilgili sorumlu ve toplumsal örgütlenme içinde meydana gelen olaylara karşı duyarlı ve etkin katılımcı kimliğe sahip bireyler yetiştirmektedir. Demokrasinin devamlılığı vatandaşlık eğitiminin etkili ve kapsamlı olması ile ilişkilidir. Demokrasi doğası gereği aktif, etkin, bilinçli, bireysel anlamda ve toplumsal anlamda sorumluluk alabilen ve temel insan hak ve özgürlükler konusunda farkındalığı yüksek vatandaşlar ile ilerici bir gelişim gösterebilir. Bireylerin bu beceri ve kazanımları edinebilmeleri ancak eğitim ile mümkündür. Bu eğitim hayat boyu devam eden ve farklı eyleyenlerin olduğu bir süreç ile demokrasinin ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirir (Veldhuis, 1997; akt. Çelik, 2009).

Eğitim bireyde istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir(Ertürk, 1972).Demokratik bir toplumda eğitim bireylerin vatandaşı oldukları toplumdaki demokratik değerlerin yaşatılması, geliştirilmesi ve korunması için gereken olumlu ve istendik davranış değişikliklerini meydana getirmeyi hedeflemektedir. Vatandaşlık eğitimi bireylere demokratik vatandaşlık becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Eleştirel bakış açısına sahip, bireysel olarak kendini ifade edebilen, farklı düşünceleri zenginlik olarak kabul edip düşüncelere saygılı, barış kavramının ne olduğunu bilen ve buna göre hareket eden, birlikte yaşama kültürüne sahip ve içinde yaşadığı toplumsal gerçekliklere duyarlı vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Berkant ve Atmaca, 2013).

Akbaş (2008) ise vatandaşlık eğitimini, bir arada yaşayan bireylerin hayatını düzenleyip kolaylaştıran, karşılıklı ilişki ve iletişimde dayanışmanın gerekliliği ve

hukuk kurallarının önemini bilen ve farkında olan bireyler yetiştiren bir eğitim olduğunu vurgulamıştır.

Bu günün modern devletlerinin dayandığı bir yapı olan demokratik devlet yapılarının inşa edilmesi, toplumsal yaşantıdaki bütün oluşumları beraberinde dönüştürüp yeniden oluşturmaktadır. Birey bu dönüşüm ve değişimin ana ekseninde yer alan dinamiklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Demokratik toplum düzeninde birey kendini yöneten bir konumdadır. Demokratik vatandaşlık eğitimi ise vatandaşların kendi kendilerinin yönetiminin ve kendilerini nasıl yöneteceğinin bilgi ve becerisini aldıkları eğitim olarak ifade edilebilir. Demokratik toplumun ve demokrasinin varlığı ve düzenli işleyişi vatandaşların katılımına bağlıdır. Vatandaşlık eğitiminde bireylerin demokrasinin anlam ve işleyişini anlayabilmesi, demokrasinin ilke ve değerlerinin anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi becerilerinin gelişmesini kapsar (Ersoy, 2007).

Eğitim sadece bilgi ve kavramsal çerçevenin verilmesi veya aktarılması ile ilgili bir süreç olmanın çok ötesinde beceri,tutum, roller ve değer boyutunda da bireye kazanımlar sağlayan bir harekettir. İnsan hakları ve vatandaşlık eğitiminde bireylerin hak ve sorumlulukları konusunda bilgi sahibi olması ve bu yönde olumlu davranışlar göstermesi beklenir. İnsan hakları ve vatandaşlık eğitiminde bilgi boyutunda bireylerin düzeyine uygun kavramsal çerçevenin tam ve doğru aktarılması hedeflenmektedir. Beceri boyutunda bir vatandaşın sahip olması gereken bütün becerilerin öğretilmesini hedeflenmektedir. Toplumsal ilişkilerde diğer bireylerle etkili bir iletişim kurma becerisi, olaylara ve içinde bulunduğu durumlara karşı eleştirel düşünme becerisi, diğer bireylerle tartışabilme becerisi, toplumsal düzen içinde karşılaştığı sorun ve problemleri çözme becerisi, sosyal ilişkilerde ve kamusal alanda ortaya çıkabilecek çatışmaları çözme becerisi ve yeni bakış açıları geliştirebilme, analiz ve sentez yapabilme becerisi aktif ve bilinçli bir vatandaşın sahip olması gereken beceriler olarak ifade edilebilir. İnsan hakları ve vatandaşlık eğitiminin tutum boyutuna bakıldığı zaman bu alanın sahip olduğu önem ve gerekliliğine olan duygu, inanç ve davranışların geliştirilmesi ve bireylerin istendik davranışlar sergilemesi boyutunu içerir (Kepenekçi,2014).

2.1.2.1 Vatandaşlık Eğitiminin Boyutları

Vatandaşlık kavramı dinamik ve içinde yer aldığı şartlara göre değişkenlik gösteren akışkan bir kavramdır. Kapsam, içerik ve yapı olarak sürekli kamusal alanda aktif ve dinamik bir dönüşümün ekseninde yer almaktadır. Vatandaşlık olgusu sürekli var olan mevcut statü ve konumdan kurtulup, olması gereken, ideâl olana doğru bir ilerleme süreci içinde olmalıdır. Vatandaşlık kavramı kendi başına bir varlık alanına sahip değildir. Söylem olarak bir alana sahip olsa bile pratikte kısıtlı ve kapsam olarak dar anlamda bir ayrıcalıklar grubunun temsiledilmesinin ötesine geçemez. Nitekim eski Yunan polis devletlerinde vatandaşlık ve yurttaşlık kavramı vardı ama anlam ve yapı olarak temel insan haklarına uymayan bir uygulama pratiğini içeriyordu. Vatandaşlık kavramı insan hakları ve demokratik toplumun işlerliği ile temel anlamını kazanan bir özelliğe sahiptir. Vatandaşlık olgusunun temel amacı sadece devlet ve birey arasındaki bağın şeklini ve anlamını göstermek değil, muhatap olan taraf ve çevrelere pratik eylemsellik ve yükümlülükler yükleyen bir anlam kazandırma özelliğine de sahiptir. Vatandaşlık eğitimi ile birey sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri öğrenir. Vatandaşlık gibi çok boyutlu ve dinamik bir kavramın öğretimi bütün boyutları ile kapsamlı olmayı gerektirir.

2.1.2.1.1 Vatandaşlık Eğitiminin Bilgi Boyutu

Bir kavramın içselleştirilmesi için kavramın anlam bütünü oluşturarak epistemolojik boyutuna hakim olmak gerekmektedir. Kavramın kendi içinde barındırdığı bilgi kümelerini bilmek ve sağlanan öğrenme ile beraber edinilen bilgi kümelerinden yola çıkarak içeriği yeniden yapılandırması ve yansıtıcı düşünce pratiği sağlar. Vatandaşlık eğitiminin bilgi boyutunda bireylerin vatandaşlık, demokrasi ve temel insan hakları ile ilgili öğrenmeler sayesinde gerçek hayatta olumlu davranış ve tutumlar sergilemesine ve bunları içselleştirmesini yol açar.

Vatandaşlık eğitimi disiplinler arası bir boyuta sahiptir. Pek çok disiplinin konu alanına katkı sağladığı gibi kendisi de bu disiplinlerden etkilenmektedir. Siyaset bilimi, tarih, coğrafya, ekonomi, hukuk ve sosyoloji gibi pek çok bilim alanından beslenmektedir (Shaver,1996; akt. Çelik, 2009).

Günümüzde vatandaşlık eğitiminin içeriği konusunda içerik ve hangi alanları kapsamaması gerektiği ile ilgili farklı tartışmalar ve düşünceler bulunmaktadır. Kimi

uzmanlar vatandaşlık eğitiminin yalnızca konu merkezli bir yaklaşıma sahip olması gerektiği belirtmiştir. Diğer yandan disiplinler arası bir içeriğe sahip olmasının gerektiği veya tek bir disiplin içeriğinin yer alması gerektiği düşünceleri de mevcuttur (DeJaeghere, 2002; akt. Çelik,2009).

Branson vatandaşlık eğitiminin bilgi boyutunun bireylere kazandırdığı kazanımları şöyle ifade etmektedir; bireylerin demokratik değerleri bilip benimsemelerini ve içselleştirmelerini sağlar, güçlü bir vatandaşlık bilgisine sahip bireyler siyasal katılımın önemini bilip siyasal katılım için özen gösteriler, bir birey ve toplumda yaşayan vatandaşlar olarak hangi gereksinimlere ihtiyacı olduğunu bilip, buna göre neler yapması gerektiğini belirler, güçlü bir vatandaşlık bilgisine sahip olan bireyler özgüven sahibidirler ve kendilerine güvenirlere, yerel ve ulusal yönetimleri nasıl etkileyeceğini bilirler ve bir vatandaş olarak sahip olduğu hakları kullanarak bu yönetimlerde söz sahibi olduğunun bilincine varırlar (Ersoy,2007).

2.1.2.1.2 Vatandaşlık Eğitiminin Beceri Boyutu

Birey yaşadığı toplumda hayatını devam ettirebilmesi için hayatının ilk dönemlerinden beri bazı beceriler edinir ve bu beceri edinme eylemi hayat boyu devam eder. Eğitiminin en önemli amaçlarından biri bireye beceri kazandırmaktır. Her disiplinin kendi özel alanını kapsayan beceriler söz konusudur. Vatandaşlık eğitiminin de kendine özgü, bireye kazandırmak istediği beceriler vardır. Bireyin etkin bir vatandaş olarak kamusal alanda varlık gösterebilmesi ve sahip olduğu hak ve özgürlüklerden yararlanabilmesi için vatandaşlık becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Vatandaşlık eğitiminin bireye kazandırmayı hedeflediği becerileri ifade edecek olursak; eleştirel düşünme becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, oy verme, katılım ve topluma hizmet gibi siyasal faaliyetler ve yansıtıcı düşünme becerisi gibi beceriler sayılabilir (Engel ve Ochoa, 1988; Patrick, 1997; Print, 1999; Hahn, 1998; Pratte, 1988; Dewey, 1916; akt. Çelik,2009).

Düşünme becerileri; kapsamlı ve etkili bir vatandaşlık eğitiminde bireylerin vatandaşlık olgusu ve konusu ile karşı karşıya kaldıkları olaylar ve durumlar ile ilgili bazı becerileri kapsamaktadır. Bireyin günlük olaylar sırasında karşılaştığı durumları

tanıma, açıklama ve değerlendirme gibi süreçleri içeren beceriler bütünü olarak ifade edilebilir (CCE, 1997).

Katılım becerileri; bireylerin yaşadıkları kamusal alan içinde etkin vatandaşlar olarak sahip oldukları düşünme becerilerinin yanında farklı alanlara da hitap eden ve gerekli olan diğer becerilere sahip olmaları şeklinde ifade edilebilir. Katılım becerileri demokratik bir toplumda yaşayan bireylerin birey ve vatandaş olarak sahip oldukları haklar ve özgürlükleri bilip davranış ve eylemsellik boyutuna geçmelerini temsil eder. Bireylerin içinde yaşadıkları toplumdaki diğer bireylerle etkili bir iletişim kanalına sahip olması, aktif olarak işbirliği içinde bulunmayı ve toplum içinde toplumsal amaç için çalışmayı sağlayan becerilerdir. Toplumdaki diğer bireyleri etkili bir şekilde dinleme becerisi, karşılaştığı durum olay ve olguları sorgulayıp sorular sorması, sahip olduğu sorulara cevaplar araması ve bilgiye nerden nasıl ulaşacağını bilmesi, toplumsal alan içinde meydana gelen çatışma durumlarını çözüme kavuşturmak için problem çözme basamaklarını işe koşması ve diğer bireylerle ortak amaçlar doğrultusunda çalışabilmesi gibi beceriler söylenebilir (Branson, 1998). Bireylerin yaşadıkları toplumdaki siyasi yönetim mekanizmasını ve karar alma süreçlerini etkileme becerisi de katılım becerisi olarak ifade edilebilir (Ersoy, 2007).

2.1.2.1.3 Vatandaşlık Eğitiminin Değerler Boyutu

Vatandaşlık eğitiminin önemli boyutlarından birini değerler oluşturur. Nitekim demokratik bir toplumda yaşayan bireylerin belirtilen değerlere sahip olması beklenir. Demokratik bir toplumda vatandaşların toplumda kabul edilen bilgi ve becerilerin yanında vatandaşlık eğitiminin değerlerine sahip olması da vatandaşlar için bir gerekliliktir. Değerler herhangi bir grubun veya toplumun varoluş temellerini oluşturan ve grubun bütün üyelerinin gerekliliği ve önemi konusunda ortak bir tavır ve fikir birliğine vardığı genel inanç, ortak değer ve temel ahlâki ilkelerdir (Çelik, 2009).

Vatandaşlık eğitimi içerisinde hangi değerlerin verileceği önemli bir tartışma konusudur. Bazı uzmanlar aslında vatandaşlık eğitiminin bir değer eğitimi olduğunu dile getirmektedirler (Morris ve Cogan, 2001; Patrick, 1997; Print, 1999; akt. Çelik,

2009). Çünkü vatandaşlık eğitimi çerçevesinde verilen değerler çok kapsamlı bir yapıya sahiptir. Ahlâki, demokratik, insani, siyasal ve toplumsal değerler olarak vatandaşlık eğitimi kapsamında hangi değerlerin nasıl öğretilmesi geniş bir tartışma zemininde ele alınsa da yaşanan toplumun diğer bütün dinamikleriyle bağlantılı olduğu söylenebilir (Çelik, 2009).

Vatandaşlık eğitimi içerisinde verilmesi amaçlanan demokratik değerler bireyin toplumsal yaşam içinde mutlu olmasını ve kendini gerçekleştirmesini hedeflemektedir. Bireyin hak ve özgürlüklerini, toplumun ortak menfaat ve çıkarlarını, ortak zeminde adaleti, toplumdaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için fırsat eşitliğini, toplumsal vücut içinde bir araya gelmiş farklılıklara saygıyı ve kendimize ve toplumdaki diğer bireye karşı olan sorumluluk duygusunu içeren geniş bir alanı kapsamaktadır (Parker ve Jarolimek, 1997; akt. Çelik, 2009).

Bir örgütlenme yapısında demokrasinin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için demokratik vatandaşlık anlayışının aktarıldığı eğitim içinde değerlerin aktarımı hayati öneme sahiptir. Demokrasinin güçlenmesi ve devamlılığı bireylerin ona olan inancına dayanmaktadır. Her birey demokratik değerlerin taşıdığı önemi anlayıp yorumlayabilmelidir. Vatandaşlık eğitimi bireylerin demokratik yaşam değerlerini öğrenmelerini amaç edinmelidir (Felber, 2003; akt. Ersoy, 2007).

2.1.2.2 Vatandaşlık Eğitiminin Okulda Veriliş Biçimleri

Birey bütün hayatı boyunca bir öğrenme eylemi içinde yer almaktadır. Fakat bu öğrenmelerin çoğu sistematik ve doğru bilgi kaynağına dayanmamaktadır. Okul hayatı bireyin bütün hayatı boyunca edineceği öğrenmelerden daha büyük bir öğrenme alanı sağlar. Okul sistemi içinde edinilen öğrenmeler bilgi, beceri ve değer boyutu içermesi ile diğer öğrenmelerden ayrılır.

Bireyin yaşadığı çevrede birçok oluşum ve dinamik bilinçli veya bilinçsizce bilgi ve beceri aktarımı gerçekleştirmektedir. Vatandaşlık eğitimi konusunda aile, arkadaş çevresi ve medya etkili olmakla beraber okullar daha sistematik bir yapıya sahiptir. Okullar kasıtlı öğrenmeler için bütün paydaşların belli bir program dahilinde düzenlendiği sistemli bir ortamı ifade etmektedir. Okul ortamında bütün her şey mekân, dersler, öğretim programları, öğretmenler, boş zaman etkinlikleri ve oyunlar dahil kasıtlı bir düzen içinde amaçlar doğrultusunda kurgulanmıştır. Kurgu içerisinde

bütün dinamikler gerçekleştirilmek istenilen öğrenme yaşantılarına hizmet etmektedir. Okullarda gerçekleştirilen eğitimde ders konuları arasında dağılmış temel insani değerler, ders dışı planlanan etkinlikler, okul dışı geziler ve inceleme uygulamaları, öğretim içerisinde kullanılan teknikler ve belirli gün ve haftaların kutlamaları ile aktarılan bilgi, beceri ve değerler bireyde demokratik kişilik ve aktif vatandaşlık rollerinin geliştirilmesi için hayati öneme sahiptir (Pinter ve diğerleri, 1999; akt. Çelik,2009).

Okul ortamları geleceğin yetişkin ve yurttaşları olan bireylere salt bilgi aktarmak ile sınırlı bir amaca hizmet etmez. Okul ortamı farklı yaşantı, düşünce ve kimliklere sahip bireyleri hayatın erken bir döneminde bir araya getirerek önemli deneysel yaşantılar sağlamaktadır. Özellikle hoşgörü, sevgi, saygı ve karşılıklı anlayış gibi demokratik becerilerin gelişmesini ve deneyimlemesine ortam hazırlamaktadır (Çelik, 2009).

Okulların varoluş amacı, bireye vatandaşlık alanının bilgi, beceri, değer ve tutumlarını kazandırmaktır. Okul sınırları içinde hazırlanan programlar yardımıyla öğrencilere tarih, yasa, yönetim ve demokrasi gibi konularda bir vatandaşın sahip olması gereken bilgileri kazandırmaktır. Sistemli bir programın dışında okul çevresi bütün yönleriyle öğretme ve aktarma tasarımı içinde akan bir süreçler bütünü kapsamaktadır. Önemli öğrenmeler ve aktarımların çoğu öğretim programlarının dışında gerçekleşmektedir. Demokrasinin dayandığı felsefi temeller ve uygulama ilkeleri öğretim programlarının dışında öğrencilere aktarılan önemli vatandaşlık konuları arasında gösterilebilir. Öğrenciler okullarda vatandaşlık ve demokrasi alanları ile ilgili önemli bir deneyim yaşama fırsatı yakalamaktadırlar (Patrick, 2003; akt. Ersoy, 2007).

Vatandaşlık eğitimi okullarda çeşitli yöntemlerle aktarılmaktadır. Vatandaşlık ile ilgili bilgi, beceri ve değerlerin aktarımı doğrudan bir ders ve ders içi anlatım yöntemiyle olmayacak kadar karmaşık bir yapıya sahiptir. Bunun için okul sistemi içinde vatandaşlık aktarımı farklı paydaşlar ile gerçekleştirilmektedir. “Örtük program ile vatandaşlık aktarımı”, “öğretim programları yoluyla vatandaşlık aktarımı”, “öğretim programı dışındaki etkinlikler yoluyla öğretim” ve “okul ortamında düzenlenen çevre içerisinde kendiliğinden meydana gelen süreçler ile vatandaşlık aktarımı” paydaşlar arasında gösterilebilir (Birzúa ve diğerleri, 2004; akt. Ersoy, 2007).

Vatandaşlık aktarımı bireyleri aktif ve bilinçli olarak kamusal yaşam alanına hazırlama amacı taşır. Vatandaşlık aktarımı hem dayandığı temellerin kurumsal bilgisini hem de uygulama pratiğini gerektirir. Bütün bunlar düşünüldüğünde vatandaşlık aktarımı formel eğitim sisteminin sınırlarının içine sıkıştırılmayacak kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Okul sistemi içindeki öğrenci, öğretmen, yöneticiler ve diğer bütün unsurların ortak çabasıyla vatandaşlık aktarımı gerçekleştirilir. Vatandaşlık aktarımının tek muhatabı okul değildir. Okul sadece vatandaşlık aktarımı gerçekleştiren eyleyenlerden bir tanesidir. Vatandaşlık aktarımı için okullar tek başına yeterli değildir (Eurydice, 2005; akt. Elkatmış, 2013).

2.1.2.2.1 Öğretim Programları Yoluyla Vatandaşlık Aktarımı

Vatandaşlık eğitiminin öğretim programları yoluyla aktarılmasında üç farklı görüş bulunmaktadır. İlk olarak vatandaşlık eğitiminin doğrudan sosyal bilgiler veya tarih gibi disiplinlerin ders programları içinde yer alması gerektiğini savunan anlayıştır (Wright ve Sears, 1997; akt. Çelik, 2009). Bir diğer yaklaşım ise vatandaşlık aktarımını sağlayan vatandaşlık eğitiminin eğitim programları içinde ayrı bir program ve ayrı bir ders ile aktarılması gerektiğini savunan yaklaşımdır. Üçüncü olarak vatandaşlık eğitimi farklı bir dersin içinde veya ayrı bir ders olarak verilmesinden ziyade bütün eğitim programları içinde disiplinler arası bir yaklaşım ile verilmesi gerektiğini savunan yaklaşımdır (Çelik, 2009).

2.1.2.2.2 Örtük Program Yoluyla Vatandaşlık Aktarımı

Örtük program söylenmeyen, kelimeler ile ifadesi olmayan simgeler, davranışlar, öğretmenin tavır ve rolleri, okul disiplin uygulamalarının temsil ettikleri ve aktardıkları bütün aktarım ve mesajları içermektedir. Bütün bu gizli ama bir o kadar açık mesajlar vatandaşlık aktarımını barındıran simgeler ve sembollerle etkili olmaktadır (Pecek, 2000; akt. Çelik, 2009).

Örtük programda bütün paydaşlar anlatılmak istenilen felsefi temellere uygun olarak tasarlanır. Eğitim programlarının bütününe kapsayan bir anlayış hakimdir. Bütün içindeki olabilecek bir çelişki verilmek istenilen beceri, değer ve tutumları engelleyebildiği gibi olumsuz olarak bir öğrenme yaşantısı da meydana getirebilir. Örtük programın dili okuryazarlık becerisi ile kendini ortaya çıkaran bir yapıya

sahiptir. Öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişki ve iletişimleri, sınıf düzenleme şekilleri ve okul idaresinin tavır ve davranışları kısaca okul içindeki kültür ve yapı fikir ve düşünce verir. Öğretmen burada çok önemli bir figür olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları karakterleri, davranış şekilleri, öğretim biçimleri, kendi görüş ve şahsi fikirlerini paylaşma biçimleri ve tavırları bütün bu programa dahil olan etmenlerdir. Bütün bunlar göz önüne alındığı zaman okullarsadece belli bilgi, beceri ve tutumların aktarıldığı bir ortamdan ziyade yaşandığı ve yaşatıldığı yerler olmalıdır. Okul içinde yaşatılan kültür bütün program içeriğini desteklediği gibi vatandaşlık aktarımını da destekleyen bir yapıya sahip olmalıdır. Öğrenci, çalışan ve öğretmenlerin, iletişim ve ilişkilerinde saygı ve sevgi hakim olmalı, şiddet ve diğer olumsuz tutum ve davranışlarda bulunulmamalıdır. Şiddet veya baskı karşılaşılan durumlarda bir alternatif gibi sunulmamalıdır. Öğrenciler fikirlerini özgürce açıklayabilecekleri bir ortam ve zemine sahip olmalıdırlar. Vatandaşlık ahlâkının gerektirdiği bütün imkân ve becerileri okul ortamında deneyimleyecek fırsatları olmalıdır. Aksi bir durum veya kısıtlama, anlatılan ile pratik uygulamanın aynı olmaması çelişkisi doğuracaktır ve bu durum aktarılmak istenilen bütün yapıyı olumsuz etkileyebilmektedir (Çelik, 2009).

2.1.2.2.3 Öğretim Programı Dışındaki Etkinlikler Yoluyla Vatandaşlık Aktarımı

Okullarda öğretim programları içerisinde yer almayan fakat ders dışı etkinlikler olarak tasarlanan ve öğrencilere farklı yollarla etkili öğrenme yaşantıları sağlayan faaliyetlerin bütününe içeren yaklaşımdır. Ders dışında planlanan ve eğlenceyle öğrenmeyi birleştiren bütün eylemler bu kapsamda ele alınabilir. Müze, kurum ve önemli olayların meydana geldiği coğrafi alanlara yönelik geziler, sözlü tarih veya yaşayan tarih kapsamında bilgi sahibi olan bireylerin bilgi aktarımında bulunduğu söyleşi, konferans ve münazaralar, farklı okullar ile düzenlenen etkinlikler, oyunlar, tiyatro gösterileri, okul hayatını kapsayan yayın ve gazeteler ile okullardaki kulüp faaliyetleri bu konuda örnek olarak verilebilir. Ders dışında uygulanan bütün faaliyetler aynı zamanda uygulamalı vatandaşlık becerilerinin uygulama alanı bulmasına olanaklar sağlamaktadır.

Sosyal kulüp çalışmaları öğrenciler için büyük demokratik değerleri barındırmaktadır. Farklı amaçlar ve felsefi altyapıya sahip alanlarda etkin çaba

gösteren kulüp çalışmaları öğrencilerin sevdikleri alanı fark etmesine yardımcı olmakla beraber bu alanlarda çalışmalarına ve var olan problemlere çözümler üretmelerine imkân tanır. Bu sayede öğrenciler önemli beceri ve kabiliyetler kazanabilmektedirler. Öğrenci demokratik tutum ve seçimlerde bulunmayı, öğrenci kulüp çalışmalarında öğrenerek ileriki hayatında doğru kararlar almayı ve bir sürece dâhil olmanın önemini fark edip davranışlarını buna göre düzenler.

Ders dışı uygulamalardan bir diğer önemli olanı okul meclisleridir. Okul meclisleri vatandaşlık aktarımı için oldukça önemli bir uygulama ve faaliyet alanıdır. Okul gerçek dünyanın bir simülasyonu gibi öğrencinin hayatında önemli bir yer kaplamaktadır. Gerçek toplumsal yaşamın küçük bir uygulaması olarak uyum sağlamayı ve yarına hazırlamayı amaçlar. Bütün bunlar değerlendirildiğinde okul meclisleri, yetişkinler dünyasına adım atacak çocuklar için vatandaşlık aktarımı ve demokrasinin anlam ve süreçlerini öğrenmeyi sağlamaktadır (Clough ve Holden, 2002; akt. Çelik, 2009).

Öğrencilerin birer vatandaş olarak gerçek deneyimler yaşadıkları okul meclisleri bireyin gelişimine ve demokratik kültürün gelişmesine katkı sağlayan araçlar olarak değerlendirilmektedir (Deuchar, 2009; akt. Çelik, 2009).

Kurulan okul meclislerinde bütün sınıflar temsilci olan öğrenciler sayesinde genel mecliste temsil edilebilmektedirler. Bu sayede bütün sınıflar yaşadıkları sorunları, problemleri ve çözüm önerilerini dile getirip seslerini duyurabilmektedir. Okul meclisleri vasıtasıyla öğrenciler okul yönetim mekanizmasına fiilen katılmış olurlar. Öğrenciler demokratik toplumda sorunlara ve çözüm önerilerinin nasıl üretildiğini yaşayarak gözlemlene fırsatını elde etmiş olurlar (Çelik, 2009).

2.1.3 Sosyal Bilgiler Dersinin Vatandaşlık Aktarımındaki Rolü

Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimlerin çalışmalarından elde edilen bilgilerin disiplinler arası bir anlayışla düzenlenip seçilerek ilköğretim çağındaki çocuklara öğretilen düzeye getirilip aktarılmasını sağlayan disiplinler arası bir derstir (Sözer, 1998).

Sosyal bilgiler için yapılan bir diğerk tanımnda; sosyal bilgiler doğrudan insan ve insanın kurmuş olduğu toplumsal yapıların gelişimine ve bireylerin parçası oldukları sosyal oluşumlar içindeki konumları ile ilgilenen bilgiler bütünü şeklinde tanımlanmıştır (Moffatt, 1957).

Ülkemizde sosyal bilgiler ile ilgili en kapsamlı tanımı 2005 yılında sosyal bilgiler programını geliştiren komisyon tarafından yapılmıştır. Komisyon sosyal bilgileri “Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi 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 dersi” (2005, MEB) şeklinde tanımlamıştır.

Doğanay (2005) sosyal bilgileri diğerk sosyal ve beşeri bilimlerin yöntem ve alanlarından faydalanarak, bireyin içinde yaşadığı sosyal ve fiziksel çevresiyle kurmuş olduğu ilişkiler bağlamında disiplinler arası bir boyutta ele alan ve küresel köy haline gelen dünyada hayatta kalmak ve temel demokratik kültür çerçevesinde hareket eden ve karar alan demokratik vatandaşların yetiştirilmesini amaçlayan bir çalışma alanı şeklinde tanımlamıştır.

Sosyal bilgilerin tanım ve amaçlarına bakıldığı zaman bireyin içinde yaşadığı toplumdaki ilişki ve etkileşimine dair temel beceri ve bilgileri kazandırmayı amaçladığı söylenebilir.

Öztürk (2006) ise “sosyal bilgiler, hemen her bakımından değışen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp, problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır” şeklinde çeşitli beceri ve tutumlara sahip bireyler yetiştirme amacına dikkat çekmiştir.

Sözer (1998) sosyal bilgileri, kültürün en temel dinamiklerini, farklı disiplinlerin çalışma pratiklerinden elde edilen verilerin, birçok tema ve farklı boyutlardâhil edildiği disiplinler arası bir yaklaşım ile oluşturulan, bilgilerin bir arada yer aldığı, ilköğretim çağındaki çocuğun algılama ve anlama düzeyine hitap eden bir ders olarak tanımlamıştır.

Sosyal bilgiler iyi, sorumlu ve etkili vatandaş yetiştirmek amacıyla, farklı sosyal bilimlerin çalışma alanlarını disiplinler arası bir anlayış ile aktaran, bireylere yaşadıkları çevreyle ilgili yetenek bilgi, beceri, tutum ve değerlerin aktarıldığı çok boyutlu bir etkinlik alanıdır (Erden, tarihsiz).

Sosyal bilgiler dersi vatandaşlık eğitimi açısından çok önemli bir konumda olmasına rağmen, vatandaşlık aktarımı ve eğitimi yalnızca sosyal bilgiler dersi kapsamı ile sınırlı tutulamaz. Vatandaşlık eğitimi bireyin doğumu ile başlar. Bireyin bütün yönleriyle ilk eğitim sürecinin başladığı aile ortamı vatandaşlık aktarımı içinde ilk adımı oluşturur. Bu kültürlenme süreci daha sonra okulda devam eder. Okul ve bütün öğretim programlarının amacı vatandaşlık aktarımını gerçekleştirmektir. Etkili vatandaşlık eğitiminde aile, okul, bütün dersler ve öğretmenler sorumluluk sahibi konumunda bulunurlar. Bütün bunlara ek olarak vatandaşlık eğitiminde sosyal bilgiler dersine ve öğretmenlerine daha büyük sorumluluklar ve görevler düşmektedir (Grand ve Vansledrigt, 1996; Hartoonian, 1985, Dynneson ve Gross, 1982;akt. Ersoy, 2007).

Sosyal bilgilerin kendi içinde barındırdığı farklı disiplinlerin en önemli işlevi demokratik vatandaşlık için bir öğrenme süreci yaratmasıdır. Toplumsal alanda yaşayan bireylerin demokratik vatandaşlık becerilerini kazanmaları için öğrenmeyi toplumsallaşma süreci içinde mümkün kılan bir çabayı ifade eder (Engle ve Ocha, 1988; akt. Safran, 2014).

Sosyal bilgilerin farklı tanımları mevcuttur. Yapılan her tanım sosyal bilgilerin alan olarak kapsamı ve içeriğinin farklı boyutlarını dile getirmektedir. Sosyal bilgiler geniş ve tematik konu ve amaçlara sahiptir. En önemli temalarından biri “vatandaşlık aktarımı amaçları” doğrultusunda yapılandırılmış sosyal bilgilerin öğretimidir.

Sosyal bilgilerin eğitim programlarında yer alma yaklaşımlarından biri vatandaşlık aktarımıdır. Vatandaşlık aktarımı amacı doğrultusunda insanın bütün yönleriyle konu olduğu sosyal bilimlerin ürettiği kaynakların bir araya getirilerek oluşturulan sosyal bilgilerin ilk ve en etkili amacı vatandaşlık aktarımı sağlamaktır. Bunu yaparken sosyal bilimlerin bütün alanlarından yararlanmaktadır (Barr, Barth ve Shermis, 1978).

Sosyal bilgilerin en geniş kapsamlı tanımını NCSS yapmıştır. Konseyin yaptığı tanım göre sosyal bilgiler; vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için, sanat, edebiyat ve

sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimleri, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerin alınarak sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı oluşturulmasını hedefler. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağımlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneğini geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır (NCSS, 1993; akt. Ersoy, 2007).

Günümüzde eğitim için büyük ve kapsamlı bir beklenti söz konusudur. Özellikle devletler kendi örgütlenme biçimlerini ve yönetim pratiklerini devam ettirecek bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedirler. Bu yüzden bütün eğitim sürecini takip edip programlamaya devletler büyük bir özen ve titizlik gösterirler. En büyük amaç vatandaş yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda bazen tek disiplinler tarih, coğrafya ve vatandaşlık gibi dersler tercih edilmektedir. Bazen de birden çok disiplini tek bir çatı altında toplayan disiplinler arası bir boyuta sahip sosyal bilgiler dersi içinde tercih edilmektedir. Nitekim sosyal bilgiler ile ilgili yapılan bütün tanımlar etkili vatandaşlık tanımını içermektedir (Safran, 2014).

Sosyal bilgilerin içerik aktarım yaklaşımlarının en eskisi ve ortaya çıkış amaçlarından birinin vatandaşlık aktarımı olduğu söylenebilir. Vatandaşlık aktarımı amacı doğrultusunda sosyal bilgiler içeriği uzmanlar tarafından oluşturulur. Bunun nedeni yeni yetişen genç kuşakların hangi bilgileri, değerleri ve tutumları alacaklarının kültür aktarımı içinde toplumsal tecrübelerin ve yerleşik yaşantıların belirleyici unsur olarak kabul edilmesidir (Safran, 2014).

Sosyal bilgiler kapsamı içinde amaçlanan vatandaşlık aktarımının en öncelikli amacı, toplumsal mekanizma tarafından devam ettirilen ve devamlılığın en temel kaynağı kabul edilen kültür, değer ve inançların geleceğe aktarımı için genç bireylere ulaşmasıdır. Başka türlü açıklamak gerekirse, bayrak yarışında bayrağı devralan genç bireylerin yetiştirilmesidir (Barr, Barth ve Shermis, 1978).

Sosyal bilgiler dersi ve programının en temel amacı bireye içinde yaşadığı kültürel yapıda toplumsal bir kişilik kazandırmaktır. Kazandırılmaya çalışılan toplumsal kişilik kavramı içinde ağır basan tanım bireyin iyi bir yurttaş ve vatandaş olmasıdır.

İyi bir yurttaş ve vatandaşlık olgusunun içeriğindeki temel beceriler, bireyin görev ve sorumluluklarının bilincinde olması, içinde yaşadığı çevreye karşı duyarlı olması ve meydana gelen olaylara karşı bilinçli olmasıdır. Sosyal bilgiler dersi, bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasını ve ilişki içinde olduğu yakın çevresi, kurumlar, yasalar ve devlete karşı sorumlulukları ve görevlerinin neler olduğunun bilincini kazandırmayı amaçlamaktadır (Binbaşıoğlu, 1981).

Vatandaşlık aktarımının en etkili verilebileceği derslerden birinin sosyal bilgiler dersi olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler yapısı gereği sosyal alanın bütününe hitap eden disiplinleri kendi içinde bulundurması ve ilişkili bir anlayışla bireylere aktarması sahip olduğu özelliğin en birinci sebebidir.

Sosyal bilgiler dersi, bireylerin vatandaşlık becerilerini geliştirmek için bütün sosyal disiplin alanlarının toplandığı bir pratik eylem alanıdır. Okul programları içinde geniş bir yer alan sosyal bilgiler dersi çoğunlukla farklı disiplinlerin birleşme noktasında yer almaktadır. Birbiriyle kesişen bu alanlar; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, psikoloji, din, sosyoloji ve siyaset bilimlerini kapsamaktadır. Bütün disiplinlerin yer aldığı bu disiplinler arası boyut fen bilimlerini de kapsamaktadır (NCSS, 1992; akt. Ersoy, 2007).

Yeni dünya düzeninde dünya, iletişim alanındaki gelişmelerle küresel bir köy haline gelmiş durumdadır. Sosyal bilgiler sınırların geçirgen olduğu ve kültürel farklılıkların keskin olarak görünür olduğu demokratik toplum yaşamı içinde bireylerin birlikte yaşamla ilgili bilgi sahibi olmaları ve ortak yaşam becerileri edinmeleri için büyük bir fırsat alanıdır (NCSS, 1992; akt. Ersoy, 2007).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sahip olması gereken beceriler arasında vatandaşlık okuryazarlık becerisi de yer almaktadır. Vatandaşlık okuryazarlığına bakıldığı zaman toplumsal yaşam içinde var olan değişim ve dönüşümü görüp, meydana gelen değişimin olumlu bir parçası olmayı bilip buna göre davranma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Vatandaşlık okuryazarlığı toplumsal sorunların farkında olmayı, sorunlara kalıcı çözümler üretmeyi ve temel insan haklarıyla ilgili farkındalık yaratarak, öğrenciler arasında kültürel farklılıkların güçlü bir iletişime ortam sağlamasını ifade eder (Gençtürk ve Sarpkaya, 2015).

Sosyal bilgiler eğitimcileri ve uzmanları sosyal bilgileri oluşturan disiplinlerin, tarih, coğrafya, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, antropoloji ve ekonomi olduğu

konusunda hem fikirdirler. Sosyal bilgiler alanı içinde vatandaşlık aktarımını güçlendiren farklı disiplinlerin yanı sıra siyaset bilimi geniş bir alana sahiptir. Vatandaşlık ile ilişkili temel disiplin olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler kapsamında yer alan siyaset bilimi toplumsal yaşantı ve kamusal alanla ilgili bütün düzenlemeleri içermektedir. Toplumsal örgütlenme süreçleri, yasalar ve adalet mekanizması, siyasal yaşam ve pratikleri, kamusal alan kurumları, güç ve yönetim, yerel ve uluslararası sistemler siyaset bilimi konuları içinde yer alan başlıca alanlardır (Martorella, 1998; akt. Ersoy, 2017).

Sosyal bir disiplin alanı olan siyaset bilimi bireylerin oluşturdukları siyasal organizasyonlarda kendilerinin nasıl yönetildikleri ve pratik süreçler bütünüyle ilgilenir. Kamusal alandaki kurumlar ve kurumların işleyişleri, yasal düzenlemeler ve yönetsel eylemler siyaset biliminin konu alanını oluşturur. İlköğretim okullarında bireylerin siyasal sistemler hakkında bilgi sahibi olmaları, devlet örgütlenme biçimi ve yönetsel şemalar ile ilgili bilgi, beceri ve tutum kazanmaları için önemli bir süreçtir. Öğretmen bu süreçte kilit konumda yer almaktadır. Sınıf içinde düzenlenen öğrenme ortamının demokratik yapısı ve düzeni öğrencilerin demokratik süreçlerle ilgili becerilerini geliştirip aktif vatandaş olmalarında etkin rol oynamaktadır (Öztürk, 2006).

Sosyal bilgiler dersinin içerik amaçlarından biri bireylerin demokratik vatandaşlık kültürüne sahip olmalarını sağlamak ve toplumsal yaşama uyumlarını kolaylaştırmaktır. Özellikle öğrencilerin demokratik vatandaşlık konusu hakkında edindikleri bilgi, beceri ve tutumlarının gerçek hayata yansıtıcı şekilde geçirebilecekleri bir süreçtir (Merey, 2015).

Vatandaşlık aktarımı sosyal disiplinlerin tamamı ile ilişki içerisinde olan bir alandır. Özellikle bütün disiplinleri ortak bir zeminde belli amaçlar için bir araya getiren sosyal bilgiler ile vatandaşlık eğitimi uzun bir geçmişe sahiptir. Toplumun içinde bireylerin birbirleriyle ve kurumlarla kurdukları ilişkiler ağı, toplumun devamlılığını sağlayan bir can damarı görevi görmektedir. Özellikle siyasal, ekonomik ve sosyal alanda kurulan ilişkiler toplumdevamlılığı için elzem bir durumdur. Bu kurulan ilişkiler ağı içinde sosyal bilgiler dersi sahip olduğu tarihi içerik ile bireyin sahip olduğu geçmişi aktarırken bir yandan da sahip oldukları temel hak ve özgürlükleri aktararak onları geleceğe hazırlamaya çalışır. Sosyal bilgiler dersinin öncelikli

amaçlarından biri olan bireyleri etkili vatandaşlar olarak geleceğe hazırlama sorumluluğudur (Martorella, 1998 ;akt. Ersoy, 2007).

2.1.4 Türk Eğitim Tarihinde Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitimi insanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahiptir. Özellikle devlet yapılarının tarih sahnesine çıkması ile birey ve devlet arasındaki ilişki ortaya çıkmıştır. Devlet düzeni içinde yurttaş ve vatandaş olarak kabul edilen azınlık soylu gurupların eğitim anlayışlarında vatandaşlık aktarımı en önemli yere sahiptir. İnsan hakları mücadeleleri sonucunda görünür olan insan hakları bağlamında vatandaş ve yurttaş kavramlarının ortaya çıktığı Fransız ihtilali, vatandaşlık eğitiminin bir hak olarak ve dini anlayış içerisinde ayrılarak laik eğitim anlayışı içinde verilmesini ve devlet tarafından düzenlenip içeriğin yapılandırılması sürecini başlatmıştır.

Tarihte ilk kez halk egemenliğine dayanan ulus devletin sağlam temellere dayanması için vatandaşlık eğitiminin bir araç olarak eğitim anlayışı içinde yapılandırılarak aktarılması Fransız ihtilali ile meydana gelmiştir. Fransız devriminden sonra dini anlayışın hakim olduğu eğitim sistemi yerine ulusal laik eğitim anlayışı oluşturulmuş ve ulusal bir hak olarak güvenceye alınmıştır (Altunya, 2003).

Osmanlı devleti 19. yüzyılda batıdaki gelişmeleri yakından takip etmekteydi. Özellikle devlet kademelerinde yer alan yöneticiler askeri anlamda yenilikler ile imparatorluğun dağılmaktan kurtulması için yoğun bir çaba içindeydiler. Fakat sivil alanda meydana gelen değişimleri de Avrupa'ya özellikle kurulan bağlantılar neticesinde Fransa'ya giden aydınlar da kurtuluş çarelerini fikir ve edebiyat alanında akımlar ile oluşan bilinç ve yenilik hareketlerinde aramaktaydılar.

Fransa'da ortaya çıkan vatandaşlık eğitimi alanındaki gelişmeler ve yenilikleri Osmanlı aydınları yakından takip ediyorlardı. Özellikle baskılar nedeniyle Avrupa'ya kaçan aydınların II. Meşrutiyetin ilandan sonra ülkeye dönerek eğitim sistemi içinde vatandaşlık eğitimiyle ilgili konuların yer almasında büyük etkileri olmuştur (Üstel, 2016).

II. Meşrutiyetin ilanı Osmanlı toplumunda ilişkileri ve toplumsal örgütlenme biçimlerini kökünden değiştirmiştir. Cemaatin toplum olarak, dayanışmanın organik

olarak yapılandığı siyasal ve kamusal yeni bir alanın inşasına ortam sağlamıştır. Yaratılan siyasal ve kamusal alanda vatandaşlık olgusu geniş bir hal almaya başlamıştır (Üstel, 2016).

Osmanlı siyasal alanında meydana gelen bu değişim modern anlamda eşitlik anlayışının kaynaklık ettiği bir süreci temsil etmektedir. Osmanlı toplumu içinde devlet ile karşılıklı bağın inşa edildiği vatandaşlık anlayışında vatandaşların görevleri modern devlet anlayışı içinde yeniden tanımlanmıştır. Vatandaşların görev ve sorumlulukları kanunlara uymak, askerlik yapmak ve vergisini vermek olarak belirtilmiştir. Ortaya çıkan değişimler Osmanlı toplumunda haklar ve sorumluluklar bakımından bütün halkın eşit anlamda yer alacakları yeni bir vatandaşlık anlayışının ilk adımlarıdır (Üstel, 2016).

II. Meşrutiyetle birlikte Osmanlı eğitim sisteminde vatandaşlık eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek dersler ve konu içerikleri yer almaya başlamıştır. Büyük farklılıklar ve çeşitlilik gösteren Osmanlı toplumu yurttaşlık ve vatandaşlık eğitimi ve bilinci sayesinde bir arada tutulmaya çalışılmıştır. Büyük ve hızlı olarak yaşanan değişim ve dönüşümlerle vatandaşlık eğitimi dersinin kapsam ve içeriğini sürekli olarak değişime uğramıştır. Farklı isim, kapsam ve konu içeriğine sahip dersleri analiz etmek Türk eğitim sistemi içerisinde vatandaşlık eğitiminin değişim ve dönüşümü hakkında önemli fikir sağlayacaktır.

2.1.4.1 Musahabat-ı Ahlâkiyye

1913 tarihinde Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından yayımlanan 1 ve 2 dersane ve muallimli mekteplere mahsus Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatında “Musahabat-ı Ahlâkiyye” (Tarihiye, Sıhhiye ve Medeniye) öğretim programının girişinde bu dersin ayrıca “ders suretinde okutulmayarak” çeşitli kıraat kitaplarında gösterileceği belirtilmektedir (Üstel, 2016).

İlk devre ikinci sınıf düzeyinde haftalık ders programında iki saat işlenen bu dersin içeriğindeki konuların ana temaları genel olarak aile ocağının önemi, akrabalık ve arkadaşlık ilişkileri, genel ahlâki kurallar, vatan ve millet sevgisi ve kültürel mirasın korunup saygı duyulması temaları yer almaktadır (Çelik, 2009).

Orta devre ikinci sınıfta haftalık ders programında birer saat olan bu dersin konu ve temalarının içeriği hükümetin görev ve yetkileri, hükümetin vermek zorunda olduğu

hizmetler, yargı ve mahkemeler, yerel yönetimlerden olan belediyeler ve işlevleri ve askerlik ile ilgili konular bulunmaktaydı (Çelik, 2009).

Vatandaşlık eğitimi açısından önemli bir ders olan musahabat-ı ahlâkiyye dersi disiplinler arası bir anlayışla düzenlenmişti. Diğer derslerle içerik, konu ve amaçlar bakımından birbirini desteklediği ahlâki konuların içerik olarak geniş bir yer aldığı ve bireyin toplum içindeki görevlerine vurgu yapan bir kapsama sahiptir (Çelik, 2009).

2.1.4.2 Malumat-ı Medeniye

Dersin amacı ve amaca uygun oluşturulan içerikte bireyin vatandaş olarak devlete karşı sorumlu olduğu yükümlülükleri yerine getirmesivatandaşlığın bir özelliğidir. Okullardaki Malumat-ı Medeniye dersi siyasal işleyiş ile ilgili bilgiler, kavramlar, inançlar ve tutumların öğretilmesini sağlayan bir işleve sahipti (Çelik, 2009).

1913 tarihinde Ahmet Ziya ve Ali Haydar tarafından yazılan yeni malumat-ı medeniye dersinin temel amacı bireyin yaşantısını devam ettirdiği kamusal alanı ve özel yaşam alanının bütün yönlerini kapsayan bireysel hak, özgürlük ve sorumluluklar söylemini içermektedir (Üstel, 2016).

Ahmet Ziya ve Ali Haydar, malumat-ı medeniye dersini şöyle tanıtmıştır: “Malumat-ı Medeniye: İnsanın ailesine, hem cinsine, vatanına ve hükümetine karşı yapmaya mecbur olduğu vazifelerle bunlara karşı olan haklarını bildirir. Bir insanın bütün vezaif-i medeniyyesi umumun bir hakkıdır, bir insanın hakkı da umumun vazifesidir, demek olur ki bir insanın vezaif-i medeniyesi diğerlerinin hukuk-i medeniye’sini teşkil eder. Bir insan dinine, vatanına ve bütün milletine ve insanlara karşı olan vazifesini yapmazsa yalnız kendisini değil, herkesi mutazarrır etmiş olur. Çocuklar! Bu dersimizde bizim için pek lüzumlu olan vazifelerden ve haklardan bahsedilecektir ki cemiyet halinde yaşayan bir insan için her halde bunları bilmek elzemdir” (İçen, 2017).

2.1.4.3 Musahabat-ı Ahlâkiye ve Malumat-ı Vataniye

1924 tarihli ilk mektep müfredatında musahabat-ı ahlâkiye ve malumat-ı vataniye derslerinin ilköğretim birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda haftalık ders programında birer saat okutulması kararlaştırılmıştır (Budak ve Budak, 2014).

Musahabat-ı ahlâkiye ve malumat-ı vataniye dersinde Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının sahip oldukları hak ve görevler, Türkiye Cumhuriyeti devletinin hangi esas ve değerler üzerine kurulduğu, kamusal alanı şekillendiren millet, devlet, hükümet, vatan, milli hâkimiyet kavramlarının öğretilmesi, halkın Cumhuriyet yönetiminde elde ettikleri hak ve özgürlükler ve kurtuluş mücadelesi gibi konuların verilmesi kararlaştırılmıştır (İlkokul Programı, 1924; akt. Budak, 2014).

Üçüncü sınıfa kadar musahabat-ı ahlâkiye olarak okutulan ders dört ve beşinci sınıfta malumat-ı vataniye olarak haftalık birer saat okutulmuştur. Bu derste üzerinde durulan en önemli konu bireylerin vatandaş olarak sahip oldukları hak ve özgürlükler konusunda bilgi sahibi olmalarıdır. Bireyin yaşamını devam ettirdiği toplumsal alanda etkili olan ve bireyin bütün ilişkilerinde bir konuma sahip olan kurumlar ve kurumların işleyiş ve yapılarına yer verilmiştir. Son sınıfta ise devlet ve devletin örgütlenme biçimi, devletin görevleri ve bireylerin devlete karşı görev ve sorumlulukları konuları önemle verilmeye çalışılmıştır (Çelik, 2009).

Musahabat-ı ahlâkiye dersi ile bireylerin ahlâki eğitimleri amaçlanmıştır. Malumat-ı vataniye dersi ile de öğrencilere vatandaşlık bilgi ve becerileri aktarılmaya çalışılmıştır. Musahabat-ı ahlâkiye ve malumat-ı vataniye dersinin böylece çifte faydaya dayalı bir program olduğu söylenebilir. (Çelik, 2009).

2.1.4.4 Yurt Bilgisi

1924 tarihli ilk mektep müfredatında malumat-ı vataniye olan ders 1926 yılındaki ilk mektep müfredatında yurt bilgisi olarak değiştirilmiştir (Budak ve Budak, 2014).

1926 tarihli İlkmektep Müfredat Programı'nda yurt bilgisi dersinin dayandığı temel ilke, "Türkiye'yi bir iş ve aile yurdu olmak üzere mütalaa etmek" şeklinde ifade edilmekte ve "mülkiyet ve aile esasına müstenit demokratik bir devlet olan Türkiye'nin ancak bu noktai nazardan mütalaası genç talebede devlet, yurt, millet, milliyet hakkında esaslı bir bilgi husule getirebilecektir. İşte program bu noktainazardan ve bu prensip etrafında tertip olunmuş ve mevzuların mantıklı ir surette tevalisine çok dikkat edilmiştir" şeklinde ifade edilmiştir (Üstel, 2016)

Yurt bilgisi dersinin temel amacı bireylerin yurttaş ve vatandaş olarak yetiştirilmesini sağlamaktır. İlköğretim programının amaçlarını ve hedeflerini doğrudan gerçekleştiren bir ders olması sebebiyle önemli bir yere sahiptir (Çelik, 2009).

Yurt bilgi dersinde içerik ve konularda milli unsur ve dinamikler ön planda tutulmuştur. Demokratik devlet yapısında bireyin bir vatandaş olarak sahip olduğu hakları, özgürlükleri ve yükümlülüklerine yer verilmiştir. Devletin siyasal yapısı, görev ve sorumlulukları, iyi vatandaş olgusu ve özellikleri, kamusal alana katılım gibi konular Yurt Bilgisi dersi kapsamında bireye kazandırılmak istenmektedir (Çelik, 2009).

2.1.4.5 Yurttaşlık Bilgisi

1948 tarihli ilkököl programı, çok partili demokratik yapının inşa edildiği dönemde yayınlanması bakımından çok önemlidir. Uzun bir dönem yürürlükte kalan programda vatandaşlık eğitimi ve aktarımı ile doğrudan ilişkili olan ders yurttaşlık bilgisi dersidir. Yurttaşlık bilgisi dersinin ilkököl düzeyinde 4. ve 5. sınıflarda haftalık ders programında toplam üç saat olarak verilmesi kararlaştırılmıştır (Çelik, 2009).

1948 yılında hazırlanan ilkököl programında yer alan yurttaşlık bilgisi dersinin ders kitaplarında demokrasi anlayışı, birlikte yaşam kültürü, toplumsal iş bölümü ve siyasal katılıma vurgu yapılmaktadır. Özellikle siyasi partiler bağlamında siyasi katılım vurgulanmıştır (Üstel, 2016).

Yurttaşlık bilgisi dersinin programına bakıldığı zaman vatandaşlık aktarımı bağlamında Türk askeri ve ordusuna önemle vurgu yapılmakta, bir vatandaş olarak bireylerin vatanda hizmet yükümlülüklerine büyük bir önem verilmektedir. Bu durum II. Dünya savaşı döneminde yaşanan gelişmelerin programı etkilediği şeklinde yorumlanabilir (Çelik, 2009).

1949 yılında ortaokul programında yapılan değişiklik ile yurttaşlık bilgisi 1.2 ve 3. sınıflarda haftalık ders programında bir saat okutulması kararlaştırılmıştır.

1968 yılında hazırlanan ilkököl programında yurttaşlık bilgisi dersi ilkököl öğretim programlarından kaldırılmıştır. Vatandaşlık eğitiminin ayrı bir ders olarak okutulması yerine sosyal bilgiler dersi kapsamında verilmesi kararlaştırılmıştır. 1968 İlkokul Programı'nda vatandaşlık aktarımı demokratik temelde şekillenmiştir. Siyasal liberalleşme izleri taşıyan 1948 programına göre çok farklı hale getirilmiştir. Bu durumda 1961 Anayasasının yarattığı özgürlükçü ortamın etkili olduğu söylenebilir (Üstel, 2016).

2.1.4.6. Vatandaşlık Bilgileri

17.06.1985 tarihlerinde Talim ve Terbiye Kurulu'nun aldığı bir kararla ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler dersi kaldırılarak üç ayrı ders olarak okutulması kararlaştırılmıştır. Derslerin milli tarih, milli coğrafya ve vatandaşlık bilgileri olarak ayrı dersler şeklinde okutulmasına karar verilmiştir (Erdem vd. 1990; akt. Çelik, 2009).

Tarih ve coğrafya dersleri milli bilinç etrafında yeniden yapılandırılarak verilmeye çalışılmıştır. Yurttaşlık kavramı yerini vatandaşlığa bırakmıştır. Yurttaşlığın vatandaşlık olarak isim ve içerik yönündeki değişimi yurttaşlık algısındaki radikal dönüşümün de temsilcisi olmuştur (Üstel, 2016).

Programın ana öznesi veya aktörü vatandaş veya yurttaş değil millettir. Programın amaçlarına bakıldığı zaman vatandaşlık sözcüğü meslek sahibi olmanın öneminin vurgulandığı “Bir meslek sahibi olmanın bir fert ve vatandaş olarak gerekliliğini, işsiz güçsüz bir insanın toplum için zararlı bir eleman olacağını öğrencilere kavratmak, onlarda her mesleğin kutsal olduğu ve hangi meslekten olursa olsun işini gereğince yapan herkesin saygıdeğer bir insan olacağı inancını yerleştirmek” maddesinde geçirmektedir (Üstel, 2016).

2.1.4.7 Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi

1997 yılında çıkarılan kanunla 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir. Bu gelişmenin ardından vatandaşlık eğitimi dersi, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi olarak değiştirilmiştir. Bu dersin 7. ve 8. sınıflarda haftalık ders programında birer saat okutulması kararlaştırılmıştır (Üstel, 2016).

Bu değişiklik ile beraber ders kitaplarında da yeni konular ve içerikler eklenerek değişiklikler yapılmıştır. 1995- 1996 öğretim yılına mahsus yeni değişiklikler ile kitaplara yeni bölümler eklenmiştir. Yeni öğretim programına dâhil edilen vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders kitabına eklenen yeni bölümde insan hakları konu başlığı altında insan hakları kavramı ve önemi, insan hakları düşüncesinin ulusal ve uluslararası düzeyde gelişimi, korunması ve geliştirmesiyle, insan hakları ile ilgili kuruluş, bildirge ve sözleşmeler yer almaktadır (Üstel, 2016).

Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, temel insan hakları konularının ağırlıklı olduğu bir yapıya sahiptir. Bireyin bir vatandaş olarak temel insan hakları konuları hakkında bilgi sahibi olması ve insan haklarının gelişiminin zaman ve mekân bağlamında nasıl bir süreci takip ettiğinin farkına varması temel konular arasında yer almaktadır. Programda insan hakları kavramı, temel hak ve özgürlükler, insanların ortak mirası konularının yanı sıra devlet, demokrasi, anayasa, vatandaşlık hak ve sorumlulukları, insan haklarının korunması ve bu süreçte ortaya çıkan sorunlara yer verilmiştir. Öte yandan bir vatandaşın yaşamını devam ettirdiği toplum içinde önemli olan milli güvenlik, milli güç unsurları konuları da öğrencilerin birer vatandaş olarak sahip olmaları gereken bilgiler arasında yer almaktadır (Çelik, 2009).

2.1.4.8 2005 Öğretim Programında Vatandaşlık Eğitimi

2005- 2006 eğitim öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde 1-5. sınıflarda uygulamaya konulan yeni öğretim programı çağdaş öğrenme yöntem ve teknikleri ile oluşturulmuştur. Yapılandırmacı anlayışı benimsemiş olarak ve tematik biçimde inşa edilen yeni programda ana esas öğrenci merkezli bir programın oluşturulmasıdır.

Yeni programda vatandaşlık eğitimiyle ilgi bireylerin sahip oldukları kültürel mirasın bütün boyutları ile gelişmesini, öğrencilerin bireysel sorumlulukları ve hakları ile ilgili bilgi sahibi olması ve çevresine uyum sağlaması, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olması, demokratik kültürün bütün süreçlerinin nasıl işlediğinin farkına varması, demokrasi içinde bireyin sahip olduğu yeri bilmesi ve temel insan haklarını bilip saygı göstermesi konularını kapsayan geniş bir çerçeveye sahiptir (MEB Tebliğler Dergisi, 2004; akt. Çelik, 2009).

Yeni programda eğitim anlayışındaki köklü değişiklikler vatandaşlık eğitimi alanında da dönüşümler yaratmıştır. Yeni programda vatandaşlık eğitimi konularında küresel değerlerin vurgusu vatandaşlık eğitimi açısından yeni bir anlayışı temsil etmektedir. Bununla beraber toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın artırılması ve bu konuda farkındalığın geliştirilmesi vurgulanmıştır (Çelik, 2009).

Eğitim sisteminin dönüştürüldüğü yeni programda vatandaşlık eğitimi de yapılan değişim ve dönüşümün merkezinde yer almıştır. Programın uygulanmaya başlanmasından sonra yapılan değişikliklerle vatandaşlık eğitimi bir ders programı

olarak verilmekten ziyade kademeli bir şekilde kaldırılarak, disiplinler arası bir boyuta sahip derslerin konuları ile verilmeye başlanmıştır.

7. ve 8. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi yeni programla beraber müfredat programından kademeli olarak kaldırılmıştır. Bunun yerine vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin diğer disiplinlerin bütün boyutlarında yer alacak şekilde verilmesi kararlaştırılmıştır. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik ve fen ve teknoloji derslerinin hepsini kapsayan ara bir disiplin olarak okutulması kararlaştırılmıştır (Tezgel, 2008).

Vatandaşlık eğitimindeki bu değişim ile beraber vatandaşlık aktarımı ve eğitimi tek bir ders kapsamı yerine bütün derslerin içerik ve konularıyla ilişkilendirilip daha geniş bir perspektife oturtulmuştur. Vatandaşlık eğitimi kapsamında bireye kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin disiplinler arası bir boyut ile daha kalıcı aktarımı söz konusudur (Çelik, 2009).

Okul her kesimden, her türden insanın çocuğunun bir araya gelebildiği ve hep beraber iyi insan olmayı öğrendiği yerdir. Bu küçültülmüş ve ona hazırlanmış toplumda çocuk daha büyük topluluk içinde gelecekte karşılaşacağı tecrübelerle hazırlanır (Yücel, 2017).

Okulun sahip olduğu bütün parçalar, vatandaşlık eğitiminin bir parçası konumundadır. Öğretmenler, öğrenciler, çalışanlar, okulun fiziki yapısı, ders programları ve kullanılan ilke ve yöntemler vatandaşlık eğitimi için bütünü parçalarındandır. Bireyin okul kültürü içinde vatandaş olarak yetiştirilmesine hizmet eden yapı tek bir dersin sınırları içinde kalmayacak kadar geniş bir özelliğe sahiptir. Uzun zamandır eğitim programı içinde yer alan bütün programların ve derslerin ortak alanlarından biri olan vatandaşlık eğitimi eğitim sisteminin içerisinde aktarılmaktadır. Bu süreçte etkili, hak ve özgürlüklerin bilincinde olan ve katılımcı kültüre sahip vatandaşların yetiştirilmesi bütün eğitim ve öğretim sisteminin en büyük hedeflerinden biridir.

Kepenekçi (2014)'e göre okul ortamında vatandaşlık eğitiminin etkililiğini arttıran birtakım unsurlar vardır. Bunlar; “okul ve ailede verilen eğitimin tutarlılığı, okul iklimi, öğretmen davranışı, diğer derslerden yararlanma ve insan hakları ve vatandaşlık dersi”dir. Okul ve ailede verilen eğitimin tutarlılığı ile okul ve aile içerisinde bahsedilen değerlerin, davranışların birbirine ters düşmemesi, birbirlerini

desteklemeleri kastedilmektedir. Böylece öğrencide oluşabilecek kafa karışıklığının önüne geçilebilir. Okul iklimi ile öğrencinin derste öğrendiklerinin ilk uygulama alanı olarak okulu kullanması ve okulda vatandaşlık eğitimine uygun biçimde oluşturulacak ortamların bu eğitime destek olacağı vurgulanmaktadır. Öğretmen davranışı ise öğretmenlerin karakter ve davranış özelliklerinin öğrencilerin gelişim dönemlerine örnek alınma durumları belirtilmektedir. Diğer derslerden yararlanma unsuru vatandaşlık eğitiminin yalnız başına bir ders olmaktan ziyade diğer tüm ders içerikleri ile ilişkilendirilip tüm derslerden yararlanması vurgusu yapılmaktadır. Son olarak da insan hakları ve vatandaşlık dersi unsuru ile, formel olarak verilen bu dersin içerik, etkinlikler, yöntem, ders araç ve gereçleri ve değerlendirme gibi tüm basamaklarında farklılık, güncellik, yaşa uygunluk gibi faktörlerin göz önüne alınması belirtilmektedir.

Son olarak Türkiye'deki vatandaşlık eğitiminin bütünlük, ayrı ders ve disiplinlerarası program yaklaşımlarının hepsini benimsediği görülmektedir. İlk ve ortaokulda verilen sosyal bilgiler dersi, içinde barındırdığı "birey ve toplum", "kültür ve miras", "insanlar yerler ve çevreler", "bilim teknoloji ve toplum", "etkin vatandaşlık" ve "küresel bağlantılar" öğrenme alanları vatandaşlık eğitimi ile bağlantılıdır. Ayrı ders olarak vatandaşlık eğitimi ilköğretim ve lisede okutulmaktadır. Disiplinlerarası yaklaşım ise 2017 öğretim programlarında her ders özelinde verilmesi planlanan "sosyal yeterlilikler" ile "kültürel farkındalık ve ifade" temel beceri ya da yeterlilikleri içeriğinde vatandaşlık eğitimi barındırmaktadır (MEB, 2017).

2.1.5 İran Eğitim Sisteminde Vatandaşlık Eğitimi

2.1.5.1 Tarihsel Süreçte İran

İran köklü bir medeniyet ve kültürün mirasçısıdır. Tarih içinde birçok kültür ve medeniyeti barındırmış, farklı kültür ve medeniyetlerden etkilenmiş ve etkilemiştir. İran tarihsel geçmişi 4000 yıl öncesine uzanmaktadır. İran coğrafyası farklı medeniyet ve köklü İmparatorlukların kurulup yıkılmasına sahne olmuştur. İran coğrafyasında kurulan ilk İmparatorluğu Medler kurmuştur. Med İmparatorluğu

toplumsal yapı ve kültürel birikim anlamında kendisinden sonra gelen bütün oluşumları ve devlet yapılanmalarını etkilemiştir. Med İmparatorluğundan sonra Ahameniş İmparatorluğu kurulmuştur. Med mirasının üzerine kurulan Ahameniş İmparatorluğu uzun bir dönem hüküm sürmüştür. Ahameniş İmparatorluğundan sonra Sasaniler uzun zaman İran coğrafyasında hüküm sürmüşlerdir. Sasani İmparatorluğu devlet örgütlenmesi ve yapılanması konularında bölgede kurulan bütün devlet oluşumlarını etkilemiştir. Sasani İmparatorluğu döneminde Arap İslam Orduları İran coğrafyasına uzun seferler ve fetihler gerçekleştirmişlerdir. M.S 624 yılında İran, Abbasilerin egemenliğine girmiştir. İran 13. yüzyıla kadar Abbasilerin egemenliğinde kalmıştır. Bu süreçte İslam kültürü İran'da yerleşmeye başlamıştır. İran Abbasilerin yıkılmasından sonra farklı devletler ve hanedanlıklar tarafından kısa süreli olarak yönetilmiştir. 1501'de İran Safavilerin egemenliğine girmiştir. Safavi Hanedanlığı Şiiliği İran'ın resmi dini olarak benimseyip kabul etmiştir. Safavi Hanedanlığından sonra gelen Afşar, Zend ve Kaçar Hanedanlıkları İran coğrafyasında egemen olmuştur. Bütün Hanedanlık dönemlerinde Şiilik resmi olarak kabul edilip benimsenmiştir. 1925 yılında Şah Rıza, yönetimi ele geçirmiştir. 1925'ten 1979 İslam devrimine kadar Pehlevi Hanedanlığı yönetiminde kalan İran'da 1979 yılında İmam Humeyni önderliğinde İslam devrimi gerçekleşmiş ve İran İslam Cumhuriyeti rejimi kurulmuştur(Herbert ve Vreeland, 1957; akt. Kendirci, 2006).

2.1.5.1.1 Şah Rıza Pehlevi Dönemi ve Pehlevi Hanedanlığı

1925 yılında yönetimi ele geçiren Şah Rıza Pehlevi 1941 yılına kadar hükümdarlık yapmıştır Şah Rıza Pehlevi 1941 yılında ülke yönetimini kendi oğlu Şah Muhammed Rıza'ya devretmiştir. Şah Muhammed ve babası Şah Rıza Pehlevi 1979 yılına kadar yani İslam devrimine kadar ülkeyi 54 yıl boyunca yönetmiştir. Böylece Pehlevi Hanedanlığı 54 yıl boyunca İran'ın başındaydı.Pehlevi Hanedanlığı İran'ın modernleşmesi için politik düzenlemeler gerçekleştirmiştir. Bu modernleşme politikaları ile İran'ın merkezi olarak örgütlenmesi ve ulus-devlet yapısının inşası amaçlanmıştır. Devlet yapısında ve ekonomik anlamda yapılan değişiklikler ile sanayileşme hareketleri hız kazanmış ve tarım toplum yapısının değiştirilmesi hedeflenmiştir (Kendirci, 2006).

Pehlevi Hanedanlığı İran toplumunun Batı tarzı yeniden yaratımını amaçlayan bir değişim ve dönüştürme politikası savunuculuğunu yapmaktaydı. İran toplumunun Batı tarzı yeniden yaratımı için geleneksel, dini ve sosyal güç ve direnç noktaları teker teker tasfiye edilmiştir. Özellikle devletin merkezi gücünün artması ve yerleşmesi için büyük aşiretlerin gücü kırılıp silahsızlandırılma çalışmaları yapılmıştır. Toplum üzerindeki etkilerini güçlendirmek için dini simgelerin yasaklanması ve ulemanın etkinliğini kıran çalışmalar ve uygulamaları zaman içinde güçlendirmişlerdir. Zamanla bireysel hayatı bile düzenleyen, zorunlu askerlik, giyim kuşam yönetmenliği ile ilgili düzenlemeler bunun en büyük göstergelerindendir (Chehabi, 2004; akt. Erden, 2017).

İran modernleşmesi için en büyük sorun modern ile geleneksel durum arasındaki gerilimin yarattığı rahatsızlık olmuştur. İran'ın modernleşmesi sürecinde bu iki olgu arasında nasıl bir ilişki kurulacağı en çok merak edilen konudur. Ayrıca İran'ın bu süreçte yabancı etkilerden nasıl korunacağı bu tartışma ve sorunun ana merkezinde yer alan durumdur (Farmayan, 1974).

Pehlevi Hanedanlığının yaratmak istediği modern ulus devlet modelindeki milliyetçilik oluşumu herhangi bir etnik kimlik etrafında birleşmeyen ve siyasal örgütlenmenin desteklediği bir ideolojiyi barındırmaktadır (Ansari, 2003; akt. Kendirci, 2006).

Pehlevi Hanedanlığının başlattığı bu modernleşme hareketi uzun bir süreci kapsamaktaydı. Bütün alanlarda yapılan değişim ve dönüşümler İran ulus devletinin üniter temeller üzerinde yeniden yapılandırılmasını hedeflemekteydi. Bütün bu hedefleri gerçekleştirmek için önemli araç kuşkusuz eğitim olarak görülüyordu. Pehlevi Hanedanlığı modern bir İran'ın oluşumu için eğitim alanında değişiklikler yaratmaya başladı.

İlk olarak eğitim sistemi laikleştirildi. Çünkü Pehlevi ailesinin istediği modernleşme, ulusal kalkınmanın artması ve bu konuda ulusal bir bilincin oluşması ile mümkün olabilirdi. Eğitim alanında yapılan değişiklikler ile eğitim programları laikleştirildi. Bu konuda Fransız eğitim programları benimsenerek yeni eğitim programları hazırlandı. Özellikle İran kültür ve kamusal yaşamında önemli bir kimliğe sahip olan ulemanın yetkilerine son verildi. Laik kurumlar kurularak yapılan değişikliklerin her alanda uygulanmasının kolaylaştırılması hedeflendi (Limbert, 2016).

Yeni kurulan laik eğitim sisteminde ilk ve orta öğretimde zorunlu din dersleri kaldırıldı, modernleşme politikalarının halka yayılması için yurt dışına öğrenciler gönderilerek Batı ile kurulmak istenen köprülerin güçlenmesi çalışmalarına yoğunluk verildi (Richerd, 1963, Limbert, 2016).

Şah Rıza laik bir sistem ile inşa ettiği okullarda politik ve siyasal düzenin bireyler arasında kabul edilmesi ve modernleşme politikalarının devamlılığı için İran Vatandaşlığı dersini zorunlu ders olarak okutulmasını sağlamıştır (Matthee, 2003; akt, Erden, 2017).

Şah Rıza laik eğitim sisteminin içinde sadece Farsça dilinin eğitim dili olarak okutulmasını kabul etmiştir. Farklı dillerin kullanımını yasaklayarak İran coğrafyasında tek dilin konuşulmasını ve bu sayede ortak bir resmi söylemin yerleşmesini hedeflemekteydi (Matthee, 2003;akt. Erden, 2017).

Hanedanlık kendi otoritesini güçlendirmek için bütün toplumsal ve kamusal alanları denetleyen mekanizmalar geliştirdi. Özellikle kamusal alanda, siyasal hayatta ve eğitim hayatında bu denetim fazlasıyla hissedilmiştir. Ortak söylemin gelişmesi için eğitim dilinin Farsça olarak kabul edilmesinden sonra farklı azınlık grupların okulları kapatılarak tek dil, tek vatan ve tek devlet ideolojisinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Azınlıkların okul kurma yetkilerini kaldırarak eğitim ve öğretim birliğinin sağlanması ve eğitim-öğretim ile ilgili yetkili tek merciinin devlet olması sağlanmıştır.

Pehlevi Hanedanlığı yeni inşa ettikleri ulus devlet İran'ında milliyetçiliği kendi amaçlarına göre yeniden yorumlayarak kullanmışlardır. Özellikle var olan kimliklerin üstünde yer alan İslam öncesi İran kültür ve ulusunun inşası için kullanılan milliyetçilik merkezileşen ulus devletin yeni kimliğinin yaratılması için kullanılmıştır. İran modernleşmesi için yeniden yorumlanan milliyetçilik anlayışı modernleşme hareketlerinin temeli olarak görülmüştür. Yaratılan yeni kimlik milliyetçiliğinin modern ve laik ulus damarlarından beslenmesi amaçlanmıştır (Ansari, 2003; akt. Kendirci, 2006).

Pehlevi hanedanlığının oluşturduğu yeni laik ulus kimliği milliyetçilik kaynaklarından beslenmekteydi. Bu yeni milliyetçilik Batı ve Doğu aidiyet ve kutsallıklarının karışımı olan bir milliyetçiliği ifade ediyordu. Bu milliyetçilikte vatan ve ulusun kutsallığının yanında Şah'ın hanedanlığının da kutsallığı ve sadakat

duyulması gerektiğini içeren bir anlayış hakimdi. Bu durum bir kişi kültü yaratımını ve savunusunu içeriyordu (Ansari, 2003; akt. Kendirci, 2006).

1941 yılında Şah Rıza tahtan çekilerek yönetimi kendi oğlu Şah Muhammed Rızaya devretmiştir. Babasının yerine geçen Muhammed Şah babasının başlattığı modernleşme ve yeni bir ulus devlet kurma çalışmalarını kaldığı yerden devam ettirdi. Devlet ideolojisini yaygınlaştırmak için ordu ve eğitim sistemini büyük bir araç olarak kullandı. Özellikle eğitim, çocukların yeni devlet ideolojisinin neferleri olarak yetiştirilmesi için büyük bir olanak sağlıyordu. Bunun için temel eğitim zorunlu hale getirildi. Askerlik erkek ve kadınlara zorunlu hizmet alanı olarak bir vatandaşlık yükümlülüğü olarak belirlendi. Kamusal alanda önemli iki kurumu sosyalleşme aracı olarak kullanan Şah Muhammed Rıza, devlet ideolojisinin yerleşmesi için sert kurallar koydurmuştur (Moghaddam ve Crystal, 1997; akt. Erden, 2017).

Rıza Şah, iktidarını sağlamlaştırmak ve başlattığı modernleşme sürecinin devamlılığını sağlamak için ordu mekanizmasını merkeze almıştır. Ordu bütün süreçlerin kaynağı ve itici gücü konumundaydı. Özellikle ordunun güçlü olması Şah'ın modernleşme hamlesine büyük bir kabiliyet kazandırmaktaydı. Şah merkeze aldığı orduyu güçlendirmek için büyük bir çaba gösteriyordu. Devlet gelirlerinin büyük bir kısmı ordu harcamaları için kullanılıyordu. Modernleşme hamlesinin büyük bir çaba ile sürdüğü alanların başında ordu gelmekteydi (Cronin, 2004; akt. Erden, 2017).

Egemen ideolojinin yaygınlaştırma araçlarından biri olan eğitim sisteminin amacı bilgi beceri kazandırmanın ötesinde kurulan düzenin anlatımı ve devamlılığını sağlamaktı. Çocukların içinde bulunduğu eğitim sistemi ulusal kimlik inşası için yeterli değildi. Zorunlu eğitim ancak şehir merkezlerinde uygulanabiliyordu. Merkezden uzak köylerde eğitim kesintiye uğramak ile beraber devletin istediği düzeyde ve biçimde değildi. Bunun önüne geçmek için 1960 yılında bir okuryazarlık seferberliği başlatıldı. Okuryazar olan kadın ve erkekler zorunlu hale getirilen uygulamalar ile uzak yerleşim ve köylere eğitim vermekle görevlendirildiler. Bir nevi zorunlu askerlik görevi gibi yapılandırılan eğitim kampanyasında temel amaç egemen ideolojinin ülkenin her köşesine ulaşmasını sağlamak ve ortak bir aidiyeti geliştirmektir. Uygulanan eğitim politikası asıl amacının yanında başka amaçlara da

hizmet ediyordu. Devlet bu politika ile Azeri ve Kürt nüfusunun asimilasyonunu gizleme çabalarını da hedefliyordu (Shaffer, 2008).

Pehlevi hanedanlığı dönemi anayasası 1906 dönemi İran'ında oluşturulan temel anayasa olarak kabul edilmiştir. 1906 Anayasasında zaman içinde iki defa değişiklik yapılmıştır. 1953 yılında Musaddık'a yapılan darbe sonrası ve 1963'teki beyaz devrim sonrasında anayasada bazı değişiklikler yapılmıştır. 1906 İran anayasasında seçilen vekillerin, Şah'ın, meclisin, devlet ve kurumlarının ve ordunun görev ve sorumlulukları belirtilmiştir. Anayasada Meclisin sahip olduğu hak, ödev, sorumluluklar ve sınırlılıklar yer almaktadır. Öte yandan 1906 Anayasasında İran halkının hakları vurgusu yer almaktadır. İran vatandaşlık hakları bölümünde Şah'ın keyfi uygulamaları sınırlandırılmış ve bireyin devlet karşısında haklarının güvenceye altına alındığı belirtilmiştir. 1906 İran anayasasında vatandaşların görevleri yer almamaktadır (Erden, 2017).

1906 yılında hazırlanan İran anayasası Pehlevi hanedanlığı boyunca yürürlükte kalarak korunmuştur. Ancak Şah anayasaya uygun davranmamış ve anayasanın kural ve yükümlülüklerini görmezden gelmiştir (Erden, 2017). Oğlunun döneminde de babasının dönemindeki modern ile gelenek arasındaki gerilim giderek tırmanmıştır. Özellikle halkın bütün kesimlerinin bir araya geldiği bir mücadele platformu oluşmuş ve devletin kolluk güçlerinin sert tutumları durumu içinden çıkılmaz bir hale getirmiştir. İran kamusal alanının bel kemiğini oluşturan çarşı ve cami direniş örgütlenmenin ana merkezi konumuna gelmiştir. Bütün kesimden halk kitlelerinin tavır aldığı Pehlevi Hanedanlığı 1979 yılındaki İslam devrimi ile yıkılmıştır. Devrim sürecinin uzun bir alt yapısı bulunmaktadır. Sosyal, ekonomik, toplumsal ve dini alt boyutları olan devrim büyük kitlelerin uzun direnişleri ile başarıya ulaşmıştır. Özellikle devrim liderlerinden İmam Humeyni bu süreci fikirsel olarak uzun bir zaman diliminde yapılandırmıştır.

2.1.5.1.1.1 İslam Devriminden Önce İran'da Eğitim ve Vatandaşlık Aktarımı

Eğitim bir toplumun yaşayan hafızasının gelecek kuşaklara aktarımını ve şimdiki kuşağın ihtiyaç duyduğu dinamik gücün yetiştirilmesinin temel kaynağını oluşturmaktadır. Modern devlet yapılanmalarında eğitim sistemi kendi başına bırakılmayacak kadar önemli ve büyük bir yapıyı temsil etmektedir. Eğitim,

geçmişten beri devletlerin ve yönetenlerin ilgisini çekmiş ve sürekli olarak müdahale edilmiştir. Bu durum eğitimin sahip olduğu dinamik yapının, dönüşüm ve değişimin merkezinde yer alması ve aynılaşıma sürecinin en sistematik kısmını oluşturması ile açıklanabilir.

Eğitim ve öğretimin zorunlu hale getirilmesi ve bütün halkın erişebileceği şekilde yaygınlaştırılması herkes tarafından desteklenmekteydi. Bu durum 1906 yılındaki Anayasa Devriminde uygulanmaya başlandı ve bir hak olarak tanındı. İran coğrafyasında 1900'lü yılların başında dünyada yaşanan gelişmeler ve değişimler takip edilmekteydi. İran'ın bulunduğu yerden ileriye gitmesi ve sömürülen bir devlet olmaktan kurtulup gelişmiş bir ülke olabilmesi için eğitim ve öğretimin yaygınlaştırılması ve eğitilmiş insanların yetiştirilmesinin gerekliliği konusunda bütün halk kesimleri fikir birliği içindeydi. Modern eğitim ve öğretim çalışmalarının batının yayımcı etkisinden uzak yapılması en önemli hedeflerden biriydi. İran'da büyük bir değişim ve kırılma noktası olan 1906 Anayasa Devrimi eğitim açısından da yeni bir devir ve anlayışın başlangıcı oldu. Nitekim Anayasada eğitim ve öğretim devletin en büyük sorumluluklarından biri olduğu kabul edilmiştir (Kendirci, 2006).

1906 Anayasanın 19. maddesi devletin eğitim ve öğretim konusundaki yetki ve sorumluluklarını belirtmiştir. Bu madde ile devlet zorunlu eğitimi yaygınlaştırma ve vatandaşların zorunlu eğitime katılmalarını sağlayacak ortam ve imkânları yaratmak ile görevlendirilmiştir. Eğitim öğretim ile ilgili bütün kurumlar ve yetkiler Bilim ve Sanat Bakanlığına devredilmiştir. Fakat 1910 yılında yapılan bir değişiklikle Bilim ve Sanat Bakanlığı Eğitim, Vakıf ve Güzel Sanatlar Bakanlığına dönüştürülmüştür. 1910 yılında yapılan bu değişiklik ile ülkedeki bütün eğitim kurumları tek bir çatı altında toplanmıştır. Vakıfların eğitim bakanlığı bünyesine alınmasının sebebi ülkede köklü bir eğitim ve dini geleneğe sahip medreselerin eğitim politikaları ve maliyet açısından denetlenmesini sağlamaktır. Farklı dini azınlıkların kendi din eğitimlerini almaya hakları yoktu. 1906 Anayasasında devletin resmi dini "On İki İmam Şiiliği" olarak kabul edildiği için müslüman olmayanlar kendi dini eğitimlerini alamıyorlardı (Raşhedi, 1984; akt.Kendirci, 2006).

Şah Rıza yönetimi ele geçirdiği zaman eğitim ve öğretimi modernleşme politikaları doğrultusunda düzenlemiştir. 1921 yılında yeni modernleşme politikalarının merkezinde yer alan dinamik kurumlardan biri eğitim sistemi olduğunu için Şah yönetimi ele geçirdiği an ilk icraatı eğitim politikalarını yeni anlayış temelinde

belirlemek olmuştur. İlk olarak Milli Eğitim Konseyi kuruldu. Konseyin temel amacı yeni politikalar doğrultusunda eğitim müfredatları ve programlarının Avrupa eğitim anlayışına göre düzenlenmesi ve yurt dışına burslu öğrenci göndererek Batı ile eğitim ve diğer alanda kurulan bağların güçlenmesini sağlamaktır (Ferhangi, 1980; akt.Kendirci, 2006).

Pehlevi Hanedanlığının temellendirmeye çalıştığı devleti modern anlayışla yeniden düzenleme çabası bu amaçları ve modernleşmeyi savunan yurttaşlar gerektiriyordu. Bu durum için eğitim büyük bir potansiyel oluşturuyordu. Pehlevi Hanedanlığın politikaları eğitim ve öğretimin yaygınlaştırılması, ilkokulun zorunlu hale getirilmesi ve eğitimin laikleştirilmesini içeriyordu. Modernleşme hareketleri için ele alınan eğitim yeniden düzenlendi, kız ve erkek öğrenciler için eğitim programları oluşturuldu. Bütün eğitim kademeleri ve medreselerin eğitim program ve müfredatları devletin denetimine geçirildi. Kurulan eğitim bakanlığı eğitim ve öğretim alanında merkezi bir konuma gelerek eğitimin tek bir çatı altında birleştirilmesi sağlandı. Bütün eğitim kademeleri ve kurumlarına Eğitim Bakanlığı'nın oluşturduğu eğitim müfredatına uyma zorunluluğu getirildi. Böylece eğitim tek elden ve kaynaktan beslenen bir yapıya dönüştürüldü. Eğitim dili Farsça olarak belirlendi (Aresteh, 1969; akt. Kendirci, 2006).

Eğitimin denetim altına alınması, zorunlu eğitim uygulamasının başlatılması ve eğitimin laikleştirilmesinin amacı Pehlevi Hanedanlığına ve İran devletine sadık vatandaşların yetiştirilmesiydi. Eğitim vatandaşları, Şah ve İran devletinin yanında konumlandırma araçlarından bir olarak görülmüştür. Bu amaç için eğitim sisteminde yer alan sosyal bilgiler dersinde ağırlıklı olarak vatan ile ilgili şiirler okunuyor ve bu şiirler ezberleniyordu (Moussavi, 1980; akt.Kendirci, 2006).

Eğitim müfredatında yurttaşlık eğitiminin yer almaya başlaması 1957 yılından itibaren olmuştur. Bu dönemde yapılan Milli Eğitim Kongresinde ders programları hazırlanırken yurttaşlık eğitiminin de yer alması gerektiği kabul edilmiş ve kararlaştırılmıştır. Yurttaşlık eğitiminin temel amacı çocukların devlet yönetimi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak ve devlete olan bağlılıklarını geliştirmektir (Fereydon, 1979; akt. Kendirci, 2006).

Eğitimin zorunlu hale getirilmesine rağmen okuryazarlık oranı istenilen seviyeye gelememiştir. Zorunlu eğitim merkezlerde uygulanabiliyordu ama merkezden uzakta

kalan köylerde çocuklar eğitime ulaşmakta büyük güçlüklerle karşılaşmaktaydı. Bunun önüne geçmek için devlet 1968- 1969 dönemin kalkınma planı ile ülkenin okuryazar oranını artırmak için merkezden uzak yerlerde zorunlu eğitimin yaygınlaştırılmasını kabul etti. Devlet politikası olarak belirlen modernleşme ve ulusal kalkınma için eğitilmiş insan gücüne ihtiyaç duyuluyordu. Özellikle eğitimin ulaşamadığı kırsal kesimlerdeki köylerde eğitimin yaygınlaştırılması ve okuryazarlık oranının artırılması ulusal kalkınmaya büyük katkı sağlayacağı düşünülüyordu. Eğitimin yaygınlaştırılması ile merkezi yönetimin nüfuz edemediği uzak köylerdeki farklı inanç ve dillere sahip insanların ortak ulusun birer parçası olduklarını hissettirmenin yolu olarak görülmüştür (Fereydon, 1979; akt. Kendirci, 2006).

Devlet eğitim ile ilgili hedeflerine ulaşmak ve ulus bilincinin kökleşmesini sağlamak için bir eğitim akımı başlatmıştır. Bunun için bir okuryazarlar ordusu kurulmuş ve askerlik görevi gibi bütün kadın ve erkek okuryazar olanların iki yıl kırsal kesimde görev yapmaları zorunluluğu getirilmiştir. Okuryazarlık seferberliği ile kırsal kesimde bir dönüşüm meydana gelmiştir. Bu dönüşüm sadece okuma yazma bilmeyen halk arasında kalmamış okuryazarlık ordusuna katılan kadın ve erkeklerde de Şah rejimine karşı bir tutum meydana getirmiştir. Nitekim 1979 İslam devrimine giden önemli adımlarından biri bu okuryazarlık kampanyasının yarattığı bilinçlenme ile olmuştur (Fereydon, 1979; akt. Kendirci, 2006).

2.1.5.1.2 Devrim ve İran İslam Cumhuriyeti

1979 yılında başarıya ulaşan İslam devrimden hemen sonra yeni bir yönetim kurulmuştur. Yeni kurulan yönetimin çok daha önceden fikirsel altyapısı oluşturulmuştu. İmam Humeyni'nin İslam devriminden önce baskıcı Pehlevi hanedanlığına karşı başlattığı mücadele uzun bir süreci kapsamaktaydı. Özellikle İran aydınlarından Ali Şeriatî ve Celal El Ahmet İmam Humeyni'nin fikir önderleri olduğu söylenebilir. İmam Humeyni'nin yeni yapılandığı ve İslamî anlayıştan beslenen toplum modeli batılılaşmayı ve batılı tarzda modernleşmeyi reddediyordu. Devrimden sonra İslam Cumhuriyeti ve Velayet-i Fakih düşüncesinin temellerini oluşturduğu bir yönetimin hayata geçirilme çabaları olmuştur. Bu temeller üzerinde oluşturulan yeni İslam Cumhuriyeti İslam anlayışının ve Modern Cumhuriyet anlayışının sentezlendiği bir yapı özelliği taşımaktaydı.

İslam devriminden sonra kurulan İran İslam Cumhuriyeti halk egemenliğinin ve tanrısal egemenliğin bir arada yer aldığı bir meşrutiyet düzeni üzerine kurulmuştur. Bu durum islamî anlayış ve modern halk egemenliklerinin bir sentezi olarak değerlendirilebilir. İran İslam Cumhuriyetinin anayasasında bütün devlet kurumlarının üzerinde geniş yetkilere sahip dini bir rehber bulunmaktadır. Geniş yetkilere sahip dini rehber Uzmanlar Meclisi tarafından seçilir. Uzmanlar Meclisini halk genel oylama ile seçer (Oğuz ve Çakır, 2000).

İran İslam Cumhuriyeti anayasasında devletin temellerinin Allah'ın birliği ve egemenliğine, imametın sürekliliğine, rehberliğe ve insanın özünde saygıyı hak ettiği ve değerli olduğuna ve bütün kulların Allah karşısındaki sorumluluk ile birlikte özgür olduğuna inanmak inancı vardır (Kendirci, 2006).

İran İslam devriminden sonra Pehlevi Hanedanlığın temellendirmeye çalıştığı İslam öncesi İran milliyetçilik oluşumunu reddedilerek yerine İslami kaynaktan beslenen ve ırk esası yerine din aidiyet birliğini temel alan İslami bir milliyetçilik anlayışı oluşturulmuştur. İslami anlayıştan beslenen bir yaşam pratiği kurgulanmış ve bütün toplumsal yaşam alanları bu düşünceye göre yeniden yapılandırılmıştır. Kadın erkek ilişkileri, sosyal hayat, giyim kuşam ve günlük yaşantı pratiklerini İslamileştirme çabası başlamıştır. Devletin bütün kurumları ve politikaları İslam devriminin fikirlerine göre dönüştürülmüştür. Şah döneminin batılılaşma politikalarının aksine ne batı ne de doğu bloklarının gerilimleri arasında yer almaktan kaçınılmıştır. Ekonomik anlamda bağımsız ve güçlü olma anlayışı benimsenmiştir. Kamusal alanın bütün kurumları aile, okul ve üniversitelerde İslami anlayışın yerleşmesi ve yerleşmiş olan yabancı öge, tutum ve değerlerin kaldırılması için kültür devrimi hamlesi başlatılmıştır. Bu amaç doğrultusunda eğitim öğretim programları, ders kitapları ve müfredat programları İslam devrim anlayışı doğrultusunda yeniden oluşturulmuştur (Limbirt, 1987).

Ailenin bütün toplumsal yapıların en küçük yapı taşı olması dolayısıyla devrimin başarılı bir şekilde ön gördüğü İslam toplumunun yaratımı için aile büyük bir öneme sahiptir. İslami değerlerin korunumu ve geleceğe aktarımı için en etkilikurumun aile olduğu vurgulanmış ve devletin aileyi korumak için elinden geleni yapması gerektiği belirtilmiştir. Ailenin sahip olduğu önem anayasanın başlangıç kısmında yerini almıştır. Aile bireyin zihinsel, ruhsal ve ahlâki gelişim dönemlerinin en başında yer alan kurum olarak tanımlanmıştır. İslam Cumhuriyeti aileyi korumakla görevlidir ve

ailenin İslam anlayışına göre korunup devam etmesi için her türlü çabayı göstermek ile yükümlüdür (Kendirci, 2006).

İran İslam Cumhuriyeti anayasasında yurttaş ve vatandaşların kimler olduğu belirtilmiştir. İslam Cumhuriyeti toplumsal yaşamda iyi ahlâklı, sorumlu ve müslüman bireyleri İran İslam Cumhuriyeti devletinin yurttaş ve vatandaşı olarak belirtmiştir. İran ulus-devletinin yurttaşı ve vatandaşı olanların yurttaşlık bağının doğurduğu bütün hak ve sorumluluklara sahiptir. İran Anayasasında İran İslam Cumhuriyetinde yaşayan bütün herkesin müslüman olmadığını göz önünde bulundurarak müslüman olmayan yurttaş ve vatandaşların da yurttaşlık bağı ile devlete bağlı olup hak ve sorumluluklara sahip olduğunu vurgulamıştır. İran'ın kültürel ve dini anlayış bakımından gösterdiği bu çeşitlilik devletin politikalarında da değişiklikler meydana getirmiştir. İslami anlayış ile modern cumhuriyet anlayışının aynı zeminde yer aldığı bir yönetim modelini yansıtan yönetim, vatandaşlık ve yurttaşlık hak ve ödevlerinin belirlenmesinde etkin rol oynamıştır (Kendirci, 2006).

İran İslam Cumhuriyeti anayasasında yurttaşlığın tartışmasız ve hiçbir ayırım gözetilmeksizin bütün İranlıların hakkı olduğu belirtilmiştir. Anayasada ayrıca renk, dil, ırk ve diğer farklılıklar dikkate alınmaksızın bütün yurttaşların eşit hak ve ödevlere sahip oldukları ve kanun önünde eşit oldukları vurgulanmıştır (İran Anayasası 19,20 ve 41. Maddeler; akt. Kendirci, 2006).

Anayasada tanınan dini azınlıklar Zerdüştler, Yahudiler ve Hıristiyanlar ibadet özgürlüğüne sahiptirler. Kendi ibadethanelerinde dini görevlerini yerine getirmekte özgürdürler. Farklı dini bir inanca mensup İran vatandaşları bundan dolayı farklı bir vergiye tabi tutulmamaktadır. Diğer müslüman yurttaşlar gibi zorunlu askerlik sorumluluğuna sahiptirler (İran Anayasası 13. Madde; akt. Kendirci, 2006).

İran'da herkes yurttaşlık haklarından yararlanmaktadır fakat dini azınlıklar seçimlerde kendi temsilcilerinin bulunduğu liste sıralamaları için oy kullanabilirler. Anayasada İran İslam Cumhuriyeti yurttaşlarının ortak bazı önemli görevleri vurgulanmaktadır. Bunlar devletin bağımsızlığı, birliği, bütünlüğü ve İran İslam Cumhuriyeti'nin özgürlüğünü sağlamak, devam ettirmek ve korumaktır. Bütün yurttaşlar bu sorumluluğa sahiptirler (İran Anayasası 8. Madde; akt. Kendirci, 2006).

İslam devriminden sonra kurulan yeni devlet anlayışı İslami kaynaktan beslenen bir toplumsal yapı kurma çabası içinde olmuştur. Şah dönemindeki bütün anlayış ve

kurumlar kaldırılmış veya İslami anlayış çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. Ordu, eğitim ve diğer devlet kurumları dönüşüm ve değişim yapılan alanların başında gelmektedir.

2.1.5.1.2.1 İslam Devrimi ve İran'da Eğitim ve Vatandaşlık Aktarımı

İslam devrimi ile kurulan İran İslam Cumhuriyeti devlet politikalarında köklü değişimler başlatmıştır. Toplumsal yapı, eğitim, kamu kurumlarının hemen hepsi İslami anlayışa göre yeniden değiştirilmiştir. Şah döneminde yapılan batılılaşma ve modernleşme çalışmalarının tesir ettiği bütün alanlar İslami anlayış ve devrimin temel ilkeleri doğrultusunda kaldırılmış veya yeniden yapılandırılmıştır. Eğitim sistemi bu alanların başında geliyordu.

İslam devrimi ile beraber eğitimin İslamileştirme hareketi başlatılmıştır. Devrim İslami kaynaktan beslendiği için bütün alanların İslam'dan bağımsız düşünülmemeyeceği kabul edilmiştir. Eğitim ile yetiştirilecek yeni yurttaşın İslami geleneğe bağlı olan yurttaş olması hedeflenmiştir. Kültür, sosyal alan, toplumsal yaşam, eğitim ve siyasal pratiklerin tamamı bu çerçevede dönüşüm yaşamıştır. Yaşanan dönüşümün temel hedefi toplum tabanında yaratılan batılılaşma ve yabancı değerlerin eğitim ile ortadan kaldırılması ve ideâl İslam toplumunun yaratılmasıdır (Golnar, 1989).

İran İslam Cumhuriyeti eğitim programında İran tarihi ve coğrafya konularının yanı sıra vatandaşlık konuları da aktarılmaktadır. Öğrenciler vatandaşlık aktarımı çerçevesinde ders kitaplarında cumhuriyet yönetim şekli, devletin siyasi örgütlenme yapısı, anayasa ve önemi gibi konuları öğrenmekte ve bu siyasi kavramlar hakkında bilgi edinmektedirler (Kendirci, 2006).

Ders kitaplarında toplumun temel taşı olan sosyalleşme kurumları üzerinden önemle durulmaktadır. Bireylerin bir yurttaş ve müslüman olarak aile, okul ve camide toplumsal yaşama nasıl hazırlandığı ve yurttaş kimliğini nasıl edindiğini önemle vurgulamaktadır (Kendirci, 2006).

Ders kitaplarında aile kurumu baba figürü etrafında konumlandırılmıştır. Vurgulanan en önemli konular babaya saygı duyulması, sevgi beslenmesi ve babaya itaat etmek olarak ifade edilmiştir. Toplum yararına çalışan, görevlerini bilen müslümanlık bilincine sahip yurttaşın yetiştirilmesinde aile büyük bir öneme sahiptir. Ailenin bu

görevini yerine getirebilmesi için İslami bir anlayışa sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Ailede en önemli kişi figürü babadır. Aile babanın bir arada tuttuğu bir yapı olarak belirtilmiştir. İdeâl Müslüman ve yurttaş için baba ve ailenin önemi sürekli olarak belirtilmiştir (Kendirci, 2006).

İdeâl Müslüman ailede baba evin karar veren kişisidir. Ailede kadın erkek rolleri doğrultusunda belirlenmiş bir iş bölümü bulunmaktadır. Kadın geleneksel kadın rolleri doğrultusunda evde evin ve çocukların bakımı ile uğraşırken erkek baskın rolleri sürdürdüğü için evin geçimi ile uğraşması ile görevlidir. Kadın erkek rolleri yetiştirilmek istenilen yurttaşlara eğitim yoluyla aktarılmaktadır.

İdeâl Müslüman yurttaş için eğitim sisteminde ideâl İslami şahsiyetler örnek olarak gösterilmiştir. Hz.Peygamber ve İmamların hayat hikâyeleri kitaplarda ideâl Müslüman olarak geniş yer tutmaktadır. Kız öğrenciler için ise Hz. Peygamberin eşleri ve kızları ideâl Müslüman örnekleri olarak verilmiştir.

Vatandaşlık aktarımı mekânlarından biride kuşkusuz camilerdir. Camiler, İran sosyal hayatında büyük bir öğrenme merkezi ve sosyalleşme kurumu olarak işlev görmektedir. Camiler insanların ibadetler için kullandıkları alandan çok daha geniş amaçlara hizmet etmektedir. Camiler toplumsal kaynaşmanın meydana geldiği ve siyasi konuların tartışıldığı ve devrim ilkelerinin sık sık hatırlatıldığı mekânlar olmuştur. Cami yurttaşlık eğitiminin verildiği bir mekân ve İslam Cumhuriyeti esaslarına göre eğitildiği bir kurum olagelmıştır. Bu özelliği ile İran günlük ve sosyal yaşamında büyük bir yer edinen cami, ders kitaplarında da geniş bir yer almıştır (Kendirci, 2006).

Hem Pehlevi hanedanlığının yurttaşlığı hem de İslam Cumhuriyeti'nin ön gördüğü ve yaratmaya çalıştığı yurttaşlık pasif yurttaşlıktı. Ön görülen ve yaratılmak istenilen yurttaşlık pasif olduğu için görev ağırlıklı bir anlayış hâkimdir. Ödevlerle yüklü bu yurttaşlık tanımı devlet ve rejimin devamlılığını sağlamak için çalışan, devlet politikaları doğrultusunda yaratılan yurttaşlık kimliğiydi. Yurttaşlardan beklenen eylemler devletin politikalarını tartışma ve sorgulamaktan uzak, sadece vurgulanan ödevleri yerine getirmektir. Yaratılan bu yurttaşlık kimliğinde ödevler büyük bir yer kapladığı için haklar ve özgürlükler sınırlı ve daima gölgede kalmıştır. Bireyin hak ve özgürlüklerinin kısıtlanması devletin ve toplumun bekâsı için gerekli anlayışı ile hareket edilmiştir.

İran İslam cumhuriyetinde de yurttaşların görevleri geniş bir yer tutmaktadır. İran yurttaşı iki kuruma karşı bazı görevleri yerine getirmek ile yükümlüdür. Bu iki kurum Millet ve Ümmettir. İran İslam Cumhuriyeti'nin resmi politikaları ve devletin temeli İslam anlayışına dayandığı için bireyler dini korumak ve dini anlayışın öngördüğü şekilde yaşamak ile sorumlu tutulmuşlardır. İran yurttaşları hayatlarının her alanını İslam ahlâkı çerçevesinde yaşamalı ve Allah'a karşı sorumlu olduklarının bilincinde olmalı. Dine ve Allah'a karşı olan görevlerini yerine getirmeli ve yeri geldiği zaman Allah için ülke ve millet için fedakârlıktan kaçınmamalıdır. İran İslam Cumhuriyeti yurttaşlarının görevleri ve yapmaları gereken fedakârlıklar ders kitaplarında ilk müslümanların din uğruna ölmeyi göze almalarını örnek gösteren kahramanlık hikâyeleri ile aktarılmaya çalışılmıştır. Gelecekte aynı fedakârlık duygularına sahip yurttaşların yetiştirilmesi için ders kitaplarında yoğun hikâye kullanımı yer almaktadır.

Ders kitaplarında yurttaşların görev ve sorumluluklarından bahsederken hikâyeler yoğun olarak kullanılmıştır. Özellikle dini şahsiyetler yaptıkları kahramanlıklar ve fedakârlıklar ile ders veren hikâyelerde geniş yer almıştır. Özellikle bireylerin yaşadıkları topluma karşı olan sorumlulukları her fırsatta hikâyelerle dile getirilmiştir. Peygamberler ve imamların hikâyeleri çok sık işlenmiştir.

2.1.6 Türkiye ve İran'da Güncel Ders Kitaplarında Vatandaşlık Eğitimi

Türkiye ve İran İslam Cumhuriyeti'nde vatandaşlık eğitimi kendi başına bir ders olarak değil, disiplinler arası bir yaklaşımla tüm alanlara dağıtılmış olarak uygulanmaktadır. Ama özde sosyal bilgiler dersi içerisinde vatandaşlık eğitimine dair vatandaşlık bilgileri yer almaktadır. Türk eğitim sistemi içerisinde sosyal bilgiler dersi ilköğretim kapsamında 4,5,6 ve 7. Sınıflar kapsamında verilirken, İran İslam Cumhuriyetinde sosyal bilgiler dersi tıpkı Türkiye'deki gibi ilköğretim kapsamında olarak 3,4,5 ve 6. Sınıflarda, ortaöğretim kapsamında ise 7,8 ve 9.sınıflarda verilmektedir.

Türkiye ve İran İslam Cumhuriyeti'nde 2017 sonu 2018 yılı başı itibariyle ders kitaplarında güncellemeler ve yenilikler yapılmıştır. Türkiye'de yenilenen sosyal bilgiler ders programları ve ders kitaplarından (kademeli olarak değiştiğinden)yalnızca 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı basılmıştır. Ama yenilenen

programlarda vatandaşlık eğitimi yani vatandaşlık bilgisi sosyal bilgiler ders kitaplarında “etkin vatandaşlık” öğrenme alanı ile öğrencilere verilecektir. Vatandaşlık bilgisini içeren “etkin vatandaşlık” öğrenme alanı özelden genele doğru bir yapı içerisinde haklar ve sorumluluklar ile başlayıp, demokrasi ve insan haklarına doğru bir düzen içerisinde seyretmektedir. Etkin vatandaşlık öğrenme alanı dışındaki diğer öğrenme alanları da doğrudan ya da dolaylı olarak vatandaşlık eğitimi ile ilgilidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

İran İslam Cumhuriyeti’nde “Metaliat-i İctimai” adı ile verilen sosyal bilgiler dersi ilköğretim seviyesinde yani 3,4,5 ve 6. sınıflarda Türkiye’deki gibi bir disiplinler ayrımı içermezken, ortaöğretim seviyesindeki metaliat-i içtimai tarih, coğrafya ve medeni bilgiler olarak öğrencilere verilmektedir. Ortaöğretim seviyesinde verilen sosyal bilgiler dersi 7.sınıfta “hak ve sorumluluklarımız”, “Kanun” ve “Hadiselere Karşı Nasıl Davranmalıyız” üniteleri ile, 8.sınıfta “İşbirliği”, “Ülke Yönetiminde Devletin Rolü” ve “Gençler ve Kanunlar” üniteleri ile, 9.sınıfta “Kültür ve Kimlik”, “Aile ve Toplum” ve “Devlet ve Halk” üniteleri ile öğrencilere verilmektedir. Metaliat-i içtimai dersinin yanında İran İslam Cumhuriyeti’nde “Tefekkür ve SabkZendedi” yani düşünce ve yaşam tarzı adıyla 7.ve 8.sınıflarda kızlara özel ya da erkeklere özel olarak hatta kızlara ve erkeklere ortak olarak okutulan bir ders daha bulunmaktadır. Bu ders içerik olarak vatandaşlık bilgisi içermese de İran eğitim sisteminin bir parçası olan ahlâk eğitimi bu derste görülmektedir. Bu derste öğrencilere nasıl iyi bir insan olunacağı, kötü alışkanlıklardan nasıl uzak durulabileceği, gençlik hayatının nasıl verimli hale getirileceği gibi kişisel gelişim konularının yanı sıra öğrencilere gençliklerinde iyi bir hayat tarzı ve düşünce yapısının nasıl inşa edileceği de öğretilmektedir(İran Eğitim Öğretim Bakanlığı, 2018)

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Doğan Özlük (2016) *İran ve Türkiye Eğitim Sistemlerini Yapı ve Amaçlar Açısından Karşılaştırmalı Analizi* başlıklı yüksek lisans tezinde Türkiye ve İran eğitim sistemlerinin amaçlar ve yapı boyutunun benzerliklerinin ve farklılıklarının ortaya konması amaçlanmıştır. İki ülkenin eğitim programlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; iki ülke de benzer modernleşme süreçlerinden geçmiş, bu süreçler eğitim politikalarına, amaçlara ve programlara yansımıştır. Türk eğitim sisteminde amaçların kavramsal ve genel ifadelerle

betimlenirken, İnan eğitim sisteminde daha detaylı ifadeler olduğu gör÷lmektedir. Türk eğitim sistemi genel amaç ve ilkeleri Atatürkçülük ve laik sistem iken, İnan eğitim sisteminin genel amaç ve ilkeleri Kur'an, sünnet, imamlar ve velayet-i fakih öğretileri etrafında oluşturulmuştur. İki ülkede öğretmen yetiştirme sistemlerinin benzer sorunlara sahip olduğu söylenmektedir.

Nur Leman Göz (2010) *İlköğretimde Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi* adlı yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilköğretim düzeyinde vermiş oldukları vatandaşlık eğitimine dair bilgileri, bu konuya verdikleri önem ve davranışları arasındaki ilişkinin ortaya konması hedeflenmiştir. Daha önceden geliştirilmiş olan Vatandaşlık Eğilim Ölçeği 240 sınıf öğretmenine ve 79 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin vatandaşlık bilgi ve davranış düzeylerinin yüksek olduğu ve en iyi bilgi ve davranış ilişkisini ise “demokrasi, saygı ve eşitlik” konusunda gör÷lmüştür. Öğretmenler tarafından en fazla önemsenen konu “çevreye duyarlılık” olurken, öğretmenlerin vatandaşlık konuları hakkında bilgi düzeylerinin artması ile vatandaşlığa dair konuların önemsenmesinde artış gör÷lmektedir.

Hülya Çelik (2009) *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitiminin Bugünkü Durumu ve Geleceğine İlişkin Görüşleri* adlı doktora tezinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin halihazırdaki durumu ve geleceğine dair görüşlerinin ortaya konması hedeflenmiştir. 30 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilirken, 605 sosyal bilgiler öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir; öğretmenler vatandaşlık ödev ve sorumluluklarını ön plana çıkarırken, beceriler ve değerler noktası arka plana atmaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmenleri vatandaşlık eğitiminin hem bireye hem topluma faydalar sağladığı, bu eğitim için en etkili faktörün aile olduğu görüşündedirler. Küresel seviyede vatandaşlık anlayışının vatandaşlık derslerinin kazanımlarından olması gerektiği ayrıca vatandaşlık eğitiminin ayrı bir ders olması gerektiği sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından düşün÷lmektedirler. Sosyal bilgiler öğretmenleri vatandaşlık eğitimi konusunda ailelerle yoğun bir işbirliği yürütmekte olup, vatandaşlık eğitimine dair sorunların başında çevre ve medyada bulunan olumsuz durumları göstermektedir.

Arife Figen Ersoy (2007) *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri* başlıklı doktora tezinde etkili bir vatandaşlık eğitimi için öğretmenler tarafından ihtiyaç duyulan eğitim gereksinimlerini ortaya koymayı hedeflemiştir. 24 öğretmenle görüşülmüş, 404 öğretmene anket yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık eğitimi için önemi büyüktür. Öğretmenler kılavuz kitapları kullanmakta ve diğer derslerle ilişkilendirmeler yapmaktadırlar. Sınıf içinde karar alma ve kurallara uymaya dikkat edilirken, milli bayramlara özen gösterilmektedir. Aile, okul diğer öğretmenlerle de işbirliği yapmaktadır. Öğrencilerin vatandaşlık eğitimine ilişkin kazanımlarını değerlendirirken birden fazla değerlendirme türü esas alınmaktadır. Diğer yandan medya etkisi ve toplumun sahip olduğu yanlış düşünceler vatandaşlık eğitimi için sorun teşkil ederken, öğretmenlerin planlama, yöntem, etkinlikler gibi birçok konuda yardıma ihtiyaçları olduğu görülmektedir.

Tonguç Başaran (2007) *İlköğretim Okullarında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programının Uygulanışına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri* başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin nasıl uygulandığına dair sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini alıp, program hakkında fikirler geliştirmektedir. Bu amaç doğrultusunda 19 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık ve insan hakları eğitiminde hedefler, içerik, süreçler ve değerlendirme alanlarında sorunlar yaşamakta olup bu sorunların çözümü noktasında öneriler sundukları görülmektedir.

Senar Alkın (2007) *İngiltere ve Türkiye’de İlköğretim Programlarındaki Vatandaşlık Eğitiminin Karşılaştırılması* adlı yüksek lisans tezinde İngiltere ve Türkiye’de ilköğretim düzeyindeki programların karşılaştırılması ve sonuçlara göre Türkiye’deki vatandaşlık eğitim uygulamalarına dair önerilerin getirilmesi hedeflenmiştir. İngiltere ve Türkiye’de ilköğretim programları belge tarama yöntemi ile taranmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; İngiltere’de vatandaşlık eğitimi 1990’lı yıllardan sonra gelişme gösterirken, Türkiye’de tarihsel süreç içerisinde yapılan eğitim sistemi değişiklikleri ile gelişme göstermiştir. İngiltere’de daha esnek ve tüm okul yaklaşımını esas alan bir anlayış mevcutken, Türkiye’de ara disiplin yaklaşımını ile tüm programa dağıtılmış vatandaşlık eğitimi söz konusudur.

Güliz Kendirci (2006) *İran İlkokul Ders Kitaplarında Din ve Yurttaşlık* başlıklı yüksek lisans tezinde 1979 İran İslam Devriminden sonra içeriği değiştirilen ilkökul ders kitaplarının araştırılıp incelenmesi ile İran İslam Cumhuriyetinin yetiştirmeyi amaçladığı yurttaş profilinin ortaya konması amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; İran İslam Cumhuriyetinin devrimden sonra yetiştirmeyi hedeflediği yurttaş, dini bir ulus devletin istediği yurttaş özellikleri taşımaktadır. Bu anlayışla yeni rejime sadık yurttaş için eğitimde dini mitler ve semboller kullanılmıştır. Yeni rejim aile, okul ve camiye istenilen yurttaşın yetiştirilmesinde üç önemli kurum olarak belirleyerek, aileyi ilk sıraya koymuştur. Mevcut sistem babayı ailenin merkezinde tutarak ona itaatle ardından velayet-i fakih inancının oluşturulmasını hedeflemiştir. Ders kitapları İranlı, müslüman ve şii vatandaş çerçevesinde oluşturulmuş olup, vatan ve din uğruna ölmenin yani şehadet kavramının üzerinde çok durulmuştur. Son olarak ise Allah'a karşı herşeyden sorumlu olduğu ve İran halkının kardeşliği ve İran'ın büyük bir ev olduğu ancak düşmanların dışardan her daim devrimle gelen bu islamî hayatı yıkmak istedikleri belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplaması, verilerin analizi ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği gibi konular açıklanmıştır.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada; Türkiye Cumhuriyeti ve İran İslam Cumhuriyetinde vatandaşlık eğitiminin öğretmenlerin bakış açılarıyla değerlendirmek amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım esas alınmıştır. Olgubilim olarak da bilinen bu yöntemde araştırmacının görevi “deneyimin temel yapısını ya da cevheri belirlemektir”(Merriam,2013:25). Fenomenolojik yaklaşımların ve araştırmaların odak noktası, insan topluluklarının deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları ve bunu bireysel olarak yaşamlarına nasıl dahil ettikleridir(Patton,2014). Yaşama dair fenomenler araştırmacının kullanacağı araçlarla ortaya çıkarılır. Bu çalışmada ise fenomen Türk ve İranlı öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine olan bakış açılarıdır. Araştırmada, araştırılan konunun niteliği araştırma yöntemini belirler esasına uygun olarak bu araştırma için en uygun desenin fenomenoloji (olgubilim) olduğu belirlenmiştir.

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Fenomenolojik yaklaşımı temel alan çalışmalarda örneklem seçimi için geniş bir aralık yoktur. Katılımcılar kesinlikle araştırılan fenomenlere ilişkin deneyimlere sahip olmalıdırlar (Creswell,2013). Araştırma amacı doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ise farklılıklarda bir araya gelen önemli ortak yanları belirlemek için kullanılan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi benimsenmiştir (Patton,2014). Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntem uyarınca mümkün olduğu kadar farklı branş öğretmenlerinin tercihi gözetilmiştir.Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ilinde ortaokul ve lise düzeyinde derslere giren 10 branş öğretmeni ile İran İslam Cumhuriyetinin Türkiye'deki konsolosluklarına bağlı olarak faaliyet gösteren İstanbul ve Ankara'daki okullarında ilköğretim ve lise seviyesinde derse giren 10 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 1: Katılımcılara ait bilgiler

Rumuz	Cinsiyet	Branş	Hizmet Yılı
T ₁	Kadın	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	1-5 Yıl
T ₂	Kadın	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	16-20 Yıl
T ₃	Erkek	Tarih	16-20 Yıl
T ₄	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	6-10 Yıl
T ₅	Erkek	Türkçe	6-10 Yıl
T ₆	Erkek	İngilizce	1-5 Yıl
T ₇	Kadın	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	6-10 Yıl
T ₈	Kadın	Sosyal Bilgiler	6-10 Yıl
T ₉	Kadın	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	1-5 Yıl
T ₁₀	Kadın	Sosyal Bilgiler	1-5 Yıl
İ ₁	Erkek	Fars Dili ve Edebiyatı	21+
İ ₂	Kadın	Sınıf	21+
İ ₃	Kadın	Biyoloji	16-20 Yıl
İ ₄	Erkek	Sınıf	21+
İ ₅	Kadın	Sosyal Bilgiler	21+
İ ₆	Erkek	Felsefe	21+
İ ₇	Erkek	Fizik	21+
İ ₈	Erkek	Sosyoloji	21+
İ ₉	Erkek	Kur'an ve İslam	21+
İ ₁₀	Kadın	Sınıf	16-20 Yıl

Tablo 1’de yer alan T1 ile T10 arası Türk öğretmenlerin kodlanmış halleridir. İ1 ile İ10 ise İranlı öğretmenleri temsil etmektedir. Katılımcıların 11’i kadın 9’u erkektir. Hizmet yılları ise 1-20 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılar gönüllülük esaslı göz önünde bulundurulmuş olup, 2017 yılının Ocak ve Şubat aylarında kendilerinin belirledikleri müsait zaman ve yerlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler toplamda 500 dakikayı bulmuş olup ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.3 VERİ TOPLAMA ARACI

Görüşme yani mülakat yöntemi nitel araştırma yöntemlerinde veriye ulaşmak için kişilerin deneyimlerinin ve düşüncelerinin veriye dönüşebilmesini sağlayan en temel yöntemdir. Başkalarının anlaşılabilmesinin iyi bir yoludur (Punch, 2011). Kişilerin

sorulan sorulara cevap vermek suretiyle sağladığı veriler fenomenolojik yaklaşımın tabiatına çok uygundur. Bu yaklaşımda amacın kişilerin günlük yaşamlarının, kişisel deneyimlerinin birtakım araştırmalara konu olmasını sağladığı düşünüldüğünde görüşme yönteminin, araştırmanın amacına ne kadar uygun olduğu görülmektedir.

Sosyal bilimlerde çok fazla kullanılan görüşme yöntemi her ne kadar kolay gibi gözükse de kendi içinde önemli noktalar barındırır. Önemli noktalara dikkat edilmeyen görüşmeler sıradan bir konuşma ve dinleme durumuna dönüşebilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bakımdan görüşme yöntemi uygulandığı esnada karşılıklı iletişim oldukça yüksek olup, görüşmeci tüm dikkatiyle katılımcıya odaklanmalıdır.

Araştırmada fenomenolojik yaklaşımın tabiatına uygun olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Mülakat kılavuzları araştırmacının araştırması için önemli konuları önceden tespit ederek hazırlaması yahut soracağı soruların her katılımcıya aynı düzenle sorulmasına bağlı olarak isteğe bağlı şekilde az veya çok detaylı olarak belirlenebilir (Patton,2014). Buna göre araştırmanın amacına uygun olarak 13 soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formuna dair uzman görüşü alınıp, sorular belirli bir düzen içerisinde parçadan bütüne doğru bir yol izlemektedir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma verileri araştırmacı tarafında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze yapılan görüşmeler sonrasında elde edilmiştir. Görüşmeler katılımcı öğretmenlerin kendi belirledikleri zaman aralıklarında, görüşmenin sağlıklı ilerleyebileceği ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında dış etkenlerin en aza indirilmesine özen gösterilmiştir. Görüşmelerin öncesinde gerçekleştirilmiş olan pilot uygulamadan hareket edilerek görüşme soruları iyileştirilmiş ve İranlı öğretmenler için bazı kavramların Farsça karşılıkları belirtilmişti. Görüşme yapılan İranlı öğretmenler Türkçe konuşabilen uzun süredir Türkiye'de yaşayan öğretmenler oldukları için dil problemi yaşanmamıştır. Daha sonra, ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilen veriler aslına uygun olarak Microsoft Word programı aracılığı ile yazıya geçirilmiştir.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Nitel veri analizi verilerin araştırmanın bulgularına dönüştürülme işlemidir (Patton,2014). Verilerin dışarıya aktarılma süreci araştırmacı için verilerin anlamlı hale getirilmesinde çok önemlidir. Araştırmacılar tarafından tüm görüşme metinleri betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizine tabi tutulmuştur. Gerek öğretmenlerin ifadelerindeki kavramlar, gerekse öğretmenlerin verdikleri örneklere binaen söylemek istedikleri ama ancak örneklerle ifade edebildikleri durumlar analiz edilmiştir.

Söylem bilgi ve anlam üreten süreçleri kapsamaktadır. Üzerinde konuşulan nesne, olay ve olguları pratik bir biçimde yeniden üretir. Söylem ortaya çıktığı dönemin bütün koşullarını ve düşünsel faaliyetlerini barındırmaktadır. Kendi içinde barındırdığı anlam örüntüsü ile duygu ve düşüncelerin yordamlanmasına kaynaklık eder. Söylem analizi, söylemin sahip olduğu anlam ve yorumları tekrar tekrar üreten bir süreci ifade etmektedir. Söylem analizi bu yönüyle söylemde saklanan anlam ve içerikleri bizlere verir (Foucault,1999).

İçerik analizinde asıl amaç toplanmış olan verilerin anlaşılabilir kavramlara ve ilişkilere çevirmektir. Buna göre ham şekilde elde olan verilerin kodlara dönüştürülmesi, oradan da kümelenip temalar altında toplaması içerik analizinde olması gerektir. Betimsel analiz içerik analizinin bir önceki adımıdır. Betimsel analize tabi tutularak özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizi ile daha ayrıntılı şekilde ortaya çıkarılır. Kodların oluşturulması ve belirli temaların altında toplanması analizlerde gelmek istenen noktadır (Şimşek ve Yıldırım 2013).

Araştırma sürecinde her bir soru iki ayrı araştırmacı tarafından analiz edilmiş olup teker teker ele alınarak verilerden kodlara ulaşılmıştır. Farklı araştırma sorularından elde edilen aynı kodlar araştırma sürecinin bir diğer basamağının gereği olarak aynı tema altında toplanmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen tüm bulgular tablolar aracılığı ile görselleştirilmiştir. Türk ve İranlı katılımcılardan sağlanan veriler aynı tablo üzerinden okunabilecek şekilde organize edilmiştir. Kodlara ilişkin katılımcıların örnek söylemleri tabloların devamında verilmiştir. Bu şekilde nitel verilerin nicelleştirilmesi gerçekleştirilmiştir.

Kodların örnekleme için verilen örnek katılımcı söylemleri, katılımcıların isimleri kullanılmadan, kendilerine verilmiş kod numaraları ile araştırma sürecinde geçirilmiştir. Örneğin T3 kodu, katılımcının Türk olduğunu, İ5 ise katılımcının İranlı olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çok farklı branşlarda olmaları sebebi ile kodlamada branş dağılımına ilişkin bilgi kullanılmamıştır. Katılımcının branşı Tablo 1’de gösterilmiştir.

3.6 ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ

Nitel araştırmalarda geçerlik, toplanan verilerin gerçeği ne kadar objektif yansıttığı ile ilgilidir. Araştırma sonuçlarının gerçekliği araştırmanın geçerliğini sağlar. Geçerlik sağlamak isteyen araştırmacı, araştırma sürecine bazı ek durumlar ekler. Uzman görüşü almak bu durumlardan bir tanesidir. Geçerlik iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere ikiye ayrılır. İç geçerlik verilerin toplanması, verilerin analizi, verilerin yorumlanması gibi her araştırmanın her aşamasında, araştırmacının sürece sürekli eleştirel bir gözle bakıp tutarlılık sağlamasıdır. Dış geçerlikte ise odak nokta elde edilen çalışma grubundan edilen verilerin farklı durumlar içinde genellenebilir olmasıdır. Genellikle nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlik ve dış geçerlik kavramlarının yerine sırasıyla, inandırıcılık ve aktarılabilirlik (transfer edilebilirlik) gibi kavramlar da kullanılıp literatürde bu şekilde verilmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2013).

Çalışmanın inandırıcılığının (iç geçerlik) sağlanabilmesi için görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ve kodlanmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca bir katılımcı ile pilot uygulama yapılmış bunun neticesinde görüşme sorularının verimliliği gözden geçirilmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcılardan ifadelerini örnekler ile açıklamaları istenmiş ayrıca sonda ve anasal sorulara başvurulmuştur. Araştırmanın aktarılabilirliğinin (dış geçerlik) sağlanabilmesi için de amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum örneklem yöntemi seçilmiştir. Bu amaçla olabildiğince farklı branşlardan öğretmenler seçilerek çalışma grubu oluşturulup, sonuçların genellenmesine hizmet edilmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenirlik, sonuçların inandırıcılığı açısından önem arz etmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Güvenirlik; herhangi bir veri toplama teknik ya da aracının, aynı özelliği her uygulandığında aynı sonucu verebilmesidir (Kıncal,2014). Nitel çalışmalarda ise elde edilen kod ve verilerin farklı kiŐilerce aynı Şekilde anlamlandırmasıyla ilgilidir. Eğer araştırmacı araŐtırmaya dair ince notlar almış ve görüŐmelere bir cihaz sayesinde kaydetmiŐ ise araştırmanın güvenirliği artmaktadır (Creswell,2015). Güvenirlik kavramı tıpkı geçerlik kavramı gibi ikiye ayrılmaktadır. İlki olan i güvenirlik(tutarlılık) kavramı verilerin tabi tutulduğu farklı yorumlayıcıların iŐlemlerinin sonucunda yakın veya aynı sonuçlar vermesi ile ilgilidir. Diğer kavram olan dış güvenirlik(teyit edilebilirlik) kavramı ise yine yorumlayıcının tek olup, verileri farklı zaman dilimleri ile tekrar iŐleme alması ile ilgilidir.

Bu çalışmada tutarlılık (i güvenirlik) veri analizlerinin ve kodlamalarının iki ayrı kişi tarafından yapılmasıyla sağlanmıştır. İki farklı uzmanın yaptığı analizlerden elde edilen verilerle kodlar oluşturulmuş, devamında ise temalar ortaya çıkarılmıştır. İki uzmanın oluşturduğu sonuçlar karŐılaŐtırılmıŐ, farklılıklar söz konusu ise tekrar incelemeye tabi tutulmuştur. Diğer yandan teyit edilebilirlik ise (dış güvenirlik ise) aynı uzmanın belirli bir vakit arayla verileri tekrar analiz etmesiyle sağlanmıştır. Verilerin analizi, kodlamalar ve tema kontrolleri tekrar yapılmış ilk ve son analizler karŐılaŐtırılmıŐtır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümünde görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Buna göre ilk olarak problem durumu belirtilmiş daha sonra bu duruma ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Buna ek olarak her problem durumu için görüşmelerden alıntılar yapılmıştır.

4.1. “VATANDAŞ, İYİ VATANDAŞ, İDEÂL VATANDAŞ, ETKİN VATANDAŞ, PASİF VATANDAŞ VE DEMOKRATİK VATANDAŞ KAVRAMLARINA İLİŞKİN TÜRK VE İRANLI FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?” PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.1.1. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Vatandaş Kavramına İlişkin Görüşleri

Tablo 2: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaş Kavramını Nasıl Tanımlarsınız?” sorusuna Verdikleri yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Kodlar	Katılımcılar	f	
TÜRKLER	Toprak birliğine sahip kişi	T1, T2, T4, T5, T7, T8	6
	Ortak kültüre sahip kişi	T3, T4, T8, T7	4
	Din birliğine sahip kişi	T8, T1, T7, T9	4
	Ülkesinin menfaati için çalışan	T5, T6, T7	3
	Ülkü birliğine sahip kişi	T2, T3	2
	Ülkesini seven	T3, T5	2
	Kurallara uyan	T7, T10	2
	Toplumu oluşturan bireyler	T1	1
	Atatürk ilkelerine bağlı olan	T3	1
	Kimlik bağına sahip kişi	T8	1
	Başkalarının duygu, düşünce ve hayatlarına saygılı olan	T10	1
	Özgür olan	T10	1
			28
İRANLILAR	Toprak birliğine sahip kişi	İ2, İ3, İ4, İ5, İ10	5
	Kanunlara uyan	İ6, İ7, İ10	3
	Kimlik bağına sahip kişi	İ8, İ10	2
	Bireysel ve toplumsal haklarını bilen kişi	İ6, İ8	2
	Devletin imkânlarından faydalanan kişi	İ1	1
	Din birliğine sahip kişi	İ2	1
	Haklarını koruyan	İ6	1
	Kanunları bilen	İ6	1
	Kanunlara göre hakkını arayan	İ6	1
	Şehirlerde yaşayan kişi	İ7	1
	Şehir hizmetlerinden faydalanan kişi	İ7	1
	İslam hükümeti himayesinde yaşayan kişi	İ9	1
			20

Tablo 2’de Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık kavramına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenler vatandaşlık kavramını farklı boyutlardan ifade etmişlerdir. Türk öğretmenlerin görüşlerinden 12, İranlı öğretmenlerin görüşlerinden de 12 kod elde edilmiştir. Öğretmenlerden birçoğu vatandaşlık kavramına ilişkin birden fazla odak nokta ifade etmişlerdir. Türk öğretmenlerden 6 tanesi vatandaş kavramını “Toprak birliğine sahip kişi” olarak ifade ederken, 4 tanesi “Ortak kültüre sahip kişi”, 4 tanesi “Din birliğine sahip kişi”, 3 tanesi ise “Ülkesinin menfaati için çalışan kişi” olarak tanımlamıştır. 1 öğretmen vatandaş kavramını “Atatürk ilkelerine bağlı olan kişi olarak tanımlamaktadır.

Vatandaşlık kavramı için kimlik bağına vurgu yapan öğretmen T8 bu durumu: *“Devlete vatandaşlık yani kimlik bağıyla oraya bağlı dili, kültürü ortak noktaları olan birey demektir”* şeklinde ifade etmiştir. Vatandaş kavramını özgür olan kişi olarak belirten T10 ise: *“Özgür olan insan. Çünkü başta hepimiz insanoğluyuz sonra vatandaşız”* şeklinde ifade ederken vatandaş olmanın aslında insan olma durumunun bir üst sürümü olduğunu belirtmiştir. T10’a göre vatandaş devletçe tanınmış hak ve özgürlükler içinde kendi varlığını yaşayabilen ve böylece birçok konuda sorumluluğu devlete bırakarak özgürleşen kişi demektir.

İranlı öğretmenlerden 5’i vatandaşı “Toprak birliğine sahip kişi” olarak nitelendirirken, 3’ü “Kanunlara uyan kişi” olarak belirtirken vatandaşlık görevleri boyutuna dair bir tanımlama yapmışlardır. “Kimlik bağına sahip olma” tanımı 2 öğretmen tarafından, “Bireysel ve toplumsal haklarını bilen kişi” tanımı da 2 öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

Vatandaşlık tanımına dair İ7’nin söylemleri dikkate değerdir: *“Şehir gibi büyük bir sosyal ortamda yaşayan ve şehir hizmetlerinden faydalanan kimselerdir. Şehirdeki hâkim düzene yardımcı olan ve şehir kanun ve kurallarına riayet eden kimsedir”* sözleriyle vatandaşlık ve şehir insanı olma arasında bir ilişki kurmaktadır. İ9 ise herhangi bir din birliğinden ziyade İslam dini bünyesinde ve himayesinde yaşayan kişi olarak vatandaşı şöyle ifade etmektedir: *“Dini açısından vatandaş din ve inanç özgürlüğü içinde İslam hükümeti himayesinde yaşayan kimsedir”*.

Genel olarak iki ülke branş öğretmenlerinin vatandaşlık kavramına ilişkin tanımlamalarında görülmektedir ki; toprak birliği, ortak kültür, ortak dil, ortak din, kurallara ve kanunlara saygılı olma, kimlik bağı gibi temalarda ortak bir anlayış söz konusudur. Ancak Türk öğretmenlerden elde edilen Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olma durumu ve İranlı öğretmenlerden elde edilen şehir insanı olmak ve İslam dini himayesinde yaşamak noktaları iki ülke branş öğretmenlerinin farklılaştığı noktalardır. Bu farklı noktalardan hareketle, farklılaşmış noktaların iki ülkenin farklı eğitim sistemleri anlayışından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlılık ile vatandaşlık ilişkisi kuran öğretmenin Tarih branşından, İslam dini himayesinde yaşayan kişi olarak vatandaşı tanımlayan öğretmenin ise Kur'an ve İslam branşından olduğunu belirtmek gerekmektedir. Öğretmenlerin kendi branşlarından yola çıkarak yanıtlar verdikleri de söylenebilir.

4.1.2. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin İyi Vatandaş Kavramına İlişkin Görüşleri

Tablo 3: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “İyi Vatandaş Kavramını Nasıl Tanımlarsınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

	Kodlar	Katılımcılar	f
TÜRKLER	İdeâl ile aynıdır	T3, T4, T7, T9	4
	Kurallara uyan	T1, T2	2
	Çevresini koruyan	T2	1
	Yaptığı işte en iyi olmaya çalışan	T5	1
	Ülkesine faydalı olan	T5	1
	İlişkilerinde çıkar gözetmeyen	T6	1
			10
İRANLILAR	Kurallara uyan	İ2, İ9, İ10	3
	Başkalarına yardım eden	İ1	1
	Sorumluluktan kaçmayan	İ1	1
	Başkalarının sınırlarını ihlal etmeyen	İ3	1
	Sosyal kuralları anlayıp, onlara uyan	İ3	1
	İyi insan	İ4	1
	Kendisinden istenmeyeni dahi düşünerek yapan	İ5	1
	Hak ve ödevlerine göre davranan	İ8	1
	İdeâl ile aynı	İ9	1
			11

Tablo 3’de de görüleceği üzere “İyi Vatandaş Ne Demektir” sorusuna Türk ve İranlı branş öğretmenleri farklı yorumlar getirmiştir. Bu ve bir sonraki kavram olan ideâl vatandaş temalarına ilişkin olarak öğretmenlerden iyi ve ideâl vatandaş tanımı yapmaları, varsa eğer bu iki kavramın ayrıldığı noktaları da ifade etmeleri istenmiştir. Türk öğretmenlerden elde edilen verilerle 6 kod, İranlı öğretmenlerden elde edilen verilerden ise 9 kod elde edilmiştir. Branş öğretmenlerinden bazıları bu temaya ilişkin olarak da birden fazla cevap vermişlerdir. Türk öğretmenlerden 4’ü iyi vatandaşın id ideâl eal ile aynı olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında iyi vatandaş tanımı olarak; “Kurallara uyan”, “Çevresini koruyan”, “Yaptığı işte en iyi olmaya çalışan”, “Ülkesine faydalı olan”, “İlişkilerinde çıkar gözetmeyen” gibi yanıtlar elde edilmiştir.

Türkçe öğretmeni olan T5’in şu ifadelerine yer vermek uygun olacaktır: *“İyi bir vatandaş tabi ki kendi eksikleri, eksiklikleri olacaktır. Ama bu doğrultu içerisinde eksiklikleri olmasına rağmen yine yaptığı, hangi işi yapıyorsa yapsın kendi yaptığı işte en iyisi olmaya çalışan vatandaş benim için iyi bir vatandaşır”*. Diğer bir dikkat çekici ifade ise bilgisayar öğretmeni olan T6 tarafından şu sözlerle dile getirilmiştir: *“İyi vatandaş bulunduğu toprak üzerinde ikili ilişkilerinde ya da herhangi bir kurumla olan ilişkilerinde çıkar ilişkisi gütmeyen sadece yapması gerekeni yapıyorsa bu iyi bir vatandaşır”*. Vatandaşlık eğitiminin içinde var olan dünyanın ve dünya kaynaklarının korunması bilincine ilişkin olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmeni olan T2’nin sözleri iyi vatandaş tanımında şu şekilde yer almaktadır: *“...çevresini koruyan da, yani o muslukları boşa akıtmıyorsa o iyi bir vatandaşır”*.

İranlı öğretmenlerin yanıtlarından oluşturulan 9 kod içinde “Kurallara uyan” ifadesi 3 kere olmak üzere en fazla tekrara sahiptir. Bunun yanında “Başkalarına yardım eden”, “Sorumluluktan kaçmayan”, “Başkalarının sınırlarını ihlal etmeyen”, “Sosyal kuralları anlayıp, onlara uyan”, “İyi insan”, “Kendisinden istenmeyeni dahi düşünerek yapan”, “Hak ve ödevlerine göre davranan”, “İdeâl ile aynı” kodları birer branş öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. İranlı branş öğretmenlerinden yalnızca İ9 iyi ve ideâl vatandaşın aynı şeyler olduğunu belirtmiştir. İranlı sosyal bilgiler öğretmeni olan İ5’in iyi vatandaşa dair sözleri şu şekildedir: *“İdeâl vatandaş istediği her şeyi istediği her yerde yapan kişiyken iyi vatandaş, kendi isteğiyle önden giderek engelleri kaldıran, kendisinden daha istenmemiş şeyi de düşünerek yapan kişidir”*. Bunun yanında biyoloji öğretmeni olan İ3 ise iyi vatandaşa ilişkin şunları

söylemiştir: *“Aslında iyi vatandaş diyebilirim ki kimseyle sokakta kavga etmez, birisinin sınırları ve çizgilerini ihlal etmez. Sosyal kuralları anlayıp onlara uyar”*.

Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin iyi vatandaş kavramına ilişkin görüşlerine baktığımızda kurallara uymak, ideâl ile aynı olmak kodlarında ortak bir görüş birliğinden söz edilebilir. Bunun yanında genel olarak iyi vatandaşın, iyi insan olmakla eşdeğer görüldüğü söylenebilir. Böylece iyi vatandaş kavramının değer kavramıyla kurduğu bağ da ortaya çıkmaktadır. Vatandaşlık eğitimi ve değerler arasında ilişkinin tam orta noktasında iyi insan olma durumu görülmektedir. Yani öğretmenlere göre bir takım değerleri benimsemiş insan iyi insandır, iyi insan ise iyi vatandaştır sonucu ortaya çıkmaktadır.

4.1.3. Türk ve İrânlı Farklı Branş Öğretmenlerinin İdeâl Vatandaş Kavramına İlişkin Görüşleri

Tablo 4: Türk ve İrânlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “İdeâl Vatandaş Kavramını Nasıl Tanımlarsınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

	Kodlar	Katılımcılar	f
TÜRKLER	Vatanı için fedakârlık yapan	T2, T3, T8	3
	Birlik şuuru olan	T2, T3	2
	Kanunlara uyan vatandaş	T5, T9	2
	Özgür düşünceye saygılı olan	T6, T9	2
	Kendisini tanıyıp haklarını bilen	T1	1
	Devletin istediği sorun çıkarmayan vatandaş	T2	1
	Dini emirleri samimiyetle uygulayan kişi	T4	1
	Dört dörtlük vatandaş	T5	1
	İdeâl insan olan vatandaş	T6	1
	Okuyan, araştıran eğitim sahibi	T6	1
	Kurallara uyarak yaşam kalitesini yükselten	T7	1
		16	
İRANLILAR	Kanunlara uyan vatandaş	İ1, İ9	2
	En iyi vatandaş	İ3, İ10	2
	Her şeyi yerinde yapan kişi	İ1	1
	Ülkesinin menfaatini gözeten	İ1	1
	Vatanı için fedakârlık yapan	İ2	1
	Ütopik	İ4	1
	Özgürlükçü ve yaşamasını bilen kişi	İ5	1
	İyi ile aynı	İ9	1
		10	

Tablo 4’te Türk ve İrânlı branş öğretmenlerinin ideâl vatandaş kavramına ilişkin görüşleri yer almaktadır. İdeâl vatandaş kavramına yönelik Türk öğretmenlerden 11, İrânlı öğretmenlerden ise 8 farklı kod elde edilmiştir. Türk branş öğretmenlerinden 3 kişi ideâl vatandaş için “Vatanı için fedakarlık yapan kişi” tanımlamasında bulunmuştur. Bunun yanında “Birlik şuuru olan”, “Birlik şuuru olan” ve “Kanunlara uyan” söylemleri 2’şer öğretmen tarafından belirtilmiştir. “Kendisini tanıyıp haklarını bilen”, “Devletin istediği sorun çıkarmayan vatandaş”, “Dini emirleri samimiyetle uygulayan kişi”, “Dört dörtlük vatandaş”, “İdeâl insan olan vatandaş”,

“Okuyan, araştıran eğitim sahibi”, “Kurallara uyarak yaşam kalitesini yükselten” gibi ifadeler ise birer öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

Psikolojik danışmalık ve rehberlik öğretmeni olan T2'nin ideâl vatandaşı hem insanlık açısından hem devlet açısından ifade etmektedir. T2'nin: “*İdeâl vatandaş, iyi değil yani onun kafasında öyledir de yani, ideâl vatandaş aslında şöyle; gerektiği her durumda birlik şuuruna sahip olan, vatani için gerektiğinde her türlü fedakârlığı yapabildir*”. T2 bu sözleriyle hem ideâl vatandaş ile birlik şuuruna sahip olarak bir milletin parçası olmayı ifade ederken hem de vatani için fedakâr olmanın ilk aşaması olan bilince işaret etmektedir. Bu sözler ideâl vatandaşa insan ve millet açısından bir bakışı göstermektedir. Fakat T2 burada bir ayırım yaparak ideâl vatandaşı bir de yönetici güç açısından şu şekilde tanımlamıştır: “*..devletin istediği sorun çıkarmayan vatandaş*”. Söylemden anlaşılacağı üzere T2 ideâl vatandaşı devlet gözünden sorun çıkarmayan, her söylenene inanan ve yaptıklarını sorgulamayan vatandaş olarak görmektedir. İdeâl vatandaşı ideâl insan olarak tanımlayan T6 şöyle söylemektedir: “*Yani ben olaya şu şekilde bakıyorum; kendinin farkında olan insan zaten ideâl insandır. İdeâl insan olan da ideâl vatandaşdır. İnsanın kendisinin farkına varması ise iyi bir eğitimden geçmesi ile olur. Akademik bir eğitim olmasına da gerek yok hani. Okuması gerekir, araştırması gerekir. İdeâl vatandaş bu şekilde olunur*”.

İranlı branş öğretmenlerinin ideâl vatandaş ile ilgili görüşleri 8 farklı kod etrafında toplanmaktadır. “Kanunlara uyan vatandaş” ve “Bireyin ulaştığı son seviye” 2’şer defa tekrara sahiptir. Bunun yanında sınıf öğretmeni olan İ4 ideâl vatandaş ütopik olarak tanımlamaktadır. “Her şeyi yerinde yapan kişi”, “Ülkesinin menfaatini gözeten”, “Vatani için fedakârlık yapan”, “Özgürlükçü ve yaşamasını bilen kişi”, “İyi ile aynı” kodları ise birer branş öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. İ6, İ7 ve İ8 ideâl vatandaş için herhangi bir görüş bildirmemişlerdir.

İdeâl vatandaşın iyi vatandaşın ahlâki olarak bir üst seviyesi olduğunu vurgulayan biyoloji öğretmeni İ3 bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “*Bence kurallar belirler nasıl bir ideâlimiz olduğunu. Bana göre yalan konuşmasın, hırsızlık yapmasın başkalarının hayatlarına karışmasın, ırkları, milletleri ayırmasın. Bunu böyle yapan herkes benim için idel vatandaşdır*”. Aynı durumu sınıf öğretmeni olan İ10 şöyle ifade etmektedir: “*..ideâl yani en iyi vatandaş demektir*”. İki branş öğretmenin

ifadelerindeki ortak noktanın ahlâki değerleri benimsemiş olmanın ideâl vatandaş demek olduğu görülmektedir. Fedakar yurttaş olmayı ideâl vatandaş olarak gören sınıf öğretmeni İ2 ise şöyle söylemektedir: “*İdeâl vatandaş odur ki kendi gücünden, canından, malından her şeyinden ülkesi için geçsin*”.

Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin ideâl vatandaş ile ilgili görüşleri, iyi vatandaşla ilişkin görüşleri ile benzerlikler göstermektedir. Birbirine benzeyen tüm noktaların dini ve milli değerler ile alakalı olduğu görülmektedir. Aslında her ne kadar ayırım yapılmaya çalışılsa da iki kavram arasında net bir fark ortaya koyulmadığı görülmektedir. Türk ve İranlı branşöğretmenleri iki kavramın çıkış noktasına ahlâki ve milli değerleri koymaktadır. Bunun yanında elde edilen kodların bireysel anlayıştan ziyade millet, devlet refahı gibi daha toplumsal olgulara dönük olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak iki toplumun benzer dini ve milli değerler ile yaşantılarını sürdürmeleri ve vatandaş anlayışından ziyade daha doğulu bir anlayış ile kendilerini çoğu zaman teb’a gibi hissetmeleri gösterilebilir. Çünkü vatandaşlık kavramı Batı kaynaklı bir kavramdır. Doğulu toplumların tarih boyunca teb’a anlayışının yansımalarının Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin ideâl vatandaş ile ilgili görüşlerinde görüldüğü söylenebilir. Diğer bir yandan İranlı öğretmenlerden sağlanan verilere göre İranlı öğretmenlerde vatandaşlık haklarından ziyade vatandaşlık ödevlerinin daha baskın hissedildiği söylenebilir. Türk öğretmenlerde ise vatandaşlık ödevlerine işaret eden kodların yanı sıra vatandaşlık haklarına ilişkin de birkaç söylem bulunmaktadır.

4.1.4. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Etkin Vatandaş Kavramına İlişkin Görüşleri

Tablo 5: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Etkin Vatandaş Kavramını Nasıl Tanımlarsınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Kodlar	Katılımcılar	f	
<u>TÜRKLER</u>	Hakkını arayan	T1, T2, T5, T8, T9	5
	Farkındalığı yüksek	T6, T7, T8	3
	Mücadeleci	T1, T2, T4	3
	Çevresini bilgilendiren	T5, T7	2
	Vatandaşlık sorumluluklarını bilen	T4, T10	2
	Vatan, millet odaklı düşünen	T3	1
	Haklarının içinde hareket eden	T5	1
	Devleti eleştiri kabiliyetine sahip	T9	1
		18	
<u>İRANLILAR</u>	Ülke gündemini takip eden	İ1, İ3, İ9	3
	Sorumluluk sahibi	İ2, İ3, İ9	3
	Hayata dönük	İ2, İ3, İ6	3
	Devlet politikaları ile ilgilenen	İ1, İ3	2
	Başkalarına faydası olan	İ2, İ5	2
	Ülkesine faydası olan	İ2, İ3	2
	Eleştirel düşünce yapısına sahip	İ4	1
	Yaşam kalitesi yüksek	İ6	1
	Hakkını arayan	İ10	1
		18	

Tablo 5’de Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin etkin vatandaş kavramı ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Türk öğretmenlerden etkin vatandaş kavramına dair 8 farklı elde edilirken, İranlı öğretmenlerden 9 farklı kod elde edilmiştir. Etkin vatandaş kavramı için Türk ve İranlı branş öğretmenlerinden bazıları birkaç farklı tanımlamada bulunmuştur. Türk öğretmenlerden elde edilen en fazla tekrara sahip kod olan “Hakkını arayan” tanımı 5 öğretmen tarafında belirtilmiştir. “Farkındalığı yüksek” ve “Mücadeleci” gibi tanımlar ise 3’er tekrara sahiptir. “Çevresini bilgilendiren” ve “Vatandaşlık sorumluluklarını bilen” kodları 2’şer öğretmen tarafından, “Vatan, millet odaklı düşünen”, “Haklarının içinde hareket eden” ve

“Devleti eleştiri kabiliyetine sahip” söylemleri ise birer öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

Etkin vatandaşın belirli bir eleştiri kabiliyetine sahip olması görüşünü ifade eden din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni T9 şöyle söylemektedir: “...illa devletin mükemmel olmasını beklemiyoruz. Devlet mükemmel olmak zorunda değil, bu yüzden eleştirilebilir yanı var. Vatandaşların da bu eleştirileri doğru üslupla yapabilme kabiliyeti olmalı. Diğer yandan hakkın yendiğinde susup, kabullenip o kurallara uymaya devam etmek bence pasiflik oluyor. Aktif yani hakkını soruşabilen oluyor bu durumda”. Sosyal bilgiler öğretmeni olan T8 ise etkin vatandaşın farkındalık sahibi olması gerektiğini şöyle ifade etmektedir: “Etkin vatandaş tipi hak ve özgürlüklerine müdahale edildiğinde sesini çıkarabilen, bununla birlikte demokratik yollar izleyebilen hukuk kurallarında sorun arayabilen vatandaş demektir bence”. Etkin vatandaşın, haklarının içinde başkalarını da düşünerek hareket eden kişi olarak tanımlamasını yapan Türkçe öğretmeni T5 şöyle söylemektedir: “Etkin vatandaş kendi anayasal hatları içerisinde hareket eden ve haklarının savunucu olan ve bu temel hak hukuklarını çevresindeki insanlara anlatan insandır. Mesela Sabahattin Ali'nin Yol adlı hikâye kitabında Asfalt Yol diye bir hikâye vardır. Oraya atanan bir öğretmen giderken, tabi köy yolu çok engebeli ve çok kötü olduğu için köy yolundan şikâyetçi olur. Daha sonrasında ise ilin Maarif müdürü şu anki adıyla Milli Eğitim Müdürü gittikçe bu adamı sevmemeye başlar. Sevmeme sebebi de şudur; köylüye şehre indiğinde yetkililerin dilekçelerine cevap vermek zorunda olduğunu söyler. Oradaki insanlara bunu nereden duyuyorsunuz dendiğinde, bunun bizim anayasadaki hakkımız olduğunu okuldaki öğretmenimiz söyledi derler. İşte bu şekilde çevresindekilere yardımcı olmaya çalışan kişiyi de etkin vatandaş olarak görüyorum”.

İranlı branş öğretmenlerinden etkin vatandaş kavramına dair 9 kod elde edilmiştir. “Ülke gündemini takip eden”, “Sorumluluk sahibi” ve “Hayata dönük” söylemleri 3'er defa ile en fazla tekrara sahiptir. “Devlet politikaları ile ilgilenen”, “Başkalarına faydası olan” ve “Ülkesine faydası olan” kodları ise 2'şer öğretmen tarafından, “Eleştirel düşünce yapısına sahip”, “Yaşam kalitesi yüksek” ve “Hakkını arayan” kodları ise birer öğretmen tarafından ifade edilmiştir. İ7 ve İ8 etkin vatandaş ile ilgili herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Felsefe branşından olan İ9: *“Etkin vatandaş sosyal ve siyasi gelişmelerden haberdar olarak bu alanlarda aktif rol üstlenen kimsedir”* sözleri ile etkin vatandaşın tanımı için hem ülke gündemi takip etmek hem de durumlara ilişkin sorumluluktan kaçınmamayı uygun görmüştür. Etkin vatandaşın ülke gündemini takip etmenin yanı sıra devlet politikalarına karşı ilgili olmasını da gerekli gören Fars dili ve edebiyatı öğretmeni olan İ1 bu durumu şu cümlelerle ifade etmektedir: *“Mesela örnek olarak söylüyorum bu sıralar ülkenizde dolar yükselmiş. Devlet diyor ki Türk parası kullanın. Benim de dolarım var. Ama yine de kira kontratımı dolar ile yapmıyorum. Devlete, bankaya yatırıyorum. Veriyorum çalışsın dolarlar. Bence bu etkindir. Ama tam tersini düşünürsek kendi karına göre, kısa zamanda kendisini düşünüyor. Ülkesini düşünmüyor. Bu etkin vatandaş değildir”*. Etkin vatandaşın sorgulayıcı bir zihne sahip olmasını gerektiğini sınıf öğretmeni olan İ4 şu sözlerle ifade etmektedir: *“Yani her şeye evet, evet olmayacak. Bu yeni bir şeydir diye mesela hemen kabul etmemek lazımdır. Üzerinde düşünmek gerek. Önce öğrencilerimiz yani geleceğimiz için sonra kendimiz için düşünmeliyiz hep”*.

Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin etkin vatandaş ile ilgili görüşleri genel olarak birbirlerinden çok uzak görüşler değildir. Başkalarına, çevresine, ülkesine ve devletine faydalı olmak iki ülke öğretmenleri tarafından da belirtilmiştir. Bunun yanında hakkını arama durumu Türk öğretmenlerde en fazla tekrara sahip söylem iken İranlı öğretmenlerde en az tekrar edilen söylemdir. Türk öğretmenlerin etkin vatandaş ile ilgili görüşlerinde daha fazla siyasi ve demokratik haklar vurgusu öne çıkarken, İranlı öğretmenlerde etkin vatandaş hayata daha fazla dahil olmak, sosyal hayata dair daha fazla etkileşim içinde olmak öne çıkmaktadır.

4.1.5. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Pasif Vatandaş Kavramına İlişkin Görüşleri

Tablo 6: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Pasif Vatandaş Kavramını Nasıl Tanımlarsınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

	Kodlar	Katılımcılar	f
<u>TÜRKLER</u>	Suya sabuna dokunmayan	T3, T5, T6, T7	4
	İtiraz edemeyen	T1, T8, T10	3
	Hakkını arayamayan	T1, T9	2
	Fikrini savunamayan	T1, T8	2
	Hayata karşı ilgisiz	T3, T7	2
	15 Temmuz’a tepki göstermeyen kişi	T4	2
	Aidiyet hissetmeyen	T4	1
	Kurallara uyan	T7	1
			17
<u>İRANLILAR</u>	Hayata karşı ilgisiz	İ2, İ3, İ5, İ6, İ9	5
	Bireysel menfaat anlayışına sahip	İ1, İ2, İ3	3
	Eleştirel düşünemeyen	İ4	1
	Tarafsız vatandaş	İ5	1
	Fikirsiz olan	İ5	1
	Yaşam kalitesi düşük	İ6	1
	Hakkını arayamayan	İ10	1

Tablo 6’da Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin pasif vatandaş ile ilgili görüşleri bulunmaktadır. Türk ve İranlı branş öğretmenleri pasif vatandaşa dair 8’er farklı söylemde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin birçoğu birden fazla tanımlama yapmıştır. Türk öğretmenlerde en fazla “Suya sabuna dokunmayan” kodu tekrar etmektedir. Ardından “İtiraz edemeyen” tanımı 3 öğretmen tarafından belirtilirken, “Hakkını arayamayan”, “Fikrini savunamayan”, “Hayata karşı ilgisiz” tanımları 2’şer öğretmen tarafından, “15 Temmuz’a tepki göstermeyen kişi”, “Aidiyet hissetmeyen” ve “Kurallara uyan” tanımları ise 1 öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

Pasif vatandaşa dair Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olan T4’ün şu sözleri dikkat çekicidir: “15 Temmuz’da bunu gördük. Yani aslında 15 Temmuz bizlere etkin ve pasif vatandaşı gösterdi. Haksızlık karşısında susun dilsiz şeytandır. Yani sadece olmamalıydı dedin evet ama kardeşim evinden hiç çıkmadın, hiç tepki göstermedin. Evinden çıkmamana sebep olacak şeyler olmuş olabilir belki ama en azından tepki

göstersin. Çünkü vatandaş kavramında bir aidiyet var. Vatandaşsın diyorsak o zaman vatandaş olmanın getirdiği yükümlükleri yerine getirmek zaten bir eylemi gerektiriyor, bu da etkin olmak demek işte. Zaten var olmanın özündeki kavram harekettir. Bu İbn-i Arabi'nin felsefesinde de böyledir. Alın gelin bugüne Nurettin Topçu'ya göre de böyledir. Varlık hareketle alakalıdır. Eğer varsanız hareket ediyorsunuzdur". Rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşından olan T7 ise pasif vatandaşın tanımını şöyle yapmaktadır: "Pasif vatandaş daha çok kendi işinde gücünde, çocuğuyla ilgilenen, kurallara da yine de uyan hani vatandaşlık kurallarına uyan. İşte oranın hukukuna, hukuki düzenine uyan vatandaşlar ama etkin olarak bir başkasına etkin olmak demek aynı zamanda bir başkasına da bir şeyler katabilmek demek bence".

İranlı branş öğretmenleri pasif vatandaş için 7 farklı tanımda bulunmuşlardır. Bu tanımlar içinde 5 tekrar ile "Hayata karşı ilgisiz" tanımı en fazla tekrara sahiptir. Hemen arkasından 3'er tekrar ile "Bireysel menfaat anlayışına sahip" gelirken devamında ise 1 öğretmen tarafından belirtilen "Eleştirel düşünemeyen", "Tarafsız vatandaş", "Fikirsiz olan", "Yaşam kalitesi düşük" ve "Hakkını arayamayan" tanımları gelmektedir.

Sınıf öğretmeni olan İ2 pasif vatandaş ile ilgili görüşlerini şu sözlerle ifade etmektedir: "Pasif böyle hiçbir işe karışmayan, ülkenin ilerlemesi umurunda değil, gerilemesi de. Sakin sakin kendi hayatında. Seçimleri kim kazandı, hangi parti kazandı ne oldu ne bitti. Hiçbir şey umurunda değil. Takip etmez ne dünyayı ne ülkeyi. Sadece kendi hayatını sürdürür". Biyoloji öğretmeni olan İ3 ise birden fazla tanımlamayı şu sözlerle yapmaktadır: "Pasif vatandaş bence ne olursa olsun bana hiçbir iş düşmesin. Zaten benim hayatım yürüyor, zaten benim işim yürüyor diyendir. Benden almasınlar bana da kimse bir şey vermesin, yeter ki benim canım sağ olsun der bu kişi. Merak etmez bu benim bir de ülkemizin menfaatine mi yoksa zararına mı? Bunları önemsemez işte". Pasif vatandaş için tarafsız olan ve fikirsiz olan tanımlamalarında bulunan sosyal bilimler öğretmeni İ5 sözlerini şu şekilde ifade etmektedir: "Ne başkasına etki veren ne de başkasından etkilenen kişidir. Pasif odur ki kendisi tarafsız vatandaştır. Görüşünü belli etmeyen, ama hiçbir şeyi de beğenmeyen, hiçbir şey de istemeyen ve kendisi de hiçbir şeye karışmayandır. Sadece kendi yaşıyormuş bu dünya da gibi yaşar".

Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin pasif vatandaş ile ilgili görüşleri genel olarak birbirlerine yakın ifadelerden oluşmaktadır. Hakkını arayamayan tanımı direkt olarak iki grup için de geçerli olan bir tanımlamadır. Burada göze çarpan farklılıklardan birisi Türk öğretmenlerde suya sabuna dokunmayan olarak ifade edilen pasif vatandaşın risksiz ve kabullenici bir hayatı benimsemiş insan tanımı olarak fazlaca tekrar ederken, İranlı öğretmenlerde hayatı doluca yaşamayan, sosyal hayat içinde kendini hissetmeyen tanımının fazlaca tekrar etmesidir. Bunun yanında bir önceki kavram olan etkin vatandaşın tam zıddı olarak bir pasif vatandaş profilinin ortaya çıktığı söylenebilir. Türk öğretmenden gelen 15 Temmuz'a dair örneklemelerin yakın zamanda gerçekleşen siyasi gündeme yakınlık nedeniyle belirtildiği söylenebilir.

4.1.6. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Demokratik Vatandaş Kavramına İlişkin Görüşleri

Tablo 7: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Demokratik Vatandaş Kavramını Nasıl Tanımlarsınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Kodlar	Katılımcılar	f	
<u>TÜRKLER</u>	Herkesin hakkını gözetemeyen	T2, T7, T9	3
	Seçme ve seçilme kavramlarına haiz olup, onları kullanan	T5, T10	2
	Farklı düşüncelere saygılı	T1, T3	2
	Hak ve özgürlüklerini bilen	T8, T10	2
	Başkalarını yaftalamayan	T1	1
	Haksızlıkların tümüne ses çıkaran	T2	1
	Düşüncelerini dayatmayan	T3	1
	Görüşlerini savunabilen	T3	1
	Demokrasiye inanmıyor	T4	1
			14
<u>İRANLILAR</u>	Seçme ve seçilme kavramlarına haiz olup, onları kullanan	İ1, İ2	2
	Politik bilince sahip	İ2	1
	Toplumsal hayata dair normları bilen	İ4	1
	Öncü olan	İ6	1
	Engelleri kaldıran	İ6	1
	Başkalarına saygılı olan	İ6	1
	Farklı düşüncelere saygılı	İ6	1
	Başkalarına yardımcı olan	İ6	1
		9	

Tablo 7’de Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin demokratik vatandaş ile ilgili görüşleri bulunmaktadır. Türk ve İranlı branş öğretmenleri tablodan da görüleceği üzere demokratik vatandaşın tanımı olarak 8 farklı söylemde bulunmuşlardır. Türk öğretmenlerden T4 demokrasiye inanmadığını söyleyerek herhangi bir yorumda bulunmazken, İranlı öğretmenlerden İ6, İ7, İ8, İ9 ve İ10 demokratik vatandaş ile ilgili görüş bildirmemişlerdir. Türk branş öğretmenleri tarafından en fazla tekrar eden tanım 3 kereyle “Herkesin hakkını gözetemeyen” tanımı olmuştur. Hemen ardından 2’şer defa tekrar edilen “Seçme ve seçilme kavramlarına haiz olup, onları kullanan”, “Farklı düşüncelere saygılı” ve “Hak ve özgürlüklerini bilen” tanımları gelirken,

“Başkalarını yaftalamayan”, “Haksızlıkların tümüne ses çıkaran”, “Düşüncelerini dayatmayan” ve “Görüşlerini savunabilen” tanımları birer kez belirtilmiştir.

Demokratik vatandaşın geniş bir dünya görüşü ve insani değerlere sahip olması gerektiğini din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni olan T1 şöyle söylemektedir: *“Bana göre demokratik olan her düşüncede birbirine saygı duyan insanlardır. Aynı ortamda bile birbirlerini yadırgamayan ondan sonra birbirlerini yadırgamayan insanlar bana göre demokratik vatandaşlardır. Ama yok sen öylesin, böylesin diyerekten birbirimize yapıştırdığımız bu damgalar yüzünden ne demokratik vatandaşlar olabiliyoruz ne de özgür düşünceye sahip olabiliyoruz”*. Rehberlik ve psikolojik danışmalık branşından olan T2’nin görüşleri ise şu şekildedir: *“Demokratik vatandaş aslında daha önce söylediklerimle ilintili olarak, demokratik sadece kendine dokunulduğu zaman sesi çıkmayan, herkesin hakkını gözetken kişidir. Ben başörtüsü probleminin olduğu dönemde okudum. Son senemde ciddi bir sorundu bu. Okula girmedik, yarım dönemimiz öylece gitti. Birçok arkadaşım okulunu bırakmak zorunda kaldı. Orada bizlerle sesleri çıkan arkadaşlarımız vardı. Baktığımızda bizden çok farklı siyasi görüşlere sahiptiler ama biz onlarla birlik olabildik. İşte bu benim için demokratikti”*. Sosyal bilgiler öğretmeni olan T10 ise tanımlamalarını şu sözlerle dile getirmektedir: *“Genelde halkın yönetime katılmasıdır. Demokratik vatandaş dediğinizde işte kendi hukukunu, kanunları bilen, seçme seçilme hakkını kullanabilen vatandaşdır. Hür iradesiyle seçtiği insanların onu yönetmesini isteyen insandır demokratik vatandaş”*.

İranlı öğretmenlerin geliştirdiği 8 farklı tanım içinde en fazla tekrar eden “Seçme hakkını kullanan” kodu 2 öğretmen tarafından dile getirilirken, “Politik bilince sahip”, “Toplumsal hayata dair normları bilen”, “Öncü olan”, “Engelleri kaldıran”, “Başkalarına saygılı olan”, “Farklı düşüncelere saygılı”, “Başkalarına yardımcı olan” kodları ise birer öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Demokratik vatandaş için seçme hakkına vurgu yapan Fars dili ve edebiyatı öğretmeni İ1 düşüncelerini şu sözlerle dile getirmektedir: *“Demokratik vatandaş demek, mesela bugün seçim var. Mesela diyelim kimin kazanacağı da belli üstelik. Katılsam da olur, katılmasam da. Ama yine de sen oyunu verirsin, düşünceni ortaya koyarsın. İşte artık senin söz söyleme hakkın vardır o oy ile. Eğer sen oy vermezsen,*

siyaset konuşamazsın. Demokratik budur”. Demokratik vatandaşın politik bilince sahip olmasına ve oy kullanma özelliğine değinen sınıf öğretmeni İ2 şöyle söylemektedir: *“Demokrasi mesela ben zannetmiyorum devletler böyle vatandaşlardan çok memnun olsunlar. Kural olarak söylerler ama içten sevmezler böyle işlerine karışıp onlara soru sorabilecek kişileri. Ama diğer yandan bizde partiler yoktur ama seçimler yapılır. Oy vermek vatandaşlık görevidir. Ama maalesef bazı kimseler demokratik olmanın anlamını bilmiyorlar. Aslında söz hakkımızı böyle kazanırız”.*

Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin demokratik vatandaş ile ilgili görüşleri incelendiğinde iki grubun tanımlamalarının da birbirinden çok farklı olmadığı görülmektedir. Oy kullanan, seçme ve seçilme haklarını kullanan gibi demokrasiye dair durumların yanında, hoşgörülü olmak, yardımsever olmak gibi değerlere dair kavramlar da Türk ve İranlı branş öğretmenleri tarafından ortak olarak dile getirilmiştir. Bu alt kavrama ilişkin olarak dört İranlı branş öğretmenin herhangi bir yorum getirmemesi dikkat çekicidir. Diğer yandan Türk öğretmenlerden elde edilen “başkalarını yaftalamayan” ve “herkesin adaletsizliğine tıpkı kendisi uğramış gibi ses çıkaran” tanımlamaları demokrasi kavramının ifade ettiği değerlere işaret etmektedir.

**4.2. “TÜRK VE İRANLI FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE VATANDAŞLIK EĞİTİMİ NEDİR?”
PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR**

Tablo 8: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaşlık Eğitimi Kavramını Nasıl Tanımlarsınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Kodlar	Katılımcılar	f	
TÜRKLER	İyi insan olma eğitimi	T1, T3, T6, T7, T9	5
	Hayat eğitimi dersi	T2, T5, T8, T10	4
	Vatandaşlık bilgisi dersi	T2	1
	Aidiyet duygusu veren eğitim	T4	1
		11	
İRANLILAR	Hayat eğitimi dersi	İ1, İ3, İ5, İ4	4
	Davranış dersi	İ2, İ10	2
	Vatandaşlık bilgisi dersi	İ9, İ10	2
	Sosyal, siyasi, iktisadi ve kültürel değerlerin vatandaşlık hukukuna bağlı olarak öğretilmesidir	İ5, İ8	2
	Vatandaşlık değerleri ve demokrasinin sağlanmasıdır	İ6	1
	Sanat toplumuna doğru itici ve hazırlayıcıdır	İ6	1
	Şehir yaşamının kurallarının öğrenilmesidir	İ7	1
			13

Tablo 8’de Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Vatandaşlık eğitimini tanımına dair Türk öğretmenlerden 4 farklı tanım elde edilirken, bu sayı İranlı öğretmenlerde 7’dir. “İyi insan olma eğitimi” tanımı 5 defa “Hayat eğitimi dersi” tanımı ise 4 kere ile Türk branş öğretmenler tarafından en fazla tekrar edilen kodlardır. “Vatandaşlık bilgisi dersi” ve “Aidiyet duygusu veren eğitim” ifadeleri ise birer öğretmen tarafından belirtilen kodlardır.

Vatandaşlık eğitimini iyi insan olma eğitimi olarak tanımlayan tarih öğretmeni T3 bu görüşünü şu sözleriyle belirtmektedir: “*Vatandaşlık dersi veya eğitimi denince benim akluma iyi bireyler olarak yetiştirmeyi, yetiştirmeyi öğreten, nasıl yetişeceğini öğreten*

derslerdir". Rehberlik ve psikolojik danışmalık branşından olan T2 iki farklı tanımını şu şekilde dile getirmektedir: *"..vatandaşlık eğitimi denince benim aklıma vatandaşlık bilgisi dersi geliyor. Ama bunun dışında mesela geçen gün sosyal bilgiler öğretmenimiz sınıfını fırına götürdü. O ekmeğin nasıl yapıldığını, kimler tarafından yapıldığını ortaya nasıl bir emek konduğunu yakından gösterdi. Biliyor musunuz meyvelerin markette yetiştiğini sanan çocuklarımız var. Hayatı tanımayan çocuklara hayat öğretmektir"*. Vatandaşlık kavramında önceki bölümlerde aidiyet hissinin öneminden bahseden Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olan T4'ün sözleri dikkate değerdir: *"..vatandaşlığın aidiyet duygusuyla birebir örtüşük olduğunu düşünüyorum. Kendini bir yerlere ait hissetmek yani. Vatandaşlık eğitimi çocuğun kendisinin bir şeylerin parçası olduğunu hissettirir. Yaşı geldiğinde sorumluluk almış çocuklardır bunlar. Oysa nice lise çocukları var anneleri bakkala dahi göndermemiş. İşte böyle çocuklar önce annesinin babasının olduğu mekâna ait hissetmez daha sonra ne vatana ne millete. Vatandaşlık eğitimi tam ihtiyacı giderecek batını ve zahiri olguları karşılar"*. Vatandaşlık eğitimine dair değerler odaklı düşüncelere sahip rehberlik ve psikolojik danışmalık branşından olan T7 görüşünü şu şekilde ifade etmektedir: *"..ilk başta insan olmanın değerini vermek, herkesin değerli olduğunu hissettiren eğitimidir"*.

İranlı öğretmenlerin geliştirdiği 7 farklı tanım içinde vatandaşlık eğitimine en fazla tekrar eden tanım 4 kere ile "Hayat eğitimi dersi" tanımıdır. Ardından 2'şer kere ile "Davranış dersi", "Vatandaşlık bilgisi dersi" ve "Sosyal, siyasi, iktisadi ve kültürel değerlerin vatandaşlık hukukuna bağlı olarak öğretilmesidir" tanımları gelirken, "Vatandaşlık değerleri ve demokrasinin sağlamlştırılmasıdır", "Sanat toplumuna doğru itici ve hazırlayıcıdır" ve "Şehir yaşamının kurallarının öğrenilmesidir" tanımı birer öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

Felsefe öğretmeni olan İ6'nın vatandaşlık eğitimi tanımı için şu sözleri ilgi çekicidir: *"Vatandaşlık eğitiminin insan yaşamı ve vatandaşlık hakları alanında mühim bir rolü vardır. Vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık değerlerinin bir parçası olarak vatandaşların ortak değerler ve demokrasi gibi oldular yönünde takviye edilmesi ve sağlamlştırılmasıdır. Vatandaşlık eğitimi sosyal hayatın unsurları ve devamı olarak toplumu sanat toplumuna doğru gelişmeye zorlamaktır"*. Vatandaşlık eğitimi ve medeni yani şehir insanı olma durumlarını fizik öğretmeni olan İ7 şöyle ifade etmektedir: *"Vatandaşlık eğitimi, halkın şehir yaşamının kural ve kanunlarını"*

öğrenmesi ve aynı şekilde yaşadığı toplumda sahip olduğu hakları bilmesidir". Vatandaşlık eğitimi için değerler odaklı bir tanım yapan sosyal bilimler öğretmeni İ5 görüşünü şu şekilde belirtmektedir: "Vatandaşlık eğitimi ülkede yaşayan tüm insanlara lazım olan eğitimlerdir. Mesela birbirlerine saygı duyma eğitimi, birine yardımcı olmak, başkalarının elinden tutmak, başkalarının sorunlarını çözmek için elinden geleni yapmak eğitimidir. İnsanlara nasıl yaşamaları gerekir onu öğretir. Sağlıklarını nasıl korusunlar, siyaset ile nasıl ilgilensinler, iktisatta nasıl yaşasınlar bunların hepsi vatandaşlık eğitimidir". Diğer bir ilgi çekici yorum ise sınıf öğretmeni olan İ4 tarafından gelmektedir: "Adalet eğitimi vermektir, barış yanlısı olmayı öğretmektir. Dünyayı kimlerle paylaştığını öğreterek, kaynakları ve dünyayı koruyucu olmayı öğretmektir".

Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşleri incelendiğinde iki grubun tanımlarında vatandaşlık bilgisi dersi ve değerler vurgusu ortak olarak görülmektedir. Bunun yanında Türk öğretmenden gelen aidiyet vurgusu farklı bir yön belirtirken, İranlı öğretmenlerden gelen şehir yaşamı, sanat toplumuna doğru itici güç ve demokrasinin sağlamlaştırıcı ögesi tanımları farklı yönlere işaret etmesi dikkat çekicidir. İki ülke öğretmenlerinin görüşlerinden anlaşılmaktadır ki vatandaşlık eğitimi hayatın tam içinde var olan ve çok daha fazla önemsenmesi gereken bir eğitim alanıdır.

4.3. “VATANDAŞLIK EĞİTİMİNİN BİREYSEL, TOPLUMSAL VE SİYASİ BOYUTLARINA İLİŞKİN TÜRK VE İRANLI FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?” PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.3.1. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitiminin Bireysel Boyutuna İlişkin Görüşleri

Tablo 9: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaşlık Eğitiminin Bireysel Boyutu Hakkında Düşünceleriniz Nelerdir” Sorusuna Verdikleri Yanıtları ve Frekans Dağılımları

	Kodlar	Katılımcılar	f
<u>TÜRKLER</u>	Bireye gelecek hayatı için fayda sağlayıcıdır	T1, T2, T8, T9, T10	5
	Öğrenciye kendi düşünce sistemini inşa ettiricidir	T5, T8	2
	Bireyde kalıcı hayat izleri oluşturucudur	T2	1
	Öğrenci için ideâl vatandaş olmanın ilk adımıdır	T6	1
	Öğrenciye iyi insan olmayı öğreticidir	T7	1
			10
<u>İRANLILAR</u>	Bireylere hayatın öğretilmesidir	İ2, İ5, İ6, İ8, İ10	5
	Bireylerde kalıcı hayat izleri oluşturucudur	İ3, İ4	2
	Bireylere demokratik bilinç oluşturması açısından önemlidir	İ1	1

Tablo 9’da Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bireysel boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. Türk branş öğretmenleri vatandaşlık eğitiminin bireysel boyutu için 5 farklı söylemde bulunurken, İranlı branş öğretmenleri 3 söylem geliştirmişlerdir. Türk öğretmenlerde öne çıkan 5 tekrar sayısı ile “Bireye gelecek hayatı için fayda sağlayıcıdır” kodudur. Hemen arkasından 2 tekrar sayısı ile “Öğrenciye kendi düşünce sistemini inşa ettiricidir” kodu gelmektedir. “Bireyde kalıcı hayat izleri oluşturucudur”, “Öğrenci için ideâl vatandaş olmanın ilk adımıdır” ve “Öğrenciye iyi insan olmayı öğreticidir” kodları ise birer öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Türk öğretmenlerden T3 bu temaya ilişkin bir yorumda bulunmamıştır.

Vatandaşlık eğitiminin ideâl vatandaşa giden yolda önemli bir etken olduğunu İngilizce öğretmeni T6 şu sözleri ile vurgulamaktadır: *“İyi bir vatandaş olmak istiyorsak, daha doğrusu ideâl bir vatandaş olmak istiyorsak işlere temelden başlamak lazım. Öğrenciler için de o ilk eğitimin yani ideâl vatandaşın ilk safhası öğrencilik safhasıdır. Bence oradan oraya eğitimle gerçekleşir”*. Vatandaşlık eğitiminin öğrencinin zihin dünyasını oluşturmada etkili olduğunu vurgulayan Türkçe öğretmeni T5’in sözleri dikkate değerdir: *“Aslında vatandaşlık eğitimi ile bizim yapmak istediğimiz belirli bir düşüncenin dayatılması değildir. Öğrenciye her şeyin bir parçası verilmeli, öğrenci oradan kendine uygun olanı seçmelidir. Mesela ben sınıf içinde örnekler verirken Nazım Hikmet’ten örnekler veririm, Necip Fazıl’dan da örnekler veririm, Hüseyin Nihal Atsız’dan da veririm ki çocuk kendi sanat algısını oluştursun. İşte vatandaşlık eğitiminde de her parçanın bölümlerinin ufak ufak çocuğa verilip, orada kendine ait ya da kendi için daha doğru olanı kendisini orada hissedip çekmesi lazım ki bu şekilde bilinçli vatandaşlar yetiştirmiş oluruz diye düşünüyorum”*.

İranlı branş öğretmenleri vatandaşlık eğitiminin bireysel boyutu ile ilgili 3 farklı söylem de bulunmuşlardır. Öğretmenler tarafından en fazla dile getirilen “Bireylere hayatın öğretilmesidir” kodu 5 kere, “Bireylerde kalıcı hayat izleri oluşturucudur” 2 kere, “Bireylere demokratik bilinç oluşturmaya açısından önemlidir” kodu ise 1 kere ifade edilmiştir. İranlı öğretmenlerden İ7 ve İ9 bu temaya ilişkin bir yorumda bulunmamıştır.

Vatandaşlık eğitiminin bireysel boyutu için öğrencilere hayati becerilerin kazandırılması vurgusu yapan sosyal bilimler öğretmeni İ5 şöyle söylemektedir: *“Vatandaşlık eğitiminden hayatı için ne gibi dersler alsın, yaşamı için onu neler etkilesin biz bunları söylüyoruz öğrencilerimize. Sağlıklarını nasıl korumalılar, başkalarını nasıl korumalılar ya da başkalarına nasıl yardımcı olsunlar. Başkalarına için nasıl bir bakış açısı kazansınlar işte bunlar öğrencide kalan şeylerdir”*. İ4 ise vatandaşlık eğitiminin bireyde kalıcı bir davranış oluşturduğunu şöyle ifade etmektedir: *“..ve bu çocuğa verdiğiniz slogan onun bütün hayatı boyunca onunla yaşayabilir”*. Vatandaşlık eğitiminin bireysel açıdan önemli olduğu noktalardan birisinin demokratik bir bilinç oluşturmak olduğunu belirten Fars dili ve

edebiyatöğretmeni olan İ1 düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “*Mesela kanunlara göre oy veriyoruz değil mi? Seçim var, oy kullanacağız. Ama diyelim birileri ona boş ver diyor, kullansan da olur kullanmasan da olur. Ama işte böyle yapınca o seçimlerin meşruiyeti düşer. Seçilenler ya da seçilmeyenlerin aldıkları oylar belli olmalı ki oranlar doğru çıksın. İşte bir insana bu fikri düşünmeyi öğretir vatandaşlık eğitimi*”.

Vatandaşlık eğitiminin bireysel boyutuna dair Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin görüşleri genel olarak yakındır. İki ülke öğretmenleri de vatandaşlık eğitiminin bireysel boyutunu öğrenci açısından, öğrenciye fayda açısından düşünerek yorumlamıştır. Ortak olarak iki ülke öğretmenleri de vatandaşlık eğitiminin bireysel açıdan öğrenci de kalıcı bir iz bıraktığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bireylere hayatın öğretilmesi ve bireylere hayati becerilerin kazandırılması gibi söylemler iki ülke öğretmenleri tarafında da belirtilen hususlardır. Ayrı olan noktalar ise İranlı öğretmenden elde edilen demokratik bilinç vurgusu ve Türk öğretmenlerden elde edilen ideâl vatandaş ve iyi insan vurgusudur. Türk ve İranlı öğretmenlerin yanıtlarının bu şekilde olmasının kaynağı olarak, cevaplarının odak noktasına öğrenciyi ve öğrenciye fayda gibi durumları almaları gösterilebilir.

4.3.2. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitiminin Toplumsal Boyutuna İlişkin Görüşleri

Tablo 10: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaşlık Eğitiminin Toplumsal Boyutu Hakkında Düşünceleriniz Nelerdir” Sorusuna Verdikleri Yanıtları ve Frekans Dağılımları

	Kodlar	Katılımcılar	f
<u>TÜRKLER</u>	Bilinçli bireyler bilinçli toplum demektir	T1, T2, T3,T4, T5,T6, T7, T8, T9	9
			9
<u>İRANLILAR</u>	Toplumsal kabul ve uzlaşa sağlar	İ3, İ4	2
	Ülkenin menfaatine hizmet eder	İ2	1
	Ortak algı oluşturur	İ3	1
	Toplumsal hayatın inşasını sağlar	İ5	1
	Toplumu kültürel ve toplumsal kurallar çerçevesinde eğitmek önemlidir	İ6	1
	Toplum olarak kalite seviyesinin yükselmesini sağlar	İ10	1
			7

Tablo 10’da Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimini toplumsal boyutuna dair görüşleri yer almaktadır. Türk öğretmenlerde T10 bu tema için herhangi bir yorum getirmezken geri kalan 9 branş öğretmeni “Bilinçli bireyler bilinçli toplum demektir” söyleminde bulunmuştur. Buna karşılık İranlı branş öğretmenleri 6 farklı görüş geliştirmişlerdir. İranlı öğretmenlerden 4 tanesi ise görüş bildirmemişlerdir.

Türk öğretmenlerin üzerinde adeta bir uzlaşa sağladığı bu temaya dair öne çıkan, bireylerin bilinçlenmesi toplumun bilinçlenmesi demektir vurgusu dikkate değerdir. Tarih öğretmeni olan T3 düşüncesini şöyle ifade etmektedir: “..zaten öğrenci toplumsal olarak da doğal olarak bireyden bütüne doğru gittiğinizde aynı şeyler karşınıza çıkar. Çünkü yetişen nesil toplumun kendisi.” Rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşından olan T7 ise şöyle söylemektedir: “..eğitim süreci küçüklikten

evrensele kadar gider. Eğer bir çocuk yetiştirirseniz, yani bu cümleyle yola çıkararak söylüyorum; eğer bu durumu çocuğa indirerseniz yani bu işi mikro haldeyken çözerseniz, psikolojik ve ahlâki yönden mesela gerisi çok kolay gelir. Artık topluma hatta dünyaya da katkınız vardır”.

İranlı öğretmenler tarafından vatandaşlık eğitiminin toplumsal boyutuna dair oluşturulan 6 farklı söylemden “Toplumsal kabul ve uzlaşma sağlar” kodu iki kere tekrar ederken, geri kalan “Ülkenin menfaatine hizmet eder”, “Ortak algı oluşturur”, “Toplumsal hayatın inşasını sağlar”, “Toplumu kültürel ve toplumsal kurallar çerçevesinde eğitmek önemlidir”, “Toplum olarak kalite seviyesinin yükselmesini sağlar” kodları ise birer öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Toplumsal açıdan vatandaşlık eğitimi ülke menfaatleri ile ilişkili olarak değerlendiren sınıf öğretmeni İ2 şöyle söylemektedir: “İyi yetiştirilmiş insanların ülkeleri her işte ileridirler. Herkes kendi bireyselliğini bıraksa bütün toplumu bir arada görse tıpkı bir el gibi. Bir el de parmaklarda oluşur ama hepsi bir araya geldiğinde bir yumruk olur. Birlik ve beraberlikte güç kazanırlar. Toplumda da her bireyin görevi vardır. Ama hepsinin ortak tek görevi ülkelerini korumak ve yaşatmaktır”. Felsefe öğretmeni olan İ6 ise görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “Vatandaşlık eğitimi kültürel ve yerel kurallar esasında yapıldığında toplumsal kanunların uygulanışını ve toplumsal hayatı kolaylaştırır”.

Vatandaşlık eğitiminin toplumsal açıdan değerlendirilmesi konusunda Türk ve İranlı öğretmenler ortak olarak toplumun faydasını gözeterek görüşler bildirmişlerdir. İki ülke öğretmenlerinin görüşlerinin birbirinden çok farklı olduğu söylenemez. Burada İranlı öğretmenlerden elde edilen toplumsal uzlaşmanın, ortak bir algının ve toplumsal hayat inşasının vatandaşlık eğitiminin sağlayacağı kazanımlar olarak belirtilmesi dikkat çekicidir.

4.3.3. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitiminin Siyasi Boyutuna İlişkin Görüşleri

Tablo 11: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaşlık Eğitiminin Siyasi Boyutu Hakkında Düşünceleriniz Nelerdir” Sorusuna Verdikleri Yanıtları ve Frekans Dağılımları

Kodlar	Katılımcılar	f	
TÜRKLER	İdeolojiler baskın	T2, T3, T5	3
	Vatan olgusunun oluşumu devlet açısından önemli	T1	1
	Doğru eğitim politikaları, doğru insanlar	T4	1
	Adil devlet ideâl vatandaşı yetiştirir	T5	1
	Bilinçli vatandaş devletin istediği vatandaşdır	T6	1
	Devletin kapsayıcılığı vatandaşlık politikalarını gerçekleştirmede önemlidir	T7	1
	Yanlış eğitim politikaları ile yürütülmeye çalışılmakta	T10	1
		9	
İRANLILAR	Ülkenin geleceğine yatırım	İ2, İ10	2
	Karmaşayı önlemesi açısından önemlidir	İ1	1
	Devlet vatandaşlarına örnek olmalı	İ3	1
	Aslında millet kendini seçer	İ4	1
	Devlet halk odaklı düşünmeli	İ5	1
	Vatandaşlık eğitimi devlet programları öncülüğünde olmalı	İ6	1
	Devlet bilgilendirme merkezidir	İ9	1
		8	

Tablo 11 Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin siyasi boyutu ile ilgili görüşlerini içermektedir. Türk ve İranlı öğretmenler bu temaya dair 7 farklı görüş etrafında toplanmışlardır. Vatandaşlık eğitiminin siyasi boyutu için Türk öğretmenler tarafından 3 kere ile en fazla tekrar edilen kod “İdeolojiler baskın” kodudur. Geri kalan “Vatan olgusunun oluşumu devlet açısından önemli”, “Doğru eğitim politikaları, doğru insanlar”, “Adil devlet ideâl vatandaşı yetiştirir”, “Bilinçli vatandaş devletin istediği vatandaşdır”, “Devletin kapsayıcılığı vatandaşlık politikalarını gerçekleştirmede önemlidir”, “Yanlış eğitim politikaları ile yürütülmeye çalışılmakta” kodları ise birer öğretmen tarafından belirtilmiştir. T8 ve T9 bu tema için görüş belirtmemiştir.

Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olan T4 vatandaşlık eğitiminin siyasi boyutuna dair benimsenmiş eğitim politikaları ile bu sistemin çıktıları olan insan için şu yorumda bulunmuştur: *“Aslında politikaların doğruluğu yani siz eğer yetiştirmek istediğiniz ve sisteminizin biat ettiği ilkedden, felsefen eminseniz onun çıktıları yani öğrencileriniz, hata yapmayan, iyi ahlâklı bireyler olacaktır”*. Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni olan T1 bu tema için vatan değerine vurgu yaparak şöyle söylemektedir: *“Devlet açısından çok önemli vatandaşlık eğitimi. Vatandaşlık dediğimizde vatan hepimizi kapsıyor değil mi? Ama ilk önce vatan sonra –daşlık yani bizim bu vatan içerisindeki -daşlığımızdan bahsediyor, birlik olmamızdan bahsediyor. Eee devleti bir arada tutanlar kim? Biziz. Bunu yakın zamanda gördük. O yüzden devletin insanlara böyle bir ders vermesi ahlâkları düzeltiyor, düzeltmeye çalışıyor olması, vatandaşlık bilinci oluşturmaya çalışıyor olması çok da güzel bir şey bence”*. İngilizce öğretmeni olan T6 bilinçli bireylerin devletler tarafından her zaman tercih edildiği düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir: *“ Her devlet kendi insanının bilinçli bir şekilde kendi hayatını devam ettirmesini ister. Ama şöyle bir şey de var. Sonuçta devlet sabit olsa da hükümetler, siyasi partiler sürekli değişim içinde olurlar. Ama işte kim gelirse gelsin halkın bahsettiğimiz gibi bilinçli insanlardan oluşmasını ister. Bilinçli vatandaşlar iktidara kim gelirse gelsin vazgeçilemeyecek vatandaş tipidir”*.

İranlı branş öğretmenleri tıpkı Türk branş öğretmenleri gibi 7 farklı görüş geliştirmiştir. “Ülkenin geleceğine yatırım” kodu 2 defa tekrar ederken geri kalan “Karmaşayı önlemesi açısından önemlidir”, “Devlet vatandaşlarına örnek olmalı”, “Aslında millet kendini seçer”, “Devlet halk odaklı düşünmeli”, “Vatandaşlık eğitimi devlet programları öncülüğünde olmalı” ve “Devlet bilgilendirme merkezidir” kodları birer branş öğretmeni tarafından dile getirilmiştir. Felsefe öğretmeni olan İ6 devletin yani siyasi erkin vatandaşlık eğitimindeki yerine dair şöyle söylemektedir: *“Vatandaşlık eğitimi devletin programları öncülüğünde olmalı, bu programlar hazırlanırken yani talim ve terbiye edilirken, yetkililerin bizlerin kültürel varlığımızı unutmamaları gerekir”*. Vatandaşlık eğitiminin siyasi ayağı için toplumsal düzen vurgusu yapan Fars dili ve edebiyatı öğretmeni olan İ1 düşüncelerini şöyle dile getirmektedir: *“Devlet ortak bir yapı kurmasa her şey karmakarışık olur. Halk arasındaki kopukluklar ortak eğitimle halledilebilir. Bunun için devletler daha fazla masraf yapmalı”*. Sınıf öğretmeni olan İ2 bu temaya ilişkin şu yorum da bulunmaktadır: *“Devlet ne kadar iyi vatandaş yetiştirirse ülkesini o kadar iyi yerlere*

götürür. Yatırım yapmış olur geleceğine. Yani devleti bir kafa olarak kabul etsek, toplum onun vücududur. Kafa düşünür, yönlendirir vücut işi yapar. Bu yüzden kafa sağlam olmalı”.

Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin siyasi boyutuna dair söylemleri birbirinden çok uzak noktalar içermemekle beraber, birbirlerinden ayrıldığı birkaç noktaya sahiptir. Öncelikle iki ülke öğretmenleri de siyasi boyut için devlet, hükümet, politika gibi kavramları çıkış noktasına koyarak görüşlerini bildirdikleri söylenebilir. Türk öğretmenlerin görüşlerinde bilinçli vatandaş, ideâl vatandaş ve baskın ideoloji vurguları önce çıkarken, İranlı öğretmenlerde vatandaşlık eğitiminin, siyasi gücün oluşturmaya çalıştığı toplumsal düzen için tıpkı bir araç gibi olduğu vurgusunun ön planda olduğu söylenebilir.

4.4. “TÜRKİYE VE İRAN İSLAM CUMHURİYET’İNDE VERİLEN VATANDAŞLIK EĞİTİMİNE DAİR TÜRK VE İRANLI FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?” PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 12: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Ülkenizde Verilen Vatandaşlık Eğitimi Nasıl Değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

	Kodlar	Katılımcılar	f
TÜRKLER	İçerik yönü yetersiz	T1, T3, T4, T6, T8	5
	Uygulama yönü yetersiz	T1, T4, T6	3
	İdeolojik	T3, T5, T10	3
	Uygulayıcılara göre değişmekte	T2, T9	2
	Yüzeysel	T2	1
	Küçük sınıflarda verilen daha iyi	T7	1
			15
İRANLILAR	İçerik yönü yetersiz	İ2, İ3, İ6, İ7, İ10	5
	Kurallar odaklı, değerlerle donatılmış	İ4, İ5	2
	Aile, okul ve ders kitapları aracılığı ile verilmekte	İ8, İ9	2
	Uygulama yönü yetersiz	İ1	1
	Ütopik	İ1	1
	Sorumluluğu aileye yükleyici	İ3	1
	Kültürel kısmı belediyeler tarafından verilmekte	İ6	1
	İyi	İ10	1
			14

Tablo 12’de Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin ülkelerinde verilen vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Türk öğretmenler mevcut vatandaşlık eğitimi için 6 farklı söylem geliştirirken, İranlı öğretmenlerde bu sayı 8’dir. Branş öğretmenlerinden bazıları bu temaya birden fazla söylemde bulunmuştur. Türk branş öğretmenleri tarafından “İçerik yönü yetersiz” kodu 5 kere ile en fazla tekrara sahip olan koddur. Hemen arkasından 3’er kere ile “Uygulama yönü yetersiz” ve “İdeolojik” , 2 tekrar sayısı ile “Uygulayıcılara göre değişmekte” ve birer defa dile getirilen “Yüzeysel” ve “Küçük sınıflarda verilen daha iyi” kodları gelmektedir.

Türk öğretmenlerden İngilizce öğretmeni olan T6 ülkesinde verilen vatandaşlık eğitiminin hem uygulama hem de içerik yönünden eksiklikler taşıdığını şu sözlerle ifade etmektedir: “...yani sadece okulda ders. Bir de öğrencilerimize bu belki onlar tarafından anlaşılmasa da iyi insan olmanın daha doğrusu karşı ilişki içinde bulunduğu insana zarar vermeyecek insan profilini biz elimizden geldiği kadar oluşturmaya çalışıyoruz. O açıdan yeterli mi bu eğitim diye sorarsanız, kesinlikle değil”. Türkçe öğretmeni olan T5 vatandaşlık eğitiminin ideolojilerin baskısı altında kaldığını şu cümlesiyle belirtmektedir; “..ya peki bunlar anlatılırken ucundan köşesinden biraz birşeylerden bahsedilsin ama siyasetten bahsetmeyelim. Herşeyi siyaset gibi düşünüyor bütün öğretmenler ve korkuyorlar aslında başlarına birşey gelmesi”. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni olan T2 ise mevcut vatandaşlık eğitimini yüzeysel bulduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “..çok yüzeysel veriliyor. Tamamen yüzeysel, alana inmeden bireysel çabalardan geçiyor bu”. Mevcut vatandaşlık eğitimini uygulayıcılara göre değişken bulduğunu belirten din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni olan T9: “ yani öğretmenin zihninde nasıl bir vatandaşlık eğitimi varsa onu veriyor öğrenciye” sözleri ile düşüncelerini dile getirmektedir.

İranlı öğretmenlerin ülkelerinde verilen vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşleri 8 farklı kod etrafında toplanmaktadır. “İçerik yönü yetersiz” kodu 5 kere ile en fazla tekrar edilen koddur.

“Kurallar odaklı, değerlerle donatılmış” ve “Aile, okul ve ders kitapları aracılığı ile verilmekte” kodları ise 2’şer defa tekrar etmektedir. Geriye kalan “Uygulama yönü yetersiz”, “Ütopik”, “Sorumluluğu aileye yükleyici”, “Kültürel kısmı belediyeler tarafından verilmekte” ve “İyi” kodları ise birer öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Ülkesinde verilen vatandaşlık eğitiminin bazı değerler açısından eksik olduğunu sınıf öğretmeni olan İ2 şöyle belirtmektedir: “..bence yeterli değildir. Ben mesela kendi ülkemle Türkiye’yi karşılaştırınca ki 6 senedir buradayım, görüyorum bazı konularda biz iyiyiz bazı konularda Türkiye iyi. Örneğin Türkiye bayrağına öyle hürmet var ki burada canın gitsin bayrak yere düşmesin. Bizim vatanımızda bu verilmemiş. Çocuklar bayrağın değerini bilmiyor. İstiklal Marşı duyunca herkes durur sokakta. Kimse hareket etmez. Bazen okul törenlerinde çalınınca sokaktaki insanlar öyle azametli dururlar ki insan gıpta ediyor. Bu bizde yok maalesef”. Diğer yandan Sosyal bilgiler öğretmeni olan İ5 ülkelerinde verilen vatandaşlık eğitiminin değerlerle donatılmış olduğunu şu cümlesiyle ortaya koymaktadır: “Bizde de birbirimize destek olma, başkalarının haklarına saygı duyma, hakka riayet etme, birbirimizin isteklerine saygı duyma, kardeşlik, birlik beraberlik, ayrımcılık yapmama olarak veriliyor”.

Türk ve İranlı branşöğretmenlerinin ülkelerinde verilen vatandaşlık eğitimine dair görüşleri incelendiğinde olumsuz görüşler iki ülke öğretmenlerinin yanıtlarında da ağır basmaktadır. İçerik ve uygulama yönündeki eksiklikler ortak olarak belirtilen kodlardır. Türk öğretmenlerde farklı olarak öne çıkan kod ideoloji ve uygulayıcı faktörüdür. İranlı öğretmenlerde ise nispeten daha olumlu bir durum olduğu görülmektedir. Özellikle değerlerle donatılmış vatandaşlık eğitimi vurgusu ve eğitim kurumlarının işi aileye bırakıcı yapısı öne çıkmaktadır. Ders kitapları ve belediyeler ise İranlı öğretmenler için vatandaşlık eğitiminin verilmesinde birer araçtır.

4.5. “TÜRK VE İRANLI FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN KENDİLERİNİN ALMIŞ OLDUKLARI VATANDAŞLIK EĞİTİMİNE DAİR GÖRÜŞLERİ NELERDİR?” PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 13: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Kendi Öğrenciliğinizde Almış Olduğunuz Vatandaşlık Eğitimine Dair Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

	Kodlar	Katılımcılar	f
TÜRKLER	Ezberci ve faydasızdı	T1, T2, T4, T6	4
	Aile desteği ile etkiliydi	T3	1
	Öğretmen desteği ile etkiliydi	T5	1
	Boş ve dayatmacıydı	T7	1
	Dönemsel farklılıklar var	T8	1
	Tutarsızdı	T9	1
	Daha yoğundu	T10	1
			10
İRANLILAR	Din odaklıydı	İ2, İ3, İ5	3
	Ahlâk odaklıydı	İ3, İ5	2
	Etkili ve kolaydı	İ1, İ10	2
	Bireye ve becerilere dönük değildi	İ2, İ6	2
	Ödevler varken haklar yoktu	İ2, İ9	2
	Aile desteği ile etkiliydi	İ5, İ7	2
	Dönemsel farklılıklar var	İ4	1
			14

Tablo 13’de Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin kendi öğrencilik hayatlarında almış oldukları vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Türk ve İranlı branş öğretmenleri bu temaya dair 7 farklı söylem etrafında toplanmışlardır. Türk branş öğretmenleri tarafından en fazla belirtilen “Ezberci ve faydasızdı” kodu 4 kere tekrar ederken, diğer “Aile desteği ile etkiliydi”, “Öğretmen desteği ile etkiliydi”, “Boş ve dayatmacıydı”, “Dönemsel farklılıklar var”, “Tutarsızdı” ve “Daha yoğundu” kodları ise birer kere ifade edilmiştir.

Almış olduğu vatandaşlık eğitimini ezberci ve faydasız olarak betimleyen din kültürü ve ahlâkbilgisi öğretmeni olan T1 düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmektedir: “*..diğer türlü vatandaş olarak bir hayat bilgisi dersi ya da bir sosyal bilgiler dersi bana hiç bir şey vermedi. Çünkü o kitaplarda yazan her şey ezber*”. Türkçe

öğretmeni olan T5 vatandaşlık eğitiminin önemli unsurlarından olan öğretmen faktörünü işaret ederek şöyle söylemektedir: *“Sistem değil öğretmenlerin etkisini gördüm ben. Üniversitedeki hocamın cümlesi mesela. Her gün askerin önünden geçiyorsunuz dikkat ettiniz mi duvarında ne yazıyor diye bize sordu. Herkes birbirine baktı. Dedi ki: vatanımı en çok seven işini en iyi yapandır. Şimdi aslında hocamın bu cümlesi tam bir vatandaşlık eğitimi bence”*. Öğrenciliğinde aldığı vatandaşlık eğitiminin, savunduğu değerler olan eşitlikçi ve özgürlükçü anlayıştan uzak olduğunu söyleyen dinkültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni T9’un sözleri ilgi çekicidir: *“Benim için daha çok güvenimi sarsan bir yapıdaydı. Çünkü bana söylenenle benim karşılaştığım ya da benim hissettiğim hep farklı oldu. Hani bizim yaşadığımız dönemin yönetimi tesettürlü olduğum için ya da Kur’an eğitimi almak istediğimde bana karşı çıkılması gibi. Eğitim sisteminde bu zincirler vardı çünkü”*.

İranlı branş öğretmenleri öğrencilik hayatlarında aldıkları vatandaşlık eğitimini yorumlarken 7 farklı tema geliştirmişlerdir. İranlı öğretmenlerden birkaçının bu temaya ilişkin birden fazla görüş geliştirmiştir. İ8 ise bu tema için herhangi bir yorumda bulunmamıştır. İranlı branş öğretmenleri tarafından “Din odaklıydı” kodu 3 kere ile en fazla tekrar edilen kod olurken, “Ahlâk odaklıydı”, “Etkili ve kolaydı”, “Bireye ve becerilere dönük değildi”, “Ödevler varken haklar yoktu”, “Aile desteği ile etkiliydi” kodları 2’şer kere tekrar edilmiştir. “Dönemsel farklılıklar var” kodu ise bir öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Biyoloji öğretmeni olan İ3’ün kendi dönemindeki vatandaşlık eğitiminin din ve ahlâk odaklı olduğunu ifade ettiği şu sözleri ilgi çekicidir: *“Bizim zamanımızla şimdiki zaman kıyaslanmaz. Ama geçmişe bakınca şunu söyleyeyim bizim devrimiz ahlâk zamanıydı. Kurallar otomatik olarak belliydi zaten, dinden dolayı yani. Din bizim hayatımızın değil kanımızın dahi içindeydi”*. Öğrencilik dönemindeki vatandaşlık eğitimini daha çok içerik yönünden değerlendiren felsefe öğretmeni İ6 düşüncelerini şöyle belirtmektedir: *“Bir öğretmen olarak şöyle söyleyebilirim, vatandaşlık eğitimi İran eğitim sisteminde maalesef bir yere sahip değildi ve bu konuya usulen çok dikkat edilmemekteydi. Daha çok bilimsel bilgiden ibaretti. İyi vatandaş olmanın maharetleri öğretilmemekteydi. Daha yeni yeni eksik noktalar düzeltiliyor”*. Yine aynı şekilde vatandaşlık eğitimini içeriği hakkında yorumda bulunan Kur’an ve İslam Kaynakları öğretmeni İ9 şöyle söylemektedir: *“Vatandaşlık eğitiminde vatandaşların*

topluma, devlete karşı ödevleri yer alırken, haklardan nispeten daha az bahsediliyordu”. Vatandaşlık eğitimini şehir yaşamının kuralları olarak yorumlayan fizik öğretmeni olan İ7 şöyle belirtmektedir: “*Benim şehir yaşamı konusunda edindiğim bildiler ailem sayesinde ve farklı kitaplarla mütalaa yoluyla olmuştur”.*

Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin kendi öğrencilik hayatlarında aldıkları vatandaşlık eğitimine dair görüşleri ortak noktalar barındırmaktadır. Dönemsel farklılıklar, aile desteğinin önemi, ezbercilik ve bilimsel bilgi kodları iki ülke öğretmenleri tarafından da belirtilen noktalardır. Bunun dışında İranlı öğretmenlerin ahlâk ve din vurguları eğitim sistemlerinin sahip olduğu yapıdan dolayı daha fazla öne çıkmaktadır. Genel olarak İranlı öğretmenlerin din ve ahlâk ağırlıklı eğitimden memnun kaldıkları ve şimdiki hayatlarında o zamanki eğitimlerinin büyük payı olduğu düşüncesi hakimdir. Türk öğretmenlerin geçmişteki vatandaşlık eğitimine dair daha olumsuz görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Türk öğretmenlerin yaşları itibariyle ülkelerinin yönetsel olarak geçirdiği zor dönemlere şahit olmaları itibariyle böyle olumsuz görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Nitekim vatandaşlık eğitimi doğası gereği siyasi gündemden kolay etkilenir bir yapıya sahiptir.

4.6. “TÜRK VE İRANLI FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN VATANDAŞLIK EĞİTİMİ KONUSUNDA KENDİLERİNİ SORUMLU HİSSETTİKLERİ VE/VEYA İŞLEVSEL GÖRDÜKLERİ NOKTALARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?” PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 14: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaşlık Eğitiminde Kendinizi Sorumlu ve/veya İşlevsel Hissettiğiniz Noktalar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

	Kodlar	Katılımcılar	f
TÜRKLER	Kültürel değerler konusunda	T2, T3, T4, T7, T8, T10	6
	Ahlâki değerler konusunda	T1, T4, T7, T8, T9	5
	Özgür zihinler oluşturmada	T3	1
	Düşünsel derinlik oluşturmada	T5	1
	Motivasyon sağlamada	T5	1
	Ders-hayat bağı kurmada	T6	1
	Sosyal platformları hayata dahil etmekte	T6	1
	Öğrencilere değerli olduklarını hissettirmede	T7	1
	Demokratik ortamlar oluşturmada	T10	1
			18
İRANLILAR	Ahlâki değerler konusunda	İ1, İ5, İ6, İ10	4
	Özgür zihinler oluşturmada	İ6, İ10	2
	Dini konularda rol model olmada	İ5, İ9	2
	Demokratik ve özgür ortamlar oluşturmada	İ1	1
	Rol model olmada	İ2	1
	Ders-hayat bağı kurmada	İ3	1
	Evrensel bakış açısı kazandırmada	İ4	1
			12

Tablo 14 Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin kendilerini vatandaşlık eğitiminde sorumlu hissettikleri ya da işlevsel gördükleri noktaları içermektedir. Bu temaya ilişkin Türk öğretmenlerden 9 farklı kod elde edilirken bu sayı İranlı öğretmenlerde 7’dir. Öğretmenlerden bazıları birkaç noktaya değinerek birden fazla yorumda getirmişlerdir. Türk öğretmenler tarafından 6 kere ile en fazla tekrarlanan kod “Kültürel değerler konusunda” kodudur. Hemen ardından 5 tekrar ile “Ahlâki değerler konusunda” kodu gelirken, geri kalan “Özgür zihinler oluşturmada”, “Düşünsel derinlik oluşturmada”, “Motivasyon sağlamada”, “Ders-hayat bağı kurmada”, “Sosyal platformları hayata dahil etmekte”, “Öğrencilere değerli

olduklarını hissettirmede” ve “Demokratik ortamlar oluşturmada” kodları birer kere dile getirilmiştir.

Kendisini kültürel değerleri benimsetme konusunda sorumlu hisseden tarih öğretmeni T3 düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir: “*..tarihimize, kültürümüze ve geçmişimize büyük önem vermemiz gerekir aksi halde ileri gidemeyiz*”. Türkçe öğretmeni olan T5 günlük hayatından verdiği şu örneğiyle öğrencilerinde düşünsel bir derinlik oluşturma konusunda sorumlu hissettiğini belirtmektedir: “*..sadece belli bir düşünceye hapsolsunlar istemiyorum ben yani. Sonuçta bir kitap, bir kitabın yazarını çok beğenecekler hep oradan devam edecekler ama ben mesela bugün şu an elimde Sabahattin Ali'nin kitabı var ama ondan öncesinde Necip Fazıl'ın “Reis Bey” kitabı vardı, ondan öncesinde ise Hüseyin Nihal Atsız'ın kitabı vardı. Sürekli aslında elimdeki bu yazar portrelerini özellikle vermemin sebebi hepsi farklı kutupların yazarları olmasıdır aslında*”. İngilizce öğretmeni olan T6 ise sosyal yani entelektüel konuların derslere dahi edilmesi suretiyle öğrencide ders ve hayat bağı oluşturmaya çalıştığını şu cümleleriyle dile getirmektedir: “*Çok fazla izleyen, dinleyen biriyim. Sürekli okuyarak, dinleyerek ve izleyerek kendimi geliştirdim. Çocuklarımın da hayatlarını olumlu etkileyecek filmleri, şarkıları, tiyatroları sürekli kullanarak onları hayata entegre etmeye çalışıyorum. Derslerimde bunları çok kullanıyorum ki zenginleşsinler*”.

İranlı öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminde kendilerini sorumlu hissettikleri ya da işlevsel gördükleri noktalara dair söylemleri 7 kod etrafında şekillenmektedir. İ7 ve İ8 bu tema için herhangi bir yorumda bulunmamıştır. “Ahlâki değerler konusunda” kodunu dile getiren öğretmen sayısı 4'tür. Ardından 2 kere tekrar eden “Özgür zihinler oluşturmada” ve “Dini konularda rol model olmada” kodları gelmektedir. “Demokratik ve özgür ortamlar oluşturmada”, “Rol model olmada”, “Ders-hayat bağı kurmada” ve “Evrensel bakış açısı kazandırmada” kodları ise birer kere ifade edilmiştir.

Öğrencilerinde vatandaşlık eğitimini için evrensel bir bakış açısı oluşturmaya çalıştığını ifade eden sınıf öğretmeni İ4 yorumunu şöyle belirtmektedir: “*Ben interneti çok kullanıyorum. Bizi dünyaya bağlıyor. Yani artık o bizim dünyaya açılan gözümüz, istediğimiz her şeyi önümüze getiriyor. Buradan yola çıkarak sadece*

evlerinde yaşamadıklarını bu dünyanın bir parçası olduklarını gösteriyorum ki düşünceleri sınırlı kalmayın. Evrensel olarak düşününler”. Felsefe öğretmeni olan İ6 ahlâki değerlerin öğrenilmesi ve özgür zihinlerin oluşmasında sorumlu hissettiğini şu cümleleriyle bildirmektedir: *“Ben lise seviyesinde düşünce ve yaşam tarzı derslerini de anlatıyorum. Söz konusu derste vatandaşlık hukukunda ve eğitiminde önemli bir yeri olan yaşam kuralları, karar verme, sorunları çözme, sınırlara hâkim olma kabilindeki mühim maharetleri öğretiyorum ve bu yönde örnek olmaya çalışıyorum”.* Kur’an ve İslam kaynakları öğretmeni olan İ9 bu temaya ilişkin düşüncelerini şöyle belirtmektedir: *“Bizim eğitim sistemimizde rehber ve yöneticiye karşı halkın hakları ve halka karşı yönetici ve rehberin hakları konuları geçmektedir. Biz geleneksel Müslüman hukukuna uygun, dini metinler çerçevesinde bu eğitimi vermekteyiz. Benim de örnek olmak istediğim nokta budur”.*

Türk ve İranlı öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminde kendilerini sorumlu ya da işlevsel hissettikleri bu temaya ilişkin olarak ortak birçok söylemden söz edilebilir. İki ülke öğretmenleri de ahlâklaki değerlerin verilmesinde, çocuklarda özgür zihinler oluşmasında, demokratik ortamlar oluşturmada ve ders ile hayat bağının oluşturulması gibi noktalarda kendilerine görevler atfetmektedirler. Burada dikkate değer farklılık türk öğretmenler tarafından kültürel değerlerin oluşması kodu en fazla tekrar edilirken İranlı öğretmenler tarafından hiç belirtilmemiş olmasıdır. Bunun yanında İranlı öğretmenler dini hassasiyet konusunda kendilerini sorumlu görürken Türk öğretmenler tarafından bu kod hiç belirtilmemiştir. İranlı öğretmenlerin dini hassasiyet içeren yorumlarının sahip oldukları eğitim sisteminin özellikleri ve bu eğitim sisteminin uzak hedeflerinin niteliği ile açıklanabilir. Ayrıca farklı branş öğretmenlerinin daha çok kendilerini branşları ile ilgili konularda sorumlu hissettikleri ya da işlevsel gördükleri ifade edilebilir.

4.7. “TÜRK VE İRANLI FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN VATANDAŞLIK EĞİTİMİNE YARDIMCI OLABİLECEK OKUL DIŞI KURUMLAR İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ NELERDİR?” PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 15: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaşlık Eğitimine Yardımcı Olabilecek Okul Dışı Kurumlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Kodlar	Katılımcılar	f	
<u>TÜRKLER</u>	Resmi kurumlar	T2, T4, T5, T7, T8	5
	Aile	T5, T10	2
	Mesleki örgütler	T3, T1	2
	Vakıflar	T5, T7	2
	Çevre	T9, T10	2
	Sanatsal platformlar	T6	1
	Dernekler	T7	1
		15	
<u>İRANLILAR</u>	Aile	İ1, İ2, İ10	3
	Çevre	İ1, İ10	2
	Sosyal medya	İ3, İ4	2
	Medya	İ3, İ4	2
	Resmi kurumlar	İ8, İ9	1
		10	

Tablo 15’te Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimine yardımcı olabilecek okul dışı kurumlara dair görüşleri yer almaktadır. Türk öğretmenler bu tema için 7 farklı söylemde bulunurken bu sayı İranlılarda 5’dir. Türk öğretmenlerde “Resmi kurumlar” kodu 5 kere, “Aile”, “Vakıflar”, “Çevre”, “Mesleki örgütler” kodları 2’şer kere, “Sanatsal platformlar” ve “Dernekler” kodları birer kere tekrar etmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmeni olan T8 devletin tüm resmi kurumlarının vatandaşlık eğitiminde kullanılabileceğini şu sözleri ile ifade etmektedir: “*Şimdi bence şöyle bir şey yapılabilir. Konular ilerledikçe işte tüketici hakları. Kaymakamlıkta mesela tüketici hakları, il hakem heyeti var. Orası ziyaret edilebilir. İşte orada ne gibi*

davalar sürdürülüyor ne gibi dilekçeler yazılıyor. İşte garanti belgesinin önemi nedir gibi daha yaşama uygun problemlerin yaşandığı yerlere ziyaretler yapılabilir. Küçük küçük aslında uygun olsa işte belirli zaman dilimleri olsa oralara götürülüp dinleyici olarak katılabilirler”. Aile faktörüne vurgu yapan Türkçe öğretmeni T5’in sözleri dikkat çekicidir: *“..aile bunun içine giremediği zaman bizim tek ayağımız topal kalmış oluyor”.* İngilizce öğretmeni olan T6 vatandaşlık eğitimi için sanatsal platformların araç olarak kullanılabilceğini şöyle belirtmektedir: *“Daha önceden dediğim ben sanat odaklı düşünüyorum. Ders dışı etkinlikler sadece etkinlik gibi değil araç olarak da düşünülebilir. Tiyatro, sinema, konserler, spor faaliyetleri gibi durumların daha fazla işin içine girmesi gerekir diye düşünüyorum. Belki dünyanın en iyi tenisçisi olabilecek potansiyele sahip ama bilmiyoruz çocuğu. Çocuğa içindeki cevheri gösterecek ortamları oluşturursak onu kazanırız. İyi bireyler böyle de yetişir diye düşünüyorum”.*

İranlı branş öğretmenleri vatandaşlık eğitimine yardımcı olabilecek okul dışı kurumlara dair 5 farklı kod etrafında toplanmışlardır. İ5, İ6, İ7 bu tema için görüş bildirmemiştir. İranlı öğretmenler tarafından “Aile” kodu 3 kere ile en fazla tekrar edilen kod olurken, geriye kalan, “Çevre”, “Sosyal medya”, “Medya” ve “Resmi kurumlar” kodları 2 defa dile getirilmiştir.

Sınıf öğretmeni olan İ2’ni ailenin vatandaşlık eğitimindeki öneminden bahsettiği şu sözleri dikkate değerdir: *“Ailenin önemi çok büyük. Bence her zaman okul aile birlikte olmalı. Yaşadığımız yer fark etmez ister İran olsun ister Türkiye olsun. Aile kendi sorunlarının peşindedir okul başka bir yöndedir. Herkes kendi bildiğini yaparsa çocuk kendi balığını tutar. Ama eğer birbirlerinden haberleri olsa çocuğun yanlış yapmasını önlerler. Öbür türlü o bir yöne çeker, bu bir yöne, nihayet olmaz bu işte”.* Günümüz teknolojisinin geldiği seviyeye vurgu yapan bir diğer sınıf öğretmeni İ4 ise şöyle söylemektedir: *“..televizyon, sosyal medya hatta bütün iletişim kanalları. Bunların hepsi bizim için araçtır”.*

Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimde faydalı olabileceklerini düşündükleri okul dışı kurumlar, örgütler ve sosyal yapılara ilişkin görüşleri ortak kodlar içermektedir. Devletin tüm resmi kurumları, aile ve yakın çevreyi oluşturan arkadaş çevresi ifadeleri iki ülke öğretmenleri tarafından da belirtilmiştir. İranlı öğretmenler tarafından ifade edilen medya ve sosyal medya söylemleri Türk

öğretmenler tarafından hiç dile getirilmezken, Türk öğretmenlerin belirttikleri vakıflar, dernekler, sosyal platformlar ve mesleki örgütler söylemeleri de İranlı öğretmenler tarafından hiç belirtilmemiştir.

4.8. “TÜRK VE İRANLI FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN VATANDAŞLIK EĞİTİMİNDE KULLANILABİLECEK YÖNTEM, TEKNİK VE UYGULAMALARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?” PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 16: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaşlık Eğitiminde Kullanılabilecek Yöntem, Teknik ve Uygulamalar Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

	Kodlar	Katılımcılar	f
<u>TÜRKLER</u>	Sınıf dışı etkinlikler	T2, T3, T6, T8, T9	4
	Yaparak yaşayarak öğrenme	T1, T10	2
	Sınıf içi etkinlikler	T3, T10	2
	Örnek olaylar ile	T8, T10	2
	Yapılandırıcılık	T4	1
	Bazı kavramların olumlayarak verilmesi	T6	1
	Sunuş stratejisi ile	T8	1
	Soru-cevap yöntemi ile	T10	1
			14
<u>İRANLILAR</u>	Sınıf içi etkinlikler	İ2, İ5	2
	Sınıf dışı etkinlikler	İ5	1
			3

Tablo 16 Türk İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminde kullanılabilecek yöntem, teknik ve uygulamalar hakkındaki görüşlerinden oluşmaktadır. Türk öğretmenlerin bu temaya ilişkin görüşleri 8 farklı kod etrafında toplanırken, İranlı öğretmenlerden elde edilen kod sayısı 2’dir. “Sınıf dışı etkinlikler” kodu 5 kere tekrar edilerek Türk öğretmenler tarafında en çok belirtilen koddur. Ardından 2’şer tekrar sayısı ile “Yaparak yaşayarak öğrenme”, “Sınıf içi etkinlikler” ve “Örnek

olaylar ile” kodları gelmektedir. “Yapılandırmacılık”, “Bazı kavramların olumlayarak verilmesi”, “Sunuş stratejisi ile” ve “Soru-cevap yöntemi ile” kodları ise birer öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Türk öğretmenlerden tarih öğretmeni T3 vatandaşlık eğitimine yardımcı olabilecek en önemli uygulamaların sınıf içinde bol görsel kullanımı, sınıf dışı etkinliklerde ise geziler olduğunu şu sözleri ile ifade etmektedir: “*Ben bir kere anlatımdan ziyade görsellerden yanayım. Ama bu sınıf içinde. Ama öbür türlü görsellik ise geziler bence. Mesela köy kültürü öğreteceksek köye götürmeliyiz çocukları. Tarlayı göstermeliyiz. Çileğin nerede yetiştiğini bilmeyen yetişkinler var çilek ağacı nerde diye soranlar gördüm. Zamanında götürmemişler ki çilek ağacı göstermeye*”. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olan T4 ise görüşünü şöyle belirtmektedir: “*Ben kesinlikle bu eğitimin ve öğretimin Yapılandırmacılık anlayışına uygun olarak yürütülmesi gerektiğini düşünenlerdenim*”. Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni olan T1 bu temaya ilişkin yorumunu şöyle dile getirmektedir: “*Yani tabii yaparak ve göstererek, kitaptan okuyarak değil de yaşayarak mesela bugün okulumuzdakiler ne yaptılar, sosyal bilgiler öğretmenleri ile fırına gittiler. Bu onların hiç unutmayacakları bir şey*”.

İranlı branş öğretmenlerinden vatandaşlık eğitiminde kullanılabilecek yöntem, teknik ve uygulamalara ilişkin bu tema için yalnızca ikisi yorumda bulunmuştur. Sınıf içi etkinlikler ve sınıf dışı etkinlikler olarak belirlenen kodlar, vatandaşlık eğitimi derslerinin ders içi etkinliklerle zenginleştirilmesi ve öğrencilerin gezi-gözlem tecrübeleri edinmeleri üzerinden oluşmaktadır. Sınıf öğretmeni olan İ2 şöyle söylemektedir: “*Oy verme tecrübesi çok önemli. Sınıfta, okulda sandık ahlâkı vermemiz lazım. Mesela bunun yanında trafik adabını trafik alanlarında yani özel alanlarda verebiliriz*”.

Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin bu temaya dair görüşleri sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler olarak ortaklık göstermektedir. İranlı öğretmenlerin birçoğunun herhangi bir yorumda bulunmaması dikkat çekicidir. Bunun yanında Türk öğretmenlerden elde edilen yöntem, strateji ve uygulamaların farklılaşması vatandaşlık eğitiminin fazlasıyla önemsendiği yorumunu ortaya çıkarmaktadır. Diğer yandan Türk öğretmenlerin yaparak yaşayarak öğrenme ve sınıf dışı etkinlikleri ön plana çıkararak

yorumları vatandaşlık eğitiminin kalıcılığını sağlamada temel unsur olarak görüldüğü söylenebilir.

4.9. “TÜRK VE İRANLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKİYE VE İRAN’DA VERİLEN VATANDAŞLIK EĞİTİMİNİN TARİHSEL SÜREÇ İÇİNDE DEĞİŞİM GÖSTERDİĞİ NOKTALARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ NELERDİR ?” PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 17: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Ülkenizde Verilen Vatandaşlık Eğitiminin Tarihsel Süreç İçerisinde Değişim Gösterdiği Noktalar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

	Kodlar	Katılımcılar	f
TÜRKLER	Son 15 yıl	T1, T6, T9	3
	1960 darbesi	T2, T4, T5	3
	Cumhuriyetin kurulması	T8, T10	2
	1980 darbesi	T2	1
	15 Temmuz darbe kalkışması	T2	1
	1950’ler	T3	1
	28 Şubat postmodern darbesi	T7	1
			12
İRANLILAR	1979 İran Devrimi	İ2, İ3, İ4, İ5, İ10	5
	Pehlevi dönemi	İ1	1
	Toplumsal düzenin farklılaştığı her dönem	İ6	1
	Son 40 yıl	İ7	1
	Kaçarlar döneminden beri ayıdır	İ8	1

Tablo 14’te Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin ülkelerinde vatandaşlık eğitiminin tarihsel süreç içerisinde değişim gösterdiği noktalara ilişkin görüşleri yer almaktadır. Türkbranş öğretmenleri tarihsel süreci konu alan bu tema için 7 farklı kod belirtirken bu sayı İranlı öğretmenlerde 5’tir. Türk branş öğretmenleri “Son 15 yıl” ve “1960 darbesi” kodlarını 3’er defa “Cumhuriyetin kurulması” kodunu 2 defa belirtmiştir.

Geriyeye kalan “1980 darbesi”, “15 Temmuz darbe kalkışması”, “1950’ler” ve “28 Şubat postmodern darbesi” yanıtları ise birer kere dile getirilmiştir.

Son 15 yıllık süreçte vatandaşlık eğitimine bağılı olarak vatandaş algısının olumsuz yönde değıştığını İngilizce öğretmeni olan T6 şu sözleri ile ifade etmektedir: “*Tek tiplleştirildi son zamanlarda vatandaşlık eğitimi bence, yani insanların iyi yönleri sadece inanış gibi oldu. Yani sen iyi bir insan olabilirsin ama belli bir inanış sahip olman gerekiyor yoksa senin vatandaş olmanın benim için bir önemi yok gibi davranılarak insanlar ötekileştirildi bence. Bu büyük bir kırılma noktası*”. Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni olan T1’in ise aynı yıl aralığındaki değışimi ortaya koyduğı şu sözleri dikkat çekicidir: “*Farklılaştığı nokta var tabi ki. Şu an mesela daha sağ görüşlü insanlar tarafından yönetiliyoruz değil mi? Bizim çocukluğumuzda durum böyle değildi. Daha sol görüşlü insanlar tarafından yönetiliyorduk. Milli güvenlik dersleri vardı. Biz başımızı kapattığımız için giremedik. Mescitlerde oturduk, bekledik. Şu an milli güvenlik dersi yok, İmam Hatip okulları daha rahat. İşte gördünüz mü güç kimin elindeyse vatandaşlık o yöne kaymıyor mu? Şu an güç kimdeyse vatandaş olmak ona doğru meylediyor*”. 1960 darbesini vatandaşlık eğitiminin tarihsel süreç içerisinde olumsuz yönde geçirdiğı en büyük değışim olarak nitelendiren Türkçe öğretmeni T5 düşüncelerini şu sözleri ile dile getirmektedir: “*1960 darbesi tabi ki. Niye 1960 darbesi şöyle; 1950’lerde Mustafa Kemal Atatürk’ün Serbest Cumhuriyet Fırkası gibi kurduruluyor aslında Demokrat Parti. Adnan Menderes sonrasında epey güçleniyor. Güçlü bir muhalefet yapıyorlar CHP’ye. Bu aşamadan sonra asıl tam demokrasi yerleşecek ülkemize tam her şey düzene girecek derken darbe gerçekleşiyor ve tamamen insanların demokrasiye bakış açıları değışiyor. Ve bir şekilde ta ki 15 Temmuz darbe girişimine kadar askerinden, polisinden yani üniformadan korkan bir millet haline getirildik. Bastırıldık. Niye çünkü askeriye’nin kılıcı her zaman demokrasinin üzerinde sallanıyordu*”.

Cumhuriyetin kurulmasını vatandaşlık eğitimi anlayışında olumlu bir değışim olarak Sosyal bilgiler öğretmeni T10 şöyle belirtmektedir: “*Kurtuluş savaşından sonra Cumhuriyetin ilanıyla beraber yeni bir vatandaşlık anlayışı geldi, orada bir değışim oldu. Vatandaş kavramı o günden bu güne geliyor, bugün de hala geliştirmeye çalışıyoruz vatandaşlığı*”.

Tarih öğretmeni olan T3 bu temaya i şöyle farklı bir yorum getirmektedir: “1950’ler bence. Biliyorsunuz Truman Doktrini, Marshall Planlarıyla yardımlar adı altında bizlere birtakım yardımlar gönderildi ama şartları vardı. Kendi eğitim sistemlerini de bize getirdiler. O dönemin ABD başkanı şöyle söyler: okuma yazmayı öğretin ama düşünmeyi öğretmeyin. Bizler maalesef bu günlerden geçtik”.

İranlı branş öğretmenleri ülkelerinde vatandaşlık eğitim anlayışının değiştiği noktalara dair 5 farklı söylem etrafında toplanmaktadır. “1979 İran Devrimi” yanıtı 5 kere ile İranlı öğretmenler tarafından en fazla tekrar edilen koddur. Geriye kalan “Pehlevi dönemi”, “Toplumsal düzenin farklılaştığı her dönem”, “Son 40 yıl” ve “Kaçarlar döneminden beri aynıdır” kodları birer öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Sınıf öğretmeni olan İ2 tarihsel süreç içinde vatandaşlık eğitim anlayışının 1979 İran İslam Devrimi ile değişim geçirdiğini şu sözleri ile ifade etmektedir: “Devrim diyebilirim. Daha önceden mesela ileri ülkelerin kanunları, tarihleri öğretilirdi. Sistem ilerleme yönündeydi. Yeni üniversiteler kurulmuştu, dersleri verilirdi. Ama İslam devri geldikten sonra dini kurallara uygun oldu sistem. Daha kapalı olduk. Dini kurallara göre oldu vatandaşlık”.

Yine sınıf öğretmeni olan İ4 İran İslam Devriminin vatandaşlık eğitimine yansımalarını şöyle dile getirmektedir: “Devlette olan tüm o şeyler, her şeyin, bizlerin dahi özünü değiştiriyor”.Vatandaşlık eğitimini şehirlilik eğitimi olarak yorumlayan fizik öğretmeni İ7 bu temaya dair şu yorumda bulunmaktadır: “Şehir yaşamının gelişme gösterdiği son kırk yılda insanlarda daha iyi yaşamının yollarını öğrenmişlerdir”. Sosyoloji öğretmeni olan İ8 vatandaşlık eğitimi anlayışının uzun yıllardan beri aynı olduğunu şöyle belirtmektedir: “Biz İranlılar geleneksel çerçevede eğitim anlayışına sahibiz. Aileler ve dini kurumlar aracılığı ile verdiğimiz vatandaşlık eğitimi Kaçarlar Döneminde şekillendi. Şimdi de insan hakları temelinde modern bir anlayışla bu eğitimi vermeye devam ediyoruz”.

Felsefe öğretmeni olan İ6 bu temaya ilişkin olarak toplumsal hayatın farklılaştığı her noktada vatandaşlığa bağlı olarak vatandaşlık eğitim anlayışının da değişim gösterdiğini genel bir yorumda bulunarak şöyle ifade etmektedir: “Vatandaşlık

kültürü eski kültürlerin bir ürünüdür. Şöyle ki ilkel topluluklar her yeni değişime uğradıklarında yeni normlar ve konular oluşturdular. Bu aşamaların en önemlilerinde biri “düzeni kabul etme” idi. Bu mefhum insanların sosyal ilişkilerinde kendini gösterdi ve toplumda insanların mantıklı ve yasalara uygun bir şekilde yaşamalarına sebep oldu. Bundan sonra önemli gelişmeler devam etti ve gün geçtikçe sosyal ilişkiler güncellendi. Bunun ardından yasaların ortaya çıkmasıyla devlet ve sosyal ilişkiler daha da gelişti. Zamanla ve kentlerin ihtiyacından dolayı yasaların ve sosyal ilişkilerin ortaya çıkardığı hukuk ve vatandaşlık eğitim anlayışı aslında her devirde kendi toplumsal düzenine göre vardı, ama şimdiki gibiydi demiyorum”.

Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin, vatandaşlık eğitimi anlayışının tarihsel süreç içerisinde değişim gösterdiği noktalara ilişkin yorumları yanıtlar olarak ortak görüşler içermese de söylemlerin mantığı dolayısıyla birbirine çok yakın anlamlar içermektedir. İki ülkenin tarihleri incelendiğinde ihtilallerin ve büyük değişimlerin var olduğu görülebilir. Türkiye tarihinde var olan 1960 ve 1980 ihtilallerinin yanında 28 Şubat postmodern darbesi ve 15 Temmuz darbe girişimi, İranlı öğretmenlerin 1979 İran İslam Devrimi cevapları aslında kaynak bakımından aynı şeyi ifade etmektedir. Tüm bu sayılan büyük değişimler devletlerin yönetim anlayışında kendilerini gösterip, daha sonrasında halka yansıyan yeni durumları içermektedir. Hangi yöne doğru değişim olduğu fark etmeksizin yönetsel her türlü derin değişikliğin eğitim sistemlerine ne şekilde yansıdığı görülebilir. Daha önceden de belirtildiği üzere vatandaşlık eğitim anlayışı siyasetten, hukuktan ve politiklardan ayrı düşünülemez. Böylece vatandaşlık eğitimi ülkelerin geçirdiği her türlü değişimi bünyesinde hissetmektedir. Bunun yanında Türk öğretmenler tarafından belirtilen son 15 yıllık süreçte değişim yaşandığı ifadeleri ilgi çekicidir. Diğer yandan da İranlı öğretmenlerden elde edilen şehirlilik vurgusu, toplumsal değişimin yaşandığı her dönemde vatandaşlık algısının değiştiği vurgusu ve İran’ın geleneksel yönüne işaret eden Kaçarlardan beri aynı geleneksel vatandaşlık eğitim anlayışının sürdüğü vurgusu dikkat çekicidir.

4.10. “TÜRK VE İRANLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN VATANDAŞLIK EĞİTİMİNİN KÜRESEL SORUNLARA DAİR İŞLEVSELLİĞİ HAKKINDA GÖRÜŞLERİ NELERDİR?” PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 18: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Sizce Vatandaşlık Eğitiminin Küresel Sorunlara Dair İşlevi Var Mıdır?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

	Kodlar	Katılımcılar	f
<u>TÜRKLER</u>	İşlevi olur	T1, T5, T7, T9	4
	İşlevi olmaz	T2, T4, T6, T10	4
	Kısmen işlevi olur	T3, T8	2
			10
<u>İRANLILAR</u>	İşlevi olur	İ4, İ5, İ7, İ8, İ10	5
	İşlevi olmaz	İ1, İ2, İ3	3
	Kısmen işlevi olur	İ6, İ9	2
			10

Tablo 18 Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin küresel sorunlara dair işlevselliği hakkındaki görüşlerini içermektedir. Bu temaya ilişkin olarak Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin görüşleri “işlevi olur”, “işlevi olmaz” ve “kısmen işlevi olur” şeklinde kategorize edilmiştir. Türk branş öğretmenlerinde 4 katılımcı vatandaşlık eğitimini küresel sorunların çözümünde ve önlenmesinde işlevsel bulurken, bunun tam tersi olarak 4 katılımcı vatandaşlık eğitiminin küresel sorunlar için bir araç olarak görmemektedir. Vatandaşlık eğitimini küresel sorunlar için kısmen işlevsel gören katılımcı sayısı ise 2’dir.

Vatandaşlık eğitiminin küresel sorunlardan biri olan savaşları ve savaşların yıkıcı yönünü dile getiren Türkçe öğretmeni T5 vatandaşlık eğitiminin öğrencilerde oluşturacağı dünyayı benimsemek, herkes için aynı insani şartları istemek durumlarını şöyle ifade etmektedir: “*Şu an konumumuz itibariyle sorunlu bölgelere çok yakınız. Bir şiir vardır “Irak, çok mu irak diye”. Türkmenler adına yazılmış bir*

şiiirdir. Oraları gördükçe öğrencinin insani duygularını ön plana çıkardıklarını görüyoruz. Halep'teki durum olsun, oralara giden yardımlar olsun öğrenciler bunları çok yakından hissediyorlar. Yine Tufan Gündüz'ün anlattığı bir hikâye vardır "Vefalı Türk geldi yine" diye bilirsiniz. İşte bu gibi değerler çok önemli vatandaşlık eğitiminde yani sadece kendimiz yokuz ne coğrafyada ne de bu dünyada". Yine aynı şekilde din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni olan T9 vatandaşlık eğitimini küresel sorunlar için işlevsel bulduğunu insani değerler odaklı düşünerek şöyle belirtmektedir: "İnsani değerler her yerde aynı değil mi, neden kazandırmasın öğrenciye bu bilinci, dünya hepimizin nasılsa".

İngilizce branşından olan T6 ise vatandaşlık eğitimini küresel anlamda işlevsiz bulduğunu şu sözleri ile dile getirmektedir: "*Hayır, etkili olmaz bence. Bizim verdiğimiz vatandaşlık eğitimi okul ve çevreyle hatta kurumlarla ilişkili. Eğer işin içinde bir bilinç olması gerekiyorsa burada aileye düşüyor iş. Ailenin bir şeyleri aşılması lazım hatta o şekilde yaşaması lazım ki öğrenci de onu benimsesin". Aynı yönde düşüncelere sahip olan Türk dili ve edebiyatı öğretmeni T4 ise şöyle söylemektedir: "Vallahi kürenin tek problemi küresel olmayışı. Herkes kendi derdinde. Bir an önce kendimize gelmemiz gerek. Ahlâk, insanlık, matematik, kimya hepsinde hem de".*

Vatandaşlık eğitiminin kısmen işlevsel olabileceği görüşünü birtakım şartlara bağlı olarak belirten tarih öğretmeni T3 bu temaya ilişkin yorumunu şöyle dile getirmektedir: "*İnsanların ekonomik düzeyleri daha iyi olursa, kafası rahat olursa tabi ki yararlı olur. Tıpkı Rönesans gibi düşünün. Sanat ve kültürel faaliyetler ne zaman başlar, sorunlar giderildiğinde herkes daha iyi yaşadığında. Yoksa dünyanın yarısı açken istenilen verimin tamamı alınamaz".*

İranlı branş öğretmenlerinden 5 katılımcı vatandaşlık eğitimini küresel sorunların çözümünde ve önlenmesinde işlevsel bulurken, bunun tam tersi olarak 3 katılımcı vatandaşlık eğitiminin küresel sorunlar için bir araç olarak görmemektedir. Vatandaşlık eğitimini küresel sorunlar için kısmen işlevsel gören katılımcı sayısı ise 2'dir. Vatandaşlık eğitimi işlevsel olarak yorumlayan sosyoloji öğretmeni İ8 şöyle söylemektedir: "*Kesinlikle etkili olur. Ödevlere bağlı vatandaşlık bilgisi önce toplumlara eğitim ve emniyeti hediye eder devamında bu refah asayiş her yere*

yayılır". Sınıf öğretmeni olan İ10 ise vatandaşlık eğitimini iyi bir araç olarak adlandırdığını şöyle belirtmektedir: *"Tabi ki önemlidir, çünkü biz başlarından faydalanırız, onlar bizden faydalanırlar. Ortak yönümüz var dünyadaki herkesle özümüz insandır"*.

Küresel sorunların çözümünde ya da önlenmesinde hatta bu sorunlara dair bilinç oluşturulmasında olarak vatandaşlık eğitimin herhangi bir işleve sahip olmadığını düşünen sınıf öğretmeni İ2 düşüncelerini siyasi düzlemi kastederek şöyle ifade etmektedir: *"Teoride belki öyle söylerlerde hiçbir ülke böyle bir ortaklık istemez. Çünkü herkesin kendi planları farklı. Yani üst perdeler buna müsaade etmez"*. Fars dili ve edebiyatı öğretmeni olan İ1 ise şöyle söylemektedir: *"Ben sanmıyorum ki vatandaşlık eğitimi ırkçılık gibi bir soruna karşı etkili olsun. Kendi hayatımda yaşadığım tecrübeler bana bunu gösterdi. Siz ne kadar insani değerlere göre davranırsanız da bunu benimsememiş kişilerin hareketleri ile karşılaşıyorsunuz"*.

Bu temaya ilişkin olarak vatandaşlık eğitimini küresel anlamda kısmen işlevsel bulan Kur-an ve İslam kaynakları öğretmeni İ9 görüşlerini şöyle ifade etmektedir: *"İnsanlar eğer haklarını bilirse ödevlerini daha iyi yerine getirir. Eğer sadece vazife yapmakla yükümlü olduklarına inanırlarsa görevlerini omuzlarından atmaya çalışırlar. Hakları bilmek vazifelerin daha iyi yapılmasını sağlar. Böylece önce içerde huzur sağlanır, sonra dışardaki işlerle ilgilenebiliriz"*. Felsefe öğretmeni olan İ6'nın görüşleri ise şöyledir: *"Vatandaşlık eğitiminiz ne kadar etkili vatandaş yetiştirebilirse o kadar işlevsel olur vatandaşlık eğitimimiz evrensel olarak"*.

Türk ve İranlı öğretmenlerin görüşleri karşılaştırıldığında yakın bir dağılım söz konudur. Burada sayısal bir aynılıktan ziyade kategorilere dair aynı görüşlere sahip olan Türk ve İranlı öğretmenlerin bu cevaplarda düşüncelerinin kaynak ve yol olarak aynılığından bahsedilmektedir. Şöyle ki vatandaşlık eğitimini küresel bazda işlevsel gören hatta vatandaşlık eğitimi dünya sorunlarına karşı bir bilinç oluşturabilecek bir araç olarak yorumlayan Türk ve İranlı öğretmenlerin görüşlerindeki ortak nokta insanın özünde iyi olduğu ve dünyanın buna ihtiyacı olduğu noktasından hareket etmektir. Bu yönde görüş bildiren Türk ve İranlı öğretmenlerin iyimser bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Fakat diğer yandan olumsuz görüşler bildiren öğretmenlerin görüşlerindeki ortak nokta siyasi gerçekliğin hatta devlet

politikalarının ortak bir düzlemde buluşabileceğine inanmamalarıdır. Bu öğretmenlerimize göre vatandaşlık eğitiminin tüm dünyaya duyarlı bireyler yetiştirebilmesi için tüm ülkelerin ortak bir bilinç ya da anlayış benimsemeleri gerekmektedir. Bu durumun öğretmenler açısından pek inandırıcı olmadığı söylenebilir. Kısmen şeklinde yanıtlar veren Türk ve İranlı öğretmenler ise bu durumu öğretmen kalitesi, etkin programlar ve dersler gibi şartlara bağlayarak yorumlamışlardır.

4.11. “TÜRK VE İRANLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN VATANDAŞLIK BİLİNCİ KAZANMADA ETKİLİ OLAN UNSURLARA DAİR GÖRÜŞLERİ NELERDİR?” PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 19: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Sizce Vatandaşlık Bilinci Kazanmada Etkili Olan Unsurlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

	Kodlar	Katılımcılar	f
<u>TÜRKLER</u>	Aile	T1, T3, T7, T8, T10	5
	Çevre	T3, T5, T10	3
	Özgür ortamlar	T1, T6	2
	İnanç	T4	1
	Sosyal-kültürel ortamlar	T8	1
	Aile-eğitim sistemi söylem birliği	T9	1
	Rol modeller	T10	1
			14
<u>İRANLILAR</u>	Eğitim	İ1, İ3, İ5, İ6, İ7, İ9	6
	Aile	İ1, İ2, İ8, İ10	4
	Medya	İ1, İ7, İ9	3
	Çevre	İ1, İ5	2
	Motivasyon	İ6, İ10	2
	Devlet	İ7, İ9	2
	Vicdan	İ4	1
	Öz kontrol, öz denetim	İ4	1
	Evrensel ülkelerin bakış açıları	İ5	1
	Değerli bir tanım	İ6	1
	Etkili bir ferdin yansımalarının başkalarına gösterilmesi	İ6	1
	Medeni kuruluşlar	İ8	1

Tablo 19 Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık bilinci kazanmak için etkili olabilecek olarak yorumladıkları unsurları içermektedir. Türk öğretmenlerden bu tema için 7 farklı kod elde edilirken bu sayı İranlı öğretmenlerde 12'dir. İranlı öğretmenler çoğunlukla birden çok unsur dile getirmişlerdir. Türk öğretmenler tarafından 5 kere ile en fazla tekrar edilen kod "Aile" kodudur. Ardından 3 tekrar ile "Çevre" ve 2 tekrar ile "Özgür ortamlar" kodları gelmektedir. Geriye kalan "İnanç", "Sosyal-kültürel ortamlar", "Aile-eğitim sistemi söylem birliği" ve "Rol modeller" kodları ise birer öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

Tarih öğretmeni olan T3 aile ve çevreyi etkili birer unsur olarak kabul ettiğini şu sözleriyle ifade etmektedir: *"Aile en önemlisi bir kere, ardından da sosyal çevre gelir. Bu sosyal çevrenin içine arkadaş, akraba mahalle hepsi girer"*. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olan T4 vatandaşlık bilinci için en önemli olan unsurun inanç ve buna bağlı olarak dini değerlerle bezenmiş eğitim sistemi olduğunu ifade ettiği şu sözleri dikkate değerdir: *"Aslında her şey insanların kalbinde, gönlündedir. Onu oraya koyan da yaratandır. İnsana değer verdikçe hiç problem kalmayacak aslında. İnsan kendini de ancak kendini tanıdıkça değerli hissedebilir. Burada ne yapabiliriz, ne öğretebiliriz, nasıl bu bilinci verebiliriz. Bence tam anlamıyla bir dini eğitim olmasa da bir hikmet eğitimi kesinlikle olmalı"*. Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni olan T9 verilen vatandaşlık eğitimi ile ailenin aynı söylemlere sahip olmasının vatandaşlık bilinci oluşturmada etkili bir unsur olduğunu şu sözleri ile dile getirmektedir: *"Eğer öğrenci evine gidince o gün okulda yaşadıkları birbirini tutmuyorsa ne olacak. Eğer kendisine verilen bir eğitimle diğerinin bağdaştığını görüyorsa hatta dışarıdan sosyal hayatında, işte televizyonda haberlerde falan gördükleri ile bağdaşıyorsa bu şekilde sağlıklı bir bilinç hatta kişilik oluşturabilir"*. İngilizce öğretmeni olan T6 ise bu konuya başka bir açıdan yaklaşarak çocukta oluşturulacak özgürlük hissinin verimli sonuçlar doğuracağını şu sözleri ile belirtmektedir: *"Ailelerin biraz bu koruma içgüdüsünden çıkması gerekiyor yani iyi çocuk yetiştirmek istiyorsak koruma içgüdüsünden çıkması gerekiyor ki çocuk vatandaşı olduğu ülkede gittiği yerlerde kendi gözlemleyebilsin bir şeyleri. Mesela örnek veriyorum çocuğu burada bir yere gönderirken bile 50 kere telefonla arıyor. Ben kendi ablamdan, abimden de biliyorum bunu. Arıyorlar neredesin, ne yapıyorsun. Biraz çocuklarımızı rahat yetiştirmemiz lazım ki kendi özgür düşünce*

sistemini kendi kararları ile oluştursun. Gözlemleri sonucunda karar versin bir şeylere”.

İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık bilinci oluşturmada etkili olacak unsurlara dair görüşlerinden 12 farklı kod elde edilmiştir. Bu kodlar içerisinde 6 kere ile en fazla tekrar edilen kod “Eğitim” kodudur. Ardından 4 kere ile “Aile” kodu ve 3 kere ile “Medya” kodları gelmektedir. Daha sonra 2’şer tekrar ile “Çevre”, “Motivasyon” ve “Devlet” kodları gelmektedir. Geriye kalan “Vicdan”, “Öz kontrol, öz denetim”, “Evrensel ülkelerin bakış açıları”, “Değerli bir tanım”, “Etkili bir ferdin yansımalarının başkalarına gösterilmesi” ve “Medeni kuruluşlar” kodları ise birer öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu temaya ilişkin olarak İranlı öğretmenler birden fazla yanıt vermişlerdir.

Fars dili ve edebiyatı öğretmenli olan İ1 vatandaşlık bilinci kazandırmada etkili olacak unsurları şöyle sıralamaktadır: *“Aile var, arkadaşlar var, öğretmen var, toplum var ve medya var. Bunların hepsi yön verici unsurlardır. İnsanın zihin dünyasına yön verirler”.* Biyoloji öğretmeni olan İ3 düşüncesini şu cümlesiyle dile getirmektedir: *“Eğitim, eğitim yine eğitim. Aile bir yerlerde yetememiş ki bizler devreye girmişiz. Bu yüzden bizler çok önemliyiz”.* Felsefe öğretmeni olan İ6’nın bu temaya ilişkin olarak peş peşe sıraladığı unsurlar dikkate değerdir: *“İlk olarak vatandaşlık ödevlerini anlama ve kavrama konusunda motivasyon, örnek teşkil etmesi için “iyi vatandaş” kavramı hakkında derli toplu bir tanım, sorumlu kurum ve uzman kişilerin verdiği etkili vatandaşlık eğitimi ve etkili ve iyi bir vatandaşın ferdi ve sosyal hayatta davranışlarının ne kadar etkileyici olduğunu başkalarına göstermek vatandaşlık bilinci kazandırır”.* Sınıf öğretmeni olan İ4 vatandaşlık bilinci kazanmada etkili olabilecek unsurlar için daha bireye özel yaşantıları ön plana alarak şöyle söylemektedir: *“Yani ben şahsen bu soruya vicdan derim. Yani çocukları dışardan ne kadar kontrol edebiliriz ki. Ama onlara kendileri kontrol etmeyi, öz denetim yapmayı öğretirsek vicdanlarını dinlemeyi de öğretiriz”.*

Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık bilinci edinmede etkili olarak tanımladıkları unsurlara dair bu temada yalnızca iki kod iki ülke öğretmenleri tarafından da belirtilmiştir. Aile ve çevre söylemlerinde bir ortaklık söz konusudur. Bunun dışında iki ülke öğretmenlerinin belirttikleri unsurla büyük farklılıklar

göstermektedir. İranlı öğretmenler tarafından eğitim unsuru en fazla dile getirilen yanıt iken, Türk öğretmenlerin yanıtlarında eğitimin bulunmaması dikkate değer bir noktadır. Bu durum İranlı öğretmenlerin kendi eğitim sistemlerine güvenip, Türk öğretmenlerin ise güven duymaması ile açıklanabilir. Diğer yandan İranlı öğretmenlerin yanıtlarında ortaya çıkan vicdan, özdenetim, değerli bir tanım, motivasyon, evrensel ülkelerin bakış açıları gibi unsurlar yine ilgi çekici yanıtlardır. Türk öğretmenler tarafında ise inanç, rol modeller, aile- eğitim sistemi söylem birliği gibi ifadeler farklı açılardan bakılarak yapılmış yorumlar olup dikkate değer yorumlardır. Genel olarak bu tema için İranlı branş öğretmenlerinin Türk branş öğretmenlerinden çok daha fazla unsuru işin içine katarak vatandaşlık bilinci oluşturabileceği düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

4.12. “TÜRK VE İRANLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN VATANDAŞLIK EĞİTİMİNİN VATANDAŞLIK BİLİNCİ OLUŞTURMADAKİ ETKİSİ HAKKINDA GÖRÜŞLERİ NELERDİR?” PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 20: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Sizce Vatandaşlık Eğitimi Vatandaşlık Bilinci Oluşturmada Etkili Midir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

	Kodlar	Katılımcılar	f
TÜRKLER	Etkisi var	T1, T2, T7	3
	Etkisi yok	T3, T4, T8	3
	Kısmen var	T5, T6, T9, T10	4
			10
İRANLILAR	Etkisi var	İ1, İ3, İ6, İ7, İ8, İ9, İ10	7
	Etkisi yok	İ2, İ4, İ5	3
			10

Tablo 20 Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin vatandaşlık bilinci oluşturmadaki etkisi hakkındaki görüşlerini içermektedir. Bu temaya ilişkin olarak Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin görüşleri “etkisi var”, “etkisi yok” ve “kısmen var” şeklinde kategorize edilmiştir. Türk branş öğretmenlerinden 3 katılımcı vatandaşlık eğitimini vatandaşlık bilinci oluşturmada etkili bulurken, bunun tam tersi olarak 3 katılımcı vatandaşlık eğitiminin vatandaşlık bilinci için etkisiz olarak görmemektedir. Vatandaşlık eğitimini vatandaşlık bilinci için kısmen etkili olarak yorumlayan katılımcı sayısı ise 4’tür.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşından olan T7 vatandaşlık eğitiminin öğrencilere vatandaşlık bilinci kazandırabileceğini şöyle ifade etmektedir: “...bir eğitim gibi değil davranış dönüştürürsek tabi ki. Yani çocuk onu üstüne bir elbise gibi giymeli. Önce bizlerin giymesi gerek tabi. İşte ondan sonra bir de devlet desteklemeli ki netice elde edelim”. Yine aynı branştan olan T2 ise düşüncelerini şöyle belirtmektedir: “Kazandırır, bu çocuklara kazandırır. Etkili bir öğretmen, etkili bir yöntemle, etkili bir müfredatla tabi ki kazandırır”.

Verilen vatandaşlık eğitiminin öğrencilerde vatandaşlık bilinci oluşturabileceğini düşünmeyen sosyal bilgiler öğretmeni T8 düşüncelerini şöyle paylaşmaktadır: “Vatandaşlık eğitimimiz işlevsiz bence. Neden işlevsiz? Çünkü zaten işe yaramış olsaydı daha farklı bireyler yetişmiş olurdu. Etrafımıza bakıyorum görüyorum bu eksikliği. Demek ki sistemde sıkıntı var. Neticede bireysel sistemin ürünleridir”. Tarih öğretmeni olan T3 ise sahip olduğu olumsuz bakış açısını şöyle dile getirmektedir: “Bu bizim genelimizde vardır yani sadece vatandaşlık eğitimi için geçerli değil. Kâğıt üzerinde her şey iyidir, güzeldir tamamdır ama pratikte hiçbir şey yoktur”.

Vatandaşlık eğitiminin etkisini vatandaşlık bilinci inşa etmek için kısmi olarak nitelendiren din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni T9 düşüncelerini şöyle dile getirmektedir: “Etkisi %50 diyebilirim. Çünkü burada verdiğimiz ya değişir, ya pekişir. Bir yerden sonrası bizden çıkıyor. İşin içine aile, sosyal çevre giriyor”. Yine aynı şekilde vatandaşlık bilinci için vatandaşlık eğitimini kısmen etkili olarak yorumlayan İngilizce öğretmeni T6 yetişkin birey profilinden yola çıkarak şöyle bir yorum yapmaktadır: “%15 diyebilirim. Çünkü iyi vatandaş göremiyorum ki çevremde ya da bilinç vatandaşı. Bu demek ki yaklaşık 10-15 sene önceki bu eğitim başarılı olamamış”.

İranlı branş öğretmenlerinden 7 katılımcı vatandaşlık eğitimini vatandaşlık bilinci oluşturmak için etkili bulurken, bunun tam tersi olarak 3 katılımcı vatandaşlık eğitiminin vatandaşlık bilinci için herhangi bir etkisi olmadığı yönünde yorumlarda bulunmuşlardır. Kur'an ve İslam kaynakları öğretmeni olan İ9 vatandaşlık eğitiminin vatandaşlık bilinci için etkili olduğunu şöyle ifade etmektedir: *“Doğal bir etki vardır aralarında. Hatta sosyal deneylerden elde edilen verilerden yola çıkarak hak ve ödevlerin öğretilmesi bu etkiyi arttırır. Bence yaş grupları da genişletilip her yaş için bu eğitim. Çünkü bilinç küçükken de kazanılır”*. Sosyoloji öğretmeni olan İ8 ülkelerinin sahip olduğu kültürü de işin içine katarak vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık bilinci arasında şöyle bir ilişki kurmaktadır: *“Eğitim oldukça etkilidir. Çünkü bizim vatandaşlık bilgi ve bilincimiz kültürümüzden, geleneğimizden ortaya çıkardığımız eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir”*. Son olarak felsefe öğretmeni İ6 sahip olduğu olumlu düşüncesini genel bir yorum ile şöyle belirtmektedir: *“Bana göre vatandaşlık bilgi ve bilinci oluşturmada eğitim etkilidir. Elbette ki vatandaşlık eğitim programları gereklidir. Bu programlar uygulandıktan sonra bireyler üzerinde bıraktığı etki için bilimsel araştırma derslerinden faydalanılabilir. Bana göre vatandaşlık eğitimi ile vatandaşlık bilinci oluşturma arasında daimi bir ilişki vardır. Yani vatandaşlık bilgi ve bilinci düzeyinde ne kadar çok ve ne kadar iyi eğitim verilirse, o bilinç o kadar artacaktır”*.

Vatandaşlık bilinci meydana getirmek için vatandaşlık eğitimini etkisiz olarak belirten Sosyal bilgiler öğretmeni İ5 şöyle söylemektedir: *“Etkisi bence çok fazla yok, çünkü çevre, arkadaş, aile bizlerden daha önemli”*. Sınıf öğretmeni olan İ2 ise tıpkı vatandaşı İ5 gibi çevre ve toplum faktörünü ön plana alarak düşüncelerini şöyle belirtmektedir: *“Yok, yeterli değildir eğitim. Aile en önemlisidir bu konuda”*.

İçeriği vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık bilinci arasındaki ilişki olan bu temaya dair Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin görüşleri arasında hem nicel olarak hem de kaynak olarak farklar bulunmaktadır. Vatandaşlık eğitimini vatandaşlık bilinci oluşturmak için etkili olarak yorumlayan Türk öğretmen sayısı 3 iken, bu sayı İranlı öğretmenlerde 7'dir. Bu durum bir önceki tema olan vatandaşlık bilinci kazanmada etkili olan unsurların incelendiği temanın verileri ile de açıklanabilir. Bir önceki temada Türk öğretmenler “eğitim” unsurunu hiç belirtmezken, İranlı öğretmenlerde “eğitim” unsuru en fazla tekrar sahip kod idi. İranlı öğretmenler tarafından en faz tekrara sahip olan eğitim kodunun Türk öğretmenler tarafından hiç yanıt olarak

belirtilmemesinin nedeni eğitim sistemlerine olan güven ile açıklanabilir. Böylece eğitim sistemlerine güvenen İranlı öğretmenler, vatandaşlık eğitimlerinin öğrencilerinde vatandaşlık bilinci oluşturabileceğine inanırken, Türk öğretmenler bu düşüncede değillerdir. Diğer yandan şunu da söylemek gerekir ki vatandaşlık eğitiminin bilinç oluşturması konusunda olumsuz yanıt veren İranlı öğretmenlerin tamamı, bunu sıfır bir etkisizlikten farklı olarak başka faktörlerle etkili olabilecek bir durum olarak yorumladıkları söylenebilir.

**4.13. “TÜRK VE İRANLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE ÜLKELERİNDE VERİLEN VATANDAŞLIK EĞİTİMİNİN
SORUNLARI VE BU SORUNLARA DAİR ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
NELERDİR?” PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR**

4.13.1. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Ülkelerinde Verilen Vatandaşlık Eğitiminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Tablo 21: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Sizce Ülkenizde Verilen Vatandaşlık Eğitiminin Sorunları Var mı? Var ise Nelerdir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

	Kodlar	Katılımcılar	f
<u>TÜRKLER</u>	Eğitimcilerin sahip olduğu ideolojilerin derslere yansması	T1, T9	2
	Uygulama yönünün eksikliği	T2, T6	2
	Günlük siyasetin etkisi	T1, T5	2
	Özgür düşüncenin yokluğu	T1	1
	Kendimize özgü bir vatandaşlık eğitimi anlayışının olmayışı	T3	1
	Eğitim sisteminin sık değişmesi	T3	1
	Zümreler arası işbirliği eksikliği	T3	1
	Kaliteli eğitimcilerin eksikliği	T4	1
	Sosyal platformların işe yeterince koşulmaması	T5	1
	Aile-kurum işbirliği eksikliği	T8	1
	Devlet-özel kurum sistemlerinin önceliklerinin farklılaşması	T10	1
	Sorun yok	T7	1
<u>İRANLILAR</u>	Vatandaşlık eğitim sisteminin kapsayıcı olmaması	İ3, İ5, İ8	3
	Kendimize özgü bir vatandaşlık eğitimi anlayışının olmayışı	İ6, İ8	2
	Halkın kendi vatandaşlık hukuku hakkında az bilgi sahibi olması	İ7, İ9	2
	Öğretmen kaynaklı sorunlar	İ1	1
	Verilen eğitim ile hayat bağı kopukluğu	İ2	1
	Din eğitiminin bazılarınca reddedilmesi	İ5	1
	Vatandaşlık eğitimini sahiplenen bir kurumun olmayışı	İ6	1
	Kurumlar arası uyumsuzluk	İ6	1
	Ağır vatandaşlık bilgisi derslerinin küçük yaşlarda verilmesi	İ8	1
			13

Tablo 21 Türk ve İranlı branş öğretmenlerini ülkelerinde verilen vatandaşlık eğitimine dair var olduğunu düşündükleri sorunları içermektedir. Türk branş

öğretmenlerinden bu temaya ilişkin olarak 11 farklı kod elde edilirken bu sayı İranlı öğretmenlerde 10'dur. Türk öğretmenlerden T7 vatandaşlık eğitiminde sorun olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Türk branş öğretmenleri tarafından 2'şer kere ile en çok tekrar eden kodlar "Eğitimcilerin sahip olduğu ideolojilerin derslere yansması", "Uygulama yönünün eksikliği" ve "Günlük siyasetin etkisi" kodlarıdır. Geriye kalan "Özgür düşüncenin yokluğu", "Kendimize özgü bir vatandaşlık eğitimi anlayışının olmayışı", "Eğitim sisteminin sık değişmesi", "Zümreler arası işbirliği eksikliği", "Kaliteli eğitimcilerin eksikliği", "Sosyal platformların işe yeterince koşulmaması", "Aile-kurum işbirliği eksikliği", "Devlet-özel kurum sistemlerinin önceliklerinin farklılaşması" ve kodları birer öğretmen tarafında ifade edilmiştir.

Tarih öğretmeni olan T3 vatandaşlık eğitiminde var olduğunu düşündüğü sorunları şu şekilde dile getirmektedir: *"Avrupa'dan 1940'larda, yani Avrupa'dan örnek aldığımız bir vatandaşlık eğitim anlayışımız var. Maalesef kendi öz kültürümüz bu eğitimde çok an planda kalmış. Bunun dışından her gelen ya da her giden kişi ile sistemimizin değişmesi de bir sorun. Oysa sistemler baki kalmalı. Ayrıca bu eğitimin sadece bir alanda kalması da sorun bence. Edebiyatta da verilmeli, matematikte de verilmeli"*. Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni olan T9 eğitimcilerle ilgili olarak gördüğü sorunu şöyle belirtmektedir: *"Öğretmenlerin kendi ideolojilerine göre verdikleri vatandaşlık eğitimi bence bir sorun. Hukuk ve insan hakları odağı bazen göz ardı ediliyor"*. Türkçe öğretmeni olan T5 günlük siyasetin etkisinde kalmanın vatandaşlık eğitimi için bir sorun teşkil ettiğini şu şekilde ifade etmektedir: *"Bir kere günlük siyasetin etkisinde kalmamak gerekiyor. Bu şekilde öğretmen aslında demokrasi eğitimini ya da vatandaşlık eğitimini verirken çok daha rahat hareket edebilir"*. Bir diğer din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni olan T1 bu temaya ilişkin görüşünü şöyle ifade etmektedir: *"Bizde maalesef özgür düşünce, yani aklın verdiği düşünce yok. Kimse kendi akıyla düşünüp hareket etmiyor. Kimse kendi yolunu akıyla düşünerek çizmiyor. Bakın meslek seçiminde ailelere mesela"*.

İranlı branş öğretmenleri tarafından belirtilen "Vatandaşlık eğitim sisteminin kapsayıcı olmaması" kodu 3 kere, "Kendimize özgü bir vatandaşlık eğitimi anlayışının olmayışı" ve "Halkın kendi vatandaşlık hukuku hakkında az bilgi sahibi olması" kodları 2 kere ile en fazla tekrara sahip kodlardır. Diğer "Öğretmen kaynaklı sorunlar", "Verilen eğitim ile hayat bağı kopukluğu", "Din eğitiminin bazılarınca reddedilmesi", "Vatandaşlık eğitimini sahiplenen bir kurumun olmayışı", "Kurumlar

arası uyumsuzluk”, “Küçük yaşlarda ağır derslerin okutulması” kodlarının ise tekrar sayıları 1’dir.

Ülkelerinde verilen vatandaşlık eğitiminin hakların ve ödevlerin anlatımı konusunda sorun taşıdığını Kur’an ve İslam Kaynakları öğretmeni olan İ9 şöyle ifade etmektedir: *“İnsanlar haklarından daha çok ödevleri konusunda bilgililer. Eğer hakları konusunda da bu kadar bilgi sahibi olurlarsa yöneticilerden daha fazla meşru istekleri olur, hatta daha iyi yöneticilerin seçilmesi için istekli olurlar. Ama işte haklarını çok bilmedikleri için cumhurbaşkanlığı ve meclis şurası seçimlerinde uzman olmayan kişileri seçerler. Örneğin Tahran şehir parlamentosu encümenine bestekâr, sporcu, olimpiyat şampiyonu gibi üyeler seçildi. Ama bu seçilen kişiler Tahran gibi büyük bir şehrin sorunları hakkında işte çözüm sunacak, karar verecek kabiliyetleri yoktu”*. Felsefe öğretmeni olan İ6 vatandaşlık eğitiminde sorun olarak gördüğü durumları sıraladığı şu cümleleri dikkate değerdir: *“Vatandaşlık eğitimini özel bir şekilde üstlenen bir organın olmaması, vatandaşlık ve vatandaşlık görevleri hakkında İran kültürüne uygun bir tanımlamanın olmaması ve vatandaşlık eğitimini verirken bakanlıkların, belediyelerin işbirliği yapmaması bizim ülkemizdeki vatandaşlık eğitiminin sorunlarıdır”*. Aynı şekilde sosyoloji öğretmeni olan İ8 de var olan sorunları şöyle sıralamaktadır: *“İlk olarak vatandaşlık eğitimimiz kapsayıcı değildir. Ardından vatandaşlık haklarımıza kültürel ve siyasi gelenekler doğrultusunda önem verilmemektedir. Son olarak da vatandaşlık mefhumlarına uygun olmayan derslerin küçük yaşlarda okutulması”*. Biyoloji öğretmeni olan İ3 ise toplumsal birliğe işaret ederek şunları söylemektedir: *“Ben çok fazla görüyorum sınıflarda. Fars çocuklar bir yerde Azeri kökenliler bir yerde. Her yerde grup oluyorlar, birbirlerini tutuyorlar karşılarındakilere fırsat vermiyorlar. Aslında hepimiz dünya vatandaşıyız, aynı vatani paylaşıyoruz. Ama işte bir araya getiremiyoruz demek çocukları”*.

Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin ülkelerinde verilen vatandaşlık eğitimine dair sorun olarak düşündükleri noktalarda ortaklık söz konusudur. İki ülke öğretmenleri de kendilerine özgü bir vatandaşlık eğitim anlayışları olmadığı yönünde yorumlarda bulunmuştur. Bunun yanında öğretmen kaynaklı olarak görülen sorunlarda örneğin kaliteli eğitimcilerin yokluğu ya da eğitimcilerin sahip olduğu ideolojilerin derse yansması gibi sorunlar da iki ülke öğretmenleri tarafından belirtilen hususlardır. Yine aynı şekilde Türk öğretmenler tarafından belirtilen uygulamaya dönük

eksiklikler, İranlı öğretmenler tarafından halkın yeterince bilgili olmaması durumu ve eğitim-hayat bağı kopukluğu durumları ile benzerdir. Nitekim eğitim döneminde yaşanmış uygulama eksiklikleri ilerleyen zamanlarda halkın yeterince haklarından haberdar olmaması ile sonuçlanır. Bunların dışında Türk öğretmenler tarafından belirtilen günlük siyasetin etkisi, zümreler arasın işbirliği eksikliği ve eğitim sistemlerinin sık değişmesi sorunları Türkiye’de verilen vatandaşlık eğitiminin barındırdığı sorunlara dair iyi birer gözlemdir. İranlı öğretmenlerce belirtilen din eğitiminin bazılarında reddedilmesi dikkate değer bir veridir. İran eğitim sisteminin sahip olduğu geleneksel ve dini yapı düşünüldüğünde bu ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.13.2. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Ülkelerinde Verilen Vatandaş Eğitiminin Sorunlarının Çözümlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 22: Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin “Vatandaşlık Eğitiminin İçerdiği Sorunlara Dair Çözüm Önerileriniz Nelerdir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Kodlar	Katılımcılar	f	
<u>TÜRKLER</u>	Eğitimi etkinliklerle zenginleştirmek	T2, T5, T6	3
	Kendimize özgü bir vatandaşlık eğitimi tasarlamak	T3, T8, T9	2
	Günlük siyasetin etkisinde kalmamak	T1, T5	2
	Özgür düşünceyi ön plana çıkartmak	T1, T8	2
	Din ve vicdan özgürlüğünü benimsetmek	T1, T8	2
	Kaliteli eğitimciler yetiştirmek	T4	1
	Daha esnek bir müfredat sistemini benimsemek	T6	1
	İnsancıl bir yaklaşım benimsemek	T7	1
	Aile-okul işbirliğini sağlamak	T8	1
	Korku kültürünü yok etmek	T8	1
	İyi bir tarih eğitimi vermek	T9	1
	Öğrenciler arasında yaşamsal eşitlik sağlamak	T10	1
	Sosyal bilimleri ayrı ayrı dersler olarak okutmak	T10	1
			19
<u>İRANLILAR</u>	Eğitimin ilacı yine eğitimidir	İ7, İ9	2
	Eğitimi etkinliklerle zenginleştirmek	İ5, İ10	2
	Kaliteli eğitimciler yetiştirmek	İ1	1
	Öğrenciler arasında yaşamsal eşitlik sağlamak	İ2	1
	Kitap içeriklerini sadeleştirmek	İ2	1
	İnsancıl bir yaklaşım benimsemek	İ3	1
	Eğitime daha erken başlamak	İ4	1
	Farklı sosyal bilimcileri ortak bir vatandaşlık eğitimi tanımı üzerinde buluşturmak	İ6	1
	Vatandaşlık eğitimini özel olarak bir kuruma devretmek	İ6	1
	Kendimize özgü bir vatandaşlık eğitimi tasarlamak	İ8	1
	Kapsayıcı bir anlayışla program oluşturmak	İ8	1
	Din eğitiminin bazılarınca reddedilmesi çözümsüz bir durum	İ5	1
		14	

Tablo 22’de Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin bir önceki tabloda belirttikleri sorunların çözümleri yer almaktadır. Türk öğretmenlerden 13 farklı kod elde edilirken İranlı öğretmenlerde bu sayı 12’dir. Bu temaya ilişkin olarak Türk ve İranlı

öğretmenlerin hem gördükleri sorunlara ilişkin çözüm önerileri belirttikleri hem de var olan vatandaşlık eğitimine katkı sağlayabilecek fikirlerini dile getirdikleri söylenebilir. Örneğin sorun olmadığı yönünde görüş bildiren T7'nin çözüm önerisi olmaktan farklı olarak bir katkı önerisinde bulunması gibi. Türk öğretmenler tarafından belirtilen “Eğitimi etkinliklerle zenginleştirmek” ve “Kendimize özgü bir vatandaşlık eğitimi tasarlamak” 3 tekrar ile en fazla tekrara sahip olan kodlardır. Ardından 2’şer tekrar “Günlük siyasetin etkisinde kalmamak”, “Özgür düşüncüyü ön plana çıkartmak” ve “Din ve vicdan özgürlüğünü benimsetmek” gelmektedir. Diğer “Kaliteli eğitimciler yetiştirmek”, “Daha esnek bir müfredat sistemini benimsemek”, “İnsancıl bir yaklaşım benimsemek”, “Aile-okul işbirliğini sağlamak”, “Korku kültürünü yok etmek”, “İyi bir tarih eğitimi vermek”, “Öğrenciler arasında yaşamsal eşitlik sağlamak” ve “Sosyal bilimleri ayrı ayrı dersler olarak okutmak” kodları ise birer kere ifade edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmeni olan T8 birbirlerinden farklı çözüm önerilerini şu şekilde sıralamaktadır: *“İnsanlar artık fikirlerini söylemeye korkuyorlar. İlk önce bir kere korku kültüründen kurtulmamız gerek. Bunun içinde özgür düşüncüyü ön plana çıkartmalıyız. Bunun yanında yani özgür düşüncenin yanında din ile vicdan özgürlüğünü kısmına da değinmek gerekir. Siyasilerin baskılarını azaltmak gerekir. İnsanlar biraz rahat olmalı ki özgür ve bilimsel düşünceden bahsetsinler. Kaygı içerisinde bulunan toplumların ilerleyemediğini tarihsel süreçlerden hepimiz gördük”* İngilizce öğretmeni olan T6 ise müfredat sisteminin kaldırılmasının ya da daha esnek hale getirilmesinin vatandaşlık eğitimine katkı sağlayacağını şu sözleri ile ifade etmektedir: *“Müfredat sistemi kalkarsa ya da daha esnek hale getirilirse bence daha bilinçli insanlar yetiştirebiliriz. Şöyle bir faydası olur; biz kitapları bitirmek zorunda kalmayız. Yani dönem, okul boyunca bir yarış içindeymişiz gibi kitapları bitirmeye çalışıyoruz. Oysa daha esnek müfredat olsa ya da hiç müfredat olmasa daha kolay vatandaşlık bilgisi gibi dersleri hatta daha fazla etkinlikler kullanarak verebiliriz bence”*. Tarih öğretmeni olan T3 kendimize özgü bir vatandaşlık anlayışına sahip olmamız gerektiğini şöyle belirtmektedir: *“Bir kere ekonomimizin, yaşam şartlarımızın göz önüne alınarak yani bir anlayışın inşa edilmesi gerekir. 1940’larda Avrupa’dan benimsediğimiz anlayışın değil”*. Rehberlik vepsikolojik danışmanlık ve branşından olan T7 insancıl bir anlayışın vatandaşlık eğitimine katkı vereceğini söyle dile getirmektedir: *“Her şeyin için duyguları dâhil ederdim ben.*

Sevgiye ağırlık verirdim". Vatandaşlık eğitiminin uygulama yönünden sahip olduğu sorunların çözümü için etkinlik odaklı dersleri çözüm olarak gören T5'in görüşleri şöyledir: *"zorunlu müze gezileri koyardım ben derslere. Çünkü ülkeyi ilerleten bilim adamları değil, sanatçılardır. Sanatçılar hayal eder, bilim adamları yapar. Pekisanatçıların ya da öğrencilerin hayal edebilmesi için neye ihtiyaç var? Müzelere tabi, aynı zamanda sergilere de tabi ki"*.

İranlı öğretmenlerden vatandaşlık eğitiminin sorunlarının çözümü için 11 farklı çözüm önerisi elde edilirken, bir tane de durum tespiti niteliğinde ifade bulunmaktadır. İranlı branş öğretmenleri tarafından "Eğitimin ilacı yine eğitimidir" ve "Eğitimi etkinliklerle zenginleştirmek" kodları 2 defa ile en fazla tekrar eden kodlardır. Geriye kalan, "Kaliteli eğitimciler yetiştirmek", "Öğrenciler arasında yaşamsal eşitlik sağlamak", "Kitap içeriklerini sadeleştirmek", "İnsancıl bir yaklaşım benimsemek", "Eğitime daha erken başlamak", "Farklı sosyal bilimcileri ortak bir vatandaşlık eğitimi tanımı üzerinde buluşturmak", "Vatandaşlık eğitimi özel olarak bir kuruma devretmek", "Kendimize özgü bir vatandaşlık eğitimi tasarlamak", "Kapsayıcı bir anlayışla program oluşturmak" ve "Din eğitiminin bazılarınca reddedilmesi çözümsüz bir durum" kodları birer kere ifade edilmiştir.

Biyoloji öğretmeni olan İ3 değerler odaklı bir yaklaşımla vatandaşlık eğitiminin verilmesi gerektiğini şöyle ifade etmektedir: *"Her şeyi sevgiyle anlatmamız gerekir. Hayatı, birbirimizi elimdeki kalemi bile sevmeliyiz ki insan kıymetli olsun. Sonra hepimiz kardeş gibi olur, ayrılmayız"*. Sınıf öğretmeni olan İ2 öğrencilere aynı şartların sunulmasının vatandaşlık eğitiminde var olan sorunların bir çözümü olacağını şu şekilde belirtmektedir: *"Her şey eşitleştirilmeli. Yani köy okulundaki öğrenci de aynı fırsatları kullanmalı Tahran'ın göbeğindeki öğrenci gibi. Özel okullar, kolejler düzenlenmeli. Ailelerin sahip olduğu zenginlikler öğrenciye bu kadar avantaj sağlamamalı. Şimdi biri derste diyor ki bizim ders çalışmamıza gerek yok çünkü babamız zengindir. Para bize yeterlidir derse ne yapacağız. Ona nasıl vatandaş olmanın eşitlik verdiğini anlatalım. O zaten önde"*. Fars dili ve edebiyatı öğretmeni olan İ1 öğretmen kaynaklı sorunların çözümü için şöyle söylemektedir: *"Öğretmen seçiminde daha hassas olunmalı. Yaz dönemlerinde detaylı eğitimler verilmeli"*. Felsefe öğretmeni olan İ6 ise bu temaya ilişkin yorumunu şöyle yapmaktadır: *"Sosyoloji, antropoloji vs. gibi alanlarında uzman kişiler bir araya gelip vatandaşlık hakkında güzel bir tanımlama ortaya koymalıdır. Bir de*

vatandaşlık eğitimi belli bir kuruma devredilmeli”. Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminde var olduklarını düşündükleri sorunlara dair çözüm önerileri incelendiğinde birçok ortak nokta göze çarpmaktadır. İki ülke ögrde kendilerine özgü bir vatandaşlık eğitim anlayışının tasarlanması yönünde düşüncelere sahiptir. Kaliteli eğitimcilerin yetiştirilmesi, eğitimin etkinliklerle zenginleştirilmesi ve öğrenciler arasında yaşamsal bir eşitlik oluşturulması iki ülke öğretmenleri tarafından da dikkat çekilen konulardır. Diğer yandan günlük siyasetin etkilerinin azaltılması, korku unsurunun yok edilmesi, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğünün benimsenmesi gibi çözüm önerileri dikkate değerdir. İranlı öğretmenlerce belirtilen çözüm önerilerinin çoğunlukla formel vatandaşlık eğitiminin düzenlenip daha iyi bir sistemle verilmesi gerektiğine dayanırken, Türk öğretmenlerde bu durum anlayış kaynaklı problemlerin çözümü daha ağır basmaktadır. İranlı öğretmen tarafından belirtilen din eğitiminin bazıları tarafından reddedilmesi sorunu yine aynı öğretmen tarafından çözümsüz bir sorun olarak belirtilmiştir. Bu durumun ülkenin sahip olduğu toplumsal ve siyasal anlayıştan kaynaklandığı söylenebilir. Son olarak söylenebilir ki; Türk ve İranlı öğretmenler bir önceki temada belirttikleri sorunlara birebir çözüm önerileri getirmiştir. Diğer temada sorun olarak belirtilmeyip burada var olan kodlar, öğretmenler tarafından katkı boyutunda ifade edilmiştir.

4.14. TÜRK VE İRANLI FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN VATANDAŞLIK EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE GENEL BİR BAKIŞ

Tablo 23. Türk ve İranlı Farklı Branş Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Görüşlerine Genel Bir Bakış

	BİLGİ		BECERİ		DEĞER/TUTUM	
	Türkler	İranlılar	Türkler	İranlılar	Türkler	İranlılar
Tablo 8	✓	✓✓	✓	✓✓✓	✓✓	✓
Tablo 12	✓✓	✓✓✓			✓✓✓	✓✓✓
Tablo 13	✓✓✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓		✓✓
Tablo 14			✓✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓	✓✓✓	✓✓
Tablo 21	✓✓✓✓✓	✓✓✓✓	✓✓✓✓✓	✓		✓
Tablo 22	✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓✓✓	✓✓		✓✓✓	✓

Tablo 23 vatandaşlık eğitimi ile ilgili olan araştırma sorularından elde edilen verilerle oluşturulmuş genel bir görünüm içermektedir. İki ülke öğretmenlerinin vatandaşlık eğitim anlayışı, iki ülke öğretmenlerinin güncel vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşleri, Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin kendilerinin almış oldukları vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşleri, iki ülke öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminde kendilerini sorumlu hissettikleri ve/veya işlevselgördükleri noktalara ilişkin görüşleri ve vatandaşlık eğitiminin sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin iki ülke öğretmenlerinin görüşlerini içeren tablo 8, 12, 13, 14, 21 ve 22 Kerr'in vatandaşlık eğitimi boyutlarına göre analizleri tabloda görülmektedir. Her tablonun barındırdığı kodlar Kerr'in vatandaşlık eğitimi boyutlarına ilişkin olarak kategorize edilmiştir. Kodlar alakalı olduğu boyutta tekrar sayısı kadar belirtilmiştir. İki ülke öğretmenlerinin vatandaşlık eğitim anlayışlarına dair görüşlerinin bulunduğu 8 numaralı tabloda iki ülke öğretmenlerinin de vatandaşlık eğitiminin bilgi, beceri ve değer boyutlarına dair yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bilgi ve beceri boyutları İranlı öğretmenler tarafından daha fazla ön plana çıkartılırken, değer ve bu değerlerin davranışa dönüşmüş halleri olan tutum boyutunun ise Türk öğretmenler tarafından ön plana çıkartıldığı söylenebilir. İki ülke öğretmenlerinin ülkelerinde verilen vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşleri boyutlar açısından incelendiğinde birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu tabloya ilişkin olumsuz görüşler ait olduğu boyutta gösterilmiştir. İki ülke öğretmenlerinin ülkelerindeki vatandaşlık eğitimine dair olumsuz görüşlerinde de ortak görüşlerden söz edilebilir. Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin kendi öğrenciliklerinde almış oldukları vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerinin bulunduğu 13. tabloda bilgi boyutuna ilişkin görüşlerin Türk öğretmenlerde ağırlıkta olduğu görülmektedir. Beceri boyutuna dair yanıtlarda İranlı öğretmenlerin yanıtları ön plana çıkarırken, değerler boyutuna ilişkin herhangi bir Türk öğretmenin yanıtı bulunmamaktadır. Ülkelerindeki vatandaşlık eğitiminin sorunlarına dair Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin yanıtlarını içeren 21. tabloda bilgi boyutundaki sorunların çoğunluğu vatandaşlık eğitiminin içeriğine dair iki ülke öğretmenleri tarafından da belirtilmiştir. Uygulama yönünün eksikliği ise beceri boyutundaki sorunlardan olup Türk öğretmenler tarafından ön plana çıkartılmıştır. Değerler boyutuna ilişkin tek sorun İranlı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Son tablo olan 22. tabloda Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin bir önceki tabloda belirttikleri vatandaşlık eğitiminin içerdiği sorunlara dair çözüm önerilerini yer almaktadır. Tablodan görüleceği üzere bilgi boyutuna dair çözüm önerileri iki ülke

öğretmenleri tarafından da fazlaca tekrar edilmektedir. İçerik düzenlemelerine ilişkin farklı çözüm önerileri ve farklı vatandaşlık eğitimi programları önerilerinden söz edilebilir. Beceri boyutuna ilişkin çözüm önerilerinde ise Türk öğretmenlerin yanıtların söz edilebilirken İranlı öğretmenlerin beceri boyutuna dair bir çözüm önerisi görülmemektedir. Değer ve tutum boyutunda ise bir tane İranlı öğretmenin çözüm önerisi yer alırken Türk öğretmenlerin çözüm önerileri daha fazladır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde her bir araştırma sorusuna dair elde edilen bulgulardan hareket edilerek sonuçlara yer verilmiştir. Aynı zamanda bulgular konu ile ilgili daha önceden yapılmış çalışmaların bulgularından faydalanılarak tartışılmıştır.

1. Türk ve İranlı branş öğretmenleri “vatandaş” kavramını ortak olarak en fazla “toprak birliğine sahip kişi” olarak tanımlamışlardır. Vatandaş kavramını “ortak kültüre sahip kişi” ve “din birliğine sahip kişi” olarak vurgulayan Türk öğretmenler çoğunlukta iken, İranlı öğretmenlerde “kanunlara uyan” ve “kimlik bağına sahip kişi” çoğunlukta dır. Bu durum Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin zihinlerinde ortak bir vatandaş tanımı olduğunu fakat bunun ifadesinde farklı öncelikleri benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin “iyi” ve “ideâl” vatandaş kavramlarına dair yorumlarından, iki kavramı ayrı ayrı tanımlasalar da bu tanımlamaların birbirlerinden çok farklı olmadığı görülmektedir. Türk ve İranlı branş öğretmenleri iyi vatandaş ve ideâl vatandaşı çoğunlukla iyi insan ve ahlâklı insan davranışları ile özdeşleştirmektedir. Özyurt (2007), Özlük (2016) ve Merey, Karatekin ve Kuş (2012)’un iyi vatandaşa ilişkin çıkarımları ile elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. İdeâl vatandaşa dair sonuçlar Kendirci (2006) ve Özlük (2016)’ün çalışmalarında İran eğitim sistemi tarafından idealize edilmiş tanımlarla örtüşmektedir.

Türk branş öğretmenleri “etkin vatandaş” kavramını çoğunlukla “hakkını arayan”, “farkındalığı yüksek” ya da “mücadeleci” gibi ifadelerle tanımlarken, İranlı branş öğretmenleri “ülke gündemini takip eden”, “sorumluluk sahibi” ve “hayata dönük” ifadeleriyle tanımlamışlardır. İki ülke öğretmenlerinin de ortak söylemler etrafında toplanmasından dolayı etkin vatandaş kavramının katılımcılarda birbirine yakın anlamlar taşıdığı söylenebilir. Aynı zamanda etkin vatandaş kavramının öğretmenlerin zihninde vatan millet sevgini, yardımseverlik gibi değerlerle ilişkilendirildiği de görülmektedir. Elde edilen sonuçlar Ersoy (2016), Hablemitoğlu ve Özmete (2012) ve Kara, Topkaya ve Şimşek (2012)’in aktif vatandaşlık tanımı ve sonuçları ile örtüşmektedir.

Türk branş öğretmenlerinin “pasif vatandaş” kavramı için “suya, sabuna dokunmayan” ve “itiraz edemeyen” tanımları belirgin bir seviyede olup, aynı kavram için İranlı öğretmenlerde “hayata karşı ilgisiz”, “bireysel menfaat” tanımları ön plandadır. Bu durum Kendirci (2006)’nın belirttiği İran eğitim sisteminin fedakâr yurttaş hedefleri ile örtüşmektedir.

Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin “demokratik vatandaş” kavramı için buldukları yorumlardan hareketle iki grup öğretmenin de demokratik insan özelliklerini benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca iki grup öğretmen de demokratik insan ve vatandaş kavramlarını yakın bulup, yardımseverlik ve hoşgörü gibi değerlerle örtüşürmektedir.

2. Vatandaşlık eğitimi ile ilgili Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin görüşleri göstermektedir ki, iki öğretmen grubu da vatandaşlık eğitiminin “hayat eğitimi” ve “iyi insan olma eğitimi” ile ilişkilendirmektedir. Öğretmenlerin yanıtlarında değerler vurgu ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimini iyi ve ideâl vatandaşın yetiştirilme ortamı olarak yorumladıkları söylenebilir. Bu durum Tok (2005)’un ve Çelik (2009)’in çalışmalarından çıkarılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

3.Türk ve İranlı branş öğretmenleri vatandaşlık eğitiminin bireysel olarak öğrenciye gerekli ve ileriki yaşamına dönük olarak fayda sağlayacağını düşünmektedirler. Özellikle bireyin kendini tanıması ve kendisinde bir bilinç oluşturmasının ilk aşaması olarak vatandaşlık eğitiminin bireysel boyutunu yorumlamaktadırlar. Toplumsal açıdan ise öğretmenlerin büyük bir bölümü vatandaşlık eğitimini bilinçli toplumların inşasında rol oynayıcı aynı zamanda toplumsal kabul ve uzlaşının önemli bir parçası olarak görmektedir. Bireysel ve toplumsal boyuta dair sonuçlarla Vacergah(2003) ve Çelik (2009)’in sonuçları benzerlikler barındırmaktadır. Vatandaşlık eğitiminin siyasi boyutuna ilişkin olarak Türk öğretmenler ideoloji vurgusu yaparken İranlı öğretmenler ise “ülke geleceğine yatırım” gibi söylemlerle devlet ve vatandaşlık eğitiminin yanyana olan unsurlar olduğunu belirtmektedirler. Bu durum Kendirci (2006) ve Özlük (2016) çalışmalarında geçen İran eğitim sisteminin rejime bağlı ve ona inanan insan yetiştirme vurgularıyla örtüşmektedir.

4. Türk ve İranlı branş öğretmenleri mevcut vatandaşlık eğitiminin uygulama yönünden ve içerik yönünden eksiklikler taşıdığı görüşündedirler. Bu sonuç Haziri

ve Hayali (2014) Memişoğlu (2014) ve Ersoy (2016)'un çalışmalarından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

5.Türk ve İrani branş öğretmenleri kendi öğrencilik hayatlarında almış oldukları vatandaşlık eğitimini yorumlarken, Türk ğretmenlerin “ezberi ve faydasız” ve “boş ve dayatmacı” ve “tutarsız” gibi olumsuz ifadeleri kullandıkları görünürken, İrani ğretmenlerin “din odaklı” ve “ahlâk odaklı” gibi daha farklı olarak tanımlayıcı ifadeler kullandıkları söylenbilir. İrani ğretmenlere dair elde edilen sonuçların Kendirci (2006) ve Aşık (2005) alışmaları ile benzer noktalar içermektedir.

6. Türk ve İrani branş öğretmenleri vatandaşlık eğitiminde kendilerini sorunlu hissettikleri ya da işlevsel gördükleri noktalara dair yanıtlarında ortak olarak değerlere vurgu yapmıştır. Türk ğretmenlerde “kültürel” ve “ahlâki değerler” ne çıkarken, İrani ğretmenlerde “ahlâki değerler” ön plandadır. Bunun yanında iki ülkenin branş öğretmenleri de kendilerini rol model olma konusunda sorumlu hissederken, branşlarına ilişkin olarak noktalarda daha fazla işlevsel hissettikleri söylenbilir. Araştırmanın değerler sonucuna ilişkin Nadim (1996), Memişoğlu (2014) ve elik (2009) tarafından yapılmış araştırmalarla rol model olma noktasında ortak yönler içermektedir.

7.Türk ve İrani branş ğretmenlerinin vatandaşlık eğitimine yardımcı olabilecek okul dışı kurumlara ilişkin görüşleri yakın bir çizgi göstermektedir. “Resmi kurumlar” ve “aile” ifadeleri Türk ğretmenler tarafında ne çıkarılırken, “aile” ve “evre” ifadeleri de İrani ğretmenler tarafından öne çıkarılmaktadır. İki lke ğretmenlerinin de vatandaşlık eğitiminin farklı unsurlarla desteklenmesi gerektiğini düşündükleri söylenbilir. Özellikle eğitim-yaşam koordinasyonu için belirtilen tüm unsurların ve kurumların işe koşulması gerektiği öğretmenler tarafından düşünülmektedir. elik (2009) ve Tok (2005) alışmalarında vatandaşlık eğitiminde okul dışı kurumların işe koşulmalarının vatandaşlık eğitimine fayda vereceğini söylemektedirler.

8.Türk ve İrani branş ğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminde kullanılabilecek yöntem, teknik ve uygulamalara ilişkin görüşlerinde “sınıf içi etkinlikler” ve “sınıf dışı etkinlikler” ifadeleri göze çarpmaktadır. Fakat bu temaya ilişkin olarak yalnızca 2 İrani ğretmen görüş bildirmiştir. Buna karşılık Türk ğretmenler “yaparak, yaşayarak öğrenme”, “yapılandırımcılık” ve “rnek olay” ifadeleri ön plandadır.

Öğretmenler öğrencinin aktif olarak yer alacağı yöntem, teknik ve uygulamaların vatandaşlık eğitimi için daha uygun olduğu görüşündedirler. Elde edilen bulgular Şahtalebi ve Kabançi (2014) ve Memişoğlu (2014) tarafından gerçekleştirilmiş çalışma bulguları ile ortak noktalar içermektedir.

9. Türk ve İranlı branş öğretmenleri vatandaşlık eğitiminin tarihsel süreç içerisinde olumlu ya da olumsuz olarak değişim gösterdiği noktalara dair görüşleri yanıtlar olarak aynılık göstermese de yanıtların kaynağı olarak ortak yönler içermektedir. Türk öğretmenler tarafından belirtilen “1960 darbesi”, “1980 darbesi” ve “28 Şubat postmodern darbe” yanıtları Türk eğitim sisteminde vatandaşlık eğitiminin olumsuz olarak yön değiştirdiği noktalar olarak ifade edilmiştir. “1979 İran İslam devrimi” ise İranlı öğretmenler tarafından vatandaşlık eğitim anlayışının değişim gösterdiği nokta olarak ifade edilmiştir. İki ülke öğretmenlerinin de olumlu veya olumsuz olarak vatandaşlık eğitim anlayışının değiştiği noktalara ilişkin görüşleri kendi ülkelerinde siyasi olarak büyük değişimlerin yaşandığı noktalardır. Bu durumun vatandaşlık eğitim anlayışlarının siyasi olaylardan etkilenme boyutuna dair iyi bir örnek olarak gösterilebilir. Türkiye ve İran’da yaşanan siyasi olayların vatandaşlık eğitim anlayışına yansımalarına ilişkin bulgular Özlük (2016) ve Gürses ve Pazarıcı (2010) tarafından yapılmış araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir.

10. Türk ve İranlı branş öğretmenlerinin bir çoğu vatandaşlık eğitiminin küresel sorunların çözümünde ya da küresel sorunlara dair geliştirilecek farkındalığa yardımcı olacağı görüşündedirler. İki ülke öğretmenleri de vatandaşlık eğitiminin doğasının dünyaya, kaynaklara ya da dünyayı tehdit eden diğer tüm küresel sorunlara (ırkçılık, terör vb.) çözüm ya da farkındalık kazandırmak için çok uygun olduğunu düşünmektedirler. Dolayısıyla vatandaşlık eğitimini işlevsel görmektedirler. Kan (2009), İçen ve Akpınar (2012), Çelik (2009) ve Keşaverz (2010)’in çalışmaları elde edilen sonuçlarla ortak noktalar içermektedir. Buna karşılık vatandaşlık eğitiminin işlevi olmayacağını düşünenler ise fikirlerinde politik ve küresel güçlerin ortak bir bilinç etrafında buluşmaya izin vermeyeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca İranlı öğretmenlerin Türk öğretmenlerden daha fazla vatandaşlık eğitimine inandıkları sonucu çıkarılabilir.

11. Türk branş öğretmenleri vatandaşlık bilinci kazanmak için en etkili unsurun “aile” olduğunu belirtirken, İranlı öğretmenler vatandaşlık bilinci kazanmak için en etkili unsurun “eğitim” olduğunu düşünmektedirler. İranlı branş öğretmenlerinin kendi

vatandaşlık eğitimlerine Türk öğretmenlerden daha fazla inandıkları da söylenebilir. Bu durum önceki temalardan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Ayrıca İranlı branş öğretmenlerinin vatandaşlık bilinci için çok daha fazla unsur belirttikleri görülmektedir. Türk branş öğretmenlerinden sağlanan verilerin Çelik (2009) ile, İranlı branş öğretmenlerinden sağlanan verilerin ise Kendirci (2006) ve Nobarian, Abolghasemi ve Tazehkand (2012) ile benzerlikler taşıdığı söylenebilir.

12. Vatandaşlık eğitiminin vatandaşlık bilinci oluşturmadaki etkisi için Türk öğretmenlerden az bir kısmı olumlu görüş bildirirken, İranlı öğretmenlerde vatandaşlık eğitiminin vatandaşlık bilinci için etkili olduğu görüşü yüksektir. Bu bulgular bir önceki temayı desteklemekte olup aynı zamanda bir önceki temayı tamamlayıcı niteliktedir. İranlı öğretmenlerin ülkelerinde verilen vatandaşlık eğitimine büyük bir güven duydukları, buna karşılık Türk öğretmenlerde ülkelerinde verilen vatandaşlık eğitimine karşı güven hissetmedikleri şeklinde de yorumlanabilir.

13. Türk ve İranlı branş öğretmenleri kendi ülkelerinde verilen vatandaşlık eğitiminde farklı sorunlar dile getirmişlerdir. İki ülke öğretmenleri tarafından ortak olarak belirtilen sorunların yanı sıra kendilerine özel olarak belirtilen sorunlar da mevcuttur. Türk öğretmenler tarafından ifade edilen sorunların çoğunluğu siyaset, ideoloji, özgür düşünce gibi kavramlar etrafında toplanmaktadır. Türk öğretmenler tarafından belirtilen diğer sorunların Ersoy (2006), Memişoğlu (2014) ve Çelik (2009)'in çalışmalarından elde ettiği bulgularla benzerlikler göstermektedir. İranlı öğretmenler tarafından belirtilen sorunlarda vatandaşlık eğitiminin formel yönü, içeriği ve veriliş yöntemleri ön plana çıkmaktadır. Bu durum Türk öğretmenlerin önceki temalarda vurguladıkları verilerle örtüşmektedir. Diğer yandan İranlı öğretmen tarafından belirtilen “din eğitiminin bazılarınca reddedilmesi” sorunu ülkenin siyasi atmosferi düşünüldüğünde hem büyük hem de çözümsüz bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu temanın ikinci aşaması olan, var olan sorunlara dair çözüm önerileri iki ülke öğretmenleri tarafından belirtilen sorunların çözümlerinin yanı sıra, sorun olarak belirtilmese de öğretmenler tarafından katkı olarak dile getirilen kodlardan meydana gelmektedir. “Eğitimi etkinliklerle zenginleştirmek” ve “Kendimize özgü bir vatandaşlık eğitimi tasarlamak” Türk öğretmenler tarafından en fazla ifade edilen çözüm önerileridir. Bu iki farklı önerinin ilkinin vatandaşlık eğitiminin formel yani uygulama yönüne dair, ikincisinin ise vatandaşlık eğitim anlayışına dair olduğu söylenebilir. İranlı öğretmenlerin ise “Eğitimin ilacı yine eğitimidir” yanıtı ile yine

eğitime olan inançlarını dile getirdikleri ve tıpkı Türk branş öğretmenleri gibi “Eğitimi etkinliklerle zenginleştirmek” yanıtı ile uygulamaya dönük sıkıntıların çözümünü hedefledikleri söylenebilir.

5.2 ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulardan hareket ederek ilk olarak “Vatandaşlık Eğitimine Dair Öneriler” daha sonra ise “Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Çalışmak İsteyen Araştırmacılara Öneriler” başlıkları altında önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Vatandaşlık Eğitimine Dair Öneriler

- 1.Vatandaşlık eğitimine dair vatandaş, iyi vatandaş, ideâl vatandaş, etkin ve pasif vatandaş ve demokratik vatandaş gibi kavramların içeriği daha sağlam şekilde doldurulmalıdır.
- 2.Vatandaşlık eğitimi değerler eğitimi ile desteklenmeli özellikle iyi insan olma erdemi değer olarak eğitim sistemi içinde var olmalıdır.
- 3.Vatandaşlık eğitiminin hedeflerinden olan iyi ve ahlâklı aynı zamanda devletine ve milletine bağlı bireyler yetiştirme hedefi programlarda daha fazla vurgulanmalıdır.
- 4.Vatandaşlık eğitiminde en önemli unsur olarak görülen aile ile işbirliği arttırılmalıdır.
- 5.Vatandaşlık eğitimi için öğrencilere demokratik okul iklimleri oluşturulmalıdır.
- 6.Vatandaşlık eğitimi sadece sosyal bilgiler dersinde değil tüm disiplinlerde ön plana çıkarılmalıdır.
- 7.Vatandaşlık eğitimi için sadece sosyal bilgiler zümresi değil, okul öğretmenlerinin tümü işbirliği içinde olmalıdır.
- 8.Vatandaşlık eğitiminin vatandaşlık bilgisi boyutunda hak ve ödevler dengeli ve gerektiği şekilde verilmelidir.
- 9.Vatandaşlık eğitimi günlük siyasi gündemlerden sıyrılarak verilmelidir.

10.Vatandaşlık eğitiminde öğretmenlerin söylemlerinden çok hareketlerinin öğrencilerde örnek modeller oluşturması sebebiyle, öğretmenler okul içinde her anlamda öğrencilerine örnek olmalıdırlar.

11.Vatandaşlık eğitimi tüm resmi kurumlarla desteklenmeli ve okul dışı etkinliklere ağırlık verilmelidir.

12.Vatandaşlık eğitimi sadece yerel olmakla kalmayıp, vatandaşlık eğitiminde uluslararası ve küresel konulara da yer verilmelidir.

13.Vatandaşlık eğitiminin soyut olması dolayısıyla, bu eğitim öğrencilere somutlaştırarak ve etkinlikler aracılığı ile verilmelidir.

14.Vatandaşlık eğitimi kültürel ve ahlâki değerlerle zenginleştirilip öğrencilerde kalıcı yaşantılar sağlayacak şekilde verilmelidir.

5.2.2. Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Çalışmak İsteyen Araştırmacılara Öneriler

1.Bu çalışmada Türk ve İranlı branş öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak vatandaşlık eğitimi hakkındaki görüşleri ortaya konmuştur. İki ülkenin sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşüncelerinin tespit edileceği karşılaştırmalı bir araştırma yapılabilir.

2.Vatandaşlık eğitiminin beslendiği kaynaklar olan hukuk, siyaset bilimi gibi disiplinlerinde içinde bulunduğu daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

3.Literatürde bulunan programlar ve ders kitapları gibi karşılaştırmalı çalışmaların yanında farklı ülkelerden katılımcıların görüşlerinin karşılaştırılacağı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, H. ve Taşkaya, S. M. (2011). Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Yeri. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (s.293-318). Ankara: Pegem Akademi.
- Akın, İ. F. (1962). *Devlet Doktrinleri*. İstanbul: Samim Güniz Sadık Özyaygen Basımevi.
- Alkın, S. (2007) *İngiltere ve Türkiye’de İlköğretim Programlarındaki Vatandaşlık Eğitiminin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunya, N. (2003). *Eğitim Fakülteleri İçin Vatandaşlık Bilgisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aşık, M. O. (2006).1851 Yılında Günümüze İnan Eğitim Sistemini Beklenmeyen Sonuçları. *Sosyoloji Dergisi*, 16, 137-158.
- Aybay, R. (2004). *Vatandaşlık Hukuku*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Başaran, T. (2007) *İlköğretim Okullarında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programının Uygulanışına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Berkant, H.G. ve Atmaca, Y. (2013). Altıncı ve Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının İnsan Hakları ve Demokrasi Kavramları Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies-International Periodicals for Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 179-198. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6007> (EBSCO).
- Barr, R., Barth, J., Shermis, S. (2013). *Sosyal Bilgilerin Doğası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Binbaşoğlu, C. (1981). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.

- Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne İlkokul Programları (1870-1936). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 51-68.
- Caymaz, B. (2007). *Türkiye'de Vatandaşlık Resmi İdeoloji ve Yansımaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- CCE (1997). National Standards for Civics and Government. California: Center for Civic Education.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik, H. (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitiminin Bugünkü Durumu Ve Geleceğine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, H. (2008). Cumhuriyet Dönemi Vatandaşlık Eğitiminde Önemli Adımlar. *Sakarya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Dergisi*, 10.(1), 359-369.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimi. C. Öztürk, ve D. Dilek (ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (ss. 17-52). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Elkatmış, M.(2013). 1998 Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Eğitimi Programı İle 2010 Vatandaşlık Ve Demokrasi Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 59-74.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkın Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim: Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Ersoy, A. (2016). Yurttaşlık Ve Demokrasi Eğitimi Dersine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Ve Öğrencilerinin Algısı, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 67-83. DOI: 10.17679/iuefd.17345163.

- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Faucault, M. (1999). *Bilginin Arkeolojisi*. İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Farmayan, H. (1974). Observation On Sources For The Study Of Nineteenth And Twentieth Century Iranian History. *International Journal of Middle East Studies*, 5(1), 32-49.
- Gençtürk, E. ve Sarpkaya, G. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmeninin Yeterlilikleri.M.Safran (Ed), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s.49-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Golnar, M. (1989). Socialization Of School children İn The Islamic Republic Of Iran. *Iranian Studies*, 22(1), 35-50.
- Göz, N. L. *İlköğretimde Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürses, F. ve Pazarıcı Gürkan, N. (2010). Siyasal Gündemin Yurttaşlık Kavramına Etkileri: Ders Kitapları Üzerinden Bir İnceleme. *Karaburun Bilim*.
- Hablemitoğlu, Ş., Özmete, E. (2012). Etkili Vatandaşlık Eğitimi İçin Bir Öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
- Harari, Y. N. (2015). *Hayvanlardan Tanrılara Sapiens: İnsan Türünün Kısa Bir Tarihi*. İstanbul: Kolektif Kitap.
- Hobbes, T. (2014). *Yuttaşlık Felsefesinin Temelleri*. İstanbul: Belge Yayınları.
- İçen, M. ve Akpınar, E. (2012). Küresel Vatandaşlık Eğitimi Uluslararası Sorunların Çözümündeki Rolü.*Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 277- 290.
- İran Eğitim Bakanlığı (1396). *Metaliat-i İctimai Paye Heftem (Ortaokul Birinci Sınıf (7.sınıf) Sosyal Bilgiler)*. İran: Ders Kitapları Basım ve Dağıtım İdaresi.

- İran Eğitim Bakanlığı (1396). *Metaliat-i İctimai Paye Heştem (Ortaokul İkinci Sınıf (8.sınıf) Sosyal Bilgiler)*. İran: Ders Kitapları Basım ve Dağıtım İdaresi.
- İran Eğitim Bakanlığı (1396). *Metaliat-i İctimai Paye Nehem (Ortaokul Üçüncü Sınıf (9.sınıf) Sosyal Bilgiler)*. İran: Ders Kitapları Basım ve Dağıtım İdaresi.
- İran Eğitim Bakanlığı (1396). *Tefekkür ve Sabk Zendegi Paye Heftem (Ortaokul Birinci Sınıf (7.sınıf) Düşünce ve Yaşam Tarzı Özellikle Kızlar İçin)*. İran: Ders Kitapları Basım ve Dağıtım İdaresi.
- İran Eğitim Bakanlığı (1396). *Tefekkür ve Sabk Zendegi Paye Heftem (Ortaokul Birinci Sınıf (7.sınıf) Düşünce ve Yaşam Tarzı Kızlar ve Erkekler İçin Ortak Kitap)*.İran: Ders Kitapları Basım ve Dağıtım İdaresi.
- İran Eğitim Bakanlığı (1396). *Tefekkür ve Sabk Zendegi Paye Heştem (Ortaokul İkinci Sınıf (8.sınıf) Düşünce ve Yaşam Tarzı Kızlar ve Erkekler İçin Ortak Kitap)*.İran: Ders Kitapları Basım ve Dağıtım İdaresi.
- Kaboğlu, İ. Ö. (2014). *Anayasa Hukuku Dersleri*. İstanbul: Legal Yayıncılık.
- Kara, C., Topkaya, Y. ve Şimşek, U. (2012). Aktif Vatandaşlık Eğitiminin Sosyal Bilgiler Programındaki Yeri. *Jurnal of World of Turks*, 4, 147-159.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30
- Kapani, M. (1996). *İnsan Haklarının Uluslararası Boyutları*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kendirci, G. (2006). *İran ilkokul kitaplarında din ve yurttaşlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kepenekçi, Y. (2014). *Eğitimciler İçin İnsan Hakları ve Vatandaşlık*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kerr, D.(1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *School Field*, 10(3/4), 5-32.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/kerr.pdf adresinden 04.04.2018 tarihinde alınmıştır.

- Keyman, E. F. ve İçduygu, A. (2009). *Küreselleşme, Avrupalılaşıma ve Türkiye’de Vatandaşlık*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kıncal, R. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köksal, H. (2007). İlkçağ’da Vatandaşlık Eğitimi Olarak Tarih Öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 271-278.
- Limbert, J. W. (2016). *Iran: At War With History*. London: Routledge.
- Marshall, T. H. ve Bottomore, T. (2000). *Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Merey, Z., Karatekin, K., Kuş, Z. (2012). İlköğretimde Vatandaşlık Eğitimi: Karşılaştırmalı Kuramsal Bir Çalışma. *GEFAD / GUJGEF* 32(3), 795-821.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. S. Turan.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Memişoğlu, H. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Vatandaşlık Eğitimi. *Turkish Studies-International Periodicals for Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1565-1584.
- McLuhan, M. Ve Powers, B. R. (2001). *Global Köy: 21.Yüzyılda Yeryüzü Yaşamında ve Medyada Meydana Gelecek Dönüşümler*. İstanbul: Scala Yayıncılık.
- Merey, Z. (2015). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi.M.Safran (Ed), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s.719-742). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4,5,6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.

- Moffatt, M.P. (1957). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Çev.Nesrin Oran) İstanbul: Maarif Basımevi.
- Mumcu, A. (2003). *İnsan Hakları ve Kamu Özgürlükleri*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Nadim, P. (1996). İran Eğitim Sistemi: Bir Değerlendirme. *M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 153-165.
- Oğuz, S. ve Çakır, R. (2000). *Hatemi'nin İran'ı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Osler, A. Ve Starkey, H. (1996). *Teacher Education and Human Rights*. London: David Fulton.
- Özbek, R. (2017). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 359-371. DOI: 10.17679/inuefd.302771.
- Özlük, D. (2016). *İran Ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Yapı Ve Amaçlar Açısından Karşılaştırmalı Analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. C. Öztürk (Ed), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* içinde (s.21-50). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özyurt, C. (2007). Durkheim Sosyolojisinde Ahlâki Kontrol Sorunu. *Değerler Eğitimi Dergisi*,5,(13), 95-121.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*.(Çev. D. Bardak ve diğerleri). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rousseau, J. J. (2008). *Toplum Sözleşmesi*. İstanbul: Oda Yayınları.
- Safran, M. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. Tay, B. Ve Öcal, A.(ed.). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (ss.2-16). Ankara: Pegem Akademi.

- Shaffer, B. (2008). *Sınırlar ve Kardeşler: İran ve Azerbaycanlı Kimliği*. (Çev. A. Gara, V. Kerimov). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Soysal, M. (1969). *Anayasaya Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve Demokrasi*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Üstel, F. (2016). *Makbul Vatandaşın Peşinde. II.Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tatlı, S., Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye'deki Lisansüstü Karşılaştırmalı Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu Bir İncelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-150.
- Tezgel, R. (2008). *Yeni İlköğretim Programlarında İnsan Hakları Vatandaşlık ve Kentlilik Eğitimi*. Ankara: Araştırma Yayınları.
- Tok, N. (2005). Liberal Demokratik Toplumda Vatandaşlık Ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60, 235-254.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel Araştırma Desenleri. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, D. (2002). *Üniversiteler İçin Vatandaşlık Bilgisi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yücel, H. A. (2017). *İyi Vatandaş İyi İnsan*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ziya, A., Haydar, A. (2017). *Yeni Malumat-ı Medeniye Osmanlı Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabı*. İstanbul: Dün Bugün Yarın Yayınları.

FARŞA KAYNAKLAR

حاضری , علی محمد و خلیلی, علی (1393). بررسی آموزش شهروندی در برنامه درسی آشکار نهاد آموزش رسمی ایران, فصلنامه جامعه شناسی نهادهای اجتماعی, 1(3), 131-149.

Haziri, A. M. ve Halili, A. (1393). Berres-i amuzeş-i şehrevendi der bernemah-i ders-i aşkar nihad amuzeş-i resmî İran. Faslname-i Camie Şinasi Nihadhai İçtimai, 1(3). 131-149.

شاه طالبی, بدر و قپانچی, اکرم (1392). تأثیر آموزش های شهروندی بر افزایش آگاهی شهروندی کودکان هشت ساله شهر اصفهان (با تأکید بر نرم افزارهای چندرسانه ای). فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی, 3, 129-150.

Şahtalebi, B. ve Gabançi, E. (1392). Te'siri amuzeşhay-i şehrevendi ber efzayiş-i agayi şehrevendi kudekan hest sal şehri İsfahan. Fenaveri İtlaât ve İrtibatat Der Ulumut Terbiyet, 3, 129-150.

کشاورز , یوسف (1390). جهانی شدن و ضرورت آموزش های شهروندی جهانی .

Keşaverz, Y. (1390). Cihani şoden ve zaruret amuzeşhay-i şehrevendi cihanî.

نوبریان, محسن طالب زاده و ابوالقاسمی , محمد و تازه کند , محمد جمالی (1391). نقش برنامه های درسی علوم اجتماعی در پرورش مهارت های شهروندی, فصل نامه راهبردهای آموزش , 5, (3), 163-169.

Nevberiyân, M. T. ve Abulgasimi, M. ve Tazek, M. C. (1391). Nakş bernemahay-i ders-i ulum-u içtimai der perveriş maharethay-i şehrevendi. Faslname Rahburdai Amuzeş, 5, (3), 163-169.

واجرگاه, کورش فتحی (1389). برنامه های درسی تربیت شهروندی: اولویتی پنهان برای نظام آموزش و پرورش ایران, مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان , 4, (2), 181-206.

Vacergah, K. F. (1389). Bernemahay-i ders-i terbiyet-i şehrevendi: evveliyeti-i penhanberay-i nizam-i amuzeş ve perveriş İran. Mücelle-i Pijahiş-i Danişgah-i İsfahan, 4, (2), 181-169.

EKLER

EK 1: UYGULAMA İZİN YAZISI

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/11/2016-E.15639



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 67236739/600/
Konu : Görüşme Uygulama İzni

İRAN BÜYÜKELÇİLİĞİ KÜLTÜR MÜSTEŞARLIĞINA

İlgi : Yrd. Doç. Dr. Hülya ÇELİK 07/11/2016 tarihli ve - sayılı yazı

Enstitümüz Sosyal Alanlar ve Türkçe Eğitimi Enstitü Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı 1570Y49002 numaralı öğrencisi **Kübra GENÇ**, yüksek lisans tez çalışması kapsamında kurumunuza bağlı okulda görev yapan öğretmenlerle görüşme (mülakat) gerçekleştirmek istemektedir.
İzin verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Doç.Dr. Halil İbrahim SAĞLAM
Müdür



Güvenli Elektronik
İmza Aslı İle Aynıdır.
2.8.11.120.16

H.F. Tataroğlu

H.F. TATAROĞLU
Enstitü Sekreteri

14/11/2016 B.İşl.
14/11/2016 Enst.Sek.

H.M.ARIKAN
H.F.TATAROĞLU

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEKA3FEHK>

Yazı İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54300
Hendek/Sakarya
Tel:0264 214 2454 Faks:0264 295 7492
E-Posta :eğitim@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.egitim.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz nedir?

- Kadın
 Erkek

2. Branşınız nedir?

Lütfen yazınız.....

3.Hangi fakülteden mezun oldunuz?

.....

4. Lisansüstü eğitiminiz var mı?

- Evet
 Hayır

Eğer Evet ise lütfen aldığınız eğitimi yazınız.....

5. Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?

- 1–5 yıl
 6–10 yıl
 11–15 yıl
 16–20 yıl
 21 yıl ve üzeri

2.BÖLÜM

1. Size göre vatandaş nedir? İdeal, iyi, ve demokratik vatandaş kavramlarını nasıl yorumlarsınız? Pasif ve etkin vatandaş ayrımını yapar mısınız?
2. Size göre vatandaşlık eğitimi nedir?
3. Vatandaşlık eğitimini birey açısından, toplumsal açıdan ve siyasi açıdan nasıl yorumlarsınız?
4. Ülkenizde sizce nasıl bir vatandaşlık eğitimi veriliyor?
5. Bir öğretmen olarak ilkokuldan beri aldığımız vatandaşlık eğitimini değerlendirir misiniz?
6. Bir öğretmen olarak vatandaşlık eğitimi konusunda fonksiyonunuzu nasıl açıklarsınız?
7. Vatandaşlık eğitiminde etkili olarak tanımlayabileceğiniz durumlar, kurumlar, ve çevre gibi faktörler var mı? Var ise değerlendirir misiniz?
8. Sosyal bilgiler dersi kapsamında verilen vatandaşlık eğitiminde kullanılacak yöntem, teknik ve uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir? Bunlara dair verebileceğiniz örnekler var mı?
9. Ülkenizde verilen vatandaşlık eğitiminin tarihsel süreci hakkında (kırılma noktaları, ana arterler gibi) eğitim tarihi açısından bir değerlendirme yapar mısınız?
10. Küreselleşen dünyada her bireyi ilgilendiren küresel sorunlara dair vatandaşlık eğitiminin sizce bir fonksiyonu var mı? Var ise yorumlar mısınız?
11. Sizce vatandaşlık bilinci kazanmada etkili olan unsurlar nelerdir?
12. Vatandaşlık eğitiminin vatandaşlık bilinci oluşturmadaki etkisi nedir?
13. Ülkenizde verilen vatandaşlık eğitiminin sizce sorunları var mı? Var ise nelerdir? Bu sorunlara dair ne tür çözümler önerirsiniz?

EK 3: ÖĞRETMEN SÖZLEŞMESİ

SÖZLEŞME

Tarih:

Sayın Meslektaşım,

Öncelikle araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için size teşekkür ederim.

Ben Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimi yazmaktayım.

Bu araştırmamda İranlı öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi hakkındaki görüşleri, bilgileri, öneri ve beklentilerini belirlemeyi amaçlanmaktadır. Bu yüzden sizin bu konudaki görüş ve önerilerinizin gönüllülük ilkesine dayanarak araştırmama ışık tutacağına inanmaktayım.

Farklı ülkelerde yetişmiş öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine dair görüşleri araştırmamın temelini oluşturmaktadır. Bu görüşlere ise sizlerle gerçekleştireceğim mülakat sonucu ulaşmak arzusundayım. Araştırma verilerimin geçerliliği, güvenilirliği ve görüşme sırasında olabilecek kesintileri önleyebilmek amacıyla teyp kaydı yapmak istiyorum. Teyp kayıtlarındaki görüş ve önerileriniz araştırmamda sadece bilimsel veri olarak kullanılacak ve bu kayıtlar alandan iki araştırmacı tarafından dinlenecektir. Ayrıca araştırmamda gerçek isimleriniz kullanılmayacaktır.

Sizin isteğiniz doğrultusunda teyp kayıtları grup verisine dönüştürüldükten sonra silinebilecektir.

Sonuç olarak, bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmama gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim. Araştırmam hakkında başka sorularınız olursa aşağıda yazılı olan telefon numaralarımı arayabilirsiniz. Ayrıca görüşme için size uygun olan yer, gün ve saatleri aşağıda ayrılan yerlere yazmanızı rica ederim.

Araştırmama gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de size verdiğim sözleri tutacağıma ilişkin bu sözleşmeyi imzalamamızı uygun görüyorum.

Görüşülen

.....

Saygılarla
Kübra GENÇ

Görüşme için uygun yer, gün, saat:.....

ÖZGEÇMİŞ

Kübra Genç, 01.08.1988'de Sakarya'da dünyaya geldi. İlk ve orta eğitimini farklı şehirlerde tamamladıktan sonra Açıköğretim Lisesi'ni bitirdi. 2011 yılında başladığı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünün ilk yılını Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde okuyup, sonrasında ise 2015 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2015 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans yapmaya başladı.

İletişim: kubragenc54@gmail.com