



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARININ TEMEL VATANDAŞLIK
DEĞERLERİ VE BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Betül GÖKÇINAR
ORCID: 0000-0001-9476-0411

Danışman
Doç. Dr. İlker DERE
ORCID: 0000-0003-0993-7812

Konya –2022

ÖN SÖZ

Çağlar boyu önemini yitirmeden ayakta kalan vatandaşlık giderek anlamı ve kapsamı genişleyen bir kavram haline gelmiştir. Tarihsel süreç içerisinde çeşitli dönüm noktaları bu kavramı farklı boyutlara taşımıştır. Son yüzyıl içerisinde teknolojinin her alanda farklı boyutlara gelerek ilerlemesi, küreselliğin ön plana çıkarak ulusallığın bir nebze geri planda kalması vatandaşlık kavramını ve vatandaşlık eğitimini farklı bir konuma getirmiştir.

Toplum içerisinde bir arada yaşayan vatandaşların sahip olması gereken bilgi, beceri, yetkinlik, tutum, değer ve davranış gibi çeşitli unsurlara ilişkin tartışmalar günümüzde halen devam etmektedir. Bu tartışmalar düşünce dünyamızda yer edinerek ulusal ve uluslararası alanyazına dayalı “Temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri Çerçevesi”nin geliştirilmesi fikrini ortaya çıkarmıştır. Bu fikir doğrultusunda çalışmada çerçeve geliştirilmiş ve çerçeve kapsamında sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Çalışma sonucunda ders kitaplarının temel vatandaşlık değerleri ve becerileri kazandırmada önemli olduğuna ulaşılmıştır.

Yüksek lisans sürecim boyunca bilgi ve tecrübeleriyle bana rehberlik eden, tez konumun belirlenmesinde fikirlerini esirgemeyen, zaman ayıran ve emek veren saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. İlker DERE’ye, her zaman yardımına koşan, karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmek için çaba harcayan ve beni motive eden değerli Mustafa ALTINTEPE’ye, süreç içerisinde her zorlukta yanımda olup pozitif düşünceleriyle beni destekleyen, tezimin olgunlaşmasını sağlayan ve bana yol arkadaşı olan Şerife Nur AKDENİZ’e, tez araştırma sürecinde anlayış gösteren ve destekleyen Prof. Dr. Halil TOKCAN’a, tez jürisinde yer alarak değerli yorumlarıyla katkı sağlayan Doç. Dr. Mehmet ŞİMŞİR’e, araştırmam için yardımlarını esirgemeyen Öğr. Gör. Arzu ŞAHAN ve Arş. Gör. Nida ALTIPARMAK başta olmak üzere tüm çalışma arkadaşlarıma, tezin raporlaştırılması sürecinde değerli görüşleriyle katkı sunan Filiz DERE’ye teşekkürü bir borç bilirim. Son olarak bana her zaman inandıkları ve yanımda oldukları için sevgili aile üyelerime minnettarım.

Betül GÖKÇINAR

Temmuz-2022

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
KISALTMALAR.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Vatandaşlık Kavramının Tanımı, Tarihçesi ve Gelişimi.....	8
2.1.1. Antik Yunan’da vatandaşlık.....	8
2.1.2. Antik Roma’da vatandaşlık	15
2.1.3. Orta Çağ’da vatandaşlık	16
2.1.4. Fransız Devrimi ve vatandaşlık	18
2.1.5. Günümüzde vatandaşlık	21
2.2. Vatandaşlık Eğitimi.....	24
2.2.1. Vatandaşlık eğitimi ve sosyal bilgiler	26
2.3. Değer	28
2.3.1. Değer sınıflamaları	31
2.3.2. Değerler eğitimi.....	36
2.3.3. Sosyal bilgiler ve değerler eğitimi.....	39
2.4. Beceri.....	41
2.4.1. Beceri eğitimi	43
2.4.2. Sosyal bilgiler ve beceri eğitimi	48
2.5. İlgili Araştırmalar	49
2.5.1. Ders kitaplarını beceriler açısından inceleyen çalışmalar	50
2.5.2. Ders kitaplarını değerler açısından inceleyen çalışmalar	50
2.5.3. Ders kitaplarını vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi açısından inceleyen çalışmalar.....	52
2.5.4. Vatandaşlık değerlerine ilişkin çalışmalar	53
2.5.5. Vatandaşlık becerilerine ilişkin çalışmalar.....	55

3. YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Araştırmanın Veri Kaynakları	57
3.3. Verilerin Toplanması.....	58
3.4. Çerçeve Oluşturma Süreci.....	59
3.6. Verilerin Analizi.....	70
3.7. Geçerlilik ve Güvenilirlik.....	72
3.7.1. İç geçerlilik veya inandırıcılık.....	72
3.7.2. Dış geçerlilik veya nakledilebilirlik / aktarılabirlik	73
3.7.3. Güvenilirlik veya tutarlılık	73
4. BULGULAR ve YORUMLAR	75
4.1. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Temel Vatandaşlık Değerlerinin ve Becerilerinin Yer Alma Durumu.....	75
4.1.1. Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık değerleri.....	75
4.1.2. Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık becerileri.....	76
4.2. Kademelere Göre Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri	78
4.2.1. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri. 78	
4.2.2. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri. 91	
4.2.3. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri.....	104
4.2.4. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri.....	120
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	136
5.1. Sonuç.....	136
5.1.1. Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık değerlerinin dağılımı nasıldır?	136
5.1.2. Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık becerilerinin dağılımı nasıldır?	136
5.1.3. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri nasıl sunulmuştur?.....	137
5.1.4. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri nasıl sunulmuştur?.....	139
5.1.5. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri nasıl sunulmuştur?.....	139
5.1.6. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri nasıl sunulmuştur?.....	140
5.2. Tartışma.....	141
5.3. Öneriler.....	145
Temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri Çerçevesinin Oluşturulma Sürecinde İncelenen Çalışmalar.....	171

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri Açısından Değerlendirilmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **149** sayfalık kısmına ilişkin, 18/07/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%7** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

18/07/2022

Betül GÖKÇINAR

Doç. Dr. İlker DERE

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

18/07/2022

Betül GÖKÇİNAR

KISALTMALAR

ACT: Association for Citizenship Teaching

AU: Alan Uzmanı

BİT: Bilgi, İletişim ve Teknoloji

Bkz: Bakınız

ÇİMER: Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi

ÇEVKO: Çevre Koruma ve Ambalaj Atıklarını Değerlendirme Vakfı

Eds: Editörler

ITEA: International Technology Education Association

ITT: Initial Teacher Training

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NCSS: National Council for the Social Studies

NRC: National Research Council

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

s: Sayfa

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TDK: Türk Dil Kurumu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Ü: Üniversite

WoS: Web of Science

TABLolar LİSTESİ

- Tablo 2.1.** Modern vatandaşlığın bileşenleri ve boyutları
- Tablo 2.2.** Rokeach değer sınıflaması
- Tablo 2.3.** Schwartz değer sınıflaması
- Tablo 2.4.** Okuryazarlık türlerine ilişkin tanım ve özellikler
- Tablo 3.1.** İncelenen sosyal bilgiler ders kitapları
- Tablo 3.2.** Çalışmaların yıllara göre dağılımları
- Tablo 3.3.** İncelenen çalışmalarda tespit edilen tipler
- Tablo 3.4.** Temel vatandaşlık becerilerinin taslak hali
- Tablo 3.5.** Temel vatandaşlık değerlerinin taslak hali
- Tablo 3.6.** Uzmanların bilgileri
- Tablo 3.7.** Uzman görüşleriyle temel vatandaşlık değerleri ve becerileri
- Tablo 3.8.** Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen vatandaşlık becerileri
- Tablo 3.9.** Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen vatandaşlık değerleri
- Tablo 3.10.** Alanyazında değinilen vatandaşlık becerileri ve programdaki yeri
- Tablo 3.11.** Alanyazında değinilen vatandaşlık değerleri ve programdaki yeri
- Tablo 4.1.** Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık değerleri
- Tablo 4.2.** Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık becerileri

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARININ TEMEL VATANDAŞLIK DEĞERLERİ VE BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Betül GÖKÇINAR

Bu araştırmanın amacı, ulusal ve uluslararası alanyazın temelinde oluşturulan Temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri Çerçevesi kapsamında sosyal bilgiler ders kitaplarının incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan 4, 5, 6. ve 7. sınıflara ait sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Verilerin toplanma sürecinde ders kitaplarında yer alan “Birey ve Toplum”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanları incelenmiştir. Bu öğrenme alanları, ulusal ve uluslararası alanyazına dayalı çalışmalar kapsamında oluşturulan Temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri Çerçevesi kapsamında içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak üzere uzman incelemesi ile zengin ve yoğun tanımlama stratejisine başvurulmuştur.

Çerçeve kapsamında incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık değerlerinin 124 kez yer aldığı tespit edilmiştir. Bunların içerisinde en fazla eşitlik ve özgürlük değerlerinin geçtiği görülmüştür. Temel vatandaşlık becerilerinin ise, 156 kez yer aldığı saptanmıştır. Bu beceriler içerisinde en fazla okuryazarlık türleri ve katılım becerisinin bulunduğu belirlenmiştir. Okuryazarlıklar içerisinde en fazla politik ve hukuk; en az finansal ve dijital okuryazarlıklarının geçtiğine ulaşılmıştır. Katılım becerisinin boyutlarında ise, en fazla sosyal-toplumsal katılım; en az ekonomik katılıma değinildiği görülmüştür.

Kademelere göre ders kitaplarında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri incelendiğinde 4. sınıfta en fazla saygı ve sorumluluk; en az bağlılık ve duyarlılık değerleri ile karşılaşmıştır. Beceriler içerisinde en fazla okuryazarlıkların yer aldığı ve bunların arasında en çok hukuk; en az finansal ve politik okuryazarlıklarının bulunduğu tespit edilmiştir. En az bulunan beceriler ise farkındalık ve eleştirel düşünme olmuştur. 5. sınıfta en fazla özgürlük ve saygı; en az adalet ve bağlılık değerlerinin bulunduğu belirlenmiştir. Beceriler içerisinde en fazla okuryazarlıkların geçtiği ve bunların arasında en çok hukuk; en az dijital okuryazarlıklarına değinildiği görülmüştür. En az bulunan beceri ise empatidir. 6. sınıfta en fazla eşitlik ve sorumluluk; en az duyarlılık ve adalet değerlerinin yer aldığına ulaşılmıştır. Beceriler içerisinde en fazla okuryazarlıkların bulunduğu ve bunların arasında en çok politik; en az teknoloji ve dijital okuryazarlıklarının geçtiği belirlenmiştir. En az yer alan beceriler ise karar verme ve iletişimidir. Son olarak 7. sınıfta en fazla eşitlik ve özgürlük; en az yardımseverlik ve sorumluluk değerleri tespit edilmiştir. Beceriler içerisinde en fazla okuryazarlıkların olduğu ve bunların arasında en çok politik ve hukuk; en az ise dijital ve teknoloji okuryazarlıklarının yer aldığı belirlenmiştir. En az geçen beceriler ise, empati ve eleştirel düşünme olmuştur. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda sosyal bilgiler ders kitaplarının 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda vatandaşlık değer ve becerilerini kazandırmaya ilişkin önemli bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmacılara, diğer branşların ders kitaplarını temel vatandaşlık değerleri ve becerileri açısından incelemesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Ders kitapları, Vatandaşlık değerleri, Vatandaşlık becerileri.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education
Social Studies Education Program
Master Thesis

EVALUATION OF SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS IN TERMS OF MAIN CITIZENSHIP VALUES AND SKILLS

Betül GÖKÇINAR

The purpose of this study is to examine the social studies textbooks in the context of the Basic Citizenship Values and Skills Framework, developed based on national and international literature. In the study, the document analysis method was employed in accordance with the qualitative research approach. The data sources of the study consist of the 4th, 5th, 6th, and 7th grade social studies textbooks approved by the Turkish Board of Education in the 2020-2021 academic year. During data collection, the learning of "Individual and Society", "Active Citizenship" and "Global Connections" in the textbooks were examined. These learning domains were subjected to content analysis within the scope of the Basic Citizenship Values and Skills Framework, developed based on the studies based in the national and international literature. In order to ensure the reliability and validity of the study, a rich and dense description strategy was used and expert opinions were taken.

It was determined that basic citizenship values were included 124 times in the social studies textbooks examined within the framework. Equality and freedom were the most common among them. It was also determined that basic citizenship skills were included 156 times. The literacy types and participation skills were the most common among these skills. Among the literacies, the most common were the political and legal literacies, whereas the least common were the financial and digital literacies. In the dimensions of the participation skill, social-communal participation was mentioned the most, while economic participation was mentioned the least.

The examination of social studies textbooks according to grade levels showed that the values of respect and responsibility were mentioned the most in the 4th grade and the values of commitment and sensitivity were mentioned the least. Among the skills, literacy was addressed the most. Under literacy, legal literacy was addressed the most, and financial and political literacies were addressed the least. The least included skills in the textbooks were awareness and critical thinking. The 5th grade textbooks included the values of freedom and respect the most and the values of justice and loyalty the least. In addition, among the skills, the study determined that literacy was mentioned the most. Under literacy, legal literacy came first and digital literacy came last. The least addressed skill was empathy. In 6th grade, the values of equality and responsibility were included the most and the values of sensitivity and justice were included the least. Furthermore, among the skills, literacy was addressed the most. Under literacy, political literacy was addressed the most, and technology and digital literacies were addressed the least. In addition to these, it was determined that the skills that were mentioned the least were decision making and communication. Finally, in the 7th grade level, the values of equality and freedom were included the most, whereas the values of benevolence and responsibility were included the least. Among the skills, literacy is mentioned the most. Under literacy, political and legal literacies came first and digital and technology literacies came last. Furthermore, the least included skills were empathy and critical thinking. Based on the study results, it is possible to say that social studies textbooks have an important role in helping students attain citizenship values and skills in line with the 2018 Social Studies Curriculum. Researchers are recommended to examine the textbooks of other branches in terms of basic citizenship values and skills.

Keywords: Social studies, Textbooks, Citizenship values, Citizenship skills.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Geçmişten bugüne önemini koruyan vatandaşlık git gide anlamı ve kapsamı genişleyen bir kavram haline gelmiştir. Tarihsel süreç içerisinde anlamı değişen vatandaşlığı, bireyin topluluğa katılımı veya kişiler ile devlet arasında bulunan ilişki şeklinde tanımlamak mümkündür (Ramalho-Correria, 2002). Bu ilişkiden yola çıkarak, devletin sunduğu haklarla hukuki statü sahibi olan bireylerin, yaşadığı toplumun değerlerini ve kültürünü benimseyerek topluma iştirak etmesi vatandaşlık olarak tarif edilmektedir (Güven vd., 2009). Aslında vatandaşlık kavramının kökleri, Yunan ve Roma medeniyetlerine (Antik Çağ'a) kadar uzanmaktadır. Yunan şehir devletlerinde vatandaşlık, hak sahibi kişilerin kamusal hayata katılımı olarak ifade edilmektedir. Bu dönemde kamusal hayata katılım, kural koyucu rolünde olan vatandaşların, devletin kanun ve kararlarını şekillendirebilmesidir (Korkut, 2015; Ramalho-Correria, 2002).

Vatandaşlık kavramının kökeninin ilk çağlara dayanması gibi eğitimle vatandaş yetiştirme anlayışı da ilk olarak Antik Çağ döneminde hem Doğu hem de Batı medeniyetlerine kadar uzanmaktadır. Kökenleri ise Platon, Aritoteles ve Konfüçyüs gibi bilginlere dayanan vatandaş yetiştirme eğitimi, Fransız Devrimi'nde belirginleşerek ve önem kazanarak günümüze kadar ulaşmıştır. Böylelikle, vatandaşlık kavramıyla birlikte vatandaşlık eğitimi de gelişim göstermiş ve şekillenmiştir (Kuş, 2020).

Vatandaşlık eğitimi kapsamında değer ve beceri kazandırılarak yetiştirilmesi hedeflenen bireylerle alakalı çeşitli anlayışlar farklı vatandaşlık tiplerini ortaya çıkarmaktadır. Vatandaşlık eğitiminde yer alan bu vatandaşlık tipleri çeşitli çalışmalarla literatürde yer almaktadır. Ayrıca bu çalışmalar değişen ve genişleyen vatandaşlık kavramına yönelik yeni bakış açılarını meydana getirmektedir. Küresel vatandaşlık eğitimi (Kan, 2009; Morais ve Ogden, 2010; Oxley ve Morris, 2013; Rapoport, 2009) veya etkili vatandaşlık eğitimi (Ersoy, 2007; Hablemitoğlu ve Özmete, 2012; Karasu-Avcı vd., 2020), demokratik vatandaşlık eğitimi (Waghid, 2005) gibi çeşitli vatandaşlık tiplerinin ele alındığı çalışmalarla vatandaşlık eğitiminin kapsamı genişlemektedir.

Vatandaşlık eğitiminde yer alan çeşitli vatandaşlık tipleri içerisinde dijital vatandaşlık (Ribble, 2012; Buchholz vd., 2020; Dere ve Yavuzay, 2019; Karaduman ve Öztürk, 2014),

küresel vatandaşlık (Kan, 2009; Braskamp, 2010; Gürdoğan-Bayır vd., 2014; Rapoport, 2013), aktif/etkin vatandaşlık (Ersoy, 2014; Hoskins ve Mascherini, 2009; Hoskins vd., 2008), etkili vatandaşlık (Çevik-Kansu, 2017; Ersoy, 2007), iyi vatandaşlık (Westheimer ve Kahne, 2004; Kılınç ve Dere, 2013; Dere, 2019a), anayasal vatandaşlık (Erdem, 2012; Korkut, 2015; Pieterse, 2012), demokratik vatandaşlık (Doğanay vd., 2007; Güven, 2008; Nussbaum, 2006), Avrupa Birliği vatandaşlığı (Kaya, 2017; Kostakopoulou, 2007; Batır, 2017), Türk vatandaşlığı (Kaygusuz, 2005; Türk, 2020; Yiğit, 2017), kültürel vatandaşlık (Delanty, 2003; Miller, 2001; Morva, 2015), çevresel vatandaşlık (Özdemir-Özden, 2011; Erdilmen, 2012), ekolojik vatandaşlık (Karatekin vd., 2019) ve yeşil vatandaşlık (Dean, 2001; Bell, 2004) gibi örnekler bulunmaktadır.

Vatandaşlık tiplerinin günden güne sayısının artması ve anlamlarının farklı boyutlara ulaşması temelde teknolojinin gelişmesi, dünya görüşünün değişmesi ve yetiştirilmek istenen bireylerle yakından ilişkilidir. Toplumdaki kültür ve değerlerin sürekliliğinin sağlanması amacıyla, ilk yerleşim yerlerinin kurulmasından bu yana, toplumun beklentilerini ve gereksinimlerini bilen bireylerin yetiştirilmesi toplumun temel hedeflerinin içerisinde yer almıştır (Karasu-Avcı vd., 2020). Bütün toplumlarda nesillerin, devletin sahip olduğu ideoloji ve halkın yanı sıra devletin birbirinden beklentileri gibi farklı unsurlara bağlı yetiştirildiği görülmektedir. Yeni nesilleri yetiştirirken aktarılan vatandaşlık değer yargılarının bir önceki nesille benzer olması amaçlanmaktadır. Böylelikle ortak değerleri ve benzer idealleri benimsemiş vatandaşlar yetiştirilmektedir. Kısaca devlet, vatandaş yetiştirme süreciyle ortak bir vatandaşlık anlayışı oluşturmaya çalışmaktadır (Demir, 2016).

Devletlerin ortak anlayışa sahip vatandaş yetiştirme amacının yanı sıra bireylere kazandırılması hedeflenen değer ve becerilerin geliştirilmesinde vatandaşlık eğitimi önemli bir araç olarak görülmektedir. Toplumların ve devletlerin birey yetiştirme hedefi, günümüzde vatandaşlık eğitimi olarak nitelendirilebilir. Vatandaşlık eğitiminin önemi günümüze kadar artarak devam etmiş ve bugün bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu ihtiyaçla birlikte geleneksel vatandaşlık eğitimi anlayışı değişmiş ve bireylerin sahip olması gereken değer ve becerilerin kazandırılması yönünde bir eğilim göstermiştir (Kafadar, 2019). Bu gerekçeyle vatandaşlık eğitimi, bugünün ve yarının problemleriyle mücadele içerisinde olan bireyi, çeşitli değer ve becerilerle donatarak yetiştirmeyi gaye edinmiştir (Osmanoğlu, 2019).

Vatandaşlık eğitimi birçok ülkede çeşitli derslerle doğrudan veya dolaylı olarak, Türkiye’de ise; insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi ile sosyal bilgiler dersi aracılığıyla

verilmektedir. Nitekim sosyal bilgiler dersi, amacında ve kapsamında vatandaşlığı konu edinmektedir (Kafadar, 2019). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları kısmında Türkiye Cumhuriyeti vatandaşının; vatanını milletini seven, hak ve sorumluluklarını bilen ve millî bilince sahip bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca bireylerden, kişisel ve toplumsal sorunların çözümünde rol oynamaları, topluma katılmaları, millî, manevi ve evrensel değerleri benimsemeleri hem ulusal hem de uluslararası konulara duyarlılık göstermeleri ve teknolojinin ilerlemesiyle birlikte kendilerini geliştirmeleri için çeşitli değer, beceri, bilgi ve davranışları kazanmaları istenmektedir (MEB [Millî Eğitim Bakanlığı], 2018). Bu durumda sosyal bilgiler eğitiminin, vatandaşlık eğitiminin aktarılmasında bir araç olarak görüldüğünü söylemek mümkündür (Karasu-Avcı vd., 2020; Keskin, 2019). Sosyal bilgiler dersinde, vatandaşlık eğitiminin temelinde olduğu gibi bireylere değer ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Kafadar, 2019).

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda çeşitli becerilere ve değerlere yer verilmektedir. İlgili programda yer alan kazanımlar ise, yer verilen beceri ve değerlerle ilişkilendirilerek sunulmaktadır. Bu ilişkiyle kazandırılmak istenen değer ve becerilerin öğretiminde, hayat boyu öğrenme anlayışıyla hareket edilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Çeşitli değer ve becerilerin kazandırılmasında etkili olan program kazanımlarının yalnızca bulunduğu öğrenme alanıyla değil diğerleriyle de ilişkilendirilerek verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Böylece programda yer alan değer ve becerilerin tüm programı kapsadığının altı çizilmektedir (MEB, 2018).

Programda yer alan amaçların gerçekleştirilmesinde en önemli araçlardan biri ders kitaplarıdır (Şahin ve Başgöl, 2018). Bu doğrultuda programların ana öğelerinden olan değerlerin aktarılmasında da ders kitapları önem taşımaktadır (Gül, 2017). Değerlerin yanı sıra becerilerde ana unsurlar içerisinde yer almaktadır. Ders kitaplarının taşıdığı bu önemden yola çıkılarak çeşitli çalışmalarda ders kitaplarının incelendiği görülmektedir. Dere ve Gökçınar'ın (2021) çalışmasında sosyal bilgiler ders kitaplarının incelendiği tez çalışmalarında ağırlıklı olarak görüşler doğrultusunda inceleme yapıldığı, bir konu veya öğrenme alanı seçilerek ele alındığı ve çeşitli boyutlarda karşılaştırmalı analizler yapıldığı görülmektedir. Bunların yanı sıra ders kitaplarının değerler ve beceriler açısından incelendiği de kaydedilmiştir. Ancak alanyazında becerilerin ve değerlerin tez çalışmalarında yeteri kadar incelenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın alanyazında çeşitli çalışmalarda becerilerin (Aghababaeian vd., 2017; Aksoy ve Sönmez, 2012; Altay, 2020; Aydemir, 2017; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2019) ve

değerlerin (Topkaya ve Tokcan, 2013; Çiçekli-Koç vd., 2020; Oğuz-Haçat ve Demir, 2020; Seçgin ve Kapan, 2020) ele alındığı ve ders kitaplarının incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır.

Bireyin sahip olması gereken bilgi, beceri, değer, tutum ve davranış gibi nitelikler alanyazında yapılan çeşitli çalışmalarda yer almaktadır. Toplumlarda bulunan değerlerin çeşitlilik kazanması ve değişen vatandaşlık kavramlarında değerlerin yer alması, değerlere yönelik incelemelerin yapılmasını ve konuya açıklık getirilmesini gerektirmektedir (Turnbull, 2002). Literatürde yer alan bu çeşitlilik temel vatandaşlık değer ve becerilerinin neler olduğu sorusunu akla getirmektedir.

Vatandaşlık değerlerine ilişkin alanyazında çerçeve (Hébert ve Wilkinson, 2001; 2011; Al-Qatawneh vd., 2019) ve ölçek oluşturulmasına (Ijiwole ve Adeyemi, 2021) yönelik çalışmaların olduğu, etkili vatandaşlık değerlerine ilişkin ölçek geliştirme çalışmasının yapıldığı (Çalışkan ve Yıldırım, 2020), vatandaşlık değerleri temelinde program karşılaştırmasının yapıldığı ve görüş alındığı (Sarıcan, 2006), benzer şekilde vatandaşlık değerleri açısından katılımcıların görüşlerinin alındığı (Lucey ve Meyer, 2013; Ersoy ve Öztürk; 2015), küresel vatandaşlık değerlerinin belirlenmesi amacıyla ulusal ders kitaplarının değerlendirildiği (Murdiono vd., 2019), ulusal ders kitaplarında vatandaşlık değerleri açısından öğrencilere iletmek istenilen mesajların incelendiği (Shah vd., 2020) çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Fakat temel vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin yer aldığı bir çerçeve hazırlığı ile ilgili bir çalışmayla karşılaşmamıştır. Vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin sosyal bilgiler ders kitabında sunulmasına ilişkin alanyazında herhangi bir çalışma da bulunmamaktadır. Temel vatandaşlık değerleri ve becerilerine ilişkin bir çerçevenin olması, yetiştirilmek istenen vatandaşın sahip olması gereken değer ve becerilerin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Bu eksiklik ve önem doğrultusunda araştırmanın amacı belirlenmiş ve özgün bir çalışmanın ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ulusal ve uluslararası alanyazın temelinde oluşturulan Temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri Çerçevesi kapsamında sosyal bilgiler ders kitaplarının incelenmesidir. Bu amaç için araştırmacı tarafından “Temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri Çerçevesi” geliştirilmiş ve ardından sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık değer ve becerilerinin sunulduğu incelenmiştir. Araştırmada problem cümlesi olarak “Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin sunulduğu nasıldır?” sorusu

belirlenmiştir. Araştırmanın amacı ve problem cümlesi çerçevesinde kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Sosyal bilgiler ders kitaplarının “Birey ve Toplum”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında;

- 1- Temel vatandaşlık değerlerinin dağılımı nasıldır?
- 2- Temel vatandaşlık becerilerinin dağılımı nasıldır?
- 3- 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri nasıl sunulmuştur?
- 4- 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri nasıl sunulmuştur?
- 5- 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri nasıl sunulmuştur?
- 6- 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri nasıl sunulmuştur?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında temel vatandaşlık değerlerini belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar bulunsa da, temel vatandaşlık değerleri ve becerilerine ilişkin çerçeve oluşturulmadığı ve sosyal bilgiler ders kitaplarının temel vatandaşlık değerleri ve becerileri açısından incelenmediği tespit edilmiştir. Böylelikle bu araştırma, temel vatandaşlık değerlerine ve becerilerine dair çerçeve oluşturulmasının yanı sıra sosyal bilgiler ders kitaplarında sunulmasının incelenmesi yönüyle ilk olma özelliği taşımaktadır.

Temel hedeflerinden biri vatandaş yetiştirme olan sosyal bilgilerin güncel olan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yedi öğrenme alanından üçünde (Birey Toplum, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar) doğrudan, diğer öğrenme alanlarında da dolaylı olarak vatandaşlık konularına yer verilmektedir. Bu durum sosyal bilgiler dersinin ana öğretim materyali olan ve program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarına da yansımaktadır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık konularının yoğunlukta olduğu üç öğrenme alanı içerisinde, temel vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin nerede ve nasıl sunulduğunun incelenmesi önem arz etmektedir. Yapılan çalışmanın, gelecekte yürütülecek olan araştırmalara kaynaklık etmesi, alana güncel ve somut katkılar sunması beklenmektedir.

1.4. Sayılılar

Veri kaynakları olarak incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarının 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlandığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan 4, 5, 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarıyla sınırlıdır. Değerlendirmeye alınan ders kitapları şunlardır:

- Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A. ve Kılıç, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı*. MEB Yayıncılık.
- Evirgen, Ö. F., Özkan, J. ve Öztürk, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı*. MEB Yayıncılık.
- Tüysüz, S. (2020). *4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. ve Yılmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. MEB Yayıncılık.

1.6. Tanımlar

Sosyal bilgiler: Tarih, coğrafya, antropoloji, sosyoloji gibi sosyal bilimler disiplinlerinin bileşkesi konumunda olan ve bu bilimlerin sahip olduğu bilgileri belirli bir amaçla entegre eden, ilkököl ve ortaokullarda iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirme amacıyla olan çalışma alanıdır. Disiplinler arası bir yapıya sahip olan sosyal bilgiler, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgi alanları da içine alan, temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmasını amaçlayan kapsamlı bir yapıya sahiptir (Keskin, 2002; 2019; Bilgili, 2019).

Vatandaş: Coğrafi sınırları belirli bir toprak parçası üzerinde egemen olan siyasi bir gücün var olduğu ortamda yaşayarak eşit haklardan yararlanan ve eşit yükümlülükler taşıyan kişilerdir (Töre, 2019: 554).

Vatandaşlık: Bir toplumun üyesi olan bireylerin yasal statüsünün yanı sıra hak ve sorumluluklarını belirleyen yasal bağıdır (Althof ve Berkowitz, 2006: 500).

Vatandaşlık eğitimi: Demokratik toplumda bireylerin etkin, bilgili ve sorumlu vatandaş olmaları için bireylere; insan haklarına saygı, siyasi faaliyetlere aktif katılma, etkili karar alma, kişi hak ve sorumluluklarını bilme ve güncel olayların farkında olmayı gerektiren

vatandaşlık değer ve becerileri ile çeşitli bilgi ve davranışları aktarmayı amaçlayan eğitimidir (Şensoy, 2014; Kuş, 2020; Som ve Karataş, 2015).

Beceri: Eğitim ve deneyim yoluyla kazanılan, bir işi iyi düzeyde yapabilme ve bir görevi yetkin bir şekilde yapabilme kapasitesidir (Smith, 2002: 661).

Değer: Bireylerin; eylemler, politikalar, insanlar ve olaylar karşısında seçim ve değerlendirme yapmasında rehberlik ederek iyi ve kötüyü, meşru ve gayrimeşruyu, gerçekleştirme veya kaçınma eylemlerinin kararında devreye giren standartlar bütünüdür (Schwartz, 2006: 4).



BÖLÜM 2

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Vatandaşlık Kavramının Tanımı, Tarihçesi ve Gelişimi

Vatandaşlık kavramının kökenini Antik Çağ'a, Yunan ve Roma uygarlıklarına götürmek mümkündür (Kumar, 2012; Korkut, 2015). Bu kavram, Latince "civitas" kelimesine dayanan hem yerleşim yeri olarak kenti hem de kentte yaşayan insanları ifade etmektedir. Daha sonra bu kavram İngilizce city (şehir) ve citizen (vatandaş) kelimelerinin ortaya çıkmasına ortam hazırlamıştır (Kuş, 2020). Vatandaşlığa ait terimlerin içerik ve bağlamsal olarak çeşitli olması, kavramın ilk kullanımından bu yana tarihsel sürecinin makul bir çerçevede anlatılmasını zorlaştırmaktadır (Bellamy, 2004). Ancak vatandaşlık kavramının dünden bugüne değişiminde rol oynayan önemli birtakım olaylardan ve dönemlerden bahsetmek mümkündür.

2.1.1. Antik Yunan'da vatandaşlık

Antik Çağ'da ortaya çıkan vatandaşlık kavramının ilk olarak Antik Yunan şehirlerinde kullanıldığı bilinmektedir (Erdem, 2012). Antik Yunan'ın teşkilatlanma yapısı şehir (polis) devletlerinden oluşuyordu. Civitas kavramı da şehirde yaşayan insanlar için kullanılıyordu. Bu şehirde yaşayan ve vatandaşlık statüsüne sahip olan bireyler, şehirle ilgili konulara katılma hakkına sahip olan insanlar için geçerliydi. Bu dönemde vatandaş olanlar, siyasi karar alma sürecine ve halk meclisine katılabiliyor, yönetici konusunda karar alabiliyor ve söz hakkını kullanabiliyordu. Vatandaşlar hem yönetilen hem de yöneten konumundaydı (Kuş, 2020). Ayrıca vatandaşlık anlayışı şehrin varlığına bağlı olmakla ilgiliydi. Şehrin varlığı aynı zamanda vatandaşların varlığını da beraberinde getirerek vatandaşlık, vatandaşların şehre olan aidiyeti olarak görülüyordu. Bu aidiyet kan bağıyla yani doğal yoldan kazanılarak toplumun pek çoğunu (köleler, yabancılar, kadınlar) dışarıda bırakıyordu. Yalnızca özgür, olgun ve erkek olanlar vatandaş olarak kabul ediliyordu (Bellamy, 2014; Osmanağaoğlu, 2003).

Antik Yunan'da kutsal ocağın, yani evlerin, dini inanç gereğince babadan erkek çocuğa geçeceği düşüncesi hakimdi ve bu hakimiyetle evin miras olarak erkek çocuğa bırakılacağına inanılıyordu. Mirasın kız çocuğuna değil erkek çocuğa bırakılmasının gerektiği düşünülüyordu. Benzer şekilde tapınmanın kız çocuğunun değil erkek çocuğunun üstlenmesi gereken bir sorumluluk olduğu düşünülüyordu. Bu durum kutsal ve bir nevi ilahi görülen yasaların dini inançlar tarafından etkilendiğini gösteriyordu (Coulanges, 2011).

Tarihin bu dönemlerinde yurttaşlar, dini törenlere katılan kimseler olarak görülüyordu. Bir kimsenin dini törene katılabilmesi sivil ve siyasi bir hak olarak sayılıyor ve yurttaş özelliği olarak değerlendiriliyordu. Önemli gün ve törenlerde toplu dualara ve kesilen kurbanlara katılmayan kimseler gelecek günlerdeki kutsal su ile arınmaya kadar yurttaşlıktan çıkarılıyordu. Onlar için Tanrılar, yalnızca yurttaşların yakarışlarını dinliyor yabancılarınkine ise kulak asılmıyordu. Bu gerekçeyle yabancıların tapınaklara erişimi yasak kabul edilerek törenlerde çevrede bulunması saygısızlık olarak algılanıyordu. Yurttaşlar için yabancılara yurttaşlık verilmesi ve yurttaş olarak görülmesi, dini törenlerde onlara yer verilmesi ve kurbanlarına dahil edilmesi anlamına geliyordu. Dini inançlarına güçlü bir bağ ile bağlı olan yurttaşlar için bu durum tedirginlik yaratarak yurttaşlık konusunda cimri davranışlar sergilemelerine yol açıyordu (Coulanges, 2011).

Dini törenlerin yanı sıra kent ve kent yönetimi hakkında alınacak kararlarda da insanlar bir araya geliyordu. Hem dini hem de yönetsel olarak insanların varlığı ele alındığında vatandaşlığın, kentlilerin yönetimle alakalı kararlara katılma biçimleri olarak değerlendirildiğini söylemek mümkündür (Bal, 2015). Bu dönemde vatandaşlık, hak ve sorumluluklarla ilişkilendirilen bir statü olarak kabul ediliyordu. Bu statü, yalnızca özgür ve reşit olan erkeklere verilerek kadınların, kölelerin ve yabancıların dışarıda bırakılmasıyla ayrımcı bir nitelik taşıyordu. Çünkü kölelerin müzakere yeteneğine sahip olmadığı ve kadınların siyasi katılım için gerekli rasyonellikten yoksun olduğu düşünülüyordu. Buna karşın katılımcı boyutta vatandaşlık statüsüne sahip olan özgür erkeklerin aktif ve doğrudan katılımı destekleniyordu. Bu kapsamda vatandaşlar; siyasi karar alma süreçlerine katılabilme, halk meclisinde yer alabilme, kanunları tartışabilme, oy kullanabilme, vergilerden sorumlu olma, askerlik yapma, yöneticileri seçme gibi çeşitli hak, sorumluluk ve yükümlülüklerle sahipti (Dobson ve Clarke, 2001; Erdem, 2012; Kumar, 2012; Kuş, 2020). Vatandaşlara verilen bu haklar ile onların kural koyabilmenin yanı sıra yönetici rolüne sahip olduğu anlaşılmaktadır (Korkut, 2015). Vatandaşlığın; kamu işlerine katılım, görev ve sorumluluklar ile ilişkilendirilen bir bağ olarak benimsendiği anlaşılmaktadır (Kumar, 2012).

Antik Yunan'da insanlar, toplum içerisinde belli başlı kurallarla hayatlarını düzenlemiştir. İnsanların kabul ettikleri, uyguladıkları kurallar ve dini inançlar ile toplumun geneli için kabul edilen ve oluşturulan yasalar arasında bir paralellik söz konusudur. Bu gerekçeyle yurttaşlık (vatandaşlık), insanların toplum içerisindeki kurallar başta olmak üzere dini inançları, görüş ve düşüncelerinden etkilenmiştir. Toplum içerisinde kayda değer olarak

nitelendirebilecek dönemseller değişiklikler vatandaşlık kavramının, anlamının ve statüsünün değişmesine ortam hazırlamıştır.

Vatandaşlığın tarihsel sürecinde Antik Yunan şehirlerinden Sparta'yı ve Atina'yı ele almak mümkündür. Yunan anakarasında diğerlerine göre iki önemli ve güçlü şehir bulunmaktadır. Bunlardan biri Sparta diğeri ise Atina'dır. İki şehir de küçük kentlere, uzaktaki kaynaklara ve yollara ulaşım kanalı olduğu için önem arz etmektedir. Bu gerekçeyle ikisi de diğerlerine nazaran daha geniş bir alanda etkili olmuştur (Freeman, 2010; Heater, 2004a).

2.1.1.1. Sparta

M.Ö. 9. yüzyılda konfederasyon olarak var olan Sparta (Özdemir, 2007) şehri, Locania (Lacedaemon) ovasındaki yerleşim bölgesinde (Heater, 2004a; Rhodes, 2007) tepe boyunca uzanan arazide dağınık köylerin bir arada olduğu doğal güzelliklere sahip bir yerdi (Freeman, 2010). Sparta şehri başlangıçta dört köyden oluşmaktaydı daha sonra çevrede yer alan komşularının topraklarını ele geçirerek genişledi. Bu durumun devam etmesiyle birlikte M.Ö. 8. yüzyılın sonlarına doğru Messeinalıları ilhak ederek onları köleliğe benzer bir konuma getirdiler. Spartalılar, yerli halk olan Helotları toplumsal sınıf düzeyinde toprak işleyen serf (köle) konumuna indirgeyerek bu sınıfı şehrin sosyoekonomik düzeni olarak temellendirdiler (Freeman, 2010; Heater, 2004a). Helotların bu duruma karşı çıkmasıyla birlikte düzenin sağlanması için Spartalılardan oluşan elit bir askeri birlik getirildi. Bu seçkin kimseler vatandaşlık olarak tanımlanabilecek bir statüye sahip oldular (Heater, 2004a). Vatan için görev yapma eylemi yani askerlik hizmeti vatandaşlığın merkezi bir özelliğiydi (Heater, 2013).

Bu statü aslında 8. yüzyılın başlarında 'Lycurgus' isimli kanun koyucunun getirdiği kanunlardan gelmekteydi. Süreç içerisinde belli belirsiz de olsa var olan vatandaşlık statüsü onun sayesinde resmileşmişti. Gelen reformlarla birlikte eşitlik, çalışan Helotlar için ekonomik düzeyde güven oluşturulması, eğitim konusunda sıkı bir düzen, sivil erdem ve hükümete katılım gibi konularda yenilikler yapıldı. Ancak Helotların toprağı işlemesi ve aristokratların işlenen toprak üzerinden gelir elde etmesi devam etmekteydi. Bunun sebebi Spartalılardan oluşan ağır silahlı birlik hoplitlerin birer vatandaş olarak fiziksel güçlerini en iyi düzeye getirmek için sürekli eğitimle ilgilenmeleriydi. Onlara göre birer savaşçı olarak toprağı işlemeye zamanları yoktu. Çünkü vatandaşlığın temel ayırt ediciliğı askeri eğitim ve hizmet görevi üzerineydi (Heater, 2004a: 4-11).

Sparta’da insanlar, farklı vatandaşlık konumlarına sahip üç gruptan oluşuyordu. Bunlar: Spartiatlar, Perioikoiler ve Helotlar (İbrahimoglu, 2014). Spartiatlar, yani Spartalılar, tam yurttaşlık statüsünde olanlardı (Özdemir, 2007). Spartalılar, meclis üyesi ve devlet yönetiminde söz hakkı bulunan tam vatandaşlardı. Perioikoiler, kendi topluluklarını yönetme gücüne sahip özgür insanlar olan ancak büyük meselelerde Spartalılar’a tabi olanları içeren küçük bir azınlık gruptan ibaretti. Helotlar ise, köleleştirilmiş erkeklerden oluşuyordu (Rhodes, 2007). Sparta’da temel olarak vatandaştan görevlerini yerine getirmesi, yasalara uyması, meclise ve siyasi işlere katılması bekleniyordu (Heater, 2004a).

Sparta’da devletin başkanı ve ordu komutanı olmak üzere iki kral mevcuttu. Bunun yanı sıra İhtiyarlar Konseyi (Gerousia) isminde bir senato bulunuyordu (Rhodes, 2007). Lycgurgan Anayasa’sına bağlı olarak oluşturulan meclis ve senatonun varlığı, Sparta’daki kralların gücünü azaltıyordu. Çünkü konsey en güçlü siyasi ve yargı organı pozisyonundaydı. Politika yapma ve kanun hazırlama teklifleri konseyde görüşüldükten sonra mecliste sunuluyordu (Heater, 2004a). Diğer kentlerde olduğu gibi Sparta’da da halk meclisi vardı. Bu meclis, kralların ve yaşlıların görüşlerini dinleyerek danışmanlık yapma görevini taşıyordu (Freeman, 2010).

Yönetimde çeşitlilik sağlayan Sparta aynı zamanda topraklarını da genişletmeyi hedefliyordu. Bunun için Messenia’nın bir bölümünü fethetti. Fethedilen bölgelerde yaşayan insanların asimile olması ve bu sebeple vatandaşlık kurma ihtiyacını benimsemelerinin yanı sıra fetihle birlikte yeni Spartalıların dahil edilmesi Sparta’nın vatandaşlık sisteminin çökmesine neden oldu. Bu nedenle üç farklı vatandaşlık konumuna ayrılmış Spartalılar, Perioikoiler ve Helotların arasındaki ayrımın ayırt edilmesi güçleşti. M.Ö. 7. yüzyılda Messenialıların isyan etmesiyle Sparta, fetihlerini güvence altına almak istiyordu. Bunun için M.Ö. 6. yüzyılın sonlarında ittifaklar kuran Sparta, bölgenin en güçlü devleti konumuna yükseldi. M.Ö. 5. yüzyılın ortalarında ise Yunan anakarası, Atina’nın egemenliğinde olan ve Sparta tarafından yönetilen olmak üzere iki anakaraya bölündü. Bu durum karşısında Sparta, Peloponez Savaşı’nda Perslerin yardımıyla Atina’nın varlığına son verdi. Bu yüzyılın başından itibaren aslında Spartalıların sayısı azalıyordu. Sparta’dan dışlanan insanlar diğer şehirlerin vaatlerine karşı koyamayarak Sparta’dan ayrılıyordu. Nüfusun büyüklüğündeki ani değişiklikler Sparta’nın çöküşünü başlatmıştı. Bu sırada diğer şehirler, savaş konusunda ilerleme kat ediyordu. Boiotialıların, Sparta’yı Leuctra bölgesinde yenmesi Spartalıların sayısını daha da azaltmıştı. Yaşanan bu olaylardan sonra M.Ö. 3. yüzyılın ikinci yarısında

reformlar önerilse de nihayetinde Sparta, varlığını sürdüremedi (Rhodes, 2007; Schumacher, 2019).

2.1.1.2. Atina

Sosyoekonomik olarak radikal gelişmelerle birlikte ortaya çıkan Eski Yunan, M.Ö. 12. yüzyılda Mikenai (Mykene) Uygarlığı'nın Dorlar tarafından yıkılmasıyla birlikte belirli bir düzen içerisine girdi. Bölgenin çevresinde yaşayan insanlar ticaretin azalması, güvenlik tehdidiyle karşı karşıya kalınması gerekçesiyle kabile ve klan şeklinde örgütlenmiş köyler oluşturular. Bu köylerin, kabilelerin ve klanların bir araya gelmesiyle birlikte şehirler meydana geldi. Şehirler ilk başta güvenlik önlemi olarak savunmanın elverişli olduğu tepelere kuruluyor ardından aşağıya doğru yapılanıyordu. Bu gerekçeyle şehir ilk olarak “yüksek kent/tepedeki kent” anlamında kullanılırken zamanla anlamı değişerek başlangıçta tüm kenti ardından da tüm devleti kapsayan bir anlama evrildi. Pek çok bilim adamı tarafından polis, “kent devleti” olarak tanımlansa da aslında kavramın tam anlamını karşılamamaktadır. Çünkü şehirler, sosyo-ekonomik ve siyasal yapısı başta olmak üzere bölgede doğan ve büyüyen düşünce dünyasıyla kent devletlerinden farklılık göstermekteydi (Ağaoğulları, 2006: 11-13). Etnik köken olarak birbirine bağlı küçük bir grup tarafından yönetilen polis, bugünkü standartlara göre değerlendirildiğinde mikro devlet niteliği taşıyordu (Heater, 2004b). Ayrıca Yunan yarımadasını, Anadolu'nun batı tarafındaki kıyıları, Ege bölgesindeki adaları, İtalya'nın güneyini ve Sicilya bölgesini kapsayan polisler, toplumsal ve siyasal olarak önemli bir örgütleniş biçimi olarak anlam kazanmıştı. Kalıcı olma amacını taşıyan polis, devletten daha güçlü bir yapı olarak toplumsal, dinsel, siyasal, askeri ve ekonomik olarak çok boyutlu bir örgütleniş biçimiydi. Bu güçlü yapıda yaşayan bireyler, kendilerini bir yurttaş olarak görmekte ve polisin dışındaki bir bölgede yaşamlarına devam edemeyeceklerini düşünmekteydiler. Bu gerekçeyle her biri yurttaş olarak polisin mutluluğu ve düzeni için çalışmayı ve mevcut durumu korumayı kendilerine görev edinmişlerdi (Ağaoğulları, 2006: 16-17).

M.Ö. 8. ve 7. yüzyıllarda Atina, toprak aristokrasisinin egemenliğindeydi. O dönemde altmışa yakın farklı aristokrat klanı bulunmaktaydı. Klanlar, kendi aralarından bir yıl görev yapmanın yanı sıra devlet işlerinde yetkili ve sorumlu olan üç yönetici yüksek memur (arkhon) seçiyordu. Bu meclis, toplanılan tepenin ismiyle anılan (Aristokratlar Meclisi) Areopagos Meclisiydi. Klanların toprağa bağlı olması gerekçesiyle çatışmalar yaşanmakta ve birileri iktidarı ele geçirmeye çalışıyordu. Bu dönemlerde aristokratlar ile yoksul köylüler arasında anlaşmazlıklar bulunuyordu. Toprağı işleyen köylüler, borçlarından dolayı köle haline

gelmekte veya feodal sisteme benzer nitelikte korunma karşılığında ürettiklerinin büyük bir bölümünü paylaşmak zorunda bırakılıyordu (Freeman, 2010).

Çeşitli krizler yaşamasına rağmen şehir devletlerinin düzenlediği yasalar, onları diğer topluluklardan ayıran önemli bir öge olarak göze çarpıyordu. Sözlü yasalar düzenlenerek yazılı yasalar hazırlandı ancak mevcut problemlerin önüne geçilemedi. Bu gerekçeyle Drakon, 621’de bir yasa hazırladı. Yasanın yazılı olmasıyla birlikte aristokrat yargıçların olayları kendi istedikleri gibi yönlendirmelerinin önüne geçildi. Ayrıca yasaların siyasi iktidarı sınırlandıran bir yapıda olması, herkesin aynı haklara sahip olmasıyla birlikte eşit görülmesi ve yasaların yayımlanma ilkesinin benimsenmesiyle devrim niteliğinde bir durum oluştu. Bu durum, bireyler ve devletin otoritesi arasında bir ilişki oluşmasına imkan tanıyordu. Bu da bireylerin aile, klan ve kabile gibi grupların dışında hukuki bir statü kazanmasını sağlıyordu (Ağaoğulları, 2006: 28-29; Freeman, 2010: 151-152).

Bu gelişmelere karşın sayıca fazla ve alt tabaka olan yoksul köylüler, Attika’daki toprakların eşit bir şekilde dağıtılmasını talep ederek baş kaldırdılar (Bonnard, 2004). Attika, 2.500 kilometrekarelik bir alana sahip, dağların paralel olarak böldüğü üç oavadan meydana geliyordu (Freeman, 2010). Bu da Attika’yı insanlar için önemli hale getiriyordu. Yasaların soylular üzerinde baskı oluşturmasıyla birlikte, soylular sınıfsal çatışmaların önüne geçebilmek adına sahip oldukları ayrıcalıklardan vazgeçerek diğer gruplara ödün vermişlerdi. Böylece Solon’a yeni yasalar hazırlattılar (Ağaoğulları, 2006). Solon, soyluların da ezilen yoksul kesiminde kendi tarafında gördüğü ve güvendiği bir isimdi. Ancak Solon, yasaları bir tarafa ait olduğu için değil bir yurttaş olarak adaletin gerektirdiğini yerine getirdi (Bonnard, 2004).

Yoksul köylüler, yenileştirme hareketinin öncüsü olan Solon’un izinden giderek reformların gerçekleşmesine zemin hazırladı. Alt tabakanın toprak soylularına karşı süregelen mücadelesine karşı zanaatkarlar ve tüccarlar sınıfının birleşmesi onların zafere ulaşmasına giden bir yol oldu. 594’te herkes tarafından kabul edilerek nomothet (yasa koyucu) seçilen Solon, ekonomik, toplumsal ve siyasal pek çok karar aldı. Bu kararlar doğrultusunda hazırlanan yasalar, Atina’nın demokrasiye adım atmasını sağlayacak bir siyasi yapının temelini oluşturdu. Solon’un reformlarıyla gelen en önemli yenilik yurttaşlık statüsüne güçlü bir yapı kazandırılmasıydı. Yarı köle konumundaki yoksul köylüler, toprakların ve insanların serbestisiyle birlikte tam kölelikten kurtarıldı ve özgür bir babadan doğan kişinin köle olarak kullanılmayacağı kararı alındı. Bunun yanı sıra borç köleliğine de son getirildi ve bireylerin hakları yasal güvencelere bağlandı (Ağaoğulları, 2006; Bonnard, 2004).

Atina'daki kurumların yanı sıra yeni siyasal kurumlar oluşturuldu. Halk Meclisi, Dörtüyzler Meclisi, yüksek yönetici memurla ve halk mahkemeleri gibi kurumlarda yurttaşlar yer alabiliyor ve kurumlar birbirine destek sağlıyordu (Ağaoğulları, 2006). Halk meclisinde her sınıftan yurttaş bulunuyor ve oy kullanabiliyordu. Bu durum, mecliste ister zengin ister fakir olsun herkesin eşit olduğunu ve kimliğine bakılmaksızın söz sahibi olduğunu gösteriyordu (Bonnard, 2004). Atina'da, Solon'un hazırladığı yasalarla kabilelerden ve diğer sınıflardan bazı üyelere kanunlar üzerinde söz hakkı verilmesi vatandaşlığın gelişimine ortam hazırladı. Başlangıçta savaşçı bir toplum yapısına sahip olan Antik Yunan'ın daha sonra tarım ve ticaret toplumuna geçmesi ve şehirlerin birlikte ortak kararlar almasıyla vatandaşlık önem kazandı (Dobson ve Clarke, 2001).

M.Ö. 5. yüzyılda Atina'da sınıfsal yapı üç bölümden oluşuyordu. Yurttaşlar; şehrin yerli halkı olan ve belirli haklara sahip olanlardı. Yerli halkın yurttaş olarak kabul edilmesiyle yurttaşlık toprak sahipliğiyle özdeşleşiyordu. Yabancılar; özgür olan ancak belirli hakları bulunmayan zanaat ve ticaretle ilgilenen kimselerdi. Yurttaşlığın belirli hakları getirmesiyle beraber yabancılar, yurttaşlık statüsüne ulaşma düşüncesiyle kendilerini yurttaş yapma çabasına girdi. Bu durum karşısında M.Ö. 450 Perikles Atinası yasasıyla birlikte Atinalı babaya sahip olma şartının yanına bir de Atinalı anneden doğmuş olma şartı eklendi. Bu durumda yurttaşlık kalıtımsal yani doğuştan bir hak olmaya bağlanarak yabancıların ulaşamayacakları bir konuma getirildi. Köleler ise; hiçbir hakka ve özgürlüğe sahip olmayan kimselerdi. Özellikle kölelerin ham madde çıkarma, işleme ve ticaret işlerinde çalıştırılmalarıyla birlikte klan şefleri büyük toprakları elde ederek şehir üzerinde söz hakkı olan soylu kısmı oluşturuyordu (Ağaoğulları, 2006). Perikles'in önderliğinde vatandaşlık, ortak yarar ve çaba anlamı taşıyordu. Anayasa yalnızca yasal bir belge değil Atinalıların tam bir bağlılıkla kabul ettiği yaşam biçimi olarak görülüyordu. Bu anlayış ile vatandaşlara sivil bir kişilik ve sorumluluk atfediliyordu (Kumar, 2012).

M.Ö. 5. yüzyılın ortalarında Atina gelişmişti ancak demokrasinin varlığı, Atina'yı Sparta'ya karşı Peloponez Savaşı'nda (431-404) oligarşik rejimlere karşı koruyamadı. Bu gerekçeyle bu yüzyılın sonlarına doğru eşitlikçi varsayımlara karşı geri çekilme yaşandı. Bu dönemi kapsayan ve klasik demokrasi olarak nitelendirilen demokrasiyi bitiren durum, Makedonya'nın Atina'ya müdahalesiydi. Müdahale sonrası Atina, diğer Yunan devletleri gibi ilk olarak Helen, daha sonra Roma krallıklarının gölgesinde yaşadı. Atina iç meselelerde

bağımsızlığını korusa da nihayetinde önemli konular karşısında karar verme özgürlüğü ortadan kalktı (Rhodes, 2007).

2.1.2. Antik Roma'da vatandaşlık

Roma vatandaşlığı ilk olarak Antik Yunan'daki gibi özgür erkeklerin meşru ve yerli olan özgür erkek çocuklarına (oğullarına) verilmekteydi. Daha sonra Roma'nın sınırlarının genişlemesi ile bu durum değişti. İlk olarak fethettikleri topraklarda yaşayan insanlara, vatandaşlık statüsü sunularak kendi hükümet biçimlerini korumaları için izin verildi. Bu vatandaşlık statüsü Roma vatandaşlığının bir versiyonuydu. İkinci olarak verilen statü ise Roma vatandaşlığı versiyonundan farklı olarak insanlara oy hakları olmayan bir vatandaşlık verilmesiydi. Böylece vatandaşlık yasal bir statü haline indirildi (Bellamy, 2014). Bu doğrultuda Antik Roma ve Yunan arasındaki vatandaşlık anlayışının birbirinden farklı olduğu anlaşılıyordu (Heater, 2004a). Yunan vatandaşlığının temelinde katılım bulunurken ve ayrıcalıklı bir statü olarak kabul edilirken, Roma vatandaşlığı daha pragmatik, yasal ve kapsayıcı bir vatandaşlık anlayışına sahipti (Heater, 2004b; Kumar, 2012). Antik Yunan'da vatandaşlar belirli bir şehir ile özdeşleştirilirken, Roma'da bireyler imparatorluğa bağlı etnik kimlikleri bulunan kişilere atfediliyordu (Piattoeva, 2015). Buna karşın bir benzerlik olarak Roma'da Yunan şehirlerindeki gibi yabancılar ve diğer şehir devletlerinde yaşayan insanlar vatandaşlık hukuku kapsamının dışında bırakılıyordu (Çelebican, 1993). Roma'da vatandaşlığın tarihine bakıldığında Antik Yunan'a göre daha belirsiz bir durumda olduğu görülmektedir. Antik Yunan'da olduğu şekliyle kanun koyucu veya önde gelen bir kişi bulunmuyordu. Bireylere vatandaşlığın verilmesi durumu başlangıçta vatandaş-baba ilişkisiyle ve bir törenle yeterli görülüyordu. Daha sonra aile onayları ve kabilelerdeki yetişkinlerin liste oluşturmasıyla bu durum değişti. M.Ö. 4. yüzyılda Augustus'un hazırladığı yasayla birlikte yeni doğan bireylerin kaydı zorunlu hale getirildi. Doğum kayıtları ahşaptan oluşan bir sertifika olarak verildi. Vergilerin ödenmesi ve askerlik hizmeti üzerine bu detaylı kayıtların yapılması Roma vatandaşlığının bir dizi görev ve haklar modeline sahip olduğunu gösteriyordu (Heater, 2004a)

Roma'da vatandaşlar, vatandaş olmayanlardan farklı olarak bazı imtiyazlara sahipti. Alınan vergiler vatandaş olmayanlara göre daha hafifti. Başka bir vatandaşla evlenme hakkı ve Roma vatandaşıyla ticaret yapma hakkı vatandaş olmayanlara sunulmuyordu. Bunların yanı sıra vatandaşların, bir suçla karşılaşma durumunda Roma'da yargılanma hakkı bulunuyordu

(Heater, 2004a). Bu haklar aynı zamanda vatandaşlar için birer sorumluluk olarak kabul ediliyordu (Kuş, 2020).

Vatandaşlar ve yabancılar arasında fark olması Roma'da da vatandaşlığın ayrımcı ve katılımcı nitelikler taşıdığını gösteriyordu. Fakat vatandaşlar ve yabancılar arasındaki ayrım zamanla giderildi. Roma İmparatorluğu'nun son dönemlerinde Roma vatandaşlığının şehrin sınırlarını aşması, vatandaş olmayanların da vatandaşlık haklarını elde etmesini sağladı. Teoride herkese vatandaşlık verilse de pratikte karşılığı olmadı çünkü Cumhuriyet dönemlerinde senato ve konsoloslar, imparatorluk devrinde ise imparator söz hakkına sahipti. Yönetimin tek bir kişinin elinde toplanması ve iktidarın tek kişide olması, siyasi katılım fırsatını ve bireylere tanınan hakları sınırlandırmış oluyordu (Erdem, 2012; Heater, 2004a).

Özetle hem Yunan hem de Roma uygarlıklarında iki farklı vatandaşlık anlayışının olduğu anlaşılmaktadır (Korkut, 2015). Bu farklılığın temelinde, iki uygarlığın farklı şekillerde yönetilmesi, farklı teşkilatlanma yapısına sahip olması ve farklı coğrafi konumlarda olması yer almaktadır. Yunan Uygarlığı'ndaki klanların ve kabilelerin yaşadığı şehirler küçük ve sakin bir yerken, Roma İmparatorluğu geniş sınırları olan ve büyük kitlelerin yaşadığı geniş bir coğrafyaydı. Geniş olduğu için farklı milletlerden insanları barındıran Roma, bu farklılıkları yönetmek için güçlü bir hukuk sistemi kurmuştu. Roma'da etnik kökenleri farklı olan bu insanların her birine farklı vatandaşlık statüsü verilmişti. Bu durumda Roma'nın Yunan şehirlerinin aksine dışlayıcı değil kapsayıcı bir vatandaşlık anlayışı geliştirdiği görülmektedir (Kuş, 2020).

2.1.3. Orta Çağ'da vatandaşlık

Vatandaşlık, Antik Çağ'da Yunan ve Roma medeniyetlerinde hem toplumsal hem de siyasal hayatta önemli bir konumdayken, Orta Çağ'da Hristiyanlık inancının hâkim gücü ve feodal sistem ile geri planda kaldı (Shahavatov, 2019). Hristiyanlık, pagan inancına göre ahlaki ve sosyal yaşam biçimine meydan okuyan bir programla inanç olarak varlığını korumuştur. Hristiyanlık, bireylerin topluma bağlılığı, devlet hizmeti gibi görev ve sorumlulukların yerine, vaftiz veya komünyon (ayın) ile yer aldığı grup içerisinde kendi benliğine ve kardeşliğe önem vererek daha dar bir bağlılığı ön planda tutuyordu. Hristiyanlık inancına göre ideal insan; düşünceli, fiziksel rahatsızlıkları bedeninde hissetmeyen, münzevi keşiş (insanlardan uzaklaşarak tek başına yaşamayı seven), yalnız kimse olarak kabul ediliyordu. Sorumlu vatandaşların sahip olduğu aktif yaşam reddedilmişti (Reisenberg, 1992). Hristiyanlıkla beraber vatandaşlık kavramının anlamı katılım, ortaklık, eşitlik, topluma bağlılık ve devlet hizmeti gibi

görev ve sorumlulukları taşıma gibi nitelikleri yitirerek içe dönük bir hayat tarzına dönüştü (Güzel-Polat, 2011).

Bu dönemde egemenliğe ilişkin paylaşımın konusunda dönüşüm yaşanmasının, yurttaşlar üzerinde çeşitli etkileri oldu (İbrahimoglu, 2014). Vatandaşlık, Hristiyanlık inancının etkisinin devlet yönetimine ulaşması ve etkinliğinin artmasıyla önemsizleşti. Ancak kiliselerin yerelde örgütlenmesi ile kent ve kasabalarda yeniden canlanma imkânı buldu (Shahavatov, 2019). Kral ve senyörlerden oluşan kilise mensupları feodalitenin bir unsuru olarak egemen sınıf sıfatıyla ayrıcalıklara sahipti. Sosyal yapı hiyerarşik olarak ayrıldığı bu dönemde toprağa bağlı ekonomik sistemlerin sosyal ve siyasi yapıyı şekillendiriyordu (Osmanağaoğlu, 2003). Yerel birimler arasında güçlü olanların yönetimde etkin hale geldiği feodal düzende, kral ülke üzerinde tam bir egemenliğe sahip değildi. Yerel birimlerde yaşayan halk, lordun vatandaşları olarak ya da konumlarına göre malı olarak yaşamını devam ettiriyordu. Vatandaş olarak nitelendirilebilecek kısım ise özgür ve ekonomik anlamda güçlü olan kimselerden oluşuyordu. Feodal düzende yerel halk, ağırlıklı olarak lorda olan bağlılığından dolayı bir nevi köle konumuna gelmişti (İbrahimoglu, 2014).

Orta Çağ Avrupası'nda feodalizmin etkisiyle vatandaşlık, kamusal boyutta olumsuz etkilendi. Lord ve vasallar arasında karşılıklı bir ilişki bulunuyordu. Lord onları korumakla, vasallar ise savaş zamanında lorda asker sağlamakla yükümlüydü. Bu dönemde malikanelerin her biri ekonomik ve siyasal bir birimi temsil ediyordu. Bireysel hak ve ayrıcalıklara sahip olmayan serfler ise, lordun sahip olduğu tarım arazilerinde çalışan ve geçimini sağlayan kimselerdi. Bu açıdan serfler, ekonomik ve sosyal anlamda lorda bağlıydı. Lord ve vasallar arasındaki bu ilişki kamusal alanın ortadan kalktığını, özel alanın daha baskın olduğunu gösteriyordu (Güzel-Polat, 2010: 13).

Merkezi iktidarın ortadan kalktığı ve karışıklıkların olduğu bir dönemde ortaya çıkan feodalite ile serfler, hukuki olarak sınırlandırılan haklara sahipti. Toprak üzerinde yaşamlarını sürdüren serfler, toprağı işleyerek geçimini sağlasa da toprağın sahibi değildi. Tarımsal mülkiyet, siyasal ve hukuksal zor kullanan feodal beylerin kontrolündeydi. Köylüler emek vermelerine rağmen kiralanmış arazi parçalarında yaşamaktaydı. Bu durum ekonomik anlamda sömürünün göstergesiydi. Lordun, gerektiği durumlarda serfleri (köylüleri) yargılaması ise sömürünün siyasal ve hukuksal anlamda birleştiğini gösteriyordu. Toplum içerisinde alt tabakadan başlayarak soyluluğa göre yükselen bir hiyerarşi bulunuyordu (Ağaoğulları ve Köker, 2020).

Orta Çağ'da feodal hiyerarşi içerisinde burjuvazi, özyönetim hakkına sahip olan belediyenin vatandaşları olarak (Smith, 2002) çeşitli haklara ve ayrıcalıklara sahipti. Bu gerekçeyle vatandaşlık ülkelere veya etnik olarak sınırlandırılmış bölgelere değil, bir şehrin veya bir belediyenin ayrıcalıklı sakini olmak anlamına geliyordu. Ayrıca vatandaşlık statüsü kurumsal organ niteliği taşıyan lonca ve sivil toplum gibi üyelere veriliyordu (Heater, 2013; Piattoeva, 2015). Toplumsal sınıflar nedeniyle her insan vatandaş olarak kabul edilmiyor ve soyluluk düzeyine göre hareket ediliyordu. Ayrıca Hristiyanlık ve feodalitenin varlığı vatandaşlık kavramına ket vurarak mevcut hukuki, siyasal ve toplumsal uygulamalarla anlamının değişmesine yol açmıştı. Orta Çağ'dan sonra vatandaşlık kavramı, Fransız Devrimi'yle birlikte farklı bir anlam kazanmıştı.

2.1.4. Fransız Devrimi ve vatandaşlık

Fransız Devrimi'nin öncesinde din adamları, soylular ve üçüncü sınıf olarak sınıflara ayrılan toplum, devrimle birlikte ayrıcalıkların olmadığı eşitlik temelinde birleştirilmeye çalışıldı. Bu düşünceyle yeni bir insan yaratma ve Fransa'nın yeni temeller ile inşa edilmesi hedeflenen bir ulus yaratma girişimi başladı. Bu girişime, eski düzenden koparak yeni bir yapı meydana getirme arzusu yol gösterici oldu (Yıldırım, 2019). Mutlak monarşiden kesin bir kopuşu ifade eden Fransız Devrimi ile bireyciliğe önem verilerek, prensin malı olarak görülen devlet yönetimi değişerek ortak iyilik ve çıkarın gözetildiği kamusal alana dönüşüm için ortam hazırlanmıştı. Siyasal yapının ve feodal hukuk sisteminin değişmesi, bireylerin doğal haklara sahip varlıklar olarak kabul edildiğinin göstergesi oldu. Bireylere kamusal alanın dışında, insanların doğumu itibarıyla sahip olduğu (içkin) haklardan oluşan özerk bir alan yaratıldı. Böylece bu hakların siyasal olarak öncelikleri vurgulanarak devletin, insana özgü niteliklerden kaynaklanan bir varlık olduğu kabul edildi. Bu gerekçeyle bireyin özgürlüğü ve mutluluğu amaçlandığı için devlet, bu amaçları gerçekleştirmek için bir araç olarak görülüyordu (Ağaoğulları, 1998).

Fransız Devrimi'ne giden süreçte Antik yurttaşlık anlayışı geride bırakılarak modern anlayışa geçiş yapıldı. Antik vatandaşlık küçük şehir devletlerinde veya büyük monarşilerde, zengin azınlıklara atfedilen ve bir takım ekonomik ve siyasi ayrıcalıklara sahip olan insanlara işaret ederek hem ayrıcalıkları hem de hiyerarşiyi içinde barındıran bir vatandaşlık anlayışı içeriyordu. Ancak 16. yüzyılda bu anlayış değişerek vatandaş yalnızca bir özne olarak görüldü. Bu dönemde var olan yeni vatandaşlık anlayışı daha kapsayıcı ve demokratik nitelikler taşıyordu. Böylece öznel ve evrensel ilkelere dayanan, üyelerin eşitliğini ön planda tutan, ulusal

egemenliğin ve meşrutiyetin kaynağını temsil eden bir anlayış oluştu. Vatandaşlığın bu evrimi ile hiyerarşiden eşitliğe ve statüden sözleşmeye geçildi (Sahlins, 2003).

Fransız Devrimi ile vatandaşlık olgusu kapsamında millî kimlik ve milliyet ile bağ kuruldu. Bireyler ancak bir ulus-devlet üyesi oldukları zaman var olabileceklerini düşünmeye başladı. Böylece vatandaşlık ulus-devlet üyeliği ile ilişkilendirilen bir olgu haline geldi. Bu gerekçeyle milliyet kavramı; millî kimlik, aidiyet ve vatandaşlık ile ilişkilendirilmeye başlandı. Bu düşüncelerin olduğu dönemde vatandaş (citoyen) kavramı, millî kimliğinin ve sorumluluklarının bilincinde olan kişileri tanımlamak için kullanıldı (Kadıoğlu, 2008). Ulus-devletlerin oluşumuyla ortaya çıkan vatandaşlık kavramı, eşit ama aynı ilkesiyle insanların devlet karşısında eşit olmasını sağlıyordu. Soyut bir birey olarak değerlendirilen vatandaşlar taşıdıkları her türlü kimlikten bağımsız olarak kabul ediliyordu. Ulus-devletler, genellikle milleti ve vatandaşlığı tanımlarken, teoride görülenin aksine çoğunluğun veya egemen pozisyonda bulunanların dinsel, dilsel, etnik veya kültürel kimliklerine başvurmuşlardı. Yapılan tanımlamanın dışında kalanlar ise ötekileştirildi. Öteki kimliğini taşıyan kimseler için bastırma ve yok etme gibi çeşitli politikalar izlendi. Bu anlamda millet veya vatandaşlık kavramı, farklılıkların ortadan kaldırılarak herkesin aynı görülerek hojenleştirmesinde bir araç olarak kullanıldı (Erdem, 2012: 51-52).

Birçok önemli alanda köklü değişimleri getiren Fransız Devrimi, dört farklı nitelikte değerlendirilmiştir. Burjuva devrimi perspektifinde Fransız Devrimi, burjuva toplumunun oluşumunda toplumsal ve yasal çerçeveyi hazırlamıştır. Kanun önünde eşitliğin sağlanması ve mülkiyet hakkına önem verilmesini sağlamıştır. Bireylerin sahip olduğu imtiyazları, dokunulmazlıkları, tekelleri, senyör hakları gibi eşitsizlikleri sonlandırarak ortak haklara ve yükümlülüklerle sahip, resmîyette eşit olan bir toplum oluşturmuştur. Sınıfsal özel hukuk yerine ortak bir yasayı getirmiştir. Demokratik devrim perspektifinde, sivil eşitlikten ziyade siyasal haklara odaklanmıştır. Sivil eşitlik ve siyasi katılım devrim ile bir araya gelmiştir. Ulusal devrim olarak nitelendirildiğinde devlet doğrudan ilişkisi olan, yasal anlamda eşit, bir arada çalışan kurumsal yargı yetkileri, bölünmez bir ulus oluşturulmasını sağlamıştır. Eski rejim yerine milliyetçiliğin geçmesi ulus-devlet ve milliyetçiliğin inşasına ortam hazırlamıştır. Bürokratik devrim olarak bireylerin aracı tüzel kişiler olmadan doğrudan devletle birebir irtibatını oluşturmuştur. Böylece dolaylı üyelik biçimi değişerek dolaysız bir hale gelmiştir. Bu sayede devlet daha fazla kaynak ve kontrol, doğrudan vergilendirme gücü ve askerlik hizmeti talep etme yetkisini elde etmiş ve yabancıların durumunu düzenlemiştir. Bu bakımdan Fransa

devrimi, yurttaşlığın gelişimi için önemli bir aşamayı belirlemiştir. Batı'da yer alan bir devlet olan Fransa tarafından ilk defa 1791 Anayasa'sı ile vatandaşlığın sınırı belirlenmiştir. Bu durumda vatandaşlık Fransa'da ilk defa yasal olarak düzenlenmiştir (Brubaker, 1989: 35-47).

Devrimden sonra yayınlanan İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi, insanların eşit haklardan faydalandığı ve alınan kararlara katılımında özgür bir birey olarak yer aldığı yurttaş kavramını ön plana çıkarmıştır (Kumar, 2012). Bildiri 1789'da Fransız Ulusal Meclisi tarafından 17 maddelik bir metin olarak hazırlanmıştır. 18. yüzyılın sonuna doğru hazırlanan bu metin yalnızca dönemin vatandaşları için geçerli gibi gözükse de bütün insanlar için geçerli olmuş ve tarihsel anlamda evrensel bir niteliğe ulaşmıştır. Bu niteliği sayesinde dünyada geniş bir alana yayılmıştır. Bildiri, temelde insan ve toplum arasında bulunan ilişkilerin sistemsal olarak düzenlenmesini amaçlamıştır. Bildiride insanların sahip olduğu hakları toplumun vermediği, insanların varlığının temelinde bu haklara doğal yollardan ulaştığı, bu hakların dokunulmaz ve devredilmez olduğu, her insanın eşit sayıldığı ve herkesin bu hakları kullanabileceği, bu gerekçeyle de eşitliğin doğal hakların bir gerekliliği olarak var olduğu ifade edilmiştir. Bu noktada bireylerin sahip oldukları hakların doğal hukukun bir parçası olarak değerlendirildiği görülmüştür. Bildiriye göre bireylerin sahip olduğu haklar ve vatandaşlık hakları arasında yalnızca nitelik farkı bulunmaktadır. Vatandaşlık hakları, insan haklarının gerektirdiği sonuçlar olarak görülmüştür. İnsan hakları özgürlük ve özel hayatı toplumun baskısı altında kalmadan yaşama gibi konuları içerirken; vatandaş hakları yetkiler olarak ele alınmıştır. Bu yetkilerde yönetime herkesin katılabilmesi vatandaşlara siyasi bir hak olarak sunulmuştur. Bunların haricinde mülkiyet hakkı, zulüm karşısında iktidara direnme hakkı, egemenliğin millete ait olması, kanun önünde herkesin eşitliği çeşitli konuların yer aldığı bir içerik oluşturulmuştur (Civelek, 1989).

Özetle Fransız Devrimi'nin kitlesel etkisiyle vatandaşlık siyasi bir kavram olarak anlamlandırılmıştır. Geç Orta Çağ ve Modern Çağ'ın erken dönemlerinde vatandaşlığın pasifliğine karşı bir hareket olarak anlamlandırılan Fransız Devrim'i, aktif katılımı yeniden canlandırmıştır. Devrim, insanların pasif yaşamını değiştirmenin yanı sıra sahip olunan hakların vatandaşlık kavramına dahil edilme biçimini etkileyen önemli bir adım olmuştur (Kumar, 2012). Bu durumda Antik Dönem ve Modern Dönem arasında yaşanan değişimler ile tanımlara yüklenen anlamların bugünkü vatandaşlık anlayışını şekillendirdiğini söylemek mümkündür (Yıldırım, 2019).

2.1.5. Günümüzde vatandaşlık

Günümüzde vatandaşlığın anlamını açıklayabilmek için hangi anlamları kapsadığını genel manada incelemek gerekmektedir. Birincisi vatandaşlığın hem eski hem de modern cumhuriyet ve demokrasilerde bireylerin özyönetim süreçlerine katılması için siyasi haklara sahip olmasıdır. Bu haklar oy kullanmayı, jürilerde yer almayı ve siyasi tartışmalara toplumun eşit üyeleri olarak katılmayı içermektedir. İkincisi, bireylerin egemen siyasi bir topluluğun üyeleri olması yani vatandaşlığın yasal statü olarak görülmesidir. Üçüncüsü, siyasi veya başka bir grup içerisinde yer alan bireylerin vatandaş olarak nitelendirilmesidir. Dördüncüsü, yalnızca bir gruba üyeliği içermeyen aynı zamanda belirli uygun davranışlar standartlarını belirtmek için vatandaşlık kavramının kullanılmasıdır (Smith, 2002: 105-106).

Bugünkü anlamda vatandaşlık, modern devlet teorisinin bir ürünü olarak devletle birey arasında yasal düzeni kuran ve bu yasal düzenden meşruiyetini yürüten bir kavram olarak görülmektedir. Bu bağlamda vatandaşlık, devlet ve birey arasındaki ilişkinin somut bir göstergesi olarak nitelendirilmektedir. Devlet, bireyin haklarını tanıyarak koruyan ve güvencede tutan bir kurum olarak değerlendirilmektedir. Devlete atfedilen sorumluluklar ile vatandaşlık, devlet ve birey arasındaki bağı gösteren bir kavram olarak ele alınmaktadır (Güzel-Polat, 2011). Ulus-devlet ilişkisinden meydana gelen modern vatandaşlık medeni, siyasi ve sosyal anlamda düşünce özgürlüğü, hukukun üstünlüğü, oy kullanma, sağlık hizmetleri, işsizlik sigortası gibi çeşitli hakları içermektedir. Bu hakların bileşimi ve derinliği devletlere göre değişebilmektedir. Fakat modern demokratik devletin bu hakları ve yükümlülükleri vatandaşlar için desteklemesi beklenmektedir (Isin ve Turner, 2002).

Modern vatandaşlık; devlet ve sivil toplum, hükümet ve halk, siyasi organizasyonlar ve üyeler arasında bir bağlantı olarak geniş bir anlam dizisiyle tanımlanmaktadır. Modern anlamda vatandaşlık, ulus-devleti işaret eden siyasi topluluğa ve kişinin yaşadığı topluma üyeliğin niteliği gereği kişinin tam ve eşit üyeliğini içermektedir. Üyelerin topluma dahil olması, içinde bulunduğu topluluğa yönelik belirli hakları ve karşılıklı yükümlülükleri taşıdığı anlamına gelmektedir. Bu durumda vatandaşlık bir ulusta bir arada yaşayanların arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Bu ilişkinin bir getirisi olarak vatandaşlık; hak, özgürlük, eşitlik, siyasi bağlılık, sivil bağlılık, kültürel ve duygusal bağlar, kimlik gibi birtakım konuları ve unsurları kapsamaktadır (Kumar, 2012).

Bellamy'e (2004) göre modern vatandaşlığın üç temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki bireysel haklara önem verilmesidir. İkincisi ulusal kimliğin; ortak yurttaşlık bilincini,

devlete ve yurttaşlara bağlılığı yani aidiyeti şekillendirmesidir. Üçüncüsü, bireylerin katılım ile oy haklarını kullanması, vergi ödemesi, askerlik hizmetini yerine getirmesi, kamu görevlerini üstlenmesi gibi çeşitli katılım türlerini içerdiği görülmektedir. Üç farklı vatandaşlık modeli olarak da anılan bu bileşenler Tablo 2.1’de sunulmuştur:

Tablo 2.1. Modern vatandaşlığın bileşenleri ve boyutları.

İdeal vatandaşlık türleri veya modelleri	Modern vatandaşlığın temel bileşenleri		
	Haklar	Aidiyet	Katılım
Haklar Olarak Vatandaşlık	Özerk varlıklar olarak bireylerin temel insani çıkarları. Tüm kişilere eşit olarak uygulanır.	Siyasi veya başka bir kuruma gönüllü olarak katılan, doğan veya bunlardan etkilenen herkesin sahip olduğu yasal statü.	Yasal tazminata erişim. Siyasi katılım gönüllü ve bireysel hakların kullanılması için hem araçsal hem de sınırlandırılmış.
Aidiyet Olarak Vatandaşlık	Ortak mallardan türetmek ve bunlara erişim sağlamak. Yetki, üyelik ve katkı payından kaynaklanır ve bu nedenle değişiklik gösterir.	İster etnik kökene ister diğer bağlara dayalı olsun, ortak bir kültüre sahip olmak.	Topluluk içinde bireyin kendini gerçekleştirmesi için hayati önem taşıyan politik ve sosyal katılım. Politik: Halkın iradesini ifade eder. Sosyal: Herkesin yararlandığı bir iş birliği planına katkıda bulunmayı ifade eder.
Katılım Olarak Vatandaşlık	Siyasi karar verme sürecinden kaynaklanan pozitif hukukun ürünü. Kamu yararına sosyal etkileşimi koordine etmek ve tahakküme karşı korumak.	Sivil ve sosyo-ekonomik sorumlulukları yerine getirmek için kapasite ve isteklilik yoluyla erişim.	Yurttaşlık görevi kamu çıkarıyla sınırlı hükümet politikasını sağlamak için araçsal olarak değerlidir ve bireysel kendini gerçekleştirmenin bağlı olduğu kolektif malları sağlar; sivil bağlar ve karşılıklı anlayış yaratmanın bir aracı olarak özünde değerlidir.

Kaynak: Bellamy, 2004: 9.

Bellamy’e (2004) göre bu modeller bileşenler içerisinden birine öncelik verse de her biri üçünün de yönlerini de içermektedir. Modeller içerisinde haklara, aidiyete önem verilse de tam anlamıyla bir vatandaşlık anlayışı kurulması için katılımcı unsurun diğerleriyle birleşimi gereklidir. Bu durum için bireylerin sahip olmaları gereken haklara karar verme hakkının bilincinde olarak ve ait oldukları toplumun karakterini etkileyerek vatandaş olmalarıyla ilgili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu modellerin üç bileşeni de içerecek şekilde yeniden yorumlansa bile birbirlerini dışlamayacağını vurgulamaktadır.

Öte yandan Reichert (2016), vatandaşlığın tartışmalı bir kavram olduğunu fakat genellikle katılımı bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Bu ifade vatandaşlık için katılımın önemini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte modern dönemde vatandaşlık seçilmiş temsilcilerin olduğu bir sistemle (parlamentar, başkanlık, meclis vb.) yönetilen bağımsız bir

cumhuriyete ve bazı siyasi katılım haklarına sahip olmaya atıfta bulunmaktadır. Bu vatandaşlık anlayışı siyasi katılım hakkı da dahil olmak üzere sahip olunan hak ve ayrıcalıkların yanı sıra bu hakları ortak iyiye katkıda bulunmak için kullanma istekliliğini de kapsamaktadır (Smith, 2002). Ayrıca bu dönemde vatandaşlık anlayışında temel vurgu eşitlik ilkesi olmuştur. Bu ilke ile bireylerin teorik anlamda eşitlenmeye çalışılması söz konusudur. Böylelikle hak ve yükümlülükler çerçevesinde bir ülkenin sınırları içinde yaşayan insanların eşit olması sağlanmıştır. Bu eşitlik sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel anlamda değil kanun önündeki eşitliğe işaret etmektedir (Erdem, 2012).

Modern vatandaşlık kavramıyla birlikte vatandaşların resmi olarak toplumda meşru ve eşit bir üyelikten yararlanmaları, eşit vatandaşların çoğalması için bireylerin sahip oldukları diğer tüm kimlikleri kapsayan bir kimlik oluşumuna olanak sağlamıştır. Bu anlamda vatandaş statüsü, daha geniş bir topluluğa dahil olma duygusunu içermektedir. Bireylerin içinde yer aldıkları topluluğa yaptıkları katkı tanınırken aynı zamanda onlara özerklik verilmesi söz konusudur. Bu özerklik, bireyler tarafından siyasi katılımın tanınmasına işaret eden bir dizi hak da yansıtılır. Bu gerekçeyle vatandaşlığın ana özelliklerinden biri olan ve onu salt öznellikten ayıran şey, katılım etiğidir (Kumar, 2012). Bu anlamda katılımı vatandaşlığın tanımlayıcı özelliklerinden biri olarak değerlendirmek mümkündür.

20. yüzyılın son dönemlerinde hız kazanan küresel düzeydeki gelişmelerle moderniteye ait tüm kavramlar gibi ulusçuluk, insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık gibi çeşitli kavramların sorgulanması ve sorunsallaştırılması gerçekleşmektedir. Bu durum karşısında bugüne kadar yok sayılan veya asimile edilmeye çalışılan kimlikler, yeniden gündeme gelerek kamusal görünürlük kazanmaktadır. Böylelikle “eşit ve aynı” ilkesi yerine “eşit ve farklı” ilkesi vurgulanır hale gelmiştir. Daha önceden uygulanan uygulamalar ve takip edilen anlayışlar yerini kaybederek yeni düşüncelerin geliştirilmesini gerektirmektedir (Erdem, 2012). Günümüzde vatandaşların bir ülkeye bağımlılığının azaldığı ve vatandaşlık kavramının yalnızca yerel bir kavram olmadığı öne sürülmektedir. Küreselleşme ile iletişim ve ulaşım teknolojilerinin gelişmiş olması bu durumu etkileyerek vatandaşlığın evrensel düzeyde bir anlam kazanmasına olanak sağlamaktadır. Bu olanak doğrultusunda çeşitli vatandaşlık türlerinin de (mobil vatandaşlık, ekolojik vatandaşlık, Avrupa Birliği vatandaşlığı gibi) ortaya çıktığı görülmektedir (Kaya, 2017). Bu durum vatandaşlık anlayışının günden güne değiştiğini ve içeriğinin genişlediğini ortaya koymaktadır.

Genel anlamda özetlemek gerekirse vatandaşlık; üyelik, yasal statü ve uygulama gibi bir dizi farklı boyutu içermektedir (Honohan, 2005). Vatandaşlık kavramı pasif bir fenomen olarak değerlendirildiğinde, ulus-devlet ideolojisi kurularak sosyo-politik anlamda inşa edildiği, bireylerin devlete karşı sevgi ve sadakatlerini içeren bir dizi tutum olarak açıklanabilir (Kallioniemi vd., 2009). Diğer yandan siyasi bir topluluğun üyeleri tarafından talep edilen ve kendilerine sunulan bir dizi hakları gerektiren bir statü olarak görülmektedir (Pakulski, 1997). Ayrıca vatandaşlık haklar ve yükümlülükler bütününe içererek hukuki statü olarak da (Nemțoia ve Ignătescu, 2014) tanımlanmaktadır. Bu anlamda vatandaşlık kavramı, geçmişten bugüne taşıdığı çeşitli anlamları kapsayan bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Vatandaşlık kavramının yanı sıra vatandaşlık eğitiminin önemine değinmek gerekmektedir.

2.2. Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık nasıl tanımlanırsa tanımlansın gelecek nesillere nasıl kazandırılacağı sorusu tüm toplumlar için geçerlidir ve bu noktada vatandaşlık eğitimi gündeme gelmektedir. Bu aktarımın ve aşılamanın politik sosyalleşme, demokratik eğitim, yurttaşlık eğitimi gibi çeşitli şekillerde adlandırıldığı görülmektedir (Althof ve Berkowitz, 2006). Vatandaşlık eğitimi, siyaset, hükümet, hukuk sistemi, fırsat eşitliği ve insan hakları gibi pek çok konuyu kapsamaktadır (Kisby ve Sloam, 2009). Hoge (2002), vatandaşlık eğitimi, tarih boyunca gelişen ve içinde bulunulan zaman diliminde faaliyet gösteren hükümet, hukuk ve politika bilgilerinin geliştirilmesi için bilinçli bir çaba olarak tanımlamaktadır. Kerr (1999) ise, vatandaşlık eğitimi, bireylerin vatandaş olarak rol ve sorumluluklarına hazırlanmasına ilişkin eğitimin okullaşma, öğretme ve öğrenme gibi hususları kapsayacak şekilde rol alması olarak tanımlamaktadır. Vatandaşlık eğitimi ulus-devlet yapısının oluşumunda toplumu ortak değerler etrafında toplamayı amaç edinmektedir. Böylece eğitim aracılığıyla düzenin devamlılığının sağlanması ve bireylerin toplumun bir parçası haline getirilmesi istenmektedir (İpek, 2011).

Vatandaşlık eğitimi, bireylerin demokrasiye aktif ve sorumlu birer vatandaş olarak katılmaya hazırlık sürecini ifade etmektedir (Hébert ve Sears, 2001). Vatandaşlık eğitiminin demokratik vatandaşlar yetiştirme amacı taşıdığına ilişkin fikir birliği bulunmaktadır. Ancak vatandaş yetiştirme konusunda farklı uygulamalardan bahsedilmektedir. Bunlardan biri muhafazakâr, diğeri ise ilerici yönelimdir. Nitekim vatandaşlık eğitimi, statükoyu sürdürmek için bir araç olarak kullanılabilirliği gibi bireyleri ve grupları değişim için mücadele etme konusunda güçlendirme amacıyla kullanılmaktadır (Schugurensky ve Myers, 2003). Ayrıca bilgi, beceri ve eğilimleri içeren vatandaşlık kavramı ile vatandaşlık eğitiminde kullanılan

doğrudan öğretim, siyasetle doğrudan deneyim ve hizmetlerle dolaylı deneyim gibi çeşitli yöntemler arasında ortak olduğu kadar karmaşık bir etkileşim de bulunmaktadır (Althof ve Berkowitz, 2006).

Bunların yanı sıra geleceğin bireylerini yetiştirme konusunda vatandaşlık eğitimi dar veya geniş anlamda düşünülebilir. Dar anlayışta bilgili ya da politik okuryazar vatandaşların yetiştirilmesi amaçlanırken, geniş anlamda vatandaşlık için eğitim ifade edilmektedir. Bu anlam bireylerin kamusal değerlere ve uygulamalara bağlı olmasını, aktif vatandaşlar yetiştirilmesi amacını içermektedir. Bu ekseninde düşünüldüğünde vatandaşlık eğitimi sadece politik okuryazarlığı değil aynı zamanda ahlaki ve sosyal sorumluluklarla topluma katılımı içermektedir. Dar ve geniş anlamın dışında üçüncü bir anlamda ise aktif olarak hem siyasi hem de genel tartışmalara katılan, kampanya planlayan özerk ve eleştirel olarak yansıtıcı vatandaşların yetiştirilmesi söz konusudur. Bu durumda vatandaşlık eğitiminin amaçlarının tanımlanabileceği bilinçli vatandaşlar, kendini topluma adanmış aktif vatandaşlar ve özerk bireyler olarak eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek için üç farklı yolun varlığından söz etmek mümkündür (Halstead ve Pike, 2006).

Vatandaşlık eğitimi günümüzde sadece teorik bilgilerin sunulmasıyla sınırlandırılmamakta aynı zamanda kişilerin toplumda hak ve görevlerini bilerek davranmalarına yoğunlaşmaktadır (Çelik, 2009). Ayrıca vatandaşlık eğitiminin bireylere; farklı kimlik özelliklerine sahip öğrencilerin kültürel kimliklerini tanımları, kendi kültürel kimlikleri ile aidiyetlerini eleştirel bir şekilde anlamaları ve sürdürmeleri, diğer kültürleri ve kimlikleri onaylama fikrini taşımaları için fırsat sağlaması beklenmektedir (Banks, 2004). Bireylerin farklı kültürleri tanımları ve onaylamalarını sağlama girişimi aslında onların davranış ve tutumlarının, dünyanın başka bir yerinde yaşayan bireylerin hayatını etkileyebilmesi ile açıklamak mümkündür. Bu gerekçeyle vatandaşlık eğitimi küresel bir eğitim olarak ele alınmaktadır. Bu durumda hak ve sorumluluklarını bilen, demokratik değerlere sahip olan dünya vatandaşlarının yetiştirilmesi hedefi söz konusu olmuştur. Bu paralelde bireylerin demokratik değerlere sahip olması fikriyle vatandaşlık eğitimi ve demokrasinin geliştirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır (Şan, 2021).

Demokrasilerin, demokratik ilkelerin korunması ve güçlendirilmesi için bu süreçte aktif rol oynama konusunda istekli, yetenekli ve bilgi sahibi vatandaşlara ihtiyacı vardır. Vatandaşlık eğitimi, gençlerin siyasi sisteme girmesi ve siyasi konuları anlamlandırması için onlara yardımcı olmanın yanı sıra demokrasinin güçlendirilmesi konusunda da önemlidir. Ayrıca

vatandaşlık eğitimi öğrencilerin siyasi fikir ve kavramları anlamaları, yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası siyasi süreç ve kurumlara ilişkin bilgi ve anlayış kazanmalarıyla yakından ilgilidir (Kisby, 2014). Vatandaşlık ve siyasetin toplumdaki rolü, vatandaşlık eğitiminin herkes için gerekli olduğu gerçeğini yansıtmaktadır (Gundara, 2005). Vatandaşlık eğitimi ile bireylere demokratik yaşama etkin katılmaları için bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak mümkündür (Kisby ve Sloam, 2009).

Öğrencilerin aktif ve sorumlu vatandaş olarak toplumda rol oynamaları için bilgi, beceri ve anlayışı geliştiren vatandaşlık eğitimi; demokrasi, siyaset, parlamento, insan hakları, hukuk, ekonomi ve medya okuryazarlığı gibi konularda donanımlı olmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin kendilerini ilgilendiren konuları ele almaları için fırsatlar sunarak becerilerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Bu eğitim kapsamında gerçek hayatla bağlantılı konular, örnek olaylar, çeşitli insanlar değerlendirilerek yerelden küresele bir yol izlenmektedir (Association for Citizenship Teaching [ACT], 2022). Öğrencilere vatandaşlık eğitiminin aşılması ve ihtiyaçlara cevap verilmesi için büyük sorumluluk yüklenen derslerden biri de sosyal bilgilerdir (Dere ve Akdeniz, 2021a; Hoge, 2002).

2.2.1. Vatandaşlık eğitimi ve sosyal bilgiler

20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan sosyal bilgiler eğitimi, vatandaşlık eğitimi ile entegre bir anlayışla yapılandırılmıştır. Bu dönemde Amerika'ya gelen çok sayıda göçmenin demokratik bir toplumda yaşamaya hazır olmadıklarını düşünen politika yapıcılar endişeye kapılarak nasıl vatandaş olunması gerektiğini gösterme düşüncesini gündeme getirmiştir. Vatandaşlık eğitiminin verilmesi için okul en iyi yer olarak görüldüğü için tarihsel anlamda sosyal bilgilerin içeriği vatandaşların topluma hazırlanması konusunda uygun görülmüştür. Böylece sosyal bilgiler toplumun vatandaş yetiştirme konusundaki ihtiyacına cevap vermiştir (Mindes, 2014).

Sosyal bilgiler dersi kapsamında verilen vatandaşlık eğitimi (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012), bireylerin topluma katkı sağlamaları için bilgi, beceri ve tutumları kazanması, siyasi olarak aktif katılımın güçlenmesi adına Türkiye gibi birçok ülkede çeşitli kademelerde zorunlu bir ders olarak veya diğer derslerin kapsamı içerisinde okutulmaktadır (Hoge, 2002; Som ve Karataş, 2015). Vatandaşlık eğitiminin Türkiye'de planlı olarak verilmeye başlanması Tanzimat Dönemi'ne dayanmaktadır (Som ve Karataş, 2015). Tanzimat Dönemi'nde yurttaşları bir arada tutan bağın güçlendirilmesi için yurtseverlik eğitimi olarak yenileşme çabalarında vatandaşlık eğitimi önemli bir rol oynamıştır. Cumhuriyet Dönemi'ne gelindiğinde ise Türk

Millî Eğitimi'nin genel amaçları içerisinde yer alan yurtsever bireyler yetiştirme ilkesi tarih, vatandaşlık bilgisi derslerinin yanı sıra sosyal bilgiler dersinin de doğrudan kapsamına dahil edilmiştir (Merey vd., 2012; Yazıcı ve Yazıcı, 2010). Bu süreç içerisinde kimi zaman ayrı bir ders olarak yer verilen kimi zaman ara disiplinler içerisinde sunulan vatandaşlık eğitimi her zaman sosyal bilgiler eğitiminin bir parçası olarak yer almıştır.

Vatandaşlık eğitimi 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda disiplinler arası yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte programda belirlenen ara disiplinlerden biri olan “İnsan Hakları ve Yurttaşlık Eğitimi” kapsamında sunulmuştur. Bunun yanı sıra ayrı bir ders olarak yer alan “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersi verilmiştir. 2008 yılına gelindiğinde bu ders zorunlu dersler arasından çıkarılarak okutulmaya başlanmıştır. 2010 yılında ise “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi” adıyla zorunlu bir ders eklenmiş ve birçok derste ara disiplinler yoluyla vatandaşlık eğitimi verilmiştir (Merey vd., 2012). Günümüzde vatandaşlık eğitimi kapsamına giren konular Hayat Bilgisi (1-3. sınıf), İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi (4. sınıf) ve Sosyal Bilgiler (4-7. sınıf) derslerinde bütünleşik bir şekilde verilmektedir (Şiraz ve Bay, 2020).

2018 yılında uygulamaya giren ve halen kullanılmakta olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda vatandaşlık ve demokrasi konuları disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmıştır. Disiplinler arası yaklaşım ile bireylerin, insan hakları, egemenlik, demokrasi, laiklik ve cumhuriyet gibi kavramların yaşadıkları ülke olan Türkiye'ye yönelik etkilerini anlamaları ve demokratik kurallara göre yaşamlarını düzenlemeleri hedeflenmektedir. Programın hazırlanmasında temel olan Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (TYÇ) kapsamında belirlenen yetkinlikler ile bireylerin gerekli bilgilerle donatılarak aktif ve demokratik katılımın yanı sıra topluma katılımlarının teşvik edildiği görülmektedir (Dere ve Akdeniz, 2021b; MEB, 2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yetkinliklerde vatandaşlık eğitimiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bunlar arasında “Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler” kısmında doğrudan bir ilişkili bulunmaktadır. Sosyal yetkinlik; topluma ve çalışma hayatına etkili bir şekilde katılımıyla karşılaşılan sorunları çözebilecek özelliklere sahip olmayı içerirken vatandaşlıkla ilgili yetkinlik; toplum ve siyasi kavramların yanında bilgileri öğrenmeyi, demokratik ve aktif katılımı içermektedir (MEB, 2018: 5). Bunların yanı sıra programda yer alan değer ve becerilerin de vatandaşlık eğitimi ile ilişkisi bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda vatandaşlık eğitiminin, sosyal bilgilerin temel taşı olduğunu söylemek mümkündür (Kissling, 2018).

Disiplinler arası bir yaklaşıma sahip olan sosyal bilgiler eğitiminin kapsamına giren vatandaşlık eğitimi bireylerin hak ve sorumluluklar, devlet ve yönetim, insan hakları gibi konularda bilgilendirilmesini ve ülke yönetiminin yanı sıra toplumsal hayata aktif katılımlarını sağlamaktadır (Yılmaz, 2013). Bu doğrultuda sosyal bilgilerin vatandaşlık eğitimi ile yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Boyle-Baise ve Zevin, 2009).

Vatandaşlık eğitimi bağlamında bakıldığında sosyal bilgiler, birbirine bağımlı bir dünyada kültürel olarak çeşitlilik gösteren ve demokratik toplumun vatandaşları olan genç bireylerin, kamu yararının sağlanmasına yönelik bilinçli ve mantıklı karar almaları konusunda yardımcı olma amacı taşımaktadır. Bununla birlikte vatandaşlık yeterliliklerini de içermektedir. Vatandaşlık yeterliliği, bireylerin yaşadığı toplum, ulus ve dünya hakkında bilgileri kullanma becerilerini gerektirir. Bunlar sorgulama, iş birliği, karar verme ve problem çözme becerileridir. Bunların yanı sıra sosyal bilgiler, öğrencilerin aktif olmaları ve kamusal yaşama katılmaları için gerekliliklerin sağlanması konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Demokratik yaşamı sürdürme, geliştirme ve küresel bir topluluğun üyeleri olarak katılmaları için bilgili, yetenekli ve demokrasiye bağlı gençlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Sosyal bilgilerin vatandaşlık misyonu, ırk, dil, din, cinsiyet, özel öğrenme ihtiyaçları, bireysel öğrenmede farklılık veya benzerlik gibi tüm unsurları göz önünde bulundurarak dahil etmeyi içermektedir (National Council for the Social Studies [NCSS], 2022). Sosyal bilgiler eğitiminin taşıdığı misyon konusunda sosyal bilgiler eğitimcileri; bireylerin topluma aktif katılımı için gereken bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılarak onların topluma hazırlanmasını sağlama konusunda ortak bir görüşe sahiptir (Ross, 2006). Bu doğrultuda vatandaşlık eğitimi kapsamında bireylere kazandırılması gereken birçok değer bulunmaktadır.

2.3. Değer

Latince “güçlü olmak”, “üstün olmak” veya “değerli olmak” anlamlarına gelen “valere” kelimesinden türetilen değer kavramının (Meinert, 1980, akt. Leichtentritt ve Rettig, 2001), Znaniecki tarafından 1918 yılında sosyal bilimlere kazandırıldığı bilinmektedir (Bilgin, 1995, akt. Kapkın vd., 2018). Türk Dil Kurumu’na göre değer: “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” olarak tanımlanmaktadır. Değer, sosyal bilimlerde merkez bir kavram olarak (Schwartz, 2006), pek çok bilim dalına konu olarak felsefe, psikoloji, sosyoloji, matematik, dini ilimler ve tarih gibi disiplinler tarafından ele alınmıştır. Değerlerin sosyal bilimler açısından bu kadar önemli olması insan davranışlarını ele alarak yorumlanmasından kaynaklıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2020). Kavrama dair temel bilgiler

bilinmesine rağmen terimin anlamına yönelik çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu durum değer kavramının tek bir tanımla ifade edilmesini güçleştirmektedir (Leichtentritt ve Rettig, 2001).

Halstead ve Taylor (2000: 169), değerlerin; davranışlara yönelik temel ilkelerin ve kanaatlerin genel kılavuzu olduğunu ve davranışların iyi veya arzu edilir olduğuna karar vermek için standartlar bütünü oluşturduğunu belirtmektedir. Yani değerler, bireylere hem kendisini hem de başkalarını değerlendirmesi ve yargılaması için karşılaştırma standartları olarak hizmet etmektedir (Leichtentritt ve Rettig, 2001). Benzer şekilde Gürsoy (2017: 284-285), değerlerin, bireylerin topluma uyumlarını sağlayan standartlar olduğunu belirtmektedir. Bu standartların, davranışlara yansiyarak sosyal hayatı etkilediğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra bir toplumun var olmasında ve sürekliliğinin sağlanmasında, toplumda yaşayan insanlar tarafından kabul gören ve onların bir niteliği olan değerlerin, toplumun anlam haritası olarak değerlendirildiğini ifade etmektedir. Bu durumda değerlerin, bireylerin davranışlarına etki ettiği ve toplum tarafından genel kabul gören unsurlar olduklarını söylemek mümkündür.

Ulusoy ve Dilmaç (2020), değerlerin insana özgü olduğunu ifade ederek değerlerin davranışlara yön vermede etkili olan inançlar bütünü olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Ulusoy ve Arslan (2019) değeri, bireylerin bir şeyin değerini ölçmek için kullanılan bir ölçüt olarak görmenin yanı sıra iyi ile kötünün, güzel ile çirkinin, doğru ve yanlışın ne olduğuna dair kararların alınmasında bir kılavuz olarak görmektedir. Bu kılavuz bireylerin davranışlarına yön vererek davranışların şekillenmesinde rol oynamaktadır. Bu düşünceyle birlikte değerlerin, toplumda ulaşılacak en üst hedef olması, güzel tutum ve davranışlar içermesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu durum, değerlerin toplum tarafından doğru kabul edilen ve onaylanan kurallar bütünü olmasıyla açıklanmaktadır.

Değerleri insan davranışına yön veren soyut ilkeler olarak tanımlayan Yaşaroğlu (2019), değerlerin aynı zamanda kültürün manevi öğelerinden biri olduğunu açıklamaktadır. Bu gerekçeyle insanların ve onlara bağlı oluşan kültürün olduğu yerde değerlerden söz edilebileceğini vurgular. Demircioğlu ve Tokdemir (2008) ise, değerleri; duyuşsal alanda yer alan düşünceleri ve duyguları etkileyerek onlara yön veren zihinsel olgular olarak açıklamaktadır.

Değer kavramına ilişkin birçok tanımın olduğunu ve bu kavrama çeşitli anlamlar yüklediğini söylemek mümkündür. Schwartz ve Bilsky (1987: 551) çeşitli kaynakları ele alarak değer tanımlarını incelemiş ve ortak özellikleri belirlemeye çalışmıştır. Oluşturdukları

beş özellik daha sonra Schwartz'ın (1992: 3-4) ve (2006: 3-4) çalışmalarıyla birlikte detaylandırılarak altı özellik olarak açıklanmıştır:

- “Değerler, kavram ya da inançlardır.” Değerler, bireylerin karşılaştıkları durumlardan etkilenmesiyle bağlantılı inançlardır. Bu gerekçeyle değerler etkinleştğinde duygularla iç içe geçmektedir.
- “Değerler, motive kaynağı olan amaçlar veya arzu edilen davranışlarla ilgilidir.” Bireylerin, arzu ettiği hedef veya motivasyon kaynağı olarak gördüğü bir eylem doğrultusunda harekete geçmesi değerlerle ilgilidir.
- “Değerler, belirli durumların ötesindedir.” Belirli eylemleri ve durumları aşan değerler, normlardan ve tutumlardan bu özelliikle ayrılmaktadır.
- “Değerler, standartlar veya kriterler olarak hizmet eder.” Bireylerin; eylemler, politikalar, insanlar ve olaylar karşısında seçim ve değerlendirme yapmasında rehberlik etmektedir. Standartlar veya kriterler olarak değerler, bireylerin iyi ve kötüyü, meşru veya gayrimeşruyu, gerçekleştirme veya kaçınma konusunda karar vermesini sağlar.
- “Değerler, görecelidir.” Bireylerin ve grupların, değerlere atfettikleri önem büyük oranda farklılık göstermektedir. Bu durum değerlerin, öncelik ve hiyerarşi konusunda farklı şekilde değerlendirildiklerini göstererek norm ve tutumlardan ayrıldığını ortaya koymaktadır.
- “Değerler, göreceli olarak eylemlere yön verir.” Bağlamlarla ilgili olan değerler, bireylerin eylemlerine etki etmektedir.

Benzer şekilde Woodward ve Shaffakat (2014: 4), çalışmalarında literatürde değerler için sunulan tanımlardan yola çıkarak ortak unsurları şu şekilde belirlemişlerdir:

- Değerler hem standartlar hem de yol gösterici ilkelerdir.
- Değerler, inanç, tutum, ihtiyaç, motivasyon ve arzu edilen hedeflerle ilgili soyut kavramlardır.
- Değerler, birden çok durum karşısında uygulanırlar.
- Değerler, hiyerarşi düzeninde var olur.
- Değerler, insanların düşünce, duygu, davranış ve eylemlere yönelik seçimleri konusunda etkilidir.

Özetle değerler; belirli durumların üzerinde olan, davranışlarla olayların seçiminde ve değerlendirilmesinde rehberlik eden, göreceli olarak sıralanan, amaç veya davranışlarla ilgili

kavram ya da inançlardır (Schwartz ve Bilsky, 1987; Leichtentritt ve Rettig, 2001). Ortak görüşlerin yanı sıra Refshaug (2004), değerlerin bireysel ve grup olarak katılım süreçlerinde karar almada etkili olduğunu, öğrenme deneyimlerine rehberlik ettiğini, bireyin disiplin ve refahını yönlendirdiğini, iletişim kurma ve iş birliği oluşturma konularında etkili olduğunu belirtmektedir.

Farklı şekillerde tanımlanan değer kavramının alanyazında pek çok insan tarafından oluşturulan çeşitli sınıflamaları bulunmaktadır. Kavramın tanımına dair mevcut görüş farklılıkları değerlerin sınıflamalarına da yansımıştır.

2.3.1. Değer sınıflamaları

Çeşitli alanlarda çalışma konusu olan değerler farklı araştırmacılar tarafından ele alınarak sınıflanmıştır. Yapılan sınıflamalar arasında en çok bilinen ve kabul edilmiş olanlar Spranger, Rokeach, Nelson ve Schwartz tarafından yapılmıştır (Osmanoğlu, 2019; Yazıcı, 2006).

2.3.1.1. Spranger'in değer sınıflaması

Alman filozof ve psikolog Eduard Spranger 1914 yılında "Lebensformen" isimli Almanca bir çalışma yayınlamıştır. 1928 yılında İngilizce'ye "Types of Men: The Psychology and Ethics of Personality [Erkek Tipleri: Kişilik Psikolojisi ve Etiği]" ismiyle çevrilen bu çalışmada araştırmasına dair gözlemlerini açıklamıştır (Klassen vd., 2009; Ulusoy, 2019). Spranger, insan değerlerinin kategoriler çerçevesinde sınıflandırılabilmesi görüşüyle katılımcılarını hâkim olan değerlere göre şahsiyet tiplerine ayırarak sınıflamıştır. Bu sınıflama; sosyal, politik, ekonomik, dini, teorik ve estetik kategorilerinden oluşmaktadır (Güngör, 2010; Puente vd., 1986).

Spranger değerleri, bireyde motivasyon oluşturan ve bir dürtü yarattığına inanarak bireyin önemli gördüğü, iyi bulduğu veya arzuladığı şeyleri şekillendiren ve tanımlayan dünya görüşü veya bir filtre olarak tanımlamıştır. Belirlediği altı boyut ise şunlardır:

- Sosyal: Bireylerin en yüksek değeri, insan sevgisi olarak görmesidir.
- Politik: Bireylerin güç ve kontrolü ön planda tutmasıdır.
- Ekonomik: Bireylerin fayda ve yarara odaklanmasıdır.
- Dini: Bireylerin birliği dinle ilgili en yüksek değer olarak adlandırmasıdır.
- Teorik: Bireylerde gerçeğin keşfinin baskın olmasıdır.

- Estetik: Bireylerin en yüksek değeri biçim ve uyum olarak görmesidir (Klassen vd., 2009: 2).

Spranger'in ortaya koyduğu değerler sınıflamasıyla Allport, Vernon ve Lindzey değerleri sistematik olarak ölçmeye yönelik bir envanter geliştirmiştir (Puente vd., 1986). Bu ölçme aracı, ilk olarak 1931 yılında geliştirilmiş, daha sonra 1951 yılında revize edilerek düzenlenmiştir (Özgüven, 2004). 1956 yılında ise güncel haliyle yayınlanmıştır. Allport, Vernon ve Lindzey'in "Değerler Çalışması"nda Spranger'in belirlediği politik boyut değiştirerek bireysel boyut olarak düzenlenmiştir. Böylelikle Spranger'in oluşturduğu değerlerin ölçümüne yönelik ilk araçtan yola çıkılarak, bireyin değer hiyerarşisini ölçmeye yönelik önemli bir değer envanteri oluşturulmuştur (Klassen vd., 2009).

2.3.1.2. Rokeach'in değer sınıflaması

Sosyal psikolog Milton Rokeach'a göre değerler ne tamamen durağan ne de tamamen değişkendir. Bireyin ve sosyal çevrenin değişmesi veya insan kişiliğinin süreklilik arz etmesi değerlerin yalnızca durağan veya değişken olmadığını göstermektedir (Rokeach, 1973, akt. Çalışkur ve Aslan, 2013: 85).

Rokeach değerleri kalıcı inançlar olarak değerlendirerek iki farklı kategoriye ayırmıştır: Araç ve amaç değerler. Amaç değerler, varoluşun son durumuyla ilgili inançları, bireyin yaşamı boyunca ulaşmak istedikleri ve kültürlerarası insanlara göre değişebilen hedefleri konu edinmektedir. Araç değerler, bireylerin arzu ettikleri davranış biçimlerini ve amaç değerlere ulaşmada araç olmalarını içermektedir (Rokeach, 1973, akt. Prabhu, 2011: 1728; Rokeach, 1973, akt. Tuulik vd., 2016: 154). Rokeach'a ait değer sınıflaması Tablo 2.2'de sunulmuştur:

Tablo 2.2. Rokeach değer sınıflaması.

Amaç Değerler (Son Durumlar)	
Sosyal (Diğerlerine Odaklı)	Kişisel (Kendine Odaklı)
Bariş içinde bir dünya	Rahat bir yaşam
Dünya güzelliği	Heyecan verici bir hayat
Eşitlik	Başarı
Aile güvenliği	Mutluluk
Özgürlük	İç uyum
Olgun aşk	Zevk
Ulusal güvenlik	Kurtuluş
Sosyal tanınma	Öz saygı
Gerçek dostluk	Bilgelik
Araçsal Değerler (Davranışsal)	
Ahlaki (Ahlak ve İlişkilere Odaklı)	Yetkinlik (Yetkinlik Odaklı)
Açık fikirli	Hırslı
Bağışlayıcı	Yetenekli
Yardımsaver	Temiz
Dürüst	Cesur
Sevgi dolu	Yaratıcı
Neşeli	Bağımsız
İtaatkâr	Entelektüel
Kibar	Mantıklı
Sorumlu	Öz denetim

Kaynak: Rokeach, 1973, akt. Tuulik vd., 2016: 154.

Tablo 2.2’de yapılan sınıflamaya ilişkin Rokeach (1973), amaç değerleri kişisel ve sosyal olarak, araçsal değerleri ise ahlaki ve yetkinlik olarak ikiye ayırmıştır. Kişisel değerler, kişi merkezli olarak öz saygı, iç denge ve uyum, sosyal değerler ise, toplum merkezli olarak eşitlik, bariş gibi genel değerleri içermektedir. Araçsal değerlerde ahlaki kısımda yer alan değerler, kişilerarası yani ilişki merkezlidir (Rokeach, 1973, akt. Ersoy, 2018: 363; Leichtentritt ve Rettig, 2001). Bunun yanı sıra araçsal değerlerde yetkinlik kısmında yer alan değerler ise sahip olunan niteliklerle ilişkilidir. Amaç değerlerin kişisel ve sosyal olarak ikiye ayrılması, değerlerin hem birey hem de toplumla ilişkili olduğunu göstermektedir. Toplumun yapı taşı olan bireye atfedilen değerler aynı zamanda toplumun içerisinde yer almaktadır. Ayrıca araç

değerlerin ahlaki ve yetkinlik konusunda ikiye ayrılması, amaç değerlere ulaşmak için araç değerlerin iki farklı şekilde ele alınabileceğini göstermektedir.

2.3.1.3. Nelson'ın değer sınıflaması

Jack L. Nelson (1974), insanların sahip olduğu değerlerin üç farklı kapsamda incelenebileceğini öne sürmüştür. Bunlardan ilki kişisel değerlerdir. Kişisel değerler; insanların akran, grup veya toplumun sahip olduğu değerlerden bağımsız olarak isteyerek bağlı olduğu değerlerdir. Grup değerler; belirli bir grubun üyeleri tarafından (aile, dini grup, siyasi grup, kulüp, kurum vb.) paylaşılan değerlerdir. Grup içerisinde yer alan bireylerin sahip olduğu değerler grubun değerleriyle uyumsuzluk gösterdiğinde bireyin eylemleri grup tarafından bir bütün olarak kabul edilen değerler doğrultusunda yönetilir. Sosyal (toplumsal) değerler ise, bir arada yaşayan büyük kitlelerin üzerinde anlaşmaya vardığı ve kabul ettiği değerlerdir. Bu değerler, toplumun yapısını ve doğasını şekillendiren değerleri içermektedir (Nelson, 1974, akt. Naylor ve Diem, 1987). Nelson'un özelden genele doğru yaptığı sınıflamasında ilk önce bireyin isteği doğrultusunda sahip olabileceği değerleri, ardından içinde yer aldığı gruplarda bulunan çeşitli değerleri ve sosyal hayatta herkes tarafından kabul edilen bazı değerleri ele aldığı anlaşılmaktadır.

2.3.1.4. Schwartz'ın değer sınıflaması

Shalom H. Schwartz ve Wolfgang Bilsky (1987), değerleri üç evrensel gereksinim ile ilişkilendirerek evrensel değer türleri için ölçüt oluşturmuştur. Bu teoride değerleri; bireylerin ihtiyaçları (organizma), sosyal güdüler (etkileşim) ve toplumsal talepleri etkileyen bireylerin evrensel gereksinimleri (grup) bağlamında ele almışlardır. Bu gereksinimlere yönelik sekiz motivasyonel alanda kavramsal ve operasyonel açıdan tanımlar belirlemişlerdir. Bunların; zevk, güvenlik, güç, başarı, öz yönetim, toplum yanlısı, kısıtlayıcı uygunluk ve olgunluk olduklarını açıklamışlardır. Bununla birlikte değerleri; hizmet ettikleri alan kapsamında birey ve topluma yönelik olmalarını ve atıfta buldukları hedefe yönelik amaç veya araç olarak ele aldıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmanın güncellenmesiyle (Schwartz, 1992; 1994) değer sınıflaması geliştirilmiştir. Rokeach'ın sınıflamasından yola çıkılarak 56 değer, 10 temel tiple ilişkilendirmiştir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Geliştirilen değer sınıflaması Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3. Schwartz değer sınıflaması.

Tanım	Örnek Değerler	Kaynaklar
Güç: Sosyal statü veya prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde kontrol sağlamak veya onları domine etmek.	Sosyal güç, otorite ve varlıklı olmak	Etkileşim, topluluk etkileşimi, topluluk
Kazanım: Sosyal standartlara göre yeterlilik sağlayan kişisel başarı.	Başarılı, becerikli, azimli	Organizma (insan)
Hedonizm: Zevk ve kişinin duyusal tatmini.	Zevk, hayat tatmini	Organizma (insan)
Uyarılma: Hayatta heyecan, yenilik ve meydan okuma.	Cesurluk, farklılık ve heyecan vericilik	İnsan etkileşimi, topluluk, organizma (insan)
Öz-yönelim: Bağımsız düşünme ve eylem seçme, yaratma, keşfetme.	Yaratıcılık, merak ve özgürlük	İnsan etkileşimi
Evrensellik: Tüm insanların ve doğanın iyi oluşu için anlayış, minnettarlık, hoşgörü ve koruma.	Açık fikirlilik, sosyal adalet ve eşitlik Çevreyi korumak	Topluluk, organizma (insan)
Cömertlik: Yakın çevrendekilerin iyi oluşunu koruma ve iyileştirme.	Yardımsızlık, dürüstlük, affedicilik	İnsan etkileşimi, topluluk
Gelenek: Kültür veya dinin sunduğu fikir ve geleneklere karşı saygı, bağlılık ve kabul.	Alçakgönüllü ve dindar olmak Hayattaki yerini kabullenmek	Topluluk
Uyum: Başkalarını üzmesi veya onlara zarar vermesi, sosyal beklentileri veya normları ihlal etmesi muhtemel eylemlerin, eğilimlerin ve dürtülerin kısıtlanması.	Kibarlık, uyumluluk Ebeveynlerini ve atalarını onurlandırmak	Etkileşim, topluluk
Güvenlik: Toplumun, ilişkilerin ve benliğin güvenliği, uyumu ve istikrarı.	Ulusal güvenlik, sosyal düzen, temizlik	İnsan, etkileşim, topluluk

Kaynak: Schwartz, 1992; 1994: 3-4.

Tablo 2.3'te yer alan değerlerin ve değerler için belirlenen motivasyonel etki alanlarının detaylı açıklamasını sunan Schwartz (1992), değer yapılarının sosyal koşullar doğrultusunda zamanla gelişebileceğinin yanı sıra teknoloji, ekonomi, politika ve güvenlik konularına bağlı olarak değişebileceğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte değer türleri arasında bir dizi dinamik ilişki olduğuna dikkat çekmektedir. Bir değere ilişkin yapılan eylemlerin, diğer değer türlerine ilişkin bazı uyumlu veya çelişkili durumlar oluşturabileceğini açıklamaktadır. Bu durumu itaat etmeye yönelik yapılan eylemlerin (uygunluk), sosyal düzene yönelik eylemlerle (güvenlik) uyumlu olabileceği, ancak bağımsızlık (özyönetim) eylemleriyle çatışabileceği örneğiyle açıklamaktadır. Bununla birlikte bazı değerlerin hem bireysel hem de kolektif çıkarılara hizmet edebileceği (örneğin olgun aşk, bilgelik) ve bu gerekçeyle değerlerin farklı

motivasyon alanlarıyla ilişki olduğuna değinilmektedir (Schwartz ve Bilsky, 1987). Değer sınıflamasında evrensel olarak motivasyonel etki alanlarının belirlenmeye çalışılmasıyla bu dinamik alanların birbiriyle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Değerlere yönelik yapılan sınıflamalara bakıldığında çeşitli görüşler doğrultusunda teoriler geliştirildiği görülmektedir. Ancak değerlerin ölçülmesine yönelik kullanılan araçların bazı eksikleri bulunmaktadır. İlk olarak değerlere yüklenen anlamlar farklı kültürlere göre değişiklik gösterebilmektedir. İkinci olarak listelerde sunulan değerlerin farklı kültürlerdeki değerleri de içermesi gerekmektedir. Son olarak ölçüm araçları kuramsal bilgi üretecek biçimde hazırlanmaktadır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Bu gerekçeyle değerlerin incelenmesine yönelik hazırlanan envanterlerin her açıdan kapsamlı olması beklenmektedir. Buna karşın süreç içerisinde değer sınıflamalarının detaylandırılması ve evrensel düzeye getirilmeye çalışılması, göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. Değer sınıflamalarının ardından bireylerden sahip olması beklenen değerlere ilişkin değerler eğitiminin varlığı ön plana çıkmaktadır. Değerlerin kazandırılmasında bir araç olarak görülen değerler eğitimi büyük bir rol oynamaktadır.

2.3.2. Değerler eğitimi

Değer ve ahlak eğitiminin yöntem ve amaçlarına ilişkin çeşitli çalışmalar 1900'lü yıllarda başlamıştır. 1940'lı yıllarda II. Dünya Savaşı'nın sonuna doğru değer ve ahlak eğitimi geleneksel metotlara bağlı devam etmiştir. 1960 yılından sonra gelenekselliğe dair sorgulamalar ortaya çıkmıştır. Bu sorgulamayla birlikte değer öğretiminde, öğretmenin rol model olmaması öğrencilerin benimsediği değerleri açıklaması, ahlaki muhakeme ile değer analizi yöntemlerinden faydalanması söz konusu olmuştur. 1980 yılında ise geleneksel değerlere dönülürken 1990 yılına kadar bu değerlere bağlılık devam etmiştir (Kirschenbaum, 1994, akt. Aktepe, 2010).

Günümüzde ise, "geliştirilmiş karakter eğitimi" adı altında değerler ve ahlaki gelişimi kapsayıcı bir eğitim anlayışı hakimdir. Bu anlayış birbirleriyle ilintili olan değer, sosyal beceri, ahlak ve vatandaşlık eğitimlerini kapsamaktadır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Buna bağlı olarak değerler eğitimi, uluslararası alanda ahlaki eğitim, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve etik eğitimi gibi çeşitli isimlerle anılmaktadır. Bu varyantların kendi içlerinde bazı ayırt edici unsurlara vurgu yaparak işaret ettiği, bu gerekçeyle bazı farklılıkların olduğu bilinmektedir (Balcı ve Yanpar-Yelken, 2013; Lovat, 2010). Değerler eğitimi, ahlak eğitimi ve karakter eğitimi kavramlarının birbirinin yerine kullanılmasına karşın bu kavramların birbirinden farklı

olduğunu ancak birbiriyle iç içe geçmiş durumda olduklarını söylemek gerekmektedir (Keskin, 2010).

Bu ilişkilendirmeler aslında daha geniş bir çerçeveye sahip olan değerler eğitimine atıfta bulunan yaklaşımlardır. Örneğin karakter eğitimi, ahlak ve değerler eğitimi ile bağlantılıdır ancak ahlak ve değerler eğitimi daha kapsayıcıdır. Bu gerekçeyle karakter eğitimi bir yaklaşım olarak görmek ve tutarlı bir şekilde diğerleriyle olduğu gibi vatandaşlık eğitimiyle de bağlantılı olduğunu kabul etmek gerekmektedir (Arthur, 2005). Özetle, günümüze değin değer eğitimiyle ilişkili kaba hatlarıyla dört önemli hareket ortaya çıkmıştır. Bunlar değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimidir (Kirschenbaum, 1995, akt. Akbaş, 2004).

Kapsayıcı değerler eğitimini Ulusoy (2019: 92), “Tüm öğrencilere belirli değerlerle ilgili; bilgi, beceri, tutumları kazandırma ve bu değerleri davranışa dönüştürmek için sürekli gelişim fırsatı sağlama süreci.” şeklinde tanımlamaktadır. Zajda (2014) ise değerler eğitimini birey, grup ve toplum arasındaki bağın kurulmasına yönelik çok yönlü bir sosyalleşme süreci olarak tanımlamaktadır. Ayrıca değerler eğitiminin, ahlaki eğitime ilişkin yönleri, etik özellikleri ve standartları bireylere aktarmak için yapılandırılmış bir süreç olduğunu belirtmektedir. Veugelers ve Vedder (2003) ise değer öğretiminin sosyal, politik, kültürel ve estetik gibi değerlerin öğretimini barındırdığını ifade etmektedir.

İnanç sistemi, davranış biçimi veya bir varoluş durumuna atıfta bulunulan değerler aynı zamanda ahlaki yargılardır (Zajda, 2014). Örneğin, iyi ve kötünün ne olduğu sorusu bireyin sorguladığı bir yargıdır. Ancak değerler, kişilerin kendi arzularına dayanan tercihler değildir. Nitekim değerler, bireyin çevresiyle kurduğu ilişkiyi betimlemeye yönelik az çok fikir sunmaktadır. Eğitim ortamında etkileşim içinde olan öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi değerleri bulunmaktadır. Öğretmenler, görevleri gereğince öğrencilerin değerlerini etkilemek istemektedirler (Veugelers ve Vedder, 2003).

Değer eğitimi yaklaşımlarına yönelik alanyazında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Değerler eğitimine ilişkin belirlenen ilk beş yaklaşım; telkin etme, ahlaki gelişim, analiz, belirginleştirme ve davranış öğrenmedir (Superka vd., 1976, akt. Demirhan-İşcan, 2007). Ulusoy ve Dilmaç (2020) ise değerler için altı değer yaklaşımı sunmuştur. Bunlar; değerlerin doğrudan öğretimi, değerleri belirginleştirme, değer analiz yaklaşımı, bütüncül yaklaşım olarak Kohlberg’in Adil Topluluk Okulları teorisi, örtük program ve karakter eğitimidir. Görüldüğü

gibi belirlenen ilk yaklaşımlar ile sonradan ilave edilen yaklaşımlar arasında bazıları eşleşmekte, bazıları ise farklılık göstermektedir. Değer eğitimi yaklaşımları çeşitli olsa da değer eğitimi ile ilgili bazı unsurlar ortaktır. Örneğin, değerlerin nesilden nesile aktarılması eğitimciler için önemlidir (Arıkoğlu vd., 2020) Bireylerin değerlere doğuştan sahip olmadığı ve sonradan kazandığı gerekçesiyle değerlerin öğretiminde eğitim büyük bir rol oynamaktadır (Dinç ve Üztemur, 2016). Genetik olarak aktarılmayan değerler, yaşantılar sonucunda öğrenmeyle kazanılmaktadır. Bu doğrultuda değerler eğitiminde bilgi ve düşünce boyutu da önemlidir. Yaşantının etkisiyle bireyler, tercihlerini ve yargılarını geliştirerek veya değiştirerek yeniden şekillendirmektedir. Bununla birlikte değerler toplumsal yapıdan etkilenmektedir. Toplumun desteği, pekiştirmesi veya ayıplaması bireyin sahip olduğu değeri olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Toplumsal desteği kaybeden değerler değişmekte veya bu değerlerin etkisi azalmaktadır (Sarı, 2005). Bireylerin olgu ve olaylara anlam yüklemesi, toplumda kendi konumlarını belirlemesi ve önem verdikleri şeylere kıymet biçmesi değerlerin birer ölçüt olarak kullanıldığını ve hem birey hem de toplum açısından önemli olduğunu göstermektedir (Yeşil ve Aydın, 2007).

Bunların yanı sıra değerler eğitiminin hedeflediği bazı amaçlar bulunmaktadır (Batmaca, 2016: 26; Zajda, 2014: 5):

- Öğrencilerin hayat kalitelerini geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Demokratik toplumun varlığını korumak ve gelişmesini sağlamak,
- Öğrencilerin, kültürel farklılıkları tanımalarını sağlamak,
- Öğrencilerin, iletişim kurarken duyarsız, saldırgan veya zararlı bir dil kullanmalarını önlemek,
- Öğrencilere, sosyal sorumluluklarının yalnızca yerel veya ulusal sınırlarda değil, ulus ötesi sınırlarda olduğunu anlatmak,
- Öğretmenlerin, okul ortamında öğrencileri eşit görmesi ve onların kendi aralarında saygı, hoşgörü ve eşitlik gibi değerleri geliştirmesini sağlamak,
- Öğretmenlerin, farklı perspektifler kazanmalarını, davranış geliştirmelerini ve kavramsallaştırma yapmalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin kendi potansiyellerini fark etmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin toplumla çatışmadan uyum sağlamasına rehberlik etmek,
- Öğrencilere hem kendileri için hem de yaşadıkları toplum için uygun olan değerleri gelişim seviyesine uygun olacak şekilde kazandırmak,

- Öğrencilerin kişiliklerinin olumlu yönde gelişimini desteklemek,
- Öğrencileri iyi ahlakla donatarak toplum içerisinde var olmasını sağlamaktır.

Değerler eğitimi kapsamında çeşitli hedefler bilinse de sınıf ortamlarında bazı güçlükler yaşanabilmektedir. Örneğin değerler eğitiminde soyut kavramlara yer verildiği için öğrenciler, bu kavramları içselleştirmede zorlanmaktadır. Bu gerekçeyle kazandırılmak istenen değere ilişkin okullarda etkinlik temelli bir eğitim tercih edilmelidir. Etkinliklerle somutlaştırılan kavramların öğrenilmesi böylece kolaylaştırılmış olacaktır. Öğrencilerin ilgisinin canlı tutulması, olumlu örneklerin seçilmesi, yaş, beceri, yetenek ve yetişilen çevrenin dikkate alınması ve rol model olunması gibi hususlara değerler öğretiminde önem verilmesi gerekmektedir (Aktepe, 2010). Bununla birlikte okulların pedagojik amaçlar doğrultusunda belirlediği değerler ve müfredat içerisinde yer alan değerler öğretmenler için birer reçetedir (Veugelers ve Vedder, 2003). Bu gerekçeyle öğretmenlerin eğitim sürecinde yer vermesi ve kazandırması gereken değerlerin sınırları çizilmiştir. Ancak değerler yalnızca bunlardan ibaret değildir. Değerlere yönelik çeşitli sınıflamaların yapılması ve çeşitli kavramların değer olarak görülmesi bunu kanıtlar niteliktedir. Günümüzde bireylere değerlerin öğretimi için en uygun derslerden biri sosyal bilgiler dersidir. Amerika, İngiltere ve Avustralya gibi pek çok ülkede sosyal bilgiler dersi değerlerin öğretiminde önemli bir ders olarak görmektedir. Türkiye’de de sosyal bilgiler dersi kapsamında değerler eğitimine yer verildiğini söylemek mümkündür (Keskin, 2010).

2.3.3. Sosyal bilgiler ve değerler eğitimi

Tarihsel süreç içerisinde genel eğitimin amacı bireylerin karakter oluşumuna rehberlik etmek ve iyi vatandaşlar yetiştirmektir (Arthur, 2005). Modern toplumda, gençlerin kendi kimliklerini geliştirmeleri, topluma aktif katılmaları ve farklılıklara saygı duymaları beklenmektedir (Veugelers ve Vedder, 2003). Bu beklentiyi karşılayabilecek etkili derslerden biri sosyal bilgilerdir (Aktepe, 2010). Sosyal bilgiler dersinin hedefi maddi ve manevi değerlere önem veren, adaleti ve demokrasiyi ön planda tutan, sorumluluklarının farkında olan birey ve vatandaş yetiştirmektir (Kuzucu, 2018). Ayrıca sosyal bilgiler dersinin tarihsel içeriğe sahip olması, farklı kültürlerle yer vermesi ve günlük hayattan bilgiler içermesi çeşitli değerlerin kazandırılması noktasında aslında bu dersin bir değerler eğitimi dersi olduğunu da göstermektedir (Kan, 2010).

II. Meşrutiyetten günümüze kadar uygulanan tüm sosyal bilgiler ve sosyal bilgilere karşılık gelen derslerin öğretim programlarının içeriğinde doğrudan veya dolaylı, az ya da çok

değerlere yer verilmiştir. Cumhuriyet döneminde kullanılan programlarda ahlak eğitiminin ve karakter eğitiminin olması, bugünkü yaygın ismiyle değerler eğitimine işaret etmektedir. II. Meşrutiyetten günümüze kadar sosyal bilgiler eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek Tarih, Coğrafya, Medeni Bilgiler/Yurt bilgisi/ Yurttaşlık Bilgisi/ Vatandaşlık Bilgileri derslerinin öğretim programlarına bakıldığında kazandırılması gereken değerlerde küçük değişimler olsa da ortak olan ve vurgu yapılan değerlerin dayanışma, yardımlaşma, duyarlılık, bağımsızlık ve sorumluluk olduğu görülmektedir. Cumhuriyet döneminde belirli değerlere yer verilmesi ulus-devlet inşasının ve yetiştirilmesi hedeflenen vatandaş tipine yönelik bir hareketin olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi dolaylı olarak yer almıştır. 2004 yılına gelindiğinde ilk defa sosyal bilgiler dersi öğretim programında “değerler eğitimi” kavramı konusunda ve değerler eğitiminin nasıl gerçekleştirileceğine dair detaylı bir açıklama sunulmuştur (Keskin, 2010).

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda değerlerin özellikleri sunulmuştur. Bu özellikler; değerlerin bireyler veya toplum tarafından birleştirici olgular olarak görülmesi, toplumun sosyal gereksinimlerini karşılayan ölçüt olması, yalnızca bilinçle ilintili olmayıp aynı zamanda duyguları ve heyecanları kapsayan yargılar olması, bireylerin bilinçlerinde yer alarak eylemleri yönlendiren güdüler olması, değerlerin normlardan farklı olarak genel ve soyut bir nitelik taşıması ve değerlerin normları da kapsamı şeklidir. Bu özelliklerin yanı sıra programda kazandırılacak değerlere, değer öğretim yaklaşımlarına ve bazı etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Bu yaklaşımlar; değer açıklama, ahlaki muhakeme ve değer analizidir (MEB, 2005).

2005 yılında Türkiye’de uygulanan sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerler eğitiminin yer alması, bu yıldan itibaren çeşitli çalışmalarda değerler eğitiminin ele alınmasına ortam hazırlamıştır (Dere ve Yavuzay, 2020). Değerler eğitiminin belirli bir noktaya gelmesiyle birlikte 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda da 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda olduğu gibi yine değerlere yer verildiği görülmektedir. Ancak bu konuda programlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda bulunan değerler tablosunda sırasıyla adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere toplam 18 değer bulunmaktadır. Değer tablosunun yanı sıra program içerisinde öğretim programının amaçları, öğretim programının perspektifleri, yetkinlikler, özel amaçlar başlıkları

başta olmak üzere program genelinde değerlerden doğrudan ve dolaylı olarak bahsedildiği görülmektedir (MEB, 2018). Fakat 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer verildiği gibi 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda detaylı bir değerler eğitimine yer verilmemiştir. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları bir arada değerlendirildiğinde 16 değerın birbiriyle eşleştiği anlaşılmaktadır. Buna karşın 2018 programında yer alan değer tablosunda, 2005 programında bulunan; misafirperverlik, temizlik, sağlıklı olmaya önem verme ve hoşgörü değerlerinin yer almadığı ancak kaldırılan değerler yerine eşitlik ve tasarruf değerlerinin dahil edildiği görülmektedir (Selvi, 2018).

Geçmişten bugüne dolaylı veya doğrudan olacak şekilde değerleri ve değerler eğitimini içeren sosyal bilgiler dersinde, değerlerin kazandırılması önemli görülmüştür. Bundan dolayı sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretim programı ve öğretim programı rehberliğinde hazırlanan ders kitaplarının da değerler eğitimine önem verir nitelikte olması gerekmektedir. Sosyal bilgiler dersinde hem ders içeriğinde hem de ders kitapları aracılığıyla kazandırılması hedeflenen değerlerin vatandaşlık eğitimi kapsamında da verilmesi önemlidir. Geleceğin vatandaşlarının, değerlerin yanı sıra becerileri de kazanması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda vatandaşlık değerlerinin yanında vatandaşlık becerilerinin de gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

2.4. Beceri

Yaşamı kolaylaştıran ve hayat boyunca bireyin önemli bir yere sahip olan beceri (Erol, 2021), önceleri davranışlar bütünü olarak görülürken, günümüzde zihinde yapılandırma işlemi ve süreci olarak değerlendirilmektedir. Beceri; yapılacak işe yönelik bilgiler, uygulamaya yönelik bilgiler ve görevi yapma işlemlerine yönelik bilgiler olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Güneş, 2012). Beceri, Türk Dil Kurumu Sözlüğü 'ne göre üç farklı tanımla açıklanmaktadır. Bu tanımlardan ilki bireyin elinden iş gelme durumunu ve maharetine atıfta bulunmaktadır. Bir diğer tanımda ise kişinin yatkınlığı ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarması, bir işi veya eylemi amaca uygun bir şekilde yerine getirme yeteneğidir. Son olarak ise, vücudun gerçekleştirme zor olan alıştırmalara yatkınlığıdır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Verilen tanımlarda iki farklı boyut ortaya çıkmaktadır. İlk tanımda bireyin doğuştan elinde olan ve maharet olarak nitelendirilen bir beceriye sahip olması, diğer tanımlarda ise bireyin öğrenimine bağlı olarak gerek bilişsel anlamda gerekse fiziksel anlamda bazı eylemleri gerçekleştirebilmesi söz konusudur.

Bu durumda beceriyi, bireyin psikolojik ve fiziksel olarak çaba göstermesi ve bu çaba doğrultusunda bir işi kolayca ve ustaca yapabilmesi şeklinde tanımlamak mümkündür (Akbaba

ve Aksoy, 2019). Becerinin eğitim ve deneyim yoluyla kazanılan bir kapasite olduğunu belirten Smith (2002), ayrıca beceriyi bir işi iyi yapmak ve bir görevi yetkin bir şekilde yerine getirmek olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda öğrenme ve öğretme sürecinde bireylere kazandırılmak istenen, geliştirilmek hedeflenen ve yaşama aktarılması planlanan kabiliyet olarak görülmektedir (MEB, 2005). Becerinin çeşitli özellikleri bulunmaktadır ve bu özelliklerin bazıları şunlardır (Akbaba ve Aksoy, 2019: 1-2; Güneş, 2012: 3; Gürpınar, 2022: 10; Rotherham ve Willingham, 2010: 18; Smith, 2002: 661-662):

- Beceri, birden çok bilginin birleşiminden oluşan yeni bir yapıdır.
- Bir becerinin gerçekleştirilebilmesi için çeşitli bilgilerin öğrenilmesi önemlidir. Beceriler ve bilgiler iç içedir.
- Beceri hem bilgiye hem de performansa dayalıdır.
- Beceri, çeşitli etkinlikler aracılığıyla zihinde yapılandırılarak geliştirilir.
- Beceri, bireylerin sahip olduğu bilgi ve koşullar doğrultusunda düzey anlamında değişmektedir.
- Beceri, aşama aşama geliştirilir.
- Beceri, öğretilebilir ve öğrenilebilir.
- Beceri, ele alınan göreve veya işe göre farklılık gösterir. Örneğin, bisiklete binmek ve bulmaca çözmek birbirinden farklı eylemlerdir ve farklı becerileri gerektirir.
- Beceri, sorunsuz bir biçimde performans rutinine dahil edilen strateji ve yöntemleri içerir. Örneğin, bir kişinin tenis oynama becerisi aynı zamanda servis kullanma gibi tenisle ilgili diğer etkinliklerin bütününe içeren öğrenilmiş strateji ve yöntemleri yansıtmaktadır.
- Beceri, yöntem ve teknikler gibi kapsamı olan bir yapıdır. Geniş bir beceri, dar bir beceriye göre daha fazla aktiviteyi kapsamaktadır. Aslında geniş beceriler, dar becerileri içermektedir.

Becerinin özellikleri bir arada değerlendirildiğinde taşıdığı niteliklerin becerinin ne olduğunu tanımladığı anlaşılmaktadır. Beceri; bilgi ve eylemin bir arada olduğu, zihinsel ve fiziksel önkoşul gerektiren, aşamalarla öğrenilen ve öğretilebilen, özgün kapsama sahip yetidir.

Bireylerin çeşitli bilgi, beceri ve değerleri kazanmaları temelde topluma etkin katılımı gerçekleştirmek içindir. Bunun için bireylerin çeşitli becerilere sahip olması gerekmektedir. Bunlar; bilgiyi kullanabilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme, bilim ve teknolojiye uyum sağlama gibi bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu

beceriler, 21. yüzyıla ait gibi görünse de yalnızca bu yüzyıla bağlı olmadığını vurgulamak gerekmektedir. Dünden bugüne önemini kaybetmeyen bu beceriler, bireylerin yaşadıkları toplumda varlıklarını sürdürebilmeleri, uyum sağlayabilmeleri ve katkı sunabilmeleri için önem taşımaktadır (Hayırsever ve Kısakürek, 2014). Bunları bireylere kazandırabilmek, geliştirebilmek ve gerçekleştirebilmek için eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylerin eğitim ve deneyim yoluyla çeşitli becerileri kazanmaları ve mevcut becerilerini geliştirmeleri beceri eğitiminin önemini göstermektedir.

2.4.1. Beceri eğitimi

Ülkelerin üretme, gelişme ve kalkınma çalışmalarının temelinde yer alan eğitim, toplum için birey yetiştirmede en önemli etkenlerden biridir. Geleneksel eğitim sistemleri günümüze uyum sağlayamayarak çağdaş gelişmeler ve değişimler karşısında yetersiz kalabilmektedir. Geleneksel eğitim sistemlerinin yetersiz olduğunu fark eden ülkeler, mevcut eğitim sistemlerini sorgulayarak yenilik arayışına girmiştir. Bu süreçte temel amaç bireylerin bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen ve üretebilen bireylerin yetiştirilmesi olarak belirlenmiştir. Belirlenen amaca ulaşabilmek için bireylerin dil ve zihinsel becerilerinin üzerinde durulması ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun için dil ve zihinsel becerilerin gelişimini hedefleyen çağdaş eğitim sistemlerinin uygulanması gündeme gelmiştir. Çağdaş eğitim yaklaşımlarından biri olan yapılandırmacılıkta, öğrenci merkezli ders işlenişinin yanı sıra öğrencinin dil, zihinsel ve sosyal becerilerine önem verilmesi söz konusu olmuştur. Bilim ve teknolojinin ilerlemesiyle bireylerin birden fazla alanda becerilerini geliştirme ihtiyacı, eğitim öğretim sürecinde çeşitli becerilerin ve yetkinliklerin geliştirilmesini gündeme getirmiştir (Güneş, 2012). Beceri kavramının eğitim ve öğretim sürecine dahil olması da bu duruma paralel bir şekilde gerçekleşmiştir (Taşkiran vd., 2016).

2.4.1.1. Okuryazarlık

Eğitim, çok boyutlu beceri paketi belirleyen bir süreçtir (Bacolod vd., 2009). Ancak küreselleşme ve modernleşme günden güne birbirine daha bağlı bir dünya yaratmaktadır. Bu durum bireyleri bu dünyayı anlamaları, uyum sağlamaları, değişen teknolojiler ile büyük miktardaki bilgiyi anlamlandırmaları için yeni nitelikleri taşımalarını gerektirmektedir. Bireylerin amaçlarına ulaşabilmeleri için ihtiyaç duydukları yetkinlikler yalnızca tanımlanmış belirli becerilere sahip olmalarıyla yeterli kalmamakta daha fazlasını gerektirmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005). Bu noktada çeşitli bilgi, beceri, yetkinlik, tutum ve davranışları içeren okuryazarlıklar ön plana çıkmaktadır.

Günümüzde toplum hayatında gelişen teknolojiye paralel olarak okuryazarlık düzeyi yükselirken, yazılı, görsel ve işitsel çeşitli bilgi kaynakları artmıştır. Bu durum bilgi üretiminin artmasına ortam hazırlayarak yeni ihtiyaçları doğurmuştur. İhtiyaçlar doğrultusunda birden çok okuryazarlık çeşidi ortaya çıkmıştır (Karakaş-Yıldırım ve Yemenici, 2020). Okuryazarlık kavramının çoklu anlamlar taşımasının yanı sıra kavrama ilişkin çeşitli yorumların ve algıların olması tanımlanması git gide zorlaşmıştır (Mkandawire, 2018). Okuryazarlık kavramının iki farklı anlamı bulunmaktadır. İlki teknik okuma ve yazma becerileri ile ilişkilendirilen geleneksel bir diğer deyişle temel okuryazarlık anlayışıdır. İkincisi ise yalnızca okuma ve yazma eylemlerinin anlamını taşımadığı, çeşitli disiplinlerle birlikte eğitimde de kullanılarak, bir alandaki bilgi, yeterlilik ve beceri bütününe ifade eden okuryazarlık anlayışıdır (Barton, 2017; Mkandawire vd., 2019).

Farklı bir boyut ve anlam kazanan okuryazarlık kavramının tanımlanabilmesi için doğru bağlam içerisinde değerlendirilebilmesi gerekmektedir. Çeşitli kavramlarla bir araya gelen okuryazarlık kavramı, temel okuryazarlık anlamının dışında kullanılarak yeni bir anlam kazanmıştır. Bu yeni anlamının belirlenebilmesi için okuryazarlık türlerinin de işin içine dahil edilmesi gerekmektedir. Örneğin dijital, medya, yasal, bilgisayar, tıp ve bilgi gibi kavramlarla okuryazarlık kavramının bir araya gelmesi okuryazarlık teriminin anlamını netleştirmek üzere bir bağlam içerisinde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Böylece bir bağlam içerisine yerleştirilen okuryazarlık teriminin anlamını tanımlamak daha doğru olmaktadır (Mkandawire, 2018; Karakaş-Yıldırım ve Yemenici, 2020). Bunun temel gerekçesi okuryazarlığın yalnızca biriken bilginin yeniden üretilmesini değil aynı zamanda bilişsel ve pratik becerilerin, tutumların, motivasyonların ve değerler gibi çeşitli kaynakların da işe koşulmasını içermesidir (OECD, 2019).

Eğitim ve öğretim sürecinde dünden bugüne çeşitli okuryazarlıklar ortaya çıkmıştır. Okutulan tüm derslerde çeşitli okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine ilişkin öğrenme etkinlikleri ve kazanımlar bulunmaktadır (Dere ve Ateş, 2021). Kazandırılmak istenen okuryazarlıklar derslerin içeriklerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu durum okuryazarlıkların birçok dersin kapsamına girebileceğini ortaya koymaktadır.

Vatandaşlık bağlamında değerlendirildiğinde alanyazında ağırlıklı olarak karşılaşılan bazı okuryazarlıklar bulunmaktadır. Bu okuryazarlıklara ilişkin bilgiler, Tablo 2.4'te sunulmuştur:

Tablo 2.4. Okuryazarlık türlerine ilişkin tanım ve özellikler

Okuryazarlık Türü	Tanım	Özellikler
Dijital Okuryazarlık	Dijital okuryazarlık; bireylerin teknolojiyi bilinçli bir şekilde ne zaman ve nasıl kullanması gerektiğini bilme yeteneğidir (Ribble ve Bailey, 2007: 10).	Dijital okuryazar bir bireyde yeterliliklerini karakterize etmek için kullanma, anlama ve yaratma/oluşturma olmak üzere üç eylem bulunmaktadır. Kullanma eylemi bilgisayar ve internet bağlantısını kurma, donanım aygıtlarını ve programları kullanma gibi temel düzey becerileri içerir. Anlama eylemi, dijital medyayı anlayarak eleştirel değerlendirmeyi ifade etmektedir. Bu boyut, dijital topluma katılan bireylerin avantajların ve dezavantajların farkında olmasına rehberlik etmektedir. Yaratma/Oluşturma eylemi ise bireylerin, dijital medya araçlarını kullanma, içerik oluşturma, zengin medyayı takip etme, etkin ve sorumlu iletişim kurma yeteneklerini içermektedir (Media Awareness Network, 2010: 5).
Finansal Okuryazarlık	Finansal okuryazarlık, bireylerin; kişisel bütçelerini bilinçli yönetme konusunda uygun kararlar alabilme yeteneğidir (Claxton, 2008: 1).	Finansal okuryazarlık, bireylerin ekonomik hayata katılımında finansal kavramları bilerek ve risklerin farkında olarak toplumun finansal refahı için etkili kararlar almasına ilişkin sahip olduğu bilgi ve anlayışı kullanmasına yönelik beceri ve tutumları içermektedir. Ayrıca finansal sorunlarla başa çıkma, finansal faaliyetlerde bulunma, finansal sağlayıcılarla bağlantı kurma, finansal kararlar alma ve kararları etkileyen duygusal ve psikolojik faktörleri yönetebilme ile uzun vadeli düşünme hususlarını içeren bir beceridir (OECD, 2019: 19).
Hukuk Okuryazarlığı	Hukuk okuryazarlığı, hukuk sistemlerini eleştirebilme ve bu sistemlere meydan okuyabilme yeteneğidir (Zariski, 2014: 18).	Hukuk okuryazarlığı; bireylerin hukuk sistemini, haklarını, yükümlülüklerini ve yasal sorunlar karşısında nereden yardım alabileceklerine ilişkin temel bilgileri edinmelerini hedeflemektedir (Freudenberg, 2017: 4). Hukuk okuryazarlığının bilgi, beceri ve tutum olarak üç alt boyutu olduğunu söylemek mümkündür. Bilgi boyutunda hukuk alanlarını, devlet yapısını ve yönetimi, anayasayı bilmek amaçlanmaktadır. Beceri boyutunda hukuk bilgilerinin günlük yaşama aktarılabilmesi beklenmektedir. Tutum boyutu ise, hukuk konularına ilişkin algı ve düşüncelerin belirtilmesini içermektedir (Oğuz, 2013: 163).
Medya Okuryazarlığı	Medya okuryazarlığı, medyaya ilişkin potansiyel fırsatları, riskleri, yaratıcılığı ve iletişimi kapsayarak eleştirel katılımı içermektedir (Trültzsch-Wijnen, 2020: 146).	Medya okuryazarlığı, bireylerin kitle iletişim araçlarının ilettiği bilgileri anlamasını, yorumlamasını, eleştirel düşünmesini ve medyanın yaygın etkisine yönelik sağlıklı bir bağımsızlık kurmasını amaçlamaktadır (Silverblatt vd., 2014: 4). Medya okuryazarlığı, teknolojiyi kullanma becerisini, zararlı içeriklere ve çevrim içi risklere karşı farkındalık oluşturmayı, insan sermayesine katkı sunmayı, fırsat eşitliği kapsamında hoşgörüyü ve insan haklarını teşvik etmeyi, ticari olarak inandırıcı girişimlere yönelik farkındalık oluşturmayı, pazarlama uygulamalarına ilişkin bilinçli olmayı, medya tüketicileri olarak bireylerin ekonomik kararlar almalarında yol gösterici olmayı, aktif vatandaşlığa ve sivil topluma katılıma yönelik teşviki içermektedir (Buckingham, 2009: 3).
Politik Okuryazarlık	Politik okuryazarlık, yaşanan topluma ve toplumda ortaya çıkan eşitsizliklere ilişkin bilgi ve anlayışla birlikte bu bilgi ve anlayışı eleştirel olarak kullanma, kanıtları işe dahil ederek sonuç çıkarma becerisiyle ilgilidir (Maitles ve Deuchar, 2004: 98).	Politik okuryazarlık bireylerin vatandaş olarak hükümete katılımı için gerekli görülen bir dizi yetenektir. Temel düşünme becerileriyle farklı görüşleri değerlendirmenin yanı sıra hükümetin çalışma biçimini ve toplumla ilgili konuları anlamayı içermektedir (Rosyidin, 2017: 206). Ayrıca siyasi kurumları, hükümeti tanıma ve analiz etmenin yanı sıra bireylerin hak ve sorumluluklarını yerine getirmesiyle ilgilidir (Bochel, 2009: 1). Bu hak ve sorumluluklar içerisinde vatandaşların yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde toplum içerisinde kararların nerede ne nasıl alındığını bilmeyi, dahil olma hakkının farkında olmayı, siyasi dili, fikirleri ve tartışma biçimlerini tanımayı, bireysel siyasi değerler dizisi geliştirerek bunları pratikte uygulayacak beceriye ve güvene sahip olmayı, toplumun ortak siyasi kaygılarına yönelik etkin diyalog kurmayı içermektedir (Political Literacy Within ITT Citizenship Education, 2002).
Teknoloji Okuryazarlığı	Teknoloji okuryazarlığı, bireyin teknolojiyi anlama, kullanma, değerlendirme ve yönetme yeteneğidir (International Technology Education Association [ITEA], 2007: 9).	Teknoloji okuryazarlığı ile bireyler, günlük hayatta teknolojinin yaygın olduğunu tanıma, teknolojilerin öngörülebilir ve öngörülemeyen riskler içerdiğini bilme, teknolojilerin geliştirilmesi ve kullanılmasına ilişkin kararlara katılma, teknolojik donanımları kullanma, internette gezinme, günlük hayatta mekanik veya teknolojik sorunları tanımlayarak düzeltme gibi bilgi ve yeteneklere sahip bir vatandaş olma özelliği göstermektedir (National Research Council [NRC], 2002: 4).

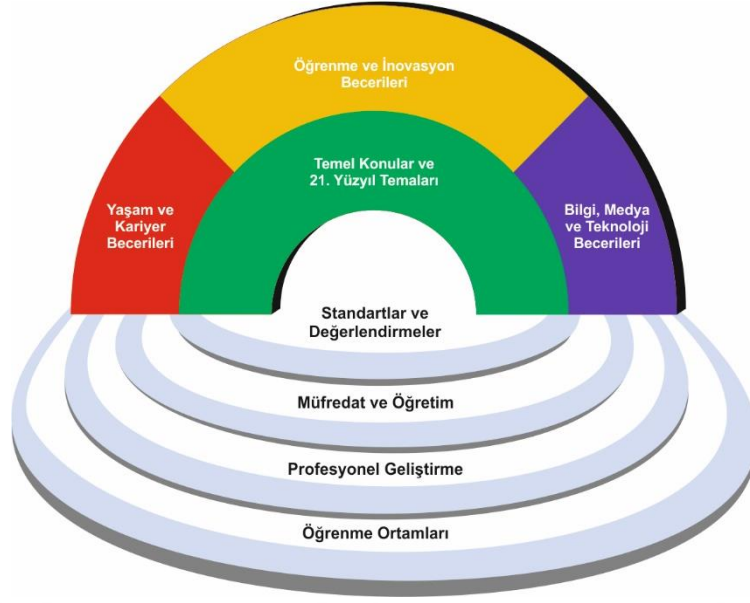
Tablo 2.4'te yer verilen okuryazarlık tanımları ve özellikleri ağırlıklı olarak 21. yüzyılda yaşanan değişimler ve gelişimler doğrultusunda bireylerin çeşitli beceri, yetkinlik, tutum ve davranışları kazanmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca okuryazarlık türlerinin kendine özgü boyutları olsa da genel olarak “bilgi”, “beceri” ve “tutum” olarak üçe ayrırarak bir değerlendirme yapılabileceği anlaşılmaktadır. Okuryazarlık türlerinin taşıdığı özelliklere bakıldığında ilgili türe ilişkin bireylerin; bilgiyi edinmesi bilgi boyutunu, bilgiyi edinmesi ve kullanması beceri boyutunu, bilgiyi edinmesi, kullanması ve yaşam biçimi haline getirerek yaşam standartlarına yansıtması tutum boyutunu göstermektedir.

Bireylerin yaşadıkları çağa uyum sağlayabilmeleri için çeşitli okuryazarlık türlerine sahip olması gerektiğini söylemek mümkündür. 20. yüzyılda gündeme gelen okuryazarlık kavramının 21. yüzyıl becerileri ile doğrudan bir bağlantısı bulunmaktadır (Dere ve Ateş, 2021).

2.4.1.3. 21. yüzyıl becerileri

21. yüzyılda eğitim, iş ve ticaret taleplerinin karşılanması için teknolojik anlayış, küresel bakış, iş birliği, yenilikçi uygulamalar gibi çeşitli bakış açıları gündeme gelmiştir. Bu yüzyılda insanların bütün yaşamını etkileyen ekonomik ve sosyal değişimlerin yaşanması insanların uyum sağlamaları için problem çözme, girişimcilik, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği gibi çeşitli becerilerin gerekliliğini ortaya koymuştur (Fisser ve Thijs, 2015; Geisinger, 2016; Partnership for 21st Century Learning, 2019). Bu konuya ilişkin öğrencilerin yaşamlarında ve vatandaşlıkta başarılı olmaları için 21. yüzyıl Öğrenme Çerçevesi geliştirilerek ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, uzmanlık ve destek sistemleri tanımlanmıştır. Eğitimciler, eğitim uzmanları ve iş liderleri tarafından elde edilen girdiler ile oluşturulan çerçeve, her öğrencinin 21. yüzyıl için hazır olmasını sağlamak için büyük bir öneme sahiptir (Battle for Kids, 2019).

21. yüzyıl becerileri, becerilerin akademik konuların öğretimine entegre edilebilmesi için hazırlanmıştır. Öğrencilerin mesleklerinde ve hayatlarında başarılı olabilmek için ustalaşması gereken bilgi, beceri ve uzmanlığı tanımlayan çerçeve; içerik bilgisi, beceriler, uzmanlık ve okuryazarlıkların bir bileşimidir (Partnership for 21st Century Learning, 2019). 21. yüzyılda öğrencilerin çıktıkları ve destek sistemlerine ilişkin hazırlanan şema Şekil 2.1'de verilmiştir.



Şekil 2.1. Öğrencilerin çıktıları ve destek sistemleri (Partnership for 21st Century Learning, 2019: 1).

Şekil 2.1’de yer alan modelde *Öğrenme ve Yenilik Becerileri* yaratıcılık ve yenilik, kritik düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği bilgi, beceri ve uzmanlıkları; *Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri* bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi, iletişim ve teknoloji (BİT) okuryazarlığını içermektedir. *Yaşam ve Kariyer Becerileri* ise; esneklik ve uyarlanabilirlik, girişim ve kendini yönlendirme, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve sorumluluk ile liderlik ve sorumlulukları kapsamaktadır. Bu üç farklı boyutu taşıyan kısımda yer alan *Temel Konular ve 21. Yüzyıl Temaları* ise; İngilizce, okuma ya da dil sanatları, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih, devlet ve yurttaşlar konularını içermektedir. Çerçeve her biri ayrı ayrı temsilen gösterilen unsurların birbirleriyle bağlantılı olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlantıyla birlikte dıştan içe doğru öğrenme ortamı, profesyonel geliştirme, müfredat ve talimat, standart ve değerlendirme hususlarına yer verildiği görülmektedir (Partnership for 21st Century Learning, 2019).

21. yüzyıl öğrenme çerçevesinin birden çok unsuru içermesi öğrencilerin küresel dünya ile başa çıkabilmeleri için 21. yüzyıl becerileriyle donatılmaları gerekliliği ile yakından ilişkilidir. Bu yüzyılda teknolojinin giderek gelişmesi sınırsız bir dünya sunarak insan yaşamının bütününe etkilemektedir. 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi ve geliştirilmesi konusunda sosyal bilgiler eğitimi büyük bir öneme sahiptir (Aslamiah vd., 2021).

2.4.2. Sosyal bilgiler ve beceri eğitimi

Demokratik toplum içerisinde sosyal bilgiler öğretiminin amacı, karar verme ve problem çözme becerilerin geliştirilerek bireylerin elde ettikleri bilgilerle birlikte harmanlanmış bir şekilde hayatlarına aktarmalarını (Akbaba ve Aksoy, 2019) mümkün kılmaktır. Becerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretim programında yer alması 2005 yılında yenilenen müfredat ile gerçekleşmiştir (Karasu-Avcı, 2020). 2005 yılında uygulamaya giren Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda becerilerin tanımının yapıldığı ve her becerinin ayrı ayrı açıklamalarıyla birlikte sunulduğu görülmektedir. Programda detaylı bir şekilde açıklanan 15 beceri; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, gözlem, mekânı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım ve empatidir (MEB, 2005).

2018 yılında yenilenen öğretim programında ise bazı değişiklikler yapılmıştır. Yaratıcı düşünme ve bilgi teknolojilerini kullanma becerilerinin çıkarılarak iş birliği, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, kanıt kullanma, konum analizi, öz denetim, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, yenilikçi düşünme becerilerinin yanı sıra okuryazarlık olarak çevre, dijital, finansal, harita, hukuk, medya ve politik okuryazarlıklar eklenmiştir (MEB, 2018). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda 15 olan beceri sayısı 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile birlikte 27'ye çıkarılmıştır. Bu da eğitim öğretim sürecinde bireylere beceri kazandırılmasının önemine yer verildiğini göstermektedir.

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bulunmayan okuryazarlıklar, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer almıştır. Sosyal bilgiler, multidisipliner yapısıyla 21. yüzyılın gerektirdiği yeterlikleri öğrencilere kazandırma konusunda okuryazarlık becerilerini içermektedir (Dere ve Ateş, 2021). Sosyal bilgiler bağlamında çeşitli okuryazarlıkların kazandırılmasının mümkün olduğu ve farklı okuryazarlıkları kapsadığı pek çok çalışma ile ortaya koyulmuştur. Bu okuryazarlıklardan bazıları şunlardır; eleştirel okuryazarlık (Demoiny ve Ferraras-Stone, 2018; Wolk, 2003), çevresel okuryazarlık (Ogunyemi ve Ifegbesan, 2011), medya okuryazarlığı (Mason ve Metzger, 2012; Stein ve Prewett, 2009), ekonomik okuryazarlık (Akhan, 2015); internet ve bilgi okuryazarlığı (Scott ve O'sullivan, 2000), veri okuryazarlığı (Shreiner vd., 2021), sosyal bilgiler okuryazarlığı (Taboada-Barber vd., 2015), coğrafya okuryazarlığı (Gençtürk, 2013), harita okuryazarlığı (Sönmez, 2013), hukuk okuryazarlığı (Oğuz, 2013), politik okuryazarlık (Kuş, 2013), tarih okuryazarlığı (Keçe, 2013),

kültürel okuryazarlık (Gençtürk-Güven, 2021), dijital okuryazarlık (Kuş, 2021), su okuryazarlığı (Ursavaş ve Baki-Pala, 2021), mekânsal okuryazarlık (Karatekin ve Yiğit, 2021), ahlak okuryazarlığı (Ulusoy, 2021), doğal afet okuryazarlığı (Sözcü ve Aydınöz, 2021), yurttaşlık okuryazarlığı (Oğuz-Haçat, 2021) ve orman okuryazarlığıdır (Sönmez ve Durmuş, 2021). Bunların yanı sıra Dere ve Ateş (2022) tarafından yapılan çalışmada ek olarak fen okuryazarlığı ve küresel okuryazarlığa da değinilmiştir. Okuryazarlıkların sosyal bilgiler ders programında yer almasının önemine ve ders içeriğine entegre edilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Çeşitli okuryazarlıkların ele alınması sosyal bilgilerin okuryazarlıkların öğretilmesi ve bir beceri olarak kazandırılması konusunda önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde 21. yüzyıl becerileri de sosyal bilgiler kapsamında ele alınarak çeşitli çalışmalarda bu konunun işlendiği görülmektedir (Aslamiah vd., 2021; Beriswill vd., 2016; Bozkurt, 2020; Erol, 2021; Mutiani ve Faisal, 2019). Sosyal bilgiler eğitimi sosyalleşmeyi, değişime uyum sağlamayı, iletişimi, iş birliği kurmayı, analitik ve eleştirel anlamda düşünmeyi öğrencilere kazandırmaktadır. Ayrıca çevresel sorunlara yönelik farkındalık oluşturmayı, duyarlı bireyler olmayı, toplumsal sorunları değerlendirmeyi ve bu sorunları çözebilmeyi sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin 21. yüzyılın zorluklarıyla yüzleşebilmesi için sosyal bilgiler eğitiminin gerekliliğini göstermektedir (Aslamiah vd., 2021; Mutiani ve Faisal, 2019). Çünkü 21. yüzyılda öğrencilerden yeni fikirler üretmesi, eleştirel düşünmesi, farklı bakış açılarıyla irdeleyerek sorunları çözmesi, farklı niteliklere sahip gruplarla çalışması ve öğrenmeyi öğrenmesi beklenmektedir (Harishree ve Mekala, 2020). Hem okuryazarlık türleri hem de 21. yüzyıl becerileri geleceğin vatandaşlarının aktif rol almaları gereken yektinlikleri içermektedir (Ananiadou ve Claro, 2009). Bu anlamda amaçlarından biri de vatandaş yetiştirme olan sosyal bilgiler eğitimi ise çeşitli becerilerin öğretimi ve geliştirilmesi konusunda büyük bir öneme sahiptir (Aslamiah vd., 2021). Bugün eğitim gören bireylerin geleceğin vatandaşları olarak çeşitli değer ve becerilere sahip olması gerekliliği sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında hazırlanan ve eğitim sürecinde rehberlik eden ders kitaplarının da önemli olduğunu göstermektedir. Bu durumda sosyal bilgiler ders kitaplarında geleceğin vatandaşları için vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin nasıl sunulduğu sorusu akla gelmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Sosyal bilgiler ders kitaplarının incelendiği pek çok çalışma bulunmaktadır. Sosyal bilgiler ders kitaplarının ele alındığı tezler incelendiğinde ağırlıklı olarak görüş çalışmalarının yapıldığı, görsel-metin içeriklerinin değerlendirildiği, ünite ve konularının incelendiği ve

karşılaştırmalı analizlerin yapıldığı görülmektedir (Dere ve Gökçınar, 2021). Buna rağmen sosyal bilgiler ders kitaplarının beceri, değer ve vatandaşlık bağlamında çalışmalar daha azdır.

İlgili araştırmaların sistemli bir şekilde sunulması için bu bölümde çalışmalar beş ayrı başlık içerisinde değerlendirilerek sunulmuştur. Araştırma konusuna uygun olacak şekilde sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler, değerler, vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi kapsamında incelendiği çalışmaların yanı sıra vatandaşlık değerleri ve becerilerine ilişkin yapılan çalışmaların arasından ilgili olanlara yer verilmiştir.

2.5.1. Ders kitaplarını beceriler açısından inceleyen çalışmalar

Sosyal bilgiler ders kitaplarına yönelik yapılan çalışmalarda beceriler çeşitli bağlamlarda ele alınmıştır. Ders kitaplarında programda yer verilen becerilerin (Altay, 2020; Aydemir, 2017; Öğreten, 2017) incelendiği görülmektedir. Benzer şekilde becerileri ele alan Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2019), 4. ve 5. sınıf kademesinde okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarını inceleyerek ortak olan becerileri tespit etmiştir. Daha sonra bu beceriler ders kitaplarında incelenmiş ve en fazla araştırma becerisine yer verildiğine ve araştırma becerisi de dahil olmak üzere çeşitli alt temalarla becerilerin sunulduğuna ulaşılmıştır.

Ayrıca çalışmalarda üst düzey düşünme becerileri (Ödemiş, 2019), tarihsel düşünme becerileri (Onganer, 2019; Pehlivan, 2021), harita okuma becerisi (Uyanık, 2016; Ünal ve Ünal, 2012), harita becerileri (Aksoy ve Sönmez, 2012; Gürler, 2022), mekanı algılama becerisi (Baduroğlu, 2018), girişimcilik becerisi (İn, 2015), zaman ve kronolojiyi algılama becerisi (Öcal, 2022), 21. yüzyıl becerileri (Demir ve Özyurt, 2021), sosyal bilgiler dersine özgü beceriler (Kuru ve Şimşek, 2020), kronolojik bilgi ve beceriler (Şimşek ve Kolbasar, 2020), konum analizi becerisi (Türker, 2021), eleştirel düşünme becerileri (Aghababaeian vd., 2017) ve gözlem becerisi (Karaçalı-Taze, 2021) incelenmiştir.

Bunların yanı sıra ders kitapları çevre okuryazarlığı (Karatekin, 2012), veri okuryazarlığı (Shreiner, 2018) gibi okuryazarlıklar bağlamında ele alınmıştır. Genel olarak okuryazarlıkların (Berber, 2019), incelendiği görülmüştür. Ekonomi okuryazarlığını inceleyen Tufan (2019) ise, ders kitaplarında ekonomi okuryazarlığına ilişkin kavramların yeterince yer almadığını tespit etmiştir.

2.5.2. Ders kitaplarını değerler açısından inceleyen çalışmalar

Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler açısından incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda ders kitaplarının programda yer alan değerlere göre incelemesi

(Bilgin-Ceviz, 2021; Topkaya, 2011; Topkaya ve Tokcan, 2013) yapılmıştır. Değerlere göre ders kitaplarını inceleyen Irmak (2021), en fazla sorumluluk ve kültürel mirasa duyarlılık; en az ise vatanseverlik, dürüstlük ve aile birliğine önem verme değerlerinin yer aldığına ulaşmıştır. Kök değerleri inceleyen Demirel (2022), en fazla adalet, sorumluluk, saygı; en az ise sabır, dürüstlük ve öz denetim değerlerine yer verildiğini tespit etmiştir. Temel insani değerleri inceleyen Kuzucu (2018), sosyal bilgiler ders kitapları ile insan hakları ve demokrasi ders kitaplarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışma sonucunda sosyal bilgiler ders kitabında yer alan insani değerlerin duyarlılık, sevgi, bilimsellik ve sorumluluk olduğunu tespit ederken, en fazla hoşgörü, sorumluluk, fedakârlık değerlerinin yer aldığına ulaşmıştır. Oğuz-Haçat ve Demir (2020), sosyal bilgiler ders kitaplarındaki değerleri inceleyerek 4. sınıf kademesinde en fazla dayanışma ve sorumluluğa; en az ise adalet değerine, 5. sınıfta ise en fazla dayanışma; en az dürüstlük değerine, 6. sınıfta en fazla duyarlılık; en az tasarruf, 7. sınıfta ise en fazla özgürlük ve en az tasarruf değerine yer verildiğini tespit etmişlerdir.

Ders kitaplarında hangi değerlerin yer aldığına ilişkin bir analiz gerçekleştiren Aksit vd. (2008), öz saygı, özgüven, sosyalleşme, tolerans, sevgi, saygı ve yardımseverlik gibi değerlerin yer aldığını belirlemiştir. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını inceleyen Taş (2022) ise, en fazla sorumluluk, dayanışma, vatanseverlik, saygı, sevgi gibi değerlere yer verildiğini belirtmiştir. Benzer şekilde değerleri inceleyen Kuş vd., (2013), 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarını inceleyerek en fazla duyarlılık, vatanseverlik, sorumluluk, sevgi ve dayanışma değerlerine vurgu yapıldığını saptamıştır.

Değerler içerisinde sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik ve saygı değerlerini belirleyerek inceleyen Yıldırım (2021), sorumluluk değerinin en fazla 6. sınıf düzeyinde en az 7. sınıf düzeyinde, vatanseverlik değerinin en fazla 6. sınıf düzeyinde, en az 5. sınıf düzeyinde, saygı değerinin en fazla 6. sınıf düzeyinde en az 5. sınıf düzeyinde ve son olarak yardımseverlik değerinin en fazla 6. sınıf düzeyinde en az ise 7. sınıf düzeyinde yer aldığını tespit etmiştir. Bunların dışında kültürel mirasa duyarlılık değerinin (Taşdemir, 2018), millî evrensel değerlerin (Karacan, 2018), estetik değerlerin (Ayantas, 2019) ve kültürel değerlerin ve ideolojilerin (Pandhiani vd., 2016) ele alınarak ders kitaplarının incelendiği görülmüştür. Ayrıca ders kitaplarında yer alan haberlerin (Horuzoğlu, 2021), edebi ürünlerin (Kapan, 2019; Seçgin ve Kapan, 2020), karşılaştırmalı olarak milliyetçi değerlerin (Osmanoğlu, 2013), metinlerin (Aktan ve Padem, 2013; Akyol, 2015; Çiçekli-Koç vd., 2020) değerler açısından incelendiği çalışmaların da olduğu görülmüştür.

Hem beceri hem de değerlerin incelendiği çalışmalar değerlendirildiğinde ise Karasu-Avcı ve Faiz (2018), 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarını “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanını seçerek öğrenme alanında yer alan becerileri ve değerleri incelemiştir. Hem değerlerin ve becerilerin tespitini gerçekleştirmiş hem de en fazla yer verilen değer ve becerileri belirlemişlerdir. 4. sınıf ders kitabında en fazla iş birliği, sosyal katılım ve iletişim becerilerine; en fazla sorumluluk, bağımsızlık, özgürlük ve eşitlik değerlerine vurgu yapıldığını belirtmişlerdir. 5. sınıf ders kitabında ise en fazla siyaset okuryazarlığı, karar verme, sosyal katılım ve araştırma becerilerine; en fazla sorumluluk, yardımseverlik, temizlik ve vatanseverlik değerlerine vurgu yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bir diğer çalışmada 5. ve 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarını ele alarak değer ve becerileri tespit eden Kan ve Küçük (2022), 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında siyaset okuryazarlığı ve karar verme; 6. sınıfta ise problem çözme ve hukuk okuryazarlığı becerilerinin vurgulandığı tespit edilmiştir. Değerler konusunda ise 5. sınıfta ilgili öğrenme alanında sorumluluk, yardımseverlik, eşitlik gibi değerlerin yer aldığı, 6. sınıfta sorumluluk, özgürlük, eşitlik gibi değerlerin yer aldığı tespit edilmiştir.

2.5.3. Ders kitaplarını vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi açısından inceleyen alışmalar

Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi açısından ders kitaplarının incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Sosyal bilgiler ders kitaplarının anayasa içeriğine (Küçük, 2016), insan haklarına (Ünal, 2014), küresel vatandaşlık ve sürdürülebilir kalkınmaya (Jimenez vd., 2017), vatandaşlık ve insan hakları konularına yönelik söylem analizi (Gürel ve Avcı, 2022), küresel vatandaşlığa ilişkin söylem analizi (Choi ve Kim, 2020), toplumsal cinsiyete dayalı vatandaşlığa (Naseem, 2006), farklı ölkelerdeki vatandaşlık algısına (Osmanoğlu ve Öztürk, 2012) ilişkin boyutlar açısından çeşitli şekillerde incelendiği görölmektedir.

Bunların yanı sıra ders kitaplarını ulusal ve küresel vatandaşlık açısından inceleyen Ersoy (2013), ulusal vatandaşlığa daha fazla vurgu yapıldığı ve çeşitli sorunların hem ulusal hem de küresel bağlamda yeterince ele alınmadığına dikkat çekmektedir. Ders kitaplarının siyasi okuryazarlık, katılım, eleştirel düşünme, farklılıklara saygı ve sorunların çözümüne yönelik yetkinlikleri geliştirme konusunda sınırlı içeriğe sahip olduğuna ulaşmıştır. Ayrıca ders kitaplarının milliyetçi ve cumhuriyetçi politikalar tarafından yönlendirilme eğiliminde olduğunu belirtmektedir.

Ders kitaplarındaki bilgilerin vatandaşlık eğitimi boyutunda öğretim programındaki hedeflerle uygunluğunu karşılaştıran İpek (2011), ilköğretim ikinci kademe ders kitaplarını

demokrasi, insan hakları, çökkültürlülük gibi çeşitli boyutlar açısından karşılaştırmıştır. Bu araştırmasında vatandaşların çok kültürlü anlayışa sahip olmaları gerektiğini savunarak 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan etkin vatandaş yetiştirme amacını eleştirerek ders kitabında bireylerin daha çok pasif yurttaş olarak yetiştirildiğini ifade etmektedir. Ayrıca ders kitaplarında yer alan vatandaşlık değerlerinin, öğretim programından farklı olduğunu ve dünyada bulunan vatandaşlık algısını içermediğini belirtmektedir.

2.5.4. Vatandaşlık değerlerine ilişkin çalışmalar

Alanyazında vatandaşlık eğitimi kapsamında vatandaşlık değerlerine yönelik pek çok çalışma bulunmaktadır. Vatandaşlık değerlerini 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları açısından karşılaştırmalı olarak ele alan Sarıcan (2006), öğretmenlerin görüşlerine göre vatan sevgisi, millet sevgisi, millî kültür vatandaşlık değerlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında verilmesi gerektiğini belirttikleri, 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda millî kültür, Atatürkçü düşünce ve millet sevgisi değerlerinin vatandaşlık değerleri olarak öne çıktığını ifade ettiklerine ve program kapsamında bilimsellik, farklılıklara saygı, araştırmacı, hoşgörü ve çalışkanlık değerlerinin eksik olduğuna dikkat çektiklerini vurgulamaktadır. 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda ise hoşgörü, millî kültür, bilimsellik ve araştırmacı değerlerin vatandaşlık değerleri olarak ön sırada yer aldığını ifade ettiklerine, programda millî kültür, millet sevgisi, tarih bilgisi, aile birliği gibi değerlerin vatandaşlık değerleri olarak yer alması gerektiğini ancak yer almadığını belirttiklerine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde sosyal bilgiler öğretiminin beklenen vatandaşlık değerlerini destekleme durumunu öğretmen görüşleriyle inceleyen Lucey ve Meyer (2013), katılımcıların ağırlıklı olarak sosyal bilgiler dersinin önemini vatandaşlık ve vatandaşlık konularıyla ilişkilendirdikleri ve sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık değerlerinin öğretimini desteklediğine yönelik görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yurtseverlik değerini vatandaşlık değeri olarak değerlendiren Ersoy ve Öztürk (2015), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuya ilişkin algılarını incelemiştir. Öğretmen adaylarının tamamının yurtseverlik değerini sevgi, saygı ve bağlılıkla ilişkilendirdikleri bunun yanı sıra yurtseverlik değerini sorumluluklarını yerine getirme, demokrasi ve insan hakları adına çaba gösterme olarak yorumladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde lisans vatandaşlık değerlerini lisans öğrencilerinin algılarına göre inceleyen Ijiwole ve Adeyemi (2021) ilk olarak Vatandaşlık Değerleri Ölçeği geliştirmiş ve ardından öğrencilere uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin vatandaşlık değerlerine yönelik olumlu algılara sahip

oldukları ve en fazla vatandaşlık değeri olarak vatanseverlik değerini tercih ettikleri kaydedilmiştir.

Asyalı öğrencilerin vatandaşlık değerlerini değerlendiren Kennedy vd. (2013), Uluslararası Yurttaşlık ve Vatandaşlık Çalışmasının Asya Bölgesel Modülünü kullanarak öğrencilere bir anket uygulaması yapmıştır. Anket sonucunda okulların belirli özelliklerinin yurttaşlık öğrenimini etkileme konusunda önemli bir rol aldığı, katılımcıların bireysel yapılarının okula katılım üzerinde çok büyük bir etkisi olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Vatandaşlık değerlerinin aktarılması konusunda okulun rolünü değerlendiren Wolhuter vd. (2020) ise, öğretim programlarının bir gruba veya farklı kimliğe sahip insanlara karşı ayrımcılık yapmaması koşuluyla okullarda vatandaşlık değerlerinin aktarılabilceği sonucuna ulaşmıştır.

Küresel vatandaşlık değerlerini Pancasila ve yurttaşlık eğitimi ders kitaplarında inceleyen Murdiono vd. (2019) tarafından küresel vatandaşlık değerleri olarak sosyal adalet ve eşitlik, farklılıklara saygı, çevresel bakım ve sürdürülebilir kalkınma, küreselleşme ve karşılıklı bağımlılık, barış ve çatışma, eleştirel düşünme gibi çeşitli değerler belirlenmiştir. En baskın değerin ise eleştirel tartışma yeteneği olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde Nepal sosyal bilgiler ders kitaplarında sunulan görsellerde idealize edilmiş vatandaşlık davranışlarının temsillerini inceleyen ve vatandaşlık değerlerini ele alan Shah vd. ise (2020), verilmek istenen mesajların gömülü olarak nasıl sunulduğu değerlendirmiştir. İnceleme sonucunda ders kitaplarında sunulan görseller arasında oy kullanma eyleminin tüm boyutlarla sunulduğu ve demokrasinin olumlu ve güven verici görüntüsünün yansıtıldığı belirtilmektedir. Ayrıca sivil farkındalık illüstrasyonu ile siyasi faaliyetlerin yurttaşlık bilinci başlığıyla birlikte öğrencilere sunulduğu ve sivil toplum kuruluşlarının etkinlikleri veya bireylerin protesto eylemlerine temsilen yer verildiği açıklanmaktadır. Bununla birlikte sivil haklar görseli ile Nepallileri temsilen dini açıdan farklı giyinmiş insanlara yer verilerek öğrencilere dini, etnik, coğrafi çeşitliliğin takdir edilmesine yönelik bir mesaj verildiğine dikkat çekmektedirler. Son olarak toplumsal kuralların yansıtıldığı illüstrasyon ile Nepallilerin bir araya gelerek yaşadıkları ortamı düzenli ve temiz tuttıkları ve çeşitli sivil kurallara uydukları temsiline yer verildiğini ifade ederek bu görselin sorumluluk ve ortak çaba fikirlerini destekleyici bir nitelik taşıdığını vurgulamışlardır. Bir diğer çalışmada Al-Qatawneh vd. (2019) Arapça ders kitaplarında yer alan vatandaşlık değerlerini ve öğretmenlerin bu konuya ilişkin farkındalığını araştırmıştır. Vatandaşlık değerlerini Birleşik Arap Emirliklerin hazırladığı vizyon, vatandaş davranış ve etik belgesi ve Birleşik Arap Emirlikleri Millî Eğitim Bakanlığı'nın stratejisi ile müfredata göre

belirlemişlerdir. Belirledikleri listede vatandaşlık değerleri olarak; eşitlik, adalet, vatan sevgisi ve sadakat, dürüstlük, merhamet, özgürlük, sorumluluk, katılım, başkalarıyla birlikte yaşama, kamu malının korunması, Birleşik Arap Emirlikleri liderliğinin ve büyüklerinin rolünün takdir edilmesi, diğer kültürlerle açıklık, çevrenin korunması, insan haklarına saygı, cesaret, sivil toplum kuruluşları ile etkileşim, Birleşik Arap Emirlikleri halkının gelenek ve görenekleri için gurur, tolerans ve iş birliğidir. Çalışma sonucunda ders kitaplarında incelenen değerler arasında ağırlıklı olarak 6. sınıfta vatan sevgisi, 7. sınıfta vatan sevgisi ve sadakat, 8. sınıfta sorumluluk, 9. sınıfta vatan sevgisi ve sadakat değerlerinin yer aldığı ve öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak 1999 yılında vatandaşlık değerlerini belirlemeye yönelik bir çerçeve çalışması yürüten Hébert ve Wilkinson (2001; 2011) daha sonra UNESCO Etik Çerçevesi ile tasarladıkları çerçeveyi bir araya getirmiş ve çerçevenin Kanadalı versiyonunu ortaya koymaya çalışarak demokratik değerler ağını geliştirmişlerdir. Ayrıca vatandaşlığı medeni, siyasi, sosyo-ekonomik ve kültürel olmak üzere dört kategoriye ayırarak 12 temel vatandaşlık değerleri belirlemişlerdir. Bu değerler; sadakat, samimiyet, açıklık, yurttaşlık bilinci, özgürlüğe değer verme, eşitliğe değer verme, bireysel saygı ve başkalarına saygı, dayanışma, özgüven, dünyaya değer verme, aidiyet ve insan onurudur.

2.5.5. Vatandaşlık becerilerine ilişkin çalışmalar

Alanyazında vatandaşlık eğitimi kapsamında vatandaşlık becerileri, yurttaşlık becerileri olarak pek çok çalışmada yer almıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ideal vatandaşı nasıl karakterize ettiği (Castro, 2013), küresel ve yerel olarak ilgili yurttaşlık becerileri repertuarını oluşturmak için deneyimsel öğrenmenin nasıl kullanılabilirliği (Brunell, 2013), demokratik okulların sahip olduğu ortak özelliklerin değerlendirildiği (Dobozy, 2007), sosyal bilgilerin vatandaşlık eğitimi bileşeni kapsamında öğrencilerin vatandaşlık bilgi ve becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği (Adeyemi, 2020; Gbadamosi, 2013), proje vatandaşı öğrenme modelinin yurttaşlık becerilerinin gelişimine etkisinin ele alındığı (Amalia ve Sapriya, 2020; Liou, 2002), bağlamsal öğrenmenin yurttaşlık becerileri üzerindeki etkisinin değerlendirildiği (Komalasari, 2012), yurttaşlık becerilerinin geliştirilmesinde engellilerin tespit edilmeye çalışıldığı (Muntengwa vd., 2020), öğrenci örgütleri aracılığıyla yurttaşlık becerilerinin nasıl aşılacağını (Tamara ve Sapriya, 2021) ve ırksal kimliğin Siyah öğrencilerin yurttaşlık becerilerine ilişkin algıları üzerindeki etkisinin incelendiği (Lott, 2006) çalışmalar bulunmaktadır.

Bunların yanı sıra bazı çalışmalarda öğrencilerin eleştirme, iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirilmesinde öğretmenleri destekleyen faktörlerin araştırıldığı (Ata, 2019), bireylerin katılımına yardımcı olan veya engelleyen temel yönleri belirlemek üzere dijital ve sosyo-vatandaşlık becerileri anketi geliştirildiği (Peart vd., 2020), öğrenci değişim programıyla yurttaşlık becerilerinin gelişiminin incelendiği (Fitriasari vd., 2021), vatandaşlık eğitiminin vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik katkıların ele alındığı (Hidayah vd., 2021) lisans öğrencilerinin vatandaşlık bilgi, beceri ve değer düzeylerinin değerlendirildiği (Yusuf vd., 2020) görülmüştür.

Ayrıca Hoffrén'in (2021), istatistik okuryazarlığını temel yurttaşlık becerisi olarak değerlendirdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra vatandaşlık değerlerini entelektüel beceriler ve yurttaşlık katılım becerileri olarak ele alan Khalehar vd. (2021) çalışmasında genç seçmenlerin yurttaşlık becerilerini gerçekleştirme düzeylerini incelemiştir. Bazı çalışmalarda ise yurttaşlık becerilerinin ne olduğu konusu ele alınmıştır. Yurttaşlık becerilerini iletişim becerileri, örgütlenme, politikayı anlama ve katılma, eleştirel düşünme olarak ifade eden Comber (2005), çalışmasında toplu karar verme, katılım becerileri olarak kabul edilen haber izleme becerileri, bilişsel beceriler, iletişim becerileri yurttaşlık becerilerini ele almış ve yurttaşlık bilgisi derslerinin yurttaşlık becerilerinin kazanılmasına katkısı olup olmadığını incelemiştir. Ayrıca yurttaşların siyasal katılıma katılma yetenekleri değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra Kirilin (2003; 2005), alanyazında yurttaşlık becerileri hakkında yapılan çalışmaları inceleyerek yurttaşlık becerilerini dört kategoride tanımlamıştır. Bunları; toplu karar verme, iletişim, organizasyonel ve eleştirel düşünme becerileri olarak ifade etmiştir.

Özetle, ilgili araştırmalarda görüldüğü gibi vatandaşlık becerileri olarak değerlendirilebilecek yurttaşlık becerileri, vatandaşlık değerleri, vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi bağlamında pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu konuyla ilgili sosyal bilgiler ders kitaplarının çeşitli şekillerde değerlendirildiği görülmektedir. Ancak vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin ne olduğuna ilişkin eğitim alanında bir çalışma yapılmamıştır. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler ders kitaplarının vatandaşlık değerleri veya becerileri kapsamında incelenmediği görülmüştür. Bu eksiklikten yola çıkarak temel vatandaşlık değerleri ve becerileri konusu bu araştırma kapsamında irdelenmiştir. Araştırmada temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri Çerçevesi oluşturularak sosyal bilgiler ders kitaplarında değer ve becerilerin sunuluşu incelenmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Yöntem başlığı altında araştırmanın modeli olan doküman inceleme yöntemine, araştırmanın veri kaynakları olan materyallere, veri toplama sürecine, verilerin analiz sürecinde kullanılan “Temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri” çerçevesini oluşturma sürecine, kullanılan içerik analizi metoduna ve araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliği sağlamaya yönelik alınan tedbirlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımına uygun olacak şekilde doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılan doküman inceleme yöntemi, hem tek başına bir araştırma yöntemi olarak hem de diğer araştırma yöntemleriyle birlikte kullanılabilir (Bloor ve Wood, 2006; Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2019). Bu çalışmada doküman inceleme, tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır. Doküman inceleme yönteminde verilerin incelenmesi ve yorumlanmasıyla anlam oluşturma, anlayış kazanma ve ampirik bilgi geliştirme sağlanır (Armstrong, 2022). Dokümanların incelenmesinde amaç; çeşitli belge, rapor, web sayfaları, günlük ve mektup gibi yazılı olan veri dosyalarının içeriklerinin titizlikle incelenmesidir. Bu yöntem, araştırmacıya süreç içerisinde bilinçli karar verme, dokümanlardan elde edilen bilgileri tanımlama, analizini gerçekleştirme ve yararlı bilgilerin türetilmesi konusunda sistematik bir yol sunar (Bloor ve Wood, 2006; Watkins vd., 2012).

Bu yöntemde veri kaynaklarına eleştirel bir gözle bakılması ve dokümanların değerlendirmesi gerekmektedir (Armstrong, 2022). Bu gerekçeyle yönteme uygun olacak şekilde dokümanlara ulaşılarak dokümanlar belirlenmiş ve değerlendirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını 2020-2021 eğitim öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan 4, 5, 6. ve 7. sınıflar sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Bu kitaplara ait bilgiler, Tablo 3.1’de sunulmuştur:

Tablo 3.1. İncelenen sosyal bilgiler ders kitapları

Sınıf	Yazar/lar	Yayınevi
4	Sami Tüysüz	Tuna Matbaacılık
5	Ömer Faruk Evirgen Jülide Özkan Suna Öztürk	Millî Eğitim Bakanlığı
6	Cengiz Yıldırım Fatih Kaplan Hayriye Kuru Mukaddes Yılmaz	Millî Eğitim Bakanlığı
7	Gökhan Gültekin Murat Akpınar Mustafa Nohutcu Pınar Özerdoğan Seher Aygün	Millî Eğitim Bakanlığı

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi incelenen ders kitaplarından biri özel yayınevi diğerleri ise MEB yayınlarına aittir. 4. sınıf kademesine ait MEB yayınları tarafından hazırlanan bir kitap bulunmadığı için bu kademeye ilişkin okullarda okutulan ders kitabı belirlenmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Doküman inceleme yöntemi kullanılan bu çalışmada verilerin toplanma sürecinde sistematik bir süreç takip edilmiştir. İlk aşamada MEB tarafından kurulan eğitsel elektronik içerik ağından (EBA) sosyal bilgiler ders kitaplarına ulaşılmıştır. Ulaşılan ders kitaplarının özgünlüklerini ve doğruluklarını kontrol etmek için araştırmacı, en yakın eğitim kurumuna giderek kitapların baskı halini temin ederek teyit etmiştir. Daha sonra 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğrenme alanlarının içeriklerinin vatandaşlık konusuna yer verme yoğunlukları incelenmiştir. Bu inceleme sonunda ilk olarak “Etkin Vatandaşlık”, ikinci olarak “Birey ve Toplum” ve son olarak “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanları belirlenmiştir. Böylece diğerlerine göre daha ilgili olan öğrenme alanlarının seçimi yapılmıştır.

Verilerin toplanması sürecinde yalnızca belirlenen üç öğrenme alanına yer verilmiştir. Öğrenme alanlarının incelenmesinde ölçme ve değerlendirme ile görsel öğeler hariç tutulmuştur. Bu kısımlar alan uzmanlarına ihtiyaç duyulması gerekçesiyle dahil edilmemiştir. Belirlenen öğrenme alanları araştırmacı tarafından oluşturulan “Temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri” çerçevesi kapsamında içerik analizine tabii tutulmuştur. Araştırmanın konusuyla ilgili olan ve çerçeveye örtüşen kısımlar dahil edilmiş ve ilgili olmayanlar çıkarılmıştır.

Böylece kaynakların gözden geçirilmesi, kapsamlı bir şekilde okunması ve çalışmaların analiz sürecine dâhil edilerek yorumlanması (Bowen, 2009) gerçekleştirilmiştir.

3.4. Çerçeve Oluşturma Süreci

Ders kitaplarını içerik analizi yöntemiyle incelemek için öncelikle araştırmacı tarafından “Temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri” çerçevesi oluşturulmuştur. Çalışılan konu hakkında önceden yapılan araştırmalar bir veri kaynağıdır ve araştırmacının verilerini yorumlamasıyla açıklaması hususunda yol göstericidir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, ele alınan araştırmaların çalışılan konu veya problemle alakalı olmasıdır (Bowen, 2009). Önceden yapılan yani literatürde yer alan araştırmalar, temel vatandaşlık değerlerini ve becerilerini tespit etmek için kullanılan dokümanlardır. Toplanan ve kaydedilen dokümanların vatandaşlık konusu, vatandaşlık değerleri ve becerileri konusıyla ilişkisi olmasına dikkat edilmiştir.

Çerçeve oluşturma sürecinin ilk aşamasında literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bu noktada başta Web of Science (WoS), ULAKBİM, Scopus, Elsevier, EBSCO, Taylor & Francis, Google Scholar, Ulusal Tez Merkezi gibi çeşitli platformlar taranmıştır. Bu tarama İngilizce ve Türkçe olmak üzere iki farklı şekilde yapılmıştır. İngilizce aramada “citizenship”, “citizenship education”, “value”, “skill”, “citizenship values” ve “citizenship skills” araştırmanın temel anahtar kelimelerini olmuştur. Türkçe taramada ise “vatandaşlık”, “vatandaşlık eğitimi”, “değer”, “beceri”, “vatandaşlık değerleri” ve “vatandaşlık becerileri” anahtar kelimeler olmuştur.

Bunun yanı sıra vatandaşlık tiplerine de anahtar kelime olarak yer verilmiş ve diğer anahtar kelimelerle birlikte taranmıştır. Bu taramada İngilizce kısmında “environmental citizenship”, “green citizenship”, “ecological citizenship”, “digital citizenship”, “active citizenship”, “global citizenship”, “organizational citizenship”, “effective citizenship”, “constitutional citizenship”, “good citizenship”, “European Union citizenship”, “corporate citizenship”, “cultural citizenship”, “democratic citizenship”, “Turkish citizenship”, “consumer citizenship”, “brand citizenship”, “compulsory citizenship”, “difficult citizenship” anahtar kelimeleriyle birlikte “and” ifadesiyle “values”, “skill” ve “citizenship education” kavramları ile birlikte aratılmıştır.

Türkçe tarama kısmında “çevresel vatandaşlık”, “yeşil vatandaşlık”, “ekolojik vatandaşlık”, “dijital vatandaşlık”, “etkin / aktif vatandaşlık”, “iyi vatandaşlık”, “küresel

vatandaşlık”, “örgütsel vatandaşlık”, “etkili vatandaşlık”, “anayasal vatandaşlık”, “Avrupa Birliği vatandaşlığı”, “kurumsal vatandaşlığı”, “kültürel vatandaşlık”, “demokratik vatandaşlık”, “Türk vatandaşlığı”, “tüketici vatandaşlığı”, “marka vatandaşlık”, “zorunlu vatandaşlık”, “zor vatandaşlık” anahtar kelimelerinin yanında sırayla “and” ifadesiyle birlikte “değer”, “beceri” ve “vatandaşlık eğitimi” kavramları ile eşleştirmeler yapılmış ve taranmıştır. Taramada sırasıyla çalışma başlığı, anahtar kelimeler, özet, içerik incelenmiş ve en güncel kaynaklardan başlayarak geriye doğru gidilerek kaynaklar kaydedilmiştir.

Ulaşılan kaynaklar için sırasıyla vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık değerleri ve becerileri ile ilgili olması, bahsedilen anahtar kelimeleri taşıması, alanyazında değer gören bir kaynak olması, atıf sayısının çok olması gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Belirlenen kriterler doğrultusunda toplanan dokümanlar en fazla ilgiliden en az ilgiliye doğru sıraya koyularak sıralanmıştır. Bu kaynakların toplanıp kaydedilme, sıralanma, ilgili ve ilgisiz olanların ayırt edilme ve inceleme süreci 2020 yılının Temmuz ayında başlayarak 2021 yılının Aralık ayında tamamlanmıştır.

Dokümanlar arasından veri toplamak üzere kesinleştirilen çalışmaların detaylı bir şekilde okunmasıyla vatandaşlık kavramına yönelik belirtilen değer ve beceriler tespit edilmiştir. Her çalışma, titizlikle okunarak araştırmacı veya araştırmacıların bizzat yazmış oldukları ifadelerden değer ve beceriler not edilmiştir. Dolaylı veya doğrudan olmak üzere tespit edilen değer ve beceriler tek tek not edilmiştir. Örneğin; Hébert ve Wilkinson (2001: 44), yurttaşlık değerlerinden bahsettikleri çalışmalarında “sadakat, samimiyet, açıklık, yurttaşlık, özgürlüğe değer verme, eşitliğe değer verme, kendine ve başkalarına saygı, dayanışma, özgüven, toprağa değer verme, aidiyet duygusu ve insan onuru” olacak şekilde 12 değerden bahsetmektedir. Burada araştırmacıların doğrudan vatandaşlık değerlerinden bahsettikleri görülmektedir. Dolaylı olarak ise örneğin Shuttleworth’ın (2020: 68), küresel vatandaşlık eğitimini ele aldığı çalışmasında yer alan “Aslında, halk sağlığı gibi sorunlar (ve iklim değişikliği gibi), kişinin ulusal ve küresel topluluklardaki yerini yeniden düşünmeyi gerektiren ortak sorumluluk meseleleridir.” ifadesinde ulusal veya küresel olan sorunların her insanı etkilediğini ve bu gerekçeyle vatandaşların sorumluluk değerine sahip olması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Her çalışmadan değer ve beceri tespiti yapıldıktan sonra, incelenen tüm çalışmalar bir araya getirilerek benzer olan veya aynı anlamı ifade eden kavramlar aynı kategori altında birleştirilmiştir.

Çerçeve çalışmasında 111 İngilizce, 70 Türkçe olmak üzere uzmanların önerileriyle birlikte toplam 181 çalışma incelenmiştir. Tablo 3.2’de incelenen çalışmaların yayın yıllarına göre dağılıma tarihsel sıraya göre yer verilmiştir:

Tablo 3.2. Çalışmaların yıllara göre dağılımları

Yıl	<i>f</i>
2021	3
2020	13
2019	14
2018	7
2017	12
2016	9
2015	11
2014	3
2013	9
2012	11
2011	8
2010	5
2009	14
2008	11
2007	9
2006	8
2005	9
2004	4
2003	5
2002	3
2001	2
2000	3
1999	1
1997	3
1996	1
1995	1
1994	1
1986	1

Tablo 3.2’de yıllara göre dağılımı verilen çalışmaların arasından bazı çalışmalarda temel vatandaşlık değerine ve becerisine ilişkin veriye ulaşılamamıştır. Bunların içerisinde;

- 2019 yılına ait 7,
- 2020 yılına ait 4,
- 2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2017 ve 2021 yıllarına ait 3,
- 2000, 2003, 2010, 2013 ve 2014 yıllarına ait 2,

- 1995, 1997, 2002, 2001, 2004, 2005, 2006, 2015, 2016 ve 2018 yıllarına ait olmak üzere birer araştırma olacak şekilde toplam 52 çalışma incelenmesine rağmen veri elde edilememiştir. Bu gerekçeyle 129 çalışmadan elde edilen veriler değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda, eski kaynaklarda güncel kaynaklara göre daha fazla değer ve becerinin yer aldığı görülmüştür.

Ulaşılan çalışmaların değerlendirilmesi ve sınıflaması gerçekleştirildiğinde her biri ilgili anahtar kavram altında toplanarak toplanmıştır. Vatandaşlık tiplerinin ele alındığı bazı çalışmalarda birden fazla vatandaşlık tipinden bahsedildiği tespit edilmiştir. Bu durum karşısında bahsedilen her tip ayrı frekans olarak değerlendirilmiştir. Çalışmaların birden fazla vatandaşlık tipi içermesi bir engel olarak görülmemiş, değer ve becerilerin tespiti gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların incelenmesiyle tespit edilen vatandaşlık tipleri Tablo 3.3'te sunulmuştur:

Tablo 3.3. İncelenen çalışmalarda tespit edilen tipler

Tipler	<i>f</i>
Örgütsel vatandaşlık	19
İyi vatandaşlık	18
Etkin / Aktif vatandaşlık	16
Çevresel / Ekolojik vatandaşlık	15
Küresel vatandaşlık	15
Dijital vatandaşlık	14
Demokratik vatandaşlık	11
Etkili vatandaşlık	9
Kurumsal vatandaşlık	7
Anayasal vatandaşlık	7
Avrupa Birliği vatandaşlığı	7
Kültürel vatandaşlık	7
Türk vatandaşlığı	5
Tüketici vatandaşlık	5
Marka vatandaşlığı	4
Zorunlu vatandaşlık	3
Zor vatandaşlık	3
Modern vatandaşlık	1
Cinsiyete dayalı vatandaşlık	1

Tablo 3.3'de görüldüğü gibi çeşitli vatandaşlık tiplerinin yer aldığı belirlenmiştir. Farklı vatandaşlık tiplerinin de yer almasına özen gösterilen kaynakların incelenmesinin ardından temel vatandaşlık becerilerinin taslak hali oluşturulmuş ve Tablo 3.4'te sunulmuştur:

Tablo 3.4. Temel vatandaşlık becerilerinin taslak halı

Beceriler		f
	Katılım	32
	Sosyal (Sivil) katılım	20
	Siyasal (Politik) katılım	17
	Aktif katılım	5
	Demokratik katılım	1
Katılım	Ekonomik katılım	2
	Bilinçli katılım	1
	Çevrimiçi katılım	1
	Dijital katılım	1
	Geleneksel katılım	1
	Toplu katılım	1
Aktif olma		27
Gönüllü olma		23
İletişim		21
Problem çözme		19
Eleştirel düşünme		16
Karar verme		13
İş birliği		13
	Farkındalık	9
Farkındalık	Kültürel farkındalık	2
	Öz farkındalık	1
Empati		9
Sorgulama		9
Dijital okuryazarlık		7
Tartışma		7
Araştırma		7
Uzlaşma		6
Medya okuryazarlığı		5
Teknoloji okuryazarlığı		5
Uyum sağlama		4
Liderlik		4
Yaratıcılık		3
Elektronik okuryazarlık		3
Girişimcilik		3
Politik okuryazarlık		3
Finansal okuryazarlık		2
Hukuk okuryazarlığı		2
İleri görüşlülük		2
Özerklik		1
İnisiyatif alma		1
Kanıt kullanma		1
Öz denetim		1
Yenilikçi düşünme		1

Temel vatandaşlık becerilerine ilişkin tespit edilen beceriler incelendiğinde ilk sırada “katılım” becerisinin olduğu, ardından “aktif olma” ve “gönüllü olma” becerilerinin yer aldığı

görülmektedir. Ardından tespit edilen temel vatandaşlık değerlerinin ilk hali hazırlanmış ve Tablo 3.5’te sunulmuştur:

Tablo 3.5. Temel vatandaşlık değerlerinin taslak hali

Değerler	f
Sorumluluk	66
Saygı	41
Saygı	25
Saygı	10
Saygı	6
Bağlılık / Sadakat / Aidiyet	25
Adalet	23
Eşitlik	21
Yardımseverlik	20
Duyarlılık	20
Duyarlılık	10
Duyarlılık	6
Duyarlılık	4
Etik	19
Dürüstlük	12
Dürüstlük	10
Dürüstlük	1
Özgürlük	6
Özgürlük	4
Vatanseverlik	12
Hoşgörü	9
Hayırseverlik	7
Fedakârlık	6
Sevgi	6
Çalışkanlık	5
Barış	5
Evrensellik	4
Tasarruf	3
Merhamet	2
Paylaşma	2
Alçakgönüllülük	1

Tablo 3.5’te yer verilen temel vatandaşlık değerlerinin taslağına bakıldığında ise ilk sırada “sorumluluk” değerinin olduğu, ardından “saygı” ve “bağlılık/sadakat/aidiyet” değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Oluşturulan beceri ve değer çerçevelerini değerlendirmek için beş farklı vatandaşlık eğitimi çalışan alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşü formunun içerisinde yönergeyle birlikte, araştırmanın konusu, yöntemi, veri kaynakları, analiz yöntemi gibi başlıklar yer almıştır. Ayrıca beceri ve değer çerçeveleri ayrı ayrı sunulmuş ve ilk on sırada yer alan beceri ve değerler alanyazındaki bilgilere dayandırılarak gerekçelendirilmiştir. Beceriler ve değerler için sunulan gerekçeler uzmanlar tarafından incelenmiştir. Tablo 3.6’da uzmanlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.6. Uzmanların bilgileri

Kodlar	Üniversite	Unvan
AU1	Ü1	Profesör
AU2	Ü2	Doçent
AU3	Ü3	Doçent
AU4	Ü4	Dr. Öğr. Üyesi
AU5	Ü5	Dr. Öğr. Üyesi

Görüş alınan uzmanlar ve görev yaptıkları üniversiteler için ayrı kod kullanılmıştır. Uzmanların isimleri “Alan Uzmanı 1= AU1” olarak, görev yaptıkları üniversiteler ise “Üniversite 1= Ü1” şeklinde kodlanmıştır. Kodlamaların yanı sıra uzmanların unvanlarına dair bilgilere yer verilmiştir. Uzman görüşlerine yapılan geri dönüşlerle birlikte temel vatandaşlık değerleri ve becerileri çerçevesine yönelik araştırmacı tarafından okuyucuların anlamasını kolaylaştıracak bir tablo hazırlanmıştır. Uzmanların becerilere ve değerlere ilişkin belirttikleri görüşleri değerlendirilerek Tablo 3.7’de sunulmuştur:

Tablo 3.7. Uzman görüşleriyle temel vatandaşlık değerleri ve becerileri

Beceriler	U1	U2	U3	U4	U5	Sonuç
Katılım	1	4	1	1	1	Uygun
Aktif olma	3	5	1	2	1	Uygun değil
Gönüllülük	2	2	1	2	1	Uygun değil
İletişim	1	4	1	1	1	Uygun
Problem çözme	1	1	1	1	1	Uygun
Eleştirel düşünme	4	1	1	1	1	Uygun
Karar verme	5	1	1	1	1	Uygun
İş birliği	1	1	1	1	1	Uygun
Farkındalık	1	1	1	2	2	Uygun
Empati	4	1	1	1	2	Uygun
Değerler						
Sorumluluk	1	1	1	1	1	Uygun
Saygı	4	1	1	1	1	Uygun
Aidiyet / Bağlılık	1	1	1	5	1	Uygun
Adalet	1	1	1	1	1	Uygun
Eşitlik	1	1	1	1	1	Uygun
Yardıms severlik	1	1	1	1	4	Uygun
Duyarlılık	1	1	1	4	1	Uygun
Etik	4	1	1	1	1	Uygun
Dürüstlük	1	1	1	5	1	Uygun
Özgürlük	1	1	1	5	1	Uygun

*Tabloda verilen uzman görüşleri 1’den 5’e numaralandırılarak sunulmuştur. (1: Uygundur. 2: Uygun değildir. 3: Üzerinde çalışılması gerekmektedir. 4: Tavsiye sunulmuş. 5: Görüş yok.)

Tablo 3.7’de uzmanların görüşleri her değer ve beceri için ayrı ayrı değerlendirilerek verilmiştir. Uzman incelemesi sonucunda uzmanların yaptıkları geri bildirimler göz önünde bulundurularak çerçeve üzerinde güncelleme yapılmıştır. Becerileri inceleyen uzmanların

ağırlıklı olarak aktif olma ve gönüllü olma (gönüllülük) becerilerine olumsuz yorum yaptıkları görülmüştür.

“Aktif olma” becerisi ile ilgili AU1, aktif vatandaşlıkla ilişkilendirilmesi üzerine tavsiye sunmuş; AU2, “katılım” ve “aktif olma”nın birleştirilmesi gerektiğini belirtmiş; AU4, “aktif olma” becerisi için kafa karışıklığı yaşadığını ve bu becerinin muğlak olduğunu, aktif olma becerisinin diğer becerilerle ilişkili olduğu gerekçesiyle tek başına vatandaşlık becerisi olarak değerlendirilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Son olarak AU3 ve AU5 ise bu becerinin uygun olduğunu belirtmiştir. Uzmanların incelemesi sonucunda “aktif olma” becerisi hakkında kararsızlık yaşadıkları ve çoğunluğun bu becerinin tek başına ele alınmaması gerektiği sonucuna ulaştıkları görülmüştür. Ancak hariç tutulup çıkarılması yerine alt boyutta yer alabileceği ve çatı kavram olarak “katılım” becerisinin uygun olacağı yönde geri bildirimleri yapılmıştır. Bu gerekçeyle aktif olma becerisi “katılım” becerisinin içerisine dahil edilerek frekansları birleştirilmiştir.

“Gönüllü olma (gönüllülük)” becerisi için uzmanların yaptıkları geri bildirimlerde AU1, gönüllülüğün becerisinin bir beceri olmadığını; AU2, gönüllülük becerisinin çerçevede yer almaması gerektiğini açıklamıştır. AU4 gönüllülük becerisini diğer becerilerin gerçekleşmesi için önkoşul olarak görerek ayrı bir beceri olarak yer alması konusunda onaylayıcı görüş bildirmemiştir. U5 ise bu becerinin uygun olduğunu ancak bir alt beceri olarak yer verilebileceğini ifade etmiştir. Diğer uzmanların görüşlerine karşın AU3 bu beceriyi uygun görmüştür. Uzmanların gönüllülük becerisi hakkında yaptıkları geri bildirimler gerekçesiyle bu beceri çerçeveden kaldırılmıştır.

Uzmanların görüşleri doğrultusunda her biri ayrı bir beceri olan okuryazarlıklar ayrı ayrı değil “Okuryazarlıklar” başlığı altında birleştirilerek verilmiştir. Değerler hususunda ise; hayırseverlik ve yardımseverlik değerlerinin birleştirilmesine yönelik öneriler neticesinde ayrı yer alan iki değer birleştirilerek “Yardımseverlik” değeri olarak frekansları birleştirilmiştir. Aidiyet/Bağlılık/Sadakat olarak bir arada verilen değerler de aidiyet değerinin bunlardan ayrılarak bireysel olarak çerçeveye eklenmesi uygun görülmüştür. Ayrıca alanında uzman tez danışmanı tarafından bazı görüşler sunulmuştur. Bu doğrultuda bazı değer ve beceriler çerçeveden kaldırılmış bazıları da birleştirilmiştir.

Bunların yanı sıra uzman formunun son kısmında yer alan “Önerdiğiniz Kaynaklar” kısmında okunmasını talep ettikleri kaynakları belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların önerdikleri

1986, 2008, 2012, 2015, 2018 ve 2019 yıllarına ait birer çalışma, 2005 yılına ait iki çalışma olmak üzere toplamda 8 çalışma çerçeve için incelenen çalışmalar arasına dahil edilmiştir. Daha sonra incelenerek tespit edilen değerler ve beceriler çerçeveye eklenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen ve geliştirilen vatandaşlık becerileri Tablo 3.8’de sunulmuştur:

Tablo 3.8. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen vatandaşlık becerileri

Beceriler		<i>f</i>	
	Aktif katılım	36	
	Katılım	34	
	Sosyal (Sivil) katılım	22	
	Siyasal (Politik) katılım	20	
	Demokratik katılım	4	
Katılım	Ekonomik katılım	2	123
	Bilinçli katılım	1	
	Çevrimiçi katılım	1	
	Dijital katılım	1	
	Geleneksel katılım	1	
	Toplu katılım	1	
	Dijital okuryazarlık	7	
	Medya okuryazarlığı	5	
Okuryazarlıklar	Teknoloji okuryazarlığı	5	29
	Politik okuryazarlık	3	
	Finansal okuryazarlık	2	
	Hukuk okuryazarlığı	2	
İletişim			23
Problem çözme			23
Eleştirel düşünme			18
Karar verme			17
İş birliği			14
	Farkındalık	9	
Farkındalık	Kültürel farkındalık	2	12
	Öz farkındalık	1	
Empati			9
Sorgulama			9
Tartışma			7
Araştırma			7
Yaratıcılık			7
Uzlaşma			6
Uyum sağlama			4
Liderlik			4
Girişimcilik			3
Özerklik			3
İleri görüşlülük			2
İnisiyatif alma			1
Kanıt kullanma			1
Öz denetim			1
Yenilikçi düşünme			1

Tablo 3.8’de sunulan temel vatandaşlık becerilerinin uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmesinin ardından katılım becerisinin pek çok boyut içermesi gerekçesiyle sınırlandırılmaya gidilerek Dere’nin (2019b), katılım becerisini; siyasal katılım, sosyal-toplumsal katılım ve ekonomik katılım olmak üzere üçe ayırdığı sınıflama dikkate alınmıştır. Çerçevenin tamamlanan son halinde yalnızca bu üç boyut değerlendirilmiştir. Vatandaşlık becerilerinin yanı sıra uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen ve geliştirilen vatandaşlık değerleri, Tablo 3.9’da sunulmuştur:

Tablo 3.9. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen vatandaşlık değerleri

Değerler		<i>f</i>
Sorumluluk		69
Saygı	Saygı	29
	Farklılıklara saygı	10
	Öz saygı	6
Eşitlik		26
Bağlılık / Sadakat / Aidiyet		26
Adalet		24
Etik		21
Yardımseverlik		20
Duyarlılık	Duyarlılık	10
	Çevreye karşı duyarlılık	6
	Sorunlara karşı duyarlılık	4
Dürüstlük	Dürüstlük	11
	Fikri dürüstlük	1
Özgürlük	Özgürlük	8
	İfade özgürlüğü	4
Vatanseverlik		12
Hoşgörü		10
Hayırseverlik		7
Fedakârlık		6
Sevgi		6
Çalışkanlık		5
Barış		6
Evrensellik		4
Tasarruf		3
Merhamet		2
Paylaşma		2
Alçakgönüllülük		1

Uzman görüşlerinin doğrultusunda vatandaşlık değerleri ve becerileri çerçevesine son şekli verilmiştir. Böylece alanyazında en çok değinilen ilk on beceri ve değer “Temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri Çerçevesi”ni oluşturmuştur. Oluşturulan bu çerçeve Şekil 3.1’de sunulmuştur:

Değerler	Beceriler
<ul style="list-style-type: none"> • Sorumluluk • Saygı • Eşitlik • Yardımseverlik • Adalet • Etik • Duyarlılık • Bağlılık • Özgürlük • Dürüstlük 	<ul style="list-style-type: none"> • Katılım (Siyasal, sosyal ve ekonomik) • Okuryazarlıklar (Dijital, bilgi, medya, teknoloji, politik, finansal, hukuk) • İletişim • Problem çözme • Eleştirel düşünme • Karar verme • İş birliği • Farkındalık • Empati • Sorgulama

Şekil 3.1. Temel vatandaşlık değerleri ve becerileri

Belirlenen çerçeve, sosyal bilgiler ders kitaplarını incelemek üzere kullanılacağı için 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki değerler, beceriler, kazanımlar ve öğrenme alanları kapsamında karşılaştırması yapılmıştır. Bu karşılaştırmada belirlenen beceri ve değerlerin hangi öğrenme alanları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Temel vatandaşlık becerilerinin programda yer alma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 3.10'da sunulmuştur:

Tablo 3.10. Temel vatandaşlık becerilerinin ve programdaki yeri

Temel Vatandaşlık Becerileri	Programdaki Yeri	İlişkili Öğrenme Alanı
Katılım		
Siyasal katılım	-	-
Sosyal katılım	Sosyal katılım	Birey ve Toplum / Etkin Vatandaşlık
Ekonomik katılım	-	-
Okuryazarlıklar		
Dijital okuryazarlık	Dijital okuryazarlık	İnsanlar, Yerler ve Çevreler/ Bilim, Teknoloji ve Toplum
Medya okuryazarlığı	Medya okuryazarlığı	Birey ve Toplum/ Bilim, Teknoloji ve Toplum
Teknoloji okuryazarlığı	-	-
Politik okuryazarlık	Politik okuryazarlık	Etkin Vatandaşlık
Finansal okuryazarlık	Finansal okuryazarlık	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
Hukuk okuryazarlığı	Hukuk okuryazarlığı	-
İletişim	İletişim	Birey ve Toplum / Küresel Bağlantılar
Problem çözme	Problem çözme	İnsanlar, Yerler ve Çevreler / Etkin Vatandaşlık / Küresel Bağlantılar
Eleştirel düşünme	Eleştirel düşünme	Birey ve Toplum / Etkin Vatandaşlık / Küresel Bağlantılar
Karar verme	Karar verme	Üretim, Dağıtım ve Tüketim / Etkin Vatandaşlık
İş birliği	İş birliği	Üretim, Dağıtım ve Tüketim / Etkin Vatandaşlık / Küresel Bağlantılar
Farkındalık	-	-
Empati	Empati	Birey ve Toplum / Küresel Bağlantılar
Sorgulama	-	-

Tablo 3.10 incelendiğinde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda “katılım” becerisinin alt boyutu olan “siyasal” ve “ekonomik” katılımın hem programda yer almadığı hem de bir öğrenme alanı ilişkili olmadığı saptanmıştır. Buna karşın “sosyal katılım” boyutu

kazandırılması gereken beceriler kapsamında yer almaktadır. Okuryazarlık türleri içerisinde “teknoloji okuryazarlığı”nın hem programda yer almadığı hem de öğrenme alanı ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde “farkındalık” ve “sorgulama” becerilerinin de yer almadığı tespit edilmiştir. Bu duruma rağmen diğer beceriler programda ve öğrenme alanlarının içerisinde yer almaktadır. Bu durum temel vatandaşlık becerilerinin büyük çoğunluğunun öğretim programında yer aldığını göstermektedir. Temel vatandaşlık becerilerinin yanı sıra temel vatandaşlık değerlerinin programdaki yeri incelenmiş ve Tablo 3.11’de sunulmuştur:

Tablo 3.11. Temel vatandaşlık değerleri ve programdaki yeri

Temel Vatandaşlık Değerleri	Programdaki Yeri	İlişkili Öğrenme Alanı
Sorumluluk	Sorumluluk	Birey ve Toplum / Üretim, Dağıtım ve Tüketim / Etkin Vatandaşlık
Saygı	Saygı	Birey ve Toplum / Küresel Bağlantılar
Eşitlik	Eşitlik	Etkin Vatandaşlık
Yardımseverlik	Yardımseverlik	Birey ve Toplum
Adalet	Adalet	-
Etik	-	-
Duyarlılık	Duyarlılık	Kültür ve Miras / İnsanlar, Yerler ve Çevreler / Bilim, Teknoloji ve Toplum / Üretim, Dağıtım ve Tüketim / Küresel Bağlantılar
Bağlılık	-	-
Dürüstlük	Dürüstlük	Bilim Teknoloji ve Toplum / Üretim, Dağıtım ve Tüketim
Özgürlük	Özgürlük	Birey ve Toplum / İnsanlar, Yerler ve Çevreler / Bilim Teknoloji ve Toplum / Etkin Vatandaşlık

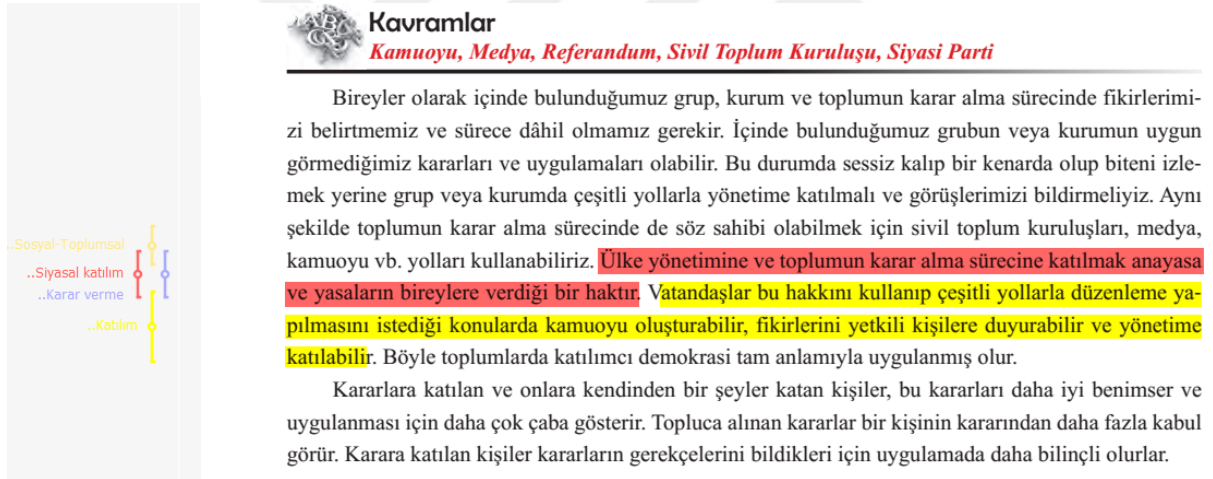
Tablo 3.11 incelendiğinde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda “etik” ve “bağlılık” değerlerinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Aynı değerlerin öğrenme alanıyla da doğrudan ilişkilendirilmediği görülmüştür. Bu durumun aynısının “adalet” değeri içinde geçerli olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın diğer değerlerin programda doğrudan yer alması ve öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiş bir şekilde kazanımlarla ders içeriğinde sunuluyor olması temel vatandaşlık değerlerinin öğretim programıyla paralel olduğunu göstermektedir. Temel vatandaşlık değerlerinin büyük çoğunluğunun programda yer alması, alanyazın temelinde belirlenen değerlerin aynı zamanda sosyal bilgiler dersiyle yakından ilişkili olduğunu da göstermektedir. Bunun yanı sıra temel vatandaşlık değer ve becerilerinin “Birey ve Toplum”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında yoğunlukta olduğu görülmüştür.

3.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmada verileri analiz etmek ve değerlendirmek için içerik analizi kullanılmıştır. Dokümanları özetleyerek raporlamayı ifade eden içerik analizi, toplanan verilerin ana içeriğini

tanımlamak için kullanılmaktadır. Araştırma tasarımına uygun olacak şekilde toplanan veriler önceden belirlenen çerçeveye göre temel vatandaşlık değer ve becerilerin kodlaması yapılmıştır. Bu eylem sayesinde benzer bilgilerin tanımlanması gerçekleştirilmektedir. Aynı olanlar bir araya getirilerek frekansları tespit edilmiştir. Kodlama ve not alma işlemleri tamamlandıktan sonra yorumlama ile sentezleme eylemleri gerçekleştirilerek ortaya çıkan bağlantılar açıklanmıştır (Cohen vd., 2018; Finfgeld-Connett, 2014; Harwood ve Garry, 2003).

İçerik analizi sırasında ilk olarak belirlenen ders kitapları MAXQDA 12 programına aktarılmış ve ardından vatandaşlık konularının ağırlıklı olarak yer aldığı üç öğrenme alanının incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bu incelemede temel vatandaşlık değerleri ve becerileri çerçevesi doğrultusunda ders kitaplarında vatandaşlığa ilişkin hususların nasıl yer verildiği ele alınmıştır. Ders kitapları detaylı bir şekilde değerlendirilerek ilgili kısımlar çerçevede yer verilen becerilerin ve değerlerin isimleriyle kodlanmıştır. Bu duruma ilişkin yapılan örnek kodlama Fotoğraf 3.1’de sunulmuştur:



Kavramlar
Kamuoyu, Medya, Referandum, Sivil Toplum Kuruluşu, Siyasi Parti

Bireyler olarak içinde bulunduğumuz grup, kurum ve toplumun karar alma sürecinde fikirlerimizi belirtmemiz ve sürece dâhil olmamız gerekir. İçinde bulunduğumuz grubun veya kurumun uygun görmediğimiz kararları ve uygulamaları olabilir. Bu durumda sessiz kalıp bir kenarda olup biteni izlemek yerine grup veya kurumda çeşitli yollarla yönetime katılmalı ve görüşlerimizi bildirmeliyiz. Aynı şekilde toplumun karar alma sürecinde de söz sahibi olabilmek için sivil toplum kuruluşları, medya, kamuoyu vb. yolları kullanabiliriz. **Ülke yönetimine ve toplumun karar alma sürecine katılmak anayasa ve yasaların bireylere verdiği bir haktır. Vatandaşlar bu hakkını kullanıp çeşitli yollarla düzenleme yapılmasını istediği konularda kamuoyu oluşturabilir, fikirlerini yetkili kişilere duyurabilir ve yönetime katılabilir.** Böyle toplumlarda katılımcı demokrasi tam anlamıyla uygulanmış olur.

Kararlara katılan ve onlara kendinden bir şeyler katan kişiler, bu kararları daha iyi benimser ve uygulanması için daha çok çaba gösterir. Topluca alınan kararlar bir kişinin kararından daha fazla kabul görür. Karara katılan kişiler kararların gerekçelerini bildikleri için uygulamada daha bilinçli olurlar.

..Sosyal-Toplumsal
..Siyasal katılım
..Karar verme
..Kablim

Fotoğraf 3.1. MAXQDA 12 örnek kodlama (Yıldırım vd., 2019: 204).

Yapılan kodlamaların ardından becerilerin ve değerlerin hangi öğrenme alanlarında yoğun olduğunu görmek amacıyla görselleştirmeler yapılmış ve bulgular kısmında ilgili başlıkların altında sunulmuştur. Bireye ve topluma yönelik olan kısımlar bulgulara dahil edilerek devlete, yönetime, kuruma, kuruluşa veya makama dair sunulan değer, beceri, görev ve sorumluluklar dahil edilmeyerek bulgularda yer verilmemiştir. Örneğin 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında valinin yerine getirmesi gereken görevler Fotoğraf 3.2’de sunulmuştur:

Şimdi bir valimizden görevleri hakkında bilgi alalım.



6.9

- Halkın huzur ve güven içinde yaşamasını sağlıyorum.
- İlin ekonomik kalkınması için projeler geliştiririm.
- Sağlık kuruluşlarının yaygınlaşmasına çalışırım.
- Halkın istek ve şikâyetlerini dinleyerek çözüm üretirim.
- Köylerin yol, su, kanalizasyon gibi ihtiyaçlarını karşılarım.
- Eğitim-öğretimin düzenli yürümesi için çalışırım.
- Turizmi destekler, ilimin tanıtımı için çalışmalar yaparım.

Valinin görevlerinden hangisi sizce daha önemlidir? Neden? Açıklayınız.

Fotoğraf 3.2. Valinin görevleri (Evirgen vd., 2019: 156).

Valinin görevleri içerisinde halkın ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu, istek ve şikâyetler için çözüm önerileri geliştirdiği görülmektedir. Burada problem çözme becerisinden bahsedildiğini söylemek mümkündür ancak bahsedilen görev ve sorumluluklar bireyin değil valinin görevlerini belirtmektedir. Konunun getirdiği görev ve sorumlulukları hangi birey olursa olsun vali olduğunda yerine getirmekle yükümlüdür. Bu gerekçeyle yalnızca birey ve toplumla ilişkili olan kısımlar değerlendirilmeye alınmıştır.

3.7. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nicel ve nitel yaklaşıma dayalı araştırmaların güvenilirlik ve geçerlilik ilkelerini taşıması beklenmektedir. İki yaklaşımda güvenilirlik ve geçerlilik ilkelerini takip etmektedir. Ancak nicel araştırmalardaki güvenilirlik ve geçerlilikle ilgili etkenlerin bazıları nitel araştırmalarda söz konusu değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2019) ve nitel araştırmalarda bu ilkeler farklı şekilde uygulanmaktadır (Neuman, 2014). Nitel araştırmalarda varsayımların ve görüşlerin farklı olması gerekçesiyle yapılan değerlendirilmelerde farklı ölçütlerin işe koşulması gerekmektedir (Merriam, 2018). Araştırmanın nitel yaklaşıma dayalı olduğu için güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları araştırma tasarısına uygun olacak şekilde takip edilmiştir.

3.7.1. İç geçerlilik veya inandırıcılık

Bir araştırmanın bilimsel anlamda kabul edilmesi için çalışmada takip edilen sürecin ve elde edilen sonuçların açık bir şekilde diğer araştırmacıların da doğrulayabileceği şekilde olması gerekmektedir. Bu durum, araştırmacının; bulguların gerçekliğine, benzerlik gösteren durumlarda ulaşılan sonuçların geçerliliğine ve nesnel bir yaklaşımla verilerin toplanarak sonuçlara ulaşıldığına dair argüman sunmasıyla ilgilidir. İnandırıcılık konusunda araştırmacıların kullandığı bazı yöntemler bulunmaktadır. Bunlardan biri de uzman

incelemesidir. Bu yöntemde uzman, araştırma deseni başta olmak üzere verilerin toplanması, analizinin gerçekleştirilmesi ve raporlaştırılması noktasında eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerde bulunarak araştırmacıya geri bildirimlerde bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2019). Bu çalışmada da inandırıcılık için uzman incelemesi yönteminden faydalanılmış ve araştırma sürecinin başından sonuna kadar tez danışmanının yaptığı geri bildirimlere göre çalışmaya yön verilmiştir. Bunun yanı sıra oluşturulan “Temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri Çerçevesi” literatür taramasının ardından beş farklı uzmana sunulmuş ve onlardan görüş alınmıştır.

3.7.2. Dış geçerlilik veya nakledilebilirlik / aktarılabirlik

Dış geçerlilik veya nakledilebilirlik, araştırmadan elde edilen çıktılarının farklı durumlar karşısında uygulanabilme derecesiyle ilgilidir. Bir diğer ifadeyle, ulaşılan sonuçların genellenebilir olmasıyla ilgilidir. Nitel araştırmalarda genellikle araştırmacılar çoğunluğa ilişkin yaygın doğruyu aramak yerine, belli bir konuyu detaylı bir şekilde derinlemesine ele alır. Nakledilebilirlik hususunda araştırmacıların kullanabileceği bazı stratejiler vardır ve bunlardan biri de zengin ve yoğun tanımlama stratejisidir. Bu strateji; ortamın, katılımcıların, sunulan verilerin alıntılarla detaylı olarak tanımlanmasıdır. Böylece okuyucuların araştırmada sunulan bulguların farklı durumlara nakledilebilirliğini görmesi sağlanmaktadır (Creswell ve Miller, 2000; Merriam, 2018). Bu stratejiye uygun olarak araştırma bulgularında ders kitaplarından doğrudan alınan fotoğraflara yer verilmiştir. Okuyucuların bireysel olarak okuyup yorumlayabilecekleri netlikte sunulan fotoğrafların detaylı açıklamaları da verilmiştir. Bunun yanı sıra bulgular belirli bir düzen içerisinde verilerek okuyucuların takibi kolaylaştırılmıştır. Bunların yanı sıra oluşturulan çerçeve detaylı bir şekilde verilerin analizi başlığı altında açık bir şekilde sunulmuş ve diğer araştırmacıların farklı çalışmalarda kullanabileceği şekilde açıklanmıştır.

3.7.3. Güvenilirlik veya tutarlılık

Güvenilirlik, araştırmada sunulan bulguların tekrar oluşturulabilmesiyle ilgilidir. Nitel araştırmalarda çalışmanın yeniden yapılmasıyla aynı sonuçlar elde edilemeyebilir. Fakat bu durum yapılan araştırmaların güvenilir olmadığı anlamına gelmez çünkü toplanan verilere ilişkin çeşitli yorumlar yapılabilir. Bu gerekçeyle toplanan verilerin ulaşılan sonuçlarla ne derece tutarlı olduğu değerlendirilmelidir. Verilerin ve ulaşılan sonuçların birbirleriyle tutarlı olması durumunda çalışmanın güvenilirliğinden bahsetmek mümkündür (Merriam, 2018). Çalışmanın tutarlılığını sağlamak için veriler ve ulaşılan sonuçlar tez danışmanının

rehberliğinde değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra nitel araştırmalarda güvenilirlik çoğunlukla araştırmacıya bağlı beceri, yeterlilik ve titizlik gibi etkenlere bağlıdır (Patton, 2015). Bu doğrultuda araştırmacı tarafından elde edilen veriler ile bulguların örtüşüp örtüşmediği çalışma raporlaştırılmadan önce değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra diğer araştırmacılarında aynı çerçeveyi kullanarak nispeten ulaşılan sonuçlarla aynı veya yakın sonuçlara ulaşabilmesi mümkündür. Ayrıca ulaşılan verilerin önce araştırmacı, ardından da tez danışmanı tarafından analizi gerçekleştirilmiş ve daha önceden belirlenen kodlara ve kategorilere ilişkin iki farklı araştırmacı tarafından tutarlılık sağlanmıştır.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde “Temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri Çerçevesi” doğrultusunda ders kitaplarında yer alan “Birey ve Toplum”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular sırayla sunulmuştur. İlk olarak tüm ders kitapları değerlendirilerek temel vatandaşlık değerleri ve becerilerinin yer alma durumları frekanslarla tablolar halinde verilmiştir. Ardından her ders kitabı için temel vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin yer aldığı diyagramlar, frekanslarla birlikte sunulmuştur.

4.1. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Temel Vatandaşlık Değerlerinin ve Becerilerinin Yer Alma Durumu

4.1.1. Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık değerleri

Ders kitaplarında değerlerin yer alma durumu incelenerek frekanslarıyla birlikte Tablo 4.1’de sunulmuştur:

Tablo 4.1. Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık değerleri

Değerler	Alt boyut	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	Ara Toplam	Ana Toplam
Eşitlik		3	2	7	16	28	28
Özgürlük	<i>Düşünce Özgürlüğü</i>	3	5	2	5	15	28
	<i>Özgürlük</i>	2	-	3	2	7	
	<i>Din ve Vicdan Özgürlüğü</i>	-	-	-	4	4	
	<i>Haberleşme Özgürlüğü</i>	-	-	-	1	1	
	<i>İfade Özgürlüğü</i>	-	-	-	1	1	
Saygı	<i>Saygı</i>	1	3	5	3	12	23
	<i>Farklılıklara Saygı</i>	7	1	-	3	11	
Sorumluluk		6	2	7	1	16	16
Yardıms severlik		5	2	6	1	14	14
Duyarlılık	<i>Çevreye Duyarlılık</i>	-	1	-	2	3	7
	<i>Duyarlılık</i>	2	1	1	-	4	
Bağlılık		1	1	2	-	4	4
Adalet		-	1	1	2	4	4
Etik		-	-	-	-	-	-
TOPLAM		30	19	34	41	124	124

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi temel vatandaşlık değerlerine toplam 124 kez yer verildiği ve en fazla eşitlik (28) ve özgürlük (28); en az adalet (4) ve bağlılık (4) değerlerine yer verildiği görülmüştür.

4. sınıf kademesinde vatandaşlık değerlerine alt boyutlarda dahil olmak üzere toplam 30 kez yer verildiği, bunların içerisinde en fazla saygı (8) ve sorumluluk (6); en az bağlılık ve duyarlılık değerlerinin yer aldığı ancak adalet ve etik değerlerinin hiç yer almadığı tespit edilmiştir.

5. sınıf kademesinde temel vatandaşlık değerlerine alt boyutlar da dahil olmak üzere toplam 19 kez yer verildiği, bunların içerisinde en fazla özgürlük (5) değerinin yer aldığı ve özgürlük değerleri alt boyutlarından yalnızca düşünce özgürlüğü değerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Özgürlük değerini ise saygı değeri takip etmiş ve hem saygı değerinin hem de alt boyutu olan farklılıklara saygı değerinin yer aldığı, aynı kademede en az adalet ve bağlılık değerlerinin yer aldığı ve etik değerinin hiç yer almadığı bulunmuştur.

6. sınıf kademesinde temel vatandaşlık değerlerine alt boyutlar da dahil olmak üzere toplam 34 kez yer verildiği, bunların içerisinde en fazla sorumluluk (7) ve eşitlik (7) değerlerinin, en az duyarlılık değerinin alt boyutu olan çevreye duyarlılık ve adalet değerlerinin yer aldığı ve etik değerinin hiç yer almadığı saptanmıştır.

7. sınıf kademesinde ise, temel vatandaşlık değerlerine alt boyutlar da dahil olmak üzere toplam 41 kez yer verildiği, değerler içerisinde en fazla eşitlik (16) değerinin ardından özgürlük (13) değerinin yer aldığı belirlenmiştir. En az ise sorumluluk ve yardımseverlik değerlerinin yer aldığı, bağlılık ve etik değerlerinin ise hiç yer almadığı görülmüştür.

Elde edilen bulgular doğrultusunda temel vatandaşlık değerlerinin en fazla 7. sınıf kademesinde, en az ise 5. sınıf kademesinde geçtiği gözlemlenmiştir. Değerler içerisinde etik değerinin hiçbir ders kitabında yer almadığı, en az adalet ve bağlılık değerlerinin yer aldığı, en fazla ise eşitlik ve özgürlük değerlerinin yer aldığına ulaşılmıştır. Ayrıca ortak olarak en fazla yer alan değerlerin alt boyutları da dahil edilerek değerlendirildiğinde eşitlik, özgürlük ve saygı değerlerinin her ders kitabında yer aldığı anlaşılmaktadır.

4.1.2. Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık becerileri

Ders kitaplarında becerilerin yer alma durumu incelenerek frekanslarıyla birlikte Tablo 4.2’de sunulmuştur:

Tablo 4.2. Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık becerileri

Beceriler	Alt boyut	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	Ara Toplam	Ana Toplam
Okuryazarlıklar	<i>Politik Okuryazarlık</i>	1	3	20	8	32	79
	<i>Hukuk Okuryazarlığı</i>	5	6	7	8	26	
	<i>Medya Okuryazarlığı</i>	-	-	6	4	10	
	<i>Teknoloji Okuryazarlığı</i>	2	3	1	1	7	
	<i>Dijital Okuryazarlık</i>	-	1	1	1	3	
	<i>Finansal Okuryazarlık</i>	1	-	-	-	1	
Katılım	<i>Sosyal-Toplumsal Katılım</i>	7	5	5	2	19	37
	<i>Siyasal Katılım</i>	1	3	4	6	14	
	<i>Katılım</i>	-	-	2	-	2	
	<i>Ekonomik Katılım</i>	-	-	2	-	2	
Problem Çözme		4	2	2	6	14	14
İletişim		2	-	1	3	6	6
İş Birliği		3	-	2	-	5	5
Karar Verme		-	3	1	-	4	4
Empati		2	1	-	1	4	4
Sorgulama		3	-	-	-	3	3
Eleştirel Düşünme		1	-	-	1	2	2
Farkındalık		1	-	1	-	2	2
TOPLAM		33	27	55	41	156	156

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi temel vatandaşlık becerilerine toplam 156 kez ve içerisinde en fazla okuryazarlık (79) ve katılım (37); en az farkındalık (2) ve eleştirel düşünme (2) becerilerinin yer verildiği belirlenmiştir. En fazla yer alan okuryazarlıklar içerisinde en çok politik okuryazarlık (32) ve hukuk okuryazarlığı (26); en az ise finansal okuryazarlık (1) becerisinin geçtiği verisine ulaşılmıştır.

4. sınıf kademesinde temel vatandaşlık becerilerine alt boyutlarıyla birlikte toplam 33 kez yer verildiği, bunların içerisinde en fazla okuryazarlık becerilerinin (9) olduğu en çok hukuk ve teknoloji okuryazarlıklarının yer aldığı ancak dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığının hiç yer almadığı görülmüştür. Okuryazarlık becerilerini katılım becerisinin takip ederek alt boyutları olan sosyal-toplumsal katılım, siyasal katılım becerilerinin yer aldığı ve ekonomik katılım becerisinin yer almadığı tespit edilmiştir. Aynı kademede en az eleştirel düşünme ve farkındalık becerilerinin yer aldığı karar verme becerisinin ise hiç yer almadığına ulaşılmıştır.

5. sınıf kademesinde temel vatandaşlık becerilerine alt boyutlarıyla birlikte toplam 27 kez yer verildiği, bunların içerisinde en fazla okuryazarlık (13) ve katılım (8) becerilerinin yer aldığı görülmüştür. Bu kademede okuryazarlık becerilerinin içerisinde en fazla hukuk okuryazarlığının yer aldığı, medya ve finansal okuryazarlık becerilerinin hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Katılım becerisinin alt boyutlarıyla yer aldığı görülürken, en fazla sosyal-toplumsal

katılım becerisinin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca bu kademedeki en az empati ve problem çözme becerisinin yer aldığı, farkındalık, eleştirel düşünme, sorgulama, iş birliği ve iletişim becerilerinin hiç yer almadığı tespit edilmiştir.

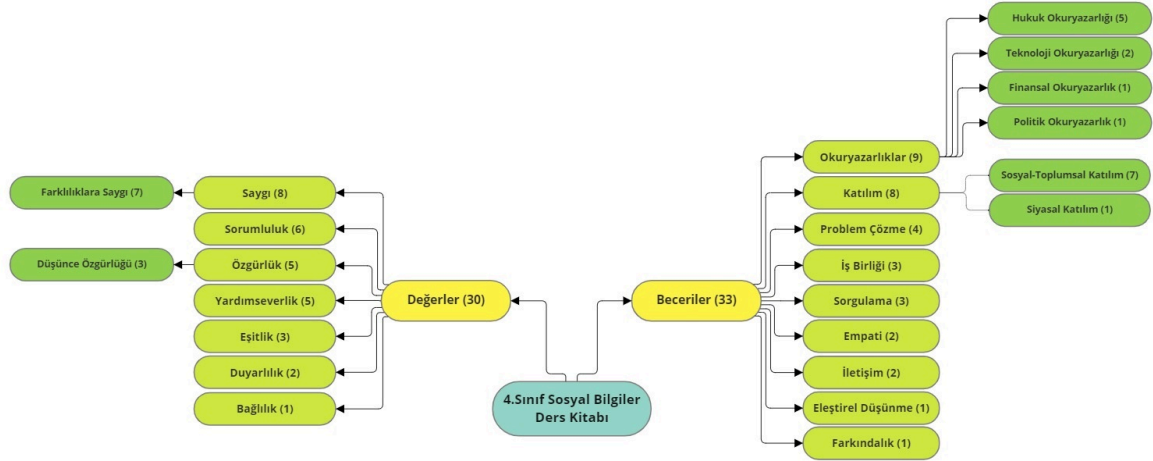
6. sınıf kademesinde temel vatandaşlık becerilerine alt boyutlarıyla birlikte toplam 55 kez ve bunların içerisinde en çok okuryazarlık (35) becerilerinin yer aldığı görülmüştür. Yer alan okuryazarlık becerilerinin içerisinde en çok politik okuryazarlık becerisinin yer aldığı ve finansal okuryazarlık becerisinin hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Okuryazarlıklardan sonra en fazla katılım becerisinin yer aldığı görülmektedir. Katılım becerisinin ve alt boyutlarının tamamının 6. sınıf kademesinde yer aldığı ve bu kademedeki en az farkındalık, karar verme, iletişim ve problem çözme becerileri yer alırken, eleştirel düşünme, sorgulama, empati becerilerinin hiç yer almadığı anlaşılmıştır.

7. sınıf kademesinde temel vatandaşlık becerilerine alt boyutlarıyla birlikte toplam 41 kez yer verildiği, bunların içerisinde en fazla okuryazarlık (22) becerilerinin yer aldığı görülmüştür. Okuryazarlık türlerinde en fazla politik ve hukuk okuryazarlığı becerilerinin bulunduğu, finansal okuryazarlık becerisinin ise hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Okuryazarlıkları katılım ve problem çözme becerileri takip etmektedir. Bu kademedeki katılım becerisinin doğrudan yer almayarak alt boyutlarıyla birlikte yer aldığı ve en fazla siyasal katılım becerisinin yer alırken ekonomik katılımın hiç yer almadığı belirlenmiştir. 7. sınıf kademesinde en az yer alan beceriler eleştirel düşünme ve empati olurken; farkındalık, sorgulama, iş birliği ve karar verme becerilerinin hiç yer almadığı saptanmıştır.

4.2. Kademelere Göre Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri

4.2.1. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan değerler ve beceriler incelenmiş ve frekanslarıyla birlikte Şekil 4.1’de sunulmuştur:



Şekil 4.1. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tespit edilen değerler ve beceriler

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi 4. sınıf ders kitabında temel vatandaşlık değerlerine alt boyutlarıyla birlikte toplam 30 kez, vatandaşlık becerilerinin ise toplam 33 kez yerildiği ve bu değerler içerisinde en fazla alt boyutuyla birlikte saygı (8) ve sorumluluk (6); en az ise duyarlılık (2) ve bağlılık (1) değerlerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca beceriler içerisinde en fazla sırasıyla hukuk, teknoloji, finansal, politik alt boyutlarıyla birlikte okuryazarlıklar (9) ve sırasıyla sosyal-toplumsal ve siyasal alt boyutlarıyla katılım (8); en az ise eleştirel düşünme (1) ve farkındalık (1) becerileri yer almaktadır. Bununla birlikte vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin ders kitabındaki sunuluşu incelenerek ilgili öğrenme alanları başlığı altında verilmiştir.

4.2.1.1. Birey ve toplum öğrenme alanı

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda ilk öğrenme alanı olarak yer alan “Birey ve Toplum” 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Herkesin Bir Kimliği Var” ünite ismiyle sunulmuştur. Giriş kısmında yer alan “Neler Öğreneceğiz?” başlığı altında bölüm içerisindeki alt konu başlıkları verilmiştir. Bu alt konu başlıklarında bireyin; kimlik belgesini tanıması, olayları kronolojik sıraya koyması, ilgi ve yeteneklerinin yanı sıra ihtiyaçlarını belirlemesi, kendini başkasının yerine koyması ve bireysel farklılıklara saygı duyması hedeflenmektedir (Tüysüz, 2020: 9).

Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için ilgili ders kitabında iki farklı yol izlendiği görülmüştür. Bunlardan ilki bilgi paylaşımının direkt yapılmasıdır. İkincisi ise Bilge isimli bir öğrencinin aracılığıyla aktarılmasıdır. Bilge, bazı durumlarda kitapta yer alarak kendi yaşadığı örnek bir olayı, kendi bilgilerini veya kendi tecrübelerini anlatmaktadır. Bu durumda

öğrencilere sunulan bazı bilgilerin Bilge isimli bir öğrencinin aracılığıyla yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilere eşlik eden Bilge aşağıda sunulmuştur (Fotoğraf 4.1):



Fotoğraf 4.1. Öğrencilere rehberlik eden Bilge (Tüysüz, 2020: 10).

“Herkesin Bir Kimliği Var” ünitesinde ilk olarak bireylerin birbirinden farklı özellikleri olduğu ve her bireyin eşsiz olduğu anlatılmaktadır. Her bireyin çeşitli özellikler gibi kimlik belgesiyle de diğer insanlardan ayrıldığı açıklanmaktadır (Fotoğraf 4.2):

Her insan doğuştan getirdiği özelliklerin yanı sıra kendisine ait resmî kimlik belgesiyle de biriciktir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 15. maddesinde herkesin vatandaşlık hakkına sahip olduğu belirtilmiştir. Buna göre her insana doğduğu andan itibaren geçerli olmak üzere vatandaş olduğu devlet tarafından resmî bir kimlik belgesi verilir.

Fotoğraf 4.2. Bireylerin vatandaşlık hakkı (Tüysüz, 2020: 11).

Fotoğraf 4.2’de İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde herkesin vatandaşlık hakkına bağlı olduğu ve bu doğrultuda vatandaş olarak bir kimlik belgesine sahip olmaya hakkı olduğu görülmektedir. Bireylere vatandaş olduğu devlet tarafından kimlik belgesi verilmesiyle bireyin varlığı kabul edilmektedir. Her bireyin vatandaş olarak resmi kimlik belgesine sahip olma hakkına ilişkin sunulan bilgiler, çerçevede sunulduğu şekliyle (Bkz. s. 69) politik okuryazarlığın bilgi boyutuna değinildiğini göstermektedir.

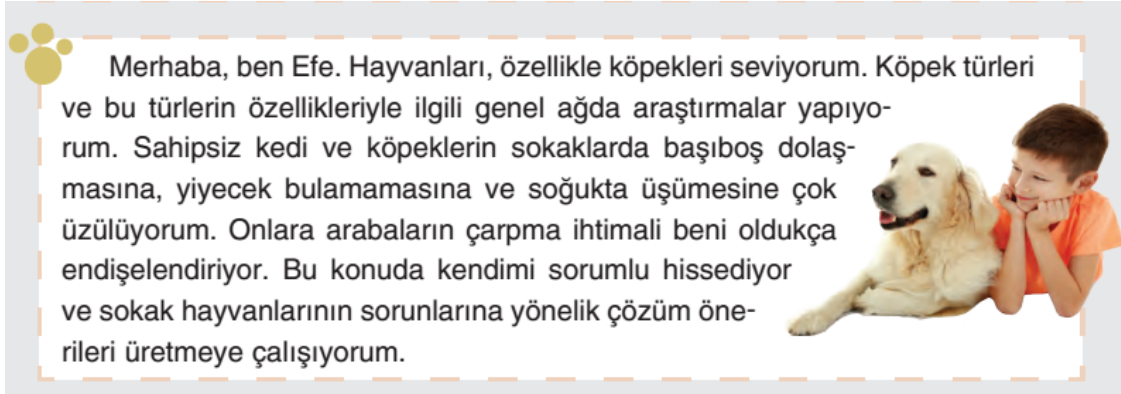
Bir sonraki sayfa da bireylerin sahip olduğu resmi kimlik belgesinin, günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle birlikte teknolojiyle uyumlu ve daha güvenilir hale getirildiği anlatılmaktadır. Yeni kimlik belgesi kapsamında geliştirilen projeye yer verilmiştir (Fotoğraf 4.3):

Bilgisayar teknolojisinin gelişimiyle birlikte insanlar bu teknolojiyle uyumlu ve daha güvenilir bir kimlik belgesine ihtiyaç duymuşlardır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti de bu ihtiyacı gidermek amacıyla vatandaşlarına akıllı kart özelliği taşıyan çipli kimlik belgeleri dağıtımına başlamıştır. 2016 yılından itibaren üç yıl içinde tamamlanması planlanan bu proje kapsamında vatandaşlar, yeni kimlik belgelerini buldukları yerin Nüfus Müdürlüklerinden alabilmektedir. Konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgi edinebilmek için <https://ekimlikrandevu.nvi.gov.tr/Pages/hakkinda.aspx> genel ağ adresinden faydalanabilirsiniz.

Fotoğraf 4.3. Çipli kimlik kartı projesi (Tüysüz, 2020: 12).

Fotoğraf 4.3'te sunulan proje kapsamında akıllı kart özelliği taşıyan çipli kimlik belgesi hazırlanması planlanmaktadır. Vatandaş olarak bireylerin, akıllı kart özelliği taşıyan çipli kimlik kartlarını kullanabilecekleri ve bu konu hakkında detaylı bilgi için verilen internet adresini ziyaret edebilecekleri anlatılmıştır. Bireyin bilinçli olması, teknolojiyi kullanabilmesi, teknolojinin faydalarını kavrayabilmesi ve ürünlerin etkililiğini değerlendirmesi teknoloji okuryazarlığı ile ilişkilidir. Burada teknoloji okuryazarlığının bilgi boyutuna değinildiği anlaşılmaktadır.

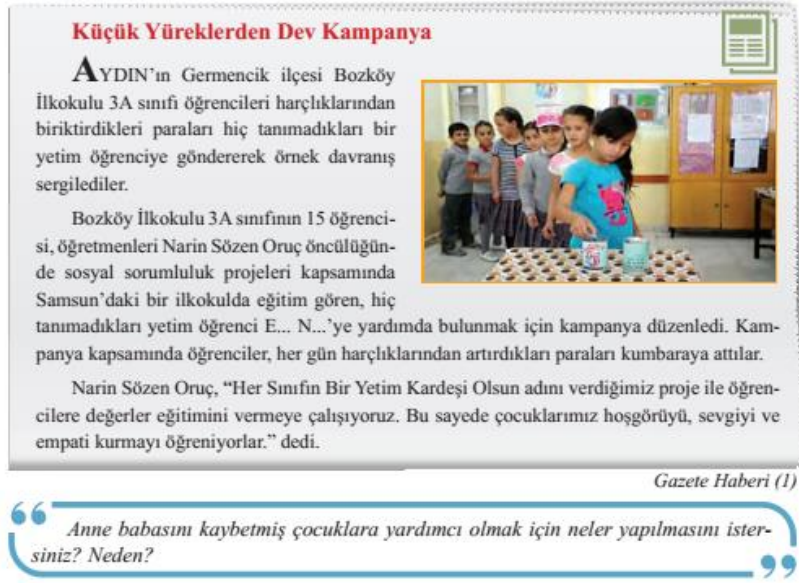
“Nelerden Hoşlanıyorum? Neleri Yapabilirim?” konu başlığında her bireyin farklı ilgi ve yeteneklere sahip olduğu açıklanarak bazı örnek görüşlere yer verilmektedir. Bunlardan biri de Efe'nin hayvanlara olan sevgisidir (Fotoğraf 4.4):



Fotoğraf 4.4. Efe ve hayvan dostu (Tüysüz, 2020: 20).

Fotoğraf 4.4'te hayvanlardan hoşlandığını ve onlara karşı sorumluluk hissettiğini ifade eden Efe, aynı zamanda hayvanların sorunlarına yönelik çözüm önerileri üretmeye çalıştığını belirtmektedir. Bu durum Efe'nin duyarlı olduğunu göstermektedir. Yalnızca bireylere ve topluma değil aynı zamanda doğadaki hayvanlara karşı da sorumluluk ve duyarlılık değerinin gerekli olduğunu altını çizerek gerekli durumlarda problem çözme becerisinin eyleme geçirilmesi de vurgulamaktadır.

““Onun Yerinde Olsaydım...” konu başlığında ise “Küçük Yüreklere Dev Kampanya” isimli bir gazete haberine yer verildiği görülmektedir (Fotoğraf 4.5):



Fotoğraf 4.5. Küçük yüreklerden dev kampanya haberi (Tüysüz, 2020: 27).

Fotoğraf 4.5’de verilen gazete haberinde babasını kaybetmiş çocuklar için öğrencilerin sorumluluk hissederek bir araya geldikleri ve iş birliği içerisinde yardım faaliyetinde buldukları görülmektedir. İlgili haberden yola çıkarak bireylerden sorumluluk sahibi olması ve gerektiği durumda iş birliği içerisinde yardım faaliyetlerine (kampanya düzenleme) katılması beklenmektedir. Bireylerin yardım faaliyetlerine katılması çerçevede sunulduğu şekliyle (Bkz. s. 69) katılım becerisinin alt boyutunda yer alan sosyal-toplumsal katılım becerisine, faaliyet sürecinde bir arada olmalarıyla iş birliği becerisine ve bunların yanı sıra yardımseverlik ile duyarlılık değerlerine vurgu yapıldığını söylemek mümkündür. Sunulan gazete haberinden yola çıkarak öğrencilere ne gibi yardımlarda bulunacağı fikri sorulmuş ve bu konu hakkında onların sınıf içinde görüşlerinin ele alınması gerekli görülmüştür. Fikirlerini dile getiren öğrencilerin örnekteki gibi bir yardım faaliyeti kurgulaması veya yardım konusunda neler yapılabileceğine dair görüşlerinin alınması hedeflenmiştir.

Gazete haberinden sonra öğrencilerle buluşan Bilge, günlük hayatındaki bir olaydan bahsetmektedir (Fotoğraf 4.6):

Geçen gün sokakta tekerlekli sandalyesi üzerinde ilerlemeye çalışan yürüme engelli bir kadın gördüm. Kadın, kaldırımlar engellilere uygun olarak yapılmadığı için sandalyesini sürmekte zorlanıyordu. Buna rağmen güçlüğü de olsa bankamatiğin önüne kadar gelebildi. Ancak zemindeki küçük yükselti nedeniyle bankamatiğe yeterince yaklaşamadı. Çaresizce etrafına bakındığını görünce hemen yanına giderek yardım edebileceğimi söyledim. Teklifimi gülümseyerek karşıladı. Benim de yardımımla sandalyesini yaklaştırıp şifresini kimsenin göremeyeceği şekilde girerek işlemini gerçekleştirdi. Engelli kadına yardım ettiğim için çok mutlu oldum. O da bana teşekkür etti. Ayrıca hayatını başkalarına muhtaç olmadan sürdürmek istediğini ancak çevre şartlarının engellilere yardımcı olmadığını söyledi.



Yaşadığım olay yürüme engellilerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları daha iyi görmemi sağladı. Kendimi onların yerine koyarak bu insanlara yardımcı olmaya karar verdim. Büyüklemin desteğiyle ilgili kuruluşlara ulaşarak onlardan cadde ve sokaklarda engellilerin hayatını kolaylaştıracak düzenlemeler yapılmasını istedim.

Ayrıca yoksul olduklarından tekerlekli sandalye alamayanlar için okulumuzda plastik kapak toplama kampanyası başlattım.

Fotoğraf 4.6. Bilge'nin günlük hayatında karşılaştığı bir durum örneği (Tüysüz, 2020: 27).

Fotoğraf 4.6'da tecrübe ettiği olayda empati kurarak düşünen Bilge, engelli bireylerin hayatlarını kolaylaştırmak için ilgili kurumlara ulaşarak etkin bir vatandaştan beklenen örnek bir davranış sergilemiştir. Burada öğrencilerin günlük hayatta yaşanan olaylar karşısında harekete geçebileceği bir örnek verilmiştir. Ayrıca Bilge, davranış biçimiyle öğrencilere problemlerin çözümünde etkili bir şekilde rol oynayabileceklerini açıklamıştır. Böylece Bilge'nin yaşamından sunulan örnekle, bireylerin toplumsal yaşamda sahip olması gereken yardımseverlik, sorumluluk, duyarlılık, farklılıklara saygı değerleri ile sosyal-toplumsal katılım, empati ve problem çözme becerilerine vurgu yapılmıştır.

“Farkındayım, Farklılıklara Saygılıyım” konu başlığında farklılıklara saygı konusunun geçmişten bugüne devamlı gündemde olduğundan ve gelişme kaydettiğinden bahsedilmektedir (Fotoğraf 4.7):

İnsanlar farklılıklara saygı konusunda geçmişten bugüne önemli gelişmeler göstermiştir. Bununla birlikte yukarıdaki şirde de belirtildiği gibi eksiklerini tam olarak gidermiş değildir. Oysa ırk, dil, din, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin hangi düşünceden veya ülkeden olursa olsun her insan saygıya değer bir varlıktır. Bu nedenle insanların farklılıkları bir ayrışma ve baskı nedeni haline getirilmemelidir. Hiçbir insan farklılıkları nedeniyle suçlanma, dışlanma, alay ve aşağılanmayla karşı karşıya bırakılmamalıdır. Unutulmamalıdır ki farklılıklara sahip olmak evrensel bir hak ve her insan bunları özgürce yaşayıp ifade etme hakkına sahiptir.

Fotoğraf 4.7. Farklılıklara saygı konusunun işlenişi (Tüysüz, 2020: 29).

Fotoğraf 4.7'de görüldüğü gibi bireylerin eşitlik değerine sahip olarak hiç kimseyi ırk, dil, din ve cinsiyet konusunda ayırım yapmadan eşit kabul etmesi gerektiği anlatılmaktadır.

Bahsi geçen eşitliğe saygı duyulması yani farklılıklara saygı gösterilmesi vurgulanmıştır. Burada toplumsal boyutta eşitlik değerinden bahsedildiği görülmektedir. Bunların yanı sıra her bireyin özgürce yaşama ve kendini özgürce ifade etme hakkı olduğuna değinilmiştir. Bu gerekçeyle çerçevede sunulduğu şekliyle (Bkz. s. 69) özgürlük ve özgürlük değerinin alt boyutunda yer alan düşünce özgürlüğü değerleri ayrı değerlendirilmiştir. Bunun temel gerekçesini, insanların özgürce yaşaması somut bir kavram olarak verilirken bireylerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerinin soyut bir kavram olarak verilmesi şeklinde açıklamak mümkündür. Metinde ifade edildiği gibi her bireyin özgürlük, düşünce özgürlüğü ve farklılıklara saygı değerlerine sahip olması beklenmektedir.

Bireylerin taşıdıkları farklılıkları somut bir örnekle açıklamak için fiziksel farklılıklardan bahsedilmiştir. Ampute Futbol Millî Takımı'ndaki oyuncuların tanıtılmasıyla fiziksel farklılıklara somut bir örnek verilmiş ve bu farklılığın bir engel olmadığı belirtilmiştir (Fotoğraf 4.8):

Millî takımımızın oyuncuları kazandıkları başarıyla bedensel engelliğin bir eksiklik değil sadece farklılık olduğunu göstermiş oldular. Onlar yaşadıkları olumsuzluklara rağmen en büyük tutkuları olan futboldan vazgeçmediler. İnançlı ve azimli çalışmalarının sonunda zafere ulaşarak ülkemize büyük bir sevinç ve gurur yaşattılar. En önemlisi de engelli insanların moralini yükseltip onlara özgüven aşıladılar. Bu nedenle hepimiz onlara teşekkür etmeliyiz. Ayrıca onların ve bütün engellilerin farklılıklarına saygılı olmalıyız.

Fotoğraf 4.8. Ampute Futbol Millî Takımı (Tüysüz, 2020: 30).

Fotoğraf 4.8'de insanların, bir kimsenin farklılığını engel veya bir eksiklik olarak görmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu örneğin önyargılı olan insanların düşüncelerinin yanlış olduğunu göstermek amacıyla sunulduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda saygı değerinin alt boyutu olan farklılıklara saygı değerinden bahsedildiği ve her bireyin bu değeri taşıması gerektiğine işaret edildiği anlaşılmaktadır.

4.2.1.2. Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda altıncı öğrenme alanı olarak yer alan "Etkin Vatandaşlık" 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında "İnsanlar ve Yönetim" ünite ismiyle sunulmuştur. Giriş kısmında yer alan "Neler Öğreneceğiz?" başlığı altında bölüm içerisindeki alt konu başlıkları verilmiştir. Bu başlıklarda çocuk hakları, sorumluluk bilinci, eğitsel ve sosyal etkinlikler, bağımsızlık ve bireysel özgürlük konularına yer verildiği açıklanmıştır (Tüysüz, 2020: 151).

Öğrenme alanının giriş konusu olan “Ben Çocuğum, Haklarımla Varım” başlığında Bilge'nin öğrencilerle paylaştığı bazı bilgilere yer verilmiştir (Fotoğraf 4.9):



Birleşmiş Milletlerin çocuk haklarıyla ilgili bir sözleşme hazırlamasının nedenleri neler olabilir?

*Beslenme, barınma, giyinme, eğitim, sağlıklı bir çevre-
de yaşama ve oyun oynama çocukların en temel ihtiyaç-
larıdır. Bunlar aynı zamanda birer haktır. Ancak çocuk-
ların haklarından yararlanabilmeleri genellikle büyük-
lerin yardımıyla mümkün olabilmektedir. Bu nedenle
Birleşmiş Milletler Genel Kurulu çocuk haklarını güvence altına almak için 20 Kasım
1989'da Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yi kabul etmiştir.*



Haklarının neler olduğunu bilmek çocuklara hangi yararları sağlayabilir?

Fotoğraf 4.9. Çocukların temel haklarının güvence altına alınması (Tüysüz, 2020: 152).

Fotoğraf 4.9'da Bilge'nin öğrencilerle paylaştığı bilgilere bakıldığında temel ihtiyaçlardan ve haklardan söz ettiği görülmektedir. Çocukların temel haklarını korumak için Birleşmiş Milletler tarafından Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni kabul ettikleri anlatılmaktadır. Burada geleceğin vatandaşı olan çocuklara sahip oldukları haklar ve haklarının güvence altına alınmış olmasına ilişkin bilgiler paylaşılmıştır. Bireyin temel olarak bu bilgilere sahip olması hukuk okuryazarlığının bilgi boyutuna değinildiğini göstermektedir.

Aynı konu başlığında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Düzce Üniversitesi'nin iş birliği ile Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi'nin yapıldığı ve bu kongreye çeşitli şehirlerden öğrencilerin katıldığı açıklanmaktadır. Bu öğrencilerin kongrede yaptıkları konuşmalardan bazılarında yer verilmiştir (Fotoğraf 4.10 ve 4.11):

Sevgili arkadaşlarım, 18 yaşından küçük her insan çocuktur. İrk, dil, din, cins ayrımı yapılmaksızın her çocuk Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde belirtilen haklardan yararlanmalıdır. Her çocuk yaşama ve sağlıklı biçimde büyüme hakkına sahiptir. Sevgi ve ilgi görme, dengeli ve düzenli beslenme, dinlenme, özgürce oyun oynama ve barınma her çocuğun olmazsa olmaz hakları arasındadır. Eğitim alma (Görsel 6.1); şiddet, istismar, ihmal ve diğer tehlikelere karşı korunma da önemli çocuk haklarındandır. Ayrıca çocukların çalıştırılmamaları, savaşlardan uzak tutulmaları, temiz bir çevrede yaşamaları ve engelli çocukların hayatlarının kolaylaştırılması devletlerin temel görevlerindedir.

Çocuk olarak haklarımızı kullanma konusunda çeşitli engellerle karşılaşabiliriz. Ancak ben bunları aşabileceğim güçte olduğumuza inanıyorum. Arkadaşlar, biz gücümüzü Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nden alıyoruz. Bu sözleşmeyle bizlere çok önemli haklar tanınmıştır. Doğuştan sahip olduğumuz bu hakları kullanabilmemiz için öncelikle onların farkında olmamız gerekmektedir.



Engin

Fotoğraf 4.10. Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi'nde Engin'in konuşması (Tüysüz, 2020: 153).

Fotoğraf 4.10’da görüldüğü gibi kongreye katılan Engin; ırk, dil, din ayrımı yapmaksızın her çocuğun Çocuk Hakları Sözleşmesi’nden yararlanma hakkına sahip olduğunu ifade etmektedir. Engin’in bu bilgiyi diğerleriyle paylaşması bir çağrı niteliğindedir. Bireylerin sahip olduğu hakları bilmesi, kendi hayatlarında bu hakları kullanabileceklerini ve bu haklardan yararlanabileceklerini göstermektedir. Burada temel haklardan bahsedilmesi ile hukuk okuryazarlığının bilgi boyutuna değinildiğini göstermektedir. Ayrıca ırk, dil, din ayrımı yapılmaması gerektiğine yönelik cümleleriyle bireylerin eşitlik değerini taşımasının önemli olduğuna dikkat çekilmektedir. Bunun yanı sıra Engin: “Doğuştan sahip olduğumuz hakları kullanabilmemiz için öncelikle onların farkında olmamız gerekmektedir” (Tüysüz, 2020: 153) görüşüyle bireylerin farkındalık becerisine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Kongreye katılan bir diğer öğrenci Duru, çocukların barınma ortamlarının güvenli olması ve yaşama haklarının olması konusunda görüş bildirmiştir (Fotoğraf 4.11):

Bizler Sosyal Bilgiler dersinde çocuk hakları ile ilgili bilgiler öğreniyoruz. Ancak ben çocuk haklarının okullarımızda ayrı bir ders olarak okutulmasını isterdim. Çünkü haklarımızın neler olduğunu ve hakkımızı aramayı en doğru biçimde ancak okullarımızda öğrenebiliriz.

Bence günümüzün en önemli sorunlarından biri de bazı çocukların sokakta yaşamak zorunda kalmalarıdır (Görsel 6.4). Çocukların barınacak bir yer bulamayıp sokakta kalmaları ve yeterince beslenememeleri gerçekten çok üzücü bir durum. Oysa her çocuğun beslenme, hastalıklara karşı aşılama ve nitelikli sağlık hizmeti alma hakkı vardır. Ben ülkemizdeki ve dünyadaki yöneticilerden bir an önce bu sorunlara çözüm bulmalarını bekliyorum.



Duru



Görsel 6.4: Her çocuğun sağlıklı bir ortamda barınma ve yeterli beslenme hakkı vardır.

“ Çocukların barınma, beslenme ve sağlık hizmetlerinden gerektiği gibi faydalanmaları için neler yapılmalıdır? ”

Fotoğraf 4.11. Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi’nde Eda’nın konuşması (Tüysüz, 2020: 155).

Fotoğraf 4.11’de Duru, çocuk haklarının ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini ve böylece çocukların haklarını daha iyi bilerek savunabileceğini dile getirmiştir. Bunun yanı sıra sokakta yaşamak zorunda olan çocukların durumuna üzülen ve yetkili devlet kurumlarından çözüm önerisi beklemiştir. Burada mevcut duruma yönelik Duru’nun sorgulama yaptığı görülmektedir. Sorgulama esnasında çocukların sahip olduğu haklara yer vermesi Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin içeriğini bildiğini göstermektedir. Burada hakların bilinmesine yönelik sunulan örnekler hukuk okuryazarlığına değinilmiştir. Ancak yalnızca çocukların sahip olduğu haklardan bahsedilmesiyle hukuk okuryazarlığının bilgi boyutuna değinildiği anlaşılmaktadır.

“Sorumluluk Üstleniyorum...” konu başlığında her bireyin sorumluluk sahibi olduğu ve bazen sorumluluklarının yaşamdaki roller gereği değişebileceği anlatılmaktadır (Fotoğraf 4.12):

Evinizde olduğu gibi okulunuzda da söz ve hareketlerinizin sorumluluğunu üstlenmeniz gerekir. Okulunuzda sosyal katılım becerinizi geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklerde yer alırsınız. Bayram kutlamaları ve anma törenlerinde roller üstlenirsiniz. Diğer yandan tiyatro, resim, satranç, spor ve gezi inceleme gibi eğitsel kulüplere üye olursunuz (Görsel 6.10).



Görsel 6.10: Okuldaki kulüp faaliyetlerinden çeşitli görünüşler

Katıldığınız etkinliklerin ve üstlendiğiniz görevlerin gereği olarak da çeşitli sorumluluklar alırsınız. Örneğin okulda üyesi olduğunuz kulübün toplantılarına katılmak, yetkili organları için yapılacak seçimlerde seçme ve seçilme hakkınızı kullanmak, kulüp yönetim kurulu kararlarına uymak bu sorumluluklarınızdan bazılarıdır. Aynı şekilde bayram törenindeki rolünüzün gereklerini yerine getirmek de önemli bir sorumluluktur.

Fotoğraf 4.12. Okuldaki kulüp faaliyetleri (Tüysüz, 2020: 160).

Fotoğraf 4.12’de ailede başlayan sorumluluğun okulda devam ettiği ve okuldaki sorumlulukların da yerine getirilmesi gerekliliğine değinilmiştir. Okul içerisinde çeşitli etkinliklerde yer alarak sosyal-toplumsal katılım becerisinin geliştirilebileceği ifade edilmektedir. Bu ifade, sosyal-toplumsal katılım becerisine doğrudan yer verildiği anlaşılmaktadır.

“Eğitsel ve Sosyal Etkinliklere Katılıyorum” başlığında bireylerin, gerek okulda gerekse farklı mekanlarda katıldıkları eğitsel oyunlara ve etkinliklere yönelik bazı bilgilerin ve örneklerin verildiği görülmektedir. Konu başlangıcında, okulun sosyalleşme hususunda önemli bir rol oynadığı ve bireylere bazı becerileri kazandırmayı amaçladığı anlatılmaktadır (Fotoğraf 4.13):

Okul, insanın sosyalleşmesinde rol oynayan önemli bir kurumdur. Bu nedenle toplumun genç bireylerine yalnızca bilgi öğretmeyi değil aynı zamanda hayata hazırlayıcı becerileri kazandırmayı da amaçlar. İletişim kurma, kendini ifade etme, zorluklarla baş edebilme, sorunlara çözümler üretebilme, takım çalışmalarına katılma bu becerilerin başlıcalarıdır.

Öğrenciler okullarında çeşitli amaçlarla topluluklar kurar; ilgi, istek ve yeteneklerine uygun gördükleri topluluğun etkinliklerine katılırlar (Görsel 6.12). Etkinlikler sırasında demokratik hayatın gereklerini yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Başarma, kendine güven, yeni dostluklar kurma ve kabul görme duygularını tadarlar. Sorumluluk üstlenmeyi davranış hâline getirerek toplumsal hayata daha özgür ve etkin bireyler olarak katılırlar.



Fotoğraf 4.13. Okullarda sunulan sosyal ve eğitsel etkinlikler (Tüysüz, 2020: 163).

Fotoğraf 4.13’de okulların, toplum için birey yetiştirilmesinde önemli bir role sahip olduğu belirtilmektedir. Okullarda yetiştirilen bireylere kazandırılması hedeflenen değer ve becerilerin topluma fayda sağlayacak vatandaşlar için de geçerli olduğu açıklanmıştır. Verilen bilgilerden yola çıkarak metin içerisinde iletişim, iş birliği ve problem çözme becerilerinden bahsedildiği anlaşılmaktadır.

Bahsi geçen becerilerin yanı sıra öğrencilerin okulda topluluk kurabildiği veya toplulukta yer alabildiği konusuna değinilmiştir. Bireylerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda çeşitli topluluklarda yer almaları onların sosyal-toplumsal katılım becerisine sahip olduğunu ve geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca “Sorumluluk üstlenmeyi davranış haline getirerek toplumsal hayata daha özgür ve etkin bireyler olarak katılırlar” (Tüysüz, 2020: 163) ifadesiyle sorumluluk değerine sahip olan bireylerin toplum içerisinde daha özgür ve etkin olacağı vurgulanmaktadır. Bu durumda sorumluluk değerinin sosyal-toplumsal katılım becerisini etkilediğini söylemek mümkündür. Nitekim birtakım sorumluluklara sahip olan bireylerin sosyal-toplumsal katılım konusunda bilinçli olacağı düşünülmektedir.

Konunun devamında arkadaşlarıyla birlikte “Üreten Çocuk” topluluğunu kuran Ezgi’nin görüşleri ile karşılaşılmaktadır (Fotoğraf 4.14):



Ben Ezgi. Okulumuzda iki arkadaşımınla birlikte “Üreten Çocuk” adını verdiğimiz bir topluluk kurduk. Topluluğumuzun amacı arkadaşlarımızı sadece tüketen değil aynı zamanda üreten bireyler olmaya teşvik etmektir. Biz başlattığımız bu hareketle “Kendi Projeni Yap”, “Kendin Yap”, “Sen de Yap” gibi sloganları kullanarak okulumuz öğrencileri arasında üretme kültürünü yaymak istiyoruz. Böylece toplumumuzda teknolojiyi sadece kullanan değil üreten, teknolojinin esiri değil sahibi olan insanların çoğalmasına katkıda bulunmayı hedefliyoruz.

Fotoğraf 4.14. Maker Çocuk Hareketi (Tüysüz, 2020: 163).

Ezgi ve arkadaşlarının kurdukları topluluğun amacı değerlendirildiğinde, bireylerin yalnızca tüketici olmaması, aynı zamanda kendileri için bir şeyler üretmek istemeleri sonucunda bu topluluğu kurdukları görülmektedir. Topluluk olarak teknolojinin yaşamdaki yerini kabul etmeleri, sadece tüketici olmak istememeleri, teknolojinin olumlu ve olumsuz tarafını değerlendirebilmeleri onların teknoloji okuryazarı olduğunu göstermektedir. Topluluk olarak eyleme yönelik hareket etmeleriyle teknoloji okuryazarlığının beceri boyutuna atıf yapıldığı anlaşılmaktadır.

Konunun devamında Kermes Düzenleme Komitesi'nin kardeş köy okulunun yararına düzenlediği sosyal-toplumsal katılım örneğine yer verilmiştir (Fotoğraf 4.15):



Benim adım Sevgi. Bu yıl okulumuz bir köy ilkokulu ile kardeş oldu. Ardından da kardeş okul öğrencileri yararına bir kermes düzenledi.

Kermes düzenleme komitesinde gönüllü olarak görev alan öğrencilerden biri de ben oldum. Komite üyeleri olarak müdür yardımcımız başkanlığında bir toplantı yaptık. Kermeste oyuncağ, kırtasiye malzemeleri, süs eşyaları, çiçek, top, tişört, takı gibi ürünler ile çeşitli yiyecekler satmayı kararlaştırdık. Ayrıca ikinci el kitap standı kurmaya karar verdik. Aramızda okulumuz tiyatro kulübü öğrencilerinden biri de vardı. Bu arkadaşımız velilere biletli bir tiyatro gösterisi sunabileceklerini söyledi.

Fotoğraf 4.15. Kermes Düzenleme Komite Üyesi Sevgi'nin konuşması (Tüysüz, 2020: 164).

Komiteye gönüllü olarak yer alan Sevgi, komite üyeleriyle bir araya gelerek toplantı yaptıklarını ve toplantıda kermeste satışı yapılacak ürünleri belirlediklerini anlatmaktadır. Bir araya gelerek bir faaliyet planlamaları çerçevesinde sunulduğu şekliyle (Bkz. s. 69) katılım becerisinin alt boyutu sosyal-toplumsal katılım becerisine değinildiğini göstermektedir. Planlanan kermeste ürün satışının yanı sıra tiyatro topluluğunun, biletli bir tiyatro gösterisi yapacakları kararlaştırılmıştır (Fotoğraf 4.16):

Hazırlıklarımızı tamamladıktan sonra okulumuzda büyük bir kermes düzenledik. İki gün süren kermeste yardımseverlik duygusuyla hareket eden öğrenci arkadaşlarımızdan ve velilerimizden büyük destek gördük. Satışlardan ve tiyatro gösterisinden elde edilen gelirle kardeş okuldaki ihtiyacı olan öğrenci arkadaşlarımıza kışlık giysiler aldık. Ayrıca elimizde çeşitli kitapları, satranç ve tangram takımlarıyla birlikte kardeş okulumuzu ziyaret ettik.

Fotoğraf 4.16. Kardeş köy okulu için düzenlenen etkinlik (Tüysüz, 2020: 166).

Kermes için bir araya gelen komite üyelerinin çeşitli fikirleri ortaya atması ve müzakere yapmaları bir birlikteliğin varlığına işaret etmektedir. Elde edilen gelirlerle ihtiyaç sahiplerine

yardım edilmesiyle yardımseverlik değerinin vurgulandığı anlaşılmaktadır. Sosyal bir faaliyet içerisinde aktif rol alan topluluk üyelerinin gönüllü olarak topluma yönelik bir hizmette bulunmaları onların herhangi bir çıkar doğrultusunda hareket etmediklerini göstermektedir. Bu gerekçeyle gönüllülük eylemini sosyal-toplumsal katılım içerisinde değerlendirmek mümkündür.

4.2.1.3. Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yedinci öğrenme alanı olarak yer alan "Küresel Bağlantılar" 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında "Uzaktaki Arkadaşlarım" ünite ismiyle sunulmuştur. Giriş kısmında yer alan "Neler Öğreneceğiz?" başlığı altında bölüm içerisindeki alt konu başlıkları verilmiştir. Bu başlıklarda çeşitli ülkelerin tanıtımı, komşu ülkeler ve ilişkiler, Türk Cumhuriyetlerinin ilişkileri, farklı kültürlerin karşılaştırılması ve farklı kültürlere saygılı olunması konularının anlatımı hedeflenmiştir (Tüysüz, 2020: 173).

"Dünya Farklılıklarla Güzel" konu başlığında birçok farklılığın olduğu ve Dünya'nın bu farklılıklarla güzel olduğu anlatılmıştır. Ülkelerin çeşitli yemek kültürlerinin olması hatta yemekleri yeme şekillerinde farklılıklar olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak bir örnek verilmiştir (Fotoğraf 4.17):

Ülkelerin mutfak kültürleri karşısında yabancılık çekebiliriz. Örneğin eliyle yemek yiyen bir Arap ya da pirinç pilavını çubuklarla ağızına götüren bir Uzak Doğulu (Görsel 7.30) bize tuhaf gelebilir.

Bu manzaraları gördüğümüzde "Rahat rahat kaşıkla yemek varken neden böyle yiyorlar?" diye sorabiliriz. Ancak böyle sorular sormak yerine bu yeme şeklinin insanlığın kültürel mirasının bir parçası olduğunu düşünüp o kültürlere saygı duymalıyız. Elle veya çubukla yemeye çocukluğunda alışmış bir insana bunun zor gelmeyeceğini bilmeliyiz. Bizim yeme kültürümüzdeki bazı hareketlerin de başkalarına tuhaf gelebileceğini düşünmeliyiz.



Görsel 7.30: Çubuklarla pilav yiyen bir çocuk

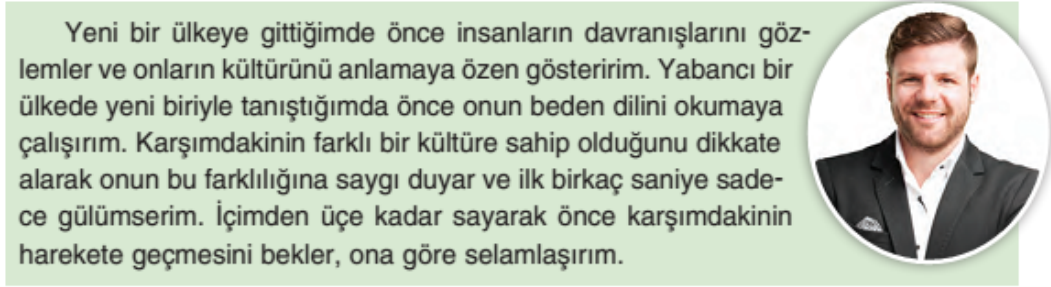
Fotoğraf 4.17. Pirinç pilavını çubuklarla yiyen çocuk (Tüysüz, 2020: 194).

Fotoğraf 4.17'de pirinç pilavını Arapların elleriyle yemesi veya uzak doğulu birinin çubukla yemesi örnek gösterilerek yemek kültürlerinde farklılıklar olabileceği ve böyle bir durumla karşılaşıldığı zaman farklılıklara saygı duyulması gerektiği anlatılmıştır. Bu durum

çerçeve de sunulduğu gibi (Bkz. s. 69) herkesin saygı değeri alt boyutunda yer alan farklılıklara saygı değerini taşıması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Başka bir örnek olarak, insanların iletişim kurma konusunda farklı bir kültüre sahip olabileceği anlatılmıştır. Bu örnekte farklı bir ülkede yaşayan insanların selamlaşma şekli ele alınmıştır (Fotoğraf 4.18):

Kıyafetler ve mutfak kültürleri gibi insanlar arasındaki ilişkiler de ülkeden ülkeye farklılıklar gösterir.

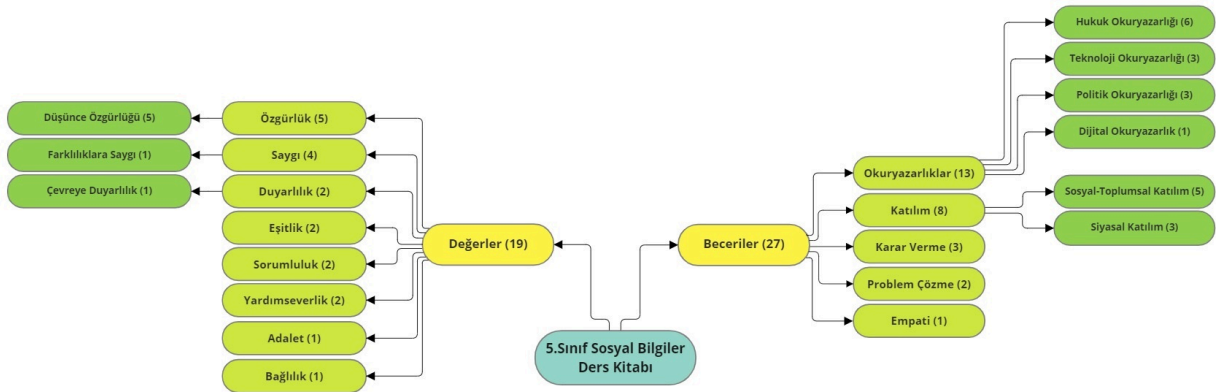


Fotoğraf 4.18. Farklılıklara saygı gösteren bir kişinin görüşleri (Tüysüz, 2020: 195).

Fotoğraf 4.18’de farklı bir kültüre sahip olan kişiyle karşılaşıldığında karşıdaki kişinin yargılanmaması gerektiği ve onun kültürüne saygı duyulması gerektiği anlatılmaktadır. Burada saygı değerinin alt boyutunda yer alan farklılıklara saygı değerine dikkat çekilmektedir.

4.2.2. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan değerler ve beceriler incelenmiş ve frekanslarıyla birlikte Şekil 4.2’de sunulmuştur:



Şekil 4.2. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tespit edilen değerler ve beceriler

Şekil 4.2’de görüldüğü gibi 5. sınıf ders kitabında vatandaşlık değerlerine alt boyutlarıyla birlikte toplam 19 kez, vatandaşlık becerilerinin ise toplam 27 kez yerildiği tespit edilmiştir.

Tespit edilen değerler içerisinde en fazla 6zgürlük değerinin alt boyutu olan düşünce 6zgürlüğü (5) ve farklılıklara saygı alt boyutuyla birlikte saygı (4); en az ise adalet (1) ve bağlılık (1) değerlerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca beceriler içerisinde en fazla sırasıyla hukuk, teknoloji, politik, dijital alt boyutlarıyla birlikte okuryazarlıklar (13) ve sırasıyla sosyal-toplumsal katılım ve siyasal katılım alt boyutlarıyla katılım (8); en az ise problem çözme (2) ve empati (1) becerilerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri olarak tespit edilen değerler ve beceriler ders kitabında sunuluruşu incelenmiş ve ilgili 6ęrenme alanları başlığı altında verilmiştir.

4.2.2.1. Birey ve toplum 6ęrenme alanı

2018 Sosyal Bilgiler Dersi 6ęretim Programı'nda ilk 6ęrenme alanı olarak yer alan "Birey ve Toplum" 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında "Toplum İçinde Ben" ismiyle sunulmuştur. Giriş kısmında yer alan "Konular" başlığı altında bölüm içerisindeki alt konu başlıkları verilmiştir. Bu başlıklarda olaylar ve sonuçlarının ele alınacağı, hakların ve sorumlulukların 6ęretileceęi, ocuk haklarına değinileceği belirtilmiştir (Evirgen vd., 2019: 12).

İlk konu olan "6ęrendiklerimi Uyguluyorum" başlığının giriş kısmında örnek bir olaya yer verildiği görölmektedir. Sunulan örnek olayda mahallede günden güne artan çöp kokusu sebebiyle herkesin rahatsız olduğu ve belediyeye yönelik arama yapıldığı ancak cevap alınamadığı anlatılmıştır. Konunun özümü ulaşması için sosyal bilgiler dersinde 6ęrendięi bilgileri ailesiyle paylaşan Zehra, bireylerin dilekçe hakkına sahip olduğunu ve şikayetçi oldukları konuyu dilekçe aracılığıyla belediyeye bildirebileceklerini anlatmıştır. Dilekçe hakkına ilişkin detaylı bilgileri açıklayan Zehra, talebe dair cevap gelmediğinde kurumun şikâyet edilebileceğini, bundan dolayı herkesin dilekçe yazarak sorunu bildirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun üzerine mahalledeki tüm haneler dilekçe yazmıştır (Fotoğraf 4.19):

Aradan iki gün geçmişti ki dilekçeyle belediyeye başvuran ailelere birer resmî evrak geldi. Bu evrakta çeşitli sebeplerle çöplerin toplanamadığı, bu ihmalden ötürü özür dilendiği ve sorunun en kısa zamanda halledileceği yazılıyordu. Bu gelişmeden sonra herkes rahat bir nefes almış, yüzlerde memnuniyet belirmişti.

Çok geçmeden özlenen çöp arabalarının sesi duyulmuş ve mahallede hummalı bir çalışma başlamıştı. Herkes evinin penceresine, balkonuna koşup sevinçle mahallelerinin tekrar eski temiz görüntüsüne kavuşmasını seyrediyordu.

Zehra ise okul sıralarında öğrenilen bilgilerin hiç de gereksiz olmadığını, aksine hayatın akışı içinde bir yerlerde imdadımıza yetiştiğini aklından geçiriyordu.

Selçuk Besir Demir, Hamza Akengin, *Hikâyelerle Sosyal Bilgiler Öğretimi*, s.40-41

Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiği bilgilerin vatandaş olarak Zehra'ya ne tür katkıları olmuştur? Yazınız.



Fotoğraf 4.19. Dilekçe hakkı (Evirgen vd., 2019: 13).

Yazılan dilekçeler için belediyeden cevap gelmiş ve bu durumun telafi edileceği ifade edilmiştir. Böylelikle mahallenin çöp konusunda yaşamış olduğu sorun çözüme kavuşturulmuştur. Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerini hayatın içinde kullanan Zehra, öğrenilen bilgilerin gereksiz olmadığını düşünmüştür. Yaşanan bir soruna yönelik çözüm önerisi araması Zehra'nın problem çözme becerisine sahip olduğunu, dilekçe hakkını bilmesi ve bu hakkını yaşadığı soruna yönelik kullanarak hakkını savunması onun katılım becerisinin alt boyutunda yer alan siyasal katılım becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Zehra'nın mevcut sorun karşısında harekete geçmesi, dilekçe ile hakkını araması örneği ile öğrencilerin siyasal katılım becerisine sahip olmaları gerekliliğine atıf yapılmaktadır. Verilen örneğin yanı sıra metnin sonunda öğrencilere cevaplamaları ve görüşlerini yazmaları için bir soru verilmiştir. Bu soruda sosyal bilgiler dersinin Zehra'ya vatandaş olarak neler kazandırdığı sorulmuştur. Özelde Zehra için sorulan bu soru genelde sosyal bilgiler dersinin vatandaşlara neler kazandırdığı, neler kazandırabileceği, ders kapsamında verilen bilgilerin günlük hayatta ne derecede gerekli olduğuna yönelik öğrencilerin çeşitli görüşlerini almak üzere sorulmuştur.

“Olaylar ve Sonuçları” konu başlığında günlük hayatta çevremizde karşılaştığımız çeşitli olayların yaşandığı ve bunlardan bazılarının doğrudan veya dolaylı olarak insanları etkileyeceği anlatılmaktadır. Bir olay incelemesi örneği olarak Arslanköy Tiyatro Topluluğu'na dair genel ağ haberi sunulmuştur (Fotoğraf 4.20):

Arslanköy Kadınlar Tiyatro Topluluğu

Ümkiye Koçak, köy kadınlarının yaşadıklarını tüm dünyaya göstermek için 2001 yılında "Arslanköy Kadınlar Tiyatro Topluluğu"nu kurdu.

Kendisinin yazıp yönettiği ve köyde yaşayan kadınların sahnelediği tiyatro oyunları ile gerek bölge halkından gerekse sanat dünyasından

olumlu tepkiler aldı. "Ben tiyatroya, tiyatronun ne olduğunu bilmeden başladım. Tarsus'tan gelen öğrenciler okulda gösteri yapmıştı. Ben bundan çok etkilendim. Kadınların sesini duyurabilmek, dertlerini, sıkıntılarını anlatabilmek için farklı karakterlerle tiyatro yapalım istedim. Mersin Arslanköy'de ev kadınlarından bir tiyatro grubu kurdum. Provalarımızı çalışırken, bağda, bahçede yaptık".

Genel Ağ haberi, 6 Ağustos 2013 (Düzenlenmiştir.)

Topluluk belgesele konu olurken çeşitli ödüllerin de sahibi oldu. Yaptıkları film Ümkiye Koçak'a New York (Niv York) Avrasya Film Festivali'nde "Sinemada En İyi Avrasyalı Kadın Sanatçı" ödülünü kazandı.

Genel Ağ haberi, 10 Nisan 2017 (Düzenlenmiştir.)



Fotoğraf 4.20. Arslanköy Kadınlar Tiyatro Topluluğu (Evirgen vd., 2019: 16).

Fotoğraf 4.20'de sunulan haberde Ümkiye Koçak'ın bir tiyatro gösterisinden etkilendiği ve harekete geçtiği anlatılmaktadır. "Kadınların sesini duyurabilmek, dertlerini, sıkıntılarını anlatabilmek için farklı karakterlerle tiyatro yapalım istedim. Mersin Arslanköy'de ev kadınlarından bir tiyatro grubu kurdum" (Evirgen vd., 2019: 16), ifadesi Ümkiye Koçak'ın sosyal-toplumsal katılım becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca topluluğa üye olan bireylerinde bu beceriye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

"Haklarımı ve Sorumluluklarımı Biliyorum" konu başlığı altında bireylerin tek başına yaşamadığı, farklı gruplar içerisinde yer aldığı ve aynı zamanda bir toplumun üyesi olduğu anlatılmıştır (Fotoğraf 4.21):

Bir grupta rol alarak bazı haklar elde ederiz. Buna ailemizden örnek verebiliriz. Ailemizde çocuk olarak haklarımızdan biri eğitim alabilmemiz için ihtiyaçlarımızın karşılanmasıdır.

Yer aldığımız gruplardaki rollerimizin gereklerini yerine getirmek sorumluluk olarak isimlendirilir. Sonuç olarak rollerimize uygun davrandığımızda o rolle ilgili sorumluluklarımızı yerine getirmiş oluruz. Sorumluluklarımızı yerine getirerek başarılı ve mutlu bireylerin olduğu bir toplumun oluşmasına katkıda bulunuruz.

Görev ve sorumluluklarımızı yerine getirirken planlı hareket etmeliyiz. Görev ve sorumluluklarımızı hangi sırayla ve ne zaman yapacağımızı iyi belirlemeliyiz. Kişisel zamanımızı planlarken oyun oynama, ders çalışma, kitap okuma, uyuma, aile ve arkadaşlarla zaman geçirme gibi istek ve ihtiyaçlarımızı dikkate almalıyız. Her biri için yeterli zamanı ayırmalıyız.

Fotoğraf 4.21. Haklar ve sorumluluklar (Evirgen vd., 2019: 20).

Fotoğraf 4.21'de haklar ve sorumluluklar anlatılırken her bireyin bulunduğu konum gereği belli başlı sorumluluklara sahip olduğu belirtilmekte ve sorumluluklarını yerine getiren bireylerin mutlu ve başarılı bir topluma katkı sağlayacakları vurgulanmaktadır. Bu gerekçeyle her bireyin sorumluluk değerine sahip olması gerekliliğine değinilmektedir.

“Çocuk Hakları Her Yerde” konu başlığında çocukların sahip oldukları haklar açıklanmıştır. Çocuk Haklarından örnek maddeler verilerek bireylere hakları anlatılmıştır. Konunun girişinde öğrenciler için bir hatırlatma sunulmuştur (Fotoğraf 4.22):



Hep birlikte hatırlayalım:

Yaşama hakkı yetişkinlerin olduğu gibi çocukların da en önemli haklarından. Çocuklar düşüncelerini özgürce açıklama hakkına sahiptirler.

Fotoğraf 4.22. Hatırlatma notu (Evirgen vd., 2019: 23).

Fotoğraf 4.22’de görüldüğü gibi bireylere, düşüncelerini özgürce açıklama hakkına sahip oldukları bir hatırlatıcı ile ifade edilmiştir. Bireylerin haklarına yönelik bilgi verilmesi hukuk okuryazarlığının bilgi boyutuna atıf yapıldığını göstermektedir. Ayrıca her bireyin düşünce özgürlüğüne sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu durumda çerçevede yer aldığı gibi (Bkz. s. 69) özgürlük değerinin alt boyutunda yer alan düşünce özgürlüğü değerine değinildiği anlaşılmaktadır. Konunun devamında çocukların sahip oldukları haklara ilişkin bilgiler verilmiştir (Fotoğraf 4.23):

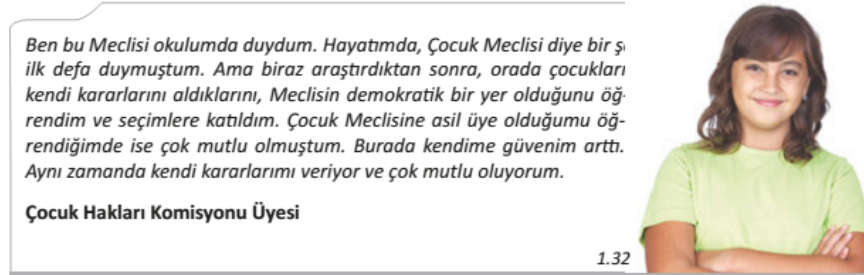
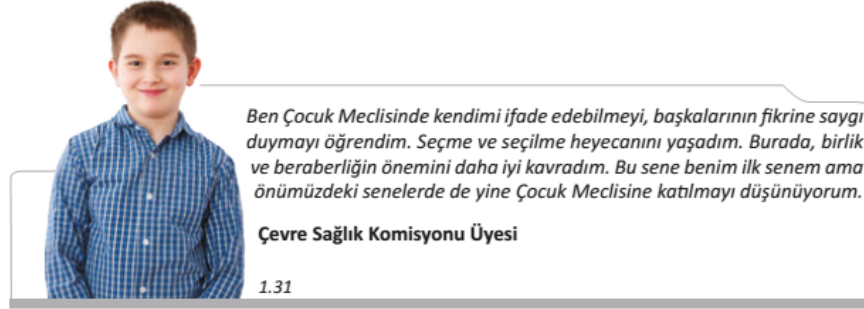
Dünyadaki bütün çocuklar din, dil, ırk, renk, cinsiyet ayrımı olmaksızın eşit haklara sahiptir. 20 Kasım 1989’da Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme kabul edilerek çocuk hakları güvence altına alınmıştır. Her yıl 20 Kasım günü dünyada “Çocuk Hakları Günü” olarak kutlanmaktadır. Devletler bu sözleşmede belirtilen hakları çocuklara tanımakla yükümlüdür. Bu sözleşme 1989 yılında ülkemiz tarafından da imzalanmış, 1990 yılında uygulanmaya başlamıştır.

Fotoğraf 4.23. Çocuk Haklarına dair bilgiler (Evirgen vd., 2019: 24).

Fotoğraf 4.23’te verilen “Dünyadaki bütün çocuklar din, dil, ırk, renk, cinsiyet ayrımı olmaksızın eşit haklara sahiptir.” (Evirgen vd., 2019: 24), ifadesiyle kimsenin ayrımcılıkla karşılaşmaması gerektiği ve herkesin eşit olduğu mesajı verilmektedir. Ayrıca çocuk haklarının bir sözleşme ile güvence altına alınmasına ilişkin bilgi paylaşımında bulunulması hukuk okuryazarlığının bilgi boyutuna vurgu yapıldığını göstermektedir. Konunun devamında Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin içerisinde yer alan bazı haklara değinilmiştir. Çocukların bakımının ve korunmasının sağlanmasına ilişkin Madde 3, 4, 5; yaşama hakkına ilişkin Madde 6; göçmen çocukların eğitim hakkına sahip olmasına ilişkin Madde 22, 23, 24, 25, 26, 27; eğitim hakkına ilişkin ise Madde 28 verilmiştir. Bu maddelere ilişkin bilgiler verilmesi yine hukuk okuryazarlığının bilgi boyutuna değinildiğini ortaya koymaktadır.

Sözleşmede yer alan bazı maddelerin ardından her şehirde bulunan Çocuk Meclisleri ve bu mecliste yer alan bazı çocukların görüşlerine yer verilmiştir. Duygu ve düşüncelerini özgürce ifade eden bu çocuklar bazı konulara değinmişlerdir (Fotoğraf 4.24):

Ülkemizde çocukların haklarını kullanmasına olanak sağlanmaktadır. Hemen hemen her kentte çocuk meclisleri bulunmaktadır. Bu meclislere katılarak duygu ve düşüncelerimizi özgürce ifade etme fırsatı bulabiliriz. Çocuk Meclislerine üye olan bazı arkadaşlarımızın görüşleri şunlardır:



Fotoğraf 4.24. Çocuk Meclisi'nde yer alan çocukların görüşleri (Evirgen vd., 2019: 26).

Fotoğraf 4.24'de Çocuk Meclislerinin olması ve çocukların bu meclislerde yer alabilmesiyle sosyal-toplumsal katılıma ve çocukların görüşlerini özgürce ifade edebilmeleriyle düşünce özgürlüğüne dikkat çekilmektedir. Bunların yanı sıra çocukların görüşlerine bakıldığında Çevre Sağlık Komisyonu'nda olan üye, başkalarının fikrine saygı duymayı öğrendiğini, seçme ve seçilme sürecinde yer aldığını belirtmektedir. Mecliste yer alan bir üye olarak saygı değerini taşıması gerektiğini, seçme ve seçilme sürecine katılarak sosyal-toplumsal katılımda bulunduğunu açıklamaktadır. Bu durumda çerçevede yer alan (Bkz. s. 69) saygı değerinden ve katılım becerisinin alt boyutu olan sosyal- toplumsal katılım becerisinden söz edildiği anlaşılmaktadır. Çocuk Hakları Komisyonu'nda olan üye ise, mecliste yer alarak hem katılımda bulunduğunu hem de çocuklara özel bir mecliste seçme ve seçilme sürecine katıldığı için sosyal-toplumsal katılımda bulunduğunu ifade etmektedir. Kendine güveni artan ve kararlarını kendi alan bir birey olması ise onun karar verme becerisini geliştirdiğini ifade etmektedir. Her iki örnekte de bireyler, sosyal-toplumsal katılım ve karar verme becerilerinin yanı sıra saygı değerinin önemli olduğuna değinmektedir.

4.2.2.2. Etkin vatandaşlık öğrenme alanı

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda altıncı öğrenme alanı olarak yer alan "Etkin Vatandaşlık" 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında "Toplum İçin Çalışanlar" ismiyle sunulmuştur. Öğrenme alanının giriş kısmında yer alan "Konular" başlığı altında bölüm

içerisindeki alt konu başlıkları verilmiştir. Bu başlıklarda halka hizmet edenlerin, yaşanan bölge ve yönetimi, katılım hakkı ve düşünce özgürlüğü, egemenlik ve bağımsızlık sembolleri gibi konuların anlatılması hedeflenmektedir (Evirgen vd., 2019: 149).

“Halka Hizmet Edenler” konu başlığında devletin, vatandaşın ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çeşitli hizmetler sunduğu anlatılmıştır (Fotoğraf 4.25):

Devletimiz vatandaşların ihtiyaçlarını karşılamak için kurum ve kuruluşlarıyla hizmet vermektedir. Bilişim teknolojisindeki gelişmelerle birlikte devletimiz vatandaşlarına daha hızlı hizmet ulaştırmak için e-devlet portalını kullanıma sunmuştur. www.turkiye.gov.tr Genel Ağ adresi üzerinden vatandaşlar haftanın 7 günü 24 saat hizmet alabilmektedir. Bunun için T.C. kimlik numaranızla birlikte e-devlet şifrenizi kullanarak portala giriş yapmanız gerekmektedir.



e-devlet portalı binlerce hizmet sunmaktadır. Örneğin Millî Eğitim Bakanlığının gerçekleştirdiği merkezî sınavların sonuçlarını öğrenebilirsiniz. Üniversiteye kayıt yaptırabilirsiniz. Belediyelerin sundukları hizmetlere ulaşabilirsiniz. Soyağacınızı öğrenebilirsiniz.

Fotoğraf 4.25. E-devlet portal hizmeti (Evirgen vd., 2019: 152).

Fotoğraf 4.25’te vatandaşlar için sunulan e-devlet hizmetinden bahsedilmekte ve görsel olarak da ana sayfası verilmektedir. Teknolojinin gelişerek günlük hayatın bir parçası haline gelmesiyle birlikte vatandaşlar için çeşitli bilgilere dijital ortamda ulaşabilecekleri bir hizmet sunulmuştur. Sunulan bu hizmette teknoloji okuryazarlığının beceri boyutuna atıf yapıldığı görülmektedir. Nitekim vatandaşların bu hizmetten yararlanabilmeleri için teknolojiyi bilmeleri ve kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu gerekçeyle çağı takip edebilmek için vatandaşların teknoloji okuryazarı olması gerekmektedir.

E-devlet hizmetinin ardından devletin, vatandaşa karşı sorumlulukları olduğu ve bu sorumlulukları yerine getirmek için çeşitli kurum ve kuruluşlardan destek aldığı anlatılmaktadır (Fotoğraf 4.26):

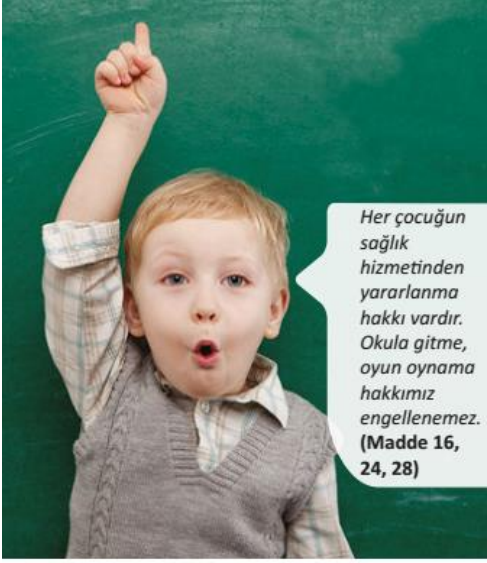
Devletimiz toplumun temel ihtiyaçlarını karşılamakla sorumludur; ancak son derece büyük bir ülkede yaşıyoruz. Nüfusumuz da giderek artmaktadır. Bu nedenlerle devletimize sivil toplum kuruluşları (STK) destek olmaktadır. Sivil toplum kuruluşları çevrelerindeki toplumsal ihtiyaçlara duyarlı insanlar tarafından kurulmuştur. Gönüllülerin desteğiyle toplum için önemli hizmetler görürler. Birçok insana yardım ederler. Toplumsal birliktelik ve dayanışmayı artırır. Toplumun ihtiyaçlarına yönelik hangi sivil toplum kuruluşları kurulabileceğini yandaki şemayı inceleyerek öğrenebiliriz.



Osmanlı Devleti döneminde insan ve hayvanların ihtiyaçları için birçok vakıf kurulmuştur. Bunlar arasında leyleklerin beslenmesi, meyve ağacı dikilmesi gibi faaliyet yürütenler vardır.

Fotoğraf 4.26’da Sivil Toplum Kuruluşları’nın devlete destek olduğu anlatılmaktadır. Sivil Toplum Kuruluşları’ndaki bireylerin; gönüllü olması, birçok insana yardım için harekete geçmesi, toplumsal birliktelikle dayanışmayı gözetmesi ve duyarlı insanların üyeliğiyle ayakta kalmasından bahsedilmektedir. Bireylerin diğer insanları düşünmesi, bu konuda harekete geçmesi, bireysel rol oynamanın yanı sıra grup veya kurum olarak rol oynaması ve gönüllülüğünün katılımı sosyal-toplumsal katılım boyutunu açıklar niteliktedir.

“Katılım Hakkı ve Düşünce Özgürlüğü” konu başlığında çocukların sahip oldukları hak ve sorumluluklar anlatılarak Çocuk Haklarından maddeler sunulmuştur (Fotoğraf 4.27):



Her çocuğun sağlık hizmetinden yararlanma hakkı vardır. Okula gitme, oyun oynama hakkımız engellenemez. (Madde 16, 24, 28)

6.17

Hak ve özgürlüklerimiz Anayasamızda da yer almaktadır. Şimdi Anayasamızdaki temel hak ve özgürlüklerimizden bazılarını okuyalım.

Madde 42- Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz...

Madde 56- Herkes, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir...

Madde 22- Herkes, haberleşme hürriyetine sahiptir...

Madde 50- Kimse, yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılmaz.

Fotoğraf 4.27. Çocuk Haklarında yer alan bazı maddeler (Evirgen vd., 2019: 159).

Fotoğraf 4.27’de verilen maddelere bakıldığında bazı değerlerin ön planda olduğu görülmektedir. Madde 16, 22, 24, 28 ve 56 eşitlik değerine işaret etmektedir. Maddelerde “herkes” ifadesiyle bütün çocukların eşit kabul edildiği anlaşılmaktadır. Madde 6, 12, 18, 19 ve 20 ise görüşlerin serbestçe ifade edilmesini konu edinmektedir. Burada özgürlük değerinin alt boyutu olan düşünce özgürlüğü değerinden bahsedildiği görülmektedir. Ayrıca Madde 50’de her bireyin sahip olduğu özelliklerin göz önünde bulundurulması ve adaletle hareket edilmesi gerektiği anlatılmaktadır. Sayfanın genelinde ise Anayasa’da yer alan maddelere yer verilmesi, bu maddelerle geleceğin vatandaşlarına bilgi sunulması hukuk okuryazarlığının bilgi boyutuna değinildiğini göstermektedir.

Sunulan maddelerden sonra bireylerin aile veya okul gibi çeşitli gruplar içerisinde bulunduğu ve bu ortamlarda çeşitli hakları olduğu anlatılmaktadır (Fotoğraf 4.28):



6.18

Yaşamak, en temel hakkımızdır ve herkesin ilk görevi biz çocukları korumaktır. Bizler, görüşlerimizi serbestçe ifade etme hakkına sahibiz. Bizi ilgilendiren konularda görüşlerimizin dikkate alınması gerekir. (Madde 6, 12, 18, 19, 20)

Anayasamızın yandaki maddeleri ile çocuk haklarına dair sözleşmedeki maddeleri karşılaştırdığınızda hangi benzerlikleri görüyorsunuz? Açıklayınız.

• TOPLUM İÇİN ÇALIŞANLAR

Yandaki fotoğrafı inceleyiniz.
Bu fotoğraf hangi temel hak ve özgürlükle ilgili olabilir? Açıklayınız.

Hepimiz aile, okul gibi çeşitli grupların içinde bulunuyoruz. Hangi grubun içinde bulunursak bulunalım etkin ve katılımcı bir vatandaş olmalı, bizleri ilgilendiren konularda alınan kararlara katkı sağlamaya çalışmalıyız. Ailemizde, sınıfmızda ya da okulumuzda alınan kararlar konusunda fikirlerimizi belirterek kararlara katkı sağlarsak hem düşünce özgürlüğümüzü kullanmış hem de alınan kararların sahibi olmuş oluruz. Bakın bu hak ve özgürlüğü bir arkadaşınız nasıl kullanıyor:



6.19



Ailem benimle ilgili konularda düşüncemi soruyor, ben de düşüncelerimi onlara söylüyorum. Okulda da sosyal kulüp çalışmalarında özgürce düşüncemi belirtiyorum, alınan kararlara katkıda bulunuyorum. Düşüncelerime önem verilmesi kendimi değerli hissetmemi sağlıyor.

Fotoğraf 4.28. Hak ve özgürlükler (Evirgen vd., 2019: 160).

Fotoğraf 4.28’de bireylerin, farklı gruplarda yer alsa da etkin olmaları ve katılımcı birer vatandaş olmaları gerektiği açıklanmaktadır. Bireylerin karşılaştıkları durum karşısında aktif olmaları ve sosyal-toplumsal katılım becerisine sahip olmaları gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bunun yanı sıra bireylerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmesi, alınacak kararlara katkıda bulunması ile düşünce özgürlüğü ve karar verme becerisine değinilmektedir. Alınan kararlara katılmaları için bireylere bilgi verilmesi, politik okuryazarlığını bilgi boyutundan bahsedildiğini göstermektedir. Ayrıca öğrenciler için, konuşma balonu ile düşüncelerini özgürce paylaşan ve alınan kararlara katkıda bulunan bir çocuk örnek verilmiştir.

Konunun devamında katılma hakkına yönelik bazı bilgilere yer verilmiştir (Fotoğraf 4.29):

Katılma hakkına en iyi örnek genel ve yerel seçimlerde oy kullanmak ve aday olmaktır. Sivil toplum kuruluşlarında yer almak, çevremizdeki sorunlarla ilgili düşüncelerimizi yetkililere iletmek de bir başka katılım biçimidir. Katılma hakkıyla ilgili olarak Anayasamızda şu madde yer almaktadır:

Madde 67- Vatandaşlar, kanunda gösterilen şartlara uygun olarak, seçme, seçilme ve bağımsız olarak veya bir siyasî parti içinde siyasî faaliyette bulunma ve halk oylamasına katılma hakkına sahiptir.

Siz çocuklar 18 yaşına geldiğinizde Anayasamızın yukarıdaki maddesinde yer alan katılma hakkından yararlanabileceksiniz. Böylece etkin bir vatandaş olarak ülkemizin yönetiminde de söz sahibi olacaksınız.



Fotoğraf 4.29. Katılım hakkı ve örnekler (Evirgen vd., 2019: 160).

Fotoğraf 4.29’da genel ve yerel seçimlerde oy kullanılması bile siyasal katılımdan bahsedilmektedir. Sivil toplum kuruluşlarında yer alma ve çevredeki sorunları çözmeye yönelik yetkililerle iletişime geçme ile sosyal-toplumsal katılım boyutuna yer verilmiştir. Katılma hakkına yönelik Anayasa’da yer alan Madde 67 ile seçme ve seçilme hakkına sahip olma, halk oylamasına katılma ve siyasi bir parti içerisinde yer alma bilgilerine yer verilmesi ise politik okuryazarlığın bilgi boyutuna değinildiğini göstermektedir.

“Egemenlik ve Bağımsızlık Sembollerimiz” konu başlığında millî egemenlik ve bağımsızlık anlatılmıştır (Fotoğraf 4.30):

Geçen yıl Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimizi hatırlayalım. Bin yıldır üzerinde yaşadığımız vatanımız düşman tarafından işgal edilmişti. Bağımsızlığımızın tehlikeye düşmesi üzerine milletimiz Millî Mücadele’yi gerçekleştirerek yurdumuzu işgalden kurtarmıştı. Türkiye’nin bağımsız bir devlet olduğu dünyaya kabul ettirilmişti. Millî Mücadele’de milletimiz başarısız olsaydı ay yıldızlı bayrağımız yerine ülkemizi işgal eden devletlerin bayrakları gökyüzünde dalgalanacaktı. Millî Marşımız yerine onların marşları okunacaktı. Kısaca bağımsızlığımızı kaybetmiş olacaktık.

Fotoğraf 4.30. Millî Mücadele ve bağımsızlık (Evirgen vd., 2019: 162).

Fotoğraf 4.30’da sunulan bilgiler incelendiğinde, Millî Mücadele döneminde vatan topraklarının işgal altında olduğu ve yapılan mücadele sonucunda bağımsızlığın sağlandığına değinilmiştir. Bağımsızlığın kaybedilme korkusu o dönemde yaşayan insanların vatan sevgisine sahip olduklarını ve devletlerine bağlı olduklarını göstermektedir. İşgalci devletlerden kurtulmak için Millî Mücadele hareketini başlatan ve süreç içerisinde yer alan her insan devletine bağlılık duymaktadır. Burada verilen bilgiler doğrultusunda geçmişte olduğu gibi

bugün de bireylerden birer vatandaş olarak bağlılık değerine sahip olmalarının beklendiğini söylemek mümkündür.

Egemenlik ve bağımsızlıkla bağlantılı olarak Anayasa'dan örnek bir maddeye yer verilmiştir (Fotoğraf 4.31):



Anayasamızın üçüncü maddesinde millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden bazılarına şöyle yer verilmiştir:

“Türkiye Devleti, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Dili Türkçedir. Bayrağı, şekli kanunda belirtilen, beyaz ay yıldızlı al bayraktır. Millî marşı ‘İstiklâl Marşı’dır. Başkenti Ankara’dır.”
Bu madde anayasamızın değiştirilemeyecek maddelerindedir.

Fotoğraf 4.31. Millî egemenlik ve bağımsızlık (Evirgen vd., 2019: 164).

Fotoğraf 4.31’de sunulan madde millî egemenlik ve millî bağımsızlık sembolleri olan, dil, bayrak ve millî marşı içermektedir. Anayasa’dan örnek madde sunulması ve öğrencilerin bilgilendirilmesi politik okuryazarlığın bilgi boyutuna değinildiğini göstermektedir.

4.2.2.3. Küresel bağlantılar öğrenme alanı

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yedinci öğrenme alanı olarak yer alan “Küresel Bağlantılar” 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında “Küresel Etkileşim” ismiyle sunulmuştur. Öğrenme alanının giriş kısmında yer alan “Konular” başlığı altında bölüm içerisindeki alt konu başlıkları verilmiştir. Bu başlıklarda yaşanan bölgenin ekonomiye katkısı, ticaret ve teknoloji, turizm, ortak miras gibi konuların anlatılması hedeflenmiştir (Evirgen vd., 2019: 169).

“Ticaret ve Teknoloji” konu başlığı altında ülkeler arasındaki ticaretin ulaşım ve iletişim teknolojileri ile geliştiği anlatılmıştır (Fotoğraf 4.32):

Ülkeler arası ekonomik ilişkilerin kolaylaşmasında ulaşım kadar iletişim teknolojileri de etkili olmuştur. Eskiden istenilen bilgiye ulaşmak kolay değildi. Günümüzde ise telefon, Genel Ağ gibi pek çok iletişim aracı var. Günümüzde iletişim için kullandığımız araçlar haberleşme dışında, ülkeler arasında yapılan ticaretin de önemli bir unsuru olmuştur. Bu araçlar sayesinde ihtiyacımız olan ürünün hangi ülkede ve hangi firma tarafından üretildiğini öğrenebiliyoruz. Elektronik ticaret adı verilen bu sistemde farklı ülkelerdeki üreticilere dilediğimiz an ulaşabiliyoruz. Onlarla iletişim kurup kolayca ticaret yapabiliyoruz. Ulaşım ile ilgili sorunlarımızı giderip ürünün nakliye sırasındaki yolculuğunu Genel Ağ sayesinde takip edebiliyoruz.



Fotoğraf 4.32. Ulaşım ve iletişim teknolojilerinin etkileri (Evirgen vd., 2019: 175).

Fotoğraf 4.32’de teknolojinin gelişmesiyle birlikte hayatta her alanda etkili olduğu anlatılmaktadır. Genel ağ, kitle iletişim araçları gibi pek çok unsurun ticaretin gelişmesinde önemi olduğuna değinilmektedir. Bununla birlikte “Bu araçlar sayesinde ihtiyacımız olan ürünün hangi ülkede ve hangi firma tarafından üretildiğini öğrenebiliyoruz. Elektronik ticaret adı verilen bu sistemde farklı ülkelerdeki üreticilere dilediğimiz an ulaşabiliyoruz. Onlarla iletişim kurup kolayca ticaret yapabiliyoruz” (Evirgen vd., 2019: 175) ifadesiyle teknoloji okuryazarlığının ve dijital okuryazarlığın beceri boyutlarına atıf yapılmaktadır.

“Turizm Ön Yargıları Değiştiriyor” konu başlığında ise, turizmden ve farklılıklardan bahsedildiği görülmektedir (Fotoğraf 4.33):



Aşağıdaki çocukların konuşmasını okuyarak fotoğrafın altındaki soruyu cevaplayınız.

Ailemle farklı ülkelere seyahat etmeyi seviyorum. Türkiye’ye geldiğimde de yine bir arkadaş edindim. Türkiye’ye geldiğimde tatil yaptığım otelde Erdem’le tanıştım. Farklı diller konuşmamıza, bambaşka kültürlere sahip olmamıza rağmen Erdem’le çok iyi anlaştık.

Tom’un ülkesinde satranca “chess (çes)”deniliyormuş. Onunla bu oyunu oynarken birbirimizi tanıdık ve çok sevdik. O ülkesine döndüğünde de Genel Ağ üzerinden satranç oynamaya devam edeceğiz.

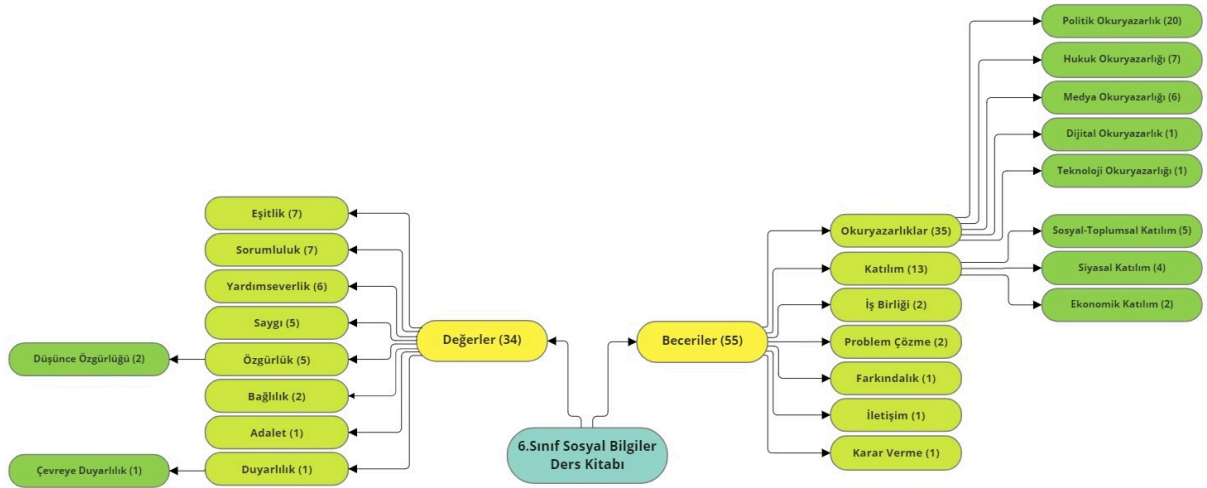


Fotoğraf 4.33. Farklı kültürlere sahip iki çocuk (Evirgen vd., 2019: 175).

Fotoğraf 4.33'te farklı kültürlere sahip iki çocuğun görseline yer verilmiş ve çocukların düşünceleri konuşma balonu içerisinde sunulmuştur. Erdem'in konuşmasında Tom ile satranç oynarken birbirlerini tanıyarak sevdikleri ve genel ağ aracılığıyla yine satranç oynayacakları anlaşılmaktadır. Birbiriyle yeniden iletişim kurmak ve satranç oynamak isteyen bu iki çocuğun teknoloji okuryazarı olduğu görülmektedir. Teknolojiyi bilmeleri, kullanmaları, olumlu ve olumsuz taraflarını değerlendirerek ona göre hareket edebilmeleri teknoloji okuryazarlığının beceri boyutuna atıf yapıldığını ortaya koymaktadır. Burada verilen örnekte olduğu gibi geleceğin vatandaşlarının da teknolojinin gelişmesi ve çağa ayak uydurabilmesi için teknoloji okuryazarı olması gerekmektedir.

4.2.3. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan değerler ve beceriler incelenmiş ve frekanslarıyla birlikte Şekil 4.3'te sunulmuştur:



Şekil 4.3. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tespit edilen değerler ve beceriler

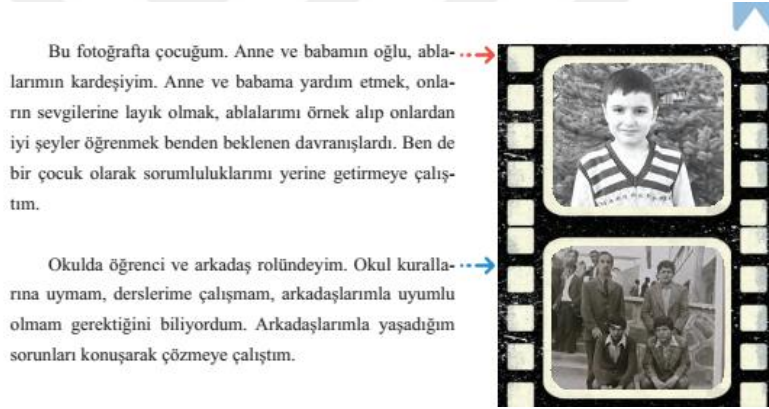
Şekil 4.3'te görüldüğü gibi 6. sınıf ders kitabında vatandaşlık değerlerine alt boyutlarıyla birlikte toplam 34 kez, vatandaşlık becerilerinin ise toplam 55 kez yerildiği tespit edilmiştir. Tespit edilen değerler içerisinde en fazla eşitlik (7) ve sorumluluk (7); en az duyarlılık değerinin alt boyutu olan çevreye duyarlılık (1) ve adalet (1) değerlerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca beceriler içerisinde en fazla sırasıyla politik, hukuk, medya, dijital, teknoloji alt boyutlarıyla birlikte okuryazarlıklar (35) ve sırasıyla sosyal-toplumsal, siyasal, ekonomik alt boyutlarıyla katılım (13); en az ise iletişim (1) ve karar verme (1) becerilerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve

becerileri olarak tespit edilen değerler ve beceriler ders kitabında sunulduğu incelenmiş ve ilgili öğrenme alanları başlığı altında verilmiştir.

4.2.3.1. Birey ve toplum öğrenme alanı

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda ilk öğrenme alanı olarak yer alan "Birey ve Toplum" 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında "Biz ve Değerlerimiz" ismiyle sunulmuştur. Öğrenme alanının giriş kısmında sırasıyla; toplumdaki rollerim, bizi "biz" yapanlar, kır çiçekleri gibiyiz rengarenk, bir elin sesi var iki elin sesi var ve hak, özgürlük, sorumluluk konularının anlatılacağı bilgisi verilmiştir. Ayrıca alt konu başlıklarının girişlerinde verilmesi hedeflenen kavramlar sunulmuştur (Yıldırım vd., 2019: 13).

"Toplumdaki Rollerim" konu başlığında her bireyin farklı rollere sahip olduğu ve bu rollerin farklı görev ve sorumluluklar içerdiği anlatılmıştır. Bunun için bir örnek olarak Hüseyin Bey'in kendi hayatındaki rolleri ve rollere ilişkin sorumlulukları verilmiştir (Fotoğraf 4.34):



Fotoğraf 4.34. Hüseyin Bey'in yaşamından kesitler (Yıldırım vd., 2019: 15).

Fotoğraf 4.34'de hayatının dönemlerinden sunulan bazı kesitlerde görüldüğü gibi Hüseyin Bey, okul kurallarına uyması, arkadaşlarıyla uyum içerisinde olması gibi örnekler vererek öğrenci rolüne sahipken yerine getirmesi gereken sorumluluklarına örnekler vermiştir. Bu örneklerle okula giden her bireyin sorumluluk değerini taşıması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Okulda diğerleri ile bir etkileşim kurduğunu ve arkadaşlarıyla arasında herhangi bir problem olduğunda konuşarak çözmeye çalıştığını ifade etmiştir.

"Kır Çiçekleri Gibiyiz Rengarenk" konu başlığında farklılıklar gökkuşağı metaforuyla açıklanmış ve her rengin hem tek başına hem de bir bütün halinde anlamlı olduğu anlatılmıştır (Fotoğraf 4.35):

BİZ VE DEĞERLERİMİZ

Farklılıkları yedi renkten oluşan bir gökkuşağı olarak düşünürsek Anadolu, geçmişten bugüne en güzel renkleri barındıran bir coğrafya olmuştur. Her kültür ve kimlik, gökkuşağının bir rengi olarak hem yalnız başına hem de diğer renklerle bir bütün hâlinde anlamlıdır.

Sonuç olarak farklılıklarımız birbirimizi tamamlayan zenginliklerimizdir. Bu zenginliği korumanın yolu, ön yargı, kalıp yargı ve ayrımcılığa karşı çıkıp farklılıklara saygı göstermektir. Farklılıklarımız kırdaki rengârenk çiçekler gibi düşünülmeli, bir bütün hâlinde daha güzel olduğumuz unutulmamalıdır.

“Yaratılanı severim Yaradan’ dan ötürü”

Yunus Emre



1.25: Yunus Emre Temsili Resim

Fotoğraf 4.35. Farklılıkların zenginliği (Yıldırım vd., 2019: 32).

Fotoğraf 4.35’te farklılıkların bizleri tamamladığı ve zenginlik olarak görülmesi gerektiği ayrımcılıklardan, ön yargılardan ve kalıp yargılardan uzak durulması gerektiği açıklanmıştır. Bunun için farklılıklara saygı gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu gerekçeyle her bireyin çerçevede yer aldığı şekliyle (Bkz. s. 69) saygı değeri altında farklılıklara saygı değerini taşıması gerektiği vurgulanmıştır.

“Bir Elin Nesi Var İki Elin Sesi Var” konu başlığında yardımlaşma ve dayanışmadan bahsedilerek bir örnek verilmiştir (Fotoğraf 4.36):



Kavramlar

Sivil Toplum Kuruluşu (STK), Sosyal Yardım, Toplumsal Dayanışma

Yardımlaşma ve dayanışma, hayatımızın vazgeçilmez değerleridir. Hayatta bazen yalnız iken yapamaya-çağımız, üstesinden gelemeyeceğimiz işler vardır. Böyle zamanlarda iş birliği yapmak, gücümüzü ve yeteneklerimizi birleştirmek gerekir. Bunun en güzel örneği aileler arasındaki imece faaliyetleridir. Kayserili kadınların imece yoluyla mantı doldurmaları da bunun en güzel örneğidir.




1.28: Manti Doldurma İmecesı-Kayseri

Fotoğraf 4.36. Yardımlaşma ve dayanışma içinde kadınlar (Yıldırım vd., 2019: 33).

Fotoğraf 4.36’da hayatın içindeki yardımlaşma ve dayanışmaya dair sunulan örnekte “Yardımlaşma ve dayanışma, hayatımızın vazgeçilmez değerleridir” (Yıldırım vd., 2019: 33), ifadesiyle yardımseverlik değerinden bahsedildiği görülmektedir. Ayrıca yardımlaşma ve dayanışma konusunda insanların bir araya gelerek iş birliği içerisinde bulunması gerektiği belirtilmektedir. Burada sunulan yardımseverlik değeri toplumsal boyutta ele alındığı anlaşılmaktadır. Toplumu oluşturan bireylerin yardımseverlik değeri ve iş birliği becerisine sahip olması gerektiğine işaret edilmektedir.

Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma konusuna ilişkin “Sıra Sizde” etkinliğine yer verilmiştir (Fotoğraf 4.37):

 **Sıra Sizde**

Aşağıda, sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetler verilmiştir. Sınıfınızda beşer kişilik gruplar oluşturunuz. Her bir grup bu faaliyetlerden birini ya da sizin düşündüğünüz bir faaliyeti seçerek yönerge doğrultusunda gerçekleştiriniz. Yaptığınız çalışmayla ilgili sunu hazırlayarak sınıfta paylaşınız.

Faaliyet konuları:

- * Okulun içi ve bahçesini güzelleştirmek amacıyla faaliyetler başlatalım.
- * Edindiğimiz kardeş okul için kitap kampanyası başlatalım.
- * Velilerimizi kan bağına yönlendiren bir kampanya düzenleyelim.
- * İhtiyaç sahiplerine yardım edelim.
- * Sokak hayvanlarını besleyelim ve koruyalım.
- *
- *

Faaliyetinizin adı:

Faaliyetinizin planı:

.....

.....

Varsa iş birliği yaptığınız kurum ya da kuruluşların adı:

Faaliyet sonrasında hissettiğiniz duygu ve düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

Fotoğraf 4.37. Sosyal yardımlaşma ve dayanışmaya yönelik faaliyet oluşturma etkinliği (Yıldırım vd., 2019: 38).

Fotoğraf 4.37’de görüldüğü gibi sosyal yardımlaşmaya ve dayanışmaya yönelik örnekler verilmiş ve öğrencilerden örnek faaliyetler yazmaları istenmiştir. Daha sonra bir faaliyeti planlamaları ve faaliyete yönelik iş birliği kurdukları kurumları belirtmeleri istenmiştir. Verilen örnekler içerisinde kitap kampanyası, kan bağışi kampanyası, ihtiyaç sahiplerine yardım edilmesi, sokak hayvanlarını beslemeye ve korumaya yönelik bir faaliyet planlanması sosyal-toplumsal katılım için birer örnek niteliğindedir. Sunulan etkinlik örneğinin, öğrencilerin sosyal-toplumsal katılım becerisini geliştirmeye yönelik olduğunu söylemek mümkündür.

Yardımlaşma ve dayanışma konusuna ilişkin örnek olarak verilen genel ağ haberinde ise, bağış kutusu hazırlanması ve yapılan bağışların toplanarak ihtiyaç sahiplerine ulaştırılması anlatılmıştır (Fotoğraf 4.38):

Öğrencilerin Simit Parası İhtiyaç Sahiplerini Sevindiriyor

Niğde, Yunus Emre Anadolu Lisesi öğretmen ve öğrencilerinin kurduğu Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Kulübü üyelerinin başlattığı “Haftada 1 TL Bağış” kampanyası kapsamında, bağış kutusunda toplanan paralarla her ay ihtiyaç sahibi yedi aile sevindiriliyor. Okulda oluşturulan yardım köşesine koydukları bağış kutusuna, gönüllülük esasıyla her hafta bir lira bağış yapan öğrenciler, belirledikleri ihtiyaç sahibi yedi aileye ayda 300'er TL veriyor.

Ayrıca üç aydır faaliyetlerini sürdüren kulüp üyeleri, Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğünden de isimlerini aldıkları ihtiyaç sahibi ailelere ulaşarak onlara maddi destek sağlıyor; artan parayla aldıkları oyuncakları Sevgi Evlerinde barınan çocuklara hediye edip onların yüzünün gülmesine vesile oluyor.

Genel Ağ haberi 06/11/2017 (Düzenlenmiştir.)

Fotoğraf 4.38. İhtiyaç sahipleri için yardım kampanyası (Yıldırım vd., 2019: 38).

Bağış toplama faaliyetine ön ayak olan Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Kulübü üyeleri diğer bireylerin katılması konusunda önemli bir rol oynamıştır. Kampanyada yer alan bireylerin faaliyeti düşünmesi, organize etmesi ve yardımların gerçekleştirilmesi yardımseverlik değerine, bağış kampanyası düzenlemeleri ise ekonomik katılım becerisine sahip olduklarını göstermektedir.

“Hak, Özgürlük, Sorumluluk” konu başlığı altında toplumda bireylerin haklarını ararken yasal yolları kullanmalarına yönelik dilekçe hakkı olduğundan bahsedilmiş ve ardından Anayasa'dan örnek madde ile açıklanmıştır (Fotoğraf 4.39):

Toplumda hakkımızı ararken yasal yollar kullanılmalıdır. Dilekçe hakkı bu yasal yollardan biridir. Anayasamızın 74. maddesine göre her vatandaşın dilekçe hakkı vardır. Vatandaşlar dilekçe ile ilgili kuruma müracaat ederek sorunlarına çözüm bulabilir veya taleplerini iletebilirler.



Bunu Duydunuz mu?

VII. Dilekçe, bilgi edinme ve kamu denetçisine başvurma hakkı

MADDE 74- Vatandaşlar ve karşılıklılık esası gözetilmek kaydıyla Türkiye'de ikamet eden yabancılar kendileriyle veya kamu ile ilgili dilek ve şikâyetleri hakkında, yetkili makamlara ve Türkiye Büyük Millet Meclisine yazılı ile başvurma hakkına sahiptir.

Aşağıda verilen dilekçe örneğini inceleyelim.

BÜYÜKŞEHİR BELEDİYE BAŞKANLIĞINA
KAYSERİ

Ben Kayseri'de yaşayan bir üniversite öğrencisiyim. Üniversiteye giderken bisiklet yolunu kullanıyorum. Ancak bisiklet yolunun yayalar tarafından yoğun kullanımı bisiklet kullanmayı zorlaştırmaktadır. Bu konuyla ilgili gerekli tedbirlerin alınması hususunda gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tarih
İmza
Adı Soyadı

Adres:

Fotoğraf 4.39. Dilekçe hakkı (Yıldırım vd., 2019: 40).

Fotoğraf 4.39’da her vatandaşın dilekçe hakkına sahip olduğu, yasal bir yol olarak bu hakkını kullanabileceği, yetkili makamlara ve meclise başvuru yapabileceği anlatılarak bir dilekçe örneği verilmiştir. Bu haktan bahsedilmesi, Anayasa’nın 74. Maddesinin kanıt olarak verilmesi ve örnek dilekçe sunulması geleceğin vatandaşları olarak öğrencileri bilgilendirmek amacıyla yapılmıştır. Her bireyin vatandaş olarak temel politik bilgilere sahip olması gerekliliği burada politik okuryazarlığın bilgi boyutuna atıf yapıldığını göstermektedir.

Dilekçe hakkının ardından bireylere, vatandaş olarak devlet ile iletişim kurabileceği Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (CİMER) tanıtılmıştır (Fotoğraf 4.40):

“Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi” (CİMER); bilişim ve iletişim teknolojileri kullanılarak hayata geçirilen bir halk-la ilişkiler uygulamasıdır. Vatandaş ile devlet arasındaki iletişim kanallarını açık tutarak müracaatların her zaman ve her yerden yapılabilmesini mümkün kılmaktadır. CİMER uygulaması sayesinde devlet ile vatandaş arasındaki iletişim kanallarının tümü (elektronik mektup, faks, telefon ve şahsen) açık tutulmaktadır. Vatandaşların kendileri ve kamuyla ilgili, talep, şikâyet, ihbar, görüş ve önerileri ile bilgi edinme haklarına ilişkin idari makamlara yapacakları müracaatlara cevapların hızlı ve etkin bir şekilde verilmesi amaçlanmaktadır.



1.38: CİMER Genel Ağ Ulaşım Sayfası

Fotoğraf 4.40. Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (CİMER) (Yıldırım vd., 2019: 40).

Fotoğraf 4.40’da vatandaşlar için CİMER’in özelliklerinden bahsedilmiş ve ana sayfasına dair bir görsel sunulmuştur. Bireylerin; görüş, şikâyet ve öneri haklarına ilişkin bilgileri CİMER’de bulabileceği anlatılmıştır. Burada bireylerin katılım etkinliğinden söz etmek mümkündür. Nitekim bireylerin aktif bir şekilde platformu kullanmaları ve iletişim kurmaları bir vatandaş olarak katılımlarını gerektirmektedir. Bunun yanı sıra burada teknoloji okuryazarlığının beceri boyutuna atıf yapıldığını söylemek mümkündür. Bireylerin, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaları ve sunulan imkanlardan yararlanmaları için teknoloji okuryazarı olmaları gerekmektedir.

Hak ve sorumluluklar konusuna ilişkin öğrencilere, özgürlüğün ve sorumluluğun konu edinildiği karşılıklı bir konuşma örneği verilmiştir (Fotoğraf 4.41):

Aşağıda iki çocuk arasında geçen bir konuşma metni verilmiştir. Metni inceleyip verilen soruları hak, özgürlük ve sorumluluk çerçevesinde cevaplayınız.



Ayşe

Çöpü yere atmamalısın, apartmanımızın çevresi kirleniyor.

Çöp tenekesinin olmaması çöpü yere atmanı gerektirmez. Özgürsün ama sorumluluklarını da unutmalısın.

Mehmet

Ben bu apartmanda yaşadığıma göre apartmanımızın bahçesinde de özgürce hareket edebilirim. Üstelik bahçeye çöp tenekesi de konulmamış.

Çöp tenekesi olmadığı için bu çöpten ben sorumlu değilim.

Fotoğraf 4.41. Hak ve özgürlüklerimizle ilişkili diyalog örneği (Yıldırım vd., 2019: 41).

Fotoğraf 4.41’de çocuklardan birinin özgürce yere çöp atması eylemine ilişkin diğer çocuğun “Özgürsün ama sorumluluklarını da unutmalısın.” (Yıldırım vd., 2019: 41), ifadesi ona kendi özgürlüğünün olduğunu ancak özgürlüğünün, diğer insanları rahatsız etmeyecek şekilde sınırlılığı olduğunu hatırlatmaktadır. Bu durumda her vatandaşın özgür olduğu ancak sorumluluklarını da göz ardı etmemesi gerektiği mesajı verilmektedir.

Diyalog örneğinin ardından bir etkinlik verilerek öğrencilerden kendi haklarını ve sorumluluklarını verilen örnekler doğrultusunda açıklamaları istenmiştir (Fotoğraf 4.42):

Aşağıdaki tabloda hak ve sorumlulukla ilgili davranışlara yer verilmiştir. Tabloda boş bırakılan kısımları doldurunuz.

	Hakkım	Sorumluluğum
1	Toplu taşıma araçlarına binmek	Kurallara uymak
2	.....	Komşuları rahatsız etmemek
3	Beslenmek, barınmak, sevilme	.....
4	.....	Çevreyi temiz tutmak
5	Evcil hayvan edinmek	.....
6	.....	Vergi vermek
7	Bir işte çalışmak	.....
8	.....	Trafik kurallarına uymak
9	Sağlık hizmetlerinden yararlanmak	.....

1

Fotoğraf 4.42. Hakların ve sorumlulukların etkinliği (Yıldırım vd., 2019: 41).

Fotoğraf 4.42’de sunulan etkinlik içerisinde hakların ve sorumlulukların birbirinden ayrıldığı görülmektedir. Sorumluluk için verilen örneklerin sorumluluk değeriyle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bireylerin vergi vermesi sorumluluğu aynı zamanda onların

ekonomik katılımlarına ilişkin bir örnektir. Ayrıca bireylerin, kamu kuruluşlarında çalışması siyasal katılım yollarından biridir. Etkinlikte bireylerin, sorumluluk değeriyle birlikte ekonomik katılım ve siyasal katılım becerilerine sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

4.2.3.2. Etkin vatandaşlık öğrenme alanı

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda altıncı öğrenme alanı olarak yer alan “Etkin Vatandaşlık” 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Yönetime Katılıyorum” ismiyle sunulmuştur. Öğrenme alanının giriş kısmında sırasıyla; geçmişten günümüze yönetim biçimleri, demokratik devlet ve organları, karar alma sürecinde ben de varım, demokrasi her yerde, haklarımız ve sorumluluklarımız güvencede, dünden bugüne Türk kadını konularının anlatılacağı bilgisi verilmiştir. Ayrıca alt konu başlığında sunulacak olan kavramlar, konunun girişinde sunulmuştur (Yıldırım vd., 2019: 191).

“Geçmişten Günümüze Yönetim Biçimleri” konu başlığında demokrasi tanıtılmış ve demokrasiye ilişkin bilgiler sunulmuştur (Fotoğraf 4.43):

Demokrasi halkın seçme ve seçilme hakkını kullandığı ve kendisinin mecliste araçlar ile temsil edildiği bir yönetim anlayışıdır. Demokrasi anlayışı cumhuriyet rejiminde en güzel şekilde yaşanır. Demokrasilerde halk, yöneticilerini kendisi seçer. Kişi hak ve özgürlükleri kanunlarla güvence altına alınmıştır. Egemenliğin kaynağı halktır.

Fotoğraf 4.43. Demokrasinin tanımına ilişkin bilgiler (Yıldırım vd., 2019: 192).

Fotoğraf 4.43'te demokrasinin halkın seçme ve seçilme hakkını kullandığı bir yönetim biçimi olduğu ve halkın yöneticilerini kendilerinin seçtiği açıklanmıştır. Burada temel bilgilerin verilmesi ve öğrencilerin bilgilendirilmeye çalışılması politik okuryazarlığın bilgi boyutuna atıf yapıldığını göstermektedir. Bireylerin temel düzeyde politik bilgileri bilmesi politik okuryazarlığın bir parçasıdır. Bu gerekçeyle geleceğin vatandaşlarına gerekli bilgiler verilerek politik okuryazar olmaları beklenmektedir.

“Demokratik Devlet Organları” konu başlığında yasama, yürütme ve yargı yönetimleri ile bu yönetimlerin işleyişinden bahsedilmiştir (Fotoğraf 4.44):

Ülkemiz yetkileri anayasada belirtilen yasama, yürütme ve yargı güçleriyle yönetilir. **Şimdi, bu güçlerin devlet yönetimindeki yerini öğrenelim.**



Fotoğraf 4.44. Güçler ayrılığı ilkesi (Yıldırım vd., 2019: 198).

Fotoğraf 4.44’de yasama, yürütme ve yargı güçleri ile bu güçlerin işlevleri ve bağlı oldukları organlara yer verilmiştir. Bu güçlerin birbirinden ayrı olduğu ve demokratik bir devlet yapısı içerisinde kuvvetler ayrılığı ilkesi olarak adlandırıldığı anlatılmıştır. Ayrıca Anayasalar kapsamında kuvvetler ayrılığı ilkesinin yerine değinilmiştir. Bireylerin vatandaş olarak yönetimin işleyişi, kuvvetler ayrılığı ve Anayasa’daki yerini bilmesi politik okuryazarlığın bilgi boyutuna atıf yapıldığını göstermektedir.

“Karar Alma Sürecinde Ben De Varım” konu başlığında bireylerin, çeşitli gruplar içerisinde yer aldığı ve bu gruplarda bireylerin pasif değil aktif olarak yer alması gerektiği belirtilmektedir (Fotoğraf 4.45):



Kavramlar

Kamuoyu, Medya, Referandum, Sivil Toplum Kuruluşu, Siyasi Parti

Bireyler olarak içinde bulunduğumuz grup, kurum ve toplumun karar alma sürecinde fikirlerimizi belirtmemiz ve sürece dâhil olmamız gerekir. İçinde bulunduğumuz grubun veya kurumun uygun görmediğimiz kararları ve uygulamaları olabilir. Bu durumda sessiz kalıp bir kenarda olup biteni izlemek yerine grup veya kurumda çeşitli yollarla yönetime katılmalı ve görüşlerimizi bildirmeliyiz. Aynı şekilde toplumun karar alma sürecinde de söz sahibi olabilmek için sivil toplum kuruluşları, medya, kamuoyu vb. yolları kullanabiliriz. Ülke yönetimine ve toplumun karar alma sürecine katılmak anayasa ve yasaların bireylere verdiği bir haktır. Vatandaşlar bu hakkını kullanıp çeşitli yollarla düzenleme yapılımasını istediği konularda kamuoyu oluşturabilir, fikirlerini yetkili kişilere duyurabilir ve yönetime katılabilir. Böyle toplumlarda katılımcı demokrasi tam anlamıyla uygulanmış olur.

Fotoğraf 4.45. Toplumsal yaşamda bireyler (Yıldırım vd., 2019: 204).

Fotoğraf 4.45’te bireylerin yaşadıkları durumlar karşısında seslerini duyurabilmeleri için sivil toplum kuruluşu, medya ve kamuoyu gibi yolları tercih edebilecekleri belirtilmiştir. Burada sosyal-toplumsal katılım becerisine değinildiğini göstermektedir. Benzer şekilde bireylerin yönetim ve toplum içerisinde karar alma süreçlerine dahil olması, karar verme becerisine sahip olmaları gerektiğini göstermektedir. Yönetim ve toplum içerisinde karar alma süreçlerine yönelik bireylere verilen haktan bahsedilmesi, bireylerin yönetime katılabileceği ve

kararları etkileyeceği bilgilerinin sunulmasıyla politik okuryazarlığın bilgi boyutuna atıf yapılmıştır. Bu süreçler içerisinde söz haklarını kullanmak isteyen bireyler çeşitli şekillerde bunu gerçekleştirebilmektedirler. Yetkili kişilerle iletişim kurma, kamuoyu oluşturma gibi yöntemlerle söz haklarını kullanabilirler. Bu durum onların katılım becerisine sahip olmasını gerekli kılmaktadır.

Ana konu başlığının alt başlığı olan “Siyasi Partiler” başlığında, siyasi partilerin ne olduğu ve bireylerin nasıl yer alabilecekleri açıklanırken seçimlerde oy kullanabilecekleri, yapılan oylama süreçlerine katılabilecekleri, olumlu ve olumsuz görüş bildirebilecekleri anlatılmıştır (Fotoğraf 4.46):



Fotoğraf 4.46. Bireylerin yönetimde karar alma süreci (Yıldırım vd., 2019: 205).

Fotoğraf 4.46’da sunulan bilgilerden yola çıkarak bireylerin düşüncelerini ve söz haklarını kullanabilmeleri için çerçevede sunulduğu şekliyle (Bkz. s. 69) okuryazarlıklar kategorisinin alt boyutunda yer alan politik okuryazarlık becerisine sahip olması gerektiğini söylemek mümkündür. Verilen bilgilerin ardından siyasal katılım becerisine yönelik iki farklı genel ağ haberi örnek olarak sunulmuş ve bireylerin siyasal katılımında bulunabilecekleri somut olarak gösterilmiştir. Bu örneklerin ilkinde Cumhurbaşkanlığı ve Milletvekili Genel Seçimlerine yer verilmiştir. Seçimlere katılımın arttığı ve vatandaşların oy kullanarak siyasi katılımında bulunduğu açıklanmıştır. İkinci örnekte ise, otopark için halk oylaması verilmiştir. Antalya Büyükşehir Belediyesi’nin Şarmpol Katlı Otopark Projesi için halk oylaması yapıldığından ve halkın bu konuya ilişkin oy kullanımında bulunduğu haberi verilmiştir (Yıldırım vd., 2019: 205). Bu örnekler bireylerin siyasal katılım becerisine sahip olduğunu göstererek geleceğin vatandaşları için bu becerinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Ana konu başlığının alt başlığı olan “Sivil Toplum Kuruluşları” başlığında, sivil toplum kuruluşunun tanımı ve niteliği açıklanmıştır (Fotoğraf 4.47):

Sivil Toplum Kuruluşları

Sivil toplum kuruluşu, toplumdaki çeşitli sorunları bağımsız olarak ele alıp kamuoyunu bilgilendirme ve aydınlatma görevi yapan, öneriler sunan her türlü birliğe denir. Sivil toplum kuruluşları devletten bağımsız sivil insanlar tarafından oluşturulan, kâr amacı gütmeyen kuruluşlardır. Vakıf, dernek, sendika vb. den oluşan sivil toplum kuruluşlarına üye olan insanlar gönüllülük esasıyla çalışırlar. Bir soruna çözüm bulmak, farkındalık oluşturmak veya çalışanların haklarını korumak için kurulan sivil toplum kuruluşları bu amaçlarını kamuoyu oluşturarak gerçekleştirmeye çalışır.

Fotoğraf 4.47. Sivil toplum kuruluşları ilişkin bilgiler (Yıldırım vd., 2019: 206).

Fotoğraf 4.47’de gönüllü olarak sivil toplum kuruluşunda yer alan, sorunlara çözüm önerisi arayan ve farkındalık için çalışan bireyler, sosyal-toplumsal katılım becerisine sahiptir. Bireylerin, gönüllü olarak çeşitli faaliyetlerde bulunması ve bir kuruluş içerisinde yer alabilmesi sosyal-toplumsal katılıma atıf yapıldığını göstermektedir. Verilen bilgilerin ardından sivil toplum kuruluşlarından biri olan ÇEVKO ve Çevre Koruma Başkanlığı’nın bir araya gelerek hazırladıkları organizasyon örnek olarak sunulmuştur (Fotoğraf 4.48):



Okuyalım Öğrenelim

Tekirdağ’da ÇEVKO Çocuk Tiyatro Oyunu İlgili İzlendi

Tekirdağ Büyükşehir Belediyesi Çevre Koruma Başkanlığı ve ÇEVKO Vakfı ile birlikte çevre duyarlılığını arttırmak amacıyla Hayrabolu ilçesinde "Dönüşüm İyi Gelecek" adlı çocuk tiyatrosu etkinliği düzenledi. Minikler, tiyatro oyunu ile çevre temizliğini ve geri dönüşümün önemini eğlenerek öğrendi. Çevre bilincinin aşılandığı tiyatro oyununda çevreci kedi Çevki, ambalaj atıklarının nasıl değerlendirilmesi gerektiğini anlattı.

Genel Ağ haberi 18/10/2017 (Düzenlenmiştir.)



6.20

Fotoğraf 4.48. ÇEVKO tiyatro oyunu (Yıldırım vd., 2019: 206).

Fotoğraf 4.48’de gönüllü olarak bir araya gelen ve tiyatro faaliyetinin gerçekleşmesi hususunda katılım sağlayan bireyler aynı zamanda çevre konusuna değinerek çevre duyarlılığını ele almışlardır. Bu durumda çerçevede sunulduğu şekliyle (Bkz. s. 69) duyarlılık

değerinin alt boyutunda yer verilen çevreye karşı duyarlılık değerine önem verildiği görülmektedir.

Ana konu başlığının alt başlığı olan “Bireyler (Kamuoyu)” başlığında ise, kamuoyunun tanımı ve kamuoyu aracılığıyla bireylerin, yönetimin kararlarına dahil olması açıklanmıştır (Fotoğraf 4.49):

Bireyler (Kamuoyu)

Kamuoyu, bir konuyla ilgili halkın genel düşüncesidir. Aynı düşüncedeki insanların bir araya gelmesiyle oluşur. Bireyler oluşturdukları kamuoyu sayesinde yönetimin kararlarında etkili olurlar. Örnek olarak bir sorunla karşılaştıklarında kanunlar çerçevesinde toplanıp gösteri yapabilir veya Genel Ağ ortamında bir araya gelerek yardım faaliyetine destekte bulunabilirler.

Okuyalım Öğrenelim

Gösteri Ses Getirdi, Yol Genişletildi
Ölümlü kazaların yaşandığı D-400 Karayolu'nda genişletme çalışmaları başladı. Daha önce bölge halkının izin alarak gösteri yaptığı yolda çalışmaların başlamasının ardından mahalle muhtarı konuştu. “Bu yolda sürekli kazalar oluyordu. Yaptığımız gösteri ve haberlerden dolayı Karayolları Bölge Müdürlüğü geldi, gördü ve çalışmalar başladı. Gösteri yaptık, sesimizi duydular. Antalya Karayolları Bölge Müdürüne teşekkür ediyorum.” dedi.
Genel Ağ haberi 18/10/2017 (Düzenlenmiştir.)



6.22

Fotoğraf 4.49. Kamuoyu ve halkın sesi (Yıldırım vd., 2019: 207).

Fotoğraf 4.49’da bireylerin, bir sorun veya durum karşısında bir araya gelmesi ile duygu ve düşüncelerini ifade ederek kendi görüşlerini savunmaları için gösteri yapabilecekleri anlatılmıştır. Bireylerin, kanunlar çerçevesinde bir araya gelerek gösteri yapabileceğine ilişkin açıklamalar politik okuryazarlığın bilgi boyutuna atıf yapıldığını göstermektedir. Ayrıca genel ağ ortamında bireylerin bir araya gelerek yardım faaliyetlerinde bulunabilmelerine ilişkin ifadeler ile dijital okuryazarlığın bilgi boyutundan bahsedildiği görülmektedir. Bunların yanı sıra bir genel ağ haberi örnek olarak verilmiştir. Bu örnek ile öğrencilere bir olay, olay karşısında bireylerin tutumları ve olayın sonucu sunulmuştur. Sunulan örnekte bireylerin gösteri faaliyeti düzenlemesi, somut bir katılım örneğidir. Bireylerin gösteri ile yönetim kararlarına etki etmeleri ise çerçevede sunulduğu şekliyle (Bkz. s. 69), katılım becerisinin alt boyutu olan siyasal katılım becerisini kanıtlar niteliktedir.

Konunun hemen ardından öğrencilere, dilekçe yazmaları için bir etkinlik verilmiştir. Etkinlikte sınıfta beşer kişilik grup oluşturulması, okulla ilgili bir konu seçmeleri, ortak bir

dilekçe yazmaları ve dilekçeyi temsilciler aracılığıyla okul idaresine iletmeleri istenmiştir (Yıldırım vd., 2019: 207). Öğrencilerin, dilekçe yazmaya ve dilekçe yazarak siyasal katılımında bulunmaya teşvik edildikleri görülmektedir.

“Demokrasi Her Yerde” konu başlığıyla demokrasi, hukuk sistemi ve katılım gibi konulara yer verilmiştir. Konun girişinde öğrencilere, “Seçimlerde her vatandaşın bir oy kullanma hakkına sahip olması, demokrasinin hangi özelliğini gösterir? Söyleyiniz.” (Yıldırım vd., 2019: 208) sorusu yöneltilmiştir. Sunulan soruda her bireyin oy kullanma hakkına sahip olduğu bilgisine yer verilerek politik okuryazarlık becerisinin bilgi boyutuna değinilmiştir. Sorunun ardından demokrasinin tanımı yapılarak yönetim şekli ve demokratik toplumların durumu açıklanmıştır (Fotoğraf 4.50):

Demokrasi, halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi, halk iradesi demektir. Yani halkın seçtiği yöneticiler aracılığıyla kendi kendisini yönetmesidir. Demokratik yönetimlerde halk, seçimler yoluyla yönetime katılır. Bu seçimler eşit, gizli oy ve açık sayım esasına göre yapılır. Demokratik toplumlarda seçimlerin yanı sıra kişiler, siyasi partiler, sivil toplum kuruluşları, medya vb. yöntemlerle her zaman söz söyleme hakkına sahiptir. Demokratik yönetimlerde insanların temel hakları güvence altındadır. Demokrasi, kanun ve kuralların bağlayıcı olduğu hukukun üstünlüğü ve çoğunluğun yönetimiyle birlikte azınlığın haklarının da korunması ilkelerine dayanır.

Tarih boyunca Türk devletlerinde demokratik uygulamalar var olagelmıştır. Yöneticilerin yanında bir danışma kurulunun bulunması, insanların değerli ve eşit görülmesi bunlardan bazılarıdır.

Demokrasi bir yönetim şekli olduğu gibi aslında yönetimi de içine alan bir yaşam biçimidir. Bu yaşam biçimi genel anlamda eşitlik ve özgürlük ilkelerine dayanır. Demokratik bir yaşam biçiminde insanlar birbirlerinin haklarına saygı gösterir, kanun ve kurallar çerçevesinde yaşam sürerler.

Demokrasi bilinci ilk olarak toplumun temel taşı olan ailede başlar.



Fotoğraf 4.50. Yönetim ve yaşama biçimi demokrasi (Yıldırım vd., 2019: 208).

Fotoğraf 4.50’te bireylerin siyasi partiler, sivil toplum kuruluşları ve medya aracılığıyla söz haklarını kullanabilmesi, seçimlere yönelik bilgi verilmesi ifadeleriyle politik okuryazarlığın bilgi boyutundan bahsedilmektedir. Demokrasiyle, demokratik yönetimlerde hakların güvence altına alınması, kanun ve kuralların bağlayıcı olması ve ayrıca demokrasinin, hukukun üstünlüğüne dayanan bir ilke olması açıklamalarıyla hukuk okuryazarlığının bilgi boyutuna değinilmektedir. Demokrasinin eşitlik ve özgürlük ilkelerine dayanmasıyla eşitlik ve özgürlük değerlerine dikkat çekilmektedir. Demokratik toplumlarda bireylerin birbirlerine saygı duyması ile saygı değerine vurgu yapılmaktadır.

Aynı konu başlığı içerisinde 15 Temmuz gecesi hakkında genel ağ haberine yer verilmiştir (Fotoğraf 4.51):

O Gece Ne Oldu?

15 Temmuz'u 16 Temmuz'a bağlayan gecede neler yaşandığını o geceyi bizzat yaşamış olan gazilerden Ersoy DİLER'in anlatımıyla öğrenelim.

15 Temmuz gecesi eşim ve çocuklarımla evde oturuyordum. Televizyon kanallarında Boğaziçi Köprüsü'nün tanklar tarafından kapatıldığı haberleri vardı. Kanalları değiştirmeye devam ettim. Haberlerde darbe girişiminde bulunduğu söyleniyordu. TRT kanalını açtığımda kadın sunucunun darbe bildirisini okuduğunu gördüm. Ailemi, çocuklarımı, geleceğimi, ülkemi düşündüm. Darbenin gerçekleşmesini istemediğim için ne yapabileceğimi düşünmeye başladım. Bir an önce kendimi sokağa atmak istedim ve dışarı çıkmak için hazırlandım. Ailemle vedalaştım. Tam sokağa çıkacağım esnada, arkadaşım beni aradı. Cumhurbaşkanımız bir televizyon kanalında cep telefonundan görüntülü görüşme ile halkın sokağa çıkması gerektiğini söylemiş. Ben zaten hazırdım. Arkadaşım geldi yola çıktık. Aracımızla Boğaziçi Köprüsü'nün Avrupa'ya geçiş yoluna geldik. Köprü yolu kapalıydı. Bir mahşeri insan kalabalığı... Bu arada F 16 uçakları üzerimizden alçak geçiş yaptılar. Çok güçlü bir patlama sesi meydana geldi. Herkes kendini aniden yerlere attı. Bayılmışım. Gözümü açtığımda bir hastane odasındaydım. Yaralanmışım. Yanımda eşim vardı. İlk sorum darbenin gerçekleşip gerçekleşmediği oldu. Gerçekleşmediğini duyunca çektiğim acıların hepsini unuttu verdim. Allah'ıma vatanımız, milletimiz ve evlatlarımız güvende olduğu için hamdettim.

Genel Ağ haberi 01/11/2017 (Düzenlenmiştir.)

Fotoğraf 4.51. 15 Temmuz darbe girişimi (Yıldırım vd., 2019: 210).

Fotoğraf 4.51'de yer alan genel ağ haberinde, 15 Temmuz gecesi darbe girişimini gerçekleştirenlerle karşı karşıya kalan Ersoy Diler'in yaşadıkları paylaşılmıştır. Ersoy Diler, darbe girişimini duyduğunda ailesiyle vedalaşmış, arkadaşıyla buluşarak Boğaziçi Köprüsü'ne gitmiş ve çatışmaya girmiştir. Kendine geldiği zaman darbenin gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik bir soru sorması ve ardından vatani için şükretmesi vatanını çok sevdiğini göstermektedir. Bağımsızlığa yönelik herhangi bir tehlike karşısında canını düşünmeden kendini evden dışarıya atması da vatanına olan bağlılığını ve bağlılık değerine sahip olduğunu göstermektedir. Örnek olarak verilen bu gerçek olay ile bireylerin bağlılık değerini taşıması gerekliliğine dikkat çekilmektedir.

Aynı konu başlığında "Sıra Sizde" etkinliği verilmiş ve genel ağ haberi sunulmuştur (Fotoğraf 4.52):

Toplanan Veriler Başka Şekilde de Kullanılabilir

Bir belediyenin, personelinin mesai takibi için başlatmış olduğu yüz tanıma sistemi yarıdan döndü. Açılan davada bu sistemin, personelin kişilik haklarını ihlal etmesi ve kişisel verilerinin izinsiz olarak kayıt altına alınması sebebiyle anayasaya aykırı olduğu iddia edildi. Belediye ise savunmasında, uygulamasına gerekçe olarak binalarının dağınıklığını ve personel sayısının fazlalığını ileri sürmüştü. Yargıya taşınan uygulama hakkında mahkeme karar verdi. İtirazları kabul eden mahkeme yüz tanıma sistemini hukuka uygun bulmadı ve uygulamayı durdurdu.

Genel Ağ haberi 25/01/2018 (Düzenlenmiştir.) 6.38



1. Haber metnine göre belediyeye, hangi hakkın ihlal edildiği gerekçesiyle dava açılmıştır?
2. Belediye çalışanlarının hakları nasıl güvence altına alınmıştır?
3. Çevrenizde buna benzer ihlaller yaşanmakta mıdır? Örnekler veriniz.

Fotoğraf 4.52. Kişisel verilerin toplanmasına ilişkin genel ağ haberi (Yıldırım vd., 2019: 216).

Fotoğraf 4.52’de bir belediyenin çalışanları için kurduğu yüz tanıma sisteminden ve bu yüz tanıma sistemine yönelik yapılan şikayetlerden dolayı açılan davadan bahsedilmiştir. Davanın sonucunda bireylerin haklı oldukları tespit edilmiş ve yüz tanıma sisteminin kaldırılmasına yönelik karar alındığı anlatılmıştır. Bu örnek ile bireylerin, gerekli durumlarda şikayetçi olabilecekleri ve mahkeme aracılığıyla haklarını savunabileceklerine yönelik somut bir örnek verilmiştir. Gerçek hayatla bağlantılı bir örnek verilmesi ve bireylerin, dilekçe ile uygulamanın değişmesine ilişkin etki edebilmesi politik okuryazarlığın beceri boyutuyla ilişkilendirilebilir.

“Dünden Bugüne Türk Kadını” başlığında Türk kadınının tarihsel sürecindeki yerine değinilmiş ve ardından Mustafa Kemal Atatürk’ün kadınlar için yaptıkları ve ülkeye kazandırdıkları anlatılmıştır (Fotoğraf 4.53):

Sosyal yaşamda, üretimde ve siyasi yaşamda, kadının önemini kendi çağdaşı olan liderlere göre daha önce fark eden Mustafa Kemal Atatürk, bu alanlarda kadın haklarıyla ilgili önemli değişimler yapmıştır. Türk kadınının bu durumunu Atatürk şu sözü ile en güzel şekilde ifade eder: “... Dünyada hiçbir milletin kadını, ben, Anadolu kadınından daha fazla çalıştım, milletimi kurtuluşa ve zafere götürmekte, Anadolu kadını kadar gayret gösterdim diyemez.” (www.atam.gov.tr) Mustafa Kemal’le birlikte Türk kadını eğitim, hukuk, çalışma, toplumsal yaşam ve aile yaşamında eşit haklara sahip olarak yerini almıştır.

Fotoğraf 4.53. Mustafa Kemal Atatürk’ün kadınlar hakkında görüşleri (Yıldırım vd., 2019: 218).

Fotoğraf 4.53’te yer alan “Mustafa Kemal’le birlikte Türk kadını eğitim, hukuk, çalışma, toplumsal yaşam ve aile yaşamında eşit haklara sahip olarak yerini almıştır” (Yıldırım vd., 2019: 218) ifadesi yapılan yeniliklerle kadınlara sunulan eşitliğin temelinde Mustafa Kemal Atatürk’ün görüşlerinin ve eylemlerinin olduğunu göstermektedir. Burada cinsiyet fark etmeksizin bireylerin vatandaş olarak eşit olması gerektiğine vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda hem erkeklere hem de kadınlara eşitlik değerinin aşılması gerektiği söylenebilir.

Konunun devamında Mustafa Kemal Atatürk’ün çalışmalarıyla kadınlar için sağlanmaya çalışan eşitliğin, Medeni Kanun’un kabul edilmesiyle hayata geçirildiği açıklanmıştır (Fotoğraf 4.54):

Medeni Kanun'un kabul edilmesiyle, toplumsal ve ekonomik hayatta kadın erkek eşitliği sağlanmıştı. Fakat burada kadınların siyasi haklarından söz edilmemekteydi. Demokrasinin bütün kurum ve kurallarıyla yerleşebilmesi için kadınlarımıza siyasi hakların da verilmesi gerekiyordu. Türk kadınları, siyasi ve sosyal haklarını elde etmek amacıyla birçok girişimde bulundular. 16 Haziran 1923'te Kadınlar Halk Fırkası'nı, 1924'te ise Türk Kadınlar Birliği Derneğini kurdular.

Türk kadınına yönetimde görev alabilmesini sağlayan siyasi haklar 1930'dan itibaren verilmeye başlandı. Kadınlara 1930'da belediye seçimlerine katılma hakkı, 1933'te de muhtarlık seçimlerine katılma hakkı tanındı. Türk kadını; anayasa,

Medeni Kanun ve seçim yasaları sayesinde dünyadaki birçok ülkeden önce ulaşmıştır. İsviçre ve Fransa gibi Avrupa ülkelerinde dahi kadınlar, seçme ve seçilme hakkını Türk kadınından sonra elde etmişlerdir. 1934 'te dünya genelinde kadınların milletvekili seçme ve seçilme hakkının bulunduğu ülke sayısının 28 olduğu düşünülürse Mustafa Kemal Atatürk'ün Türk kadınına verdiği değer daha iyi anlaşılacaktır.

Fotoğraf 4.54. Toplumsal hayatta kadın erkek eşitliği (Yıldırım vd., 2019: 219).



6.43: Mustafa Kemal Atatürk Kadınlarla Birlikte Karadeniz Vapuru'nda (13 Haziran 1926)

Fotoğraf 4.54'te Medeni Kanun'la birlikte kadınların ve erkeklerin eşit konumda değerlendirilmeye başlandığı açıklanmıştır. Bununla birlikte 1930'lu yıllarda kadınlara seçme ve seçilme hakkının getirildiği belirtilmiştir. Kadınların, siyasi karar alma sürecinde yer alması ve siyasal katılımında bulunmasına yönelik bilgilere yer verilmesiyle politik okuryazarlığın bilgi boyutundan bahsedilmektedir.

4.2.3.3. Küresel bağlantılar öğrenme alanı

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yedinci öğrenme alanı olarak yer alan "Küresel Bağlantılar", 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında "Uluslararası İlişkilerimiz" ismiyle sunulmuştur. Öğrenme alanının giriş kısmında sırasıyla; millî dış politikamız, dış alım-dış satım, Türkiye beklenilendir, popüler kültür ve biz konularının anlatılacağı bilgisi verilmiştir (Yıldırım vd., 2019: 229).

"Popüler Kültür ve Biz" konu başlığı altında popüler kültürün topluma olan etkisinden söz edilmektedir (Fotoğraf 4.55):

Popüler kültürün toplumu etkilemesinde en etkili araç medyadır. Popüler kültür, televizyon, Genel Ağ, gazete vb. medya araçları yoluyla toplum yaşamı içerisine yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Örnek olarak televizyonda yayınlanan dizi veya sinema filmlerinde seçilmiş bir yaşam tarzı, tutum ve davranışlar, giyim kuşam şekli vb. özendirilmekte, sanki ideal yaşantı buymuş izlenimi verilmektedir.



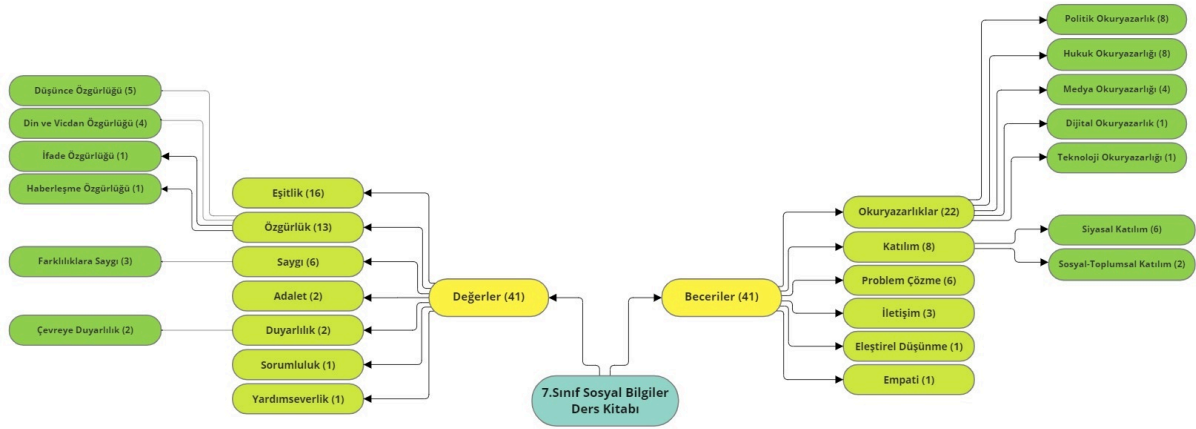
7.25

Fotoğraf 4.55. Popüler kültürde etkili unsur medya (Yıldırım vd., 2019: 250).

Fotoğraf 4.55'te medyanın, bireyleri etkilediği ve toplum yapısını değiştirdiği anlatılmıştır. Burada bireylerden, doğru ve yanlış ayırt etmeleri için medya okuryazarlığı becerisine sahip olmaları beklenmektedir.

4.2.4. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan değerler ve beceriler incelenmiş ve frekanslarıyla birlikte Şekil 4.4'te sunulmuştur:



Şekil 4.4. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tespit edilen değerler ve beceriler

Şekil 4.4'te görüldüğü gibi 7. sınıf ders kitabında hem temel vatandaşlık değerlerinin hem de becerilerinin 41 kez yer aldığı saptanmıştır. Tespit edilen değerler içerisinde en fazla eşitlik (16) ve sırasıyla düşünce, din ve vicdan, ifade, haberleşme alt boyutlarıyla birlikte özgürlük (13); en az sorumluluk (1) ve yardımseverlik (1) değerlerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca beceriler içerisinde en fazla sırasıyla politik, hukuk, medya, dijital, teknoloji alt boyutlarıyla birlikte okuryazarlıklar (22) ve sırasıyla siyasal, sosyal-toplumsal alt boyutlarıyla katılım (8); en az ise eleştirel düşünme (1) ve empati (1) becerilerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri olarak

tespit edilen değerler ve beceriler ders kitabında sunulduğu incelenmiş ve ilgili öğrenme alanları başlığı altında verilmiştir.

4.2.4.1. Birey ve toplum öğrenme alanı

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda ilk öğrenme alanı olarak yer alan "Birey ve Toplum", 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında "İletişim ve İnsan İlişkileri" ismiyle sunulmuştur. İlgili ders kitabında konu başlıklarının yanı sıra diğer kitaplardan farklı olarak öğrenme alanlarında kazandırılması hedeflenen değerlerin ve becerilerin verildiği görülmektedir. Bu öğrenme alanında kazandırılması amaçlanan değerler; duyarlılık, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk ve aile birliğine önem vermedir. Beceriler; empati, iletişim, problem çözme, medya okuryazarlığı, ön yargıyı fark etmedir (Açıl vd., 2019: 11).

"İletişime Başlıyorum" konu başlığında iletişimin tanımına ilişkin bilgiler verilmiştir (Fotoğraf 4.56):

İletişim; duygu, düşünce ve bilgilerin alışverişi olduğu için toplumsal bir süreci de ifade etmektedir. İnsanlar toplum içinde bir arada yaşarlar. İnsanların bir arada yaşamaları iletişim hâlinde olmalarını gerektirir. Ev, apartman, otobüs durağı, okul, iş yeri, tiyatro gibi birçok yerde iletişim kurarız. Tutum ve davranışlarımız, çevremizle kurduğumuz iletişimi etkiler. Örneğin duyarlı ve samimi bir davranış tarzı çevremizle olan iletişimimize katkı sağlar. Doğru ve etkili bir iletişim birbirimizi anlamaktan geçer. Bu da toplum içinde pek çok sorunun kolaylıkla çözülmesine yardım eder.

Fotoğraf 4.56. İletişime başlıyorum (Açıl vd., 2019: 12).

Fotoğraf 4.56'da insanların bir arada yaşadıkları ve doğal olarak iletişim içerisinde oldukları ifade edilmiştir. İletişim kuran insanların, birbirlerini doğru anladıklarında karşılaştıkları sorunları çözmelerinin daha kolay olacağına dikkat çekilmektedir. Bu anlamda iletişim becerisinin önemine vurgu yapılmaktadır. Toplum içerisinde yaşayan bireyin de iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir.

"Çevremle İletişim Kurabiliyorum" ana konu başlığının "İletişimde Çatışma ve Uzlaşma" alt başlığı içerisinde iletişimde çatışma ve uzlaşmadan bahsedilmiştir (Fotoğraf 4.57):



Fotoğraf 4.57. İletişimde çatışma ve uzlaşma (Açıl vd., 2019: 21).

Fotoğraf 4.57’de toplum içerisinde birbirleriyle iletişim kurarak yaşamını devam ettiren insanların arasında bazen çatışma yaşanabildiği, böyle bir durum karşısında bireylerin uzlaşma yolunu kullanarak birbirlerini dinlemeleri, fedakârlık yaparak orta yolu bulmaları önerilmiş ve bu şekilde iki tarafında anlaşacağı anlatılmıştır. Yapıcı tepkiler kısmında sunulan “İlişkilerinde çatışma yaşayan kişiler; konuşma, birbirlerinin isteklerini anlamaya çalışma, empati kurma ve ortak sorunlarını her iki tarafın yararına çözüme tepkileri gösterirler.” (Açıl vd., 2019: 20) ifadesinde iletişim, empati ve problem çözme becerilerinden bahsedildiği görülmektedir. Bu durumda bireylerin toplum içerisinde yaşamaları gerekçesiyle iletişim becerisiyle birlikte empati ve problem çözme becerisine de sahip olması gerektiğini söylemek mümkündür.

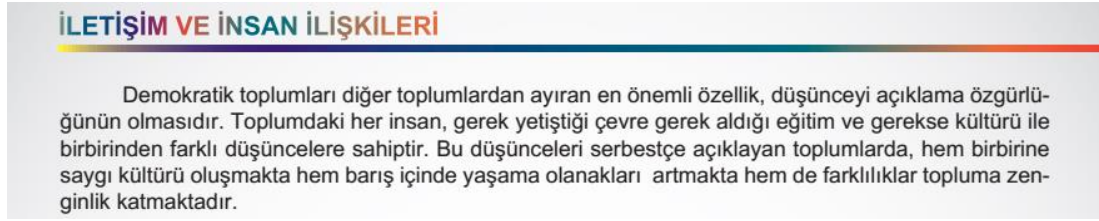
“Dünyayı Evimize Getiren Kutu: Televizyon” konu başlığında kitle iletişim araçları, bu araçların kültüre ve sosyalleşmeye etkisi gibi çeşitli konular ele alınarak kitle iletişim araçlarından biri olan televizyona yer verilmiştir (Fotoğraf 4.58):



Fotoğraf 4.58. Televizyon ve reklamlar (Açıl vd., 2019: 24).

Fotoğraf 4.58’de kitle iletişim araçlarından biri olan televizyondan ve televizyonun olumlu olumsuz etkilerinden bahsedilmiştir. Televizyonda verilen reklamların insanların bilinçlerini olumsuz yönde etkilediği ve tüketim alışkanlıklarının değişmesine sebep olduğu anlatılmıştır. Burada bireylerin medyada verilen reklam içeriklerini anlayabilmesi, olumlu ve olumsuz etkiyi belirleyebilmesi ve reklam propagandalarını tespit edebilmesi onun medya okuryazarlığı becerisine sahip olmasıyla ilgilidir. Bu gerekçeyle burada medya okuryazarlığının bilgi boyutuna atıf yapıldığını söylemek mümkündür.

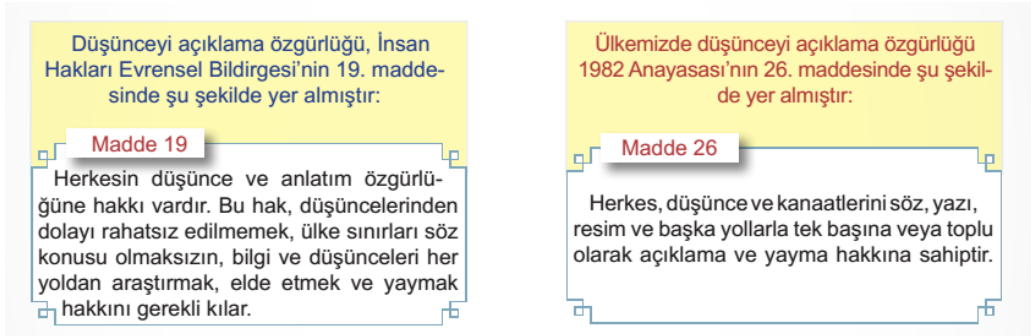
“Düşünüyorum, Düşündüğümü Açıklıyorum” konu başlığında demokratik toplumlar ve düşünce özgürlüğüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir (Fotoğraf 4.59):



Fotoğraf 4.90. Demokratik toplumlarda düşünce özgürlüğü (Açıl vd., 2019: 28).

Fotoğraf 4.59’da demokratik toplum içerisinde bireylerin, düşünceleri özgürce açıklayabilmelerinin önemli olduğu, farklı düşüncelere sahip olan bireylerin olabileceği ve bunları özgürce paylaşabilecekleri belirtilmiştir. Bireylerin, demokratik toplumda vatandaş olarak yer alması çerçevede sunulduğu şekliyle (Bkz. s. 69) özgürlük değerinin alt boyutunda yer alan düşünce özgürlüğü değerine sahip olmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra bireylerin farklı düşüncelere sahip olmasına ilişkin yapılan vurgu ile bireylerin, saygı ve saygı değerinin alt boyutunda yer alan farklılıklara saygı değerine işaret edildiğini göstermektedir.

Düşünce özgürlüğüne ilişkin konunun devamında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nden ve 1982 Anayasası’ndan konuya ilişkin maddeler verilmiştir (Fotoğraf 4.60):



Fotoğraf 4.60. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nden örnek maddeler (Açıl vd., 2019: 28).

Fotoğraf 4.60’da sunulan Madde 19’da görüldüğü gibi herkesin düşünce özgürlüğüne hakkına sahip olduğu ve bu hakkın güvence altına alındığı belirtilmektedir. Bu maddede bireylerin, sahip olması gereken özgürlük değerinin alt boyutunda yer alan düşünce özgürlüğü değeri vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra hem Madde 19’da hem de Madde 26’da düşünce özgürlüğünün bir hak olduğundan bahsedilmektedir. Bireyin, haklarını bilmesi ve hukuk kurallarını hayata geçirebilmesi hukuk okuryazarlığının bilgi boyutuna değinildiğini göstermektedir.

“Doğru Bilgi Alırsak Gelişiriz” konu başlığında öğrencilere örnek bir olay sunulmuştur (Fotoğraf 4.61):

Seliye Hanım, 5 yıldır bir türlü veremediği kilolarından dolayı mutsuz bir hayat sürüyordu. Yemeği seviyor ve hareket etmek ona çok zor geliyordu. En büyük isteği her şeyi yemek, hep zayıf kalmaktı.

Bir gün işten eve gelince kendini koltuğa attı. Kumandayı alarak televizyonu açtı. Televizyon kanalında bir reklama gözü takıldı. Reklamda “Her şeyi yiyerek zayıflamak mümkün.” başlığıyla bitkisel olduğu iddia edilen bir ürün tanıtılıyordu. Sunucu, ürünün faydalarını anlatıyordu. Seliye Hanım hemen doğruldu ve telefonu eline aldı. Ekranın altında yazan telefon numarasını arayarak üründen iki kutu sipariş etti.


Seliye Hanım, zayıflama ürününü kullandıktan bir hafta sonra şiddetli mide ağrısı ile hastaneye kaldırıldı. Seliye Hanım doktora şikâyetlerini anlatırken aldığı üründen de bahsetti.

Doktor: Her habere inanmamalısınız. Bir doktora danışmadan ürün alınır mı? Bunlar hep para tuzaklarıdır. Medyada, pek çok ürün hakkında yanlış bilgiler içeren reklamlar verilmektedir özellikle bu tarz reklamlara karşı çok dikkatli olunmalı.

Seliye Hanım: Genel ağ sitesine de baktım. Bana oldukça güvenilir geldi Doktor Bey.

Doktor: Teknolojinin gelişmesi ile Genel ağı kullanarak her türlü habere ulaşıyoruz fakat bilgi kirliliği de çok fazla. İyice araştırmadan karşımıza çıkan her bilgiye inanmamalıyız. Yaptığınız çok tehlikeli, bu hatayı canınızla ödeyebilirsiniz. Pek çok kişi bu ürünler yüzünden hayatını kaybedebiliyor. Zayıflamak istiyorsanız sağlık kuruluşlarından yardım alınız ve spor yapınız.

Seliye Hanım: Haklısınız Doktor Bey, bundan sonra daha bilinçli hareket edeceğim. Her duyduğuma da inanmayacağım.



Görsel 1. 25: Doktor, Hasta Görüşmesi

(Bu kitap için yazarlar tarafından yazılmıştır.)

Fotoğraf 4.61. Örnek olay örneği (Açıl vd., 2019: 29).

Fotoğraf 4.61’de açıklandığı gibi Seliye Hanım, bir gün eve geldiğinde televizyon izlerken bir zayıflama ürününün reklamıyla karşılaşmıştır. Reklamda paylaşılan bilgileri dikkate alarak ilgili ürünün satıcısına ulaşmış ve ürünü sipariş etmiştir. Seliye Hanım’ın sorgusuz sualsiz medyada paylaşılan içeriklere inanması, olumlu ve olumsuz içerikleri ayırt edememesi ve sakıncalı içeriklerden uzak durmamasına dikkat çekilmektedir. Dikkat çekilen unsurlar ile medya okuryazarlığının beceri boyutuna atıf yapılmaktadır. Ayrıca ürün seçme ve satın alma konusunda bilinçli hareket etmemesi ile teknoloji okuryazarlığının beceri boyutuna değinilmektedir. Ancak Seliye Hanım’ın ikisine de sahip olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda bireylerin bu noktada dikkatli olması ve bu becerilere sahip olmaları gerektiği vurgu yapılmaktadır.

“İletişim ve İnsan İlişkileri” başlığında toplum ve kitle iletişim araçlarıyla ilgili herkesin birbiriyle çok hızlı bir şekilde iletişim kurduğuna değinilmiştir (Fotoğraf 4.62):

Toplum, kitle iletişim araçları sayesinde pek çok olaydan haberdar olmaktadır. Bu araçların en büyük sorumluluklarından biri doğru haber vermektir. Bunun mümkün olması için de basın hürriyetinin olması gerekmektedir.

Teknolojinin gelişmesi ile kitle iletişim araçlarının kullanımı yaygınlaşmakta ve insanlar bilgiye kolayca ulaşmaktadır. Aynı zamanda kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması; denetimsiz bilginin, yalan ya da yanlış haberlerin ortaya çıkmasına ve bilgi kirliliğine sebep olmaktadır. Bilgi kirliliğinden etkilenmemek için her bilgiye eleştirel gözle bakmak ve iyi bir medya okuryazarı olmak gerekmektedir.

Fotoğraf 4.62. Dünya çapında iletişim ağı (Açıl vd., 2019: 30).

Fotoğraf 4.62’de sanal ortamda filtreden geçmeyen bilgilerle ve gerçek olmayan bazı haberlerle karşılaşıldığı belirtilmektedir. Bu durumda bireylerin karşılaştıkları bilgilere eleştirel gözle bakarak medya okuryazarı olması gerektiği anlatılmaktadır.

“Benim Hayatım Benim Özelim” konu başlığında bireylerin sahip oldukları temel haklardan bahsedilmiştir. Bu haklara ilişkin İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nden Madde 12 ve 1982 Anayasası’ndan Madde 20 örnek verilmiştir. Bunların yanı sıra Anayasa’dan Madde 21 ile konut dokunulmazlığına ilişkin bilgiler anlatılmıştır (Açıl vd., 2019: 32). Ardından hak ve özgürlüklere ilişkin bir açıklama sunulmuştur (Fotoğraf 4.63):

Düşünce özgürlüğü, basın özgürlüğü, doğru haber alma hakkı, özel hayatın gizliliği ve konut dokunulmazlığı birbiri ile ilişkili ve birbirini tamamlayan haklardır. Devlet bu hakları yasalarla güvence altına almıştır. Eğer bir basın kuruluşu hakkımızda yanlış haber yaparsa bizim de bu basın kuruluşundan tekzip yayınlanmasını isteme hakkımız vardır.

Fotoğraf 4.63. Haberleşme hürriyeti (Açıl vd., 2019: 32).

Fotoğraf 4.63’te çeşitli hakların dokunulmaz olduğu bilgisine yer verilmiştir. Ayrıca bu hakların birbirini tamamladığı ve yasalarla güvence altına alındığından bahsedilmiştir. Basın özgürlüğü olmasına karşın eğer yanlış bir haber yapılırsa bu durum karşısında bireylerin tekzip yayınlanmasını isteme hakkı bulunduğu belirtilmiştir. Konu başlığında sunulan maddeler ve bilgi içeriklerine bakıldığında, hukuk okuryazarlığının bilgi boyutuna yer verildiği görülmektedir.

4.2.4.2. Etkin vatandaşlık öğrenme alanı

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda altıncı öğrenme alanı olarak yer alan “Etkin Vatandaşlık”, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Yaşayan Demokrasi” ismiyle sunulmuştur. İlgili ders kitabında konu başlıklarının yanı sıra diğer kitaplardan farklı olarak öğrenme alanlarında kazandırılması hedeflenen değerlerin ve becerilerin verildiği görülmektedir. Bu öğrenme alanında kazandırılması amaçlanan değerler; adalet, bağımsızlık, dayanışma, duyarlılık, eşitlik, özgürlük, sevgi, saygı, sorumluluktur. Beceriler ise; değişim ve sürekliliği algılama, iş birliği, kanıt kullanma, politik okuryazarlık, sosyal katılım, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılamadır (Açıl vd., 2019: 175).

“Demokrasinin Tarihteki Yolcuğu” konu başlığında demokrasinin tanımı, nasıl bir yönetim şekli olduğu ve demokrasinin tarihsel süreci gibi bilgilere yer verilmiştir (Fotoğraf 4.64):



Fotoğraf 4.64. Demokrasinin tanımı (Açıl vd., 2019: 176).

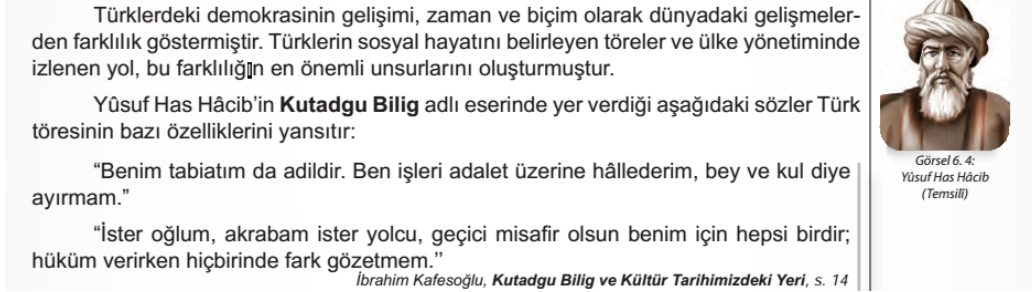
Fotoğraf 4.64’de yer alan demokrasinin tanımına bakıldığında insanların hak ve özgürlüklerini kullanmasına imkân sağlayan bir yönetim şekli olduğu bilgisi verilmiştir. Demokrasinin yönetim şekli olarak anlatılması, politik okuryazarlığın bilgi boyutuna atıf yapıldığını göstermektedir. Demokrasinin tanımının ardından tarihsel sürecine dair bilgilere yer verilmiştir (Fotoğraf 4.65):



Fotoğraf 4.65. Demokrasinin tarihçesine ilişkin bilgiler (Açıl vd., 2019: 176).

Fotoğraf 4.65’te tarihsel süreç içerisinde demokrasinin yeri anlatılırken, Yunan ve Roma uygarlıklarına değinilerek bireylerin yönetimde söz sahibi olmasının bu dönemlerde gerçekleştiği açıklanmıştır. Demokrasi sözcüğünü ilk kullanan uygarlığın Antik Yunan’da yaşayan insanlar olduğu, Atina’daki vatandaşların ülke yönetimiyle ilgili alınacak kararlar hakkında görüşlerini bildirmek üzere mecliste buldukları ve kamu görevleri için seçilme hakkına sahip olduklarından bahsedilmektedir. Bahsedilen dönemde bireylerin katılımda bulunması ile çerçevede sunulduğu şekliyle (Bkz. s. 69) katılım becerisinin alt boyutu olan siyasal katılım becerisine değinildiği anlaşılmaktadır.

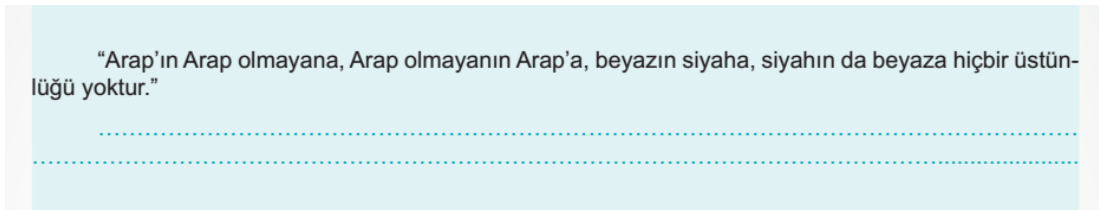
Demokrasinin tarihsel süreci sunulurken Türklerdeki demokrasi anlayışından da bahsedilmiştir. Türk töresine dair Kutadgu Bilig’de yer alan bazı sözler örnek olarak sunulmuştur (Fotoğraf 4.66):



Fotoğraf 4.66. Türklerde demokrasi (Açıl vd., 2019: 177).

Fotoğraf 4.66’da Yusuf Has Hâcib’in “Benim tabiatım adildir. Ben işleri adalet üzerine hallederim, bey ve kul diye ayırmam” (Açıl vd., 2019: 177) ifadesi kendisinin bir devlet adamı olarak adalet değerini taşıdığını göstermektedir. Bunun yanı sıra “İster oğlum, akrabam ister yolcu, geçici misafir olsun benim için hepsi birdir; hüküm verirken hiçbirine fark gözetmem” (Açıl vd., 2019: 177) ifadesiyle eşitlik değerine sahip olduğunu anlaşılmaktadır. Kendi sahip olduğu değerlerle ilgili görüşlerini belirten Yusuf Has Hâcib, aynı zamanda toplum içinde yer alan bireylere eşitlik ve adalet değerlerini taşımaları gerektiğini öğütlemektedir. Burada yer verilen eşitlik değerinin siyasi boyutta ele alındığı anlaşılmaktadır.

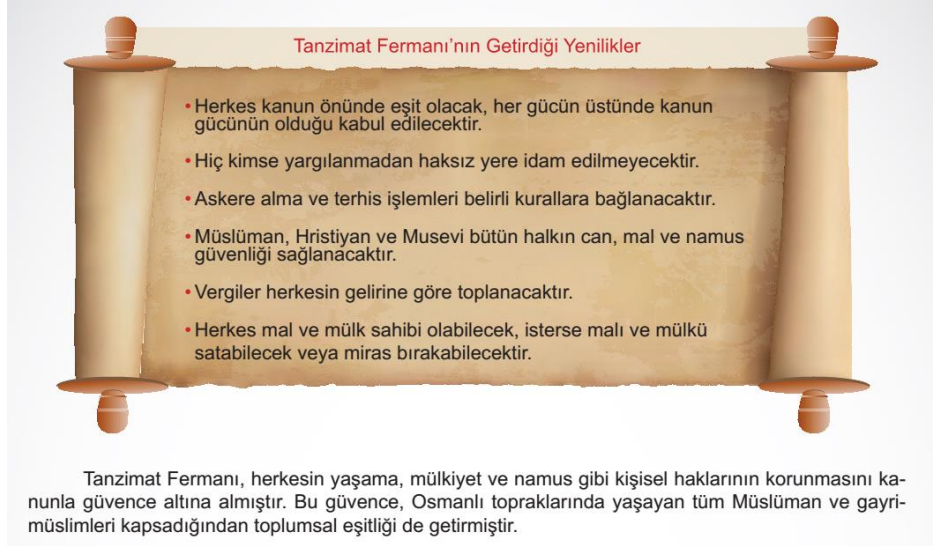
“Birlikte Yapıyoruz” başlıklı etkinlikte öğrencilerden Hz. Muhammed’in (s.a.v.) Veda Hutbesi’nde paylaştığı sözleri, insan haklarında yer alan haklarla ilişkilendirmeleri istenmiştir. Verilen bu sözler içerisinde biri, bireylerdeki eşitliği yansıtmaktadır (Fotoğraf 4.67):



Fotoğraf 4.67. Veda Hutbesinden alıntı (Açıl vd., 2019: 178).

Fotoğraf 4.67’de Veda Hutbesi’nde söylenen bu söz ile insanların farklılıkları olmasına karşın birbirlerine karşı bir üstünlükleri olmadığı ve hepsinin eşit olduğu açıklanmaktadır. Burada verilen eşitlik değerine dini boyutta yer verildiği görülmektedir.

Ana konu başlığının alt başlığı olan “Tanzimat ve Islahat Fermanları” içerisinde Tanzimat Fermanı’yla birlikte gelen yeniliklerden bahsedilmiştir (Fotoğraf 4.68):



Fotoğraf 4.68. Tanzimat Fermanı'nın getirdiği yenilikler (Açıl vd., 2019: 179).

Fotoğraf 4.68'de Tanzimat Fermanı'yla birlikte insanların sahip olduğu bazı hakların koruma altına alındığı görülmektedir. Herkesin kanun önünde eşit kabul edilmesi ve dini inançları fark etmeksizin herkese eşit muamele yapılması, bir yenilik olarak toplum hayatına girmiştir. Tanzimat Fermanı'nda bireylere kanun önünde eşitliğin sağlanması ile eşitliğin kanuni boyutundan bahsedilmektedir.

Ana konu başlığının alt başlığı olan "II. Meşrutiyet'in İlanı" içerisinde ilgili konuya dair bazı gelişmelerden bahsedilmiştir (Fotoğraf 4.69):



Fotoğraf 4.69. II. Meşrutiyet sonrası kuvvetler ayrılığı (Açıl vd., 2019: 179).

Fotoğraf 4.69'da anayasa değişikliği ile yasama yetkisinin meclise, yürütme yetkisinin ise hükümete verildiğinden bahsedilmiştir. Bununla birlikte padişaha sorumlu olan hükümet artık meclise sorumlu ve yönetme gücü halkı temsilen meclise geçmiştir. Kuvvetler ayrılığının açıklanması, yönetimin değişmesi ve meclisin halkı temsil etmesine yönelik bilgiler sunulmasıyla politik okuryazarlığın bilgi boyutuna değinilmiştir. Demokrasinin tarihsel sürecinin açıklanmasında günümüze gelindiğinde herkese hak ve özgürlükler tanındığı anlatılmış ve her bireyin özgür olduğu vurgulanmıştır (Fotoğraf 4.70):

Günümüzde demokrasi öncelikle yöneticilerin adil, özgür ve düzenli seçimler yoluyla halk tarafından seçildiği yönetim biçimi olarak ifade edilebilir. Seçimlerde halkın çoğunluğunun desteğini alan siyasi partiler, yasaları yapma ve ülke yönetimi ile ilgili kararları alma yetkisini elinde bulundurur fakat bu, çoğunluğun istediği her şeyi yapması ve azınlıklara dilediği gibi davranması anlamına gelmez.

Günümüz demokrasisinde herkesin temel hak ve özgürlükleri vardır. Devlet, herkesin hak ve özgürlüklerini kanunlarla güvence altına alır. Devlet dâhil hiç kimse bu hak ve özgürlüklere dokunamaz ve bunların kullanımını engelleyemez.

Fotoğraf 4.70. Demokrasi hak ve özgürlükleri (Açıl vd., 2019: 182).

Fotoğraf 4.70’te demokrasi gereği yöneticilerin seçimler yoluyla halk tarafından belirlendiği anlatılmıştır. “Seçimlerde halkın çoğunluğunun desteğini alan siyasi partiler, yasaları yapma ve ülke yönetimi ile ilgili kararları alma yetkisini elinde bulundurur...” (Açıl vd., 2019: 182) ifadesi politik okuryazarlığın bilgi boyutuna dikkat çekilmektedir. Konunun devamında demokrasi konusuna ilişkin öğrencilere bir etkinlik sunularak çeşitli kavramlar verilmiş ve tanımlarını yazmaları istenmiştir. Etkinlikte kamuoyunun örnek olarak tanımı yapılmış ve diğer kavramları (seçme seçilme hakkı, kanun önünde eşitlik, siyasi partiler, sivil toplum kuruluşları, özgürlük) öğrencilerin yazması beklenmiştir. Kamuoyu: “Halkın demokratik yönetime katılımı sadece seçimler yolu ile gerçekleşmez. Halk, ülkede yaşanan olaylara karşı ortak bir tepki oluşturarak yönetenlerin vereceği kararlarda etkili olur” (Açıl vd., 2019: 182) şeklinde açıklanmıştır. Sunulan örnek tanım ile siyasal katılım becerisi vurgulanmaktadır.

“Atatürk ve Demokrasi” başlığında Mustafa Kemal Atatürk’ün Millî Mücadele sürecindeki eylemlerine yer verilmiştir (Fotoğraf 4.71):

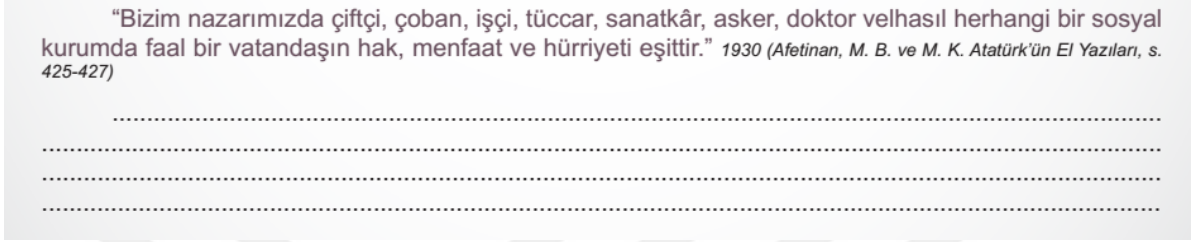


Fotoğraf 4.71. Mustafa Kemal Atatürk ve Millî Mücadele (Açıl vd., 2019: 184).

Fotoğraf 4.71’de görüldüğü gibi Millî Mücadele döneminde Atatürk, kongreler yaparak insanların görüşlerini almış ve alınacak kararlara katılmalarını istemiştir. Halkın siyasal

katılımda bulunması talep edilmiş ve bu yönde harekete geçilmiştir. Bu doğrultuda çerçevede sunulduğu şekliyle (Bkz. s. 69) katılım becerisinin alt boyutunda yer alan siyasal katılım becerisine işaret edildiğini söylemek mümkündür.

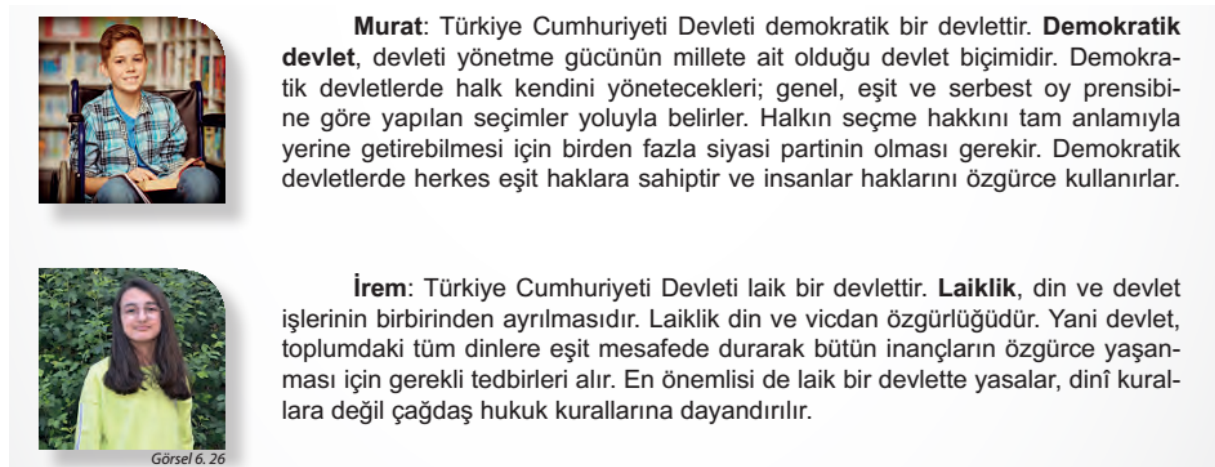
Konunun devamında öğrencilere, Mustafa Kemal Atatürk'ün bazı sözlerinin yer aldığı bir etkinlik verilmiştir. Bu etkinlikte verilen sözlerin demokrasinin hangi özelliğiyle ilgili olduğunun belirlenmesi istenmiştir (Fotoğraf 4.72):



Fotoğraf 4.72. Mustafa Kemal Atatürk'ün eşitliğe dair sözleri (Açıl vd., 2019: 188).

Fotoğraf 4.72'de etkinlikte yer alan sözlerden birinde eşitlik değerinin yer aldığı görülmektedir. Atatürk'ün kurmuş olduğu cümleye bakıldığında, mesleği fark etmeksizin her vatandaşın eşit olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu söze dayanarak her bireyin eşit görülmesi ve eşitlik değerine sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır.

“Türkiye Cumhuriyeti'nin Temel Nitelikleri” başlığında öğretmenlerinin verdiği görevi yerine getiren öğrenciler, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerine dair sınıf içerisinde bilgi paylaşımı için hazırlık yapmışlardır. Öğrencilerin paylaştıkları bilgiler farklı nitelikleri konu edinmektedir (Fotoğraf 4.73):

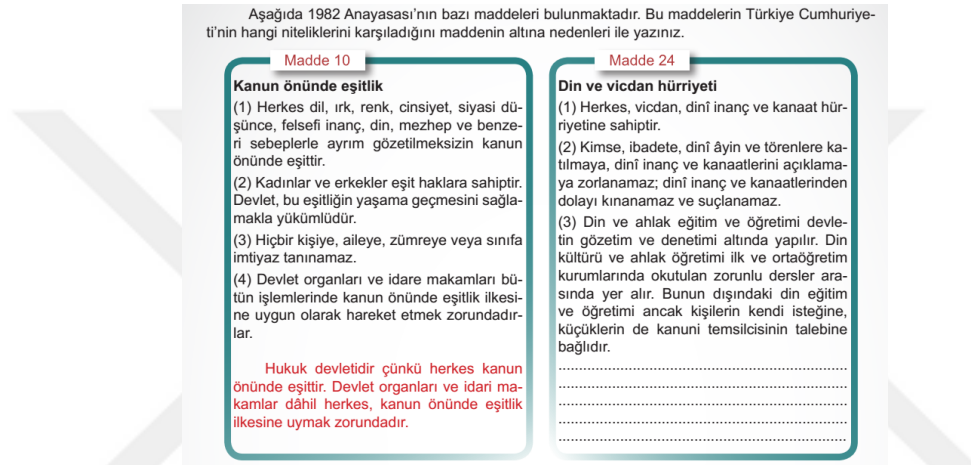


Fotoğraf 4.73. Türkiye Cumhuriyeti'nin temel nitelikleri (Açıl vd., 2019: 190).

Fotoğraf 4.73'te yaptığı araştırmada Murat, demokratik devlet olarak Türkiye'de bireylerin yöneticileri seçim yoluyla seçtiğini, herkesin eşit haklara sahip olduğunu ve

insanların haklarını özgürce kullandığını belirtilmiştir. Bu bilgilerle politik okuryazarlığın bilgi boyutuna değinilmektedir. İrem'in araştırma sonuçlarında ise, laik bir ülke olan Türkiye Cumhuriyeti'nde bireylerin din ve vicdan özgürlüğüne sahip olduğu ve inançlarının koruma altına alındığı belirtilmiştir. Bu durumda özgürlük değerinin alt boyutunda yer alan din ve vicdan özgürlüğü değerine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

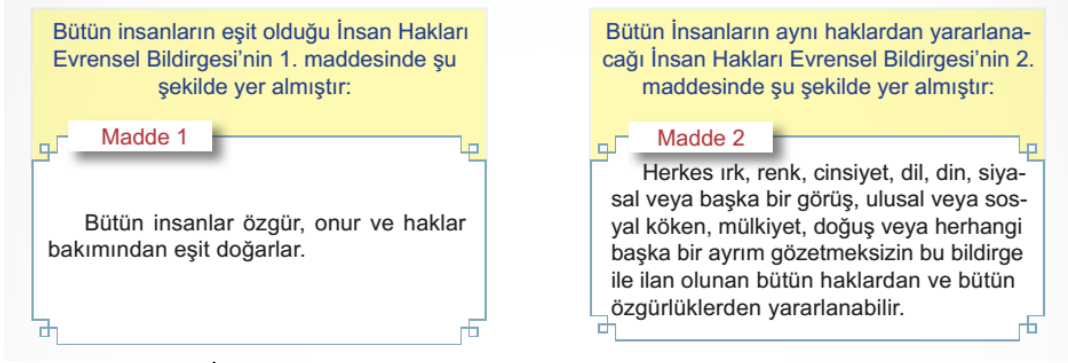
Konunun devamında “Birlikte Yapıyoruz” etkinliği içerisinde 1982 Anayasası'nda yer alan bazı maddelerle öğrencilere sunulmuş ve temel niteliklerle bağdaştırmaları istenmiştir (Fotoğraf 4.74):



Fotoğraf 4.74. 1982 Anayasası'nda Türkiye Cumhuriyeti'nin nitelikleri (Açıl vd., 2019: 193).

Fotoğraf 4.74'te verilen örnek maddelere bakıldığında Madde 10'un ilk fıkrasında herkesin ırk, dil, din, cinsiyet ayrımı olmadan eşit olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra Madde 24'ün ilk fıkrasında herkesin din ve vicdan hususunda özgür olduğu verilmiştir. Anayasa'da yer alan bu maddeyle demokrasiyle yönetilen ülkede yaşayan bireylerin eşitlik ve özgürlük değerlerine sahip olması gerektiği belirtilmektedir.

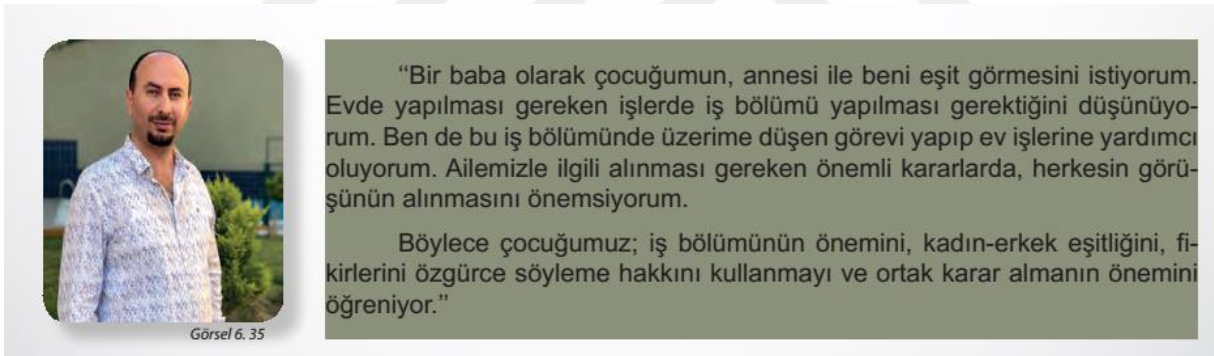
“Huzur Demokrasi ile Gelir” başlığında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nden bazı maddeler sunulmuştur. İnsanların sığınma hakkına ilişkin Madde 14'ün, eğitim hakkına ilişkin Madde 26'nın içeriği verilmiştir (Açıl vd., 2019: 194). Bu maddelerin sunulmasıyla birlikte hukuk okuryazarlığının bilgi boyutuna yer verildiği anlaşılmaktadır. İnsanların eşitliği ve aynı haklardan yararlanabileceğine ilişkin ise Madde 1 ve Madde 2'nin içeriğine yer verilmiştir (Fotoğraf 4.75):



Fotoğraf 4.75. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nden örnek maddeler (Açıl vd., 2019: 195).

Fotoğraf 4.75'te yer alan maddelerde insanların özgür ve ayırım yapılmaksızın herkesin eşit olduğu açıklanmıştır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nden maddeler sunularak hukuk okuryazarlığının bilgi boyutuna değinilmiştir. Bunların yanı sıra verilen maddelerde belirtildiği gibi her bireyin özgürlük ve eşitlik değerine sahip olması gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Demokrasi konusunun devamında bireylerin küçük yaşlarda aile içerisinde demokratik davranışlarla karşılaştıkları açıklanmış ve aile bireylerinin görüşlerine yer verilmiştir (Fotoğraf 4.76):



Fotoğraf 4.76. Demokrasi kültürünün ailedeki yeri (Açıl vd., 2019: 196).

Fotoğraf 4.76'da aile içerisinde ebeveyn olarak yer alan baba figürü için temsilen bir babanın görüşlerine yer verilmiştir. Anne ve babanın eşit olması, evde görev paylaşımının yapılarak kadın-erkek eşitliğinin sağlanması ve aile fertlerinin fikirlerini özgürce paylaşması gerektiği açıklanmıştır. Örnek olarak verilen bu konuşmada aile içerisinde düşünce özgürlüğünün ve eşitliğin önemli olduğu anlatılmıştır. Bireylerin, çerçevede sunulduğu şekliyle (Bkz. s. 69) düşünce özgürlüğü ve eşitlik değerlerini taşıması gerektiği iletilmek istenmektedir. Bireylerin, aile birliğinde gördükleri demokrasinin yanı sıra okulda da demokrasi kültürünün olduğuna değinilerek okul müdürünün görüşlerine yer verilmiştir (Fotoğraf 4.77):



“Okul müdürü olarak okul ile ilgili kararları öğretmenler kurulu, öğrenci meclisi ve veliler ile alırım. Okul öğrenci meclisi oluşturulurken (sınıf temsilcilerinin ve okul meclis başkanının seçiminde) herkesin eşit koşullarda yarışabileceği bir ortam sunmaya çalışırım. Okul öğrenci meclisinde öğrencilerimin fikirlerini açıkça ifade etmeleri için onlara uygun ortam hazırlarım ve herkesi dinlerim. Okul ile ilgili alınan kararlarda öğrenci meclisinin görüşlerini önemserim.”

Fotoğraf 4.77. Demokrasi kültürünün okuldaki yeri (Açıl vd., 2019: 197).

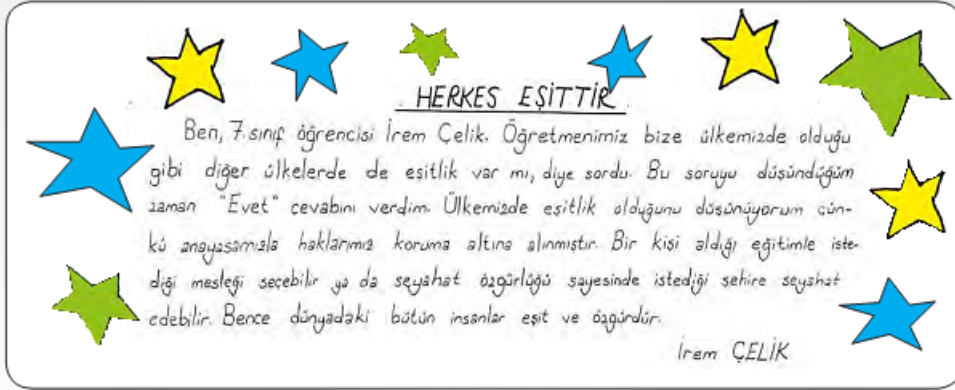
Fotoğraf 4.77’de okul müdürü, herkes için eşit koşullar sağlamaya çalıştığını ve herkesin düşüncelerini özgürce ifade etmesi için çabaladığını belirtmiştir. Burada bireylerin eşitlik ve özgürlük değerinin alt boyutu olan düşünce özgürlüğü değeri ve katılım boyutunun alt boyutu olan sosyal-toplumsal katılım becerisine sahip olması gerektiği belirtilmektedir.

4.2.4.3. Küresel bağlantılar öğrenme alanı

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yedinci öğrenme alanı olarak yer alan “Küresel Bağlantılar”, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Ülkeler Arası Köprüler” ismiyle sunulmuştur. İlgili ders kitabında konu başlıklarının yanı sıra diğer kitaplardan farklı olarak öğrenme alanlarında kazandırılması hedeflenen değerlerin ve becerilerin verildiği görülmektedir. Bu öğrenme alanında kazandırılması amaçlanan değerler; barış ve saygıdır. Beceriler; iş birliği, problem çözme, kalıp yargıyı fark etme ve ön yargıyı fark etmedir (Açıl vd., 2019: 203).

Ana konu başlığı olan “Yanlış Bildiğimiz Doğrular” içerisinde alt başlık olarak yer alan “Hindistan Toplum Kültürü Kast Sistemi” başlığında kalıp yargı konusu ele alınarak bir öğrencinin yazdığı mektup sunulmuş ve içeriği değerlendirilmiştir (Fotoğraf 4.78):

Hindistan Toplum Kültürü "Kast Sistemi"



Görsel 7.10

İrem arkadaşımızın demokrasi kültürünün tüm dünyada var olması ile ilgili kalıp yargısını içeren yazısını okudunuz. Sizler de tüm dünyada insanların eşit şartlarda yaşadığını mı düşünüyorsunuz? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız. Demokrasi kültürüne yönelik kalıp yargılarımızı sorguladıktan sonra kast sistemi hakkında bilgi sahibi olalım:

"Kast sistemi, 1975 yılında kaldırıldı. Buna rağmen Hint filmlerinde de sıkça rastladığımız gibi ülkenin kırsal kesimlerinde bu sistem hâlâ uygulanıyor.

Kast sistemi, asırlardır Hindu kültürünün ve toplumsal yapısının ayrılmaz bir parçası olmuştur. Bu sistem, bireysel ve sosyal haklar ile özgürlükler açısından toplum içinde uçurumlar oluşmasına neden olmaktadır ancak dinî temellere dayandığından ve Hindu kültürünün bir parçası olduğundan ciddi bir tepkiyle karşılaşmadan varlığını sürdürmektedir. Görüldüğü gibi dünyanın her yerinde toplumsal eşitlik bulunmamaktadır."

Cemil Kutlutürk, *Hindistan'da Din Olgusunun Sosyal Hayata Etkileri: Hinduizm Örneği*, ss.147-163

Fotoğraf 4.78. Dünya'daki eşitliğe ilişkin kalıp yargı örneği (Açıl vd., 2019: 212).

Fotoğraf 4.78'de sunulan mektuba bakıldığında İrem isimli öğrencinin, dünya genelinde her insanı eşit ve özgür gördüğü anlaşılmaktadır. Öğrencilere bu mektup ile bu kalıp yargının yeniden düşünülmesi için kast sisteminden bahsedilmiş ve Hindistan'a ait Hindu kültürüne yer verilmiştir. Burada verilen örnekte eşitlik değerinden bahsedilmesine rağmen sunulan örnek olumlu değil olumsuz bir örnektir. Dünya'daki tüm bireylerin eşitliğine mevcut bir olumsuz örnek üzerinden vurgu yapılmış ve eşitliğin gerekliliği açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca kalıp yargının fark edilmesi ve kalıp yargı üzerine örnek görüş sunulması, öğrenciler için eleştirel düşünmeye teşvik edici olmuştur.

"Günümüz Dünya Sorunlarına Çözümler" başlığında dünya sorunlarına dair bilgiler sunulmuştur (Fotoğraf 4.79):

GÜNÜMÜZ DÜNYA SORUNLARINA ÇÖZÜMLER



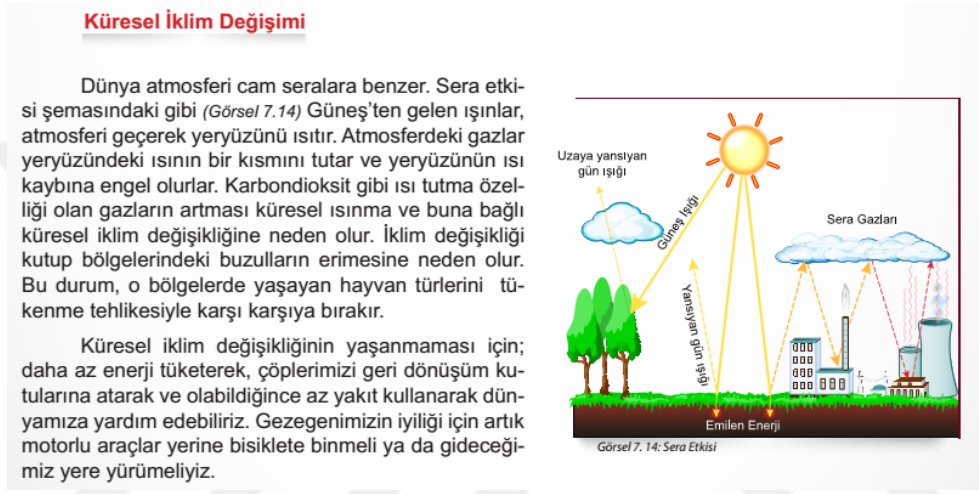
Günümüz dünya sorunları nelerdir? Tartışınız.

İnsanoğlu, gün geçtikçe doğal çevreden daha fazla yararlanarak doğal kaynakları hızla tüketmeye ve doğaya zarar vermeye başlamıştır. Bu durum çevresel sorunlar, afetler, açlık, terör ve göçler gibi insanlığın çözmesi gereken küresel sorunları ortaya çıkarmıştır. Bizlere düşen bu sorunlarla nasıl başa çıkacağımız konusunda bilinçlenmek ve küresel sorunlara çözüm yolları üretmektir.

Fotoğraf 4.79. Dünya sorunlarına ilişkin bilgiler (Açıl vd., 2019: 213).

Fotoğraf 4.79’da küresel sorunların herkesi etkilediği ve bu sorunların bütün insanlıkla ilgili olduğu, bireylerin küresel sorunlara dair çözüm üretmesi gerektiği açıklanmıştır. Evrensel bir durum olan küresel sorunlara karşı herkesin problem çözme becerisine sahip olması gerektiği mesajı verilmiştir.

Ana konu başlığının alt başlığı olan “Küresel İklim Değişimi” içerisinde dünya sorunlarından biri olan iklim değişikliği açıklanmıştır (Fotoğraf 4.80):



Fotoğraf 4.80. Dünya sorunlarına ilişkin bilgiler (Açıl vd., 2019: 215).

Fotoğraf 4.80’de küresel iklim değişikliğinin dünya üzerindeki olumsuz etkilerinden bahsedilerek örnek verilmiş ve daha sonrasında bunu önlemek için neler yapılabileceği anlatılmıştır. Burada çerçevede sunulduğu şekliyle (Bkz. s. 69) duyarlılık değerinin alt boyutunda yer alan çevreye duyarlılık değerine değinilmiştir. Bireyler, iklim değişikliğinin önlenmesinde alternatif çözüm önerileri üretmeleri için teşvik edilmiştir. Bunun yanı sıra bir başka küresel sorun olan terörizm hakkında öğrencilere bir etkinlik verilmiş ve verilen konuya ilişkin bir proje hazırlamaları istenmiştir. Etkinlikte öğrencilerden küresel düzeyde yaşanan çeşitli sorunlardan birini seçerek bu sorun için proje planı oluşturmaları istenmiştir. Etkinlikte öğrencilerin problem çözme becerisini kullanması ve planlama yapması beklenmiştir (Açıl vd., 2019: 217). Verilen bu etkinlikle küresel vatandaşların davranışlarına da atıf yapılmıştır.

5. BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara, alanyazınla ilişkili tartışmaya ve sonuçlardan hareketle sunulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada “Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin sunuluşu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

5.1.1. Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık değerlerinin dağılımı nasıldır?

Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık değerlerinin nasıl yer aldığı incelendiğinde en fazla eşitlik ve özgürlük; en az adalet ve bağlılık değerleri bulunmuştur. Ayrıca etik değerinin hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarında, topluma katılım, toplumsal ilişkiler, devlet ve hükümete ilişkin bilgiler, yönetim organları ve anayasanın tanıtılması gibi pek çok konu hakkındaki bilgiler içerisinde eşitlik ve özgürlük değerlerine değinilmiştir. Bireylerden yaşadıkları ortamlarda bu değerlere sahip olması beklenmektedir. Bağlılık ve adalet değerlerinin en az yer alması ders kitaplarının bu değerleri kazandırma noktasında eksik olduğunu göstermektedir. Bir vatandaş olarak bireylerin sahip olması gereken etik değerinin ise belirlenen öğrenme alanları içerisinde hiç yer almaması ders kitaplarının vatandaşlık bağlamında etik konusuna yer vermediğini ortaya koymaktadır.

Ders kitaplarında temel vatandaşlık değerlerinin kademelere göre durumu incelendiğinde ise değerlere en çok 7. sınıfta; en az 5.sınıfta yer verildiği tespit edilmiştir. Kademeler arasındaki bu farklılık ya da bazı değerlerin hiç yer almaması hem öğrenme alanları hem de ders kitapları içerisinde temel vatandaşlık değerlerinin eşit bir şekilde dağılmadığını göstermektedir. Bu durum, öğrenme alanları içerisinde kademelere göre farklı konuların işlenmesi ve ya kazanımlarının farklı olmasıyla açıklanabilir.

5.1.2. Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık becerilerinin dağılımı nasıldır?

Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık becerileri incelenmiş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Temel vatandaşlık becerileri içerisinde en fazla okuryazarlıkların yer aldığı ve bunların içerisinde en çok politik ve hukuk okuryazarlıklarının geçtiği bulunmuştur. Sosyal bilgiler ders kitapları içerisinde en fazla okuryazarlıkların tespit edilmesini tüm

okuryazarlıkların çerçevede aynı kategori altında toplanmasıyla açıklamak mümkündür. Her okuryazarlık türü aynı kategoride değerlendirildiği için okuryazarlıklar diğer becerilere kıyasla ilk sırada yer almıştır. Okuryazarlıklar içerisinde politik ve hukuk okuryazarlıklarının diğer okuryazarlıklara göre daha fazla yer alması, değerlendirilen üç öğrenme alanı içerisinde bireyin kimliği, toplum içindeki yeri, insan ilişkileri, yönetim, demokrasi, küresel etkileşimler ve uluslararası ilişkiler gibi konulara yer verilmiş olmasıyla açıklanabilir. Okuryazarlıklar içerisinde ise, en az dijital ve finansal okuryazarlıkların yer alması ders kitaplarının bu konudaki eksikliğine işaret etmektedir. Teknolojinin geliştiği ve dünyanın değiştiği mevcut ortamda bireylerin dijital okuryazar vatandaşlar olması gerekmektedir. Ayrıca gelecekte bireysel özgürlüklerine ulaşacak vatandaşların başta kendi bütçe planı olmak üzere finans alanını tanınması ve bu bağlamda finansal okuryazar bireyler olması önemlidir. Bu durumda ders kitaplarında bahsedilen okuryazarlıklara vatandaşlık bağlamında kısmen yer verilmesi bir ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.

Temel vatandaşlık becerileri içerisinde eleştirel düşünme ve farkındalık en az yer alan becerilerdir. Vatandaşlık bağlamında değerlendirildiğinde, bu becerilerin diğerlerine kıyasla neredeyse hiç yer almaması ders kitaplarının eleştirel düşünme ve farkındalık becerilerini kazandırma konusunda eksik olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bunun yanı sıra temel vatandaşlık becerilerinin kademeler arasındaki durumu incelendiğinde becerilerin en fazla 6. sınıf; en az 5. sınıf kademesinde geçtiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda kademeler arasında vatandaşlık becerilerinin dağılımında farklılık olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu sonuç, sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık becerilerinin eşit bir şekilde yer almadığına işaret etmektedir.

Ders kitapları öğrenme alanları doğrultusunda genel anlamda değerlendirildiğinde, 4. ve 7. sınıf kademelerinde yer alan değer ve becerilerin birbirine yakın dağılım gösterdiğine ancak 6. ve 7. sınıf kademelerinde yer alan değer ve becerilerin arasında fark olduğuna ulaşılmıştır. Bu paralelde ders kitaplarında kademeler arası temel vatandaşlık değer ve becerilerinin eşit düzeyde yer almadığı ve becerilerin daha yoğun olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kademeler arasında değer ve becerilere 6. sınıf kademesinde en fazla; 5. sınıf kademesinde ise en az yer verildiği sonucu kaydedilmiştir.

5.1.3. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri nasıl sunulmuştur?

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri incelendiğinde en fazla saygı ve sorumluluk; en az bağlılık değerinin yer aldığı belirlenmiştir. İncelenen ders kitabında

yardım kampanyalarına yer verilmesi, engelli bireylerin yaşamlarından örnekler sunulması, çocuk haklarından bahsedilmesi ve kulüp faaliyetlerinde bireylerin rollerine yer verilmesi gibi konuların sunulmuş olması saygı ve sorumluluk değerlerinin en fazla geçen değerler olmasını açıklar niteliktedir. Bağlılık değerinin en az geçen değer olması ilgili ders kitabının bu konuda yeterli olmadığını göstermektedir.

Temel vatandaşlık becerileri içerisinde ise, en fazla hukuk okuryazarlığı ve sosyal-toplumsal katılım; en az farkındalık ve eleştirel düşünme becerilerinin bulunduğu görülmüştür. Bu durumu, incelenen ders kitabında çocuk haklarından örnek maddeler ve ilgili bilgilerin sunulması, geleceğin vatandaşlarının hak ve sorumluluklarını bilerek hareket etmesinin beklenmesi açıklamaktadır. Ancak farkındalık ve eleştirel düşünme becerilerinin diğerlerine göre daha az yer alması, ders kitabının bu becerileri kazandırmaya yönelik yeterli olmadığını göstermektedir. Bazı değerlerin ve becerilerin diğerlerine göre daha fazla yer alması veya daha az yer alması ilgili ders kitabında eşit dağılım bulunmadığını ortaya koymaktadır. Genel bir değerlendirme yapıldığında ise ilgili kademedeki becerilerin, değerlere göre daha fazla yer aldığı saptanmıştır.

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin sunulduğu değerlendirildiğinde öğrencilere arkadaşlık etmesi için Bilge isimli bir kız öğrenciye yer verildiği görülmüştür. Bilge'nin ara sıra bilgi paylaşmak, günlük hayattan örnekler vermek ve kendi tecrübelerini aktarmak için öğrencilerle bir araya gelmesi, ders kitabında sunulan bilgilerin somutlaştırılması için tercih edildiğini söylemek mümkündür. Konuların aktarılması ve örneklerin sunulması noktasında böyle bir yolun tercih edilmesi, bu kademedeki öğrenim gören öğrenciler için ders kitabı içeriğinin takibini kolaylaştırabilir. Tespit edilen temel vatandaşlık değer ve becerileri içerisinde Bilge'nin de yer aldığı kısımlarda bazı örneklerle karşılaşılmıştır. Bu durum, öğrencilere arkadaşlık yapan Bilge'nin temel vatandaşlık değer ve becerilerinin aktarılması konusunda önemli bir rolü olabileceğini göstermektedir. Bunun yanı sıra temel vatandaşlık değerlerinin planlanan bir proje, gazete haberi, günlük olay, konuşma balonu ve sözleşme maddeleri gibi çeşitli şekillerde sunulmuş olmasıyla karşılaşılmıştır. Bu durumda ilgili ders kitabında temel vatandaşlık değerlerine ve becerilerine farklı şekillerde yer verildiği söylenebilir.

5.1.4. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri nasıl sunulmuştur?

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri incelendiğinde en fazla özgürlük ve saygı; en az adalet ve bağlılık değerlerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Özgürlük ve saygı değerlerinin daha fazla geçmesi, incelenen ders kitabında Çocuk Hakları Sözleşmesinden ve Anayasa'dan özgürlük hakkına ve bireysel haklara saygı duyulmasına ilişkin çeşitli örnek maddelere yer verilmesiyle açıklanabilir. Öğrencilerin kendi haklarını ve sorumluluklarını bilen bireyler olması beklenmektedir. Ancak adalet ve bağlılık değerlerinin neredeyse yok denecek kadar az yer alması ders kitabının bu değerleri kazandırma konusunda yetersizliğini göstermektedir.

Temel vatandaşlık becerileri içerisinde ise en fazla hukuk okuryazarlığı ve sosyal-toplumsal katılım; en az empati becerisinin yer aldığı görülmüştür. Bu durumu ders kitabı içerisinde anayasal içeriğe yoğun olarak yer verilmesiyle açıklamak mümkündür. Empati becerisinin en az yer alan beceri olması ise sunulan konu içeriğiyle ilişkilidir. Ağırlıklı olarak bilgi aktarımının sağlandığı ders kitabında vatandaşlık bağlamında empati becerisini geliştirmeye yönelik fazla örnekle karşılaşılmamıştır. Bu doğrultuda ders kitabında yer alan değer ve becerilerin farklı dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca bu kademe genel bir değerlendirme yapıldığında becerilerin, değerlere göre daha fazla yer aldığı tespit edilmiştir.

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değer ve becerilerinin aktarılmasında çeşitli örneklere yer verildiği görülmüştür. Bu örnekler içerisinde; olay örgüsü ve olay karşısında bireylerin tepkileri, insanların sesini duyurmaları, hatırlatma öğeleri, etkinlikler, sivil toplum kuruluşları, Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Anayasa'dan maddeler ile konuşma balonu bulunmaktadır. Ders kitabı tasarımında yer verilen hatırlatıcı ve etkinlik gibi kısımlarda da temel vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin tespit edilmiş olması önemlidir. Sunulan çeşitliliğe rağmen bu ders kitabı, temel vatandaşlık değerleri ve becerileri konusunda hem değerlerin hem de becerilerin en az yer aldığı kademe olmuştur.

5.1.5. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri nasıl sunulmuştur?

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri incelendiğinde, en fazla eşitlik ve sorumluluk; en az duyarlılık ve adalet değerlerinin yer aldığı ulaşılmıştır. Eşitlik ve sorumluluk değerlerinin diğerlerine göre daha fazla geçmesi demokrasi, medeni kanun, her alanda yapılan yenilikler, kamuoyu, siyasi partiler, sivil toplum kuruluşları gibi konulara yer

verilmesiyle ilişkilendirilebilir. Ancak bu konulara yer verilmesine rağmen adalet ve bağlılık değerlerine çok az yer verilmesi eleştirel bir durumu ortaya koymaktadır. Temel vatandaşlık becerileri içerisinde ise en fazla politik okuryazarlık; en az karar verme, iletişim ve farkındalık becerilerinin geçtiği belirlenmiştir. Politik okuryazarlık becerisinin en fazla yer alması incelenen öğrenme alanlarının bu kademedeki içerik olarak siyasi konulara oldukça çok yer vermesiyle açıklanabilir. Ancak karar verme, iletişim ve farkındalık becerilerine neredeyse hiç yer verilmemesi ilgili ders kitabının bu becerileri kazandırma konusunda eksikliğini ortaya çıkarmaktadır. Temel vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin farklı sıklıkta ders kitabında yer alması değer ve becerilerin eşit bir dağılıma sahip olmadığını göstermektedir.

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin sunulduğu değerlendirildiğinde örnek yaşamlar, Yunus Emre'nin sözleri, günlük hayattan olaylar, etkinlikler, genel ağ haberleri, görsel olarak somut örnekler, diyaloglar, Mustafa Kemal Atatürk'ün kararları, davranışları ve sözleri gibi çeşitli şekillerde yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum farklı örneklerle temel vatandaşlık değerlerine ve becerilerine yer verildiğini göstermektedir. 6. sınıf kademesinde incelenen temel vatandaşlık değerleri ve becerilerine genel anlamda bakıldığında becerilerin değerlere göre daha fazla yer aldığı görülmüştür. Bununla birlikte kademeler arasında temel vatandaşlık becerilerinin en fazla yer aldığı düzey 6. sınıf kademesi olmuştur. Değer ve becerilerin farklı örnekler doğrultusunda sunulması ve en fazla yer verilen kademe olması ilgili ders kitabının bu konuda yetersiz olmadığını göstermektedir.

5.1.6. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri nasıl sunulmuştur?

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerleri incelendiğinde, en fazla eşitlik ve özgürlük; en az yardımseverlik ve sorumluluk değerlerinin yer aldığı ulaşılmıştır. Bu durum, incelenen ders kitabında demokratik toplumlarda düşünce özgürlüğü, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nden ve 1982 Anayasası'ndan örnek maddeler, özgürlük hakları, demokrasiden ve tarihsel süreci, Tanzimat Fermanı, II. Meşrutiyet, Mustafa Kemal Atatürk'ün görüşleri ve Türkiye Cumhuriyeti'nin temel nitelikleri gibi konuların yoğunlukta olmasıyla açıklanabilir. Temel vatandaşlık becerileri içerisinde ise en fazla politik ve hukuk okuryazarlıklarının; en az empati ve eleştirel düşünme becerilerinin yer aldığı saptanmıştır. Bu durumu ders kitabında sunulan konu içeriği ile açıklamak mümkündür. İçerikte ağırlıklı olarak hukuki bilgilere ve maddelere yer verilmesiyle politik ve hukuk okuryazarlıkları en fazla geçen

beceriler olmuştur. Empati ve eleştirel düşünme becerilerinin diğerlerine göre daha az yer alması ise ders kitabının bu becerileri kazandırmada eksikliğini göstermektedir. Bunların yanı sıra 7. sınıf kademesinde incelenen temel vatandaşlık değerlerine ve becerilerine genel anlamda bakıldığında değerlerin ve becerilerin eşit sayıda yer aldığı anlaşılmaktadır.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında temel vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin sunuluşu değerlendirildiğinde hukuk metinleri ve maddeleri, diyaloglar, etkinlikler, belge örnekleri, tarihi şahsiyetlerin konuyla ilgili sözleri ve örnek olay gibi çeşitli şekillerde yer verildiğine ulaşılmıştır. Kademeler arası değerlendirme yapıldığında 7. sınıf, temel vatandaşlık değerlerinin en fazla yer aldığı kademe olmuştur. Bu durumda ilgili ders kitabının temel vatandaşlık değerlerini ve becerilerini aktarma konusunda yetersiz olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına ilişkin genel bir yorumlama yapıldığında, sosyal bilgiler ders kitaplarının içerik olarak temel vatandaşlık değerlerine ve becerilerine yer verdiğini söylemek mümkündür. Ancak değer ve becerilere farklı şekillerde yer verilmesi ve eşit dağılım olmaması ders kitaplarını yetersiz kılmaktadır. Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık değerleri ve becerileri hem öğrenme alanları içerisinde hem de diğer kademelerle kıyaslandığında eşit bir dağılım göstermemektedir. Ayrıca sunuluş konusunda çeşitli örneklerle yer verilse de bir vatandaş olarak bireylerin harekete geçirilmesi için etkinlikler sunması ve çalışmalar içermesi gerekmektedir. Temel amacı vatandaş yetiştirme olan sosyal bilgiler dersinde ana materyal olarak kullanılan ders kitaplarının geliştirilmesi ve hiç yer almayan veya oldukça az yer alan temel vatandaşlık değerlerine ve becerilerine doğrudan yer verilmesi gerekmektedir.

5.2. Tartışma

Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin nasıl yer aldığı ve sunulduğu incelenen bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ile alanyazında yer alan bazı sonuçların benzerlik ve farklılık içerdiği görülmüştür. Bu doğrultuda, yapılan araştırma ile alanyazından ilgili çalışmalar arasındaki bağlantılar değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık değerleri içerisinde en fazla eşitlik ve özgürlük; en az adalet ve bağlılık değerlerinin geçtiği belirlenmiştir. Alanyazında yer alan araştırmalar değerlendirildiğinde, ders kitaplarını değerler bağlamında inceleyen Irmak (2021), en fazla sorumluluk ve kültürel mirasa duyarlılık değerleriyle karşılaşmıştır. Bu sonuç ile araştırmada ulaşılan sonuç birbiriyle örtüşmemektedir.

Bir diğerk çalışmada insani değerkleri inceleyen Kuzucu (2018), en fazla hoşgörü, sorumluluk ve fedakârlık değerklerine yer verildiğini belirtmiştir. Bununla araştırmada ulaşılan sonuç arasında farklılık bulunmaktadır. Bir diğerk çalışmada Kuş vd. (2013), en fazla duyarlılık, vatanseverlik ve sorumluluk gibi değerklerin yer aldığını vurgulamıştır. Buna karşın bu çalışmada farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Kök değerkleri araştıran Demirel (2022) ise, ders kitapları içerisinde en fazla adalet ve sorumluluk değerkleri ile karşılaşmıştır. Ancak bu araştırmada değerkler içerisinde en fazla eşitlik ve özgürlük değerklerinin geçtiğı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra etik değerklerinin hiç yer almadığı saptanmıştır. Bu sonuca karşın etik değerklerinin hem ulusal ve uluslararası literatür baz alınarak hazırlanan Temel Vatandaşlık Değerkleri Çerçevesi'nde hem de 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda "inisiyatif alma ve girişimcilik" yetkinliği içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda programda yalnızca yetkinlikler kısmında yer alan etik değerklerinin sadece bilimsel etikle sınırlı kalmaması ve temel vatandaşlık değeri olarak programda yer alması önem arz etmektedir.

Araştırma sonuçlarında temel vatandaşlık becerileri içerisinde ise en fazla okuryazarlıkların yer aldığı, bunlar içerisinde en çok politik ve hukuk; en az finansal okuryazarlığın geçtiğine ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra en az yer alan beceriler ise farkındalık ve eleştirel düşünme olmuştur. Ders kitaplarını okuryazarlıklar açısından inceleyen Berber (2019), en fazla politik okuryazarlığa yer verildiğini tespit etmiştir. Bu durum araştırmada ulaşılan sonuç ile paraleldir. Okuryazarlık türleri içerisinde ekonomi okuryazarlığını inceleyen Tufan (2019), ders kitaplarında bu okuryazarlığa ilişkin kavramların yeterince yer almadığını belirtmiştir. Bu sonuç ile ders kitaplarında okuryazarlık türleri içerisinde en az finansal okuryazarlık becerisinin geçmesi ulaşılan sonuçlar arasında benzerlik olduğunu göstermektedir. Ders kitaplarında becerileri araştıran Altay (2020), incelediğı kitaplardan biri olan 7. sınıfta, empatinin en çok yer alan beceriler arasında olduğunu saptamıştır. Fakat yapılan bu araştırmada empati becerisi, 7. sınıfta en az geçen beceriler arasında bulunmaktadır.

Kademeler arasında temel vatandaşlık değerklerinin ve becerilerinin nasıl yer aldığı değerklendirildiğinde, alanyazındaki çalışmalarla bazı ortak ve farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Aktan ve Padem (2013), 5. sınıf ders kitabında özgürlük değerklerinin en az yer alan değerk olduğunu belirlemiştir. Ancak bu araştırmada ilgili kademedeki özgürlük değeri en fazla yer alan değerk olarak kaydedilmiştir. Evrensel değerkleri inceleyen Taş (2022) ise, 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en fazla sorumluluk; en az adalet değerklerinin yer aldığını belirlemiştir. Bu araştırmada da ilgili kademedeki sorumluluk değeri en fazla geçen değerk olarak belirlenmiştir.

edilmiştir. Ancak ilgili kademedeki en az yer alan değer bağıllık olarak saptanmıştır. Bir diğer çalışmada 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin ders kitaplarına yansımalarını inceleyen Bilgin-Ceviz'in (2021) 4. sınıfta en fazla yer alan değer olarak sorumluluk değerini belirlemesi bu araştırmanın sonucu ile paraleldir. Ancak temel insani değerleri ele alan Kuzucu'nun (2018), 4. sınıf ders kitabında en fazla duyarlılık değerini belirlemiş olması araştırmada ulaşılan sonucun ilgili çalışma ile örtüşmediğini göstermektedir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarını değerler açısından inceleyen Oğuz-Haçat ve Demir (2020), 4. sınıfta en fazla dayanışma ve sorumluluk değerlerinin geçtiğini belirlemişlerdir. Benzer şekilde bu çalışmada da ilgili kademedeki en fazla sorumluluk değerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 6. sınıfta en fazla duyarlılık ve adalet değerlerinin geçtiğine vurgu yapılmıştır ancak bu araştırmada bunlar 6. sınıf kademesinde en az geçen değerler arasında yer almıştır. Bir diğer ders kitabı olan 7. sınıfta ise en fazla özgürlük ve bilimsellik değerlerinin bulunduğu sonucu kaydedilmiştir. Ancak bu araştırmada 7. sınıfta özgürlük değeri en fazla geçen değer olmuştur. Yıldırım (2021), sorumluluk, saygı, yardımseverlik ve vatanseverlik değerlerini belirleyerek ders kitaplarını incelemiştir. Sorumluluk değerinin en fazla 6. sınıfta ve en az 7. sınıfta yer alması, yardımseverlik değerinin en az 7. sınıfta yer alması bu araştırmanın sonucuyla paraleldir. Ancak saygı değerinin en az 5. sınıfta yer aldığına ulaşılması bu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Bu araştırmada saygı değeri 5. sınıfta en fazla geçen değerler arasındadır.

Hem değerleri hem de becerileri ele alan çalışmalara bakıldığında Karasu-Avcı ve Faiz (2018), 4. ve 5. sınıf kademesinde "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanını incelemiştir. 4. sınıf ders kitabında en fazla iş birliği, sosyal katılım ve iletişim becerilerine; en fazla sorumluluk, bağımsızlık, özgürlük ve eşitlik değerlerine vurgu yapıldığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada da benzer şekilde 4. sınıfta sorumluluk en fazla yer geçen değerler arasında yer almaktadır. Bir diğer çalışmada 5. ve 6. sınıf "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanını inceleyerek becerileri ve değerleri tespit eden Kan ve Küçük (2022) tarafından, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında beceriler içerisinde en fazla siyaset okuryazarlığı ve karar verme; değerler içerisinde sorumluluk, yardımseverlik ve eşitlik gibi değerlerin olduğu ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra bu kademedeki saygı değerinin hiç yer almadığı belirtilmiştir. Fakat bu araştırmada ilgili kademedeki saygı değeri en fazla geçen değer olarak tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar 5. sınıfta en az adalet değerinin yer aldığına dikkat çekmektedir. Ulaşılan bu sonuç, bu araştırmanın sonucu ile paraleldir. 6. sınıfta ise beceriler arasında problem çözme ve hukuk

okuryazarlığının; değerler içerisinde sorumluluk, özgürlük ve eşitlik gibi değerlerin yer aldığını bildirmişlerdir. 6. sınıf kademesinde siyaset okuryazarlığının yer almadığı ifade edilmektedir. Buna karşın bu araştırmada ilgili kademede politik okuryazarlık becerisinin en çok geçen değer olduğu tespit edilmiştir. Alanyazındaki çalışmaların sonuçlarının birbirinden farklılık göstermesi kademelerin farklı olabilmesi, ders kitaplarının farklı yayın evlerine ait olması ve araştırmacıların farklı kişiler olması gibi unsurlarla açıklanabilir.

Bu araştırmada temel vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin aktarılması konusunda ders kitaplarında çeşitli örneklerin olduğu ancak tamamen yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ders kitaplarında değer ve becerilerin eşit dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu duruma benzer şekilde programda yer alan becerilerin kazandırılmasında 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını ele alan Öğreten (2017), öğretmenler tarafından ders kitabının temel becerileri kazandırma konusunda yeterli görülmediğini vurgulamaktadır. Buna karşın Altay (2020), 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme alanlarında kazandırılması beklenen becerilerin ders kitabında yeteri kadar verildiğini hatta daha fazlasının da bulunduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte ders kitaplarında yer verilen becerilerin eşit bir dağılıma sahip olmadığını ve gelişigüzel dağıtıldığına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde bu araştırmada da aynı sonuca ulaşılmıştır.

Bu duruma benzer şekilde evrensel değerleri inceleyen Taş (2022), değerlerin öğrenme alanlarında eşit bir şekilde dağılmadığını ve değinilme sıklıklarının farklı olduğunu açıklamaktadır. Aynı sonuca ulaşan Aktan ve Padem (2013), okuma metinlerini incelemiş ve ders kitabındaki değerlerin orantısız yer aldığını belirtmiştir. Bu çalışmada da ders kitaplarında yer alan temel vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin eşit bir dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Öte yandan Türkiye'de okutulan ders kitaplarının yanı sıra başka ülkelerde okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarında temel vatandaşlık değerlerinin nasıl yer aldığını inceleyen çalışmaların sonuçları değerlendirilmiştir. Nepal sosyal bilgiler ders kitaplarında sunulan görsellerde idealize edilmiş vatandaşlık davranışlarının temsillerinin ve vatandaşlık değerlerinin nasıl sunulduğunu inceleyen Shah vd. (2020), oy kullanma eylemi ile demokrasinin olumlu ve güven verici görüntüsünün sunulduğu, bireylerin bir arada yapabilecekleri faaliyetlere ve protesto örneğine yer verildiği ve farklı kimlikleri olan insanların aynı görselde yer verildiği gibi çeşitli örneklerle karşılaşmıştır. Benzer şekilde bu çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarında oy kullanma, haklarını ve sorumluluklarını bilme, yönetim

şekillerini tanıma, toplumla uyum içinde olma, protesto hakkını kullanma ve sivil toplum faaliyetlerine katılma gibi çeşitli vatandaşlık davranışlarına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer çalışmada Al-Qatawneh vd. (2019), belirlediği vatandaşlık değerleri listesiyle Arapça ders kitaplarını incelemiştir. İlgili çalışma ile bu araştırmada ele alınan veri kaynakları farklıdır ancak yapılan araştırmada Arapça ders kitaplarında vatandaşlık değerlerinin yer aldığı belirlenmiştir. Bu durumda sosyal bilgiler ders kitapları da dahil olmak üzere farklı bir ders kitabında vatandaşlık değerlerine yer verildiği görülmektedir. Arapça ders kitapları içerisinde en fazla vatan sevgisi ve sadakati değerine yer verildiği ancak özgürlük değerine hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. İlgili araştırma farklı bir ülke ve farklı bir branşa ait ders kitabını içermiş olsa da vatandaşlık değerlerine önem verildiği ve ders kitabında yer alma durumunun incelendiği anlaşılmaktadır.

Bunların yanı sıra vatandaşlık değerleri konusunda çalışma yapan Kennedy vd. (2013), yaptıkları anket sonucunda okulların belirli özelliklerinin yurttaşlık öğrenimini etkileme konusunda önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Vatandaşlık değerlerinin aktarılması konusunda okulun rolünü değerlendiren Wolhuter vd. (2020) ise, öğretim programlarının bir gruba veya farklı kimliğe sahip insanlara karşı ayrımcılık yapmaması koşuluyla okullarda vatandaşlık değerlerinin aktarılabilceği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlarla vatandaşlık eğitimi ile vatandaşlık değerlerinin aktarılması konusunda okulun kayda değer payı olduğu ve öğretim programlarının uygun bir içerik taşımasıyla vatandaşlık değerlerinin aktarılmasında bir araç olabileceği anlaşılmaktadır. Öğretmen görüşlerinin ele alındığı bir çalışmada ise Lucey ve Meyer (2013), vatandaşlık ve vatandaşlık konularıyla sosyal bilgiler dersinin önemini eşleştirdikleri ve vatandaşlık değerlerinin öğretilmesi konusunda sosyal bilgiler dersinin uygun olduğunu belirttiklerini kaydetmiştir. Bununla paralel olarak bu araştırmada da sosyal bilgiler ders kitaplarının vatandaşlık değerlerinin kazandırılmasında uygun olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık eğitimini içerdiği ve vatandaşlık değerlerini kazandırma konusunda önemli olduğu anlaşılmaktadır.

5.3. Öneriler

Sosyal bilgiler ders kitabında yer alan temel vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin incelendiği bu çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur:

- Bu çalışmada, yalnızca sosyal bilgiler ders kitaplarında belirlenen üç öğrenme alanında temel vatandaşlık değerlerinin ve becerilerinin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda diğer öğrenme alanları da dahil edilebilir.
- Bu çalışmada, yalnızca 4, 5, 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Bu araştırmaya dahil edilmeyen ders kitapları da değerlendirilebilir.
- Bu çalışmada sosyal bilgiler ders kitapları alanyazın temelinde oluşturulan temel vatandaşlık değerleri ve becerileri kapsamında incelenmiştir. Ancak bu çerçevede içerisinde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer almayan değer ve beceriler de bulunmaktadır. Bu gerekçeyle gelecekte yapılacak araştırmalarda yalnızca program ile eşleşen değer ve beceriler filtrelenerek inceleme gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada temel vatandaşlık değerleri içerisinde "etik" değerinin hiç yer almadığı saptanmıştır. Bu doğrultuda hem öğretim programında hem de ders kitabının içeriğinde etik değerine temel vatandaşlık değeri olarak yer verilebilir.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarının yanı sıra diğer branşlardaki ders kitapları da temel vatandaşlık değerleri ve becerileri açısından incelenebilir.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarında sunulan ulusal ve uluslararası yasalara ilişkin yalnızca bilgi vermek yerine bu yasaların somutlaştırılması için çeşitli etkinlik, örnek olay, proje önerileri ve genel ağ haberleri sunulabilir.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilen okuryazarlık türlerinin ve katılım becerisinin alt boyutlarına ilişkin yalnızca bilgi boyutunda değil, beceri ve tutum boyutunda da çeşitli örnekler verilerek öğrencilere kazandırılması gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A. ve Kılıç, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı*. MEB Yayıncılık.
- Adeyemi, O. O. (2020). Effects of teaching citizenship components of social studies on junior secondary school students' civic knowledge and skills in Oyo state. *Capital Journal of Educational Studies (CAJES)*, 6(2), 25-31.
- Aghababaeian, P., Moghaddam, S. A. H., Nateghi, F., & Faghihi, A. (2017). Investigating changing in social studies textbooks of public review (basic fourth and fifth) based on the emphasis on critical thinking skills facione in the last three decades. *International Education Studies*, 10(3), 108-115.
- Ağaoğulları, M. A. (1989). Fransız devriminde birey-devlet ilişkisi (1789-1794). *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 44(03), 195-228.
- Ağaoğulları, M. A. (2006). *Kent devletinden imparatorluğa*. İmge Kitabevi.
- Ağaoğulları, M. A. ve Köker, L. (2020). *İmparatorluktan tanrı devletine: Siyasal düşünceler*. İmge Kitabevi.
- Akbaba, B. ve Aksoy, B. (2019). Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Ed.), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* (s. i-xvii). Pegem Akademi.
- Akbaş, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim u. Kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akhan, N. E. (2015). Economic literacy levels of social studies teacher Candidates. *World Journal of Education*, 5(1), 25-39.
- Aksit, T., Aksit, N. & Atasalar, J. (2008). Values that social studies textbooks value: Initial outcomes. Ross, A. & Cunningham, P. (Eds.), *Reflecting on identities: Research, practice and innovation* (p. 695-704). CiCe.
- Aksoy, B. ve Sönmez, Ö. F. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metin ve görsellerde harita becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(48), 65-79.
- Aktan, O. ve Padem, S. (2013). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 44-55.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Akyol, Y. (2015). Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 194-207.
- Al-Qatawneh, S. S., Alsahhi, N. R., & Eltahir, M. E. (2019). The citizenship values included in intermediate stage Arabic-language textbooks and teachers' awareness of them in the UAE: A case study. *Heliyon*, 5, 1-11.
- Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 276-297.
- Althof, W. & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518.
- Amalia, S., & Sapriya, S. (2020). The implementation of the project citizen learning model in civics education subjects as an effort to build civic skills. In *Journal of International Conference Proceedings (JICP)*, 3(1), 248-254.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. EDU Working Paper No: 41, OECD Publishing.
- Arıkoğlu, İ., Nalçacı, A. ve Tekerek, M. (2020). Maraş millî mücadelesinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(Özel Sayı), 1-15.
- Armstrong, C. (2022). *Key methods used in qualitative document analysis*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3996213
- Arthur, J. (2005). The re-emergence of character education in british education policy. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 239-254.
- Aslamiah, A., Abbas, E. W., & Mutiani, M. (2021). 21st-Century skills and social studies education. *The Innovation of Social Studies Journal*, 2(2), 82-92.
- Association for Citizenship Teaching [ACT]. (2022). About citizenship. <https://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship>
- Ata, A. (2019). Fostering students' civic skills: Education for sustainable democracy. *Georgia Educational Researcher*, 16(1), 74-91.
- Ayantas, T. (2019). Aesthetic value teaching in social studies textbooks. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 6(4), 87-92.
- Aydemir, M. (2017). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-17.

- Bacolod, M., Blum, B. S., & Strange, W. C. (2010). Elements of skill: Traits, intelligences, education, and agglomeration. *Journal of Regional Science*, 50(1), 245-280.
- Baduroğlu, H. (2018). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabının mekânı algılama becerisi bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Bal, H. (2015). Siyaset teorisinde vatandaşlık modelleri: Herman R. Van Gunsteren'in sınıflandırması. *Electronic Turkish Studies*, 10(14), 17-36.
- Balcı, A. ve Yanpar-Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- Banks, A. J. (2004). Democratic citizenship education in multicultural societies. J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (p. 3-15). Jossey-Bass Publishers.
- Barton, D. (2017). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. John Wiley & Sons.
- Batır, K. (2017). Antlaşmalar ve Avrupa Birliği adalet divanı kararları çerçevesinde Avrupa birliği vatandaşlığı. *Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 25(1), 133-159.
- Batmaca, M. K. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretimine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Battle for Kids. (2019). Framework for 21st century learning. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf
- Bell, D. R. (2004). Creating green citizens? Political liberalism and environmental education. *Journal of philosophy of education*, 38(1), 37-54.
- Bellamy, R. (2004). Introduction: The making of modern citizenship. R. Bellamy, D. Castiglione and E. Santoro (Ed.), *Lineages of European citizenship* (p. 1-21). Palgrave Macmillan.
- Bellamy, R. (2014). Citizenship: Historical development of. James Wright (Ed.), *International encyclopaedia of social and behavioural sciences* (p. 1-18). Elsevier.
- Berber, H. S. (2019). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının okuryazarlıklar bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Beriswill, J. E., Bracey, P. S., Sherman-Morris, K., Huang, K., & Lee, S. J. (2016). Professional development for promoting 21st century skills and common core state standards in foreign language and social studies classrooms. *TechTrends*, 60(1), 77-84.
- Bilgili, A. S. (2019). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. Ali Sinan Bilgili (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri* (s. 1-31). Pegem Akademi.
- Bilgin-Ceviz, N. (2021). *2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaya düzeyinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. SAGE.
- Bochel, H. (2009). Political literacy. McManus, M., & Taylor, G. (Eds.), *Active Learning and Active Citizenship: Theoretical Contexts* (p. 150-168). C-SAP the Higher Education Academy Network.
- Bonnard, A. (2004). *Antik Yunan Uygarlığı 1: İlyada'dan Parthenon'a*. (Çev. Kerem Kurtgözü). Evrensel Basım Yayın.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27.
- Boyle-Baise, M., & Zevin, J. (2009). *Young citizens of the world: Teaching elementary social studies through civic engagement*. Routledge.
- Bozkurt, F. (2020). Evaluation of social studies teacher training program in terms of 21st century skills. *Pamukkale university Journal of Education*, 51, 34-64.
- Braskamp, L. A. (2010). Being effective interventionists to foster student global citizenship. *Journal of College and Character*, 11(1), 1-6.
- Brubaker, W. R. (1989). The French revolution and the invention of citizenship. *French Politics and Society*, 30-49.
- Brunell, L. A. (2013). Building global citizenship: Engaging global issues, practicing civic skills. *Journal of Political Science Education*, 9(1), 16-33.
- Buchholz, B. A., DeHart, J. & Moorman, G. (2020). Digital citizenship during a global pandemic: Moving beyond digital literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), 11-17.
- Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice. *Medienimpulse*, 47(2), 1-18.

- Castro A. J. (2013). What makes a citizen? Critical and multicultural citizenship and preservice teachers' understanding of citizenship skills. *Theory & Research in Social Education*, 41(2), 219-246.
- Choi, Y. & Kim, Y. (2020). Deconstructing neoliberalism in global citizenship discourses: An analysis of Korean social studies textbooks. *Critical Studies in Education*, 61(4), 464-479.
- Civelek, J. (1989). 1789 Fransız Bildirisi ve 1948 Evrensel İnsan Hakları Bildirisi. *Milletlerarası Hukuk ve Milletlerarası Özel Hukuk Bülteni*, 9(1), 1-9.
- Claxton, N. (2008). *Using deliberative techniques to teach financial literacy*. IDEA.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Comber, M. K. (2005). *Civic skills and civic education: An empirical assessment*. [Doctoral dissertation, University of Maryland]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Coulanges, F. D. (2011). *Antik site Yunan'dan Roma'ya kadar tapınma, hukuk ve kurumlar*. (Çev. İsmail Kılınç). Epos Yayınları.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Çalışkan, H. ve Yıldırım, Y. (2020). Ortaokul öğrencileri için etkin vatandaşlık değerleri ölçeğinin (EVDÖ) geliştirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(228), 335-364.
- Çalışkur, A. ve Aslan, A. E. (2013). Rokeach değerler envanteri güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 81-105.
- Çelebican, Ö. (1993). Roma egemenliği: Yurttaşlık ve kölelik. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 43(1), 299-312.
- Çelik, H. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2019). 4. ve 5. sınıf yeni sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen ortak becerilere ilişkin kazanımların içeriğe yansımaları. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2), 166-186.
- Çevik-Kansu, C. (2017). Öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterlik düzeylerinin ve demokrasi anlayışlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 25-36.
- Çiçekli-Koç, G., Engin, G. ve Genç, S. Z. (2020). Dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan metinlerin değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 4(4), 185-194.

- Dean, H. (2001). Green citizenship. *Social Policy & Administration*, 35(5), 490-505.
- Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process: Disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *Int. of Lifelong Education*, 22(6), 597-605.
- Demir, A. Y. ve Özyurt, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1254-1290.
- Demir, S. B. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi ve vatandaşlık bilgisi. S. B. Demir (Ed.), *Vatandaşlık bilgisi* (s. 1-11). Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler eğitimi dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demirel, G. (2022). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan kök değerler*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Demirhan-İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demoiny, S. B., & Ferraras-Stone, J. (2018) Critical literacy in elementary social studies: juxtaposing historical master and counter narratives in picture books. *The Social Studies*, 109(2), 64-73.
- Dere, İ. (2019a). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ‘iyi vatandaş’ kavramı hakkındaki metaforik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 434-456.
- Dere, İ. (2019b). Demokratik katılım. İ. Acun (Ed.), *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi* (s. 101-123). Pegem Akademi.
- Dere, İ. ve Akdeniz, Ş. N. (2021a). Toplumla hizmet eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık ve gönüllülük algıları. *Başkent University Journal of Education*, 8(2), 352-367.
- Dere, İ. ve Akdeniz, Ş. N. (2021b). Kanada (Ontario) ve Türkiye sosyal bilgiler öğretim programlarının vatandaşlık eğitimi açısından karşılaştırılması. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 203-232.
- Dere, İ. ve Gökçınar, B. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde ders kitaplarıyla ilgili hazırlanan tezlerin eğilimleri (2001-2020). *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 51-66.
- Dere, İ. ve Yavuzay, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2400-2414.

- Dere, İ. ve Yavuzay, M. (2020). Sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 61-91.
- Dere, İ., & Ateş, Y. (2021). Studies on literacy skills in social studies education: A systematic literature review (1996-2020). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-17.
- Dere, İ., & Ateş, Y. (2022). Alternative literacy in the Turkish Social Studies Curriculum. *Pedagogical Perspective*, 1(1), 1-20.
- Dinç, E. ve Üztemur, S. S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değer algılarının karikatürler aracılığıyla incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 974-988.
- Dobozy, E. (2007). Effective learning of civic skills: Democratic schools succeed in nurturing the critical capacities of students. *Educational Studies*, 33(2), 115-128.
- Dobson, L. & Clarke, P. B. (2001). History. P. B. Clarke & J. Foweraker (Eds.) *Encyclopedia of democratic thought* (p. 63-65). Routledge.
- Doğanay, A., Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımçılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 213-246.
- Erdem, F. H. (2012). Anayasal vatandaşlık ve yeni anayasa. *Liberal Düşünce Dergisi*, 66, 49-56.
- Erdilmen, Ş. (2012). *Niğde Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin çevresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin durumu ile karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Erol, H. (2021). Reflections on the 21st century skills into the curriculum of social studies course. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(2), 90-101.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ersoy, A. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık deneyimleri: Sivil toplum kuruluşları örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 65-88.
- Ersoy, A. F. ve Öztürk, F. (2015). Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algısı. *Elementary Education Online*, 14(3), 974-992.
- Ersoy, E. (2018). Sosyolojide değerler ve değer araştırmaları. *Journal of International Social Research*, 11(56), 356-366.

- Evirgen, Ö. F., Özkan, J. ve Öztürk, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı*. MEB Yayıncılık.
- Finfgeld-Connett, D. (2014). Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative Research*, 14(3), 341–352.
- Fisser, P., & Thijs, A. (2015, Mar 5). *Integration of 21st century skills into the curriculum of primary and secondary education* [Conference paper]. National Institute for Curriculum Development the Netherlands, Las Vegas, NV, United States. https://www.researchgate.net/publication/293784434_Integration_of_21st_century_skills_into_the_curriculum_of_primary_and_secondary_education
- Fitriasari, S., Insani, N. N., Iswandi, D., & Aulia, S. R. (2022, January). *Analysis of civic skill in the student exchange program merdeka belajar-kampus merdeka policy*. In Annual Civic Education Conference (ACEC 2021) (p. 529-533). Atlantis Press.
- Freeman, C. (2010). *Mısır, Yunan ve Roma Antik Akdeniz Uygarlıkları*. (Çev. Suat Kemal Angı). Dost Kitabevi.
- Freudenberg, B. (2017). Beyond lawyers: Legal literacy for the future. *Australian Business Law Review* 45(5), 387-404.
- Gbadamosi, T. V. (2013). Effects of teaching citizenship components of social studies on primary school pupils civic knowledge and skills. *Nigerian Journal of social Studies*, 2, 1-12.
- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249.
- Gençtürk, E. (2013). Coğrafya okuryazarlığı. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar I* (s. 23-44). Pegem Akademi.
- Gençtürk-Güven, E. (2021). Tarih okuryazarlığı. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar II* (s. 1-36). Pegem Akademi.
- Gundara, J. (2005). Social diversity, inclusiveness and citizenship education. D. Lawton, J. Cairns, R. Gardner (Eds.), *Education for citizenship* (p. 14-25). Continuum International Publishing Group.
- Gül, M. (2017). Türkçe ders kitabındaki metinlerin (5. sınıf) değerler eğitimi yaklaşımıyla incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 59-78.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 1-9.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. Ötüken Neşriyat.

- Gürdoğan-Bayır, Ö., Göz, N. L. ve Bozkurt, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 145-162.
- Gürel, D., & Avcı, G. (2022). Social studies textbooks in Turkey in terms of citizenship and human rights: a critical discourse analysis: Social studies textbooks in terms of citizenship and human rights. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(2), 1600-1628.
- Gürler, A. (2022). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının harita becerileri yönünden değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürpınar, B. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki becerilere ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Gürsoy, A. (2017). Değerler eğitiminin sosyal kültürel temelleri. Mustafa Çakmak (Ed.), *İş ahlakı ve değerler eğitimi* (s. 281-308). Pegem Akademi.
- Güven, A. (2008). Demokratik vatandaşlık ve tarih eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 337-350.
- Güzel-Polat, E. (2011). Osmanlıdan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 127-157.
- Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching about Values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Halstead, M., & Pike, M. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. Routledge.
- Harishree, C., & Mekala, S. (2020). Need for 21st century skills education for teachers. *Roots International Journal of Multidisciplinary Researches*, 7(1), 45-52.
- Harwood, T. G., & Garry, T. (2003). An overview of content analysis. *The Marketing Review*, 3(4), 479-498.
- Hayırsever, F. ve Kısakürek, M. A. (2014). Sosyal bilgiler ders kitabının, ilköğretim programında kazandırılması hedeflenen beceriler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 23-42.
- Heater, D. (2004a). *A brief history of citizenship*. New York University Press.
- Heater, D. (2004b). *A history of education for citizenship*. Routledge.
- Heater, D. (2013). *What is citizenship?* John Wiley & Sons.

- Hébert, Y. M., & Sears, A. (2001). Citizenship education. New Brunswick: Canadian Education Association.
- <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.474.5446&rep=rep1&type=pdf>
- Hébert, Y., & Wilkinson, L. (2001). Values for pluralistic democratic societies. M. Montané & Y. Beernaert (Eds.), *Towards active citizenship: Connecting young citizens across Europe and the world* (p. 42-54). Universal Forum of Cultures.
- Hébert, Y., & Wilkinson, L. (2011). Meeting the challenges of the new century: Creating common values as fundamental to citizenship. In *Canadian Issues/Thèmes Canadiens*, 28-34.
- Hidayah, Y., Ulfah, N., & Suryaningsih, A. (2021). Contribution of citizenship education in developing civic skills to face 4.0 era during the pandemic in Indonesia. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 581, 494-499.
- Hoffrén, J. (2021). Statistical literacy competencies as post-modern basic civic skills. In *Proceedings 63rd ISI World Statistics Congress*, 489-492.
- Hoge, J. D. (2002) Character education, citizenship education and the social studies. *The Social Studies*, 93(3), 103-108.
- Honohan, I. (2005). Active citizenship in contemporary democracy. H. Clodagh (Ed.), *The Report on the Democracy Commission: Engaging Citizens, The Case for Democratic Renewal in Ireland* (p. 169-180). TASC and Democratic Dialogue.
- Horuzoğlu, M. (2021). *Sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf ders kitabındaki haberlerin sosyal bilgiler öğretim programındaki değerler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Hoskins, B. L. & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social indicators research*, 90(3), 459-488.
- Hoskins, B., D'Hombres, B. & Campbell, J. (2008). Does formal education have an impact on active citizenship behaviour? *European Educational Research Journal*, 7(3), 386-402.
- Ijiwole, A. A., & Adeyemi, M. A. (2021). An investigation into citizenship values of college of education students in South West, Nigeria. *Indiana Journal of Economics and Business Management*, 1(1), 31-39.
- International Technology Education Association. [ITEA]. (2007). *Standards for technological literacy: Content for the study of technology*. International Technology Education Association.

- Irmak, B. (2021). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler bağlamında analizi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- In, E. F. & Turner, B. S. (2002). (Eds.), *Handbook of citizenship studies*. SAGE.
- İbrahimioğlu, Z. (2014). *Gayrimüslim azınlıklara göre Türkiye’de vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İn, N. (2015). *1968-2012 yılları arasında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi kitaplarında yer alan girişimcilik becerilerinin içerik analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İpek, İ. (2011). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler öğretim programındaki hedeflere uygunluğu yönünden değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Jimenez, J. D., Lerch, J., & Bromley, P. (2017). Education for global citizenship and sustainable development in social science textbooks. *European Journal of Education*, 52(4), 460-476.
- Kadioğlu, A. G. (2008). *Aydınlanma, vatandaşlık ve kadın: Türkiye örneği*. <http://myweb.sabanciuniv.edu/ayse/files/2008/11/Aydinlanma-Vatandaslik-Kadin.pdf>
- Kafadar, T. (2019). Vatandaşlık eğitiminde beceriler. C. Öztürk, Z. İbrahimioğlu ve G. Yıldırım (Ed.), *Kuramsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında 21. yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi* (s. 357-370). Pegem Akademi.
- Kallioniemi, A., Lalor, J., Misiejuk, D., & Zaleskiene, I. (2009). Developing the curriculum with NGO’s. *CiCe Guidelines on the Design of Higher Education Courses*, 8, 1-15.
- Kan, Ç. (2009). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145.
- Kan, Ç. ve Küçük, E. (2022). Sosyal bilgiler ders kitabında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. N. Şimşek (Ed.), *eğitimde güncel yaklaşımlar* (s. 73-100). İKSAD.
- Kapan, A. (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında önerilen edebi ürünlerin öğrenme alanlarında yer alan değerler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kapkın, B., Çalışkan, Z. ve Sağlam, M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 183-207.

- Karacan, H. (2018). Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında yer alan millî ve evrensel değerlerin analizi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(1), 1-10.
- Karaçalı-Taze, H. (2021). Place of observation skill in 5. grade social studies textbooks. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 11(1), 100-117.
- Karaduman, H., ve Öztürk, C. (2014). Sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımaları. *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1), 38-78.
- Karakaş-Yıldırım, Ö. ve Yemenici, A. İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi (Afyonkarahisar örneği). *Turkish Studies Educational Sciences*, 15(3), 2303-2316.
- Karasu-Avcı, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde beceri öğretimi. H. Bozdemir Yüzbaşıoğlu ve S. Kaymakçı (Ed.), *İlkokulda beceri öğretimi* (s. 301-319). Pegem.
- Karasu-Avcı, E. ve Faiz, M. (2018). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları “etkin vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Karasu-Avcı, E., Faiz, M. ve Turan, S. (2020). Etkili vatandaşlık eğitiminde değerler eğitimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünceleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 263-296.
- Karatekin, K. (2012). Environmental literacy in Turkey primary schools social studies textbooks. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3519-3523.
- Karatekin, K. ve Yiğit, T. (2021). Mekânsal okuryazarlık. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar II* (s. 101-136). Pegem Akademi.
- Karatekin, K., Salman, M., ve Uysal, C. (2019). Öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1747-1756.
- Kaya, E. (2017). Avrupalılık kimliği ve Avrupa birliği vatandaşlığı eğitimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 407-433.
- Kaygusuz, Ö. (2005). Modern Türk vatandaşlığı kavramının erken öncüleri: Millî mücadele döneminde ulusal vatandaşlığın kuruluşu. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60(2), 195-217.
- Keçe, M. (2013). Tarih okuryazarlığı. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar I* (s. 231-254). Pegem Akademi.
- Kennedy, K. J., Kuang, X., & Chow, J. K. F. (2013). Exploring Asian students' citizenship values and their relationship to civic knowledge and school participation, *Educational Psychology*, 33(3), 240-261.

- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *School Field*, 10(3/4), 5-32.
- Keskin, Y. (2002). *Türkiye’de II. Meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, Y. (2010). Sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitiminin yeri ve önemi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 68-72.
- Keskin, Y. (2019). Sosyal bilgiler programı tarihi ve güncel gelişmeler. T. Çelikkaya, Ç. Ö. Demirbaş, T. Yıldırım ve H. Yakar (Ed.). *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler eğitimi I* (s. 1-44). Pegem Akademi.
- Khalehar, F., Darmawan, C., & Bestari, P. (2021, January). Youth voters’ behavior in pilkada to realize civic skills (study of description of medan state university students’ perceptions in the 2020 medan mayor election). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 636, 94-100.
- Kılınç, E. ve Dere, İ. (2013). Lise öğrencilerinin 'iyi vatandaş' kavramı hakkındaki görüşleri. *Journal of Social Studies Education Research*, 4(2), 103-124.
- Kirlin, M. (2003). The role of civic skills in fostering civic engagement. Center for information and research on civic learning and engagement (CIRCLE) working paper 06, 1-30.
- Kirlin, M. (2005) Understanding the relationship between civic skills and civic participation: Educating future public managers. *Journal of Public Affairs Education*, 11(4), 305-314.
- Kisby, B. & Sloam, J. (2009) Revitalising politics: The role of citizenship education. *Representation*, 45(3), 313-324.
- Kisby, B. (2014). Citizenship education in England in an era of perceived globalisation: Recent developments and future prospects. J. E. Petrovic & A. M. Kuntz (Ed.), *Citizenship Education around the world* (p. 23-43). Routledge.
- Kissling, M.T. (2018), Social studies and beyond: Attending to informal citizenship education in schools. *Social Studies Research and Practice*, 13(2), 289-300.
- Klassen, P. T., Pomeroy L., & Hartman, R. S. (2009). The Values/Motivators Index (the why of human performance). <https://docplayer.net/52214989-The-values-index-the-why-of-human-performance.html>
- Komalasari, K. (2012). The effect of contextual learning in civic education on students’ civic skills. *Educare*, 4(2), 179-190.

- Korkut, L. (2015). Siyasi kimlik olarak vatandaşlık: Türkiye’de ve dünya devletlerinde anayasal vatandaşlık tanımları. *İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2), 5-42.
- Kostakopoulou, D. (2007). European Union citizenship: Writing the future. *European Law Journal*, 13(5), 623-646.
- Kumar, S. (2012). Historical development of citizenship. A. Acharya (Ed.), *Citizenship in a globalizing World* (p. 1-14). Pearson.
- Kuru, G. ve Şimşek, A. (2020). 2005 ve 2018 Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki derse özgü becerilerin öğretiminin karşılaştırılması. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2410-2423.
- Kuş, Z. (2013). Politik okuryazarlık ve aktif vatandaşlık. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar I* (s. 207-229). Pegem Akademi.
- Kuş, Z. (2020). *Türkiye’de ve dünyada vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kuş, Z. (2021). Dijital okuryazarlık ve vatandaşlık. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar II* (s. 37-64). Pegem Akademi.
- Kuş, Z., Meray, Z. ve Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 183-214.
- Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kuzucu, C. (2018). *İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile sosyal bilgiler ders kitaplarının temel insani değerler açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Küçük, B. (2016). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında anayasa içeriğinin işlenişi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Leichtentritt, R. D., & Rettig, K. D. (2001). Values underlying end-of-life decisions: A qualitative approach. *Health & Social Work*, 26(3), 150-159.
- Liou, S. M. (2002). *The effect of We the People... Project Citizen on the civic skills and dispositions of Taiwanese adolescent students*. [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University.
- Lott, J. L. (2006). Racial identity and black students' perceptions of civic skills. *Race, Gender & Class*, 239-254.
- Lovat, T. (2010). The New Values education: A pedagogical imperative for student wellbeing. T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (Ed.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (p. 3-18). Springer.

- Lucey, T. A. & Meyer, B. B. (2013). Does social studies teaching uphold the citizenship values to which students should aspire? Survey findings from one state. *Action in Teacher Education*, 35(5), 462-474.
- Maitles, H., & Deuchar, R. (2004). 'Why are they bombing innocent Iraqis?': Political literacy among primary pupils. *Improving Schools*, 7(1), 97-105.
- Mason, L., & Metzger, S. A. (2012). Reconceptualizing media literacy in the social studies: A pragmatist critique of the NCSS position statement on media literacy. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 436-455.
- Media Awareness Network. (2010). *Digital literacy in Canada: from inclusion to transformation*. <https://mediasmarts.ca/sites/default/files/pdfs/publication-report/full/digitalliteracypaper.pdf>
- Merey, Z., Karatekin, K. ve Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: karşılaştırmalı bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 795-821.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Trans. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miller, T. (2001). Cultural citizenship. *Sage Publications*, 2(3), 183-186.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı*. MEB Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayınevi.
- Mindes, G. (2014). *Social studies for young children: Preschool and primary curriculum anchor*. Rowman & Littlefield.
- Mkandawire, S. B. (2018). Literacy versus language: Exploring their similarities and differences. *Journal of Lexicography and Terminology*, 2(1), 37-56.
- Mkandawire, S. B., Simooya, S. M., & Namakau, P. M. (2019). *Zambian Culture: Harnessing Cultural Literacy with a focus on Myths and Taboos*. UNZA Press.
- Morais, D. B., & Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466.
- Morva, O. (2015). Öznelerarası bir iletişim süreci olarak kültürel vatandaşlık. *Moment Dergi*, 1(2), 133-152.
- Muntengwa, W., Namadula, B., Hamainza, V., Simwatachela, R., Kakana, F., Simui, F., & Muleya, G. (2020). Unearthing disablers in the cultivation of civic skills among learners in selected secondary schools in lusaka district, Zambia, *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 4(9), 228-238.

- Murdiono, M., Suharno, & Wuryandani, W. (2019). Global citizenship values in the student's book of Pancasila and civic education. *International Conference on Educational Research and Innovation (ICERI)* (p. 169-175). Atlantis Press.
- Mutiani, M., & Faisal, M. (2019). Urgency of the 21st century skills and social capital in social studies. *The Innovation of Social Studies Journal*, 1(1), 1-11.
- Naseem, M. A. (2006). The soldier and the seductress: a post-structuralist analysis of gendered citizenship through inclusion in and exclusion from language and social studies textbooks in Pakistan. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 449-467.
- National Council for the Social Studies [NCSS]. (2022). National curriculum standards for social studies: Introduction. <https://www.socialstudies.org/national-curriculum-standards-social-studies-chapter-2-themes-social-studies>.
- National Research Council [NRC]. (2002). *Technically speaking: Why all americans need to know more about technology*. The National Academies Press.
- Naylor, D. T., & Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies*. Random House.
- Nemțoia, G., & Ignătescu, C. (2014). National citizenship as representative of European citizenship. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 149, 653-658.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar*. (S. Özge, Trans.). Yayıncısı.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395.
- Ogunyemi, B., & Ifegbesan, A. (2011) Environmental literacy among preservice social studies teachers: a review of the Nigerian experience. *Applied Environmental Education & Communication*, 10(1), 7-19.
- Oğuz-Haçat, S. ve Demir, F. B. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Journal of History School*, 49, 4443-4466.
- Oğuz, S. (2013). Hukuk okuryazarlığı. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar I* (ss. 159-177). Pegem Akademi.
- Oğuz-Haçat, S. (2021). Yurttaşlık okuryazarlığı. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar II* (s. 217-243). Pegem Akademi.
- Onganer, Y. E. B. (2019). *2006-2011 yılları arasında MEB'de okutulan sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabındaki tarih ünitelerinin tarihsel düşünme becerilerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2005). The definition and selection of key competencies-executive summary. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). *PISA 2021 Financial Literacy Analytical and Assessment Framework*. OECD Publishing.
- Osmanağaoğlu, C. (2003). *Tanzimat dönemi itibarıyla Osmanlı tabiiyetinin (vatandaşlığının) gelişimi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Osmanoğlu, A. E. (2013). Türkiye ve Mısır sosyal bilgiler ders kitaplarında milliyetçi değerler: Karşılaştırmalı bir analiz. *Turkish Studies*, 8(8), 989-1012.
- Osmanoğlu, A. E. (2019). Vatandaşlık eğitimi ve değerler. C. Öztürk, Z. İbrahimoglu ve G. Yıldırım (Ed.), *Kuramsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında 21. yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi* (s. 341-356). Pegem Akademi.
- Osmanoğlu, A. E. ve Öztürk, C. (2012). Mısır ve Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık algısının karşılaştırmalı analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 43-61.
- Oxley, L. & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.
- Öcal, M. (2022). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisi bağlamında tarihi şahsiyetlere yer verilme durumunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Ödemiş, K. (2019). *Yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine uygunluğu açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Öğreten, A. (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki temel becerileri kazandırmada ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içeriğinin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Özdemir, Y. (2007). İlk cumhuriyet ya da Sparta'yı anlamak. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 372-393.
- Özdemir-Özden, D. (2011). *İlköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitimi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özgüven, İ. E. (2004). *Psikolojik testler*. PDREM yayınları.
- Pakulski, J. (1997) Cultural citizenship. *Citizenship Studies*, 1(1), 73-86.

- Pandhiani, S. M., Memon, R. A., Qureshi, M. B., & Memon, S. (2016). Construction of cultural values and ideology in social studies textbooks: A critical discourse analytical perspective. *The Women-Annual Research Journal of Gender Studies*, 8(8), 26-39.
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). P21 Framework Definitions. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th Edition). SAGE Publications.
- Peart, M. T., Gutiérrez-Esteban, P., & Cubo-Delgado, S. (2020). Development of the digital and socio-civic skills (DIGISOC) questionnaire. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3327-3351.
- Pehlivan, N. (2021). *2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilen tarihsel düşünme becerilerinin ders kitaplarına yansımaya durumunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Piattoeva, N. (2015). Citizenship and nationality. J. Stone, R. M. Dennis, P. S. Rizova, A. D. Smith & X. Hou. (Eds.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Nationalism*, (p. 1-4). John Wiley & Sons.
- Pieterse, M. (2012) Procedural relief, constitutional citizenship and socio-economic rights as legitimate expectations. *South African Journal on Human Rights*, 28(3), 359-379.
- Political Literacy Within ITT Citizenship Education. (2002, November 19). *Workshop on political literacy "Political Literacy within ITT Citizenship Education"* [Workshop Paper]. University of Birmingham. <https://fliphtml5.com/ouzoy/kymu/basic>
- Prabhu, N. K. (2011). Human values in education: Reflecting on the core. *International Research Journals*, 2(12), 1727-1732.
- Puente, A. E., Awkard, J., Tesh, T., & Southard, D. (1986). Values of psychology and nonpsychology majors. *Psychological Reports*, 59(2), 880-882.
- Ramalho-Correia, A. M. (2002). Information literacy for an active and effective citizenship. *White Paper prepared for UNESCO, the US National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic*. <https://www.researchgate.net/profile/Ana-Maria-Correia-2/publication/228765129> [Information literacy for an active and effective citizenship](https://www.researchgate.net/publication/228765129) [ip/links/55d1bea408aee5504f68edf4/Information-literacy-for-an-active-and-effective-citizenship.pdf](https://www.researchgate.net/publication/228765129)

- Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: Global citizenship education and state social studies standards. *Journal of Social Studies Research*, 33(1), 91-112.
- Rapoport, A. (2013). Global citizenship themes in the social studies classroom: Teaching devices and teachers' attitudes. *The Educational Forum*, 77(4), 407-420.
- Refshauge, A. (2004). *Values in NSW public schools*. NSW Department of Education.
- Reichert, F. (2016). Students' perceptions of good citizenship: A person-centred approach. *Social Psychology of Education*, 19(3), 661-693.
- Reisenberg, P. N. (1992). *Citizenship in the Western Tradition: Plato to Rousseau*. University of North Carolina Press.
- Rhodes, P. J. (2007). *The Greek city states: A source book*. Cambridge University Press.
- Ribble, M. (2012) Digital citizenship for educational change, *Kappa Delta Pi Record*, 48(4), 148-151.
- Ribble, M., & Bailey, G. (2007). *Digital citizenship in schools*. ISTE.
- Ross, E. W. (2006). Remaking the social studies curriculum. E. W. Ross (Ed), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (p. 319-332). State University of New York.
- Rosyidin, I. (2017). Strengthening democratic institution and the need for political literacy an evaluation to the simultaneous election in Indonesia. *Adv. Soc. Sci. Educ. Humanit. Res*, 129, 204-206.
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). 21st century skills" not new but a worthy challenge. *American Educator*, 34(1), 17-20.
- Sahlins, P. (2003). The eighteenth-century citizenship revolution in France. A. Fahrmeir, O. Faron & P. Weil (Eds.), *Migration Control in the North Atlantic World: The Evolution of State Practices in Europe and the United States from the French Revolution to the Inter-War Period* (p. 11-24). Berghahn Books.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi derneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.
- Sarıcan, E. (2006). *1998 ile 2004 sosyal bilgiler ders öğretim programlarının vatandaşlık değerleri açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Selvi, H. (2018). *Sosyal bilgiler dersi 2005 ve 2018 öğretim programlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

- Schugurensky, D., & Myers, J. P. (2003). Citizenship education: Theory, research and practice. *Encounters in Theory and History of Education*, 4, 1-10.
- Schumacher, V. (2019). *Comparing ancient to modern: How Ancient greece and rome provide insight for citizenship and immigration in the 21st century*. CPHAB Senior Thesis, Xavier University.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (p. 1-65). Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. H. (2006). Basic human values: Theory, measurement, and applications. *Revue Française De Sociologie*, 47(4), 1-50.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality And Social Psychology*, 53(3), 550.
- Scott, T. J., & O'sullivan, M. (2000) The internet and information literacy: Taking the first step toward technology education in the social studies. *The Social Studies*, 91(3), 121-126.
- Seçgin, F. ve Kapan, A. (2020). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında önerilen edebî ürünlerin öğrenme alanlarında yer alan değerler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1480-1498.
- Shah, R., Brett, P., & Thomas, D. (2020). Visualizing civic values: Representations of idealized citizenship behaviours in images found in Nepalese social studies textbooks. *Citizenship Teaching & Learning*, 15(1), 79-99.
- Shahavatov, Ö. Ü. (2019). *Küreselleşme sürecinde vatandaşlık ve din*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Shreiner, T. L. (2018) Data literacy for social studies: Examining the role of data visualizations in K–12 textbooks. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 194-231.
- Shreiner, T. L., Guzdial, M., & Naimipour, B. (2021). *Using participatory design research to support the teaching and learning of data literacy in social studies* [Conference paper]. College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies 2021 Annual Conference Virtual Conference. <https://web.eecs.umich.edu/~mjguz/uploads/Shreiner-et-al-Using-Participatory-Design-Data-Literacy-CUFA-2021.pdf>
- Silverblatt, A., Miller, D. C., Smith, J., & Brown, N. (2014). *Media literacy: Keys to interpreting media messages: Keys to interpreting media messages*. ABC-CLIO.

- Smith, G. F. (2002). Modern citizenship. E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* (p. 105-115). London: SAGE.
- Som, İ. ve Karataş, H. (2015). Türkiye’de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-50.
- Sönmez, Ö. F. (2013). Harita okuryazarlığı. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar I* (s. 137-157). Pegem Akademi.
- Sönmez, Ö. F. ve Durmuş, C. B. (2021). Orman okuryazarlığı. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar II* (ss. 245-269). Pegem Akademi.
- Sözcü, U. ve Aydınözü, D. (2021). Doğal afet okuryazarlığı. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar II* (s. 187-215). Pegem Akademi.
- Stein, L., & Prewett, A. (2009). Media literacy education in the social studies: Teacher perceptions and curricular challenges. *Teacher Education Quarterly*, 36(1), 131-148.
- Şahin, Ö. ve Başgül, M. (2018). Ortaokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 34, 90-104.
- Şan, S. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık eğitimi odaklı politik okuryazarlığının geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şensoy, G. (2014). *Vatandaşlık bilgisi konularının öğretiminde okul dışı sahaların etkili kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Şimşek, A. ve Kolbasar, S. (2020). 4. sınıf sosyal bilgiler kitabındaki “Millî Mücadele” konusunun kronoloji bilgi ve becerilerini kazandırması açısından öğretmen ve öğrenci görüşleri ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 4(2), 335-356.
- Şiraz, F. ve Bay, E. (2020). Vatandaşlık eğitimi bağlamında 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programları genel hedeflerin analizi. *Anatolian Turk Education Journal*, 2(1), 1-18.
- Taboada-Barber, A., Buehl, M. M., Kidd, J. K., Sturtevant, E. G., Nuland, L. R., & Beck, J. (2015). Reading engagement in social studies: Exploring the role of a social studies literacy intervention on reading comprehension, reading self-efficacy, and engagement in middle school students with different language backgrounds. *Reading Psychology*, 36(1), 31-85.

- Tamara, T., & Sapriya, S. (2021). Literature study: Cultivating civic skills through student organizations in higher education. *ICOPE*. <https://eudl.eu/doi/10.4108/eai.16-10-2020.2305224>
- Taş, H. (2022). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının evrensel değerler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 455-475.
- Taşdemir, M. (2018). *Ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabı metinlerinin kültürel mirasa duyarlılık değeri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Taşkıran, C., Baş, K. ve Bulut, B. (2016). Sosyal bilgiler dersinin kendine özgü becerilerinin kazandırılma düzeyi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-19.
- Topkaya, Y. (2011). *Sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin ders kitaplarına yansımaları düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Topkaya, Y. ve Tokcan, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programının belirlediği değerlerin 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları düzeylerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 33-43.
- Trültzsch-Wijnen, C. W. (2020). *Media Literacy and the Effect of Socialization*. Springer International Publishing.
- Tufan, S. (2019). *2018 tarihli sosyal bilgiler öğretim programı ve 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında ekonomi okuryazarlığı*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Turnbull, J. (2002) Values in educating for citizenship: Sources, influences and assessment. *Pedagogy, Culture & Society*, 10(1), 123-134.
- Tuulik, K., Öunapuu, T., Kuimet, K., & Titov, E. (2016). Rokeach's instrumental and terminal values as descriptors of modern organisation values. *International Journal of Organizational Leadership*, 5, 151-161.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2022). Beceri. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk, E. (2020). Suriyeli göçmenlerin Türk vatandaşlığı hakkındaki görüş ve beklentileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 162-176.
- Türker, A. (2021). Skill of location analysis in social studies curriculum and textbooks of Turkey. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 11(1), 62-74.
- Tüysüz, S. (2020). *4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Ulusoy, K. (2019). *Karakter, değerler ve ahlak eğitimi*. Pegem Akademi.

- Ulusoy, K. (2021). Ahlak okuryazarlığı. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar II* içinde (s. 167-186). Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2019). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (s. 1-16). Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Ursavaş, N. ve Baki-Pala, Ç. (2021). Su okuryazarlığı. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar II* (s. 65-99). Pegem Akademi.
- Uyanık, C. (2016). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının, harita okuma becerisi açısından analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Ünal, F. ve Ünal, M. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programları (1924-2005) ve ders kitaplarında (2005-2010) harita okuma becerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(193), 165-183.
- Ünal, R. (2014). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının insan hakları boyutunda incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Veugelers, W. & Vedder, P. (2003) Values in teaching. *Teachers and Teaching*, 9(4), 377-389
- Waghid, Y. (2005). Action as an educational virtue: Toward a different understanding of democratic citizenship education. *Educational Theory*, 55(3), 323-342.
- Watkins, R., Meiers, M. W., & Visser, Y. (2012). *A guide to assessing needs: Essential tools for collecting information, making decisions, and achieving development results*. World Bank Publications.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). Educating the "good" citizen: Political choices and pedagogical goals. *PS: Political science and politics*, 37(2), 241-247.
- Wolhuter, C., Janmaat, J. G., van der Walt, J. H. L., & Potgieter, F. J. (2020). The role of the school in inculcating citizenship values in South Africa: Theoretical and international comparative perspectives. *South African Journal of Education*, 40(2), 1-11.
- Wolk, S. (2003) Teaching for critical literacy in social studies. *The Social Studies*, 94(3), 101-106.
- Woodward, I. C., & Shaffakat, S. (2014). *Understanding values for insightfully aware leadership*. INSEAD Working Paper.
- Yaşaroğlu, C. (2019). Eğitim felsefesi ve hedefleri yönünden karakter ve değer eğitimi. Bayram Özer (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi* (s. 182- 197). Pegem Akademi.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.

- Yazıcı, S. ve Yazıcı, F. (2010). Yurtseverlik eğitimi: Tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarına yönelik bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 3(10), 649-660.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yıldırım, A. (2021). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan sorumluluk yardımseverlik vatanseverlik ve saygı değerlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. ve Yılmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. MEB Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. (2019). Fransız Devrimi'nde yurttaşlık ve etkilerine dair bir değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 251-271.
- Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 453-463.
- Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı. *Elementary Education Online*, 16(2), 406-427.
- Yusuf, H. T., Oduyayo, A. O., & Akintola, M. A. (2020). Civic knowledge, skills and values as correlates of undergraduates civic engagement in Kwara State. *International Journal Pedagogy of Social Studies*, 5(2), 1-8.
- Zajda, J. (2014). Values Education. D. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. SAGE.
- Zariski, A. (2014). *Legal literacy*. AU Press.

EK 1

Temel Vatandaşlık Değerleri ve Becerileri Çerçevesinin Oluşturulma Sürecinde İncelenen Çalışmalar

1. Abraham, D. (2008). Constitutional patriotism, citizenship, and belonging. *International Journal of Constitutional Law*, 6(1), 137-152.
2. Acun, İ., Demir, M. ve Göz, N. L. (2010). Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 107-123.
3. African Union. (1986). African (Banjul) charter on human and peoples' rights. *Adopted 27 June 1981*. <https://au.int/en/treaties/african-charter-human-and-peoples-rights>
4. African Union. (2005). Protocol to the African charter on human and people's rights on the rights of women in Africa. *Adopted 1 July 2003*. <https://www.un.org/shestandsforpeace/sites/www.un.org/shestandsforpeace/files/protocolontherightsofwomen.pdf>
5. African Union. (2005). Protocol to the African charter on human and peoples' rights on the establishment of an African court on human and peoples' rights. *Adopted 10 June 1981*. <https://au.int/en/treaties/protocol-african-charter-human-and-peoples-rights-establishment-african-court-human-and>
6. African Union. (2012). African charter on democracy, elections and governance. *Adopted 30 January 2007*. <https://au.int/en/treaties/african-charter-democracy-elections-and-governance>
7. Akgöz, B. E. ve Engin, E. (2018). Kurumsal sosyal sorumluluk çerçevesinde çevresel vatandaşlık. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(3), 276-288.
8. Akhan, N. E. ve Çiçek, S. (2019). Karşılaştırmalı sosyal bilgiler öğretimine bir örnek: Türk ve Rus ortaokul öğrencilerinin "iyi vatandaşlık algıları". *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 177-195.
9. Akhan, N. E., Çiçek, S. ve Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen "iyi vatandaşlık" algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 9-19.
10. Aktay, A. ve Ekşi, H. (2009). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(3), 19-65.
11. Alberta Education. (2012). *Digital citizenship policy development guide*. Edmonton, Canada: Alberta Education School Technology Branch.

12. Aldemir, C. ve Avşar, M. N. (2020). Pandemi döneminde dijital vatandaşlık uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 148-169.
13. Alvarez, S. P., & Wan, A. J. (2019). Global citizenship as literacy: A critical reflection for teaching multilingual writers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(2), 213-216.
14. Andrews, R., Cowell, R., Downe, J., Martin, S., & Turner, D. (2008). Supporting effective citizenship in local government: Engaging, educating and empowering local citizens. *Local Government Studies*, 34(4), 489-507.
15. Aslan, Ş. ve Yağcı-Özen, M. (2019). Örgütsel vatandaşlık davranışından zorunlu vatandaşlık davranışına. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 682-689.
16. Aydın, A. (2015). Dijital vatandaşlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 142-146.
17. Aykaç, A. C. (2008). Vatandaşlık sözleşmesi (Çev. A. C. Aykaç). *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 77, 359-383.
18. Bakioğlu, A. ve Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 19-39.
19. Balbağ, N. L. ve Türkcan, B. (2017). İlkokul 4. Sınıf öğrenci ve öğretmenlerinin küresel vatandaşlık algıları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(2), 216-249.
20. Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 29-62.
21. Batır, K. (2017). Antlaşmalar ve Avrupa Birliği adalet divanı kararları çerçevesinde Avrupa Birliği vatandaşlığı. *Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 25(1), 133-159.
22. Bauböck, R. (2010). Studying citizenship constellations. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(5), 847-859.
23. Beaman, J. (2016). Citizenship as cultural: Towards a theory of cultural citizenship. *Sociology Compass*, 10(10), 849-857.
24. Bee, C. & Kaya, A. (2017). Youth and active citizenship in Turkey: engagement, participation and emancipation. *Southeast European and Black Sea Studies*, 17(1), 129-143.
25. Bickmore, K. (2005). Teacher development for conflict participation: Facilitating learning for 'difficult citizenship' education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 2-16.
26. Bienstock, C. C., DeMoranville, C. W. & Smith, R. K. (2003). Organizational citizenship behavior and service quality. *Journal of Services Marketing*, 17(4), 357-378.
27. Boğazlıyan, B. ve Yılmaz, A. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık üzerine metaforik algıları. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 70-89.

28. Borman, W. C. (2004). The concept of organizational citizenship. *Current Directions in Psychological Science*, 13(6), 238–241.
29. Bowyer, B. & Kahne, J. (2020). The digital dimensions of civic education: Assessing the effects of learning opportunities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 1-11.
30. Braskamp, L. A. (2010). Being effective interventionists to foster student global citizenship. *Journal of College and Character*, 11(1), 1-6.
31. Brunell, L. A. (2013). Building global citizenship: Engaging global issues, practicing civic skills. *Journal of Political Science Education*, 9(1), 16-33.
32. Buchholz, B. A., DeHart, J., & Moorman, G. (2020). Digital citizenship during a global pandemic: moving beyond digital literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), 11-17.
33. Burmann, C., & Zeplin, S. (2005). Building brand commitment: A behavioural approach to internal brand management. *Journal of brand management*, 12(4), 279-300.
34. Bülbül, Y. ve Yılmaz, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre, çevre eğitim ve çevresel vatandaşlık kavramlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-183.
35. Callaway, C. A. (2017). Civic duties, civic virtues, and the barriers to effective citizenship. *Human Rights*, 43(2), 22-25.
36. Castro A. J. (2013). What makes a citizen? Critical and multicultural citizenship and preservice teachers' understanding of citizenship skills. *Theory & Research in Social Education*, 41(2), 219-246.
37. Common Sense Media. (2009). Digital literacy and citizenship in the 21st century, educating, empowering, and protecting America's kids. <https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/pdfs/DigitalLiteracyandCitizenshipWhitePaper-Mar2011.pdf>
38. Coşkun, V. (2009). Cumhuriyet anayasalarında vatandaşlık. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1-21.
39. Çevik-Kansu, C. (2017). Öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterlik düzeylerinin ve demokrasi anlayışlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 25-36.
40. Çubukcu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.

41. Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.
42. de Blasio, E. & Selva, D. (2020). Affective governance during the COVID-19 crisis: Building leadership, trust, and good citizens. *Trípodos*, 1(47), 67-86.
43. De Jongh, D., & Prinsloo, P. (2005). Why teach corporate citizenship differently? *Journal of Corporate Citizenship*, 18, 113-122.
44. Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process: Disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International of Lifelong Education*, 22(6), 597-605.
45. Dere, İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 'iyi vatandaş' kavramı hakkındaki metaforik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 434-456.
46. Dere, İ. ve Yavuzay, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2400-2414.
47. Dere, İ., Kızılay, N. ve Alkaya, S. (2017). 'İyi vatandaş' kavramı, ailede ve okulda 'iyi vatandaşlık' eğitimi hakkında velilerin görüşleri ve algıları. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1974-1993.
48. Dobozy, E. (2007). Effective learning of civic skills: Democratic schools succeed in nurturing the critical capacities of students. *Educational Studies*, 33(2), 115-128.
49. Dobson, A. (2007). Environmental citizenship: Towards sustainable development. *Sustainable development*, 15(5), 276-285.
50. Doğanay, A., Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımcılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 213-246.
51. Durmuş, E. ve Baş, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının avrupa birliği vatandaşlığına bakışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 77-90.
52. Dündar, H. (2012). The relationship between the teachers' values and their organizational citizenship behaviors. *Journal of Education Faculty*, 14(2), 215-234.
53. Erdem, F. H. (2012). Anayasal vatandaşlık ve yeni anayasa. *Liberal Düşünce Dergisi*, 66, 49-56.
54. Erdilmen, Ş. (2012). *Niğde Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin çevresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin durumu ile karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

55. Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
56. Ersoy, A. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık deneyimleri: Sivil toplum kuruluşları örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 65-88.
57. Ersoy, A. F. ve Öztürk, F. (2015). Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algısı. *Elementary Education Online*, 14(3), 974-992.
58. Escudero, A. (2013). "Responsible trust": A value to strengthen active citizenship. *Journal of Social Studies Education Research*, 4(2), 27-54.
59. European Union. (2018). The European qualifications framework: Supporting learning, work and cross-border mobility (10th Anniversary). Publications Office of the European Union
60. Falkner, A., & Payne, K. A. (2021). Courage to take on the bull": Cultural citizenship in fifth-grade social studies. *Theory & Research in Social Education*, 49(1), 78-106.
61. Feather, N. T., & Rauter, K. A. (2004). Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 81-94.
62. Grobshäuser, N., & Weißeno, G. (2021). Does political participation in adolescence promote knowledge acquisition and active citizenship? *Education, Citizenship and Social Justice*, 16(2), 150-164.
63. Gürdoğan-Bayır, Ö., Göz, N. L. ve Bozkurt, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 145-162.
64. Güven, A. (2008). Demokratik vatandaşlık ve tarih eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 337-350.
65. Güven, S., Tertemiz, N. ve Bulut, P. (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Retrieved January*, 30, 1-22.
66. Habermas, J. (1996). The European nation state. Its achievements and its limitations. On the past and future of sovereignty and citizenship. *Ratio juris*, 9(2), 125-137.
67. Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
68. Hao-Yang, H., & Chen, P. (2010). Exploring teachers' beliefs about digital citizenship and responsibility. *Technological Developments in Networking, Education and Automation* (p. 49-54). Springer.

69. Hase, J. (2020). The constitutional citizen in narratives of peoplehood. *The Statelessness and Citizenship Review*, 2(2), 372-376.
70. Hayward, T. (2006). Ecological citizenship: Justice, rights and the virtue of resourcefulness. *Environmental Politics*, 15(3), 435-446.
71. Hébert, Y., & Wilkinson, L. (2001). Values for pluralistic democratic societies. M. Montané & Y. Beernaert (Eds.), *Towards active citizenship: Connecting young citizens across europe and the world* (p. 42-54). Universal Forum of Cultures.
72. Hesapçioğlu, M. ve Topsakal, M. (2013). Avrupa birliği sürecinde eğitim ve Avrupa vatandaşlığı. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 26(26), 73-93.
73. Hoskins, B. L., & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90(3), 459-488.
74. Hoskins, B., D'Hombres, B., & Campbell, J. (2008). Does formal education have an impact on active citizenship behaviour? *European Educational Research Journal*, 7(3), 386-402.
75. Icen, M. (2020). A study of reliability and validity for citizenship knowledge and skill scale. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(4), 715-734.
76. International Society for Technology in Education [ISTE]. (2011). Digital citizenship in schools, Mike Ribble. <https://www.iste.org/>
77. International Society for Technology in Education [ISTE]. (2020). Infographic: I'm a digital citizen! <https://www.iste.org/explore/infographic-im-digital-citizen>
78. Jurgena, I., & Mikainis, Z. (2011). Consumer citizenship education for sustainable development in higher education in Latvia. *Chinese Business Review*, 10(12), 1199-1208.
79. Kahne, J. & Westheimer, J. (2006). The limits of political efficacy: Educating citizens for a democratic society. *American Political Science Association*, 39(2), 289-296.
80. Kan, Ç. (2009a). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30.
81. Kan, Ç. (2009b). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
82. Karaman, A. ve Aylan, S. (2012). Örgütsel Vatandaşlık. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 35-48.
83. Karaman, Yücel, C. ve Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 49-74.

84. Karasu-Avcı, E., Faiz, M. ve Turan, S. (2020). Etkili vatandaşlık eğitiminde değerler eğitimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünceleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 263-296.
85. Karatekin, K. (2019). Model reivew related to the effects of teachers' levels of ecological citizenship. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 9(1), 46-61.
86. Karatekin, K., Salman, M., ve Uysal, C. (2019). Öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1747-1756.
87. Kartal, O. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılma düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
88. Kaya, E. (2017). Avrupalılık kimliği ve Avrupa Birliği vatandaşlığı eğitimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 407-433.
89. Kaygusuz, Ö. (2005). Modern Türk vatandaşlığı kavramının erken öncüleri: milli mücadele döneminde ulusal vatandaşlığın kuruluşu. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60(2), 195-217.
90. Kılınç, E. ve Dere, İ. (2013). Lise öğrencilerinin 'iyi vatandaş' kavramı hakkındaki görüşleri. *Journal of Social Studies Education Research*, 4(2), 103-124.
91. Kızılay, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenim: bana göre iyi vatandaş. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 987-1006.
92. Kilinc, E. (2015). Elementary school and social studies teachers' opinions about the concept of good citizenship. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(3), 194-206.
93. Kirişçi, K. (2000). Disaggregating Turkish citizenship and immigration practices. *Middle Eastern Studies*, 36(3), 1-2.
94. Kleinberg, M. S., & Lau, R. R. (2019). The Importance of political knowledge for effective citizenship: Differences between the broadcast and internet generations. *Public Opinion Quarterly*, 83(2), 338-362.
95. Korkut, L. (2015). Siyasi kimlik olarak vatandaşlık: Türkiye'de ve dünya devletlerinde anayasal vatandaşlık tanımları. *İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2), 5-42.
96. Latta, P. A. (2007) Locating democratic politics in ecological citizenship. *Environmental Politics*, 16(3), 377-393.
97. Liu, A. M. M., Fellows, R., & Tuuli, M. M. (2011). The role of corporate citizenship values in promoting corporate social performance: Towards a conceptual model and a research agenda. *Construction Management and Economics*, 29(2), 173-183

98. Maignan, I., Ferrell, O. C., & Hult, G. T. M. (1999). Corporate citizenship: Cultural antecedents and business benefits. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27(4), 455–469.
99. Marinetto, M. (2003). Who wants to be an active citizen? The politics and practice of community involvement. *Sociology*, 37(1), 103-120.
100. Martin, L. A. (2008). Elementary and secondary teacher education students' perspectives on citizenship. *Action in Teacher Education*, 30(3), 54-63.
101. Martin, L. A., Morehart, L. M., Lauzon, G. P., & Daviso, A. W. (2013). Teachers' views of student's self-determination and citizenship skills. *American Secondary Education*, 4-23.
102. Matten, D., Crane, A., & Chapple, W. (2003). Behind the mask: Revealing the true face of corporate citizenship. *Journal of business ethics*, 45(1-2), 109-120.
103. Mayo, M. (2007). Participatory approaches evaluating active learning for active citizenship (ALAC). *OR Insight*, 20, 27-34.
104. Mesleki Yeterlik Kurumu. (2015). Türkiye yeterlilikler çerçevesine dair tebliğ. (Tebliğ No: 2015/1). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. Resmî Gazete, 29581, 02.01.2016.
105. Miles, S. (2015). Young people, consumer citizenship and protest. *YOUNG*, 23(2), 101–115.
106. Miller, T. (2001). Cultural citizenship. *Sage Publications*, 2(3), 183-186.
107. Mirvis, P., & Googins, B. (2006). Stages of corporate citizenship. *California Management Review*, 48(2), 104-126.
108. Morais, D. B., & Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466.
109. Morva, O. (2015). Öznelerarası bir iletişim süreci olarak kültürel vatandaşlık. *Moment Dergi*, 1(2), 133-152.
110. Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal R. (2008). *Digital citizenship: The internet, society, and participation*. London: The MIT Press.
111. Muldoon, R. (2007). Developing students' citizenship skills through recognition of voluntary community work. Ross, A. (Ed.), *Ninth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (pp. 159-168). CiCe.
112. Munday, J. (2009). Gendered citizenship. *Sociology Compass*, 3(2), 249-266.
113. Myers, J. P. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: Education for global citizenship in the U.S. *Theory & Research in Social Education*, 34(3), 370-394.

114. Namlı-Altıntaş, İ. ve Kozaner, Ç. (2016). Sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarının aktif vatandaşlık değerleri açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(34), 505-518.
115. Nussbaum, M. C. (2006) Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education, *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395.
116. O'Brien, J. L., & Smith, J. M. (2011). Elementary education students' perceptions of "good" citizenship. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(1), 21-36.
117. Omilani N. A., Ayo-Vaughan A. F., & Abimbade O. A. (2017). Teachers' oversight of science values that promotes effective citizenship. *International Journal of Education, Culture and Society*, 2(3), 88-93.
118. Orgad, L. (2018). The Future of citizenship: Global and digital—a rejoinder. *Debating Transformations of National Citizenship* (p. 353-358). Springer.
119. Organ, D. W. & Lingl, A. (1995). Personality, satisfaction, and organizational citizenship behavior. *The Journal of Social Psychology*, 135(3), 339-350.
120. Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97.
121. Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). PISA 2021 financial literacy analytical and assessment framework, OECD Publishing, pp. 1-50. <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2021-Financial-Literacy-Framework.pdf>
122. Oxfam. (2015). Education for global citizenship a guide for schools. tarihinde https://www.oxfam.org.uk/~/_media/Files/Education/Global%20Citizenship/Global_Citizenship_Schools_WEB.ashx
123. Oxley, L. & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.
124. Ozulu, S. ve Kösecik, M. (2016). "Anayasal vatandaşlık" ve Türkiye'de "yeni anayasa" yapım sürecinde siyasi partilerin vatandaşlık söylemleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 513-537.
125. Özdemir-Özden, D. (2011). *İlköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitimi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
126. Özen-İşbaşı, J. (2000). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: Bir turizm örgütünde uygulama*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
127. Pakulski, J. (1997). Cultural citizenship. *Citizenship Studies*, 1(1), 73-86.

128. Piehler, R., King, C., Burmann, C., & Xiong, L. (2016). The importance of employee brand understanding, brand identification, and brand commitment in realizing brand citizenship behaviour. *European Journal of Marketing*, 50, 1575-1601.
129. Pieterse, M. (2012). Procedural relief, constitutional citizenship and socio-economic rights as legitimate expectations. *South African Journal on Human Rights*, 28(3), 359-379.
130. Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 307-331.
131. Puntaswari, N. C. & Mukminan. (2020, February). Promoting good citizenship in the social studies course at the secondary school in Indonesia. In *2nd International Conference on Social Science and Character Educations (ICoSSCE 2019)* (pp. 229-233). Atlantis Press.
132. Ramalho-Correia, A. M. (2002). Information literacy for an active and effective citizenship. In *White Paper prepared for UNESCO, the US National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic*.
133. Rapoport, A. (2009). Lonely Business or Mutual Concern: The Role of Comparative Education in the Cosmopolitan Citizenship Debates. *Current Issues in Comparative Education*, 12(1), 23-32.
134. Ribble, M. (2012). Digital citizenship for educational change, *Kappa Delta Pi Record*, 48(4), 148-151.
135. Robbins, M., Francis, L. J., & Elliott, E. (2003). Attitudes toward education for global citizenship among trainee teachers. *Research in Education*, 69(1), 93-98.
136. Robinson, K. H. (2012). 'Difficult citizenship': The precarious relationships between childhood, sexuality and access to knowledge. *Sexualities*, 15(3-4), 257-276.
137. Rosaldo, R. (1994). Cultural citizenship and educational democracy. *Cultural anthropology*, 9(3), 402-411.
138. Ryan, C. (2008). Growing environmental citizens: Education for the green state. *Macalester Civic Forum* 2(1), 1-18.
139. Sağlam, H. İ. (2011). Öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterlik düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 39-50.
140. Sağlam, H. İ. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin etkili vatandaşlık yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social Studies Education Research*, 3(2), 71-85.

141. Sáiz, A. V. (2005). Globalisation, cosmopolitanism and ecological citizenship. *Environmental Politics*, 14(2), 163-178.
142. Sarıkaya, M. ve Kara, F. Z. (2007). Sürdürülebilir kalkınmada işletmenin rolü: Kurumsal vatandaşlık. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(2), 221-233.
143. Schäfer, M. T. (2016). Challenging citizenship: social media and big data. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 25(2-3), 111-113.
144. Seitz, R. Z. (2020). Rubber ducks to ecological citizenship: a review of practitioner-oriented research on ecological issues in the social studies. *Social Studies Research and Practice*, 15(3), 261-275.
145. Senay, B. (2008) How do the youth perceive and experience turkish citizenship? *Middle Eastern Studies*, 44(6), 963-976.
146. Serin, M. K. ve Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 273-290.
147. Sewell, A. M., & St George, A. M. (1997). Self-efficacy in the classroom: Developing the skills of citizenship. *Citizenship, Social and Economics Education*, 2(3), 136-144.
148. Shaari, H., Md-Salleh, S. & Hussin, Z. (2015). Employees brand citizenship behavior: Front-liner versus backstage employees' perspective. *International Journal of Management Studies (IJMS)*, 22(1), 23-32.
149. Shu, C. Y., Chiang, Y. H., & Lu, C. H. (2018). Authoritarian leadership supervisor support and workers' compulsory citizenship behavior. *International Journal of Manpower*, 39(3), 468-485.
150. Shuttleworth, J. M. (2020). Framing the pandemic within global citizenship education. *Journal of International Social Studies*, 10(2), 67-75.
151. Som-Vural, S. (2016). *Üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
152. Şüküroğlu, V. K. (2016). Tüketici vatandaşlık ve kurumsal sosyal sorumluluk. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 43, 217-241.
153. Şüküroğlu, V. K. (2017). *Tüketim kültüründe tüketici vatandaşlık ve sosyal sorumluluk*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
154. Taşkın, E. ve Düger, Y. S. (2016). İçsel markalaşma ile marka vatandaşlığı davranışı arasındaki ilişkiye yönelik ampirik bir araştırma. *Uluslararası Osmaneli Sosyal Bilimler Kongresi*, 12-14.

155. Theodoropoulou, H., Koutrouba, K., & Barda, K. (2009). Teaching student teachers and high school students on education for consumer citizenship in Greece. *Making a Difference: Putting Consumer Citizenship into Action*, (p. 243-249). Oppdragsrapport.
156. Thompson, G. F. (2005). Global corporate citizenship: What does it mean? *Competition & Change*, 9(2), 131-152.
157. Turnbull, J. (2002) Values in educating for citizenship: sources, influences and assessment, *Pedagogy, Culture & Society*, 10(1), 123-134.
158. Türk, E. (2020). Suriyeli göçmenlerin Türk vatandaşlığı hakkındaki görüş ve beklentileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 162-176.
159. Türk, F. (2019). Avrupa Birliği ve vatandaşlığının Türk milli eğitim müfredatında yeri ve önemi. *Sosyal bilimlerde güncel akademik yaklaşımlar* (s. 891-908). IVPE.
160. Türk, F. ve Gürkaynak, M. (2018). Avrupa birliği vatandaşlığının okul eğitimi boyutu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(32), 396-420.
161. Ünal, E. (2019). The investigation of ecological citizenship levels of teacher candidates. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 329-334.
162. Ünal, F. (2019). Vatandaşlık becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International EJER Congress, Tam Metin Bildiri Kitabı*, ss. 442-446.
163. Vigoda-Gadot, E. (2006). Compulsory citizenship behavior: Theorizing some dark sides of the good soldier syndrome in organizations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 36(1), 77-93.
164. Waghid, Y. (2005). Action as an educational virtue: Toward a different understanding of democratic citizenship education. *Educational theory*, 55(3), 323-342.
165. Walz, S. M., & Niehoff, B. P. (2000). Organizational citizenship behaviors: Their relationship to organizational effectiveness. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 24(3), 301-319.
166. Westheimer, J., & Kahne, J. (2004a). Educating the "good" citizen: Political choices and pedagogical goals. *PS: Political science and politics*, 37(2), 241-247.
167. Westheimer, J., & Kahne, J. (2004b). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.
168. Westheimer, J., & Kahne, J. (2002). Educating the "good" citizen: The politics of school-based civic education programs. Paper presented at the Annual Meeting of the American Political Science Association, Boston.
169. Widyanti, T. (2021, February). strengthening ecological citizenship through social studies based on the values of multicultural society. *2nd International Conference on Social Sciences Education (ICSSE 2020)* (p. 267-270). Atlantis Press.

170. Wolf, J., Brown, K., & Conway, D. (2009). Ecological citizenship and climate change: Perceptions and practice. *Environmental Politics*, 18(4), 503-521.
171. Wood, J. (2010). 'Preferred futures': Active citizenship, government and young people's voices. *Youth & Policy*, 105, 50-70.
172. Woodward, V. (2007). Active learning for active citizenship: An overview. *OR Insight*, 20(2), 13-19.
173. Yazıcı, S., Arslan, H. ve Çetin, E. (2017). Aktif yurttaşlık ölçme aracının geliştirilmesi üzerine bir çalışma. *Electronic Turkish Studies*, 12(12), 251-272.
174. Yekeler, B. (2016). Avrupa Birliği Vatandaşlığı. *EURO Politika*, 2, 48-57.
175. Yeşilbursa, C. C. (2015). Turkish pre-service social studies teachers perceptions of good citizenship. *Educational Research and Review*, 10(5), 634-640.
176. Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
177. Yıldırım, Y. ve Çalışkan, H. (2020). Ortaokul öğrencileri için etkin vatandaşlık değerleri ölçeğinin (EVDÖ) geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 335-364.
178. Yılmaz, K., & Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of educational administration*, 47(1), 108-126.
179. Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve türk vatandaşlığı. *Elementary Education Online*, 16(2), 406-427.
180. Yücel, C. ve Samancı-Kalaycı, G. (2009). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 113-132.
181. Yücel, G. F. (2006). *Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.