



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

ANABİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İYİ
VATANDAŞLIK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

**DOKTORA
TEZİ**

Samet ÇİÇEK

**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ DOKTORA
PROGRAMI**

Antalya, 2023

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İYİ VATANDAŞLIK
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Samet ÇİÇEK

Danışman

Prof. Dr. Nadire Emel AKHAN

Antalya, 2023

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Mayıs, 2023

Samet ÇİÇEK

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Samet ÇİÇEK'in bu çalışması tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programında **Doktora Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan	: (Unvan)Adı Soyadı (Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)	
Üye	: (Unvan)Adı Soyadı (Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)	
Üye	: (Unvan)Adı Soyadı (Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)	
Üye	: (Unvan)Adı Soyadı (Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)	
Üye (Danışman)	: (Unvan)Adı Soyadı (Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)	

DOKTORA TEZİNİN ADI: Ortaokul Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Düzeylerinin İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulununtarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

(Unvan, Ad, SOYAD)

Enstitü Müdürü



Cumhuriyet'imizin 100. yılına ithafen...

TEŞEKKÜR

Akademik süreç inanç, gayret ve bağlılık gerektirir. İşte bu kararlılıkla çıktığım yolda öğrencisi olmaktan onur ve gurur duyduğum, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince başarılarını, azmini ve akademik doğrularını kendime örnek aldığım ve almaya devam edeceğim çok değerli danışmanım Prof. Dr. Nadire Emel AKHAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Akademisyen olma yolunda bana emek harcadığınız, yorulduğum ve umutsuzluğa kapıldığım her anımda çalışma azmi verdiğiniz ve desteklediğiniz için size minnettarım, hayatım boyunca öğrenciniz olmaya devam edeceğim.

Tez yazım sürecinde fikirleriyle yolumu aydınlatan lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince varlığını her zaman hissettiğim, bana özel ve akademik hayatıyla rol-model olan, maddi ve manevi desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli Doç. Dr. Osman AKHAN hocama sonsuz teşekkür ederim.

Tez izleme komitesinde yer alarak kıymetli bilgi ve bakış açılarıyla araştırmama katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ'e ve Dr. Öğr. Üyesi Serpil DEMİREZEN'e saygılarımı sunarım. Tez savunma jürimde tezimi titizlikle inceledikten sonra bana dönütlerini veren savunmamda yer alarak beni onurlandıran çok kıymetli hocalarım Doç. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU'na, Doç. Dr. Alper SİNAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Hatice GEDİK'e şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca ölçek geliştirme aşamasında ve ölçeğin uygulanma sürecindeki istatistiksel analizlerde destek olan Doç. Dr. Kenan DEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Gökem CEYHAN hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Tez yazım sürecinde yardımlarını esirgemeyen ve destek veren değerli lisansüstü arkadaşlarıma minnettarım. Son olarak eğitim sürecimde maddi ve manevi her konuda desteklerini hiçbir zaman eksik etmeyen ve beni bugünlere getiren aileme sonsuz teşekkür ederim...

Samet, ÇİÇEK

Mayıs, 2023

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İYİ VATANDAŞLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Çiçek, Samet

Doktora, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Nadire Emel Akhan

Mayıs, 2023, 174 Sayfa

Bu araştırma, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda “Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği” ve “Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği” geliştirilmiştir. “Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği” için yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda tek faktörlü, 14 maddeli ve toplam varyansın 48,690 olduğu; “Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği” için yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda da tek faktörlü, 16 maddeli ve toplam varyansın 46,125 olduğu görülmüş ve elde edilen bu yapılar Doğrulayıcı Faktör Analizi ile doğrulanmıştır. Ölçeklerin güvenirlik analizleri (Cronbach Alfa, McDonald’s Omega ve Guttman) sonucunda, “Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği” için iç tutarlık katsayılarının .85-.95 aralığında; “Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği” için iç tutarlık katsayılarının ise .87-.95 aralığında değiştiği görülmüştür. Sonuç olarak “Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği” ve “Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği”nin 7. sınıftaki öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada geliştirilmiş olan bu ölçekler ile ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeyleri; cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, aile gelir durumu, yılda okuduğu kitap sayısı, yaşadığı yerleşim birimi, bulunduğu bölge, rol model aldığı kişi, kendini iyi vatandaş görme durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada ölçeklerin geliştirilme sürecinde Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan 600, 7. sınıf öğrencisine ulaşılrken; asıl örneklem kapsamında ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme ile Türkiye’nin farklı coğrafi bölgelerinde yer alan illerde devlet ortaokullarında öğrenim gören 1518 öğrenciye

ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler *SPSS 25 paket programı* aracılığı ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde, One-way ANOVA, Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerinin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin cinsiyete, kardeş sayısına, anne-baba eğitim durumuna, aile gelir durumuna, yılda okuduğu kitap sayısına, yaşadığı yerleşim birimine, bulunduğu bölgeye ve iyi vatandaş olma durumuna göre farklılaştığını söylemek mümkündür. Ayrıca öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve iyi vatandaşlık duyuşsal düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP)'na bilişsel ve duyuşsal düzeyde yer alan kazanımların yanı sıra davranışsal düzeyde de kazanımlar eklenerek revize edilmesi, iyi vatandaşlığa etkisi olduğu tespit edilen değişkenlere yönelik farklılaşmanın sebeplerini derinlemesine inceleyen nitel araştırmalar yapılması ve örneklem grubu sınıf seviyesi farklılaştırılarak öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Bilişsel, Duyuşsal, İyi Vatandaş, Ortaokul, Sosyal Bilgiler*

ABSTRACT

EXAMINATION OF GOOD CITIZENSHIP LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Cicek, Samet

Doctorate, Department of Social Studies Education

Thesis Manager: Prof. Dr. Nadire Emel AKHAN

May, 2023, 174 Pages

This research aims to determine the cognitive and affective levels related to good citizenship of the seventh-grade secondary school students and to examine these levels in terms of various variables. For this purpose, “Good Citizenship Cognitive Scale for Secondary School” and “Good Citizenship Affective Scale for Secondary School” were developed. The results of the Exploratory Factor Analysis conducted for both scales indicated that “Good Citizenship Cognitive Scale for Secondary School” had 48,690 of the total variance with one single factor and 14 items while “Good Citizenship Affective Scale for Secondary School” had 46,125 of the total variance with one single factor and 16 items, and these structures were confirmed by Confirmatory Factor Analysis. As a result of the reliability analyses of the scales (Cronbach Alpha, McDonald's Omega, and Guttman), the internal consistency coefficients for "Good Citizenship Cognitive Scale for Secondary School" were found to be between .85-.95, and they ranged from .87 to .95. for “Good Citizenship Affective Scale for Secondary School” As a result, it was found out that "Good Citizenship Cognitive Scale for Secondary School " and " Good Citizenship Affective Scale for Secondary School" were valid and reliable scales in determining the cognitive and affective levels related to good citizenship of seventh-grade students. With these scales developed during the research, the cognitive and affective levels related to good citizenship of the seventh-grade students at the secondary school were examined whether to differ in terms of the variables of gender, number of siblings, educational status of parents, family income status, number of books to be read per year, place of residence, region of residence, role model person, and self-perception of good citizen status.

In this study, in which the survey model, one of the quantitative research methods, was used, 600, seventh- grade students studying at secondary school level in the central districts of Antalya were reached for the first part of the research during the development process of the scales, and 1518 students studying at public secondary schools in the provinces

located in the different geographical regions of Turkey were reached for the second part of the research using simple random sampling, one of the random sampling methods. The data obtained in the research were analysed with the *SPSS 25 package program*. One-way ANOVA, Kruskal Wallis and Mann Whitney U tests were used to determine whether the cognitive and affective levels related to good citizenship of the students differed according to various variables.

The results of the study showed that the secondary school students in the sample had high cognitive and affective levels of good citizenship. It is possible to say that the cognitive and affective levels related to good citizenship of the seventh-grade secondary school students differed according to the variables of gender, number of siblings, educational status of parents, family income, number of books to be read per year, place of residence, region of residence and self-perception of good citizen status. In addition, it was found out that there was a high and positive significant relationship between cognitive and affective levels related to good citizenship of the students. According to the results, it was suggested that the Social Studies Curriculum should be revised by adding the gains at the cognitive and affective level as well as the gains at the behavioural level, that qualitative research studies examining the reasons for the differentiation in terms of the variables found to have an effect on good citizenship should be carried out in the future, and that the cognitive and affective levels related to good citizenship should be examined with the students attending a different grade level.

Keywords: *Affective Cognitive, Good Citizen, Secondary School, Social Studies*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
GRAFİKLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Sayıtlar (Varsayımlar)	7
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Vatandaşlık Kavramı ve Tarihçesi.....	9
2.1.1. Antik Yunan’da Vatandaşlık.....	12
2.1.2. Roma’da Vatandaşlık	14
2.1.3. Orta Çağ ve Aydınlanma Dönemi’nde Vatandaşlık.....	15
2.1.4. Fransız Devrimi ve Vatandaşlık	17
2.1.5. Osmanlı Devleti’nde Vatandaşlık	18
2.1.6. Türkiye Cumhuriyeti’nde Vatandaşlık.....	23
2.1.6.1. 1921 Anayasası’nda Vatandaşlık.....	24
2.1.6.2. 1924 Anayasası’nda Vatandaşlık.....	24
2.1.6.3. 1961 Anayasası’nda Vatandaşlık.....	25
2.1.6.4. 1982 Anayasası’nda Vatandaşlık.....	25
2.2. Farklı Ülkelerin Vatandaşlık Eğitimi.....	27

2.3. Vatandaşlık Yaklaşımları.....	30
2.3.1. Küresel Vatandaşlık	30
2.3.2. Avrupa Birliği Vatandaşlığı	31
2.3.3. Dijital Vatandaşlık	32
2.3.4. Ekolojik/Çevresel Vatandaşlık	32
2.3.5. Anayasal Vatandaşlık.....	33
2.3.6. Çokkültürlü Vatandaşlık	34
2.3.7. Liberal Vatandaşlık	34
2.3.8. Toplulukçu Vatandaşlık	35
2.3.9. Feminist Vatandaşlık.....	35
2.4. İyi Vatandaş Kavramı ve Özellikleri	36
2.5. Türk Milli Eğitim Sistemi (İlkokul ve Ortaokul) İçerisinde İyi Vatandaşlık	37
2.5.1. İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda İyi Vatandaşlık	40
2.5.2. İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda İyi Vatandaşlık.....	41
2.5.3. İlkokul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda İyi Vatandaşlık.....	42
2.5.4. Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda İyi Vatandaşlık	44
2.6. İlgili Araştırmalar	48
2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	48
2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	51

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Evren ve Örneklem	58
3.3. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması.....	63
3.3.1. Madde Havuzunun Hazırlanması	64
3.3.2. Uzman Görüşü	66
3.3.3. Ön Deneme.....	67
3.3.4. Ölçeğin Geçerliği	68
3.3.4.1. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları.....	68
3.3.4.2. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları.....	72

3.3.4.3. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)	
Sonuçları.....	75
3.3.4.4. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	
Sonuçları.....	79
3.3.5. Ölçeklerin Güvenirliği	83
3.3.5.1. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeğinin Güvenirlik Sonuçları	84
3.3.5.2. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeğinin Güvenirlik Sonuçları	84
3.4. Verilerin Toplanması	85
3.5. Verilerin Analizi	86

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerine İlişkin Bulgular ..	88
4.2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere (Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Anne-Baba Eğitim Durumu, Aile gelir durumu, Yılda okuduğu kitap sayısı, Yaşanılan yerleşim birimi, Bulunduğu Bölge, Rol-model aldığı kişi, Kendini iyi vatandaş görme durumu) Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	90
4.2.1. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	90
4.2.2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	91
4.2.3. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	92
4.2.4. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	93
4.2.5. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	94
4.2.6. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Yıllık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	94
4.2.7. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	95
4.2.8. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Bulunulan Bölge Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	96

4.2.9. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Ailede Rol-Model Alınan Kişi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	97
4.2.10. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Kendini İyi Vatandaş Görme Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	98
4.3. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerine İlişkin Bulgular.	98
4.4. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere (Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Anne-Baba Eğitim Durumu, Aile gelir durumu, Yılda okuduğu kitap sayısı, Yaşanılan yerleşim birimi, Bulunduğu Bölge, Rol-model aldığı kişi, Kendini iyi vatandaş görme durumu) Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	101
4.4.1. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	101
4.4.2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	102
4.4.3. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	103
4.4.4. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	103
4.4.5. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	105
4.4.6. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Yıllık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	106
4.4.7. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	107
4.4.8. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Bulunulan Bölge Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	107
4.4.9. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Ailede Rol-Model Alınan Kişi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	108
4.4.10. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Kendini İyi Vatandaş Görme Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	109
4.5. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel ve Duyuşsal Düzeylerinin Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular	110

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5. 1. SONUÇ ve TARTIŞMA.....	111
5.2. ÖNERİLER.....	118
KAYNAKÇA.....	120
EKLER.....	141
Ek 1. Ölçek Geliştirme Aşaması Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu İzni	141
Ek 2. Ölçek Geliştirme Aşaması Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni.....	142
Ek 3. Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu İzni	143
Ek 4. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni	144
Ek 5. Ölçek Geliştirme Aşaması Öğrenci Kompozisyonu Örneği (1).....	145
Ek 6. Ölçek Geliştirme Aşaması Öğrenci Kompozisyonu Örneği (2).....	146
Ek 7. Ölçek Geliştirme Aşaması Öğrenci Kompozisyonu Örneği (3).....	146
Ek 8. Ölçek Geliştirme Aşaması Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	148
Ek 9. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği.....	149
Ek 10. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği.....	150
Ek 11. Bildirim Formu.....	151
ÖZGEÇMİŞ.....	152
İNTİHAL RAPORU.....	153

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. İlköğretim (İlkokul ve Ortaokul) Düzeyinde İyi Vatandaşlığı Kapsayan Dersler ve Haftalık Saatleri.....	39
Tablo 2.2. İlkokul ‘Hayat Bilgisi’ Dersi Öğretim Programında İyi Vatandaşlık.....	40
Tablo 2.3. İlkokul ‘Sosyal Bilgiler’ Dersi Öğretim Programında İyi Vatandaşlık.....	41
Tablo 2.4. İlkokul ‘İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi’ Dersi Öğretim Programında İyi Vatandaşlık	43
Tablo 2.5. Ortaokul ‘Sosyal Bilgiler’ Dersi 5. Sınıf Öğretim Programında İyi Vatandaşlık ..	44
Tablo 2.6. Ortaokul ‘Sosyal Bilgiler’ Dersi 6. Sınıf Öğretim Programında İyi Vatandaşlık ..	45
Tablo 2.7. Ortaokul ‘Sosyal Bilgiler’ Dersi 7. Sınıf Öğretim Programında İyi Vatandaşlık ..	47
Tablo 3.8. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	59
Tablo 3.9. Örneklem Grubunun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı	59
Tablo 3.10. Örneklem Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	59
Tablo 3.11. Örneklem Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	60
Tablo 3.12. Örneklem Grubunun Aile Gelir Durumuna Göre Dağılımı	60
Tablo 3.13. Örneklem Grubunun Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Dağılımı	61
Tablo 3.14. Örneklem Grubunun Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı	61
Tablo 3.15. Örneklem Grubunun Bulundukları Bölgelere Göre Dağılımı	62
Tablo 3.16. Örneklem Grubunun Rol-Model Aldıkları Kişiye Göre Dağılımı	62
Tablo 3.17. Örneklem Grubunun Kendini İyi Vatandaş Görme Durumlarına Göre Dağılımı	63
Tablo 3.18. Uzmanların Cinsiyet ve Unvan Dağılımı	66
Tablo 3.19. Uzmanlık Alanlarına Göre Dağılımı	66
Tablo 3.20. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları.....	69
Tablo 3.21. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği Toplam Açıklanan Varyans	70
Tablo 3.22. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği Faktör Yük Değerleri	71
Tablo 3.23. DFA Sonu t Değerleri ve Açıklanan Varyans	73
Tablo 3.24. Birinci Düzey DFA Bulgularına İlişkin Model Uyum Değerleri.....	75
Tablo 3.25. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları.....	76
Tablo 3.26. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği Toplam Açıklanan Varyans.....	78
Tablo 3.27. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği Faktör Yük Değerleri	78
Tablo 3.28. DFA Sonu t Değerleri ve Açıklanan Varyans	80

Tablo 3.29. Birinci Düzey DFA Bulgularına İlişkin Model Uyum Değerleri	83
Tablo 3.30. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeğinin Güvenirlilik Katsayıları.....	84
Tablo 3.31. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeğinin Güvenirlilik Katsayıları.....	85
Tablo 3.32. Verilerin Toplandığı Okulların Bağlı Olduğu İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve Bağlı Oldukları İl Milli Eğitim Müdürlükleri.....	85
Tablo 4.33. Öğrencilerin Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeğine Verdikleri Cevaplar	88
Tablo 4.34. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	90
Tablo 4.35. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	90
Tablo 4.36. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	91
Tablo 4.37. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	92
Tablo 4.38. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	93
Tablo 4.39. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	94
Tablo 4.40. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Yıllık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	95
Tablo 4.41. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	96
Tablo 4.42. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Bulunulan Bölge Değişkenine Göre Karşılaştırılması	96
Tablo 4.43. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Ailede Rol Model Alınan Kişi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	97
Tablo 4.44. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Kendini İyi Vatandaş Görme Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	98
Tablo 4.45. Öğrencilerin Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplar	99
Tablo 4.46. Öğrencilerin Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler.....	101
Tablo 4.47. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	101

Tablo 4.48. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	102
Tablo 4.49. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	103
Tablo 4.50. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	104
Tablo 4.51. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	105
Tablo 4.52. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Yıllık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	106
Tablo 4.53. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	107
Tablo 4.54. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Bulunulan Bölge Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	107
Tablo 4.55. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Ailede Rol Model Alınan Kişi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	108
Tablo 4.56. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Kendini İyi Vatandaş görme Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	109
Tablo 4.57. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel ve İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	110

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Vatandaşlığı Oluşturan Kategoriler	10
Şekil 2.2. Vatandaşlık Yaklaşımları	30
Şekil 3.3. Ölçek Geliştirme Adımları	64
Şekil 4.4. Madde Havuzu Oluşturma Süreci	65
Şekil 3.5. Bilişsel Ölçeğin DFA Sonucunda İlişkiler ve Hata Varyansları	74
Şekil 3.6. Duyuşsal Ölçeğin DFA Sonucunda İlişkiler ve Hata Varyansları	82



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 3.1. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği.....70

Grafik 3.2. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği.....77



KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
Akt.	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız
Çev.	: Çeviren
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
Ed.	: Editör
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NCSS	: Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
s.	: Sayfa
SBÖP	: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: Ve Benzeri
vd.	: Ve Diğerleri
yy.	: Yüzyıl

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın dayandığı problem durumu, araştırmanın amacı ve bu amaç doğrultusunda oluşturulan alt amaçlar, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıtları ve sınırlılıkları ile belli başlı tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tarihten günümüze var olan tüm devletler kendi mevcudiyetlerini devam ettirebilmek adına ideal toplumu oluşturmak ve bunu korumak istemişlerdir. Bu ideal toplumu oluşturmak adına da ideal insanı, kendine bağlı iyi vatandaşı yetiştirmek ana hedef olmuştur. İşte bu noktada “İyi Vatandaş Kimdir?” sorusu sürekli düşünülmüş, içeriği yer, zaman ve beklentilere göre değişse de hemen hemen tüm toplumlar da açılımı benzer olmuştur. Ülkemiz için ise iyi vatandaştan beklenen vazifeler zaman içinde bulunulan çağa göre şekillenmiş, Cumhuriyetin ilk yıllarında iyi vatandaştan vatanını düşmana ve cehalete karşı koruması beklenirken içinde bulunduğumuz çağda ülkesini dünya platformunda en iyi temsil eden kişi olarak kabul edilmiştir.

Hükümetler, akademisyenler ve politika yapıcılar, ülkelerin siyasi istikrarına ve refahına yönelik zorlukların başarılı bir şekilde ele alınması için aktif, ilgili vatandaşlar oluşturmanın esas olduğu konusunda hemfikirdirler (Print, 2015). Bu sebeple eğitim sistemlerinin genel amacı, devletlerin varlığını devam ettirebilmesi için iyi vatandaş yetiştirmektir (Yeşilbursa, 2015). Bu doğrultuda verilecek vatandaşlık eğitiminin konusu da “iyi vatandaşın özellikleri ve bu özelliklerin nasıl kazandırılacağı” olmuştur (Bakioğlu ve Kurt, 2009). Vatandaşlık eğitimi, insanların gözlerini ve zihinlerini dünyanın gerçeklerine açan ve herkes için daha fazla adalet, eşitlik ve insan hakları dünyası yaratmak için onları uyandıran bir öğretilerdir (Durosaro, Meshach, & Akerele, 2020). İşte bu öğreti ile iyi vatandaş yetiştirilmesi hedeflenir. Peki, gerçekte iyi vatandaş olmanın ölçütü, çerçevesi var mıdır?

Bazıları için iyi vatandaş olmada demokratik katılım özellikleri göstermek yeterliyken bazıları için bunun ötesinde oy kullanmak, siyasi süreçlerde aktif ve gönüllü olarak rol almak

gibi özellikler mevcuttur (Westheimer & Kahne, 2002). Gerçekten de “iyi vatandaş” olmanın ne anlama geldiği belli bir noktada aşıkâr gibi görünse de geçmişe bakıldığında, iyi vatandaşlığın ne ölçüde esnek, tartışmalı ve zaman içinde değişikliklere tabi olan bir toplumsal inşa olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum siyasi ve sosyal güçler tarafından şekillendirilmektedir (Kligler-Vilenchik, 2017). Aslında iyi vatandaşın çerçevesi toplumlara, içinde bulundukları çağın şartlarına, benimsedikleri değer yargılarına ve siyasi eğilimlerine göre şekillenmektedir. Bu sebeple çerçevesini çizmek ve “İyi Vatandaş Şudur” demek oldukça görecelidir. Fakat iyi vatandaşlıktan beklentiler benzer içerikleri oluşturduğu için bunlara bakmak yeterlidir. Örneğin Westheimer ve Kahne (2004, akt. O’Brien & Smith, 2011) çalışmasında “iyi vatandaş” kavramını “kişisel olarak sorumlu vatandaş, katılımcı vatandaş ve adalet odaklı vatandaş” olarak açıklar. Kişisel olarak sorumlu vatandaşlar yasalara uyar, vergi öder, topluma yardım etmek için gönüllü olur ve yardım eder. Katılımcı vatandaşlar ülke halkının sivil işlerine ve sosyal yaşamına aktif olarak katılırlar. Adalet odaklı vatandaşlar ise eleştirel olarak toplumsal değişimi yasalaştırma çabasıyla sosyal, politik ve ekonomik yapıları değerlendirir ve olası sorunların temel sebeplerini ele alır. Örneğin kişisel olarak sorumlu vatandaş açlar için yemek bağışında bulunur, katılımcı yurttaş bağışı organize eden kişi olur, adalet yönelimli vatandaş ise insanların neden aç olduğunu sorar ve ona uygun hareket eder.

“İyi vatandaşın özellikleri” değerlendirildiğinde ise iyi vatandaşın öncelikle “vatanını seven ve koruyan, ailesine, topluma ve çevresine karşı sorumluluklarını yerine getiren, eleştirel düşünebilen ve akılcı kararlar alabilen, karşısındaki kişi ile empati kurup iyi iletişim kurabilen, toplumun rahatı için çaba harcayan, yalan söylemeyen ve dürüst olan, özel olarak ise toplumda bölgesel sorunların farkına varabilen ve eleştirel düşünen, etrafında meydana gelen sorunlara karşı duyarlı olan ve güncel sorunları takip eden kişi” olduğu söylenebilir (Kızılay, 2015).

Geçmişten günümüze ilerleyen süreç içerisinde iyi vatandaş yetiştirme temelinde etkili vatandaşlık eğitimi özellikle eğitim kurumlarında verilmektedir (Kara ve Topkaya & Şimşek, 2012). Eğitimin temel amacı olan “etkili vatandaş” yetiştirme görevi ülkemizde sosyal bilgiler dersiyle gerçekleştirilmektedir. Bu açıdan sosyal bilgiler dersi stratejik bir öneme sahiptir. Sosyal bilgiler, insan ve toplumla ilgili bilimlerden elde edilen bilgileri, özellikle tarih, coğrafya ve vatandaşlık ağırlıklı olarak çocuğa sunmaya çalışır. (Sarı, 2014). Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı kararlar alıp problem çözebilen iyi ve etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı

bilgi ve yönelimleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Sever, 2016). Amacı, yurttaşlık meselelerine ve içeriğine daha fazla odaklanmaktır. Öğrenciler, sosyal bilgiler aracılığıyla iyi bir vatandaş olma beceri, bilgi ve özelliklerini kazanabilirler (Ahrari, Othman, Hassan, Samah & D'Silva, 2013).

İlköğretimin amacı da her çocuğun iyi birer yurttaş olabilmesi için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazanmasını, milli ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır (Merey, 2015). Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez (MEB, 2018). Oysaki günümüzde dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’deki eğitim sistemi de öğrencilerin yüksek seviyeli bilişsel süreçlere ulaşmasını amaçlamış ve bu amaç doğrultusunda öğretim programları oluşturulmuştur (Çelik, 2022).

Bilişsel düzey, bireyin bilgiyi alma, kavrama, uygulama, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme bilişsel basamaklarına uygun olmasıdır. Bu durum bilişsel düzey olarak tanımlanır. Yani bilginin birey tarafından yordanması ve dönüşümünü sağlayan total kapasitedir (Akbaş, 2018). Duyuşsal düzey ise ilgi, yaklaşım, tutum, değer vermedeki değişimleri tanımlayan düzeydir. Duyuşsal öğrenmeler, bir nesne, bir olay, bir konuya karşı ilgi, tutum, tavır ve duygu gibi davranış eğilimlerini içerir. Öğrencinin bir seçim yapmasını gerektiren bir davranış duyuşsal davranış olarak tanımlanır (Bloom, 1956, Akt. Üner, 2010). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP) incelendiğinde, (4, 5, 6. ve 7. Sınıflar için) yer alan kazanımların (131 kazanım) 113’ ünün bilişsel düzeyde, 18’inin ise duyuşsal düzeyde olduğu görülmektedir (MEB, 2018). İşte bu noktada ilkokuldan itibaren iyi vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan Milli Eğitim’in öğretim programları aracılığıyla (Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Sosyal Bilgiler) hedeflerine ne kadar ulaştığını belirlemek adına ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal alanda geldikleri noktayı ortaya koymanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Günümüzde ülkelerin ve toplumlarının temel amacı; küreselleşen dünyada çağın gerekliliklerini yerine getiren iyi, sorumlu ve aktif bireyler yetiştirmektir. Yetiştirilmek istenilen birey temelde iyi insanı ve iyi vatandaşını hedeflemektedir. İyi insan olma, çocuğa ailede verilen eğitimle başlar. Okul çağına gelindiğinde ise farklı dersler aracılığıyla vatandaşlık eğitimi verilerek iyi ve etkin vatandaş özelliklerinin kazandırılması amaçlanır.

Çocukların ilk ve ortaokul yıllarında edinecekleri temel iyi vatandaşlık bilgi ve becerileri gelecek yaşantılarındaki vatandaşlık anlayışına ve davranışlarına etki edecektir. Bu bakımdan çocukların ilkokul ve ortaokul düzeyinde aldıkları iyi vatandaşlık eğitimi oldukça önemlidir. Bu doğrultuda araştırmada Türkiye’de ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşlık düzeyleri nedir?” şeklinde belirlenmiş ve bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşlık bilişsel düzeyleri nedir?
2. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşlık bilişsel düzeyleri;
 - 2.1. Cinsiyet,
 - 2.2. Kardeş sayısı,
 - 2.3. Anne eğitim durumu,
 - 2.4. Baba eğitim durumu,
 - 2.5. Aile gelir durumu,
 - 2.6. Yılda okuduğu kitap sayısı,
 - 2.7. Yaşadığı yerleşim birimi,
 - 2.8. Bulunduğu bölge,
 - 2.9. Aile içerisinde rol model aldığı kişi,
 - 2.10. Kendini iyi bir vatandaş olarak görme durumu, değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeyleri nedir?
4. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeyleri;
 - 4.1. Cinsiyet,
 - 4.2. Kardeş sayısı,
 - 4.3. Anne eğitim durumu,
 - 4.4. Baba eğitim durumu,
 - 4.5. Aile gelir durumu,
 - 4.6. Yılda okuduğu kitap sayısı,
 - 4.7. Yaşadığı yerleşim birimi
 - 4.8. Bulunduğu bölge,
 - 4.9. Aile içerisinde rol model aldığı kişi
 - 4.10. Kendini iyi bir vatandaş olarak görme durumu, değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

5. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşlık bilişsel düzeyleri ve duyuşsal düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Araştırmanın Önemi

21. yy.'da bilim ve teknoloji alanında gerçekleşen gelişmelerinde etkisiyle çağın gereklerine uygun, evrensel değerleri özümsemiş, ülkesini, ulusal ve uluslararası platformlarda temsil edebilen iyi vatandaşlar yetiştirmek toplumların ve ülkelerin temel amacıdır (Çiçek, 2018). Bu amaca ulaşmada aile ve toplumun yanı sıra okulun da önemli bir rolü vardır (Soder, 2003; Quisumbing, 2002). Ailede informal olarak çocuğa verilen iyi insan-iyi vatandaş olma eğitimi; çocuğun okul çağlarına gelmesiyle birlikte formal olarak okullarda verilmektedir.

Bireyin kişilik ve değer yargılarının çocukluk yıllarında oluşmaya başladığı göz önünde bulundurulduğunda, zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okullar iyi ve etkin vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılmasında kilit rol oynamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ortaokul düzeyinde öğretim programlarına yüklediği temel amaca bakıldığında, *“İlkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak”* olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018).

Bu hedefe ilk ve ortaokul düzeyinde birçok ders hizmet etmektedir. Milli eğitim sistemi içerisinde yer alan ilkokul 1., 2. ve 3. sınıfta verilen Hayat Bilgisi dersi, ilkokul 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi ve Sosyal Bilgiler dersi ile ortaokul 5., 6. ve 7. sınıfta verilen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları en temelde iyi insan-iyi vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır. İlkokul 4. sınıf ve ortaokul 5., 6. ve 7. sınıfta verilen sosyal bilgiler dersi “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanıyla Milli Eğitim'in iyi ve etkin vatandaş yetiştirme amacına doğrudan hizmet eden derslerden birisidir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan *“Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri”* özel amacı yetiştirilmesi hedeflenen iyi ve etkin vatandaşlıklar niteliktedir (MEB, 2018).

Bu doğrultuda öğrencinin 7. sınıfı tamamladığında iyi vatandaşlık bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını kazanmış olması beklenmektedir. İlk ve ortaokul düzeyinde verilen vatandaşlık eğitimi sonucu öğrencilerin iyi vatandaşlık özelliklerine bilişsel ve duyuşsal boyutta hangi düzeyde ulaşabildikleri oldukça önemli bir husustur.

İlgili literatür incelendiğinde farklı örneklem grupları (Öğrenci, öğretmen adayı, öğretmen) ile yapılmış nitel çalışmaların (O'Brien & Smith, 2011; Ersoy, 2012; Yeşilbursa, 2015; Kılınç & Dere, 2013; Akhan & Çiçek, 2019; Dere, 2019; Akhan, Çiçek & Mert, 2019) olduğu ve vatandaşlığı bilgi, beceri, tutum ve algı boyutunda; tür olarak ise dijital, küresel, demokratik, etkin vatandaşlık boyutlarında inceleyen (Çevik-Kansu & Öksüz, 2014; Şahin & Çermik, 2014; Elçi & Sarı, 2016; Sağlam, 2011; Yıldırım & Türkoğlu, 2017; Durualp & Doğan, 2017; Kuş, Güneş, Başarmak & Yakar, 2017; İçen, Öztürk & Yılmaz, 2017; Çiçek & Akhan, 2020; Erdem & Koçyiğit, 2019; Ünal, 2019a; Ünal, 2019b; Çalışkan & Yıldırım, 2020; Metin & Cin, 2021; Çevik & Erçetin, 2021; Karadağ & Kapusizoğlu, 2022) nicel çalışmaların ve karma çalışmaların (Tupper, Cappello & Seigny, 2010) da olduğu görülmüştür.

Literatürde ayrıca, Durualp (2016)'ın ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve vatandaşlık algılarını incelediği ve Tonga (2013)'nın 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerini belirlemeyi amaçladığı tez çalışmaları da bulunmaktadır. Durualp (2016) araştırma sürecinde geliştirdiği “Vatandaşlık Algısı Ölçeği” ve alt boyutları itibari ile öğrencilerin vatandaşlık algılarını demokratik ve geleneksel düzeyde incelemiştir. Tonga (2013) ise ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerini, “Vatandaşlık Bilinci Ölçeği” içerisinde bulunan ve öğrencilere vatandaşlık bilincine yönelik görüşlerini değerlendirmek amacıyla yöneltilen 7 açık uçlu soru, tutumlarını belirlemek amacıyla 25 maddeli “Duyuşsal Eğilimler Ölçeği” ve davranışlarını belirleyebilmek amacıyla 9 kısa hikâyeden oluşan “Davranış Ölçeği” kullanarak incelemiştir.

Gerçekleştirilen alan yazın taraması neticesinde ilgili nitel ve nicel çalışmalar değerlendirildiğinde, 2018’de yenilenen öğretim programlarındaki değişiklikler de göz önünde bulundurularak ortaokul öğrencilerinin doğrudan iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerini inceleyen araştırmalara ve ölçeklere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin 7. sınıf düzeyinde sosyal bilgiler dersi konularını tamamladıklarında iyi vatandaşlık kazanımlarına ulaşma düzeylerinin incelenmesi verilen eğitimin niteliğinin ve etkililiğinin tespitinde oldukça önemlidir. Araştırmanın bu yönüyle ilgili alan yazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.5. Sayıtlar (Varsayımlar)

Araştırmada,

- Veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçları maddelerine ve görüşme sorularına öğrencilerin samimi ve objektif olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma,

- Örneklem grubu Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan illerdeki (Adana, Ankara, Antalya, Bitlis, Denizli, Düzce, Gaziantep, Giresun, İstanbul, Kars, Kayseri, Konya, Manisa, Mersin, Muğla, Ordu, Sivas, Şanlıurfa, Şırnak) ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler ile,
- Uygulama süreci 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ile,
- Araştırmacının iyi vatandaşlık konusunda ulaştığı kaynaklar ile
- Araştırmacı tarafından geliştirilerek kullanılan “Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği” ve “Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği” aracılığıyla elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Vatandaşlık: Devlet ile bireyi belirli hak ve yükümlülükler temelinde birbirine bağlayan ilişki biçimine denir (Bal, 2015).

İyi Vatandaş: Vatansever, ailesine, topluma ve çevresine karşı görev ve sorumluluklarını yerine getiren, eleştirel düşünebilme, empati ve etkili iletişim kurma becerilerine sahip, mantıklı kararlar alabilen, toplumun huzuru ve kalkınması için gayret gösteren, dürüst, toplumsal sorunlara karşı duyarlılık gösteren ve güncel olayları yakından takip eden kişidir (Kızılay, 2015).

Sosyal Bilgiler: “Tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi, sosyal psikoloji ve hukuk gibi sosyal bilim disiplinlerini konu alan bununla birlikte vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; multidisipliner bir yaklaşımla oluşturulmuş bir öğretim dersidir” (MEB, 2018; s. 46).

Öğretim Programı: Yaşam boyu süren eğitimin önceden belirlenmiş belli amaçlarının okul ya da sınıf ortamlarında öğrencilere kazandırılması için öğretmenlere kılavuzluk eden planlar bütünüdür (Kurt, 2021).



BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Vatandaşlık Kavramı ve Tarihçesi

Bir toplumun varlığını sürdürebilmesi ve toplumda sağlıklı iletişim kanallarının oluşabilmesi, tüm bireylerin kendilerini toplumun bir parçası olarak kabul etmelerine bağlıdır. Devlet, genel itibariyle iktidarın temeli ve politik toplumun çatısı olarak düşünülmüştür. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın Siyasi Haklar ve Ödevler bölümünün 66. Maddesi'nde yer alan "*Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür.*" ifadesi Türk vatandaşlığını ifade etmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Genel itibariyle, bir ferdi bir devlete bağlayan uyrukluk bağına vatandaşlık, bir ülkeye uyrukluk bağı ile bağlı olan ferde ise vatandaş denir (Karadağ & Kapusizoğlu, 2019). Vatandaş, politik topluluğun hakim olduğu ferde verdiği isimdir. Bu isimlendirme Latince'de bir şehir devletinin, esas olarak da Roma Cumhuriyeti'nin üyesi anlamına gelen 'civis' ya da 'civitas' kelimesinden türemiştir. Civitas kelimesi de Yunanca'da bir polisin, yani Yunan şehir devletinin üyesi anlamına gelen 'polites' kelimesinin Latince karşılığıdır (Sarıbay, 1998; Aslan & Çakmak, 2018). Vatandaşlık ise esasen devletle bireyi belli hak ve yükümlülükler temelinde birbirine bağlayan bir ilişki biçimidir (Bal, 2015).

Vatandaşlık çok anlamlı bir terim ve çok boyutlu bir kavramdır. Anlamı, toplumların bağlamsal özelliklerine, özellikle de değer sistemlerine göre değişir (Trevino & Carrasco, 2021). Vatandaşlık aslında en saf biçimiyle devlet ile birey arasındaki ilişkiyi ifade eden bir kavramdır. Vatandaşın bulunduğu siyasi topluluğa üyeliğidir. Bu yönüyle vatandaşlık bireylerin siyasi, sosyal ve ekonomik hak ve ödevlerini, yönetime katılım biçimlerini belirler (Malkoç & Ata, 2021; Jasmine & Sim, 2008). Ayrıca vatandaşlık sadece bir devletin toprakları üzerinde doğup yaşama ve ikamet etmesinden ibaret değildir. Kişilerin hukuki siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik alanlarda etkili bir şekilde toplumsal hayata katkıda bulunmasıdır (Yiğen, & Dünder, 2020).

Siyasal sistemlerin başarılı işleyişi, bireyi ve onun devletle ilişkisini tanımlayan bir yurttaşlık anlayışına bağlıdır. En basit haliyle vatandaşlık, vatandaşın üyelik haklarından yararlandığı ve görevlerini üstlendiği bir siyasi topluluğa üyeliktir. Aslında vatandaş, Aristoteles'in (1970) altını çizdiği gibi, siyasi bir aktördür ve siyasi varlık, bireylerin topluma

hizmet etmesi için fırsatlar sunar. Burada ahlak, kişinin topluma hizmet etmesi ve toplumdaki görevlerini yerine getirmesi olarak görülür. Bu nedenle, katılımın bir görev olduğu siyasi topluluğun yönetimine katılmak esastır ve buna katılmamak vatandaş olmamak demektir (akt. Jasmine & Sim, 2008).

Vatandaşlığı ve iyi vatandaşın en iyi nasıl yetiştirileceğini anlamak ulusların doğuşundan beri eğitimcilerin ve liderlerin endişesi olmuştur. Bu doğrultuda günümüzde vatandaşlık, sosyoloji, hukuk, siyaset bilimi, eğitim gibi disiplinlerin çalışma konusu olmaktadır. Tüm disiplinler vatandaşlığa farklı yaklaşmakta ve vatandaşlığı sorunsallaştırmaktadır (Masyada, 2013; Malkoç & Ata, 2021). Çünkü vatandaşlık, toplumda yaşayan insanların davranış sınırlarını belirleyen önemli bir faktördür (Karadağ & Kapusizoğlu, 2019).

Vatandaşlığın “sosyal ve politik” şekilde ikili bir doğası mevcuttur. Vatandaşlığın sosyal doğası, vatandaşların birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğiyle ilgilenirken, politik doğa, vatandaşların devletle nasıl etkileşime geçtiği ile ilgilenir. Bu unsurların her ikisi de bir vatandaşın demokratik bir topluma katılması için gereklidir (Alazzi & Chiodo, 2008). Her birinin doğası siyasi sisteme göre değişmekle birlikte vatandaşlık şu beş kategoriden oluşur (Heater 1990; Cogan & Derricott 2000, akt. Jasmine & Sim, 2008).



Şekil 2.1. Vatandaşlığı Oluşturan Kategoriler

Şekil 2.1’deki kategoriler aslında vatandaşlığın sosyal ve politik doğasına açılım sağlamaktadır. Bireyin içerisinde yaşadığı toplumda temel hak ve sorumlulukları, diğer bireyler ile olan iletişimi ve toplumsal değerlerini bilmesi ve bunu içselleştirmesi en temelde

vatandaşlığını oluşturmaktadır. Benzer şekilde Mutch (2005) da vatandaşlığı beş kategoriye ayırmaktadır:

1. *Statü olarak vatandaşlık*: Kişinin bir ulus devletin ya da bir siyasi yapı içindeki topluluğun üyesi olarak yasal hak ve yükümlülükleri ile ilgilidir.
2. *Kimlik olarak vatandaşlık*: Yalnızca ulusal kimliğe dayalı vatandaşlıktan daha geniş bir kavramdır. Dini, siyasi, etnik, bölgesel ya da diğer üyelikleri kapsayan çok kültürlü bir vatandaşlığı kapsar.
3. *Demokratik ideal olarak vatandaşlık*: Batı ülkelerinin vatandaşlık görüşüne ve demokrasi, özgürlük ve insan hakları gibi önemli kavramlara odaklanmaktadır.
4. *Kamusal uygulama olarak vatandaşlık*: Resmi tüzükler, yasalar, gelenek, görenekler, kültürel normlar gibi toplum içindeki davranışları yönlendiren tüm yazılı ya da yazısız kurallara değinmektedir. Bu görüşe göre vatandaşlık tüm bu kurallarla oluşan bir bütündür.
5. *Katılımcı vatandaşlık*: Toplumsal duyarlılıklar, yerel örgütlere katılma, ulusal aktivizmden küresel farkındalığa kadar yaşam kalitesini yükseltmeyi sağlayan tüm fırsatları vatandaşların hizmetine sunmayı kapsar.

Mutch (2005)'un vatandaşlık kategorilerine bakıldığında daha çok vatandaşlık türlerine açılım sağladığı görülmektedir. Aslında var olan politik topluluğun özelliklerine göre vatandaşlık kavramına atfedilen anlam değişmektedir. Bu bir anlamda politik toplulukta oluşan değişim ile vatandaşlık kavramının değiştiğini göstermektedir. Vatandaşlık kavramının içeriğinin zenginleşmesi veya değişmesi vatandaşın bağlı olduğu politik topluluğun geçirdiği süreçlere bağlıdır. Politik topluluk değiştikçe vatandaşlık kavramında da değişiklik olmuştur. Tarihte politik topluluğun yoğunlaştığı yer Antik Yunan'da polis, Roma'da ise İmparatorluk toprakları ve Orta Çağ'da ticaret merkezi olan şehirlerdir. Günümüzde ise bu siyasi topluluk, moderniteyle biçimlenmiş olan ulus devlettir (Topuzkanamış, 2013).

Vatandaşlığın kavram ve kurum olarak ilk ortaya çıktığı yer Eski Yunan'daki site devletleridir (Hansen, 2000; Gözölü, 2015). Vatandaşlık kavramının bugünkü anlamını kazanmasında 18. yy.'da vücut bulan Fransız Aydınlanma Dönemi'nin önemli tesiri bulunmaktadır. Bu süreci daha iyi tahlil etmek için tarihi dönemlere göre vatandaşlığın gelişimine bakmak gerekmektedir.

2.1.1. Antik Yunan'da Vatandaşlık

Antik Yunan'da politik birlikteliğin temelini polis adı verilen şehir devleti oluşturmaktaydı. Polisler bu anlamda, Antik Yunanda vatandaşlık düşüncesinin temel kurumu olmuşlardır. Antik Yunan polisleri oldukça dar bir alanda örgütlenmekle birlikte, günümüzden binlerce yıl önce vatandaşlık pratiklerinden vatandaşlık kurumunun ilk örneklerini oluşturmuşlardır. Bu polisler veya site-devletleri genellikle büyük bir şehir ve onun etrafındaki kasaba ve köylerden oluşmuştur (Gözlü, 2015).

Vatandaşlık kavramının ortaya çıktığı polisler, askeri, dini siyaset ve ekonomik topluluğu ifade etmektedir. Askeri ve siyaset topluluk olarak polisler, erkeklerden oluşan bir topluluktur. Ekonomik olarak özgür, varlıklı Antik Yunan erkekleri o çağda vatandaşlık tanımının karşılığı olarak ifade edilir. Kölelerin ve yabancıların, siyaset sahada hakları yokken, askeri sahada polisteki vatandaşlarla beraber yer aldıkları görülmektedir. Ekonomik anlamda polisi oluşturanlar ise kadınlar ve kölelerdir (Hansen, 2000).

Vatandaşlık Atina'da fazlasıyla ciddiye alınan bir kavramdır. Vatandaş olabilmek için özgür olarak doğmuş olmak, 18 yaşında olmak, Atinalı iki ebeveynin yasal evliliği neticesinde doğmuş olmak gerekmektedir. Vatandaş adayının bu koşulları sağlayıp sağlamadığı hususunda bir sorun çıktığında, mahkemeye başvurulmaktadır. Aday bu koşulları taşıdığını ispatladığında, vatandaş olarak Atina'daki tartışmalara festivallere, konuşmalara, ibadetlere katılma ve mecliste oy kullanma hakkını elde etmektedir (Manville, 2014). Ancak vatandaş adaylarının bu haklara kavuşmaları için öncelikle belirli bir zamanın geçmesi gerekmektedir. Bu zaman kapsamında bir yıl içinde beden eğitimi ve dövüşmeyi öğrenerek belirli aşamalardan geçmekte, tapınakları dolaşarak, koruyuculuk yapmaktadırlar. İkinci yılda vatandaş adayları, savaş için elde ettikleri kabiliyetleri tiyatrodan sergilemekte, daha sonra ise iki yıl bekçi olarak ya da kolculuk yaparak vazife görmektedirler. Bu zaman diliminde devlet bu vatandaş adaylarına geçimleri için para ödemekte ve devletin verdiği bu parayı, vatandaş adaylarının eğitici/danışmanları kontrol etmektedir. Yine bu süreçte, bu şahıslar hiçbir şekilde dava edilememekte, dava açamamakta ve kendilerine devlet tarafından hiçbir yük yüklenememektedir. Sonuç olarak iki yılın sonunda bu kişiler diğer yurttaşların arasına katılabilmektedirler (Aristoteles, 1998).

Atina, vatandaşlık kavramının kökeni olarak kabul edilse de Eski Yunan'da Atina kadar kavramın tarihi sürecine önemli tesiri olan diğer bir şehir devleti de Sparta'dır. Sparta'da erkekler almış oldukları eğitim neticesinde ağır silahlı piyade askeri haline dönüştükten sonra vatandaş olarak kabul edilmektedirler. Sparta'da eşit konumda olan

vatandaşların devlet arazisinde de hakları bulunmaktadır. Vatandaşlık erdemi ve yönetime katılmak ise vatandaşlığın temel özelliklerindendir (Gerim, 2017). Atina ve Sparta örneğinden de anlaşıldığı gibi, Antik Yunan’da vatandaş olabilmek için aktif bir eğitim ve öğretimden geçmek gerekmektedir. Bu durum, vatandaşlarda olması gereken (askerlik yapma gibi) bedensel özellikleri kazandırmanın yanı sıra vatandaşlık için gerekli erdemleri kazandırma çabası olarak da görülebilir. Bu noktada, vatandaşlığın Aristoteles ve Platon’a göre ne ifade ettiğine de değinmek gerekmektedir.

Platon, olması gereken vatandaş, kendi ütöpik devleti içerisinde ele almıştır. Platon, vatandaşları yöneticiler, koruyucular ve işçilerden oluşan ve vatandaşlık haklarına eşit olarak sahip olmayan üç sınıf olarak görmüştür. Bu anlayışa göre, vatandaşlar mecliste bulunan üyelerinin sadece dörtte birini seçebilecekler ve zenginlik temsil edilmede önemli bir kriter olacaktır (Bakan & Akyol, 2010) Ona göre, siyasete katılım için vatandaşların özgür olmaları vatandaşlık için genel bir ilkedir. Diğer bir ilke, vatandaş olan kişinin, toplumun iyiliği ve menfaati için kendi iyiliğini ve menfaatini göz ardı edebilme erdemine yani kamusal erdeme sahip olmasıdır. Vatandaş olmanın diğer ilkeleri ise, konuşmada ve yasa karşısında eşit olma (isegoria ve isenomia) ilkeleridir (Özalp, 2011).

Aristoteles ise, vatandaşın tanımını, sırayla hem yöneten hem de yönetilen şahıs olarak yapmıştır. Aristoteles’e göre vatandaş, yönetme ve yönetilmeye hak sahibi olan, siyasi, yasal ve idari görevlerde bulunan; eleştirel bir şekilde yönetime katılma hakkına sahip olan bireydir (Kuçuradi, 1998; Smith, 2002; Kantarcı, 2014). Bu durumda Aristoteles’in düşüncesinde vatandaşlığın, teşkilatlı politik bir topluma ve bir yönetime bağlılık, üyelik ve katılımı ifade ettiği görülmektedir.

Aristoteles’e göre vatandaşlık manevi anlamda devlete bağlılık ahlakı anlamına gelmektedir (Fanid, 2014). Aristoteles’e göre vatandaşın tanımı, yönetim şekillerine göre de değişmektedir. Örneğin demokrasi ve oligarşinin vatandaş tanımları aynı değildir. O halde vatandaş tanımlamak için genel ilkeler arayan Aristoteles, onu “mahkemeye gidebilen, dava açabilen ya da dava edilebilenler” olarak kavramsallaştırmıştır. Bu yönüyle vatandaş diğerlerinden ayıran, yargı ve yetkiye katılabilmesi, siyasal yasal ve yönetsel görevler üstlenebilmesidir (Aristoteles, 2005).

Bireyi toplumsal ve siyasal bir varlık olarak gören Aristoteles, kamusal alan ve özel alanı birbirinden ayırmakta ve kamusal alanı özel alandan üstte görmektedir. Aristoteles’e göre, vatandaşlar özel alanda yönetmekte, kamusal alanda ise yönetilmektedirler (Kartal, 2001/2). Platon gibi Aristoteles de vatandaşların kamusal hayata katılmalarını engelleyecek

durumları özel alana ait görmekte, bu durumların köleler ve kadınlar sayesinde yerine getirilmesini önererek vatandaşların kamusal çalışma için gerekli boş zamana sahip olmaları gerektiğini düşünmektedir (Özalp, 2011).

Vatandaşlığın tarihsel süreci içerisinde Yunan deneyiminden çağımıza aktarılan bir özelliği, onun toplumdaki eşitsizlikleri gizlemeye yardımcı olduğu görülmektedir. Örneğin Özkazanç (2009), vatandaşlık kavramının geri planında her zaman güç ilişkileri ve eşitsizlikler olsa bile kamusal alanda “ortaklık ve kamu yararı” düşüncesini göz önüne alarak, özel alandaki eşitsizliklerin kamusal alanda siyasi anlamda eşitçe tartışılabilmesinin önünü açtığı için, tarihi anlamda önemli bir ortam yarattığını öne sürmektedir. Ancak Güllüpinar (2012), Eski Yunan’dan ulus devletlere de aktarıldığı şekilde vatandaşlığın her zaman eşitsizliğe, dışlamaya ve toplumsal tabakalaşmaya yol açtığını iddia etmektedir.

2.1.2. Roma’da Vatandaşlık

Roma dönemi vatandaşlık kavramının gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Roma dönemindeki vatandaşlık anlayışı, Atina dönemindeki vatandaşlık anlayışına göre daha hukuki karmaşık ve esnektir. Bu dönemde vatandaşlığa ait ayrıcalıklar, mecliste oy kullanma hakkı, yasal korunma hakkı, askeri hizmet, kamu görevlerine uygun olmak ve (mahkemeye) başvuru hakkı olmak üzere kamusal haklar ile diğer Roma vatandaşları ile evlilik ve ticaret yapabilme haklarını barındıran özel hakları içermektedir (Heater, 2004). Bu yönüyle Roma döneminde vatandaşlık anlayışı, daha çok haklar temelinde ifade edilmektedir.

Roma vatandaşlığı, Atina vatandaşlığından farklı bir şekilde, yasama meclisine katılım hakkını da kapsamaktadır. Vatandaşların bu konumu süreç içerisinde anlamını kaybetmiş ve Roma vatandaşlığı modern ulus devlet vatandaşlığını ön planda tutan bir şekilde yasal statüyü ifade eder hale gelmiştir (Smith, 2002). Vatandaşlık, Atina dönemindeki aktif katılımı ifade eden anlamından, Roma döneminde, yasal hakları ifade eden pasif anlamına doğru dönüşmüştür.

Roma’nın Cumhuriyet döneminde oluşturulan, yasa tekliflerini kabul ya da reddetme gücü olan asıl halk meclisinde vatandaşlar, temsil edilme hakkını kazanmışlardır. Süreç içerisinde, patricius ve pleb sınıfı arasındaki mücadeleler neticesinde, sınıf farklılıkları ortadan kalkmış, Roma daha laik ve vatandaş ile devlet arasındaki ilişkilerin yazılı olarak düzenlendiği bir yapıya dönüşmüştür (Akman, 2012). Bu gelişmeler, vatandaşlığın hukuki açıdan gelişmesine, içeriğinin daha geniş insan kitlesini kucaklayacak şekilde genişlemesine

ve vatandaşlığın barındırdığı eşitsizliğin eskiye oranla gerilemesine sebep olmuştur. Ancak bu eşitsizliğin tamamen ortadan kalkması Roma'nın İmparatorluk döneminde olacaktır.

İmparator Caracalla, Roma'nın imparatorluk döneminde, vatandaşlık ile ilgili olarak imparatorluk sınırlarında yaşayan tüm özgür insanların Roma vatandaşı olduğunu ilan etmiştir. İlan edilen bu kararlar, Roma bünyesinde yaşayanların Roma simgesi etrafında hukuki ve ideolojik olarak birleşmeleri amaçlanmıştır (Ağaoğulları & Köker, 2004). Roma döneminden sonra vatandaşlık kavramının gelişimi, Hristiyan inanç ve düşüncesi tarafından şekillenecektir.

2.1.3. Orta Çağ ve Aydınlanma Dönemi'nde Vatandaşlık

Orta Çağ'da vatandaşlık kavramını etkileyen en önemli unsurlar Hristiyan inancı ve feodal yapıdır. Hristiyanlık, bu dünyanın geçici olduğunu vurgulayarak, kamusal yaşam ve kamusal görevlere katılmanın yani aktif vatandaşlığın önünde engel oluşturmuştur (Gerim, 2017). Egemenliğin ve kamusal kaynağının dini inanışa göre izah edildiği Orta Çağ'da, mutlak bir gücü ifade eden devletin karşısında hakları olan vatandaş değil, devlete karşı sorumlulukları bulunan uyruk bulunmaktadır (Aksoy ve Arslantaş, 2009). Atina dönemi vatandaşlığının katılıma ve Roma dönemi vatandaşlığının haklara yaptığı vurgu, Aristoteles'in vatandaşlığı yöneten ve yönetime katılan olarak gören tanımı orta çağda geçerliliğini yitirmiştir. Burada vatandaşın yerini uyruk / tebaa almıştır. Yöneten ve yönetilen arasında büyük bir eşitsizlik bulunduğu görülmektedir. Orta Çağ'da hükümdar veya lordların yönetimine tabi olmakla birlikte burjuva sınıfının veya şehirli halkın Roma'da vatandaşların sahip olduğu gibi birtakım korunma haklarına sahip olduğu görülmektedir (Smith, 2002). Vatandaşlık haklar ve ilişkiler açısından hiyerarşik üstün himayesine bağlı olarak tanımlanmaktadır. Hukuki olarak tanınmış hakların taşıyıcısı olarak kişi anlayışı bu dönemde oluşmamıştır (Kabeer, 2009).

Rönesans ile, İtalya'daki şehirlerde cumhuriyetçi düşünceler doğrultusunda katılımcı aktif vatandaşlık düşüncesinin gelişmesiyle, modern vatandaşlık düşüncesinin temeli oluşturulmuştur (Smith, 2002). Örneğin 15. yy'da Floransa'da antik dönemin aktif vatandaşlık düşüncesi yeniden keşfedilmiştir. Burada vatandaşlık, küçük esnaf ve işçiler dışında herkesi kapsamaktaydı. Rönesans döneminin ve Floransa'nın en önemli bilim insanlarından olan Machiavelli, Eski Yunan'dan ziyade Roma devleti tarihi üzerine çalışmalar yapmış ve en iyi yönetim şeklinin Cumhuriyet olduğu sonucuna varmıştır. Machiavelli'nin vatandaşlar için erdem/ahlak olarak gördüğü özellikler, kamu yararını düşünme, dürüstlük ve

vatanseverlik şeklindedir (Heater, 2004). Machiavelli, cumhuriyetçi vatandaşlık düşüncesinin gelişimine katkıda bulunmuştur.

Mutlakîyetçi devletlerin 16. ve 17. yy.'larda ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çağın önemli düşünürlerinden biri olan Hobbes'un, sosyolojik, toplumsal ve kültürel şahıs anlayışı yerine ekonomik aktör olarak bencil ve çıkarıcı şahıs anlayışını savunması, antik dönemde geçerli olan siyasetle erdem arasındaki ilişkiyi yok saymıştır. Kamusal alana katılma yerine kişisel çıkarın odak noktası olduğu özel alanın önem kazanması ise klasik vatandaşlık teorisinden kopuş anlamına gelmiştir (Kılınç, 2010).

16. yy.'dan itibaren başlayan mutlakîyetçi dönemde katılım, kamusalılık, cumhuriyetçilik gibi klasik vatandaşlığa ait değerler kaybolmuştur. Ancak yine bu dönem, bireylerin devlet nezdinde “tebaa olarak eşitlendiği” dönem olmasından dolayı modern vatandaşlığın ilk görülmeye başlandığı dönemdir (Güngör, 2017). Bu dönemde tebaanın vatandaşlık haklarının bulunmadığı ancak devlet gücüne karşı sorumluluklarının devam ettiği görülmektedir. 17. ve 18. yy.'larda ise, vatandaşlık teorisi, John Locke ve Jean Jacques Rousseau tarafından geliştirilmeye çalışılmıştır (Gerim, 2017). Bundan dolayı bu iki düşünürün düşüncelerine kısaca bakmak isabetli olacaktır. İki düşünür de Toplum Sözleşmesi ile insanların bir araya geldiklerini savunmaktadırlar.

John Locke'a göre, doğa durumunda bulunan kişiler, sözleşme teorisiyle politik toplumu oluşturmuşlardır. Doğa durumundaki her bir birey kendi iktidarından vazgeçerek iktidARlarını kamuya bırakması sonucu toplumda birleşen insanlar, sivil ya da politik toplumu oluşturmuşlardır. Politik toplum veya hükümet oluşturmak için anlaşılan bireyler, o anda birleşmiş ve bir politik bütün oluşturmuş olurlar. Bu siyasal bütünlük içindeki çoğunluk, diğerleri adına harekette bulunma ve karar verme yetkisine sahiptir. Sonuç olarak fiili bir anlaşmayla ve açık bir bildirimle bir devlete bir kez onay veren kişi, sürekli olarak ve vazgeçilmez biçimde bu devletin objesi olmaya ve değişmez biçimde bu devletin bir objesi kalmaya mecburdur ve hiçbir zaman doğa durumunda sahip olduğu özgürlüğe yeniden sahip olamayacaktır (Locke, 2004).

18. yy. Fransız siyasal düşüncesinde Montesquieu ve Rousseau, vatandaşlık düşüncesi üzerine çeşitli fikirler üretmişlerdir. Montesquieu, büyük bir devlette milletin yasama işlerine katılmasının, temsil organizasyonu ile olabileceğini ifade ederek, şehir devletlerinde uygulanan demokrasinin büyük devletlerde de uygulanabilmesinin yolunu açmıştır (Aksoy & Arslantaş, 2009). Montesquieu'ye göre, vatandaşın erdemi, “tüm hayatının kamu yararına boyun eğmesi” anlamına gelmektedir. Vatandaşlar ise, demokrasi sayesinde kendilerini

yöneten kanunları hem bilinçli olarak üretmekte hem de kanunlara boyun eğmektedirler (Althusser, 2005). Böylelikle vatandaşların yönetime katılımı fikri ve kamusal hayatın önemi tekrar siyaset felsefesinde canlanmaya başlamıştır. Rousseau da Fransız İhtilali ile ortaya çıkan milli egemenlik ve genel irade kavramları ise vatandaşlığa yeni bir bakış açısı getirmiştir. Fransız Devrimi'nden sonra, eski sistemin bölünmüş toplum yapısından kaçınılarak, toplumun birlik ve beraberliğinin sağlanması amaçlanmıştır.

Fransız Devrimi'nden sonra bütün fertlerin, kamusal alanda bireysel özelliklerini, kimliklerini bırakarak vatandaş kimliği altında eşitlenmesi öngörülmüştür. Ancak vatandaşlar arasındaki diğer eşitsizliklerin, yasal eşitlik altında ve farklı kimliklerin bir ve bütünleşmiş genel iradenin altında göz ardı edilmesi olmuştur. Rousseau'ya göre, her fert, millete itaat ederken aslında kendisine itaat etmiş olmaktadır. Bu fikri yansıtan genel irade kavramı, Fransız Devrimi'nin ana düşüncesi olmuş ve bu düşünce 19. yy. süresince de devam etmiştir (Duguit, 2005). Yönetimin vatandaşlarla özdeş ve onların üzerinde olması gerektiği, kısaca millet egemenliği düşüncesine göre eşit vatandaşlar, eşit yasalara uyarak, kendi kendilerini yönetecekler ve aynı zamanda özgür olacaklardır. Devlet ise, laiklik çerçevesinde tüm vatandaşlara eşit mesafede ve tarafsız duracaktır (Işık, 2009).

2.1.4. Fransız Devrimi ve Vatandaşlık

Vatandaşlığın devletle fert arasındaki haklar ve sorumluluklar temelinde düzenlenen anayasal bir organizasyon olarak ortaya çıkışı, İngiliz, Amerikan ve Fransız Devrimleri ile olmuştur. İngiliz Devrimi uzun bir süreçte yavaş yavaş gerçekleşmiştir. Amerikan devrimi ise, İngiliz temsil kuramını demokratikleştirmiş ve İngiliz Anayasası'nı cumhuriyetlileştirmiştir. Fransız Devrimi ise modern millet ve milliyetçilik düşüncesinin buluşu ile modern vatandaşlık kavramının yapılaşmasında öne çıkmaktadır (Schnapper, 1995).

Yukarıda ifade edilen devrimler içerisinde “kardeşlik, eşitlik, özgürlük” ifadeleriyle öne çıkan Fransız Devrimi, vatandaşlık kuramını hem ulusal hem de uluslararası özellikli bir kuram haline getirmesi açısından çağdaş vatandaşlık kavramının baş mimarıdır. Devletle fert arasındaki haklar ve sorumluluklar temelinde düzenlenen çağdaş vatandaşlığın anayasal bir organizasyon olarak ilk ortaya çıkışı Amerikan ve Fransız Devrimleri ile gerçekleşmiştir (Touraine, 2000).

Fransız Devrimi ile vatandaşlığın sınırları belirlenmiş, hak ve sorumluluklar temelinde vatandaş eşitliği sağlanmış, yabancılarla vatandaşlar arasındaki ayrım hukukî bir şekilde gerçekleştirilmiş ve siyasi haklar kurumsallaştırılmıştır (Brubaker, 2009). Fransız Devrimi

sonrasında kabul edilen 1789 tarihli Fransız İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirisi'nde egemenliğin millete ait olduğu belirtilerek feodal ve monarşik yapı kırılmıştır ve böylece vatandaşlığın siyasi yönü belirlenmiştir. Vatandaşlık, "İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirisi'nde tanımlanmıştır. Ayrıca bildiri de *"İnsan ve yurttaş haklarının güvenliği bir kamu gücünü gerektirir, bu nedenle bu güç herkesin yararı için kurulmuştur, yoksa bu gücün emanet edildiği kişilerin özel çıkarları için kurulmamıştır."* ifadesinden hareketle, "vatandaşlık ortak irade oluşumuna katkıda bulunanlar" şeklinde tarif edilebilecektir (Lefebvre, 2003).

Fransız Devrimi ile ortaya çıkan modern vatandaş, şehir devletlerinin vatandaşından farklı olarak içinde bulunduğu özerk, özgür ve aktif konumuyla demokrasinin derecesini de belirlemektedir (Sarıbay, 1998). Fransız devrimi bir burjuva devrimi olarak herkese kanun önünde eşitlik tanıyan genel üyeliği yaratırken, demokratik bir devrim olarak aktif siyasal vatandaşlığı oluşturmuştur.

2.1.5. Osmanlı Devleti'nde Vatandaşlık

Osmanlı dönemi vatandaşlık anlayışına geçmeden önce genel itibari ile İslam öncesi Türk devletlerinde vatandaşlık anlayışına ve İslamiyet'in kabulü sonrasında Türk devletlerindeki vatandaşlık anlayışını incelemek yerinde olacaktır.

İslam öncesi Türk kültüründe devletin vatandaşla-vatandaşın devletle olan ilişkileri sözlü hukuk sistemi üzerine kurulmuştur. Bu sözlü hukuk kurallarına töre ismi verilmiştir. "Töre" kelimesi, "eski Türk devletlerinin temelini oluşturan, yazılı olmayan hukuk kaidelerini içerisinde barındıran ve Türk sosyal hayatını düzenleyen örf, adet, gelenek ve görenek gibi bütün kaidelerin toplamına" verilen isimdir. Töre, eski Türk boylarında devletin ve halkın uyması zorunlu olduğu kurallardır. Töre sağlam bir devlet terbiyesi ve yurttaşlık bilinci aracıdır. Töre bilinci insanda değer bilincini yani hak ve hukuk bilincini oluşturur. İslam Öncesi Türk devletlerinde İnsanların hakları, kadın, erkek veya çocuk olarak ayrılmamakta ve herkes eşit olarak kabul edilmiştir. Kafesoğlu'nun (1992) ifade ettiği gibi Türkleri sahip olduğu Bozkır kültürü, kölelik ve imtiyazlılığı önlediği için adalet ve eşitlik prensiplerinin gelişmesini de sağlamıştır.

Türklerin İslamiyet'i benimsemeleri, Türk ve İslam tarihi açısından bir dönüm noktası olmuştur. Devletin vatandaşla - vatandaşın devletle olan ilişkileri İslam hukukuna göre şekillenmeye başlamıştır. Bu ilişkiler Şer'i ve örfi hukuk olmak üzere iki hukuk sistemi üzerine inşa edilmiştir. İlk Türk İslam devletlerinde Türkler kendi törelerini bırakmamışlar

Türk Töresini de yaşatmışlardır. İlk Müslüman Türk devletleri, devletlerinin temellerini adalet üzerine inşa etmişlerdir. Sultanlar, halkının refah ve adalet içinde yaşaması için büyük çaba göstermiştir. Onların böyle çaba göstermelerinde hiç kuşkusuz, sahip oldukları eski Türk hakimiyet anlayışının etkisi büyüktür. Bu anlayışa göre Türk hükümdarları halkının ihtiyaçlarını karşılamak mecburiyetindedir. Türk hükümdarları hakimiyetleri altındaki milletlere din, dil, ırk ayrımı yapmadan kendilerini halkına karşı sorumlu hissetmişlerdir. Osmanlı Devleti dönemine gelindiğinde ise vatandaşlık anlayışının gelişimini iki dönemde incelemek gerekmektedir.

Birinci dönem; İslam Devleti düşüncesine bağlı olarak şer'i hukuk düzenlemeleri ile gelişen anayasacılık ve hareketlerinin başladığı zamana kadar olan dönemdir. Bu dönemi Osmanlı'da anayasal gelişmeler ve kanunlaştırma hareketleri öncesi dönem olarak adlandırabiliriz. Bu dönemde devlet, halkı İslam'ın getirdiği birtakım kavramlar ve ölçütler çerçevesinde belli zümrelere ayırmış ve her zümre için farklı yasal düzenlemeler getirmiştir. III. Selim dönemi ile başlayan ikinci dönem ise anayasa ve reform hareketleri dönemidir. Bu dönem aynı zamanda Osmanlı devletinde anayasacılık hareketlerinin başladığı, Osmanlı Devleti'nin son dönemidir. Batı kaynaklı modernleşme eylemlerinin de etkisi ile modern manada vatandaşlık düşüncesinin ilk örnekleri bu dönemde ortaya çıkmıştır. Modern manada vatandaşlık düşüncesinin gelişimi Osmanlı'nın son zamanlarındaki reform çalışmaları ile başlar. Bu son dönemde Osmanlı'nın içinde bulunduğu genel karışıklık ve gerilemeye karşılık olmak üzere Batı'dan ilham alarak yapılan düzenlemeler içinde vatandaşlık kavramı da bir problem olarak gündeme gelmiştir (Durgun, 2010a). Özellikle Osmanlı Devleti'nde yaşanan gelişmelere bakıldığında vatandaşlık düşüncesinin iki dönemde ele alınmasına yol açmaktadır.

İslam düşüncesinde din ve devlet birbirinden ayrılmaz bir bütün durumdadır. Bütün İslam halkı nerede olursa olsun “ümme” adı verilen aynı birliğin parçasıdır. Bu yüzden İslam hukukunda vatandaşlık, dil, ortak ülke, doğum, renk gibi unsurlarla değil; inanç ve İslam emirlerinin benimsenmesiyle açıklanmaktadır. İslami literatürü açısından devlet, içinde bulundurduğu bireyleri tanımlarken din kavramını esas almaktadır. Bir kişi İslam'a inanıyorsa nerede yaşarsa yaşasın ümmetin bir parçasıdır ve İslam devletinin de vatandaşıdır. Birey İslam'a inanmıyorsa, söz konusu İslam devletinin coğrafi sınırları içerisinde yaşasa bile İslam devletinin vatandaşı değildir (Işık, 2016). Osmanlı, bir imparatorluk olarak, tebaasının etnik, dinsel, dilsel bütünlüğünü sağlamak gibi bir gayeye sahip olmamış ve toplumsal yapısını, İslam hukukunun kurallarıyla biçimlenen millet sistemine göre oluşturmuştur.

Osmanlı'da millet kavramı, Arapça mill kökünden gelen millat (مِلَّة) sözcüğünün karşılığı olarak ırk ve etnik ayrıma dayalı bir toplumu değil, dinî bir aidiyeti ifade etmektedir. Osmanlı idaresindeki topraklarda hayat süren halkların din ya da mezhep esasına göre örgütlenerek yönetilme biçimine de millet sistemi denilmektedir. Millet sistemi, Osmanlı Devleti'nin idaresi altındaki çeşitli dinî toplulukların yapılanmalarının ve kültürlerini dikkate alma çabalarının doğal bir sonucu olarak zaman içinde ortaya çıkmakla birlikte toplumun dinî çizgilere göre örgütlenmesini gösteren İslam hukukunun en yüksek düzeyine ulaşmış bir kurumudur (Eryılmaz, 1992). Millet sistemi, bir taraftan Osmanlı içindeki cemaatlerin belli ölçüde dinî, kültürel ve etnik sürekliliğini sağlarken diğer taraftan devletin idari, ekonomik ve siyasal sistemiyle bütünleşmelerine de yardımcı olmuştur.

Osmanlı Devleti, idaresi altındaki toprakları din ve mezheplerine göre sınıflandırarak yönetmiştir. Bu ayrıma göre Müslümanlar tek millet olarak kabul edilmiş, gayrimüslimler din veya mezheplerine göre farklı farklı milletler olarak kabul edilmişlerdir (Sofuoğlu ve Akvarup, 2012). Osmanlı belgelerinde “cemaat-ı muhtelif, tebaa-i gayrimüslime”, “milel-i muhtelif” ve “milel-i saire” gibi kavramlarla da adlandırılan gayrimüslimler dinlerine göre Museviler, Hristiyanlar ve Sabîiler olarak üç ana gruba ayrılmıştır (Gök, 2001). Bu gruplar aynı zamanda mezheplerine göre de ayrılmış “aynı mezhepten olup farklı dilleri konuşan ve aynı dili konuşup farklı mezheplere mensup olan” gruplar da bulunmaktadır (Ortaylı, 2002). Osmanlı'da genel kabul gören dört milletten (milel-i erbaa) söz edilmektedir. Bunlar, Müslüman milleti, Yahudi milleti, Ermeni milleti ve Rum milletidir. Müslüman milleti millet-i hâkime, Ermeni milleti ise millet-i sadıka, diğer halklar ise millet-i mahkûme olarak isimlendirilmiştir (Eryılmaz, 1992). Osmanlı Devleti'nde anayasal hareketler ve kanunlaştırma çabaları öncesinde millet sistemi olarak ifade edilen vatandaşlık anlayışında önemli değişiklikler yaşanmıştır. Osmanlı modernleşmesinin ve vatandaşlık anlayışının gelişme sürecindeki en önemli dönem Tanzimat Dönemi'dir.

Tanzimat Dönemi, devletin meclisler ve kurullar aracılığı ile yönetilmesi ve kanunlaşma hareketlerini (Aydın, 2001) ifade ederken kavram olarak Tanzimat, Türk siyasî, ekonomik, idarî ve sosyal hayatında tümüyle bir değişmeyi ve yeniden yapılanmayı ifade etmektedir. Bu bakımdan Tanzimat Dönemi aynı zamanda Türk modernleşmesini de içinde barındırmaktadır (Göktolga, 2015). Tanzimat döneminde ortaya çıkan ve Osmanlı Devleti'nde millet sistemi içerisinde hayat bulan tebaa düşüncesini değiştirerek kişinin esas alındığı yeni bir vatandaşlık düşüncesinin oluşmasını sağlayan temel anayasal ve hukuksal aşamalar şunlardır:

- *Tanzimat Fermanı (1839)*
- *Islahat Fermanı (1856)*
- *Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi (1869)*
- *Kanun-i Esasi (1876)*

Tanzimat Fermanı, Osmanlı Devleti idaresinde yaşayan herkesi tek bir vatandaşlık anlayışı içinde toplamayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda, gayrimüslimlerin devlete bağlılığının sağlanması ile yüzyıllardır uygulanan millet sisteminin son bulması amaçlanmış, diğer taraftan da modern vatandaşlık düşüncesine uyum sağlanmıştır (Demir, 2011). Bu fermanla Osmanlı Devleti'nde din, hukuk kurallarının belirlenmesi bakımından bir kriter olmaktan çıkartılıyor, farklı etnik ve dini köken ayırımı yapılmaksızın, ortak hukuk sisteminin, devletin sınırlarında yaşayan herkese uygulanması hedefleniyordu. Dolayısıyla herkes aynı hak ve güvencelerden yararlanırken, aynı yükümlülöklere de tabi tutulacaktı. Bu amaçla, gayrimüslimler bakımından kamu hizmetine girme yasağının kaldırılması, meclislerde gayrimüslimlerin müslümanlar ile eşit bir şekilde temsil edilmesi, vergilerde eşitliğin sağlanması, askeri okullar da dahil olmak üzere, gayrimüslimlerin eğitim kurumlarına kabul edilmesi gibi önemli düzenlemeler yapılarak uygulamaya geçirilmiştir (Bozkurt, 1993).

Tanzimat Fermanı'nda taahhüt edilen değişikliklerle ilgili olarak yapılan önemli düzenlemelerden bir diğeri de 1840'ta kabul edilen Ceza Kanunnamesinin giriş bölümünde; kanun önünde bütün vatandaşların eşit olduğu ilkesidir. Bu Kanunnamenin çeşitli maddelerinde de eşitlik ilkesine vurgu yapılmıştır. Ceza Kanunnamesi, 14 Temmuz 1851'de yeniden gözden geçirilerek "din, mezhep ve sınıf farkı gözetmeksizin bütün Osmanlı halkına" uygulanmak üzere yürürlöğe girmiştir. Osmanlıcılık düşüncesiyle toplumda etnik köken ve dini inanç ayırımı yapılmaksızın eşitlik ilkesi doğrultusunda tarafsız eğitim vermek üzere yeni eğitim kurumlarının açılması çalışmaları başlatılmıştır (Demir, 2011).

Tanzimat Fermanı ile yürürlöğe geçirilen değişiklikler neticesinde kanunname ve diğör metinlerde yapılan düzenlemelerin ardından 1856 yılında çeşitli din ve ırka mensup kişilerin, toplumsal yapı bünyesinde birbiriyle bütünleşerek Osmanlıcılık fikrini güçlendireceğö düşüncesiyle Islahat Fermanı ilan edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, Islahat Fermanı'nda tüm dini faaliyetler, devlet güvencesi kapsamına alınmış, etnik kökenleri ve dini inanışları aşğılayan sıfatlar yasaklanmıştır. Gayrimüslimlerin siyasi engelleri kaldırılmış, karma mahkemelere verilen yetkiler arttırılmış, vergi ve askerlik konularında eşitliğin sağlanmasına yönelik yasal düzenleme yapılması kararlaştırılmıştır. Böylece gayrimüslimlerin

siyasi ve sosyal statülerinin oldukça güçlü olduğu bir toplumsal yapı, öncelikli olarak yasal düzenlemelerle sağlanmıştır (Demir, 2011).

Osmanlı Devleti'nde modern vatandaşlık anlayışına geçiş sürecinde çok önemli bir adım olan ve ilk kez dinî ilkelerden ayrı bir vatandaşlık düşüncesini ortaya koyan hukuki düzenleme Tabiîyet-i Osmaniye Kanunnamesi (1869)'dir. Kanunnamenin amacı, yabancı devletlerin konsoloslukları üzerinden alınan beratlarla yabancıların sahip olduğu haklardan yararlanan ve bu devletlerden patente alarak yabancı devlet himayelerine giren Osmanlı tebaasını engellemektir (Serbestoğlu, 2011).

Vatandaşlığın edinilmesinde soy bağına vurgu yapan Kanunname, ana-babanın veya yalnız babası Osmanlı vatandaşı olan çocuğun Osmanlı vatandaşı kabul edildiğini hüküm altına almıştır. Bununla birlikte Kanunname 'de anne ve babası Osmanlı vatandaşı olmayan ancak Osmanlı topraklarında dünyaya gelen bir çocuğun, reşit olmasından sonra 3 yıl içinde Osmanlı vatandaşı olmayı kabul etmesi halinde Osmanlı vatandaşı olacağı düzenlenmiştir (Osmanağaoğlu, 2004). Kanunname, vatandaşlığa alınma, vatandaşlıktan çıkarılma, müsaade ile vatandaşlıktan çıkma ve evlenen kadının vatandaşlık durumu ile ilgili modern vatandaşlık kanunlarında yer alması gereken ana sorunlara ilişkin hükümler içeren ve Aybay'a (2006) göre yayımlandığı zamana göre oldukça ileri görüşlü ve liberal bir kanundur.

Osmanlı vatandaşlığı, 1876 tarihli Kanun-ı Esasî ile anayasal hüküm haline gelmiştir (Osmanağaoğlu, 2006). Kanun-i Esasi'de de Tanzimat ve Islahat Fermanlarında olduğu gibi vatandaşlık anlayışında din unsuru esas alınmadan, tüm vatandaşların özgür ve eşit olduğu kabul edilmiştir. Zira, Avrupa'da milliyetçilik fikirleri artmış, toprak bütünlüğünün korunması amacıyla bazı önlemlerin alınması kaçınılmaz olmuştur. Kanun-i Esasi ile temel alınan "Osmanlılık" düşüncesi de ırk ya da din esaslı bir ayırım söz konusu olmaksızın herkesin Osmanlı vatandaşlığına sahip olup olmamasını düzenlemiştir (Dinçkol & Işık, 2015).

Kanun-i Esasi'yle birlikte, şeklen ya da dolaylı da olsa, seçme ve seçilme kanalıyla her dinden ve mezhepten kişinin yönetime katılması sağlandığı için bu gelişme laik devlet düzenine geçişte oldukça önemli bir noktayı ortaya koymaktadır (Tanör, 2016). Kanun-i Esasi'nin amacı, Osmanlı İmparatorluğu'nun mevcut sınırlar içerisinde varlığını koruyup devam ettirmesi, bunun için de anayasada kabul edilen temel prensiplerin, din ve mezhep ayrımı gözetilmeksizin bütün tebaa için ortak bir vatan anlayışı ile eşit siyasi haklar ve Osmanlı hanedanının temsil ettiği devlet idaresine parlamenter bir sistem aracılığı ile halkın katılımının temin edilmesi olmuştur (Kara, 2000).

Kanun-i Esasi'nin 8. maddesini içeren “*Devleti Osmaniye tabiiyetinde bulunan efradın cümlesine herhangi din ve mezhepten olur ise bilâ istisna Osmanlı tabir olunur ve Osmanlı sıfatı kanunen muayyen olan ahvale göre istihsal ve izae edilir.*” hükmü kişinin statüsünü Osmanlı devleti vatandaşı olmasına ve devleti yönetenlere bağlılığa dayandıran Batılı seküler düşünce doğrultusunda bir düzenleme olarak görülmüştür (Davison, 2005). Tüm tebaanın devlet karşısında eşit hak ve sorumluluğa sahip Osmanlı vatandaşı olarak tanımlanması, vatandaşlığı kolektif olmaktan çıkararak kişisel düzeye taşımış ve dinî cemaat ayrılıklarını anlamsızlaştırmıştır (Yıldız, 2001). Dini ve etnik farklılıklara dayalı olmayan Osmanlı kimliğini esas alan bir millet oluşturma gayreti bu ilk anayasada etkisini göstermiştir.

Kısa bir süre yürürlükte kalan Kanun-i Esasi, II. Abdülhamid'in Meclis-i Mebusan'ı kapatmasıyla askıya alınmıştır. İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin, çabaları sonucunda II. Abdülhamid, Kanun-i Esasi'yi 1908 yılında yeniden yürürlüğe koyarak II. Meşrutiyet'i ilan etmiştir. Kanun-i Esasi'de 1909 yılında köklü değişiklikler yapılmış, bu kapsamda tanınan hak ve özgürlükler, Kanun-i Esasi'de olduğu gibi bütün vatandaşları kapsayacak şekilde düzenlenmiştir (Dinçkol & Işık, 2015).

2.1.6. Türkiye Cumhuriyeti'nde Vatandaşlık

Lozan Barış Antlaşması'nda, Türk ulusal vatandaşlık anlayışının temelleri netleşmiş ve tam olarak anlamını bulmuştur. Kazanılan Millî Mücadele neticesinde imzalanan Lozan Antlaşması yalnızca Türkiye Devleti'nin sınırlarını belirlememiş aynı zamanda vatandaşlık anlayışının şekillenmesinde de etkili olmuştur. Antlaşmada yer alan tabiiyet, ekalliyetler, mübadele ve af bağlamındaki Yüzellilikler, Türk vatandaşlığının genel çerçevesini oluşturmuştur. Antlaşmanın ikinci bölümünü oluşturan ve uyrukluk başlığını taşıyan 30- 36. maddeleri Türkiye Cumhuriyeti Devleti vatandaşlarının kimlerden oluşacağını belirlemiştir. Bu maddelerde kişiler vatandaşlıklarını seçmekte serbest bırakılmış ancak vatandaşlık tercihi yaparken etnik kimlik ortaklığı bulunan devletlerin vatandaşlıklarını seçmeleri noktasında yönlendirilmişlerdir (Mumyalmaz, 2013). Lozan Antlaşması'na göre Türkiye Cumhuriyeti Devleti vatandaşlığı toprak esasına göre belirlenmiş, merkezi ve egemen bir kültürel kimlik, siyasi birliğin temeli olarak tanımlanmış ve kamusal alanda tek meşru kültürel kimlik yaratılmıştır (Kaygusuz, 2005).

Cumhuriyet'in ilan edilmesinden sonra devlet ile fert arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde dini ilkelerin belirleyici özelliğinin devam etmesi ulus inşa sürecinde bir engel olarak görüldüğünden 3 Mart 1924 tarihinde Halifelik kurumu kaldırılmış, Şeriiye ve

Evkaf Vekaleti ile Harbiye Vekaleti de kaldırılarak, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesiyle de medreseler kapatılmıştır. Bu sayede laiklik toplumsal hayatı değiştirme aracı olarak görülmüş, toplumun modernizasyonu misyon edinilerek çağdaş bir Türkiye tasavvur edilmiştir (Zürcher, 2018). Türkiye'de Cumhuriyet'in ilanından sonra hazırlanan anayasalar ve vatandaşlık anlayışlarına aşağıda yer verilmiştir:

2.1.6.1. 1921 Anayasası'nda Vatandaşlık

1921 yılında ilan edilen Anayasa Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin ilk anayasasıdır. Teşkilat-ı Esasiye Kanunu olarak da bilinen 1921 Anayasası'nın taslağı, dönemin Bakanlar Kurulu tarafından hazırlanmış, özel bir heyette incelendikten sonra, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde görüşülerek kabul edilmiştir. Böylelikle 1921 Anayasası, milli egemenlik ilkesine dayalı olarak kabul edilmiştir. 1921 Anayasası'nın 1'inci maddesi şu şekildedir: *“Hâkimiyet, bilâkaydüşart milletindir. İdare usulü halkın mukadderatını bizzat ve bilfiil idare etmesi esasına müstenittir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin şekl-i hükümeti, cumhuriyettir.”* Anayasa'nın bu maddesiyle birlikte devamında yer alan düzenlemelerde de bir ırk ya da etnik köken kastının bulunmadığı, dolayısıyla 1921 Anayasası'nda vatandaşlığa ilişkin bir düşünce söz konusu olmadığı görülmektedir (1921 Anayasası, 2022).

2.1.6.2. 1924 Anayasası'nda Vatandaşlık

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin II. Anayasası 1924 Teşkilat-ı Esasiye Kanunu ile 20 Nisan 1924 tarihinde kabul edilmiştir. 1924 Anayasası, altı bölüm ve 105 maddeden oluşmuştur. 23 maddeden oluşan 1921 Anayasası'na göre ayrıntılı birçok konuyu 1924 Anayasası'nın ele aldığı görülmektedir. 1921 Anayasası'nda maddelerin önemli bir kısmı devletin idari yapılanmasına ilişkin iken 1924 Anayasası'nda; temel hak ve özgürlüklerden, mahkemelere, memurluktan meclisin yasama faaliyetlerine kadar birçok alanla ilgili düzenlemeler mevcuttur. Anayasada dikkat çeken bir durum da şudur: 105 maddeden oluşan Anayasa'nın 18 yerinde Türk ifadesine yer verilmiştir (Örneğin; *“Her Türk hür doğar, hür yaşar (Madde/68).”*, *“Hukuk-ı siyasiyeyi haiz her Türk ehliyet ve istihkakına göre Devlet me'muriyetlerinde istihdam olunmak hakkını haizdir (Madde/92).”*) (1924 Anayasası, 2022).

1924 Anayasası'nda, vatandaşlık tanımına yer verilmiş ve *“Türkiye ahâlisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibariyle Türk ıtlak olunur”* şeklinde ifade edilmiştir. Bu tanım laikleşme yolunda devlette dini kimlik yerine ulus devletin bir gereği olarak ulus oluşturma düşüncesinin bir yansımasını ifade etmektedir (Vural Dinçkol & Somer, 2011).

Maddede yer alan “Türk” ibaresi, Anayasa’nın hazırlanış sürecinde gerçekleştirilen görüşmeler esnasında da tartışılmış, “Türk” ibaresi yerine farklı ifadelerin kullanılması önerilmiş ancak bu öneriler kabul edilmemiştir. 1924 ve sonraki anayasalarda yer alan “Türk” ifadesine ilişkin olarak bir etnisiteye mensubiyeti gösterdiği gerekçesi ile hâlâ tartışmalar devam etmekle birlikte, Erözden (2011) bu ibarenin etnik ya da sivil milliyetçilik göndermesi olmadığını, bu ayrımın II. Dünya Savaşı sonrasında oluştuğunu dile getirirken, Tanör (2016) “Türk” ifadesinin dinî ya da etnik bir anlama sahip olmadığını, Türkiye ahalisine vurgu yaptığı için coğrafi, vatandaşlık bağına vurgu yaptığı için de siyasi bir anlama sahip olduğunu belirtmiştir.

2.1.6.3. 1961 Anayasası’nda Vatandaşlık

1961 Askeri darbesi sonrasında hazırlanan 1961 Anayasa’sı, 1924 Anayasası’na göre oldukça detaylı bir muhtevaya sahiptir. 1961 Anayasası başlangıç bölümü hariç yüz elli yedi maddeden oluşmuştur. 1961 Anayasası’nda vatandaşlık konusu oldukça detaylı bir şekilde düzenlenmiştir. Bu kapsamda, Anayasa’da, Türk vatandaşlık hukuku kapsamında vatandaşlığın kazanılması ve kaybedilmesi gibi önemli konulara ilişkin ana ilkelerin belirlendiği görülmektedir (Aybay, 2006). 1961 Anayasası’nın “Siyasi Haklar ve Ödevler” başlıklı dördüncü bölümünde yer alan ve “Vatandaşlık” hususunu düzenleyen 54. maddesi şu şekildedir:

“Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk’tür. Türk babanın veya Türk ananın çocuğu Türk’tür. Yabancı babadan ve Türk anadan olan çocuğun vatandaşlık durumu kanunla düzenlenir. Vatandaşlık, kanunun gösterdiği şartlarla kazanılır ve ancak kanunda belirtilen hallerde kaybedilir. Hiçbir Türk, vatana bağlılıkla bağdaşmayan bir eylemde bulunmadıkça, vatandaşlıktan çıkarılamaz. Vatandaşlıktan çıkarma ile ilgili karar ve işlemlere karşı yargı yolu kapatılamaz” (1961 Anayasası, 2022).

Maddeden anlaşıldığı üzere, vatandaşlık kavramı; Anayasa’nın 54. maddesinde “Türk Devleti’ne vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk’tür” şeklinde tanımlanmıştır. Ancak, 1961 Anayasa’sında, 1924 Anayasası’ndan farklı olarak, hak ve özgürlüklerin kullanımı hususunda “Herkes” vurgusu ile ırka özgü bir düzenlemeden kaçınılmış, bu amaçla “Türk” ifadesi kullanılmamıştır (Dinçkol & Işık, 2015).

2.1.6.4. 1982 Anayasası’nda Vatandaşlık

12 Eylül 1980 Askeri darbesinden sonra hazırlanan, 1982 Anayasası, 1961 Anayasası’na göre daha uzun ve kapsamlıdır. 1982 Anayasası başlangıç bölümü hariç yüz yetmiş yedi maddeden oluşmaktadır. Ayrıca yüz yetmiş yedi maddeye ek olarak on altı geçici

madde de bulunmaktadır. Sonuç olarak, 1982 Anayasası'nın her alanı düzenlemeye çalışan oldukça ayrıntılı bir anayasa metnine sahip olduğu söylenebilir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

Kişilerin belli bir topluluğa aidiyetlerini esas alan ve bu toplulukça yüklenen görev ve sorumlulukları tam bir şekilde yerine getirdiği sürece vatandaşlık statüsünü kazandığı cumhuriyetçi vatandaşlık düşüncesi dönemin hâkim vatandaşlık anlayışı olarak kabul edilmektedir. Devlete karşı yerine getirilmesi gereken yükümlülükler vatandaşlık anlayışının merkezinde yer almaktadır. Haklarını talep eden katılımcı, aktif vatandaşın yerine devletin belirlediği sınırları aşmayan, ödev ve yükümlülüklerinin farkında olan, devlete karşı oluşan tehlikelere karşı bilinci yüksek, edilgen bir vatandaş tipi, dönemin makbul vatandaş tipi olarak görülmektedir.

1982 Anayasası incelendiğinde, devlet kelimesinin 154 defa kullanıldığını, vatandaş kelimesinin ise 17 kez kullanıldığını görülmektedir. Ayrıca anayasa metninde mutluluk, kardeşlik, refah, sevgi gibi kelime ve kavramlarına çok az yer verildiği; barış kelimesine ise hiç yer verilmediği görülmektedir. Diğer bir açıdan metin incelendiğinde, Milli güvenlik, görev, ödev, gözetim, yasaklama, kısıtlama, sınırlama, denetim gibi kelime ve kavramların öte yandan Atatürk İlke ve İnkılapları ile devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğü ibarelerinin çok sık kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun “Birey” karşısında “Devlet”i koruma ve yüceltme anlayışının neticesi olarak değerlendirmek yerinde olacaktır (Ulutaş, 2014).

21. yy.'a gelindiğinde, geçmişten günümüze vatandaşlık kavramının ve anlayışının evrilme sürecinde en önemli değişimlerinden birisi de ulus devlete olan aidiyet duygusunda meydana gelen aşınmadır. Bu duruma bağlı olarak küreselleşme sürecinin de etkisiyle vatandaşlık kavramında değişimler yaşanmıştır. Özellikle vatandaşlık kavramının birey ile devlet arasındaki hak, görev ve sorumlulukları çerçevesinde oluşan hukuksal bir bağ (Bıçak, 2018) olarak ifade edilen klasik anlamının değişmesine ve çeşitli vatandaşlık tiplerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Karadağ & Kapusizoğlu, 2019). Bu sebeple ulus devlet temelli vatandaşlık tanımlamasının yerine daha geniş bir tanımlama ihtiyacı duyan uzmanlar; küreselleşmenin etkisini de dikkate alarak ulus ötesi vatandaşlık, kozmopolit vatandaşlık, dünya vatandaşlığı ve küresel vatandaşlık gibi kavramlar üretmişlerdir (Çolak, Kabapınar & Öztürk, 2019; Vurucu, 2020).

2.2. Farklı Ülkelerin Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitimindeki tanımlar, vatandaşlık hakkında eğitim, vatandaşlık aracılığıyla eğitim ve vatandaşlık için eğitim olarak sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmaya göre vatandaşlık hakkında / vatandaşlıkla ilgili eğitimde, bireylerin ulusal tarih, siyasal yaşam ve devlet yapısını tanımasına öncelik vermektedir. Vatandaşlık aracılığıyla eğitim / vatandaşlık yoluyla eğitim ise bireyin çevresinde ya da okulunda aktif katılım deneyimlemeleri üzerinden eğitimi ifade etmektedir. Vatandaşlık için eğitim yaklaşımında ise birey, daha okul çağında iken, kendisinin gelecekteki yaşantısında üstlenebileceği rol ve sorumluluklara hazırlıklı bulunmasını temin edebilecek bilgi, değer ve becerilerle donanması için sürdürülen eğitim faaliyetleri anlaşılmaktadır. (Kerr, 1999). Bu gibi yaklaşımların bütüncül olarak ele alınması da vatandaşlık eğitimini ortaya çıkarmaktadır. Bu eğitim ise formal, öğretim programları dışındaki faaliyetler ya da informal program gibi vasıtalarla ders içi, okul içi ya da okul dışı farklı yaşam alanlarında sürdürülebilmektedir (Çelik, 2009).

İyi vatandaşlık batı dünyasında eğitimin temel amacı, 19. yy.'ın ilk yıllarından beri demokrasinin temel bir bileşeni olarak görülmüştür. Oy hakkı yaygınlaştıkça, iyi vatandaş kitlesine olan ihtiyaç daha da artmıştır. Bununla birlikte, 20. yy. sonlarında ve 21. yy. başlarında hem ortaöğretimde hem de yüksek öğretimde vatandaşlığa daha fazla önem verilmiştir (Tobin, 2016). Günümüzdeki durumuma bakıldığında vatandaşlık eğitiminin amacı ülkeden ülkeye farklılık gösterebildiği görülmektedir.

Türkiye'nin vatandaşlık eğitimi sürecinde çok sayıda değişikliklerin yaşandığı görülmektedir. Örneğin, Cumhuriyet dönemiyle beraber, vatandaşlık eğitimi 1924'te Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vatanîye dersleri ile verilmiştir (Maarif Vekaleti, 1924). Vatandaşlık eğitimi 1926 yılında itibaren Yurt Bilgisi dersi, 1948 yılından itibaren ise Yurttaşlık Bilgisi dersleri içeriğinde verilmiştir (Maarif Vekaleti, 1930; MEB, 1948). 1968 yılına gelindiğinde vatandaşlık eğitiminin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içeriğinde vermeye başlandığı da görülmektedir (MEB, 1968). Ayrıca 1968 yılından 1995 yılına kadar vatandaşlık bilgisi dersi olarak yürütülmeye devam etmiş ve 1996 yılında dersin adı Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi adını alarak 8. sınıf düzeyinde vermeye başlanmıştır (Gömlüksiz & Kılınç, 2013). 2008 yılı sonrasında vatandaşlık eğitimi yeniden sosyal bilgiler dersi içeriğinde vermeye başlanmıştır. Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersi seçmeli bir ders haline gelmiştir. 2010-2011 öğretim yılından itibaren ise tekrar zorunlu bir ders olmuştur (Merey, Karatekin & Kuş, 2012). 2015-2016 öğretim yılından itibaren İnsan Hakları,

Yurttaşlık ve Demokrasi dersi 4. sınıflarda haftada iki ders saati olarak okutulmaya başlanmıştır (Sağlam & Hayal, 2015; Aslan & Aybek, 2018). Günümüzde ise ilkokul 1., 2. ve 3. sınıfta hayat bilgisi; 4. sınıf düzeyinde insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi ve sosyal bilgiler dersi; 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde sosyal bilgiler dersi kapsamında vatandaşlık eğitimi verilmektedir (MEB, 2018). Milli eğitimin bu dersler aracılığıyla milli birlik ve beraberlik içerisinde ülkenin sosyal, kültürel ve iktisadi kalkınmasını sağlamak ve Türk milletini çağdaş uygarlığın bir ortağı haline getirmek hedefiyle iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçladığı söylenilebilir.

ABD’de vatandaşlık eğitimi ile gençlerin topluma yapıcı katılımı için hazırlanması, dürüst ve etkili vatandaşlar olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda ABD’de çocukların etkin ve iyi bir birey olmaları için bilgi, beceri ve yurttaşlık erdemlerinin olması gerektiği kabul edilmektedir (Maxim, 2003). Başka bir ifade ile verilen eğitim aracılığıyla bilgili, problem çözücü ve katılımcı bireyler yetiştirilerek sağlam bir demokratik zemin oluşturulmak istenmektedir. Bu doğrultuda 5-18 yaş aralığındaki çocuklara vatandaşlık eğitimi verilmektedir (Kan, 2009). Ayrıca hazırlanan kaynak kitaplarda da vatandaşlık eğitimi için etkinliklerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. ABD’de vatandaşlık eğitimi, genel olarak etkin ve iyi vatandaşlar yetiştirme çabasıdadır (Bakioğlu & Kurt, 2009).

İngiltere’de vatandaşlık eğitiminde topluma aktif katılım yolu ile ortak bir vatandaşlık bağı oluşturmaları temel alınmıştır Buna göre İngiltere’de vatandaşlık eğitimi İngiliz ortak kimliğinin benimsenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. İngiliz milli birliğinin geleceğini sağlamlaştırma süreci olarak görülen vatandaşlık eğitimi, ulusal eğitim programında kapsamlı bir biçimde yer almaktadır (Starkey, 2000). İngiltere’de ulusal müfredatta 2002 yılında yapılan değişiklikle günümüze kadar vatandaşlık eğitiminde örtük öğrenmelerin öne çıktığı, bununla birlikte vatandaşlık eğitiminin 11 ve 16 yaş arasındaki öğrencilere verildiği görülmektedir (Davies, Fülöp, Hutchings, Ross & Vari-Szilagyı, 2001; Pontes, Henn, & Griffiths, 2019).

Finlandiya’da vatandaşlık eğitimi zorunlu temel eğitim döneminde ağırlıklı olarak sosyal bilgiler ve tarih dersleri ile verilmektedir. Tarih eğitimi 5. sınıftan başlayarak 8. sınıfın sonuna kadar devam eder. Tarih dersi müfredatı öğrencilerin kimliklerinin inşasını ve öğrencilerin aktif vatandaşlar olarak gelişimini desteklemek amacıyla vatandaşlık eğitimi ile bağlantılıdır. Benzer şekilde temel eğitimde verilen sosyal bilgiler dersinin de temel amacı öğrencilerin toplumda aktif ve sorumlu bireyler olmalarını desteklemek ve toplumun yapısı ve işlevleri hakkında temel bilgiler vererek bir vatandaş olarak hareket ederken ihtiyaç duyulan

becerileri sağlamaktır (Virta, 2014). Ayrıca Finlandiya’da 2016’dan itibaren uygulanmakta başlayan yeni müfredat ile sosyal bilgiler ve tarih dersinin saati arttırılmıştır. 9. sınıf düzeyinde verilen sosyal bilgiler dersinin saati arttırılarak alt sınıf düzeylerinde de verilmeye başlanmıştır (Finnish National Board of Education (FNBE), 2016).

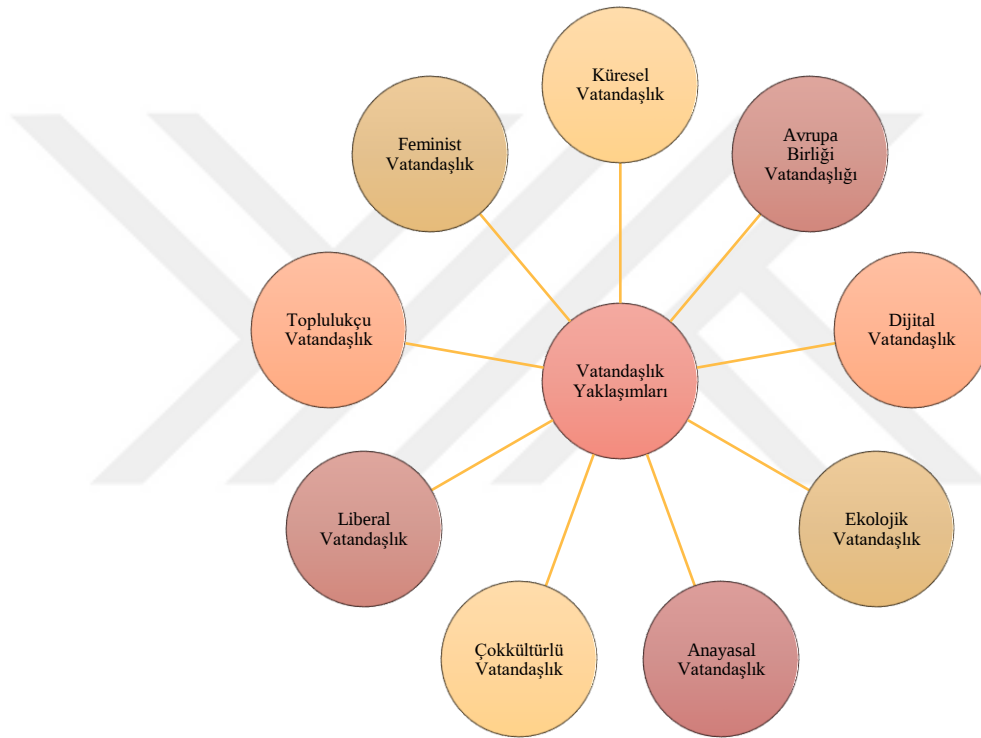
İtalya’da vatandaşlık eğitiminin, fanatizmi önlemek ve belirli bir modele bağlılıktan kaçınmak için eleştirel bilgiyi teşvik etmesi beklenmektedir. İtalya’da devam etmekte olan vatandaşlık ve anayasa programının temel amacı, İtalyan anayasasına atfedilen değerleri vurgulamak ve pekiştirmektir. Belirlenen hedefler (gerçekleri ve davranışları eleştirel bir gözle değerlendirerek, kendine ve başkalarına saygı göstererek, sosyal kurallara uyarak, kamu yararını gözeterek, topluma karşı sorumlu davranarak, kendi haklarını savunarak ve başkalarının haklarına saygı göstererek, görevlerini yerine getirerek, demokrasiye katılarak, farklı insanları kabul ederek, sosyal ve vatandaşlık yeterliliklerinin kazanılması ile ilgili olarak sürdürülebilir davranışlar benimsemek) sadece öğrencilerin edinmesi gereken teorik bilgiler açısından değil, aynı zamanda öğrenilmesi gereken beceriler ve geliştirilmesi gereken tutum ve değerler açısından da ele alınmaktadır. (Bombardelli & Codato, 2017).

Japonya’daki okullarda Türkiye’ye benzer şekilde vatandaşlık eğitimi verilmektedir. Hayat bilgisi dersi ilkokulun ilk iki yılında, sosyal bilgiler ise ilkokulun üçüncü yılında başlar. Sosyal bilgiler, coğrafya, tarih ve yurttaşlık bilgisi olmak üzere üç alana ayrılır. Ayrıca ek olarak her hafta bir saatlik ahlak eğitimi dersi verilir. Ahlak eğitimi içeriğinde sosyal ve ahlaki sorumluluğa, yasalara ve kurallara uymaya ve ebeveynlere, büyükanne ve büyükbabaya saygı, öğretmenlere ve okul personeline saygı, kendine saygı ve Japon olarak farkındalık ve vatanseverlik ruhu konularına güçlü bir şekilde vurgu yapılır (Davies, Mizuyama & Thompson, 2010). Vatandaşlık eğitimi ile geleneklere saygılı, eleştirel düşünen, problem çözebilen kendi kendini yönetebilen bireyler ve iyi vatandaşlar inşa etmek amaçlanmaktadır (Kariya, 2012).

Ülkelere göre milli eğitim sistemi içerisinde verilen vatandaşlık eğitimi kendi içerisinde bazı değişiklikler ve farklılıklar gösterse de aslında yetiştirilmek istenen birey, toplumun değer ve normlarıyla örüntülenmiş, temel becerilere sahip, topluma veya demokratik sürece aktif katılım sağlayan iyi ve etkin vatandaşlardır. Özellikle ülkelerin milli eğitim sistemi içerisinde yer alan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile istenenin/beklenenin ülkelerarası özgeci yaklaşımlarla farklılık gösterse bile ortak özelliği “yetkin vatandaşlığa” vurgu yapmasıdır (İnan, 2014).

2.3. Vatandaşlık Yaklaşımları

Vatandaşlık tanımlamalarındaki ve yaklaşımlarındaki farklılaşmanın kaynağını; uluslararası boyutta yaşanan göçler, savaşlar, küreselleşme fikri ve post-modern felsefe olarak belirlemektedir (Vurucu, 2020). 21. yy.'ın en önemli gelişmelerinden birisi küreselleşme fikrinin ortaya çıkışıyla birlikte ulus-devlete olan aidiyet duygusunun azalmasıdır. Bu değişim çeşitli vatandaşlık tiplerinin de ortaya çıkmasına sebep olmuştur (İkinci, 2016; Karadağ & Kapusizoğlu, 2019; Vurucu, 2020). 21. yy.'da ortaya çıkan ve tartışılan vatandaşlık yaklaşımlarından bazıları aşağıda Şekil 2.2'de verilerek kısaca açıklanmaktadır.



Şekil 2.2. Vatandaşlık Yaklaşımları

2.3.1. Küresel Vatandaşlık

Sanayi Devrimi'nin bir sonucu olarak sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş evresinde, yaşanan hızlı nüfus artışı ve farklılaşan toplumsal paradigmlar bir takım köklü değişimleri beraberinde getirmiştir. Geçmişten günümüze dünyada gelişen teknoloji, ulaşım olanaklarının ve iletişim kanallarının gelişmesinin etkisiyle 1960'lı yıllarda küreselleşme kavramının ortaya çıkmıştır (Ünlü, 2019). Küreselleşme yalnızca ulusla ilgili bir kavram olarak nitelendirilmeyen vatandaşlığı da etkileyerek küreselliği odağına alan küresel vatandaşlığın temellerinin de atılmasına yol açmıştır (Rapoport, 2013; Ünlü, 2019). Kavram olarak küresel vatandaşlık öğretim programlarında da yerini almıştır (Rapoport, 2013).

Küresel vatandaş kavramı, ulus-devletler arasındaki bağımlılığı tanıyan ve kültürel çeşitliliği inceleyen; eşitlik, insan hakları ve küresel sorumluluğa sahip; kültürel çeşitliliğin oluşmasında istekli olan vatandaşı temsil etmektedir (Goren & Yemini, 2016). Küresel vatandaşlık, tüm insanların ortak bir amaç doğrultusunda dayanışma duygusunu taşıması anlamına gelmektedir (Gardner-McTaggart, & Palmer, 2018).

Bu yaklaşıma göre küresel vatandaşlık bireyin sadece kendisi veya ulusu için değil tüm insanlık için adaleti, demokrasiyi, özgürlüğü desteklemesi, ülke sınırları dışındaki insanlar için de sorumluluk almaya çaba göstermesi, diğer kültürleri öğrenmesi ve kültürel farklılıklara saygı duyması olarak ifade edilmektedir (Pashby, Cosya, Stein, & Andreotti, 2020). Dünya vatandaşlığı olarak da algılanan bu vatandaşlık yaklaşımı, insanların eşitliğini savunması, dezavantajlıların çıkarlarının gözetilmesi ve kaynakların daha eşit kullanılmasıyla mekândan bağımsız bir vatandaşlık anlayış ortaya konulur (Bıçak, 2018). Genel olarak değerlendirildiğinde bu yaklaşım ile vatandaşlık anlayışı, sınırların ötesine geçerek geleneksel vatandaşlığa daha üst bir çerçeve oluşmasını sağlamıştır.

2.3.2. Avrupa Birliği Vatandaşlığı

Vatandaşlık denildiğinde, genellikle bireyin devlet ile arasındaki bağ akla gelmektedir. Temelde ulus devlet tanımlarının tartışılması ve daha kapsayıcı tanımlara ihtiyaç duyulmasının sonucu olarak Avrupa Birliği vatandaşlığı yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Vatandaşlığın ulusal olmaktan ziyade bölgesel bir anlam kazanması ve üye devletlerin ortak vatandaşlığı olan bir platforma dönüştürülmesinin en iyi örneği ‘Avrupa Birliği Vatandaşlığı’dır (Ünal, 2019).

Avrupa Birliği Vatandaşlığı (*Citizenship of the European Union*) fikri yasal süreci 1992 yılındaki Maastricht Antlaşması ile ortaya çıkmış ve sonraki dönemde Amsterdam, Nice ve Lizbon Antlaşmaları ile kavram geliştirilerek günümüzdeki halini almıştır (Holford, 2006; Şahin Yücel, 2013; Batır, 2017). Maastricht Antlaşması ile Avrupa Birliği’ne üye devletlerden herhangi birisinin vatandaşı olan bireyin aynı zamanda Avrupa Birliği vatandaşı olabileceğine vurgu yapılmıştır (Bıçak, 2018).

Ulusal kimliğin tamamlayıcısı niteliğinde olan Avrupa birliği vatandaşlığı; üyesi olan devlet vatandaşlarının hak ve özgürlüklerini koruyarak bu kişilerin kurucu antlaşmada sıralanan hak ve yükümlülüklerine sahip olmasını sağlamaktadır. Avrupa Birliği vatandaşlık yaklaşımı ile tüm vatandaşlara “serbest dolaşım ve ikamet hakkı, Avrupa Parlamentosu seçimlerine katılma, aday olma, oy verme, tüm AB temsilciliklerinden yararlanma hakkı ve

Ombudsmana başvuru hakkı” gibi haklar verilmiştir (Ercan, 2016). Sonuç olarak Avrupa Birliği’ne üye ülkelerin vatandaşlarına çeşitli haklar dahilinde bölgesel olarak ortak ve yeni bir vatandaşlık oluşturulmuştur.

2.3.3. Dijital Vatandaşlık

20. yy.’da gelişmiş ülkelerde (Amerika, Japonya ve Batı Avrupa gibi) ortaya çıkan ve sanayi toplumunun sonrası olarak da nitelendirilen bilgi toplumu süreci görülmektedir. Dijital vatandaşlık kavramının ortaya çıkışına sebep olarak arka planında önemli bir etken olan bilgi toplumu süreci gösterilmektedir (Aldemir & Avşar, 2020). 21. yy.’ın teknolojik gelişmeleri ve insanların çevrimiçi topluma katılması ‘Dijital Vatandaş’ kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Dere & Yavuzay, 2019). Başka bir ifadeyle internet kullanımının yayılması ve insanlar ile toplumlar üzerinde yarattığı etkilenme durumu vatandaşlığı dijital ortama taşımış ve dijital vatandaşlık kavramını ortaya çıkarmıştır (Aydın, 2015).

Dijital vatandaşlık; dijital teknolojileri kullanma becerisini (yaratma, çalışma, paylaşma, sosyalleşme, araştırma, oynama, iletişim kurma ve öğrenme); topluluklara (yerel, ulusal, küresel) her düzeyde (politik, ekonomik, sosyal, kültürel ve kültürlerarası) aktif ve sorumlu bir şekilde katılmayı içermektedir (Frau-Meigs, O’Neil, Soriani & Tome, 2017). Bu vatandaşlık türü, teknoloji kullanımında yasal kavramları ve sorumlulukları savunmak ve uygulamak; iş birliği ve üretkenliği artırıcı tutum sergilemek olarak tanımlanmaktadır (Fernandez-Prados, Diaz & Galende, 2021). Genel olarak dijital vatandaşlık, ‘internet ortamında etik ve evrensel kurallar çerçevesinde her türlü tehlikenin bilincinde hareket etmek’ olarak ifade edilebilir (Aydın, 2015). Dijital vatandaşlık anlayışı, dijital teknolojinin ve insanların internete erişiminin yayınlaşmasının bir sonucu olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

2.3.4. Ekolojik/Çevresel Vatandaşlık

20. yy.’ın ortalarından itibaren çevre ile ilgili sorunlar felaketlere yol açacak dereceye gelmiş ve sorunlarla mücadele etkili olamamıştır (Karatekin, Salman & Uysal, 2019). 21. yy.’da çözümlenemeyen çevre sorunları artarak devam ettiği için “Küresel Çevre Krizi” çağı olarak da ifade edilebilir (Schild, 2016). Çevrenin bu yüzyılda artan önemiyle sürdürülebilir bir çevrenin sağlanmasında çevre eğitimi ve vatandaşlık görev ve yükümlülüklerinin sınırlarının yeniden belirlenmesi önem arz etmiştir (Bülbül & Yılmaz, 2019). Küreselleşme ve

sürdürülebilirlik yeni bir vatandaşlık türü olarak çevresel (Ekolojik) vatandaşlığın ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır (Durgun, 2022).

Çevresel ya da diğer adıyla ekolojik vatandaşlık bireyin çevresindeki ortamda gerçekleşen değişimlere karşı yapabileceklerine odaklanmaktadır. Gerçekleşen bu değişimlere karşı hangi hak ve sorumluluklarının olduğunu bilmek çevresel vatandaşlığın kapsamını oluşturur. Bu vatandaşlık türü iklim değişikliği, insan faktörüyle oluşan kirliliğin yanı sıra çevresinde meydana gelen cinsiyet eşitsizliği, engellilerin toplumsal hayattaki rolleri gibi bireyin çevresindeki haklarının ve sorumluluklarının bilincinde olması olarak ifade edilebilir (Fenney, 2017). Çevresel vatandaşlık, bireyleri, toplulukları ve kuruluşları çevresel hak ve sorumluluklara önem vermeye teşvik eden bir vatandaşlık yaklaşımıdır (Durgun, 2022). Bu anlayış bireyin yaşadığı doğal çevre ile doğru etkileşimini ifade etmekte ve çeşitli hak ve sorumluluklar ile sürdürülebilir bir çevreye destek olmanın önemine dikkat çekmektedir.

2.3.5. Anayasal Vatandaşlık

Toplumu ilgilendiren önemli konulardan birisi de anayasal konulardır. Anayasal konuların özü de demokratik bir politikada vatandaşlığın anayasal boyutu ile ilgilidir (Brest, 1985). Ünlü Alman düşünürü Jurgen Habermas tarafından ilk kez ortaya atılan ve geliştirilen anayasal vatandaşlık kavramı, günümüz demokratik toplumlarında siyasî kimliği yeniden tanımlama girişimini içerir. Anayasal vatandaşlıktaki temel amaç “eşit vatandaşlık” anlayışını hâkim kılmaktır (Erdem, 2012).

Anayasal vatandaşlık kavramı, ulusal veya uluslararası düzeyde hukuk alanında vatandaşlığın neyi kapsadığının yorumlanmasıdır (Klaaren, 2010). Anayasal vatandaşlık bireyin yaşadığı ülkedeki vatandaşın tanımını, vatandaş olarak ayrıcalıklarını, hak ve sorumluluklarını içermektedir (Rubenstein & Lenagh, 2011). Bir ülkede yaşayan bireylerin vatandaş olarak haklarının bilincinde olması ve buna eleştirel bir şekilde yaklaşabilmesi toplum için oldukça faydalı bir sonuçtur (Brest, 1985). Bu yaklaşımda etnik, dini, siyasi, sosyal ve kültürel farklılıklar hukuk kuralları çerçevesinde korunmaya alınmaktadır. Özellikle de demokratik bir toplumda eşitlikçi ve adalet merkezli bir çerçevede toplumsal hayatta birlik ve beraberliğin sağlanmasını güvence altına almak amaçlanmaktadır (Ünal, 2019). Bu yaklaşım, vatandaşlığın demokratik bir ülkede anayasal düzende bireye sağladığı temel hak ve sorumluluklarını ifade etmektedir.

2.3.6. Çokkültürlü Vatandaşlık

Çokkültürlü vatandaşlık anlayışının temelinde farklılıkları bir arada tutabilmek ve yaşatmak yer almaktadır. Farklı din, dil, ırk ve kültüre sahip insanların birlikte yaşayabilmesini amaçlar. Özellikle farklılıklara sahip ülkelerde (Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Kanada, İngiltere, Avustralya gibi) benimsenen bu anlayışla, vatandaşlık eğitimi çokkültürlülüğü içeren eğitim programlarıyla farklılıkların eğitimi olarak verilmektedir (Ünal, 2019). Çokkültürlü vatandaşlık anlayışı savunucuları vatandaşlığın bireyin kimliği üzerinde anlam taşıyan bir statü olarak nüfus içerisinde farklılıkları da kapsamasını ve korumasını belirtmektedirler (Şan & Koç, 2021). Çokkültürlü vatandaşlık anlayışına karşı savunucuların olduğunu söylemek mümkündür.

Çokkültürlülük fikrine karşı çıkan düşüncelerin temelinde, bu anlayışın toplumsallığın ve kültürel yapının dayandığı değerleri yok etmesi yatmaktadır. Bu karşıt görüşlerin savunucuları, çokkültürlülük taraftarlarının toplumsal bütünlük ve vatandaşlık konusunda kaygısız olduklarını, dogmatik bir yaklaşımla çoğulculuğu savunduklarını ileri sürmektedirler (Durualp, 2016). Karşıt fikirler olmakla birlikte genel olarak çokkültürlü vatandaşlık anlayışına bakıldığında temelini farklılıkların zenginlik olduğu ve korunmasının gerektiği fikri oluşturmaktadır.

2.3.7. Liberal Vatandaşlık

Temelleri Roma hukukuna dayanan liberal vatandaşlık, bireyi ve tercihlerini temel alan bir yaklaşımdır 17. yy. Aydınlanma Dönemi ile ortaya çıkan ve gelişen liberal görüş vatandaşlığı yasal bir statüde ele alıp tanımlamaktadır. Liberal vatandaşlık kuramının felsefi temeli Thomas Hobbes, John Locke ve Adam Smith gibi düşünürlerin fikirlerine dayanmaktadır (İkinci, 2016). Bu görüşe göre siyasal özgürlük, bireysel özgürlükleri devletin ya da diğer bireylerden korumanın bir yolu olarak görülmektedir (Bal, 2015; Karadağ & Kapusızoğlu, 2019). Liberal vatandaşlık anlayışı bireyin özel olduğu fikrinden hareketle herkesi aynı görmez (Tuğcu, 2019).

Bu vatandaşlık anlayışı bireyin özgürlüğü üzerinedir. Bireyin hayatının en önemli amacı başkasının özgürlüğünü ve haklarını kısıtlamadığı sürece özgürce yaşamak ve istediğini yapmaktır (Pykett, Saward & Schaefer, 2010). Bu durum liberal vatandaşlık anlayışında doğanın kanunu gibidir. Bireylerin mülkiyet edinme hakkı da bireyin en temel haklarından birisi olarak kabul edilir ve özgürlükle aynı derecede öneme sahiptir (İkinci, 2016). Bireyi ve

özgürlüğünü temel alan bu anlayışa karşıt olarak toplumu ve topluluğu temel alan “Toplulukçu Vatandaşlık” anlayışı ortaya çıkmıştır.

2.3.8. Toplulukçu Vatandaşlık

Toplulukçu vatandaşlık yaklaşımı liberal vatandaşlığa bir itirazın ve karşıtlığın sonucu olarak görülebilir. Liberal vatandaşlık anlayışında temelde birey ve özgürlüğüne vurgu yapılmaktadır. Toplulukçu vatandaşlık anlayışında ise topluluklar özgür ve eşit bireylerin bir arada olmasından daha büyük bir anlama sahiptir ve üyeleri olan insanlar için ortak değerler ortaya çıkarırlar (Karadağ & Kapusızoğlu, 2019). Bir başka ifade ile liberal vatandaşlık anlayışında bireye vurgu yapılırken toplulukçu anlayışta topluluk temelli bireye vurgu yapılmaktadır (Malkoç, 2020).

Bu anlayışta bireyin sorumlulukları haklarından önce gelmektedir. Kişinin öznelliğini ve kimliğini aşılmanın toplum olduğunu ve bu sebeple de topluma aidiyet gösterilmesinin gerekliliğini savunur. Ayrıca “iyi” kavramı toplumun belirlediği şeylerdir. Bireyin toplumun belirlediği iyi hayat tarzına uymasını teşvik ederek bireysel iyi kavramının oluşmasına karşı çıkar (İkinci, 2016). Bu anlayış genel olarak vatandaşlığı bireysel haklar ve özgürlükler statüsünden öte, toplumsal görev ve sorumluluklar temelinde ele alır. Başka bir ifade ile vatandaşlık, bu yaklaşıma göre liberal vatandaşlık anlayışından farklı olarak görevler ve topluma karşı sorumluluk diliyle ifade edilmektedir (Durgun, 2010b).

2.3.9. Feminist Vatandaşlık

Vatandaşlık anlayışına yönelik feminist eleştiriler, tarihsel süreçte ortaya çıkan ataerkil vatandaşlık kavramları kadınları ve haklarını büyük ölçüde dışladığından, vatandaşlık tanımlarının toplumsal cinsiyet eşitliğini gözetmek ve kadınların ihtiyaçlarını korumak için yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Kaytan, 2014). Feminist eleştirilerin ortaya çıkış noktası da vatandaşlığın kadın erkek ayrımı yapılmaksızın tüm bireyleri kapsayan bir kavram olduğudur (Akın, 2022).

Bu doğrultuda ortaya çıkan feminist vatandaşlık yaklaşımı, vatandaşlık ile kazanılan tüm hak, ödev, görev ve özgürlüklerin cinsiyete bağlı ayrım yapılmadan kadın ve erkek için eşit uygulanmasını temel almaktadır (Tuğcu, 2019). Feminist vatandaşlık kuramı toplulukçu ve liberal vatandaşlık anlayışlarından farklı olarak ortak değerleri evrenselleştirerek bütünleşmiş bir toplum oluşturmak yerine kültürel anlamda çeşitliliği ve farklılıkların olduğu toplumun gerekliliğini vurgulamaktadır (Akın, 2022).

Genel olarak Antik Yunan'dan başlayarak günümüze kadar vatandaşlık kavramı ve anlayışındaki değişim ve dönüşüm incelendiğinde, toplumlarda ve devletlerde vatandaş özelliklerinin ve çerçevesinin dönemlere göre farklılaştığını söylemek mümkündür. Özellikle sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci ile yaşanan gelişmeler vatandaşlık kavramını ve anlayışını yakından etkilemiş ve çeşitli vatandaşlık anlayışlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Ancak tüm vatandaşlık tiplerinin ve tanımlamalarının ortak paydası aslında iyi vatandaş işaret etmektedir. Bu doğrultuda iyi vatandaşın kim olduğunun ve özelliklerinin incelenmesi oldukça önemlidir.

2.4. İyi Vatandaş Kavramı ve Özellikleri

Geçmişte “iyi vatandaş kimdir” sorusu sorulduğunda iyi vatandaşın bilgili olduğu, düzenli olarak ya da ara sıra oy verdiği gibi birtakım özellikler söylenirdi. Ancak günümüzde bu anlayışın şekillendiği görülmektedir. Bu özelliklerin yanı sıra sadece kendi çıkarını gözetmeyen geniş topluluklar için faydalı olmaya çalışan birey gibi özellikleri söylemek de mümkün olmaktadır (Gardner, 2015). Gerçekten de “iyi vatandaş” olmanın ne anlama geldiği belli bir noktada aşikâr gibi görünse de geçmişe bakıldığında, iyi vatandaşlığın ne ölçüde esnek, tartışmalı ve zaman içinde değişikliklere tabi olan bir toplumsal inşa olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum siyasi ve sosyal güçler tarafından şekillendirilmektedir (Kligler-Vilenchik, 2017).

İyi vatandaşlık kavramı, etik, politik, sosyolojik ve eğitimsel yönleri ve kimin vatandaş olarak nitelendirildiği ve nasıl hareket etmesi gerektiği konusundaki tartışmaları içeren bir şemsiye terim olarak düşünülebilir (Villabos, Morel & Treviño, 2021). Bazıları için iyi vatandaş olmak için demokratik katılım özellikleri göstermek yeterliyken bazıları için bunun ötesinde oy kullanmak, siyasi süreçlerde aktif ve gönüllü olarak rol almak gibi özellikler eklenmektedir (Westheimer & Kahne, 2002). Bir taraftan iyi vatandaş, kamusal söyleme katılan ve bunu nezaket ve karşılıklı saygıyı koruyarak yapan, adaylar ve partiler arasında akıllıca seçim yapabilen bilinçli seçmendir (Kligler-Vilenchik, 2017). Diğer taraftan iyi bir vatandaş toplum içinde sorumlu olarak hareket eden kişidir. Örneğin çöp toplama, kan verme, geri dönüşüm, gönüllülük ve borçtan uzak durma gibi davranışları benimser (Westheimer & Kahne, 2002). Ayrıca iyi bir vatandaşın bir siyasi partiye üye olması, oy kullanması ve adaletsizliğe karşı sesini yükseltmesi de önemlidir (Tupper, Cappello & Sevigny, 2010).

Anayasal bir demokraside iyi vatandaş, diğer özelliklerin yanı sıra “demokratik değerleri anlama ve bunlara bağlılık, kamu yararına saygı, siyasi kavramlar, sorunlar, yapılar ve sistemler hakkında bilgi ve anlayış, üst düzey düşünme becerileri ve yurtseverlik duygusu, sosyal beceriler ve demokratik süreçlere katılım tutumu” gibi özelliklere sahip olan kişidir (Schoeman, 2006). Kısacası iyi vatandaşlık, değerler, normlar, etik idealler, davranışlar ve katılım beklentileri gibi çeşitli bileşenleri içerir. İyi vatandaşlık fikri siyasal katılım kalıpları, demokrasinin anlamı, insan hakları, yurttaşlık kültürü kavramı, eşit haklar, teknolojinin toplumdaki rolü ve dijital çağ gibi çeşitli çağdaş konularla ilgilidir (Villalobos, Morel & Treviño, 2021).

İyi vatandaş kendisinden nelerin beklendiğini bilerek bu beklentileri yerine getirir. Bu tanım aynı zamanda kabul etmeyi de vurgular. Bu basit bir şekilde kişinin belli normları içselleştirmesi anlamına gelir (Barr, Barth & Shermis, 2013). Böylece iyi vatandaş etrafındaki sorunları çözmek için çaba gösterir. İyi vatandaş diğer vatandaşlardan ayıran temel nokta kendi dışındaki dünyayla ilgilenmesidir (DuBose, 2014). Unutulmamalı ki, iyi vatandaşlar iyi bir toplum yapısının temelini oluşturmaktadırlar (Westheimer & Kahne, 2002).

Aslında iyi vatandaşlık kavramı iki tanımın etkileşiminden oluşmaktadır. Bir taraftan, belirli bir üyelik, yani bir topluluğa ait olma kavramını içerir. Diğer yandan her zaman vatandaşların nasıl davranması beklendiği ve neyin ne olduğu ile ilgili kavramsal bir konumu ifade eder (Villalobos, Morel & Treviño, 2021). Bu doğrultuda iyi bir vatandaşın öncelikle vatansever, ailesine, topluma ve çevresine karşı görev ve sorumluluklarını yerine getiren, eleştirel, doğru kararlar alabilen, empati ve iletişim becerisi yüksek, dürüst, bölgesel sorunların farkında olan, toplumsal huzura katkı sağlayan ve güncel sorunları takip eden kişi olduğu söylenebilir (Kızılay, 2015). Genel olarak farklı tanımlamalar ve açıklamalar olsa da aslında bireyde işaret ettiği bilgi, beceri ve davranışlar bütünü (Demokrasiye aktif katılım, sorumluluk bilinci, toplumsal duyarlılık vb.) iyi vatandaş oluşturur.

2.5. Türk Milli Eğitim Sistemi (İlkokul ve Ortaokul) İçerisinde İyi Vatandaşlık

Devletlerin ve toplumların önemli amaçlarından birisi de geleceğin iyi ve aktif vatandaşlarını yetiştirmektir. Çocuklara iyi vatandaşın niteliklerini kazandırmada informal eğitim aldıkları aile ve çevrenin yanı sıra çocuğun zamanının büyük bir çoğunluğunu geçirdiği okulun, ihtiyaç duyulan vatandaş yetiştirmede önemli bir rolü vardır (Soder, 2003). Okullar gerçekleştirilen formal eğitim ile toplum ve devlet kurallarını bilen, üretken, insan haklarına saygılı, etkin ve bilgili bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Nihayetinde,

okullarda verilen vatandaşlık eğitimi ile ulaşılmak istenen temel amaç, çocukları ‘iyi vatandaş’ olarak yetiştirmektir (Gömleksiz & Akyıldız, 2012).

Devletlerin ve toplumların eğitim aracılığıyla temelde gerçekleştirmeye çalıştıkları genel amaca; yetişen çocukların ve gençlerin toplum hayatına sağlıklı ve katkı sağlayacak bir şekilde uyum göstermelerine yardımcı olmaktır (Toprakçı, Yücel, Bilbay, Bağcıvan, Çakırer, & Bayraktutan, 2010). Ancak temel amacın içeriği toplumlara ve ülkelere göre farklılıklar gösterebilmektedir. Türk eğitim sistemi açısından bu amaç 1973 yılında 14574 sayılı Resmî Gazete’de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen birinci kısım “Türk Milli Eğitiminin Amaçları” bölümünün 2. Maddesinde:

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini;

“- Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;” şekilde ifade edilmiştir (Resmî Gazete, 1973).

Millî Eğitim’in genel amaçları değerlendirildiğinde, millî eğitim ile ferdin iyi insan ve iyi vatandaş olarak yetişmesini sağlamak, millî birlik ve beraberlik içerisinde ülkenin sosyal, kültürel ve iktisadi kalkınmasını sağlamak ve Türk milletini çağdaş uygarlığın bir ortağı haline getirmek olduğu anlaşılmaktadır. İlk ve ortaokul özelinde ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda 2. Kısım örgün eğitim bölümünün 23. maddesinde:

İlköğretimin amaç ve görevleri millî eğitimin genel amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak:

“- Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu millî ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;

- Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak” şeklinde ifade edilmiştir (Resmî Gazete, 1973).

İlk ve ortaokul düzeyinde gerçekleştirilmesi hedeflenen amaçlarda da Millî Eğitim sistemi ile çocuğun iyi bir insan ve vatandaş olarak yetiştirilmesini sağlamanın, iyi vatandaşa

ait özelliklerin kazandırılarak onun hayata ve üst öğrenime hazırlanmasını sağlamanın amaçlandığı anlaşılmaktadır.

Türk eğitim sistemi iyi ve etkin vatandaş yetiştirme rolünü ilk ve ortaokul düzeyinde sosyal bilimlere ait çeşitli derslere yükleyerek yerine getirmeyi amaçlamaktadır (Şentürk, Şimşek, Tıkman & Yıldırım, 2017). Bu dersler ilkokul düzeyinde “Hayat Bilgisi (1-3. sınıf)”, “Sosyal Bilgiler (4.sınıf)” ve “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi (4. sınıf)” dersleri ile; ortaokul düzeyinde verilen “Sosyal Bilgiler (5.-7. sınıf)” dersidir (Oker & Tay, 2019). Türk eğitim sisteminde temel eğitimden liseye kadar tüm dersler içerisinde iyi vatandaş yetiştirmek hedefi ile yola çıkan en önemli ders sosyal bilgiler dersidir.

Sosyal bilgiler dersinin temel amacı üretken ve aktif vatandaşlar yetiştirmektir. Nitekim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı bu amacı yedi öğrenme alanları üzerinden gerçekleştirir. Programın iyi vatandaş yetiştirme amacına doğrudan hizmet eden öğrenme alanı ise “Etkin Vatandaşlık”tır. Bu öğrenme alanı; sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk disiplinleri çerçevesinde iyi ve etkin vatandaşlık kavramına odaklanmaktadır (MEB, 2018). İlköğretim (İlk ve ortaokul) düzeyinde iyi vatandaşlığı kapsayan derslerin sınıf düzeyleri ve haftalık ders saatlerine göre dağılımına Tablo 2.1’de yer verilmiştir.

Tablo 2.1. İlköğretim (İlkokul ve Ortaokul) Düzeyinde İyi Vatandaşlığı Kapsayan Dersler ve Haftalık Saatleri

DERSLER	SINIFLAR						
	İlkokul					Ortaokul	
	1	2	3	4	5	6	7
Hayat Bilgisi	4	4	3				
Sosyal Bilgiler				3	3	3	3
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2			
<i>Toplam</i>	4	4	3	5	3	3	3
<i>Toplam Ders Saati Sayısı</i>	16					9	

(MEB, 2018).

Tablo 2.1’e bakıldığında ilköğretim kurumları haftalık ders çizelgesinde iyi vatandaşlığı kapsadığı düşünülen derslerin dağılımı görülmektedir. İlgili derslerin hayat bilgisi, sosyal bilgiler, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi olduğu tespit edilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere ilkokul düzeyinde (1., 2., 3. ve 4. sınıf) haftalık 16 ders saati; ortaokul düzeyinde (5., 6. ve 7. sınıf) haftalık 9 ders saati olarak verilmektedir. Hayat bilgisi dersi bağlamında farklı sınıf düzeylerinde haftalık 11 ders saati bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersi

olarak farklı sınıf düzeylerinde haftalık 12 ders saatinin olduğu tespit edilmiştir. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi olarak dördüncü sınıf düzeyinde haftalık 2 ders saatinin olduğu ifade edilebilir.

2.5.1. İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda İyi Vatandaşlık

Hayat bilgisi dersi ilkokul düzeyinde 1., 2., ve 3. sınıfta okutulan, çocukların iyi bir vatandaş olmayı, çevreye ve topluma uyum süreçlerinde temel davranışları edindirmeyi amaçlayan ilk derstir (Narin, 2007). Bu ders çocuğun kişisel gelişiminin yanı sıra, onu toplumsal hayata hazırlamada ve hayatta kullanabileceği bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlığı kazandırmada etkili ve önemlidir (Oker & Tay, 2019). Bu bakımdan 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın kazanım, değer ve becerileri iyi vatandaşlık kapsamında incelenmiş ve Tablo 2.2'de ilgili içeriklere yer verilmiştir.

Tablo 2.2. İlkokul 'Hayat Bilgisi' Dersi Öğretim Programında İyi Vatandaşlık

Sınıf	Ünite	Kazanım	Değer	Beceri
1. Sınıf	Okulumuzda Hayat	"HB.1.1.6. Bayrak töreninde nasıl davranması gerektiğini kavrar."	Sorumluluk, Vatanserverlik	Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma
	Ülkemizde Hayat	"HB.1.5.3. Ülkemizin genel özelliklerini tanır."		
		"HB.1.5.6. Millî gün, bayram, tören ve kutlamalara katılmaya istekli olur."		
2. Sınıf	Ülkemizde Hayat	"HB.2.5.2. Türk bayrağının ve İstiklâl Marşı'nın vatanı ve milleti için önemini fark eder."		
		"HB.2.5.4. Millî gün ve bayramların önemini kavrar. Millî gün ve bayramların millî birlik ve beraberliği sağlamadaki rolü vurgulanır."		
3. Sınıf	Ülkemizde Hayat	"HB.3.5.1. Yakın çevresinde bulunan yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanır."		
		"HB.3.5.2. Ülkemizin yönetim şeklini açıklar. Cumhuriyet kavramı üzerinde durularak cumhuriyetin getirdiği hak ve özgürlükler vurgulanır."		
		"HB.3.5.4. Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar."		
		"HB.3.5.6. Millî birlik ve beraberliğin toplum hayatına katkılarını araştırır."		
		"HB.3.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır."		

(MEB, 2018).

Tablo 2.2 incelendiğinde ilkököl düzeyinde (1., 2. ve 3. sınıf) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan iyi vatandaşlık ile ilgili ilişkilendirilebilecek kazanımlara yer verilmiştir. Birinci sınıf hayat bilgisi dersi bağlamında “Okulumuzda Hayat” ve “Ülkemizde Hayat” ünitelerinde, ikinci sınıf hayat bilgisi dersi bağlamında “Ülkemizde Hayat” ünitesinde ve üçüncü sınıf bağlamında ise “Ülkemizde Hayat” ünitesinde iyi vatandaşlık kavramıyla ilişkilendirilebilecek kazanımların yer aldığı tespit edilmiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde benzer ünitelerde iyi vatandaşlığa yönelik benzer kazanımların olduğu; bunlardan farklı olarak birinci sınıf düzeyinde “Okulumuzda Hayat” ünitesinde farklı bir kazanımın olduğunu ifade etmek mümkündür.

Genel itibarıyla iyi vatandaşlık, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan “Ülkemizde Hayat” ünitesi içerisinde her sınıf düzeyinde verilmektedir. Ancak iyi vatandaşlık ile ilgili değer (Sorumluluk, Vatanseverlik) ve beceri (Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma) sayı olarak düzeyleri itibarıyla kabul edilebilir düzeyde iken sınıf düzeylerine göre programda yer alan kazanımların sayısının azlığının dikkat çektiğini söylemek mümkündür.

2.5.2. İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda İyi Vatandaşlık

İlkokul 4. sınıf düzeyinde sosyal bilgiler dersi öğrencilere toplumsal hayatla ilgili temel bilgi ve becerilerin, tutumların, değerlerin kazandırılmasını sağlamayı ve öğrencileri geçmişini, içinde bulunduğu toplumu ve kültürünü bilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaç edinen bir derstir (Erden, 1996, s. 199). İyi vatandaşlar yetiştirmek gayesiyle sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık eğitimi konularının, öğrenme alanı içerisine yerleştirilerek öğrencilere kazandırılmak amaçlanmaktadır (Akpınar, 2019). Bu doğrultuda 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın iyi vatandaşlık kapsamında 4. sınıf kazanım, değer ve becerilerine Tablo 2.3'te yer verilmiştir.

Tablo 2.3. İlkokul ‘Sosyal Bilgiler’ Dersi Öğretim Programında İyi Vatandaşlık

Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım	Değer	Beceri
4. Sınıf	Birey ve Toplum	<i>“SB.4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.”</i>	Vatanseverlik, Tasarruf, Duyarlılık, Eşitlik, Özgürlük	İş birliği, Karar Verme, Politik Okuryazarlık, Sosyal Katılım
	Kültür ve Miras	<i>“SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.”</i>		
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	<i>“SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.”</i>		

	<i>“SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır.”</i>
	<i>“SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.”</i>
	<i>“SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.”</i>
	<i>“SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.”</i>
Etkin Vatandaşlık	<i>“SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.”</i>
	<i>“SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.”</i>
Küresel Bağlantılar	<i>“SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.”</i>
	<i>“SB.4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir.”</i>

(MEB, 2018).

Tablo 2.3’e bakıldığında ilkököl (4. sınıf düzeyi) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda iyi vatandaşlık ile ilgili ilişkilendirilebilecek kazanımlara bakıldığında bu kazanımların “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Etkin Vatandaşlık”, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında yer aldığı görülmektedir. İyi vatandaşlığa ilişkin en fazla (5) kazanımın olduğu öğrenme alanının “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” olduğunu söylemek mümkündür. Programda iyi vatandaşlık kavramıyla ilgili belirlenen kazanımlarla eşleştirilen değerler “vatanseverlik, tasarruf, duyarlılık, eşitlik ve özgürlük” tür. Ayrıca öğretim programında iyi vatandaşlık ile ilişkilendiren kazanımlarla ilgili olan beceriler ise ‘iş birliği, karar verme, politik okuryazarlık ve sosyal katılım’dır. İlkokul (4. sınıf düzeyi) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı iyi vatandaşlık kapsamında değerlendirildiğinde, öğrenci yaş düzeyi de göz önünde bulundurularak kazanım, değer ve becerilerinin kabul edilebilir ve yeterli düzeyde olduğu söylenilebilir.

2.5.3. İlkokul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı’nda İyi Vatandaşlık

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi 30 Mart 2012’de kademeli geçişle ilgili yasal düzenlemenin ardından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan yeni bir kararla 2015-2016 yılından itibaren 4. sınıflarda haftada iki ders saati olarak okutulmaya başlanmıştır (Sağlam & Hayal, 2015; Aslan & Aybek, 2018). Bu ders ile öğrencilere insan hakları yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili kavramsal bilginin öğretilmesi, değerlerin kazandırılmasının yanı sıra edindikleri bu bilgi ve değerleri yaşam biçimi ve kültürü olarak yaşamlarında

uygulamalarını sağlamak amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Bu doğrultuda İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nın (2018) 4. sınıf iyi vatandaşlık kapsamında kazanım ve değerlerine Tablo 2.4'te yer verilmiştir.

Tablo 2.4. İlkokul 'İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi' Dersi Öğretim Programında İyi Vatandaşlık

Sınıf	Ünite	Kazanım	Değer
4. Sınıf	İnsan Olmak	<i>"Y.4.1.2. İnsanın doğuştan gelen temel ve vazgeçilmez hakları olduğunu bilir."</i>	Adalet, Öz Denetim, Vatanseverlik, Sorumluluk
		<i>"Y.4.1.3. Haklarına kendi yaşamından örnekler verir."</i>	
		<i>"Y.4.1.4. Çocuk ile yetişkin arasındaki farkları açıklar."</i>	
	Hak, Özgürlük ve Sorumluluk	<i>"Y.4.2.1. Hak, özgürlük ve sorumluluk arasındaki ilişkiyi fark eder."</i>	
		<i>"Y.4.2.2. İnsan olma sorumluluğunu taşımanın yollarını açıklar."</i>	
		<i>"Y.4.2.3. Hak ve özgürlüklerini kullanabilen ve kullanamayan çocukların yaşantılarını karşılaştırır."</i>	
		<i>"Y.4.2.4. Hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumlarda hissettiklerini ifade eder."</i>	
		<i>"Y.4.2.5. Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumların çözümünde ne tür sorumluluklar üstlenebileceğine ilişkin örnekler verir."</i>	
		<i>"Y.4.2.6. Hak ve özgürlüklere saygı gösterir."</i>	
		<i>"Y.4.2.7. Hak ve özgürlüklerin kullanılmasının birlikte yaşama kültürüne etkisini değerlendirir."</i>	
	Adalet ve Eşitlik	<i>"Y.4.3.1. İnsanların farklılıklarına saygı gösterir."</i>	
		<i>"Y.4.3.2. Adalet ve eşitlik kavramlarını birbiriyle ilişkili olarak açıklar."</i>	
		<i>"Y.4.3.3. İnsanların hak ve özgürlükler bakımından eşit olduğunu bilir."</i>	
		<i>"Y.4.3.4. Adaletin veya eşitliğin sağlandığı ve sağlanamadığı durumları karşılaştırır."</i>	
		<i>"Y.4.3.5. Adil veya eşit davranılmadığında insanlarda oluşabilecek duyguları açıklar."</i>	
	Uzlaşma	<i>"Y.4.4.2. Uzlaşma gerektiren ve gerektirmeyen durumları karşılaştırır."</i>	
		<i>"Y.4.4.3. Anlaşmazlıkları çözmek için uzlaşma yolları arar."</i>	
	Kurallar	<i>"Y.4.5.2. Kuralın, özgürlük ve hak arasındaki ilişkiye etkisini değerlendirir."</i>	
		<i>"Y.4.5.3. Kurallara uymanın toplumsal ahenge ve birlikte yaşamaya olan katkısını değerlendirir."</i>	
	Birlikte Yaşama	<i>"Y.4.6.1. Birlikte yaşamak için bir yurda ihtiyaç olduğunu bilir."</i>	
		<i>"Y.4.6.2. Birlikte yaşayabilmek için düzenleyici bir kuruma ihtiyaç olduğunu kavrar."</i>	
		<i>"Y.4.6.3. Devletin yurttaşlarına karşı sorumluluklarını açıklar."</i>	
		<i>"Y.4.6.4. Yurttaş olmanın sorumluluklarını açıklar."</i>	

(MEB, 2018).

Tablo 2.4’te yer alan ilkököl (4. sınıf) “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersi öğretim programındaki kazanımların ilişkilendirilme durumlarına bakıldığında; tüm üniteler ile ünitelere ait bazı kazanımların iyi vatandaşlık ile ilişkilendirildiği görülmektedir. İlkööl düzeyindeki diğer dersler ile kıyaslandığında “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersi kazanımlarının diğer derslerden sayı olarak daha fazla iyi vatandaşlıkla ilgili üniteleri içerdiği görülmüştür. Ayrıca programın içerisinde ünitelerde becerilere yer verilmemiştir. Genel itibariyle programda iyi vatandaşlık ile ilgili olduğu düşünülen kazanımların ve kazanımlardan elde edilen değerlerin bireyi iyi ve etkin bir yurttaş yetiştirme hedefine ulaştırmada istenilen düzeyde hizmet edeceği düşünülmektedir.

2.5.4. Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda İyi Vatandaşlık

Ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde verilen sosyal bilgiler dersi, iyi bir vatandaşın özelliklerini öğrencilere kazandırılmasını (Yeşilbursa, 2015), öğrencilerin bireysel sorumlulukları üstlenmeye ve etkinliklere katılmaya istekli olmasını, kişisel ve toplumsal sorunları çözmek için öğrencileri bilinçlendirmeyi (Boadu, 2013), öğrencilerin hükümet, hukuk ve politika gibi alanlarda bilgilerini geliştirmeyi amaçlayan (Logan, 2011) bir derstir. İyi vatandaş yetiştirme hedefinde olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın (2018) 5. sınıf iyi vatandaşlık kapsamında kazanım, değer ve becerilerine Tablo 2.5’te yer verilmiştir.

Tablo 2.5. Ortaokul ‘Sosyal Bilgiler’ Dersi 5. Sınıf Öğretim Programında İyi Vatandaşlık

Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım	Değer	Beceri
5. Sınıf	Birey ve Toplum	<i>“SB.5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.”</i>	Vatanseverlik, Tasarruf, Duyarlılık, Eşitlik, Özgürlük	İş birliği, Karar Verme, Politik Okuryazarlık, Sosyal Katılım
		<i>“SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.”</i>		
		<i>“SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.”</i>		
	Kültür ve Miras	<i>“SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.”</i>		
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	<i>“SB.5.5.6. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.”</i>		
	Etkin Vatandaşlık	<i>“SB.5.6.2. Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.”</i>		

Küresel Bağlantılar	<i>“SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.”</i>
	<i>“SB.5.6.4. Milli egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.”</i>
	<i>“SB.5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.”</i>
	<i>“SB.5.7.2. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.”</i>
	<i>“SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.”</i>
	<i>“SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.”</i>

(MEB, 2018).

Tablo 2.5’te yer alan ortaokul sosyal bilgiler dersi 5. sınıf öğretim programındaki “iyi vatandaşlık” ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar incelendiğinde, 7 öğrenme alanı, 33 kazanımın içerisinde 5 öğrenme alanı ve 12 kazanımın iyi vatandaşlıkla ilişkilendirilebileceği görülmüştür. 5. sınıf düzeyinde en fazla “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile kazanımların eşleştirilebileceği söylenebilir. Programda iyi vatandaşlık ile ilgili belirlenen kazanımlarla eşleştirilen değerler “vatanseverlik, tasarruf, duyarlılık, eşitlik ve özgürlük” tür. Ayrıca öğretim programında iyi vatandaşlık ile ilişkilendiren kazanımlarla ilgili olan beceriler ise ‘iş birliği, karar verme, politik okuryazarlık ve sosyal katılım’dır. Programda yer alan 5. sınıf düzeyi kazanım, değer ve becerilerinin yetiştirilmesi hedeflenen iyi vatandaşa hizmet ettiğini söylemek mümkündür. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın (2018) 6. sınıf iyi vatandaşlık kapsamında kazanım, değer ve becerilerine Tablo 2.6’da yer verilmiştir.

Tablo 2.6. Ortaokul ‘Sosyal Bilgiler’ Dersi 6. Sınıf Öğretim Programında İyi Vatandaşlık

Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım	Değer	Beceri
6. Sınıf	Birey ve Toplum	<i>“SB.6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.”</i>	Vatanseverlik , Tasarruf, Duyarlılık, Eşitlik, Özgürlük	İş birliği, Karar Verme, Politik Okuryazarlık, Sosyal Katılım
		<i>“SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.”</i>		
		<i>“SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.”</i>		

Üretim, Dağıtım ve Tüketim	“SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.”
	“SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder.”
	“SB.6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.”
Etkin Vatandaşlık	“SB.6.6.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar.”
	“SB.6.6.3. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder.”
	“SB.6.6.4. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.”
	“SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.”
	“SB.6.6.6. Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.”
	“SB.6.7.1. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.”
Küresel Bağlantılar	“SB.6.7.2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder.”
	“SB.6.7.3. Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder.”
	“SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.”

(MEB, 2018).

Tablo 2.6’da yer alan ortaokul sosyal bilgiler dersi 6. sınıf öğretim programındaki iyi vatandaşlık ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar incelendiğinde; 4 öğrenme alanı ve 15 kazanım ile iyi vatandaşlığın ilişkilendirilebileceği görülmüştür. Ortaokul düzeyinde iyi vatandaşlık ile ilgili kazanım sayısına bakıldığında ilişkili olarak belirlenen en fazla kazanımın bu sınıf düzeyinde yer aldığı söylenebilir. 6. sınıf düzeyindeki öğrenme alanlarından “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanının (5) kazanımlarının iyi vatandaşlık kavramıyla daha fazla ilişkili olduğunu ifade etmek mümkündür. Ayrıca programda 5. sınıf düzeyi ile benzer şekilde iyi vatandaşlık ile ilgili kazanımlarla eşleştirilen değerlerin “vatanseverlik, tasarruf, duyarlılık, eşitlik ve özgürlük”; becerilerin ise “iş birliği, karar

verme, politik okuryazarlık ve sosyal katılım” olduğunu söylemek mümkündür. 6. sınıf düzeyinde 4. ve 5. sınıf kazanım sayılarına göre kazanım sayısının fazla olduğunu da söylemek mümkündür. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın (2018) 7. sınıf iyi vatandaşlık kapsamında kazanım, değer ve becerilerine Tablo 2.7’de yer verilmiştir.

Tablo 2.7. Ortaokul ‘Sosyal Bilgiler’ Dersi 7. Sınıf Öğretim Programında İyi Vatandaşlık

Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım	Değer	Beceri
7. Sınıf	Birey ve Toplum	“SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.”		
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	“SB.7.3.4. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.”		
	Etkin Vatandaşlık	“SB.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.”		
		“SB.7.6.2. Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.”	Vatanseverlik, Tasarruf, Duyarlılık, Eşitlik, Özgürlük	İşbirliği, Karar Verme, Politik Okuryazarlık, Sosyal Katılım
		“SB.7.6.4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.”		
		“SB.7.7.1. Türkiye’nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.”		
	Küresel Bağlantılar	“SB.7.7.2. Türkiye’nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanır.”		
		“SB.7.7.3. Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.”		
		“SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.”		

(MEB, 2018).

Tablo 2.7’de yer alan ortaokul sosyal bilgiler dersi 7. sınıf öğretim programındaki iyi vatandaşlık ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar incelendiğinde; 4 öğrenme alanı ve 9 kazanım ile iyi vatandaşlığın ilişkilendirilebileceğini ifade etmek mümkündür. 7. sınıf düzeyindeki öğrenme alanlarından “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının (4) diğer öğrenme alanlarının kazanımlarına kıyasla iyi vatandaşlık kavramıyla daha fazla ilişkili olduğunu ifade etmek mümkündür. Programda ilişkilendirilen değer ve becerilerin 4., 5. ve 6. sınıf düzeyleriyle benzer olduğunu da söylemek mümkündür. Ancak kazanım sayısında 6. Sınıf düzeyine (15 kazanım) göre azalma olduğunu ifade etmek mümkündür.

İlkokul ve ortaokul seviyelerinde verilen ve iyi vatandaş yetiştirme hedefine hizmet eden derslerin iyi vatandaşlık ile ilgili değer beceri ve kazanım düzeyinden sınıf seviyelerine göre sayısal olarak değişse de bilişsel ve duyuşsal düzey olarak yeterli sayıda kazanıma yer verildiği görülmüştür. Ancak programlarda davranışsal düzeyde kazanımların olmaması da ayrıca dikkat çekmektedir. Genel olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın yetiştirilmesini hedeflediği iyi ve etkin vatandaşa hizmet ettiğini söylemek mümkündür.

2.6. İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde iyi vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik farklı örneklem gruplarıyla (Öğrenci, Öğretmen Adayı, Öğretmen) yapılan çeşitli araştırmalar ve ölçek geliştirme çalışmalarının olduğu görülmektedir.

2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Siteine (2006)'nin ilkökul öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitiminin amacına ilişkin inanç ve algılarını incelemeyi amaçladığı araştırmasında sıralı karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında anket formu geliştirilmiş ikinci aşamasında ise öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sosyal bilgiler programları ile öğrencilerin inançlarının, tutumlarının ve değerlerinin geliştirildiğine, iyi vatandaşların yetiştirildiğine inandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bedford (2007) yaptığı araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin yurttaşlık bilgisi düzeylerini ve cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemiştir. Ayrıca ABD'nin Texas eyaletinde yapılan (*Texas Bilgi ve Beceri Değerlendirme Testi*) merkezi sınav ile öğrencilerin vatandaşlık bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiye bakmıştır. Tanımlayıcı ilişkisel desenin kullanıldığı araştırmanın sonucunda, cinsiyete göre farklılaşmanın olmadığı; yurttaşlık bilgisi puanlarının tarih, coğrafya, ekonomi ve sosyal bilgiler analiz testi puanları ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Martin (2008)'in ilkökul ve ortaokul öğretmen adayları ile iyi vatandaşın özelliklerini ve vatandaşlık algılarını ortaya koymayı amaçladığı araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, adayların, iyi vatandaşlığın topluma hizmet etme boyutuna siyasi katılıma göre daha fazla vurgu yaptıkları; iyi vatandaşlık algılarının “başkalarına yardım eden ve yasaları takip eden” şeklinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tupper, Cappello ve Seigny (2010) lise öğrencileri ile yaptıkları “Vatandaşlığı Bulma: Müfredat, Sosyal Sınıf ve İyi Vatandaş” isimli karma çalışmalarında, öğrencilerin kendilerini “iyi vatandaşlar” olarak gördüklerini ve vatandaş olarak gelecekteki katılımları hakkında endişeli olmadıkları ve bu yönde kendilerine güvendiklerini ortaya koymuşlardır.

O'Brien ve Smith (2011)'in okul öncesi öğretmen adaylarının iyi vatandaşlık algılarını belirlemeyi amaçladığı nitel araştırmalarında “İyi Vatandaşlık Nedir” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarının iyi vatandaşlığı “kişisel sorumlu vatandaş” olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun vatandaşlığı öğrencilerine öğretirken “adalet odaklı” olarak aktaracakları sonucuna ulaşılmıştır.

Li ve Tan (2017)'in “Çinli Öğretmenlerin ‘İyi Vatandaş’ Algıları: Kişisel Olarak Sorumlu Bir Vatandaş” isimli nitel araştırma yönteminden yararlanarak yaptıkları çalışmalarında, ortaokul öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Çinli öğretmenlerin “iyi vatandaş” algılarının, bireyin ülkeye (vatanseverlik), topluma (iyi davranış alışkanlıkları) ve diğer insanlara (erdemler) karşı sorumluluğu boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Heathcote (2017)'nin “Öğrencilerin Vatandaşlık Eğitimi ve İyi Vatandaşlık Algıları: Ampirik Bir Durum Çalışması ve ‘Seçkin Bir Okulda’ Vatandaşlık Eğitiminin Bir Yorumunun Eleştirel Analizi” isimli çalışmada karma yöntem kullanarak öğrenciler ile anket ve nitel görüşmeler aracılığıyla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgularda öğrencilerin ‘iyi vatandaşlığı’ toplumda aktif, demokrasi hakkında bilgili, seçimlerde oy kullanan, farklılıklara hoşgörülü, ahlaki ve sosyal olarak sorumlu ve yasalara uyan biri olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler, topluluğa katılmayı, hayır işlerini ve yurtiçinde ve yurtdışında gönüllü olmayı ‘iyi vatandaşlığın’ temel bir yönü olarak ifade etmişlerdir.

Yayeh (2018) çalışmada Etiyopya’daki eğitim paydaşlarının (öğrenci, öğretmen, müdür) iyi vatandaşlık sürecine katılımını anlamak ve tanımlamayı amaçlamıştır. Karma desen yöntemini kullandığı araştırmada eğitim paydaşları ile anket ve yarı yapılandırılmış sorular aracılığıyla verilerini toplamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Etiyopya’daki vatandaşlık eğitiminin paydaşlarının iyi vatandaşlık için sorumluluklarını tatmin edici bir şekilde yerine getirmediklerini sonucuna ulaşılmıştır.

Li (2018)'nin “Çinli Öğrencilerin ‘İyi Vatandaş’ Algıları: Otoriter Bir Rejime İtaat” isimli nitel çalışmada öğrencilerin Çin otoriter rejiminin gerektirdiği ‘iyi vatandaş’ rolünü yerine getirebilme durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda ortaokul

öğrencilerin çoğunluğunun "iyi bir vatandaş" algısının Çinli yetkililerin istediği vatandaşlık profili özellikleri ile tutarlı olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin Çin'de rejimin arzulanan "iyi vatandaşın" niteliklerini benimsemedeki kabullenışı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Pruysers, Blais ve Chen (2019)'in bireylerin kişilik ile iyi vatandaşlık ve vatandaşlık görevine yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladıkları nicel araştırmada Kanadalı seçmenler ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, genel kişilik özellikleri ile iyi vatandaşlık arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bireyin kişilik özelliklerinin, iyi vatandaşlık ve vatandaşlık görevlerini yerine getirmeye önemli ölçüde ve kademeli olarak katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Horst, Erdal ve Jdid (2020)'in "İyi Vatandaş": Oslo'da Katılım ve Aidiyet Normlarını Savunmak ve Bunlara İtiraz Etmek" isimli derinlemesine görüşme ve odak grup çalışmaları yaptıkları nitel araştırmalarında Oslo'da seçilen 3 mahalledeki katılımcı olan kişilerden iyi vatandaşın neyin oluşturduğu ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde katılımcıların iyi vatandaşı kendilerinin ve başkalarının toplumsal katkılarını değerlendirme boyutunda ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sampermans, Reichert ve Claes (2021)'in "Öğretmenlerin iyi vatandaşlık kavramları ve öğretim stilleriyle ilişkilendirmeleri" isimli çalışmasının sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin iyi vatandaşların her zaman yasalara uyduğu konusunda hemfikir oldukları; oy kullanmak, bir ülkenin tarihi ve siyasi meseleleri hakkında bilgi sahibi olmak, devlet görevlilerine saygı duymak ve çok çalışmak da önemli vatandaş davranışları olarak kabul ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Simonsen (2022)'in "İyi bir vatandaş kimdir? Azınlık ve çoğunluk gençlerinin vatandaşlık anlayışlarında statü ve güç" isimli nitel çalışmasında genç yetişkinlere iyi (ve kötü) bir vatandaş olmanın ne anlama geldiğini, iyi vatandaşı nasıl tanımladıklarına dair sorular yöneltilmiş ve görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, vatandaşlık anlayışlarının hükümetin merkeze aldığı erdemler ile çevrelendiği görülmüştür. Aynı zamanda azınlık ve çoğunluk gençler iyi vatandaşın özelliklerine ve görevlerine farklı vurgular yaptıkları, çoğunluk gençlerinin, politik olarak aktif ve eleştirel vatandaş ideali ve statüleri nedeniyle kendilerini daha fazla hak sahibi hissettikleri için büyük ölçüde ayrıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Acun, Demir ve Gz (2010)’n “ğretmen Adaylarının Vatandaşlık Yeterlilikleri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında, ğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, adayların vatandaşlık konularına ait bilgileri davranışları ve vatandaşlık konularına önem verme durumları oldukça yüksek bulunmuştur. Adayların vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sağlam (2011)’ın ğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterlik düzeylerini belirlemek için 5’li likert tipinde Etkili Vatandaşlık Yeterlilikleri leği’ni geliştirmeyi amaçladığı çalışmada iki boyutlu bir yapıya sahip, 23 maddeden oluşan “Etkili Vatandaşlık Yeterlilikleri leği” ni geliştirdiği görülmüştür. Ölçeğin tamamının güvenirliği ise .89 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, ölçeğin vatandaşlık bilgi becerileri boyutunda kadın ve erkek ğretmen adayları arasında erkek ğretmen adayları lehine farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelir düzeyine göre ise düşük ve orta gelir düzeylerinin karşılaştırılmasında ölçek toplamında orta gelir düzeyli ailelerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklı olarak adayların ana bilim dalına, ikamet ettiği yere ve kardeş sayısına göre yeterlik düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ersoy (2012)’n “Annelerin Vatandaşlık Algısı, ocuklarında Vatandaşlık Bilinci Geliştirme Uygulamaları ve Karşılaştıkları Sorunlar” isimli nitel çalışmasında ilköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin anneleri ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, annelerin toplum tarafından onaylanan ve ahlaki değerleri benimseyen kişileri iyi vatandaş olarak ifade ettikleri görülmüştür. Vatandaşlığın siyasi ve toplumsal katılım içeren özelliklerine çok az vurgu yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca anneler çocuklarındaki vatandaşlık bilincini geliştirirken “ekonomik, eğitim, sosyal evre, yazılı ve görsel basın”dan kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır.

Kılınç ve Dere (2013) “Lise ğrencilerinin ‘İyi Vatandaş’ Kavramı Hakkındaki Görüşleri” isimli çalışmalarında lise ğrencilerinin iyi vatandaşlık kavramından ne anladıkları ve iyi vatandaşlık ile ilgili davranışlarını biçimlendiren öğeleri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu nicel araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin en çok sosyal kaygı ile ilgili maddeleri iyi vatandaşın temel özellikleri olarak gördüğünü, iyi vatandaşlıkla ilgili bilgi edinme, değer kazanma ve davranışlarını şekillendirmelerinde en çok aileden ve öğretmenlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tonga (2013) ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan belirlenmesini amaçladığı karma desen doktora tez çalışmasında “Vatandaşlık Bilinci Ölçeği” ile ortaokul 8. sınıfa devam eden öğrencilerden veri toplamıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin vatandaşlık bilincine ilişkin bilgilerinin orta, duyuşsal eğilimlerinin ve davranış eğilimlerinin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyetlerine anne-baba eğitim durumuna, baba mesleğine, ailenin aylık gelir durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Şahin ve Çermik (2014)’in Morais ve Ogden (2011) tarafından geliştirilen Küresel Vatandaşlık Ölçeği (KVÖ)’ni Türkçeye uyarlama çalışmasında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri ile çalışma yürütülmüştür. Uyarlama çalışması sonucunda Küresel Vatandaşlık Ölçeğinin, Türk kültüründe uygulanabilecek güvenilir ve geçerliliği bulunan bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çevik-Kansu ve Öksüz (2014) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin aktif vatandaşlığa karşı davranışlarını değerlendirmek amaçlı ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Bayburt merkezde 4. sınıfa giden öğrenciler ile araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda 4 boyutlu bir yapıya sahip, 25 maddeden oluşan “Aktif Vatandaşlık Ölçeği” geliştirmişlerdir. Ölçeğin güvenirliği ise 0.85 olarak hesaplanmıştır.

Kızılay (2015)’in “Sosyal Bilgiler öğretmenim: Bana Göre İyi Vatandaş” isimli çalışmasında ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşta olması gereken özellikler hakkında görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu nitel araştırma sonucunda, öğrencilerin iyi vatandaşın sahip olması gereken nitelikleriyle ilgili 9 boyutun (değer, çevreci, vatanseverlik, hak, dini, iletişim becerileri, davranış, eğitim ve güncel olaylar bilgisi) ortaya çıktığı ve bu boyutlardan en fazla değer boyutuna dikkat çektikleri görülmüştür.

Kılınç (2015)’in “Sınıf Öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İyi Vatandaş Kavramı Hakkındaki Görüşleri” isimli çalışmasında, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin iyi vatandaşın sosyal kaygı ve bilgi temelli özellikleri boyutlarına yüksek düzeyde katıldıkları, muhafazakarlık temelli özellikler boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olduğu; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre bu maddelere daha çok katıldıkları görülmüştür.

Yeşilbursa (2015)’nin “Türk Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının ‘İyi’ Vatandaş Algıları” isimli çalışmasının sonucunda, öğretmen adaylarının iyi vatandaşlık algılarının kişisel sorumlu vatandaş ya da geleneksel vatandaşlığa uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının iyi bir vatandaşı dürüst, ahlaklı, vatanını ve milletini seven, devletine bağlı bireyler olarak algıladıkları görülmüştür.

Elçi ve Sarı (2016)'nın ortaokul Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) Dersi Öğretim Programının, dijital vatandaşlık bağlamında öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmesini amaçladıkları araştırmada, dört boyutlu 48 maddeden oluşan “Dijital Vatandaşlık Ölçeği” geliştirdikleri görülmüştür. Ölçeğin tamamına ait güvenilirliği ise .97 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geliştirildiği yüksek lisans tez çalışmasındaki (Elçi, 2015) değişkenler bakımından sonuçları incelendiğinde, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamazken; aile gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, evinde bilgisayar ve internet bağlantısı olma durumu ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yiğit (2017) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Gözünden Vatandaşlık ve Türk Vatandaşlığı” isimli çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk vatandaşlığına yönelik bakış açılarını ve vatandaşlık algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının sorumluluk temelli vatandaşlık anlayışa sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca adayların devleti vatandaşın dışında ve bir üst olgusu olarak değerlendikleri görülmüştür.

Yıldırım ve Türkoğlu (2017)'nin, ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda altı boyutlu (“Temel Demokrasi Kültürü (TDK), Görev ve Sorumluluklar (GS), Demokratik Katılımcılık (DK), Demokratik Haklar ve Eşitlik (DHE), Vatandaşlık Değerleri (VD) ve Küresel Vatandaşlık (KV)”) olmak üzere altı boyutlu ve 29 maddeden oluşan “Demokratik Vatandaşlık Tutum Ölçeği (DVTÖ)” geliştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) .78 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geliştirildiği doktora tez çalışmasındaki (Yıldırım, 2018) sonuçları incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutum puanlarının yüksek olduğu, cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyleri ve kitap okuma sıklığı açısından anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Durualp ve Doğan (2017)'in ortaokul öğrencilerin vatandaşlık algısını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, iki boyutlu ve 38 maddeden oluşan “Vatandaşlık Algısı Ölçeği” geliştirilmiştir. Alt boyutlar için güvenilirlik, demokratik vatandaşlık boyutunda .87 ve geleneksel vatandaşlık alt boyutunda .68 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlığı ise .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geliştirildiği doktora tez çalışmasındaki

(Durualp, 2016) sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerin, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin, son çocuk olan öğrencilerin, aile gelir durumu asgari ücretten yüksek olanların, babası çalışanların ve akademik notları çok iyi olan öğrencilerin vatandaşlık algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İçen, Öztürk ve Yılmaz (2017)'in lise öğrencilerinin vatandaşlıkla ilgili algı ve görüşlerini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada beşli Likert tipinde 10 madde ve 2 alt boyuttan (Farklılıkları Benimseme ve Aidiyet Duygusu) oluşan “Vatandaşlık Duygusu Ölçeği” geliştirdikleri görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları için Alpha güvenirlik katsayıları Farklılıkları Benimseme alt boyutu için .82; Aidiyet Duygusu alt boyutu için ise .73 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenirliği .71 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna ulaşılmıştır.

Kuş vd. (2017)'nin gençlerin dijital vatandaşlık algılarını tespit etmeye yönelik yaptıkları çalışmada 8 boyutlu ve 49 maddeden oluşan “Dijital Vatandaşlık Ölçeği” geliştirdikleri görülmüştür. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için de iç tutarlılık düzeyi hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları .70 üzerinde olduğu ve geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dere (2019)'nin “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının ‘İyi Vatandaş’ Kavramı Hakkındaki Metaforik Algıları” isimli çalışmasında araştırmanın katılımcıları, ‘iyi vatandaş’ kavramıyla ilgili olarak 61 farklı benzetim yapmışlardır. Mustafa Kemal Atatürk, ağaç ve güneş metaforları sıklıkla kullanılmıştır. Metaforlardan “aydınlatıcı ve bilgilendirici, sadık, vatansever ve koruyucu, yol gösterici ve öncü, faydalı, sorumlu ve etkin, bilinçli ve tecrübeli, fedakâr, adil, katılımcı ve işbirlikçi, cömert ve yardımsever, çalışkan ve uzman vatandaş” olmak üzere toplamda 12 vatandaşlık kategorisine ulaşılmıştır.

Erdem ve Koçyiğit (2019) Choi, Glassman ve Cristol (2017) tarafından likert tipinde geliştirilen “Dijital Vatandaşlık Ölçeği”nin Türkçeye uyarlama çalışmasını yapmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, beş boyutlu ve 18 maddeden oluşan bir ölçme aracına ulaşıkları söylenilebilir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha değeri ise .87 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçe aracı olduğuna ulaşılmıştır.

Ünal (2019a)'ın ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık beceri düzeylerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada iki boyutlu (Birey ve Toplum) ve 14 maddeden oluşan “Vatandaşlık Becerileri Ölçeği”ni geliştirdiği görülmüştür. Alt boyutlara göre Cronbach

Alpha değeri Birey alt boyutu için .83; Toplum alt boyutu için .82 olarak hesaplanmıştır. 5'li likert tipinde geliştirilen ölçeğin tamamı için iç tutarlığı ise .86 olarak hesaplanmıştır.

Ünal (2019b)'ın ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçme amacı geliştirmeyi amaçladığı çalışmada beşli likert tipinde 2 boyutlu (Birey ve Toplum) 13 maddeden oluşan “Vatandaşlık Bilgisi Ölçeği” geliştirdiği görülmüştür. Ölçeğin güvenirliği ise 0.84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerine uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akhan ve Çiçek (2019)'ın “Karşılaştırmalı sosyal bilgiler öğretimine bir örnek: Türk ve Rus ortaokul öğrencilerinin “İyi Vatandaşlık Algıları” isimli çalışmalarında, Türk ve Rus ortaokul öğrencilerinin iyi vatandaşlık algılarının karşılaştırmalı olarak ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel sonuçları incelendiğinde, Türk öğrencilerin iyi vatandaşı daha milli; Rus öğrencilerin ise iyi vatandaşı Türk öğrencilere göre daha evrensel bir çerçevede ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çiçek ve Akhan (2020)'ın “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İyi Vatandaşlık Algılarının İncelenmesi” isimli öğretmen adaylarının çalışma grubunu oluşturduğu tez çalışmasında 5 boyutlu (Toplumsal Konulara Duyarlı Kişisel Sorumluluk Sahibi Evrensel Değerlere Sahip Değişime Açık Çevresel Sorunlara Duyarlı) 33 maddelik “İyi Vatandaşlık Algısı Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği ise .89 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin geliştirildiği yüksek lisans tez çalışmasındaki (Çiçek, 2018) sonuçları incelendiğinde, sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının iyi vatandaşlık algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Algı düzeylerinin değişkenlere göre ise farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışkan ve Yıldırım (2020)'ın ortaokul öğrencilerinin etkin vatandaşlık değerlerinin düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada 6 boyutta, 82 maddeden oluşan “Etkin Vatandaşlık Değerleri Ölçeği”ni geliştirdikleri görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları için Alpha güvenirlik katsayıları adil olma .76, sorumluluk .80, yardımseverlik .79, sevgi .77, saygı .79, doğruluk-dürüstlük .74 ve ölçeğin tamamı için ise .95 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçe aracı olduğuna ulaşılmıştır.

Gezer (2020)'ın “Ortaokul öğrencilerinin perspektifinden iyi insan iyi vatandaş” çalışmasında ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin iyi insan ve iyi vatandaşa yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları değer ve davranış boyutunda kategorize edilmiştir. Nitel araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin iyi vatandaşı

yardımseverlik, hoşgörü, dürüstlük/güvenilir olma ve adil olma gibi değerler ile ve vatani koruma, çevreye duyarlı olma-koruma, toplumsal kurallara uyma, topluma saygılı olma, insanlara iyi davranma/rahatsızlık vermeme/şiddet uygulamama, başkalarının çıkarlarını gözetme ve örnek birey olma gibi davranışlar ile açıkladıkları görülmüştür.

Çevik ve Erçetin (2021)'in lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir likert tipi bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçladıkları araştırmada 28 madde ve 5 alt boyuttan oluşan (insan olmak, görev ve sorumluluk, hak ve özgürlükler, etkin (aktif) vatandaşlık ve birlikte yaşama) “Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin (VAÖ)” geliştirdikleri görülmüştür. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

Metin ve Cin (2021)'in sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterliklerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmada 5'li likert tipinde 6 faktörlü (Dijital Etik, Dijital Ticaret, Dijital Katılım, Dijital Okuryazarlık ve Erişim, Dijital Hukuk ve Haklar ve Dijital Güvenlik) 21 maddeli “Dijital Vatandaşlık Yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlık .79 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçe aracı olduğuna ulaşılmıştır. Ölçeğin geliştirildiği doktora tez çalışmasındaki (Metin, 2021) sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, sınıf düzeyi arttıkça yeterliklerinin arttığı, günlük internet kullanım süresi arttıkça yeterliklerinin azaldığı, bilişim teknolojileri kullanım becerileri arttıkça yeterliklerinin arttığı, sosyo-ekonomik durum yükseldikçe yeterliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karadağ ve Kapusızoğlu, (2022)'nin bireylerin vatandaşlık kavramına ilişkin bilgi düzeyi, vatandaşlığa karşı ilgi ve bunu eylemlere dönüştürebilme yetisi ile hak arama yeterliliklerini belirleyebilmek amacıyla yaptıkları araştırmada dört boyutlu 29 maddeden oluşan “Vatandaşlık Okuryazarlığı Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlığı ise .93 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçe aracı olduğuna ulaşılmıştır. Ölçeğin geliştirildiği doktora tez çalışmasındaki (Kapusızoğlu, 2021) sonuçları incelendiğinde, 18 yaş üstü bireylerde vatandaşlık okuryazarlığının cinsiyete, ikâmet süresine ailede birlikte yaşayan kişi sayısına siyasal kimliklere ve siyasal konumlanmaya göre farklılaşmadığı; yaşa, eğitim düzeyine, mesleğe, yerleşim birimine, aylık gelire, sendika ve sivil toplum örgütü üyeliğine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde yöntem başlığı altında araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, nicel veri toplama araçlarının hazırlanma aşamaları (madde havuzu oluşturma, uzman görüşü, ön deneme, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları), verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, çok yönlü, verimli ve genellenebilir özelliklerinden dolayı sosyal bilimlerde en çok tercih edilen yöntemlerden biridir (McMillan & Schumacher, 2010). Bir başka ifadeyle tarama araştırmaları geniş kitlelerin herhangi bir konu hakkındaki görüşlerinde ilgi, yetenek, tutum, kaygı vb. niteliklerin arandığı araştırmalardır (Fraenkel & Wallen, 2006). Tarama yöntemi araştırmalarında evrene ilişkin eğilimlerin belirlenmesi ve kestirimlerde bulunulabilmesi amacıyla evreni temsil eden örneklemden nicel veriler toplanmaktadır (Şimşek, 2018). Ayrıca araştırmada veri inceleme türüne göre ise değişkenlere göre farklılaşmanın tespiti için betimsel tarama yönteminden; ölçekler arası ilişki düzeyini ortaya koymak amacıyla ilişkisel tarama modelinden de yararlanılmıştır.

İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişkenin ilişki düzeyleri dışarıdan bir müdahale olmadan incelenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). İlişkisel tarama modelinde; t-testi, varyans analizi, korelasyon, ve regresyon gibi istatistiksel teknikler kullanılarak değişkenler arası ilişkiler belirlenebilir veya grup ortalama puanları karşılaştırılabilir (Şimşek, 2018). Bu doğrultuda öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin; cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, okuduğu kitap sayısı, bulunduğu yerleşim birimi, bulunduğu bölge, rol-model aldığı kişi ve kendini iyi vatandaş görme durumları değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla betimsel tarama modeli; iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan devlet ortaokullarında 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evren, araştırma kapsamı içerisinde aynı nitelikleri taşıyan birimlerin tümüne denmektedir. (Köklü, Büyüköztürk & Çokluk-Bökeoğlu, 2007). Ortaokul 7. sınıf öğrencileri İlkokul düzeyinde “Hayat Bilgisi”, “Sosyal Bilgiler (4.sınıf)” ve “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersleri ile; ortaokul düzeyinde 5., 6 ve 7. sınıfta okutulan “Sosyal Bilgiler” dersi aldıkları ve vatandaşlıkla ilgili tüm kazanımlara ulaştıkları kabul edilmiş olması sebebiyle araştırmanın evreni olarak seçilmişlerdir. İlk olarak araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesi amacıyla hazırlanan aday ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında 600 kişilik bir örneklem grubu oluşturulmuştur.

Asıl uygulama için ise evrenin büyüklüğünü tespit edebilmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı'nın ortaokul istatistiklerinden yararlanılmıştır (MEB, 2022). MEB'den alınan istatistiklerine göre Türkiye'de devlet ortaokullarında 7. sınıfta öğrenim görmekte olan 653,097'si erkek; 617, 810'u kız olmak üzere toplam 1,270,907 öğrenci bulunmaktadır. Fakat araştırmacının olanakları doğrultusunda Türkiye'deki tüm ortaokul 7. sınıf öğrencilerine ulaşılabilirlik zaman ve maliyet açısından mümkün olmadığı için evrenin büyüklüğü göz önünde bulundurularak zaman enerji ve maliyet tasarrufu sağlaması amacıyla evreni temsil etme gücüne sahip örneklem alınmıştır (Karasar, 2005). Örneklem, evrende örnekleme yöntemleri aracılığıyla seçilen, evrenin özelliklerini taşıyan daha küçük grup olarak nitelendirilebilir (Köklü, Büyüköztürk & Çokluk-Bökeoğlu, 2007).

Evreni temsil gücüne sahip örneklem sayısının belirlenmesinde G Power programı tarafından yapılan hesaplama ile Bartlett, Kotrlik ve Higgins (2001) gibi alan yazında atıf yapılan çalışmalara benzer olarak %95 güvenirlik, %5 hata payı kapsamında minimum 385 öğrenciye ulaşılması gerektiği saptanmıştır. Asıl uygulamada 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 1518 ortaokul 7. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Ulaşılan bu örneklem sayısının evreni temsiliyet yeterliği, araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliğini göstermektedir. Örnekleme yönteminde ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrende yer alan tüm elemanlar birbirine eşit ve birbirinden bağımsız seçilme şansına sahiptir (Büyüköztürk, vd., 2008). Araştırma kapsamında alınan örneklem grubunda yer alan 1518 kişiye ait bazı demografik bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarına yönelik verilere Tablo 3.8’de yer verilmiştir.

Tablo 3.8. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	800	52,70
	Erkek	718	47,30
Toplam		1518	100

Örneklem grubunun cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, 800 (%52,70)’ünün kadın; 718 (%47,30)’inin ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kardeş sayılarına göre dağılımlarına yönelik verilere Tablo 3.9’da yer verilmiştir.

Tablo 3.9. Örneklem Grubunun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

		N	%
Kardeş Sayısı	Yok	79	5,20
	1	359	23,64
	2	458	30,17
	3	332	21,87
	4+	290	19,10
	Toplam	1518	100

Örneklem grubundaki öğrencilerin kendilerinden başka sahip oldukları kardeş sayısına göre dağılımları incelendiğinde, 79 (%5,20)’unun kardeşe sahip olmadığı, 359 (%23,64)’unun 1 kardeşe sahip olduğu, 458 (%30,17)’inin 2 kardeşe sahip olduğu, 332 (%21,87)’sinin 3 kardeşe sahip olduğu ve 290 (%19,10)’ının ise 4 ve üzeri kardeş sahibi olduğu görülmektedir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre dağılımlarına yönelik verilere Tablo 3.10’da yer verilmiştir.

Tablo 3.10. Örneklem Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

		N	%
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	109	7,18
	İlkokul	430	28,32

Ortaokul	351	23,12
Lise	405	26,67
Lisans	173	11,39
Lisansüstü	50	3,29
<i>Toplam</i>	1518	100

Örneklem grubunun anne eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, 109 (%7,18)'unun okuryazar olmadığı, 430 (%28,32)'unun ilkokul, 351 (%23,12)'inin ortaokul, 405 (%26,67)'inin lise, 173 (%11,39)'ünün lisans ve 50 (%3,29)'sinin ise lisansüstü düzeyde eğitim seviyelerine sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre dağılımlarına yönelik verilere Tablo 3.11'de yer verilmiştir.

Tablo 3.11. Örneklem Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

		N	%
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	37	2,43
	İlkokul	290	19,10
	Ortaokul	381	25,09
	Lise	486	32,01
	Lisans	221	14,55
	Lisansüstü	103	6,78
	<i>Toplam</i>	1518	100

Örneklem grubunun baba eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, 37 (%2,43)'sinin okuryazar olmadığı, 290 (%19,10)'ının ilkokul, 381 (%25,09)'inin ortaokul, 486 (%32,01)'sının lise, 221 (%14,55)'inin lisans ve 103 (%6,78)'ünün ise lisansüstü düzeyde eğitim seviyelerine sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin aile gelir durumuna göre dağılımlarına yönelik verilere Tablo 3.12'de yer verilmiştir.

Tablo 3.12. Örneklem Grubunun Aile Gelir Durumuna Göre Dağılımı

		N	%
Aile Gelir Durumu	5500 ve altı	285	18,77
	5501-10000	620	40,84

10001-15000	304	20,02
15001-20000	171	11,26
20001 ve Üzeri	138	9,09
Toplam	1518	100

Örneklem grubunun aile gelir durumuna göre dağılımları incelendiğinde, 285 (%18,77)'inin 5500 tl ve altı, 620 (%40,84)'sinin 5501-10000 tl, 304 (%20,02)'ünün 10001-15000 tl, 171 (%11,26)'inin 15001-20000 tl, 138 (%9,09)'inin ise 20001 tl ve üzeri gelire sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yılda okudukları kitap sayısına göre dağılımlarına yönelik verilere Tablo 3.13'te yer verilmiştir.

Tablo 3.13. Örneklem Grubunun Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Dağılımı

		N	%
Yılda Okunan Kitap Sayısı	Hiç	50	3,29
	1-5	330	21,73
	6-10	361	23,78
	11-15	219	14,42
	16-20	186	12,25
	21 ve üzeri	372	24,50
	Toplam	1518	100

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yılda okudukları kitap sayıları göre dağılımları incelendiğinde, öğrencilerden 50 (%3,29)'sinin hiç kitap okumadığı, 330 (%21,73)'ünün 1 ile 5 arası, 361 (%23,78)'inin 6 ile 10 arası, 219 (%14,42)'ünün 11 ile 15 arası, 186 (%12,25)'sının 16 ile 20 arası ve 372 (%24,50)'sinin ise 21 ve üzeri sayıda kitap okudukları görülmüştür.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yerleşim yerlerine göre dağılımlarına yönelik verilere Tablo 3.14'te yer verilmiştir.

Tablo 3.14. Örneklem Grubunun Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı

		N	%
Yerleşim Yeri	Köy	95	6,25
	Şehir	559	36,82

Büyükşehir	864	56,91
Toplam	1518	100

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yerleşim yerlerine göre dağılımları incelendiğinde, 95 (%6,25)'inin köyde, 559 (%36,82)'unun şehirde ve 864 (%56,91)'ünün ise büyükşehirde yaşadıkları görülmüştür.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin bulundukları bölgelere göre dağılımlarına yönelik verilere Tablo 3.15'te yer verilmiştir.

Tablo 3.15. Örneklem Grubunun Bulundukları Bölgelere Göre Dağılımı

	N	%
Akdeniz	218	14,36
Ege	213	14,03
Marmara	229	15,08
Karadeniz	215	14,16
İç Anadolu	211	13,89
Doğu Anadolu	220	14,49
Güneydoğu Anadolu	212	13,96
Toplam	1518	100

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin bulundukları bölgelere göre dağılımları incelendiğinde, 218 (%14,36)'inin Akdeniz, 213 (%14,03)'ünün Ege, 229 (%15,08)'unun Marmara, 215 (%14,16)'inin Karadeniz, 211 (%13,89)'inin İç Anadolu, 220 (%14,49)'ünün Doğu Anadolu ve 212 (%13,96)'sinin Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşadıkları görülmektedir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin rol-model aldıkları kişiye göre dağılımlarına yönelik verilere Tablo 3.16'da yer verilmiştir.

Tablo 3.16. Örneklem Grubunun Rol-Model Aldıkları Kişiye Göre Dağılımı

	N	%
Anne	380	25,03
Baba	386	25,42
Abi	277	18,24
Abla	313	20,61

Kardeş	162	10,67
Toplam	1518	100

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin rol-model aldıkları kişiye göre dağılımları incelendiğinde, 380 (%25,03)'ünün annesini, 386 (%25,42)'sinin babasını, 277 (%18,24)'sinin abisini, 313 (%20,61)'ünün ablasını ve 162 (%10,67)'sinin ise kardeşlerini rol-model aldıkları görülmüştür.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kendilerini iyi bir vatandaş olarak değerlendirme durumlarına göre dağılımlarına yönelik verilere Tablo 3.17'de yer verilmiştir.

Tablo 3.17. Örneklem Grubunun Kendini İyi Vatandaş Görme Durumlarına Göre Dağılımı

		N	%
Kendini İyi Vatandaş Görme Durumu	Evet	1430	94,20
	Hayır	88	5,79
	Toplam	1518	100

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kendilerini iyi bir vatandaş olarak değerlendirme durumları hakkındaki kişisel görüşleri incelendiğinde, öğrencilerden 1430 (%94,20)'ünün “Evet” cevabını verdikleri 88 (%5,79)'inin ise “Hayır” cevabını verdikleri görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

İlgili alan yazın incelendiğinde iyi vatandaşlık ile ilgili farklı örneklem grupları ve vatandaşlık türlerine yönelik hazırlanmış ölçeklerin (Çevik-Kansu & Öksüz, 2014; Şahin & Çermik, 2014; Elçi & Sarı, 2016; Sağlam, 2011; Yıldırım & Türkoğlu, 2017; Durualp & Doğan, 2017; Kuş, Güneş, Başarmak & Yakar, 2017; İçen, Öztürk & Yılmaz, 2017; Çiçek & Akhan, 2020; Erdem & Koçyiğit, 2019; Ünal, 2019a; Ünal, 2019b; Çalışkan & Yıldırım, 2020; Metin & Cin, 2021; Çevik & Erçetin, 2021; Karadağ & Kapusızoğlu, 2022) olduğu görülmüştür. İlgili alan yazında bulunan bu çalışmalar vatandaşlığı bilgi, beceri, tutum ve algı boyutunda; tür olarak ise dijital, küresel, demokratik, etkin vatandaşlık türlerinde incelemiştir.

Gerçekleştirilen alan yazın taraması neticesinde ortaokul öğrencilerinin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerini inceleyen ölçeklere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği (Ek 9) ve Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği (Ek 10) adı verilen ölçek formları geliştirilmiştir. Ölçekler, “Hiç Katılmıyorum=1”, “Katılmıyorum=2”, “Kararsızım=3”, “Katılıyorum=4” ve “Tamamen Katılıyorum=5” biçiminde 5’li likert tipinde derecelendirilmiş ve puanlandırılmıştır. Ölçme araçlarının geliştirilmesinde genel olarak aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

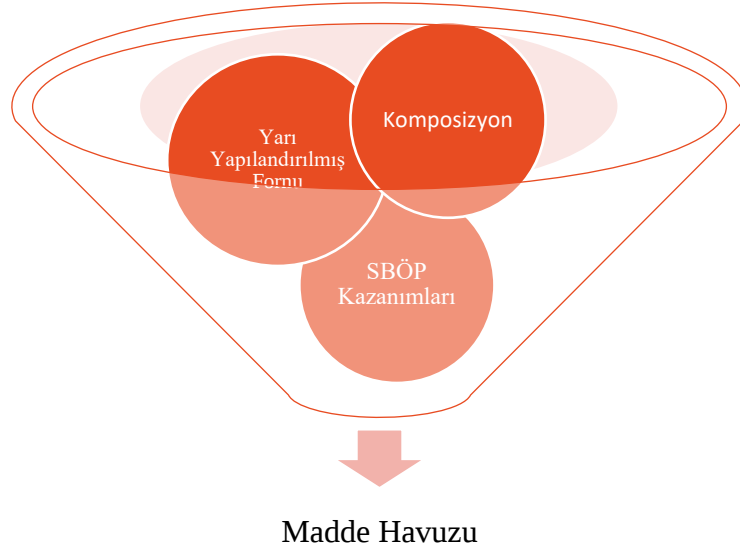


Şekil 3.3. Ölçek Geliştirme Adımları

Araştırmada Şekil 3.3’te gösterildiği gibi öncelikle öğrenciler için görüşme formu hazırlanmış ve öğrencilerin formda verdikleri cevaplardan yola çıkılarak madde havuzları oluşturulmuştur. Madde havuzundaki maddeler uzman panelinde tartışılmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra ölçeklerdeki bazı maddeler çıkarılmış ve düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra taslak haldeki ölçek formlarının ön denemesi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nicel veriler AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) kapsamında incelenmiş geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır.

3.3.1. Madde Havuzunun Hazırlanması

Literatür taraması sonucu, iyi vatandaşlık ile ilgili olduğu düşünülen farklı örneklem grupları ve vatandaşlık türlerine yönelik hazırlanmış ölçeklere (Çevik-Kansu & Öksüz, 2014; Şahin & Çermik, 2014; Elçi & Sarı, 2016; Sağlam, 2011; Yıldırım & Türkoğlu, 2017; Durualp & Doğan, 2017; Kuş, Güneş, Başarmak & Yakar, 2017; İçen, Öztürk & Yılmaz, 2017; Çiçek & Akhan, 2020; Erdem & Koçyiğit, 2019; Ünal, 2019a; Ünal, 2019b; Çalışkan & Yıldırım, 2020; Metin & Cin, 2021; Çevik & Erçetin, 2021; Karadağ & Kapusuzoğlu, 2022) rastlanmış ve ölçeklerdeki maddeler incelenmiştir. Madde havuzlarının oluşturma süreci Şekil 3.4’te gösterilmektedir.



Şekil 4.4. Madde Havuzu Oluşturma Süreci

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan kazanımlar ölçeğe temel oluşturmuştur. Bununla birlikte 7. sınıf öğrencisi olan 10 kişiden “İyi Vatandaş Olmak” başlığı altında kompozisyon (Ek 5, 6 ve 7) yazmaları istenmiştir. Ayrıca 20 öğrenci ile de yarı yapılandırılmış görüşme soruları (Ek 8) ile görüşleri alınmıştır. Öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonlardan ve görüşlerden alınan veriler betimsel analiz ile çözümlenmiş ve maddeleştirme sürecinde kullanılmıştır. Genel olarak madde havuzları oluşturma sürecinde, ilgili alan yazındaki ölçeklerden, SBÖP’den, öğrenci kompozisyonlarından ve yarı yapılandırılmış soru formundan yararlanılmıştır. Ayrıca madde havuzu oluşturulurken ölçek maddelerinin geliştirilme sürecinde Balaban Salı (2018, s.138)’nin ifade ettiği hususlar:

- ✓ “Olumlu ve olumsuz ifadeler dengeli dağıtılmalıdır.
 - ✓ Olabildiğince tek kavramla ilişkili ifadeler kullanılmalıdır.
 - ✓ Birbirine bağlı konular hakkında maddeler yazılmamalıdır.
 - ✓ Katılımcıların tümünün onaylayacağı ya da onaylamayacağı ifadelerden kaçınılmalıdır.
 - ✓ Cümlelerde “genellikle, daima, tümü, hiçbiri, asla” gibi sözcükler kullanılmamalıdır.
 - ✓ Açık ve basit bir dille doğrudan ifadeler kullanılmalıdır.
 - ✓ Belirsizlik taşıyan ve her anlama gelebilecek ifadeler kullanılmamalıdır.
 - ✓ Kültürel olarak duyarlılık yansıtan sorular sorulmamalıdır.
 - ✓ Her ifade olabildiğince kısa yazılmalıdır.
 - ✓ Seçeneklerde derecelendirme yapılmalıdır.
 - ✓ Sunulan seçenek sayısının tekli sayı (3, 5, 7, 9 vb.) olması sağlanmalıdır
 - ✓ Olumsuz ifadeleri puanlarken ters çevrilmelidir.
 - ✓ Ön deneme sonrası geribildirimlere dayalı olarak yeniden düzenlenmelidir.”
- hususlar dikkate alınmıştır.

Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından 24 maddelik (Ortaokul iyi vatandaşlık bilişsel ölçeği) ve 36 maddelik (Ortaokul iyi vatandaşlık duyuşsal ölçeği) havuz oluşturulmuştur.

Ölçeklerde yer alan maddelerin anlaşılabilirliğini belirleyebilmek amacıyla 20 öğrenciden görüş alınmıştır. Alınan görüşler neticesinde anlamsal düzeltmeler yapılmıştır.

3.3.2. Uzman Görüşü

Ölçeklerdeki maddelerin olgusal ya da yargısal verileri kapsamada ve toplamada ne düzeyde yeterli olduğunu belirleyebilmek amacıyla uzman görüşü alınmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Bu doğrultuda ölçeklerdeki maddelerin geçerliliğine ve uygunluğuna yönelik uzmanlara uygun/uygun değil seçeneklerinin olduğu ve maddeyle ilgili görüşlerini ifade ettikleri uzman değerlendirme formları hazırlanmıştır.

Uzmanlar tarafından ölçekler, öğrenci seviyesine, ölçek geliştirme kurallarına ve amacına uygunluğu bakımından incelenmiştir. Ayrıca bir dil uzmanı ölçeklerdeki maddeleri anlaşılabilirlik ve Türkçe dil bilgisi kuralları bakımından incelenmiştir. Araştırmaya katılan uzmanların cinsiyet ve unvana göre dağılımı Tablo 3.18’de gösterilmiştir.

Tablo 3.18. *Uzmanların Cinsiyet ve Unvan Dağılımı*

		Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Dr.	Bilim Uzm.	Öğretmen	Toplam
Cinsiyet	Kadın	1	4	1	0	1	0	7
	Erkek	5	6	0	2	1	2	16
Toplam		6	10	1	2	2	2	23

Ölçekler ile ilgili değerlendirmeleri alınan uzmanların Tablo 3.18’de yer alan cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, 7’si kadın 16’sı erkek olmak üzere toplam 23 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların 6’sı Profesör Dr., 10’u Doçent Dr., 1’i Dr. Öğretim Üyesi, 2’si Doktor, 2’si Bilim Uzmanı ve 2’si de Öğretmen unvanlarına sahiptir. Uzmanlık alanlarına göre dağılımına aşağıda Tablo 3.19’da yer verilmiştir

Tablo 3.19. *Uzmanlık Alanlarına Göre Dağılımı*

		Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Dr.	Bilim Uzm.	Öğretmen	Toplam
Uzmanlık Alanı	Sosyal Bilgiler Eğitimi	4	4	1	0	2	1	12
	Sınıf Eğitimi	2	2	0	0	0	0	4
	Ölçme ve Değerlendirme	0	2	0	1	0	0	3

Tarih Eğitimi	0	1	0	0	0	1	2
Eğitim Programları ve Öğretimi	0	0	0	1	0	0	1
Türkçe Eğitimi	0	1	0	0	0	0	1
Toplam	6	10	1	2	2	2	23

Araştırmada ölçek geliştirme sürecine görüşleri ile katkı sağlayan uzmanların alanlarına göre dağılımı Sosyal Bilgiler Eğitimi (12), sınıf Eğitimi (4), Ölçme ve Değerlendirme (3), Tarih Eğitimi (2), Eğitim Programları ve Öğretimi (1) ve Türkçe Eğitimi (1) alanında olmak üzere toplam 6 alanda uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların incelemeleri doğrultusunda gelen tavsiye ve dönütlere dayalı olarak bazı maddeler yeniden düzenlenmiş ve ön deneme için 19 maddelik ortaokul iyi vatandaşlık bilişsel ölçeğine ve 33 maddelik ortaokul iyi vatandaşlık duyuşsal ölçeğine son hali verilmiştir.

3.3.3. Ön Deneme

Beşli likert olarak hazırlanan Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği'nin ve Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile güvenirlik ve geçerliğini belirlemek amacıyla, Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 7. sınıf öğrencilerinden oluşan grup ile her bir ölçek ayrı ayrı doldurulmak üzere toplam 300 kişi ile AFA ön denemeleri ve daha sonra da 300 kişi ile DFA yapılmıştır.

Araştırmada yapılan ön deneme sonrasında elde edilen ölçekler incelendiğinde, ölçek formlarından 25'i çözümleme işlemi için uygun bulunmamış ve liste bazında silme işlemi uygulanmıştır. Bu veriler Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği'nin ve Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği'nin AFA'sı için kullanılmıştır. Daha sonra AFA sonucu elde edilen ölçek maddelerinden oluşturulan ölçek formu kullanılarak 7. sınıf öğrencilerinden oluşan farklı bir grup ile her bir ölçek ayrı ayrı doldurulmak üzere toplam 300 kişi ile ölçeklerin DFA çalışması için veriler toplanmıştır. Öğrencilere ölçeklerin uygulanmasından önce Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 534198 sayılı ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan E-49614598-605.01-72384597 sayılı gerekli izin belgeleri alınmıştır (Bkz: EK 3 ve Ek 4).

3.3.4. Ölçeğin Geçerliği

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliği faktör analizi ile analiz edilmiştir. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni faktörler/boyutlar (değişkenler) keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiksel analiz süreci olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002). Faktör analizi amacı itibarıyla Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi olarak ikiye ayrılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), gözlenen değişkenler aracılığıyla gizil yapının tanımlanmasını sağlayan bir istatistiksel tekniktir (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). Doğrulayıcı Faktör Analizi ise AFA sonucu ortaya konulan yapının test edilip doğrulanması sürecidir (Metin, 2021). Bu doğrultuda araştırmada ön deneme sürecinde elde edilen veriler ile ölçeklerin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla AFA yapılmıştır. Ardından ölçeklerin son hali farklı örneklem grubuna uygulanarak AFA ile ortaya konulan yapının test edilmesi amacıyla DFA yapılmıştır.

3.3.4.1. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Ortaokul öğrencilerinin iyi vatandaş bilişsel düzeyini ölçmek amacıyla 19 maddeden oluşan araç bir teorik boyut temel alınarak geliştirilmiştir. Aracın faktör desenini ortaya koymak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi uygulamasından önce, ölçekten elde edilen veri setinin uygunluğu incelenmiştir. Veri seti için normallik, kayıp değerler, uç değerler ve çoklu bağlantı testleri yapılmıştır. Tek değişkenli normallik için yapılan analiz sonucunda $X_{ort}=76.94$, $mod=79$, $medyan=80$ olarak belirlenmiştir. Buna göre merkezi eğilim ölçülerinin görece birbirine yakın değerler gösterdiği söylenebilir. Çarpıklık katsayısı $-.781$ ve basıklık katsayısı $-.320$ olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve $+1$ aralığında olması dağılımın normale yakın olduğunu göstermektedir (George & Mallery, 2020). Ek olarak puanların normal dağılım sergileyip sergilemediklerini incelemek amacıyla Kolmogrov-Smirnov testi yapılmış ve normallik incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda normalliğin sağlanmadığı görülmüştür ($p<.05$). Büyük örneklerde Kolmogrov-Smirnov testi anlamlı çıkabileceği için normallik değerlendirilirken görmezden gelinebilmektedir (Pallant, 2003).

Veri setinde yer alan kayıp değerler incelenmiş ve liste bazında silme işlemi uygulanmıştır. Kayıp verilerin az olduğu durumda silmek daha iyi bir alternatiftir (Tabachnick & Fidell, 2012). Uç değerler betimsel istatistikler aracılığıyla incelenerek veri girişleri kontrol edilmiştir. Veri seti için çoklu bağlantı analizleri yapılmıştır. Veri seti için yapılan analiz sonucunda, maddeler arası korelasyon katsayılarının -.148 ile .528 arasında değiştiği belirlenmiştir. Verilerin çok değişkenli normalliği Mardia testi ile incelenmiş ve çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı görülmüştür. Çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı durumlarda temel eksen faktör yöntemi kullanılmaktadır (Bilicioğlu Güneş, 2021). Bu nedenle faktör analizi süreci temel eksen faktör yöntemiyle yürütülmüştür. Yapılan AFA sonucunda ilk olarak KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonucu incelenmiştir (Tablo 3.20).

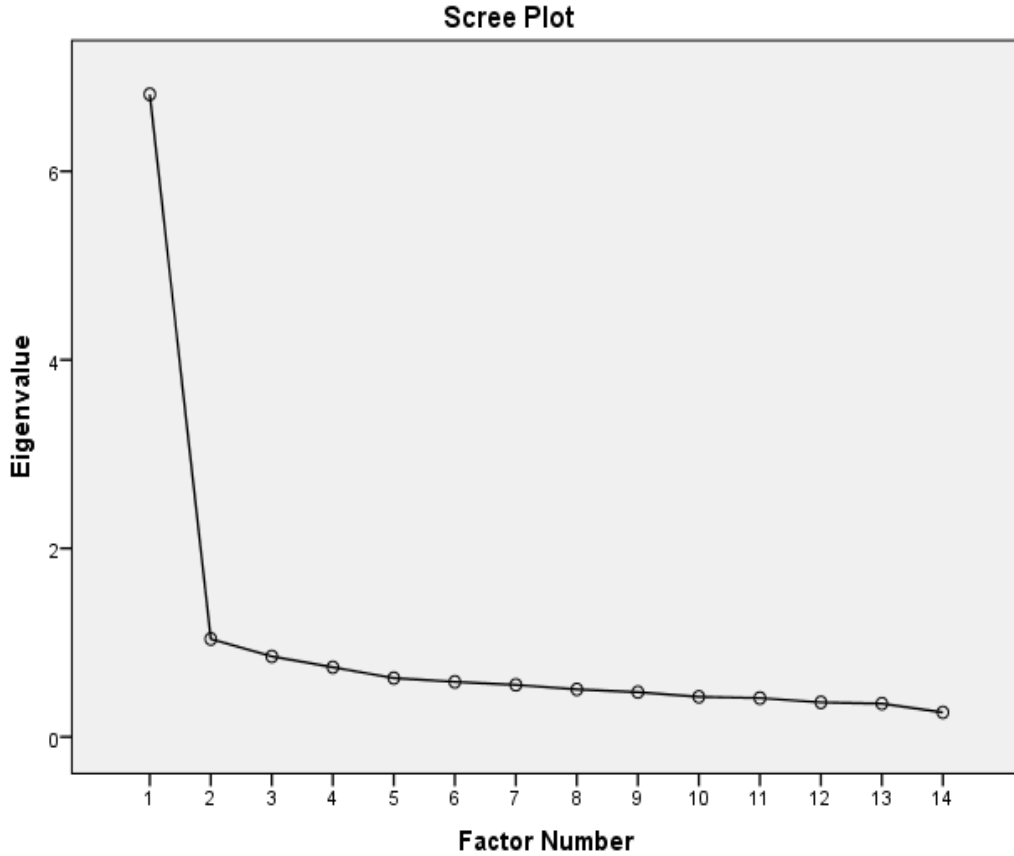
Tablo 3.20. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

KMO ve Bartlett Küresellik Testi		
KMO		.937
Bartlett Küresellik Testi	Ki Kare	1792.920
	Serbestlik derecesi	91
	P değeri	.001

Çalışmada örneklem büyüklüğünün uygunluğu KMO ile incelenmiştir. KMO testi sonucu .937 bulunmuştur. KMO testinin .90 ve üzeri olması örneklem büyüklüğünün mükemmel olduğunu göstermektedir (Kaiser, 1974). Yapılan test sonucunda örneklem büyüklüğünün faktör analizi için çok iyi olduğu söylenebilir. Veri setinin faktör analizine uygunluğu Bartlett Küresellik Testi ile incelenmiştir. Bartlett Küresellik Testi değişkenlerin faktör analizine temel sağlamaya yetecek kadar korelasyon gösterdiğini ifade etmektedir ve anlamlı çıkması beklenmektedir (Leech, Barrett, & Morgan, 2005). Yapılan test sonucunda verilerin faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$).

Ölçeğin faktör yapısının incelenmesi için 19 madde ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ortak varyans değeri .32'nin altında olan maddeler ölçeğin yapı geçerliğini olumsuz yönde etkilediğinden ölçekten çıkarılması önerilmektedir (Field, 2013). Yapılan analiz sonucunda 1, 2, 4, 6 ve 8 numaralı maddelerin yeterli faktör yüküne sahip olmadıkları belirlenmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. 14 madde ile AFA tekrarlanmıştır.

Yaygın olarak kullanılan yöntemlerden birisi olan özdeğerdeki düşüşün görselleştirildiği yamaç birikinti grafiği kullanılarak ölçeğin faktör yapısı incelenmiş ve faktör sayısına karar verilmiştir. Faktör sayısının belirlenmesi için yamaç birikinti grafiği incelenmiştir. Ortaokul iyi vatandaşlık bilişsel ölçeği için elde edilen yamaç birikintisi Grafik 3.1’de gösterilmiştir.



Grafik 3.1. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği

Ayrıca faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdelerindeki düşüş Tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.21. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği Toplam Açıklanan Varyans

Toplam Açıklanan Varyans							
Faktör	Toplam	Açıklanan Varyans	Kümülatif Varyans	Faktör	Toplam	Açıklanan Varyans	Kümülatif Varyans
1	6.817	48.690	48.690	8	.504	3.601	83.644
2	1.038	7.416	56.106	9	.475	3.390	87.034
3	.854	6.097	62.203	10	.425	3.038	90.072
4	.738	5.274	67.477	11	.411	2.938	93.010
5	.624	4.454	71.931	12	.366	2.613	95.622

6	.584	4.172	76.103	13	.353	2.519	98.141
7	.552	3.940	80.043	14	.260	1.859	100.000

Yamaç birikinti grafiği ve toplam açıklanan varyans oranı ve incelendiğinde yapının baskın tek faktörlü bir yapıdan geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde eğimin birinci noktadan sonra plato yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim, Hair ve diğ. (2010: 108), yamaç birikinti grafiğinde faktörlerin özdeğerleri arasındaki düşüş eğiminin azalması ve faktör özdeğerlerinin yatay bir seyir izlemesi durumunda faktör sayının yeterli olacağını belirtmiştir. Açıklanan varyans oranı %48.690 olarak bulunmuştur. Sosyal bilimlerde tek faktörlü yapılan için açıklanan varyansın %30-40 olması yeterli görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2021a). Ortaokul iyi vatandaşlık bilişsel ölçeği faktör yüklerine Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.22. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği Faktör Yük Değerleri

Bilişsel	
Madde No	Faktör Yük Değerleri
M15	.738
M12	.721
M18	.717
M10	.714
M17	.693
M19	.668
M14	.665
M13	.652
M16	.644
M07	.641
M11	.638
M09	.632
M05	.618
M03	.613
Açıklanan varyans	% 48.690

Tablo 3.22 incelendiğinde, maddelere ait faktör yük değerlerinin .648 ile .758 aralığında değiştiği gözlemlenmektedir. Büyüköztürk (2019) .60 ve üstü faktör yükü değerlerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir.

3.3.4.2. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Ortaokul öğrencilerinin iyi vatandaşlık bilişsel düzeyini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiş olan “Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği” üzerinden elde edilen ölçme modeline ilişkin yapının ortaya konulması ve model veri uyumunun sınanmasının amaçlandığı bu çalışmada Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi’ne (DFA) başvurulmuştur.

Analize başlamadan önce gerekli varsayımların kontrolü sağlanmıştır. Veri seti için normallik, kayıp değerler ve uç değerler hesaplanmıştır. Tek değişkenli normallik için yapılan analiz sonucunda $X_{ort}=58.35$, $mod=70$, $medyan=61$ olarak belirlenmiştir. Buna göre merkezi eğilim ölçülerinin görece birbirine yakın değerler gösterdiği söylenebilir. Çarpıklık katsayısı -.868 ve basıklık katsayısı -.247 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında olması dağılımın normale yakın olduğunu göstermektedir (George & Mallery, 2020). Ek olarak puanların normal dağılım sergileyip sergilemediklerini incelemek amacıyla Kolmogrov-Smirnov testi yapılmış ve normallik incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda normalliğin sağlanmadığı görülmüştür ($p<.05$). Büyük örneklemelerde Kolmogrov-Smirnov testi anlamlı çıkabileceği için normallik değerlendirilirken görmezden gelinebilmektedir (Pallant, 2003).

Veri setinde yer alan kayıp değerler incelenmiş ve liste bazında silme işlemi uygulanmıştır. Kayıp verilerin az olduğu durumda silmek daha iyi bir alternatiftir (Tabachnick & Fidell, 2012). Uç değerler betimsel istatistikler aracılığıyla incelenerek veri girişleri kontrol edilmiş, tüm cevapları aynı kategoride yer alan bireylerin ölçekleri veri setine dahil edilmemiştir. Verilerin çok değişkenli normalliği Mardia testi ile incelenmiş ve çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı görülmüştür.

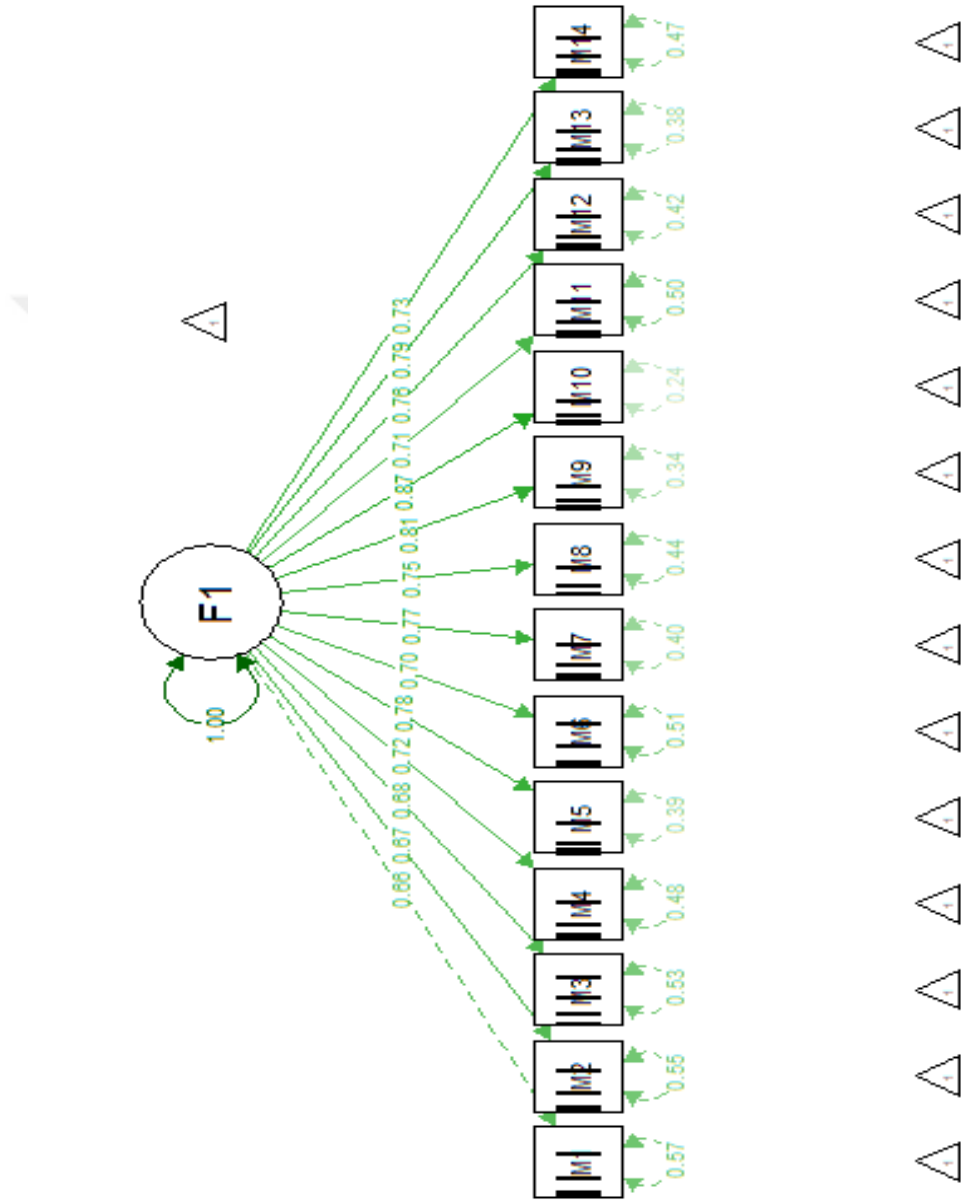
Gereklerin sınanmasının ardından verilerin normal dağılım göstermemesi sürekli olması nedeniyle Diyagonal Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler yöntemi tercih edilmiştir ve analize başlanmıştır. DFA analizi sonucunda, ilk olarak maddelerin t değerleri ve t değerlerinin anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. T değerlerinin 0.658 ile 0.870 arasında değişen değerler olarak, gözlenen değişkenlerin 0.05 düzeyinde anlamlı bir faktör yüküne

sahip olduğuna ulaşılmıştır. Standart regresyon katsayılarının karesi, gözlenen değişkenlerin kendi faktöründe açıkladığı varyansı ifade etmektedir. Açıklanan varyansın yüksek olması o maddenin faktör üzerindeki etkisinin yüksek olduğunu gösterir (Koğar, 2022). Açıklanan varyans değerleri 0.433 ile 0.757 arasında değişmektedir (Tablo 3.23). Bu değerlerin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3.23. DFA Sonu t Değerleri ve Açıklanan Varyans

Madde	T değeri	P değeri	Açıklanan Varyans
M1	0.658	0.001	0.433
M2	0.673	0.001	0.452
M3	0.685	0.001	0.469
M4	0.718	0.001	0.515
M5	0.780	0.001	0.608
M6	0.700	0.001	0.489
M7	0.773	0.001	0.597
M8	0.751	0.001	0.565
M9	0.811	0.001	0.658
M10	0.870	0.001	0.757
M11	0.710	0.001	0.504
M12	0.765	0.001	0.585
M13	0.790	0.001	0.624
M14	0.730	0.001	0.533

Analiz sonucunda elde edilen diğer bulgular olan path diyagramı şekil 3.5'te ve model uyum değerleri ise Tablo 3.24'te sunulmuştur.



Şekil 3.5. Bilişsel Ölçeğin DFA Sonucunda İlişkiler ve Hata Varyansları

Şekil 3.5'te maddelerin üstünde yer alan değerler hata varyanslarını göstermektedir. Burada tüm maddelerin hata varyansları küçük olarak değerlendirilebilir. Değerler .66 ile .87 arasında değişmektedir. İki sonuca göre de maddelerin hatalarının düşük olduğu görülmektedir. Sadece hata değeri .87 olan madde 10'un hata değerinin yüksek olarak değerlendirilebileceği ifade edilebilir. DFA'da uyum iyiliği indekslerini de incelemek gerekmektedir. Uyum iyiliği değerleri ile ilgili değerler Tablo 3.24'te verilmiştir.

Tablo 3.24. Birinci Düzey DFA Bulgularına İlişkin Model Uyum Değerleri

Uyum İndeksi	Değer
χ^2/sd	1.595
CFI	0.996
TLI(NNFI)	0.996
RMSEA	0.047
SRMR	0.051

Literatürde çok sayıda uyum indeksi hesaplama yöntemi bulunmaktadır. Bu çalışmada uyum indekslerinden χ^2/sd , Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Tucker-Lewis İndeksi-TLI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) kullanılmıştır. χ^2/sd en sık rapor edilen uyum indekslerinden birisidir. Elde edilen değer 2 ya da 2'nin altında olması model veri uyumunun iyi olduğunun göstergesidir. CFI'da 0.90 ve üstü bir değer elde edilmesi model uyumunun iyi olduğunu göstermektedir. TLI, CFI ile benzer bir uyum indeksidir. TLI değerinin de 0.90 ve üstü olması model uyumunun iyi olduğu anlamına gelmektedir (Tabachnick & Fidell, 2012). RMSEA, yaklaştıkça mükemmel uyumu gösteren bir indekstir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2021b). 0.05'ten küçük değerler mükemmel uyumu göstermektedir. SRMR değerleri 0 ile 1 arasında değişir ve 0.08'den küçük değerler iyi uyuma 0.05'ten küçük değerler ise mükemmel uyuma işaretir (Brown, 2015). Bu bilgiler doğrultusunda model veri uyumunun iyi olduğu söylenebilir.

3.3.4.3. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Ortaokul öğrencilerinin iyi vatandaş duyuşsal düzeyini ölçmek amacıyla 33 maddeden oluşan araç bir teorik boyut temel alınarak geliştirilmiştir. Aracın faktör desenini ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi uygulamasından önce, ölçekten elde edilen veri setinin uygunluğu incelenmiştir. Veri seti için normallik, kayıp değerler, uç değerler ve çoklu bağlantı testleri yapılmıştır. Tek değişkenli normallik için yapılan analiz sonucunda $X_{ort}=136.15$, $mod=148$, $medyan=141$ olarak belirlenmiştir. Buna göre merkezi eğilim ölçülerinin görece birbirine yakın değerler gösterdiği söylenebilir. Çarpıklık katsayısı $-.682$ ve basıklık katsayısı $-.092$ olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve $+1$ aralığında olması dağılımın normale yakın olduğunu göstermektedir (George & Mallery, 2020). Ek olarak puanların normal dağılım sergileyip sergilemediklerini incelemek amacıyla Kolmogrov-Smirnov testi yapılmış ve normallik incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda normalliğin sağlanmadığı görülmüştür ($p<.05$). Büyük örneklerde Kolmogrov-Smirnov testi anlamlı çıkabileceği için normallik değerlendirilirken görmezden gelinebilmektedir (Pallant, 2003).

Veri setinde yer alan kayıp değerler incelenmiş ve liste bazında silme işlemi uygulanmıştır. Kayıp verilerin az olduğu durumda silmek daha iyi bir alternatiftir (Tabachnick & Fidell, 2012). Uç değerler betimsel istatistikler aracılığıyla incelenerek veri girişleri kontrol edilmiştir. Veri seti için çoklu bağlantı analizleri yapılmıştır. Veri seti için yapılan analiz sonucunda, maddeler arası korelasyon katsayılarının $-.068$ ile $.643$ arasında değiştiği belirlenmiştir. Verilerin çok değişkenli normalliği Mardia testi ile incelenmiş ve çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı görülmüştür. Çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı durumlarda temel eksen faktör yöntemi kullanılmaktadır (Bilicioğlu Güneş, 2021). Bu nedenle faktör analizi süreci temel eksen faktör yöntemiyle yürütülmüştür. Yapılan AFA sonucunda ilk olarak KMO ve Bartlett Küresellik Testi incelenmiştir (Tablo 3.25).

Tablo 3.25. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

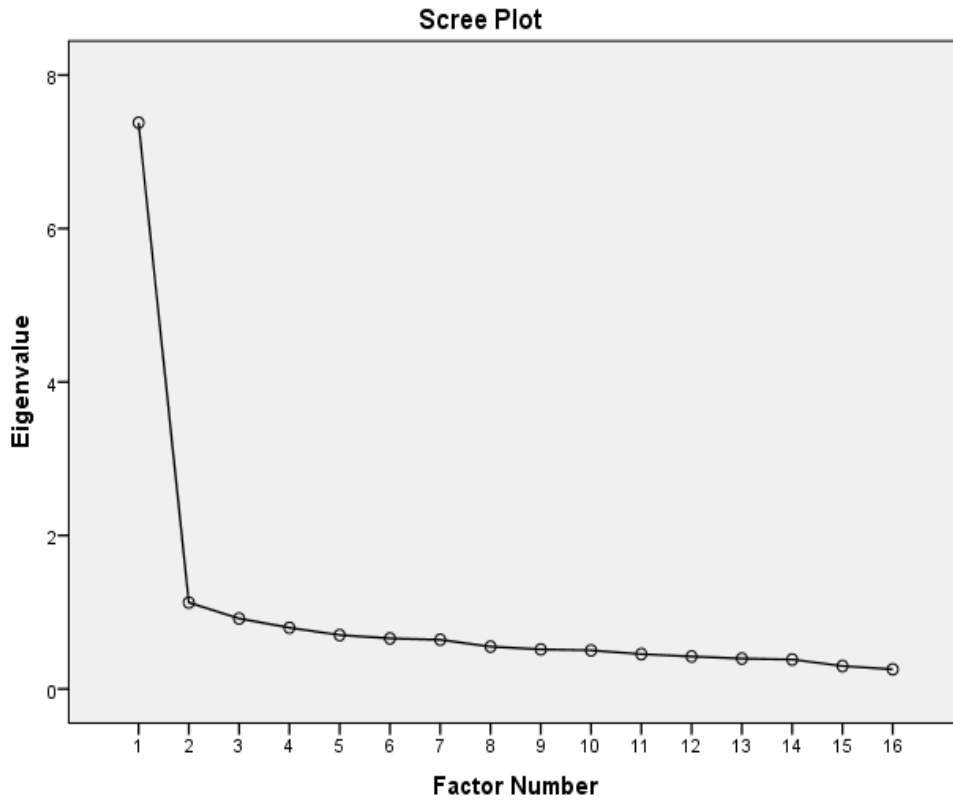
KMO ve Bartlett Küresellik Testi		
KMO		.933
Bartlett Küresellik Testi	Ki Kare	2187.117
	Serbestlik derecesi	120
	P değeri	.001

Örneklem büyüklüğünün uygunluğu KMO ile incelenmiştir. KMO testi sonucu .933 bulunmuştur (Tablo 3.25). KMO testinin .90 ve üzeri olması örneklem büyüklüğünün mükemmel olduğunu göstermektedir (Kaiser, 1974). Yapılan test sonucunda örneklem

büyükliğünün faktör analizi için çok iyi olduğu söylenebilir. Veri setinin faktör analizine uygunluğu Bartlett Küresellik Testi ile incelenmiştir. Bartlett Küresellik Testi değişkenlerin faktör analizine temel sağlamaya yetecek kadar korelasyon gösterdiğini ifade etmektedir ve anlamlı çıkması beklenmektedir (Leech vd., 2005). Verilerin faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$).

Ölçeğin faktör yapısının incelenmesi için 33 madde ile açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve ilk olarak ortak varyans değerleri incelenmiştir. Ortak varyans değeri .32'nin altında olan maddeler ölçeğin yapı geçerliğini olumsuz yönde etkilediğinden ölçekten çıkarılması önerilmektedir (Field, 2013). Yapılan analiz sonucunda 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 19, 21, 25, 29 ve 33 numaralı maddelerin yeterli faktör yüküne sahip olmadıkları gözlemlenmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. 16 madde ile AFA tekrarlanmıştır.

Ölçeğin faktör sayısına karar vermek amacıyla yaygın olarak kullanılan yöntemlerden birisi olan özdeğerdeki düşüşün görselleştirildiği yamaç birikinti grafiği kullanılarak ölçeğin faktör yapısı incelenmiştir. Ortaokul iyi vatandaşlık duyuşsal ölçeği için elde edilen yamaç birikintisi Grafik 3.2'de gösterilmiştir.



Grafik 3.2. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği

Ayrıca faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdelerindeki düşüş Tablo 3.26’da verilmiştir.

Tablo 3.26. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği Toplam Açıklanan Varyans

Toplam Açıklanan Varyans							
Faktör	Toplam	Açıklanan Varyans	Kümülatif Varyans	Faktör	Toplam	Açıklanan Varyans	Kümülatif Varyans
1	7.380	46.125	46.125	9	.515	3.219	83.047
2	1.125	7.034	53.159	10	.503	3.141	86.188
3	.917	5.732	58.891	11	.454	2.836	89.024
4	.798	4.985	63.876	12	.422	2.640	91.664
5	.702	4.388	68.265	13	.396	2.475	94.139
6	.658	4.114	72.379	14	.383	2.395	96.534
7	.641	4.007	76.386	15	.298	1.865	98.399
8	.551	3.442	79.828	16	.256	1.601	100.000

Yamaç birikinti grafiği ve toplam açıklanan varyans oranı ve incelendiğinde yapının baskın tek faktörlü bir yapıdan geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde eğimin birinci noktadan sonra plato yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim, Hair vd. (2010, 108) yamaç birikinti grafiğinde faktörlerin özdeğerleri arasındaki düşüş eğiminin azalması ve faktör özdeğerlerinin yatay bir seyir izlemesi durumunda faktör sayının yeterli olacağını belirtmiştir. Açıklanan varyans oranı ise % 46.125 olarak bulunmuştur. Sosyal bilimlerde tek faktörlü yapılan için açıklanan varyansın % 30-40 olması yeterli görülmektedir (Çokluk vd., 2021a). Ortaokul iyi vatandaşlık duyuşsal ölçeğine ait madde faktör yüklerine Tablo 3.27’de verilmiştir.

Tablo 3.27. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği Faktör Yük Değerleri

Duyuşsal	
Madde No	Faktör Yük Değerleri
M18	.703
M23	.686
M13	.681
M17	.673
M28	.672
M32	.670
M27	.669

M20	.650
M22	.649
M31	.642
M12	.635
M11	.635
M26	.634
M24	.617
M02	.610
M10	.601
Açıklanan varyans	% 46.125

Tablo 3.27 incelendiğinde, maddelere ait faktör yük değerlerinin .601 ile .703 aralığında değiştiği gözlemlenmektedir. Büyüköztürk (2019) .60 ve üstü faktör yükü değerlerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir.

3.3.4.4. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Ortaokul öğrencilerinin iyi vatandaş duyuşsal düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan “Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği” başlıklı ölçek üzerinden elde edilen ölçme modeline ilişkin yapının ortaya konulmasının; model veri uyumunun sınanmasının amaçlandığı bu çalışmada Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi ’ne (DFA) başvurulmuştur.

Analize başlamadan önce gerekli varsayımların kontrolü sağlanmıştır. Veri seti için normallik, kayıp değerler ve uç değerler yapılmıştır. Tek değişkenli normallik için yapılan analiz sonucunda $X_{ort}=69.16$, $mod=80$, $medyan=72$ olarak belirlenmiştir. Buna göre merkezi eğilim ölçülerinin görece birbirine yakın değerler gösterdiği söylenebilir. Çarpıklık katsayısı -1 ve basıklık katsayısı .505 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında olması dağılımın normale yakın olduğunu göstermektedir (George & Mallery, 2020). Ek olarak puanların normal dağılım sergileyip sergilemediklerini incelemek amacıyla Kolmogrov-Smirnov testi yapılmış ve normallik incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda normalliğin sağlanmadığı görülmüştür ($p<.05$). Büyük örneklemelerde Kolmogrov-Smirnov testi anlamlı çıkabileceği için normallik değerlendirilirken görmezden gelinebilmektedir (Pallant, 2003).

Veri setinde yer alan kayıp değerler incelenmiş ve liste bazında silme işlemi uygulanmıştır. Kayıp verilerin az olduğu durumda silmek daha iyi bir alternatiftir (Tabachnick & Fidell, 2012). Uç değerler betimsel istatistikler aracılığıyla incelenerek veri girişleri kontrol edilmiş, tüm yanıtları aynı kategoride yer alan bireylerin ölçekleri veri setine dahil edilmemiştir. Verilerin çok değişkenli normalliği Mardia testi ile incelenmiş ve çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı görülmüştür.

Gereklerin sınanmasının ardından verilerin normal dağılım göstermemesi sürekli olması nedeniyle Diyagonal Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler yöntemi tercih edilmiştir ve analize başlanmıştır. DFA analizi sonucunda, ilk olarak maddelerin t değerleri ve t değerlerinin anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. T değerlerinin 0.669 ile 0.789 arasında değişen değerler alarak, gözlenen değişkenlerin 0.05 düzeyinde anlamlı bir faktör yüküne sahip olduğuna ulaşılmıştır. Standart regresyon katsayılarının karesi, gözlenen değişkenlerin kendi faktöründe açıkladığı varyansı ifade etmektedir. Açıklanan varyansın yüksek olması o maddenin faktör üzerindeki etkisinin yüksek olduğunu gösterir (Koğar, 2022). Açıklanan varyans değerleri 0.448 ile 0.651 arasında değişmektedir (Tablo 3.28). Bu değerlerin yüksek olduğu söylenebilir.

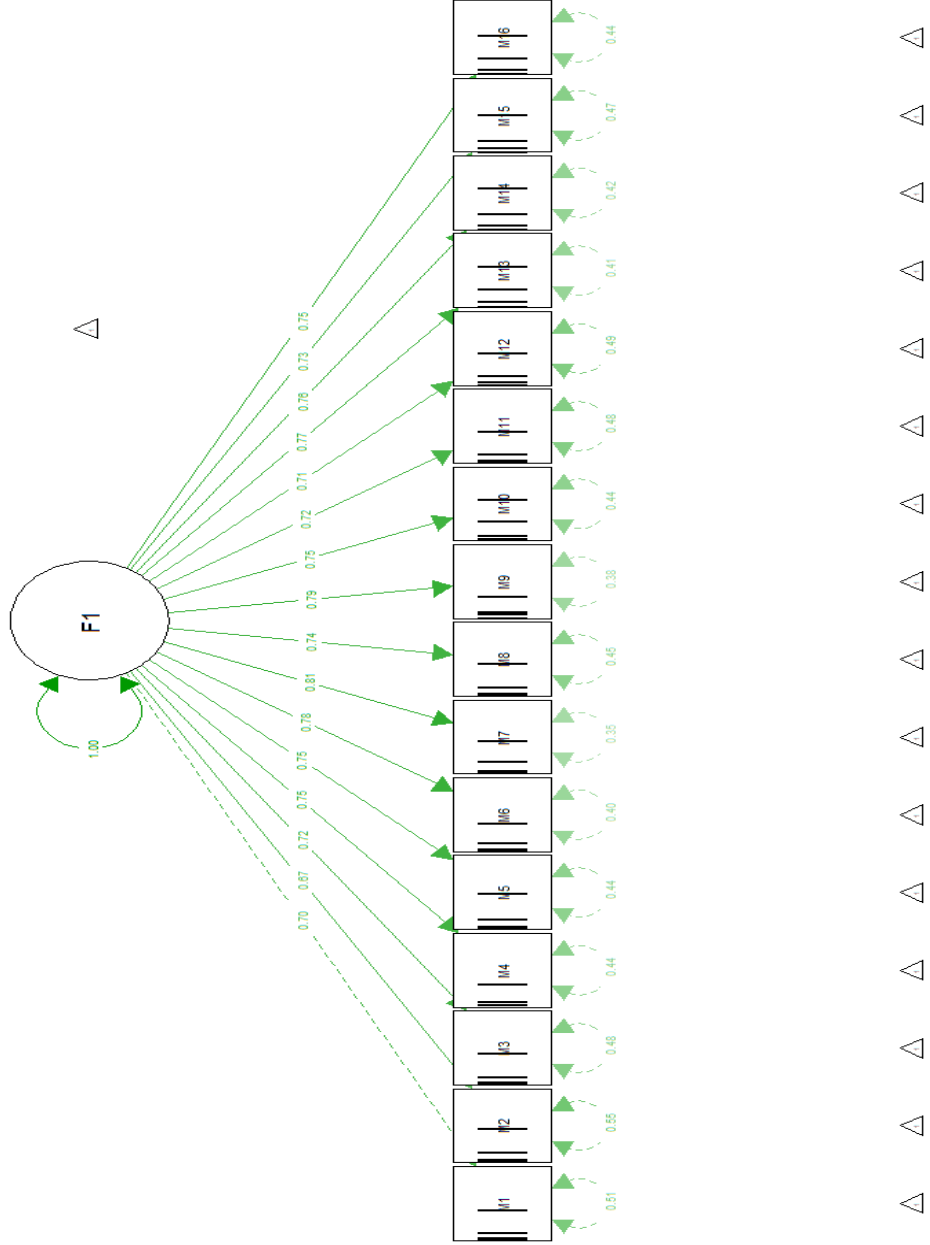
Tablo 3.28. DFA Sonu t Değerleri ve Açıklanan Varyans

Madde	T değeri	P değeri	Açıklanan Varyans
M1	0.698	0.001	0.487
M2	0.669	0.001	0.448
M3	0.724	0.001	0.524
M4	0.748	0.001	0.559
M5	0.747	0.001	0.558
M6	0.777	0.001	0.604
M7	0.807	0.001	0.651
M8	0.745	0.001	0.555
M9	0.789	0.001	0.622
M10	0.748	0.001	0.559
M11	0.722	0.001	0.521
M12	0.713	0.001	0.509
M13	0.769	0.001	0.591
M14	0.764	0.001	0.583

M15	0.731	0.001	0.534
M16	0.745	0.001	0.555

DFA Analiz sonucunda elde edilen diğer bulgular olan path diyagramı şekil 3.6’da ve model uyum değerleri ise Tablo 3.29’da sunulmuştur.





Şekil 3.6. Duyuşsal Ölçeğin DFA Sonucunda İlişkiler ve Hata Varyansları

Şekil 3.6’da maddelerin üstünde yer alan değerler hata varyanslarını göstermektedir. Burada tüm maddelerin hata varyansları küçük olarak değerlendirilebilir. Değerler .67 ile .81 arasında değişmektedir. İki sonuca göre de maddelerin hatalarının düşük olduğu görülmektedir. DFA’da uyum iyiliği indekslerini de incelemek gerekmektedir. Uyum iyiliği değerleri ile ilgili değerler Tablo 3.29’da verilmiştir.

Tablo 3.29. Birinci Düzey DFA Bulgularına İlişkin Model Uyum Değerleri

Uyum İndeksi	Değer
X^2/sd	1.770
CFI	0.995
TLI(NNFI)	0.995
RMSEA	0.051
SRMR	0.053

Literatürde çok sayıda uyum indeksi hesaplama yöntemi bulunmaktadır. Bu çalışmada uyum indekslerinden X^2/sd , Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normalleştirilmemiş Uyum İndeksi (Tucker-Lewis İndeksi-TLI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) kullanılmıştır. X^2/sd en sık rapor edilen uyum indekslerinden birisidir. Elde edilen değer 2 ya da 2’nin altında olması model veri uyumunun iyi olduğunu göstergesidir. CFI’da 0.90 ve üstü bir değer elde edilmesi model uyumunun iyi olduğunu göstermektedir. TLI, CFI ile benzer bir uyum indeksidir. TLI değerinin de 0.90 ve üstü olması model uyumunun iyi olduğu anlamına gelmektedir (Tabachnick & Fidell, 2012). RMSEA, yaklaştıkça mükemmel uyumu gösteren bir indekstir (Çokluk vd., 2021b). 0.05’ten küçük değerler mükemmel uyumu göstermektedir. SRMR değerleri 0 ile 1 arasında değişir ve 0.08’den küçük değerler iyi uyuma 0.05’ten küçük değerler ise mükemmel uyuma işaretir (Brown, 2015). Bu bilgiler doğrultusunda model veri uyumunun iyi olduğu söylenebilir.

3.3.5. Ölçeklerin Güvenirliği

Ortaokul iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal ölçeklerinin iç tutarlılık anlamında güvenilirliğiyle ilgili kanıt elde etmek amacıyla çeşitli güvenilirlik katsayıları (Cronbach Alfa, McDonald’s Omega & Guttman) hesaplanmıştır. Cronbach Alfa literatürde en sık hesaplanan güvenilirlik katsayısıdır. Güvenirliğin alt sınırını vermektedir. Alfa katsayısı tek boyutlu yapılarda güvenilir sonuçlar veren bir katsayıdır (Feldt & Qualls, 1996). McDonald’s Omega

katsayısı özellikle çok faktörlü ölçeklerin güvenilirliğiyle ilgili kanıt toplamak için kullanılmaktadır (McDonald, 1999). Omega katsayısı hesaplanırken faktör analizi kullanılmaktadır. Genel faktöre ait varyans, faktörlere ait varyans, maddelere ait varyans ve özgül varyans kullanılarak bir katsayı elde edilir.

Guttman'ın Lambda güvenirlilik katsayıları olarak adlandırılan 6 katsayısı vardır (Guttman, 1945). Lambda 1 madde varyanslarının tümünü hata olarak kabul eden bir katsayıdır. Lambda 2 köşegende yer alan elemanlar üzerinden bir katsayı vermektedir. Lambda 3, Lambda 1'in düzenlenmiş halidir. Lambda 4 güvenirliliğin üst sınırıdır. Lambda 5 maddeler arası kovaryanslar üzerinden bir değer verirken Lambda 6 maddenin diğer maddelerle doğrusal regresyonu üzerinden bir değer vermektedir. İki yarı güvenirliliğine dair katsayı elde etmek amacıyla Guttman Beta Split-Half değeri hesaplanmıştır.

3.3.5.1. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeğinin Güvenirlilik Sonuçları

Ortaokul iyi vatandaşlık bilişsel ölçeğinin iç tutarlılık anlamında güvenirliliğiyle ilgili kanıt elde etmek amacıyla 275 öğrenciden elde edilen veri seti kullanılmıştır. Aynı veri seti üzerinden Cronbach Alfa, McDonald's Omega ve Guttman güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin elde edilen sonuçlara Tablo 3.30'da yer verilmiştir.

Tablo 3.30. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeğinin Güvenirlilik Katsayıları

Güvenirlilik Katsayısı	Cronbach Alfa	McDonald's Omega	Guttman						
			Beta Split-Half	L 1	L 2	L 3	L 4	L 5	L 6
Değer	0.92	0.94	0.87	0.85	0.92	0.92	0.95	0.89	0.92

Tablo 3.30'da yer alan ortaokul iyi vatandaşlık bilişsel ölçeğine ait güvenirlilik katsayıları incelendiğinde, katsayıların 0.85 ile 0.95 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Güvenirliliğin yeterli olduğu söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde, 0.4 altındaki değerlerin güvenilir olmadığı, 0,6-0,8 arasındaki değerlerin oldukça güvenilir ve 0,8-1 arasındaki değerlerin ise yüksek güvenirlilikte olduğu belirlenmiştir (Özdamar, 2004). Buna göre ölçme aracına ait 0.85 ile 0.95 arasında değerlerin yüksek güvenirlilikte olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.5.2. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeğinin Güvenirlilik Sonuçları

Ortaokul iyi vatandaşlık duyuşsal ölçeğinin iç tutarlılık anlamında güvenirliliğiyle ilgili kanıt elde etmek amacıyla 300 öğrenciden elde edilen veri seti kullanılmıştır. Aynı veri seti

üzerinden Cronbach Alfa, McDonald's Omega ve Guttman güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin elde edilen sonuçlara Tablo 3.31'de yer verilmiştir.

Tablo 3.31. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Güvenirlik Katsayısı	Cronbach Alfa	McDonald's Omega	Beta Split-Half	Guttman					
				L 1	L 2	L 3	L 4	L 5	L 6
Değer	0.92	0.95	0.87	0.86	0.92	0.92	0.95	0.89	0.93

Tablo 3.31'de yer alan ortaokul iyi vatandaşlık duyuşsal ölçeğine ait güvenirlik katsayıları incelendiğinde, katsayıların 0.87 ile 0.95 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Güvenirliğin yeterli olduğu söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde, 0.4 altındaki değerlerin güvenilir olmadığı, 0,6-0,8 arasındaki değerlerin oldukça güvenilir ve 0,8-1 arasındaki değerlerin ise yüksek güvenirlikte olduğu belirlenmiştir (Özdamar, 2004). Buna göre ölçme aracına ait 0.87 ile 0.95 arasında değerlerin yüksek güvenirlikte olduğunu söylemek mümkündür.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırma sürecinde araştırmacı tarafından faktör analizleri (AFA ve DFA) yapılarak 5'li Likert tipinde geliştirilen “Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği” ve “Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği” kullanılmıştır. Asıl uygulama doğrultusunda ise Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde ortaokullarda 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 1691 öğrenciden gönüllülük esasına bağlı olarak veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde ilgili okullarda görev yapan öğretmenlerden destek alınarak ölçek formları gönüllülük esasına göre yüz yüze uygulanmıştır.

Ölçeklerde, tamamında aynı seçeneği işaretleyen öğrencilere ait formlar ile kayıp verileri olan formlar (173) analiz için uygun bulunmamış ve çalışmadan çıkarılmıştır. 1518 öğrenciden elde edilen veri seti üzerinden analizler yapılmıştır. Verilerin toplandığı okulların bağlı olduğu ilçe milli eğitim müdürlükleri ve bağlı oldukları il milli eğitim müdürlüklerinin listesi aşağıda Tablo 3.32'de verilmiştir.

Tablo 3.32. Verilerin Toplandığı Okulların Bağlı Olduğu İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve Bağlı Oldukları İl Milli Eğitim Müdürlükleri

Bölge	İl Milli Eğitim Müdürlüğü	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Akdeniz Bölgesi	Adana İl Milli Eğitim Müd.	Sarıçam İlçe Milli Eğitim Müd.

Ege Bölgesi	Antalya İl Milli Eğitim Müd.	Kepez İlçe Milli Eğitim Müd.
	Mersin İl Milli Eğitim Müd.	Kepez İlçe Milli Eğitim Müd.
	Denizli İl Milli Eğitim Müd.	Toroslar İlçe Milli Eğitim Müd.
	Manisa İl Milli Eğitim Müd.	Denizli/Merkez
	Muğla İl Milli Eğitim Müd.	Demirci İlçe Milli Eğitim Müd.
Marmara Bölgesi	İstanbul İl Milli Eğitim Müd.	Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müd.
		Sancaktepe İlçe Milli Eğitim Müd.
Karadeniz Bölgesi	Düzce İl Milli Eğitim Müd.	Düzce/Merkez
	Giresun İl Milli Eğitim Müd.	Bulancak İlçe Milli Eğitim Müd.
	Ordu İl Milli Eğitim Müd.	Bulancak İlçe Milli Eğitim Müd.
	Kumru İlçe Milli Eğitim Müd.	Kumru İlçe Milli Eğitim Müd.
İç Anadolu	Ankara İl Milli Eğitim Müd.	Gölbaşı İlçe Milli Eğitim Müd.
	Kayseri İl Milli Eğitim Müd.	Melikgazi İlçe Milli Eğitim Müd.
	Konya İl Milli Eğitim Müd.	Yunak İlçe Milli Eğitim Müd.
	Sivas İl Milli Eğitim Müd.	Sivas/Merkez
Doğu Anadolu	Bitlis İl Milli Eğitim Müd.	Ahlat İlçe Milli Eğitim Müd.
	Kars İl Milli Eğitim Müd.	Kars/Merkez
	Kars İlçe Milli Eğitim Müd.	Kars/Merkez
Güneydoğu Anadolu	Gaziantep İl Milli Eğitim Müd.	Şahinbey İlçe Milli Eğitim Müd.
	Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müd.	Suruç İlçe Milli Eğitim Müd.
	Şırnak İl Milli Eğitim Müd.	Şırnak/Merkez

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen tüm veriler SPSS 25 paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Örneklem grubuna uygulanan ölçek formları tek tek incelenmiş ve dijital ortama aktarımını kolaylaştırma bakımından numaralandırılmıştır. Demografik özellikler (Cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, okuduğu kitap sayısı, bulunduğu bölge ve kendini iyi vatandaş görme durumu) 1’den itibaren kodlanarak; ölçekte yer alan maddeler “Hiç Katılmıyorum=1”, “Katılmıyorum=2”, “Kararsızım=3”, “Katılıyorum=4” ve “Tamamen Katılıyorum=5” biçiminde puanlandırılarak dijital ortama aktarılmıştır.

Araştırma kapsamında yapılacak analizlerin seçiminde ölçme araçlarından elde edilen puan dağılımlarının normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla, puanların basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda puan dağılımlarına ait basıklık ve çarpıklık katsayısına göre ± 1 aralığında yer alan puan dağılımının normal dağılıma sahip olduğu aksi durumda normal dağılıma sahip olmadığı kabul edilecektir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda ölçeklerden elde edilen puanların belirlenen bağımsız değişkenlerin kategorilerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip

göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda alt boyuta ait puan dağılımlarının ele alından bağımsız değişkenin her bir kategorisinde normal olması durumunda, kategori sayısı iki ise ilişkisiz örneklem için t testi, kategori sayısı ikiden fazla ise ANOVA analizi kullanılmıştır.

Ölçümlere ait puan dağılımlarının ele alından bağımsız değişkenin her bir kategorisinde normal olmaması durumunda, kategori sayısı iki ise ilişkisiz örneklem için Mann Whitney U testi, kategori sayısı ikiden fazla ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu doğrultuda ölçeklerden elde edilen puanların bağımsız değişkenlerin kategorilerine göre betimsel istatistikleri incelenmiş ve bu kategorilerden bilişsel düzey için yerleşim yeri değişkeninin çarpıklık-basıklık katsayısının ± 1 aralığında olduğundan dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği ve kalan değişkenler için basıklık ile çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığı dışında olduğu yani normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bağımsız değişkenin 2 kategorili olduğu durumlarda Mann Whitney U testi, kategori sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bilişsel düzey için yerleşim yeri değişkeninin de grup sayısı ikiden fazla olduğu için ANOVA kullanılmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda ölçeklerden elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizleri kullanılmıştır. Kullanılan korelasyon analizi yönteminin seçimine ele alınan ölçümün normal dağılım gösterip göstermediğine bakılarak karar verilmiştir. Bu bağlamda her iki ölçüme ait puan dağılımının normal olması durumunda Pearson korelasyon katsayısı aksi durumda Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 4.34 ve Tablo 4.46’da yer alan betimsel analiz sonuçları incelendiğinde basıklık ile çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığı dışında olduğu yani normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ölçekler arasındaki ilişkinin incelenmesinde Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ölçme araçlarından elde edilen bulgular tablolar eşliğinde sunulmuştur.

4.1. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerini belirlemek amacıyla ölçek maddelerine verdikleri cevaplar Tablo 4.33'te, betimsel istatistikler ise Tablo 4.34'te yer almaktadır.

Tablo 4.33. Öğrencilerin Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeğine Verdikleri Cevaplar

MADDE	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
B1	112	7,4	140	9,2	454	29,9	534	35,2	278	18,3
B2	53	3,5	102	6,7	339	22,3	661	43,5	363	23,9
B3	91	6,0	190	12,5	550	36,2	450	29,6	237	15,6
B4	55	3,6	114	7,5	377	24,8	593	39,1	379	25,0
B5	62	4,1	82	5,4	309	20,4	563	37,1	502	33,1
B6	74	4,9	129	8,5	477	31,4	541	35,6	297	19,6
B7	79	5,2	106	7,0	370	24,4	585	38,5	378	24,9
B8	41	2,7	65	4,3	239	15,7	529	34,8	644	42,4
B9	45	3,0	63	4,2	221	14,6	485	31,9	704	46,4
B10	41	2,7	71	4,7	201	13,2	489	32,2	716	47,2
B11	58	3,8	112	7,4	399	26,3	576	37,9	373	24,6
B12	68	4,5	126	8,3	470	31,0	516	34,0	338	22,3
B13	82	5,4	142	9,4	443	29,2	480	31,6	371	24,4
B14	98	6,5	149	9,8	483	31,8	453	29,8	335	22,1

Tablo 4.33 incelendiğinde ortaokul iyi vatandaşlık bilişsel düzey ile ilgili maddelerden “Tarihle ilgili görüş belirtirken farklı dönemlere ait tarihsel kanıtları kullanır(BM1).”

maddesine, öğrencilerin %7,4'ü "hiç katılmıyorum", %9,2'si "Katılmıyorum", %29,9'u "Kararsızım", %35,2'si "Katılıyorum", %18,3'ü ise "Tamamen Katılıyorum" şeklinde; *"Geçmiş ve gelecek arasında bağ kurar (BM2)."* maddesine, öğrencilerin %3,5'i "hiç katılmıyorum", %6,7'si "Katılmıyorum", %22,3'ü "Kararsızım", %43,5'i "Katılıyorum", %23,9'u ise "Tamamen Katılıyorum" şeklinde; *"Ülkesindeki nüfus dağılımının devlet planlamasındaki önemini açıklar(BM3)."* maddesine, öğrencilerin %6'sı "hiç katılmıyorum", %12,5'i "Katılmıyorum", %36,2'si "Kararsızım", %29,6'sı "Katılıyorum", %15,6'sı ise "Tamamen Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir.

"Bilimsel bilgiyi etik kurallara göre kullanır(BM4)." maddesine, öğrencilerin %3,6'sı "hiç katılmıyorum", %7,5'i "Katılmıyorum", %24,8'i "Kararsızım", %39,1'i "Katılıyorum", %25'i ise "Tamamen Katılıyorum" şeklinde; *"Bilginin güvenilirliğini sorgulayarak kullanır(BM5)."* maddesine, öğrencilerin %4,1'i "hiç katılmıyorum", %5,4'ü "Katılmıyorum", %20,4'ü "Kararsızım", %37,1'i "Katılıyorum", %33,1'i ise "Tamamen Katılıyorum" şeklinde; *"Bilimin gelişim sürecini açıklar(BM6)."* maddesine, öğrencilerin %4,9'u "hiç katılmıyorum", %8,5'i "Katılmıyorum", %31,4'ü "Kararsızım", %35,6'sı "Katılıyorum", %19,9'u ise "Tamamen Katılıyorum" şeklinde; *"Sosyal bilimlerin ürettiği bilgileri toplumsal ilişkilerini düzenlemede kullanır(BM7)."* maddesine, öğrencilerin %5,2'si "hiç katılmıyorum", %7'si "Katılmıyorum", %24,4'ü "Kararsızım", %38,5'i "Katılıyorum", %24,9'u ise "Tamamen Katılıyorum" şeklinde; *"Mesleklerin toplumsal hayattaki önemini bilir(BM8)."* maddesine, öğrencilerin %2,7'si "hiç katılmıyorum", %4,3'ü "Katılmıyorum", %15,7'si "Kararsızım", %34,8'i "Katılıyorum", %42,4'ü ise "Tamamen Katılıyorum" şeklinde; *"Vatandaşlık haklarını kullanır(BM9)."* maddesine, öğrencilerin %3'ü "hiç katılmıyorum", %4,2'si "Katılmıyorum", %14,6'sı "Kararsızım", %31,9'u "Katılıyorum", %46,4'ü ise "Tamamen Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir.

"Vatandaşlık haklarını bilir(BM10)." maddesine, öğrencilerin %2,7'si "hiç katılmıyorum", %4,7'si "Katılmıyorum", %13,2'si "Kararsızım", %32,2'si "Katılıyorum", %47,2'si ise "Tamamen Katılıyorum" şeklinde; *"Yaşadığı yerin temel yönetim birimlerinin görevlerini bilir(BM11)."* maddesine, öğrencilerin %3,8'i "hiç katılmıyorum", %7,4'ü "Katılmıyorum", %26,3'ü "Kararsızım", %37,9'u "Katılıyorum", %24,6'sı ise "Tamamen Katılıyorum" şeklinde; *"Ekonomik kaynakların uluslararası ilişkilerdeki rolünü bilir(BM12)."* maddesine, öğrencilerin %4,5'i "hiç katılmıyorum", %8,3'ü "Katılmıyorum", %31'i "Kararsızım", %34'ü "Katılıyorum", %22,3'ü ise "Tamamen Katılıyorum" şeklinde; *"Ülkesinin üyesi olduğu uluslararası kuruluşları bilir (BM13)."* maddesine, öğrencilerin

%5,4'ü “hiç katılmıyorum”, %9,4'ü “Katılmıyorum”, %29,2'si “Kararsızım”, %31,6'sı “Katılıyorum”, %24,4'ü ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde; “*Ulusal kuruluşların ekonomik kalkınmadaki önemini açıklar(BM14).*” maddesine, öğrencilerin %6,5'i “hiç katılmıyorum”, %9,8'i “Katılmıyorum”, %31,8'i “Kararsızım”, %29,8'i “Katılıyorum”, %22,1'i ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 4.34. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	$\bar{X}$ (madde ortalama)	S. Sapma	Min.	Max.	Çarp. Std. Hata	Bas. Std. Hata
Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği	52,39 (3,74)	8,67	14	70	-0,63 (0,06)	0,90 (0,13)

Tablo 4.34'te iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerine ait betimsel istatistikleri ele alındığında, puan ortalamasının 52,39 ve madde ortalamasının 3,74 olduğu görülmektedir. Likert tipi ölçme aracı bir maddeye ait orta düzeyin 2,5'e karşılık geldiği göz önüne alındığında öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerine ait puanlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlara göre iyi vatandaşlık bilişsel ölçeğinden alınan minimum puan 14 iken maximum puan 70'tir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına oranı ele alındığında ise bu değerlerin -1,96 ile +1,96 arasında olmadığı yani iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerine ait puanların normal dağılım göstermediği söylenebilir.

4.2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere (Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Anne-Baba Eğitim Durumu, Aile gelir durumu, Yılda okuduğu kitap sayısı, Yaşanılan yerleşim birimi, Bulunduğu Bölge, Rol-model aldığı kişi, Kendini iyi vatandaş görme durumu) Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

4.2.1. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.35'te yer almaktadır.

Tablo 4.35. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra Ortalama	Sıra toplamı	U (z)	p
----------------------	------	---	---------------	--------------	-------	---

Bilişsel	Erkek	718	726,69	521766,50	263645,50	0,01*
	Kadın	800	788,94	631154,50	(-2,76)	

Tablo 4.35’te araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine olacak biçimde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($z_{Bil}=-2,76$ $p_{Bil}=0,01$; $p<0,05$). Ayrıca erkek öğrencilerin sıra ortalaması 726,69 iken kadın öğrencilerin sıra ortalaması 788,94 olarak hesaplanmıştır. Yani kadın öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

4.2.2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.36’da yer almaktadır.

Tablo 4.36. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kruskal Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Fark
Bilişsel	Yok	79	801,99	4	13,50	0,01*	1,2,3>5
	1	359	811,60				
	2	458	762,91				
	3	332	749,86				
	4+	290	689,08				
Yok (1), 1 (2), 2 (3), 3 (4), 4+ (5)							

Tablo 4.36’da araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($Ki-kare_{Bil}=13,50$ $p_{Bil}=0,01$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testi sonucuna göre kardeşi olmayan, 1 kardeşi olan ve 2 kardeşi olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeyleri 4 veya daha fazla kardeşi olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit

edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre sıra ortalamalarının da 689,09 (4 kardeş) ile 811,60 (1 kardeş) aralığında kardeş sayısı az öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür.

4.2.3. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.37’de yer almaktadır.

Tablo 4.37. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kruskal Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Fark
Bilişsel	Okuryazar Değil	109	654,84	5	19,64	0,01*	6>1,2,3,4,5
	İlkokul	430	743,17				
	Ortaokul	351	739,42				
	Lise	405	801,89				
	Lisans	173	756,03				
	Lisansüstü	50	937,72				
Okuryazar Değil (1), İlkokul (2), Ortaokul (3), Lise (4), Lisans (5), Lisansüstü (6)							

Tablo 4.37’de araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerinin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($Ki-kare_{Bil}=19,64$, $p_{Bil}=0,01$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testi sonucuna göre annesi lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre sıra ortalamalarının 654,84 (okuryazar değil) ile 937,72 (lisansüstü) aralığında eğitim düzeyi yüksek annelere sahip öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür.

4.2.4. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.38’de yer almaktadır.

Tablo 4.38. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kruskal Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Fark
Bilişsel	Okuryazar Değil	37	551,00	5	29,52	0,01*	6,5> 1,3 4>1,2,3
	İlkokul	290	739,94				
	Ortaokul	381	689,58				
	Lise	486	810,05				
	Lisans	221	795,03				
	Lisansüstü	103	833,33				
Okuryazar Değil (1), İlkokul (2), Ortaokul (3), Lise (4), Lisans (5), Lisansüstü (6)							

Tablo 4.38’de araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($Ki-kare_{Bil}=29,52$, $p_{Bil}=0,01$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testi sonucuna göre baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin baba eğitim düzeyi okuryazar olmayan ve ortaokul olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer post hoc testi sonucuna göre ise baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin baba eğitim düzeyi okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre sıra ortalamalarının 551.00 (okuryazar değil) ile 833,33 (lisansüstü) aralığında baba eğitim düzeyi yüksek öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür.

4.2.5. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.39’da yer almaktadır.

Tablo 4.39. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kruskal Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Fark
Bilişsel	5500 ve Altı	285	656,59	4	23,65	0,01*	5,4,3,2>1
	5501-10000	620	769,91				
	10001-15000	304	770,59				
	15001-20000	171	800,76				
	20001 ve Üzeri	138	849,73				
5500 ve Altı (1), 5501-10000 (2), 10001-15000 (3), 15001-20000 (4), 20001 ve Üzeri (5)							

Tablo 4.39’da araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerinin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($Ki-kare_{Bil}=23,65$, $p_{Bil}=0,01$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testi sonucuna göre aile geliri 5500 ve altında olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin aile düzeyi değişkenine göre sıra ortalamalarının da 656,59 (5500 ve altı) ile 849,73 (20001 ve üzeri) aralığında aile gelir durumu yüksek olan öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür.

4.2.6. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Yıllık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.40’ta yer almaktadır.

Tablo 4.40. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Yıllık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kruskal Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Fark
Bilişsel	Hiç	50	436,32	5	103,75	0,01*	
	1-5	330	625,13				6>1,2,3,4,5
	6-10	361	776,89				5>1,2,3,4
	11-15	219	715,55				3,4>1,2
	16-20	186	817,41				2>1
	21 ve Üzeri	372	902,18				
Hiç (1), 1-5 (2), 6-10 (3), 11-15 (4), 16-20 (5), 21 ve Üzeri (6)							

Tablo 4.40'ta araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($Ki-kare_{Bil}=103,75$, $p_{Bil}=0,01$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testi sonucuna göre yıllık 21 ve daha fazla ve 16-20 arasında kitap okuyan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin daha düşük sayıda kitap okuyanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 6-10 ve 11-15 arasında kitap okuyan öğrencilerin de iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin hiç kitap okumayan ve 1-5 arasından kitap okuyan öğrencilere göre, 1-5 arasında kitap okuyanların da hiç kitap okumayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak öğrencilerin yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre sıra ortalamalarının da 436,32 (hiç) ile 902,18 (21 ve üzeri) aralığında kitap okuma sayısı fazla öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür.

4.2.7. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.41'de yer almaktadır.

Tablo 4.41. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

ANOVA						
Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Ortalama kare	F	p	Fark
Gruplar içi	1734,806	2	867,403	11,700	0,01*	Köy<Şehir Şehir>Büyükşehir
Gruplar arası	112319,192	1515	74,138			
Toplam	114053,997	1517				

Tablo 4.41’de ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin kontrolü için veriler incelenmiş ve çarpıklık-basıklık katsayısının (± 1) bilişsel düzey ve yerleşim yeri değişkeni için normal dağılıma yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Varyans analizi sonucunda $p < .05$ olduğundan gruplar arası anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bakılmadan önce Levene varyansların homojenliği testi incelenmiş $p < .05$ olduğundan varyansların homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Post-hoc testi sonucunda şehir ($\bar{x} = 53,53$) ve köy ($\bar{x} = 49,36$) grupları arasında şehir grubu lehine ve şehir ($\bar{x} = 53,53$) ve büyükşehir ($\bar{x} = 51,98$) grupları arasında şehir grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

4.2.8. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Bulunulan Bölge Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin bulunulan bölge değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.42’de yer almaktadır.

Tablo 4.42. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Bulunulan Bölge Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kruskal Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Fark
Bilişsel	Akdeniz	218	745,52	6	51,19	0,01*	6>1,2,3,4,5,7 7>2,4 5>2,4
	Ege	213	670,73				
	Marmara	229	725,13				
	Karadeniz	215	665,36				
	İç Anadolu	211	800,47				
	Doğu Anadolu	220	915,12				
	Güneydoğu	212	793,40				

Tablo 4.42’de araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin bulunulan bölge değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin bulunulan bölge değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($Ki-kare_{Bil}=51,19$, $p_{Bil}=0,01$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testi sonucuna göre Doğu Anadolu’da yaşayan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin diğer bölgelerde yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca İç Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan öğrencilerin de iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin Ege ve Karadeniz bölgesinde bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak öğrencilerin bulunulan bölge değişkenine göre sıra ortalamasının 915,12 (Doğu Anadolu) olarak hesaplanması Doğu Anadolu bölgesinde yaşayan öğrencilerin lehine değiştiğinin göstergesidir.

4.2.9. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Ailede Rol-Model Alınan Kişi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin ailede rol model alınan kişi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.43’te yer almaktadır.

Tablo 4.43. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Ailede Rol Model Alınan Kişi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kruskal Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Fark
Bilişsel	Anne	380	767,80	4	3,49	0,49	
	Baba	386	763,20				
	Abi	277	726,91				
	Abla	313	787,01				
	Kardeş	162	733,79				

Tablo 4.43’te araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin ailede rol model alınan kişi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin ailede rol model alınan kişi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık

göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bir başka ifade ile çocuğun ailede rol-model aldığı kişi ile iyi vatandaşlık bilişsel düzeyi arasında herhangi bir ilişki olmadığı söylenilebilir. Ek olarak öğrencilerin ailede rol model aldıkları kişi değişkenine göre sıra ortalamalarının da birbirine yakın olduğu görülmüştür.

4.2.10. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Kendini İyi Vatandaş Görme Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin kendini iyi vatandaş görme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.44'te yer almaktadır.

Tablo 4.44. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel Düzeylerinin Kendini İyi Vatandaş Görme Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra Ortalama	Sıra toplamı	U	p
Bilişsel	Evet	1430	784,89	1122388,00	26617,00	0,01*
	Hayır	88	346,97	30533,00	(-9,10)	

Tablo 4.44'te araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin kendini iyi vatandaş görme durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin kendini iyi vatandaş görme durumlarına göre kendini iyi vatandaş olarak tanımlayanların lehine olacak biçimde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($Z_{Bil}=-9,10$ $p_{Bil}=0,01$; $p<0,05$). Başka bir ifade ile kendini iyi vatandaş olarak gören öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeyleri kendini iyi vatandaş olarak görmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. Ek olarak öğrencilerin kendini iyi vatandaş görme değişkenine göre sıra ortalamalarının da 346,97 (hayır) ve 784,89 (evet) olduğu evet ifadesini kullanan öğrencilerin lehine farklılaştığı görülmektedir.

4.3. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerini belirlemek amacıyla ölçek maddelerine verdikleri cevaplar Tablo 4.45'te, betimsel istatistikler ise Tablo 4.46'da yer almaktadır.

Tablo 4.45. Öğrencilerin Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplar

MADD E	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
D1	89	5,9	67	4,4	233	15,3	532	35,0	597	39,3
D2	37	2,4	83	5,5	272	17,9	610	40,2	516	34,0
D3	40	2,6	86	5,7	268	17,7	607	40,0	517	34,1
D4	33	2,2	55	3,6	212	14,0	465	30,6	753	49,6
D5	48	3,2	82	5,4	364	24,0	635	41,8	389	25,6
D6	38	2,5	79	5,2	305	20,1	516	34,0	580	38,2
D7	47	3,1	79	5,2	350	23,1	602	39,7	440	29,0
D8	71	4,7	93	6,1	314	20,7	515	33,9	525	34,6
D9	87	5,7	93	6,1	259	17,1	422	27,8	657	43,3
D10	79	5,2	122	8,0	443	29,2	563	37,1	311	20,5
D11	55	3,6	84	5,5	256	16,9	538	35,4	585	38,5
D12	65	4,3	63	4,2	292	19,2	499	32,9	599	39,5
D13	132	8,7	183	12,1	478	31,5	454	29,9	271	17,9
D14	87	5,7	156	10,3	509	33,5	501	33,0	265	17,5
D15	72	4,7	104	6,9	337	22,2	520	34,3	485	31,9
D16	74	4,9	82	5,4	369	24,3	509	33,5	484	31,9

Tablo 4.45 incelendiğinde ortaokul iyi vatandaşlık bilişsel düzey ile ilgili maddelerden “Ülke sınırlarının korunmasının gerekliliğinin farkındadır(DM1).” maddesine, öğrencilerin %5,9’u “hiç katılmıyorum”, %4,4’ü “Katılmıyorum”, %15,3’ü “Kararsızım”, %35’i “Katılıyorum”, %39,3’ü ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde; “Aile geçmişine ait değerleri korumada isteklidir(DM2).” maddesine, öğrencilerin %2,4’ü “hiç katılmıyorum”, %5,5’i “Katılmıyorum”, %17,9’u “Kararsızım”, %40,2’si “Katılıyorum”, %34’ü ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde; “Doğal çevrenin korunmasında aktif rol alır. (DM3).” maddesine, öğrencilerin %2,6’sı “hiç katılmıyorum”, %5,7’si “Katılmıyorum”, %17,7’si “Kararsızım”, %40’ı “Katılıyorum”, %34,1’i ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

“Ülke sınırları içerisindeki toprakların vatan olduğunun farkındadır. (DM4).” maddesine, öğrencilerin %2,2’si “hiç katılmıyorum”, %3,6’sı “Katılmıyorum”, %14’ü “Kararsızım”, %30,6’sı “Katılıyorum”, %49,6’sı ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde; “Doğru ve güvenilir kaynaklara ulaşmayı alışkanlık haline getirir(DM5).” maddesine, öğrencilerin %3,2’si “hiç katılmıyorum”, %5,4’ü “Katılmıyorum”, %24’ü “Kararsızım”, %41,8’i “Katılıyorum”, %25,6’sı ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde; “Mesleklerin her

birine toplumsal hayatta ihtiyaç duyulduğunun farkındadır(DM6).” maddesine, öğrencilerin %2,5’i “hiç katılmıyorum”, %5,2’si “Katılmıyorum”, %20,1’i “Kararsızım”, %34’ü “Katılıyorum”, %38,2’si ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde; *“Sınırlı olan doğal kaynaklara göre yaşamını düzenlemeye isteklidir(DM7).*” maddesine, öğrencilerin %3,1’i “hiç katılmıyorum”, %5,2’si “Katılmıyorum”, %23,1’i “Kararsızım”, %39,7’si “Katılıyorum”, %29’u ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

“Yaşadığı yerin ülke ekonomisindeki öneminin farkındadır(DM8).” maddesine, öğrencilerin %4,7’si “hiç katılmıyorum”, %6,1’i “Katılmıyorum”, %20,7’si “Kararsızım”, %33,9’u “Katılıyorum”, %34,6’sı ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde; *“Herkesin yasalar önünde eşit haklara sahip olduğunun farkındadır(DM9).*” maddesine, öğrencilerin %5,7’si “hiç katılmıyorum”, %6,1’i “Katılmıyorum”, %17,1’i “Kararsızım”, %27,8’i “Katılıyorum”, %43,3’ü ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde; *“Yaşamını demokratik kurallara göre düzenler(DM10).*” maddesine, öğrencilerin %5,2’si “hiç katılmıyorum”, %8’i “Katılmıyorum”, %29,2’si “Kararsızım”, %37,1’i “Katılıyorum”, %20,5’i ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde; *“Ulusal törenlere (Anma Günleri ve Bayramlar) katılımın gerekliliğinin farkındadır(DM11).*” maddesine, öğrencilerin %3,6’sı “hiç katılmıyorum”, %5,5’i “Katılmıyorum”, %16,9’u “Kararsızım”, %35,4’ü “Katılıyorum”, %38,5’i ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

“Atatürk İlke ve İnkılaplarına uygun davranır(DM12).” maddesine, öğrencilerin %4,3’ü “hiç katılmıyorum”, %4,2’si “Katılmıyorum”, %19,2’si “Kararsızım”, %32,9’u “Katılıyorum”, %39,5’i ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde; *“Demokrasi ile ilgili güncel sorunları takip eder(DM13).*” maddesine, öğrencilerin %8,7’si “hiç katılmıyorum”, %12,1’i “Katılmıyorum”, %31,5’i “Kararsızım”, %29,9’u “Katılıyorum”, %17,9’u ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde; *“Demokratik yaşamın işleyişine katkı sağlar(DM14).*” maddesine, öğrencilerin %5,7’si “hiç katılmıyorum”, %10,3’ü “Katılmıyorum”, %33,5’i “Kararsızım”, %33’ü “Katılıyorum”, %17,5’i “Tamamen Katılıyorum” şeklinde; *“Ülkesinin uluslararası ekonomideki öneminin farkındadır. (DM15).*” maddesine, öğrencilerin %4,7’si “hiç katılmıyorum”, %6,9’u “Katılmıyorum”, %22,2’si “Kararsızım”, %34,3’ü “Katılıyorum”, %31,9’u ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde; *“Ülkesini uluslararası platformlarda temsil etmenin gerekliliğinin farkındadır (DM16).*” maddesine, öğrencilerin %4,9’u “hiç katılmıyorum”, %5,4’ü “Katılmıyorum”, %24,3’ü “Kararsızım”, %33,5’i “Katılıyorum”, %31,9’u ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 4.46. Öğrencilerin Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	$\bar{X}$ (Madde ortalama)	S. Sapma	Min.	Max.	Çarp. Std. Hata	Bas. Std. Hata
Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği	61,71 (3,85)	10,11	16	80	-0,93 (0,06)	1,41 (0,13)

Tablo 4.46’da iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerine ait betimsel istatistikleri değerlendirildiğinde, puan ortalamasının 61,71 ve madde ortalamasının 3,85 olduğu görülmektedir. Likert tipi ölçme aracında bir maddeye ait orta düzeyin 2,5’e karşılık geldiği göz önüne alındığında öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerine ait puanlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlara göre iyi vatandaşlık duyuşsal ölçeğinden alınan minimum puan 16 iken maximum puan 80’dir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına oranı ele alındığında ise bu değerlerin -1,96 ile +1,96 arasında olmadığı yani iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerine ait puanların normal dağılım göstermediği söylenebilir.

4.4. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere (Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Anne-Baba Eğitim Durumu, Aile gelir durumu, Yılda okuduğu kitap sayısı, Yaşanılan yerleşim birimi, Bulunduğu Bölge, Rol-model aldığı kişi, Kendini iyi vatandaş görme durumu) Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

4.4.1. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.47’de yer almaktadır.

Tablo 4.47. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra Ortalama	Sıra toplamı	U (z)	p
Duyuşsal	Erkek	718	722,97	519090,00	260969,00	0,01*
	Kadın	800	792,29	633831,00	(-3,10)	

Tablo 4.47’de araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann

Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine olacak biçimde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($z_{Duy}=-3,10$, $p_{Duy}=0,01$; $p<0,05$). Ayrıca erkek öğrencilerin sıra ortalaması 722,97 iken kadın öğrencilerin sıra ortalaması 792,29 olarak hesaplanmıştır. Yani kadın öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

4.4.2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.48’de yer almaktadır.

Tablo 4.48. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kruskal Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Fark
Duyuşsal	Yok	79	799,88	4	33,10	0,01*	1,2,3,4>5 2>3,4
	1	359	844,08				
	2	458	767,06				
	3	332	744,71				
	4+	290	648,79				
Yok (1), 1 (2), 2 (3), 3 (4), 4+ (5)							

Tablo 4.48’de araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($Ki-kare_{Duy}=33,10$, $p_{Duy}=0,01$; $p<0,05$). İyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerindeki farkın kaynağını belirlemek için yapılan post hoc testi sonucuna göre ise kardeşi olmayan, 1 kardeşi olan, 2 kardeşi olan ve 3 kardeşi olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeyleri 4 veya daha fazla kardeşi olan öğrencilere göre 1 kardeşi olan öğrencilerin ise 2 ve 3 kardeşi olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre sıra ortalamalarının 648,79 (4 kardeş) ile 844,08 (1 kardeş) aralığında kardeş sayısı az olan öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür.

4.4.3. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.49’da yer almaktadır.

Tablo 4.49. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kruskal Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Fark
Duyuşsal	Okuryazar Değil	109	631,83	5	34,41	0,01*	6>1,2,3 5>1,2,3 4>1,2,3
	İlkokul	430	721,23				
	Ortaokul	351	719,82				
	Lise	405	817,49				
	Lisans	173	831,84				
	Lisansüstü	50	925,52				
Okuryazar değil (1), İlkokul (2), Ortaokul (3), Lise (4), Lisans (5), Lisansüstü (6)							

Tablo 4.49’da araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($Ki-kare_{Duy}=34,41$, $p_{Duy}=0,01$; $p<0,05$). İyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerindeki farkın kaynağını belirlemek için yapılan post hoc testi sonucuna göre ise anne eğitim düzeyi lisansüstü, lisans ve lise olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre sıra ortalamalarının 631,83 (okuryazar değil) ile 925,52 (lisansüstü) aralığında eğitim düzeyi yüksek annelere sahip öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür.

4.4.4. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı

farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.50’de yer almaktadır.

Tablo 4.50. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kruskal Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Fark
Duyuşsal	Okuryazar Değil	37	512,31	5	50,71	0,01*	6,5,4,3,2>1 6,5 >2 6,5,4>3
	İlkokul	290	747,72				
	Ortaokul	381	660,42				
	Lise	486	804,20				
	Lisans	221	830,89				
	Lisansüstü	103	883,89				
Okuryazar değil (1), İlkokul (2), Ortaokul (3), Lise (4), Lisans (5), Lisansüstü (6)							

Tablo 4.50’de araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Ki-kare_{Duy}=50,71, p_{Duy} =0,01; p<0,05). İyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerindeki farkın kaynağını belirlemek için yapılan post hoc testi sonucuna göre ise baba eğitim düzeyi lisansüstü ve lisans olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin baba eğitim düzeyi okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer post hoc testi sonuçlarında ise baba eğitim düzeyi lise, ortaokul ve ilkokul olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin baba eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerinde iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin baba eğitim düzeyi ortaokul öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ek olarak öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre sıra ortalamalarının 512.31 (okuryazar değil) ile 833,89 (lisansüstü) aralığında baba eğitim düzeyi yüksek öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür.

4.4.5. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.51’de yer almaktadır.

Tablo 4.51. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kruskal Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Fark
Duyuşsal	5500 ve Altı	285	633,84	4	36,41	0,01*	5,4,3,2>1 5>2 5>3
	5501-10000	620	769,24				
	10001-15000	304	777,04				
	15001-20000	171	806,20				
	20001 ve Üzeri	138	878,74				
5500 ve Altı (1), 5501-10000 (2), 10001-15000 (3), 15001-20000 (4), 20001 ve Üzeri (5)							

Tablo 4.51’de araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($Ki-kare_{Duy}=36,41$, $p_{Duy}=0,01$; $p<0,05$). İyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerindeki farkın kaynağını belirlemek için yapılan post hoc testi sonucuna göre ise aile geliri 5500 ve altında olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aile geliri 20001 ve üzeri olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin aile geliri 5501-10000 ve 10001-15000 arasında olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin aile düzeyi değişkenine göre sıra ortalamalarının da 633,84 (5500 ve altı) ile 878,74 (20001 ve üzeri) aralığında aile gelir durumu yüksek olan öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür.

4.4.6. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Yıllık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.52’de yer almaktadır.

Tablo 4.52. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Yıllık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kruskal Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Fark
Duyuşsal	Hiç	50	449,75	5	100,79	0,01*	6>1,2,3,4,5 3,4,5>1,2 2>1
	1-5	330	617,74				
	6-10	361	771,60				
	11-15	219	739,58				
	16-20	186	816,58				
	21 ve Üzeri	372	898,33				
Hiç (1), 1-5 (2), 6-10 (3), 11-15 (4), 16-20 (5), 21 ve Üzeri (6)							

Tablo 4.52’de araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Ki-kare_{Duy}=100,79, p_{Duy} =0,01; p<0,05). İyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerindeki farkın kaynağını belirlemek için yapılan post hoc testi sonucuna göre ise yıllık 21 ve daha fazla sayıda kitap okuyan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin daha düşük sayıda kitap okuyan göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 6-10,11-15 ve 16-20 arasında kitap okuyan öğrencilerin de iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin hiç kitap okumayan ve 1-5 arasından kitap okuyan öğrencilere göre, 1-5 arasında kitap okuyanların da hiç kitap okumayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak öğrencilerin yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre sıra ortalamalarının da 449,75 (hiç) ile 898,33 (21 ve üzeri) aralığında kitap okuma sayısı fazla öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür.

4.4.7. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.53'te yer almaktadır.

Tablo 4.53. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kruskal Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Fark
Duyuşsal	Köy	95	683,84	2	8,69	0,01*	2>1,3
	Şehir	559	798,92				
	Büyükşehir	864	742,32				

Tablo 4.53'te araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($Ki-kare_{Duy}=8,69$, $p_{Duy}=0,01$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testi sonucuna göre şehirde yaşayan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin büyükşehirde ve köyde yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak öğrencilerin yerleşim yeri değişkenine göre sıra ortalamalarının da 683,84 (köy) ile 798,92 (şehir) aralığında şehirde yaşayan öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür.

4.4.8. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Bulunulan Bölge Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin bulunulan bölge değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.54'te yer almaktadır.

Tablo 4.54. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Bulunulan Bölge Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kruskal Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Fark
Duyuşsal	Akdeniz	218	737,45	6	46,10	0,01*	6>1,2,3,4,5

Ege	213	699,39	7>1,2,3,4
Marmara	229	677,49	5>3,4
Karadeniz	215	695,10	
İç Anadolu	211	780,00	
Doğu Anadolu	220	901,25	
Güneydoğu Anadolu	212	828,96	

Tablo 4.54’te araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin bulunulan bölge değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin bulunulan bölge değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Ki-kare_{Duy}=46,10, p_{Duy} =0,01; p<0,05). İyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerindeki farkın kaynağını belirlemek için yapılan post hoc testi sonucuna göre Doğu Anadolu’da yaşayan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin Güneydoğu Anadolu hariç diğer bölgelerde yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan öğrencilerin de iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin Akdeniz, Ege, Marmara ve Karadeniz bölgesinde bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir post hoc testi sonucunda da İç Anadolu bölgesinde bulunan öğrencilerin de iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin Marmara ve Karadeniz bölgesinde bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak öğrencilerin bulunulan bölge değişkenine göre sıra ortalamasının 901,25 (Doğu Anadolu) olarak hesaplanması Doğu Anadolu bölgesinde yaşayan öğrencilerin lehine değiştiğinin göstergesidir.

4.4.9. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Ailede Rol-Model Alınan Kişi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin ailede rol model alınan kişi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.55’te yer almaktadır.

Tablo 4.55. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Ailede Rol Model Alınan Kişi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kruskal Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Fark
Duyuşsal	Anne	380	772,96	4	5,00	0,29	

Baba	386	791,42
Abi	277	722,34
Abla	313	747,53
Kardeş	162	738,53

Tablo 4.55’te araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin ailede rol model aldıkları kişi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin ailede rol model alınan kişi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bir başka ifadeyle ailede kimi rol-model alırsa alsın ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeyleri benzerdir. Ek olarak öğrencilerin ailede rol model aldıkları kişi değişkenine göre sıra ortalamalarının da birbirine yakın olduğu görülmüştür.

4.4.10. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Kendini İyi Vatandaş Görme Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin kendilerini iyi vatandaş görme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik uygulanan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.56’da yer almaktadır.

Tablo 4.56. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Kendini İyi Vatandaş görme Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Mann Whitney U Testi	Grup	N	Sıra Ortalama	Sıra toplamı	U	p
Duyuşsal	Evet	1430	784,74	1122176,50	26828,50	
	Hayır	88	349,37	30744,50	(-9,05)	0,01*

Tablo 4.56’da araştırmaya katılan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin kendini iyi vatandaş görme durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin kendilerini iyi vatandaş görme durumlarına göre kendini iyi vatandaş olarak tanımlayanların lehine olacak biçimde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($z_{Duy}=-9,05$, $p_{Duy}=0,01$; $p<0,05$). Yani kendini iyi vatandaş olarak gören öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeyleri kendini iyi vatandaş olarak görmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. Ek olarak öğrencilerin kendini iyi vatandaş görme değişkenine göre sıra ortalamalarının da 349,37 (hayır) ve 784,74 (evet) olduğu

hesaplanmıştır. Ek olarak öğrencilerin kendini iyi vatandaş görme değişkenine göre sıra ortalamalarının da 349,37 (hayır) ve 784,74 (evet) olduğu “evet” ifadesini kullanan öğrencilerin lehine farklılaştığı görülmektedir.

4.5. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel ve Duyuşsal Düzeylerinin Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik hesaplanan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.57’de yer almaktadır.

Tablo 4.57. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Bilişsel ve İyi Vatandaşlık Duyuşsal Düzeylerinin Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	Bilişsel	
	r	p
Duyuşsal	0,74	0,01*
*p<0,05; **p<0,01; r= 0,00-0,70 Düşük, 0,30-0,70 Orta, 0,70-1,00 Yüksek		

Tablo 4.57’den görüldüğü üzere ortaokul 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (r=0,74; p=0,01, p<0,05). Elde edilen bu sonuca göre öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeyleri arttıkça iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin artacağı söylenebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilk olarak, araştırmanın temel problemi ve alt problemleri doğrultusunda ölçekler aracılığıyla elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar yazılmıştır. Sonuçlar daha sonra ilgili literatür dikkate alınarak tartışılmıştır. Sonuçlar doğrultusunda ise öneriler yapılmıştır.

5. 1. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin; iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler (cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, aile gelir durumu, yıllık okuduğu kitap sayısı, yaşanan yerleşim birimi, bulunduğu bölge, rol-model aldığı kişi, kendisini iyi vatandaş görme durumu) açısından farklılaşma olup/olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen “Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği” ve Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma doğrultusunda verilerin analizinden elde edilen sonuçlar ilgili literatür ile tartışılarak sunulmuştur.

Örneklem grubuna uygulanan “Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği” ve “Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği”nden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının 52,39; madde ortalamasının ise 3,74 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beşli Likert tipi ölçme araçlarında bir maddeye ait orta düzeyin 2,5’e karşılık geldiği göz önünde bulundurulduğunda, örneklem grubundaki öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Benzer olarak Ünal (2019c)’ın çalışmasının sonucunda da ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilincine yönelik ortalama puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Heathcote (2017)’nin çalışmasında öğrencilerin iyi vatandaşlık algılarının yüksek olduğu ve iyi vatandaşlık görev ve sorumluluklarının farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Kızılay (2015)’in çalışmasında da ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşın sahip olması gereken nitelikleri ifade ettikleri, niteliklerin araştırmacı tarafından boyutlandırıldığı (değer, çevreci, vatanseverlik, hak, dini, iletişim becerileri, davranış, eğitim ve güncel olaylar bilgisi) ve öğrencilerin bu boyutlardan en fazla değer boyutuna dikkat çektikleri görülmüştür.

Öte yandan benzer olarak Al-Zboon (2014) da öğrencilerin iyi vatandaşlık ile ilgili kavramları (aidiyet, sadakat, haklar, görevler, adalet, iş birliği, dayanışma, eşitlik, sorumluluk, katılım ve gurur) içselleştirdiklerini ifade etmesi bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırmanın bu sonucundan farklı olarak Tonga (2013) ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilincine ilişkin bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığı araştırmanın üzerinden geçen sürede öğrencilerin iyi vatandaşlığa verdiği önem ve düzeydeki artışın yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki (2018) iyi ve etkin vatandaşlığa doğrudan vurgu yapan "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Örneklem grubuna uygulanan diğer ölçek olan ortaokul iyi vatandaşlık duyuşsal ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının 61,70; madde ortalamasının ise 3,85 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beşli Likert tipi ölçme araçlarında bir maddeye ait orta düzeyin 2,5'e karşılık geldiği göz önünde bulundurulduğunda, örneklem grubundaki öğrencilerin bilişsel düzeye benzer şekilde iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Tonga (2013) ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilincine ilişkin duyuşsal ve davranışsal eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2018)'in çalışmasının sonucunda da ortaokul öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutum puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucu İlğan, Karayığit ve Çetin (2013)'in araştırmasında ulaştığı ortaokul öğrencilerinin demokratik değerleri yüksek düzeyde benimsediği bulgusu ile paraleldir. Söz konusu bu sonuçla ilgili olarak Martin ve Chiodo (2007) araştırmalarının sonucunda öğrencilerin iyi bir vatandaş olmayı oluşturan faaliyetlere katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Alazzi ve Chiodo, (2008) da ortaokul ve lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarını ortaya koymayı amaçladıkları araştırmalarının sonucunda, öğrencilerin en iyi şekilde topluma hizmet olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ortaokul iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal ölçeklerinden elde edilen puanlar değerlendirildiğinde, 7.sınıf öğrencilerinin aile, çevre, ilkokul ve ortaokul (7. sınıf) düzeyinde iyi vatandaşlık ile ilgili öğrendikleri bilgilerin etkili olduğu ve iyi vatandaşlık düzeylerinin bu nedenle yüksek olduğu ve sonucun olumlu olduğu düşünülmektedir. Tonga (2013) da araştırmasında benzer şekilde bu sonucu olumlu olarak yorumlamaktadır.

Öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin değişkenlere (cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, aile gelir durumu, yılda okuduğu kitap sayısı, yaşanan yerleşim birimi, bulunduğu bölge, rol-model aldığı kişi, kendini iyi vatandaş görme

durumu) göre farklılaşma durumlarına ait bulgular incelendiğinde, iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın kadın öğrencilerin lehine olduğu, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu ilgili literatürde öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmalar (Bendford, 2007; Bolzendahl & Coffe, 2009; Tonga, 2013; Durualp, 2016; Kontaş, Selçuk & Polat, 2016; Yıldırım, 2018; Ünal, 2019) ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonucu Durualp (2016)'ın ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek vatandaşlık algılarının olduğu sonucu ile benzerdir. Benzer olarak Tonga (2013) ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilincine ilişkin yaptığı çalışmada kız öğrencilerin vatandaşlık bilincine ilişkin bilgilerinin, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerinin erkeklere göre yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ünal (2019c)'ın çalışmasının sonucunda da kız öğrencilerin vatandaşlık bilincine yönelik ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2018) çalışmasında cinsiyete göre ortaöğretimde öğrencilerinin tutum puanlarının farklılaştığı sonucuna ulaşmış ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre tutum puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Kontaş, Selçuk ve Polat (2016) da benzer olarak çalışmalarında ortaokulda öğrenim gören kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan farklı olarak Bendford (2007) doktora tez çalışmasında öğrencilerin vatandaşlık bilgi düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Nitekim Bolzendahl ve Coffe (2009)'de kadın ve erkeklerin cinsiyete göre vatandaşlık tanımlarının farklılaşma durumunu incelediği araştırmada, kadınların sosyal ve medeni sorumluluklara ve siyasi haklara erkeklerden daha fazla önem verdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ulaşılan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin yüksek olmasına gerekçe olarak, toplumunda var olan kalıplaşmış cinsiyete dayalı geleneksel düşüncelerden kaynaklı (erkeklerin yaptığı çoğu davranışlar normal kabul edilirken; benzeri kız davranışlarının kabul edilmemesi) kız öğrencilerin vatandaşlık hak ve sorumluluklarını daha fazla öğrenmeleri ve önemsemeleri gösterilebilir. Bu sonuca gösterilen gerekçelere benzer olarak Tonga (2013) da geleneksel kültür gerekçelendirmesi yapmıştır.

Araştırmanın bulguları neticesinde ulaşılan bir başka sonuç ise örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kardeş sayısına göre iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerindeki farklılaşmadır. Bu farklılaşmanın 4'ün altında kardeşe sahip öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. 4 ve daha fazla kardeşe sahip olan öğrencilerin kardeş sayısı daha az olan öğrencilere göre iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeyleri düşüktür. Bir başka ifade ile kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin azaldığını söylemek mümkündür. Araştırmanın sonucu Durualp (2016)'in çalışmasında ulaştığı kardeş sayısı daha az öğrencilerin daha yüksek demokratik vatandaşlık algısına sahip olduğu sonucu ile paraleldir. Araştırmada elde edilen bu sonuç değerlendirildiğinde, ailedeki çocuk sayısının artması; maddi ve manevi anlamda sorumluluğun artmasına, çocuklara olan ilgi ve sevginin bölünerek azalmasına bu durumun sonucu olarak da iyi insan ve iyi vatandaş olma ile ilgili verilen eğitimin azalmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeyleri anne eğitim durumuna göre değerlendirildiğinde, iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaştığı, annesi lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaştığı, anne eğitim düzeyi lisansüstü, lisans ve lise olan öğrencilerin duyuşsal düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmada olduğu gibi Tonga (2013) da çalışmasında anne eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin vatandaşlık bilinci bilgilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuca paralel olarak Yıldırım (2018) da ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını incelediği doktora tez çalışmasında öğrencilerin anne eğitim düzeyi arttıkça tutum puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

İyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeyleri baba eğitim durumuna göre değerlendirildiğinde ise baba eğitim düzeyi lise ve üzeri olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi okuryazar olmayan, ilkokul veya ortaokul olan öğrencilere göre iyi vatandaşlık bilişsel düzeyleri daha yüksektir. İyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinde ise bilişsel düzey sonuçlarına benzer olarak babası lisansüstü ve lisans düzeyinde eğitim alan öğrencilerin diğerlerine göre iyi vatandaşlık duyuşsal düzeyleri daha yüksektir. Bu sonuçlardan yola çıkarak baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin iyi vatandaş bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin arttığı söylenebilir. Benzer olarak Tonga (2013) çalışmasında baba eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin vatandaşlık bilinci bilgilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu sonucuna paralel

olarak Yıldırım (2018) çalışmasında baba eğitim düzeyi arttıkça demokratik vatandaşlık tutum puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada ulaşılan baba eğitim durumuna göre öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin farklılaştığı sonucunun aksine Ünal (2019c) çalışmasının sonucunda öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre vatandaşlık bilincine ilişkin düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın kaynağını örneklem grubu sınıf düzeyi ve araştırmanın kapsadığı bölgelerden ile açıklamak mümkündür. Anne ve babanın eğitim düzeyine bağlı olarak araştırmada elde edilen bu sonuçlar değerlendirildiğinde, anne ve babaların eğitim seviyesi arttıkça çocukların yetişmesinde önemli bir fark oluşturduğu, edindikleri vatandaşlık özelliklerini çocuklarına aktardıkları ve iyi vatandaş olarak yetiştirmeyi amaçladıkları şeklinde ifade edilebilir. Söz konusu sonuçla ilgili olarak Wati ve Sundava (2018) da ailede birincil eğitimci olan ebeveynlerin, çocuklarını iyi bir çocuk ve birey olarak eğitime sorumluluğuna sahip olduğunun önemini vurgulamıştır.

Öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin aile gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, aile gelir düzeyi 5500 TL'nin altında olan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile 5500 TL'nin üzerinde gelire sahip ailede yaşayan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin yüksek olduğu söylenilebilir. Ayrıca aile geliri 20001 ve üzeri olan öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin diğer öğrencilere göre yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucuna benzer olarak Durualp (2016), öğrencilerin vatandaşlık algılarının belirlemeyi amaçladığı çalışmasında aile gelir durumu asgari ücretten yüksek olan öğrencilerin lehine vatandaşlık algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tonga (2013) da çalışmasında aile gelir durumu yüksek olan öğrencilerin vatandaşlık bilincinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca Elçi (2015)'nin yüksek lisans tez çalışmasındaki aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılıkların olduğu, gelir düzeyi arttıkça dijital vatandaşlık puanlarının arttığı sonucu ile paraleldir. Araştırma sonuçları aile gelir durumu bakımından değerlendirildiğinde asgari ücretin altında gelire sahip öğrencilerin ailelerinde yaşanan ekonomik kaygılar ve var olan sorumluluklar sebebiyle çocuklarına ayrılan zamanın azaldığı bunun sonucu olarak da verilen vatandaşlık eğitiminin olumsuz etkilendiği düşünülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yılda okudukları toplam kitap sayısına göre iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılık kitap okuma sıklığı arttıkça iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinde doğru orantılı bir şekilde artış olduğu yönündedir. Bir başka ifade ile kitap okuma alışkanlığına sahip çok kitap okuyan öğrencilerin az kitap okuyan öğrencilere göre iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenilebilir. Araştırmanın bu sonucuna paralel olarak Yıldırım (2018) da ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının doktora tez çalışmasındaki tutum puanlarının kitap okuma sıklığı açısından anlamlı olarak farklılaştığı okuma sıklığı ve alışkanlığı arttıkça tutum puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Nitekim Epçaçan (2018) bireyin sosyal açıdan bilişsel ve duyuşsal gelişimini sağlamada okuma alışkanlığına ve becerisine sahip olmasının önemine vurgu yapmış ve okuyan okuduğunu anlayan araştıran, sorgulayan ve eleştiren nesillerin bilgi üretmede ve yaşama uyarlamada gerekli öz yeterliğe sahip olacaklarına dikkat çekmiştir.

Araştırmanın bulguları neticesinde ulaşılan bir başka sonuç ise öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin yaşadıkları yerleşim yerine göre farklılık gösterdiği. Bu farklılığın şehirde yaşayan öğrenciler lehine olduğunu söylemek mümkündür. Şehirde yaşayan öğrencilerin büyükşehir ve köyde yaşayan öğrencilere göre iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Ünal (2019c)'ın çalışmasının sonucunda şehirde yaşayan öğrencilerin köy ve kasabada yaşayan öğrencilere göre vatandaşlık bilincinin yüksek olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir. Waterson ve Mofta (2016)'da kırsal bireyciliğin vatandaşlık anlayışını olumsuz etkilediği, ekonomik sıkıntıların siyasi güvensizliğe sebep olduğunu ve kırsaldaki sosyal normların eğitim amaçlarını gerçekleştirmede olumsuzluk yarattığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumda vatandaşlık eğitimini olumsuz etkilediğini demokratik ilişkilerin kırsal alanlarda geliştirilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

Öğrencilerin yaşadıkları coğrafi bölgeye göre iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerindeki farklılaşma durumuna ait bulgular incelendiğinde, yaşadıkları bölgeye göre farklılaşmanın görüldüğü, Doğu Anadolu bölgesinde yaşayan öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeylerinin diğer bölgelere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca İç Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşayan öğrencilerin de Ege ve Karadeniz bölgesinde bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin coğrafi bölgeye göre farklılaşma durumuna ait bulgular incelendiğinde, yaşadıkları bölgeye göre farklılaşmanın görüldüğü, Doğu Anadolu bölgesinde yaşayan

öğrencilerin iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin Güneydoğu Anadolu bölgesi hariç diğer bölgelere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşayan öğrencilerin gelecek yaşantılarında vatandaşlıkla ilgili görev ve sorumluluklarına eğilimlerinin daha fazla olacağı şeklinde yorumlamak mümkündür.

Araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin ailede rol-model aldıkları kişiye göre değişip değişmediğine ait bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin rol-model aldıkları kişiye göre iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Bir başka ifade ile öğrencinin rol-model aldığı kişinin hem iyi vatandaşlık bilişsel hem de iyi vatandaşlık duyuşsal düzeyine etkisinin olmadığı söylenilebilir. Araştırmada ulaşılan rol-model alınan aile bireyine göre düzeylerinin değişmemesi durumunu başta anne-baba olmak üzere aile bireylerinin hepsinden öğrencinin aynı ölçüde ve benzer şekilde etkilendiği şeklinde yorumlamak mümkündür. Nitekim bu durum Dere, Kızılay ve Alkaya (2017)'nin çalışmalarında ulaştığı ailelerin 'iyi vatandaş' yetiştirmede kendilerinin rol model olma ve çocuklarını en iyi şekilde yetiştirme sorumluluklarının farkında olduğu sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmada elde edilen bir başka bulgu ise, öğrencilerden kendisini iyi bir vatandaş olarak tanımlayanların lehine iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin yüksek olduğu sonucudur. Yani kendisini iyi vatandaş olarak gören öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeyleri kendini iyi vatandaş olarak görmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. Araştırmada elde edilen bu sonuca benzer olarak Tupper, Cappello ve Seigny (2010) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin kendilerini iyi vatandaşlar olarak gördüklerini ve vatandaş olarak katılımları hakkında endişeli olmadıkları ve bu yönde kendilerine güvendiklerini ortaya koymuşlardır. Nitekim Li (2018)'nin araştırmasının sonucunda da ortaokul öğrencilerinin çoğunluğunun iyi vatandaş algısına sahip olduğu, devletin istediği vatandaş profili ile tutarlı olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin arasındaki korelasyon incelendiğinde, bu iki düzey arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel düzeyleri arttıkça iyi vatandaşlık duyuşsal düzeylerinin artacağı şeklinde ifade edilebilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer olarak Tonga (2013) çalışmasında vatandaşlık bilincine oluşturan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alan arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucu değerlendirildiğinde, iyi

vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin pozitif olması istendik ve kabul gören bir sonuç olarak düşünülmektedir. Tonga (2013) da araştırmasında vatandaşlık bilincinin üç boyuttan oluştuğu (bilgi, tutum ve davranış) ve bu boyutların paralel ve yüksek düzeyde olması gerekliliğine dikkat çekmiştir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerine katkı sağlayabileceği düşünülen önerilere yer verilmiştir.

- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel ve duyuşsal düzeydeki kazanımlara (131 Kazanım) ek olarak davranışsal düzeyde kazanımlar eklenebilir.
- Yılda okuduğu kitap sayısı az olan öğrenciler için kitap okuma alışkanlıklarını arttıracak okul içi (kitap okuma saati gibi) ve okul dışı (Kitap Fuarı gibi) etkinlikler düzenlenebilir.
- Okullarda yapılan etkinliklerde demokratik sürecin işlenmesine ve öğrencilerden de görüşlerin alınmasına önem verilmelidir.
- İyi vatandaşlar yetiştirmek sosyal bilgiler dersinin ve öğretmenin temel görevi olmakla birlikte okul yöneticileri, rehberlik servisi gibi birimlerde okul içi çeşitli etkinlikler ile bu amacın gerçekleşmesine destek olabilir. Bu sebeple okul çapında koordineli bir şekilde belirli gün ve haftalarda öğrencilerin iyi vatandaşlık düzeylerini arttırıcı etkinliklerde görev ve sorumluluklar alınabilir.
- Öğrenciler okul içerisinde ve toplumda haklarını koruma konusunda bilinçlendirilebilir ve teşvik edilebilir.
- Öğrencilerin iyi vatandaşlık konusunda edindikleri bilgilerin yanı sıra duyuşsal alanda gelişimlerine önem verilerek vatandaşlık ile ilgili edindikleri bilgileri içselleştirmeleri ve davranışa dönüştürmeleri sağlanabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenleri derste öğrencilerine iyi vatandaşın özellikleri ile ilgili örnekler vererek iyi vatandaşlık davranışlarını pekiştirebilir.
- Araştırmada ulaşılan anne-baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeylerinin farklılaştığı sonucunun arkasında yatan sebepleri inceleyen nitel çalışmalar yapılabilir.
- Ailelere vatandaşlık aktarımı ile ilgili, bilgi, beceri ve değer kazanımındaki görev ve sorumluluklarına yönelik seminerler verilebilir.

- İyi vatandaşlığa etkisi olduğu tespit edilen değişkenlere (cinsiyet, kardeş sayısı, aile gelir durumu, yılda okuduğu kitap sayısı, yaşadığı yerleşim birimi, bulunduğu bölge) yönelik farklılaşmanın sebeplerini inceleyen nitel araştırmalar yapılabilir.
- Örneklem grubu sınıf seviyesine göre farklılaştırılarak öğrencilerin iyi vatandaşlık bilişsel ve duyuşsal düzeyleri sınıf düzeylerine göre incelenebilir.
- Öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal yönlerini ortaya çıkaracak örnek olay-örnek durumlar ile iyi vatandaşlık bakış açılarını inceleyecek nitel çalışmalar yapılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından iyi vatandaş olmak ile ilgili projeler yapılabilir ve öğrenciler tarafından yapılan proje çalışmaları desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- 1921 Anayasası (2022). Türkiye Cumhuriyeti Devleti 1921 Anayasası. <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1921-anayasasi/> adresinden 2.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- 1924 Anayasası (2022). Türkiye Cumhuriyeti Devleti 1924 Anayasası. <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1924-anayasasi/> adresinden 2.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- 1961 Anayasası (2022). Türkiye Cumhuriyeti Devleti 1921 Anayasası. www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1961-anayasasi/ adresinden 2.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- 1982 Anayasası (2022). Türkiye Cumhuriyeti Devleti 1982 Anayasası. https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf adresinden 3.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Acun, İ., Demir, M., & Göz, N. L. (2010). Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 107-123.
- Ağaoğulları, M., A. & Köker, L. (2004). *İmparatorluktan Tanrı devletine*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Ağaoğulları, M., A. (1989). Fransız Devrimi'nde birey-devlet ilişkisi. *A.Ü. SBF Dergisi*, 3(4), 195-228.
- Ahrari, S., Othman, J., Hassan, S., Samah, B. A., & D'Silva, J. L. (2013). Role of social studies for pre-service teachers in citizenship education. *International Education Studies*, 6(12), 1-8. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n12p1>.
- Akbaş, F. (2018). *Yenilenen coğrafya öğretim programına göre 9. Sınıf ders kitabının bilişsel düzey yeterliliği ve içerik bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akhan, N. E., & 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.

- Akhan, N. E., Çiçek, S., & Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen “iyi vatandaşlık” algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 9-19.
- Akın, O., F. (2022). *Aktif vatandaşlığı yeniden düşünmek: Refah devleti bağlamında Avrupa’da aktif vatandaşlık* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akman, Ş., T. (2012). Roma antikitesinde sosyal-politik-ekonomik değişimlerin hukuksal yapı ve kamu düzeni üzerindeki etkileri. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 89-107.
- Akpınar, B. (2019). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık ile ilgili kavram yanlışlarının incelenmesi ve giderilmesi: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, N., D., & Arslantaş, H., A. (2009). Devlet ve yurttaşlığın fonksiyonel değişimi. *TÜBAR*, XXV, 9-26.
- Alazzi, K., & Chiodo, J. J. (2008). Perceptions of social studies students about citizenship: A study of Jordanian middle and high school students. *The Educational Forum*, 72(3), 271–280.
- Aldemir, C., & Avşar, M. N. (2020). Pandemi döneminde dijital vatandaşlık uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 148-169.
- Althusser, L. (2005). *Montesquieu siyaset ve tarih*. A. Tümerterkin (Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Al-Zboon, M. S. (2014). Degree of student’s assimilation to the meaning of the term citizenships in the schools high grade basic level in Jordan. *International Education Studies*, 7(2), 137–144. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n2p137>.
- Aristoteles (1998). *Atinalıların devleti*. E. Berköz (Çev.). Çağdaş Matbaacılık Yayıncılık.
- Aristoteles (2005). *Politika*. M. Tunçay (Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aslan, S., & Aybek, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 233-262.

- Aslan, S., & Çakmak, Z. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(1), 72-99.
- Aybay, R. (2006). *Vatandaşlık hukuku*. (2. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aydın, A. (2015). Dijital vatandaşlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 142-146.
- Aydın, M. A. (2001). Türkiye'nin hukukî modernleşmesi. *Modernleşme, İslam dünyası ve Türkiye içinde* (s. 337-349). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Bakan, S., & Akyol, E. (2010). Adventure of citizenship: Citizenship in nation state of european countries and citizenship in EU: Beyond the nation state. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 116-137.
- Bakioğlu, A. & Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 19-39.
- Bal, H. (2015). Siyaset teorisinde vatandaşlık modelleri: Herman R. Van Gunsteren'in sınıflandırması. *Electronic Turkish Studies*, 10(14), 17-36.
- Balaban Salı, J. (2018). Verilerin toplanması. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde* (sf. 134-161). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Barr, R., Barth, L. J. & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. (C. Dönmez, Çev. Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bartlett, J. E., Kortlik, J. W., & Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 19(1), 43-50.
- 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.
- Bedford, M. M. (2007). *Exploring current civic knowledge of 8th grade students in South Texas as measured by The Texas Assessment of Knowledge and Skills* (Doctoral dissertation). Texas A&M University-Corpus Christi, USA.

- Bıçak, İ. (2018). *Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik görüşlerinin analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilicioğlu Güneş, A. (2021). Faktör analizi. K. Z. Deniz (Ed.), *İstatistikolay 2: Çok değişkenli istatistik içinde*. Ankara: Nobel Akademi.
- Boadu, K. (2013). *Citizenship education in Ghana's colleges op education: An exploratory study op the perceptions of tutors and students of social studies* (Doctoral dissertation). University of Cape Coast.
- Bolzendahl, C., & Coffé, H. (2009). Citizenship beyond politics: The importance of political, civil and social rights and responsibilities among women and men. *British Journal of Sociology*, 60(4), 763–791. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01274.x>.
- Bombardelli, O., & Codato, M. (2017). Country report: Civic and citizenship education in Italy--thousands of fragmented activities looking for a systematization. *Journal of Social Science Education*, 16(2), 73-85.
- Bozkurt, G. (1993). Türk hukuk tarihinde Azınlıklar. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 43(1), 49-59.
- Brest, P. (1985). Constitutional citizenship. *Clev. St. L. Rev.*, 34, 175.
- Brown, T. A. (2015). Introduction to CFA. In T. D. Little (Ed.), *In confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed., pp. 35-87). New York: The Guilford Press.
- Brubaker, W. R. (2009). *Fransa ve Almanya'da vatandaşlık ve ulus ruhu*. V. Pekel (Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Bülbül, Y., & 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.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çalışkan, H., & Yıldırım, Y. (2020). Ortaokul öğrencileri için etkin vatandaşlık değerleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 335-364. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.742091>
- Çelik, H. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, R. (2022). *Beceri temelli fen bilimleri sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çevik, M. S., & Erçetin, Ş. Ş. (2021). Vatandaşlık Algısı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(43), 6445-6477.
- Çevik-Kansu, C. & Öksüz, Y. (2014). Developing an active citizenship scale for the fourth grade primary school students. *Anthropologist*, 18(3), 969-980. <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891630>
- Çiçek, S. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iyi vatandaşlık algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çiçek, S., & Akhan, N., E. (2020). İyi vatandaşlık algısı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Akdeniz eğitim araştırmaları dergisi*, 14(33), 342-358.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021a). Açımlayıcı faktör analizi. *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021b). Yapısal eşitlik modeli. *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* içinde (6. Baskı, s. 251-399). Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, K., Kabapınar, Y., & Öztürk, C. (2019). Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine bakışları. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 335-352.
- Dalton, R. J. (2016). *The good citizen: How a younger generation is reshaping American politics*. Thousand Oaks, California: CQ Press, SAGE Publications.

- Davies, I., Fülöp, M., Hutchings, M., Ross, A., & Vari-Szilagyi, I. (2001). Enterprising citizens? Perceptions of citizenship education and enterprise education in England and Hungary. *Educational Review*, 53(3), 261-269.
- Davies, I., Mizuyama, M., & Thompson, G. H. (2010). Citizenship education in Japan citizenship. *Social and Economics Education*, 9(3), 170-178.
- Davison, R. H. (2005). *Osmanlı İmparatorluğu'nda reform (1856-1876)*. O. Akınhay (Çev.). İstanbul: Agora Yayıncılık.
- Demir, Ş. (2011). Tanzimat döneminde bir devlet politikası olarak Osmanlıcılık. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 331-348.
- Dere, İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 'iyi vatandaş' kavramı hakkındaki metaforik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 434-456.
- Dere, İ., & Yavuzay, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2400-2414.
- Dere, İ., Kızılay, N., & 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.
- Dinçkol, B. V., & Işık, A. (2015). 1924 Anayasası döneminde yurttaşlık anlayışı. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 13-43.
- DuBose, C. (2014). *The intersection of the good man and the good citizen: A study of John Steinbeck and Tom Joad*. University of Central Arkansas.
- Duguit, L. (2005). Egemenlik ve özgürlük, C. Bali Akal (Drl.), *Devlet kuramı* içinde (s. 379-400). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Durgun, G. (2022). *Sınıf öğretmeni adaylarının çevre etiği yaklaşımları ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Durgun, Ş. (2010a). *Modernleşme ve siyaset* (1. Baskı). Ankara: A Kitap- Binyıl Yayınevi.
- Durgun, Ş. (2010b). Cumhuriyetçi ve liberal anlayış çerçevesinde Türkiye'de vatandaşlık sorunsalı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 65-92.
- Durosaro, I., Meshach, B. & Akerele, P. O. (2020). Education for good citizenship: the role of counselling. www.researchgate.net/publication/33842518.

- Durualp, E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık algılarının bazı sosyolojik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durualp, E. ve Doğan, İ. (2017). Vatandaşlık algısı ölçeğinin faktör yapısının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 62, 65-83.
- Elçi, A. C. (2015). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Elçi, A. C., & Sarı, M. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde dijital vatandaşlık: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3602-3613. Doi:10.14687/jhs.v13i2.3838
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- Ercan, B. (2016). *Avrupa bütünleşmesinde Avrupa sosyal politikası'nın rolü ve Avrupa vatandaşlığı ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, C., & Koçyigit, M. (2019). Exploring undergraduates' digital citizenship levels: Adaptation of the digital citizenship scale to Turkish. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(3), 22-38.
- Erdem, F., H. (2012). Anayasal vatandaşlık ve yeni anayasa. *Liberal Düşünce Dergisi*, 66, 49-56.
- Erözden, O. (2011). 1924, 1961 ve 1982 anayasalarında vatandaşlık tanımı üzerine. *Cogito-Sivil İtaatsizlik*, 67, 238-247.
- Ersoy, A., F. (2012). Annelerin vatandaşlık algısı, çocuklarında vatandaşlık bilinci geliştirme uygulamaları ve karşılaştıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2111-2124.
- Eryılmaz, B. (1992). *Osmanlı Devleti'nde millet sistemi*. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Fanid, E., N. (2014). Siyasetin meşruluğu ya da meşruiyetin siyaseti. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 28-39.
- Feldt, L. S., & Qualls, A. L. (1996). Bias in coefficient alpha arising from heterogeneity of test content. *Applied Measurement in Education*, 9(3), 277-286.

- Fenney, D. (2017). Ableism and disablism in the UK environmental movement. *Environmental Values*, 26(4), 503-522.
- Fernández-Prados, J. S., Lozano-Díaz, A., & Ainz-Galende, A. (2021). Measuring digital citizenship: A comparative analysis. *In Informatics*, 8(1), 18.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. Baskı). London: SAGE Publishing.
- Finnish National Board of Education (2016). New national core curriculum for basic education: Focus on school culture and integrative approach. Erişim Adresi: [new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf \(oph.fi\)](https://oph.fi/publications/2016/01/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf)
- Fraenkel, J., & Wallen, N. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th Ed.). New York: Mcgraw-Hill International Edition.
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education: Overview and new perspectives*. Council of Europe Publishing.
- Fry, S. W., & O'Brien, J. (2015). Cultivating a justice orientation toward citizenship in preservice elementary teachers. *Theory & Research in Social Education*, 43(3), 405-434.
- Gardner, H. (2015). The good citizen in the digital era. *The Huffington Post*. [Good Citizen in Digital Era Blog Huff Post \(dmlcentral.net\)](https://www.huffpost.com/entry/good-citizen-in-digital-era_blog_huff_post) adresinden 12. 11. 2022 tarihinde erişildi.
- Gardner-McTaggart, A., & Palmer, N. (2018). Global citizenship education, technology, and being. *Globalisation, Societies and Education*, 16(2), 268-281.
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and Reference* (6th Ed.). New York: Routledge.
- Gerim, G. (2017). Çağdaş yurttaşlığı kavramak: Temel yaklaşımlar, yeni boyutlar ve yeni bir yurttaşlık çerçevesi. *Sosyoloji Konferansları*, 56, 150-177.
- Gezer, M. (2020). Good human good citizen from the perspective of secondary school students. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(2), 995-1024.
- Goren, H., & Yemini, M. (2016). Global citizenship education in context: Teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 832-853.

- Gök, A. A. (2001). Osmanlı İmparatorluğu'nda gayrimüslimler: Millet sistemi, tarihi gelişimi ve milletlerarası antlaşmalar. *Türkiye ve Siyaset*, 3, 101-108.
- Göktolga, O. (2015). Osmanlı geçmişi: Osmanlı'da toplumsal, siyasal yapı ve son dönem düşünce akımları. A. Karadağ (Ed.), *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'de siyasal hayat* (2. Baskı) içinde (s.11-55). İstanbul: Bilsam Yayınları
- Gömleksiz, M. N. & Kılınç, H., H. (2013). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies* 8(12), 555-568.
- Gömleksiz, M. N., & Akyıldız, S. (2012). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 41(196), 69-92.
- Gözlü, A. (2015). Antik Yunan (Hellen)'da Koloniler ve Bunların Nitelikleri. *Folklor/Edebiyat*, 21(81), 179-190.
- Guttman, L. (1945). A basis for analyzing test-retest reliability. *Psychometrika*, 10, 255-282.
- Güllüpcinar, F. (2012). Eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma açısından vatandaşlık üzerine sosyolojik bir analiz. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 67(1), 81-109.
- Güngör, M. (2017). Bir kimlik inşası olarak ulus-devlet yurttaşlığı ve yurttaşlık kavramının dönüşümü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 438-464.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B.J. & Anderson, R., E. (2010). *Multivariate data analysis*. (7th, Ed.). New York: Pearson.
- Hansen, M., H. (2000). The hellenic polis. M., H. Hansen (Ed.), *A comparative study of thirty city-state cultures*. Copenhagen Polis Centre.
- Heater, D. (2004). *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education*. Manchester and New York: Manchester University Press.
- Heathcote, J., E. (2017). *Pupils' perceptions of citizenship education and good Citizenship: An empirical case study and critical analysis of one interpretation of citizenship education in an 'outstanding school'* (Unpublished Masters Thesis). University of Loughborough.
- Heather, D. (1999). *What is citizenship*. USA: Polity Press.

- Holford, J. (2006) The role of lifelong learning in building citizenship: European Union approaches in the light of British and colonial experience. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 321–332.
- Horst, C., Erdal, M., B. & Jdid, N. (2020) The “good citizen”: Asserting and contesting norms of participation and belonging in Oslo. *Ethnic and Racial Studies*, 43(16), 76-95, DOI: 10.1080/01419870.2019.1671599
- Işık, A. (2016). *Türkiye’de ulus-devlet ve gayrimüslim azınlık* (1. Baskı). İstanbul: Oniki Levha Yayınları.
- Işık, N., E. (2009). Ortak bağ’ın tesisi için eleştirel cumhuriyet. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 47, 83-103.
- İçen, M., Öztürk, C., & Yılmaz, A. (2017). Vatandaşlık duygusu ölçeği güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(2), 26-36.
- İkinci, İ. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algıları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili düşüncelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- İlğan, A., Karayığit, D., & Çetin, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 97-118.
- İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: nedir, ne zaman ve neden?. S. İnan (Ed.). *Sosyal bilgiler eğitime giriş* içinde (s. 1-21). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jasmine B., & Sim, Y. (2008) What does citizenship mean? Social studies teachers' understandings of citizenship in Singapore schools, *Educational Review*, 60(3), 253-266, DOI: 10.1080/00131910802195836
- Kabeer, N. (2009). Citizenship, affiliation and exclusion: Perspectives from the South. *Institute of Development Studies Bulletin*, 33(2), 1-15.
- Kafesoğlu, İ. (1992). “İslâmî Türk Devletlerinde kültür ve teşkilât”, *Türk Dünyası el kitabı*. Ankara: TKAE Yayınları
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kan, Ç. (2009, Ekim). Amerika’da vatandaşlık eğitimi. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, İstanbul.

- Kantarıcı, Z. (2014). En iyi yönetime giden yol: Aristoteles'in siyaset felsefesi. *Mavi Atlas GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 21-39
- Kapusızoğlu, M. (2021). *Vatandaşlık okuryazarlığı: Bir ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kara, C., Topkaya, Y. ve Şimşek, U. (2012). Aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 4(3), 147 -159.
- Karadağ, A. & Kapusızoğlu, M. (2022). Vatandaşlık okuryazarlığı ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 37-71.
- Karadağ, A. & Kapusızoğlu, M. (2019-Eylül). 21. yüzyılda vatandaşlığın yeniden tanımlanması. *Uluslararası İletişim ve Yönetim Bilimleri Kongresi*, Malatya, Türkiye.
- Karal, E. Z. (2000). *Osmanlı tarihi cilt: VIII (Birinci Meşrutiyet ve İstibdat devirleri 1876 – 1907)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin, K., Salman, M., & Uysal, C. (2019). Öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1747-1756.
- Kariya, T. (2012). Is everyone capable of becoming a 'good citizen' in Japanese society? Inequality and the realization of the 'good citizen' education. *Multicultural Education Review*, 4(1), 119-146.
- Kartal, F. (2001-2002). Liberal and republican conceptualizations of citizenship: A theoretical inquiry. *Turkish Public Administration Annual*, 27-28, 101-130.
- Kaygusuz, Ö. (2005). Modern Türk vatandaşlığı kavramının erken öncülleri: Millî mücadele döneminde ulusal vatandaşlığın kuruluşu. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 60(2), 195 – 217. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ausbf/issue/3218/44807>
- Kaytan, Ö. (2014). *Toplumsal cinsiyet temelli vatandaşlık: Bulgaristan göçmeni kadınların deneyimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kerr, D., (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *The School Field*, 10(3/4), 5-32.
- Kılınç, E. (2015). Sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin iyi vatandaş kavramı hakkındaki görüşleri. *Route Educational and Social Sciense Journal*, 2(3), 194-206.
- Kılınç, E., & Dere, İ. (2013). Lise öğrencilerinin iyi vatandaş kavramı hakkındaki görüşleri. *Sosyal Bilgiler Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 103-124.
- Kılınç, Z., A. (2010). Yurttaşlık ahlaki olarak sosyal sermaye. *Bilgi*, 21, 1-37.
- Kızılay, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenim: bana göre iyi vatandaş. *Turkish Studies International Periodical for the Languages. Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 987-1006.
- Klaaren, J. (2010). Constitutional citizenship in South Africa. *International journal of constitutional law*, 8(1), 94-110.
- Kligler-Vilenchik, N. (2017). Alternative citizenship models: Contextualizing new media and the new “good citizen”. *New Media & Society*, 19(11), 1887-1903.
- Koğar, H. (2022). Faktör analizi yaklaşımı. *R ile geçerlik ve güvenirlik analizleri içinde* (s. 45-121). Ankara: Pegem Akademi.
- Kontaş, H., Selçuk, H. E., & Polat, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin demokratik tutumları ile öğrencilerin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 2(44), 141–151.
- Köklü, N., Büyüköztürk Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Krueger, R. A. (2002). *Designing and conducting focus group interviews*. Characteristics (eiu.edu) adresinde 14. 11. 2022 tarihinde incelenmiştir.
- Kurt, A. (2021). *Mobilya ve dekorasyon programının dört düzey değerlendirme modeliyle değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kuçuradi, İ. (1998). Yirmi birinci yüzyılın eşliğinde demokrasi kavramı ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15, 21-27.

- Kuş, Z., Güneş, E., Başarmak, U. & Yakar, H. (2017). Gençlere yönelik dijital vatandaşlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 298-316. <https://doi.org/10.18009/jcer.335806>
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (2nd Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lefebvre, E., L. (2003). Republicanism and universalism: Factors of inclusion or exclusion in The French concept of citizenship. *Citizenship Studies*, 7(1),15-36.
- Li, H. (2018). Chinese students' perceptions of the 'good citizen': Obedience to an authoritarian regime. *Citizenship Teaching & Learning*, 13(2), 177-192.
- Li, H., & Tan, C. (2017). Chinese teachers' perceptions of the 'good citizen': A personally responsible citizen, *Journal of Moral Education*, 46(1), 34-45, DOI: 10.1080/03057240.2016.1277341
- Locke, J. (2004). *Hükümet üzerine ikinci inceleme*. Babil Yayıncılık.
- Logan, H., H. (2011). Perceptions of citizenship in preservice elementary social studies education. *Journal of peace education and social justice*, 5(2), 150-178.
- Maarif Vekaleti (1924). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Maarif Vekaleti (1930). *İlk mektep müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaaları.
- Malkoç, S. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Malkoç, S., & Ata, B. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerinin belirlenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 459-496.
- Manville, P., B. (2014). *The origins of citizenship in ancient athens*. New Jersey: Princeton University Press.
- Martin, L. A. (2008) Elementary and secondary teacher education students' perspectives on citizenship. *Action in Teacher Education*, 30(3), 54-63.
- Martin, L. A., & Chiodo, J. J. (2007). Good citizenship: What students in rural schools have to say about it. *Theory & Research in Social Education*, 35(1), 112-134.
- Masyada, S. S. (2013). *Creating the citizen: How social studies teachers understand the characteristics of good citizenship*. University of Florida.

- Maxim, G. W. (2003). *Dynamic social studies for elementary classrooms*. (7th Edition). New Jersey: Pearson Education Inc.
- McDonald, R. P. (1999). *Test Theory: A Unified Treatment*. New York: Psychology Press.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- MEB (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara.
- MEB. (2022). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. Erişim Adresi: [15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf](https://www.meb.gov.tr/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf)
- Merey, Z. (2015). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde vatandaşlık ve insan hakları eğitimi. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 719-742). Ankara: Pegem A Akademi
- Merey, Z., Karatekin, K., & Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 795-821.
- Metin, Ö. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterliklerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Metin, Ö., & Cin, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik Dijital Vatandaşlık Yeterlik Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 445-469. <https://doi.org/10.17943/etku.897150>
- Morais, B. D. & Ogden C. A. (2011) Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5) 445-466.
- Mumyakmaz, H. G. (2013). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e vatandaşlık (masuniyet, sadakat, eşitlik, Türklük ve Türk vatandaşlığı)*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Mutch, C. (2005). Citizenship education: Does it have a place in the curriculum. *Curriculum Matters*, 1, 49-70.

- Narin, D. (2007). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programı'nın vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 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.
- Oker, D., & Tay, B. (2019). İlkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersi ve öğrenmek istedikleri konular. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 409-425.
- Ortaylı, İ. (2002). Osmanlı İmparatorluğu'nda millet sistemi. H. C. Güzel, K. Çiçek & S. Koca (Ed.) *Türkler Osmanlı* (Cilt 10) içinde (s. 393-399). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Osmanağaoğlu, C. (2004). *Tanzimat dönemi itibariyle Osmanlı tabiiyetinin (vatandaşlığının) gelişimi*. İstanbul: Legal Yayıncılık.
- Osmanağaoğlu, C. (2006). Önsöz. M. Fuad (Haz.) *Tabiiyet* içinde (s.1-4). İstanbul: Derin Yayınları.
- Özalp, A. (2011). Homo politicus versus homo economicus: Yurttaş/birey ikiliğini aşmak. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 3(2), 23-35.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Yayınları
- Özkazanç, A. (2009). Toplumsal vatandaşlık ve Neo-Liberalizm sorunu. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(1), 2009, 247-274.
- Pallant, J. (2003). *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows (version 10 and 11)*. Philadelphia: Open University Press.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164.
- Pontes, A. I., Henn, M., & Griffiths, M. D. (2019). Youth political (dis) engagement and the need for citizenship education: Encouraging young people's civic and political participation through the curriculum. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(1), 3-21.
- Print, M. (2015). The "Good" Citizen for the 21st Century: A Curriculum Perspective. *Educating "Good" Citizens in a Globalising World for the Twenty-First Century*, 33-48.

- Pruysers, S., Blais, J., & Chen, P. G. (2019). Who makes a good citizen? The role of personality. *Personality and Individual Differences*, 146, 99-104.
- Pykett, J. (2010). Citizenship education and narratives of pedagogy. *Citizenship Studies*, 14(6), 621-635.
- Pykett, J., Saward, M., & Schaefer, A. (2010). Framing the good citizen. *The British Journal of Politics and International Relations*, 12(4), 523-538.
- Quisumbing, L. R. (2002). Citizenship education for better world societies: A holistic approach. In *8th UNESCO APEID International Conference on Education*. Bangkok.
- Rapoport, A. (2013). Global citizenship themes in the social studies classroom: Teaching devices and teachers' attitudes. In *The Educational Forum*, 77(4), 407-420).
- Resmi Gazete. (1973, Haziran). Mili Eğitim Temel Kanunu, Sayı: 14574. Erişim Adresi: [14574.pdf \(resmigazete.gov.tr\)](http://resmigazete.gov.tr)
- Rubenstein, K., & Lenagh-Maguire, N. (2011). *Citizenship and the Boundaries of the constitution*. In *comparative constitutional law*. Edward Elgar Publishing.
- Sağlam, H. İ. (2011). Öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterlik düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 39-50.
- Sağlam, H. İ., & Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” dersinin ilkökul 4. sınıfta yer almasına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 207-217.
- Sampermans, D., Reichert, F., & Ellen Claes (2021) Öğretmenlerin iyi vatandaşlık kavramları ve öğretim stilleriyle ilişkilendirmeleri. *Cambridge Journal of Education*, 51(4), 433-450, DOI: 10.1080/0305764X.2020.1861219
- Sarı, İ. (2014). Sosyal Bilgiler Derslerinde Zaman Becerileri. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar I (Ed. R. Turan, A. Murat Sünbül ve H. Akdağ). (s. 129-145). (2. Baskı) Ankara: Pegem A Akademi.
- Sarıbay, A., Y. (1998). *Siyasal sosyoloji* (4. Baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Schild, R. (2016). Environmental citizenship: What can political theory contribute to environmental education practice?. *The Journal of Environmental Education*, 47(1), 19-34.

- Schnapper, D. (1995). *Yurttaşlar cemaati modern ulus fikrine dair*. Ö. Okur (Çev.). İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Schoeman, S. (2006). A blueprint for democratic citizenship education in South African public schools: African teachers' perceptions of good citizenship. *South African journal of education*, 26(1), 129-142.
- Serbestoğlu, İ. (2011). Zorunlu bir modernleşme örneği olarak Osmanlı tabîyet kanunu. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 29, 193-214. Erişim Adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1682/17943.pdf>.
- Sever, R. (2016). Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili temel kavramlar. R. Sever, M. Aydın ve E. Koçoğlu (Ed.), *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s. 1-13). Ankara: Pegem A Akademi.
- Simonsen, K. B. (2022). Who's a good citizen? Status and power in minority and majority youths' conceptions of citizenship. *The British Journal of Sociology*, 73(1), 154-167.
- Siteine, A. (2006). *Developing the 'good' citizen: Teachers' beliefs and perceptions about the purpose of social studies education* (Unpublished Masters Thesis). University of Auckland.
- Smith, Rogers M. (2002). Modern Citizenship. Engin F. Isin and Bryan S. Turner (Eds.), In *Handbook of citizenship studies*, (pp.105-117). London, SAGE Publication.
- Starkey, H. (2000). Citizenship education in France and Britain: Evolving theories and practices. *Curriculum Journal*, 11(1), 39-54.
- Soder, R. (2003). The good citizen and the common school. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 37.
- Sofuoğlu, E., & Akvarup, İ., N. (2012). Osmanlı Devleti'nde millet sistemi ve Süryaniler. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 71-87. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17762>.
- Şahin Yücel, G. (2013). Avrupa Birliği Adalet Divanı'nın Avrupa Birliği vatandaşlığı ile ilgili son yaklaşımları. *Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 21(2), 37-54.
- Şahin, İ. F. Çermik, F. (2014). Küresel vatandaşlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Eastern Geographical Review*, 31, 207-218.

- Şan, M., K. & Koç, A., K. (2021). Vatandaşlık ve çokkültürlü yurttaşlığın dönüşümü. F. Çakı, Ş. Öner, A. Uzun, Y. Altındal & A., Z. Yalçın (Ed.), *21.yüzyılda kalkınmaya yeniden bakış* içinde (s. 287-303). Nobel Yayınları.
- Şentürk, M., Şimşek, U., Tıkman, F., & Yıldırım, E. (2017). Sosyal bilgiler ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık eğitimi: Nitel bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 913-925.
- Şimşek, A. (2018). Araştırma modelleri. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (sf. 80-106). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston: Pearson.
- Tanör, B. (2016). *Osmanlı-Türk anayasal gelişmeleri (1789-1980)* (26. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Tenör, B. (1992). *Osmanlı-Türk anayasal gelişmeleri*. İstanbul: Afa Yayınları.
- Tobin, K. (2016). A comparative look at citizenship education in the western world. *Global Education Review*, 3(3), 165-167.
- Tonga, D. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toprakçı, E., Yücel, H., Bilbay, A., Bağcıvan, E., Çakırer, İ., & Bayraktutan, İ. (2010). Öğretmen ve öğretmen adaylarının Türk milli eğitiminin genel amaç ve ilkelerinden haberdarlık düzeyleri. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 8(4), 971-999.
- Topuzkanamış, Ş. E. (2013). *Vatandaşlık üstüne bir tez*. İstanbul: XII Levha Yayınları.
- Touraine, A. (2000). *Modernliğin eleştirisi*. H. Tufan (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Trevino, E., & Carrasco, D. (2021). Good Citizenship and Youth: Understanding Global, Contextual, and Conceptual Tensions. E., Trevino, D., Carrasco, E., Claes & K., J. Kennedy (Eds.), In *Good Citizenship for the Next Generation: A Global Perspective Using IEA ICCS 2016 Data* (pp. 1-12). Cham: Springer International Publishing.
- Tuğcu, B. (2019). *Modern vatandaşlık anlayışına bir eleştiri: Feminist vatandaşlık kuramı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Tupper, J. A., Cappello, M. P. & Seigny, P. R. (2010) Locating citizenship: Curriculum, social class, and the ‘good’ citizen. *Theory & Research in Social Education*, 38(3), 336-365.
- Türk, H. B. (2011). Türkiye’de ulus-devlet formasyonunun ortaya çıkış sürecini habitus kavramı üzerinden okumak. *Bilig Dergisi*, 57, 201-225.
- Ulutaş, E. (2014). Türkiye’de vatandaşlık ve anayasal süreç. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(1), 73-102.
- Ünal, F. (19-22 Haziran 2019a). Vatandaşlık becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *VI. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJER) Tam Metin Kitabı* (s. 442-446) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, F. (2019b, Nisan). Vatandaşlık Bilgisi Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *XII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi (EAB) Tam Metin Kitabı* (s. 1368-1374). Rize, Türkiye.
- Ünal, F. (2019c). *Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinin Hammond modeliyle değerlendirilmesi*. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üner, S. (2010). *IX. ve X. sınıf kimya ders kitaplarındaki ve kimya sınavlarındaki soruların bloom taksonomisi’ne göre analizi ve öğrencilerin bilişsel düzeyleriyle ilişkisinin tespit edilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaşlık algıları ve sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitime yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünsal, A. (1998). Yurttaşlık anlayışının gelişimi. A. Ünsal (Ed.), *75. yılda tebaa’dan yurttaş’a doğru* içinde (s. 4-37). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Villalobos, C., Morel, M. J., & Treviño, E. (2021). What Is a “Good Citizen”? a Systematic Literature Review. E., Trevino, D., Carrasco, E., Claes & K., J. Kennedy (Eds.), In *Good Citizenship for the Next Generation: A Global Perspective Using IEA ICCS 2016 Data* (pp. 13-32). Cham: Springer International Publishing.

- Virta, A. (2014). New and persisting challenges for history, social studies and citizenship education in Finnish compulsory education—highlights from recent assessments and research. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10(1), 49-66.
- Vural Dinçkol, B., & Somer, P. (2011). *Atatürk ilkeleri ve devrimi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Vurucu, İ. (2020). Kimliksiz vatandaşlık mümkün mü?. *NOSYON: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 5, 126-135.
- Waterson, R. A., & Mofta, E. D. (2016). Citizenship education for proactive democratic life in rural communities. *Education Citizenship and Social Justice*, 11(3), 213-230.
- Wati, L., & Sundawa, D. (2018). Character education model in family to create good citizen. *In Annual Civic Education Conference (ACEC 2018)* (pp. 576-580). Atlantis Press.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2002). Educating the “good” citizen: The politics of school-based civic education programs. *Political Science & Politics*, 37, 241-247. ERIC: ED474166.
- Yayeh, M. (2018). Preparing good citizenship through active stakeholder participation: Some Ethiopian schools in focus. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 13(2), 55-71.
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Turkish pre-service social studies teachers’ perceptions of “good” citizenship. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 634-640.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. & Türkoğlu, A. (2017). Democratic citizenship attitude scale: A validity and reliability study. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 649-664. <https://doi.org/10.14812/cuefd.303672>
- Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yıldız, A. (2001). “Ne mutlu Türküm diyebilene” Türk ulusal kimliğinin etnoseküler sınırları (1919 – 1938). İstanbul: İletişim Yayınları

- Yiğen, V., & Dünder, R. (2020). Sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirme rolüne yönelik öğretmen adaylarının algıları. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(2), 131-146.
- Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı. *İlköğretim Online*, 16(2), 406-427.
- Zürcher, E. J. (2018). *Modernleşen Türkiye'nin tarihi (Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 4. Baskı)*. İstanbul: İletişim Yayınları.



EKLER

Ek 1. Ölçek Geliştirme Aşaması Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu İzni



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 31.08.2021
TOPLANTI SAYISI : 10
KARAR SAYISI : 303

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN**'ın danışmanlığını, **Samet ÇİÇEK**'in araştırmacılığını üstlendiği, "*Ortaokul Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Algılarının Belirlenmesi*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvuruca ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN
(izinli)

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Ek 2. Ölçek Geliştirme Aşaması Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-35316653
Konu : Anket Uygulaması

22.10.2021

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ANTALYA

İlgi: 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

İlimiz Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Samet ÇİÇEK'in "**Ortaokul Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Algılarının Belirlenmesi**" adlı araştırmasını, İlimiz Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı, Muratpaşa İlçesine bağlı ortaokullarda uygulama isteği ile ilgili 08/10/2021 tarih ve 189504 sayılı yazısı Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı, Muratpaşa İlçesine bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Recai OCAK
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
22.10.2021

Hüseyin ER
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

E-Posta: arge07@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Uğur ÇETİNKAYA

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: Faks:2422386111

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7764-72c5-3adf-918a-e58e kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.12.2022-534198



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 20.12.2022
TOPLANTI SAYISI : 22
KARAR SAYISI : 480

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN**'ın danışmanlığını, **Samet ÇİÇEK**'in araştırmacılığını üstlendiği, "*Ortaokul Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Algılarının Belirlenmesi*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Ek 4. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.03.2023-602832



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-72384597
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

15.03.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a) Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 No.lu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğünün 07/02/2023 tarihli ve E-50913635-199-570249 sayılı yazısı.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Samet ÇİÇEK'in, "Ortaokul Öğrencilerinin İyi Vatandaşlık Algılarının Belirlenmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrencilerin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgi (a) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek:
1-Veri Toplama Araçları (3 Sayfa)
2- Okul Listesi (1 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Adana, Ankara, Antalya, Bitlis, Denizli,
Düzce, Gaziantep, Giresun, İstanbul, Kars,
Kayseri, Konya, Manisa, Mersin, Muğla, Ordu,
Sivas, Şanlıurfa ve Şırnak Valiliğine
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğüne

Adres : Milli Eğitim Bakanlığı 4/A

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 413 27 51
E-Posta: sgb_arastirmaizininleri@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Fatma TABALU
Unvan : Şube Müdürü
İnternet Adresi: www.sgb.gov.tr Faks:3124186401

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 952b-5ea8-31b2-a40f-46de kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5543&eD=BSAFY1FZFZ&eS=602832> adresinden yapılabilir. (PIN:84403)

Ek 5. Ölçek Geliştirme Aşaması Öğrenci Kompozisyonu Örneği (1)

"İyi yurttaş olmak"

İyi bir yurttaş olmak ne demektir? Kimler iyi bir yurttaştır?
İyi bir yurttaş olmak için ne yapmalıyız? Bunun gibi birçok sorunun cevabını araştırmaya çalışacağız.

Öncelikle bence iyi bir yurttaş olmak karsımızdaki sevgi, saygı ve bağlılık ile başlar. Böylece sevgi ve saygı ile davranarak kimseyi üzmemiz. Ayrıca çevreye karşı da saygıyla ve sevgiyle davranmalıyız. Çünkü çevremiz kirleniyor ve çevre duşmanları yüzünden bunlar giderek artıyor. Son olarak bence iyi yurttaş olmak için mutlu olmalıyız. Mutlu ve örnek bir kişi olmalıyız. Örnek biri olursak ve her zaman gülümseysek de çevremizdekileri mutlu ederiz. Böylece kelepçe etkisi oluşur ve iyi yurttaş olmayanlara karşı gülenerek onları da iyi birer yurttaş yapmaya çalışabiliriz.

Kimler iyi bir yurttaştır? Tabii ki vergi veren insanlar sorumluluklarını yaparlar. Fakat iyi bir yurttaş olmak sadece bunu gerektirmez. Örnek olarak bir kişi olsun. Adı da Mehmet. Bu kişi her zaman vergi versin, ay sonunda ay kullansın, ülkenin ekonomisi için çalışsın. Fakat çevreye zarar veren, saygısız davranan biri olursa bu yaptıklarının ülkesine hiçbir yararı olmaz.

Kısacası, iyi bir yurttaş olmak sadece vergilerimizi vererek kalın olmaz. Asıl önemli olan insanlıktır. Tabii ki size vergileri vermeyin demiyorum. Vergileri versin, çevreyi koruyun, iyi davranın, vb. böylece iyi bir yurttaş olursunuz. Ülkemizde para ile yardım yapacak durumunuz olması bile kötü bir insan olmayın. Unutmayın ki kötü biri olup devlete sadece yardımında bulunmak değil, yardımda bulunmamasanız bile iyi bir insan olarak iyi bir yurttaş olursunuz.

Ek 6. Ölçek Geliştirme Aşaması Öğrenci Kompozisyonu Örneği (2)

İyi Yurttaş Olmak

Nedir iyi yurttaş olmak? Vergisini veren vatandaş mıdır sadece? Sadece vergisini verip oturanlar iyi bir yurttaş değil bence. İnsanlara bir katkının dokunması gerekir.

En azından elinden geldiğince insanlara yardım edip, ülkeye bir katkı sağlaman lazım. Örneğin zamanında derslerine çalışıp, çalışkan bir öğrenci olup doktor, öğretmen, avukat, mimar vb. olabiliyorsen ne mutlu sana ve ülkemize. Yoldan geçen herhangi birine bile yardım etmek hem seni mutlu eder, hem de o kişiyi. Onu da yapamıyorsan otur evine al eline kitabını oku. İnsanların arkasından konuşmadan. Ormana bir fidan diktiren bile iyi birisi olursun bence. Ama yurttaş deyince insanların aklına daha çok siyasi, ekonomik şeyler geliyor gibi. Ne yani parası olmayıp vergisini, faturalarını ödemeyenler iyi bir yurttaş değil midir? Para falan boş iş bence ama fazla paran varsa da yine evsiz, yardıma ihtiyacı olanlara yardım edebilirsin. Sokak hayvanlarına falan da.

Ne olursa olsun insanlara hoşgörülsün bence.

İyi bir yurttaş olmak için önce iyi bir insan olun. Devamı gelir zaten. İyi bir yurttaş olmak bana göre vatana, ülkemize bir katkısı dokunanlar.

Ek 7. Ölçek Geliştirme Aşaması Öğrenci Kompozisyonu Örneği (3)

İyi Yurttaş

İyi yurttaş nedir sizce? İyi yurttaş sadece kurallara uyan mıdır? Çevresini koruyan mıdır? İyi yurttaşın sahip olması gereken özellikler vardır.

Öncelikle, bence iyi bir vatandaş çevresine ve ülkesine faydalı olmalıdır. Tembel olmamalıdır. İnsanlara güler yüzlü, sevecen olmalıdır. Hem sonra araştırmalıdır. Ülkesinde bir meslek sahibi olmalıdır, böylece insanlara faydalı olur. Çevresini temiz tutmalıdır. Bilmelidir ki iyi bir yurttaş bu özelliklere karşı duyarlıdır. Bilinçli davranmalıdır.

Fakat ne yazık ki bu günün insanları (çoğu) iyi bir vatandaş olmanın önemini fark edemiyor. Tembellik ediyor, zamanlarını sosyal medyada harcıyorlar. Teknoloji ilerliyor fakat insanlar, insanlığın bu şekilde ilerlemeyeceğini bilmiyorlar.

Sonuç olarak bence iyi vatandaş çalışmalı, insanlara ve ülkesine faydalı olmalıdır. Teknolojinin hızıyla ilerlediği şu zamanlarda bilinçli ve duyarlı davranmalıyız. Her birimiz iyi birer vatandaş olmaya daha göstermeliyiz.

Ek 8. Ölçek Geliştirme Aşaması Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İYİ VATANDAŞLIK ALGILARI

Sevgili öğrenciler,

Ortaokul öğrencilerinin iyi vatandaşlık algılarını tespit etmek üzere ölçek geliştirme çalışması yapmaktayım. Aşağıdaki sorular ölçek maddelerimi oluşturmamda bana yol gösterecektir. O nedenle sorulara tam, eksiksiz ve içtenlikle cevap vermeniz çalışma için oldukça önemlidir. Vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

Samet ÇİÇEK

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Cinsiyet:

Yaş:

Sınıf:

--- SORULAR ---

1. İyi vatandaş kimdir? Açıklayınız.
2. Kişi hangi davranışları sergilerse iyi vatandaş olur? Lütfen açıklayarak yazınız.
3. Siz iyi bir vatandaş mısınız? Lütfen açıklayınız.
4. İyi bir vatandaşta bulunması gereken özellikler nelerdir? Açıklayınız.
5. İyi bir vatandaşta bulunmaması gereken özellikler nelerdir? Açıklayınız.

Ek 9. Ortaokul İyi Vatandaşlık Bilişsel Ölçeği

ORTAOKUL İYİ VATANDAŞLIK BİLİŞSEL ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda vatandaşlık ile ilgili bazı ifadeler verilmiştir. Söz konusu ifadeye hangi oranda katılıyorsanız, lütfen karşısındaki ilgili sütunu “X” ile işaretleyiniz. Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşımaktadır, vereceğiniz samimi ve eksiksiz cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

Samet ÇİÇEK
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()

Kardeş Sayısı: Yok () 1 () 2 () 3 () 4 ve Daha Fazla ()

Anne Eğitim Durumu: Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisans Üstü ()

Baba Eğitim Durumu: Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisans Üstü ()

Aile Gelir Durumu: 5.500 TL'nin altı () 5.500 TL- 10.000 TL () 10.001 TL – 15.000 TL () 15.001 TL-20.000 () 20.001 TL ve Üstü ()

Yılda Okuduğunuz Kitap Sayısı: Hiç () 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 20 ve Üzeri ()

Yaşadığınız Yerleşim Birimi: Köy () Şehir () Büyükşehir ()

Bulunduğunuz Bölge: Akdeniz () Ege () Marmara () Karadeniz () İç Anadolu ()
Doğu Anadolu () Güneydoğu Anadolu ()

Ailenizde Rol-Model Aldığınız Kişi: Anne () Baba () Abi () Abla () Kardeş ()

Kendinizi iyi bir vatandaş olarak değerlendirme durumunuz: Evet () Hayır ()

İFADE	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Tarihle ilgili görüş belirtirken farklı dönemlere ait tarihsel kanıtları kullanır.					
2. Geçmiş ve gelecek arasında bağ kurar.					
3. Ülkesindeki nüfus dağılımının devlet planlamasındaki önemini açıklar.					
4. Bilimsel bilgiyi etik kurallara göre kullanır.					
5. Bilginin güvenilirliğini sorgulayarak kullanır.					
6. Bilimin gelişim sürecini açıklar.					
7. Sosyal bilimlerin ürettiği bilgileri toplumsal ilişkilerini düzenlemede kullanır.					
8. Mesleklerin toplumsal hayattaki önemini bilir.					
9. Vatandaşlık haklarını kullanır.					
10. Vatandaşlık haklarını bilir.					
11. Yaşadığı yerin temel yönetim birimlerinin görevlerini bilir.					
12. Ekonomik kaynakların uluslararası ilişkilerdeki rolünü bilir.					
13. Ülkesinin üyesi olduğu uluslararası kuruluşları bilir.					
14. Ulusal kuruluşların ekonomik kalkınmadaki önemini açıklar.					

Ek 10. Ortaokul İyi Vatandaşlık Duyuşsal Ölçeği

ORTAOKUL VATANDAŞLIK DUYUŞSAL ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda vatandaşlık ile ilgili bazı ifadeler verilmiştir. Söz konusu ifadeye hangi oranda katılıyorsanız, lütfen karşısındaki ilgili sütunu “X” ile işaretleyiniz. Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşımaktadır, vereceğiniz samimi ve eksiksiz cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

Samet ÇİÇEK
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()

Kardeş Sayısı: Yok () 1 () 2 () 3 () 4 ve Daha Fazla ()

Anne Eğitim Durumu: Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisans Üstü ()

Baba Eğitim Durumu: Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisans Üstü ()

Aile Gelir Durumu: 5.500 TL'nin altı () 5.500 TL- 10.000 TL () 10.001 TL -15.000 TL () 15.001 TL-20.000 () 20.001 TL ve Üstü ()

Yılda Okuduğunuz Kitap Sayısı: Hiç () 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 20 ve Üzeri ()

Yaşadığınız Yerleşim Birimi: Köy () Şehir () Büyükşehir ()

Bulunduğunuz Bölge: Akdeniz () Ege () Marmara () Karadeniz () İç Anadolu ()
Doğu Anadolu () Güneydoğu Anadolu ()

Ailenizde Rol-Model Aldığınız Kişi: Anne () Baba () Abi () Abla () Kardeş ()

Kendinizi iyi bir vatandaş olarak değerlendirme durumunuz: Evet () Hayır ()

İFADE	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Ülke sınırlarının korunmasının gerekliliğinin farkındadır.					
2. Aile geçmişine ait değerleri korumada isteklidir.					
3. Doğal çevrenin korunmasında aktif rol alır.					
4. Ülke sınırları içerisindeki toprakların vatan olduğunun farkındadır.					
5. Doğru ve güvenilir kaynaklara ulaşmayı alışkanlık haline getirir.					
6. Mesleklerin her birine toplumsal hayatta ihtiyaç duyulduğunun farkındadır.					
7. Sınırlı olan doğal kaynaklara göre yaşamını düzenlemeye isteklidir.					
8. Yaşadığı yerin ülke ekonomisindeki öneminin farkındadır.					
9. Herkesin yasalar önünde eşit haklara sahip olduğunun farkındadır.					
10. Yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.					
11. Ulusal törenlere (Anma Günleri ve Bayramlar) katılımın gerekliliğinin farkındadır.					
12. Atatürk İlke ve İlkelerine uygun davranır.					
13. Demokrasi ile ilgili güncel sorunları takip eder.					
14. Demokratik yaşamın işleyişine katkı sağlar.					
15. Ülkesinin uluslararası ekonomideki öneminin farkındadır.					
16. Ülkesini uluslararası platformlarda temsil etmenin gerekliliğinin farkındadır.					

Ek 11. Bildirim Formu

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

....../....../....

Samet ÇİÇEK

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı: Samet Çiçek

Doğum Yeri:

Doğum Tarihi:

Medeni Durumu: Bekâr

E-posta:

İŞ TECRÜBELERİ

Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (1 yıl)

ABD’de WAT programı

Sefa Akın Ortaokulu (Stajyer Öğretmen)

Antalya Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Ücretli Öğretmen (2 yıl)

ÖĞRENİM DURUMU

Lise: Çobanoğlu Anadolu Ticaret Meslek Lisesi

Lisans: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi

Doktora: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi

YABANCI DİL

İngilizce: Okuma, Yazma ve Konuşma iyi derecede

BİLGİSAYAR BECERİLERİ

Microsoft Word,

Microsoft Excel

Microsoft PowerPoint

Adobe Photoshop

KURS, EĞİTİM, SERTİFİKALAR

Sertifikalar:

*Web Tasarımcılığı

*İngilizce (B1)

İNTİHAL RAPORU

SAMET ÇİÇEK TEZ BENZERLİK

ORJİNALLİK RAPORU

% 15	% 15	% 3	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 4
2	acikerisim.ybu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 2
3	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	% 1
4	acikerisim.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
6	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1
8	Submitted to Karadeniz Teknik University Öğrenci Ödevi	<% 1
9	ilkogretim-online.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1