5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ETKİN VATANDAŞLIK ÜNİTESİNİN GÖÇMEN ÇOCUKLARIN VATANDAŞLIK BİLİNÇ DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Hasan BOZKAYA

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı

2020

(Her hakkı saklıdır)

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

5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ETKİN VATANDAŞLIK ÜNİTESİNİN GÖÇMEN ÇOCUKLARIN VATANDAŞLIK BİLİNÇ DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

(The Effect of Effectıve Cıtızenshıp Unit on the Level of Cıtızenshıp Avareness of İmmigrant Children in the Fifth Grade Socıal Studıes Course)

DOKTORA TEZİ

Hasan BOZKAYA

Danışman: Doç. Dr. Selçuk İLGAZ

Erzurum
Aralık, 2020

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Hasan BOZKAYA tarafından hazırlanan "5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Etkin Vatandaşlık Ünitesinin Göçmen Çocukların Vatandaşlık Bilinç Düzeyleri Üzerine Etkisi" başlıklı çalışması 24 / 12 / 2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Aslan GÜLCÜ *Atatürk Üniversitesi*	Aslı Islak İmzalıdır
Danışman:	Doç. Dr. Selçuk İLGAZ *Atatürk Üniversitesi*	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ *Atatürk Üniversitesi*	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğrt. Üyesi Hasan ASLAN *Kars Kafkas Üniversitesi*	Aslı Islak İmzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Etkin Vatandaşlık Ünitesinin Göçmen Çocukların Vatandaşlık Bilinç Düzeyleri Üzerine Etkisi ” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

24 / 12 / 2020

Aslı Islak İmzalıdır

Hasan BOZKAYA

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bilimsel araştırma süreçlerini detaylı olarak öğrenme fırsatı yakalamamın yanında; ülkem, milletim ve insanlık için "bilinçli vatandaş" yetiştirmenin çok önemli olduğuna inandığım bu araştırmama, gerek doğrudan gerekse dolaylı olarak katkı sunan bilim insanı ve öğretmeler olmuştur.

Öncelikle doktora tez konusu seçiminden günümüze kadar her aşamada katkılarını esirgemeyen ve kendisinden çok şey öğrendiğim Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı başkanı değerli hocam Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ ve tez danışmanım Doç. Dr. Selçuk İLGAZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca, tezin bilimsel araştırma kısmında yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Aslan GÜLCÜ, Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK, Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ, Doç. Dr. Aydın EFE, Doç. Dr. Ramazan KAYA, Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ, Dr. Öğrt. Üyesi Hasan Aslan, Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet KUZEY ve Dr. Öğrt. Üyesi Süheyla BOZKURT hocalarıma teşekkür ederim. Bu uzun ve zorlu süreçte yardımlarından dolayı öğretmen arkadaşlarım Dr. Fatih PALA, Mehmet Kadir COŞKUN ve Mehmet FANSA'ya da teşekkür ederim.

Tezin uygulama aşamasında uygulama okulu öğretmenleri ve öğrencileri ile iletişim kurmamı sağlayan ve işimi son derece kolaylaştıran okul müdürü Hasan ŞANVERDİ'ye ve onun şahsında uygulama okulundaki tüm öğretmen ve öğrencilere katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Hasan BOZKAYA

ÖZET

DOKTORA TEZİ

5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ETKİN VATANDAŞLIK ÜNİTESİNİN GÖÇMEN ÇOCUKLARIN VATANDAŞLIK BİLİNÇ DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Hasan BOZKAYA

Aralık 2020, 226 sayfa

Amaç: Çalışmanın amacı 5. sınıf göçmen öğrencilere, sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesi kapsamında verilen vatandaşlık eğitiminin, vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem: Araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılarak veriler toplanıp çözümlenmiştir. Nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirmeye olanak sağlayan araştırmalara karma (mixed) yöntem araştırmaları denir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 322). Çalışmamızda açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desenin en güçlü yönü araştırmanın nicel ve nitel veri toplama işlerinin birbiri üzerine inşa edilmesi ve kolay anlaşılmasıdır (Creswel, 2017, s. 39). Nicel verilerin toplanmasında yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Bulgular: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, cinsiyet ve yaşa göre aralarında fark olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi, vatandaşlık bilinç ölçeği toplam puanından aldıkları ön test puanları bakımından aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Son test puanlarına göre ise, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim sonrası vatandaşlık bilinç ölçeği toplam puanı bakımından aralarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Böylece verilen vatandaşlık eğitiminin deney gurubu üzerinde faydalı olduğu, söylenebilir. Bununla birlikte kontrol grubundaki öğrencilere ise bu eğitimi almadıkları için vatandaşlık bilinç düzeylerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır.

Sonuç: Sonuç olarak nicel ve nitel veriler birleştirilerek yapılan veri analiz sonuçlarına göre, sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin 5.sınıf göçmen öğrencilerin bilinç düzeyleri üzerine etkili olduğu, yani öğrencilerin vatandaşlık bilinç düzeylerini olumlu yönde etkilendiği ve arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler, vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık bilinci, göç, göçmen

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT OF EFFECTIVE CITIZENSHIP UNIT ON THE LEVEL OFF CITIZENSHIP AVARNESS OF IMMIGRANT CHILDREN IN THE FIFTH GRADE SOCIAL STUDIES COURSE

Hasan BOZKAYA

December 2020, 226 page

Purpose: The aim of the study is to measure the effect of citizenship education given to 5th grade immigrant students within the scope of effective citizenship unit of social studies lesson on citizenship awareness levels.

Method: In the research, quantitative and qualitative methods were used together and data were collected and analyzed. Studies that allow data collection, analysis and integration with qualitative and quantitative methods are called mixed method researches (Yıldırım & Şimşek, 2018, p. 322). In our study, descriptive sequential pattern was used. The strongest aspect of this pattern is that quantitative and qualitative data collection works of the research are built on each other and easy to understand (Creswel, 2017, p. 39). A quasi-experimental design was used to collect quantitative data. The case study design was used to collect qualitative data.

Findings: It was observed that the students in the experimental and control groups did not differ by gender and age. It was observed that there was no significant difference between the students in the experimental and control groups in terms of the pretest scores obtained from the total score of citizenship awareness scale before education. According to the post-test scores, it was seen that there was a significant difference between the students in the experimental group and the control group in terms of the total score of citizenship awareness scale after education. Thus, it can be said that the citizenship education provided is useful on the experimental group. However, since the students in the control group did not receive this education, there was no change in their level of citizenship awareness.

Result: As a result, according to the results of data analysis made by combining quantitative and qualitative data, it was concluded that the social studies course effective citizenship unit is effective on the consciousness levels of 5th grade immigrant students, that is, it positively affects and increases the level of citizenship awareness.

Keywords: social studies, citizenship, citizenship education, citizenship awareness, immigration, immigrant

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR iii
ÖZET iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR DİZİNİ x
ŞEKİLLER DİZİNİ xiv
KISALTMALAR LİSTESİ xv
BİRİNCİ BÖLÜM 1
Giriş 1
Problem Durumu 3
Araştırmanın Amacı 5
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 7
Sınırlılıklar 9
Varsayımlar 9
Tanımlar 9
İKİNCİ BÖLÜM 12
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 12
Kuramsal Çerçeve 12
Birey ve Toplum 12
Birey, Toplum ve Eğitim 15
Sosyal Bilgiler 21
Sosyal Bilgiler ve Yurttaşlık Bilgisi Dersinin Türkiye'deki Gelişimi 22
İlkokul programları. 23
Ortaokul programları. 31
Köy enstitüleri. 40
İlköğretim okulu programları. 45
Sosyal Bilgiler Eğitimi 50
Sosyal bilgiler eğitiminin amacı ve önemi. 53
Sosyal bilgiler eğitimi ve vatandaşlık. 54
Vatandaşlık 56
Küresel vatandaşlık. 61

Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığının kazanılması. 65
Vatandaşlık eğitimi. 66
Vatandaşlık bilinci. 71
Temel eğitim ve vatandaşlık. 79
Göç 80
Göç ve eğitim. 84
Göç ve vatandaşlık. 85
Göç ve entegrasyon. 87
Göçmen. 88
Göçün nedenleri. 89
Göç türleri. 96
Göç kuramları. 106
Göçün sonuçları. 109
Göç tarihi. 110
Türkiye'nin göç politikası. 112
İlgili Araştırmalar 115
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 123
Yöntem 123
Araştırmanın Modeli 123
Araştırmanın nicel boyutu. 124
Araştırmanın nitel boyutu. 126
Çalışma Grubu 126
Veri Toplama Araçları 128
Nicel veri toplama aracı. 128
Nitel verilerin toplanması. 147
Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik. 148
Araştırma Süreci 151
Uygulama öncesi hazırlık süreci. 152
Uygulama süreci. 152
Verilerin Analizi 154
Nicel veri analizi. 154
Nitel veri analizi. 155
Geçerlik ve Güvenirlik 156
Geçerlik. 156
Güvenirlik. 157

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 159
Bulgular 159
Deney Süresince Etkin Vatandaşlık Ünitesinin İşlendiği Deney Gurubu ile Birey ve Toplum Ünitesinin İşlendiği Kontrol Grubuna Ait Bulgular 159
Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tanıtıcı özellikleri bakımından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular. 159
Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitimler öncesi vatandaşlık bilinç ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular. 160
Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası vatandaşlık bilinç ölçeği son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular. 161
Deney gurubunun vatandaşlık bilinç ölçeğindeki ön test ve son test puanları karşılaştırılmasına ilişkin bulgular. 162
Kontrol gurubunun vatandaşlık bilinç ölçeğindeki ön test ve son test puanları karşılaştırılmasına ilişkin bulgular. 163
Yapılan vatandaşlık eğitimi sonrası deney grubu öğrencilerininin görüşlerine ait bulgular. 165
BEŞİNCİ BÖLÜM 171
Tartışma Sonuç ve Öneriler 171
Tartışma ve Sonuç 171
Deney ve kontrol grubuna ait vatandaşlık bilinç ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt problemine ilişkin sonuçlar. 174
Deney ve kontrol grubuna ait vatandaşlık bilinç ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt problemine ilişkin sonuçlar. 174
Deney gurubu vatandaşlık bilinç ölçeğindeki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt problemine ilişkin sonuçlar. 175
Kontrol grubunun vatandaşlık bilinç ölçeğindeki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt problemine ilişkin sonuçlar. 175
Yapılan vatandaşlık eğitimi sonrası deney grubu öğrencilerininin görüşleri nelerdir? alt problemine ilişkin sonuçlar. 175
Öneriler 177
Uygulamaya yönelik öneriler. 177
Araştırmacılara yönelik öneriler. 177
KAYNAKÇA 178
EKLER 191
EK-1. Vatandaşlık Bilinç Ölçeği 191

EK-2. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu 194
EK-3. Sosyal Bilgiler Programı 196
EK-4. Türk Vatandaşlığı Kanunu 201
EK-5. İzin Yazıları 205
ÖZGEÇMİŞ 209

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. *1340 (1924) İlk Mekteplerin Müfredat Programı'na Göre Erkek İlkokullarının Haftalık Ders Dağılım Cetveli* (MV, 1340 [1924], s. 3) 23
Tablo 2. *1340 (1924) Tarihli İlk Mekteplerin Müfredât Programı'na Göre Kız İlkokullarının Haftalık Ders Dağılım Cetveli (MV, 1340 [1924], s. 4)* 24
Tablo 3. *1926 Tarihli İlk Mekteplerin Müfredât Programı'na Göre İlkokulların Haftalık Ders Cetveli (MV, 1926, s. 5)* 25
Tablo 4. *1926 İlk Mekteplerin Müfredât Programı'nın 1930 Tarihli Baskısına Güre İlkokulların Haftalık Ders Cetveli (MV, 1932, s. 1)* 26
Tablo 5. *1926 Üç Sınıflı Köy Mektepleri Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi* (MV, 1931, s. 9) 27
Tablo 6. *1936 Müfredat Programı Haftalık Ders Çizelgesi* (KB, 1936, s. 35) 28
Tablo 7. *1948 Müfredat Programı İlkokulların Haftalık Çizelgesi* (*MEB, 1948, s. 24)* 29
Tablo 8. *1948 Köy İlkokulları Programının Haftalık Ders Programı Çizelgesi (MEB, 1948, s. 25)* 29
Tablo 9. *1962 İlkokul Program Taslağına Göre İlkokulların Haftalık Ders Dağıtım* Cetveli *(MEB, 1962, s. 225)* 30
Tablo 10. *1968 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi* (MEB, 1968, s. 269) 31
Tablo 11. *(1340) 1924 Kız ve Erkek Lisesi Birinci Devre Programı Orta Mektepler (Lise Birinci Devre) Ders Dağılım Cetveli (Yücel, 1994, s. 166)* 32
Tablo 12. *1340(1924) Tarihli Orta Mektep ve Lise Müfredat Programlarına Zeyl (Ek) – Orta Mektepler (Lise Birinci Devre) Dersleri (Yücel, 1994, s. 167)* 33
Tablo 13. *1931 Yılında Uygulanan Programa Göre Orta mektep (I. Devre) Sınıfları Haftalık Ders Dağılımı Cetveli (Yücel, 1994, s. 170)* 34
Tablo 14. *1937-1938 Öğretim Yılında Uygulanan Muhtelif Ortaokul Programı'na Göre Haftalık Ders Dağıtım Cetveli (Yücel, 1994, s. 176)* 35
Tablo 15. *1938 Ortaokul Programı'na Göre Erkek Ortaokulları Haftalık Ders Cetveli (Kültür Bakanlığı, 1938, s. 1).* 35
Tablo 16. *1938 Ortaokul Programı'na Göre Kız Ortaokulları Haftalık Ders Cetveli (KB, 1938, s. 2)* 36
Tablo 17. *1938 Ortaokul Programı'na Göre Muhtelif (Karma) Ortaokullar Haftalık Ders Cetveli (KB, 1938, s. 3)* 36

Tablo 18. *1949 Ortaokul Programı Haftalık Ders Dağıtım Cetveli* (MEB, 1949, s. 39).....37
Tablo 19. *Kız ve Erkek Orta Okullarıyla Karma Orta Okulların Ders Dağıtma Cetveli (MEB, 1970, s. 45)*.....38
Tablo 20. *1970-1971 Tarihli Ortaokul Programına Göre Ortaokulların Ders Dağıtma Cetveli (Normal ve Çift Eğitime Göre) (MEB, 1973, s. 17)* 39
Tablo 21. *1985 Yılında Ortaokulların Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi (MEB, 1985, s. 339)* 39
Tablo 22. *1995 Ortaokul Programına Göre İlköğretim Okulu 2.Kademe (Ortaokul) Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi (MEB, 1995, s. 432)*.....40
Tablo 23, *1943 Köy Enstitüleri Programı Haftalık Ders Dağıtma Cetveli* (MV, 1943, s. 12) 41
Tablo 24. *1947 Köy Enstitüleri Programı Haftalık Ders Dağıtma Cetveli* (MEV, 1947, s. 14) 42
Tablo 25. 1953 *A Tipi (İlkokul üzerine 6 Sınıflı Erkek) Köy Enstitüleri Haftalık Ders Dağıtma Cetveli* (MEV, 1953, s. 31) 43
Tablo 26. *1953 B Tipi (İlkokul Üzerine 6 Sınıflı Kız) Köy Enstitüleri Haftalık Ders Dağıtma Cetveli* (MEV, 1953, s. 32) 44
Tablo 27. *1998 Tarihli İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi (TTKB,, 1998, s. 1012)*.....46
Tablo 28. *2005 Tarihli İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi (TTKB, 2005)* 47
Tablo 29. *2017 İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi* (TTKB, 2017) 48
Tablo 30. *Sosyal Bilgiler Programı Öğrenme Alanları ve Süreleri* (MEB, 2018, s. 12).....52
Tablo 31. *Ön Test – Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen (Büyüköztürk, vd. , 2018, s. 217)* 125
Tablo 32. *Araştırmada Uygulanan Deneysel Model*.....125
Tablo 33. *Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren Ki-Kare Testine Ait Bulgular* 127
Tablo 34. *Öğrencilerin Yaş'a Göre Dağılımını Gösteren Ki-Kare Testine Ait Bulgular* 127
Tablo 35. *Görüşme Yapılan Öğrenci Görüşme Süreleri*.....127
Tablo 36. *Pilot Uygulamadaki Örneklem Dağılımı*.....131
Tablo 37. *Araştırmaya Katılanların Özellikleri ile İlgili Ki-Kare Testine Ait Bulgular (n=406)* 132
Tablo 38. *Vatandaşlık Bilinç Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı*.....133
Tablo 39. *Vatandaşlık Bilinç Ölçeğinin Atılan Maddesi Sonrası Cronbach Alfa katsayısı*...134
Tablo 40. *KMO and Bartlett Testi*.....136
Tablo 41. *Vatandaşlık Bilinç Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi*.....137

Tablo 42. *Vatandaşlık Bilinç Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi*.....139
Tablo 43. *Varimax Döndürme Yöntemi Sonrası Ortaya Çıkan Faktör Yükleri Matriksi*.....140
Tablo 44. *Vatandaşlık Bilinç Ölçeğinin maddelerinin faktörlere dağılımı*.....141
Tablo 45. *Vatandaşlık Bilinç Ölçeğinin İki Yarı Güvenirlik Değerleri*.....142
Tablo 46. *Vatandaşlık Bilinç Ölçeğinin Maddelerinin Ayırt Ediciliği*.....143
Tablo 47. *KMO ve Bartlett Testi*.....145
Tablo 48. *Vatandaşlık Bilinç Ölçeği Madde Puan Değerleri*.....146
Tablo 49. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Ki-Kare Analizi*.....159
Tablo 50. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin Vatandaşlık Bilinç Ölçeği Ön test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Analizi Sonuçları*.....160
Tablo 51. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin Vatandaşlık Bilinç Ölçeği Son test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Analizi Sonuçları*...161
Tablo 52. *Deney Grubundaki Öğrencilerin Eğitimler Öncesi ve Sonrası Vatandaşlık Bilinç Ölçeği Ön test ve Son test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Analizi Sonuçları*.....163
Tablo 53. *Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eğitimler Öncesi ve Sonrası Vatandaşlık Bilinç Ölçeği Ön test ve Son test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon analizi Sonuçları*.....164
Tablo 54. *Vatandaş Olarak Sahip Olduğun Hakları, Özgürlükleri ve Sorumlulukları Biliyor Musun? Bunlar Nelerdir? Bu Hak, Özgürlük ve Sorumluluklar Neden Önemlidir Söyleyebilir Misin? Sorusuna Ait Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı*.....165
Tablo 55. *Türkiye'de Ve Dünyada Hak Ve Özgürlükleri Garanti Altına Alan Yasalar Var Mıdır? Örnek Verebilir Misin? Sorusuna Ait Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı*.....166
Tablo 56. *Geldiğin ülke ile Türkiye arasında yönetim açısından ne gibi farklar vardır? Anlatır mısın? Sorusuna Ait Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı*.....166
Tablo 57. *Etkin vatandaşlık ünitesini öğretmen olarak sen işleseydin, vatandaşlıkla ilgili başka hangi konulara değinmek isterdin? Neden? Sorusuna Ait Öğrenci Görüşleri*.....167
Tablo 58. *Vergi Vermek Ve Askerlik Yapmak Neden Önemlidir? Sorusuna Ait Öğrenci Görüşleri*.....168
Tablo 59. *Sence Etkin Vatandaş Kimdir? Açıklar mısın? Sorusuna Ait Öğrenci Görüşleri*..169
Tablo 60. *İstiklal Marşı ve Bayrak Konusunda neler söylemek istersin? Sorusuna Ait Öğrenci Görüşleri*.....169
Tablo 61. *Eğitim, Kültür, Sağlık, Güvenlik, Adalet, Haberleşme Gibi Toplumsal İhtiyaçlar İçin Ne Düşünüyorsun? Söyler misin? Sorusuna Ait Öğrenci Görüşleri*.....170

Tablo 62. *Sosyal Bilgiler Programındaki Beceriler* 197
Tablo 63. *Sosyal Bilgiler Programındaki Değerler* 198

ŞEKİLLER DİZİNİ

*Şekil 1***.** Sosyal bilgileri oluşturan sosyal bilim disiplinleri (Sönmez V. , 1997, s. 4). 22
Şekil 2. Freud'un bilinci buz dağına benzetmesi. 75
Şekil 3. Göç türleri. 97
Şekil 4. Göç kuramları. 108
Şekil 5. Scree plot testi grafiği. 138
Şekil 6. Araştırma süreci. 151
Şekil 7. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eğitim öncesi vatandaşlık bilinci ölçeği ön test puanlarının aritmetik ortalamasını göteren grafik. 161
Şekil 8. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eğitim sonrası vatandaşlık bilinç ölçeği Son test puanlarının aritmetik ortalamasını gösteren grafik. 162
Şekil 9. Deney grubundaki öğrencilerin vatandaşlık bilinç ölçeği ön test ve son test puan ortalamalarını gösteren grafik. 163
Şekil 10. Kontrol grubundaki öğrencilerin vatandaşlık bilinç ölçeği ön test ve son test puan ortalamalarını gösteren grafik. 164

KISALTMALAR LİSTESİ

% : Yüzde

$\overline{X}$: Aritmetik ortalama

AB : Avrupa Birliği

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

BMMYK : Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

f : Frekans

GİGM : Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

IOM : International Migration Organization (Uluslararası Göç Örgütü)

KB : Kültür Bakanlığı

KMO : Kaiser-Meyer-Olkin

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MEV : Milli Eğitim Vekâleti

MV : Maarif Vekâleti

n (N) : Katılımcı sayısı

NATO : North Atlantic Treaty Organization

NCSS : National Council of Social Studies

p : Anlamlılık Düzeyi

pp : Page paper (sayfa numarası)

RG : Resmi Gazete

S : Standart Sapma

Sd : Serbestlik Derecesi

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

SSBC : Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği

TDK : Türk Dil Kurumu

TTKB : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu

UNHCR : United Nations High Commissioner for Refugees

UNİCEF : United Nations International Children's Emergency Fund

YUKK : Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Uluslararası göçler devlet, toplum ve vatandaşlar için önemli bir siyasal alandır. İmparatorlukların Avrupa'da yıkıldığı 19. yüzyılın sonunda ortaya çıkan göçler, yirminci yüzyılda daha belirgin bir siyasal alan haline gelmiştir. Bu siyasi alanın arkasında var olan mantığın, insan emeğinin sınırların ötesinde rahat dolaşımını isteyen kapitalist bir ekonomik mantık olduğu düşünülmektedir. "Yabancılar" tarafından ulus-devlet sınırlarının geçilmesi uluslararası göç olarak adlandırılmaktadır. Uluslararası göç kavramı, hem ulus-devlet bildiğimiz siyasi coğrafyaya, hem de ulus olarak bildiğimiz siyasi topluluğun içine, göç eden kişilerin geçici veya kalıcı katılımını ifade eden önemli bir siyasi etkinliktir (İçduygu, Erder & Gençkaya, 2014, ss. 13-26).

Küreselleşmeyi de hızlandıran göçler dünyada tek bir etnik kimlik veya kültürden bahsetmeyi olanaksız hale getirmiştir. Dünyada hiçbir ülke tek kültürlü bir yapıda değildir. Çağımızda gelişen iletişim ve ulaşım teknolojileri dünyanın her tarafını kolay erişilebilir hale getirmiştir. Farklı milletten insanlar ve farklı kültürler bundan dolayı birbirlerine çok yakınlaşmıştır. Seyahat ile göç etmedeki kolaylık, ulus aşırı göçleri hızlandırmıştır. Böylece ülke ve şehirlerin yapısını dönüştürerek, birden çok dini, etnik ve kültürel topluluğun birlikte yaşadıkları yerler haline getirmiştir (Adıgüzel, 2016, s. 171). Çok uluslu, çok etnik yapılı ve çok kültürlü bu yenidünyada moderniteden -Avrupa'da yaklaşık olarak 17. yüzyıl civarında ortaya çıkan, zamanla tüm dünyaya yayılan toplumsal değerler sistemine ve organizasyonuna verilen isimdir- kalma anlayış ve sistemlerin eksik kaldıkları söylenebilir. Bu durum ulus devletlerin yeniden yapılanmasını zorunlu hale getiren ve farklılıklara rağmen insaların beraber yaşamasını öngören yeni toplumsal bakış açıları geliştirilmesini gerektirebilir (Kaya İ., 2007, s. 35). Çünkü göçün, hem göç eden açısından hem de göçü kabul eden toplumlar açısından önemli sonuçları olabilmektedir. Bu süreç ekonomik, hukuk ve uluslararası yönleriyle ele alınabilir. Fakat en zor ve kapsamlı boyutlardan birisi sosyal boyut olarak düşünülebilir. Dünya ile birlikte Türkiye'yi de farklı açılardan etkileyen göç problemi göçmenler açısından her zaman olduğu gibi büyük dramlara sebep olmaktadır. Aslında bu problemin kaynağı da insandır. İnsanların sebep olduğu göçmen sorununun çözüme kavuşması da yine insanlara bağlıdır. Bu yüzden asgari olarak yapılabileceklerin başında bu sorunun çözümünden sorumlu olan kişilere faydalı olabilecek çözüm önerileri sunmaktır. Göçmen sorunu çok boyutlu bir sorun olduğundan akademik olarak ele alınması bilim insanlarının yerine getirmek zorunda oldukları

insani bir görevdir. Bu bağlamda önerilecek iyi niyetli çözümlerin eğitim bilimleri çerçevesinde ele alınmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

Hükümet politikaları ne yönde olursa olsun, göç toplumun belli kesimlerinin sert tepkisini çeker. Göç sıklıkla çok boyutlu toplumsal değişim ve ekonomik yapılanma olarak da kendini gösterir. Hâlihazırda tahmin edilemez bir biçimde hayat koşulları değişmekte olan insanlar sıklıkla yeni gelenleri güvensizlik nedeni olarak algılarlar. Göçmenleri, işsizliğin, hastalığın ve suçun nedeni olarak görürler. Bu düşünce sadece göçmenlerin kendilerine değil, ayrıca demokratik kurumlara ve toplumsal düzene karşı da bir tehdit oluşturur. Uluslararası göç her zaman farklılık yaratmaz. Fakat bu durum istisnadır. Çoğu örnekte, uluslararası göç toplum içindeki farklılıkları artırır. Bu ise devlet için bir dizi sorun yaratır. En açığı sosyal politika ile ilgilidir: Sosyal hizmetler ve eğitim farklı hayat durumlarını ve kültürel pratikleri karşılayacak yeni yollarla planlanmalı ve dağıtılmalıdır. Halkla devlet arasındaki bağlantının merkezi yollarından biri de vatandaşlığı yönetme kuralları ve vatandaşlığa kabul etme yoluyla ortaya çıkar. Ortak etnisiteyi ve kültürel asimilasyonu dikkate almaksızın göçmenlere vatandaşlık vermeye hazır devletler, etnik farklılıklarla baş etmeye en yakın devletlerdir. Diğer taraftan, vatandaşlığı kültürel aidiyetle ilişkilendiren devletler, göçmenleri marjinalize eden ve dezavantajlı konuma düşüren ayrımcı politikalar uygulama eğilimindedir (Castels & Miller, 2008, ss. 20-21).

Ulusal kimliğin tehdit edilmesi daha ciddi bir konudur. Çoğu ülkede ortak dil, kültür, gelenek ye tarih üzerinden tanımlanan etnik homojenlik ulus devletin temeli olarak algılandı. Göç ve etnik farklılık bu tür bir ulus düşüncesini tehdit etmektedir, çünkü etnik kökenleri ortak olmayan bir halk yaratmaktadır. Göç edenlerin içinde yaşadığı toplumla uyumlarının sağlanması ile ilgili yapılan uygulamalarda, ilk olarak göç edenlerin yerleştikleri topluma uydurulması anlamına gelen adaptasyon sözcüğü kullanılırdı. Bugün ise göç edenlerin kendilerine ait örfleri, adetleri, etnik kökenleri ve kültürleri korunarak, yeni yerleştikleri topluma uyumlarını içeren entegrasyon sözcüğü kullanılmaktadır (Adıgüzel, 2016, s. 184). Klasik göç ülkeleri göçmenlerin entegrasyonunu, kendi ulus inşalarının bir parçası haline getirerek bu durumla kolaylıkla baş edebilmektedirler. Ne var ki, ortak kültürü kendi ulus inşa süreçlerinin merkezine yerleştiren ülkeler için bu çelişkiyi çözmek çok zordur. Göçe karşı olan hareketler aynı zamanda çokkültürlüğe de karşıdır ve bu tür popüler düşünceler, çoğu yerlerde çokkültürlülük politikalarından geri adım atılmasına yol açtığı düşünülmektedir.

Bütün dünyada göç nedeniyle farklı alanlarda yaşanan toplumsal değişimler, ülkemizde de başta demografik yapıda olmak üzere farklı alanlarda yaşanan toplumsal davranışın temelini oluşturmaktadır. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza

yansıtmak bir zorunluluk hâline gelmektedir. Yukarıdaki beklentilerin karşılanabilmesi için sosyal bilgiler öğretiminin, bu dersin programında yer alan özel amaçlarla, temel becerilerle, değerler eğitimiyle ve ders programındaki öğrenme alanları ile uyumlu olmalıdır. Dünyada ve ülkemizde yaşanan tüm bu değişim ve gelişmelere kaynaklık eden göç hareketleri sosyal bilgiler ders programları hazırlanırken dikkate alınması gereken önemli bir konudur. Çünkü sosyal bilgilerin genel amacı etkin vatandaş yetiştirmekle birlikte hayat boyu devam edecek olan becerileri bireylere kazandırmaktır (Kara, Topkaya, & Şimşek, 2012, s. 150). Ayrıca sosyal bilgilerin öğretiminde göçün sonuçları ve göçmenlerin ihtiyaçlarına da yer verilmelidir. Tüm bu bilgiler ışığında sosyal bilgiler öğretiminin göçmen çocukların ihtiyaçlarını dikkate alarak yapılması, onların toplumsal hayata etkin katılımlarına, doğru karar vermelerine, karşılaştıkları sorunları çözmelerinde yardımcı olacaktır. Ayrıca kendi çocuklarımızın göç ve göçmen konularında daha fazla bilgi sahibi olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İletişim imkânlarının artması ve küreselleşmesi, uluslararası göçün toplu olarak veya kitlesel olarak hızlanmasına ve kolaylaşmasına neden olmaktadır. Bundan dolayıdır ki, göç ile ilgili inceleme alanlarında zaman içinde çeşitli değişiklikler yaşanmaktadır. Göçmenlerin günümüzde ulus-ötesi bağlantıları, girişimcilikleri, göçmen gençlerin eğitimleri, kimlik ve aidiyet sorunları, göçmenlerin sosyal uyumları ve gelecekleri gibi konuların, göç çalışmalarında ele alındıkları görülmektedir. Böylece göç, değişik sebeplerle de olsa gündemde kalmaya devam etmektedir (Güllüpınar, 2012, s. 84). Ayrıca, süregelen uluslararası göç hareketleri gittikçe daha fazla ülkenin etnik farklılığını artıracaktır. Bu, şimdiden var olan ulus devlet ve vatandaşlık kavramlarının sorgulanmasını gerekli kılmaktadır. Gelecek yıllarda, etnik farklılıklara dair yeni yaklaşımlar üzerine yapılacak tartışmalar, çoğu ülkenin göçmen politikalarını şekillendireceği düşünülmektedir.

Problem Durumu

Günümüze kadar, aynı anda toplumsal ayrılıkların tümünü kapsayacak bir vatandaşlık kavramı hala geliştirilememiştir. Fakat dünyadaki son gelişmeler ve çelişkiler, yeni bir yurttaşlık anlayışını ortaya çıkarmaktadır. Küreselleşme süreci ve büyük göç hareketlerinin etkisi altında kalan ulus devletlerin, vatandaşlık haklarını içinde barındıran tek ve en uygun çerçeve olma özelliklerini kaybetmeye başladıkları iddia edilmektedir. Bu iddianın sebebi ise demokratik yönetimlerin, vatandaşlık fazilet ve üstlenmelerinde görülen gerileme ve erozyondur. Aydınlanmanın başlamasından bu tarafa bütünleştirici ortak bir kimlik olarak kabul edilen vatandaşlık, devamlı olarak mevzi kaybetmektedir. Buna bağlı olarak söz konusu kimliğin giderek artan aidiyetler bakımından yeniden konumlandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Özellikle bu durum sosyal bilimlerin temel tartışma konularının başında

gelmektedir (Gündüz & Gündüz, 2007, ss. 8-9).

Göçmen çocukların eğitilmesi ülkemizin üzerinde önemle durması gereken önemli bir husustur. Ülkemizin gelecekteki toplumsal huzur ve refahı üzerinde önemli etkileri olacak göçmen çocuklara yönelik eğitim politikalarının hazırlanmasında, ileriye dönük planlamalar yapılmalıdır. Bu yüzyılda insanların artan ve değişen isteklerinin yanı sıra artarak devam eden göçleri de dikkate alan bir eğitim sistemi planlanmalıdır. Eğitim, yurttaşa devlet tarafından verilen bir hizmet olmakla beraber aynı zamanda devletin bu hizmeti yurttaşlarının bir "hakkı" gibi görmesi gerekir (Özer, Komsuoğlu & Ateşok, 2016, s. 185). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) verilerine göre, göç hareketlerinde en çok göç edenlerin çocuklar olduğu görülmektedir. Çocuklar her zaman olduğu gibi bu durumdan en çok etkilenen grubu oluşturmaktadır. Bu grubun eğitilmesi bütün ülkelerin vermesi gereken önemli bir hizmettir. Ayrıca göçmen çocukların eğitim hakkı Türkiye'nin de taraf olduğu çocuk hakları bildirgesi, göçmenlerin statüsüne ilişkin Cenevre Konvansiyonu, Ekonomik, Sosyal, Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Protokolü ile de güvence altına alınmıştır. Göçmen çocukların eğitim yoluyla mazi ile ati arasında sıkışıp kalmalarının önüne geçilmiş olacaktır. Ayrıca, hem göç edilen ülkede hem de kendi ülkelerine dönmeleri durumunda, iktisadi faaliyetler için gerekli donanıma sahip olmaları hayat standartlarını yükseltecektir. Böylece toplumsal açıdan bu neslin zayi olmasının önüne geçilmiş olacaktır. (Özer *vd*., 2016, s. 186).

Bu süreçte, her devletin değişik politik, sosyal, kültürel ve eğitim politikası olsa da vatandaşlık eğitimi, eğitim programlarında gizli ya da aleni olarak yer almaktadır. Vatandaşlık eğitimi bir ülkeyi ve onun yurttaşlarını karşılıklı görev ve sorumluluk bilincini arttırarak bu yolla insanların refah içerisinde yaşatabilmeyi hedeflemektedir (Tonga, 2013). Bu eğitim, vatandaşlık kavramının gelişmesi ile başlamış ve yurttaşlık anlayışındaki gelişmeler ışığında şekillenmiştir. Yurttaşlık anlayışındaki temel değişimlerin, milletlerin yaşadıkları politik, sosyolojik, ekonomik ve tarihsel değişim ile uygunluk gösterdiği ifade edilebilir. Bu sebeple, her bir milletin yurttaşlık algısı ve buna paralel olarak yürüttüğü yurttaşlık eğitimi birbirlerinden ayrı olmuştur. Fakat meydana gelen bazı olaylar birçok devletin vatandaşlık algısında ve eğitiminde değişikliklere sebep olmuştur (Ersoy, 2007, s. 1). Bu olayların başında göç hareketleri gelmektedir. Göç, uluslararası bir sorun olarak karşımıza çıkan ve bütün dünyayı etkileyen bir olaydır.

Ancak, göçmen kabul eden ülkeler için ihtiyaçların en zor ve kapsamlı olanları sosyal boyutlu ihtiyaçlardır. Çünkü göç edenlerin içinde yaşamaya başladıkları yeni toplumu oluşturan insanlar ve kurumlarla olan ilişkilerin düzenlenmesi önemlidir. Bu ilişkiler birlikte bir gelecek

hayal etmeyi içeren bir çerçeveye sahiptir. Birlikte yaşamaya başlayan farklı toplumsal gruplar birbirlerini etkilemektedirler. Bu etkileşimin bazen 'kültürlerin bozulması' şeklinde gerçekleştiği değerlendirilerek, göçmenlere karşı bir tepkiye dönüşebilmektedir. Göçmenlerin çok sayıda bulundukları ülkelerde, toplumu oluşturan göçmenler ile ev sahibi toplumların barışık ve birlikte yaşayabilmelerini temin etmek gerekir. Bu görev ev sahibi ülkelerin çözmesi gereken çok önemli bir sorun olarak önümüzde durmaktadır (Adıgüzel, 2016, s. 172).

21. yüzyılda göç ve göçmen sorunu her zaman güncelliğini koruyan bir konu olmuştur. Ortadoğu'da yaşanan ve halen dünya gündemini meşgul eden karışıklıklar ve savaşlar söz konusudur. Ülkelerini terk etmek zorunda kalan insanların sayıları her geçen gün daha da artmaktadır. Komşu ülkelerde artan siyasi belirsizlikler ve çatışmalar insanları göçe zorlamaktadır. Dolayısıyla göçmenler ya yerleşmek ya da üçüncü ülkelere transit geçiş için Türkiye'ye göç etmektedirler. Coğrafi konumu nedeniyle düzensiz göçe maruz kalan ülkemizde göçmen nüfus hızla artmaktadır. Bu durum beraberinde güvenlik, sağlık, barınma, beslenme, eğitim gibi temel ihtiyaçları da ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim ihtiyacı bağlamında ülkemizdeki göçmenlerin entegrasyon süreçlerinde ve sosyal uyumlarında "vatandaşlık bilinci"nin önemi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma, okul çağındaki göçmen çocuklara verilen vatandaşlık eğitimi kapsamında ele alınmıştır. Okul çağındaki göçmen çocuklara, vatandaşlık bilincinin etkili bir şekilde kazandırılmasında, sosyal bilgiler dersinin önemli bir yerinin olduğu değerlendirilmektedir. Göçmenlerin yoğun bir şekilde Türkiye cumhuriyeti vatandaşlığını alıyor olmaları, konunun ele alınmasında etkili olmuştur.

Araştırmanın Amacı

Göç edenlerin sosyal ve demografik yapıları ve bu yapıları besleyen tarihi arka planlarla birlikte ele alınması ve incelenmesi önemlidir. Göçmenlerin sosyal ve demografik yapıları ile bu yapıları besleyen tarihi arka planlarının, hem göçmenler hem de yerleşilen toplum tarafından nasıl algılandığı ve eğitimin vatandaşlık bilincinin kazanılmasındaki rolü çalışılması gereken önemli bir konudur (Özer *vd.*, 2016, s. 191). Göçmenlerin sosyal, siyasal ve ekonomik açıdan ele alınmaları önemlidir. Göç hem göç eden insanları hem de göç edilen yerdeki insanları etkilemektedir. Bu yönüyle dünyanın önemli politik, toplumsal ve iktisadi meselesi haline gelmektedir. Nedenleri ve sonuçlarının yanı sıra hem etkilediği hem de etkilendiği toplumun yapısı bakımından önemlidir. Bundan dolayı göç politikaları ve uygulamalarının tartışılması, çözüm için gerekli görülmektedir (Günay, Atılgan & Serin, 2017, s. 37). Göçün;

- İktisadi sebepleri ile ekonomi üzerindeki etkilerini; iktisat bilimi,

- Siyasi nedenleri, göç politikalarını, göçmenlerin siyasi katılımını ve azınlıkların siyasi haklarını; siyaset bilimi,
- Toplumsal açıdan göçün oluşumunu ve gelişimini; kültürel, iktisadi ve sosyal tesirlerini; sosyoloji bilimi,
- Demografya üzerindeki etkilerini; nüfus bilimi,
- Yerleşim açısından etkilerini; beşerî coğrafya,
- Sosyal grup ve toplumlar üzerindeki etkisini; sosyal psikoloji,
- Farklı göç türlerini ve zaman içerisindeki etkilerini ise; tarihçiler, çalışmaktadır.

Görüldüğü üzere göç kavramı, çok boyutlu sosyal bir kavram olduğundan tüm bilim dallarının ilgi alanına girmekte ve her bilim dalı kendisini ilgilendiren özelliklerini ön plana çıkararak ele almaktadır. Göçmen çocukların eğitimi ve topluma uyumlarının araştırılması ise eğitim bilimlerinin çalışma alanında görülebilir. Bundan dolayı konunun eğitim bilimciler tarafından çalışılması önemlidir. Bir takım istatistiki bilgileri sunmanın yanı sıra, eğitim, göç ve vatandaşlık konularının birbiriyle bağlantılı sosyal konular oldukları değerlendirilmektedir. Vatandaşlık, mekân, zaman ve ortama bağlı olarak farklı şekiller alabilmektedir. Burada ifade edilen, zaman ve mekân kavramlarının vatandaşlığa bir hareket ve akışkanlık kazandırdığıdır. Bu nedenle çalışma 5. sınıf göçmen öğrencilere sosyal bilgiler dersi kapsamında verilen vatandaşlık eğitiminin, vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Alana da katkı sağlayabilmek adına yapılan bu araştırmanın çıkış noktası sosyal bilgiler ders programında yer alan etkin vatandaşlık ünitesidir. Sosyal bilgiler dersi bireylere iyi birer vatandaş olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve donanımı kazandırmayı amaçlar. Bu yolla bireylerde vatandaşlık bilincinin oluşması beklenir. 5. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisi araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Kazanımlar yardımıyla konunun detaylı bir şekilde ele alınması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda sınıf sınırlandırması yapılmış ve araştırmada 5. sınıfa devam eden göçmen çocuklar ele alınmıştır. 5. sınıflardaki göçmen öğrenci sayısının diğer sınıflardaki göçmen öğrenci sayılarından fazla olması bu seçimde etkili olmuştur. Araştırmanın deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların okudukları şubelerinin mevcutlarının tamamı göçmen çocuklardan oluşmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi "5. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisi ne düzeydedir? şeklinde belirlenmiştir.

Bu problem çerçevesinde araştırma süresince cevabı aranacak alt problemler ise şu

şekilde sıralanmıştır;

1. Deney ve kontrol grubuna ait vatandaşlık bilinç ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubuna ait vatandaşlık bilinç ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney gurubu vatandaşlık bilinç ölçeğindeki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Kontrol grubunun vatandaşlık bilinç ölçeğindeki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Yapılan vatandaşlık eğitimi sonrası deney grubu öğrencilerininin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Nedenleri zamana, zemine ve şartlara göre değişiklikler gösterebilen çok yönlü ve karmaşık bir kavram olan göç, sosyal bilimlerin farklı disiplinlerini ilgilendirdiği için sosyal bilimlerin tüm alanları tarafından ele alınması gereken bir olgudur (Ertuğrul, 2018, s. XII). Dünyamızı ve özellikle de ülkemizi etkileyen göç gerçeği, insanlık tarihinin en hazin hikâyelerini zihnimize kazımaktadır. Sosyal bilimleri oluşturan her disiplin böyle bir realiteyi kendi sav ve kanıtlarıyla ele almalıdır. Göçün oluşturduğu bu hazin trajedilerin aşılabilmesi ve en insani çözümlerin bulunabilmesi için de katkı sunmalıdır. Dünya genelinde son yıllarda gözlenen yoğun göç hareketleri vatandaşlık bilincinin önemini artırmıştır. "Bir ülkenin devamlılığını sağlayabilmek ve farklılıkları ortak amaçlarda birleştirebilmek, bireylere vatandaş olma bilinci kazandırmakla gerçekleşebilir" (Hablemitoğlu & Özmete, 2012, s. 39).

Vatandaşlık bilincinin gelişmesi ile göç hareketlerinin azalması muhtemeldir. Vatandaşlık bilinci ise vatandaşların sahip oldukları eğitim düzeyi ile doğru orantılıdır. Bu yüzden, bir ülkedeki eğitim sisteminin ana gayesi, o ülke insanlarını bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirmek olmalıdır. Vatandaşlık eğitimi yoluyla bireylerde vatandaşlık bilinci oluşturmada sosyal bilgiler dersi, diğer derslere göre daha önemli bir işleve sahiptir.

Vatandaşlık insanlar arasındaki statü eşitliği olarak anlaşılır. Fakat vatandaşlığın gerçekte ekonomik, toplumsal, kültürel eşitsizlikleri saklamada kullanılan bir maske konumundan öteye gidemediği, bu sebeple yeni baştan değerlendirilmesi gerekmektedir (Gündüz & Gündüz, 2007, s. 9). Ülkeler bunun böyle olmadığını göstermek için, hem kendi vatandaşlarının hem de göçmenlerin ihtiyaç ve isteklerini yerine getirmelidir. Bu yüzden, kültürel farklılıkları da gözeterek eğitimi planlamalıdır. Böylece ileride doğabilecek toplumsal

sıkıntıların da önüne geçilmiş olunacaktır (Özer *vd.,* 2016, s. 211). Göç sorunu sadece ülkesinden ayrılan insan ve toplulukları etkilemediği gibi göç alan ülke insanlarını da etkilemektedir. Bu etkiyi en aza indirebilmek için göçmenlerin topluma uyumlarının sağlanması gerekmektedir (Günay, *vd*., 2017, s. 56).

Ortaokullarda vatandaşlık eğitimi sosyal bilgiler dersi kazanımları doğrultusunda gerçekleşmektedir. Sosyal bilgiler dersi, bireyin sosyal anlamda topluma uyumunu sağlamayı amaçlar. Bu amaç doğrultusunda bireye kazandırılmaya çalışılan vatandaşlık bilinci, bireylerin davranışlarını doğrudan etkiler. Bu etki düşünüldüğünde; ülkemizde yaşayan göçmen çocuklar için bu tür bir çalışmanın yapılması önemlidir. Göçmen çocuklara iyi bir vatandaşlık eğitiminin verilmesi aynı zamanda ülkemize uyum süreçlerini kolaylaştırılacaktır. Bu çocukların vatandaşlık bilinçleri ile ülkemize uyum süreçleri doğru orantılı ilerleyecektir. Böylece uyum süreci daha hızlı ve doğru ilerleyecektir. Dolayısıyla göçmenlerden dolayı çıkabilecek olumsuz durumların önüne de geçilmiş olacaktır.

Entegrasyon ile ilgili sosyal bilimler tarafından ortaya konan önemli bir realite, uyum sürecinde sadece göçmenlerin uyum için pozitif bir gayret göstermelerinin yeterli olmayacağı şeklindedir. Sorunsuz bir uyum için toplumun diğer kesimleri tarafından da bu olumlu gayretin karşılık bulması gerekir. Ülkemizde bulunan göçmenlerin farklı din ve kültürel kimliklerden geliyor olmaları, onların uyum sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu yüzden göçmenlerin kendileri hakkındaki negatif imajı düzeltmek için daha fazla bir çaba içinde olmaları gerekir (Kaya İ., 2007, s. 9). Bunun için göçmen çocuklarının yeleştikleri ülke ile ilgili vatandaşlık bilinçlerinin gelişmesi önemlidir. Sosyal bilgiler dersi bireylere iyi birer vatandaş olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve donanımı kazandırmayı amaçlar. Bu bağlamda sosyal bilgiler ders programında yer alan etkin vatandaşlık ünitesi aracılığıyla öğrencilerin vatandaşlık bilinçlerinin oluşması beklenebilir. Göçmen çocukların, sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesi kazanımlarının vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisi, etkin vatandaşlık ünitesi kazanımları yardımıyla detaylı bir şekilde ele alınması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda sınıf sınırlandırması yapılmış ve araştırmada 5. sınıfa devam eden göçmen çocuklar ele alınmıştır. 5. sınıflardaki göçmen öğrenci sayısının diğer sınıflardaki göçmen öğrenci sayılarından fazla olması bu seçimde etkili olmuştur.

Araştırma, farklı nedenlerden dolayı Türkiye'ye göç eden ve halen devlet okullarımızda eğitim gören farklı kültürlerden göçmen çocukların sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisini belirlemeye yöneliktir. Ülkemizde göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri ile ilgili çalışmalar kapsamlı değildir. Bu yüzden göçmen çocukların vatandaşlık bilinçleriyle ilgili ilk çalışmalardan biri olacaktır.

Dolayısıyla, sosyal bilimlerin göçmenlerle ilgili üreteceği böyle bir bilginin, eğitim, siyaset ve toplumsal bakış açılarının oluşmasına büyük bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu durum çalışmanın önemini daha da artırmaktadır. Bu yüzden yapılan çalışmanın alana önemli bir katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2019-2020 Eğitim - Öğretim yılının birinci dönemi,
2. Hatay ili Antakya ilçesinde bulunan bir İmam Hatip Ortaokulunun 5. sınıfındaki 2 (iki) farklı şubede öğrenim gören 51 öğrenciyle,
3. Uygulamanın 5. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesine ait kazanımlarla,
4. Veri toplama araç ve yöntemleri olarak kullanılacak vatandaşlık bilinç ölçeği ve yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu ile elde edilecek verilerle,
5. Yıllık planda belirtilen 4 hafta ile sınırlıdır.
6. 5. sınıfta eğitim gören göçmen çocukların, sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisinin, bilişsel düzeyde belirlenmesiyle sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Kontrol edilemeyen dışsal etkenlerin hem deney hem de kontrol gruplarını aynı düzeyde etkileyeceği,
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birbirleriyle etkileşimde bulunmayacakları,
3. Araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin veri toplama araçlarına objektif ve samimi cevap verecekleri varsayılmaktadır.

Tanımlar

Göç (Migration) : Ülkeler arası bir sınırdan geçerek ya da ülke içinde yer değiştirerek oluşmaktadır. Sebebi ne olursa olsun yer değiştirme faaliyeti olarak bilinmektedir. Bu süreç, yerlerinden edilenler veya iltica edenlerden oluşmaktadır (International Organizaton for Migration [IOM], 2009, s. 22).

Göçmen: Ekonomik yönden daha iyi bir ortam ya da daha iyi bir gelecek umuduyla, farklı yerlere ya da başka devletlere giden insanlara veya ailelere denir (IOM, 2009, s. 22).

Sığınmacı: Bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve bu istek üzerine mültecilik için başvurunun sonucunu bekleyen birey veya bireylerdir. Diğer bir ifade ile, mülteci olarak uluslararası koruma arayan ancak statüleri henüz resmi olarak tanınmamış kişilere denir. Bu terim genellikle, mülteci statüsü almaya yönelik başvurularının hükümet ya da BMMYK tarafından karara bağlanmasını bekleyen kişiler için kullanılır. Statüleri resmi olarak tanınmamış da olsa, sığınmacılar menşei ülkelerine zorla geri gönderilemezler ve haklarının korunması gerekir. Sığınmacı kavramı mülteci kavramından hemen önceki adım olarak da bilinmektedir.

Mülteci: Belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında yaşamını sürdürebileceği başka bir ülkeye sığınan birey veya bireylerdir. Kısaca ırkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncesi sebebiyle zulme uğrayacağını düşünen, vatandaşı olduğu ülkeye korktuğu için dönemeyen veya dönmek istemeyen kişileri ifade etmektedir.

Bütünleşme (Entegrasyon): Karşılıklı çok yönlü bir süreci ifade eden bir tür kültürleşme ve uyum plan ve politikalarıdır.

Düzensiz göçmen: Bu terim, göç ettiği ülkeye o ülkenin yasalarını ihlal ederek giriş yapan, ülkede kalmak için yasal hakkı bulunmayan, ülkenin yasalarını ihlal ederek çıkış yapan kişiler için kullanılır. Bir göçmenin statüsü birkaç şekilde düzensiz hale gelebilir. Bu bazen dikkatsizlik nedeniyle yaşanabilirken; bazen keyfi ve adil olmayan nedenlerle de bir kişi düzensiz göçmen durumuna düşebilir. Tek bir yolculuk sırasında dahi, bir göçmen, hükümetlerin yürüttüğü politikalara veya vize düzenlemelerine göre düzensiz göçmen statüsüne girip çıkabilmektedir.

Vatansız: Vatansız kişi; kendi yasalarının işleyişi içinde hiçbir devlet tarafından vatandaş olarak sayılmayan bir kişi anlamına gelir.

Vatan: İnsanların yaşadıkları hudutları belli olan kara parçasına denir (Tonga, 2013, s. 9).

Vatandaş: Bir ülkeye uyrukluk (uyrukluk bir kişi ile devlet arasındaki hukuksal bağdır, kişinin etnik kökeniyle ilgili değildir) bağı ile bağlı olan kişiye de "vatandaş" denir (Karaman-Kepenekçi, 2014, s. 30)

Vatandaşlık: Yurttaşlık. En yalın manasıyla bir devlete aidiyeti (yurttaş olmayı) ifade eder. Bir kişiyi bir devlete bağlayan uyrukluk (uyrukluk bir kişi ile devlet arasındaki hukuksal bağdır, kişinin etnik kökeniyle ilgili değildir) bağına vatandaşlık denir (Karaman-Kepenekçi, 2014, s. 30).

Vatandaşlık Eğitimi: Ülkelerin devamlılıklarını sürdürebilmeleri için gerekli iyi yurttaşları yetiştirmek için farklı düzeyde verdikleri eğitimdir (Tonga, 2013, s. 9).

Vatandaşlık Bilinci: İnsanların ülke ve dünya çapında etkin yurttaş olabilmek için lazım olan bilgiyi, beceriyi ve değerleri kapsayan farkındalıktır. Burada bu üç kavram birbirinden farklı düşünülemez. Aynı anda kazandırılarak bir farkındalık oluşturmak hedeflenmektedir (Baba, 2012). Bireylerin yurttaşlıkla ilgili tutum ve becerilerinin bir bütün halinde ele alınmasıdır (Tonga, 2013, s. 9). Bireyin yaşadığı yerdeki toplumsal normları, değer yargılarını kavrayabilmesidir (Özünal, 2015, s. 68).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın problemi olan göçmen çocukların sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesi kazanımlarının vatandaşlık bilinç düzeylerine etkisinin kuramsal altyapısı oluşturulmuştur. Etkin vatandaşlık ünitesinin eğitim programındaki vatandaşlık kazanımları doğrultusunda genel bir çerçeve belirlendikten sonra yurtiçi ve yurtdışında yapılan akademik çalışmalara ilişkin literatür taraması sonuçlarına yer verilmiştir. Gerek yurtdışı ve gerekse yurtiçindeki çalışmalarda çoğunlukla göçün neden ve sonuçları, göçmenlerin karşılaştıkları sorunlar, göçmenlerin gelecek beklenti ve kaygıları, vatandaşlık algısı ve vatandaşlık eğitimi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kapsamda öncelikle; birey ve toplum; birey, toplum ve eğitim; sosyal bilgiler eğitimi; sosyal bilgiler eğitimi ve vatandaşlık; vatandaşlık; vatandaşlık eğitimi; vatandaşlık bilinci; bilinç; bilincin bilişsel düzeyi ile ilgili kuramsal çerçeve belirlenmiştir. Ardından toplumsal veya bireysel olarak farklı nedenlerle gerçekleştirilen ve önemli toplumsal sonuçlara sebebiyet veren göç ve göçmen kavramı üzerinde durulmuş, göç türleri ve göç kuramları bir şema yardımıyla analiz edilerek, göçün neden ve sonuçları değerlendirilmiştir. Son olarak, göç tarihi ve Türkiye'nin göç politikaları ele alınarak bu bölüm tamamlanmıştır.

Birey ve Toplum

Birey, toplum hâlinde bir kültür çevresinde yaşayan, düşünme ve konuşma yeteneği olan, evreni bütün olarak kavrayabilen, insan topluluklarını oluşturan, insanların benzer yanlarını kendinde taşımakla birlikte, kendine özgü ayırıcı özellikleri de bulunan tek can, fert (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Birey iki bakımdan inceleme konusu olabilmektedir. Bunlardan ilki; maddi ve manevi dünyası ile birey, diğeri ise toplum ve devlet karşısında bireydir. Birey hakları denildiği zaman, daha çok toplum ve devlet karşısında birey anlaşılır. Çünkü birey tek boyutlu ve soyut bir varlık değildir. Birey, düşünen ve düşündüklerini ifade etmek isteyen bir varlıktır. Ayrıca, belli bir toplumsal çevrede yaşayan, bu çevreyle etkileşime girerek geliştirip, yönetmek isteyen ve daha birçok istek ve ihtiyaçları olan bir varlıktır (Karaman-Kepenekçi, 2014, s. 37). Bu yüzden bireyi, toplumdan ayrı düşünmek zordur. Çok farklı ihtiyaçları olan, bu ihtiyaçlarını tek başına karşılayamadığı için, insanlığın ilk

dönemlerinden günümüze gelinceye kadar bireyler toplu olarak yaşamışlardır (Kıncal, 2015, s. 1). Yani bireylerin topluluk halinde yaşaması biyolojik ve psikolojik bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır (Ergün, 1994, s. 23).

Bireyi birey yapan ve diğer canlılardan onu farklı kılan özellikleri vardır. Bireyin aklı, duygusu ve vicdanı bu özelliklerden ilk akla gelenlerdir (Altunya, 2003, s. 8). Bireylerin doğuştan getirdikleri merhamet ve yardımseverlik duyguları da sosyal hayatın kurulmasında büyük önem taşımaktadır (Ergün, 1994, s. 25). Sosyal hayat, zamanla zorlukların aşılabilmesi ve günübirlik ihtiyaçların karşılanabilmesi için bireyleri bir araya getirmiştir. Bireyleri bir araya getiren sebepler diğer canlıları bir araya getiren sebeplerden (korunma, üreme gibi) çok farklıdır. Birey, akıl ve el kuvvetini bir araya getirerek yaptığı buluşlarla tabiata hâkim olmaya çalışmaktadır. Bu buluşlar zaman içerisinde bireylerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarına da olanak sağlamıştır (Altunya, 2003, ss. 8-9).

İnsanların doğuştan getirdikleri içgüdüsel davranışları çok azdır. Çevreye uyumu içinde yetersizdir. Bu yetersizlik nedeniyle, bireylerin yaşamları boyunca birtakım bilgileri öğrenme mecburiyetleri vardır (Selçuk, 1994, s. 87). Bir toplumun ilerlemesi ve devamlılığını sürdürebilmesi o toplumdaki bireylerin davranış ve tutumlarındaki gelişmeler aracılığıyla olur. Bireylere gerekli olan davranış ve tutumlarındaki gelişmeler ise sadece bilgi, inanç ve duyguların direkt olarak aktarılması ile değil aynı zamanda çevre aracılığı ile de olur (Dewey, 1996, s. 27).

Birey, dünya üzerindeki en önemli varlıktır. Bireyi önemli yapan ise hayattaki konumu ve gücüdür. Daha önceleri mağarada veya ağaç kovuğunda yaşayan insan, günümüzde ise teknolojinin bütün imkânlarını kullanarak hayatın her alanında ciddi gelişmeler kaydetmektedir. Bu gelişmeler insanların bir arada yaşamasını zorunlu kılmaktadır. İnsanların bir araya gelmesiyle oluşan toplum kavramı; "aynı toprak parçası üzerinde bir arada yaşayan ve temel çıkarlarını sağlamak için iş birliği yapan insanların tümü, cemiyet" (TDK, 2019) şeklinde ifade edilmektedir. Eğer bir yerde insan varsa, orada sosyal ilişki de var demektir. Bireylerin duygu, heyecan, düşünce ve tutumlar, tarihsel olayların tamamı, bütün kültürel ve teknik başarılar birer toplumsal olgudur (Öztürk H. , 1993, s. 7-8). Toplumsal olgudan kasıt ulus, etnik grup, dini grup ve medeniyet gibi küçük veya büyük ölçekli hayali cemiyetler olduğu düşünüldüğünde, günümüzde kimlik ve kimlik politikalarının ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır (Kaya İ. , 2007, s. 36).

Toplumu oluşturan en küçük unsur insandır ve insanların bir araya gelmesi ile aile, ailelerinde bir araya gelmesi ile toplum oluşur. Bu yüzden insanlar ne kadar güçlü ve sağlıklı olursa toplumda aynı oranda sağlıklı ve güçlü olacaktır. İnsanın gücü de toplumu oluşturan en

temel yapı taşı olmasından kaynaklanmaktadır. Toplumsal bir unsur olarak insan, toplumda üretilenlerden sadece pay alan bir varlık değil toplumsal üretime katkıda bulunan bir güçtür. Kısaca insan hem üretir hem de üretilenlerden payını alır (Yılmaz, 2002, s. 34).

İnsan, içinde yaşadığı topluma bütünleşme sürecinde, toplumun kültür ve değerlerini hem öğrenme hem de içselleştirme imkânı da yakalar. Topluma uyum sağlayan insan, toplumun bir üyesi haline gelir. Yani, içinde yaşadığı toplumun bilgi ve değer birikimini kazanmış olur. Bireyin toplumla bütünleşmesi eğitim ile mümkündür (Bozkurt, 2018, ss. 111-112). Toplum ise (cemiyet) ortak bir kültürü paylaşan, belirli bir kara parçasında yaşayan ve birbirleriyle iletişim halinde bulunan insan toplulukları olarak adlandırılır (Kıncal, 2015, s. 2). Bu yüzden toplumda yaşayan bireyler arasında çeşitli ilişkilerin kurulması, birlikte yaşamanın doğal bir sonucu ve gereğidir.

Fakat toplumda yaşayan bireylerin bazı hak, hürriyet ve ödevleri vardır (Çiftçi, 2006, s. 249). Bireyin, hak ve hürriyetleri neredeyse tüm dünya tarafından yaygın olarak kabul edilmektedir. Temel insan hakları, genel olarak dokuz başlık altında ifade edilebilir. Bunlar; yaşama, kişi dokunulmazlığı, sağlık, eğitim, Şikâyet, özel yaşam ile aile yaşamı, haberleşmenin gizliliği, konut dokunulmazlığı, mülkiyet ile seçme ve seçilme haklarıdır. Belli başlı temel insan hürriyetleri ise; düşünce ve ifade, din ve vicdan, basın ve haberleşme, yerleşme ve seyahat, toplantı, dernek ve sendika kurma hürriyeti olmak üzere beş başlık altında ele alınabilir (Kıncal, 2015, ss. 54-67).

Ama bunun yanında, toplum hayatının bireye yüklediği ödevlerde vardır (Çiftçi, 2006, s. 249). Bu ödevler; kanunlara uymak, vergi vermek, askerlik yapmak, seçimlere katılmak (hem hak hem de görevdir) gibidir (Caymaz, 2007, s. 41). Hak, hürriyet ve ödev birbiri ile yakın ilişki içinde olan kavramlardır. Hak ve hürriyetlerin olmadığı bir yerde ödevlerden, ödevlerin olmadığı bir yerde ise hak ve hürriyetlerden söz etmek oldukça zordur.

Bu kavramların taşıdığı anlamlar göz önüne alındığında, her üçüne de aynı oranda ehemmiyet vermenin gerektiği söylenebilir. Ödev bir hak veya hürriyetin kısıtlanması sonucu oluşan hukuki durumdur. Hak ve hürriyetler, kısıtlanmış olmaları sebebiyle ödevler içerirler. Hak sahibi olmak, başkalarına karşı sorumlu olmayı da gerektirir. Başka bir ifadeyle haklar, insanların içinde bulundukları topluma karşı ödevlerini de içerir. Vatandaşlar hak ve özgürlüklerini kullanırken başkalarının da hak ve hürriyetlerine saygı göstermek zorundadırlar (Karaman-Kepenekçi, 2014, ss. 50-51). Çünkü toplumsal hayat bir düzen gerektirir. Fakat her düzende de bir sınırlama vardır. Bu da toplumsal yaşamın doğal bir sonucudur. Bunun yanında toplumsal yaşamın oluşumunda, bireyin akıl ve bilinç sahibi bir varlık olmasının büyük önemi vardır. Akıl ve bilinci sayesinde toplu halde yaşamayı tercih eder (Çiftçi, 2006, s. 250).

Bireylerin yaşadığı topluma güçlü bağlarla bağlanma ve buradaki güven arayışları vatandaşlık hukukunun da temelini oluşturmaktadır (Altunya, 2003, s. 9). Bu temel üzerine vatandaşlık ile ilgili bilgi ve değerlerin her kurum ve kuruluş içinde hayata geçirilmesi gerekir. Bunun için herkese ve özellikle de öğrencilere vatandaşlık eğitiminin verilmesi önemlidir (Karaman-Kepenekçi, 2014, s. 193). Çünkü; birey toplum içerisindeki yaşantısını ve devletle olan ilişkisini düzenleyen bilgilere okullarda verilen vatandaşlık eğitimi ile ulaşır.

Birey, Toplum ve Eğitim

Toplum kendi kendisini sürekli yenileyerek varlığını sürdürür. Bu yenilenmede, toplumu oluşturan bireylerin eğitim ve öğretim açısından gelişmeleri ile oluşur. Toplum görünüşte farklı olan üyelerini, uyumlu ve güvenilir bireylere dönüştürür. Bir insan diğer insanlardan kilometrelerce uzaklaşmakla, nasıl toplumun etkisinden kurtulamaz ise, insanlarda, sadece birbirleri ile yan yana durmakla bir toplum olamazlar. Sosyal bir toplum olabilmek için her insanın toplumun söz konusu ortak amaçlarını algılaması, bu amaçla ilgilenmesi ve her bireyin yapacaklarını ortak amaca göre ayarlaması gerekir. Bunun için de eğitim gereklidir. (Dewey, 1996, ss. 12-17).

Eğitimin genel amacı bedenen, ruhen sağlıklı, topluma etkin olarak uyabilen bireyler yetiştirmektir. Başka bir ifadeyle, sorgulamadan çevresel ve toplumsal normlara uyan, sürdüren (edilgen uyum) bireyler yerine, toplumu daha ileriye götürebilmek için, gerekli değişimleri geliştirip sağlayabilecek (etken uyum) bireyler yetiştirmektir. Buna göre eğitimin, bireyi "kendisi için" ve "toplum için" yetiştirmek gibi bir amacı olduğu görülmektedir. Eğitim bireyi kendisi için yetiştirirken, bunu gerçekleştirmek için şu alt amaçlara ulaşmaya çalışmaktadır.

- Meslek sahibi yapmak,
- Toplumsal uyumunu sağlamak,
- Kendisini geliştirebilmesi için olanaklar vermek,

Bireyi toplum için yetiştirirken ise, bunu gerçekleştirmek için şu alt amaçlara ulaşmaya çalışmaktadır.

- Toplumun düzeni ve sürekliliğini sağlayabilecek iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişmesini sağlamak,
- Toplumun iktisadi yaşantısı için nitelikli insan olarak yetiştirmek,
- İş hayatında esnek, gelişmeye açık, üretici ve verimli olabilecek davranışlar kazandırmak (Yeşilyaprak, 2020, ss. 3-4).

Bireyin içinde yaşadığı toplumla uyumlu hâle gelmesine ise toplumsallaşma denir. Toplumsallaşma, aynı toplum içerisinde yaşayan insanların benzer şekilde düşünüp benzer

davranışlar göstermeleri manasına gelmemektedir. İnsan, yaşadığı toplumundaki ortak değerleri kazarak ve değerleri özümseyerek toplumsallaşmaktadır. Bu süreçte farklı unsurlar etkili olmaktadır (Kıncal, 2015, s. 8).

İnsanın bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi, hayatta alacağı sosyal roller ve mevkilerin verilişi ve alınışı büyük oranda insanın sosyal çevresi ve aldığı eğitim tarafından belirlenmektedir. Bazı toplumsal ve eğitsel şartlar en azından kişinin hayatta istediği amaçlara ulaşmasını kolaylaştırabilir veya zorlaştırabilmektedir (Ergün, 1994, s. 36). Çünkü eğitimin gerçek (etimolojik) manası, yol gösterme ve yetiştirmektir (Dewey, 1996, s. 17). Bu yüzden birey, toplum ve eğitim arasında vazgeçilmez bir ilişki vardır. Birbirini tamamlayan unsurlar olarak da görebiliriz.

Eğitim, ilk insanın yaratılmasından bu yana devam eden bir etkinlik alanıdır. Her birey doğduğu andan itibaren sosyal ve fiziksel bir çevrede yaşar ve yaşadığı bu çevreye uyum sağlamak durumundadır. Toplulukta yaşayan birey yaşadığı topluluğa uyum sağlamak için çevresiyle etkileşime girmektedir. Bu etkileşim sırasında çeşitli beceriler kazanmaktadır. Bir toplumun devamlılığı ve gelişmesi ancak o toplumu oluşturan bireylerin eğitilmesiyle mümkündür. Bu yüzdem her kuşak kendinden önceki kuşakların edindiği bilgi ve becerileri kazanıp geliştirmek zorundadır (Selçuk, 1994, s. 1). Eğitim, insanın yaşantılarında olumlu davranış değişiklikleri meydana getirme sürecidir. Bireyleri bedensel, zihinsel ve ahlaki bakımdan geliştirip, yetiştirerek millî amaçlara uygun davranmalarını amaçlar. Böylece bireyi ailesine, topluma, ülkesine ve genel olarak da bütün dünya toplumuna faydalı hale getirmeyi amaçlar. Ayrıca, bireylerde var olan yetenekleri (istidat ve kabiliyetleri) eğitim programlarının genel ve özel hedefleri doğrultusunda geliştirmeyi amaçlar (Çiftçi, 2006, s. 220).

Bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır. Bu tanıma göre eğitim, bireyin toplumsal yeteneğinin ve en elverişli düzeyde kişisel gelişmesinin elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi özellikle okulu içine alan toplumsal bir süreçtir. Bireyin davranışında, kendi yaşantısı yolu ile ve amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir şeklinde de tanımlanabilir. Bu tanımlamalara bakıldığı zaman eğitimin kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu temel alan, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreç olduğu anlaşılmaktadır (Tezcan, 1992, s. 3).

Bununla birlikte toplum üzerinde doğrudan etkisi olan bir süreçtir. Bu süreç (eğitim) ise toplum içerisinde gerçekleşmektedir. Eğitim faaliyeti, insanların huzurlu yaşamalarını temin etmek için görevli olan önemli bir vasıtadır. Toplum, çocuğu insan yapar, ona insan olma özellik ve değerlerini kazandırır. Toplum bunu eğitimle yapar. Eğitim yoluyla insan toplum

yaşamına da hazırlanmış olur. Ailede başlamış olan eğitim, okulda devam eder (Öztürk, 1993, s. 21). İnsan doğduğu andan itibaren ölümüne kadar geçen sürede aile içerisinde sürekli etkileşimini sürdürür. Kişilik oluşumu ve topluma ait bir fert haline gelmesinde ilk adımları aile içinde atar. Ancak ebeveynlerin eğitim ve ekonomik seviyeleri, yaşadıkları yerin özellikleri ve geçimlerini temin etmek için günün büyük bir kısmında dışarıda olmaları sebebiyle bireylerin gelişimleri üzerinde aile tam olarak istenilenleri yerine getirememektedir. Bu sebeple günümüzde demokratik insanların yetişebilmesi için en büyük sorumluluk okullara düşmektedir (Kondu & Sakar, 2013, s. 50).

Diğer yandan eğitim, kültürlenmenin bilinçli ve planlı bir şekilde gerçekleştirilen kısmıdır. Eğitiminde en iyi verildiği yer okullardır. Özellikle de bu okullar ilköğretim (temel eğitim) kurumlarıdır. Okulda verilen eğitimin; bakım, koruma, yetenek geliştirme, çevre ve topluma etkin olarak katılım, uyum sağlama, vatandaşlık bilincini kazandırma, demokrasiyi, insan hak ve özgürlüklerine saygı oluşturmayı ve güçlendirmeyi, yerel, ulusal ve evrensel kültürü aktarmayı amaçlayan işlevleri de vardır (Altunya, 2003, s. 13).

Ayrıca eğitim, insana ve mensubu olduğu topluma faydalı ve gerekli özellikler kazandırmayı hedefler. Çağdaş bilimsel anlayışa göre eğitim; insanın fiziksel, ruhsal, zihinsel ve sosyal kabiliyetlerinin hem kendisi hem de üyesi olduğu toplumun gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca, insanın meslek sahibi olmasına, topluma uyum sağlamasına ve kendisini geliştirmesine yönelik farklı fırsatlar sunmaktadır (Yeşilyaprak, 2019, ss. 2-3). Toplumun ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel şartlarına göre belli bir nitelik kazanır veya kazanmak zorundadır. Ayrıca, toplumun istek ve ihtiyaçlarını yerine getirmekle ve o toplumun istediği özellikte bireyler yetiştirmekle sorumludur. Daha önceleri eğitimin bu işlevini yerine getirmesi oldukça kolaydı. Toplumun durağanlığı ve insan ihtiyaçlarının sınırlı ve basit olması bu işi kolaylaştırmaktaydı. Bugün ise, hızlı toplumsal gelişim ve değişimlerin tabii bir sonucu olarak, bu işlevin yerine getirilmesi gittikçe zorlaşmaktadır. Toplumsal gelişim ve değişimlere uyum sağlamak durumunda olan eğitim insanların bugünkü ve gelecekteki istek ve ihtiyaçlarına göre, pratik ve üretici bir özellik kazanmak zorundadır (Öztürk H. , 1993, ss. 26-27).

Böyle bir eğitimi zorunlu kılan bazı sebepler ile eğitimin dayanağı olan bazı sosyal temeller vardır. Özellikle de ilköğretime başlayan çocuklara öncelikle toplumsal kurallar, hak ve özgürlükler, kendi kendini kontrol etme, insanlar ile iletişim kurma gibi konular öğretilir. Kısaca öğrenciye toplum kurallarına uygun yaşama öğretilir. Bu sebeplerdendir ki okul, öğrencileri iyi birer vatandaş olmanın gerektirdiği bütün bilgilerle, becerilerle ve değerlerle donatmaya gayret eden önemli bir toplumsal kurumdur (Bozkurt, 2018, s. 124).

Bütün bunlarla birlikte, okul öğrenciyi yaşama hazırlarken aile ortamıyla diğer sosyal

kurumlar arasında geçişi sağlayan bir köprü konumundadır. Okulun çocuklara kazandırdığı pek çok beceri ve bilginin yanında aile fertlerini, diğer yabancı çocukları, büyüklerini ve yöneticilerini de burada tanırlar. Farklı davranış şekilleriyle, farklı alışkanlıklarla, geleneklerle ve değerlendirme sistemleriyle burada karşılaşırlar. Öğrenciler, arkadaşları, öğretmenleri, okul yöneticileri, hizmetlilerinden gelen davranışlara alışırlar. Böylece, insanların birbirleri arasında var olan sosyal örgüyü bu yolla öğrenmeye başlarlar. Öğrencilerin burada öğrendikleri, ileriki yaşamları için bir temel oluşturur (Ergün, 1994, s. 61).

Görülüyor ki ilköğretim, öğrencilerin aldıkları eğitimin ve oluşturdukları değerler sisteminin hem iyi insan hem de iyi vatandaş olma yolunda bir zemin hazırlamasından ötürü büyük önem taşımaktadır (Tonga, 2013, s. 13). Diğer yandan öğrencilerin hem iyi insan hem de iyi yurttaş olmaları, demokratik değerlerin edinilmesi ve özümsenmesiyle de yakından ilgilidir. Bir toplumdaki demokratik hayat; ekonomik gelişme, şehirleşme, sanayileşme, refah, eğitim seviyesinin yükselmesine bağlıdır.

Dolayısıyla eğitim seviyesinin yükselmesi ve eğitimin niteliği diğer unsurları da etkiler. Eğitim düzeyi düşük toplumlarda demokratik sistem kurallarının ortaya konması da çok zordur. Demokratik değerlerin bireylere kabul ettirilmesinin en iyi yöntemi, demokratik değerleri milletin nazarında toplum için en yaralı ve en iyi düzen şekline getirmektir. Bunu da sağlamak için en doğru ve kolay yol bütün yurttaşların eşit haklara sahip oldukları, yurttaşlara değer verildiği, hakkaniyetli bir yönetim olduğu gösterilmelidir. Daha sonra karar alma sürecine ve sistemin işleyişine insanların katılmalarına olanak verilmelidir (Ergün, 1994, s. 127). Bu unsurlarla insanların ilk karşılaştıkları yerler okullardır. Okullara devam eden bireyler demokratik değerleri sahada ne kadar görür ve ne ölçüde gerçek bilgiler öğrenirlerse, o ölçüde içselleştirir ve davranışa dönüştürürler. Bundan dolayı okulun en önemli işlevlerinin başında demokratik değer kazandırma gelmektedir (Tonga, 2013, s. 13).

Eğitim, insan melekelerinin geliştirilmesi, yeteneklerinin ortaya çıkarılması, bunların işlenerek faydalı işler yapacak hale getirilmesi sürecidir. Yani, toplumu meydana getiren unsurların yerli yerine konulması ve toplumun inşa edilmesidir. Eğitimle amaçlanan, maddi ve manevi yönden "vasıflı insan" yetiştirmektir. Yetişmiş birey (iyi vasıflı insan) toplumda uyumlu, verimli ve faydalı bireydir (Yılmaz D., 2002, s. 77). Bu amaç doğrultusunda öğretim programları hazırlanırken bu hususlar dikkate alınmaktadır.

Sosyal bilgiler ders programında 1739 sayılı millî eğitim temel kanununun 2. maddesinde ifade edilen "Türk millî eğitiminin genel amaçları" ile "Türk millî eğitiminin temel ilkeleri" esas alınarak hazırlanmıştır. Eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmalar; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde birbirini tamamlayıcı bir

şekilde aşağıdaki amaçlara ulaşmaya yöneliktir:

1. Okul öncesi eğitimi bitiren öğrencilerin, kişisel gelişim süreci de göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal bakımdan sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemektir.
2. İlkokulu bitiren öğrencinin gelişim düzeyi ve kendi bireyselliği için uygun olacak ahlaki bütünlüğü ve öz farkındalığı kapsamında, öz güven ve öz disipline sahip olmasını sağlamaktır. Günlük yaşamında ihtiyaç duyacağı temel düzeydeki sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazandırmaktır. Bunları da etkin bir biçimde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli insanlar olmalarını sağlamaktır.
3. Ortaokulu bitiren öğrencilerin, ilkokulda kazandıklarını geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsetmektir. Haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamaktır.
4. Liseyi bitiren öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıklarını geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olmalarını sağlamaktır. Yurdumuzun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır insanlar olmalarını sağlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Ayrıca, 1739 sayılı millî eğitim temel kanununda Türk millî eğitiminin genel amaçları ise şu şekilde belirtilmiştir:

> Türk millî eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;
>
> 1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan, Atatürk milliyetçiliğine bağlı olarak yetiştirmek. Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan insanlar olarak yetiştirmek. İnsan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.
> 2. Beden, zihin, ahlâk, 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;
> 3. 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 (MEB, 2005, s. 5).

Milli Eğitimin genel amaçlarına bakıldığında, devlet; öğrencilerine verdiği eğitim ile öğrencinin;

- Fiziksel açıdan sağlıklı olmasını,
- Yeteneğinin bilincinde olmasını,
- Sağlam bir kişiliğe sahip olmasını,
- Yaşadığı toplumun mutluluk ve huzuru için çalışmayı öğrenmesini,
- Ülkesine karşı sorumluluk ve görevlerini bilecek bir seviyeye gelmesini hedeflemektedir.

Eğitim, toplumsal bir olaydır. Eğitim işi, bir toplum içerisinde meydana geldiğinden temelde bireye dayanmaktadır. Toplum, çocuğa insan olma özeliğini kazandırır ve onu sosyalleştirir. Bu görevini de eğitim yoluyla yapar. Toplum, bireylerini eğiterek toplumsallaştırır. Çocuğu toplumsallaştıran ilk toplumsal kurum ailedir. Daha sonra, onu toplum hayatına hazırlayan ikinci önemli kurum ise okuldur. Toplumda var olan bütün kurum, olgu ve değerler insanın eğitiminde etkilidir. Fakat insanın eğitiminden sorumlu olan ve bu maksatla oluşturulan kurum okuldur (Kıncal, 2015, s. 16). Dolayısıyla, vatandaşlık bilgilerinin insanlara verimli şekilde öğretilebildiği yerler eğitim kurumlarıdır. Özellikle vatandaşlık bilincinin insanlara kazandırılmasında ilköğretim çağının önemi diğer eğitim dönemlerine göre biraz daha fazladır. İlköğretim çağındaki bireylerin bilişsel düzeyleri, eğitim programının belirlediği değer ve kazanımları onlara en kolay kazandırılacak bir zaman dilimidir. Öğrenciler için en kritik zaman dilimi olarak nitelenen ilköğretim döneminde bireyler, normları sadece kendileri dışında gerçekleşen bir oluşum olarak görmeyecektir (Kara, *vd*., 2012).

Bireylere, eğitim görme imkânı sağlamak bir toplumun en başta gelen görevlerindendir. Toplumlar bunu dengeli ve huzurlu bir biçimde kalkınarak, ilerleyerek gerçekleştirmektir. Yeryüzündeki tüm toplumlar bu görevlerini yerine getirmek zorundadırlar. Dünya barışı ve insanlığın mutluluğu buna bağlıdır. Aksi halde açlık, yoksulluk, hastalık, cahillik, savaş, işkence ve sömürünün hüküm sürdüğü bir dünyada mutlu olmak çok zordur (Öztürk H., 1993, s. 36). Kısaca; eğitim, bireylerin bağlı oldukları toplumun yaşamını, paylaşma yoluyla ve yönlendirerek gelişmesini sağlayan toplumsal bir işlevdir. Diğer bir ifade ile eğitim, toplumdaki istenilen ve beğenilen yaşam özelliklerine göre değişir, Sadece değişmekle kalmaz, kendisini geliştirmek için değişmeyi bir amaç edinir. Bu amaç; toplumu, sadece kendi geleneklerini koruyan bir yapı olmaktan çıkarıp, farklı eğitim ölçüt ve yöntemlerini uygulaması şeklinde düşünülebilir. Yani, eğitimde uygulanabilir genel düşünceler oluşturabilmek için günümüzde

toplumsal hayatın içeriği ile daha yakından ilgilenmemiz zorunludur (Dewey, 1996, s. 79).

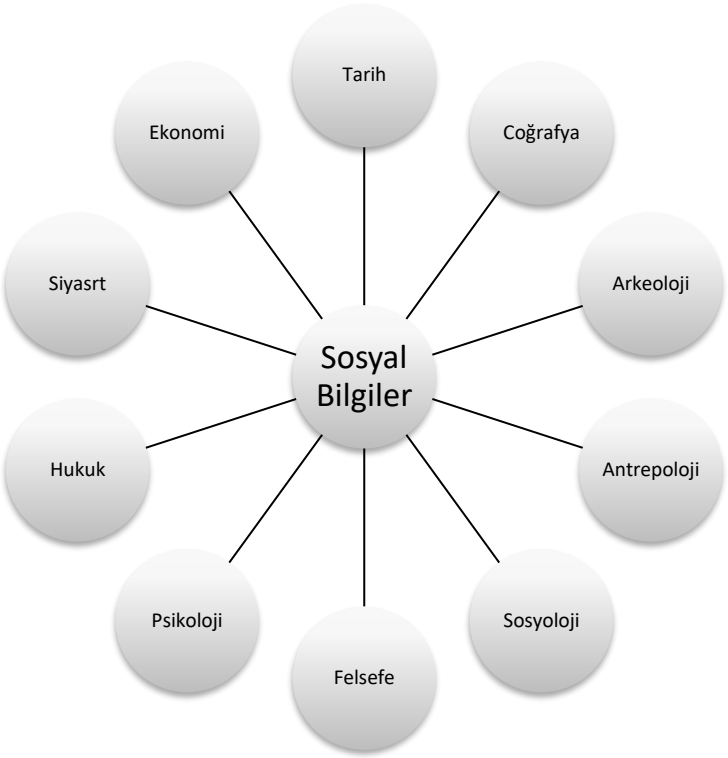
Bu yüzden, ülkemizin bir gerçeği olan göçmen çocukların eğitilmesi önemli bir konudur. Özellikle de vatandaşlıkla ilgili haklarını öğrenip etkili bir şekilde kullanabilmeleri sağlanmalıdır. Bu hakların öğrenilebilmesi için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmalarında sosyal bilgiler eğitiminin önemli işlevleri vardır.

Sosyal Bilgiler

İnsanın toplumsallaşma sürecinde ona yardımcı olabilmek amacı ile sosyal bilimlerin ve vatandaşlık bilgisi konularının, öğrenme alanlarını gösteren bir ünite veya tema altında bir araya getirilmesini kapsayan, bireyin sosyal ve fiziki çevre ile etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek açısından incelendiği bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005, s. 46). Sosyal bilgiler, sosyal gerçeklerle kanıtlamaya dayalı ilişki kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen yaşayan bilgiler olarak tanımlanabilir. Sosyal gerçekler denildiğinde, toplumsal hayatı düzenleyen her türlü aktivite akla gelebilir. Bireyin hayatında kullandığı ve zaruri olan toplumsal olgulardır. Bu olgular bireyin daha kolay, daha rahat, daha mutlu yaşamasını, kendini bilinmeyen güçleri doğrultusunda geliştirip gerçekleştiren ilişkilerdir. Diğer bir ifadeyle, sosyal bilimlerin tüm disiplinlerinin kesiştiği bir alan olarak düşünülebilir (Sönmez V., 1997, s. 3).

Sosyal bilimlerin tüm bulgu ve analizleri, sosyal hayatta insanlar için gerekli; temel ve ortak öğeleri kapsamaktadır. İnsanların yaşadıkları toplumun temel ve genel bilgilerini, yaşayışını, ilişkilerini, kültürünü, dünya toplumları arasındaki yerini, farklı uluslarla olan ilişkilerini ele almaktadır. Günümüzde ilköğretim programlarında yer alan, fakat sosyoloji, ekonomi, psikoloji, antropoloji vb. gibi sosyal bilim disiplinlerden seçilerek, ilköğretim çağındaki öğrencilerin daha rahat anlayabilmesi için, daha somut ve daha sade hale getirilen tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi konularını içeren derstir (Sözer, 1998, s. 12).

Sosyal bilgiler dersi sosyal bilim disiplinlerinden oluşmaktadır. Sosyal bilgiler dersini meydana getiren sosyal bilim disiplinleri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Sosyal bilgileri oluşturan sosyal bilim disiplinleri (Sönmez V., 1997, s. 4).

Sosyal Bilgiler ve Yurttaşlık Bilgisi Dersinin Türkiye'deki Gelişimi

Cumhuriyetten günümüze kadar ilkokul ve ortaokul (ilköğretim) okullarında okutulan sosyal bilgiler dersi, yurttaşlık bilgisi dersi ile sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan yurttaşlık bilgisi ile ilgili gelişim süreci değerlendirilecektir. Ayrıca bu kapsamda 1940 ile 1954 yılları arası faaliyet gösteren köy enstitüleri de ele alınmıştır.

Sosyal bilgiler dersi, İnsanın topluma uyumunu sağlayan, geçmişini öğreten bugünkü yaşantısını düzenleyen ve geleceğe dair ufuk açan disiplinler topluluğudur. Ayrıca, iyi-etkin insanlar yetiştirmeyi amaçlayan ilkokul ve ortaokul çağı öğrencilerini sosyal hayata hazırlayan temel bir derstir. Bu derste öğretmenler öğrencilerini gerçek hayatla buluşturarak onları toplumun "iyi-etkin" birer vatandaşı yapmaya çalışırlar. Cumhuriyetten günümüze bakıldığında ise iyi-etkin vatandaş tanımının dönemin ihtiyaçlarına göre şekillendirdiği görülmektedir (Yalçın & Akhan, 2019, s. 843). İnsan yaşamını konu alan dersler cumhuriyetin ilanından sonra ilkokul, ortaokul, köy enstitüsü ve ilköğretim okullarının eğitim programlarında yer almıştır. Buna bağlı olarak programların ders dağıtım çizelgelerine yer verilerek öncelikle sosyal bilgiler ve yurttaşlık bilgisi dersleriyle aynı amacı taşıyan dersler, akabinde sosyal bilgiler dersinin eğitim programlarında yer almasından sonra ise sosyal bilgiler ve vatandaşlık derslerinin programların ders dağıtım çizelgelerindeki dağılımı ele alınacaktır. Bu sayede Cumhuriyetin ilanından günümüze sosyal bilgiler ve vatandaşlık derslerinin nasıl bir gelişim gösterdikleri değerlendirilecektir.

İlkokul programları.

Cumhuriyetin ilânıyla beraber 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır

1924 (1340) ilkmekteplerin müfredat programı.

Cumhuriyet döneminin ilk eğitim programı olan 1924 İlk mekteplerin müfredat programının haftalık ders dağılım cetvelinde yer alan tarih, coğrafya, musâhabât-ı ahlâkiyye ve malûmât-ı vataniyye, dersleri, sosyal bilgiler dersinin amacıyla aynı amacı taşımaktadır. Bu dersler aracılığı ile *"milli ve vatani duyguların güçlendirilmesi"* hedeflenmiştir. Yeni kurulan Cumhuriyetin oluşturmak istediği iyi vatandaş profilini bu programda yer alan musahabat-ı ahlakiyye ve malumat-ı vataniyye dersi ile hedeflediği görülmektedir. Programda ise bu dersle ilgili şu açıklama yapılmıştır;

> "Musahabet-i ahlakiye ve ma'lumat-ı vataniye derslerinin gayesi, gençlere Türkiye Cumhuriyeti'nin bir vatandaşı olmak sıfatıyla malik oldukları hak ve vazifeleri tanıtmak, bütün hareketlerinde hâkim olması lazım gelen ahlak esaslarını telkin itmek, velhasıl milli ve insani vazifelerini takdir ve ifa edebilecek bir hale getirmektir" (Maarif Vekâleti [MV], 1924, s. 28).

Bu dönemde özellikle cumhuriyet ideolojisine uygun vatandaş yetiştirme çabaları göze çarpmaktadır. Bu program ile cumhuriyet yönetimini kavrayan, cumhuriyetin özelliklerini kabullenen, yurttaşlık sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte, devletin kendisine ait milli ve insani değerleri öğrenciye aksettirmek ve cumhuriyetin temel özelliklerine sahip bir nesil oluşturulmak istemesi de, vatandaşlık aktarımı bakımından önemlidir. Çünkü vatandaşlık aktarımında önemli olan husus, toplumun kendisine ait kültürel değerleri yetiştirilmek istenen insanlara öğretmesidir (Yalçın & Akhan, 2019, ss. 847-848). Buna göre 1924 tarihli ilk mekteplerin müfredat programı erkek ilkokulların haftalık ders dağılım cetveli Tablo 1'de, 1924 kız ilkokulları müfredat programı haftalık ders dağılım cetveli ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. *1340 (1924) İlk Mekteplerin Müfredat Programı'na Göre Erkek İlkokullarının Haftalık Ders Dağılım Cetveli* (MV, 1340 [1924], s. 3)

DERSLER		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	Elifbâ	12	-	-	-	-
	Kırâat (İnşad, Temsil)	-	4	3	2	2
	İmla		2	2	1	1
	Tahrir	-	1	2	2	2
	Sarf		-	-	1	1
	Yazı (Sülüs, Rika)	-	2	1	1	1

Tablo 1. (*devamı*)

Kur'ân-ı Kerim ve Din Dersleri	-	2	2	2	2
Hesap	2	3	3	3	2
Hendese	-	-	-	1	2
Tarih	-	-	1	2	2
Coğrafya	-	-	1	2	2
Tabiat Tetkiki, Ziraat, Hıfzıssıhha	3	3	2	2	2
Musâhabât-ı Ahlâkiyye ve Malûmât-ı Vataniyye	1	1	1	1	1
Resim	2	2	2	2	2
El İşleri	2	2	2	2	2
Musiki	2	2	2	1	1
Terbiye-i Bedeniyye	2	2	2	1	1
YEKÛN	26	26	26	26	26

Tablo 2. *1340 (1924) Tarihli İlk Mekteplerin Müfredât Programı'na Göre Kız İlkokullarının Haftalık Ders Dağılım Cetveli (MV, 1340 [1924], s. 4)*

DERSLER		**1. Sınıf**	**2. Sınıf**	**3. Sınıf**	**4. Sınıf**	**S. Sınıf**
Türkçe	Elifbâ	12	-	-	-	-
	Kırâat (İnşad, Temsil)	-	4	3	2	2
	İmla	-	2	1	1	1
	Tahrir	-	1	2	2	1
	Sarf	-	-	-	1	1
	Yazı		2	2	1	1
Kur'ân-ı Kerim ve Din Dersleri		-	2	2	2	2
Hesap		2	3	3	3	2
Hendese		-	-	-	1	2
Tarih		-	-	1	2	2
Coğrafya		-	-	1	2	2
Tabiat Tetkiki, Ziraat, Hıfzıssıhha		3	3	2	2	2
Ev İdaresi		-	-	-	-	1
Musâhabât-ı Ahlâkiyye ve Malûmât-ı Vataniyye		1	1	1	1	1
Resim		2	2	2	2	2
El İşleri		2	2	-		-
Musiki		2	2	2	1	1
Terbiye-i Bedeniyye		2	2	2	1	1
İş, Biçki, Dikiş		-	-	2	2	2
YEKÛN		26	26	26	26	26

1926 ilk mekteplerin müfredat programı.

1926 ilk mekteplerin müfredat programına göre ilk mekteplerde okutulacak dersler arasında yer alan hayat bilgisi dersi 1926 programının ruhunu oluşturan "toplu tedris" sisteminin temel dersidir. Bu ders öğrencilerin fiziksel ve toplumsal çevreye uyumunu sağlayan ve yaşamın işlevsel olarak öğretilmesini hedefleyen bir derstir. Hayat bilgisi dersi, cumhuriyetten önceki programlarda yer alan, tabiat tetkiki, tarım, hıfzısıhha, coğrafya, tarih, musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye gibi birçok dersin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. 1926 ilk mekteplerin müfredat programında ilkokulun ilk üç sınıfı birinci devre olarak adlandırılmış ve bu devrede tüm derslerin hayat bilgisi etrafında toplu olarak öğrenciye aktarılması amaçlanmıştır. Bu programı, önceki müfredat programlarında yer alan bilgi ve iyi alışkanlıkları yeterli görmemekte, bireyin çevresine etkin uyumu ile Cumhuriyet ilkelerine sahip çıkacak bireyleri yetiştirmeyi de amaçlamaktadır (Binbaşıoğlu, 2005, ss. 400-413). Bu program şehir ve köy için iki farklı şekilde hazırlanmıştır. Şehir için hazırlanan 5 yılı kapsayan programın ilk üç sınıfında yer alan hayat bilgisi dersi ile 4 ve 5. sınıfta okutulan tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri sosyal bilgiler ve yurttaşlık bilgisi dersleriyle aynı amacı taşımaktadır. 1926 ilk mekteplerin müfredat programına göre ilkokulların haftalık ders cetveli şehir için Tablo 3'te, 1926 programının 1930 yılında basılan haftalık ders cetveli ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. *1926 Tarihli İlk Mekteplerin Müfredât Programı'na Göre İlkokulların Haftalık Ders Cetveli (MV, 1926, s. 5)*

		I. DEVRE			II. DEVRE	
DERSLER		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	Elifbâ	12	-	-	-	-
Kırâat			4	4	2	2
İmlâ			3	2	1	1
Tahrir			2	2	2	2
Kavâid			-	-	1	1
Yazı			3	2	1	1
Din Dersi			-	1	1	1
Hayat Bilgisi		4	4	4	-	-
Hesap-Hendese		2	2	3	3	3
Tarih					2	2
Coğrafya					2	2
Tabiat Dersi					2	2
Eşya Dersi					-	2
Yurt Bilgisi					2	2
Resim-El İşi		4	4	4	3	3
Musiki		2	2	2	2	1
Jimnastik		2	2	2	2	1
(Ev İdaresi)		-	-	-	(1)	(1)
(Dikiş)		-	-	-	(1)	(1)
YEKÛN		26	26	26	26	26

Haftalık ders cetvelinin hemen altında şu açıklamalara yer verilmiştir.

"Ev idaresi dersleri kız mekteplerine mahsustur. Bunun için dördüncü sınıfin Terbiye-i Bedeniyyesinden bir saat alınacak ve beşinci sınıfın İmlâ dersi de bu derse tahsis olunacaktır".

"Dördüncü ve beşinci sınıflarda kızlara mahsus "dikiş" gösterilecek, Resim ve El İşleri derslerinden ayrılacak birer saat bu derse tahsis olunacaktır" (MV, 1926, s. 6).

Tablo 4. *1926 İlk Mekteplerin Müfredât Programı'nın 1930 Tarihli Baskısına Güre İlkokulların Haftalık Ders Cetveli (MV, 1932, s. 1)*

		I. DEVRE			H. DEVRE	
DERSLER		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	Alfabe	10	-	-	-	-
Kırâat			4	4	3	3
İmlâ			2	2	1	1
Tahrir			2	2	2	2
Gramer			-	-	1	1
El Yazısı			2	2	1	1
Hayat Bilgisi		4	4	4	-	-
Hesap-Hendese		4	4	5	5	5
Tarih					2	2
Coğrafya					2	2
Tabiat Dersleri					2	2
Eşya Dersleri					-	2
Yurt Bilgisi					2	1
Resim-Elişi		4	4	4	2	2
Musiki		2	2	1	1	1
Cimnastik		2	2	2	2	1
YEKÛN		26	26	26	26	26
(Ev İdaresi)		-	-	-	(1)	d)
(Dikiş)		-	-	-	(D	d)

Programda verilen tablonun hemen altında şu açıklamalara yer verilmiştir:

"Evidaresi kız mekteplerine mahsusdur. Bunun için IV. sınıfın Cimnastik dersinden bir saat alınacak ve V. sınıfin İmlâ dersi de bu derse tahsis olunacaktır".

"IV. ve V. sınıflarda kızlara mahsus Dikiş gösterilecek, Resim ve Elişleri derslerinden ayrılacak birer saat bu derse tahsis olunacaktır" (MV, 1932, s.1).

Köy için hazırlanan 3 yıllı kapsayan programın üç sınıfında yer alan hayat bilgisi dersi

ile 3. sınıfta okutulan yurt bilgisi dersi sosyal bilgiler ve yurttaşlık bilgisi dersleriyle aynı amacı taşımaktadır. 1926 üç sınıflı köy mektepleri müfredat programına ait haftalık ders çizelgesi Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5. *1926 Üç Sınıflı Köy Mektepleri Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi* (MV, 1931, s. 9)

		Dersler	**1.Sınıf**	**2.Sınıf**	**3.Sınıf**
		Alfabe	12	-	-
		Kıraat	-	4	4
Türkçe	İmla		-	3	2
		Tahrir	-	2	2
		Kavait tatbikatı	-	-	1
		Yazı	-	4	3
Hayat bilgisi			4	4	3
Yurt bilgisi			-	-	2
Hesap hendese			4	3	3
Resim-el işi (erkeklere)			4	4	4
Resim, el işi, ev işi (kızlara)			-	3	3
Toplam			24	24	24

> "1926 programı ile ilkokulların temel amacı gençlerin mensup oldukları milletin temel değerlerini öğrenmeleri ve iyi yurttaş yetiştirmek olarak ifade edilmiştir. 1930 da basılan 1926 programı, ilkokul şehir ve köy okulları haftalık ders dağıtım çizelgesinde yer alan hayat bilgisi ile yurt bilgisi dersleri sosyal bilgiler ve yurttaşlık bilgisi dersleri de aynı amacı taşımaktadır. Bu derslerle öğrencinin hak, görev ve sorumluluklarını bilen; toplumsal hayattaki problemlere duyarlı ve bu problemlere çözüm bulabilen bir yurttaş hedeflenmektedir, Ayrıca yurttaşlık değerleri bakımından önemli olan ve tarihe mal olmuş kişilerin hayatları ile milli bilinç ve kültürel değerlere vurgu yapılmıştır" (Yalçın & Akhan, 2019, s. 848).

1936 ilkokul programı.

1936 ilkokul programı ülkede meydana gelen değişiklikler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu program tek parti olan ve ülkeyi yöneten partisinin eğitim görüşlerinin etkileri görülmektedir. Bu programda, partinin altı okunu ifade eden "kuvvetli cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, lâik ve inkılâpçı" yurttaş yetiştirmek hedeflenmiştir (Çelenk, Tertemiz & Kalaycı, 2000, s. 34). Ayrıca bu programda milli eğitim amacı şu şekilde ifade edilmiştir;

> "İlkokul milli bir eğitim kurumudur. İçindeki çocukların milli varlığın birer uzvu olduğunu, onların her birinin ilerde hangi mesleğe girerlerse girsinler milli ödevlerini başaracak, milli ülküleri tahakkuk ettirecek birer Türk vatandaşı olarak yetiştirilmesi lâzım geleceği bir dakika bile hatırdan çıkarılmamalıdır. İlkokul çocuklara milli kültürü aşılamak mecburiyetindedir. İlkokulun içinde

yetişen bütün vatandaşları ayni milli ülkülerle, ayni milli gayelere bağlamak için lâzım gelen bütün bilgileri, itiyatları, alâkalan, ülküleri, hizmet arzusunu en verimli bir şekilde kendilerine vermesi ve telkin etmesi en önemli ödevidir" (Kültür Bakanlığı [KB], 1936, s. 18).

Buna göre bu programın ilk üç sınıfında yer alan hayat bilgisi dersi ile 4 ve 5. sınıfta okutulan tarih, coğrafya, aile bilgis ve yurt bilgisi dersleri sosyal bilgiler ve yurttaşlık bilgisi dersleriyle aynı amacı taşımaktadır. 1936 İlkokul programına ait haftalık ders çizelgesi Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. *1936 Müfredat Programı Haftalık Ders Çizelgesi* (KB, 1936, s. 35)

	I. DEVRE			**H. DEVRE**	
DERSLER	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih				2	2
Coğrafya				2	2
Yurt Bilgisi				2	1
Tabiat Bilgisi				3	3
Aile Bilgisi				2	2
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Hesap-Hendese	4	4	4	4	5
Resim-îş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Jimnastik	2	2	2	1	1
YEKÛN	26	26	26	26	26

1948 ilkokul programı.

Bu programda ilk üç sınıfta hayat bilgisi ile 4 ve 5. Sınıfta tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri yer almıştır. Bu programın amacı ise şu şekilde ifade edilmiştir;

> "Ulus ve yurt işlerine karşı öğrencilerde yakın ilgi uyandırmak, ulus ve yurt işlerini her işin üstünde tutmayı ulus ve yurda karşı canla başla hizmet etmeyi; çocuklarda alışkanlık ve ülkü haline getirmektir".
>
> "Öğrencileri cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci birer yurttaş olarak yetiştirmek için ilk adımı atmaktır".
>
> "Türk devriminin manasını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin saadet ve refahını yaptığı ve yurdun geleceğine yapacağı etkiyi öğrencilere kavratmak ve onları Türk devriminin değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır, fedakâr birer Türk evladı olarak yetiştirmektedir" (MEB, 1948, ss. 142-143).

Bu programın amaçlarına baktığımızda sosyal bilgiler ve yurttaşlık bilgisi dersleri kapsamında değerlendirilebilir. 1948 ilkokul programının hem şehir hem köy için hazırlanan

çizelgesinde, ilk üç yıl hayat bilgisi derslerinin devam ettiği görülmektedir. 4. ve 5. Sınıflarda okutulan tarih, coğrafya, aile bilgisi dersinin yanı sıra yurt bilgisi adıyla okutulan dersin adı yurttaşlık bilgisi dersi olmuştur. 1948 ilkokul programının şehir için hazırlanan haftalık ders programı çizelgesi aşağıda Tablo 7'de, köy için hazırlanan haftalık ders programı çizelgesi ise Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7. *1948 Müfredat Programı İlkokulların Haftalık Çizelgesi* (*MEB, 1948, s. 24)*

	Birinci Devre			**İkinci Devre**	
Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf.
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurttaşlık Bilgisi	-	-	-	2	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3
Matematik	4	4	4	4	5
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

Not: 4. ve 5. Sınıflarda Türkçe dersinden 1'er saati din bilgisi alacak öğrenciler için ayrılmıştır.

Tablo 8. *1948 Köy İlkokulları Programının Haftalık Ders Programı Çizelgesi (MEB, 1948, s. 25)*

	Birinci Devre			**İkinci Devre**	
Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf.
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Türkçe	10	7	6	6	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurttaşlık Bilgisi	-	-	-	1	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	2	2
Matematik	4	5	5	4	4
Aile Bilgisi	-	-	-	1	1
Resim-İş	1	1	1	1	1
Tarım-iş	6	6	6	6	6
Yazı	-	1	1	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

Not: 4. ve 5. Sınıflarda Tarım-iş dersinden 1'er saati din bilgisi alacak öğrenciler için ayrılmıştır.

1962 tarihli ilkokul programı taslağı.

Daha önceki programlarda sosyal bilgiler ve yurttaşlık bilgisi derslerinin amacıyla aynı amacı taşıyan tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin yerine bu programda *"toplum ve ülke incelemeleri* dersi konulmuştur. Bu dersin içeriği tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinden seçilen içeriğe dayanmaktadır. Ayrıca 1, 2 ve 3. sınıflarda yer alan hayat bilgisi dersinin amaçları ile 4. ve 5. sınıflarda yer alan toplum ve ülke incelemeleri dersinin amaçlan birlikte verilmiştir (MEB, 1962, ss. 26-27), Kısaca ifade edecek olursak, 1962 programında da ilk üç yıl hayat bilgisi dersinin devam ettiği görülmektedir. Bunula birlikte 4. ve 5. Sınıflarda ise daha önce okutulan tarih, coğrafya, aile bilgisi, yurt bilgisi ve 1948 programında yer alan yurttaşlık bilgisi dersinin yerine aynı amaca hizmet eden toplum ve ülke incelemeleri dersi getirilmiştir. 1962 ilkokul program taslağı haftalık ders dağıtım çizelgesi Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *1962 İlkokul Program Taslağına Göre İlkokulların Haftalık Ders Dağıtım* Cetveli *(MEB, 1962, s. 225)*

	L DEVRE		**H. DEVRE**		
DERSLER	I. Sınıf	II. Sınıf	İÜ. Sınıf	IV. Sınıf	V. Sınıf
Hayat Bilgisi	5	6	6	-	-
Türkçe	10	9	9	6	9
Toplum ve Ülke İncelemeleri	-	-	-	6	5
Fen ve Tabiat Bilgileri	-	-	-	5	5
Din Bilgisi	-	-	-	1	1
Matematik	5	5	5	4	5
Resim-İş	3	3	3	2	2
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	1	1
TOPLAM	26	26	26	26	26

1968 tarihli ilkokul programı.

1968 programıyla daha önceki ilkokul programlarında 1, 2 ve 3. sınıflarda hayat bilgisi dersiyle toplulaştırma, ilkokulun 4. ve 5. sınıfına da sosyal bilgiler dersiyle uygulanmıştır. Buna göre, daha önceki programlarda yer alan tarih, coğrafya, yurt bilgisi, aile bilgisi ve yurttaşlık bilgisi dersleri ilkokul programlarında ilk defa sosyal bilgiler dersi adı altında toplanmıştır. Böylece de ilkokul programlarında sosyal bilgiler adı ilk kez kullanılmıştır. Yurttaşlık eğitimi ise sosyal bilgiler dersi içerisinde bir ünite olarak yer almıştır. Yurttaşlık eğitiminin amacı ise programda şu şekilde ifade edilmiştir;

> "Yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden, Türk çocuklarını, Türk devrim değerlerine bağlılıklarını kuvvetlendirmek, çocuklara şerefli bir geçmişi

olan büyük bir milletin evlatları olduklarını duyurarak onların Türk ulusunun geleceğine olan güvenlerini artırmak ve kendilerini Türk milletinin ülkülerini gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakterde yetiştirmektir" (MEB, 1968, s. 63).

1968 ilkokul programı haftalık ders dağıtım çizelgesi Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *1968 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi* (MEB, 1968, s. 269)

Dersler	**1.Sınıf**	**2.Sınıf**	**3.Sınıf**	**4.Sınıf**	**5.Sınıf**
Türkçe	10	10	10	6	6
Matematik	5	5	5	4	4
Fen bilgisi	-	-	-	4	4
Sosyal bilgiler	-	-	-	3	3
Hayat bilgisi	5	5	5	-	-
Din kültürü ve ahlak bilgisi	-	-	-	2	2
Resim iş	1	1	1	2	2
Müzik	1	1	1	1	1
Beden eğitimi	3	3	3	3	3
Toplam	25	25	25	25	25

Not: Rehberlik ve eğitici çalışmalar 1, 2, ve 3. sınıflarda hayat bilgisi ders saatinde, 4 ve 5. sınıflarda ise sosyal bilgiler ders saati içinde yapılacaktır.

16.8.1997 tarihinde kabul edilen 4306 sayılı kanunun ile 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir. Bu kanunun 1. maddesi aşağıdaki gibidir;

"MADD E 1- 05.01.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 9 uncu maddesinin birinci fıkrası aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir. İlköğretim kurumlan sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir" (Resmi Gazete [RG], 1997, s. 2).

Bu kanuna istinaden 1998 yılında kesintisiz 8 yıllık eğitime geçildiği için ilkokul ortaokul ayrımı kalkmıştır. İkisine birden ilköğretim denmiştir bu yüzden 1998 ve sonrası ilköğretim başlığı altında değerlendirilecektir.

Ortaokul programları.

(1340) 1924 orta mektepler müfredat programı (lise birinci devre).

Bu program da malûmatı vataniye, dersinin lise birinci devre (ortaokul) 2 ve 3. sınıflarında yer aldığını görüyoruz. Ayrıca tarih, coğrafya derslerinin ise lise birinci devre (ortaokul) 1, 2 ve 3. sınıfta yer almıştır. Bu dersler sosyal bilgiler ve yurttaşlık bilgisi dersleri ile aynı amacı taşımaktadır. Buna göre (1340) 1924 kız ve erkek lisesi birinci devre orta

mektepler (lise birinci devre) haftalık ders dağılım cetveli Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *(1340) 1924 Kız ve Erkek Lisesi Birinci Devre Programı Orta Mektepler (Lise Birinci Devre) Ders Dağılım Cetveli (Yücel, 1994, s. 166)*

	1.Sene		2.Sene		3.Sene		
Dersler	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Türkçe ve Edebiyat	7	7	5	5	4	4	
Ecnebi Lisanı	5	5	5	5	5	5	Fransızca, İngilizce, Almanca
Malumat-ı Vataniyye	-	-	1	1	1	1	
Din Dersleri	1	1	1	1	-	-	
Tarih	2	2	2	2	2	2	
Coğraya	2	2	1	1	1	1	
Hayvanat	1	1	-	-	-	-	
Fizyoloji	-	-	-	-	2	2	ve Hıfzıssıha
Arziyat	-	-	-	-	1	1	
Fizik	-	-	2	2	2	2	Hesap, hendese, cebir, resi hattı
Kimya	-	-	1	1	2	2	
Riyaziyat	5	5	4	4	4	4	
Resim	1	1	1	1	1	1	
Musiki	1	1	1	1	1	1	
Terbiyei Bedeniye	-	1	-	1	-	-	Kızlar biçki, dikiş
Ev İdaresi	-	-	1	-	-	-	
Çocuk Bakımı	-	-	-	-	1	-	
Atölye	2	1	1	1	-	1	
Laboratuvar	1	1	1	1	1	1	
Toplam	**28**	**28**	**28**	**28**	**28**	**28**	

1927 orta mektepler müfredat programı.

Üç sene uygulandıktan sonra 1927 yılında, 1924 tarihli orta mektep ve lise müfredat programlarına zeyil (ek)" ismiyle değiştirilerek yeni bir program yayınlanmıştır (Yücel 1994). !927 orta mektepler programında malûmatı vataniye, tarih ve coğrafya derslerinin lise birinci devre (ortaokul) programında yer aldığı görülmektedir. Bu dersler amaçları bakımından sosyal bilgiler ve yurttaşlık bilgisi dersleri kapsamında değerlendirilebilir. Buna göre 1340 (1924) tarihli orta mektep ve lise müfredat programlarına zeyl(ek) orta mektepler (lise birinci devre) haftalık ders dağılım cetveli Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12**.** *1340(1924) Tarihli Orta Mektep ve Lise Müfredat Programlarına Zeyl (Ek) – Orta Mektepler (Lise Birinci Devre) Dersleri (Yücel, 1994, s. 167)*

Dersler	**1.**		**2**		**3**		**Yekün**		
Türkçe	7		5		4		16		
Malumat ı vataniye	-		1		1		2		
Tarih	2		2		3		7		
Coğraya	2		2		1		5		
Hayvanat	2		-		-		2		
Nebatat	-		1		-		1		
Araziyat(Arziyat)	-		-		1		1		
Fizyoloji ve Hıfzıssıha	-		-		2				
Fizik	-		2		2		4		
Kimya	-		1		2		3		
Riyaziyat	5		4		4		13		
Ecnebi Lisanı	5		5		5		15		
Resim	2		2		1		5		
Musiki	1		1		1		3		Kız Mekteplerinde biçki dikiş
Cimnastik	2		2		2		6		
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Ev İdaresi	-	-	1	-	-	-	1	-	
Çocuk Bakımı	-	-	-	-	1	-	1	-	
Atölye	2	2	1	2	1	2	4	6	
Laboratuvar		2		2		2		5	
Toplam		**32**		**32**		**32**		**32**	

1931 orta mektep müfredat programı.

1931 orta mektep müfredat programındaki malûmat-ı vataniye dersinin yerine yurt bilgisi dersi getirilmiştir. Ortaokulun her sınıfında (I, II ve III) okutulacak olan tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri, sosyal bilgiler ve yurttaşlık eğitimine kaynaklık ettiğini söylemek mümkündür. Buna göre 1931 yılında uygulanan programa göre orta mektep (lise I. Devre) sınıfları haftalık ders dağılımı cetveli Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. *1931 Yılında Uygulanan Programa Göre Orta mektep (I. Devre) Sınıfları Haftalık Ders Dağılımı Cetveli (Yücel, 1994, s. 170)*

DERSLER	**I**	**II**	**III**
Türkçe	6	5	4
Tarih	2	2	3
Coğrafya	2	2	1
Yurt Bilgisi	1	1	1
Hayvanat		2	2
Nebatat		2	-
Arziyat		-	1
Fiziyoloji ve Hıfzıssıhat		-	3
Fizik		2	2
Kimya		2	2
Riyaziye	5	4	4
Fen Bilgisi	3	-	-
Yabancı Lisan	5	5	5
El Yazısı	1	1	1
Resim	2	2	1
Musiki	2	1	1
Jimnastik	2	2	1
Askerlik Dersleri (Erkeklere)	-	2	2
Çocuk Bakımı (Kızlara)	-	-	(1)
	31	33	32
Serbest Zaman (*)	3	1	2
TOPLAM	34	34	34

(*) Serbest zamanlar, muallimler meclisinin karan ile fen bilgisi, fizik, kimya ve tabiiye dersleri laboratuvarlarına münavebe ile tahsis olunacaktır. Kızların bir ve ikinci sınıflarından birer saatlik dikiş dersleri için de bu zamanlardan istifade olunacaktır.

1937 ortaokul müfredat programı.

1937 tarihli orta mektep müfredat programında yer alan tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri, sosyal bilgiler ve yurttaşlık eğitimi kapsamında değerlendirmek mümkündür. Buna göre 1937 yılında uygulanan programa göre ortaokul programına göre haftalık ders dağıtımı cetveli Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. *1937-1938 Öğretim Yılında Uygulanan Muhtelif Ortaokul Programı'na Göre Haftalık Ders Dağıtım Cetveli (Yücel, 1994, s. 176)*

DERSLER	**I**		**II**		**III**		**YEKÛN**	
Türkçe	5		4		4		13	
Tarih	5		2		2		6	
Coğrafya	2		2		2		6	
Yurt Bilgisi	-		2		2		4	
Matematik	5		4		4		13	
Fen Bilgisi ve Kimya	-		-		3		3	
Fizik			3		-		3	
Biyoloji ve Hıfzısıhha	-		2		3		5	
Tabii İlimler	3		-		-		3	
Yabancı Dil	5		4		4		13	
El Yazısı	2		-		-		2	
Jimnastik	1		1		1		3	
Resim	1		1		1		3	
Müzik	1		1		1		3	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Askerlik	-	-	1	2	1	2	2	4
Serbest Saat	2		-		-		2	
Ev İdaresi	2		1		1		4	
TOPLAM	31		31		31		93	

1938 ortaokul öğretim programı.

1937 programı bir yıl denendikten sonra 1938 ortaokul öğretim programı uygulanmaya başlamıştır. Bu programa sosyal bilgiler ve yurttaşlık eğitimi açısından baktığımızda, tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin bu programda da uygulandığını görmekteyiz. Buna göre 1938 yılında uygulanan ortaokul programına göre erkek ortaokulları haftalık ders cetveli Tablo 15'te, kız ortaokulları haftalık ders cetveli Tablo 16'da ve muhtelif (karma) ortaokullar haftalık ders cetveli de Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 15. *1938 Ortaokul Programı'na Göre Erkek Ortaokulları Haftalık Ders Cetveli (Kültür Bakanlığı, 1938, s. 1).*

Dersler	**Sınıf 1**	**Sınıf 2**	**Sınıf 3**
Türkçe	6	4	4
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	2	1
Yurt Bilgisi	-	2	2
Matematik	5	4	4
Fizik	-	3	3
Kimya	-	-	2
Tabiğat(Tabiat) Bilgisi ve Sağlık Bilgisi	3	3	2
Yabancı Dil	5	4	3
El Yazma	2		
Resim	2	1	1
Jimnastik	1	1	1
Musiki	1	1	1
Askerlik Dersleri	-	2	2
Toplam	**29**	**29**	**29**

Tablo 16. *1938 Ortaokul Programı'na Göre Kız Ortaokulları Haftalık Ders Cetveli (KB, 1938, s. 2)*

Dersler	**1.Sınıf**	**2.Sınıf**	**3.Sınıf**
Türkçe	5	4	4
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	2	2
Yurt Bilgisi	-	2	2
Matematik	5	4	4
Fizik	-	3	3
Kimya	-	-	2
Tabiğat (Tabiat) Bilgisi ve Sağlık Bilgisi	3	3	2
Yabancı Dil	5	4	3
El Yazma	2	-	-
Resim	1	1	1
Jimnastik	1	1	1
Musiki	1	1	1
Askerlik Dersleri	-	1	1
Biçki- Dikiş	2	-	-
Ev İdaresi	-	1	-
Çocuk Bakımı	-	-	1
Toplam	**29**	**29**	**29**

Tablo 17. *1938 Ortaokul Programı'na Göre Muhtelif (Karma) Ortaokullar Haftalık Ders Cetveli (KB, 1938, s. 3)*

	Sınıflar					
	Sınıf 1		Sınıf 2		Sınıf 3	
Dersler	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
Türkçe	5	5	4	4	4	4
Tarih	2	2	2	2	2	2
Coğrafya	2	2	2	2	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	2	2	2	2
Matematik	5	5	4	4	4	4
Fizik	-	-	3	3	3	3
Kimya	-	-	-	-	2	2
Tabiğat(Tabiat) Bilgisi ve Sağlık Bilgisi	3	3	3	3	2	2
Yabancı Dil	5	5	4	4	3	3
El Yazma	2	2	-	-	-	-
Resim	1	1	1	1	1	1
Jimnastik	1	1	1	1	1	1
Musiki	1	1	1	1	1	1
Askerlik Dersleri	-	-	2	1	2	1
Biçki- Dikiş	-	2	-	-	-	-
Ev İdaresi	-	-	-	1	-	-
Çocuk Bakımı	-	-	-	-	-	1
Toplam	27	29	29	29	29	29

1949 ortaokul öğretim programı.

1949 ortaokul müfredat programında sosyal bilgiler açısından tarih ve coğrafya derslerinin devam ettiği görülmektedir. Daha önceki müfredat programlarında yer alan malumat-ı vataniye ve yurt bilgisi derslerinin ise ilk defa 1949 ortaokul programında yurttaşlık bilgisi adını aldığı görülmektedir. Bu dersin amacı ise şu şekilde açıklanmıştır;

> "Yurttaşlık bilgisi dersinde, milli birlik ve dayanışmanın, milli disiplinin manasını ve önemini çocuklara kavratmak gerekir. Öğretmen millet için yaşamanın, millet için ölmenin, millete bütün varlığını, benliğini vermenin Türk çocuğunun ödevi ve ülküsü olduğunu, milli amaçlara gerçekleştirmenin her amacın üstünde bulunduğunu çocuklara aşılamalıdır" (MEB, 1949, s. 115).

Bu açıklamalarda öğrenciler, etkin birer vatandaş olabilmeleri amacıyla kanunları ve haklarını bilen, kendi milli kültürel değerleri özümsemiş, toplum içerisine katılarak etkin kararlar alabilen ideal bir vatandaşlık anlayışı oluşturulmak istenmiştir. Buna göre 1949 yılında uygulanan programa göre ortaokul programı haftalık ders dağıtımı cetveli Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. *1949 Ortaokul Programı Haftalık Ders Dağıtım Cetveli* (MEB, 1949, s. 39)

Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	Toplam
Türkçe	6	4	4	14
Tarih	2	2	2	6
Coğrafya	2	2	1	5
Yurttaşlık Bilgisi	1	1	1	3
Matematik	5	4	4	13
Fizik	-	3	3	6
Kimya	-	-	2	2
Tabiat Bilgisi	3	3	2	8
Yabancı Dil	3	3	3	9
Beden Eğitimi	1	1	1	3
Resim	1	1	1	3
Müzik	1	1	1	3
Serbest Çalışmalar (*)	3	3	3	9
İş Bilgisi	4	4	4	12
Toplam	32	32	32	96

(*) Cetvelde gösterilen üç saatlik serbest çalışma zamanı, öğrencilerin her birinin ihtiyaç ve noksanları göz önünde tutularak gruplar halinde kitaplıkta, laboratuvarda, iş atölyesinde, okulun uygulama bahçesinde ve sınıflarda yetiştirici ve tamamlayıcı çalışmalara ayrılacaktır (MEB, 1949, s. 39).

1970 ortaokul müfredat programı.

1970 yılında deneme amacıyla uygulanmaya başlayan ortaokul müfredat programında, sosyal bilgiler açısından tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin devam ettiği

görülmektedir. Buna göre 1970 yılında uygulanan programa göre ortaokul programı haftalık ders dağıtıma cetveli Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. *Kız ve Erkek Orta Okullarıyla Karma Orta Okulların Ders Dağıtma Cetveli (MEB, 1970, s. 45)*

D e r s 1er		S. I	S. II	S. III
Türkçe (*)		6	4	4
Tarih		2	2	2
Coğrafya		2	2	L
Yurttaşlık Bilgisi		1	1	1
Matematik		5	4	4
Fizik		-	3	3
Kimya		-	-	2
Tabiat Bilgisi		3	3	2
	Ticaret işleri	1	1	1
İş Bilgisi(**)	Tarım işleri	1	1	1
	El işleri "Erkeklere",			
	Ev işleri "Kızlara" (Biçki, dikiş, ev idaresi, çocuk bakımı)	2	2	2
Yabancı Dil		3	3	3
Beden Eğitimi		l	1	1
Resim		1	1	1
Müzik		1	1	1
Serbest Çalışmalar (***]		3	3	3
Toplam		32	32	32

(*) Birinci sınıfta Türkçe dersinin bir saati yazı dersinde verilecek. İkinci sınıfın yazı dersi, Türkçe ve resim dersleri öğretmenlerinin işbirliğiyle, serbest çalışma saatlerinden faydalanarak idare edilecek; bilhassa yazıları düzgün olmayan çocuklar üzerinde durulacaktır. Yazıları düzgün olmayan çocuklarla üçüncü sınıfta da aynı şekilde meşgul olunacaktır.

(**) İş bilgisi hakkında programın bu dersle ilgili bölümüne bakınız.

(***) Cetvelde gösterilen üç saatlik serbest çalışma zamanı, öğrencilerin her birinin ihtiyaç ve noksanları göz önünde tutularak guruplar halinde kitaplıkta, laboratuvarda, iş atölyesinde. Okulun uygulama bahçesinde ve sınıflarda yetiştirici ve tamamlayıcı çalışmalara ayrılacaktır.

1970 -1971 eğitim-öğretim yılında uygulamaya başlanan müfredat programında, daha önceki programda tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri 1973 yılında sosyal bilgiler adı altında birleştirilmiştir. Böylece ortaokul programlarında "sosyal bilgiler" adı ilk defa kullanılmıştır. Ayrıca yurttaşlık bilgisi dersi, ilk defa ayrı bir ders olarak değil sosyal bilgiler dersi içerisinde bir ünite olarak yer almaya başlamıştır. 1970-1971 tarihli ortaokul programının 1973 yılındaki baskısına göre ortaokulların haftalık ders dağıtma cetveli (normal ve çift eğitime göre) Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. *1970-1971 Tarihli Ortaokul Programına Göre Ortaokulların Ders Dağıtma Cetveli (Normal ve Çift Eğitime Göre) (MEB, 1973, s. 17)*

	Sınıflar					
	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf	
Dersler	**Normal**	**Çift**	**Normal**	**Çift**	**Normal**	**Çift**
Türkçe	**6**	**6**	**4**	**4**	**4**	
Sosyal Bilgiler	5	5	5	5	4	4
Matematik	4	4	4	4	5	5
Fen Bilgisi	4	4	6	6	6	6
Tarım veya Ticaret	2	1	2	1	2	
Yabancı Dil	3	3	3	3	3	3
Beden Eğitimi	1	1	1	1	1	1
Resim-İş	3	3	3	3	3	3
Müzik	1	1	1	1	1	1
Serbest Çalışmalar	2	-	2	-	3	1
Din Bilgisi (*)	1	1	1	1	-	-
Toplam	32	29	32	29	32	29

* İsteğe bağlı derstir.

1985 ortaokul müfredat programı.

1985 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı kararıyla sosyal bilgiler dersi üç derse ayrılmıştır. Bu kararla, ilk defa 1970-1971 tarihli ortaokul programıyla kullanılan sosyal bilgiler ismi tekrar kaldırılmıştır. 1985 ortaokul müfredat programında sosyal bilgiler dersinin yerine aynı amacı taşıyan milli tarih, milli coğrafya ve vatandaşlık bilgisi derslerinin getirildiği görülmektedir. Buna göre 1985 yılında ortaokulların haftalık ders dağılım çizelgesi Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. *1985 Yılında Ortaokulların Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi (MEB, 1985, s. 339)*

	Sınıflar		
Dersler	**6.Sınıf**	**7.Sınıf**	**8.Sınıf**
Türkçe	**5**	**5**	**5**
Matematik	4	4	4
Fen Bilgisi	4	4	4
Milli Tarih	2	2	-
Milli Coğrafya	2	2	-
Vatandaşlık Bilgisi	-	-	3
T.C.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	2
Yabancı Dil	3	3	3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	2	2
Resim-İş	2	2	2
Müzik	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	1
Seçmeli Dersler	4-8	4-8	4-8
Toplam	30(34)	30(34)	30(34)
Rehberlik ve Eğitici Çalışmalar	3	3	3
Genel Toplam	33(37)	33(37)	33(37)

1995 tarihli ortaokul programı (İlköğretim 2. kademe).

1985 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı kararıyla üç derse ayrılan sosyal bilgiler kapsamındaki dersler ve bu derslerin Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca kabul edilme ve yayınlanma tarih ve sayıları şöyledir:

> *"Millî tarih:* Millî tarih dersi TTKB'nın 3.5.1989 tarih ve 3 sayılı karan ile kabul edilmiş; 17.6.1985 tarih ve 2190 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanmıştır. TTKB'nın 15.3.1993 tarih ve 79 sayılı kararı ile değişiklik yapılmıştır" (MEB, 1995, s. 161).
>
> *"Millî coğrafya:* Millî coğrafya dersi programı TTKB'nın 10.7.1985 tarih ve 11 sayılı karan ile kabul edilmiş; 8.9.1985 tarih ve 2195 sayılı tebliğler dergisi'nde yayımlanmıştır" (MEB, 1995, s. 177).
>
> *"Vatandaşlık Bilgileri-*. Vatandaşlık Bilgileri Dersi Programı T.T.KB.'nın 12.3.1992 tarih ve 45 sayılı kararı ile kabul edilmiş; 13.4.1992 tarih ve 2356 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. TTKB'nın 15.3.1993 tarih ve 82 sayılı karan ile değişiklik yapılmıştır" (MEB, 1995, s. 187).

Buna göre 1995 ortaokul programına göre ilköğretim okulu 2.Kademe (ortaokul) haftalık ders dağıtım çizelgesi Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. *1995 Ortaokul Programına Göre İlköğretim Okulu 2.Kademe (Ortaokul) Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi (MEB, 1995, s. 432)*

	Sınıflar		
Dersler	**6.Sınıf**	**7.Sınıf**	**8.Sınıf**
Türkçe	**6**	**6**	**6**
Matematik	4	4	4
Fen Bilgisi	4	4	4
Milli Coğrafya	2	2	-
Milli Tarih	2	2	-
Vatandaşlık Bilgisi	-	-	3
T.C.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	2
Yabancı Dil	3	3	3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	2	2
Resim-İş	1	2	1
Müzik	2	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2
Seçmeli Dersler	2	2	2
Toplam	30	30	30

Köy enstitüleri.

Üç sınıflı köy ilkokullarının beş sınıflı hale getirilmesi 1939 yılında toplanan birinci milli eğitim şura'sında alınan en önemli kararlardan biridir. Bu karar 24.04.1940 tarihinde yürürlüğe giren 3803 sayılı köy enstitüsü kanunu, köy öğretmen okullarının köy enstitülerine dönüştürülmesinin ilk adımıdır. Çünkü köy enstitüleri kanunu ile kurulan enstitülere tam devreli (beş yıl) köy ilkokullarını bitirmiş sıhhatli ve müstaid köylü çocuklar seçilerek alınacaktır. Bu enstitülerin tahsil müddetleri en az beş yıl olacaktır (RG, 1940, s. 13682). Köy enstitülerinin

kuruluş amacı ise, köylerden gelecek yetenekli çocukları tam donanımlı olarak yetiştirip daha sonra, tekrardan köylerine dönüp köylerde okuma yazma fırsatı bulamayan çocukları eğitip ülkenin okuryazar düzeyini yukarı taşımaktır (Ortaş, 2005, s. 3). 13 yıl hizmet veren köy enstitüleri, ilk öğretmen okullarının amaçları ortak olarak verilmiştir (Milli Eğitim Vekaleti [MEV], 1953, s. 9). Bu durum ilk öğretmen okulları ile köy enstitüsü programlarının farklı birer öğretim programı olarak düşünülmediği ortaya koymaktadır. Bundan dolayı 1954 yılında Köy enstitüleri ile ilk öğretmen okullarının birleştirilmesi hakkındaki kanunla köy enstitüleri kapatılmıştır (RG, 1954, s. 8093). Açık kaldıkları süre içerisinde bu okullarda üç öğretim programı kullanılmıştır.

1943 öğretim programı.

1943'te köy enstitüleri öğretim programı hazırlanarak TTKB tarafından kabul edilerek uygulanmaya başlamıştır. Öğretim programına göre köy enstitülerindeki ders ve çalışmaların üç ana gruba ayrıldığı görülmektedir. Kültür dersleri, ziraat ders ve çalışmaları ile teknik ders ve çalışmalarını kapsamaktadır. Kültür dersleri içeriğinde bulunan tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi dersleri ilkokuldan sonra beş sınıflı köy enstitüleri programında yer almaktadır. Tarih ve coğrafya dersleri sosyal bilgiler dersi kapsamında düşünülebilir. Yurttaşlık bilgisi dersi ise yurttaşlık bilgisi adı ile ilk olarak bu programda kullanılmıştır. Daha sonra yurttaşlık bilgisi dersi 1948 ilkokul programında ve 1949 ortaokul programında da bu isimle ilk defa yer alacaktır. Buna göre 1943 köy enstitüleri programı haftalık ders dağıtma cetveli Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23, *1943 Köy Enstitüleri Programı Haftalık Ders Dağıtma Cetveli* (MV, 1943, s. 12)

Dersler		**Sınıflar**				
		I	**II**	**III**	**IV**	**V**
	Tarih	2	2	1	1	1
	Coğrafya	2	2	1	1	-
	Yurttaşlık Bilgisi	-	1	1	-	-
	Matematik	4	2	2	3	2
	Fizik	-	2	2	1	1
	Kimya	-	-	2	2	-
	Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi	2	2	2	1	1
Diğer Dersler	Yabancı Dil	2	2	2	2	1
	Elyazısı	2	-	-	-	-
	Resim-İş	1	1	1	1	1
	Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar	1	1	1	1	-
	Müzik	2	2	2	2	2
	Askerlik	-	2	2	2	2
	Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı	-	-	-	-	1
	Öğretmenlik Bilgisi	-	-	-	2	6
	Zirai İşletme Ekonomisi	-	-	-	-	1
Diğer Dersler Toplamı		18	19	19	19	19
Türkçe Dersi		4	3	3	3	3
Bütün Dersler Toplamı		22	22	22	22	22

1947 öğretim programı.

Yapılan değişiklikte bazı derslerin adları değiştirilmiş, saatlerinde değişiklikler yapılmış, bazı dersler de kaldırılmıştır. Yapılan değişiklikler köy enstitüleri'ne yönelik eleştirileri önleme amacı taşıyordu. 1943 programının değiştirilmesine yönelik gerekçeyi içeren bir yazıda; bir bireyin aynı anda hem öğretmen, hem de sanatkâr olmasına imkân vermeyen bir duruma işaret edilmişti. Programı değiştirme nedenlerinin özünün bilgili öğretmen yetiştirmekte toplandığı görülür; bu ise, köy enstitüsü yasasının gerekçesine pek uygun düşmeyen bir istekti. Orada beceri ve alışkanlıklara daha çok yer verilmiştir (Binbaşıoğlu, 1993: 54). Diğer dersler içeriğinde bulunan tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi derslerinin 1947 programında da yer aldığı görülmektedir. Buna göre 1947 köy enstitüleri programı haftalık ders dağıtma cetveli Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. *1947 Köy Enstitüleri Programı Haftalık Ders Dağıtma Cetveli* (MEV, 1947, s. 14)

		Sınıflar				
	Dersler	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**
	Genel Ruhbilim	-	-	-	2	-
	Çocuk ve Gençlik Ruhbilimi	-	-	-	-	1
	Eğitbilim	-	-	-	1	1
	Genel Öğretim Metodu	-	-	-	2	-
	Özel Öğretim Metodu ve Uygulama	-	-	-	-	6
	Toplum Bilim	-	-	-	-	2
	Eğitim Tarihi ve Teşkilat	-	-	-	-	1
	Tarih	2	2	1	1	1
	Coğrafya	2	2	1	1	1
	Yurttaşlık Bilgisi	-	1	1	-	-
	Matematik	5	3	3	3	-
Diğer Dersler	Fizik	-	2	2	2	-
	Kimya	-	2	2	1	-
	Tabiat Bilgisi	2	2	2	2	-
	Okul Sağlık Bilgisi	-	-	-	-	1
	Elyazısı	1	1	1	-	-
	Resim	1	1	1	1	1
	İş	-	1	1	1	-
	Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar	1	1	1	1	1
	Müzik	2	2	1	2	1
	Askerlik	-	-	1	1	1
	Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı	-	-	1	1	1
	Kooperatifçilik ve Kooperatif Sayışımı	-	-	-	-	1
Genel Bilgi Dersleri Toplamı		16	20	18	22	20
Tarım Dersleri ve Uygulamaları		12	10	11	9	10
Sanat Dersleri ve Atölye Çalışmaları		12	10	11	9	10
Türkçe Dersi		4	4	4	4	4
Bütün Dersler Toplamı		**44**	**44**	**44**	**44**	**44**

1953 öğretim programı.

Köy enstitülerinde uygulanacak üçüncü ve son program olma özelliği taşıyan 1953 programı, öğretmen okulları ve köy enstitüleri programı adıyla hazırlanmıştır. Ayrıca 1950–1951 öğretim yılında köy enstitülerinde karma eğitime son verildiği görülmektedir. Bu nedenle kız öğrenciler için ayrı bir program hazırlanmıştır. Bununla birlikte hem kız hem de erkek öğrencilerin okuyacakları ortak derslerde bulunmaktadır. Bu programda tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin sosyal bilgiler dersi altında toplandığını görmekteyiz. Türkiye'deki eğitim programlarında sosyal bilgiler dersi bu isimle ilk defa yer almıştır. Daha sonra sosyal bilgiler ismi 1968 ilkokul programında ve 1970 ortaokul programında da bu isimle ilk defa yer alacaktır. 1953 programında altı farklı ders dağıtma cetveli hazırlanmıştır. Bunlar;

A tipi; ilkokul üzerine 6 sınıflı erkek köy enstitüleri,

B tipi; ilkokul üzerine 6 sınıflı kız köy enstitüleri,

C tipi; ortaokul üzerine 3 sınıflı şehir erkek öğretmen okulları,

Ç tipi; ortaokul üzerine 3 sınıflı şehir kız öğretmen okulları,

D 1 tipi; ortaokul' üzerine 3 sınıflı İstanbul öğretmen okulu özel müzik şubesi,

D 2 tipi; ortaokul üzerine 3 sınıflı İstanbul öğretmen okulu özel resim-iş şubesi (MEV, 1953, s. 11). Buna göre 1953 köy enstitüleri programı A tipi (ilkokul üzerine 6 sınıflı erkek köy enstitüleri) haftalık ders dağıtma cetveli Tablo 25'te, B tipi(ilkokul üzerine 6 sınıflı kız köy enstitüleri) haftalık ders dağıtma cetveli Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 25. 1953 *A Tipi (İlkokul üzerine 6 Sınıflı Erkek) Köy Enstitüleri Haftalık Ders Dağıtma Cetveli* (MEV, 1953, s. 31)

	Sınıf I	Sınıf II	Sınıf III	Sınıf IV	Sınıf V	Sınıf VI
MESLEK DERSLERİ:						
Psikolojiye giriş	—	—	—	2	—	—
Eğitim psikolojisi	-	-	-	-	2	1
Öğretim metodu ve uygulama	-	-	-	-	2	6
Eğitim sosyolojisi	-	-	-	-	1	2
Teşkilât ve idare	-	-	-	-	-	1
Seminer çalışmaları	-	-	-	-	1	2
TÜRK DİLİ ve EDEBİYATI:						
Okuma	3	2	2	1	1	-
Dilbilgisi	1	1	1	1	' 1	
Kompozisyon	1	1	1	1	1	1
Türk edebiyatı tarihi	-	-	-	1	1	-
Çocuk edebiyatı	-	-	-	-	-	1

Tablo 25. (*devamı*)

SOSYAL BİLGİLER:						
Tarih – coğrafya - yurttaşlık bilgisi	4	4	4	-	-	-
Tarih	-	-	-	2	2	1
Coğrafya	-	-	-	1	1	1
TABİAT ve FFN. BİLGİLERİ:						
Tabiat ve fen bilgisi	3	4	5	-	-	-
Fizik	-	-	-	2	2	-
Kimya	-	-	-	3	-	-
Biyoloji ve sağlık bilgisi	-	-	-	-	2	2
MATEMATİK	4	4	4	4	3	-
MİLLÎ SAVUNMA	-	-	-	1	1	1
DİN BİLGİSİ	-	-	-	1	1	-
BEDEN EĞİTİMİ	2	2	2	2	2	2
MÜZİK	2	2	2	2	2	2
RESİM ve YAZI [*]	3	3	3	2	2	2
İŞ	3	4	4	3	3	3
TARIM	4	4	4	4	3	3
SERBEST ÇALIŞMALAR (En az 3 saat)	3	3	3	3	3	3
TOPLAM	33	**34**	35	36	37	37

I*] Öğretmen, sınıfın ve tek tek öğrencilerin ihtiyacını dikkate alarak yazıya tahsis edecek ve zamanını kendisi ayarlayacaktır.

Tablo 26. *1953 B Tipi (İlkokul Üzerine 6 Sınıflı Kız) Köy Enstitüleri Haftalık Ders Dağıtma Cetveli* (MEV, 1953, s. 32)

	Sınıf I	Sınıf II	Sınıf III	Sınıf IV	Sınıf V	Sınıf VI
MESLEK DERSLERİ						
Psikolojiye Giriş	-	-	-	2	-	-
Eğitim psikolojisi	-	-	-	-	2	1
Öğretim metodu ve uygulama	-	-	-	-	2	6
Eğitim sosyolojisi	-	-	-	-	1	2
Teşkilât ve idare	-	-	-	-	-	1
Seminer çalışmaları	-	-	-	-	1	2
TÜRK DİLİ ve EDEBİYATI:						
Okuma	3	2	2	1	1	-
Dilbilgisi	1	1	1	1	1	
Kompozisyon	1	1	1	1	1	1
Türk edebiyatı tarihi	-	-	-	1	1	-
Çocuk edebiyatı	-	-	-	-	-	1
SOSYAL BİLGİLER:						
Tarih – coğrafya - yurttaşlık bilgisi	4	4	4	-	-	-
Tarih	-	-	-	2	2	1
Coğrafya	-	-	-	1	1	1

Tablo 26. (*devamı*)

TABİAT ve FEN. BİLGİLERİ:						
Tabiat ve fen bilgisi	3	4	5	-	-	-
Fizik	-	-	-	2	2	-
Kimya	-	-	-	3	-	-
Biyoloji ve sağlık bilgisi	-	-	-	-	2	2
MATEMATİK	4	4	4	4	3	-
MİLLÎ SAVUNMA	-	-	-	1	1	1
DİN BİLGİSİ	-	-	-	1	1	-
BEDEN EĞİTİMİ	2	2	2	2	2	2
MÜZİK	2	2	2	2	2	2
RESİM ve YAZI [*]	3	3	3	2	2	2
İŞ ve Ev İşi [**]	6	6	5	5	3	3
TARIM	3	3	3	4	3	3
SERBEST ÇALIŞMALAR (En az 3 saat)	3	3	3	3	3	3
TOPLAM	35	**35**	35	36	37	37
[*] öğretmen, sınıfın ve tek tek öğrencilerin ihtiyacım dikkate alarak Yazıya tahsis edilecek zamanı kendisi ayarlayacaktır.						
[**] Ev işi ve işin sınıflara göre dağılışı						
Ev İşi	4	**4**	3	2	2	2
İş	2	**2**	2	1	1	1

İlköğretim okulu programları.

1970'li yıllardan itibaren sekiz yıllık ilköğretim okulu denemeleri ve program çalışmaları yapılmış fakat bu çalışmalar deneme safhasında kalmıştır. 1980'li yıllara gelindiğinde ve ise program geliştirme çabaları artmış ve bu çalışmalar öncelikle program geliştirmede model oluşturmaya yöneliktir. 1982 yılında MEB program geliştirmede bir model oluşturmak ve daha sonra hazırlanacak programlarında buna göre hazırlanabilmesi için akademisyenlerin de desteği alınarak dört boyuttan oluşan bir model kabul edilmiştir. Bu model amaç, davranış, işleyiş ve değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Bu modelden sonra hazırlanan ilköğretim programları çağdaş program anlayışına göre ve sekiz yıllık ilköğretim bütünlüğü dikkate alınarak hazırlanmıştır.

1998 ilköğretim sosyal bilgiler ve vatandaşlık ve insan hakları eğitimi öğretim programı.

Sekiz yıllık temel eğitim uygulamalarının ilk programdır. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmesi ile birlikte, 1. kademe; 1, 2, 3, 4, 5. sınıflardan, II. Kademe ise 6. 7 ve 8. sınıflardan oluşmuştur. I. kademe 4. ve 5. sınıflarda sosyal bilgiler dersi yer almaktadır. II. kademe 6. ve 7. sınıflarda milli tarih ve milli coğrafya derslerinin, sosyal bilgiler adı altında birleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Böylece kesintisiz zorunlu ilköğretimin II. kademesinde de

toplu öğretim uygulaması kabul edilmiş oldu. 1998 ilköğretim programı sosyal bilgiler dersi öğretim programı, yurttaşlık bilgisi dersi veya eğitimi açısından incelendiğinde ise yurttaşlık bilgisi dersi vatandaşlık ve insan hakları eğitimi olarak değiştiği görülmektedir. Buna göre 1998 tarihli ilköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. *1998 Tarihli İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi (TTKB,, 1998, s. 1012)*

DERSLER	SINIFLAR							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Matematik	4	4	4	4	4	4	4	4
Hayat Bilgisi	5	5	5	-	-	-	-	-
Fen Bilgisi			3	3	3	3	3	3
Sosyal Bilgiler				3	3	3	3	-
Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi	-	-	-	-	-	-	1	1
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	-	-	-	-	2
Yabancı Dil	-	-	-	2	2	4	4	4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2	2	2	2	2
Resim İş	2	2	2	1	1	1	1	1
Müzik	2	2	2	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	1	1	1
İş Eğitimi	-	-	-	3	3	3	3	3
Trafik ve İlkyardım Eğitimi	-	-	-	-	-	1	-	1
Bireysel ve Toplu Etkinlik	3	3	3	-	-	-	-	-
Seçmeli Dersler	-	-	-	3	3	2	2	2
TOPLAM	30	30	30	30	30	30	30	30

2005 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı.

2005 ilköğretim programında sosyal bilgiler dersinin 4. sınıftan itibaren 7. sınıfa kadar okutulduğu görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi ise sosyal bilgiler dersi içerisinde ünitelere serpiştirilerek verilmektedir. 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programına vatandaşlık eğitimi açısından bakıldığında, amaç aktif ya da etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Buna göre 2005 tarihli ilköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. *2005 Tarihli İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi (TTKB, 2005)*

	DERSLER	SINIFLAR							
		İLKOKUL				ORTAOKUL			
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	12	12	12	6	6	5	5	5
	Matematik	4	4	4	4	4	4	4	4
	Hayat Bilgisi	5	5	5					
	Fen Bilimleri				4	4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3	
	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük								3
	Yabancı Dil				2	2	4	4	4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar	2	2	2	1	1	1	1	1
	Müzik	2	2	2	1	1	1	1	1
	Beden Eğitimi	2	2	2	1	1	1	1	1
	Teknoloji ve Tasarım						2	2	2
	Trafik ve ilkyardım				1	1			
	Rehberlik ve Sosyal Etkinlik	1	1	1	1	1	1	1	1
	Zorunlu Ders Saati Toplamı	**28**	**28**	**28**	**26**	**26**	**28**	**28**	**28**
SEÇMELİ DERSLER	Yabancı Dil				2	2	2	2	2
	Sanat Etkinlikleri (Drama, Tiyatro, Halk Oyunları, Enstürman, Resim, Fotoğrafçılık, Heykel, vb.)	1	1	1	2	2	2	2	2
	Spor Etkinlikleri (Güreş, Futbol, Basketbol, Voleybol, Masa Tenisi, vb.)	1	1	1	2	2	2	2	2
	Bilgisayar	1	1	1	1	1	1	1	1
	Satranç	1	1	1	1	1	1	1	1
	Düşünme Eğitimi						1	1	1
	Halk Kültürü						1	1	1
	Tarım Hayvancılık Uygulamaları						1	1	1
	Takviye ve Etüd Çalışmaları	1	1	1					
Seçmeli Ders Saati Toplamı		2	2	2	4	**4**	**2**	**2**	**2**
TOPLAM DERS		**30**	**30**	**30**	**30**	**35**	**35**	**35**	**35**

2017 ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) sosyal bilgiler öğretim programı.

Resmi Gazetede yayımlanarak 30.3.2012 tarih ve 6287 sayı ile yürürlüğe giren "ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun" ile ilköğretimde ilgili değişiklikler olmuştur. Buna göre ilköğretim, dört yıl süreli ve zorunlu

ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir eğitim ve öğretim Kurumudur. İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız binalarda kurulması esas olacaktır. Fakat imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir (RG, 2012). 4+4+4 sistemi olarak da bilinen bu düzenleme hakkında MEB tarafından 09.05.2012 tarihinde "12 yıllık zorunlu eğitime yönelik uygulamalar" adıyla bir genelge yayımlamıştır. Burada şu ayrıntılara yer verilmiştir; "zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilecektir (MEB, 2012, s. 11-12). 2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre Sınıfta sosyal bilgiler dersi ilkokul 4. sınıfta, ortaokullarda ise 5. 6. ve 7. sınıflarda yer almaktadır. Vatandaşlık eğitimi ise sosyal bilgiler dersi içerisindeki etkin vatandaşlık ünitesi ile verilmektedir. Buna göre 2017 İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi Tablo 29' da verilmiştir.

Tablo 29. *2017 İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi* (TTKB, 2017)

	DERSLER		**SINIFLAR**							
			İLKOKUL				**ORTAOKU**			
			1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
ZORUNLU DERSLER	Türkçe		10	10	8	8	6	6	5	5
	Matematik		5	5	5	5	5	5	5	5
	Hayat Bilgisi		4	4	3					
	Fen Bilimleri				3	3	4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler					3	3	3	3	
	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük									2
	Yabancı Dil			2	2	2	3	3	4	4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi					2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar		1	1	1	1	1	1	1	1
	Müzik		1	1	1	1	1	1	1	1
	Oyun ve Fizikî Etkinlikler		5	5	5	2				
	Beden Eğitimi ve Spor						2	2	2	2
	Teknoloji ve Tasarım								2	2
	Trafik Güvenliği					1				
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım						2	2		
	Rehberlik ve Kariyer Planlama									1
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi					2				
	ZORUNLU DERS TOPLAMI		**26**	**28**	**28**	**30**	**29**	**29**	**29**	**29**
SEÇMELİ DERSLER	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim **(4)**					2	2	2	2
		Peygamberimizin Hayatı **(4)**					2	2	2	2
		Temel Dinî Bilgiler **(2)**					2	2	2	2
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri **(1)**					2	2		
		Yazarlık ve Yazma Becerileri **(4)**					2	2	2	2
		Yaşayan Diller ve Lehçeler **(4)**					2	2	2	2
		İletişim ve Sunum Becerileri **(1)**							2	2

Tablo 29. (*devamı*)

Yabancı Dil	Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) **(4)**					2	2	2	2
Fen Bilimleri ve Matematik	Bilim Uygulamaları **(4)**					2	2	2	2
	Matematik Uygulamaları **(4)**					2	2	2	2
	Çevre Eğitimi **(1)**							2	2
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım **(2)**							2	2
Sanat ve Spor	Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) **(4)**					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
	Müzik **(4)**					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
	Spor ve Fizikî Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller Oluşturulacaktır) **(4)**					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
	Drama **(2)**					2	2		
	Zekâ Oyunları **(4)**					2	2	2	2
	Halk Kültürü **(4)**					2	2	2	2
	"Şehrimiz **...**" **(1)**					2	2	2	2
Sosyal Bilimler	Medya Okuryazarlığı **(1)**							2	2
	Hukuk ve Adalet **(1)**						2	2	2
	Düşünme Eğitimi **(2)**							2	2
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı						**6**	**6**	**6**	**6**
SERBEST ETKİNLİKLER		**4**	**2**	**2**					
TOPLAM DERS		**30**	**30**	**30**	**30**	**35**	**35**	**35**	**35**

Sosyal bilgiler dersi ve yurttaşlık (vatandaşlık) bilgisi derslerinin ülkemizdeki gelişimi, ilkokul, ortaokul, köy enstitüleri ve ilköğretim okulu programlarının haftalık ders çizelgeleri ışığında nasıl bir seyir izlediği değerlendirilmiştir. Ülkemizde, MEB'in müfredat programlarında sosyal bilgiler ve yurttaşlık bilgisi dersleri Cumhuriyetin ilanından sonra farklı adlarla yer almıştır. Buna göre;

Sosyal bilgiler dersi, müfredat programlarında ilk olarak 1953 köy enstitüleri öğretim programında "sosyal bilgiler "adıyla yer almıştır. Ardından, 1968-1969 eğitim- öğretim yılında ise ilkokullarda sosyal bilgiler adıyla ilk kez 1968 ilkokul öğretim programında yer almıştır. Daha sonra da, 1970-1971 eğitim-öğretim yılında deneme niteliğinde ortaokul öğretim programında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi olarak yer almıştır. 1970-1971 eğitim öğretim yılında deneme niteliğiyle uygulanmaya başlanan öğretim programı 1973 yılında basılmıştır. 15 Ocak 1973 tarih ve 1729 sayılı tebliğiler dergisindeki haftalık ders dağıtma cetvelinde sosyal bilgiler dersi ortaokullarda ilk defa sosyal bilgiler ismiyle programa girmiştir. Böylece 1953 yılında köy enstitülerinde, 1968 yılında ilkokullarda, 1973 yılından itibaren de ortaokullarda "sosyal bilgiler" adıyla okutulmaya başlanmıştır. Haftalık ders çizelgeleri için *bk.* Tablo 25, 26, 10 ve 20.

Yurttaşlık (vatandaşlık) bilgisi dersi ise "yurttaşlık bilgisi" adı ile ilk olarak 1943 köy enstitüsü öğretim programında kullanılmıştır. Ardından 1948 ilkokul programında yer almıştır. Daha sonra da 1949 ortaokul programında da "yurttaşlık bilgisi" ismi ile ilk defa yer almıştır.

Böylece 1943 yılında köy enstitülerinde, 1948 yılında ilkokullarda, 1949 yılından itibaren de ortaokullarda "yurttaşlık bilgisi" adıyla okutulmaya başlanmıştır. Haftalık ders çizelgeleri için *bk.* Tablo- 22, 7 ve 18.

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sosyal bilgiler eğitimi anaokulundan itibaren, ilkokulun ilk kademesinde (7-9 yaşları) hayat bilgisi öğretimi ile başlar. Hayat bilgisi mihver ders olarak Türkçe, matematik, resim, müzik, vb. gibi diğer beceri ve ifade derslerinin öğretilmesine de kaynaklık teşkil eder. Hayat bilgisi ünitelerinde serpiştirilmiş olarak tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi vb. diğer sosyal bilimlerin temelini oluşturan, ön bilgiler verilir. Devamında 4, ,5, 6 ve 7. sınıfta sosyal bilgiler adıyla tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi ve kısmen de olsa diğer sosyal bilimlere ilişkin temel bilgiler kazandırılır (Gardner, Demirtaş & Doğanay, 1997, s. 85).

Öğrencileri iyi bir vatandaş olarak yetiştirmek eğitim kurumlarının en önemli hedeflerinden biridir. Sosyal bilgiler dersi ilköğretim okullarının birinci kademesinde öğrencilere, iyi bir vatandaş olabilmeleri için gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandırır (Erden, Tarihsiz, s. Önsöz). Sosyal bilgiler eğitimi ülkemizde çok yeni olan bir öğretim alanıdır (Tarman & Acun, 2010, s. 1). İnsanın sosyal ve fiziki olgunluğunu tamamlamasına yardımcı olmak amacıyla; sosyal bilimleri (tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi, hukuk) ve vatandaşlık bilgisi konularını içeren, öğrenme alanlarının bir tema altında toplandığı, bireyin toplumsal çevresiyle etkileşiminin kronolojik bir çerçevede ele alındığı, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir. Bu ders, demokratik kuralları özümsemiş yurttaşlar olarak öğrencilerin bulundukları çevreye adapte olmalarını ve çocukların öğrendiklerini hayata geçirilebilecek kabiliyeti kazandırmayı hedefler (Ersöz, 2011, s. 11).

Siyasal ve sosyal arbedelerin toplulukları parçaladığı bir zamanda; ihtilal devri Fransa'sında ve en büyük göçmen ülkesi ABD'nde önümüze çıkmaktadır. 20. asrın ilk döneminde toplumsal bir ahenk elde etme çabalarının sonucu olarak sosyal bilgiler dersinin ortaya çıkması anlaşılabilir bir durumdur. Sosyal hareketlilik ve değişim gerçeğini fark eden ülkeler kısa bir zaman içerisinde bu değişimi ve hareketliliği kendi gayeleri paralelinde denetlemek ve yön verebilmek adına sosyal bilimleri "iyi vatandaş" yetiştirmek için normatif bir kaideler dizgesi (normu) durumuna getirip ilköğretim okullarına ders olarak koymuşlardır. Nitekim sosyal bilgiler dersinin genel amacı etkin vatandaşlıktır. Yani kişilere hayat boyu devam eden becerileri kazandırmaktır. Okullarda yer almasındaki asıl gaye kişilerin mensubu oldukları devletin istediği yurttaş tipini yetiştirmektir (Safran, 2008, s. 12).

Devletin istediği yurttaş tipi ise rejim kurucularınca belirlenmektedir (Kara, *vd*., 2012, s. 150). Sosyal bilgiler dersi kural koyucu (normatif) bir yolla konularını işlemektedir. Gerek bireylere bazı temel değerlerin kazandırılması, gerek doğru karar verme becerilerinin geliştirilmesinde ve etik değerlerin oluşumunda çok önemli bir görev üstlenmektedir. Fakat bu değerlerin doğruluk ve gerçekliğini tenkit etmez. Sadece değerlerin doğru olduğunu kabul ederek bireylerin bu değerlere uygun davranmasını temin etmeye çalışır. Değer ise birey ve toplumun ideal kabul ettiği var olma tarzıdır (Doğan, 2011, s. 327). Ülkemizde de sosyal bilgiler dersinin, vatandaşlık eğitiminde önemli bir yeri vardır. İlköğretim dönemi çocuklarının seviyesine uygun olarak sosyal bilimlerden seçilmiş bilgilerin, disiplinler arası bir yaklaşımla verildiği bir müfredat programıdır. Öğretimi devlet ve toplum için stratejik önemdeki bir derstir. Çocuklar, vatandaşlık bilinci ve sosyal hayat için gerekli bilgileri, becerileri, tutumları, değerleri ve davranışları bu derste edinirler.

Yurttaş için sosyal bilgiler anlayışı eskiçağdan beri uygulanmakla beraber, ders olarak "sosyal bilgiler" 20. yüzyılın başında ABD'de başlamıştır. Ülkemizde ise (bazı kesintiler olmakla beraber) sosyal bilgiler adıyla ilk defa 1953'teki köy enstitüsü ve öğretmen okulları programda yer almıştır. 1998 yılından itibaren eğitimin "kesintisiz zorunlu sekiz yıl" olması ile birlikte, ilköğretim programının ana ders topluluklarından birisi haline gelmiştir. Ülkemizde çok kısa bir geçmişi olmasına karşın, sosyal bilgiler eğitimi çok hızlı bir ilerleme göstermiştir (Safran, 2015, s. 15). Sosyal bilgiler eğitimi öğrencilere;

- Kendini gerçekleştirme, sosyal bilgiler her öğrencinin gelişimini bilgiyle, beceriyle ve değerlerle destekler. Öğrencinin kendisini tanıyabilmesi için olanaklar sunar.
- İnsanlarla ilişkilerini geliştirme, öğrencilerin, farklı milletlere ait kültürel zenginlikler ile ilgili bilgiler edinmesini, insanlar arası iletişim becerilerinin geliştirmesini ve gruplar arasındaki sorunların analizi için fırsatlar sunar.
- Ekonomi ile ilgili yeterliliğine, öğrencilerin güzel iş bulma, kariyer fırsatları tutum ve yeteneklerinin farkına varmalarına imkân sunar.
- Düşünme becerisini geliştirme, öğrencilere öğrenme aktiviteleri kapsamında kendi kararlarını verme, karşılaştıkları problemleri çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme beceri geliştirmelerine imkân sunar.
- Nasıl öğreneceğini öğrenme, Öğrenciler öğrenme ve yazma becerilerini kullanarak bireysel çalışma etkinliklerine katılırlar. Bu yolla çalışmalarının nasıl yönlendirileceğini ve değerlendireceğini öğrenme fırsatı sunar.
- Vatandaşlık ile ilgili sorumluluk, öğrencilere okul içi ve dışı vatandaşlıkla ilgili konulara katılım, karar verme becerilerini geliştirme, yasal haklarını

kullanmalarının önemini öğrenme fırsatı sunar (Garcia & Michaelis, 2001, s. 13).

Bu bilgilerden hareketle sosyal bilgiler eğitiminin amaçları ise şu şekilde sıralanabilir;

- Öğrencileri vatandaşlık sorumlulukları bakımından, devleti için hazırlamak,
- Öğrencileri bir sonraki eğitim için gerekli olan bilgi ve becerilerle donatmak,
- Öğrencilerin, gündelik hayatlarında karşılaşacakları sorunları anlamalarına ve bir duruş geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Öğrencilerin, özgüven geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Sosyal bilimlerdeki araştırma yöntem tekniklerini öğretmek,
- Öğrencilerin sorunları çözme ve karar verebilme yeteneklerini geliştirmek
- Dünyayla uyum içinde küresel vatandaş yetiştirmek (Turner, 2004, s. 8).

Ülkemizde sosyal bilgiler programında yer alan öğrenme alanlarının her birinin işlenişi için öngörülen süreleri vardır. Bu süreler o ünitedeki kazanım sayısı dikkate alınarak belirlenmektedir. Sosyal bilgiler dersine yönelik hazırlanan öğretim ve ders programlarında yer alan kazanımların, kazanımlara uygun olarak belirlenip düzenlenen içerik olan sosyal bilgiler programı için *bk.* Ek-1. Sosyal bilgiler programı yer alan öğrenme alanları ve süreleri ise aşağıda Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. *Sosyal Bilgiler Programı Öğrenme Alanları ve Süreleri* (MEB, 2018, s. 12)

SINIFLAR	**4. SINIF**			**5. INIF**			**6.SINIF**			**7.SINIF**		
ÖĞRENME ALANLARI	**Kazanım**	**Süre Oranı (%)**	**Ders Saati**	**Kazanım**	**Süre Oranı (%)**	**Ders Saati**	**Kazanım**	**Süre Oranı (%)**	**Ders Saati**	**Kazanım**	**Süre Oranı (%)**	**Ders Saati**
BİREY VE TOPLUM	5	11,1	12	4	13	14	5	11,1	12	4	11,1	12
KÜLTÜR VE MİRAS	4	13	14	5	16,6	18	5	20,4	22	5	27,8	30
İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER	6	18,5	20	5	16,6	18	4	13	14	4	13,9	15
BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM	5	14,8	16	5	13	14	4	11,1	12	4	11,1	12
ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM	5	16,6	18	6	16,6	18	6	16,6	18	6	13,9	15
ETKİN VATANDAŞLIK	4	13	14	4	11,1	12	6	14,8	16	4	11,1	12
KÜRESEL BAĞLANTILAR	4	13	14	4	13	14	4	13	14	4	11,1	12
TOPLAM	33	100	108	33	100	108	34	100	108	31	100	108

Etkin vatandaşlık ünitesi için ön görülen ders saati araştırmamızın süresini de ifade etmektedir. Bu süre 4 hafta ve 12 ders saatidir. Sosyal bilgiler programı, değişen ülke ve dünya sorunlarını tanımlayan, bu sorunları anlayan ve çözüm bulmak için çalışan bireyleri yetiştirme sorumluluğuna sahip olması gerekir (Öztürk C., 2009, s. 5). Bu program, günümüzde insanların sosyal bilgiler eğitimi aracılığıyla öğrenmeleri gerekli görülen bilgiyi, beceriyi, değerleri ve tutumları kazandırmayı hedeflemektedir (Ata, 2009, s. 35). Sonuç olarak; sosyal bilgiler eğitimi, okulda öğrencilere kazanımların hem aktarımı hem de amaca uygun olarak öğrenilebilmesini değişik yöntemler kullanarak yapan bir alandır. Bu alanın içeriği ve ilişkili olduğu disiplinler, insanın hem ailesiyle ilgili hem de yaşadığı toplumla ilgili bütün değerleri, öğrenip hayatında uygulamasını ifade eder. Bu alanın en önemli işlevlerinde biri de kişinin vatandaş olarak, hak ve sorumluluklarını öğrenerek hem ailesine hem de yaşadığı topluma yararlı bir insan olmasını sağlamaktır.

Sosyal bilgiler eğitiminin amacı ve önemi.

Okulların en önemli amacı öğrencilerini, yaşadıkları topluma faydalı, iyi ve sorumlu birer vatandaş olarak yetiştirmektir. Öğrencilerin bu amaca ulaşabilmesi için gerekli olan ilk temel bilgiler öğrenebilmeleri amacıyla, ilköğretim okulları programına öncelikle birinci, ikinci, üçüncü sınıflara hayat bilgisi; sonrasın da ise dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıflara sosyal bilgiler dersi konmuştur. Sosyal bilgiler dersi vatandaşlık bilgi ve yeterliliğini geliştirmek için sosyal bilimlerden oluşturulmuştur. Eğitim programlarındaki sosyal bilgiler, koordineli çalışmaya katkı sağlayarak tarih, coğrafya, felsefe, din kültürü ve ahlak bilgisi, sosyoloji antropoloji, arkeoloji, ekonomi gibi sosyal bilimlerin yanı sıra, uygun içerikte matematik ve doğa bilimlerini de kullanır.

Sosyal bilgilerin temel amacı, küresel bir dünyada, kültürel farklılığı olan demokratik bir toplumun yurttaşları olarak karar verebilme yeteneklerini geliştirmeleri için genç bireylere yardımcı olmaktır (Doğan, 2004, s. 16). Bu dersler aracılığıyla, öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı; laik, demokratik, çağdaş değerleri benimseyen ve koruyan bireyler olarak yetişmeleri için ilk temel bilgiler verilir. Onlara Atatürk'ün "ulusal kültürümüzü çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkarma" idealini gerçekleştirme bilinci kazandırılır. Bunun için de; programdaki konular tarih, coğrafya, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, hukuk, eğitim gibi çeşitli sosyal bilim alanlarıyla ilişkili olarak, çok yönlü bir bütün içinde ele alınır ve işlenir (Sözer, 1998, s. 17).

Yapılan tanımlardan sosyal bilgilerin genel amacı olarak iyi vatandaş yetiştirmek (etkili, aktif, etkin vatandaş gibi) ortaya çıkmaktadır. Bir ülkenin eğitim sisteminin genel amaçlarından biri “iyi vatandaş yetiştirmek” olmasına rağmen, ilk ve ortaokul müfredatı içerisinde bu görev

daha çok sosyal bilgiler dersine düşmektedir (Doğan, 2004, s. 17). Sosyal bilgiler dersi dediğimizde akla ilk olarak iyi vatandaş yetiştirmenin gelmesi bundan kaynaklanmaktadır. Sosyal bilgiler dersini önemli kılan yüklenen bu anlam ve görevdir. Öğrencileri iyi bir yurttaşta bulunması gerekli bilgiler, beceriler, değerler ve tutumlarla donatması beklenmektedir. İnsanın kendisine, ailesine, toplumdaki diğer insanlara, yasalara ve devlete karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğunu, özellikle de sosyal çevresine nasıl uyum sağlayacağını öğretir. Öğrencinin elde edeceği kazanç bakımından sosyal bilgilerin amacı, her biri davranışa dönüştürülecek biçimde, dört başlıkta belirleyebiliriz:

1. Öğrencinin eleştirici, yapıcı ve üretici düşünme yetenekleri geliştirir; sorun çözme ile ilgili becerileri kazanması sağlar;
2. Öğrencinin insanlar arası ilişkilerini geliştirir; işbirliği yapmasını öğretir; sorumluluk bilinci kazandırır;
3. Öğrenciye temel vatandaşlık hak ve sorumluluklarını kavratır; anayasa ve kanunlar karşısında görev ve sorumluluklarını öğretir;
4. Öğrenciye ekonomik olma, gereksinimlerini iyi belirleme ve doğru tercihler yapma alışkanlığını kazandırır (Sözer, 1998, s. 19). Ülkemiz eğitim sisteminde sosyal bilimler disiplinleri ilkokul ve ortaokullarda sosyal bilgiler dersi içerisine serpiştirilerek öğretilmektedir. Bundan dolayı sosyal bilgiler dersinin ders içerikleri oluşturulurken sosyal bilim disiplinlerinden yararlanılmaktadır. 2005 yılında sosyal bilgiler program değişikliğin gerekçesi program kitabında şu şekilde ifade edilmiştir;

Dünyanın tamamında kişisel, toplumsal ve ekonomik sahada yaşanmakta olan değişim ve gelişim; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliği, yaşam biçimi, üretim ve tüketim kalıpları, bilimsellik anlayışı, toplumsal cinsiyet alanı, bilgi teknolojisi, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliği, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde görülmektedir. Bütün değişim ve gelişmelerin eğitim sistemimize ve programlarımıza aktarmak bir zaruret hâline gelmiştir.

Yaşanan tüm bu değişim ve gelişmelerin yanında, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate alan bir program hazırlanmıştı (MEB, 2005, s. 45). Burada yapılan değişikliklerden de anlaşılacağı üzere sosyal bilgilerin, amacı bakımından insanlar için önemli bir ders olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler eğitimi ve vatandaşlık.

Günümüz dünyasında bilgi birikimi çok olan toplumların gelecekteki yıllara da

hükmedeceği öngörülmektedir. Bu sebeple asrın gereklerine uygun bireyler yetiştirmek için gerekli olan bilgi ve becerilerin neler olduğu günümüzde kurumlar, kuruluşlar ve uzmanlar tarafından araştırılmaktadır (Tarman & Acun, 2010, s. 3). Modern manada vatandaşlık eğitimi ulus devlet kavramının gelişmesiyle bağlantılı olarak ilk olarak on dokuzuncu yüzyılda Fransa'da başlamıştır (Üstel, 2019, s. 11). ABD, önce cumhuriyetçi demokrat ideale ulaşmak, sonra da göçmenleri "kalıba dökme" sürecine karşılık olarak hem siyasi mutabakat hem de ulusal uyum modeli için iyi bir örnektir. 1840'lı yıllarda ABD'nin ilk ve orta öğretim okullarında yurttaşlık bilgisi dersleri rayına konmuştur. 1916 yılından itibaren, "sosyal bilgiler" resmi olarak müfredatın yurttaşlık bilgisi, coğrafya ve tarih derslerini kapsayan bir terim olarak kabul edilmiştir. Yurttaşlık eğitimi sosyal bilgilerin temelindeki en önemli dayanak olmuştur (Heater, 2007, ss. 196-197).

Eğitim kurumlarının üstlendikleri işlevlerinin en önemlilerinden biri bireyi iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Bireyin toplumsallaşmasını, içinde bulunduğu toplumun kültürü, tarihi ve kurumlarını tanımasını sağlamaktır. Toplum içerindeki rollerinin gerektirdiği davranışlar, toplumun bireye sağladığı fırsatlar ve bu fırsatlardan nasıl yararlanacağını öğreterek yerine getirir (Erden, Tarihsiz, s. 4). Okullar öğrencilerin iyi birer vatandaş olarak yetiştirilmesinde öncü bir rol oynamaktadır. Okullarda öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve değerler ise sosyal bilgiler dersi aracılığıyla kazandırılmaktadır. Sosyal bilgiler dersi; bilgi, beceri ve değerler ile donatılmış iyi vatandaşlar yetiştirmeyi hedefler. Ülkemizde vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler dersi konuları içerisine serpiştirilerek verilmektedir. Sosyal bilgiler dersinin de en önemli gayelerinden biri, demokratik süreçleri geliştirebilecek etkili vatandaşlar yetiştirmektir (Memişoğlu, 2014, s. 1565).

ABD'de 20. Yüzyılın başlarında yaşanan ekonomik, sosyal ve kültürel değişimden kaynaklanan problemlere çare bulma gayretlerinin bir neticesi olarak ortaya çıkmış bir derstir. Sanayileşmenin bir sonucu olarak köyden şehre göçler artmıştır. Bu durum insanların hayat standartlarını da arttırmıştır. Göç sonrası farklı kültürlerden insanlar bir arada yaşamak zorunda kalmışlardır (Öztürk C., 2012, s. 23). Farklı kültür, ırk, sosyo-ekonomik düzeydeki insanın toplu yaşamaya başlamasından dolayı, bu insanların bir arada nasıl daha huzurlu ve mutlu yaşayabileceklerine dair çözüm arayışına girilmiştir. Bunun bir sonucu olarak bireylerin eğitiminde okulun işlevinden faydalanılmıştır. Sosyal bilgiler dersi bireylerin bir arada ve kavga etmeden yaşayabilmeleri onlara gerekli olan vatandaşlık bilgisini içeren kazanımlarla okullardaki yerini almıştır. Sosyal bilgiler dersinin yüklendiği sorumluluk da bariz bir şekilde tespit edilmiştir. Bu da bizlere gösteriyor ki sosyal bilgiler dersinin asıl gayesi iyi vatandaşlar yetiştirmektir. Sosyal bilgilerin en geniş manada gayesi etkili vatandaşlar yetiştirmektir (Safran,

2008, s. 6). Bu kadar önemli bir gaye için tasarlanan sosyal bilgiler kavramına farklı tanımların yapılması ise bu kavramın daha iyi anlaşılabilmesini hedeflemektedir.

20. yüzyıldan itibaren görmeye başladığımız sosyal bilgiler kavramının bu tanımlardan hareketle ortak paydalarını bulmak ve gayesini anlayabilmek bakımından önemlidir. Sosyal bilgiler eğitimi denildiğinde akla ilk olarak vatandaşlık eğitimi gelmektedir. İlköğretimde, sosyal bilgiler dersinin en önemli amacı, öğrenciye "toplumsal kişilik" kazandırmaktır. Toplumsal kişilik için en önemli özellik "iyi bir vatandaş" olmaktır. İyi vatandaş olmaktan kasıt, bireyin hak ve sorumluluklarını bilmesi ve çevresindeki olaylara karşı bilinçli olmasıdır (Sözer, 1998, s. 18).

Vatandaşlık

Göçmen kabul eden ülkeler, artan etnik farklılıklardan kaynaklanan problemlere çözüm bulmak için bir takım politika ve kurumlar geliştirmek zorunda kalmaktadırlar. Bir yurttaşın kim olduğunu tarif etmek, göçmenlerin nasıl vatandaş olabilecekleri ve vatandaşlığın ne anlama geldiği gibi konular cevap bekleyen belli başlı sorunlardır. Göçmen kabul eden ülkelere büyük çaplı bir yerleşim olacağından dolayı, bu durum göçmen kabul eden ülkelerde kaçınılmaz olarak, vatandaşlık tartışmalarına yol açmaktadır. Vatandaşlık genellikle kültür, değer ve baskın olan etnik grubun çıkarları doğrultusunda tanımlanır (Castels & Miller, 2008, s. 59).

19. yüzyılın sonunda meydana gelen gelişmeler imparatorlukların dağılacağının habercisi olmuştur. İmparatorlukların uhdesinde yaşayan halkların, özgürleşerek ulus-devletler kurma istekleri artmıştır. Bu istek, halkları birinci dünya savaşıyla kapanacak bir çatışma ortamına taşımıştır. 20. Yüzyılın en belirgin özelliğini ise, en iyi niyetli bir değerlendirme ile "belirsizlikler ortamı" olarak tarif etmek mümkündür (Üstel, 1999, s. 9). 20. yüzyılda meydana gelen göçler dünyayı "çok kültürlü" bir yapı haline getirmiştir. Bu süreçte insanın "kimlik" bakımından siyasi ve kültürel olarak şekil değiştirip, "bireyselliğe" doğru bir yol izlemesine sebep olmuştur. Parçalı topluluklar sistemindeki "insanın" yerini modern çağda "yurttaş", bugün ise özgün ve özgür "birey" aldı. Ulus-devletin çıkış iddiası olan; "sınıfsız, imtiyazsız, kaynaşmış bir toplum" un oluşturulmasında yaşanan zorluk neticesi artan demokrasi isteklerinin merkezine ise günümüzde "kimlik" ve buna bağlı olarak "tanınma, sayılma ve kültürel haklar" problemi yerleşmiştir (Ergil, Akıncı, Yımaz, Yalçın, & İnal, 2005, s. 195).

Ekonomik sebeplerle göç eden gruplar, gittikleri ülkedeki toplumlarda kültürel bir çeşitlilik oluştururlar. Bunlar gruplar gittikleri toplumla bütünleşerek bu toplumun tam üyesi olarak kabul edilmek isterler. Göçmenlerin amaçları, bulundukları toplumun yanında ayrı ve öz yönetimli bir ulus olmak değildir. Bulundukları toplumun kurumlarını ve yasalarını

değiştirerek, kültürel farklılıklarına daha çok saygı duyulmasını temin etmektir (Gündüz & Gündüz, 2007, s. 10). Ancak göçmenlerin bu niyetleri farklı anlaşılmaktadır. Büyük şirketlerin ürettikleri ürünlerin maliyetlerini düşürebilme ve rekabet güçlerini artırabilme istekleri, yatırım ve üretim faaliyetlerini işçilik bakımından ucuz olan ülke veya bölgelere kaydırmalarına sebep olmuştur. Üretim faaliyetlerini başka ülkelere kaydıran bu şirketler, ihtiyaç duydukları kalifiye eleman ve ucuz işçi ihtiyacını göçmenlerden karşılamaya başlamışlardır. Bu yüzden işini kaybeden veya iş bulamayan gelişmiş ülke vatandaşları ise yabancı karşıtlığı yaparak bu duruma tepkilerini ortaya koymaya başlamışlardır. Göçmenleri gün geçtikçe işsizliğin sorumlusu olarak gören büyük kitleler, siyasetçiler üzerinde baskı kurarak, göçmen karşıtı kanunların ulusal meclislerinden geçmesini ve uygulamaya konulmasını sağlamaya çalışmaktadırlar. Göçmenlik konusunun siyasallaşması beraberinde kimlik tartışmalarını getirmektedir. Yaşanılan siyasi olaylar ve ortaya konulan tepkiler, aşırı sağ partilerin yükselişine neden olabilmektedir. Yabancı karşıtlığıyla ilgili söylemlerle ortaya çıkan bu partiler ne yazık ki çok sayıda taraftarlar bulabilmektedir. Bu yeni siyasi durum göçmen karşıtlığıyla ilgili yasal düzenleme ve uygulamalarla sınırlı kalmayıp, göçmenlere yapılan fiziksel saldırı ve tacizlere kadar varabilmektedir (Kaya İ., 2007, ss. 14-15).

Üretimin bir plana göre değil, isteğe göre yapıldığı, planlı ekonomi karşıtı ekonomiye dayalı toplumlardaki meşruiyet ve istikrar sorunu vatandaşlığı sürekli tartışmaya açmaktadır. Vatandaşların, kişisel çıkarlarını dengelemesi beklenen bürokratik sistemler yeterli değildir. Bu durum, bu toplumlarda giderek artan bir gelir adaletsizliği ve bununla baş edebilme çabalarını ortaya çıkarmaktadır. Vatandaşlık, çıkarlara dair çift taraflı bir kaynaklık oluşturur. Çıkarlarının vatandaşlık aracılığıyla tam olarak tatmin edildiğini düşünen insanlar en iyi vatandaştır. En büyük çıkarlara (maddi-kültürel veya teknolojik) sahip insanlar da en ehliyetli vatandaş sıfatını kazanırlar. Diğer yandan ise toplumda söz sahibi olamayan insanların (göçmenler) daha fazla siyasi olgunluk kazanıp kendi çıkarlarını daha rahat savunmalarına imkân veren bir kaynaktır. Vatandaşlığı, bu genel ilkelerden uzaklaştırmamak gerekir. Çünkü bu ilkelerden uzaklaştırıldıkça tartışılmaya devam edecektir (Gündüz & Gündüz, 2007, s. 7-8). Bu yüzden "kimlik" tarifinin siyasi muhtevası göz ardı edilmemelidir. Çünkü kimliğin iki bileşeni olarak kabul edilen tanınma/tanımlanma ve aidiyet, psikolojik ve kültürel olduğu kadar siyasi bir olgudur. Bu yüzden kimliğin nasıl oluştuğu, kültürel ve siyasi alanla ilişkisinin nasıl kurulduğu önem taşımaktadır. Kimlik, hem kişisel, hem de toplumsaldır. Yani, bireyin kendisi tarafından benimsenen özelliklerinden oluştuğu kadar başkaları tarafından atfedilen özelliklerinden de oluşur (Ergil, *vd.*, 2005, s. 196). Kimlik her ne kadar insanın hayal dünyasına ait bir olgu gibi gözükse de, gündelik hayatta toplumun üzerinde önemli etkilere sahiptir (Kaya İ., 2007, s. 36).

Gelişmiş toplumlarda insanların bir bölümünün siyasetten uzak durması, diğer bir bölümünün de göç ve küreselleşmenin etkisiyle bireysel kimlikleri ve toplumsal birlikteliklerden uzaklaşmaktadırlar (Gündüz & Gündüz, 2007, s. 8). Kimlik ile ilgili özellikle iki husus öne çıkmaktadır. Bunları birincisi, bir ülkenin kimleri vatandaş olarak kabul ettiği ve vatandaşların bu ülkede sahip olduğu hak ve sorumluluklar ile ilgili hukuki konumudur. İkincisi ise vatandaşın; hak, görev ve toplumu ilgilendiren konulara katılım bakımından topluma sosyal ve politik üyelik düzeyini tanımlayan yönüdür. İnsanın bir ülkeye hukuki bağı açısından değerlendirildiğinde, sorunlu bir kavram haline gelmektedir. Siyasi yapı karşısında bir "hak öznesi" olarak değerlendirildiğinde ise vatandaşlık, insan haklarının öznesi konumundaki tüm insanlığı kaplayarak ulusal hukukun da üstünde evrensel özellik kazanmakta ve sorunlu bir kavram olmaktan çıkmaktadır (Özyurt, 2008, ss. 212-218).

Vatandaşlık eski Yunan'dan bugüne değin oluşan siyasal toplumlar kadar tarihi bir kurum olmakla beraber, tarih içinde büyük dönüşümler geçirmiştir (Kaya & Tarhanlı, 2008, s. 43). Bir devlete bağlılıktan çok, bireyin toplum içindeki haklarını ve özgürlüklerini teminat altına alan bir olgudur. Bundan dolayı vatandaşlık anayasa ve yasalarda "hak" olarak düzenlenmiştir (Altunya, 2003, s. 2). Bu tartışmalarda vatandaşlık kavramı ile ilgili günümüzde insanların eşit olarak kabul edilmesi, görev bilincine sahip olmaları, siyasete katılmaları ve ülkelerini her zaman savunmaya hazır olmaları gibi gereklilikler eskiden bu yana varlığını devam ettirmektedir (Heater, 2007, s. 26). İnsanların asgari birlikteliklerinden uzaklaşmaları ve farklılıklarını görmeye başlamaları beraberinde yeni bir yurttaşlık algısını getirmiştir. Günümüzde, aralarında kültürel farklılıkların olduğu, farklı yaşam biçimli gruplar için bu tür farklılıkların giderek daha çok önem kazandığı görülmektedir (Gündüz & Gündüz, 2007, s. 8). Vatandaşlıkla ilgili en temel tartışma konusu, vatandaşlık kavramından ne anlaşılması gerektiğiyle ilgili yapılmaktadır (İPM, 2016, s. 17).

"Vatandaşlık" kelimesinin sözlükteki manası; başka insanlarla aynı vatandan olmaktır. Kelimenin Türkçesi yurttaşlıktır. Hukuki olarak vatandaşlık (yurttaşlık) terimi; kişileri (bireyleri) devlete bağlayan bağdır. Böyle bir bağla devletine bağlı olan kişilere "vatandaş" veya "yurttaş" denir (Altunya, 2003, s. 1). Bir ulus-devlete üyelik manasına gelen resmî vatandaşlık ile ilgili merakın gelişmesi, II. Dünya savaşı sonrası dönemde gerçekleşen göçlerin artması ile bağlantılıdır. Resmî ve legal manada vatandaşlık, ne kadar da hakların elde edilmesi ve uygulanması bakımından yeterli ve gerekli bir etmen olmasa da, hakların kimlere verildiğini göstermesi bakımından değerlidir (Marshall & Bottomore, 2000, s. 123).

Günümüzde vatandaşlık kavramının iki farklı yaklaşımla ele alındığını görmekteyiz. İlki, Atina'nın etkin vatandaş modelidir. Burada yeterli statüye sahip olan insanların,

kendisinden daha üstün olan toplumun, ortak karar alma mekanizmalarına zorunlu olarak katılımına dayanmaktadır. İkincisinde ise insanın toplumdan daha üstün görüldüğü ve politik sürece katılmama hakkını da içine alan vazgeçilmez hakları olan, vatandaşlık modelidir (Gülalp, 2015, s. 180). Farklı bu iki yaklaşım vatandaşlık kavramının gelişirken uğradığı dönüşüm ve edindiği yeni anlamlarını gösterdiği için önemlidir. Günümüzde şüphesiz ikinci yaklaşım çerçevesinde bir vatandaşlık tanımının yapıldığını görmekteyiz. Bireylerin dünyayı algılarken merkeze aklı almaları, hem kendilerini hem de toplumu ilgilendiren konularda duyarlılık göstermeleri, toplum hayatının tüm alanlarına katılma gerekliliği fikrine dayanmaktadır (Gündüz & Gündüz, 2007, s. 252). Bununla birlikte vatandaşlık, birey kavramına somut bir gerçeklik kazandırmaktadır. Fakat ona kurumsal ve hukuksal yolla güvence sağlamaz. Ama yine de birey kavramını tarihi, kültürel ve toplumsal bir yere oturtmaktadır (Özel, 2007, s. 580). Günümüzde üzerinde önemli tartışmalar yapılan vatandaşlık, çok boyutlu yapısı gereği üzerinde uzlaşma sağlanamamış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bazı çalışmalar vatandaşlığı sosyolojik, bazıları siyasi, bazıları ise hukuki bakımdan ele almaktadır. Bu çalışmalarda vatandaşlık tanımının benimsenen yaklaşıma göre farklı boyutları öne çıkartılmaktadır (Ünsal, 2009, ss. 249-251).

Rum şehir devletlerinde vatandaşlık fikrinin ilk olarak ortaya çıkması ile beraber batılı toplumların siyasi ve felsefi düşüncesinde benimsenmeye başlanmıştır. Burada esas olarak bir topluluğa üyelik olarak açıklanmıştır. Fakat topluluğa üye olan bu insanların hangi hak ve zorunluluklarının vatandaşlık ile açıklanabileceği tartışma konusu olmuştur. Vatandaşlık insanın ailede, okulda, iş ortamında yaşadıkları; toplumsallaşma süreci boyunca öğretilen ve öğrenilen bir roldür. Ayrıca; gerek bilinç, gerek roller açısından toplumsal etkileşim ve ilişkiler çerçevesinde kurulur (Caymaz, 2007, s. 4). Çok kültürlülük, ulus-devlet yapılanması içerisinde "yurttaşlık" kategorisi altında homojenleştirilen ve kültürel aidiyetlerden soyutlanan "kimlik" doğal ve gerçek anlamında yeniden tarif ederek, siyasal sistemin merkezine "devleti" değil, "bireyi" almayı öngören bir bakış açısı getirmektedir (Ergil, *vd.,* 2005, s. 214). Bu yüzden toplumların yönetim biçimleri ve siyasi görüşleri vatandaşlık sorumluluğunun belirlenmesinde etkili olmuştur. Bugüne kadar yapılan akademik çalışmalarda vatandaşlık kavramının ne olduğu sürekli bir tartışma konusudur. Bu kavramın küreselleşen dünyada içeriğinin boşaldığı ve anlamsızlaştığı da idea edilmektedir (Hablemitoğlu & Özmete, 2012, ss. 39-41).

Yurttaşlık (vatandaşlık) insanların bağımsızlığı ile yakından bağlantılıdır. Bir millet hâkimiyeti olarak söylenebilecek olan demokrasi ile yurttaş olma arasında sıkı bir ilişki vardır (Akbaşlı, 2009, s. 48). Bu yüzdendir ki yurttaşlık kavramı ilk olarak 1789'daki Fransız İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirgesi ile gündeme gelmiştir. Bu bildirge ile bireyler vatandaş

statüsüne yükseltilerek eşit haklara sahip olmuştur. Bu bildirgeden önce Fransa'da soylular ve halk (tebaa) eşit sayılmamaktaydı (Karaman Kepenekci, 2014, s. 30). "Vatandaşlık" uyrukluğu-aidiyeti üstünlerden (somut olan asillerden) alıp tebaa'ya (soyut olan anonim devlete) devreden modern-demokratik bir kavram olarak nitelenebilir. Vatandaşlık, belirli bir kara parçasına bağlılığı veya bu kara parçası üzerinde kan bağıyla var olmayı gerektirir. Hâlbuki üzerinde yaşanılan ülkeye dışarıdan gelenler; vatanı olmayanlar ve yurttaşlıktan ihraç edilenler yer alır. Bireylerin yurttaşlıklarını kesin çizgilerle belirleyen, bu çizgilerin kurallarını koyan, bu kurallara bağlı hukuku temin eden "makamlar" vardır (Benhabib, 2014, s. 1).

Yurttaşlık (vatandaşlık) tartışılan bir konu olduğu için literatürde farklı yurttaşlık tanımlamaları vardır. Bu tanımlamalar kavramsal olarak, etkili ve sorumlu yurttaş, demokratik yurttaş, etkin vatandaş, anayasal yurttaş gibi nitelendirilmektedir. Bu farklılığın sebebinin, yurttaşlık kavramına değişik bakış açılarıyla bakılmasının sebep olduğu ifade edilebilir (Ersoy, 2007, s. 3). Modern anlamda vatandaşlık ise insanların devlet ile olan ilişkilerinde ellerinde bulundurmaları gereken haklar ve yapması gereken sorumluluklarını anlatan anayasal bir olgudur (Kaya A., 2003, s. 150). Ayrıca vatandaşlık; devletin, tek taraflı iradesiyle imkân ve karalarını belirlediği hukuki statüyü gerçekleştiren, bireylerle arasında kurduğu bağdır. Diğer taraftan vatandaşlık, uyrukluk, yurttaşlık gibi kavramlarla nitelenmek istenen bireyi devlete bağlayan hukuki bağdır şeklinde ifade edilmektedir. Vatandaşlığı, sadece milliyet hukuku ile alakalı bir kavram olmaktan ziyade sosyolojik bir kavram olarak ele alan yaklaşımlarda bulunmaktadır. Fakat bütün bu tanımlamaların da ötesinde kişisel olarak vatandaşlık, devletin insanı sorumlu tuttuğu vazifeler ve ona tanıdığı haklar ile hukuki bir statüye sahip olmanın yanında, yaşadığı toplumun değer yargılarını benimseyerek devam ettiren ve bu toplumun kültürüne uyum sağlayan, bir toplumun ideal üyesi olma eylemidir.

Ülkeden ülkeye farklılıklar gösterse de vatandaşlık kavramının içeriğinde genel olarak

- Kimlik duygusu,
- Temel hakların kullanılması,
- Temel sorumlulukların yerine getirilmesi,
- Kamu ve sivil toplum işlerine katılım ve ilgi,
- Temel toplumsal değerlerin kabulü (Cogan & Derricott, 2000, ss. 2-3) gibi esasında siyasi bir topluluktaki üyeler arası yardımlaşma ve dayanışmanın kurumsal halini ifade eder (Faist, 2003, s. 195). Günümüzde ise;
- Topluma karşı sorumluklarını bilen ve yerine getiren; sosyal sorumluluk sahibi vatandaş,

- Ulusal ve bölgesel düzeyde sosyal yaşama ve toplumla ilgili aktivitelere katılan; katılımcı vatandaş,
- Sosyal, ekonomik ve politik güç arasındaki etkileşimi anlamlandırarak analiz edebilen; adalet merkezli vatandaş, olmak üzere üç tip ideal vatandaştan bahsedilmektedir (Hablemitoğlu & Özmete, 2012, ss. 39-40). Ülkemizdeki göçmen çocukların sosyal açıdan incelendiği bu çalışmada sosyal hayata iştirak etme bakımından yurttaşlık tanımının uygun olacağı söylenebilir.

Buna göre yurttaşlık, bireyin sosyal hayata iştirak etme ve cemiyet içindeki olay ve olgulara hal ve hareketleriyle müdahil olmasıdır. Etkin yurttaşlık olarak da bilinen bu yurttaşlık tanımı, seçme ve seçilme hakkını kullanma, bir partiye üye olma, dernek ve benzeri sivil toplum kuruluşlarında yer alma gibi toplumu ilgilendiren süreç ve olaylara aktif katılımı içeren bir süreci ifade eder. Bu anlamıyla yurttaşlık, insanların sadece kanunlarda var olan sorumluluk ve haklarını değil, aynı zamanda toplumsal beklentilerinin de karşılanacağı toplumsal ve etik davranmayı da kapsar (Ersoy, 2007, s. 4). Etkin yurttaşlık, toplumun bütün kesimlerinden yurttaşların daha katılımcı olmalarını ve resmi makamlarca karşılanan bazı toplumsal ihtiyaç ve hizmetlerin artık yurttaşların kendileri tarafından karşılamasına dayanmaktadır (Kara, *vd.*, 2012). Ortak ihtiyaçları olan bireylerin hak temelli yurttaşlık anlayışı ile ihtiyaçlarının yalnızca ait olunan topluluğun istekleri doğrultusunda karşılanamayacağı açıktır. Bu yüzden demokrasinin gelecekteki en temel problemi, özgül ihtiyaçlara sahip olan birey yurttaşlardan hareketle yeni bir yurttaşlık ve haklar tarifinin yapılmasıdır (Üstel, 1999, s. 48).

Küresel vatandaşlık.

Birey ve kültür arasındaki farklılıklara saygılı, dünyada meydana gelen gelişmelerden haberdar, dünya çapındaki sorunlara ilgili, küresel bilince ve bakışa sahip olan sorumlu kişiye küresel vatandaş denir (Çolak, 2015, s. 10). Ulus ötesi ekonomik güçlerin 1990'lardaki yükselişinin vatandaşlık anlayışı ve uygulamasını büyük ölçüde etkilemiştir. Böylece gerek büyük terör tehdidinin üstesinden gelebilmek için yapılan küresel savaş döneminden, gerekse bir önceki devletçi anlayış dönemimden farklılaştığıdır. l990'lardan önce egemen devletler topluluğuna dayanan bir dünya düzeni vardı. Bu model devletlerin eşitliğine dayanır ve evrensel imparatorluklara karşı bir modeldir. Sınırlı bir toprak üzerinde kurulmuş ve kendi siyasi varlığını bu ülkeden alan devletlere ülkesel (teritoryal) devlet denir.

Fransız ihtilali ile milliyetçilik akımının Doğu Avrupa'ya yayılmasıyla "ülkesel ulus devlet" modeli ortaya çıkmıştır. Uluslararası ilişkilerde II. dünya savaşına kadar egemen bir sistemdi. Ancak ulus devletin çökmesi, demokrasi ve insan hakları adına yapılan kutsal savaşların dönmesiyle çöküş dönemine girmiştir. Bu modelde yurttaşlık, kişilerin belirli bir

egemen devlete koşulsuz tam üyeliğiyle ilişkiliydi. Uluslararası yasanın desteğiyle güçlendirilen devlet, etnik ve dini azınlıkların "ulus olma" iddialarını yok sayarak millet fikri ve uygulamasına son vermiştir. Böylelikle kimliklerden bağımsız, tüzel açıdan uygun olan ve herkese milliyet çerçevesinde vatandaşlık statüsü tanındı. Bunun sonucunda da devlet kendi azınlıklarının farklı milliyetçi kimlik ve bağlılıklarını yok saymaktadır. Devletin bu uğraşı her zaman başarıyla sonuçlanmamıştır (Falk, 2005, s. 242).

Ulus-devlet mantığı genelde etnik kimlik, ortak geçmiş, ortak söylemler ve hatıralar dizini, milli marş, ataların uğruna öldüğü toprak parçası, ulusal ekonomi ile birlikte kanuni hak ve sorumluluklar gibi objektif ölçütlerin üzerine inşa edilmiştir. Misafir işçiler, göçmenler, sığınmacılar gibi yabancılar, yurttaşlık hakları kendilerine verilmediğinden, bu ulusal bütünün birer parçası olarak kabul edilmezler. Bu anlayışı, uzun yıllardan beri devam eden bir uygulamanın ürünüdür. 20. yüzyılın başından itibaren önemli bir yeri olan ulusal yurttaşlık kurumu (milliyet-nationality), günümüzde artık heterojen toplumların medeni, siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçlarına yeterince cevap verememektedir. Günümüzde ulus-devletlerin çoğu etnik, dinsel ve diğer azınlıkları dışlamak için yurttaşlık kapsamını daraltma eğilimine girmişlerdir.

Göçmenlere vatandaşlık hakkı tanımayan bu tarz anlayışların arkasında milliyetçilik ideolojisinin var olduğu görülmektedir. Popülist, cumhuriyetçi, komünist veya faşist milliyetçi ideoloji, üzerine inşa edildiği ölçütlere uygun olarak, seçilmiş bir grup halkı “biz” diye ifade ederken, dışlamak istediği diğer gruplara da “ötekiler” tanımlaması yapmaktadır. Modern yurttaşlık kavramının, siyasal elitler tarafından yabancı işçi, göçmen ve sığınmacı gibi bazı grupların dışlanması sürecinde kullanıldığını söylemek mümkün olabilir. Ancak, milliyetçilik ve yurttaşlık ideolojileri “biz” ve ”ötekiler” arasında sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik sınırları çizen, birbirlerini tamamlayan ve aynı amaca hizmet eden kurumlardır. Yurttaşlık kurumu günümüzde ciddi dönüşümler geçirmektedir (Marshall & Bottomore, 2000, ss. 145-146). Hoşnutsuz azınlıklar, devletin sınırlarının yeniden şekillendirilmesi ya da mevcut sınırlar içinde özerk bölgeler oluşturulması için, hatta kendi devletlerini kurmak amacıyla bütünüyle kopmak için periyodik girişimlerde bulunmuşlardır.

Topluluğun temeli olarak "milliyetçiliğin" yükselişi, 17. yüzyıldan bu yana devletçiliğin yükselişine eşlik eden laik yaşama ait, dinden bağımsız olan sürecin temel boyutunu teşkil etmiş ve kamusal yönetim alanından dini ve etnik etkileri çıkarmak için yapılan kararlı girişimlerin tamamlayıcısı olmuştur. Fakat yurttaşlığa yönelik bu devletçi yaklaşım pratikte çoğunlukla çapraşık sonuçlara ulaşmıştır. Kimlik ve arzularla ilişkili daha kendiliğinden politikalarla birleşik yasal üyelik fikirleri konusundaki ısrar, değişik biçimler alan direnişlere yol açmıştır.

Bu basit devletçi eğilime karşı yaygın direnişin temel kaynakları, siyasal kimliklerle ilgili egemen yasal düzenlemeler karşısında kendilerini aykırıymış gibi hisseden ve hoşnutsuz olan gruplar arasında oluştu. Bu direniş çoğunlukla ya yoğun etnik bağlılıkları yansıtıyor ya da dini dayanışmanın ortadan kaldırılması ve kilisenin devletten bütünüyle ayrılmasına yönelik güçlü antiseküler reddedişlerden kaynaklanıyordu. Böylesi tutsak "ulusların" devlet sınırları içinde hapis kalması, kişi ve grup dayanışmasını arttırmıştır. Doğal siyasi topluluklar olduğu iddia edilen bütünüyle meşru birimler olarak devletleri azami ölçüde aşmak için tasarlanmışlardır. Akabinde özerklik yanlısı ve ayrılıkçı hareketlerin doğmasına neden olmuştur. Ayrıca sömürgecilik döneminde, sömürge güçlerinin yurttaşlarına değişen ölçülerde ülke harici muafiyet verilmiştir. Sömürge ülkelerde şahsen bulunduklarında, onlara özel statüler verilmiştir. Bu ayrımcılık zaman içinde sömürgelerin direniş ve isyanlarına neden olmuştur. Bu niteliklerine rağmen: modern çağ yurttaşlığının özündeki gerçekliği egemen devletin ilkesel alanıyla ilişkilendirmek yerinde olacaktır.

Özellikle 20. Yüzyılda yaşanan iki dünya savaşının sonrasında, kendine özgü ve hayalci "küresel vatandaşlık" taleplerinin hep var olduğu kesindir; fakat bu talepler genellikle savaş karşıtı bir coşkuyla canlanmıştır. Dünya hükümeti, dünya barışı ve insani dayanışmanın olumlu yönü ve insanların masum isteklerini ifade etmiştir. Bu küreselleşme perspektifleri hiçbir zaman bir taban desteği kazanamamıştır (Falk, 2005, ss. 243-244). Sayıları milyonları bulan insanların sınırların ötesine geçmesiyle göç olayı, küresel bir hareket haline gelmiştir. 20. yüzyılın sonlarından itibaren artarak devam eden göç hareketleri günümüzde artık küresel bir sorun haline gelmiştir. Göçmenler gittikleri her ülkenin yerleşik yaşam kurallarının yanı sıra yeni bir kültürel farklılık politikası oluşmasını zorunlu kılmaktadır. Bu durum gittikleri ülkede çok boyutlu vatandaşlık oluşumuna sebep olmaktadır.

Bundan dolayı 21. yüzyılda yalnızca vatandaşlık eğitimi almak yeterli olmayacaktır. Vatandaşların çok çeşitli unsurlara, konulara, İhtiyaç ve taleplerine uygun bir vatandaşlık eğitimi anlayışı izlenmelidir. Bu anlayış müfredat, pedagoji, yönetim ve organizasyon dâhil olmak üzere eğitimin tüm yönleriyle yakından ilgilidir. Yani gelecekteki eğitim politikaları belirlenirken göçmenlerin de ihtiyaç ve taleplerinin dikkate alınması gerekir. Çok boyutlu vatandaşlık zaman, mekân, kişisel ve sosyal boyutları olan bir kavramdır. Bu kavram; okullar, toplumun diğer kilit unsurları ve kurumların birlikte ele alması gereken bir durumdur. Siyasal sistemlerin başarısı vatandaşlık kavramının başarılı bir şekilde işlemelerine bağlıdır. Yani birey, vatandaşlık anlayışının ideal bir vatandaşta olması gereken vatandaşlık bilgi, beceri, değerler ve eğilimler duygusuna sahip olmalıdır. Bu vatandaşlığın nitelikleri, siyasetin niteliğine göre değişecektir.

1980'lerden itibaren ulus devlet geleneğindeki meşruiyet zemini kaymaya başlayan vatandaşlığın, kuram ve uygulama kapsamında yaşam alanı ve doğası değişmektedir (Üstel, 1999, s. 28). Uluslararası hukukun önem kazanmasının yanında küresel göç ve sermayenin neden olduğu uluslararası ağın kurulmasıyla ulus devlete aidiyet kapsamında değerlendirilen ulus devlet vatandaşlığının yeniden tanımlanması ihtiyacı doğmuştur (Esendemir, 2008, s. 12). Sonunda bireyin refahını koruma ve geliştirme, vatandaşların dünya çapında kimlik kazanmaya başlaması, devlet dışındaki aktörlerin daha büyük roller üstlenirlerken ulus devlet modelinin yetersiz kalması, küresel çapta vatandaşlığın zeminini hazırlamıştır (Falk, 2005, s. 255). AB örneğinde olduğu gibi, farklı etnik kökenlerden, dinlerden, dillerden ve ırklardan oluşan üye ülkelerin vatandaşlarını bir araya getiren anayasal yapı (Avrupa vatandaşlığı), halkların ulusal sınırları aştığının ve ulus devlet vatandaşlığının değiştiğinin göstergesi durumundadır (Esendemir, 2008, s.13). Bu durum, vatandaşlığın yalnızca toplumsal değil aynı zamanda siyasi olarak da genişleyerek, ulus devletin sınırları dışına taşan bir eksene sahip olduğunu göstermektedir.

Yasal manada vatandaşlık, egemen ulusal devletlerden kaynaklanan haklar ve sorumluluklar içine gömülmekle birlikte uluslararası kanunlarla daha geniş bir anlama da kavuşmuştur (Osler & Starkey, 2003, s. 245). Avrupa Parlamentosu, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, Uluslararası Tahkim Kuruluşları, Avrupa Adalet Divanı gibi ulus ötesi gibi kuruluşlar, geleneksel ulus-devletlerin iç hukuklarına doğrudan müdahale etme hakkına sahiptirler. Bu açıdan bakıldığında, ulus-devletlerin yerel ve küresel olmak üzere iki karşıt gücün etkisi altında bulunduğunu görmemiz kolaylaşır. Uluslararası iş piyasası, evrensel insan haklarına saygı ve ekolojik sisteme karşı sorumluluk gibi inisiyatifler, ulus devletin sınırlarını belirsizleştirirken; bu küresel ölçekli sosyal değişimler karşısında pek değişmeyen ulusal yurttaşlık kurumu, günümüz toplumlarının medenî, siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçlarına yanıt vermekten uzak kalmıştır (Marshall & Bottomore, 2000, s. 165).

Vatandaşlığın siyasî boyutu hâlâ ulus devletlerle sıkı sıkıya bağlı olsa da, sivil ve sosyal boyutunun (medenî ve sosyal haklar) ulus devletten daha geniş bir alanda düşünülebildiğini ve bu yaklaşıma göre dünya vatandaşlığından söz edilebilmesi için bir dünya devletinin olması gerekmemektedir (Özyurt, 2008, s.158). Yerel milliyetçi gelişmeler karşısında diğer bir unsur olan küreselleşme rüzgârları ise, yurttaşlığın ulusal niteliğini gün geçtikçe tehdit eder duruma gelmiştir. Dolayısıyla, günümüzde ulusal yurttaşlık hakları bir tarafta iç tehditler nedeniyle genişletilmezken, diğer tarafta küreselleşme nedeniyle meşruiyetini yitirmektedir (Marshall & Bottomore, 2000, s. 147).

Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığının kazanılması.

Uzun süredir aslında göçmen mahiyetinde olan kişilerin kendilerini ulaşmak istedikleri ülkelerde mülteci olarak tanıtmaya çalışmaları, bu konuda akıl almaz hile ve kurnazlıklara başvurmaları, uluslararası mülteci hukukuna ciddi zararlar vermiştir. Öyle ki ülkeye girişlerde alınan önlemlerin arttırılması ve sıkılaştırılması nedeniyle mülteci korumasından yararlanması gereken kişiler, bu büyük engelleri aşamaz duruma düşmüşlerdir.

Ülkesinde yerinden edilmiş kişiler, Nisan 1998 tarihinde BM insan hakları komisyonuna sunulan, BM ülkesinde yerinden edilmiş kişilere ilişkin kılavuz ilkelerde tanımlanmıştır. Buna göre "silahlı bir çatışma, genel şiddet, insan hakları ihlalleri, doğal ya da insan yapımı felaketler nedeniyle yaşadıkları yerlerden kaçmak ya da buraları terk etmek zorunda kalmış fakat uluslararası olarak tanınmış hiçbir devlet sınırını geçmemiş kişilerdir." Kavram esasen mülteci tanımındaki siyasi şartları taşımakla birlikte vatandaşı olduğu ülkenin dışına çıkmamış veya çıkamamış kişileri ifade etmektedir. Bu açıdan sorunları mültecilerin korunma ihtiyaçları ile aynıdır, ancak bu kişiler bir sınır geçmedikleri için 1951 Sözleşmesi ve United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) tüzüğü kapsamına girmemektedirler. Ancak BM genel kurulu ve BM genel sekreteri tarafından veya ilgili devlet tarafından bir talep olması halinde UNHCR, sahip olduğu özel uzmanlık alanı ve deneyimleri ile insani yardım operasyonlarına katılmaktadır. Dünyada yaklaşık 20 -25 milyon olduğu tahmin edilen bu durumdaki kişilerin ancak 5 milyon kadarına UNHCR koruma ve yardım hizmeti sunabilmektedir. Kılavuz ilkeler, yerinden edilmenin bütün aşamalarını ele almakta ve devletlere, devlet dışı aktörlere, hükümetler arası ve hükümet dışı örgütlere ülke içinde yerinden edilmeye ilişkin konularda rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. UNHCR Yürütme Komitesi (Executive Committee Documentation [EXCOM]) 1999 tarihli 87 sayılı kararla Kılavuz ilkelerin geçerliliğini bir kez daha dile getirmiş ve Genel Kurul'un belirlediği ölçütler temelinde UNHCR' ın rolünü desteklediğini belirtmiştir.

Yerinde (mahallinde) mülteciler, menşe ülkelerini terk ettiklerinde mülteci olmalarını gerektiren bir durum yok iken, sonradan bulundukları ülkede gelişen olaylar nedeniyle mülteci durumuna giren kişileri ifade etmektedir. Sonradan gelişen olaylar menşe ülkede yapılan askeri darbeler veya sığınılan ülkede sonradan vatandaşı olduğu ülke aleyhinde yapılan siyasi çalışmalar gibi nedenler olabilir. Burada dikkat edilmesi gereken husus, başvuran kişinin eylemlerinin ülkesi tarafından nasıl algılandığıdır. Suiistimal edilmesi kolay olan bu yöntemde sığınılan ülkenin başvuru dosyasını incelemede titiz davranması gerekir (Kılıç, 2006, s. 177).

Göçmenlerin vatandaşlığa alınma işlemlerinde önce evrakları Bayındırlık ve İskân İl Müdürlüklerince hazırlanarak İçişleri Bakanlığına gönderilir. Göçmen olarak kabul edilen

kişilerin evrakları yapılan değerlendirmeden sonra başvuruları uygun görülen ve başvuru evraklarında eksiklik olmayan kişilerin Türk vatandaşlığına alınmaları için Cumhurbaşkanlığına teklifte bulunulur. Bakanlar Kurulu Kararı ile göçmen olarak Türk vatandaşlığına alınan kişilerin nüfus kütüklerine kayıtları yapılarak nüfus cüzdanlarının verilmesi için valiliklere tebligatları yapılabilir (Buran, 2017, s. 112).

> "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 vatandaşlığı 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 "(RG, 1982, s. 16).

Hukuk sistemimizde bahsedilen "Türk olmak" ifadesi, Türk vatandaşı olmak anlamına gelmektedir (Altunya, 2003, s. 143). Kanunun yürürlükte bulunduğu dönemde kabul edilen 1982 Anayasası'nın Türk vatandaşlığı ile ilgili 66. maddesinde 2001 yılında değişiklik yapılmış, vatandaşlığın kazanılmasında ana ile baba arasındaki ayrım ortadan kaldırılmıştır (Tanrıbilir, 2007, s. 46).

Türk vatandaşlığının kazanılması ve kaybına dair iş ve işlemlerin yürütülmesine ilişkin usul ve esasları 29/05/ 2009 tarih 5901 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu ile belirlenmektedir. Bu kanuna göre Türk vatandaşlığının kazanılabilmesi için gerekli haller *bk.* Ek-2.

Vatandaşlık eğitimi.

Günümüzde toplumun belki de en önemli sorunu, içinde bulunduğu şartlarla uyumlu ve/veya onu aşıp daha yaşanılabilir bir toplum haline dönüştürebilecek insanları yetiştirmektir. Bu insanların, toplumun geçerli olan değerleriyle barışık olması da beklenir. (Gündüz & Gündüz, 2007, s. 44). Demokrasilerin temel değer olarak kabul edildiği devlet, vatandaşı ile arasındaki kanuni düzeni oluşturan ve bu kanuni düzenden meşruiyetini alan bir kurumdur. Vatan ve yurt kavramlarının devlet ile birey arasındaki ilişkinin vazgeçilemez olması, vatandaşlık kavramının bütünüyle vatan ve yurtla alakalı bir kavram olmasındandır.

Vatandaşlık, devlet ve birey arasındaki kanuni ve siyasal ilişkiyi ifade etmiyor ise, o ilişki ne olursa olsun ona vatandaşlık denemez. Bu siyasal ve kanuni ilişki bireyin hak ve özgürlüklerini tarif eden, bu hak ve özgürlükleri devletin hem tanıdığı hem de güvence altına aldığı bir şekilde ifade edilir. Devlet, burada hak ve özgürlükleri hem meşrulaştıran hem de koruyan bir kurum olarak ortaya çıkar (Kaya & Tarhanlı, 2008, s. 87). Vatandaşlık, bir devlete hukuk bağı ile bağlanarak elde edilir. Hak ve sorumluluklarını bilen bir "vatandaş/yurttaş" olabilmek ise vatandaşlık eğitimi ile mümkündür. Bu eğitimin temel amacı, birey ile toplum

arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerden doğan hak ve sorumlulukları öğretmektir (Altunya, 2003, s. 4).

Bu eğitim vatandaşlık kavramı doğrultusunda doğmuş ve vatandaşlık anlayışındaki değişimlere paralel olarak da şekillenmiştir. Vatandaşlık kavramına bir toplumda yüklenen mana, insanlara vatandaşlık ile ilgili kazandırılacak tutumu doğrudan etkilemektedir. Vatandaşlık ve vatandaş kavramlarının eğitimde nasıl algılanacağı ve vatandaşlık ile ilgili eğitimin nasıl yapılacağına da yön vermektedir. Bu sebeple, vatandaşlık eğitimi, her milletin vatandaşlık kavramına yüklediği mana ve sosyokültürel yapı doğrultusunda biçimlenmektedir (Sönmez, Kaymakçı & Merey, 2010, s. 127). Vatandaşlık eğitimi, gençlerin bir vatandaş olarak sorumluluk ve görevlerine eksiksiz olarak hazırlanabilmelerini temin etmek için yapılan etkinlik sürecidir. Bu eğitimde kişilerin hak ve sorumluluk konularında bilinçlenmeleri ve bu çerçevede davranışlar göstermeleri beklenir. Vatandaşlık konuları önce kavramsal olarak bilgi boyutunda öğrencilerin düzeyleri de dikkate alınarak verilmelidir. Daha sonra bu alanın temel becerileri olan iletişim kurma becerisi, eleştirel düşünme becerisi, tartışma becerisi, sorun çözme becerisi, çatışma çözme becerisi, analiz ve sentez becerisi gibi beceri boyutunda kazandırılır. En son olarak da bu alanın gerekliliğine ve önemine uygun olan duygu, düşünce ve inançların geliştirilmesi için bireylerin bu alanda istenilen davranışları geliştirebilecekleri tutum boyutunda öğretilmelidir.

Vatandaşlık eğitiminin sadece bilgi boyutuna odaklanıp, bu eğitimin bundan ibaret olduğu düşünülmemelidir (Karaman-Kepenekci, 2014, ss. 193-194). Eğitimdeki en son gelişmelere bakıldığında vatandaşlık eğitiminin demokratik bir toplum oluşturabilmek için, öğrencileri gerekli olan bilgi, beceri ve değerler ile donatmayı hedeflediği görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi alan öğrenciden; problemlere eleştirel bakabilen, kendi fikirlerinin ifade edebilen, başkalarının fikirlerine saygılı, bir arada ve barış içinde yaşama kültürüne sahip, toplumun problemlerine duyarlı bireyler olmaları beklenmektedir (Kondu & Sakar, 2013, s. 49).

Vatandaşlık eğitimi, insanlara içerisinde bulundukları topluma demokratik açıdan hazırlamak için gerekli olan bilgileri, becerileri ve değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Hızlı bir biçimde değişen demokratik toplumlarda, var olan toplumsal değerleri de sorgulayarak, yeni değerler üreten, eleştirel bakış açısı olan, yaratıcı vatandaşa ihtiyaç vardır. Sosyal bilgiler dersi aracılığıyla verilen vatandaşlık eğitiminin, insanların vatandaşlık yeterliklerini kazanmalarında önemli rolü vardır. Bu eğitimle demokratik değer ve davranış kazandırılır (Memişoğlu, 2014, s. 1565). Vatandaşlık, bir devlete hukuki olarak bağlı olmakla mümkün olur. Haklarını ve sorumluluklarının farkında iyi bir vatandaş olabilmek ise

"vatandaşlık eğitimi" ile mümkündür. Bu eğitiminin ana gayesi, fert ile toplum arasındaki ilişki ve bu ilişkinin meydana getirdiği hakları ve sorumlulukları öğretmektir. Bu manada vatandaşlık eğitiminin ana hedefi, birey ile toplum arasındaki ilişkileri düzenlemek ve bu ilişkilerin yarattığı hak ve yükümlülükler konusunda bireyleri bilinçlendirmektir (Altunya, 2003, s. 4). Vatandaşlık kavramı ancak vatandaşlık eğitimi ile daha iyi anlaşılabilir. Milli eğitimin temel amacı doğrultusunda ve eğitim programlarında yer alan tüm derslerdeki vatandaşlık bilgi, beceri ve değerler öğretimini kapsayan bir süreçtir. Vatandaşlık eğitimi, genel anlamda demokratik bir toplumda ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve değerlerin insanlara öğretilmesini, insanın içinde yaşadığı topluma, toplumun kurum ve kuruluşlarına uyumunu amaç edinir (Çelik H., 2008, s. 359).

1789 Fransız devrimi, tarihte ilk olarak millet egemenliğine dayalı olan ulus devleti sarsılmaz temeller üzerine inşa etmek için yurttaşlık (vatandaşlık) eğitimini çok önemli bir vasıta olarak görmüştür. Bu yüzden devrim "din eğitimi" yerine "ulusal eğitimi" bir hak ve zorunluluk olarak düzenledi. Fransız devriminin önemli liderlerinden Danton "herkes bilmelidir ki çocuklar ana babalarından önce cumhuriyetin yavrularıdır" demiştir. Bu söz, vatandaşlık eğitiminin devlet açısından önemini göstermektedir (Altunyayla, 2003, s. 4).

Ulus-devlet mefhumunun gelişmesi ile birlikte modern anlamda ilk defa Fransa'da başlayan vatandaşlık eğitimi ile devletler istedikleri özelliklerde yurttaş yetiştirme görevini de üstlenmişlerdir. Böylelikle okullardaki vatandaşlık eğitimi de büyük bir önem kazanmıştır. Türkiye'de de Cumhuriyet'in ilan edilmesi ile birlikte eğitim adına yapılan yeniliklerin vatandaşlık eğitimine etkileri de büyük olmuştur (Çelik H., 2008, s. 359). İnsanların birlikte yaşamasını kolaylaştıran, dayanışmanın ve hukuk kurallarının önemini vurgulayan ve benimseten, ahengi sağlayan, hoşgörü, uzlaşma, iç disiplin ve toplumun iyiliğini düşünme gibi değerlere atıfta bulunan bir eğitimdir (Akbaş, 2008, s. 346). Bu eğitimin amacı ülkeden ülkeye farklılık gösterse de asıl amacın okul çağındaki bireylerin sosyal yaşamda rol almalarını ve bu yolla onları vatandaşlığa hazırlamanın hedeflendiği söylenebilir (Keleş & Tonga, 2014, s. 64).

Beceri, kavram, değer ve genel amaçlardan meydana gelen sosyal bilgiler öğretim programı, modern zamanın klasik devlet anlayışında ihtiyaç duyduğu pasif iyi yurttaş fikrinden uzaklaşıp, günümüz dünya düzenine uygun aktif yurttaşlık eğitimine doğru bilhassa değer ve beceri kapsamında yeni kapılar açmaktadır. Vatandaşlık eğitimi, değerler eğitimi çalışan otaritelere göre değer eğitimi akımları arasında sayılmaktadır. Ayrıca; değerlerin öğretilmesi ve içselleştirilmesi hususunda önemli bir yer tutmaktadır. İyi bir yurttaşlık eğitimi alan kişilerin, vatandaşlık temel hak ve görevlerinin bilinciyle hareket eden, diğer insanların iyiliğini düşünen ve devletin temel ilkelerine bağlı olarak hareket etmeleri beklenir (Akbaş, 2008, s. 346). Bu

eğitim, yurttaşlık kavramındaki gelişim ile başlayıp yurttaşlık algısındaki değişimler ışığında şekillenmiştir. Yurttaşlık algısındaki asıl değişim, milletlerin yaşadıkları politik, toplumsal, iktisadi ve tarihsel değişim ile doğru orantılıdır. Bu yüzden, her milletin yurttaşlık algısı ve buna paralel olarak izlediği yurttaşlık eğitim metotları ayrışmaktadır. Fakat beklenmedik bazı olaylar ulusların yurttaşlık algısı ve eğitim metotlarında değişikliğe gitmesini gerektirmiştir. Gelişmiş bir toplum için ihtiyaç olan yurttaşlık; ders programlarındaki bilgileri, becerileri ve değerlerin öğretiminden ibarettir. Yani ideal yurttaşlık eğitimi, insanların aktif, küresel düşünebilen, ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşma ve ulaştığı bilgilerin doğruluk süreçlerini değerlendirebilen, politik ve toplumsal etkinliklere iştirak eden ve demokratik süreçleri özümsemiş olmalarını hedefler (Ersoy, 2007, s. 1-11).

Vatandaşlık eğitiminde; insanların vatandaşlık değerleri üzerine düşünmesi, muhakeme yapması, toplumsal yaşamın devamı için gerekli olan adalet, insan hakları, saygı, eşitlik, sorumluluk, güvenilirlik gibi temel davranışların doğrudan veya dolaylı yöntemler ile öğretilmesi zorunlu görülmektedir. İnsanların vatandaşlık değerlerini öğrenebilmesi, açıklayabilmesi ve analizini yapabilmesi, vatandaşlığın toplumsal hayattaki fonksiyonlarını fark edebilmesi için kavramsal süreçlerin kullanılması gerekir. Böylece vatandaşlık eğitiminde vatandaşlık sorumluluğunun geliştirilmesi için gerekli olan bilişsel hedeflere ulaşılabilir. Bu niteliklerin kazandırılmasında okulların önemi büyüktür. Gelişmiş toplumlarda okul sosyalleşmenin en önemli araçlarındandır. Bu yüzden iyi vatandaş yetiştirme okulların en önemli görev ve sorumluluğudur denilebilir. Fakat vatandaşlık eğitimi sadece örgün eğitimle okulda verilen bir ders değil, hayat boyu sürekli olarak devam eden öğrenme temelli dinamik bir süreçtir. Bu süreç, toplumdaki her insanın bilgi sahibi, problemleri çözebilen, katılımcı, sorumluluklarının farkında, toplumsal problemlere duyarlılık gösteren bir varlık olarak yaşamasını hedefler (Hablemitoğlu & Özmete, 2012, ss. 39-52).

Vatandaşlık eğitiminde ilköğretim dönemi önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü bu dönem, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden hızlı gelişim gösterdikleri bir dönemdir. Özellikle de ilköğretim döneminin son senelerinde öğrenciler birçok konuyla alakalı analitik sorular sormaya başlar ve siyasal bir tutum geliştirirler (Ersoy, 2007, s. 16). Vatandaşlık eğitiminde bireylerin hak, sorumluluk, vatanseverlik, toplumsal değer, adalet, eşitlik gibi kavramları bilme, kullanma, koruma ve geliştirebilmeleri çok önemlidir. Fakat demokratik toplumlarda bunlardan ayrı olarak inanların daha aktif, etkili ve katılımcı olmaları beklenmektedir.

Günümüzde vatandaşlık eğitimine dair gayretler çoğalmaktadır. Bu yolla toplum içerisinde yaşayan her insanın sosyal ve politik sorunlara daha duyarlı olması; eleştiren,

düşünen, sorunları çözmeye çalışan yurttaş olması hedeflenmektedir (Hablemitoğlu & Özmete, 2012, s. 52). Ayrıca bu eğitim, "hürriyet" gibi insani değerleri de kazandırmaktadır. Bireylere, akla dayalı muhakeme yapmayı, kişisel görüş ile toplumsal değerin birbirinden ayrı alanları karşıladığını öğretmektedir. Sorumluluklar ise bu eğitimin temelindeki bir başka alandır. Bireylerin aldıkları yurttaşlık eğitiminin Somut karşılığı, toplumdaki belli sorumluluklarını yerine getirmeleriyle bağlantılıdır. Bu yüzden vatandaşlık eğitimi, toplumun ortak bilincinin şekillenmesinde önemli bir işleve sahiptir (Gündüz & Gündüz, 2007, ss. 64-65).

Bir ülkenin kendi bekasını devam ettirmesi ve farklılıkları ortak gayede birleştirebilmesi insanlara vatandaş olma bilincinin kazandırmasıyla mümkündür. Bu sebeple vatandaşlık eğitimi sadece örgün eğitim yoluyla okullarda okutulan bir ders değil, hayat boyu öğrenmeyi gerektiren dinamik bir süreç olarak görülmelidir. Bu süreç, toplum içerisinde bulunan her insanın bilgi sahibi, problem çözme becerisine sahip, katılımcı, sorumluluklarının farkında, toplumsal problemlere karşı duyarlı bir insan olarak yaşamasını destekler yönde olmalıdır (Güven, Tertemiz & Bulut, 2009, s. 10). Sosyal bilgiler eğitiminin amaçlarına ve faydalarına bakıldığında iyi vatandaşın hangi özelliklere sahip olması gerektiği şu şekilde sıralamıştır;

- Demokratik değerleri özümsemiş ve özümsediği değerleri yaşamaya gayret eder.
- Kendisi, ailesi ve toplumuna yararlı olabilmek için sorumlulukları kabul eder.
- İnsanlar ve tarihi, yerelde topluma yön veren ananeleri, ülkesini ve dünyayı tanır.
- Ülkesinin kuruluş belgelerini, yurttaşlık birimlerini ve siyasal süreçleri tanır.
- Küresel, ulusal, bölgesel ve yerel düzeyde bireyleri ilgilendiren faaliyet ve olayların farkına varır.
- Bilinçli düşünce ve ideal çözümler sunabilmek için çeşitli kaynakları ve bakış açılarını araştırır.
- Mantıklı soru sorar, fikir ve bilgileri değerlendirip analiz edebilir.
- Özel ve toplumsal yaşantıda etkili kararlar verebilme ve problem çözebilme becerisini kullanır.
- Grubun bir üyesi olarak aktif bir şekilde çalışabilir.
- Vatandaş olarak toplum hayatına etkin olarak katılır.

Ayrıca, 14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen 1739 sayılı milli eğitim temel kanunu; Türk milli eğitiminin genel amaçlarını "iyi bir insan", "iyi bir yurttaş" ve "iyi bir meslek adamı" yetiştirme açısından düzenlenmiştir. Bu üç amaç "vatandaşlık eğitimi" ile doğrudan ilgilidir. 1983 yılında yeniden düzenlenen madde şöyledir. "Türk milletinin bütün fertlerini, Atatürk ilke, inkılap ve milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını milletini seven ve daima

yüceltmeye çalışan bireyler yetiştirmektir. İnsan haklarına ve anayasanın temel ilkelerinde belirtilen demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan ülkemize karşı sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektir" (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Değişik: 16.6.1983 - 2842/1 madde). Ülkemiz'de bu eğitiminin amacı, temel değerlere bağlı, bu değerleri koruyan ve geliştiren, haklarını ve sorumluluklarını bilen vatandaşlar yetiştirmektir (Altunya, 2003, s. 5).

Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler dersi ve yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programları değerlendirildiğinde, ilkokul, ortaokul ve köy enstitüsü öğretim programları ile ilköğretim sosyal bilgiler dersi programının bu amaca uygun olarak hazırlandığı söylenebilir. Özellikle vatandaşlık aktarımı açısından programlarda vurgulanan temalar, iyi vatandaş ve cumhuriyet ideolojisine uygun vatandaştır. Hazırlanan bu programlar, milletine ve devletine karşı görev ve sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirme hedefine yöneliktir (Yalçın & Akhan, 2019, s. 863). Bu yüzden ilköğretim çağındaki (ilkokul, ortaokul) öğrencilere verilen vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler dersi ile paralel olarak yürütüldüğü söylenebilir. Vatandaşlık eğitimi kapsamında okulların insanlara vatandaşlık bilinci kazandırmayı amaçladıkları söylenebilir (Keleş & Tonga, 2014, s. 64). Bir millete ait olma duygusunun ortaya çıkmasında da okullarda öğretilen bu ortak bilgi, beceri ve değerlerin öğrenciler tarafından benimsenmesi etkili olmaktadır (Çelik H., 2008, s. 360). Bir devletin devamlılığını temin etmek ve farklılıkları ortak gayede bir araya getirebilmek, insanlara ancak vatandaş olma bilincinin kazandırmasıyla gerçekleşeceği söylenebilir (Güven, *vd*., 2009, s. 3).

Vatandaşlık bilinci.

Sınırları belli olan ve belirli bir siyasi varlığa sahip olan ülke içinde yaşayan ve o ülkeye ait olan kişilere "vatandaş" adı verilmektedir. Vatandaş kavramına bağlı olarak vatandaşlık bilinci de son derece önem arz etmektedir. O halde vatandaşlık bilinci nedir? Bu soruya verilecek en basit cevap, İnsanların yaşadıkları ve ait oldukları ülkenin kalkınarak gelişebilmesi için kendilerine düşen görev ve sorumlulukları doğru ve özenli bir şekilde yerine getirmelerine "vatandaşlık bilinci" adı verilir. Vatandaşlık bilincine sahip olan bireylerin en temel özelliği vatandaşlığın kendisine sağladığı haklara sahip çıkmak ve vatandaşlığın kendisine yüklediği ödevleri yerine getirmektir. Vatandaşlık hak ve ödevlerinin neler olduğu anayasa ile belirlenmiştir. Kişi dokunulmazlığı, özel hayatın gizliliği, konut dokunulmazlığı, haberleşme hürriyeti, yerleşme ve seyahat hürriyeti, din ve vicdan hürriyeti, eğitim ve öğrenim hakkı, çalışma hakkı, seçme ve seçilme hakkı sahip olduğumuz hak ve hürriyetlerden bazılarıdır. Hak ve hürriyetlerin olduğu yerde görev ve sorumluluklar da vardır. Yasalara uymak, vergi vermek, askerlik yapmak, seçimlere katılmak gibi ödevleri yerine getirmek de vatandaş olma bilincinin

bir gereğidir.

Vatandaşlık bilinci; insanın, içinde birtakım işlevleri olabileceği belirli bir toplum veya toplumsal grubun tarzlarını öğrenmesi, uygun örnekleri, değerleri, duyguların kişiselleştirilmesini ve öğrenilmesini içermektedir. Birey ile diğer birey veya bireyler arasında meydana gelen, toplumsal davranış örneklerinin kabulünü ve uygulanmasını içeren karşılıklı bir etkileşimdir. Bir insanın, toplumun davranış kalıplarını, kişiliğine mal ederek o topluma ait bir birey durumuna gelmesidir (Tezcan, 1992, ss. 24-25). Bu da bir ülkedeki siyasi yapı, eğitim sistemi, işyeri verimliliği, sosyal refah ve genel olarak gelişmişliğini etkiler. Dünyadaki ve bir toplumdaki problemlerin çözümünde önemli bir yeri vardır. Bu nedenle dünyada söz sahibi ülkeler gençlerinin toplumda aktif, etkili ve katılımcı yurttaşlar olabilmeleri için bilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesine özen göstermektedir. Ayrıca, değerlerinin yönlendirilmesine ilişkin gayretlerini de arttırmaktadırlar (Hablemitoğlu & Özmete, 2012, ss. 39-52).

İnsanın yaşadığı toplumun kurallarını öğrenip davranışa geçirmesi vatandaş olabilmesi ve /veya vatandaş kalabilmesi de temel toplumsal kurumlar yardımıyla gerçekleşmektedir. Temel toplumsal kurumlar; aile, ekonomi, siyaset, eğitim ve dindir. Bu kurumlar, vatandaşlık bilincinin oluşmasında hiç kuşkusuz, insani temel gereksinimlerin karşılanmasına yönelik düzenlemelerdir. Bu kurumların gereksinimler kadar çok ve çeşitli oldukları da söylenebilir (Gündüz & Gündüz, 2007, ss. 209-210). Ülkemizde sosyal bilgiler dersi ilköğretimde öğrencilere milli bilinç kazandırmada önemli bir araçtır. Yani sosyal bilgiler dersi ilköğretimde milli vicdanları uyarmaktadır. Günümüzde gelişen ve değişen dünyada milli değerlerin korunması zor olsa da ulusal olanı yakalamak önemlidir (Barth & Demirtaş, 1997, s. 15). İlköğretim de bunu yapabilecek en önemli derslerden biri sosyal bilgiler dersidir.

Vatandaşlık bilinci; insan hakları başta olmak üzere devleti, devletin fonksiyonlarını, idari yapılanması ile yargısal yapılanmasını, sivil toplum kuruluşlarını bireylere anlatarak kazandırılabilir. Bireye, vatandaşlık hakları ile hak arama bilincinin aile, okul ve iş hayatında somut olarak yerleşmesi ile bireyler, geleceklerini belirleme özgürlüğünü elinde tutabilecektir. Bu bağlamda kendi hak ve sorumluluklarının farkında olan bireylerin bunu sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu da bireylerin vatandaşlık bilincine sahip olmasına bağlı bir durumdur (Dolmacı & Kuşat, 2015, s. 162). Başkalarınca önemsemek ve bir topluma aidiyet hissi insana güven ve huzur verir. Bireyler kendilerini tanıtırken, isimden sonra nereli olduklarını ifade ederler. İnsanın vatandaşlık bilinci, içinde bulunduğu toplumun normları, değer yargıları ve dünya görüşüne göre şekilleneceği düşünülmektedir (Adıgüzel, 2006, s. 241).

Vatandaşlık bilinci o ülkede yaşamaktan kaynaklanan bilgilerimizin oluşturduğu tutum, değer ve davranışlar akla gelmelidir. Vatandaşlık bilincinin ilk adımı bireyin kendisini vatandaş

olarak, o ülkeye ait olarak görmesidir. Bir ülkeye ait olma bilinci, insanı o ülkeye karşı daha duyarlı ve hassas olmaya sevk eder. Bilinç ile yaşam arasında yön değiştirebilen ve birbirini geliştiren bir sebep sonuç ilişkisi vardır. İnsanlar sebep sonuç ilişkisi yardımıyla hayatını ve başkaları ile ilişkilerini devam ettirir. Bilinç ve yaşamın paralelliği, birlikte yaşayan insanları bir arada tutan normların şekillendirilmesiyle ilgili olduğu söylenebilir(Wılson, 2005, s. 6).

Vatandaşlık eğitimi ile okulların öğrencilere vatandaşlık bilinci kazandırmaya çalıştığı söylenebilir. Bilinç, sözlük anlamı olarak "duyum, heyecan, düşünme ya da başka bir ruh etkinliğiyle öğrencilerin vatandaşlık bilincini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri nitelenen durum" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Vatandaşlık bilinci kavramsal olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç alandan oluşur. Öğrencilerin vatandaşlık ile ilgili bilgileri bilişsel, hissettikleri duyuşsal, davranışları da davranışsal alanı ifade eder. Öğrencilerin vatandaşlıkla ilgili hak ve sorumluluklar hakkında doğru bilgiyi öğrenmeleri, öğrendikleri bilgiyi uygulayabilmeleri ve uyguladıktan sonra da mutlu olmaları vatandaşlık bilincini oluşturmaktadır. Bu yüzden vatandaşlık bilinç düzeyleri yüksek olan öğrencilerin doğru bilgiyi edinmeleri, bu bilgileri davranışa dönüştürmeleri ve duyuşsal alan eğilimlerinin yüksek düzeyde olması beklenir. Yani, bireyin vatandaşlıkla ilgili bilgiyi öğrenmekle yetinmeyip, bu bilgiyi nerede kullanacağını da bilmesi gerekir (Barth & Demirtaş, 1997, ss. 1-7). Bilinçli olan yurttaş, sosyal konular hakkında daha gerçekçi, daha yapıcı kararlar alabilen ve bu kararlarını davranışa dönüştürebilen yurttaştır (Cüceloğlu, 2018, s. 25). Nüfus hareketlerinin küreselleşme ve göç nedeniyle artması sonucu bir ülkede farklı kimliklerin görünürlüğü artmaktadır. Göçmenler, hem kendi ülkelerine yeterince ilgili olmadıkları hem de yeni ülkelerine yeteri kadar sadakat göstermedikleri şeklinde de eleştiriye uğrayıp baskıya maruz kalmaktadırlar. Bu şekildeki siyasal bir ortamda taraf olmaya mecbur edilmektedirler. Mecbur edilen göçmenler açısından, kimliğin kesin hatlarını çizmek ve taraf seçmek hiç de kolay değildir.

Bilinç.

Bilinç, sözlük anlamı olarak "duyum, heyecan, düşünme ya da başka bir ruh etkinliğiyle nitelenen durum" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Bu çalışmada bilinç ile ilgili olarak amaçlanan; yeni şeyler öğrenmede bir savunma mekanizması olarak devreye giren bilincin (Tarlacı, 2019, s. 46), bir tanımına ulaşmak ya da bilinç alanının sınırlarını saptamaktan çok, bilince ilişkin düzeyler olduğu düşünülen alanların sınırını belirlemektir. Latincede "Conscientia" sözcüğü bilinç anlamına gelmektedir. "Scentia" bilgi demektir. Bilgi halinde olmak anlamını vermek için başına "con" eki getirilip "Conscientia sözcüğü oluşturulmuştur. Bir durum veya olayın duyular yolu ile üzerimizde bıraktığı etki (izlenimlerimiz, imajımız) ve

bu durumu değiştirme veya daha ileriye götürme yönünde gösterdiği çaba ile (eylemlerimiz) bilgi sahibi olmaktır (Koptagel-İlal, 1984, s. 256).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise bilinç;

1. İnsanın çalışma süreci içinde, eş deyişle toplumsal ilişkiler süreci içinde nesnel çevresini ve kişisel varoluşunu anlamasını sağlayan düşünsel süreçlerin toplamı.
2. İnsanın kendisi, yaşantıları ve dünya üzerindeki bilgisi; aynı zamanda da düşünme ve kendini tanıma yeteneği,
3. Bir şey üzerinde bilinç; nesnel bilinç; düşünme, algılama, duyma, isteme, bekleme gibi bir ereği olan, bir şeye yönelen, (intentional) edimleri olanaklı kılan şey (TDK, 2019).

İnsan ihtiyaçlarını gidermek amacıyla bilgileri kullanabilme ve böylece hayatını istediği yönde geliştirme gücüne sahip olan bir varlıktır. Bilinç, insanın duyularını, düşüncelerini ve çevresinde olup bitenlerin farkında olmasıdır. İnsanın kendi varlığının farkında olması ya da niçin yaratıldığını bilmesidir. Kısaca farkındalığın yüzeye yansıyan hali olarak da izah edilebilir. Bilinç, insanın edindiği bilgileri içselleştirerek yer ve zamanına göre hayata geçirmesini sağlar. İnsanı diğer canlılardan ayıran bir özelliktir. İnsanın kendi kendisinin ve çevresinin farkında olması veya bilmesi ya da bildiğini bilmesi şeklinde de tanımlanabilir. İnsanın bir şeyi görmesi başka, ona bakması başka bir şey; onu algılaması ise bambaşka bir şeydir. İnsanın baktığını görebilmesi ve gördüğünü algılaması ise bilinci oluşturur. İnsan öğrendiği bilgileri kendileştirdiği oranda bilincini zenginleştirebilir (Şimşek N., 2014, s. 133).

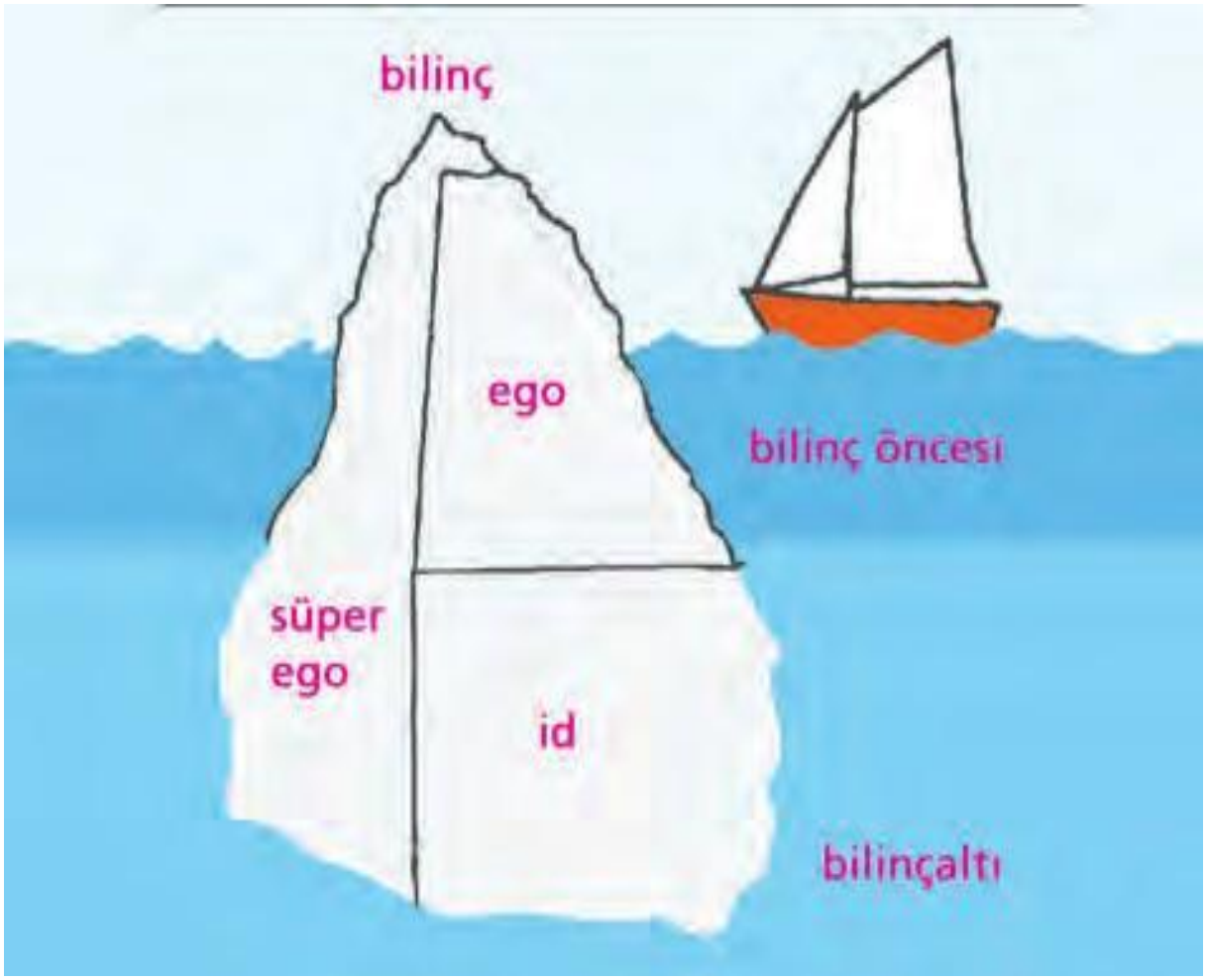
Bilinç, ya da bilinçlilik, organizmanın belli işlev durumlarının (fonksiyonlarının) bir niteliğidir. Bilinçlilik derecelerini veya bilinç basamaklarını düzenleyen mekanizmaların organizmadaki yerleşim yerleri bilinebilirse de bilincin kendisi için böyle bir yerleşim yerinden söz edilemez. Bilinç bir durumu anlatmaktadır. Yaşantılarımız hakkında edindiğimiz bilgilerin netlik durumuna göre belli basamaklara ayrılır. Bu basamaklar üç değişik açıdan kararlaştırılırlar:

a. Organizmanın o andaki durumuna göre: Organizma bilinç açısından iki zıt kutup arasında bir yerde bulunmaktadır. Bu iki kutup bilinçlilik ve bilinçsizliktir. Normal insanda uyanıklık ve uyku hali bu bilinçli ve bilinçsiz durumlara uyar. Ancak, uyanıklıktaki bilinç, canlı uyanık bir bilinç (vigilance) iken, uykuda veya düş görmede, alacakaranlık (oniroid) bir bilinç durumu bulunmaktadır.
b. İç ruhsal olaylara göre: İç ruhsal dünyamızda olup bitenlerden bilinçli bir biçimde haberdar olduğumuzda ve bunların ne olduğunu bildiğimizde, bu «bilinçli» bir yaşantıdır. Ama eğer, iç dünyamızdaki bazı olaylar bizim davranışlarımızı etkilediği

halde biz bunların ne olduğunu bilemiyor ve iç gözlemle çıkaramıyorsak, bunlar "bilinçdışı" yaşantılardır.

c. Öz bilinç'e göre: Bizim kendi kendimize bilinçlenmemize denir. Yani başkalarının bizi nasıl gördüğü değil bizirn kendi kendimizi nasıl gördüğümüzdür (Koptagel-İlal, 1984, s. 256).

Freud'un kişilik kuramına göre ise, insan bilinci bir buz dağına benzer. Bu dağın görünen ucu bizim farkında olduğumuz bilinçli yönümüzdür. İd'in tümü, üstbelleğin en büyük kısmı ve egonun oldukça büyü bir kımı bilinçaltıda kalır. Bilinç öncesi düşünce şimdi bilincinde olmadığımız, fakat hemen bilincine varabileceğimiz türden düşüncedir (Cüceloğlu, 1996, s. 409).



Şekil 2. Freud'un bilinci buz dağına benzetmesi.

Bilince duyulan ilginin son yirmi yıldır yeniden artması, bilim insanlarıyla felsefecileri bilincin mekanizmaları, işlevleri ve doğasıyla ilgili genel teoriler öne sürmek konusunda cesaretlendirmiştir. Bazıları farkındalığın beyinde oluşumuna önem vermiş, bilincin beyin bağıntıları için adaylar belirlemiştir. Bunlar, her görsel farkındalık anının, bir beyin bölgesi ağı içindeki faaliyete bağlı olduğunu düşünürler. Bilgisayar teknolojisi hakkında bilgi sahibi olan

bazı araştırmacı, bilincin beynin bilgi işlem yollarında nasıl bir rol oynuyor olabileceğini araştırmışlardır. Başka bir araştırmacı grubu ise bakışlarını farkındalığın amacını zaman zaman karmaşık olabilen toplumsal ilişkilerimizde aramıştır. Bu araştırmaların çoğu bilincin kapasitesinden ziyade içeriğine odaklanmıştır (Zeman, 2012, s. 347).

Bilinci doğrudan ve genel olarak ele almak ve izah etmek oldukça zordur. Aslında bilinç henüz nasıl ele alınacağı konusunda tartışmaların devam ettiği bir konu olmakla beraber bilim insanlarının da neresinden tutacaklarını bilemedikleri bir konudur. Genel bir kavram olarak bilincin ele alınması halinde karşılaşılacak kavramlar, yine bilinç kadar genel olan diğer kavramlardır. Yani; Algı, dikkat, bellek, duygu, motivasyon, benlik, kendini-düzenleme, motor duyular, beden sezileri (kinestezi) gibi kavramlardır. Bu kavramlar da en az bilinç kadar derin ve geniş pencereden ele alınabilecek kavramlardır.

Bilincin beyinle bağlantılı olduğu, ama beyinde meydana gelen bütün faaliyetlerin bilinçli yapılmadığı, bilinci ortaya çıkaran aktivitelerin sadece bir yerde meydana gelmediği, beynin farklı yerlerine dağıldığı söylenebilir. Beyindeki; süreklilik ve değişkenlik, tutarlılık ve değişim hızı, dikkat odağının ve dikkatin daha dağınık olması bilincin tüm diğer psikolojik yeteneklerimizi (dil, bellek, duygu ve karar alma) kapsamlı olarak etkilediğini göstermektedir. Sadece beyin faaliyetinden kaynaklandığı kabul edilse de, psikolojik süreçlerin bir sonucu olmaktan çok bu süreçleri oluşturan bir zihin faaliyeti olduğuyla ilgili tartışmalar sürmektedir. Şüphesiz, zihinsel aktivitelerimizin büyük çoğunluğu, başka insanların zihin durumlarını kavramaya ve bu durumları etkilemeye ayrılmıştır. Bilinç, kendi zihin durumumuzu okuyabilme ve başkalarının zihin durumlarını fark edebilme yeteneğidir (Zeman, 2012, ss. 357-373). Çoğu kez "farkında olma, farkındalık" ile aynı anlamda kullanılır (Tarlacı, 2019, s. 53). Ayrıca aralarında anlam farklılıkları olmasına rağmen; benlik, bilinçlilik, bilme, düşünce gücü, hafıza, idrak, irade, nefs, ruh, temyiz gücü,vicdan, zihin kavramlarının yerine bilinç kavramının kullanımına rastlanmaktadır. Ama bu kavramlar bilinç ile yakından ilişkili olmalarına rağmen hiçbiri bilinç ile eş anlamlı değildir (Şen, 2010, ss. 34-35).

Vatandaşlık bilincini anlamak için öğrencinin vatandaşlık konuları hakkında ne bildiği, ne hissettiği ve nasıl davrandığını bilmek gerekir. Öğrencilerin hak ve sorumluluk hakkında doğru bilgiyi edinmeleri, edindikleri bilgiyi uygulamaları ve bu uygulamalar sonucunda mutlu olmaları öğrencilerdeki vatandaşlık bilincini oluşturur. Bundan dolayı "vatandaşlık bilinci yüksek olan" öğrencilerin doğru bilgi edinmeleri, bilgilerini davranışa dönüştürmeleri ve duyuşsal eğilimlerinin de bu yönde olması beklenir. Nitekim vatandaşlıkla ilgili konularda da; öğrencilerin hak ve sorumlulukları, iyi bir vatandaşta olması gereken özellikleri, demokratik yaşamın insan için önemini ve diğer benzer konuları bilmeleri beklenir. Bu konular sosyal

bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin özel amaçları şeklinde ifade edilebilir;

- Bireye toplumda yaşamanın işbirliği, iş bölümü ve sosyal dayanışma duygusu gerektirdiğini anlatmak,
- Sosyal ilişkilerini sorunsuzca devam ettirebilmesine yardımcı olmak,
- Sosyal ilişkilerinde anlayışı ve hoşgörüyü temele alması gerektiğini anlatmak,
- Mensubu olduğu toplumun kültür ve ahlak kurallarını kavratmak,
- Devlet ana yapısını, devletin idari teşkilatı ve organlarını öğretmek,
- İnsan haklarının önemini kavratmak,
- Öğrencilerin milli bir şuura sahip olmalarını sağlamak,
- Ülkesine karşı görevlerini ve sorumluluklarını bilen ve bu görev ve sorumlulukları davranışa döken vatandaşlar olarak yetiştirmek,
- Davranışlarında hukuk kurallarını dikkate alan, başka insanların da hak ve özgürlüklerine saygı duyması gerektiğini öğretmek,
- Demokrasinin insanlar için önemini kavratmak,
- Yaşadığı toplumun ve tüm dünyanın barış ve huzuruna, hizmet etmesi gerektiğini öğretmek,
- Toplumun yararını kendi kişisel çıkarlarının üstünde tutması gerektiğini öğretmek,
- Ailesini, ülkesini ve milletini seven bir vatandaş olarak yetiştirmek,
- Doğruları söyleyen, dürüst, insani yönü güçlü, milleti ve vatanı için fedakâr, çalışkan, yardımsever bireyler yetiştirmek (Çiftçi, 2008, ss. 109-110).

Etkin vatandaşlık ünitesinin özel amaçlarından bu ünitedeki bilgilerin içerik ve oluşum yönünden ekonomi, hukuk, sosyoloji, tarih, coğrafya ve psikoloji gibi sosyal bilimler alanlarından da faydalandığı görülmektedir.

Öğrencilere sosyal bilgiler öğretiminde, sözel bilgiler, genellemeler, kavramlar, problem çözme, bilişsel stratejiler gibi bilişsel yönü ağırlık taşıyan birçok bilgi ve beceri kazandırılır. Çünkü sosyal problemlerin çözülebilmesi için sosyal bilgiler ile ilgili kavramlar ve ilkelerin öğrenilmesi gerekir. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretiminde temel kavramların ve ilkelerin öğretilmesine önem verilmelidir (Erden, Tarihsiz, s. 54). Eğitimin hedefleri belirlenirken "bilinç" kavramının öğrenme alanları dikkate alınmaktadır. Bunlar; bilişsel alan, duyuşsal alan ve davranışsal alandır. Vatandaşlık eğitiminde de bu ilkelere dikkat edilmelidir. Bu yüzden vatandaşlık eğitiminde sadece bilgi boyutuna odaklanıp, bu eğitimin bundan ibaret olduğu düşünülmemelidir (Karaman-Kepenekci, 2014, s. 227). Bilinç her ne kadar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlardan meydana gelse de bireyin algılama, hatırlama ve düşünme gibi aktivitelerine de ağırlık vermektedir (Cüceloğlu, 1996, s. 162). Bu kapsamda göçmen

öğrencilerin vatandaşlık bilinç düzeyleri, göçmenlerle ilgili araştırma uygulama izni almanın zorluğundan dolayı sadece bilişsel düzeyde ele alınmıştır. Bu bağlamda "bilişsel alanın" açıklanması da yerinde olacaktır.

Öğrenmenin oluşumunda, dikkati çeken en önemli nokta bilgi akışının birey tarafından nasıl yönlendirildiğidir. Bir diğer ifadeyle; öğrenmenin, öğrenen tarafından nasıl yönetildiğinin yeterince açıklık kazanmamış olmasıdır. Öğrenme sürecine bilgi işlem açısından yaklaşanlar bir "yönetici kontrol" deyiminden bahsetmektedirler. Buna göre, öğrencinin kullandığı dikkat, öğrenme, hatırlama ve düşünme süreçlerini yöneten kontrol mekanizmaları vardır. Bu kontrol mekanizmaları, bilişsel stratejiler olarak adlandırılan prosedürlerin kazanılmasıyla bilgi akışını yönlendirmektedir. Bilişsel stratejiler; öğrencilerin öğrenme, hatırlama ve düşünmelerine rehberlik eden yollar olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi akışını istenilen nitelikte yönetebilmesi için bilişsel stratejileri etkili olarak kullanabilmesi gerekir. Modern öğrenme kuramlarına göre, bir bilişsel strateji, öğrencilerin dikkat, öğrenme, hatırlama ve düşünme yollarını seçme ve değiştirmesini sağlayan bir kontrol sürecidir. Yapılan çalışmalarda, bilişsel stratejilerin çeşitli bilgi işleme faaliyetlerini etkilediği bulunmuştur. Kontrol süreci olarak bilişsel stratejiler Öğrenme sürecinin herhangi bir bölümünü veya bütününü etkilemektedir (Selçuk, 1994, s. 131). Buna göre öğretim sonunda öğrencilerden beklenen durumların tasnif edilmesine imkân veren bir omurga olarak tarif edilen Bloom'un orijinal taksonomisi, aşamalı bir hiyerarşidir. Taksonomideki aşamalar kolaydan zora, bilinende bilinmeyene doğru bir sıra takip etmekte ve her bir kolay basamak, daha zor bir diğer basamak için ön şart olma özelliği taşımaktadır. Buna göre, Bloom'un taksonomisi; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi ana basamaklardan oluşmaktadır. Ayrıca uygulama safhası hariç, tüm ana basamakları oluşturan alt basamaklar bulunmaktadır (Bümen, 2006, s. 4).

Öğretimde hedefler genellikle belli olan bir konunun içeriğini ve bu içerikle nelerin öğretileceğini ifade eder. Başka bir ifadeyle hedefler, ad ve eylemsi (fiilimsi)'den oluşur. Öğretimde, " temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar" kazanımında açıklar sözcüğü eylemsiyi, "temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemi" de ad öğesini oluşturur. Bloom'un orijinal taksonomisinde bilgi basamağı tek başına eylemsi ve ad özelliğini taşımaktadır. Ad veya konu alanı öğesi bilgi basamağının alt basamaklarında (kavramlar, olgular, sınıflamalar ve sıra bilgisi gibi) belirtilmektedir. Bu durumda ana basamaktaki eylemsi öğrencinin bilgiyi tanımasını ve hatırlamasını gerektirir. Bu durum taksonominin iskeletinde tek boyutluluk meydana getirmekte ve taksonominin diğer basamaklarında böyle bir durum söz konusu olmadığından bir çelişki oluşturmaktadır. Bu ikilik, yenilenen taksonomide giderilmiştir. Ad-eylemsi öğelerinden hareketle iki ayrı boyut oluşturulmuş; ad öğesi bilgi

boyutunu, eylemsi öğesi de bilişsel süreç boyutunu tanımlamıştır (Krathwohl, 2002, s. 213). Örnek verecek olursak; 5.sınıf sosyal bilgiler dersindeki ""temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemi" kazanımı, öğretimde bilgi boyutunu ifade etmektedir. Ayrıca, "temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar" kazanımındaki "açıklar" sözcüğü ise bilişsel süreci tanımlamaktadır

Temel eğitim ve vatandaşlık.

Birbirlerinden birçok bakımdan farklı olabilecek bireylerin ve/veya grupların bir arada ve barış içerisinde yaşamaları nasıl sağlanabilir? Bu tür soru ve tartışmalar daha da çoğaltılabilir. Bunun çözümü toplumu bilgilendirmekten geçmektedir. Toplumun bilgilendirilmesi ise yurttaşlık yasaları (bilgisi) ile mümkündür (Kaya & Tarhanlı, 2008, ss. 41-43). Bu yüzden yurttaşlık bilgilerinin öğretilmesine temel eğitimin başlamasıyla birlikte başlanmalıdır. Günümüzde etkin yurttaşlık kavramının bireylere en etkili şekilde öğretildiği yerler muhakkak ki okullardır (Kara, *vd*., 2012).

Eğitimin görevi, toplumun değerlerini ve toplumsal kurallarını, normlarını (Yapılması istenen ve istenmeyen) çocuğa çeşitli yollarla öğretmektir (Tezcan, 1992, s. 50). Devletin devamlılığı ve milletin yaşamını sürdürebilmesi için, iyi eğitimli bireylere gereksinim vardır. Bu yüzden de devlet kendi kültürüne, amacına ve değer yargılarına uygun bir toplum yetiştirmek ister. Bu amaç "milli eğitim" kavramını ortaya çıkaran nedenlerden birisidir. Bu yüzden toplumu meydana getiren kişilerin iyi birer insan ve vatandaş olabilmeleri için, öğrenmelerini istediği değerleri okul ve eğitim aracılığıyla vermektedir (Dewey, 2008, s. 22).

İleri toplumlarda ekonomik gelişmişlik, sosyal ve kültürel yapı, politik güç yapıları günümüzde büyük çapta okul tarafından belirlenmektedir. Toplumdaki değişimler ve gelişimler okul ve eğitim sisteminde etkiler oluşturduğu gibi, bu değişimlerin ve gelişimlerin esasen başlatıldıkları, yönlendirildikleri ve geliştirildikleri yerler de okullardır. Başka bir deyişle okul değişikliğin kaynağıdır, aynı zamanda bu değişikliklerden etkilenen kurumdur (Yeşil, 2002, s. 78). Bu yüzden temel eğitim, eğitim sistemimizde önemli bir yere sahiptir. Günümüzde temel eğitim dediğimizde ilkokul ve ortaokul anlaşılmaktadır. İlkokul ve ortaokul;

- Temel insan hakkı olduğu,
- Öğrencilere kapasitelerini geliştirebilme fırsatı veren temel bir eğitim kurumu olduğu,
- Öğrencilere toplumsal temel değerleri kazandırarak, yaşadıkları topluma uyum sağlamalarına yardımcı olduğu,
- Öğrencilere hayatta mutlu ve huzurlu olabilmeleri için gerekli temel bilgiler, beceriler ve değerleri kazandırdığı,

- Öğrencilerin yetenek ve kapasitelerini belirleyerek yönlendirdiği,
- Bütün vatandaşların okumakla yükümlü oldukları bir eğitim kademesi olduğu için büyük bir öneme sahiptir (Yeşil, 2002, ss. 78-79).

Ancak ilkokul ve ortaokul sadece bilgi yüklemekle görevli değildir. Bireyleri hayata hazırlamak ve insanların kişilik gelişiminde onlara gerekli olan beceri ve değerlerin aktarılmasında önemli bir yere sahiptir. Ayrıca, geçmişten alınan kültürel mirasın gelecek kuşaklara iletir. Böylece insanlığın sürekliliğini sağlar.

Günümüz dünyasında bilimde, teknolojide, siyasal ve toplumsal alanlarda büyük değişiklikler olmaktadır. Bu değişiklikleri yeni kuşaklara aktarılması da okulun görevleri arasındadır (Kıncal, 2015, s. 18). Bütün bu görevlerin yanı sıra ilkokul ve ortaokul, farklı düşünce ve inanışlardan oluşan toplumdaki insanların milli hedefler etrafında birleşmelerini sağlar. Onlara toplumun amaç ve değerlerini kazandırır. Genel bir değerler sistemini oluşturmalarına katkı sağlar. Okulu bu açıdan düşündüğümüzde, ilkokul ve ortaokulda verilen eğitimi "vatandaşlık eğitimi" olarak da kabul edebiliriz (Yeşilyaprak, 2019, s. 44).

Temel eğitimde farklı din, dil, ırk, mezhep, etnik köken, dünya görüşü ve farklı sosyo-ekonomik seviyeden çocukların ortak değerleri almak için bir araya gelip eğitim almaları vatandaşlık eğitimiyle doğrudan alakalıdır. Sosyal bilgilerin en geniş amacı iyi vatandaş yetiştirmektir. Sosyal bilgilerle alakalı tanımların nerdeyse tamamı etkili (iyi) vatandaş kavramına vurgu yapılmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin, ülkemizdeki vatandaşlık eğitimi kapsamında, temel eğitimde okutulmakta olan "hayat bilgisi" dersinin toplumsal boyutunun devamı niteliğindedir (Safran, 2011, ss. 5-6).

Göç

Göç toplumsal varoluşun her boyutunu etkileyen ve kendi karmaşık dinamiklerini geliştiren bir süreçtir (Castels & Miller, 2008, s. 30). Toplumsal varoluşumuz ise; toplumun birey olarak bize yüklediği "yükümlülük", "sorumluluk", "ödev", "töre", ahlâk", "yasallık" gibi toplumun var olabilmesi için gerekli boyutlardır. Göçün bu çok boyutluluğu ise, kavram olarak tanımının yapılmasını zorlaştırmaktadır (Akşit, 1997, s. 67).

Kültürümüzde "hicret", olarak da ifade ettiğimiz göç (Zaim, 2005, s. 327), kalıcı ya da geçici bir ikamet değişikliğidir (Lee, 1966, s. 49). Ülke, kent, kasaba, köy gibi yerleşim yerlerinden bir başkasına ikamet etmek amacıyla yer değiştirmedir (Mutluer, 2003, s. 9). Süresi, yapısı ve sebebi ne olursa olsun bireylerin yer değiştirmelerine neden olan nüfus hareketleridir (Adıgüzel, 2019, s. 21). Temelinde insan olduğundan, bakış açımız ne olursa olsun nereden bakarsak bakalım göç olgusundan insanı ayıramayız (Şemşit, 2018, s. 270). Üzücü binlerce

dramatik olayı ve bir o kadar başarı öyküsünü içine alan, insani ve tarih kadar kadim bir durumdur (Aydın, 2006, s. 200).

İnsanlar ve insan toplulukları göç etmeden durmuyor. Göç olayı durduğu, durağan olduğu zaman toplumlar ölmeye başlıyorlar denilebilir. İnsanların toplum olarak başlıca eylemi göçtür. Ezelden beridir var olan göçler ebediyen de devam edecektir. Bir toplumda göç sona ermişse, o toplum küçülüyor (eriyor) demektir; nitekim günümüzde Avrupa'nın göç eylemi azaldığı için toplum yaşlanmıştır. Göç olmayan bir coğrafya sayfasında, o coğrafya açısından; tarihinin son sayfaları yazılıyor demektir. Göçler, tarih sayfasında yıkıcı kavimlerin gelip geçtikleri yerlerde ortalığı altüst etmesiyle göze çarpmaktadır. Bu durum o coğrafya için hareketin başlaması anlamına gelmektedir. Hiç şüphesiz aslında göçlerle yaşıyoruz ve göçlerin mahiyeti değişiktir. Kısaca insanlık var oldukça göçlerde var olacaktır (Ortaylı, 2006, ss. 19-22). Buna göre göçün hep iki şeyi ifade ettiği söylenebilir.

Birincisi, coğrafi şartların yol açtığı zorunluluktur. İnsanoğlu var olduğu sürece zorunluluk nedeniyle göç olgusu olacaktır. Yani göç kavramı ile zorunluluk kavramının buluştuğu bir durum söz konusudur. Göç hareket demektir. Göçün olmaması donmanın, fosilleşmenin, çürümenin yani bir anlamda yok olmanın başlaması demektir. Bu yüzden göç insani bir dinamizm, bir hareket demektir.

İkincisi ise korkudur. Korkunun, zorun, siyasi sebeplerin şiddetin beraberinde getirdiği göç. Baskıyla şiddetle gelen göç (Çandar, 2006, ss. 29-32). Göç durağan bir kavram değil, sebepleri ve sonuçları ile birlikte algılanması gereken bir süreçtir. Zaman ve mekân, sebep ve sonuç etmenleri; durağan bir kavram olmaktan daha ziyade bir süreç olması, göçün tanımlanması, ölçülmesi, çözümlenmesi, açıklanması ve yorumlanması hem kuramsal açıdan hem de kurama değil yalnızca gözleme dayalı karmaşık bir hale getirmektedir.

Göç kavramı bu karmaşıklığı içinde, bir taraftan uzun bir sürecin değişik fakat birbirleriyle ilişkili unsurlarının bir toplamı olarak ele alınmaktadır. Diğer taraftan belirli tiplemeler içerisinde çözümlenmesine çalışılmakta veya da değişik bilimsel disiplinlerin çok öznel konuları olarak farklı yönleriyle incelenmektedir.

- Toplumun tarihsel gelişimi açısından bakıldığında; toplumsal, siyasal ve ekonomik dönüşümler sonucu ortaya çıktığı için, göç bir sonuçtur.
- Toplumsal ve ekonomik dönüşümlere katkıda bulunan bir etken olduğu için ise göç bir sebeptir.

Yirminci yüzyıldaki teknolojik gelişmeler; göçün gerçekleşmesi için gerekli ulaşım ve iletişim olanaklarının gelişmesi ve yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bu da insanların göç ederken

hareket hürriyetlerini arttırmıştır. Fakat göçü gündeme getiren temel motiflerde pek bir değişiklik yoktur (Öztaş & Zengin, 2006, s. 65).

Göç, aslında olumsuz bir olgu olarak algılanmamalıdır. Dinamizm toplumsal değişim ve gelişim için de son derece olumlu bir olgudur. Fakat göçün sosyal, iktisadi ve kültürel zemini iyi ayarlanmalıdır (Göngör, 2006, s. 235). Dolayısıyla küresel ve bölgesel gelişmeler bütün Dünya'yı etkilediği gibi ülkemizi de etkilemektedir. 2010 yılında Tunus'ta başlayan ve orta doğu da devam eden fakat sonuçları itibariyle bütün Dünya'yı etkileyen halk hareketlerine Arap baharı denilmiştir. Orta doğu coğrafyasını büyük ölçüde etkileyen bu protestolar, bazı ülkelerde protesto safhasında kalırken, bazıları şiddet olaylarına, bazıları ise iç savaşa dönüşmüştür. Bölgedeki devletlerin sosyal, siyasal, ekonomik ve askeri açıdan farklı yapıda olması, meydana gelen olayların sebeplerini, gelişme süreci ve sonuçlarını da farklı hale getirmiştir. Bu gelişmelerin en önemli sonucu zorunlu ve düzensiz göçe neden olmasıdır.

Bulunduğu yer sebebiyle ülkemiz birçok göçmene ev sahipliği yapmanın yanı sıra, toplu göçlerle karşılaşmakta ve hala göç alan bir ülke konumunda olduğu görülmektedir (GİGM, 2017, ss. 8-9). Türkiye geneline dağılan göçmenler, bulundukları yerlerde öncelikle bir reddedilme sorunu ile karşılaşırlar. Bu süreç neticesinde ise uyum problemlerinden dolayı göçmenlerde özellikle davranış değişiklikleri görülür. Uyum, farklı değişkenlerin etkilemesiyle şekillenmektedir. Bu yüzden göçmenlerin gittikleri devlete uyumları önemlidir. Göç etme sebepleri dikkatli bir şekilde irdelenmelidir. Siyasi sosyal, kültürel, demografik ve ekonomik durumları ortaya konularak vatandaşlık algısı değişik sebeplere göre ele alınmalıdır. Göçmenler bulundukları devletin toplumsal yapısında kültürel değişime neden olmaktadır (Akıncı, Nergiz & Gedik, 2015, ss. 69-70). Göç, bireye has ve engellenemeyen bir hareketliliği kapsar. Bireye özgü daha mükemmeli arama duygusu göçün bitmeyen bir olgu olmasına sebep olmaktadır. Bireylerin değişik ihtiyaçları veya zorunlu sebeplerden dolayı bu olgu (göç) ortaya çıkartmıştır. Fakat göç birey odaklı bir problem veya gereksinim neticesinde meydana gelmektedir (Dönmez-Kara, 2015, s. 14).

Göç (migration), ülkeler arası bir sınırdan geçerek ya da ülke içinde yer değiştirerek oluşmaktadır. Sebebi, ne olursa olsun yer değiştirme faaliyeti olarak bilinmektedir. Bu süreç, yerlerinden edilenler veya iltica edenlerden oluşmaktadır (IOM, 2009, s. 22). Göç kavramı, büyük toplumsal yansımaları olan sosyal bir devinimi anlatmaktadır (Çağlayan, 2015, s. 193). Yerleşilen ülke açısından; ekonomi, siyasal, sosyal, kültürel, ulusal güvenlik, dil, din, sağlık, nüfus ve eğitim gibi sorunların çözümü için politikalar geliştirilmesi zorunluluğunu beraberinde gerektirmektedir. Göçmenler açısından ise gittikleri yani göç ettikleri ülkede karşılaştıkları zorlukları aşmayı zorunlu kılmaktadır. İnsan, aile, grup veya toplulukların doğal afetler,

ekonomik zorluklar, toplumsal veya siyasal sebepler, zulüm, korku, güvenlik yoksunluğu, demografik değişimler gibi nedenlerle bulundukları yerlerden başka bir yere gitmeleridir. Devlet sınırları içerinde gerçekleşen yer değiştirmeler iç göç olarak nitelenirken, devlet sınırlarını aşan ve farklı devletlere yapılan yer değiştirmeler ise dış göç olarak tanımlanabilir (Dönmez-Kara, 2015, s. 1).

Göç, insanları ve cemiyetleri en temel haklarından mahrum bırakma gibi özelliği olan kapsamlı ve insani boyutu olan bir süreçtir (Akıncı, *vd.,* 2015, s. 62). Bu süreç gidilen devletteki demografik yapıyı da etkilemektedir. Bu sebeple göç, şehir ve devletlerin nüfus gelişimlerine faydalı olacağı gibi, zararları da olabilir (Es & Ateş, 2004, s. 210). Bu yüzden devamlı olarak insanların yer değiştirmesiyle (göçü) ilgili araştırma yapanların ilgisini çekmiş, göçle ilgili değişik açıklama ve tanımlamalar yapılmıştır (Akıncı, *vd.,* 2015, s. 61). Göç, özünde coğrafi bir hareketliliktir (Dönmez-Kara, 2015, s. 10). Ayrıca bir yerleşim yerinde, gruptan veya siyasal sınırı belli bir kara parçasından başka bir yerleşime doğru, kısmen sürekli olan insan veya kitle hareketidir (Gürbüz, 2006, s. 211).

20.yy'da endüstrileşmeyle birlikte yaygınlaşan bu kavram, bireylerin bir coğrafi bölgeden başka bir coğrafi bölgeye hareketi olarak ifade edilir (Gıddens & Sutton, 2018, s. 110). İnsan veya insanların gelecekteki hayatlarının hepsini veya bir bölümünü geçirme adına yaşadıkları yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine yaptıkları yer değiştirme olarak da ifade edilmiştir (Bayraktar, 2013, s. 111).

Göç sürecinde karşı karşıya kalınan bazı sorunlar vardır. Bunlar; güvenlik, ekonomik, konut, sağlık, eğitim ve kültürel bütünleşmedir. Yönetimler bu süreci yönetirken, önce kendi insanını düşünerek politikalar belirlemelidir. Çünkü ortaya çıkacak farklı uygulamalar beraberinde daha büyük sorunları da ortaya çıkarabilir. Bu süreç yönetilirken göçmenlere, her zaman insan merkezli bakılmalı ve göçmenlerle ilgili hayata geçirilecek politikalar özenle belirlenmelidir. Özellikle uluslararası hukuk ve insan hakları her zaman hayata geçirilecek politikaların referans noktası olmalıdır. Unutulmamalıdır ki göçlerin çoğu insanların kendi iradeleri ve istekleri ile yapılan yer değiştirme hareketleri değildir (Tamer & Birvural, 2018, s. 19).

Göçün tek bir nedeni olmadığı gibi, sadece bir göç çeşidi de yoktur. Çeşitleri ile alakalı farklı kategoriler ortaya konmuş ise de en çok kabul gören sınıflama iç göç-dış göç, zorunlu göç-gönüllü göç ve geçici göç-kalıcı göç şeklindedir. Göç türleri, göç nedenleriyle yakından ilişkilidir. Göçün nedenleri göç çeşitlerini de şekillendirmektedir (Dönmez-Kara, 2015, s. 4).

Göç ve eğitim.

Eğitim sitemimiz içinde sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer verilen etkin vatandaşlık ünitesinin, öğretim programlarındaki bilinçli vatandaş yetiştirme amacına yönelik olduğu söylenebilir. Göçmenlerin topluma kolay uyum sağlayabilmeleri gittikleri ülkenin vatandaşlık bilgilerini iyi öğrenmelerine bağlıdır. Okul çağındaki göçmen çocuklara vatandaşlık bilgilerinin öğretilmesi ise eğitimle sağlanabilir. Bu yüzden göç ve eğitim birbirine bağlı ve alt boyutları olan kavramlardır. Eğitim yoluyla insana kazandırılacak bilgi ve beceriler, göçmenlerin geldikleri yerlerde hayatlarını kolaylaştıracaktır. Göçmenlerin geldikleri ülkedeki hayat standartları, eğitilmeleri ile doğrudan ilişkilidir. Etkili bir eğitim ile geldikleri yeni ortama adapte olmaları daha az bir zamanda sağlanabilir (Ereş, 2015, s. 22). Toplum ile bütünleşemek ve o toplumun bir parçası olmak, yani entegre olmak göçmenlerin çözüm bulmaları gereken problemlerin başında gelmektedir. Aile, akran, eğitim kurumları, medya v.b. bütün toplumsallaşma araçlarının, uyum sürecinin kolay geçirilmesi için katkı sağlaması ve birbirleri ile çelişmemesi önemlidir.

Göç sürecinin sonrası, hem göçmenler için hem de göçü kabul eden toplumlar için yeni bir hayat biçimi demektir. Özellikle de göç eden bütün insanlar, hayatı yeni tanımaya başlayan küçük bir çocuk gibi yeniden toplumsallaşmaya zorlanmaktadır. Bu süreçte sisteme uyumları çok kısa sürede sağlanırken, toplumsal uyumları daha uzun sürmektedir (Adıgüzel, 2016, ss. 191- 192). Bu yüzden, göçmenlere planlı uyum programları uygulanmalı ve uyum için özel eğitimler de verilmelidir. Alışık, bildik yerden kalkıp yeni bir yere, yeni bir hayata gelen bireylerin yeni hayatlarına uyum sağlayabilmeleri için muhakkak özel birtakım desteklere ihtiyaçları vardır. Yeni ortamlarında yalnızlık hissetmemeleri, yabancılık çekmemeleri önemlidir. Şayet düzenli ve sistemli programlar ile onlara destek verilmez ise başkaları bu boşluğu farklı gayelerle dolduracaktır. Bu amaçla göçmenlere destekler verebilir, onları birtakım illegal, olumsuz, zararlı ortamlara çekebilirler (Göngör, 2006, s. 236).

Eğitim göçmen çocukların göç ettikleri ülkede yaşamlarını kolay sürdürebilmelerinin ve o ülkeye uyum sağlayabilmelerinin yanı sıra, göçmen çocukların dil öğrenimine de büyük katkılar sağlar. Onları hayata hazırlamak için ihtiyaç duyacakları bilgi beceri ve davranışları kazandırır. Bunun yanı sıra, gittikleri ülkenin insanlarıyla sosyal ve kültürel köprüler de kurar. Karmaşık boyutları olan, insanlık tarihine eş geçmişi olan ve bütün toplumları etkileyen göç, toplumsal bir olgudur. İnsanların veya toplulukların, yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru yaptıkları yer değiştirme eylemlerini ifade eder. Çalışma hayatı, toplumun yapısı, aile yapısı, akrabalık ilişkileri ve suç oranları gibi toplumsal hayatın pek çok boyutunu doğrudan ilgilendirmektedir. Bu yüzden eğitimin, göçmen çocuklar ile yerel çocukların sosyal ve kültürel

uyumlarının sağlanmasında yapacağı katkı önemlidir. Fakat göçmen çocukların eğitimle ilgi de yaşadıkları sorunlar da vardır. Göçmen çocukların yaşadığı eğitim sorunlarından ilki dil sorunudur. Ana dilleriyle eğitimde kullanılan dil arasındaki farklılıktan dolayı öğretmenleri ve okuldaki arkadaşlarıyla iletişim kurmakta zorluklar yaşayabilmektedirler. Ayrıca, sınıf içi faaliyet ve etkinliklerine yeterli düzeyde katılamamaktadırlar. Dil sorunu ile birlikte okul ve çevre kültürüne uyum güçlüğü de yaşanmaktadırlar. Arkadaş ve çevre edinmede güçlük, düşük akademik başarı düzeyi, yönetici ve öğretmen önyargısına maruz kalma, dışlanma, şiddet eğilimi, şiddete maruz kalma, devamsızlık, okulu terk, okuldan kaçma, ayrımcılığa maruz kalma, olumsuz okul algısı gibi sorunlarda sayılabilir. Ancak tüm bu sorunlara bağlı olarak aidiyet eksikliği de çocukların göçle birlikte yaşadığı eğitim sorunlarının belki de en önemlisidir. Bunun için göçmen çocuklara yönelik uyum programları geliştirip uygulanmak önem kazanmaktadır. Bütün bu sorunların doğru tespit edilebilmesi ve uygulanabilir çözümlerin bulunabilmesi için İçişleri Bakanlığı, GİGM, MEB ve üniversitelerin işbirliği yapmalarının faydalı olacağı değerlendirilmektedir (Yaşar-Ekici, 2015, s. 193).

Her göçmen, gittiği ülkeye kendi gelenek, görenek ve değerleri ile birlikte yaşam tarzını da taşır. Göçmenler, baskın kültür içinde kimlik ve değerleri temsil eden sosyo-kültürel bir motif oluştururlar. Kurdukları dernekler, okullar ve ibadet yerleri yardımıyla kimliklerini korumaya, kendi gelenek ve inançlarını yaşamaya ve yaşatmaya çalışırlar. Bu yolla yeni sosyal ortamlarına göre kimliklerini yeniden inşa ederler. Bunu yaparken de parçası oldukları yeni toplumu belli ölçülerde yeniden şekillendirme sürecine katkıda bulunurlar. Toplumu şekillendirirken kendileri de değişip, dönüşerek yeni anlayışlar benimsemektedirler. Farklı ideoloji, kültür ve siyasal tesirin etkisi altındaki insanların yaşadığı kimlik mücadelesi buradaki en önemli olgudur. Bu olgu, çeşitli etkiler altındaki insanın kimlik ve değerlerinin, daimi bir mücadele alanına dönüşmesine sebep olur. Bir taraftan "eski" değerlere sadakat, diğer taraftan yeni ortamın sunduğu olanaklar ve değerler arasında tercihte bulunma, her göçmenin yaşadığı bir durumdur (Kaya İ., 2007, ss. 37-39). Bu durum hem ülkemizde hem de dünyada milliyet ve vatandaşlık arasındaki bağın zayıflamasına sebep olmaktadır.

Göç ve vatandaşlık.

Küreselleşmenin bir sonucu olarak artan ulaşım imkânları ve dünya genelinde yaşanan olumsuzluklar göç hareketlerini arttırmıştır. Türkiye ile tarihi ve sosyolojik bağı olsun ya da olmasın birçok yabancı Türkiye'ye gelmektedir. Bu çerçevede Türk vatandaşlığını kazanabilmek için göçmenlerin başvurularında büyük artışlar olduğu gözlemlenmektedir. Başvuruların sağlıklı ve hızlı bir şekilde incelenebilmesi ve değerlendirilebilmesi için yeni tedbirler alınmaktadır. Gelişmiş ülkelerde de uygulanan, Türkiye'nin ekonomik ve sosyal

hayatına katkıda bulunabilecek yabancılara Türk vatandaşlığının daha kolay verilmesi suretiyle, bu insanların ülkemize kazandırılması görüşünün benimsendiği görülmektedir (Tanrıbilir, 2007, s. 49).

Bugünkü temel siyasi bölünmelere vatandaşlık ile ilgili konuların sebep olduğu söylenebilir. Oysaki oluşan çatışmaların kültürel farklılıklardan dolayı oluştuğunu düşünmektense, bunların siyasi konular olarak ele almak ve vatandaşlık bakımından değerlendirmek daha doğru olacaktır. Kültürel farklılıklar sorunların nedeni değil aksine bir zenginlik olarak görülmelidir. Kimlik sorunları özellikle devletlerin, vatandaşları farklı milletlerden oluşan yerlerde görülmektedir. Bu sorun daha çok devletlerin milliyet ve vatandaşlığın örtüşmesi gerektiği konusunda ısrarcı oldukları dönemlerde belirir. Devletlerin bu tutumunun hassas siyasi sorunların en önemli sebeplerinden biri olduğu söylenebilir.

Vatandaşlar arasındaki bağlar hukuk temelli olabildiği gibi, milliyet temelli de olabilir. Milliyet ve vatandaşlık arasındaki bağın zorunlu olmaması ise farklı milletten, ayrı dili konuşan, farklı ırk ve dinlerden oluşan vatandaşların kimliklerini koruyarak kardeşçe yaşamalarını olanaklı kılar (İstanbul Politikalar Merkezi [İPM], 2016, s. 10). Göç söz konusu olduğunda en büyük risk alanlarından biri kimliktir. Göçmenlerle ilgili konuların siyasallaşmaya başlaması kimlik tartışmasını da beraberinde getirmektedir. Bu yeni siyasi durum, göçmenlik karşıtı kanuni düzenleme ve uygulama ile sınırlanmayıp, göçmenlere fiziki saldırı ve tacize kadar ulaşabilmektedir.

Göç ve vatandaşlık konuları birbirleri ile bağlantılı sosyal konulardır. Vatandaşlık mekâna, zamana ve konjonktüre göre farklı şekiller alabilmektedir. Yani, mekânın ve zamanın vatandaşlık için bir dinamizm ve akışkanlık kazandırdığı söylenebilir. Bu durum göç ve vatandaşlık konusunun, göçmenlerin sosyal, demografik arka planları ve bu arka planların besleyicisi durumundaki tarihsel ve mekânsal detaylar dikkate alınarak ele alınmasının ve incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden göçmenlerin toplum tarafından nasıl algılandıklarının bilinmesi önemlidir (Kaya İ., 2007, ss. 14-17). Vatandaşlık kişisel, toplumsal veya kültürel olarak tanımlansın ya da tanımlanmasın yine de tarihsel bir olgudur. Bu olgunun tutarlı, bütünlüklü bir vatandaşlık duygusu ve tarihsel bir süreç içinde geliştiği söylenebilir (Bayri, 2008, s. 30). Göçmenler açısından vatandaşlık bulundukları yere uyum anlamına gelmektedir. Uyum ise göçmenlerin toplumun bir üyesi haline geldikleri ve göç ettikleri ülkenin tüm sosyal aktivitelerine katılma becerilerini geliştiren bir süreçtir. Kısacası göçmenlerin yeni hayatlarındaki değişim ve gelişimi ifade etmektedir.

Göç ve entegrasyon.

Göçmenlerin entegrasyonu bakımından çok kültürlü yaklaşımın, bütün toplumlar için uygun olmadığını ileri süren pek çok kişi olduğu da söylenmektedir. Özellikle de göçmenlerin kaynaşması ve asimilasyonu bakımından yerleşik gelenekleri olan ülkelerde bu düşünce çok ön plandadır. Bu düşüncenin hâkim olduğu ülkelerde, göçmenlerde sosyal ve kültürel entegrasyonun sağlanması için temel önkoşulun, onlara vatandaşlık verilerek siyasal entegrasyonlarının sağlanmasıdır. Bu yapılmaz ise göçmenlere yönelik özel olarak hazırlanacak kültürel ve sosyal politikaların ayrımları kalıcı hale getireceği düşünülmektedir (Castels & Miller, 2008, s. 410). Bu yüzden farklılıklara sahip insanların, topluluk veya kültürlerin sorunsuz bir biçimde birlikte yaşamalarının sağlanması tüm uluslar ve siyasal yönetimler açısından öncelikli bir konu olma niteliğini sürdürmektedir.

Göçler devam ettikçe çeşitlilik, etkisini giderek artıran bir olgu olarak varlığını sürdürmeye devam edecektir. İnsanlar, toplumlar ve siyasal yönetimler söz konusu çeşitliliği kabullenmek, sonuçları ile ilgili tutarlı, insani ve uygulanabilir anlayışlar geliştirmek zorundadırlar (Göktuna-Yaylacı, 2017, ss. 345-362). Göç süreçleri bağlamında büyük olasılıkla en tartışmalı alanlardan biri de uyum/entegrasyondur. Uyum konusu gerek göç sürecinin açıklanması açısından gerekse göçmenlerle yerli grubun ortak yaşamları bağlamında yaşamsal öneme sahiptir. Küreselleşme sonucu dünyada yaşanan değişimler, vatandaşlığın dönüşümü, iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin hızı vb. sebeplerden dolayı göçler artmıştır. Göçlerin bir sonucu olarak, farklı ve genellikle birbirine zıt kültürlere sahip insanların aynı kamusal alanda bir arada yaşama zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Benhabib, 2014, s. 191). Göç bakımından bu durum farklı kültürlerden insanların ve grupların nasıl uyum içerisinde yaşayabilecekleri sorusunu gündeme taşımıştır.

Entegrasyon kavramı Türkçeye sıklıkla “uyum” olarak çevrilmektedir ancak daha çok bütünleşmeyi ifade etmektedir. Göç alan ülkelerde entegrasyon kavramı genellikle politik bağlamda ve farklı siyasal kaygılarla büyük ölçüde asimilasyon ekseninde ele alınmaktadır. İnsanlar ve topluluklar her zaman çeşitliliği barındırmış ve ötekilerle birlikte yaşamak durumunda olmuştur. Ancak günümüz dünyasında yaşanmakta olan bir takım dönüşümler farklılıkları daha da belirginleştirip çeşitlendirirken farklılıkların birbirleriyle karşılaşmaları da giderek hızlanmaktadır. Bütün toplumlar barındırdıkları çeşitliliği uyum içerisinde tutabilmek ve hızlanan hareketliliklere yanıt verebilmek zorunluluğuyla karşı karşıya bulunmaktadır (Göktuna-Yaylacı, 2017, s. 347).

Entegrasyon göçmenlerin sosyal üyelik kazandıkları ve onların yaşadıkları ülkenin temel kurumlarına katılma yeteneklerini geliştiren süreçtir. Ayrıca, göçmenlerin gittikleri

ülkede yaşadıkları değişimi ifade etmektedir (Bartram, Poros & Monforte, 2019, s. 181). Adaptasyon, uyum veya entegrasyonda sürecinde göçmenlerin büyük ölçüde kendi kültürlerinden sıyrılıp yaşadıkları yerin kültürü içerisinde kaybolmaları beklenmektedir, Bu süreç iki aşamalıdır. İlki sisteme entegrasyondur. Yaşamaya başladığı ülkenin yasal mevzuatlarına uygun yaşamalıdır. Göçmenler kanunlara uygun hareket ettikleri sürece sistem entegrasyonu söz konusudur. İkincisi ise sosyal entegrasyondur. Göçmenler yaşadıkları yerin dilini, kültürünü öğrenirler böylece sosyo-politik açıdan etkileşimde bulunurlar. Böylece de sosyal hayata uyum sağlamış olurlar. Bu uyum süreci göçmenlerin yaşadıkları toplumda onlara sosyal üyelik olarak dönmektedir.

Göçmen.

Göçmen; hem maddi ve sosyal durumlarını iyileştirmek hem de kendileri veya ailelerinin gelecekten beklentilerini arttırmak için başka bir ülkeye veya bölgeye göç eden kişi ve aile fertlerini kapsamaktadır. Esas olarak, ülkesinden zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için değil, eğitim ve çalışma gibi nedenlerle ayrılan kişiler olarak tanımlanabilir. Göçmenler, vatandaşı oldukları ülkelerin korumasından yararlanmaya devam ederlerken, daha iyi bir yaşam standardına kavuşabilmek için, kendi istekleri ile bu yolculuğa çıkarlar. Bu yolculukların bir kısmı pasaport, vize gibi yasal belgelerle düzenli bir halde yapılırken, bazıları ülkelerin yasal sistemlerine aykırı bir şekilde düzensiz olarak yapılabiliyor. Kısaca, ekonomik yönden daha iyi bir ortam ya da daha iyi bir gelecek umuduyla farklı bir devlet ya da yere giden insanlara veya ailelere denir (IOM, 2009, s. 22).

Bütün uluslararası hukuk belgelerinde sayılan siyasi kriterler nedeniyle değil de sırf ekonomik nedenlerle, daha müreffeh bir hayat standardı yakalayabilmek için vatandaşı olduğu ülkeden bir başka ülkeye göçen kişiye denir. Göçmenler vatandaşı olduğu ülkenin korumasından yararlanmaya devam ederler ve bu yolculuğa kendi istek ve arzuları ile çıkarlar. Göçmen kabul eden ülkeler, göçmen politikalarına bağlı olarak başvuruları kabul veya reddedebilirler. Bu ülkelerin bu anlamda temel bir insan hakkından kaynaklanan sorumlulukları yoktur (Kılıç, 2006, s. 177). Kuramsal manada bir kavram her ne kadar bir soyutlama içerip zaman ve mekandan bağımsız genelleme üzerinden gerçekliğini yansıtan sözcük olarak anlaşılmaktadır. Bu kavramları kendi tarihsel, dolayısı ile kendi zaman ve mekanı kapsamında değerlendirmek gerekir. Bu kavramları, hem genel geçer kullanım bağlamı içinde değerlendirip, hem de kendine özgü mekan ve zaman bağlamı içinde de düşünmek önemlidir (İçduygu, *vd.*, 2014, s. 27). Bu çalışmada sıklıkla kullanılan "göçmen" kavramı bir şemsiye kavram olarak ele alınmaktadır. Ayrıca bu kavramın farklı bağlamlarda "sığınmacı", "mülteci", "geçici işçi", "muhacir", "yabancı uyruklu", "ecnebi", "düzensiz göçmen", "düzenli göçmen",

"göçebe", "göç eden" ve "yurtsuz kişi" anlamında kullanıldığı da olmaktadır. Ecnebi ve yabancı kavramları bir başka toplumun üyesi olan, vatandaş olmayan, örneğin başka bir ülkede doğmuş olmasından dolayı yaşadığı ülkenin toplumuna ait görülmeyen veya dışlanan kimseleri işaret eder. Göçmenleri ecnebi veya yabancı uyruklu kimseler olarak tanımlamak, bu kimselerin göç ettikleri yeni toplumun bir üyesi olarak görülmediklerini de göstermektedir (Bartram, *vd*., 2019, s. 31).

Göçün nedenleri.

İnsanların doğup büyüdükleri ve alışık oldukları bir çevreyi bırakıp, yabancısı oldukları farklı bir yere göçmesi, kolay bir eylem değildir. Bu yüzden göçü doğuran faktörler büyük önem kazanır. Doğal afet, ekonomik darboğaz, yapısal değişim ve can güvenliği gibi sebepler daha çok işin toplumsal yönüne vurgu yaparken; daha iyi bir hayat beklentisi ve macera severlik gibi sebepler ferdi boyutu vurgulamaktadır. Göçün nedenleri hakkında evrensel bir genelleme yapılamaması, çok karmaşık yönleri olan bir olgu olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum onun teorik bir bakış açısıyla yeteri kadar açıklanmasını da engellemektedir (Yalçın C., 2004, s. V).

Tarih boyunca insanlar, hatta bütün canlı organizmalar çeşitli nedenlerle yaşadıkları yerleri terk ederek farklı yerlere göç ederler. Bu göçler, genellikle büyük değişimler, dönüşümler ve büyük kırılmalarla birlikte gerçekleşir. Bu değişim, dönüşüm ve kırılmaların diğer etmenlerle birlikte tarihin akışını değiştirmektedir. Hayatta kalabilme, zorlukları aşabilme ve daha iyisine ulaşabilme gibi gayelerle bireysel olarak veya topluluklar halinde gerçekleşmektedir. Göçlerin nedenleri yoksulluk, doğal afetler ve salgın hastalıklar olabilmektedir. Ayrıca, temel ihtiyaçların karşılanamaması veya doğal kaynakların yasa dışı güçler tarafından denetim altına alınması gibi sebeplerle çıkan savaş, çatışma, karışıklık, baskı ve yoksunluk gibi insan kaynaklı etmenlerden de olabilir (Ertuğrul, 2018, s. XI), İnsanlar, toprağı işlemeyi öğrendikten sonra göçebelikten yerleşik yaşama geçmeye başlamıştır. Fakat insanların farklı yöre, bölge ve ülkeler arasındaki hareketleri devam etmiş ve halen de devam etmektedir. İnsanların daha iyi bir yaşam sürdürme mücadelesinde göç kavramı önemli bir yere sahiptir (Aksoy, 2012, ss. 292-293).

İnsanların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir bölgeden başka bir bölgeye göç etme nedenleri çok sayıda ve karmaşıktır. Bunların arasında ekonomik neden, temel etkileyici faktör olmuştur (Sağlam S., 2009, s. 35). Ayrıca, geleneksel vatandaşlık kavramının ortaya çıkması modern devlet ve dolayısıyla modern kapitalizmin gelişmesiyle paralellik gösterir. Günümüzde ulusal devletlerin gelişmesiyle egemenlik pek çok alanda çözülmeye başlamıştır. İnsanlar sermaye, düşünce, imaj, ulaşım ve iletişim hızla ulusal sınırları aşarak küresel bir mahiyet

kazanmaktadır. Bu yüzden daha önce kendi kendine yeten özellikteki ulusal devletler belli ölçüde bu özelliklerini kaybetmişlerdir. Ayrıca, neredeyse her ulusal devlette var olan yerel nitelikteki etnik ve dinsel milliyetçilik, bu devletlerde bütünlüğü içeriden tehdit eden faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ozon tabakasındaki hızla incelme, Çernobil nükleer faciası, küresel ısınmanın hızlanması, tropik yağmur ormanlarının hızla yok olması gibi ekolojik dengeyi bozan çevresel problemlerde, insanlarda küresel bir çözüm bulmak için ulusal sınırların ötesinde yeni arayışlara girmelerine sebep olmuştur (Marshall & Bottomore, 2000, s. 145).

Bunun yanında, daha iyi bir eğitim alabilmek, daha ileri sağlık merkezlerindeki olanaklardan faydalanabilmek, daha üst bir ekonomik seviyeye gelebilmek gibi sebeplerden dolayı göç etme gibi durumlarda göçün nedenleri arasındadır (Tamer & Birvural, 2018, s. 12). Geçmişte meydana gelen göçlerin nedenleri arasına yaşamakta olduğumuz asrı göz önünde bulundurarak yeni nedenleri de eklememiz gerekir. Uluslararası güçler, bilim ve teknolojideki ilerlemeler ile ulaşım ve iletişimin kolaylaşması kıyas kabul etmeyecek derecede etkinliklerini arttırmışlardır. Uluslararası güçler "yenidünya düzeni" adıyla kendi amaç, niyet ve çıkarlarını gerçekleştirme gayretindedirler. Bununla dünyaya nizam vermek istemektedirler. Bunun için yeni çatışmalar çıkararak, ekonomik krizler üretip, ideolojik kamplaşmalar oluşturmaktadırlar. Ayrıca kaynakların denetim altına alınması, kendisine yönelen tehditlere karşı güvenliğini sağlamak ve elde ettiği refah seviyesini korumak gibi temel amaç ve kaygıları geçmiş göç hareketlerinin sebepleriyle aynıdır. Ancak yeni olan, çatışmalardan doğrudan etkilenecek insanların, dünyayı yok edebilecek bir seviyeye gelen silah teknolojisinin yıkıcı etkilerine maruz kalmamak için bulundukları yerleri terk etmektedirler (Ertuğrul, 2018, s. XI).

Göç, insanların bireysel ya da gruplar halinde bir yerden başka bir yere daha güvenli ve daha rahat yaşamak için kalıcı veya geçici olarak yer değiştirmesidir. Göç kavramı toplumsal yapıyı birçok bakımdan etkileyen bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Sebepleri ve sonuçları kendi içerisinde olan göç, meydana gelen veya meydana gelecek tesir veya tesirleri sonucunda iki yönlü bir olgudur. Bu tesirlerin her iki yönü de etkilediğini bilmek gerekir. Göçün bu ikili yapısı, göçün başladığı ve bittiği yer arasında yer alan maddi ve manevi farklılıkların göçü tetikleyen ve sürekli hale getiren ana sebepler olarak karşımıza çıkmaktadır (Adıgüzel, 2019, s. 1).

Göçe sebep olan çekici ve itici etkenler devreye girmektedir denilebilir. Bu durum göçün nedenlerinden bahsedilirken, dikkatle üzerinde durulması gereken ilk husustur. Çünkü. Çekici nedenlerler gidilecek yeni ülkeye karar vermeye ve gitmek için verilecek karara yardımcı olurken, itici nedenler bireyin yaşadığı ülkeden ayrılmasını kolaylaştıran bir etki oluşturmaktadır (Tuzcu & Bademli, 2014, ss. 57-58). Daha rahat ve güvenli bir hayata

ulaşabilme arzusu en önemli çekici faktör olarak görülürken, bireyin yaşadığı coğrafyadan beklediğini bulamamasının hayal kırıklığı itici faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Lordoğlu, 2015, s. 43). Ayrıca, Türkiye'ye gelmek zorunda kalan göçmenlerin savaştan kaçma ve insani yaşam koşullarının kötüleşmesinin yanı sıra Türkiye'nin son dönemde izlediği dış politika da çekici bir faktör olarak tayin edici olmuştur (Lordoğlu & Aslan, 2016, s. 807).

İkinci husus ise; göç kavramı, öznesini insanların oluşturduğu bireysel veya gruplar halinde faklı nedenlerin sebep olması ile gerçekleşir. Göçün en temel nedeninin insanın göç etmeden önce içinde bulunduğu şartlarla (itici nedenlerle) alakalı olduğu söylenebilir (Emini, 2018, s. 17). Hem ulusal hem de uluslararası boyuttaki göçleri meydana getiren faktörler farklılık göstermektedir. Çeşitli nedenlerden dolayı yaşadıkları yerleri bırakıp giden insanlar göçlerle gittikleri yerlere sahip oldukları tarihi, kültürel, sosyal ve toplumsal değerleri de götürmektedir (Akbaş F., 2020, ss. 19-20).

Ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye hatta şehirden şehire değişiklik gösteren belli başlı sebepler vardır. Bunlar; ekonomik, siyasi, güvenlik, sosyo-kültürel ve diğer göç nedenleri şeklindedir. Bunları belli başlıklar altında toplayıp açıklamak daha uygun olacaktır.

Ekonomik nedenler.

Göç hareketlerinin her ne kadar kendine has tarihsel kalıpları olsa da, göçün toplumsal dinamiklerini genelleştirmek mümkündür. Toplumun dinamikleri bir binadaki taşıyıcı kolonlar gibidir. İnsanların kültürel varlık ve kimliğini ayakta tutar. Bu dinamikler dini, ahlaki, kültürel etnik aktarımlar ve sınıfsal etiketlerdir. Ekonomik nedenli göçleri zorunlu göçlerden ayırmak gerekir. Çünkü ekonomik göçlerin büyük çoğunluğu gençlerle, yani ekonomik olarak aktif olan insanlarla başlar (Castels & Miller, 2008, s. 61). İnsanların daha iyi bir iş, daha iyi bir gelir ve buna bağlı olarak daha iyi hayat arzusundan kaynaklanan göçlere ekonomik kaynaklı göçler denir. Günümüzde bölge ve ülkeler arasındaki göçlerin en önemli etmenini ekonomik koşullar oluşturmaktadır (Aksoy, 2012, s. 294).

Gelişen ülkeler ihtiyaç duydukları işgücünü göçmen işçilerden daha ucuza temin ederek üretimi arttırmayı ve dolayısıyla da gayri safi milli hasılalarını artırmak isterler. Gelişmekte olan ülkelerde yaşanan ekonomik zorluklar göçmen işçilerin kazandıkları paraları kendi ülkelerine aktararak buradaki fakirliğin azalmasını isterler. Yukarıdaki bu faktörler ekonomik sebeplerle göçün hızlanmasına neden olmaktadır. Ayrıca, insanların tarımı bırakarak sanayileşen yerlere doğru geçişleri ekonomik bakımdan önemli göçlerin yaşanmasına sebep olmaktadır. Bunun yanında teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler kırsalda tarımla uğraşan insanları da etkilemiştir. Tarım alanındaki makineleşme oranının sürekli artması çok sayıda

kişinin işsiz kalmasına sebep olmuştur. Bu yüzden işsiz kalan bireyler çareyi sanayileşmiş yerlere göçmekte bulmuşlardır.

İnsanlar ekonomik nedenlerle bir yerden başka bir yere göç ettiğinde daha iyi bir hayat bulmayı amaçlarlar. Bu bağlamda insanlar bulundukları ortamdan kolay kolay kopmak, ayrılmak, uzaklaşmak istemezler. Ancak, içinde bulundukları ekonomik şartların kötüleşmesi çoğu zaman onlara başka bir yol bırakmaz. Özellikle de ekonomik yetersizlikler insanları, uzak ve farklı mekanlarda çözüm bulmaya zorlar. Bu da bize göç ile fakirlik arasında doğru orantılı bir ilişkiyi göstermektedir. İnsanlar kendi ülkesinde veya başka ülkelerde daha iyi ekonomik imkanlara sahip olmak için başka yerlere göç ederler (Göngör, 2006, s. 230). Denilebilir ki, insanların göçmen olmasının altında yatan en önemli faktörlerden biri ekonomik sebeplerdir (Kümbetoğlu, 2003, s. 272). Ekonomik sebepler denilince akla açlık, yokluk veya yoksulluk gelmektedir. Ekonomik bakımdan iyi olmayan aile ve toplumlar fakirlikten kurtulmak ve maddi manada refaha kavuşmak için; sanayi, ticaret ve istihdamın yoğun olduğu yerlere doğru göç etmektedirler (Zaim, 2006, ss. 328-329).

Göçe sebep olan savaş, baskı, zulüm ve doğal sebeplerin yanında ekonomik sebepler göçün temel motivasyonunu oluşturmaktadır (Adıgüzel, 2019, s. 3). Ekonomik nedenlerle gerçekleşen göçlerin, zorunlu göçün oluşmasında itici faktör etkisi yaptığı söylenebilir.

Siyasi nedenler.

Uluslararası göçlerin temel unsurları olan göç veren ulus devlet, göç alan ulus devlet ve göçmenler arasında kurulu belirgin bir siyaset alanı bulunmaktadır. Aralarında güç ilişkisi bulunan aktörlerin ilişkilerini yönetebilmeleri ve ilişkilerle ilgili karar alabilme süreçleri siyaset alanını ifade etmektedir (İçduygu, *vd.,* 2014, ss. 65-66). Çok uzun ve çok derin bir maziye sahip olan göç, insanların yaşamlarının bir bölümünde çeşitli gerekçelerle kendisine yer bulabilmektedir. Bu olgu kimi zaman bireysel istekler doğrultusunda şekillenirken kimi zaman da zorunlu şartlar kapsamında gerçekleşmektedir.

Ülkeden ülkeye değişen siyasal yönetim farklılıkları, savaş, terör olayları, siyasal baskı gibi insan hayatını tehdit eden olaylardan dolayı oluşan göçlerdir. Bu göçler bir ülkenin değişik bölgelerindeki sorun ve dengesizliklerden kaynaklanabildiği gibi ülkeler arasında da olabilmektedir (Aksoy, 2012, s. 294). Bir ülkedeki yönetimlerin uyguladığı siyasi politikalar, yaşanan siyasi istikrarsızlıklar, meydana gelen yönetim değişiklikleri, yapılan vatandaş mübadeleleri gibi siyasal nedenler de insanların göç etmesinde etkili olmaktadır (Günay, *vd.,* 2017, s. 17). İnsan hayatında bıraktığı derin iz ve acılardan dolayı siyasi nedenle yapılan göçlerin, bu nedenle göç eden insanların hayatında önemli bir yeri vardır. Çünkü, insanlar

yaşadıkları yerde kendi iradeleri ile hareket edemezler yan özgür değillerdir.

Baskı, zulüm, işkence, dil, din, ırk ve hürriyet konularında iradelerinin olamaması onları göçe zorlamaktadır. İnsanın doğup büyüdüğü ve aile bağlarının olduğu yerleri terk etmeye zorlanması ile ilgili aklımıza gelen ilk örnek Çin Halk Cumhuriyeti'nin Doğu Türkistan'a uyguladığı yıldırma politikası gelmektedir. Çin, Doğu Türkistan bölgesini geçmişten beri kendi toprağı olduğunu iddia etmektedir. Oysa, bu toprakların hem siyasi hem de kültürel olarak gerçek sahibi Uygurlardır. Fakat Çin'in Doğu Türkistan halkına uyguladığı zulüm eğitim, ekonomi, nüfus koularında kendini göstermektedir. Bu yolla Uygurları ya asimile etmeye ya da göç etmeye zorlamaktadır. Doğu Türkistan Türkleri'nin can güvenliklerinin tehlikeye girmesinden ötürü yaşadıkları yerleri terk ederek gerçekleştirmiş oldukları göç olayı siyasi nedenlerle meydana gelen göçe örnek teşkil etmektedir (Dağcı & Keskin, 2013, s. 12). Çin devletinin hakimiyeti altında yaşayan toplulukların şiddet, baskı ve zulümlerden kurtulmak amacıyla batıya doğru yönelip, bugünkü batı Avrupa ülkelerinin temellerinin atıldığı kavimler göçü'de bu kapsamda düşünülebilir. II. dünya savaşında ve savaş sonrası ortaya çıkan göçler de buna örnektir (Adıgüzel, 2019, s. 103-104).

Güvenlik nedenleri.

Savaş, terör olayı, siyasi gelişme, yaşanan insanlık dışı uygulama gibi durumlar yaşanırken insanlarda güvenlik endişesi ortaya çıkmaktadır (Emini, 2018, s. 58). Kendisini güvende hissetmeyen insan veya toplumların hayatlarını daha güvende sürdürebilecekleri bir yer arayışları, göç için oldukça önemli sebepler arasındadır. Birleşmiş Milletler, kalkınma programı kapsamında 1994 yılında hazırlanan insani gelişme raporunda "insan güvenliği" konusu ele alınmıştır. Bu raporda insan güvenliğinin kapsamı yedi başlık altında toplanmıştır. Bunlar;

- Ekonomik güvenlik,
- Gıda Güvenliği,
- Sağlık güvenliği,
- Çevre güvenliği,
- Kişisel güvenlik,
- Toplum güvenliği,
- Siyasi güvenlik (United Nations, 1994, ss. 22-23) şeklindedir.

Ayrıca, teknolojide yaşanan gelişmeler ile ülkelerin güç savaşlarına girdiği günümüzde yapılan nükleer tatbikatlar da insanlarda güvenlik endişesini arttırdığı için göçe sebep olmaktadır. 1949-1989 yılları arasında Kazakistan'ın Semipalatisk bölgesinde yapılan çok

sayıda nükleer deneme sebebiyle, 160 bin civarında insan bu bölgeden göç etmek zorunda kalmışlardır (Mutluer, 2003, s. 16). Bu yüzyılda insanların güvenliğine yönelik olarak asıl tehditler ise, BM kalkınma programı çerçevesinde 1994 yılında hazırlanan insani gelişme raporunda şu şekilde sıralanmıştır.

- Kontrolsüz nüfus artışı,
- Ekonomik gelir farklılıkları,
- Uluslararası göçün aşırı artışı,
- Çevresel bozulma,
- Uyuşturucu üretimi ve ticareti,
- Uluslararası terörizm (United Nations, 1994, s. 34).

2011 yılında Suriye'deki iç savaş sebebiyle büyük bir göç dalgalanması başlamıştır. Suriye'den başlayan bu göçü ilk hareketlendiren ve büyüten sebep güvenliğin tamamen ortadan kalkmasıdır. Suriye' de yaşanan iç savaş, zulüm, katliam nedeniyle insanlar önce güvenli yerlere göç etmişlerdir (Günay, *vd.*, 2017, s. 41). Burada üzerinde durulması gereken husus; göç, sonrasında da göçmenlere yönelik aşırı kısıtlayıcı, ayrımcı tedbirler de insan güvenliğine yönelik bir tehdit haline gelebilmektedir. Özellikle de son yıllarda artan terör ve yükselen ırkçlık göçü, birey güvenliğinden çok bir "sınır güvenliği" ve "ulusal güvenlik" meselesi olarak görülmesine sebep olmaktadır (Gök, 2016, s. 72).

Sosyo- kültürel nedenler.

Göçlerin akış yönü az gelişmiş ve gelişmekte olan yerlerden, gelişmiş olan yerlere doğrudur, Göç alan ve göç veren yerlerdeki göç oranları gelişmişlik farklarını göstermektedir. Hem uluslararası hem de ulusal ölçekteki göçlerin temelinde sosyal nedenler yatmaktadır. İnsanların iyi bir iş, eğitim ve gelir ile buna bağlı olarak daha iyi yaşam koşullarına sahip olma isteğinden kaynaklanan göç süreci olarak da ifade edilebilir. Ülkeler veya bölgelerarası sosyo-kültürel farklılılar, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerin tümünde var olan bir sorundur.

Eğitim, sağlık, sanayi, tarım, inşaat, altyapı, mali ve diğer refah endekslerini gösteren temel göstergeler sosyal gelişmişliği ifade etmektedir. Dolayısıyla çeşitli ülke veya bölgelerdeki insanların yararlandıkları sosyal hizmetlerin miktar ve nitelikleri arasındaki seviye farklarından oluşan dengesizlikte sosyal dengesizliği göterirr (Başel, 2007, ss. 527-529). Demografik yapıdaki değişim, eğitim ve sosyal yapıda oluşan yeni durumlar göçe sebep olabilen başlıca sosyal nedenlerdendir (Taşçı, 2009, s. 180).

İnsanların yaşam kalitelerini arttırma istekleri göç kararı almalarının temelindeki en

önemli faktördür. Sosyo-kültürel durum insanın yaşam kalitesinin önemli bir kısmını oluşturur. Bu yüzden sosyo-kültürel durum göçün önemli sebeplerinden birini oluşturmaktadır (Emini, 2018, s. 55). Eğitim, iletişim ve özellikle kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması yanında artan özgür birey (bireycilik) ve bireysel özgürlük (liberalleşme) eğilimlerinin kırsal kesimlere kadar yaygınlaşması, yerleşik olan değerlerin yıpranmasına ve yeni yeni değerlerin yerleşmesine neden olmuştur (Başel, 2007, s. 523). İnsanların, ‘‘köyde değil şehirde yaşıyor olma’’ hissi ve şehirlerde yaşamanın statü olarak çekici bir etkiye sahip olması (Adıgüzel, 2019, s. 50). insanların sosyal nedenle göç etmesine kaynaklık etmektedir. Bazı ülke ve bölgelerde ailelerin oluşturduğu mahalle baskısı ve kontrol mekanizması ve törelerin ağırlığı gençlerin göç etmelerine neden olmaktadır (Başel, 2007, s. 523).

Diğer göç nedenleri (Ailevi, dini, doğal afetler).

Ailevi sebeplerle yapılan göçe ailelerin bir araya gelmeleri bağlamında bakılabilir. Günümüzde bu durum hem iç, hem de dış göç açısından önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (İçduygu & Aksel, 2013, s. 170). ‘Hicret’ dini sebeple gerçekleşen göçlerin en önemlisidir. Ayrıca, Bulgaristan’da yaşayan müslümanların dinlerini değiştirmeleri için zorla teşvik edilmeleri sonucu Türkiye’ye göç etmeleri dini nedenlerle gerçekleşmiştir. Bunun yanında deprem, sel, çığ, tsunami, volkanik olaylar ve toprağın çölleşmesi gibi durumlar göçe sebep olan önemli doğal etkenlerdir (Taşçı, 2009, s. 59). Doğal süreçlerden iktisadi, sosyal ve siyasi sebepler ile iklim değişikliği, kuraklık, orman yangını da göçe neden olan doğal faktörlerdendir.

4. ve 5. yüzyılda Hun ve Moğollar kuraklık sebebiyle orta Asya,dan göç etmek zorunda kalmıştır. Aral gölünde kuraklık sebebiyle sular azaldığından göl kurumuştur. Sularının çekilmesi ile göl tabanında bulunan tuz kütlesi açığa çıkmıştır. Rüzgârın etkisiyle de bu tuzlar tarım arazilerinin üstünü örtmüştür. Bundan dolayı gölün etrafındaki tarım alanlarındaki ürünlerin kalite ve veriminde düşüşler meydana gelmiştir. Burada yaşayan insanların tek geçim kaynağı tarım olduğundan bu durum onları etkilemiş ve göç etmek zorunda bırakmıştır (Günay, *vd.*, 2017, s. 41).

Ayrıca Kırgızistan’da 1994 yılında meydana gelen heyelan çok sayıdaki insanın ikametgahlarının değişmesine yol açınıştır. Son yıllarda afet yönetim sistemleri, risk temelli yapılmaktadır. Ayrıca zarar azaltma çalışmaları yapılmasına rağmen, doğal afetler hala büyük zararlara sebep olmaktadır. Doğal afetlerden etkilenen insanlar, nüfus artışına da paralel olarak artmaktadır. Doğal afetleden etkilene insanların armasına bağlı olarak göçlerde de artış gözlenmektedir (Varol & Gültekin, 2016, s. 46).

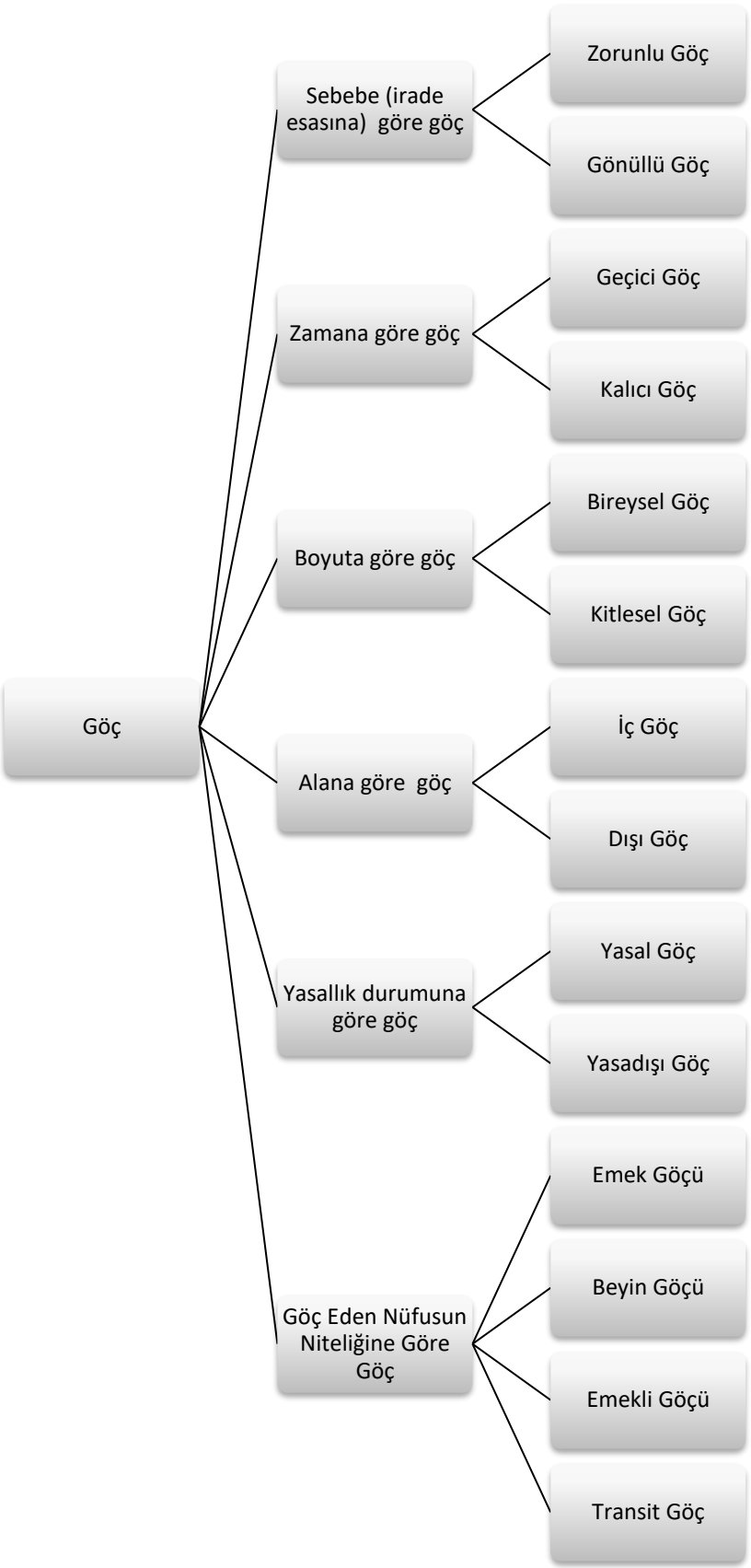
Göç türleri.

Göç edilecek yer de göç sürecinde oldukça önemlidir. Bu yüzden, hem göç nedenleri hem de göç türleri açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Göçün nedenlerine değindikten sonra göçün türlerini anlamak daha kolay olacaktır. Göçleri; göç edenlerin özellikleri, amaçları, göç tarzları, göç edilecek hedefteki bölgenin özellikleri ile kestirmek zordur. Çünkü süreç esnasında sürece has durumlar ortaya çıkmaktadır. İşte bu yüzden, ancak değişik nedenlerle ortaya çıkan yeni durumlara göre sınıflandırmak mümkündür (Adıgüzel, 2019, s. 19).

Buna göre göç etme kriterleri ve bu kriterlere uygun göç türleri de şu şekilde belirtilmiştir. Bunlar;

- Sebebe (irade esasına) göre göç (zorunlu zorunlu - gönüllü göç),
- Zamana göre göç (geçici göç - kalıcı göç),
- Boyuta göre göç (bireysel göç - kitlesel göç),
- Alana göre göç (iç (yerel)göç - dış (uluslararası) göç),
- Yasallık durumuna göre göç (yasal - yasadışı göç), şeklindedir (Faist, 2003, s. 87).
- Göç eden nüfusun niteliğine göre göçler, (emek göçü [iş gücü göçü], beyin göçü, emekli göçü, transit göç).

Göç türlerini tanımlanmak ve kategorilere ayırmak oldukça karmaşık bir iştir (Buz, 2009, s. 41). Göç, insan, aile, grup veya toplulukların yaşadıkları doğal afet, ekonomik zorluk, toplumsal ve siyasal nedenler, zulüm, korku, güvenlik endişesi, demografik değişim gibi sebeplerle yaşadıkları yerden başka bir yere gitmelerini ifade etmektedir. Ülke içinde meydana gelen göçler iç göç, ülke sınırlarını aşan ve başka ülkelere yönelen göçler ise dış göç olarak ifade edilmektedir (Dönmez-Kara, 2015, s. 1). Göçler kapsamı ve içeriği bakımından sınıflandırıldığında temel olarak dört grupta ifade edilebilir (Akbaş F., 2020, s. 8). Bunlar; iç göç, dış göç, gönüllü ya da zorunlu göç, süreli veya kalıcı göç gibi çeşitlere ayırabiliriz (Kurt, 2006, s. 149). Ayrıca, küreselleşme de göçe sebep olan süreç ve faktörlerden biridir. Dolayısıyla kendine has göç türlerini oluşturmuştur (Abadan-Unat, 2017, s. 54). Buradan çıkarılabilecek başlıklar emek göçü (iş gücü göçü), beyin göçü, emekli göçü, öğrenci göçü vb.dir (Kaya A., 2014, s. 14). Buna göre göç türleri Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Göç türleri.

Sebebine (irade esasına) göre göçler.

Zorunlu ve gönüllü göçler.

Zorunlu göç.

Göçmenler için tüm göçler zor olsa da, en çok acı çektikleri göç türü olarak zorunlu göç, özel bir öneme sahiptir (İçduygu, *vd.* , 2014, s. 102).Hayat şartlarının değişmesi beraberinde yeni ihtiyaçların doğmasına sebep olmaktadır. Buna paralel olarak toplumsal yaşamda da değişikliklerin olması kaçınılmazdır. Bu değişikliklerden biri olan göç, insanların bilincinde büyük izler bırakmaktadır. Bireyin fiziki çevresini, ekonomik hayat şartlarını ve ruhsal yapısını şekillendirmektedir. Bu yüzden bireyin yaşadığı yerden ayrılışının zorunlu olduğu hallerde göç, çok zaman geri dönülmesi pek mümkün olmayan ve bireyin kendi fiziki ve dolayısıyla ruhsal çevresinden ayrılmasına sebep olan bir süreçtir (Buz, 2004, s. 7).

Tamamen bir mecburiyetten, bir hayal için, daha iyiye ulaşabilme gayesiyle çıkılan zorlu ve tamamen insani ihtiyaçlara haiz bir yolculuktur. Hiçbir zaman unutulmaması gereken, özellikle bu kadar zorlu bir yolculuğa, zorunlu kalınmadığı sürece kimsenin ailesiyle gitmeyeceği ve ülkesini terk etmeyeceğidir (Aydıngül, 2016, s. 430). Zorunlu göç veya yerinden edilmek, insanların istekleri dışında yaşadıkları yerlerden ayrılmak mecburiyetinde kalmalarını ifade eder (Akbaş F., 2020, s. 11).

Bir ülkenin sorumluluk bölgesindeki kişi veya grupların bir devlet politikası olarak, bulundukları düzenli ikametlerinden uzaklaştırılmaları ve istekleri dışında nakledilmeleridir. Doğal veya insan yapımı sebeplerden ötürü içinde yaşam ve refaha yönelik tehditleri de kapsayan, içinde zorlama unsuru bulunan göç hareketidir. Bu göç hareketleri doğal, çevresel, kimyasal, nükleer felaketler, açlık ya da kalkınma projeleri nedeniyle gerçekleşen hareketlerdir (IOM , 2009, s. 103). İnsanların, öldürülme korkusu yaşaması, işkence görmesi, doğal afetlerden etkilenmeleri, siyasal baskı görmeleri ve özgürlüklerinin kısıtlandığı durumlar sonucunda mecburi olarak göç kararı vermeleri de zorunlu göç (forced migration) olarak ifade edilmektedir (Adıgüzel, 2019, s. 28). Bir başka ifadeyle, anlaşmazlıklardan kaynaklanan şiddet, ekonomik zorlukların doğurduğu farklı yaşam koşullarından doğan, insanın hayatına ya da mutluluğuna kasteden baskı ve tehditlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan göç türüdür (Bartram, *vd.*, 2017, s. 151).

Silahlı çatışma hukukunda; işgal altındaki topraklarda bulunan sivillerin bireysel veya toplu hareketlerini, 1949 tarihli savaş zamanında sivillerin korunmasına ilişkin Cenevre Sözleşmesi'nin 49. maddesi ile uluslararası silahlı çatışma mağdurlarının korunmasına dair ek protokolün 1977'ye 85. maddesi uyarınca zorla yerinden edilme, mecburi askeri gerekçeler

olmadıkça, savaş suçu oluşturmaktadır. Daha genel anlamda, zorla yerinden edilme ya da yerinden edilme, kişilerin başta silahlı çatışma, sivil itaatsizlik ya da doğal veya insan eliyle yapılmış felaketler nedeniyle bireysel veya toplu olarak isteği dışında ülkesinden veya yaşadığı toplumdan ayrılmasını ifade eder (IOM , 2009, s. 104).

Sebebi ne olursa olsun, yönü nereye olursa olsun, istenmeden yapılın bütün göçler göçmenler bakımından acı vericidir. Çünkü bireysel tarihten, hayat hikâyesinden, doğup büyüdükleri toprak ve kültürden, anılarından ve umutlardan kopuşu anlatır. Yurtsuz, kimliksiz, uyruksuz, aidiyetsiz, mağdur ve mazlum olmayı ifade eder. Gittiği ülkede yalnız olmayı, yabancı, katılımsız, öteki, dışlanan, yokluk ve sefalet içinde olmayı ifade eder. Zorunlu göçler kitlesel olarak gerçekleştiğinde, oluşan mülteci akınları, hem göç eden topluluk hem de göç edilen devlet ve topluluk bakımından önemli sonuçları olmaktadır.

Bunların ilki, göç eden topluluk bakımındandır. Kimlik, aidiyet, sosyal ve siyasal katılımda sınırlılık, uyum sorunları, suça itilme, yoksulluk ve yoksunluk, geleceğe ilişkin umutsuzluk, işsizlik, sosyal dışlanma, geride bırakılanlara karşı özlem, kendilerini göçe zorlayanlara karşı nefret, hukuki sorunlar vb. birçok alanı kapsayabilmektedir. Vatanından, tarihinden, kültüründen zorla koparılarak yerlerinden edilen kişiler, gittikleri ülkede uyruğunu ve hatta zamanla dinlerini değiştirerek yeni bir kimlik kazanmak durumunda da kalabilmektedir. Çözümleri, insanı bazen de ülkeyi aşan bu problemler, göçmenlerin kendileri ve çocukları için yeni bir gelecek oluşturmalarını zorlaştırmaktadır.

İkincisi ise, göçü kabul eden ülke ve toplum bakımındandır. Güvenlik, ani ve plansız nüfus artışı, düzensiz yapılaşma ve gecekondulaşma, temel kamu hizmetlerini başkalarıyla paylaşma ve buna bağlı olarak bu hizmetlerden daha az yararlanmadır. Ayrıca; eğitim, istihdam, sosyal bütünleşme, sağlık, hukuki statü, altyapı hizmetleri gibi hususlar da öne çıkmaktadır (Samsun Valiliği, 2018, ss. VII-VIII).

Zorunlu göç tarih boyunca devam ede gelen bir insanlık olayıdır. Farklı koşullarda ve farklı siyasi etkilerle yaşanmaktadır. Devamlı olarak değişen etiket ve kimlik sorununa dönüşmesi ise zorunlu göçün değişmeyen içeriğidir (Buz, 2004, ss. 30-31). Gidilen yerlerdeki toplumlardan etkilenen göçmenler, aynı zamanda gittikleri yerleri de etkilemektedirler. Bu süreç, bireyler üzerinde sadece hukuki ve sosyo-ekonomik sonuçları olan bir olgudan ziyade, aynı zamanda, bireylerin beden ve ruh sağlını etkileyen çok geniş ölçekli sosyolojik bir olaydır. Ayrıca, hukuksal, sosyo-ekonomik ve politik sonuçlarından ayrı olarak kültürel sonuçları da vardır. En önemli olanı ise zorunlu göçlerin değişmeyen bir niteliği olan kimlik boyutudur. Göç edilen yerdeki toplumdan etkilenen göçmenler, aynı zamanda bu toplumu da değişik düzey ve şekilde etkilemektedir (Ökten, 2012, ss. 171-172).

Sonuç olarak; göç sürecinde üç ana unsur vardır. Bunlar; hedef, uzaklık ve yer değiştirmedir. Bu süreç bireylerin kendi istekleri dışında meydan gelirse bunun adı zorunlu göç olmaktadır. İnsanların zorunlu olarak devletler tarafından göç etmeye zorlanmalarının sebepleri ise siyasi ve askeri sebeplerdir (Tamer & Birvural, 2018, s. 19). Bu göçler tıpkı savaş, devrim, askeri darbe, ekonomik kriz, salgın hastalık, imparatorlukların çökmesi v.s. gibi toplumların, toplulukların veya grupların sosyo-kültürel değerlerinin değişmesine sebep olan olaylardandır (Tekin, 2011, s. 98).

Diğer bir yandan, kronoloji ile anlatmaya çalıştığımız dış göç; başlangıçta göçmen kabul eden ülkelere yerleşmek için yapılan göçleri, daha sonra; genellikle geçici işçi göçünü, son zamanlarda ise; daha çok ulus-ötesi sahalar içinde yüzen bir nüfus hareketini yansıtmaktadır (İçduygu, *vd.*, 2014, s. 27).

Gönüllü göç.

Gönüllü göç, insan veya insanların yaşadıkları yerleri kendi özgür iradeleri ile isteyerek ve gönüllü olarak terk etmesidir (Adıgüzel, 2019, s. 21). Ya da kendi arzu ve kararlarıyla hiçbir surette baskı ve kısıtlamaya maruz kalmadan yaptıkları yer değiştirme hareketleridir. İnsanların hayat standartlarını iyileştirerek daha iyi imkânlara sahip olabilmek, daha iyi eğitim ve sağlık hizmetleri alabilmek gibi gerekçelere dayanan bu göçler, nüfus miktarında da değişikliklere sebep olabilmektedir (Koçak & Yüksel, 2012, s. 171).

Kısaca, insanların daha iyi bir yaşam sürdürme arzusu yeni yerler görme isteği, ekonomi, eğitim, iş bakımından daha sağlıklı ve istenilen şartlara sahip olma istekleri doğrultusunda gerçekleşmektedir. İnsanlar, beklentilerinin gerçekleşmesi üzerine göç ettikleri yerlere, aile üyelerinden birini veya birkaçını, sonraki süreçlerde yanlarına almak suretiyle de gönüllü göçler gerçekleşebilmektedir.

Zamana (yerleşme esasına) göre göçler.

Geçici ve kalıcı göçler.

Geçici göç.

Bireylerin bulundukları yerlerden geçici bir zaman dilimi için ayrılması neticesinde meydana gelen göç türüdür (Şemşit, 2018, s. 67).

Kalıcı (sürekli) göç.

İnsanların geri dönmeme düşüncesiyle yapılan göç olarak ifade edilebilir (Şemşit, 2018, s. 30).

Boyutuna (göçün yoğunluğu esasına) göre göçler.

Bireysel ve kitlesel göçler.

Bireysel göç.

İnsanların kitlesel programların aksine, bu göç hareketleri kişinin kendisi tarafından bireysel olarak gerçekleşir. Göç eden kişi tarafından finanse edilir. Bireyler, örgütler veya devletlerin desteğiyle gerçekleşir (IOM , 2009, s. 14). Bireyin çeşitli nedenlerden dolayı gönüllü veya zorunlu, sürekli veya geçici olarak kendi ülkesi içinde veya farklı bir ülkeye bireysel olarak (tek başına) gerçekleştirdiği göç türüdür (Yıldız, 2018, s. 40).

Kitlesel göç.

Çok sayıda insanın ani olarak bir yerden başka bir yere hareketi olarak ifade edilebilir (IOM, 2009, s. 59). Başka bir ifadeyle; farklı sebeplerden dolayı (siyasi baskı, şiddet, zulme uğrama ya da doğal afet gibi durumlarda) grup veya toplulukların geçici veya kalıcı, zorunlu veya gönüllü, ülkesi içinde veya farklı bir ülkeye gerçekleşen göç hareketleridir (Yıldız, 2018, s. 39).

Alana (ülke sınırlarına) göre göçler.

Alana göre göçler, oluşumu açısından benzer süreçleri içerisinde barındırsa da, oluşum nedenleri ve göç sonrasına dair süreçler açısından farklılıklar göstermektedir. Alana göre göçler iç ve dış göç olarak sınıflandırılmaktadır.

İç göç.

İç göç, belirli bir zaman aralığında ve belirli bir alanda yaşamın sürdüren insanların, kendi istek ve iradeleri ile yaşadıkları alanların dışına çıkanların oranıdır (Tekeli, 1998, s. 9). Yeni bir ikamete sahip olmak amacıyla veya yeni bir ikametle sonuçlanacak şekilde insanların ülkenin bir bölgesinden başka bir bölgesine göç etmeleridir. Bu göç, geçici veya daimi olabilir. İç göçmenler, menşe ülke içinde yer değiştirler ve yine menşe ülkede kalırlar (IOM , 2009, s. 43). Diğer bir ifadeyle bir ülkedeki gelişmişlik düzeyi, eğitim düzeyi, sağlık olanakları, ekonomik ve sosyal imkânlar arasındaki farklılık nedeniyle meydana gelen yer değişiklikleridir (Bartram, vd., 2017, s. 82).

Bir ülke içerisinde köyden şehre veya şehirden şehre zorunlu veya gönüllü olarak gerçekleşen nüfus hareketleridir. Bu nüfus hareketlerinin birçoğu devletin farklı sebeplerden dolayı aldığı kararlar sebebiyle gerçekleşen zorunlu nüfus hareketleridir (Es & Ateş, 2004, s. 211). Ülke içerisinde geçekleşen göçlerde bölgeler arası ekonomik kalkınmışlık farkı ile gelir

dağılımındaki farklar gelişmiş bölgelere doğru nüfus hareketlerini artırdığı söylenebilir (Dönmez-Kara, 2015: 21). Bu nüfus hareketlerine sebep olan faktörler itici ve çekici faktörler olarak nitelendirilebilir. İtici faktörler; iş bulamama, ekonomik yetersizlik ve tarım sahalarının yeterli olmamasından oluşurken, iş fırsatları, ekonomik rahatlık, şehirde olan akrabalık ilişkileri çekici faktörleri oluşturmaktadırlar (Çelik F., 2006, ss. 151-155). Bu göçler genellikle kırsaldan gelişmişliği yüksek kentlere doğru gerçekleşir. Bu göç başlığı altında mevsimlik göçe değinecek olursak genelde iç göç bağlamında gerçekleşen mevsimlik göçler, bir yıllık süre içerisinde belli dönemlerde ağırlıklı kırsal alandan iş için gerçekleşen göçlerin oluşturduğu göç türünü ifade eder (Yıldız, 2018, s. 10).

Teknolojideki gelişmeler tarımda makineleşmeyi arttırmıştır. Tarımda makineleşmenin artması sonucu işsizlik, ayrıca; eğitim-sağlık, doğal afetler ve hızlı nüfus artışı gibi sebepler iç göçü hızlandıran yeni faktörleri oluşturmaktadır. Bu göçler ilk önce köyden şehre doğru olurken, daha sonra küçük ile orta büyüklükteki şehirlerden büyük şehirlere artarak devam etmiştir. Bu durum beraberinde büyük şehirlerin aşırı büyümesine sebep olmuştur (Bostan, 2017, s. 5).

Dış göç.

Siyasal ve sosyal pek çok sorunun temelinde siyasetçi ve araştırmacıların dış göçü veya diğer adıyla uluslararası göçü dinamik bir sosyal süreç olarak görmedeki başarısızlıkları yatar (Castels & Miller, 2008, s. 61). Yerleşmek veya uzun süre kalmak amacıyla, ülke sınırından geçerek başka bir ülkeye doğru gerçekleşen insan hareketidir (Yıldız, 2018, s. 11). Bir devletten başka bir devlete insanların bireysel veya toplu olarak göç etmelerine denir (Çağlayan, 2015, s. 88). Ülkeler arası nüfus hareketleri olarak da söylenebilen bu durum teknolojinin hızla gelişmesi bunun yanında ulaşım olanaklarının kolaylaşmasıyla, hammaddenin ve bireylerin ülkeleri aşarak dolaşımını temin etmiştir. Bu durum yalnız gelişmemiş devletlerden gelişmiş devletlere doğru değil, gelişmiş devletlerden gelişmemiş devletlere de hammadde ihtiyacından dolayı nüfus hareketlerine neden olmuştur. Bunun bir neticesi olarak devletlerarası nüfus hareketleri devletler açısından önemli bir yer tutmaya devam etmektedir (Aksoy, 2012, s. 293).

Ülkelerdeki itici ve çekici sebepler dış göçlerin oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Bundan dolayı dış göç, farklı ülke vatandaşlarının ülke sınırları geçerek başka ülkelere gitmelerini kapsamaktadır. Ancak, her sınır geçişi uluslararası göç anlamına gelmemektedir. Uzun süreli ve yerleşmeyi amaçlayan hareketler bu kavram içinde algılanmaktadır (İçduygu, *vd.*, 2014, s. 311). 2010 yılından sonra Ortadoğu da başlayan iç karışıklıklar sonucu insanların ülkemize sığınması dış göçe örnek olarak verilebilir.

Dış göçün sebepleri.

Küreselleşmenin etkileri, savaşlar, gelecek endişesi, ekonomik nedenler, işsizlik, doğal afetler, daha iyi bir yaşam hayali, etnik veya mezhepsel baskılar, özgürlük arayışları, insanların başka ülkelere göç etme nedenleri arasında sayılabilir. Savaş, doğal afet, sürgün gibi nedenlerle bireylerin yaşadıkları yerden ayrılmak zorunda kalması ya da buna mecbur bırakılmaları nedeniyle gerçekleşen göç, zorunlu göç olarak ifade edilmektedir (Yılmaz , 2014, s. 1686-1687).

Dış göçün sonuçları.

Göç hareketleri ekonomi, demografya, siyasal, sosyal, kültürel, ulusal güvenlik, dil, din, sağlık, barınma ve eğitim gibi alanlarda sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu sorunlar göçün sonuçları kapsamında değerlendirilebilir.

Dış göç tarihin her döneminde devletlerin maruz kaldıkları bir durumdur. Ülkemizin jeopolitik konumu sürekli olarak dış göç almasına sebep olmaktadır. Bu yüzden farklı sosyo-ekonomik, tarihsel, politik vb. sonuçları olmuştur. Bu da farklı problem ve gelişmelere sebep olmuştur (Buran, 2017, s. 107).

Yasallık durumuna göre göçler.

Yasal ve yasadışı göçler.

Yasal göç (düzenli).

İnsan ya da toplulukları, kanuni olarak yurttaşı oldukları ülkenin dışındaki bir ülkeye girişlerini, kalışlarını ve o ülkeden çıkışlarını ifade eder. Başka bir ifadeyle, insanların göç ederken kanuni olarak herhangi bir sorun yaşamadan, gerekli olan yasal prosedür ve belgeleri elinde bulunduran kişilerin gerçekleştirmiş oldukları göçlerdir (Adıgüzel, 2019, ss. 4-80). Göç edenlerin yaşadıkları yerden yaşayacakları yeni yere giderken; kendi ülkesinden çıkışını, gideceği ülkeye seyahatini, transit geçişini ve girişini düzenleyen yasa ve yönetmeliklere uygun olarak yaptıkları göçtür (IOM , 2009, s. 26).

Yasadışı göç (düzensiz göç).

Yasadışı göç hakkında açık veya genel kabul gören bir tanım yoktur. Göç edenlerin çıktıkları ülke (gönderen), transit ülke ve göçmenleri kabul eden ülkenin sınır geçişlerini düzenlen kanunların dışında gerçekleştirdiği sınır geçişleridir. Gidilen ülkeler açısından, göç yönetmelikleri uyarınca gerekli olan izin veya belgelere sahip olmadan o ülkeye giriş yapmak, o ülkede kalmak ve çalışmak anlamına gelmektedir. Göç edenlerin kendi ülkelerinden geçerli

bir pasaportu veya seyahat belgesi olmadan ülke sınırlarını geçebilmesi, kendi ülkesinden ayrılabilmesi için gerekli yasal koşulları yerine getirmemesidir (IOM , 2009, s. 26).

İnsan veya toplulukların göç ederken, başka bir ülkenin sınırını geçebilmek için gerekli olan yasal prosedür ve belgeleri elinde bulundurmayan kişilerin kanunsuz olarak gerçekleştirmiş oldukları göçlerdir. İnsanların ve toplulukların, kanunsuz olarak yurttaşı oldukları ülkenin dışındaki bir ülkeye girişlerini, kalışlarını ve o ülkeden çıkışlarını ifade eder (Adıgüzel, 2019, s. 4). Sınır ötesi insan hareketlerinin ülkelerce izlenemeyen ve kontrol edilemeyen kısmıdır (Atasü-Topcuoğlu, 2018, s. 501). Bir ülkeye yasadışı giriş yapan, giriş koşullarını ihlali eden veya vizesinin geçerlilik süresinin sona ermesi nedeniyle transit veya ev sahibi ülkede hukuki statüden yoksun kalan kişilere de düzensiz göçmen denir. Bu terim, aynı zamanda gizli/kayıt dışı göçmen ya da düzensiz bir durumda olan göçmen olarak anılmaktadır. Cezai bir anlam taşıması ve göçmenlerin insanlığını göz ardı etmesi bakımından 'yasadışı' ifadesinden ziyade 'düzensiz' ifadesi tercih edilmektedir (IOM , 2009, s. 27).

Bu göç türünde dikkat edilmesi gereken en önemli husus insanlar ve ülkeler açısından oluşturduğu güvenlik zafiyetidir. Ülke güvenliği ve insan güvenliği açısından tehdit oluşturabilecek terör örgütü mensuplarının bu yolla ülkeye girebilecekleri göz ardı edilmemelidir düzensiz göç ve iltica potansiyel teröristlerin başka ülkelere girmesi için kanallar sağlayabilir. Ancak, yine de yasadışı göç olgusunun insan hakları çerçevesinde ele alınması insani bir yaklaşım olacaktır.

Göç eden nüfusun niteliğine göre göçler.

Göçe neden olan süreç ve faktörler göç türlerinin şekillenmesinde önemli bir etkiye sahiptir, Bu başlık altında literatürde en fazla dikkat çeken yeni göç türleri ele alınmıştır. Bunlar; emek, beyin, emekli ve transit göçlerdir.

Emek göçü.

Bu göç hareketi İş gücü temelli olarak gerçekleşmektedir. II. dünya savaşı sonrası Avrupa'daki hızlı sanayileşme sonucu büyük bir iş gücü ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacın karşılanabilmesi için Avrupa'ya büyük bir göç hareketi gerçekleşmiştir. 1973 yılında ortaya çıkan petrol krizi gibi durumlardan sonra bu göç hareketlerinde azalma olsa da, emek göçü asrın şartlarına göre güncellenerek devam etmektedir. Ayrıca emek göçündeki bu değişim nitelikli ve niteliksiz iş gücünün öneminden dolayı da ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde nitelikli, kalifiye eleman göçü gelişmiş birçok ülkenin göç politikalarında önemli bir yer tutmaktadır (Şemşit, 2018, s. 45). Kendilerine yük oluşturmayacak doktor, mühendis, öğretmen v.b. gibi kişileri ülkelerine göçmen olarak kabul etmektedirler. Başka bir

ülkede istihdam edilmek ümidiyle motive edilen göçmenlerin gerçekleştirdikleri göçtür (Bartram, *vd*., 2017, s. 197). Emek göçü ile bağlantılı olan ve beyin göçü olarak ifade edilen başka bir göç türü burada kendini göstermektedir.

Beyin göçü.

Bu göç türünde göçmenlerin kimliklerindeki özellikleri belirleyicidir. Beyin göçü ifadesi 1960-1970 yıllarında az gelişmiş ülkelerden daha gelişmiş ülkelere doğru veya gelişmiş olan bir ülkeden başka bir gelişmiş ülkeye yapılan göç türüdür (Bartram, *vd*., 2017, s. 55). İyi eğitim almış ve yetenekli olan kişilerin bulundukları (menşe) ülkelerinden başka bir ülkeye, kendi ülkelerinin beceri kaynaklarında azalmayla neticelenecek biçimde göç etmesi beyin göçüdür (IOM , 2009, s. 14).

Beyin göçü eğitim kaynaklı göçün devamı ve sonucu olabildiği gibi, gelişmekte olan ülkelerde yetişen sınırlı sayıdaki kalifiye elemanın kaybı şeklinde de olabilir (Aksoy, 2012, s. 121). Kısaca, beyin göçünü oluşturan göçmen grubunu iyi yetişmiş, kalifiye ve yetenekli bireyler oluşturmaktadır. Son yıllarda Türkiye'nin binlerce öğrenci için de bir merkez haline geldiğini söylemek doğru olacaktır.

Emekli göçü.

Göçmenlerin yaşları, ekonomik durumları ve hayattan beklentileri bakımından bu göç türü diğer göç türlerine göre farklı bir konumda bulunmaktadır. Farklı eğilimleri kendi içerisinde bulunduran bu göç türü yeni bir göç türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu göç türünde;

- İlk olarak, kendi ülkesinden ayrılarak başka bir ülkeye çalışmak için giden ve emekli olduktan sonra ülkesine dönerek yaşamını burada sürdürenler olduğu söylenebilir.
- İkinci olarak, kendi ülkesinden farklı bir ülkeye çalışmak için giden ve gittiği ülkede emekli olup orada yaşamına devam edenlerin olduğu söylenebilir.
- Üçüncü olarak ise kendi ülkesinde çalışıp emekli olduktan sonra sahil kesimlerinde veya kırsalda doğal bir ortamda yaşamak isteyenler olduğu söylenebilir.

Bu üç grubun yaşamak istedikleri yer doğrultusunda emekli göçünü gerçekleştirdikleri söylenebilir. Özellikle üçüncü gruba Türkiye'deki kıyı kentlerine (Antalya, İzmir, Muğla, Aydın vb.) göç eden yabancı emekli göçmenler de eklenebilir (Şemşit, 2018, s. 74). Son yıllarda ülkemize doğru artarak devam eden göç dalgalarından biridir. Bu göçler, dönüşümlü bir özellik göstermektedir. Başka bir ifadeyle, göç eden emekliler genellikle bütün yıl değil, yılın önemli bir kısmını göç ettikleri yerde geçirirler. Bu yüzden bu insan hareketliliğinin göç olarak mı, ya

da belli bir turizm çeşidi olarak mı görmek gerektiği ile ilgili tartışmalar bulunmaktadır. Bu amaçla ülkemizde bulunan emeklilerin oturma izni alarak ikamet etmeleri, kendilerine ait evlerde oturmaları, yerleşik göçmen olarak değerlendirilmelerine sebep olmaktadır (İçduygu, *vd*., 2014, s. 228).

Transit göç.

Düzensiz (yasal olmayan) göç ile yakından alakalı olan transit göç aynı zamanda düzensiz göçün alt başlığı olarak düşünülebilir. Ülkemizin bulunduğu coğrafi konumundan dolayı yabancı olmadığımız bir durumdur. Farklı sebeplerden ötürü ülkesinden göç etmek zorunda kalan göçmenlerin hedef ülkelerine gidebilmek için kullandıkları ve hedef ülkeye gitmek için bazı şartların oluşmasını bekledikleri ülkelere gerçekleştirdikleri göç türü şeklinde tanımlanabilir (Mutluer, 2003, s. 64). Göçmenlerin hedef ülkeye geçmek bekledikleri bu ülkelere transit ülke denilmektedir. Transit ülkeler coğrafi bakımdan hedef ülke ile kaynak ülke arasında bulunan ve herhangi bir zamanda legal veya illegal olarak kalıcı bir hale gelebilecek göçmen nüfusa ev sahipliği yapan ve bu nüfusu idare eden ülke olarak ifade edilir (Şemşit, 2018, s. 45).

Türkiye coğrafi konumundan dolayı dünyadaki en önemli transit ülke konumundadır. Türkiye, Suriye'deki durumun kötüleşmesi üzerine Suriye'nin İdlip şehrinden sınırına doğru yönelen milyonlarca göçmen tehdidi yüzünden 28 Şubat 2020 tarihinde sınırlarını açmıştır. Sınırların açılmasından sonra, Türkiye'de bulunan göçmenlerin hedef ülkelere gidişlerinde onlara müdahale edilmeyeceğini de duyurmuştur. Bunun üzerine Yunanistan ve Bulgaristan üzerinden Avrupa'ya büyük bir göç akını başlamıştır. Başlayan bu göç akını, transit göçe iyi bir örnektir.

Göç kuramları.

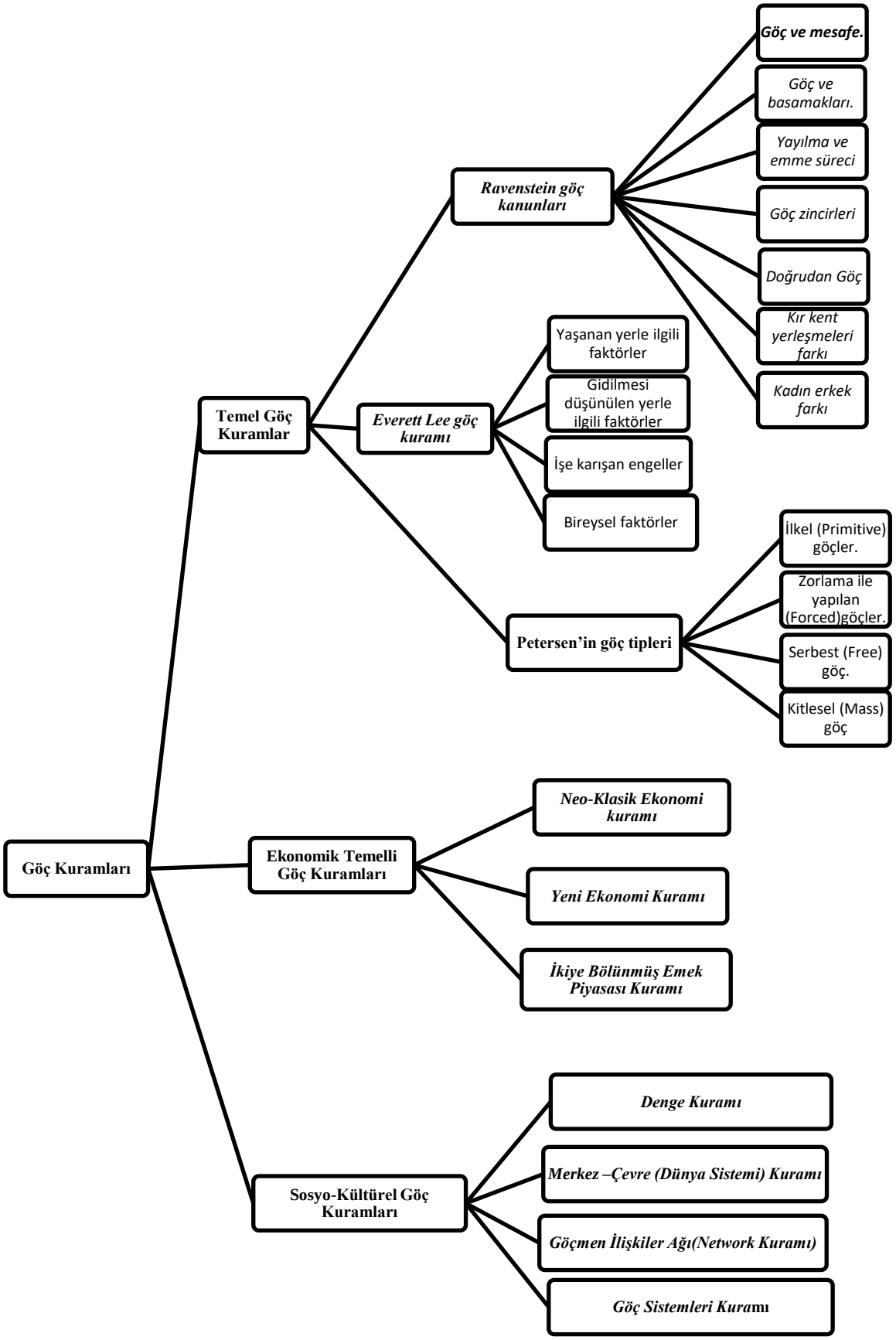
Sosyal bilimlerde göç hareketlerini açıklamaya yönelik kuramların uzun bir geçmişi vardır. Göç, farklı boyutlarıyla sosyal bilimlerin değişik disiplinlerce ele alınmaktadır. Göç kuramları, göç hareketlerinin sebeplerini, yapısını, göç öncesi şartları ve sonrasında karşılaşılabilecek durumları, göçmenlerin durumu ve göç edilen yerdeki topluma etkilerini inceleyerek ve çeşitli açıklamalar getirmektedir. Bu yolla da göç olgusunun anlaşılabilmesini amaçlamaktadır. Bu alanda çalışan bilim insanlarının ortak kanaati, sadece bir teori ile göç olgusunun yorumlanamayacağıdır. Bu yüzden 19. yüzyıldaki iç ve dış göçleri tek bir kuramla açıklama çabalarından sonra, 20. yüzyılda farklı kavram ve hipotezleri de kullanarak çeşitli göç kuramı modelleri geliştirmeye başlamışlardır (Abadan-Unat, 2017, s. 21).

Bu kuramları bir sebep veya modelle ilişkilendirip açıklamak mümkün değildir. Geniş

bir bakış açısına sahip ve çok boyutlu olan bu kuramlar, göç hareketlerini farklı açılardan ele alarak bilimsel bir temele oturmasını sağlamışlardır. Göç olgusu, toplumsal var oluşun bütün boyutlarına etki eden dinamik bir süreçtir. Bu nedenle süreci açıklamaya yönelik sosyoloji, tarih, siyasal bilimler, ekonomi, coğrafya, demografi, psikoloji ve hukuk gibi birçok alanı kapsayan disiplinler arası nitelikte çalışmalar yapılmıştır. Sonuçta geliştirilen çok sayıda kuram da disiplinler arası nitelik kazanmıştır (Castels & Miller, 2008, s. 30). Ancak sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinin ilgi alanına giren göç, geçtiğimiz yüzyıl boyunca geliştirilen farklı göç kuramları arasındaki, model ve analiz seviyelerinde önemli farklılıklar görülmektedir. Bu farklılaşma da göçün sebep, sonuç ve doğasında geniş bir tartışma zemini başlatmıştır. Yukarıda göçün sebep ve sonuçları hakkında neden genelleme yapılamadığına dair farklı açıklamalar olduğu söylenmişti. Yapılan bu açıklamalar arasında göç olgusunun çeşitliliğinin ve karmaşıklığının yanı sıra göçü diğer sosyo-ekonomik ve politik süreçlerden ayrı tutmanın zorluğundan kaynaklanan problemlerin de olduğu görülmektedir.

Göçü inceleyen makro ve mikro teorileri birleştirmeye çalışmak da diğer bir problem olarak değerlendirilmektedir. Bu da genel bir göç teorisi oluşturulmasının zorluklarına işaret etmektedir. Göç kuramları ekonomik temelli olarak yapılandırılmış ve göç çalışmalarının çoğu emek göçü üzerine yoğunlaşmıştır. Bunun nedeni tarihsel olarak gerçekleşen bütün göçlerin, çeşitli sebeplerle (iklim, savaş, doğal afetler vb.) temel ihtiyaçları gidermeye yönelik olarak yapılmış olmasıdır. Pek çok uluslararası göçün de itme-çekme teorilerinde yer aldığı şekli ile az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerin yaşadığı istihdam probleminden kaynaklı itme faktörleri nedeniyle ve gelişmiş ülkelerin sosyal devlet anlayışı, yüksek sanayileşme hızı neticesinde doğan işgücü talebinin ortaya çıkardığı çekme faktörleri neticesinde oluştuğu bilinmektedir.

Sosyal bilimlerde uluslararası göç tartışmaları, sanayileşme ile birlikte II. Dünya Savaşı sonrası yaşanan işgücü eksikliği ile daha fazla tartışılır olmuştur. Erken dönem göç kuramları daha çok göç ve göçmenlik tanımları ile göç unsurları ve sebepleri bağlamında ele alınmıştır. Bundan dolayı kısa mesafe göçü ve kır-kent göçü tartışmaları kapsamında gelişmiştir. Daha sonra bu kuramlar, insanların nüfusun yoğun olduğu yerlerden seyrek nüfuslu yerlere, gelir düzeyinin düşük olduğu yerlerden gelirin/kazancın yüksek olduğu yerlere göç etme eğilimlerini vurgulamaktadır. Göç hareketlerinin kısa mesafelere yönelik olduğunu, uzak mesafeli göçlerin ise ticaretin ve sanayinin yoğunlaştığı merkezlere doğru gerçekleştiğini öne süren görüş göç hareketlerini ekonomik temelde açıklamaya çalışmıştır (Abadan-Unat, 2017, s. 5). Temel göç kuramları, ekonomik temelli göç kuramları ve sosyo kültürel göç kuramları olarak (Adıgüzel, 2019) tarafından üç kategoride toplanan göç kuramları Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Göç kuramları.

Göçün sonuçları.

İnsanlık tarihiyle özdeş olan göç, hemen hemen tüm toplumları etkileyen bir olgudur. Üzerinde çok sayıda araştırma yapılan ve hala da yapılmakta olan önemli bir konudur. Yoğun bir biçimde göç ile iç içe olan devletlerin çok olması ve göçün insan hayatında sebep olduğu olumlu olumsuz etkiler bu konuya ilgiyi arttırmıştır. Göçe maruz kalan veya göç veren devletler, şehirler ve diğer yerleşim yerleri kendilerini ister istemez göçün olumlu ve olumsuz sonuçlarıyla karşı karşıya bulmaktadır (Yalçın C., 2004, s. V).

Göçün bir sonucu olarak, göç sürecinin ileriki aşamalarında göçmenler, farklı gruplar oluşturup kalıcı olarak yerleştiklerinde göçün toplum üzerindeki uzun vadeli etkileri de ortaya çıkmaya başlamaktadır. Göç alan ülkelerin ve toplumların tutumlarına bağlı olarak, göçün sonuçları da çok farklı olabilir. Göçmen ülkelerinin çoğu tutumlarıyla ortada veya dengeli bir yerde durma eğilimindedir. Fakat göçü eleştiren ülke ve toplumlar göçmenleri ekonomik refaha, kamu düzenine ve ulusal kimliğe bir tehdit olarak tanımlarlar (Castels & Miller, 2008, ss. 64-65).

Dünyanın demografik açıdan, kültürel açıdan ve toplumsal açıdan şekillenişi meydana gelen göçle gerçekleşmektedir. Göç, bu özelliği sebebiyle geçiş güzergâhında olan ülkelerde genel bir gerçekliktir. Bununla birlikte aniden meydana gelen göçler büyük değişime sebep olmaktadır. Bundan dolayı genellikle göç edilen toplum veya ülke insanları için büyük problemlere sebep olmaktadır veya böyle görünmektedir. Büyük ölçüde göçler daha iyi yaşam koşullarına ulaşmak için meydana gelse de savaş, doğal afetler gibi sebeplerle de mecburi olarak meydana gelebilmektedir. Hangi sebeplerle olursa olsun bir devletten bir başka devlete gitmek, yerleşmek, hayatını sürdürmek gibi işlemlerin hepsi ülkelerin onayıyla gerçekleşmektedir (Altunok, 2017, s. 295).

Yeni bir yerde bulunmak, yeni bir ortamda, yeni kişilerle karşılaşmak, yeni ilişkiler içerisinde bulunmak ve bu duruma uyum sağlamak zordur. Düzeni oturmuş bir ortama yeni öğelerin girmesi genellikle ortamın dengesinin bozulmasına sebep olur. Diğer taraftan yeni bir çevreye giren öğe bir uyum süreci geçirmek durumundadır. Bu süreç kolay veya zorlu bir süreç olabilir. Göç eden insanlar, ülkelerindeki ortamdan çok farklı bir ortamla karşılaşır ise uyum süreci daha zor tamamlanacaktır. Eğer ülkesindekine benzer bir ortamla karşılaşırsa uyum süreci görece olarak daha kolay olacaktır (Göngör, 2006, s. 232).

Göç, daha önce bilinen ve denenmiş olan her şeyin, bir anda göçmenin yaşamından çıkması demektir. Özellikle de uluslar arası göçler, göçmenler için yeni yerler, yeni insanlar, yeni toplumsal ilişkiler, yeni bir kültür, yeni bir dil, hatta bazen de yeni bir din ile yüz yüze gelmek demektir. Alışılan hayat şeklinin ters yüz olması, barınma ve beslenme ihtiyacını

karşılama güçlüğü, tehlikeli ve bulaşıcı salgın hastalıklar, zorlu göç yolculuğunda aileden birilerinin kaybedilmesi gibi sebeplerle, göçmenlerin çocuk ve gençlerinde büyük duygusal kırılma ve travmalara yol açabilmektedir (Adıgüzel, 2016, s. 191). Aynı zamanda göçle giden insanların bir bölümü gittikleri yerlere tamamıyla adapte olarak asimilasyona uğramaktadır.

Göç tarihi.

Tarihte ilk göç hareketleri olarak bilinen 4.yy ile 6.yy arasında gerçekleşen kavimler göçüdür. Daha sonra diğer bir büyük göç olayı şüphesiz ki coğrafi keşifler sonucu Amerika kıtasının keşfidir. Bu gün dahi etkileri görülen bu göçler, günümüze kadar değişik zaman dilimi ve mekanlarda devam etmiştir (Nişancı & Aker, 2016, s. 2). Ülkmiz dünya üzerindeki önemli jeopolitik, siyasi, sosyal ve kültürel konumunu göç konusunda da göstermiştir. Anadolu uzun yıllar süren ve sürecek olan bir göç ülkesi olma kimliğine sahip olmuştur. Selçukludan Osmanlıya ayrıca ara dönemlerde yaşanan beylikler dönemleri de dahil Anadolu gerek soydaş gerekse soydaş olmayan, dünyanın farklı ülkelerden insanları göç yoluyla almıştır (İçduygu & Aksel, 2013, s. 168).

Giderek kitleselleşen ve sınır aşan bir hal alan göçün aynı zamanda ivmesi ve rejimi de değişmektedir: Giderek düzensizleşen göç hareketleri her an büyük bir soruna sebep olma ihtimali vardır. Ülkemiz kuruluşundan 2010 yılına kadar aldığı dış göçün daha fazlasını son beş senede aldığı görülmektedir (Nişancı & Aker, 2016, s. 1). Türkiye, çatışmalardan dolayı istikrarsızlık içinde bulunan orta doğudaki ülkeler ile, batısında refah seviyesi yüksek ve istikrarın sürdüğü Avrupa ülkeleri arasındahem duvar hem de köprü konumundadır. Türkiye'nin doğu ve güney komşularındaki çatışmalar, siyasi ve ekonomik istikrarsızlıklar, bu ülkelerde yaşayan insanları daha yaşanabilir batıdaki ülkelere doğru göçü cazip kılmaktadır.

Ülkemizin doğu sınırlarının dağlık olması, Ege ve Akdeniz sahillerinin coğrafî yapısının yasadışı geçiş için uygun olması, göçmenler için batıya yasadışı geçişin güzergâhı yapmıştır. Yükselen ekonomisi ve bölgedeki gücü nedeniyle Türkiye, göçmeler için cazibe merkezi haline gelmiştir. Bundan dolayı göçmenler, Türkiye'nin ekonomisi, sosyo-kültürel yapısı ile demografik yapısı, devletin düzeni ve güvenliğini ciddi anlamda etkilemektedir. Ancak buna rağmen ülkemiz, tarih boyunca büyük sığınma ve göç hareketlerinin son durağı olmuş ve çok sayıda göçmene ev sahipliği yapmıştır.

Bu anlamda ülkemiz, göç hareketlerine yabancı olan bir ülke değildir. Tarih boyunca hem iç, hem de dış göçler pek çok kez yaşanmıştır. Osmanlı'da, ele geçirilen topraklardaki yerleşim birimlerinin yeniden canlandırılması, nüfus yapısının dengelenmesi veya güvnliğin sağlanması gibi gayelerle pek çok kez nüfus hareketleri yaşanmıştır. Bu hareketler büyük

ölçüde devlet müdahalesi sonucu oluşmuş hareketlerdir. Osmanlı'nın son dönemlerinde Balkan savaşları sonucunda kaybedilen yerlerde yaşayan yüz binlerce Müslüman göçmen birkaç gün içinde Anadolu'ya göç etmek durumunda kalmıştır. Ayrıca, Osmanlı döneminde gerçekleşen göç hareketlerinin başlıcaları şunlardır;

- 1492 yılında onbinlerce Yahudi'nin İspanya'dan gemilerle kurtarılarak Osmanlı İmparatorluğu topraklarına getirilmesi,
- 1672 Thököly Ayaklanması'nın ardından matbaacılığın öncüsü İbrahim Müteferrika ile itfaiyeciliğin öncüsü Kont Ödön Seçenyi (Seçenyi Paşa)'nin ve 1699 yılında Macar Kralı Thököly Imre ve eşinin Osmanlı İmparatorluğuna iltica etmeleri,
- 1709 yılında İsveç Kralı Şarl'ın beraberindeki yaklaşık 2 bin kişilik grupla birlikte Osmanlı İmparatorluğuna sığınması,
- 1718 Pasarofça Antlaşması'nın ardından Macar Kralı II. Rakoczy Ferenc'in Osmanlı İmparatorluğuna sığınması,
- 1830 Polonya İhtilali'nin liderlerinden bugünkü Polonezköy'ün kurucusu Prens Adam Czartorski'nin 1841 senesinde Osmanlı İmparatorluğu'na iltica etmesi,
- 1848 Macar Özgürlük savaşını kaybeden Prens Lajos Kossuth ve yaklaşık 3 bin Macarın 1849'da Osmanlı İmparatorluğu'na gelmeleri,
- Farklı istatistiki veriler bulunmakla birlikte, 1856-1864 senesinde ise Rus Ordusundan kaçan yaklaşık 1.500.000 Kafkas nüfusu Osmanlı İmparatorluğu topraklarına kabul edilerek, Balkanlar'a ve Anadolu'nun çeşitli yerlerine yerleştirilmiştir.
- 1917 Bolşevik İhtilali'nin ardından Vrangel'in yaklaşık 135 bin kişiyle birlikte Osmanlı İmparatorluğundan koruma talep etmesi gibi (GİGM, 2020).

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise cumhuriyetin ilanından sonra, ülkemizde görülen en ilginç göç hareketlerinden bir tanesi, Lozan'da 30 Ocak 1923'te imzalanan Yunan ve Türk halklarının mübadelesine İlişkin protokol sonucu, Anadolu'da yaşayan yaklaşık 1 milyon 200 bin Rum ve Yunanistan'da yaşayan yaklaşık 400 bin civarında Müslüman'ın mübadelesidir.

1950'li yıllara gelindiğinde ülkemizde, hızlı bir göç (hem iç hem de dış göç) süreci yaşanmaya başlamıştır. Bu tarihten itibaren hızını artırmaya başlayan iç göç, kırdan kente göç şeklinde gerçekleşmiştir. Bu yıllarda dünya nüfusunun gelişiminde görülen değişimler ve köyden kentlere doğru yoğun göçlerin yaşanması dikkate alındığında, söz konusu hareketlenmelerin sadece Türkiye'ye özgü değildir. Bu gelişmelerle birlikte ülkemizden dışarıya ekonomik sebeplerle ilk göçler gerçekleşmiştir. Bu göçler 1958'de az sayıda işçinin

Federal Almanya'ya gitmesiyle yaşandı. Bu tarihte yaşanan dış göçlerin ikinci nedeni, II. dünya savaşı sonrasında ülkelerini yeniden inşa etmek isteyen Almanya, Hollanda, Belçika ve Fransa gibi Batı Avrupa ülkelerinin işgücü ihtiyaçlarının artmasıdır. Ayrıca bu yılarda ülkemizde yurt dışı seyahatlerinde kolaylıklar sağlanması da bu süreci hızlandırmıştır. Bunun yanında Cumhuriyet döneminde gerçekleşen başlıca göçler;

- 1922-1938 yılları arasında Yunanistan'dan 384 bin kişinin,
- 1923-1945 yılları arasında Balkanlar'dan 800 bin kişinin,
- 1933-1945 yılları arasında Almanya'dan 800 kişinin,
- 1988 yılında Irak'tan 51.542 kişinin,
- 1989 yılında Bulgaristan'dan 345 bin kişinin,
- 1991 yılında I. Körfez Savaşı'ndan sonra Irak'tan 467.489 kişinin,
- 1992-1998 yılları arasında Bosna'dan 20 bin kişinin,
- 1999 yılında Kosova'da meydana gelen olaylar sonrasında 17.746 kişinin,
- 2001 yılında Makedonya'dan 10.500 kişinin,
- Nisan 2011- Ekim 2017 arasında Suriye'de yaşanan iç karışıklıklar nedeniyle yaklaşık 3 milyon kişinin Türkiye'ye gelişi (GİGM, 2020).

Türkiye'nin göç politikası.

Ülkelerin göç politikaları belirlenirken, öncelikli olarak yapılması gereken, o ülkenin uluslararası göç bakımından durumunun tanımlanmasıdır. Ülkeler, göçe muhatap olma ilişkisi bakımından genellikle üç kategori ele alınabilir. Kaynak (gönderen) ülke, geçiş (transit) ülkesi ve hedef (alıcı) ülke (IOM , 2009, s. 23). Kaynak ülke, insanların daimi veya geçici olarak yerleşme saikıyla ayrıldıkları ülkeyi ifade eder Hedef ülke, göç hareketi sonucunda varılması amaçlanan ülke; geçiş ülkesi ise hedef ülkeye giderken veya bu ülkeden dönerken kişinin içinden geçtiği ve bir süre kaldığı ülkedir (GİGM, 2017). Bu tanımlamalarda o ülkenin; "kaynak," "hedef" ve/veya "geçiş" ülkesi mi olduğu belirlenmelidir. Bununla birlikte, farklı etnik köken, kültür, inanç ve hukuki statüye sahip göçmenlerin bu politikaların belirlenmesinde ki etkili oldukları gerçeği unutulmamalıdır. Ayrıca, göçün etkilediği ülkelerde değişen ekonomik, sosyal ve siyasal yapılar da bu politikaları üzerinde etkilidir. Ülkemizin, hem göç alan hem de göç veren birçok ülke ile ilişkili konumu, değişen göç hareketleri karşısında ülkemizi oldukça duyarlı hâle getirmektedir. Bu duyarlılık göç yönetimi, politika ve stratejilerinin sürekli güncellenmesini zorunlu kılmaktadır (Tekelioğlu, Doğan & Çelebi, 2015, s. 3).

Küreselleşme ve dünyada artan çatışma alanları sebebiyle, son yıllarda göçün artması göçmen sayılarını da arttırmıştır. Bundan dolayı, tüm ülkeler geleneksel olarak ülke

bütünlüğünü koruyabilmek için; ülke sınırlarını ile göçmenlerin ikamet ve çalışma izinlerini kontrol altına almaya çalışmaktadırlar. Türkiye'de de, başlangıçta buna benzer uygulamalar yapılmaktaydı (İçduygu, *vd*., 2014, s. 239). Fakat daha sonraları göç politikalarında, güvenlik endişelerinden dolayı içine kapanan değil bunun yerine, coğrafi konumundan dolayı yüklendiği ağırlığa uygun hareket etmiştir. Bu sebeple evrensel hukuk normlarına hatta daha ilerisine geçmeye çalışan bir ülke konumuna ilerlediği açıktır. Türkiye, küresel ve bölgesel bir oyuncu olarak göç konusunda sorumluluklarını fazlasıyla yerine getirmektedir (Sağıroğlu, 2015, s. 87).

Göç politikalarının belirlenmesinde ilk olarak, cumhuriyetin ilanından sonra Türkiye'de bir ulus-devlet kurma çabaları etkili olmuştur. Bu çabalar milli kimlik ve aidiyetin oluşturulmasına yöneliktir. Bu çabaların önemli bir yansıması, 1934 tarih ve 2510 sayılı İskân Kanununun çıkarılması olmuştur. Bu kanuna göre ülkemize göç etme hakkı sadece "Türk soyundan meskûn veya göçebe" kişilere verilmekteydi. İkinci olarak, Türkiye'nin soğuk savaş yıllarında North Atlantic Treaty Organization (NATO)'ya girmesinden kaynaklı bir cephe ülkesi haline gelmiş olmasıdır. Bu dönemde hudut kapılarının büyük bir kısmı resmen veya fiilen kapalı olan ülkemizin göç politikaları, güvenlik kurumlarımızın idaresi altında ve güvenlik eksenli olmuştur. Üçüncü olarak Cenevre sözleşmesine çekince koyarak imzalamış olmasıdır. Bu dönemde ülkemiz, soğuk savaş döneminin sona ermesi ve küreselleşmenin hız kazanması sebebiyle 1990"lı yıllarda küresel göçün yeni yüzü ile tanışmıştır. Son olarak, göç politikalarımızı etkileyen en önemli faktörlerden biri de Avrupa Birliğine (AB) üyelik süreci olmuştur. Üyelik Görüşmelerinin başlamasıyla birlikte, göç politikalarımız artık Avrupa Birliği'nin göç politikalarının etki alanına girmiştir (Canpolat & Arıner, 2012, s. 15).

Son yıllarda, Türkiye'yi Türk ve Müslüman olmayan yeni göçmenlerin hedef veya transit ülkesi hâline getirmiştir (İçduygu, *vd.*, 2014, s. 321). Göçmenler ve sığınmacılarla ilgili ilk genel düzenleyici belge olan mevzuatımızdaki 1934 tarihli ve 2510 sayılı İskân Kanunu ülkemize gelen göçmenlerin iskânlarını düzenlemekteydi. Son yıllardaki göç eğilimlerinin değişmesi ile birlikte bu kanunun yerini alan 2006 tarih ve 5543 sayılı İskân Kanunu almıştır. Buna göre; serbest iskânlı, münferit ve toplu göçmen gibi çeşitli göçmen türlerini tanımlamakla birlikte ilk Kanun'da olduğu gibi soydaş odaklı düzenlemelerle sınırlı kalmıştır. Bütün bu gelişmeler ve zikredilen mevzuatın, düzenli, düzensiz göç ve uluslararası koruma alanlarını içeren güncel göç yaklaşımından uzak kalışı neticesinde, bu alanı bütüncül olarak düzenleyen yabancılar ve uluslararası koruma kanunu kabul edilmiştir. 11 Nisan 2013 tarihinde de RG'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu kanun beş bölüm ve 126 maddeden oluşmaktadır. İlk bölümde kanunun amaç, kapsam, geri gönderme yasağı ve tanımlamalara yer verilirken, ikinci bölümde yabancılara, üçüncü bölümde yabancıların hak ve yükümlülüklerine yer verilmektedir.

Ortak hükümlerin yer aldığı dördüncü bölümden sonra son kısımda ise GİGM'nün kuruluş, işleyiş ve görevlerine değinilmiştir. Bu kanun Türkiye'nin göç sürecinde önemli bir noktaya ulaştığını göstermektedir. Ayrıca bu kanun ile kurulan GİGM ile yabancılara ait iş ve işlemlerin askeri bir yapıdan alınarak sivil bir otoriteye verildiğinin göstergesi olarak kabul edilmesidir (Adıgüzel, 2019, s. 16).

Sonuç olarak Türk göç politikası Cumhuriyet'in ilk yıllarında ulus-devlet kurmaya yönelik çabaların etkisi altında şekillenmiştir. Takip eden süreçte, ülkenin NATO'ya üyeliği ve Cenevre Sözleşmesi'ne getirdiği coğrafi sınırlamanın etkisiyle göç politikalarında korumacı bir yaklaşım sergilenmiştir. 1990'ların başında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliğinin [SSCB]'nin dağılması ile birlikte ilk defa komşu ülkeler ve Doğu Avrupa'dan kaynaklanan, "soydaş göçü" dışında ciddi göç hareketleri ile karşılaşmıştır. AB'nin, göç konusunu Türkiye'nin üyelik sürecinin olmazsa olmazları arasına dâhil etmesi, sürece ivme kazandırmıştır. Bunu üzerine onuncu beş yıllık kalkınma planı (2014-2018)'de, ekonomik gelişmeler ve yürütülen dışa açılma politikaları ülkemizin göç alan ve veren ülke konumunu güçlendirmektedir.

Göç alanında güvenilir bir veri sisteminin oluşturulması, yurtdışında yaşayan vatandaşlarımızın ekonomik ve sosyal statülerinin güçlendirilmesi ve ülkemizle ilişkilerinin geliştirilmesi, göç ve uluslararası koruma alanında hukuki ve kurumsal düzenleme eksikliklerinin tamamlanması, uluslararası korumadan faydalananlar için sağlık, barınma ve eğitim sorunlarının giderilmesi ihtiyacı devam etmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013, s. 50) denilmektedir. Ülkemiz, 2011 yılında Ortadoğu'da başlayan ve Arap baharı olarak bilinen halk hareketlerinin başlamasından bu yana, Suriye'de yaşanan iç savaş sebebiyle sayıları yaklaşık üç-dört milyonu bulan kitlesel bir göç hareketine maruz kalmıştır. Suriye'den Türkiye'ye yönelen kitlesel göç hareketi özelinde iyi bir göç yönetiminin gerekliliği kendisini bir kez daha göstermiştir. İyi bir göç yönetimi de ancak sağlıklı bir göç politikasıyla mümkündür. "Geçici koruma" statüsü ile Türkiye'de uluslararası koruma altına alınan söz konusu göçmenlerin, toplum ile entegrasyonu, istihdam, barınma ve geçim maliyetleri gibi sorunları önümüzdeki yıllarda Türkiye'nin göç politikasını büyük ölçüde etkileyecektir. Bu yüzden, önümüzdeki yıllarda Türkiye'ye olan ekonomik maliyeti ve toplumda yükselmesi muhtemel olan göç karşıtlığına rağmen, insanı merkeze alan ve genel kabul görmüş göç politikalarından vazgeçmemelidir (Tekelioğlu, *vd*., 2015, ss. 21-23).

Türkiye dış politikada ortaya koyduğu duruşun bir sonucu olarak, Suriye meselesinde izlediği "açık kapı" politikasıyla büyük bölümünü mağdurların oluşturduğu misafirler için bir nefes olmuştur. Bununla birlikte bu uygulama sebebiyle sınırın kontrol altına alınması

konusunda aksaklıklar yaşanmış, mağdurlarla birlikte Türkiye için tehlike ve risk taşıyan terörist ve terör grupları da sınırdan giriş yapmıştır (Koyuncu, 2015, s. 475). Ancak unutulmamalıdır ki ülkemiz içeride ve dışarıda düşmanı çok olan bir ülkedir. Özellikle de terör yüzünden büyük acılar yaşadığımız 1980 sonrası süreç akıldan çıkarılmamalıdır. Göç politikaları belirlenirken hümanist bir yaklaşım esas alınmalıdır. Ancak bunun yanında dikkat edilmesi gereken hususlar ülkemizin jeopolitik riskleri ve ülkemizin yaşadığı ve hala geçmeyen terör riskidir. Ayrıca eğitim açısından bu kadar çok sayıda göçmen öğrencinin eğitim sistemimize getireceği yük ve ileride doğuracağı sorunlar hatırdan çıkarılmamalıdır.

İlgili Araştırmalar

Vatandaşlık eğitiminin rolü (Branson, 1998) adlı araştırmada, vatandaşlık eğitiminin ne olduğu, nerede ve nasıl yapıldığı, geliştirmek için nelerin yapılması gerektiği, karakter eğitimi ve iyi bir vatandaşlık bileşenlerinin neler olduğunu ifade eden bir çalışma yapmıştır. Ayrıca vatandaşlık eğitiminin resmi ve resmi olmayan yollarla verildiği görüşlerine yer vermiştir.

Botswana'da ortaokul düzeyinde vatandaşlık eğitimi öğretimi ve öğrenimi (Adeyemi, *vd.,* 2003) adlı çalışmada, iyi vatandaş yetiştirmek için öğretmenler tarafından kullanılan yöntemleri tespit etmek ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili öğretmen yeterliliklerini belirlemek amaçlanmıştır. 32 Sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşerek ve gözlem yaparak verileri toplamışlardır. Öğretmenlerin çoğunluğu iyi vatandaş yetiştirme hedeflerine ulaştıklarını belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaklaşık yarısı vatandaşlık eğitiminde yeterli çalışma yaptıklarını belirtmişlerdir. Sınıf mevcutlarının fazla olmasının vatandaşlık eğitimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders amaçlarının gerçekleşme düzeyi (Özbek, 2004) adlı çalışmada, farklı değişkenler açısından vatandaşlık ve insan hakları Eğitimi dersinin amaçlarının gerçekleme düzeylerini incelemiştir. Buna için 8. Sınıf öğrencilerinin ve bu dersi veren öğretmenlerin tutumlarını değerlendirmiştir. Buna bağlı olarak tüm boyutlardaki öğrenci ortalama puanlarının öğretmenlerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Türkiye Cumhuriyeti'nin yurttaşlık anlayışı ve tarihin kullanımı (Şimşek, Özdemir & Kaya, 2004) adlı çalışmalarında, devletin vatandaşlık anlayışı ele alınmıştır. Ulusların varlıklarını sürdürebilmeleri için vatandaşa ihtiyaç duyar. Fakat farklı ulusların farklı vatandaş anlayışını benimsedikleri görülmektedir. Türkiye Cumhuriyetinin'de ırk, dil, din vb. farklılıkları göz ardı ederek anayasal vatandaşlık anlayışını benimsediği görülmektedir. Uluslar vatandaş

oluştururlarken tarihe de ihtiyaç duyarlar. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti de bu ihtiyacı

hissetmiştir ve bunu için de tarih ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmiştir sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri (Ersoy, 2007) adlı araştırmada, sosyal bilgiler dersinde etkili vatandaşlık eğitimi için öğretmenlerin yaptıkları ve vatandaşlık eğitimi konusundaki eğitim ihtiyaçları belirlemeye çalışmıştır. Araştırma 24 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve 404 öğretmene anket uygulanmıştır. Öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde vatandaşlıkla ilgili konuların öğretiminde, çoğunlukla ders kitabından ve başvuru kaynaklarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, vatandaşlık eğitiminde yapılan çalışma konularında eğitim ihtiyacı duyduklarını ifade etmişlerdir.

İnsan hakları eğitiminin öğrenci tutum ve davranışlarına etkisi (Levin-Goldberg, 2008). Bu çalışmada, insan hakları eğitimi programının öğrencilerin tutumları ve davranışları üzerindeki etkisini belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler, öğrencilerin sosyo-ekonomik seviyesi ve cinsiyetin dikkate alarak toplanmıştır. İnsan hakları eğitiminin insan hakları programının öğrencilerinin tutum ve davranışlarını merhamet ve empati duyguları açısından etkilediği sonucuna varılmıştır.

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularıyla ilgili kavramsal anlamaları (Sabancı, 2008). Bu araştırmada, yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularını öğretimini ele almıştır. Öğretimindeki uygulamaların işlevselliğinin sorgulanması, ayrıca kavram yanılgıları ile kavramsal anlamaların belirlenmesinde ve ortaya çıkarılmasında etkili olan başlıca etkenlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin kavramsal anlamaları içerisinde yaygın olarak "çevre" ve "milli egemenlik" kavramlarında yanılgılara "demokrasi", "hak" ve "ortak miras" en az yanılgıya sahip olunan kavramlar olduğu, kavramları anlama düzeyleri bakımından pilot okullarda öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu sonucuna varılmıştır.

Yeni sosyal bilgiler 4 ve 5. sınıf programında vatandaşlık eğitimi (Civek, 2008) adlı çalışmada, öğretmenlerin ilköğretim sosyal bilgiler 4 ve 5. sınıf ders programında yer alan vatandaşlık eğitimi ile ilgili kazanımları ele almıştır. Ders esnasında dikkate aldıkları, ders kitaplarında vatandaşlık eğitimi ile ilgili kazanımlara yeterli ölçüde yer verildiği ve ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin ilgili kazanımları büyük ölçüde elde ettiği, sonucuna ulaşılmıştır.

Belçikalı gençlerin vatandaşlık algıları (Dejaeghere & Hooghe, 2009) adlı çalışmada Belçika'daki gençler arasında vatandaşlık kavramlarının ortaya çıkışı ele alınmıştır. Belçikalı gençlerin vatandaşlık algılarının, geleneksel olduğu ayrıca seçime katılım ve sivil katılım için farklı faktörlerle birlikte çok boyutlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri (Çelik H., 2009) adlı çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin amaçları içinde küresel düzeyde geçerli vatandaşlık özelliklerinin yer alması gerektiğini ve öğrencilerinin iyi vatandaş özelliklerinden en çok "vatanına, milletine ve ulusal değerlere bağlı olmak" vasfını edinmelerini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretmenlerine göre vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunların çözümünde ise öğrenci velilerinin desteği vurgulanmıştır.

İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık algıları (Alabaş, 2010) adlı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin vatandaşlık algıları ele alınmıştır. Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algılarını tanımlamaktır. İlkokul öğrencilerinin verdiği cevaplar incelendikten sonra zihinlerindeki vatandaşlığın; bir ülkede yaşamak, herhangi bir ülkeye ait olmak ve ulusal bir kimliğe sahip olmak şeklinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yurttaşlık bilinci: Cumhuriyet üniversitesi öğretim üyeleri örneğinde (Şahbudak, 2010) adlı çalışmada, Türk vatandaşlığı ve kimliği algısına etki eden faktörleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların çoğunun vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bildikleri ve benimsedikleri, fakat bir kısmının temel yurttaşlık hak ve ödevlerini yeterince bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Siyasal gündemin yurttaşlık kavramına etkileri: ders kitapları üzerine bir inceleme (Gürses & Gürkan-Pazarcı, 2010) adlı çalışmada vatandaşlık ders kitaplarındaki vatandaşlık algısının siyasal söylemden nasıl etkilendiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak Türkiye'de yurttaşlığın batıdan daha farklı olarak "toplum mühendisleri" tarafından halka benimsetilmeye çalışıldığı ve bir ulus kurma gayretinin bir sonucu olarak geliştiği görülmektedir. Bu sebeple vatandaşlığın çoğu zaman bireylere, vatandaş olarak devlete karşı ödevlerini hatırlatma kaygısı taşıdığı sonucuna yer verilmiştir.

İlköğretim birinci kademede vatandaşlık eğitimi üzerine bir durum çalışması (Güven, 2010) adlı araştırmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin insan hakları ve vatandaşlık ara disiplin kazanımlarına ulaşma düzeyleri ile eğitim programlarındaki vatandaşlık anlayışına yönelik öğretmenlerin algı ve görüşlerini tespit etmeyi hedeflemiştir. Öğretmenlerin, insan hakları ve vatandaşlık ara disiplin kazanımları doğrultusunda vatandaşlık eğitimi uyguladıklarını ve öğrencilere hedeflenen kazanımları kazandırdıkları yönünde bir sonuca ulaşılmıştır.

İlköğretimde demokrasi ve vatandaşlık (Göz, 2010). Bu araştırmada, sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık konularına dair bilgileri, bu konulara verdikleri

önem ve gösterdikleri davranış düzeylerini tespit etmeyi hedeflemiştir. Öğretmenlerin vatandaşlık bilgi ve davranış düzeylerinin çoğunlukla yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin demokrasi, saygı ve eşitlik en çok bilgi ve davranışa sahip oldukları kategori olduğu görülmektedir. Önemseme düzeyleri en yüksek olan kategori ise çevreye duyarlılık sonucuna ulaşılmıştır.

Yetiştirme yurdunda kalmış olan yetişkinlerin vatandaşlık algıları (Öcal & Kemerkaya, 2011) adlı çalışmada vatandaşlık algısına farklı bir açıdan bakılmıştır. Sonuç olarak, yetiştirme yurtlarında kalanların devlet ve vatandaşlık algılarında bazı problemler olduğu görülmüştür. Yetiştirme yurtlarında kalan insanların büyük bir duygusal açlık içinde oldukları gözlemlenmiştir. Bu eksikliğin giderilmesi için de, yetiştirme yurtlarında kalan insanlara sistematik bir değer eğitimi verilmesi gerektiği ayrıca çocukların sosyal entegrasyonlarının sağlanabilmesi için de, yurt dışındaki yaşamla ilgili faaliyetlere sık sık yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterlik düzeyleri (Sağlam, 2011) adlı çalışmada, öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterlik düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ailelerinin gelir düzeyi karşılaştırmasında "orta" gelir düzeyi lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenim gördükleri ana bilim dalının, ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim yerinin ve kardeş sayılarının anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır.

6. sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisi ve öğrenme öğretme sürecine yansımaları (Karaduman, 2011) adlı çalışmada, 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı yapılan etkinliklerin, öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisini ve öğrenme-öğretme sürecine etkilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin, dijital vatandaşlığa dayalı etkinlikler aracılığıyla sosyal bilgiler dersine daha fazla değer verdikleri, öğrenme merakı ve ilgilerinin artığı ve dersten zevk almaya başladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretim programındaki insan hakları ve vatandaşlık bilinci ile ilgili konuların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi (Esen, 2011) adlı çalışmada, sosyal bilgiler öğretim programının insan hakları ve vatandaşlık bilinci kazandırmadaki rolünü öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamış; fakat araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha pozitif düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Türkiye ve Mısır sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık algısının karşılaştırmalı analizi (Osmanoğlu & Öztürk, 2012) adlı araştırmada, Türkiye ve Mısır sosyal bilgiler ders

kitaplarındaki vatandaşlık algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Türkiye'de vatandaşlık algısının hak sahibi vatandaş olarak yansıdığı ve kadın haklarının, düşünce özgürlüğünün, eğitim hakkının ve inanç hakkının en fazla yer aldığı görülmektedir. Sorumlulukların ise vergi vermek, eğitim almak ve çalışmak olduğu görülmektedir. Mısır'da ise vatandaşlık algısında sorumluluk sahibi vatandaşın ön planda olduğu görülmektedir. Yurttaşlık haklarına ise yer verilmediği görülürken sorumlulukların ise kural ve kanunlara itaat etmek ve çevreyi korumak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi (Yılmaz, K., 2013) adlı çalışmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık eğitiminde sık kullanıldıkları sorumluluk, hak, eşitlik, vatandaşlık ve egemenlik kavramlarına ilişkin algılarının ortaya konması amaçlanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun haklar ve sorumluluklara dair algıları yeterli düzeydedir. Hak ihlalleri ile karşılaştıklarında ise ne yapmaları gerektiğini bildiklerini fakat kimi öğrencilerin eşitliği, vatandaşlığı ve egemenliği eksik algıladıkları ve hak, görev, özgürlük gibi kavramlarla karıştırdıkları gözlenmiştir.

Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma (Topsakal, Merey & Keçe, 2013) adlı araştırmalarında; yönetici, sınıf ve branş öğretmenleri genel olarak göç eden ailelerin çocuklarının eğitim eşitliğinden, eğitimde imkân ve fırsat eşitliğinden yeterince yararlanamadıklarını fakat eğitim hakkından faydalandıklarını söylemişlerdir. Bununla birlikte eğitimde yöneltme konusunda sorunların olduğunu; göç eden ailelerin çocuklarının çevre ile uyum sorunundan kaynaklanan kültür çatışması yaşadıklarını ve çocukların ailelerinin ilgilenmemelerinden dolayı çevre ile çatışma içine girdiklerini belirtmişlerdir.

8. sınıf Amerikan ve Türk öğrencilerinin vatandaşlık ile algıların karşılaştırması (Baloğlu-Uğurlu, 2013) adlı çalışmada, iki ülke öğrencilerinin vatandaşlık algılarını karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Hem Amerikalı öğrencilerin hem de Türk öğrencilerin iyi bir vatandaşlık için gerekli olanın "çok çalışmak" konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Ayrıca "yasalara uyma" konusunda hemfikirdirler. Her iki ülke öğrencileri için zorunlu bir sorumluluktur. Amerikalı ve Türk öğrenciler farklı türden demokratik sistemlerde yaşamalarına rağmen, demokratik yaşam hakkında olumlu algılara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi (Tonga, 2013) adlı çalışmada; İstanbul, Çanakkale, Muğla, Eskişehir, Ankara, Kahramanmaraş, Kayseri, Zonguldak, Samsun, Trabzon, Erzurum, Malatya ve Gaziantep illerindeki ortaokul sekizinci sınıfa devam eden 1178 öğrenciye ulaşılmıştır. Buna

bağlı olarak öğrencilerin vatandaşlık bilgi düzeylerinin orta düzeyde, duyuşsal ve davranış eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin vatandaşlık bilinç düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu, anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça da öğrencilerin vatandaşlık bilinç düzeylerinin de arttığı, anne mesleği ile ilgili anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Bununla birlikte babası memur olan ve aile geliri yüksek öğrencilerin vatandaşlık bilinç düzeylerinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tarafından vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin sekizinci sınıf öğrencilerinde vatandaşlık algısının oluşmasıyla ilişkisi (Kaya & Ersoy, 2014) adlı araştırmada; 58 öğrenciye ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin bir kısmının sorumlu bir vatandaşın sahip olması gereken özellikleri doğru olarak ifade edebildikleri fakat öğrencilerin ders programının amaçlarına tam olarak ulaşamadıkları görülmüştür. Nicel verilerde öğrencilerin çok iyi düzeyde bir vatandaşlık algısı ortaya çıkmasına rağmen nitel görüşmelerinde bu bilinç düzeyine uygun açıklamalar yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ötekilerin hakları yabancılar, yerliler, vatandaşlar (Benhabib, 2014) adlı araştırmada, konukseverlik kavramından yola çıkarak yerli yurtlu olmayı, yurtsuz kalmayı, vatandaşlığı, yabancı ya da göçmen olmayı ele almıştır. İmparatorluk sonrası dönemin keşiflerini, sınırlar içinde var olmaya mahkûm edilen insanları ve geleceğe dair yeni bir yaşam biçimi için bu var olan ulus-devlet çerçevelerinin ne kadar mümkün olduğuna değinmiştir. Bu çerçevede hiç değişiklik yapmadan, kendini esnetmeden potansiyel sorunlarla nasıl başa çıkılacağını şu şekilde anlatmıştır. "Doğduğun yer ve doyduğun yer" arasındaki gerilimi, farklı inanç topluluklarının yabancı sayıldıkları bir ülkede taşıdıkları kimliğin vatandaşlık kimliğiyle nasıl çarpışabildiğini, kimliklerin bu süreçte kendilerini de nasıl yeniden kurduğunu örneklerle tartışmıştır.

Öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımlarını elde etme düzeyleri ve derse yönelik görüşleri (Erzurum ili örneği) (Bulandere, 2014) adlı çalışmada, karşılaştırmalı bir yaklaşımla ele alınmıştır. Öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi dersinin önemli olduğunu belirtmiş; bu dersin okulda ve günlük yaşamlarında kendilerine katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca toplumun ve ailelerin vatandaşlık eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği ve ülkede vatandaşlık eğitimine yönelik kamuoyu oluşturulması gibi beklentilerinin olduğu saptanmıştır.

Çok kültürlü toplumlarda vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci düşünceleri (Arslan, 2014) adlı çalışmada farklı kültürel gruplardan oluşan sınıflarda öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıklarını ölçmek; çokkültürlü sınıf

ortamlarında vatandaşlık eğitiminin etkililiği, yeterliliği, zorlukları ve bir arada yaşamın kaynakları gibi birçok boyutunu öğrenmek amacıyla öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Sonuç olarak çokkültürlülük açısından vatandaşlık eğitiminin yetersiz ve etkisinin zayıf olduğu görülmüştür. Buna rağmen buradaki farklılıkların birlikte uyum içinde yaşama formülünü tarihi bir miras olarak sürdürdükleri belirlenmiştir.

Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar çözüm önerileri (Özer, *vd.*, 2016) adlı araştırmada, Türkiye'de, Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili kamu politikaları inşa sürecindeki sorunları ve çözüm önerilerini merkeze alan bir araştırma projesinin verileri üzerine inşa edilmiştir. Temel sorun alanları ortaya konmuş ve çözüme yönelik öneriler sıralanmıştır. Çalışmanın temel iddiası eğitimin yurttaşa yönelik bir kamu hizmeti olmasının ötesinde bir "hak" olarak ele alınması gerektiğidir. Türkiye'nin gelecekteki toplumsal huzur ve refahı üzerinde önemli etkileri olacak göçmen çocuklara yönelik eğitim politikalarının inşasında, sorun odaklı, kısa vadeli bakış açısının ötesinde göçmen çocukları odağına alan bir bakış açısının hakim olması gerektiği vurgulanmıştır.

Sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin vatandaşlık algısının bazı sosyolojik değişkenler açısından değerlendirilmesi (Durualp, 2016) adlı çalışmayı yapmıştır. Bu araştırmada, sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin vatandaşlık algısının öğrenim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyleri, cinsiyetleri, anne-baba öğrenim düzeyleri ve aile gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuçta; yüksek sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim görenlerin, kızların, anne ve babası yükseköğrenim düzeyine sahip çocukların ve aile gelir durumu asgari ücretin üstünde olanların vatandaşlık algısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı (Yiğit, 2017) adlı araştırmada, vatandaşlık eğitimi ile ilgili büyük sorumluluğa olan sosyal bilgileri anlatacak olan sosyal bilgiler eğitimi öğrencilerinin vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı ile ilgili bakış açıları ve bu konudaki algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanı sonunda öğrencilerin vatandaşlık ve Türk vatandaşlığını bir görev ve sorumluluk olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık algıları (Holland, 2017) adlı araştırmada, ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık algılarının neler olduğu farklı değişkenler açısından değerlendirilmektedir. Ortaokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık eğitimi sonrası algılarının arttığı ve bir bilinç oluştuğu gözlenmektedir. Ayrıca teknolojiye erişim konusunda lisanslı programların kullanımı ihtiyaçları karşılanması ve dijital vatandaşlık becerilerini arttırmada olumlu yönde etkileyeceği yönünde sonuca ulaşılmıştır.

Vatandaşlık algısı ölçeği'nin faktör yapısının incelemesi (Durualp, 2017) adlı çalışmada sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin vatandaşlık algısını belirlemek amacıyla geliştirilen "vatandaşlık algısı ölçeği"nin faktör yapısının ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin vatandaşlık algılarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen bu ölçek ortaokulun diğer kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilere de uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin vatandaşlık algısı: Gümüşhane Üniversitesi örneği (Ak, 2018) adlı çalışmasında, "toplumun en yüksek eğitimli grubu olan üniversite öğrencilerinin vatandaşlık algıları ne düzeydedir ve toplumun diğer kesimlerinden farklı mıdır?" sorusuna cevap aramaktadır. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin hayat tarzı, kimlik algısı, geleceğe bakış, insanlar hakkındaki düşünceleri, siyasi katılım düzeyleri ve vatandaşlık algıları nasıldır? Sorularının cevapları aranmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, bu grubun toplumun diğer kesimleriyle benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen "iyi vatandaş" algısı (Akhan, Çiçek, & Mert, 2019) adlı çalışmalarında, ülkemizde Cumhuriyetten günümüze (1924-2017) sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen iyi vatandaşlık algısını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında, Sosyal Bilgiler programlarının geçmişten günümüze vatandaşlık aktarımını ön plana aldığı görülmüştür. Buna göre programlardaki iyi vatandaşlık algısı: "cumhuriyet ideolojisini benimsemiş, milletine ve devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, eski tarihi kişiliklerin hayatlarını tanıyan, ülkesi için canla başla mücadele eden ve bunu yaşamında bir ülkü ve inanç haline getiren, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen, demokrasinin gelişmesine katkı sağlayan insanlar yetiştirmek" olarak yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili araştırmalara yükseköğretim kurulu ulusal tez merkezi, google akademik, uluslararası veri tabanları ve google scholar'da yer alan, araştırma ile ilgili yayınlardan ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılarak veriler toplanıp çözümlenmiştir. Nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirmeye olanak sağlayan araştırmalara karma (mixed) yöntem araştırmaları denir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 322). Karma yöntem araştırmaları; araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel verileri (kapalı uçlu) hem de nitel verileri (açık uçlu) toplayıp bu verileri bir araya getirdiği yöntemdir. Daha sonra bu verileri bir araya getirmenin faydalarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yöntemi olarak ifade edilebilir. Bu yaklaşımın temel iddiası, araştırmacının istatistikî eğilimleri (nicel veriler), öyküler ve kişisel deneyimlerle (nitel veriler) bir araya getirmenin, araştırmanın problemini daha iyi anlamak için bu yöntemlerden herhangi birini yalnız başına kullanmaktan daha avantajlı olacağıdır (Creswel, 2017, s. 2).

Karma yöntemin gelişim (Development) özelliği, araştırma sürecinde daha sonra izlenecek yolu şekillendirir. Yani gelişim; iki yöntemin ard arda bir zaman diliminde uygulandığı ve çalışmanın nicel boyutunun gelişimine yardımcı olmak amacıyla nitel verilerin kullanımıdır (Baki & Gökçek, 2012, s. 4). "Karma yöntemde tasarlanan bir araştırmanın, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin araştırma tasarımı içinde kullanılışına göre farklı desenlerde gerçekleştirilir. Bu desenler; yakınsayan paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen ve iç içe desen, olmak üzere dört temel karma desenin yanı sıra, çoklu desen bileşenlerini bir araya getiren dönüştürücü desen ve çok aşamalı desen olmak üzere toplam altıya ayrılır". Araştırma desenleri, belirli araştırma aşamalarına dönük olarak nicel ve nitel yöntemlerin aynı zamanda ya da ard arda bir araya getirilebileceğini gösteren uygun modellerdir (Creswell & Plano-Clark, 2018, ss. 76-91).

Bu araştırmada açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desenin en güçlü yönü araştırmanın nicel ve nitel veri toplama işlerinin birbiri üzerine inşa edilmesi ve kolay anlaşılmasıdır (Creswel, 2017, s. 39). Buna göre, araştırma nicel aşama ile başlar, ardından nitel aşama devam eder. Burada amaç nicel verilerle alakalı sonuçların daha kapsamlı açıklanmasına

yönelik özel neticeler bulmaktır. Bu yönüyle bu desenin hedefi, nitel aşamayla nicel verilerin daha iyi açıklanmak üzere kullanılmasıdır. Bu desende araştırmacı öncelikle nicel veriyi toplayarak analiz eder. Daha sonra derinlik kazandırmak istediği nicel bulgulara yönelik nitel veri toplama sürecine geçer. Nitel veri toplama süreci sonlandıktan sonra nitel verileri analiz ederek nitel sonuçların nicel bulguları hangi ölçüde ve hangi yollarla açıklayıcı olduğuna ilişkin çıkarımlar yapar. Buna uygun olarak 5. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla nicel yöntemlerden, deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulanan vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile de nitel yöntemlerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu.

Araştırmanın nicel boyutunda 5. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yarı deneysel yöntemlerden öntest – sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Yarı deneysel yöntemin kullanılmasının nedeni; Antakya'da uygulama yapılan İmam Hatip Ortaokulundaki sınıfların okul yöneticileri tarafından belirlenmiş olmasıdır. Gerçek deneme yönteminin kullanılamadığı veya yetersiz kaldığı hallerde yarı deneysel yöntemden yararlanılır (Karasar, 2018, s. 134). Deneysel yöntem deney yoluyla değişkenler arasındaki ilişkileri keşfetme çabasıdır (Cüceloğlu, 1996, s. 41). Değişkenlerin değerlerini kontrol imkânı olan durumlarda deneysel araştırma yapılmaktadır. Deneysel yöntemde en az iki grup ele alınır. İlkine deney grubu, ikincisine de kontrol grubu denir. Deney için şartlar iki grup için de eşit hale getirilir. Daha sonra bağımsız değişken değişikliğe uğratılarak bağımlı değişkende meydana gelecek değişiklikler incelenir (Selçuk, 1994, s. 16).

Yarı deneysel desenin gerçek deneysel desenlerden farkı, deneklerin gruplara atanma şekillerinden kaynaklanmaktadır. Yarı deneysel çalışmalarda gruplar, tarafsız bir şekilde deney grubu veya kontrol grubu olarak atanırlar. Fakat katılımcılar gruplara rastgele atanamaz ama gruplar, yansız bir şekilde deney grubu ve kontrol grubu olarak atanırlar. Öntest – sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen, özellikle grupların yansız atamayla oluşturulmasının zor olduğu eğitim araştırmalarında en fazla tercih edilen desenlerden birisidir (Cohen, Manion & Morrison, 2007, ss. 274-278). Bu araştırmada da, katılımcıların gruplara seçkisiz bir şekilde atanması mümkün olmadığından, yarı deneysel desenlerden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desenlerde, ilk olarak hazır bulunan iki gruptan hangisinin deney veya kontrol grubu olacağı yansız bir şekilde belirlenir. Ardından, her iki gruba da öntestler uygulanır. Uygulama sürecinde, deney grubunda belirlenen deneysel işlem uygulanırken kontrol grubunda geleneksel uygulamalara yer verilir.

Son olarak, hem deney hem de kontrol grubuna sontestler uygulanarak araştırma sonlandırılır (Creswell, 2012, ss. 294-298). Bu desen Tablo 31'de simgelenmektedir:

Tablo 31. *Ön Test – Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen (Büyüköztürk, vd. , 2018, s. 217)*

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Deney (D)	Ö1	X	Ö3
Kontrol (K)	Ö2		Ö4

Tablo 31'de görülen, Ö1 ve Ö2 deneysel işlem başlamadan önce her iki gruba da uygulanan öntestleri, X deneysel işlemi ve Ö3 ve Ö4 ise deneysel işlemden sonra her iki gruba da uygulanan sontestleri temsil etmektedir. Bu desene uygun olarak tasarlanan araştırma süreci Tablo 32'de sunulmuştur:

Tablo 32. *Araştırmada Uygulanan Deneysel Model*

Gruplar	**Öntest**	**İşlem**	**Sontest**
Deney Grubu	Vatandaşlık bilinç ölçeği	Etkin vatandaşlık ünitesinin eğitiminin uygulanması	Vatandaşlık bilinç ölçeği
Kontrol Grubu	Vatandaşlık bilinç ölçeği	Birey ve toplum ünitesi eğitiminin Uygulanması	Vatandaşlık bilinç ölçeği

Tablo 32'de yer alan araştırma deseni doğrultusunda, ilk olarak sosyal bilgiler dersi notları ve sosyo-ekonomik durumları benzer olan iki sınıfın araştırma kapsamına alınmasına karar verilmiştir. Ardından, bu iki grubun hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağına yansız atama yoluyla karar verilmiştir. Buna göre 5-B sınıfı deney, 5-A sınıfı ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deneysel uygulamalara başlamadan bir hafta önce hem deney hem kontrol grubunda yer alan öğrencilere, vatandaşlık bilinç ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol gurubu arasında bu değişkenler açısından anlamlı bir fark olmadığı test edilmiş ve iki grup arasında hiçbir değişken açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edildikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama aşamasında deney grubunda 4 hafta boyunca, haftada 3 ders saati olacak şekilde sosyal bilgiler derslerinde Etkin vatandaşlık ünitesinin eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise sosyal bilgiler dersleri haftada 3 saat olacak şekilde 4 hafta boyunca MEB müfredatına uygun olacak şekilde işlenmiştir. Hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubundaki uygulamalar sona erdikten bir hafta sonra, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere vatandaşlık bilinç ölçeği sontest olarak uygulanmış ve gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu.

Nitel araştırma yöntemleri, üzerinde araştırma yapılan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden faydalanma, duygu ve düşüncelerini anlayabilme bakımından tercih edilen araştırma yöntemleridir (Ekiz, 2003, s. 25). 5. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla, nitel araştırma yöntemlerden olan durum çalışması deseninden yararlanılmıştır.

Durum çalışması bir tek insan, bir okul, bir grup, bir ortam veya bir olguyu kısacası çalışılacak durumu gerçek yaşamı içerisinde ele almayı amaçlayan nitel araştırma desenlerinden biridir. Bu desen hem nitel hem de nicel yaklaşımla yapılabilir. Her ne kadar değişik durumlar ele alınabiliyorsa da durum çalışmaları araştırmacılara zengin ve ayrıntılı veriler sunmanın yanı sıra, diğer nitel araştırma desenlerinde olduğu gibi bir genelleme amacı taşımamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 73). Durum çalışmasında ele alınan konunun derinlemesine analizi söz konusudur. 5. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisinin derinlemesine araştırılabilmesi için araştırmada, durum çalışmasının bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Durum çalışmasında veriler kişisel bilgi formu, video kayıtları, yarı-yapılandırılmış görüşmeler veya araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 296). Araştırmada verilerin toplanmasında deney grubu öğrencilerinin düşüncelerini belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, sabit seçenekli yanıtlamayla birlikte araştırılan konunun daha detaylı incelenmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018, s. 159). Bu çalışmaya ilişkin nicel bulguların detaylandırılması ve açıklığa kavuşturulmasında nitel yöntemin derinlik kazandırma özelliğinden yararlanılmıştır. Böylelikle nicel ve nitel analizin birbirini tamamlayarak çalışmaya ilişkin verilerin ayrıntılı bir şekilde ele alınması amaçlanmıştır (Plano-Clark & Ivankova, 2018, s. 129).

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutu için çalışma grubunu 2019- 2020 eğitim öğretim yılında Hatay ili Antakya ilçesindeki bir İmam Hatip Ortaokulunun 5. sınıfında öğrenim gören 51 göçmen öğrenci oluşturmuştur. Okul, hem Türk hem de göçmen öğrencilere sahiptir. Araştırmaya katılan 5-A (kontrol grubu) ve 5-B (deney grubu) şubelerinin öğrencileri, herhangi bir kritere bakılmaksızın sınıflara kaydı yapılmış ve tamamı göçmen öğrencilerden oluşmaktadır. İki şubenin de derslerdeki başarı durumları benzer özellik göstermektedir. Herhangi bir seçimde bulunulmaksızın biri deney diğeri kontrol grubu olacak şekilde gruplar

rastgele tayin edilerek araştırmanın çalışma grubu belirlenmiştir. Bunun sonucunda deney grubunda 26 (5-B), kontrol grubunda ise 25 (5-A) öğrenci yer almıştır.

Araştırmanın nitel boyutu için çalışma gurubunu, deney gurubundan gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin kişisel bilgileri ki-kare testi ile analiz edilmiş olup bulgular aşağıdaki gibidir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. *Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren Ki-Kare Testine Ait Bulgular*

Cinsiyet	**n**	**%**
Kız	5	50
Erkek	5	50
Toplam	**10**	**100**

Tablo 33 incelendiğinde örneklemde cinsiyete göre, %50 (n=5) kız; %50 (n=5) erkek yüzdesine sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yaşa göre dağılımı ise Tablo 34'te verilmiştir. Buna göre öğreci yaşlarının 10 ile 13 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 34. *Öğrencilerin Yaş'a Göre Dağılımını Gösteren Ki-Kare Testine Ait Bulgular*

Yaş	**n**	**%**
10	2	20
11	6	60
12	1	10
13	1	10
Toplam	**10**	**100**

Tablo 34 incelendiğinde örneklemi oluşturan öğrencilerin yaşlara göre %20'sinin (n=2) 10 yaş, %60'ının (n=6) 11 yaş, %10'unun (n=1) 12 yaş ve %10'nun (n=1) ise 13 yaşında oldukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler toplam 197 dk. 52sn sürmüştür. Buna göre görüşmeler ortalama 19.7 dk sürmüştür. Görüşme süreleri Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. *Görüşme Yapılan Öğrenci Görüşme Süreleri*

Ögrenciler	**Süre**	**Öğrenciler**	**Süre**
Ö-1	14 dk. 06sn.	Ö-6	19dk. 30sn.
Ö-2	18dk. 29sn.	Ö-7	20dk. 32sn.
Ö-3	19dk. 17sn.	Ö-8	24dk. 50sn.
Ö-4	17dk. 28sn.	Ö-9	16dk. 39sn.
Ö-5	21dk. 48sn.	Ö-10	23dk. 13sn.
Toplam			**197dk. 52sn.**

Tablo 35 incelendiğinde 5. sınıf göçmen öğrencilerle yapılan görüşmelerin sürelerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Deney gurubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerin en kısa olanı 14 dk. 06sn sürmüş ve Ö-1 ile yapılmıştır. En uzun görüşme ise 24 dk. 50sn sürmüş ve Ö-8 ile yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen "vatandaşlık bilinç ölçeği" kullanılmıştır. Nitel verilerinin elde edilmesinde ise deney grubundaki öğrencilere uygulanan vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerinin alınmasına yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Nicel veri toplama aracı.

Araştırma sürecinde ilk olarak nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından "vatandaşlık bilinç ölçeği" geliştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda göçmen öğrencilerin vatandaşlık bilinç düzeylerini incelemek için uygun sayıda sorudan oluşan, beşli Likert tipi vatandaşlık bilinç ölçeği geliştirilmiştir. Vatandaşlık bilinç ölçeği iki ana gruptan oluşmaktadır. İlk kısımda katılımcıların demografik özellikleri, İkinci kısım da ise bilişsel düzeyde vatandaşlık bilinç düzeylerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Bu ölçek ile öğrencilerin 5.sınıf sosyal bilgiler dersi kazanmalarında amaçlanan vatandaşlık bilincini ne düzeyde edindikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçekte likert tipi cevaplar "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklindedir. Burada öğrencilerin, bu cevapları kabul etmek yerine, verilen cevaba ne kadar katılıp katılmadığını basamaklara göre tespit edilmektedir (Tavşancıl, 2019, ss. 138-141). Buradaki amaç, öğrencilerin belirli bir fikir, düşünce veya eylemi hangi düzeyde benimseyip benimsemediklerinin ölçülmesidir. 5. sınıf göçmen çocuklara sosyal bilgiler dersinde bilişsel düzeyde öğretilmesi amaçlanan vatandaşlık kazanımları göz önünde bulundurularak ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Bu kazanımlar "halka hizmet veren kurumlar, yaşadığım yerin yönetimi, temel haklarımızı öğrenelim, bayrağımız ve istiklal marşı" olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geliştirilme süreci aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Ölçek geliştirme ile ilgili araştırmaların incelenmesi ve uzman kişilerle görüşülmesi,
- Literatür taramasının yapılması,
- Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile görüşmelerin yapılması,
- Madde havuzunun oluşturulması,

- Pilot uygulama için ölçeğin oluşturulması,
- Pilot uygulamanın yapılması,
- Faktör analizinin yapılması,
- Ölçeğin güvenirlik çalışmasının yapılması,
- Ölçeğin geçerlik çalışmasının yapılması,
- Ölçeğe son halinin verilmesi,
- Ölçeğin 5 sınıf göçmen öğrencilere uygulanması (Büyüköztürk, *vd.*, 2018, ss. 109-111).

Bu maddeler doğrultusunda ölçeğin geliştirme süreci alt başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır.

Ölçek geliştirme ile ilgili çalışmaların incelenmesi ve alanda uzman kişilerle görüşülmesi.

Ölçek, kısaca ölçme aracı denilebilir. Her ölçmede ölçülmek istenen bir durum ile bu durumun ölçülmesinde kullanılan bir ölçek (ölçme aracı) vardır (Tavşancıl, 2019, s. 5). Bu doğrultuda ölçek geliştirmek için ilgili kitaplar, makaleler ve alanda geliştirilen ölçekler incelenerek geliştirilen ölçeğe temel oluşturmuştur. Akademisyenlerden; çalışmanın aşamaları ve çalışmada dikkat edilmesi gereken konular hakkında bilgilerde alınmıştır.

Literatür taramasının yapılması.

2018-2019 öğretim yılında uygulamaya konulan ve halen uygulamada olan sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelenmiştir. Çalışma kapsamındaki 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan etkin vatandaşlık ünitesindeki amaçlar doğrultusunda soru havuzu oluşturulmuştur. Bu ünitede yer alan amaçlar;

> "Sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk çerçevesinde etkin vatandaşlık kavramına odaklanmaktadır. Çocukların, grup, kurum ve sosyal örgütlerin nasıl oluştuğunu; onları etkileyen ve kontrol eden mekanizmaları; bunların insanları ve kültürü nasıl etkileyip kontrol ettiklerini ve varlıklarını nasıl sürdürüp değiştirdiklerini öğrenmesi mühimdir. Öğrencilerin burada öğrendikleri bilgiler doğrultusunda kendi toplumu ve diğer toplumlardaki grupların, kurumların ve sosyal örgütlerin işlevi ve görevi nedir? Grup, kurum ve sosyal örgütlerden ben nasıl etkileniyorum? Grup, kurum ve sosyal örgütler nasıl değişir? Bu değişikliklerde benim görevim nedir?" sorularını yanıtlayabilmelidir. Sosyal hayatta çıkacak problemlerin çözümünde, örgütlü bir devlet gücünün varlığının en önemli güvence olduğunu anlar. Sosyal problemlerin çözüm yollarını ve huzurun nasıl tesis edildiğini kavrayarak egemenliğin kaynağının millete dayandığı yönetimlerde, insan haklarının ve sosyal huzurun nasıl korunduğunu kavrarlar. Sosyal hizmetlere ve farklı resmî aktivitelere iştirak etmeyi öğrenerek idareyi yönlendirmek için hangi demokratik yolların olduğunu kavrarlar (MEB, 2018) şeklinde ifade edilmektedir."

Sosyal bilgiler öğretmenleri ile görüşmeler.

Ölçeğin oluşturulmasında programın uygulayıcıları olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş ve etkin vatandaşlık öğretiminde dikkat edilmesi gerekenler, karşılaşılan güçlükler ve göçmen öğrencilerin kazanımları edinme düzeyleri hakkında onlardan bilgiler alınmıştır.

Madde havuzunun oluşturulması.

Ölçek geliştirme ile ilgili literatürün taranması, uzman kişilerle ölçek geliştirme konusunda görüşülmesi, sosyal bilgiler dersi öğretim programının incelenmesi, sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencileri ile görüşülmesinin ardından soru havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzu "halka hizmet veren kurumlar, yaşadığım yerin yönetimi, temel haklarımızı öğrenelim, bayrağımız ve İstiklal Marşı" kazanımlarını temsil eden 32 cümleden oluşmaktadır. Her bir kazanım için ortalama 8 ifade yer almıştır.

Pilot uygulama için ölçeğin oluşturulması.

Pilot uygulamadan önce soru havuzumuzdaki sorular ile ilgili uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Soru havuzunda bulunan 45 soru ile ilgili alınan uzman (akademisyenler, sosyal bilgiler öğretmenleri ve Türkçe dil uzmanları) görüşleri doğrultusunda amaca hizmet etmeyen, anlamı açık olmayan, 5. sınıf öğrencisinin seviyesine uygun olmadığı düşünülen ifadeler düzeltilmiş veya çıkarılmıştır. Böylece havuzda 32 madde kalmıştır. Havuzda kalan maddeler pilot uygulama öncesi Türkçe dil uzmanı tarafından dilbilgisi ve yazım yanlışları bakımından da kontrol edilip incelenmiştir. Böylece ölçek pilot uygulama için hazır hale gelmiştir.

Pilot uygulamada soru havuzunda 28 olumlu, 4 olumsuz ifade bulunmaktadır. Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kazandırılması hedeflenen vatandaşlık bilincinin etkin vatandaşlık ünitesindeki kazanımlara göre, madde havuzundaki kazanımların dağılımı ise;

- Halka hizmet veren kurumlar 8,
- Yaşadığım yerin yönetimi 9,
- Temel haklarımızı öğrenelim 9,
- Bayrağımız ve İstiklal Marşı 5, kazanım şeklindedir.

Pilot uygulama öncesi sorular kontrol edilerek olumsuz cümlelerin ard arda gelmemesine dikkat edilmiştir. Bundan sonraki kısımda ölçek geliştirme sürecinde verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Pilot uygulamanın yapılması.

Pilot uygulamada 32 sorudan oluşan ölçek, dokuz ortaokuldaki 6. sınıf göçmen öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulamanın yapılacağı zaman aralığında 5. sınıf programında etkin vatandaşlık ünitesi işlenmemiş olduğundan dolayı pilot uygulama 6. Sınıflarla yapılmıştır.

Pilot uygulamanın yapıldığı okullar ve öğrenci sayıları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. *Pilot Uygulamadaki Örneklem Dağılımı*

Okul Adı	Öğrenci Sayısı
A Devlet Ortaokulu	60
B Devlet Ortaokulu	38
C Devlet Ortaokulu	96
D Devlet Ortaokulu	16
E Devlet Ortaokulu	10
F Devlet Ortaokulu	28
G Devlet Ortaokulu	15
A Devlet İmam Hatip Ortaokulu	132
B Devlet İmam Hatip Ortaokulu	24

Pilot uygulamada 419 öğrenciye ulaşılmıştır. Fakat formlar kontrol edildiğinde tamamı doldurulmayan 17 form geçersiz kabul edilmiş ve 402 form değerlendirilmiştir. Pilot uygulamada anlamlı ve güvenilir sonuçlar alınabilmesi için, uygulanan grubun sayısı maddelerin sayısından birkaç kat (en az beş kat) fazla olmalıdır (Tavşancıl, 2019, s. 142). Pilot uygulamada ulaşılan örneklem büyüklüğü, genel kanıya göre yeterlidir denilebilir.

Vatandaşlık bilinç ölçeğinin güvenirlik analizleri.

Ölçekte olması beklenen niteliklerden birisi olan güvenirlik, aynı yöntemler takip edilerek yapılan ölçmelerde her zaman benzer neticelerin alınması beklenir. Aksi halde, her ölçmede değişik sonuçların çıkması hangi ölçme sonucunun dikkate alınması gerektiği hususunda tereddütler oluşturacaktır. Bu yüzden yapılan ölçmenin, tesadüfî yanılgılardan arınık olması gerekir (Karasar, 2018, s. 190). Yani güvenirlik, insanların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlıktır (Büyüköztürk, 2018, s. 182).

Vatandaşlık bilinç ölçeğinin güvenirlik analizleri yapılırken ilk olarak örneklemin demografik özelliklerine ilişkin sonuçlar açıklanmıştır. İkinci aşamada, vatandaşlık bilinç ölçeğinin güvenirliği için Cronbach Alfa katsayısı güvenirliği ile madde-toplam puan korelesyonları incelenmiştir. Üçüncü olarak ölçeğin yapı geçerliği için faktör yapıları incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle örneklem yeterliği için KMO örneklem yeterliği analizi ve

örneklem büyüklüğü içinde Barlett's Test of Sphericity değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi olarak principal compenent (temel bileşenler) yöntemi ve varimax (döndürme) yöntemleri uygulanmıştır. Faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yapısına ilişkin olarak daha ileri analizlere geçmeden önce Scree Plot grafiği ile değerlendirmeler yapılarak öz değerleri 1.00 üstünde olan madde sayısı belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece ölçeğin alt boyutlarının vatandaşlık bilincini açıklamada ne kadar etkisi olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Vatandaşlık bilinç ölçeğinin iç tutarlık güvenirlik katsayısı için ölçek iki yarıya ayrılmış ve iki yarıya ilişkin tutarlılık değerlerine bakılmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlığının bir diğer göstergesi olarak vatandaşlık bilinç ölçeğinin maddelerinin ayırt ediciliğine de bakılmıştır.

Araştırmaya katılanların özellikleri.

Bu bölümde pilot uygulama sonucu elde edilen verilerin istatistiksel analiz sonuçlarına ve bu analiz sonuçlarından elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bu doğrultuda ön uygulaması yapılan ölçeğin ilk hali, faktör analizinin yapılması amacıyla veri analiz programı olan Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) programına aktarılmıştır

Araştırmaya katılanların tanıtıcı özelliklerine (demografik özelliklerine) göre dağılımları ki-kare testi ile analiz edilip bulgular Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. *Araştırmaya Katılanların Özellikleri ile İlgili Ki-Kare Testine Ait Bulgular (n=406)*

		S	%
Yaş	10 yaş	18	4.4
	11 yaş	76	18.7
	12 yaş	151	37.2
	13 yaş	108	26.6
	15 yaş	53	13.1
Cinsiyet	Kız	200	49.3
	Erkek	206	50.7

Tablo 37 incelendiğinde katılımcıların % 4.4'ü 10 yaşında, % 18.7'si 11 yaşında, % 37.2'si 12 yaşında, % 26.6'sı 13 yaşında, % 13.1'i 15 yaşında, % 49.3'ü kız, % 50.7'si erkek olduğu görülmektedir.

Vatandaşlık bilinç ölçeğinin iç tutarlığı.

Vatandaşlık bilinç ölçeğinin güvenirliğini belirlemek için iç tutarlığın bir ölçütü olan Cronbach tarafından geliştirilen α katsayısı kullanılır (Büyüköztürk, 2018, s. 182). Bu nedenle ölçeğin iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla, ölçeğin tamamının Cronbach Alpha

değerlerine bakılmıştır. Vatandaşlık bilinç ölçeğinin maddelerinin iç tutarlığının ve homojenliğinin bir göstergesi olarak Cronbach Alfa katsayısı Tablo 38'de hesaplanmıştır.

Tablo 38. *Vatandaşlık Bilinç Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı*

MADDE NO	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Madde silinirse ölçeğin ortalaması	Madde silinirse ölçeğin varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam puan korelasyonu	Madde silinirse ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı
Madde 1	3.12	1.425	102.33	712.403	.677	.955
Madde 2	3.19	1.319	102.26	716.872	.670	.955
Madde 3	3.22	1.164	102.23	729.620	.556	.956
Madde 4	3.38	1.426	102.07	714.788	.644	.956
Madde 5	3.23	1.204	102.21	726.268	.589	.956
Madde 6	3.33	1.261	102.11	726.817	.552	.956
Madde 7	3.26	1.282	102.19	723.474	.592	.956
Madde 8	3.24	1.264	102.21	723.278	.604	.956
Madde 9	3.34	1.351	102.11	715.348	.675	.955
Madde 10	3.39	1.222	102.06	723.194	.628	.956
Madde 11	3.02	1.218	102.43	734.103	.460	.957
Madde 12	3.19	1.188	102.26	729.734	.542	.956
Madde 13	3.29	1.257	102.16	722.326	.622	.956
Madde 14	3.32	1.220	102.13	723.406	.626	.956
Madde 15	3.34	1.273	102.11	716.785	.697	.955
Madde 16	3.36	1.416	102.09	710.609	.707	.955
Madde 17	3.26	1.371	102.18	715.390	.664	.955
Madde 18	3.29	1.610	102.16	699.873	.745	.955
Madde 19	3.49	1.421	101.96	708.386	.734	.955
Madde 20	2.84	1.284	102.61	748.579	.224	.959
Madde 21	3.41	1.370	102.03	712.325	.707	.955
Madde 22	3.48	1.338	101.97	713.984	.701	.955
Madde 23	3.40	1.457	102.05	706.376	.742	.955
Madde 24	3.47	1.145	101.98	732.696	.515	.956
Madde 25	3.11	1.305	102.34	728.813	.503	.957
Madde 26	3.31	1.308	102.14	717.576	.666	.955
Madde 27	3.41	1.411	102.03	711.757	.693	.955
Madde 28	3.35	1.413	102.09	709.537	.723	.955
Madde 29	3.30	1.272	102.15	719.097	.663	.955
Madde 30	3.32	1.252	102.13	723.799	.602	.956
Madde 31	3.46	1.285	101.99	718.642	.662	.955
Madde 32	3.32	1.420	102.13	718.235	.600	.956

ÖLÇEĞİN	**Aritmetik ortalama**	**Varyans**	**Standart sapma**	**Madde sayısı**	**Cronbach Alfa**
	105.45	765.942	27.676	32	.957

Tablo 38 incelendiğinde vatandaşlık bilinç ölçeğinin 20. maddesinin sorunlu olduğu

görülmektedir. Bu yüzden bu madde ölçekten çıkartılarak vatandaşlık bilinç ölçeğinin maddelerinin iç tutarlığının ve homojenliğinin bir göstergesi olarak Cronbach Alfa katsayısı Tablo 39'da tekrar hesaplanmıştır.

Tablo 39. *Vatandaşlık Bilinç Ölçeğinin Atılan Maddesi Sonrası Cronbach Alfa katsayısı*

MADDE NO	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Madde silinirse ölçeğin ortalaması	Madde silinirse ölçeğin varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam puan korelasyonu	Madde silinirse ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı
Madde 1	3.12	1.425	99.49	695.604	.678	.957
Madde 2	3.19	1.319	99.42	699.879	.673	.957
Madde 3	3.22	1.164	99.39	712.664	.556	.958
Madde 4	3.38	1.426	99.23	697.920	.645	.957
Madde 5	3.23	1.204	99.38	709.465	.587	.958
Madde 6	3.33	1.261	99.28	709.924	.551	.958
Madde 7	3.26	1.282	99.35	706.570	.592	.958
Madde 8	3.24	1.264	99.37	706.516	.602	.957
Madde 9	3.34	1.351	99.27	698.337	.678	.957
Madde 10	3.39	1.222	99.22	706.367	.627	.957
Madde 11	3.02	1.218	99.59	717.427	.455	.958
Madde 12	3.19	1.188	99.42	712.808	.542	.958
Madde 13	3.29	1.257	99.32	705.384	.623	.957
Madde 14	3.32	1.220	99.29	706.725	.623	.957
Madde 15	3.34	1.273	99.27	700.071	.696	.957
Madde 16	3.36	1.416	99.25	693.586	.711	.957
Madde 17	3.26	1.371	99.35	698.607	.664	.957
Madde 18	3.29	1.610	99.32	682.950	.749	.956
Madde 19	3.49	1.421	99.13	691.073	.743	.956
Madde 21	3.41	1.370	99.20	695.260	.712	.957
Madde 22	3.48	1.338	99.13	697.009	.704	.957
Madde 23	3.40	1.457	99.21	689.381	.746	.956
Madde 24	3.47	1.145	99.14	715.897	.512	.958
Madde 25	3.11	1.305	99.50	712.611	.492	.958
Madde 26	3.31	1.308	99.30	700.863	.664	.957
Madde 27	3.41	1.411	99.20	694.687	.698	.957
Madde 28	3.35	1.413	99.26	692.645	.725	.957
Madde 29	3.30	1.272	99.31	702.342	.662	.957
Madde 30	3.32	1.252	99.29	706.867	.603	.957
Madde 31	3.46	1.285	99.15	701.904	.661	.957
Madde 32	3.32	1.420	99.29	701.639	.597	.958

ÖLÇEĞİN	**Aritmetik ortalama**	**Varyans**	**Standart sapma**	**Madde sayısı**	**Cronbach Alfa**
	102.61	748.579	27.360	31	.959

Tablo 39 incelendiğinde vatandaşlık bilinç ölçeğinin sorunlu bir maddesinin olmadığı

ve ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının 0.959 olduğu görülmektedir. Cronbach Alpha katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterlidir (Büyüköztürk, 2018, s. 183). Bu doğrultuda vatandaşlık bilinç ölçeğinin güvenirlik analizi yapılırken Cronbach Alpha katsayısının bu kurala uymasına dikkat edilmiştir. Ayrıca vatandaşlık bilinç ölçeğinin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi.

Çalışmanın önceki bölümlerinde de ifade edildiği gibi açıklayıcı faktör analizlerinin kullanılmasının sebebi, teorik olarak belirlenen ölçeklerden, yani gözlenen değişkenlerden oluşan bir ölçekte, birbirlerinden bağımsız bir şekilde faktörlerin oluşup oluşmadığının anlaşılabilmesidir.

Aynı kavram veya özelliği ölçen değişkenleri birleştirerek, ölçmeyi az sayıda faktörle izah etmeyi hedefleyen istatistiksel yönteme faktör analizi denir. Faktör analizi yaparken, açıklayıcı (exploratory) ve doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi olmak üzere iki farklı yol vardır. Eğer değişkenler arası ilişkiler sorgulanarak, yeni kavram ortaya konuyorsa, bu tür faktör analizine "açıklayıcı"(exploratory) faktör analizi denir. Değişkenler arasındaki ilişkilere dair daha önceden belirlenmiş bir varsayım veya kuramsal bir yapıya uygunluğunu denemek için bir faktör analizi yapılıyorsa, bu tür faktör analizine de "doğrulayıcı" (confirmatory) faktör analizi denir (Can, 2018, s. 315). Araştırmada açıklayıcı faktör analizini kullanılmıştır. Faktör analizinin, bir başka deyişle faktör azaltmanın, faktörleştirmenin veya faktör çıkartmanın bir veri setine uygulanabilmesi ile ilgili çeşitli ölçütler bulunmaktadır. Bunların ilki örneklem büyüklüğü ile ilgilidir. Örneklem büyüklüğü faktör analizi sonuçlarının genellenebilirliği ve kararlılığı açısından oldukça önemli bir ölçüt niteliği taşımaktadır ve güvenilir faktör sonuçları için değişken başına on gözlem (1:10) oranı önerilmektedir. Faktör analizinde yeterli örneklem büyüklüğü için "50 çok zayıf, 100 zayıf, 200 orta, 300 iyi, 500 çok iyi ve 1000 mükemmel" olarak belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018, ss. 206-207). Bu çalışmada, 406 kişilik örneklem büyüklüğünün sonuçların genellenebilirliği açısından uygun olduğunu göstermektedir.

Bu doğrultuda ön uygulaması yapılan ölçeğin ilk hali, faktör analizinin yapılması amacıyla veri analiz programı olan SPSS programına aktarılmıştır. Faktör analizi için verilerin işlenmesinden sonra, ortaya çıkacak verilerin faktör analizine uygunluğunu görmek için KMO ve Bartlett Sphericity testininin incelenmesi gereklidir. Bu nedenle pilot uygulamada KMO ve Bartlett Sphericity testi kullanılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda, uygulamanın KMO değerine bakılmıştır. KMO örneklemin yeterli olup olmadığını görmek için değişkenlerin

birbirleriyle korelasyonunun faktör analizine yeterliliğini denemek için yapılmaktadır. KMO değeri çalışmalarda 0 ile 1 arasında değişmektedir. Ancak KMO değerinin çalışmalarda .60'tan daha büyük olması beklenir (Büyüköztürk, 2018, s. 136).

Pilot uygulamanın Bartlett testinin önem seviyesinin ise, ne olduğu görülmelidir. Bartlett Sphericity testi verilerin çok değişkenli olup olmadığını ortaya koymaya yarar. Bu testte anlamlılık düzeyine bakılarak anlamlılık değeri 0.05'ten küçük ise farklılık olduğu düşünülür ve değişkenler arasında faktör analizi yapmak için uygun seviyede bir ilişki olduğu görülür (Can, 2018, s. 325). Bu veriler doğrultusunda KMO değerinin mükemmel seviyesinde olması ve Bartlett testi sonucunun anlamlı düzeyde olması faktör analizinin yapılabileceği anlamına gelmektedir.

Verilerin faktör analizinin uygulanabilir olup olmadığını anlamak amacıyla KMO testi ve analiz edilecek değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı ve sıfırdan farklı olup olmadığını anlamak amacıyla da Bartlett testi uygulanmış olup bulgular Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40. *KMO and Bartlett Testi*

Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO)		.960
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare	7296.205
	S.d.	465
	p	.000

Tablo 40 incelendiğinde KMO katsayısının 0,960 olduğu görülmektedir. 0 ile 1 arasında değer alabilen KMO değeri;

- 0.5 ile 0.7 arasında normal,
- 0.7 ile 0.8 arasında iyi,
- 0.8 ile 0.9 arasında çok iyi ve
- 0.9'un üzerinde ise mükemmel olarak yorumlanmaktadır (Çokluk, *vd.*, 2018, s. 207).

Bu bulgu örneklem büyüklüğünün faktör analizi için mükemmel olduğunu göstermektedir. Yine tablodan Bartlett testine ilişkin ki-kare değerinin $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Barlett's testi korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığını test etmek amacı ile kullanılır ve sonuca göre faktör modelinin kullanılmasının uygun olup olmadığı belirlenir. Ayrıca Bartlett's Sphericity testinin anlamlı çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için iyi ve korelasyon matrisinin uygun olması şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018, ss. 140-143). Bu bulgu verilerin faktör analizi uygulanabilirliği olduğunu göstermektedir.

31 maddeden oluşan vatandaşlık bilinç ölçeğine açıklayıcı faktör analizi olarak temel

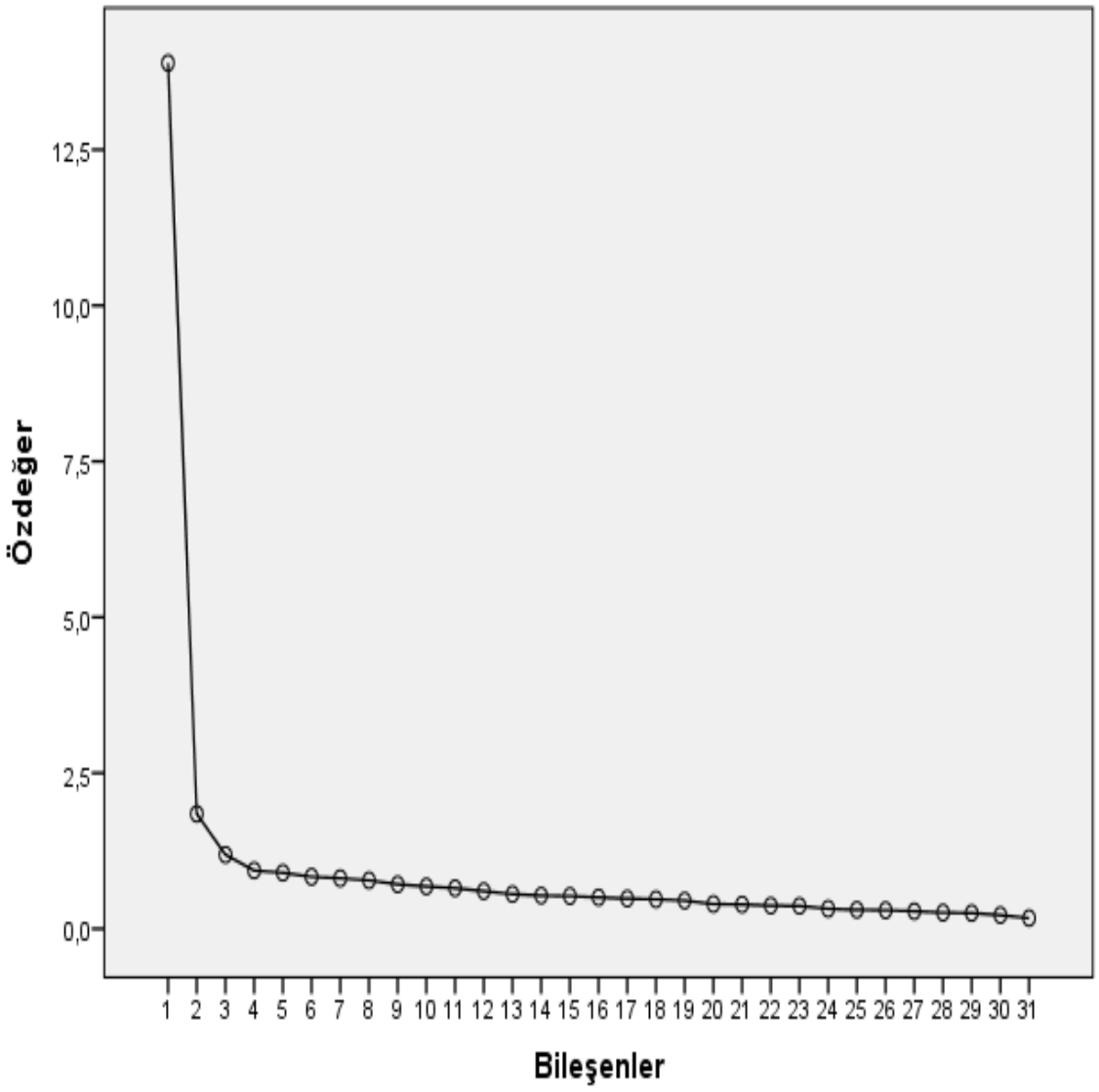
bileşenler yöntemi ve varimaks dönüştürmesi uygulanmıştır. Temel bileşenler analizi, çok sayıdaki değişkeni, daha az sayıda bileşen altında bir araya getirmektir. Diğer bir ifade ile temel bileşenler analizi, bir değişken eksiltme ve anlamlı yapılara yetişmeyi hedefleyen bir faktörleştirme yöntemidir (Çokluk, *vd.*, 2018, s. 198). 31 maddeden oluşan vatandaşlık bilinç ölçeğine açıklayıcı faktör analizi olarak temel bileşenler yöntemi ve varimaks dönüştürmesi uygulanmış ve bulgular Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. *Vatandaşlık Bilinç Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi*

Bileşenler	Başlangıç Özdeğerleri			Döndürme Sonrası Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyansın %	Yığmalı %	Toplam	Varyansın %	Yığmalı %
1	13.893	44.816	44.816	7.275	23.468	23.468
2	1.845	5.953	50.769	7.267	23.442	46.910
3	1.190	3.838	54.606	2.386	7.696	54.606
4	.935	3.017	57.623			
5	.899	2.901	60.524			
6	.834	2.691	63.214			
7	.812	2.618	65.832			
8	.778	2.509	68.341			
9	.714	2.303	70.644			
10	.679	2.191	72.835			
11	.653	2.105	74.940			
12	.605	1.952	76.893			
13	.556	1.794	78.687			
14	.534	1.723	80.410			
15	.525	1.695	82.105			
16	.503	1.623	83.728			
17	.484	1.562	85.290			
18	.473	1.526	86.816			
19	.453	1.460	88.275			
20	.398	1.283	89.558			
21	.389	1.256	90.814			
22	.373	1.202	92.016			
23	.366	1.180	93.197			
24	.322	1.039	94.236			
25	.305	.984	95.220			
26	.298	.960	96.180			
27	.282	.910	97.090			
28	.260	.838	97.927			
29	.253	.817	98.744			
30	.218	.704	99.448			
31	.171	.552	100.000			

Tabloda 41'de görüldüğü gibi 31 maddeden oluşan vatandaşlık bilinç ölçeğinin faktör analizi sonrası toplam varyansın 55'ini açıklayan özdeğeri 1.00'in üzerinde olan 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Üç faktörlü bu yapıda maddelerin dağılımı incelendiğinde üçüncü boyutun iki maddeden oluştuğu görülmüştür. Bu durum ölçeğin üç faktörlü yapı için uygun olmadığını göstermektedir. Bundan dolayı böyle durumlarda Scree Plot test yapılarak faktör sayısının azaltılması ve grafik eğrisinin eğiminde oluşan ilk ani değişikliğe kadar olan faktörlerin seçilmesi önerilmektedir (Çokluk, *vd*., 2018, ss. 192-193).

Buna göre Scree Plot test sonucunu gösteren grafik Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Scree plot testi grafiği.

Scree Plot test sonucu elde edilen grafikte özdeğerde 2'den sonra ilk ani değişiklik ikinci faktörde olmuştur. Scree Plot test sonucuna dayanarak 2 faktörle sınırlandırılarak varimax döndürme yöntemine göre faktör analizi tekrar yapılmıştır. Faktör analizi sonrasında faktörlere

ait özdeğer, varyans ve toplam varyansı açıklama yüzdeleri ile maddelere ait faktör yükleri Tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 42. *Vatandaşlık Bilinç Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi*

Bileşenler	Başlangıç Özdeğerleri			Döndürme Öncesi Yüklerin Kareler Toplamı			Döndürme Sonrası Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyansın %	Yığmalı %	Toplam	Varyansın %	Yığmalı %	Toplam	Varyansın %	Yığmalı %
1	13.893	44.816	44.816	13.893	44.816	44.816	8.000	25.807	25.807
2	1.845	5.953	50.769	1.845	5.953	50.769	7.738	24.962	50.769
3	1.190	3.838	54.606						
4	.935	3.017	57.623						
5	.899	2.901	60.524						
6	.834	2.691	63.214						
7	.812	2.618	65.832						
8	.778	2.509	68.341						
9	.714	2.303	70.644						
10	.679	2.191	72.835						
11	.653	2.105	74.940						
12	.605	1.952	76.893						
13	.556	1.794	78.687						
14	.534	1.723	80.410						
15	.525	1.695	82.105						
16	.503	1.623	83.728						
17	.484	1.562	85.290						
18	.473	1.526	86.816						
19	.453	1.460	88.275						
20	.398	1.283	89.558						
21	.389	1.256	90.814						
22	.373	1.202	92.016						
23	.366	1.180	93.197						
24	.322	1.039	94.236						
25	.305	.984	95.220						
26	.298	.960	96.180						
27	.282	.910	97.090						
28	.260	.838	97.927						
29	.253	.817	98.744						
30	.218	.704	99.448						
31	.171	.552	100.000						

Tabloda 42'de görüldüğü gibi 2 faktörle sınırlandırılan vatandaşlık bilinç ölçeğinin faktör analizi sonrası toplam varyansın 51'ini açıklayan özdeğeri 2'nin üzerinde olan 2 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Faktör analizinde, faktör yüklerinin toplam varyansı açıklama

yüzdesinin 0.40 ve üzerinde olması kabul edilebilir bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2018, ss. 146-147).

Varimax döndürme yöntemi sonrası maddelerin 2 faktördeki dağılımları Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43. *Varimax Döndürme Yöntemi Sonrası Ortaya Çıkan Faktör Yükleri Matriksi*

	Bileşenler	
	1	2
Madde 23	.718	
Madde 18	.715	
Madde 32	.706	
Madde 22	.705	
Madde 29	.703	
Madde 28	.699	
Madde 31	.696	
Madde 26	.680	
Madde 19	.680	
Madde 27	.678	
Madde 30	.655	
Madde 21	.624	
Madde 25	.555	
Madde 24	.517	
Madde 7		.674
Madde 5		.672
Madde 9		.654
Madde 8		.653
Madde 2		.647
Madde 16		.640
Madde 4		.638
Madde 10		.634
Madde 6		.627
Madde 14		.615
Madde 1		.597
Madde 12		.587
Madde 15		.581
Madde 3		.569
Madde 17		.561
Madde 11		.522
Madde 13		.488

Faktör analizinde faktör yüklerinin 0.30 ve üzerinde olması kabul edilebilir bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2018, s. 134). Bu açıdan tüm maddelerin faktör yükü 0.30'un çok üstündedir. Tekrarlama (iterasyon) sayısının 3 olduğu görülmüştür. Bu bulgular ölçeğin yapı

geçerliğinin uygun olduğunu göstermektedir. Hangi bileşenlerin hangi faktörlerde yer aldığını, yani vatandaşlık bilinç ölçeğinin maddelerinin faktörlere dağılımı Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. *Vatandaşlık Bilinç Ölçeğinin maddelerinin faktörlere dağılımı*

Maddeler	Faktörler	
	1	2
TEMEL HAKLAR BOYUTU		
18-Eğitim, kız erkek tüm çocukların hakkıdır.	.715	
19-Çocuklar sağlıklı bir çevrede yaşamalıdır.	.680	
21-Okulda yaşamımızı etkileyen konularda görüşlerimizi belirtmek düşünce özgürlüğüdür.	.624	
22-Okul öğrenci temsilcisi seçimlerinde aday olmak her öğrencinin hakkıdır.	.705	
23- Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir.	.718	
24-Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir.	.517	
25-Özgürlük demokrasinin temel ilkelerinden **değildir.**	.555	
26-Türkiye'de yaşayan yabancılar, kendileriyle ilgili her türlü dilek ve şikâyet hakkına sahiptir.	.680	
27-Vatan hizmeti, her vatandaşın hakkı ve ödevidir.	.678	
28-Türkiye Cumhuriyeti'nde; bayrak, istiklal marşı, başkent, anayasa bağımsızlık sembolleridir.	.699	
29-Türkiye'de ulusal egemenliğin yönetime yansıdığı ve yasaların yapıldığı kurum Türkiye Büyük Millet Meclisidir.	.703	
30-Egemenliğin millete ait olduğu, halkın kendisini yönetecek kişileri kendisinin seçtiği yönetim biçimi demokrasidir.	.655	
31-Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür.	.696	
32-İyi bir vatandaş İstiklal Marşı'nı okumaktan gurur duyar.	.706	
KURUMLAR BOYUTU		
1-Her kurumun yasalarca belirlenmiş görev ve sorumlulukları vardır.		.597
2-Devlet, toplumun temel ihtiyaçlarını karşılamakla sorumludur.		.647
3-Sivil toplum kuruluşları (STK) bireysel ya da toplumsal ihtiyaçları karşılar.		.569
4-Sağlık toplumun temel ihtiyaçlarından biridir.		.638
5-Toplu Konut İdaresi (TOKİ) toplumun temel ihtiyacı olan barınma ile ilgili bir kurumdur.		.672
6-Sivil toplum kuruluşları ve kamu kurumlarının ortak özelliği topluma hizmet etmek için kurulmuş olmalarıdır.		.627
7-Kültür Bakanlığı Türkiye'nin turistik varlıklarını her alanda tanıtma hizmetlerini yürütür.		.674
8-Sivil toplum kuruluşları ve kamu kurumları, yasalara uymak konusunda bireyleri bilinçlendirir.		.653
9-İlçeyi Kaymakam yönetir.		.654
10-Valiler devletin temsilcileridir.		.634
11-İli yönetmek Vali'nin görevlerinden değildir.		.522
12-Anayasamıza göre ülkemizde millet adına yargı yetkisini bağımsız mahkemeler kullanır.		.587
13-Millet, kabul ettiği anayasa ile kanun koyma yetkisini Türkiye Büyük Millet Meclisine vermiştir.		.488
14-Yaşadığımız yeri yöneten birey ve kurullar kararlar alarak bizi yönetir.		.615
15-Ülkemiz, devletin kamu hizmetlerini her yere daha rahat götürebilmesi, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi amacıyla il ve ilçelere ayrılmıştır.		.581
16-Muhtarlar seçimlerde halkın oylarıyla belirlenmezler.		.640
17-Muhtarlar mahalleye yeni taşınanların kayıt işlemlerini yapar.		.561
Açıkladığı varyans %	25.807	24.962
Açıklanan toplam varyans %		50.769

Tablo 44 incelendiğinde, toplam varyansın % 25.807'sini 1. faktörün, % 24.962'sini 2. faktörün açıkladığı ve bu faktörlerin tümünün toplam varyansın % 50.769'unu açıkladığı görülmektedir. Vatandaşlık bilinç ölçeğinin iki faktörlü yapısını oluşturan bileşenlere

incelenerek faktörlere şu adlar önerilmiştir.

- 1. Faktör: 18., 19., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27. , 28., 29., 30., 31. ve 32. maddelerden olmak üzere toplam 14 maddeden oluşan bu faktöre **"TEMEL HAKLAR"** denilmiştir.
- 2. Faktör: 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16. ve 17. maddelerden olmak üzere toplam 17 maddeden oluşan bu faktöre de **"KURUMLAR"** denilmiştir.

Vatandaşlık bilinç ölçeğinin iki yarı güvenirliği ile ilgili bulgular.

Vatandaşlık bilinç ölçeğinin iç tutarlık güvenirlik katsayısı için ölçek iki yarıya ayrılmış ve iki yarıya ilişkin tutarlılık değerleri Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45. *Vatandaşlık Bilinç Ölçeğinin İki Yarı Güvenirlik Değerleri*

Cronbach's Alpha	Birinci yarı	Değer	.924
		Madde sayısı	16[a]
	İkinci yarı	Değer	.926
		Madde sayısı	15[b]
	Toplam madde sayısı		31
İki yarı arasındaki korelasyon			.797
Spearman-Brown katsayısı	Eşit uzunluk		.887
	Eşit olmayan uzunluk		. 887
Guttman Split-Half katsayısı			. 887

a. The items are: Madde 1, Madde 2, Madde 3, Madde 4, Madde 5, Madde 6, Madde 7, Madde 8, Madde 9, Madde 10, Madde 11, Madde 12, Madde 13, Madde 14, Madde 15, Madde 16.

b. The items are: Madde 16, Madde 17, Madde 18, Madde 19, Madde 20, Madde 21, Madde 22, Madde 23, Madde 24, Madde 25, Madde 26, Madde 27, Madde 28, Madde 29, Madde 30, Madde 31.

Tablo 45 incelendiğinde vatandaşlık bilinç ölçeğinin iç tutarlığına ilişkin iki yarı güvenirlik değerlerinin tümü yüksek bulunmuştur. Bu bulgular vatandaşlık bilinç ölçeğinin iç tutarlık güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Vatandaşlık bilinç ölçeğinin maddelerinin ayırt ediciliği.

Testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi madde analizi kapsamında sınanması başvurulan bir diğer yoldur. Testin iç tutarlığının bir diğer göstergesi olarak, gruplar arasındaki istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması değerlendirilir. Analiz sonuçları, maddelerin insanları ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir. Büyük gruplarda küçük

farkların anlamlı çıkma ihtimalinin yüksek olması sebebiyle, anlamlılık düzeyi için grup büyüklüğü arttıkça tutucu olunması, örneğin *a*=.O5 yerine *a*=.01 veya *a*=.001 seçilmesi, önerilir. Çok boyutlu yapı gösteren ölçeklerde, alt-üst grupların her bir boyut için tanımlanması ve o boyutta yer alan madde puanlarının karşılaştırılması gerekir (Büyüköztürk, 2018, s. 184).

Vatandaşlık bilinç ölçeğinin ayırt edici geçerliğinin incelenmesinde ölçekten alınan toplam puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralama sonrası alt gruptan % 27 ve üst gruptan % 27'lik dilimler alınmıştır. Her bir maddenin bu iki grubu ayırt edip etmediğine T testi ile bakılmış olup bulgular Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. *Vatandaşlık Bilinç Ölçeğinin Maddelerinin Ayırt Ediciliği*

Sorular	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**S.s.**	**t**	**p**
Madde 1	Alt grup	110	1.89	1.184	-19.694	.000
	Üst grup	110	4.42	.641		
Madde 2	Alt grup	110	2.10	1.058	-18.187	.000
	Üst grup	110	4.35	.747		
Madde 3	Alt grup	110	2.33	1.068	-13.271	.000
	Üst grup	110	4.05	.839		
Madde 4	Alt grup	110	2.13	1.242	-18.654	.000
	Üst grup	110	4.55	.552		
Madde 5	Alt grup	110	2.33	1.150	-14.255	.000
	Üst grup	110	4.22	.783		.000
Madde 6	Alt grup	110	2.39	1.182	-14.492	.000
	Üst grup	110	4.32	.741		
Madde 7	Alt grup	110	2.25	1.104	-15.706	.000
	Üst grup	110	4.29	.794		
Madde 8	Alt grup	110	2.17	1.195	-14.518	.000
	Üst grup	110	4.21	.858		
Madde 9	Alt grup	110	2.22	1.144	-17.013	.000
	Üst grup	110	4.44	.748		
Madde 10	Alt grup	110	2.43	1.223	-13.292	.000
	Üst grup	110	4.30	.830		
Madde 11	Alt grup	110	2.30	1.138	-10.491	.000
	Üst grup	110	3.81	.991		
Madde 12	Alt grup	110	2.40	1.167	-11.289	.000
	Üst grup	110	4.02	.948		
Madde 13	Alt grup	110	2.25	1.145	-14.541	.000
	Üst grup	110	4.24	.856		
Madde 14	Alt grup	110	2.43	1.137	-14.990	.000
	Üst grup	110	4.32	.676		
Madde 15	Alt grup	110	2.11	1.052	-19.515	.000
	Üst grup	110	4.45	.685		
Madde 16	Alt grup	110	2.03	1.153	-20.150	.000
	Üst grup	110	4.56	.643		

Tablo 46 (*devamı*)

Madde 17	Alt grup	110	2.06	1.221	-16.147	.000
	Üst grup	110	4.35	.840		
Madde 18	Alt grup	110	1.45	.915	-31.450	.000
	Üst grup	110	4.64	.537		
Madde 19	Alt grup	110	2.00	1.227	-20.052	.000
	Üst grup	110	4.58	.565		
Madde 21	Alt grup	110	2.13	1.279	-18.110	.000
	Üst grup	110	4.55	.584		
Madde 22	Alt grup	110	2.10	1.241	-17.742	.000
	Üst grup	110	4.45	.630		
Madde 23	Alt grup	110	1.94	1.198	-20.754	.000
	Üst grup	110	4.57	.582		
Madde 24	Alt grup	110	2.70	1.201	-11.088	.000
	Üst grup	110	4.26	.864		
Madde 25	Alt grup	110	2.33	1.197	-9.978	.000
	Üst grup	110	3.91	1.154		
Madde 26	Üst grup	110	2.20	1.164	-16.708	.000
	Üst grup	110	4.36	.700		
Madde 27	Alt grup	110	2.03	1.252	-19.895	.000
	Üst grup	110	4.58	.496		
Madde 28	Alt grup	110	1.98	1.271	-19.354	.000
	Üst grup	110	4.57	.598		
Madde 29	Alt grup	110	2.33	1.126	-16.668	.000
	Üst grup	110	4.38	.635		
Madde 30	Alt grup	110	2.28	1.293	-13.978	.000
	Üst grup	110	4.25	.706		
Madde 31	Alt grup	110	2.33	1.314	-15.635	.000
	Üst grup	110	4.48	.602		
Madde 32	Alt grup	110	2.15	1.286	-13.085	.000
	Üst grup	110	4.27	1.108		
Toplam puan	Alt grup	110	67.76	15.585	-39.391	.000
	Üst grup	110	134.74	8.666		

S.D.=218

Tablo 46 incelendiğinde vatandaşlık bilinç ölçeğinin için her bir maddesine ve toplam puanına ilişkin üst ve alt gruplar arasındaki farka ait t değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular vatandaşlık bilinç ölçeğinin tüm maddelerinin ve toplam puanının yüksek olanlar ile düşük olanları birbirinden ayırt ettiğini göstermektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışmasının yapılması.

Geliştirilen ölçeğin geçerlik çalışmasını yapmak için ölçeğin kapsam ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Geçerlik, testin insanın ölçülmek istenen özelliğini ne kadar doğru ölçtüğüyle alakalı bir kavramdır (Büyüköztürk, 2018, s. 179). Bir ölçme aracının geçerliği, ölçeğin neyi ölçtüğü ve bunu ne kadar iyi yaptığı manasına gelir (Tavşancıl, 2019, s. 34).

Kapsam (içerik) geçerliği.

Ölçeğin kapsam geçerliğine bakılırken ölçeğin maddelerinin, ölçülmesi amaçlanan konuyu ne derecede kapsadığını, ölçülmek istenen özelliği ne kadar örneklendirdiğini görmek için yapılmaktadır. Kapsam (içerik) geçerliği, bir ölçme aracının konuları ve bununla bağlantılı davranışları ne düzeyde iyi ölçtüğünün anlaşılmasıdır. Kapsam geçerliği ile ilgili veriler istatistiksel değildir. Uzman görüşü alınarak yapılır. Bu yüzden özneldir. Kapsam geçerliği bazı kaynaklarda karşımıza kavram geçerliği olarak da çıkabilir (Balcı, 2016, s. 117).

Ölçek maddelerinin ölçülmek istenen konuyu ne derece ölçtüğünü görmek için bireyin kendi yapacağı değerlendirmeler yanıltıcı olabileceğinden dolayı kapsam geçerliği için alanda uzman kişilerden görüşler alınacaktır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ilgili akademisyenlerin ve dil uzmanlarının yardımına başvurularak uzman görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Yapı geçerliği.

Yapı geçerliği, ölçülmek istenen kurumsal yapıya dair ifade edilen doğruluğunun bilimsel olarak sunulmasıdır. Yapı geçerliğini tespit etmenin değişik metotları vardır. Bunlardan biri de faktör analizidir. Faktör analizi bir ölçekteki maddelerin birbirlerini dışta tutan daha az sayıda gruba-faktöre ayrılıp ayrılmadığını görmek için, yani madde birleştirme gayesiyle yapılır. Bu yolla aynı faktörü ölçen maddelerin bir araya getirilerek meydana getirdiği gruba-faktöre bu maddelerin içeriğine göre bir ad verilmesidir (Balcı, 2016, ss. 117-118).

Ölçekte yapı geçerliğinin sağlanması için faktör analizi yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda faktör analizinin yapılabilirliğini gösteren KMO değeri ve Bartlett değeri anlamlılık düzeyi bulunmuştur. Faktör yükünün düşüklüğü ve binişiklik durumuna bakılarak maddelerin ölçekten çıkarılıp çıkarılmayacağına karar verilmektedir. Buna göre KMO testi ve analiz edilecek değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı ve sıfırdan farklı olup olmadığını anlamak amacıyla da Bartlett testi uygulanmış olup bulgular Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47. *KMO ve Bartlett Testi*

Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO)		.960
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare	7296.205
	S.d.	465
	p	.000

Tablo 47 incelendiğinde KMO katsayısının 0,960 olduğu görülmektedir. Bu bulgu verilerin faktör analizi uygulanabilirliği olduğunu göstermektedir. Fakat yapı geçerliğinin sağlanması için bu veriler doğrultusunda 20. Maddenin ölçekten çıkarılması gerektiğini

göstermiştir. (Madde 20'nin aldığı değerler için *bk*. Tablo. 34) Bu madde ölçekten çıkarılarak, ölçeğin yapı geçerliği sağlanmıştır.

Ölçeğe son halinin verilmesi.

Faktör analizi sonrasında 20. Madde ölçekten çıkarılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi uygulanması sonucunda ölçekteki maddelerin hangi boyutlarda toplandığı belirlenerek "vatandaşlık bilinç ölçeğine" son hali verilmiştir. Likert ölçeklerinde ölçeğin uygulandığı kaynak kişiler her duruma cevap verirler. Tipik cevap seçenekleri "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım" "katılmıyorum" ve "tamamen katılmıyorum" dur. Puanlamada ise olumlu durumda kesinlikle katılıyorum'a 5, katılıyorum'a 4 puan verilerek devam edilir. Olumsuz durumda ise, bunun tersi olarak kesinlikle katıhnıyorum'a 5, tamamen katıhyorum"a ise 1 puan verilir (Balcı, 2016, s. 131). Vatandaşlık bilinç ölçeği madde puan değerleri Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48. *Vatandaşlık Bilinç Ölçeği Madde Puan Değerleri*

	Olumlu ifadelerde	Olumsuz ifadelerde
Kesinlikle katılmıyorum	1	5
Katılmıyorum	2	4
Kararsızım	3	3
Katılıyorum	4	2
Tamamen Katılıyorum	5	1

Ölçeğin 5. sınıf göçmen öğrencilere uygulanması.

2019-2020 eğitim-öğretim yılında Antakya bir İmam Hatip Ortaokuluna devam eden 5. sınıf göçmen öğrencilere, etkin vatandaşlık ünitesinin vatandaşlık bilinçleri üzerine etkisini tespit etmek için, geliştirilen vatandaşlık bilinç ölçeği uygulanmıştır.

Buna göre 5-B sınıfı deney, 5-A sınıfı ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deneysel uygulamalara başlamadan bir hafta önce hem deney hem kontrol grubunda yer alan öğrencilere, vatandaşlık bilinç ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol gurubu arasında bu değişkenler açısından anlamlı bir fark olmadığı test edilmiş ve iki grup arasında hiçbir değişken açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edildikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama aşamasında deney grubunda 4 hafta boyunca, haftada 3 ders saati olacak şekilde sosyal bilgiler derslerinde etkin vatandaşlık ünitesinin eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise sosyal bilgiler dersleri haftada 3 saat olacak şekilde 4 hafta boyunca MEB müfredatına uygun olacak şekilde birey ve toplum ünitesi işlenmiştir. Hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney

grubundaki uygulamalar sona erdikten bir hafta sonra, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere vatandaşlık bilinç ölçeği sontest olarak uygulanmış ve gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir.

Nitel verilerin toplanması.

Nitel verilerin toplanmasında ise deney grubu öğrencilerinin düşüncelerini belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, sabit seçenekli yanıtlamayla birlikte araştırılan konunun daha detaylı incelenmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, *vd*., 2018, s. 159). Bu çalışmaya ilişkin nicel bulguların detaylandırılması ve açıklığa kavuşturulmasında nitel yöntemin derinlik kazandırma özelliğinden yararlanılmıştır. Böylelikle nicel ve nitel analizin birbirini tamamlayarak çalışmaya ilişkin verilerin ayrıntılı bir şekilde ele alınması amaçlanmıştır (Plano-Clark & Ivankova, 2018, s. 129). Bu maksatla 5. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen öğrencilerin vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisini tespit etmek için yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu hazırlanmıştır.

Nitel çalışmalarda genellikle üç tür veri toplanır. Bunlar, "çevreyle ilgili veri", "süreçle ilgili veri" ve "algılara ilişkin veri" lerdir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 41). Süreç ile ilgili veri, araştırma süresince nelerin olup bittiğini ve bu araştırma sürecinin grubu nasıl etkilediğiyle ilgilidir. Bu araştırmada da, süreçle ilgili veri toplanması yoluna gidilmiştir. Buna uygun olarak, deney grubunda yer alan öğrencilerin, sosyal bilgiler dersinde uygulanan etkin vatandaşlık eğitimi programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, sözlü iletişim yoluy ile veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Nitel araştırmalarda veri toplama araçlarından biri olmasının yanı sıra ayrıca insanları anlamak için de kullanılan çok güçlü yöntemlerden biridir. Kuralların katılığına göre; yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üç tür görüşme tekniği bulunmaktadır. Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Özellikle görüşme yapılacak grubun yaş düzeyi ve göçmen çocuklar dil problemleri dikkate alınarak, araştırmacıya ve katılımcılara sağlayacağı esneklikten yararlanabilmek için bu teknik tercih edilmiştir Bu teknik ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir; ikisi arasında yer almaktadır (Karasar, 2018, ss. 171-173).

Bu teknikte, araştırmacı tarafından görüşme yapacak kişiye sorulacak sorular önceden belirler. Fakat araştırmacı görüşmenin gidişatına bağlı olarak yan ya da alt sorularla görüşme esnasında değişiklikler yapabilir. Örneğin cevabı daha önceden verilmiş soruları sormayabilir veya ayrıntılı bilgi almak istediğinde derinleştirici sorular sorabilir. Yarı yapılandırılmış

görüşme tekniği, hem belli bir düzeyde standartize özelliği hem de esneklik özelliği bulundurduğundan eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan tekniklerden birisidir (Yıldırım & Şimşek, 2018, ss. 130-145). Yarı yapılandırılmış görüşme formları, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de konuyla alakalı daha derinlemesine bilgilere ulaşmayı sağlar (Büyüköztürk, *vd.*, 2018, s. 159). Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu uygun sayıda sorudan oluşturulmuştur. Soruların hazırlanışında ve seçilmesinde ise şu hususlar dikkat edilmiştir;

- Soruların açık ve belirgin olmasına,
- Sorular istenen bilgi ve bakış açısını açıkça ifade etmeli ve görüşülen öğrenci tarafından kolay anlaşılır olmasına,
- Soruların tek amaçlı ve varsayımsız olmasına,
- Soruların öğrencilerin verebileceği bilgileri içermesine,
- Soruların tarafsız olmasına (öğrenciyi belli cevaplara yöneltmemesi) (Karasar, 2018, ss. 213-214) dikkat edilmelidir.

Yukarıda belirtilen ölçütler dikkate alınarak 8 soru hazırlanmıştır.

Deneysel uygulama sona erdikten sonra toplam 10 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşme anında öğrencilerin daha rahat edebilecekleri bir ortam tercih edilmiştir. Bunun için okul idaresinden, tüm görüşmeleri okulun rehberlik odasında yapılması için izin alınmıştır. Görüşmeler öncesi, öğrencilere görüşmenin amacı anlatılmıştır. Ayrıca, verilerin toplanmasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Bunu için öğrencilerden ses kaydı için izin alınarak görüşmeye başlanmıştır. Sorular sorulurken daha çok samimi bir konuşma tarzı benimsenmiş ve öğrencilerle göz teması kurulmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması da yapılmıştır.

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik.

Geçerlik çalışması.

Nitel çalışmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı kavramı olduğu şekliyle ve olabildiğince tarafsız gözlemelidir. Elde edilen bilgilerin detaylı şekilde yazılması ve araştırmacının neticeleri ne şekilde elde ettiğini belirtmesi geçerliğin önemli kıstaslarındandır (Yıldırım & Şimşek, 2018, ss. 269-270). Bu ilkeler dikkate alınarak yapılacak nitel çalışmada iç ve dış geçerliğine bakılmıştır.

İç geçerlik.

İç geçerlik ya da muhteva geçerliği (content validity), bir ölçme aracında olması gereken soruların (test ya da ölçek maddelerinin) ölçmenin amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek

istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgilidir. İç geçerlik, uzman görüşüne göre belirlenir (Karasar, 2018, s. 195) ve araştırmada elde edilen bulguların ve sonuçların doğruluğunu konu edinir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 270). Nitel çalışmalarda iç geçerlik belirlenen sınıflama ve verilerin oluşan doğrularla uyuşmasına ve gerçeği göstermesine bağlıdır. Bu bilgilerin değişik insanlar tarafından kontrol edilip eşleştirilmesiyle de iç geçerlik arttırılabilir (Büyüköztürk, *vd.*, 2018, s. 265). Bu nedenle araştırmada iç geçerliliğin arttırmak için; uzmanların görüşlerine başvurulmuş ve tavsiyeleri yönünde yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunun son hali için *bk*. Ek-2. Ayrıca çalışma öncesi deneysel uygulama süresince ve nitel uygulama esnasında göçmen öğrencilerle uzun süre etkileşimde kalınmıştır. Görüşme sonrası veriler katılımcılara teyit ettirilmiştir. Böylelikle nitel çalışmanın iç geçerliği arttırılmaya çalışılmıştır.

Dış geçerlik.

Nitel çalışmalardaki dış geçerlik nicel çalışmalarda olduğu gibi sonuçların genellenebilirliğine bağlıdır. Bu araştırmalarda gaye bir kavramın detaylı anlaşılmasını temin etmek olduğu için genellenebilirlikleri düşüktür. Nitel çalışmalarda karşılaştırılabilme ve dönüştürülebilme olguları dış geçerlik ile alakalıdır. Bu yüzden nitel bir çalışmada veriler, sınıflama, inceleme gibi bu aşamaların diğer araştırmacıların neticeleri kavraması ve farklı yerlerde benzer çalışmaları yapmalarını kolaylaştıracaktır (Büyüköztürk, *vd.*, 2018, s. 265). Yapılan ölçme ile ölçülmek istenen şeyin gerçek yaşamda tasarlanan işleve uygunluğudur (Karasar, 2018, s. 197). Çalışmanın daha sonraki araştırmacılara aktarılabilir ve transfer edilebilir olması dış geçerliğine bağlıdır. Dış geçerliği arttırmak için araştırmacı çalışmadaki örneklemini ve çalışmanın tüm basamaklarını detaylı olarak yazmalıdır. Araştırmamızın nitel boyutunun dış geçerliğini arttırmak için çalışma gurubumuz, amaçlı örneklem kapsamında göçmen öğrencilerden oluşmuştur. Ayrıca araştırma sürecinin her basamağı "araştırma süreci" başlığı altında detaylı olarak yazılmıştır. Araştırma kapsamında sosyal bilgiler etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisinin gerçek hayatlarında da uygulanabilir olması beklenmektedir. Bir araştırmanın, bireylerin gerçek hayatına uygulanabilir olması da dış geçerliği arttıran bir unsurdur.

Güvenirlik çalışması.

Nitel araştırmada güvenirlik araştırma sonuçlarının inandırıcılığı bakımından önemlidir. Ayrıca nicel araştırma için geçerli olan güvenirlik ile ilgili bazı faktörler, nitel araştırma için söz konusu değildir. Nitel araştırmada, gerçeklerin insanlara ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olmasından dolayı, araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanması aynı

sonuçları vermeyebilir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 272). Bu ilkeler dikkate alınarak yapılacak nitel çalışmada iç ve dış güvenirliğe bakılmıştır.

İç Güvenirlik.

Nitel çalışmalarda güvenirlik (tutarlık) tanımı nicel araştırmalardan ayrıdır. Nitel araştırmalarda araştırmacılar davranıştaki tutarlılığa bakmak yerine daha çok yapılan görüşmenin veya gözlemin yapılıp yapılmadığına bakarlar. Bu yüzden, güvenirlik çalışılan yerdeki her ayrıntının değişiklik yapmadan araştırmacı tarafından kaydedilmesidir (Büyüköztürk, *vd.*, 2018, s. 264). Yani araştırma bulgularının yorum yapılmadan aktarılmasıdır. Araştırmanın nitel boyutunun iç güvenirliğinin arttırılması maksadıyla, öğrencilerle yapılan bütün görüşmelerin ses kayıtları alınmış ve bulgular olduğu gibi çalışmaya aktarılmıştır. Bütün bunların yanı sıra, kodlamalar arasındaki tutarlık da uzmana kontrol ettirilmiştir.

Dış Güvenirlik.

Nitel çalışmalarda güvenirliği temin etmek için araştırmacı, araştırma boyunca araştırmanın neresinde bulunduğunu ve yapılan çalışmaları detaylı olarak yazmalıdır. Araştırmacı, çalışmada vardığı neticeleri, eldeki bilgilere göre hissettirmelidir. Araştırmacı çalışma boyunca, peşin hükümsüz ve tarafsız olmalıdır. Nitel çalışmalarda dış güvenirliği temin etmek için, çalışma yöntemi ve basamakları ile alınan tedbirler yazılmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018, ss. 272-276). Araştırmanın dış güvenirliğini arttırma için, nitel uygulama süreçleri, araştırmanın uygulama sürecinde detaylı olarak yazılmıştır. Ayrıca çalışmanın teyid edilebilir yani dış geçerliğini arttırmak için çalışmadaki verilerin sonuçlarla tutarlı olup olmadığı uzmanlara kontrol ettirilmiştir. Uzmanlar, çalışmadaki verilerin sonuçlarla tutarlı olduğu sonucuna varmışlardır.

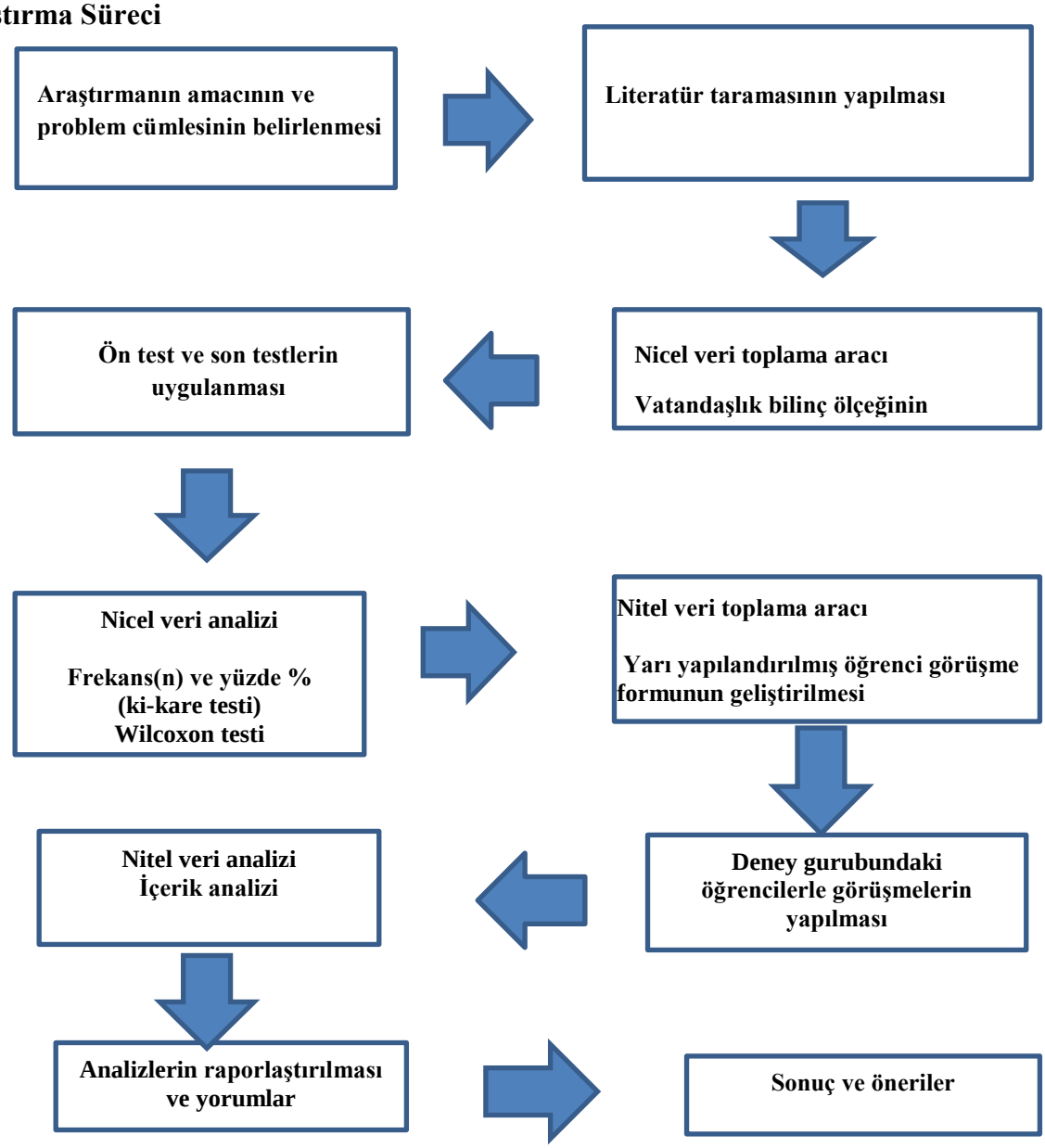
Sonuç olarak, doğru bilgiye ulaşabilmek için gereken önlemlerin alınması (yani "geçerlik") ve araştırma sürecini ile verilerin açık ve ayrıntılı bir şekilde, yani bir başka araştırmacının değerlendirmesine imkân verecek şekilde tanımlanması (yani "güvenirlik") nitel araştırmacının karşılaması gereken önemli beklentilerdir. Geçerliğin ve güvenirliğin büyük oranda güvence altına alındığında, geçerliğe verilen önem aynı zamanda güvenirliği sağlamaya dönük alınmış bir önlem olarak da algılanmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 285). Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasından sonra son şekli verilmiş ve deney grubundaki göçmen çocuklara uygulanmıştır.

5.sınıf göçmen öğrencilerle görüşmelerin yapılması.

Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formuna son şekli verilerek nicel boyuttaki bulguların analizinden sonra deney gurubunda bulunan 5 kız, 5 erkek öğrenciye uygulanmıştır.

Görüşmeler okulun rehberlik odasında uygun ortam oluşturulduktan sonra yapılmıştır. Ayrıca verilerin kaydedilmesi için görüşme yapılacak öğrencilerden gerekli izinde alınmıştır. Görüşme esnasında görüşmelerin daha verimli olabilmesi için; görüşme esnasında gidişata göre ihtiyaç duyulan değişikliklerin yapılmasına, soruların sohbet havasında sorulmasına, soruların ilham verici olmasına, görüşme boyunca üstünlüğün araştırmacının elinde olması ve araştırmacının objektif olması (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 147) ilkelerine dikkat edilmiştir. Uygulama sürecinde son olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrenci görüşleri alınmış ve bulgular analiz edilmiştir.

Araştırma Süreci



Şekil 6. Araştırma süreci.

Araştırmanın uygulaması 09 Eylül 2019 –04 Ekim 2019 tarihleri arasındaki 4 haftalık süreyi kapsamıştır. Uygulama süreci; uygulama öncesi hazırlık dönemi, uygulama dönemi ve uygulama sonrası dönem şeklinde planlanmıştır.

Uygulama öncesi hazırlık süreci.

Araştırma öncesi hazırlık süreci Temmuz 2019 – Eylül 2019 tarihleri arasında 3 aylık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hazırlık aşamasında araştırma konusunun belirlenmesi ile işe başlanmıştır. Araştırmanın konusu ülkemizin bir gerçeği haline gelen göçmenlerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığını rahatlıkla kazanmalarından hareketle belirlenmiştir. Göçmenlerin vatandaşlık alarak artık kalıcı hale gelmeleri, ileride toplumsal sorunların çıkması ihtimalini ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunların ortaya çıkması ve sonrasında bu sorunların çözümü, ülkemizde bulunan ve vatandaşlık almaya başlayan göçmenlerin vatandaşlık bilinçleriyle doğrudan ilgilidir.

Göçmenlerin, geldikleri ülkelerdeki anti demokratik yönetimler nedeniyle genel olarak vatandaşlık haklarını tam manasıyla kullanamadıkları görülmektedir. Bu sebepten dolayı ülkemizde okuyan göçmen çocuklarda etkin vatandaşlık ünitesinin vatandaşlık bilinç düzeylerine etkilerinin belirlenmesi önemlidir. Ayrıca tez konusunun Eğitim Bilimleri Enstitüsünün öncelikli araştırma alanlarından "vatandaşlık eğitimi" ile ilişkisi bu konunun belirlenmesinde etkili olmuştur.

Bu yüzden uygulama için "etkin vatandaşlık ünitesi" belirlenmiştir. Daha sonra ölçme araçları hazırlanmıştır. İlk olarak vatandaşlık bilinç ölçeği hazırlanmıştır. Vatandaşlık bilinç ölçeği göçmen çocukların bilinç düzeylerinin bilişsel yönden ölçülmesine yönelik olarak hazırlanmıştır.

Uygulama öncesi son olarak, çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Hatay ili Antakya ilçesinde bulunan bir İmam Hatip ortaokulunun 5. sınıfında öğrenim gören 51 öğrenci oluşturmuştur. Uygulama için bu okulun seçilmesinin sebebi, çalışma gurubunu oluşturan şubelerin öğrencilerinin tamamının göçmen çocuklardan oluşmasıdır. Araştırmaya katılan 5.sınıf iki şube öğrencileri, herhangi bir kritere bakılmaksızın sınıflara kaydı yapılmış ve ders başarıları benzerlik gösteren öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın çalışma grubu herhangi bir seçimde bulunulmaksızın biri deney diğeri kontrol grubu olacak şekilde seçilmiştir. Bunun sonucunda deney grubu 5-B şubesi, kontrol grubu ise 5-A şubesi olmuştur. Kontrol grubunda 26, deney grubunda ise 25 öğrenci yer almıştır.

Uygulama süreci.

Uygulamaya hazırlık sürecinde, sosyal bilgiler ders başarıları ve sosyo-ekonomik

durumları benzer olan iki sınıfın araştırma kapsamına alınmasına karar verilmiştir. Ardından, bu iki grubun hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağına yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Buna göre 5-B sınıfı deney, 5-A sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlendikten sonra uygulama sürecine başlanmıştır. Deneysel araştırma uygulama süreci 09 Eylül 2019 – 04 Ekim 2019 tarihleri arasını kapsamıştır.

Ön testlerin uygulanması.

Araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasından sonra ve etkin vatandaşlık ünitesini işlemeye başlamadan önce, vatandaşlık bilinç ölçeği hem deney hem kontrol grubunda yer alan göçmen öğrencilere eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Vatandaşlık bilinç ölçeği her iki gruba da öntest olarak uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitimler öncesi vatandaşlık bilinç ölçeğinin temel haklar boyutu, kurumlar boyutu ve vatandaşlık bilinç ölçeği toplam puanından aldıkları ön test puanları açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bundan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama aşamasında deney grubunda 4 hafta boyunca, haftada 3 ders saati olacak şekilde, sosyal bilgiler derslerinde etkin vatandaşlık ünitesinin eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise sosyal bilgiler dersleri haftada 3 saat olacak şekilde 4 hafta boyunca MEB müfredatına uygun olacak şekilde işlenmiştir. Hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubundaki uygulamalar sona erdikten bir hafta sonra, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere vatandaşlık bilinç ölçeği sontest olarak uygulanmış ve gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir.

Son testlerin uygulanması.

Hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Dört haftalık deney sonunda, deney grubundaki uygulamalar sona erdikten bir hafta sonra, hem deney hem de kontrol grubundaki göçmen öğrencilere vatandaşlık bilinç ölçeği sontest olarak uygulanmış ve gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu uygulama ile de nicel veri toplama işlemi sona ermiştir.

Öğrenci görüşlerinin alınması (yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formunun uygulanması).

Deneysel uygulamalar sona erdikten sonra toplam deney gurubundaki 10 göçmen öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formuna nicel boyuttaki bulguların analizinden sonra son şekli verilerek deney gurubunda bulunan 5 kız, 5 erkek öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin rahat edebilecekleri düşünülerek gerekli hazırlıklar

yapıldıktan ve okul idaresinden gerekli izin alındıktan sonra tüm görüşmeler okulun rehberlik odasında yapılmıştır. Her bir öğrenciyle görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşmeye başlamadan önce, öğrencilere niçin görüşme yapıldığı anlatılmıştır. Öğrencilere bunun bir sınav olmadığı, sohbet şeklinde geçeceği söylenmiştir. Bunula öğrencilerin rahat olmaları amaçlanmıştır. Ayrıca, verilerin toplanmasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ancak, her bir öğrenciden ses kaydı için izin alınarak görüşmeye başlanmıştır. Sorular sorulurken daha çok samimi bir sohbet tarzı benimsenmiş ve öğrencilerle sürekli göz teması kurulmasına dikkat edilmiştir. Görüşmelerin yapılma sürecinde; öğrencilerden randevu alınmıştır. Görüşme esnasında araştırmacı yönlendirmeden kaçınmış ancak daha detaya inmek ve farklı verilere ulaşmak için "neden, niçin, etkileyen faktörler nelerdir, örnek verebilir misiniz" gibi sözcükler kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan nitel görüşme formu olan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde ilk yapılan işlem, birbirlerine benzeyen verilerin belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunların okuyucular tarafından anlaşılabilecek biçimde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 242). Bunun için ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmelerden elde edilen veriler yazılı olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan görüşme verileri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu incelemenin ardından, görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplara dayanılarak kodlar oluşturulmuştur Alıntılar yapılırken değiştirme yapılmadan görüşler tırnak içinde aktarılmış ve bu görüşler doğrultusunda bulgular yorumlanmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmuştur. Yapılan görüşmelerde kodlamalar (Ö-1, Ö-2, Ö-3.) şeklinde yapılmıştır. Öğrencilere kodların verilmesinde her hangi bir özellik (cinsiyet, yaş, vb.) gözetilmemiş, görüşme sırasına göre kodlamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadaki verilerinin analizinde önce nicel verilerin analizi yapılmış daha sonra nitel verilerin analizine geçilmiştir (Balcı, 2016, s. 225). Veri analizi, toplanan verilerin uygun istatistiksel yöntemler kullanarak bilimsel geçerliğe sahip neticeler alma olarak nitelendirilebilir (Büyüköztürk, 2018, s. 7). Verilerin analiz edilmesi çalışmanın anlaşılabilir hale getirilmesidir. Aşağıda bu çalışma sonuçlarının (toplanan verilerin) hangi yöntemler kullanılarak analiz edildiği açıklanmıştır.

Nicel veri analizi.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

Vatandaşlık bilinç ölçeğine ilişkin verilerin analizi.

Araştırmanın genel amaçları doğrultusunda, 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinci üzerine etkisinin ortaya çıkarılması amacıyla geliştirilen vatandaşlık bilinç ölçeği ile toplanan verilerin istatistiksel çözümlemelerin yapılabilmesi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Vatandaşlık bilinç ölçeğinin analiz edilmesinde farklı istatistikî yönteme başvurulmuştur.

Ki-kare analizi (Frekans (n) ve Yüzde (%)).

Vatandaşlık bilinç ölçeğinde yer alan değişkenlerin (cinsiyet ve yaş) analizinde betimsel istatistiklerden frekans (n) ve yüzde (%) kullanılarak sonuçlar çapraz tablolarla verilmiştir. Çapraz tablo araştırmaya katılan öğrencilerin iki ya da daha çok sınıflamalı (kategorik) değişkene göre frekans ve yüzde dağılımının sonuçlarını elde etmemize yardımcı olur. Bunun için ki-kare analizi yapılmıştır. Ki-kare analizi, iki değişken için, iki sınıflamalı değişkenin birbirinden bağımsız olup olmadığını test eder(Büyüköztürk, 2018, ss. 27-181).

Wılcoxon testi.

İki ortalama arasındakifarkın test edilmesinde grupların ilişkili veya ilişkisiz oluşuna göre farklılaşan t testleri kullanılmaktadır. Farklı gruplardan edinilen veri değerlerinin ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit eden istatistiksel analiz tekniğine Wilcoxon testi denir (Can, 2018, s. 115). Vatandaşlık bilinç ölçeğinin iki bağımsız gruba ait başarı ortalamalarının incelenmesinde Wilcoxon testi kullanılmıştır.

Nitel veri analizi.

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen nitel verilerin analizi öğrenci isimleri gizli kalacak şekilde içerik analizi ile yapılmıştır. Ayrıca bilgisayar hem veri toplama hem de veri analizi aşamalarında, nitel araştırmacılara oldukça önemli katkılarda bulunmaktadır. Son yıllarda ortaya çıkan bu bilgisayar yazılımları, nitel veri analizi yapılırken kodlama ve temaların ortaya çıkarılması, nitel verilerin sayısal analizi, bulguların görsel olarak sunulması gibi süreçlerde araştırmacıya önemli kolaylıklar sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, ss. 262-263). Araştırmanın nitel veri analizi yapılırken bu bilgisar yazılımlarından faydalanılmıştır. Nitel yazılımların, nitel temalar ile sınıflamalı değişkenleri karşılaştırmayı sağladığı bilinmektedir (ortak görüntüler geliştirmek). Nitel kodların Exel veya SPSS tablolarına yerleştirilebileceği de bilinmektedir (ortak gösterimler geliştirmek için) (Creswell & Plano-Clark, 2018, s. 258). Bu amaçla nitel verilerin analizinde elde edilen kodlar, temalar

ve bunlar arasındaki ilişkiyi gösterecek şekilde bilgisayar da oluşturulan tablolar kullanılmıştır.

İçerik analizi.

İçerik analizi birey davranışlarının ve doğasının tespit edilmesinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya fırsat veren bir yöntemdir (Büyüköztürk, *vd.*, 2018, s. 259). İçerik analizinin ana hedefi verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Veriler önce kavramsallaştırılır sonra bu kavramlara göre düzenli bir organizasyon haritası belirlenir. Buna göre veriyi açıklayan temalar tespit edilir. Bu yolla verileri tanımlamaya, verilerin içinde gizli olan gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. Yani kısaca içerik analizinde birbirine benzeyen verileri belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirmek ve anlaşılır bir şekilde organize ederek açıklamaktır. Nitel çalışma verileri dört aşamada analiz edilir.

İçerik analizinin birinci aşaması verilerin kodlanmasıdır. Araştırmacı ulaştığı verileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak neyi anlattığını tespit etmeye çalışır. Kendi içinde tutarlı olan bu kısımlar, araştırmacı tarafından adlandırılır (kodlanır). İkinci aşama ise, temaların tespit edilmesidir. Toplanan bilgilerin kodlanması ve bu kodlara göre kategorilere ayrılması yetersiz kalacaktır. Bilgileri yüzeysel ifade edebilen ve kodları belirli kısımlar altında birleştirebilen temalar tespit edilmelidir. Temaların bulunması için önce kodlar birleştirilir ve incelenir. Kodlar arasında benzer kısımlar tespit edilir. Bu yolla elde edilen bilgiler kodlar vasıtasıyla sınıflandırılır. İçerik analizinin üçüncü aşaması, verilerin kodlara ve temalara göre organize edilmesi ve tanımlanmasıdır. Araştırmacı, bu yolla toplanan bilgileri tasnif ederek belirli kavramlara göre verileri tanımlayarak yorumlaması olanaklı olur. Burada araştırmacı, kendi fikir ve ifadelerine yer vermez ve elde edilen verileri işlenmiş bir şekilde muhatabına sunar. İçerik analizinin son aşamasında ise bilimsel sonuçların yorumlanması işlemi yapılır. Burada detaylı bir şekilde tarif edilen ve sunulan bilimsel sonuçların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bazı sonuçların çıkarılması işlemi yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2018, ss. 242- 251).

Araştırmanın son aşamasında ise; nitel veriler nicel verileri desteklemek ve açıklamak üzere nicel verilerle birlikte verilerek sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisine ilişkin elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik.

Ölçmede geçerlik, ölçmek istediğimizi ne derece doğru ölçebildiğimizdir. Yani, ölçmek istediğimizi yalın olarak ölçebilmemizdir. Geçerliliğin sağlanması için, hangi ölçme aracının

kullanılacağı ve bu ölçme aracı hazırlanırken yapılacak iş ve işlemlerin anlatılması gereklidir (Karasar, 2018, s. 194). Geçerlik nicel ve nitel çalışmalarda farklılık gösterir. Ancak her iki yaklaşımda da verilerin bulguların ve yorumların niteliğini kontrol etme amacına hizmet etmektedir (Creswell & Plano-Clark, 2018, s. 224). Karma Yöntem araştırmalarında, verilerin hem nicel hem de nitel basamakları olduğundan hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarının hazırlanması aşamasında gerekli geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmanın bütünüyle ilgili nicel süreçte dikkat edilen geçerlik çalışması için şunlar söylenebilir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturan göçmen öğrencilerin cinsiyet, yaş ve akademik başarı ortalaması açısından eşit olmasına dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol grupların belirlenmesinde tamamen tarafsız bir atama gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresince hiç denek kaybı yaşanmamıştır. Uygulama deney grubu (n=26), kontrol grubu (n=25), şeklinde başlayıp ve bitmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarında uygulama süresince bir değişim yaşanmamıştır. Uygulama süreçlerinde öğretim benzer sınıflarda benzer koşularda yapılıp, veriler sınıf ortamında toplanmıştır. Ayrıca araştırmanın gerekli olan tüm süreçlerinde uzman görüşüne başvurularak araştırmanın iç geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yeterli sayıda öğrenci olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada 51 beşinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Ayrıca yapılan araştırma süreci sınıf içerisinde sürece dayalı yürütüldüğü için yürütülen işlem hakkında iki grup da bilgilendirilerek araştırmanın dış geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın bütünüyle ilgili nitel süreçte dikkat edilen geçerlik çalışması için ise şunlar söylenebilir. Görüşme sürecinde ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler yazılı hale çevrildikten sonra görüşme kayıtları görüşme yapılan öğrencilere okutularak öğrencilerin onayı alınmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde veri toplama araçlarının hazırlanmasında, verilerin toplanmasında, verilerin analizinde ve verilerin raporlaştırılmasında araştırmacı doğrudan yer alarak araştırmanın inandırıcılığı (iç geçerliği) sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma süreci başından sonuna kadar detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerde araştırmanın amacına uygun bir şekilde maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışarak aktarılabilirlik (dış geçerlik) sağlanmaya çalışılmıştır.

Güvenirlik.

Ölçeğin taşıması gereken özelliklerden birisi olan güvenirlik ise, bir ölçme aracıyla aynı şartlarda değişik zamanlarda tekrarlanan ölçümlerde elde edilen ölçüm değerleri arasındaki tutarlılığına o aracın güvenirliliği denir. Güvenirlik sadece ölçme araçlarına ait bir nitelik değildir, aracın sonuçlarına ilişkin bir özelliktir. Araştırmanın güvenilir olması, o araştırmanın tesadüfi hatalardan arınık olmasına bağlıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018, ss. 272-276).

Güvenirlik, insanların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlıktır (Büyüköztürk, 2018, s. 182). Çalışmanın veri toplama araçları kısmında hem nicel hemde nitel veri toplama arçlarının hazırlanması aşamasında gerekli güvenirlik çalışmalarının yapılmış ve detaylı olarak anlatılmıştır.

Araştırmanın bütünüyle ilgili nicel süreçte dikkat edilen güvenirlik çalışması için şunlar söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının uygulama koşulları açısından benzer şartlar hazırlanmıştır. Yine uygulama sürecinde etkin vatandaşlık öğrenme alanına tüm sınıflarda yıllık planda belirtilen zamanda başlanıp belirtilen zamanda bitirilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan vatandaşlık bilinç ölçeğinin iç tutarlık katsayıları hesaplanarak iç güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde hazırlanan tüm veriler, veri toplama tutanakları, uzman görüş formları, toplanan veriler, görüşme kayıtları gibi materyallere ait ham ve işlenmiş veriler araştırmacı tarafından korunarak dış güvenirlik(tekrar edilebilirlik ile teyit edilebilirlik) sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın bütünüyle ilgili nitel süreçte dikkat edilen güvenirlik çalışması için ise şunlar söylenebilir. Ölçme araçlarının hazırlanmasından toplanan verilerin analizine, etkinliklerin hazırlanmasından değerlendirilmesine kadar tüm süreçlerde araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması için uzman görüşü alınarak tutarlık (iç güvenirlik) sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde hazırlanan tüm veriler, veri toplama tutanakları, uzman görüş formları, toplanan veriler, görüşme kayıtları gibi materyallere ait ham ve işlenmiş veriler araştırmacı tarafından korunarak dış güvenirlik (tekrar edilebilirlik ile teyit edilebilirlik) sağlanmaya çalışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik deney ve kontrol gruplarına ait bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca etkin vatandaşlık ünitesinin işlendiği deney grubu öğrencilerinin görüşlerine ilişkin bulgulara ayrı bir başlık altında açıklanmıştır.

Deney Süresince Etkin Vatandaşlık Ünitesinin İşlendiği Deney Gurubu ile Birey ve Toplum Ünitesinin İşlendiği Kontrol Grubuna Ait Bulgular

Araştırmanın temel amacı, 5. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, belirtilen bağımlı değişkenlere ilişkin tekrarlı ölçümlerde gözlenen değişimin, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Bu doğrultusunda yapılan analizlerin detaylı sonuçlarına ve elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tanıtıcı özellikleri bakımından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin kişisel bilgilerinin frekans (n) ve yüzdeleri (%) ki-kara analizi kullanılarak tablolaştırılmıştır. Buna ilişkin ki-kare analiz bulguları Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Ki-Kare Analizi*

			Deney	**Kontrol**	χ^2	**p**
Cinsiyet	Kız	n	15	13	.167	.683
		%	53.6	46.4		
	Erkek	n	11	12		
		%	47.8	52.2		
Yaş grubu	10 yaş	n	4	3	.757	.860
		%	57.1	42.9		
	11 yaş	n	16	14		
		%	53.3	46.7		
	12 yaş	n	3	5		
		%	37.5	62.5		
	13 yaş	n	3	3		
		%	50.0	50.0		

Tablo 49 incelendiğinde, araştırmaya alınan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin

cinsiyetlerine ve yaşlarına göre aralarındaki faklara ilişkin test değerleri p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular araştırmaya alınan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitimler öncesi vatandaşlık bilinç ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.

Alt problem 1. Deney ve Kontrol Grubuna Ait vatandaşlık bilinç ölçeği Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

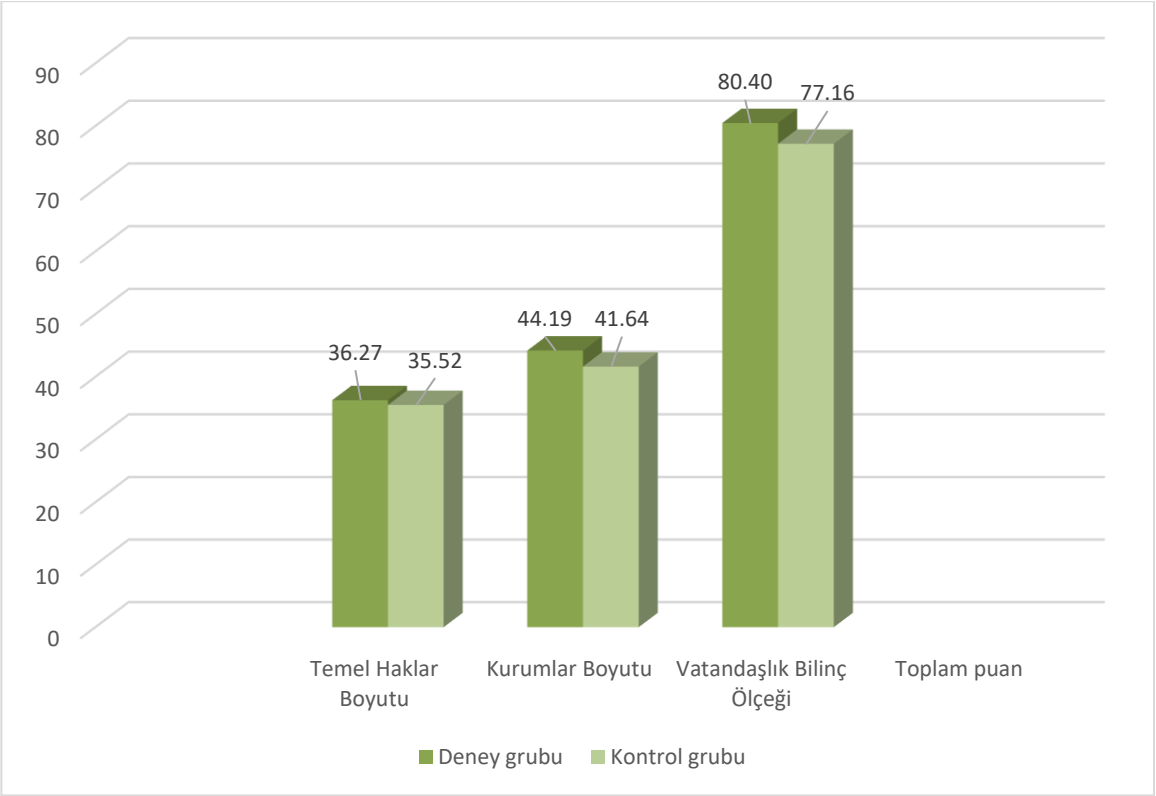
Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitimler öncesi vatandaşlık bilinç ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan Wilcoxon analizine ilişkin bulgular Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin Vatandaşlık Bilinç Ölçeği Ön test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Analizi Sonuçları*

Vatandaşlık Bilinç Ölçeği	**Deney grubu Ort. ±SS**	**Kontrol grubu Ort. ±SS**	**Test ve önemlilik**
Temel Haklar Boyutu	36.27±4.304	35.52±4.656	z=-.549 p=.583
Kurumlar Boyutu	44.19±5.557	41.64±5.090	z=-1.917 p=.055
Vatandaşlık Bilinç Ölçeği Toplam puan	80.46±6.889	77.16±6.296	z=-1.585 p=.113

Tablo 50 incelendiğinde, öğrencilerin vatandaşlık bilinç ölçeğinin temel haklar boyutu ön testinde deney grubunun ortalaması 36.27±4.304, kontrol grubunun ortalaması 35.52±4.656 ve aralarındaki farkın p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir (z=-.549 p=.583). Kurumlar boyutu ön testinde deney grubunun ortalaması 44.19±5.557, kontrol grubunun ortalaması 41.64±5.090 ve aralarındaki farkın p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir (z=-1.917 p=.055). Vatandaşlık bilinç ölçeği toplam ön testinde deney grubunun ortalaması 80.46±6.889, kontrol grubunun ortalaması 77.16±6.296 ve aralarındaki farkın p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir (z=-1.585 p=.113). Bu bulgu başlangıçta vatandaşlık bilgileri bakımından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarısının aynı olduğunu ifade etmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitimler öncesi vatandaşlık bilinç ölçeğinin temel haklar boyutu, kurumlar boyutu ve vatandaşlık bilinç ölçeği toplam puanından aldıkları ön test puanlarını gösteren grafik Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eğitim öncesi vatandaşlık bilinci ölçeği ön test puanlarının aritmetik ortalamasını göteren grafik.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası vatandaşlık bilinç ölçeği son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.

Alt Problem 2. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Vatandaşlık Bilinç Ölçeği Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitimler sonrası vatandaşlık bilinç ölçeğinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan Wilcoxon analizine Tablo 51'de verilmiştir.

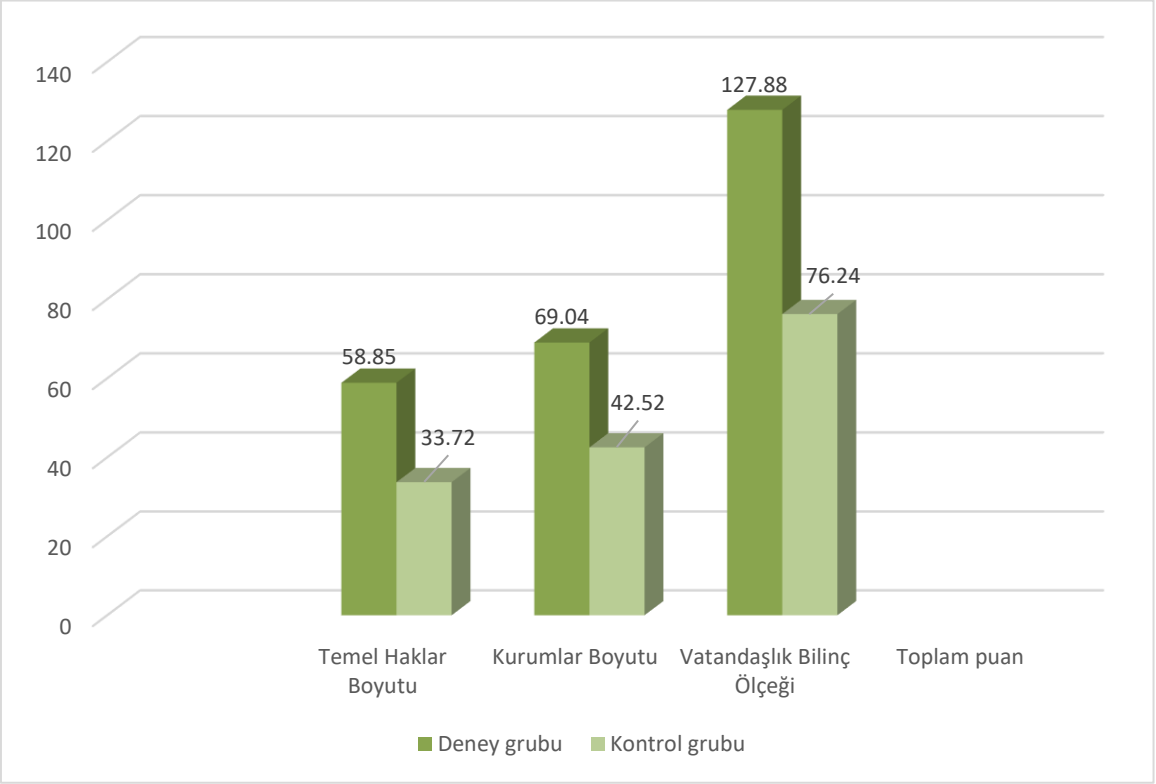
Tablo 51. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin Vatandaşlık Bilinç Ölçeği Son test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Analizi Sonuçları*

Vatandaşlık Bilinç Ölçeği	**Deney grubu Ort. ±SS**	**Kontrol grubu Ort. ±SS**	**Test ve önemlilik**
Temel Haklar Boyutu	58.85±7.098	33.72±4.569	**z=-6.136 p=.000**
Kurumlar Boyutu	69.04±8.407	42.52±4.840	**z=-6.092 p=.000**
Vatandaşlık Bilinç Ölçeği Toplam puan	127.88±15.269	76.24±6.845	**z=-6.135 p=.000**

Tablo 51 incelendiğinde, öğrencilerin vatandaşlık bilinç ölçeği temel haklar boyutu son testinde deney grubunun ortalaması 58.85±7.098, kontrol grubunun ortalaması 33.72±4.569 ve

aralarındaki farkın p<0.05 önem düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir (z=-6.136 p=.000). Kurumlar boyutu son testinde deney grubunun ortalaması 69.04±8.407, kontrol grubunun ortalaması 42.52±4.840 ve aralarındaki farkın p<0.05 önem düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir (z=-6.092 p=.000). Vatandaşlık bilinç ölçeği toplam son testinde deney grubunun ortalaması 127.88±15.269, kontrol grubunun ortalaması 76.24±6.845 ve aralarındaki farkın p<0.05 önem düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir (z=-6.135 p=.000). Bu bulgu çalışma sonunda deney gurubu öğrencilerinin vatandaşlık bilgileri bakımından kontrol grubu öğrencilerininden daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eğitim sonrası vatandaşlık bilinci ölçeği Son test puanlarının aritmetik ortalamasını gösteren grafik Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eğitim sonrası vatandaşlık bilinç ölçeği Son test puanlarının aritmetik ortalamasını gösteren grafik.

Deney gurubunun vatandaşlık bilinç ölçeğindeki ön test ve son test puanları karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.

Alt problem 3. Deney Gurubu Vatandaşlık bilinç ölçeğindeki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

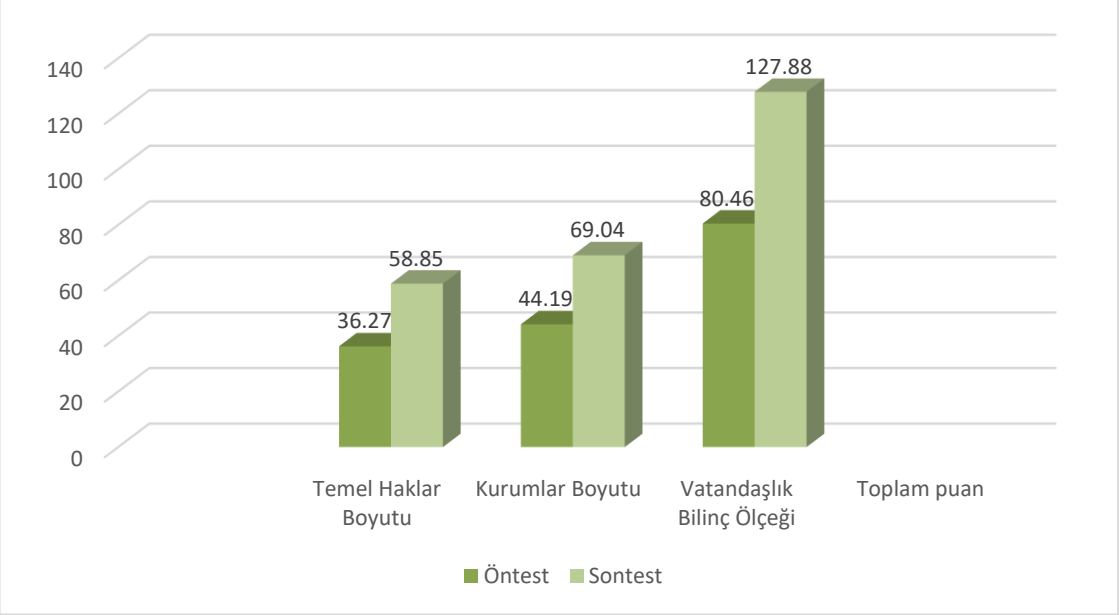
Deney grubundaki öğrencilerin eğitimler öncesi ve sonrası vatandaşlık bilinç ölçeğinden aldıkları puanlarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan Wilcoxon analizi Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52. *Deney Grubundaki Öğrencilerin Eğitimler Öncesi ve Sonrası Vatandaşlık Bilinç Ölçeği Ön test ve Son test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Analizi Sonuçları*

Vatandaşlık Bilinç Ölçeği	**Ön test Ort. ±SS**	**Son test Ort. ±SS**	**Test ve önemlilik**
Temel Haklar Boyutu	36.27±4.304	58.85±7.098	**z=-4.374 p=.000**
Kurumlar Boyutu	44.19±5.557	69.04±8.407	**z=-4.459 p=.000**
Vatandaşlık Bilinç Ölçeği Toplam puan	80.46±6.889	127.88±15.269	**z=-4.459 p=.000**

Tablo 52 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin vatandaşlık bilinç ölçeğinin temel haklar boyutu, kurumlar boyutu, vatandaşlık bilinç ölçeği toplam puan ön test ve son test arasındaki farklara ait tekrarlanmış ölçümler için t-testi analizleri $p<0.05$ önem düzeyinde son test lehine anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu deney gurubu öğrencilerinin yapılan eğitim sonunda vatandaşlık bilgilerinin arttığını ifade etmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin, vatandaşlık bilinç ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları grafikle Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 9. Deney grubundaki öğrencilerin vatandaşlık bilinç ölçeği ön test ve son test puan ortalamalarını gösteren grafik.

Kontrol gurubunun vatandaşlık bilinç ölçeğindeki ön test ve son test puanları karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.

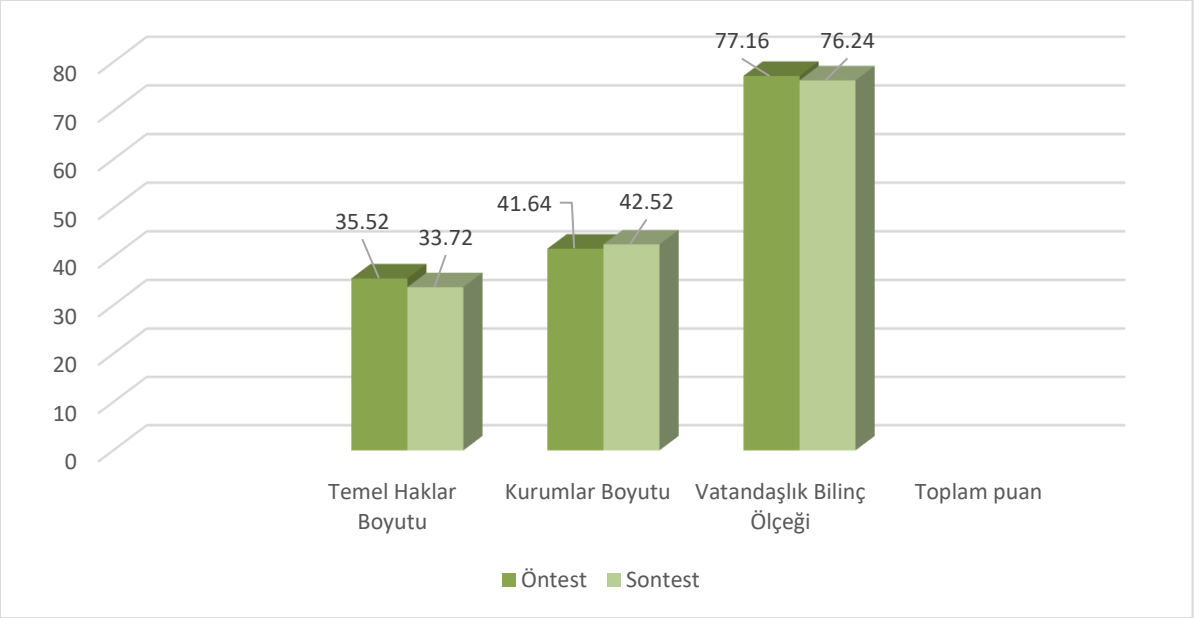
Alt Problem 4. Kontrol grubunun vatandaşlık bilinç ölçeğindeki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubundaki öğrencilerin eğitimler öncesi ve sonrası vatandaşlık bilinç ölçeğinden aldıkları puanlarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan Wilcoxon analizi Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53. *Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eğitimler Öncesi ve Sonrası Vatandaşlık Bilinç Ölçeği Ön test ve Son test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon analizi Sonuçları*

Vatandaşlık Bilinç Ölçeği	**Ön test Ort. ±SS**	**Son test Ort. ±SS**	**Test ve önemlilik**
Temel Haklar Boyutu	35.52±4.656	33.72±4.569	z=-1.820 p=.069
Kurumlar Boyutu	41.64±5.090	42.52±4.840	z=-.887 p=.375
Vatandaşlık Bilinç Ölçeği Toplam puan	77.16±6.296	76.24±6.845	z=-1.162 p=.245

Tablo 53 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin vatandaşlık bilinç ölçeğinin temel haklar boyutu, kurumlar boyutu, vatandaşlık bilinç ölçeği toplam puan ön test ve son test arasındaki farklara ait tekrarlanmış ölçümler için t-testi analizleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu kontrol grubu öğrencilerinin çalışma başında ve sonunda ölçülen vatandaşlık bilgilerinin artmadığını ifade etmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilere verilen eğitimlerin vatandaşlık bilinç düzeylerinde herhangi bir artışa sebep olmadığını gösteren grafik Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Kontrol grubundaki öğrencilerin vatandaşlık bilinç ölçeği ön test ve son test puan ortalamalarını gösteren grafik.

Yapılan vatandaşlık eğitimi sonrası deney grubu öğrencilerininin görüşlerine ait bulgular.

Alt problem 5. Yapılan vatandaşlık eğitimi sonrası deney grubu öğrencilerininin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesini işleyen deney grubundaki öğrencilere 5. alt probleme yönelik sorular sorulmuş, öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların içerik analizleri yapılarak aşağıda tablolaştırılmıştır.

Görüşme formunda ilk olarak öğrencilere "Vatandaş olarak sahip olduğun hakları, özgürlükleri ve sorumlulukları biliyor musun? Bunlar nelerdir? Bu hak, özgürlük ve sorumluluklar neden önemlidir söyleyebilir misin?" sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik değerleri tablo 54'te gösterilmiştir.

Tablo 54. *Vatandaş Olarak Sahip Olduğun Hakları, Özgürlükleri ve Sorumlulukları Biliyor Musun? Bunlar Nelerdir? Bu Hak, Özgürlük ve Sorumluluklar Neden Önemlidir Söyleyebilir Misin? Sorusuna Ait Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı*

Görüşler	f	%
Eğitim, sağlık, adalet, güvenlik, seçme seçilme	6	60.0
Oyun	2	20.0
Ulaşım	1	10.0
Sanat	1	10.0
Toplam	10	100.00

Göçmen öğrencilerin sahip oldukları vatandaşlık haklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok tekrar görüşün "eğitim hakkı, sağlık hakkı, adalet hakkı, güvenlik hakkı, seçme seçilme hakkı" olduğu görülmektedir. Örneğin Ö-1 *"Mesela eğitim hakkı okulda yapıyoruz. Sağlık hakkı hastanede, adalet hakkı mahkemede yapıyoruz. Güvenlik hakkı, seçme seçilme hakkı. Mesela eğitim hakkı okula geliyoruz anlıyoruz, çalışıyoruz, başarılı oluyoruz. Sağlık hakkı var, hasta oluyoruz hastaneye gidiyoruz."* ifadesini kullanmışken Ö-4 *"Eğitim hakkı, sağlık hakkı. Çünkü eğitim çocuklar okula giderse iyi bir insanlar olurlar. Devlet çok iyi bir devlet olur böyle. Hasta insanlar olursa hastaneye giderler onlara ilaç verirler. Çünkü bizim sağlık hakkı yoksa insanlar ölürler."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. En az tekrar eden görüş ise "ulaşım hakkı" ve "sanat hakkı" olarak ifade edilmiştir. Örneğin Ö-9 *"Evet biliyorum. Ulaşım hakkı gibi haklarım var"* derken, Ö-3 "S*anatın desteklenmesi hakkı var."* ifadesinde bulunmuştur. Öğrencilerin söylemleri incelendiğinde göçmen öğrencilerin hak ve görevlerinin farkında oldukarı buna yönelik olarak da görüş belirtiklerri görülmektedir. Öğrencilerin yapılan uygulamanın ardından, sahip oldukları hak, özgürlük ve sorumluluk ile ilgili olarak, haklar konusunda daha çok bilgi sahibi oldukları görülmektedir.

"Türkiye'de ve dünyada hak ve özgürlükleri garanti altına alan yasalar var mıdır? Örnek verebilir misin?" sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 55'te gösterilmiştir.

Tablo 55. *Türkiye'de Ve Dünyada Hak Ve Özgürlükleri Garanti Altına Alan Yasalar Var Mıdır? Örnek Verebilir Misin? Sorusuna Ait Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı*

Görüşler	f	%
Anayasa ve yasalar	10	37.0
Kanunlar	9	33.4
Çocuk Hakları Sözleşmesi	8	29.6
Toplam	27	100.00

Göçmen öğrencilerin hak ve özgürlükleri güvence altına alan yasalara ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok tekrar görüşün anayasa ve yasalar şeklinde olduğu görülmektedir. Örneğin Ö-2 *"Evet, Türkiye'de anayasa ve yasalar var. Mesela düşünce özgürlüğünü koruyan yasa var."* ifadesini kullanmışken, Ö-5 *"Evet yasalar var. Mesela anayasa gibi özgürlük böyle bir şeyler."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. En az tekrar eden görüşe göre ise örneğin Ö-10 *"Evet var. Anayasa kanunları var. Dünyada Çocuk Hakları Sözleşmesi var. İşte böyle başka bir şeyler de var."* ifadesini kullanmıştır. Çalışmayla öğrencilerde demokratik bir devlette vatandaşların hak ve özgürlüklerini güvence atına yasalar olduğu, devletin insanlara adaletli yaklaştığı ve uygulamalarını bu çerçevede gerçekleştirdiği anlayışının oluştuğu görülmektedir.

"Geldiğin ülke ile Türkiye arasında yönetim açısından ne gibi farklar vardır? Anlatır mısın? sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 56'da gösterilmiştir.

Tablo 56. *Geldiğin ülke ile Türkiye arasında yönetim açısından ne gibi farklar vardır? Anlatır mısın? Sorusuna Ait Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı*

Görüşler	f	%
Seçimlerde geldiği ülkede tek aday olurken, Türkiye'de birden çok adayın olması	9	90.0
Yönetim açısından fark yok	1	10.0
Toplam	10	100.00

Göçmen öğrenciler Türkiye ile geldikleri ülkelerin yönetimine ilişkin görüş ve mukayeseleri incelendiğinde en çok tekrar eden görüş fark var şeklindedir. Fark var şeklinde görüş bildiren ise örneğin Ö-4 *"Geldiğim ülkede bir insan seçtiyse mesela ben bir insan seçtim ama onlar seni bakıyorlar ve diyorlar bu insan seçemezsin onların dediği bir insanı seçeceksin. Seçmezsen seni alırlar orada ama Türkiye'de seçim kimi istersen verirsin kim daha çok olursa mesela bir kişiler onları severse o başkan olur."* ifadesini kullanmışken, Ö-6 *"Çok bazı şeyler*

farklı. Seçim hakkı farklıdır. Başkan gelir sonradan insanlar gelir biz başkanı seçmeyi istiyor orda mecbur istediği başkanı biz seçeriz. Ama Türkiye'de biz istediğimiz başkanı seçeriz. Ama geldiğim ülkede yoktur böyle." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. En az tekrar görüşe göre ise fark yoktur. Örneğin Ö-3 *"Çok fark yok ama fark hiç yok. Halk gelir kâğıtta üç kişi ya da dört kişi muhtarlık ya da belediye başkanlığı mesela üç kişi ya da dört kişi aday olur. Sen hangi kimi seçeceksin ona işaret koyacaksın ama gizlisin hiç kimse göremez kimi seçtiğini."* şeklinde ifade etmiştir. Göçmen öğrencilerin geldikleri ülkede göstermelik bir seçim yapıldığını ve tek aday olarak seçime giren kişiyi istemeseler de seçtiklerini ve ülkeyi o kişinin yönettiğini söylemişlerdir. Fakat Türkiye'de durumun faklı olduğunu, seçimlerin olması gerektiği gibi yapıldığını, seçimde isteyen herkesin aday olabildiğini, oyunu rahatça kullanabildiğini ve yöneticiyi halkın özgür iradesiyle seçtiğini söylemişlerdi. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, temel haklar boyutu içerisinde yer alan seçme ve seçilme hakkının önemini bildikleri görülmektedir.

"Etkin vatandaşlık ünitesini öğretmen olarak sen işleseydin, vatandaşlıkla ilgili başka hangi konulara değinmek isterdin? Neden?" sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 57'de gösterilmiştir.

Tablo 57. *Etkin vatandaşlık ünitesini öğretmen olarak sen işleseydin, vatandaşlıkla ilgili başka hangi konulara değinmek isterdin? Neden? Sorusuna Ait Öğrenci Görüşleri*

Görüş	f	%
Ahlak kuralları, edep, terbiye	5	50.0
Temizlik	2	20.0
Saygı	2	20.0
İnsan hakları ve özgürlük	1	10.0
Toplam	10	100.00

Göçmen öğrencilerin etkin vatandaşlık ünitesinde yer alan konulara ilişkin deneyimleri incelendiğinde en çok tekrar eden görüşün "ahlak kuralları, edep, terbiye" olduğu görülmektedir. Örneğin Ö-1 *"Önce ahlak kuralları, edep ve terbiyeye değinirdim. Çünkü bunlar olmadan eğitim olmaz"* ifadesini kullanmışken, Ö-2 *"Ahlak konularına, edep ve terbiyeye değinirdim. Çünkü bunlar bize her yerde lazım"* şeklinde görüş belirtmiştir. En az tekrar eden görüş ise "insan hakları ve özgürlük" olarak ifade edilmiştir. Örneğin Ö-9 *"İnsan hakları ve özgürlüklerden bahsetmek isterdim. Çünkü şimdi en çok buna ihtiyacımız var."* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan bazı değerlere ve temel haklar boyutunda yer alan haklardan bahsetmek istedikleri anlaşılmaktadır. Burada, bütün öğrencilerin verdikleri yanıtlarda, geleneksel vatandaşlık konularını dile getirdikleri

anlaşılmaktadır.

"*Vergi vermek ve askerlik yapmak neden önemlidir. Anlatır mısın?*" sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 58'de gösterilmiştir.

Tablo 58. *Vergi Vermek Ve Askerlik Yapmak Neden Önemlidir? Sorusuna Ait Öğrenci Görüşleri*

	Görüşler	**f**	**%**
Vergi	Okul, hastane, park yapmak için	8	80.0
	Devletin hizmet edebilmesi için	2	20.0
	Toplam	10	100.0
	Görüşler	**f**	**%**
Askerlik	Devletin ülkeyi koruyabilmesi için	9	90.0
	Askerlik mecburi bir görev olduğu için	1	10.0
	Toplam	10	100.00

Göçmen öğrencilerin vergi vermek ve askerlik yapmakla ilgili görüşleri incelendiğinde vergi vermenin önemiyle ilgi en çok tekrar görüşün devlet "okul yapmak", "hastane yapmak" ve park yapmak" için vergi toplar şeklinde olduğu görülmektedir. Örneğin Ö-5 *"vergiyle hastaneler yapılır, okullar yapılır, parklar yapılır"* ifadesini kullanmışken, Ö-1 *"Mesela vergi vermek lazım. Çünkü vergi vermekle okul yapıyoruz, hastane yapıyoruz, park böyle şeyler yapıyoruz."* şeklinde görüş belirtmiştir. En az tekrar eden görüşün ise "devlet bize hizmet edebilsin diye" olduğu görülmektedir. Örneğin Ö-3 *"Vergi vermek, bir insan mesela burada bir dükkân açtı o zaman devlet bize hizmet edebilsin diye vergi vermek zorundadır."* şeklinde görüş bildirmiştir. Askerlik yapmanın önemiyle ilgi öğrenci görüşleri incelendiğinde en çok tekrar eden görüşün "bir savaş çıktığında ülkemizi koruyabilmek için askerlik yapmalıyız" olduğu görülmektedir. Örneğin bu konuyla ilgili Ö-9 *"Askerlik yapmak önemli çünkü ülkeyi tehdit eden bir şey olursa yani savaş çıkarsa ülkeyi asker korur. Bu yüzden herkesin askerlik yapması gerekir."* ifadesini kullanmışken, Ö-6 *"Askerlik yapmak çok önemli. Vatan güvenliği için. Savaş olunca onlar savaşıyorlar vatanı koruyorlar"* şeklinde görüş bildirmiştir. En az tekrar eden görüşün ise "askerlik mecburi bir görev olduğu için önemlidir" olduğu görülmektedir. Bununla ilgili olarak örneğin Ö-7 *"Askerlik mecburi bir görev olduğu için önemlidir. Herkes askerlik yapmak zorundadır"* şeklinde görüş bildirmiştir. Yaşadığımız toplumda nasıl ki bulunduğumuz gruplara dair sorumluluklarımız varsa, yaşadığımız ülkenin bir vatandaşı olarakta o ülkeye karşı ödev ve sorumluluklarımız vardır. Bunlar vergi vermek, askerlik yapmak ve kanunlara uymaktır. Verilen vatandaşlık eğitiminde vatandaş olarak "devlete karşı ödev ve sorumlulukların" kavrandığı görülmektedir.

"Sence etkin vatandaş kimdir? açıklar mısın?" sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 59'da gösterilmiştir.

Tablo 59. *Sence Etkin Vatandaş Kimdir? Açıklar mısın? Sorusuna Ait Öğrenci Görüşleri*

Görüşler	f	%
Oy kullanan	5	25.0
Kanunlara uyan	5	25.0
Vergi veren	4	20.0
Üretim yaparak ülkesine yararlı olan	4	20.0
Haklarını bilen ve kullanan	2	10.0
Toplam	20	100.00

Göçmen öğrencilerin etkin vatandaşlık tanımıyla ilgili görüşleri incelendiğinde en çok tekrar eden görüşün "Oy kullanan", "kanunlara uyan", "vergi veren", ve "üretim yaparak ülkesine yararlı olan" kişidir şeklinde olduğu görülmektedir. Örneğin Ö-1 *"Mesela "vergi verir, oy kullanır, kanunlara uyan kişiler geliyor aklıma"* ifadesini kullanmışken, Ö-2 *"vergi verir, oy kullanır, kanunlara uyar böylece etkin vatandaş olur."* şeklinde görüş bildirmiştir. En az tekrar eden görüşün ise "haklarını bilen ve kullanan" kişi olarak ifade edildiği görülmektedir. Örneğin Ö-5 *"Etkin vatandaş haklarını bilen ve kullanan kişilerdir"* şeklinde görüş bildirmiştir. Etkin vatandaş sorumluluklarının farkında, haklarını aramayı bilen ve haklarını ararken demokratik yolları kullanabilen özelliklere sahiptir. Göçmen öğrenciler söylemlerinde etkin bir vatandaşın sahip olması gereken demokratik özellikleri ifade ettikleri görülmektedir.

"*İstiklal marşı ve bayrak konusunda neler söylemek istersin?*" sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 60'ta gösterilmiştir.

Tablo 60. *İstiklal Marşı ve Bayrak Konusunda neler söylemek istersin? Sorusuna Ait Öğrenci Görüşleri*

Görüşler	f	%
Saygı duymalıyız	10	50.0
Hürriyetin göstergesidir	7	35.0
Her ülkenin bayrağı olmalıdır	2	10.0
Bayrağın rengi kırmızıdır	1	5.0
Toplam	20	100.00

Göçmen öğrencilerin İstiklal Marşı ve bayrak konusuyla ilgili görüşleri incelediğinde en çok tekrar eden görüşe göre "hürriyet içindir o yüzden saygı duymalıyız" şeklinde olduğu görülmektedir. Örneğin Ö-1 *"Mesela bayrak, mesel İstiklal Marşı hürriyet için dikkat oluyoruz. Saygı olmak lazım."* ifadesini kullanmışken, Ö-2 *"Bunlar hürriyet için İstiklal Marşıda hürriyet içindir. İhtiram gösteririz."* şeklinde görüş bildirmiştir. En az tekrar eden görüşün ise "bayrağın rengi kırmızıdır, istiklal marşı okunurken hazırolda bekliyorum" olduğu görülmektedir. Örneğin Ö-6 *"Bayrak kırmızı rengidir. İstiklal Marşı saygılı duruyoruz. Okulda okuyoruz.*

Cuma günü okuyoruz. Saygı duruyoruz ve hareket etmiyoruz." şeklinde görüş bildirmiştir. Verilen vatandaşlık eğitimindebir ülkenin egemenlik ve bağımsızlık sembolleri olarak; milli marş, bayrak, para, başkent, meclis ve dil olarak anlatılmış ve bir ülke için önemleri vurgulanmıştı. Göçmen öğrencilerin verdikleri yanıtlardan milli marş ve bayrağın önemini anladıkları görülmktedir.

"Eğitim, kültür, sağlık, güvenlik, adalet, haberleşme gibi toplumsal ihtiyaçlar için ne düşünüyorsun? Söyler misin?" sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 61'de gösterilmiştir.

Tablo 61. *Eğitim, Kültür, Sağlık, Güvenlik, Adalet, Haberleşme Gibi Toplumsal İhtiyaçlar İçin Ne Düşünüyorsun? Söyler misin? Sorusuna Ait Öğrenci Görüşleri*

Görüşler	**f**	**%**
Okul	10	20.0
Hastane	10	20.0
Mahkeme	10	20.0
Polis	10	20.0
Telefonla	10	20.0
Toplam	50	100.00

Tablo 61'e bakıldığında uygulamaya katılan öğrencilerin tamamının, öğrencilerin "eğitim ve kültür hakkı okulda, sağlık hakkı hastanede, adalet hakkı mahkemede, güvenlik hakkı poliste, haberleşme hakkı telefonla kullanılır" olduğu görülmüştür. Örneğin Ö-3 *"Güvenlik için polis var. Eğitim hakkı istersek okula gideriz. Kültür sanatın desteklenmesi okulda olur. Sağlık, hasta olursak hastaneye gideriz. Adalet, mesela avukata söyleriz mahkemeler de. Haberleşme için telefonlar var."* ifadesini kullanmışken, Ö-4 *"Eğitim hakkı bir okul veya kurslar ama okul daha önemli. Sağlık hastaneler. Hasta olduğumuz zaman hastanelere gideriz ya da eczaneler oradan ilaç alırız. Güvenlik, mahkemeler gibi orada polis var, avukatlar var bizim bir şey haksız bir insan bize bir şey yaparsa avukat gideriz diyoruz o bize bizim hakkımız veriyor. Haberleşme telefon kullanırım."* şeklinde görüş bildirmiştir. Verilen vatandaşlık eğitiminde; toplumsal ihtiyaçları karşılamak, devletin sorumluluklarındandır. Bu konuda çocukların toplumsal ihtiyaçlarını karşılayacak kurumları ve bu ihtiyaçların karşılanmasının devletin sorumluluğunda olduğunu bildikleri görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde çalışmanın bulguları analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre vatandaşlık bilinci alanyazın dikkate alınarak tartışılmıştır. Daha sonra sonuçlar göz önünde bulundurularak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik ayrı ayrı öneriler sunulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada 5. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisi incelenmiştir. Bu çalışma karma araştırma yöntemiyle yapıldığından araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel veriler birbirinden bağımsız bir şekilde değil aksine birbirlerinin tamamlayıcı bir öğesi olarak rol oynamıştır. Toplanan nicel ve nitel veriler bir bütünlük içerisinde sunulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler dersinde etkin vatandaşlık ünitesinin işlendiği deney grubu ve etkin vatandaşlık ünitesinin işlenmediği kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ön-test ve son-test puanlarına yansıyan nicel sonuçlar ortaya konmuştur. Ardından nicel sonuçları destekleyen nitel sonuçlara yer verilmiştir. Daha sonra elde edilen sonuçlar bütünlük içerinde yorumlanıp, ilgili literatür ile derinlemesine tartışılmıştır.

Çalışmada, ölçülen özellik açısından araştırma konusuyla ilgili diyebileceğimiz çalışmaların, araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Türkiye'de vatandaşlık eğitiminin amacı; ülkemizde benimsenen temel değerlere bağlı, bu değerleri koruyan geliştiren, toplumdaki haklarını ve sorumluluklarını bilen yurttaşlar yetiştirmektir (Altunya, 2003, s. 5). Bu eğitim çerçevesinde okullar bireylere vatandaşlık bilinci kazandırmayı hedeflerler (Keleş & Tonga, 2014, s. 64). Çünkü bir ülkenin devamlılığını sağlayabilmek ve farklılıkları ortak amaçta birleştirebilmek, ancak bireylere vatandaş olma bilincini kazandırmakla gerçekleşebilir (Güven, *vd*., 2009, s. 3). Bireyin yaşadığı toplumun kurallarını öğrenip davranışa dönüştürmesi vatandaş olabilmesi ve /veya vatandaş kalabilmesi de temel toplumsal kurumlar yardımıyla gerçekleşmektedir. Bu kurumlar; aile, ekonomi, siyaset, eğitim ve dindir (Gündüz & Gündüz, 2007, ss. 209-210). Ülkemizde sosyal bilgiler dersi ilköğretimde öğrencilere milli bilinç kazandırmada bir vasıta olarak görülmüştür (Barth & Demirtaş, 1997, s. 15). Akhan, Çiçek ve Mert (2019) öğretim programlarının amacına ilişkin yaptıkları çalışmada, öğretim programlarındaki iyi vatandaşlık amacının; cumhuriyet yönetimini benimseyen, ülkesine ve

milletine aidiyet duyan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, görev ve sorumluluklarını yerine getiren, insanlar yetiştirmek olduğu sonuuna ulaşmışlardır. Kendi hak ve sorumluluklarının farkında olan bireyler bunu sağlayabilir. Bu da bireylerin vatandaşlık bilincine sahip olmasına bağlı bir durumdur. Araştırmada, vatandaşlık bilinç ölçeği'nin genel ortalamasının "çok yüksek" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, vatandaşlık bilinci alt boyutlarından olan kurumlar düzeyi "çok yüksek" iken temel haklar boyutu ortalamaları "yüksek" düzeyde çıkmıştır. Tonga (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin vatandaşlık bilincine ilişkin duyuşsal ve davranış eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Vatandaşlık bilinci; insan hakları başta olmak üzere devleti, devletin fonksiyonlarını, idari yapılanması ile yargısal yapılanmasını ve sivil toplum kuruluşlarını insanlara anlatarak kazandırılabilir. İlköğretim de bunu yapabilecek en önemli derslerden biri sosyal bilgiler dersidir (Dolmacı & Kuşat, 2015, s. 162). Bireyin vatandaşlık bilinci, içinde bulunduğu toplumun normları, değer yargıları ve dünya görüşü çerçevesinde oluşur (Adıgüzel, 2006, s. 241). Vatandaşlık bilinci o ülkede yaşamaktan kaynaklanan bilgilerimizin oluşturduğu tutum, değer ve davranışları ifade etmektedir. Vatandaşlık bilincinin ilk adımı bireyin kendisini vatandaş olarak, o ülkeye ait olarak görmesidir. Bir ülkeye ait olma bilinci, insanı o ülkeye karşı daha duyarlı ve hassas olmaya sevk eder. Bilinç ile yaşam arasında yön değiştirebilen ve birbirini geliştiren bir sebep sonuç ilişkisi vardır. İnsanlar sebep sonuç ilişkisi yardımıyla hayatını ve başkaları ile ilişkilerini devam ettirir. Bilinç ve yaşamın paralelliği, birlikte yaşayan insanları yapılandırmalarından kaynaklanır (Wılson, 2005, s. 6). Vatandaşlık bilinci ölçeği bulgularına göre; göçmen öğrencilerin vatandaşlık bilinci açısından sorumluluğu ön planda tutukları görülmektedir. Bu nicel sonuçları destekleyen nitel bulgularda da göçmen öğrencilere göre, bilinçli bir vatandaş önce sorumluluklarını bilmelidir. Daha sonra bunu hakları izlemektedir. Üstel (2004), vatandaşların öncelikli olarak devletin bekası için devletine karşı sorumluluklarını yerine getiren vatandaşlık anlayışının hâkim olduğunu düşünmektedir.

Sınırları belli olan ve belirli bir siyasi varlığa sahip olan ülke içinde yaşayan ve o ülkeye ait olan kişilere "vatandaş" adı verilmektedir. Vatandaş kavramına bağlı olarak vatandaşlık bilinci de son derece önem arz etmektedir. O halde vatandaşlık bilinci nedir? Bu soruya verilecek en basit cevap, "vatandaşlık bilinci" insanların yaşadıkları ve ait oldukları ülkenin kalkınarak gelişebilmesi için kendilerine düşen görev ve sorumlulukları doğru ve özenli bir şekilde yerine getirmeleridir. Vatandaşlık bilincine sahip olan bireylerin en temel özelliği vatandaşlığın kendisine sağladığı haklara sahip çıkmak ve vatandaşlığın kendisine yüklediği ödevleri yerine getirmektir. Vatandaşlık hak ve ödevlerinin neler olduğu anayasa ile belirlenmiştir. Kişi dokunulmazlığı, özel hayatın gizliliği, konut dokunulmazlığı, haberleşme, yerleşme ile seyahat, din ve vicdan hürriyeti, eğitim ve öğrenim hakkı, çalışma hakkı, seçme ve

seçilme hakkı sahip olduğumuz hak ve hürriyetlerden bazılarıdır. Hak ve hürriyetlerin olduğu yerde görev ve sorumluluklar da vardır. Yasalara uymak, vergi vermek, askerlik yapmak, seçimlere katılmak gibi ödevleri yerine getirmek de vatandaş olma bilincinin bir gereğidir.

Vatandaşlık bilinci kavramsal olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç alandan oluşur. Öğrencilerin vatandaşlık ile ilgili bilgileri bilişsel, hissettikleri duyuşsal, davranışları da davranışsal alanı ifade eder. Öğrencilerin vatandaşlıkla ilgili hak ve sorumluluklar hakkında doğru bilgiyi öğrenmeleri, öğrendikleri bilgiyi uygulayabilmeleri ve uyguladıktan sonra da mutlu olmaları vatandaşlık bilincini oluşturmaktadır. Bu yüzden vatandaşlık bilinç düzeyleri yüksek olan öğrencilerin doğru bilgiyi edinmeleri, bu bilgileri davranışa dönüştürmeleri ve duyuşsal alan eğilimlerinin yüksek düzeyde olması beklenir. Yani, bireyin vatandaşlıkla ilgili bilgiyi öğrenmekle yetinmeyip, bu bilgiyi nerede kullanacağını da bilmesi gerekir (Barth & Demirtaş, 1997, ss. 1-7). Bilinçli olan yurttaş, sosyal konular hakkında daha gerçekçi, daha yapıcı kararlar alabilir ve bu kararlarını davranışa dönüştürebilir (Cüceloğlu, 2018, s. 25). Bu bağlamda bilinç kavramının açıklanması yerinde olacaktır.

Bilinç, sözlük anlamı olarak, " İnsanın kendisini ve çevresini tanıma yeteneği, şuur" (TDK, 2019) şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitimde hedefler belirlenirken "bilinç" kavramının öğrenme alanları dikkate alınmaktadır. Bunlar; bilişsel alan, duyuşsal alan ve davranışsal alandır (Karaman-Kepenekci, 2014, s. 227). Buna göre, Bloom'un taksonomisi; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi ana basamaklardan oluşmaktadır (Bümen, 2006, s. 4). Öğretimde hedefler genellikle belli olan bir konunun içeriğini ve bu içerikle nelerin öğretileceğini ifade eder. Başka bir ifadeyle hedefler, ad ve eylemsi (fiilimsi)'den oluşur. Öğretimde, " temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar" kazanımında açıklar sözcüğü eylemsiyi, "temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemi" de ad öğesini oluşturur. Bloom'un orijinal taksonomisinde bilgi basamağı tek başına eylemsi ve ad özelliğini taşımaktadır. Ad veya konu alanı öğesi bilgi basamağının alt basamaklarında (kavramlar, olgular, sınıflamalar ve sıra bilgisi gibi) belirtilmektedir. Bu durumda ana basamaktaki eylemsi öğrencinin bilgiyi tanımasını ve hatırlamasını gerektirir. Bu durum taksonominin iskeletinde tek boyutluluk meydana getirmekte ve taksonominin diğer basamaklarında böyle bir durum söz konusu olmadığından bir çelişki oluşturmaktadır. Bu ikilik, yenilenen taksonomide giderilmiştir. Ad-eylemsi öğelerinden hareketle iki ayrı boyut oluşturulmuş; ad öğesi bilgi boyutunu, eylemsi öğesi de bilişsel süreç boyutunu tanımlamıştır (Krathwohl, 2002, s. 213). Örnek verecek olursak 5.sınıf sosyal bilgiler dersindeki:

- "Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemi" kazanımı, öğretimde bilgi boyutunu ifade ederken,

- "Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar" kazanımındaki "açıklar" sözcüğü ise bilişsel süreci tanımlamaktadır.

Sosyal bilgiler dersinde etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen öğrencilerin öğrencilerin vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisinin çok yönlü incelendiği bu araştırmada etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür. Bu sonuçlar incelediğinde;

Deney ve kontrol grubuna ait vatandaşlık bilinç ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt problemine ilişkin sonuçlar.

5. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öncelikle göçmen çocuklara uygulanan vatandaşlık bilinç ölçeği sonuçları incelenmiştir. Etkin vatandaşlık ünitesinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programda yer alan birey ve toplum ünitesinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama öncesi vatandaşlık bilinç ölçeğinin temel haklar boyutu, kurumlar boyutu ve vatandaşlık bilinç ölçeği toplam puanından aldıkları ön test puanları açısından tüm alt boyutları için anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre, deney grubu ile kontrol grubu başarı düzeylerinin uygulama öncesi birbirlerine yakın oldukları görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön test başlangıç seviyelerinin bilinmesi bu grupların eşitlenmelerini sağlayacaktır. Ayrıca örneklemlerin karşılaştırılabilirliği açısından da fikir verici olur şeklinde ifade etmiştir. Bu ifade çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Deney ve kontrol grubuna ait vatandaşlık bilinç ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt problemine ilişkin sonuçlar.

Etkin vatandaşlık ünitesinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programda yer alan birey ve toplum ünitesinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama sonrası ölçeğin temel haklar boyutu, kurumlar boyutu ve vatandaşlık bilinç ölçeği toplam puanından aldıkları son test puanları açısından tüm alt boyutları için deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuç olarak, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitimler sonrası ölçeğin temel haklar boyutu, kurumlar boyutu ve vatandaşlık bilinç ölçeği toplam puanından aldıkları son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın oluşmasında deney gurubuna verilen vatandaşlık eğitiminin etkili olduğu görülmektedir. Benzer çalışmalarda Güven, Tertemiz ve Bulut (2009) da vatandaşlık bilincinin oluşmasında elde ettikleri bulgulara dayanarak okulun önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kondu ve Sakar (2013)' te yaptıkları "vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi niçin verilir?" adlı çalışmada vatandaşlık eğitiminin öğrencilere vatandaşlıkla ilgili farkındalık, duyarlılık, bilinç, düşünce, tutum ve davranış kazandırmak için verildiği sonucuna

ulaşmışlardır. Bu sonuç çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Deney gurubu vatandaşlık bilinç ölçeğindeki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt problemine ilişkin sonuçlar.

Deney gurubu vatandaşlık bilinç ölçeğindeki ön test ve son test puanları açısından incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ölçeğin temel haklar boyutu, kurumlar boyutu, vatandaşlık bilinç ölçeği toplam puan ön test ve son test arasındaki farklar son test lehine anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, deney grubundaki öğrencilere verilen eğitimlerin vatandaşlık bilinç düzeylerinde artışa neden olduğu ve etkin vatandaşlık ünitesi işlenerek verilen bu eğitimin bunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin son test puanları, vatandaşlık bilinç ölçeği toplam puan bazında gösterme düzeyleri incelendiğinde, daha yeterli oldukları boyutun kurumlar boyutu olduğu ve temel haklar boyutunda daha az yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Üstel (2005) Türkiye'deki vatandaşlık anlayışının sivil ve katılımcılık boyutlarının eksik olduğuna dikkat çekmektedir. Benzer çalışmalarda "vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler" tanımı yapan Barth ve Demirtaş (1997) "iyi vatandaş" a vurgu yapmışlardır. Fakat farklı iyi vatandaş tanımı yapılsa bile genel itibariyle, görevlerini ve sorumluluklarını bilen, toplumla uyumlu kişilere "iyi vatandaş" denmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler dersi vatandaşlık eğitiminin temel amacının, toplumda aktif, katılımcı, demokratik vatandaşlar yetiştirmek olduğu ifade edilmektedir (Avery, 2004; Çengelci, 2013). Bu görüşün ulaşılan sonuçları desteklediği görülmektedir.

Kontrol grubunun vatandaşlık bilinç ölçeğindeki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt problemine ilişkin sonuçlar.

Kontrol gurubu vatandaşlık bilinç ölçeğindeki ön test ve son test puanları açısından incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin vatandaşlık bilinç ölçeğinin temel haklar boyutu, kurumlar boyutu, vatandaşlık bilinç ölçeği toplam puan ön test ve son test arasındaki farklar anlamsız bulunmuştur. Bu sonuç, kontrol grubuna deneysel bir müdahalede bulunulmadığı ve bunların derslerinde normal öğretime devam edildiği için öğrencilerin söz konusu vatandaşlık bilinç düzeylerinde bir değişimin gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan vatandaşlık eğitimi sonrası deney grubu öğrencilerininin görüşleri nelerdir? alt problemine ilişkin sonuçlar.

Deney gurubundaki öğrencilerin etkin vatandaşlık ünitesi kapsamında aldıkları eğitimin; vatandaş olarak hak, özgürlük ve sorumluluklarını bildikleri görülmüştür. Toplumsal ihtiyaçları karşılamanın ise devletin sorumluluğunda olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye ile dünyada bu hak ve özgürlükleri garanti altına alan yasalar olduğunuda belirtmişlerdir. İstiklal

Marşı ve bayrağın bağımsızlık sembolü olduğunu ifade etmişlerdir. Göçmen çocukların İstiklal Marşı ve bayrak ile ilgili görüşlerini ifade ederken ülkemize dair aidiyet duygusuyla cevap verdikleri görülmüştür. Etkin vatandaşın; kurallara uyan, vergisini veren, seçimlerde oy kullanan ve vatandaşlık sorumluluklarını yerine getiren kişi olarak belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunu destekleyen birçok çalışmada (Güven, Tertemiz ve Bulut, 2009; Mısırlı Özsoy, 2010; Baba, 2012; Ersoy, 2012) etkili vatandaş; sorumluluklarını yerine getiren, kurallara uyan, vergisini veren, vatansever, haklarını bilen ve kullanan kişi olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada da ulaşılan sonuçların bu görüşü destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Nicel ve nitel bulguların sonuçlarına göre araştırma sürecinde yapılan vatandaşlık eğitiminin, nicel yöntemle elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin vatandaşlık bilinç ölçeğinden elde edilen verilere göre vatandaşlık bilinçlerinin olumlu etkilendiği anlaşılmaktadır. Nitel yolla elde edilen veriler incelendiğinde ise öğrencilerin demokratik hakların ancak bir bölümünü ifade edebildikleri görülmektedir. Görüşme esnasıda göçmen öğrencilerin ciddi anlamda dil sorunlarının olduğu, hatta verilen yanıtların çoğunda bildiklerini tam olarak ifade edemedikleri, bu yüzden kısa kısa yanıt vermeyi tercih ettikleri de görülmüştür. Göçmen öğrenciler düşündüklerini ifade etme konusunda sıkıntı yaşamalarının sebebi olarak ise dil öğrenmedeki yetersizliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Genel olarak öğrenci görüşlerine göre verilen vatandaşlık eğitiminde geleneksel vatandaşlık öğelerinin öğrenildiği görülmüştür. Conover, Crewe ve Searing (1991) ABD ve İngiltere'de yetişkin insanlarda vatandaşlık ile ilgili algıları araştırdıkları çalışmada, ABD'deki yetişkinlerin vatandaşlığı daha çok seçme sorumluluğu ile hak ve özgürlüklere bağlılık olarak gördüklerini ifade ederken, İngiliz yetişkinler ise toplumsal hayata katılımın daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Geleneksel vatandaşlık öğelerine her iki ülke vatandaşlarının vatandaşlık algılarında rastlanmıştır. Bu görüş araştırmadaki sonucu desteklemektedir. 5. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyini artırdığını, bu bulgunun vatandaşlık bilinç ölçeği ve öğrenci görüşmeleri ile elde edilen sonuçları desteklediğini, dolayısıyla göçmen öğrenciler için etkin vatandaşlık ünitesi bağlamında yapılan eğitiminin, vatandaşlık bilinç düzeylerinin artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları birleştirilip birlikte incelendiğinde, göçmen öğrencilerin etkin vatandaşlık ünitesi kazanımlarının "önemini" bildiklerini ve "önemini" açıklayabildikleri görülmektedir. Dolayısıyla etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların bilişsel düzeyde vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine olumlu yönde etkili olduğu ve bilinç düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu kapsamda araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda "uygulamaya yönelik öneriler" ve "araştırmacılara yönelik öneriler" başlıkları altında önerilerde de bulunulmuştur.

Uygulamaya yönelik öneriler.

- İlköğretimde okuyan göçmen öğrencilere; vatandaşlığın tüm boyutlarını kapsayan bilinçlerini arttırmak için günlük hayatlarıyla ilişkilendirilmiş ve etkinlikler içeren okul içi ve okul dışı (seminer ve kurslar) uygulamalar düzenlenmelidir.
- İlköğretimde okuyan göçmen öğrencilere politik, sosyal ve sivil katılımcılık ile demokratik değerleri geliştirici eğitimler verilebilmesi için ders içerikleri vatandaşlık bilinci açısından tekrar gözden geçirilmelidir.
- Göçmen öğrencilere yönelik vatandaşlık eğitimine okul öncesi dönemden itibaren daha çok önem verilmelidir.
- Göçmen öğrencilerin Türkçeyi daha etkili kullanabilmeleri için dil öğretimine okul öncesi dönemden itibaren özel önem verilmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler.

- Vatandaşlık Bilinç Ölçeği; farklı illerde ortaokul 5. sınıfa devam eden göçmen öğrencilere uygulanarak vatandaşlık eğitiminin aidiyet oluşturmadaki katkılarını ele alan çalışmalar yapılabilir.
- Türkiye'de yaşayan göçmenlerin vatandaşlık bilinç durumunu belirlemeye yönelik geniş katılımlı çalışmalar yapılabilir.
- Göçmen öğrencilerin farklı değişkenlere göre vatandaşlık bilinç düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bütün sınıf seviyelerinde göçmen öğrencilerin çokkültürlü sınıf ortamlarına uyumları ile vatandaşlık bilinç düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abadan-Unat, N. (2017). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa* (3. baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Adeyemi, M. B., Boikhutso, K., & Moffat, T. P. (2003). Botswana'da ortaokul düzeyinde vatandaşlık eğitimi öğretimi ve öğrenimi. *Pastoral Care, 2*(21), 35-41.

Adıgüzel, Y. (2006). İstanbul'un kültürel sermayesine hemşehri derneklerinin katkısı. *Uluslararası Göç Sempozyumu* (s. 237-247). İstanbul: Zeytinburnu Belediye Başkanlığı.

Adıgüzel, Y. (2016). Göçmenlerin kültürel entegrasyonu. A. Esen, & A. Duman içinde, *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeliler:* (s. 173-196). İstanbul: Aryan Basım Tanıtım ve Matbaa Hizm. San. ve Tic. Ltd. Şti.

Adıgüzel, Y. (2019). *Göç sosyolojisi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayınlcılık.

Ak, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin vatandaşlık algısı: Gümüşhane üniversitesi örneği. *Karadeniz Araştırmaları, 15*(57), 153-170.

Akbaş, F. (2020). *Coğrafya perspektifinden göçler ve göç kuramları* (1. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Akbaş, O. (2008). *Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi.* (B. Tay, & A. Öcal) Ankara: Pegem Akedemi Yay.

Akbaşlı, S. (2009). *Sosyal bilgiler öğretiminde vatandaşlık ve insan hakları eğitimi. Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar.* (R. Turan, A. M. Sünbül, & H. Akdağ, Dü) Ankara: Pegem Akedemi Yay.

Akhan, N. E., Çiçek, S., & Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen "iyi vatandaş" algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 9-19.

Akıncı, B., Nergiz, A., & Gedik, E. (2015). An assesment on process of adaptation: Migration and social acceptance. *Göç Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 58-83.

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası etkileşim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(20), 292-303.

Akşit, B. T. (1997). Göç araştırmalarında hızlı değerlendirme metodolojisi. A. İçduygu, İ. Sirkeci, & İ. Aydıngün (Dü.), *Türkiye'de İç Göç* içinde (s. 67-77). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Alabaş, R. (2010). Primary school students' conceptions of citizenship. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2,* 2528-2532.

Altunok, M. (2017, Aralık). Türkiye'nin göç gerçekliği ve örgütlenmesi üzerine bir tartışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(22), 295-311.

Altunya, N. (2003). *Vatandaşlık bilgisi* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Arslan, S. (2014). Çokkültürlü toplumlarda vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci düşüncelerinin incelenmesi. *(Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir. (Tez No.372250).* İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler öğretim programı. B. Ata, & C. Öztürk (Dü.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara:* (s. 34-47). Pegem Akademi Yayıncılık.

Atasü-Topcuoğlu, R. (2018). Düzensiz göç: Küreselleşmede kısıtlanan insan haraketliliği. S. G. Ihlamur-Öner, N. Ş. Öner, S. G. Ihlamur Öner, & N. A. Şirin Öner (Dü) içinde,

Küreselleşme Çağında Göç: Kavramlar, Tartışmalar (4. baskı, s. 501-509). İstanbul: İletişim.

Avery, P. G. (2004). Social studies teacher education in an era of globalization. I. S. Adler içinde, *Critical issues in social studies teacher education* (s. 37-57). Greenwich: CT:.

Aydın, M. (2006). Küreselleşme komşularımız ve göçler. *Uluslararası Göç Sempozyumu* (s. 200-205). İstanbul: Zeytinburnu Belediye Başkanlığı.

Aydıngül, K., Kahraman, N., Dürüst, Ç. & Yılmaz, T. (2016) *Göç ve Kültür Sempozyumu Bildiri Kitabı I. Cilt* (s. 425-438). Ankara: Başkent Klişe ve Matbaacılık.

Baba, M. (2012). İlköğretim öğrencilerine vatandaşlık bilinci kazandırmada kavram karikatürü kullanımının etkisi. *(Yüksek lisans tezi). Yök ulusal tez merkezinden edinilmiştir. (Tez no:311862).*

Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Social Sciences, 11*(42), 1-21 Retrieved from http://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82721.

Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Baloğlu-Uğurlu, N. (2013). 8. sınıf Amerikan ve Türk öğrencilerinin vatandaşlık ile ilgili algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 38*(170), 281-293.

Barth, J. L., & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi kaynak üniteler yök/dünya bankası.* Ankara: Yök/Dünya Bankası.

Bartram, D., Poros, M., & Monforte, P. (2019). *Göç meselesinde temel kavramlar* (2. baskı). (I. Ağabeyoğlu Tuncay, Çev.) Ankara: Hece Yayınları.

Başel, H. (2007). Türkiye'de nufus hareketlerinin ve iç göçün nedenleri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi* (53), 516-542.

Bayraktar, R. (2013, Şubat). Zorunlu göçten ulus-ötesi yurttaşlığa. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 12*(24), 109-126.

Bayri, H. (2008). Türkiye'de kimlik siyaseti sorunu ve ulusal kimlik. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. 1 Ekim 2020 tarihinde https://www.atauni.edu.tr/yuklemeler/a811b5d60e1c8f4df13a060186c5b2d8.pdf adresinden alındı

Benhabib, S. (2014). *Ötekilerin hakları yabancılar, yerliler, vatandaşlar* (3.baskı). (B. Akkıyal, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları (Çalışmanın orjinali 2004'te yayımlanmıştır.).

Binbaşıoğlu, C. (2005). *Cumhuriyet döneminde ilkokul programlarının tarihsel gelişimi" Türk eğitim düşüncesi tarihi araştırmalar.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bostan, H. (2017). Türkiye'de iç göçlerin toplumsal yapıda neden olduğu değişimler, meydana getirdiği sorunlar ve çözüm önerileri. *Coğrafya Dergisi* (35), 1-16.

Bozkurt, V. (2018). *Değişen dünyada sosyoloji* (14. baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Branson, M. S. (1998, Eylül 1). *The role of civic education*. 12 Şubat 2019 tarihinde https://www2.gwu.edu/~ccps/pop_civ.html adresinden alındı

Bulandere, V. (2014). Öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımlarını elde etme düzeyleri ve derse yönelik görüşleri (Erzurum ili örneği). *(Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir. (Tez No.366533).*

Buran, H. (2017). Türkiye'de göçmenlerin vatandaşlığa kabulü İle ilgili mevzuat ve uygulamalar, karşılaşılan belli başlı sorunlar ve çözüm önerileri. *TESAM Uluslararası*

Sosyal Bilimler Sempozyumu Ekonomik Siyasal ve Sosyal Boyuları ile Göç (26-27 Ekim 2016 Bursa / Türkiye) (s. 107-124). Bursa: TESAM (Ekonomik Siyasal ve Stratejik Araştırmalar Merkezi).

Buz, S. (2004). *Zorunlu çıkış zorlu kabul: Mültecilik.* Ankara: Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği Yayınları.

Buz, S. (2009). Göç ve kentleşme sürecinde kadınların "görünürlüğü". *Aile ve Toplum, 11*(5), 40-50.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğilim ve Bilim, 31*(142), 3-14.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Canpolat, H., & Arıner, H. R. (2012). *Küresel göç ve avrupa birliği ile Türkiyenin göç politikalarının gelişimi.* Ankara: ORSAM Rapor No: 123.

Castels, S., & Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri* (1. baskı). (B. U. Bal, & İ. Akbulut, Çev.) İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.

Caymaz, B. (2007). *Türkiye'de vatandaşlık: Resmi ideoloji ve yansımaları* (1. baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye cumhuriyetinde ilk ve orta öğretim (tarihi gelişimi).* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No 140.

Civek, B. D. (2008). Yeni sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf programlarında vatandaşlık eğitimi. *(Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir. (Tez No.219550).*

Cogan, J. J., & Derricott, R. (2000). *Citizenship for the 21. century*. London: Kogan Pagee Limited.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Sixth edition b.). London : Routledge Cottrell.

Conover, P. J., Searing, D. D., & Crewe, I. (1991). The nature of citizenship in the united states and great britain. *The Journal of Politics, 53*(3), 800-832. doi: 10.2307/2131580

Creswel, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (1. baskı). (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Fourth edition b.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları; tasarımı ve yürütülmesi* (3. baskı). (Y. Dede, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve davranışı* (36. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağlayan, S. (2015). Göç kavramı ve kuramları. F. Güneş içinde, *Kent Sosyolojisi* (s. 84-115). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Çağlayan, S. (2015). Suriye savaşı ve suriyeli göçmenler: Teori ve kavramsal anlama çabası. *Sosyoloji Divanı Dergisi Yıl: 3 Sayı: 6 Temmuz-Aralık 2015*, 193-209.

Çandar, C. (2006). Dünyada göç olgusu. *Uluslararası Göç Sempozyumu* (s. 29-32). İstanbul: Zeytinburnu Belediye Başkanlığı.

Çelenk, S., Tertemiz, N., & Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelik, F. (2006). İç göçlerin itici ve çekici güçler yaklaşımı ile analizi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* (27), 149-170.

Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi, 10*(1), 359-369.

Çelik, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri. *(Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir. (Tez No.250924)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Çengelci, T. (2013). Social studies teachers views on learning outside the classroom. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(3), 1836-1841.

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

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LİSREL uygulamaları* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çolak, K. (2015). Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi. *(Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 412439)*.

Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 154-157.

Dağcı, K., & Keskin, M. (2013). Çin'in doğu Türkistan politikası ve azınlık hakları bağlamında hak ihlalleri. *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri, 1*(2), 11-29.

Dejaeghere, Y., & Hooghe, M. (2009). Brief report: Citizenship concepts among adolescents. Evidence from a survey among Belgian 16-year olds. *Journal of Adolescence* (32), 723-732.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim.* (M. S. Otaran, Çev.) İstanbul: Başarı Yayımcılık A.Ş.

Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum* (1. baskı). (B. Ata, Dü., & H. A. Başman, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, A. (2004). Sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçları ne olmalıdır? *Tebliğler: I.Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. (15-17 Mayıs 2003 İzmir).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Dolmacı, N., & Kuşat, N. (2015, ocak). Üniversite gençliğinin vatandaşlık hak ve sorumluluklarına ilişkin bilinç ve farkındalıkları üzerine bir araştırma: Isparta meslek yüksekokulu örneği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 161-179.

Dönmez-Kara, C. Ö. (2015). Göç bağlamında uluslararası işbirliği ve Türkiye'nin politikaları. *(Doktora tezi). Ulusal tez merkezinden edinilmiştir. (Tez no:408886)*.

Durualp, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık algılarının bazı sosyolojik değişkenler açısından incelenmesi. *(Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir.(Tez No.432658)*.

Durualp, E. (2017). Vatandaşlık algısı ölçeğinin faktör yapısının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*(62), 64-83.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş - nitel, nicel ve eleştirel kuram*

metodolojileri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Emini, F. T. (2018). *Göç sonrası sorunların çözümünde sivil toplum stratejisi* (1. baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi.* İstanbul: Alkım Yayınevi.

Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 17-30.

Ergil, D., Akıncı, Z., Yımaz, A., Yalçın, Ö., & İnal, C. (2005). *Demokrasi kültürü ve etkili yurttaşlık.* Ankara: Prestij Matbaası.

Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş* (4. baskı). Ankara: Ocak Yayınları.

Ersoy, A. F. (2007, Mart). Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *(Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir.(Tez No.205766)*.

Ersöz, T. (2011). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı.* Ankara: Pasifik Yayınları.

Ertuğrul, A. (2018). Editörden. A. Ertuğrul, & M. E. Uludağ (Dü.), *I. Uluslararası Göç ve Mülteci Kongresi Bildirileri* içinde (s. XI-XII). Düzce: Düzce Üniversitesi Yayınları,.

Es, M., & Ateş, H. (2004). Kent yönetimi, kentlileşme ve göç: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi* (48), 206-248.

Esen, H. (2011). Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi. *(Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir.(Tez No.308955)*.

Esendemir, Ş. (2008). *Türkiye'de ve dünyada vatandaşlık: Eski sorular yeni arayışlar.* Ankara: Birleşik Yayınevi.

Faist, T. (2003). Avrupa birliği içinde toplumsal yurttaşlık: iç içe geçmiş üyelik. A. Kaya, & G. G. Özdoğan (Dü) içinde, *Uluslararası ilişkilerde sınır tanımayan sorunlar* (1. baskı, s. 191-218). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Faist, T. (2003). *Uluslararası göç ve ulusaşırı toplumsal alanlar.* (A. Z. Gündoğan, & C. Nacar, Çev.) Ankara: Bağlam Yayınları.

Falk, R. A. (2005). *Dünya düzeni nereye? Amerikan emperyal jeopolitikası.* (B. Doğan, Dü., N. Domaniç, & N. Arhan, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.

Garcia, J., & Michaelis, J. U. (2001). *Social studies for children: A guide to basic instruction.* Boston: Allyn and Bacon.

Gardner, W., Demirtaş, A., & Doğanay, A. (1997). *Sosyal bilimler öğretimi* (Cilt 2). Ankara: YÖK/Dünya Bankası.

Gıddens, A., & Sutton, P. W. (2018). *Sosyolojide temel kavramlar* (3. baskı). (A. Esgin, Dü., & A. Esgin, Çev.) Ankara: Phoenix Yayınevi.

GİGM, G. (2017). *Türkiye göç raporu 2016.* Ankara: T.C İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü yayınları.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2017). *Türkiye göç raporu 2016.* Ankara: T.C İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü yayınları.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2020, Ocak 15). *Göç tarihi*. 15 Ocak 2020 tarihinde https://www.goc.gov.tr › goc-tarihi adresinden alındı

Gök, G. O. (2016). Kimin güvenliği? Uluslararası göç-güvelik ilişkisi ve uluslararası örgütlerin rolü. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, KOSBED*(31), 65 - 82.

Göktuna-Yaylacı, F. (2017). Süper-çeşitlilik çağında çokkültürcülük. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (1), 345-364.

Göngör, N. (2006). Göç olgusu ve arabesk. *Uluslararası Göç Sempozyumu* (s. 229-236). İstanbul: Zeytinburnu Belediye Başkanlığı.

Göz, N. L. (2010, Haziran). İlköğretimde demokrasi ve vatandaşlık eğitimi. *(Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir. (Tez No.290022).*

Gülalp, H. (2015). *Vatandaşlık ve etnik çatışma: ulus-devletin sorgulanması.* (2. baskı). İstanbul: Metis Yayınları.

Güllüpınar, F. (2012). Göç olgusunun ekonomi-politiği ve uluslararası göç kuramları üzerine bir değerlendirme. *Yalova Sosyal Bilimle Dergisi*, 53-85.

Günay, E., Atılgan, D., & Serin, E. (2017). Dünya'da ve türkiye'de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7*(2), 37-60.

Gündüz, M., & Gündüz, F. (2007). *Yurttaşlık bilinci* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürbüz, Ş. (2006). Kırdan kente zorunlu göçün nedenleri ve sonuçları. *Uluslararası Göç Sempozyumu* (s. 211-214). İstanbul: Zeytinburnu Belediye Başkanlığı.

Gürses, F., & Gürkan-Pazarcı, N. (2010). Siyasal gündemin yurttaşlık kavramına etkileri: Ders kitapları üzerinden bir inceleme. *Karaburun Bilim Kongresi.* İzmir.

Güven, S. (2010). İlköğretim birinci kademede vatandaşlık eğitimi üzerine bir durum çalışması. *(Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir. (Tez No.278273).*

Güven, S., Tertemiz, N., & Bulut, P. (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 1-3.

Hablemitoğlu, Ş., & Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1*(3), 39-54.

Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi.* (M. Delikara Üst, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Holland, L. M. (2017, December). The perceptıons of dıgıtal cıtızenshıp in mıddle school learnıng. *Doktora Tezi*. Carson-Newman Üniversity.

İçduygu, A., & Aksel, D. (2013). Turkish migration policies: A critical. *Perceptions, 18*(3), 167-190.

İçduygu, A., Erder, S., & Gençkaya, F. (2014). *Türkiye'nin uluslararası göç politikaları, 1923-2023.* İstanbul: Koç Üniversitesi Göç Araştırmalar Merkezi.

International Organizaton for Migration (IOM). (2009). *Göç terimleri sözlüğü, (Ed: Bülent Çiçekli).* İstanbul: IOM Yayınları.

İstanbul Politikala Merkezi (İPM). (2016). *"Vatandaşlık araştırması" bulgular raporu.* İstanbul: Konda Araştırma ve Danışmanlık.

Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu beş yıllık kalkınma planı (2014-2018)* (Karar No. 1041 b.). Ankara: Kalkınma Bakanlığı.

Kara, C., Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2012). Aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 4*(3), 147-159 www.dieweltdertuerken.org › article › viewArticle adresinden edinilmiştir. 01 28, 2019

tarihinde alındı

Karaduman, H. (2011). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisi ve öğrenme öğretme sürecine yansımaları. *(Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir. (Tez No.279893).*

Karaman-Kepenekci, Y. (2014). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık* (2. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (33. baskı). Ankara: Atlas.

Kaya, A. (2003). Ulusal yurttaşlıktan çoğul yurttaşlığa? Yurttaşlık kuramlarına eleştirel bir yaklaşım. *Uluslararası ilişkilerde Sınır Tanımayan Sorunlar* (1. baskı, s. 149-190). içinde İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Kaya, A. (2014). Türkiye ve yeni uluslararası göçler. M. Tuna (Dü.) içinde, *Uluslararası göç teorileri bağlamında yeni göç türlerini Türkiye'de ''yabancı'' ve ''öteki'' olmak* (s. 13-37). Ankara: Sentez Yayıncılık.

Kaya, A., & Tarhanlı, T. (2008). Türkiye'de azınlıklar ve anayasal yurttaşlık. A. Kaya, & T. Tarhanlı (Dü) içinde, *Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık politikaları AB Sürecinde Yurttaşlık Tartışmaları* (3. baskı, s. 17-39). İstanbul: Tesev Yayınları.

Kaya, B., & Ersoy, F. (2014). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin sekizinci sınıf öğrencilerinde vatandaşlık algısının oluşmasıyla ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (23), 251-302.

Kaya, İ. (2007). *"Müslüman Amerikalılar"göç, kimlik ve entegrasyon.* Ankara: Dipnot Yayınları.

Keleş, H., & Tonga, D. (2014). Öğrencilerin vatandaşlık bilincini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(14), 61-85.

Kılıç, T. (2006). Bir insan hakkı olarak iltica. *Uluslararası Göç Sempozyumu* (s. 171-191). İstanbul: Zeytinburnu Belediye Başkanlığı.

Kıncal, R. (2015). *Vatandaşlık bilgisi* (4. baskı). Ankara: Nobel.

Koçak, Y., & Yüksel, E. (2012). Türkiye'de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi (KAÜİİBFD), 3*(3), 163-184.

Kondu, Z., & Sakar, T. (2013). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi niçin verilir? *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi* (3), 49-60.

Koptagel-İlal, G. (1984). *Tıpsal psikoloji: Tıpta davranış bilimleri* (Genişletilmiş 2. baskı). İstanbul: Beta.

Koyuncu, A. (2015). Yerel halkın "açık kapı" politikası. K. Canatani, M. Birinci, İ. Çağlar, Y. Kryvenko, S. Öksüz, & F. Altun (Dü.), *Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu 2015* içinde (s. 455-478). İstanbul: Elma Matbaası.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: an overview. *Theory into Pradice, 41*(4), 212-218.

Kurt, H. (2006). Göç eğilimleri ve olası etkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 4*(1), 148-178.

Kültür Bakanlığı (KB). (1938). *Ortaokul programı.* İstanbul: Devlet Basımevi.

Kültür Bakanlığı [KB]. (1936). *İlkokul programı.* İstanbul: Devlet Basımevi.

Kümbetoğlu, F. B. (2003). Küresel gidişat, değişen göçmenler ve göçmenlik. A. Kaya, & G. G. Özdoğan içinde, *Uluslararası İlişkilerde Sınır Tanımayan Sorunlar* (s. 271-298). Ankara: Bağlam Yayınları.

Lee, E. S. (1966). A theory of mıgratıon. *Demography, 3*(1), 47-57.

Levin-Godberg, J. (2008). The ımpact of a human rights education on student attitudes and behaviors. *Doktora Tezi*. Arizona: Northcentral University.

Lordoğlu, K. (2015). Türkiye'ye yönelen düzensiz göç ve iş gücü piyasalarına bazı yansımalar. *Çalışma ve Toplum* (1), 29-44.

Lordoğlu, K., & Aslan, M. (2016). En fazla Suriyeli göçmen alan beş kentin emek piyasalarında değişimi: 2011-2014. *Çalışma ve Toplum* (2), 789-808.

Maarif Vekaleti (MV). (1340 [1924]). *İlk mekteplerin müfredat programı.* İstanbul: Matbaa-i Amire.

Maarif Vekaleti (MV). (1926). *İlk mekteplerin müfredat programı.* İstanbul: Milli Matbaa.

Maarif Vekaleti (MV). (1931). *Köy mektepleri müfredat programı.* İstanbul: Devlet Matbaası.

Maarif Vekaleti (MV). (1932). *İlkmektepler müfredat programı.* İstanbul: Devlet Matbaası.

Maarif Vekaleti (MV). (1943). *Köy enstitüleri öğretim programı.* Ankara:: Maarif Matbaası.

Marshall, T. H., & Bottomore, T. (2000). Kırk yıl sonra yurttaşlık ve toplumsal sınıflar. T. Bottomore içinde, *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar* (A. Kaya, Çev., s. 135-169). Ankara: Gündoğan Yayınları.

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

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1948). *İlkokul programı.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1949). *Ortaokul Programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1962). *İlkokul programı taslağı ilk öğretim genel müdürlüğü program geliştirme bürosu yayınlan no:l.* Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1968). *İlkokul programı* (2. basım). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1970). *Ortaokul programı.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1973). Ortaokulların ders dağıtım cetveli. *Tebliğler Dergisi, 36*(1723), 8-17.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1985). Ortaokul müfredat programı. *Tebliğler Dergisi, 48*(2195), 339-372.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1995). *Ortaokul programı.* Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *Sosyal bilgiler 6-7. sınıf öğretim proramı ve kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). *12 yıl zorunlu eğitim sorular- cevaplar*. Ankara: MEB. Mayıs 11, 2020 tarihinde http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf adresinden alındı

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi 2" (PICTES 2). 11 7, 2020 tarihinde https://www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklarin-egitimi-icin-ab-ile-yeni-is-

birligi/haber/17688/tr adresinden alındı

Milli Eğitim Vekaleti (MEV). (1947). *Köy enstitüleri öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Vekaleti (MEV). (1953). *Öğretmen okulları ve köy enstitüleri programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Mutluer, M. (2003). *Uluslararası göçler ve Türkiye.* İstanbul: Çantay.

Nişancı, E., & Aker, D. Y. (2016). Uluslararası göç, sığınmacılar ve Türkiye. *Sosyal Bilimler Metinleri* (1), 1-7.

Ortaş, İ. (2005). Ülkemizin kaçırdığı en büyük eğitim projesi: köy enstitüleri. *Pivolka, 4*(17), 3-5. 05 10, 2020 tarihinde https://www.elyadal.org/pivolka/17/PiVOLKA_17_01.pdf adresinden alındı

Ortaylı, İ. (2006). Genel göç olgusu. Z. B. Başkanlığı (Dü.), *Uluslararası Göç Sempozyumu* içinde (s. 19-22). İstanbul: Zeytinburnu Belediye Başkanlığı.

Osler, A., & Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people"s experiences. *Educational Review, 55*(3), 243-254.

Osmanoğlu, A. E., & Öztürk, C. (2012). Türkiye ve Mısır sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık algısının karşılaştırmalı analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2*(3), 43-63.

Öcal, A., & Kemerkaya, G. (2011). Yetiştirme yurdunda kalmış yetişkinlerin devlet ve vatandaşlık algıları üzerine nitel bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 63-82.

Ökten, Ş. (2012). Zorunlu göç zor(un)lu kabul: Ceylanpınar Afgan göçmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 171-186.

Özbek, R. (2004). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *Doktora tezi. Ulusal tez merkezinden edinilmiştir. (Tez no:144614).*

Özel, S. (2007). Küreselleşme döneminde vatandaşlık. *Anayasa Yargısı* (24), 577-583.

Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016, 22 12). Türkiyedeki suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* (37), 185-219.

Öztaş, C., & Zengin, E. (2006). Göç ve Azerbaycan "bir insanlık dramı olarak Azerbaycan'da mülteciler sorunu". *Uluslararası Göç Sempozyumu* (s. 65-75). İstanbul: Zeytinburnu Belediye Başkanlığı.

Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk, & C. Öztürk (Dü.) içinde, s*osyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplin sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış* (3. baskı, s. 1-28). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Öztürk, H. (1993). *Eğitim sosyolojisi* (8. baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Özünal, S. (2015). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının, kimlik inşası ve vatandaşlık bilinci kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *(Doktora tezi). Yök ulusal tez merkezinden edinilmiştir. (Tez no:395060).*

Özyurt, C. (2008). Küreselleşme, ulusal eğitim ve siyasal toplumsallaşma. M. Safran, & D. Dilek (Dü) içinde, *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* (s. 211-227). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Plano-Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2018). *Karma yöntemler araştırması. Alana yönelik bir kılavuz.* (Ö. Çokluk Bökeoğlu, Çev.) İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

Resmi Gazete (RG). (1940, Nisan 22). Köy enstitüleri kanunu. *(4491), Kanun No: 3803*. Ankara.

Resmi Gazete (RG). (1954, Şubat 4). Köy enstitüleri ile ilköğretmen okullarının birleştirilmesi hakkında Kanun (Kanun no:6234). *(8625)*. Ankara.

Resmi Gazete (RG). (1982). *Türkiye cumhuriyeti anayasaı (madde 66)* (17863 Mükerrer b.). Ankara. Mayıs 11, 2020 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17863_1.pdf adresinden alındı

Resmi Gazete (RG). (1997, 08 16). İlköğretim ve eğitim kanunu. *4306 Sayılı Kanun(23084)*. Ankara.

Resmi Gazete (RG). (2009, 05 29). Türk vatandaşlık kanunu. *48(27256)*. Ankara.

Resmi Gazete (RG). (2012, Mart 30). İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun. *(28261)*. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm adresinden alındı

Sabancı, O. (2008). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularıyla ilgili kavramsal anlamaları. *(Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir.(Tez No.218914)*.

Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay, & A. Öcal içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.

Safran, M. (2015). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (4. baskı). (B. Tay, & A. Öcal, Dü) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Sağıroğlu, A. Z. (2015). Türkiye'nin yeni göç kanunu ve göç politikası. K. Canatan, M. Birinci, İ. Çağlar, Y. Kryvenko, S. Öksüz, & F. Altun (Dü.), *Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu 2105* içinde (s. 69-90). İstanbul: Elma Matbaası.

Sağlam, H. İ. (2011, ocak). Öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterlik düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(1), 39-51.

Sağlam, S. (2009). Türkiye 'de iç göç olgusu ve kentleşme. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)* (5), 33-44.

Samsun Valiliği. (2018). Giriş. A. Solak, & V. Özpolat (Dü.), *Zorunlu göçler ve doğurduğu sosyal travmalar* içinde (s. vii-x). Ankara: HEGEM Yayınları.

Selçuk, Z. (1994). *Eğitim psikolojisi* (3. baskı). İstanbul: Atlas Kitabevi.

Sönmez, Ö. F., Kaymakçı, S., & Merey, Z. (2010). 1998 ve 2006 sosyal bilgiler lisans programlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık Bilgisi Öğretiminde Kullanılan bazı kavramları anlama düzeyi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1,* 126-138.

Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi* (Yayın no: 1034 b.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. G. Can, Ş. Yaşar, E. Sözer, & G. Can (Dü.) içinde, *Sosyal bilgiler öğretimi* (No;1064 b., s. 17-42). Eskişehir: Andolu Üniversitesi Yayınları.

Şahbudak, E. (2010, Ekim). Yurttaşlık bilinci: Cumhuriyet üniversitesi öğretim üyeleri örneğinde. *(Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir. (Tez No.263597)*.

Şemşit, S. (2018). Avrupa birliği politikaları bağlamında uluslararası göç olgusu ve türleri:

kavramsal bakış. *Yönetim ve Ekonomi, 25*(1), 269-289.

Şen, C. (2010). *Bilinç ve etkisi.* Bursa: Emin Yayınları.

Şimşek, N. (2014). *Farkındalık bilinci* (1. baskı). Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş.

Şimşek, U., Özdemir, Y., & Kaya, R. (2004). Türkiye cumhuriyeti'nin yurttaşlık anlayışı ve tarihin kullanımı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (9), 377-386.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (1998, Eylül). İlköğretim okulu haftalık ders çizelgesi ve ilköğretim okulu seçmeli dersleri. *MEB Tebliğler Dergisi, 61*(2492), s. 1011-1030. Mayıs 10, 2020 tarihinde file:///C:/Users/Hp/Downloads/2492-eylul-1-1998.pdf adresinden alındı

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2005, 7 25). meb.gov.tr: http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurul-kararlari/icerik/152 adresinden alındı

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2017, Şubat 28). *Haftalık ders çizelgesi 2017*. Meb: https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7 adresinden alındı

Tamer, M., & Birvural, A. (2018). Zorunlu göçün toplumlarda oluşturduğu problemler. A. Solak, & V. Özpolat (Dü.), *Zorunlu Göçler ve Doğurduğu Sosyal Travmalar* içinde (s. 11-21). Ankara: HEGEM Yayınları.

Tanrıbilir, F. B. (2007). Türk vatandaşlığı kanunu tasarısı'nın hazırlanması nedenleri üzerine. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 37-54.

Tarlacı, S. (2019). *Bilinç beyin,zihin ve benliğin keşfi.* İstanbul: Destek Yayınları.

Tarman, B., & Acun, İ. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi ve yeni bir sosyal bilgiler hareketi. *Journal of Social Studies Education Research, 1*(1), 1-16.

Taşçı, F. (2009). Bir sosyal politika sorunu olarak göç. *Kamu-İş, 10*(4), 177-204.

Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. baskı). Ankara: Nobel Akademi.

Tekeli, İ. (1998). Türkiye'de iç göç sorunsalı yeniden tanımlanma aşamasına geldi. A. İçduygu, İ. Sirkeci, & İ. Aydıngün (Dü.), *Türkiye'de İç Göç Bolu Gerde, 6-8 Haziran 1998* içinde (s. 7-21). İstanbul: Tarih Vakfı.

Tekelioğlu, M., Doğan, A., & Çelebi, F. (2015). Türkiye'de göç politikalarının gelişimi ve mevcut durum. K. Canatan, M. Birinci, İ. Çağlar, Y. Kryvenko, S. Öksüz, & F. Altun (Dü.), *Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu 2015* içinde (s. 3-26). İstanbul: Elma Matbaası.

Tekin, F. (2011). Kültürel travma olarak zorunlu göç. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (25), 91-100.

Tezcan, M. (1992). *Eğitim sosyolojisi* (Genişletilmiş 8. baskı). Ankara: Zirve Ofset.

Tonga, D. (2013). 8. Sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değierlendirilmesi. *(Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 333545).*

Topsakal, C., Merey, Z., & Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(27), 546-560.

Turner, T. N. (2004). *Essentials of elementary social studies.* Boston: Pearson Education, Inc.

Tuzcu, A., & Bademli, K. (2014). Göçün psikososyal boyutu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 6*(1), 56-66.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). *tdk.gov.tr*. 02 23, 2019 tarihinde http://www.tdk.gov.tr adresinden alındı

United Nations. (1994). *Human development report 1994.* New York: Oxford University Press.

Ünsal, H. (2009). Avrupa birliği vatandaşlığına bağlanan sonuçlar ve bu sonuçların vatandaşlık hukukunun genel kuralları çerçevesinde değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu 28-30 Mayıs 2009* (s. 248-252). Uşak: Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve demokrasi* (1. baskı). Ankara: Dost Kitabevi.

Üstel, F. (2005). *Makbul vatandaş"ın peşinde II. meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi* (5. baskı). istanbul: İletişim Yayınları.

Üstel, F. (2019). *"Makbul vatandaş"ın peşinde II. meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi* (8. baskı). İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Varol, N., & Gültekin, T. (2016). Etkin bir göç faktörü: Afetler. *AÜDTCF, Antropoloji Dergisi* (32), 43-51.

Wılson, R. A. (2005). *Genes and the Agents of Life The Individual in the Fragile Sciences Biology.* Edinburgh: Cambridge University Press.

Yalçın, A., & Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 12*(3), 842-873 DOI number: http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.414578.

Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaşar-Ekici, F. (2015). Çocukların göçle birlikte yaşadıkları eğitim sorunları üzerine bir inceleme. K. Canatan, M. Birinci, İ. Çağlar, Y. Kryvenko, S. Öksüz, & F. Altun (Dü.), *Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu 2105* içinde (s. 179-200). İstanbul: Elma Matbaası.

Yazıcı, S., & Yazıcı, F. (2010). Yurtseverlik eğitimi: Tarih ve sosyal bilgileröğretmenlerinin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarına yönelik bir araştırma. (D. Tonga, Dü.) *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(10), 649-660.

Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi* (1. baskı). Ankara: Nobel.

Yeşilyaprak, B. (2020). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (29. baskı). Ankara: Nobel.

Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı. *İlköğretim Online, 16*(2), 406-427. doi:doi: 10.17051/ilkonline.2017.304708

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntmleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, İ. (2018). *Türkiyeye uluslararası göçler ve Türkiye'nin göç politikalası.* Ankara: Sonçağ Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(2), 1685-1704.

Yılmaz, D. (2002). *Vatandaşlık bilgisi* (2. baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.

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

Yücel, H. A. (1994). *Türkiye'de orta öğretim.* Ankara: Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane

Basımevi.

Zaim, S. (2006). Türkiyeden göçler. *Uluslararası Göç Sempozyumu Bildiriler* (s. 327-330). İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi.

Zeman, A. (2012). *Bilinç kullanım kılavuzu.* (G. Koca, Çev.) İstanbul: Metis Bilim.

EKLER

EK-1. Vatandaşlık Bilinç Ölçeği

VATANDAŞLIK BİLİNÇ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler;

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında doktora yapıyorum. Hatay'da yaşayan göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine bir araştırma yapmaktayım. Çalışmanın güvenilir veriler üzerine inşa edilebilmesi için aşağıdaki sorulara samimi cevaplar vermeniz araştırmanın önemini arttıracaktır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler bilimsel amaçlar dışında başka herhangi bir maksatla kullanılmayacaktır.

Katılımızdan dolayı teşekkür ederim.

Hasan BOZKAYA
Atatürk Üniversitesi Doktora Öğrencisi
bozkayahasan75@hotmail.com

1) Cinsiyetiniz?

a) Kız b) Erkek

2) Yaşınız?

a) 10 b) 11 c) 12 d)13 e) 14 ve üzeri

Sevgili Öğrenciler, Bu anket, sizin vatandaşlık bilinç düzeyinizi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda 5.sınıf kazanımları doğrultusunda vatandaşlıkla ilgili ifadeler yer almaktadır. Verilen her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra yan tarafında yer alan kutucuklardan size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.			**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
1. Halka Hizmet Veren Kurumlar	1	Her kurumun yasalarca belirlenmiş görev ve sorumlulukları olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
	2	Devlet, toplumun temel ihtiyaçlarını karşılamakla sorumludur.	( )	( )	( )	( )	( )
	3	Sivil toplum kuruluşları (STK) toplumsal gelişim açısından önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
	4	Sağlık hizmeti toplumun temel ihtiyaçlarındandır.	( )	( )	( )	( )	( )
	5	Toplu Konut İdaresi (TOKİ) toplumun temel ihtiyacı olan barınma ile ilgili bir kurumdur.	( )	( )	( )	( )	( )
	6	Sivil toplum kuruluşları ve kamu kurumlarının ortak özelliği topluma hizmet etmek için kurulmuş olmalarıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
	7	Kültür Bakanlığı Türkiye'nin turistik varlıklarını her alanda tanıtma hizmetlerini yürütmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
	8	Sivil toplum kuruluşları ve kamu kurumları, yasalara uymak konusunda bireyleri bilinçlendirmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Yaşadığım Yerin Yönetimi	9	Kaymakamlar ilçede halkın şikayetlerini dinlemelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
	10	Valiler illerde devletin en önemli temsilcileridir.	( )	( )	( )	( )	( )
	11	İldeki asayiş ve düzenin korunması vali'nin görevlerinden **değildir.**	( )	( )	( )	( )	( )
	12	Ülkemizde millet adına yargı yetkisini bağımsız mahkemeler kullanımalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
	13	Millet kanun yapma yetkisini Türkiye Büyük Millet Meclisine vermelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
	14	Yaşadığımız yeri yöneten birey ve kurullar kararlar alarak bizi yönetmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
	15	Devlet kamu hizmetlerini her yere daha rahat götürebilmek, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmek için il ve ilçelere ayrılmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
	16	Muhtarlar seçimlerde halkın oylarıyla **belirlenmemelidir.**	( )	( )	( )	( )	( )
	17	Muhtarlar mahalleye yeni taşınanların kayıt işlemlerini yapmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )

Sevgili Öğrenciler, Bu anket, sizin vatandaşlık bilinç düzeyinizi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda 5.sınıf kazanımları doğrultusunda vatandaşlıkla ilgili ifadeler yer almaktadır. Verilen her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra yan tarafında yer alan kutucuklardan size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.			**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
3.Temel Haklarımızı Öğrenelim	18	Eğitim, kız ve erkek tüm çocukların hakkıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
	19	Çocuklar sağlıklı bir çevrede yaşamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
	20	Okulda yaşamımı etkileyen konular hakkında görüşlerimi rahatça söyleyebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
	21	Okul öğrenci temsilcisi seçimlerinde aday olmak her öğrencinin hakkıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
	22	Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir.	( )	( )	( )	( )	( )
	23	Vergi ödemek bir vatandaşlık görevidir.	( )	( )	( )	( )	( )
	24	Özgürlük demokrasinin temel ilkelerinden **değildir.**	( )	( )	( )	( )	( )
	25	Türkiye'de yaşayan yabancılar, kendileriyle ilgili her türlü dilek ve şikâyet hakkına sahiptir.	( )	( )	( )	( )	( )
	26	Vatan hizmeti, her vatandaşın hakkı ve ödevidir.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Bayrağımız ve İstiklal Marşı	27	Ülkemizin tüm milli egemenlik ve bağımsızlık sembollerinin korunmasına her zaman özen göstermelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
	28	Ülkemizin en büyük kuvvet kaynağı ve tek güvencesi Türkiye Büyük Millet Meclisidir.	( )	( )	( )	( )	( )
	29	Halkın kendisini yönetecek kişileri kendisinin seçtiği yönetim biçimi olan demokrasi iyi bir yönetim şeklidir.	( )	( )	( )	( )	( )
	30	Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür.	( )	( )	( )	( )	( )
	31	İyi bir vatandaş İstiklal Marşı'nı okumaktan gurur dumalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )

EK-2. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenci;

Bu görüşmenin amacı; vatandaşlık bilinci oluşumunda nelerin etkili olduğunu anlamak için, görüşlerinizi almaktır. Daha önce yaptığımız deneysel çalışmamızda vatandaşlık bilinç ölçeğini kullanmıştık. Vatandaşlık Bilinç Ölçeğini bilişsel düzeyde değerlendirdik.

Bu görüşmede, vatandaşlık bilincini etkileyen unsurlar hakkında derinlemesine bir analiz yapabilmek için görüşlerinizden faydalanmak istiyorum.

Görüşmeye geçmeden önce aramızdaki konuşmaların gizli kalacağı ve isminizin araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağı kaydıyla, sence de bir sakıncası yoksa görüşmemizi ilerde analiz sürecinde sıkıntılar yaşamamak için ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum.

Zamanını ayırdığın ve bilgilerini paylaştığın için teşekkür ederim.

Hasan BOZKAYA
Atatürk Üniversitesi Doktora Öğrencisi
bozkayahasan75@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Görüşme Yeri	Görüşme Süresi	Görüşme Tarihi
……	……	…….....

Cinsiyetiniz:

( ) Kız ( ) Erkek

Yaşınız:

( ) 10 yaş ( ) 11 yaş ( ) 12 yaş ( ) 13 yaş ( ) 14 yaş ve üzeri

SORULAR

1. Vatandaş olarak sahip olduğun hakları, özgürlükleri ve sorumlulukları biliyor musun? bunlar nelerdir? bu hak, özgürlük ve sorumluluklar neden önemli söyleyebilir misin?

2. Türkiye'de ve dünyada hak ve özgürlükleri garanti altına alan yasalar var mıdır? örnek verebilir misin?

3. Geldiğin ülke ile Türkiye arasında yönetim açısından ne gibi farklar vardır? anlatır mısın?

4. Etkin vatandaşlık ünitesini öğretmen olarak sen işleseydin, vatandaşlıkla ilgili başka hangi konulara değinmek isterdin? neden?

5. Vergi vermek ve askerlik yapmak neden önemlidir? anlatır mısın?

6.Sence etkin vatandaş kimdir? açıklarmısın.

7. İstiklal marşı ve bayrak konusunda neler söylemek istersin?

8. Eğitim, kültür, sağlık, güvenlik, adalet, haberleşme gibi toplumsal ihtiyaçlar için ne düşünüyorsun? söyler misin?

EK-3. Sosyal Bilgiler Programı

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçları.

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri, Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öğe ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
4. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,
5. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
6. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
7. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
8. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
9. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
10. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
11. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri,
12. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
13. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
14. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik

kurallara göre düzenlemeleri,

15. Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,

16. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,

17. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Bu özel amaçların hedefi temel beceriler kazandırmaktır.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında temel beceriler.

Sosyal bilgiler programında yer alan belli başlı beceriler aşağıda Tabloda 62'de gösterilmiştir.

Tablo 62. *Sosyal Bilgiler Programındaki Beceriler*

BECERİLER	
1. Araştırma	15. Kanıt kullanma
2. Çevre okuryazarlığı	16. Karar verme
3. Değişim ve sürekliliği algılama	17. Konum analizi
4. Dijital okuryazarlık	18. Medya okuryazarlığı
5. Eleştirel düşünme	19. Mekânı algılama
6. Empati	20. Öz denetim
7. Finansal okuryazarlık	21. Politik okuryazarlık
8. Girişimcilik	22. Problem çözme
9. Gözlem	23. Sosyal katılım
10. Harita okuryazarlığı	24. Tablo, grafik diyagram çizme ve yorumlama
11. Hukuk okuryazarlığı	25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
12. İletişim	26. Yenilikçi düşünme
13. İş birliği	27. Zaman ve kronolojiyi algılama
14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	

Bu becerilerle birlikte değerler de program içerisinde açık veya dolaylı olarak kazandırılması hedeflenir. Program'da değer ve beceriler kazanımlarla bire bir

ilişkilendirilmiştir. Ancak değer ve beceri öğretiminin hayat boyu öğrenme çerçevesinde ele alınması için söz konusu değer veya beceriler uygun görülen farklı kazanım ve ünitelerle de ilişkilendirilmelidir (MEB, 2018, s. 10).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerler eğitimi.

Değerler kazanımlarla ilişkilendirilerek işlenmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerler Tablo 63'te yer almaktadır.

Tablo 63. *Sosyal Bilgiler Programındaki Değerler*

DEĞERLER	
1. Adalet	10. Estetik
2. Aile birliğine önem verme	11. Eşitlik
3. Bağımsızlık	12. Özgürlük
4. Barış	13. Saygı
5. Bilimsellik	14. Sevgi
6. Çalışkanlık	15. Sorumluluk
7. Dayanışma	16. Tasarruf
8. Duyarlılık	17. Vatanseverlik
9. Dürüstlük	18. Yardımseverlik

Yukarıda belirtilen beceri ve değerler uygun görülen öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmelidir (MEB, 2018, s. 10).

Sosyal bilgiler dersi programında öğrenme alanları.

Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden disiplinler arası bir yapıdır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı aşağıda sıralanan 7 öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Öğretim programının içeriği burada sıralanan öğrenme alanlarına göre düzenlenmiştir. Ders kitabı yazarları, ünitelerin çerçevesini bu öğrenme alanlarına göre düzenlemeli ancak öğrenme alanlarının kapsam ve içeriğine uygun olarak her bir sınıf düzeyindeki ünitelere farklı bir ad vermelidir (MEB, 2018, s.11).

Birey ve toplum.

Temel olarak "ben" ve "biz" olma süreçlerini içeren bu öğrenme alanında sosyal bilimlerden psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikolojiye odaklanılmakla birlikte disiplinler arası

bir yaklaşım da benimsenmiştir. Buna göre öğrenciler, "ben" ve "biz" olma süreçlerini etkileyen mekânsal, tarihî ve kültürel faktörleri de değerlendirme imkânı bulacaklardır (MEB, 2018).

Kültür ve miras.

Temelde tarih odaklı olan bu öğrenme alanı kültür ve kültürel mirası ön plana çıkaran bir yapıya sahiptir. Türk kültürünü oluşturan temel öğelerden hareketle kültürün korunması ve geliştirilmesini sağlayacak bir millî bilincin oluşturulmasını amaçlamaktadır. Böylece öğrenciler kültürel öğelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu kavrayacaktır. Bunun yanında kültürümüzün dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığı kavratılır (MEB, 2018).

İnsanlar, yerler ve çevreler.

İnsan yaşamı için gerekli mekânsal temel bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan bu öğrenme alanı, temelde coğrafya odaklıdır. "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı ile insanın çevresi ve etkileşimini tanımak, bu konuda çeşitli beceri ve değerleri kullanarak bu etkileşimin neden ve sonuçlarını anlamak ve geleceğe yönelik bireysel ya da toplumsal bakış açısı kazandırabilmek amaçlanmaktadır. İnsan, yer ve çevre etkileşimi, geniş ve renkli bir yelpaze oluşturur. Günümüzün teknolojik gelişmeleri sonucunda insanlar tüm dünya ile iletişim kurabilmekte, bu sayede etkilemekte ve etkilenmektedirler. "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı sayesinde Sosyal Bilgiler dersinin okutulduğu bütün sınıf düzeylerinde öğrencilere araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, harita okuryazarlığı ve mekânı algılama becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Öğrenciler bu alana, basitten karmaşığa, yakından uzağa ve bulunduğu yerden çevreye doğru açılan ve karmaşık bir hâl alan yaklaşım ile dâhil edileceklerdir (MEB, 2018).

Bilim, teknoloji ve toplum.

Bu öğrenme alanında öğrencilerden; yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojideki gelişmelerin temeli olduğunu; bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi edinmeleri beklenmektedir. Öte yandan, teknolojilerin günlük hayatla ne derecede ilişkili olduğunu öğrenirken bazı teknolojik ürünlerin doğaya verdiği zararları tartışır. Bilimsel eserlerin yasalarla korunduğunu fark ederek akademik dürüstlük ilkelerini dikkate alır (MEB, 2018).

Üretim, dağıtım ve tüketim.

Bu öğrenme alanının temelini öğrencilerin girişimci ve bilinçli tüketici becerilerinin geliştirilmesi oluşturur. Ülke ekonomisinde kaynakların sınırlı olduğunu kavramaları, mevcut kaynakları korumak gereğinin önemine inanmaları, kendi ekonomik yaşantısını diğerlerininkiyle karşılaştırarak farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymaları, yaşadığı yerin ekonomik koşullarını inceleyip bu koşulları geliştirmek için çaba göstermeleri beklenmektedir. "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", ekonomiyle ilgili konuların tipik temasıdır. Öğrenciler üretim, dağıtım ve tüketim ile ilgili temel kavramları öğrenir. Öğrencilerin meslekleri tanıyarak ilgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği özellikleri bilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2018).

Etkin vatandaşlık.

Bu öğrenme alanı sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk çerçevesinde etkin vatandaşlık kavramına odaklanmaktadır. Öğrencilerin, grup, kurum ve sosyal örgütlerin nasıl oluştuğunu; onları etkileyen ve kontrol eden mekanizmaları; bunların bireyleri ve kültürü nasıl etkileyip kontrol ettiklerini ve varlıklarını nasıl sürdürüp değiştirdiklerini bilmesi önemlidir. Bu konuda elde edilen bilgiler ışığında, öğrenciler "Toplumumuzda ve diğer toplumlarda grupların, kurumların ve sosyal örgütlerin rolü nedir? Grup, kurum ve sosyal örgütlerden ben nasıl etkileniyorum? Grup, kurum ve sosyal örgütler nasıl değişir? Bu değişikliklerde benim rolüm nedir?" sorularına cevap verebilmelidir. Toplum yaşamında doğacak sorunların en önemli güvencesi olarak örgütlü bir devlet gücünün varlığını kavrarlar. Toplumsal sorunların nasıl çözüldüğünü ve düzenin nasıl sağlandığını anlayarak egemenliğin kaynağının millete dayandığı yönetimlerde, birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu fark ederler. Toplumsal hizmetlere ve değişik resmî etkinliklere katılma yollarını öğrenerek yönetimi etkilemek için hangi demokratik yolların olduğunu kavrarlar (MEB, 2018).

Küresel bağlantılar.

Günümüzde inançlar, fikirler, insanlar, sermaye, bilgi, teknoloji, kültürel ve siyasi sınırları aşarak küresel boyutta hareket hâlindedir. Böyle bir dönemde devletler de kendisi dışındakilerle bir yandan iş birliği yaparken diğer taraftan rekabet etmektedirler. Öğrencilerin bu ilişkileri kavrama ve değerlendirme konusunda bilinçli olmaları gerekmektedir. Küresel bağlantılar öğrenme alanı ile gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2018).

EK-4. Türk Vatandaşlığı Kanunu

MADDE 5 – (1) Türk vatandaşlığı, doğumla veya sonradan kazanılır.

Doğumla kazanılan vatandaşlık.

MADDE 6 – (1) Doğumla kazanılan Türk vatandaşlığı, soy bağı veya doğum yeri esasına göre kendiliğinden kazanılır.

Soy bağı.

MADDE 7 – (1) Türkiye içinde veya dışında Türk vatandaşı ana veya babadan evlilik birliği içinde doğan çocuk Türk vatandaşıdır.

(2) Türk vatandaşı ana ve yabancı babadan evlilik birliği dışında doğan çocuk Türk vatandaşıdır.

(3) Türk vatandaşı baba ve yabancı anadan evlilik birliği dışında doğan çocuk ise soy bağı kurulmasını sağlayan usul ve esasların yerine getirilmesi halinde Türk vatandaşlığını kazanır.

Doğum yeri.

MADDE 8 – (1) Türkiye'de doğan ve yabancı ana ve babasından dolayı doğumla herhangi bir ülkenin vatandaşlığını kazanamayan çocuk, doğumdan itibaren Türk vatandaşıdır.

(2) Türkiye'de bulunmuş çocuk aksi sabit olmadıkça Türkiye'de doğmuş sayılır.

Sonradan kazanılan vatandaşlık.

MADDE 9 – (1) Sonradan kazanılan Türk vatandaşlığı, yetkili makam kararı veya evlat edinilme ya da seçme hakkının kullanılması ile gerçekleşir.

Yetkili makam kararı ile Türk vatandaşlığının kazanılması.

MADDE 10 – (1) Türk vatandaşlığını kazanmak isteyen bir yabancı, bu Kanunda belirtilen şartları taşıması halinde yetkili makam kararı ile Türk vatandaşlığını kazanabilir. Ancak, aranan şartları taşımak vatandaşlığın kazanılmasında kişiye mutlak bir hak sağlamaz.

(2) (Ek: 19.10.2017-7039/28 md.) Bu Kanun uyarınca sonradan Türk vatandaşlığının kazanılmasında uygulanacak temel ilke ve esaslar ilgili kamu kurum ve kuruluşlarının görüşleri alınmak suretiyle Bakanlıkça belirlenir.

MADDE 11 – (1) Türk vatandaşlığını kazanmak isteyen yabancılarda başvuru için aranan şartlar;

a) Kendi millî kanununa, vatansız ise Türk kanunlarına göre ergin ve ayırt etme gücüne sahip olmak,

b) Başvuru tarihinden geriye doğru Türkiye'de kesintisiz beş yıl ikamet etmek,

c) Türkiye'de yerleşmeye karar verdiğini davranışları ile teyit etmek,

ç) Genel sağlık bakımından tehlike teşkil eden bir hastalığı bulunmamak,

d) İyi ahlak sahibi olmak,

e) Yeteri kadar Türkçe konuşabilmek,

f) Türkiye'de kendisinin ve bakmakla yükümlü olduğu kimselerin geçimini sağlayacak gelire veya mesleğe sahip olmak,

g) Millî güvenlik ve kamu düzeni bakımından engel teşkil edecek bir hali bulunmamak, şartları aranır.

Türk vatandaşlığının kazanılmasında istisnai haller.

MADDE 12 – (1) Millî güvenlik ve kamu düzeni bakımından engel teşkil edecek bir hali bulunmamak şartıyla Cumhurbaşkanı kararı ile aşağıda belirtilen yabancılar Türk vatandaşlığını kazanabilirler.

a) Türkiye'ye sanayi tesisleri getiren veya bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal, sportif, kültürel, sanatsal alanlarda olağanüstü hizmeti geçen ya da geçeceği düşünülen ve ilgili bakanlıklarca haklarında gerekçeli teklifte bulunulan kişiler.

b) (Ek: 28.7.2016-6735/27 md.) 04.04.2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun 31 inci maddesinin birinci fıkrasının (j) bendi uyarınca ikamet izni alanlar ile Turkuaz Kart sahibi yabancılar ve bunların yabancı eşi, kendisinin ve eşinin ergin olmayan veya bağımlı yabancı çocuğu.

c) Vatandaşlığa alınması zaruri görülen kişiler.

d) Göçmen olarak kabul edilen kişiler.

MADDE 12 (2) (Ek: 19.10.2017-7039/29 md.) Millî güvenlik ve kamu düzeni bakımından engel teşkil edecek hali bulunanların talepleri Bakanlıkça reddedilir.

Türk vatandaşlığının ikamet şartı aranmaksızın yeniden kazanılması.

MADDE 13 – (1) Millî güvenlik bakımından engel teşkil edecek bir hali bulunmamak şartıyla aşağıda belirtilen kişiler Türkiye'de ikamet etme süresine bakılmaksızın, Türk vatandaşlığını Bakanlık kararıyla yeniden kazanabilirler.

a) Çıkma izni almak suretiyle Türk vatandaşlığını kaybedenler.

b) Ana veya babalarına bağlı olarak Türk vatandaşlığını kaybedenlerden 21 inci maddede öngörülen süre içerisinde seçme hakkını kullanmayanlar.

Türk vatandaşlığının ikamet şartına bağlı olarak yeniden kazanılması.

MADDE 14 – (1) 29 uncu madde uyarınca Türk vatandaşlığı kaybettirilenler Cumhurbaşkanı kararıyla, 34 üncü madde uyarınca Türk vatandaşlığını kaybedenler Bakanlık kararıyla, millî güvenlik bakımından engel teşkil edecek bir halinin bulunmaması ve Türkiye'de

üç yıl ikamet etmek şartıyla Türk vatandaşlığını yeniden kazanabilirler.

İkamet ve sürelerin hesaplanması.

MADDE 15 – (1) Bir yabancı için ikamet, Türk kanunlarına uygun olarak Türkiye'de oturmaktır. Türk vatandaşlığını kazanma talebinde bulunan bir yabancı başvuru için aranan ikamet süresi içinde toplam oniki ayı geçmemek üzere Türkiye dışında bulunabilir. Türkiye dışında geçirilen süreler bu Kanunda öngörülen ikamet süreleri içinde değerlendirilir.

Türk vatandaşlığının evlenme yoluyla kazanılması.

MADDE 16 – (1) Bir Türk vatandaşı ile evlenme doğrudan Türk vatandaşlığını kazandırmaz. Ancak bir Türk vatandaşı ile en az üç yıldan beri evli olan ve evliliği devam eden yabancılar Türk vatandaşlığını kazanmak üzere başvuruda bulunabilir. Başvuru sahiplerinde;

a) Aile birliği içinde yaşama,

b) Evlilik birliği ile bağdaşmayacak bir faaliyette bulunmama,

c) Millî güvenlik ve kamu düzeni bakımından engel teşkil edecek bir hali bulunmama, şartları aranır.

(2) Başvurudan sonra Türk vatandaşı eşin ölümü nedeniyle evliliğin sona ermesi halinde birinci fıkranın (a) bendindeki şart aranmaz.

(3) Evlenme ile Türk vatandaşlığını kazanan yabancılar evlenmenin butlanına karar verilmesi halinde evlenmede iyi niyetli iseler Türk vatandaşlığını muhafaza ederler.

Türk vatandaşlığının evlat edinilme ile kazanılması.

MADDE 17 – (1) Bir Türk vatandaşı tarafından evlat edinilen ergin olmayan kişi, millî güvenlik ve kamu düzeni bakımından engel teşkil edecek bir hali bulunmamak şartıyla, karar tarihinden itibaren Türk vatandaşlığını kazanabilir.

Vatandaşlık başvuru inceleme komisyonu.

MADDE 18 – (1) 11 inci ve 16 ncı maddeler uyarınca Türk vatandaşlığını kazanmak isteyen yabancıların başvuru için gerekli şartları taşıyıp taşımadıklarının tespiti, illerde oluşturulan vatandaşlık başvuru inceleme komisyonu tarafından yapılır. Komisyonun oluşumu ve çalışma esasları yönetmelikle belirlenir.

Yetkili makam kararı ile Türk vatandaşlığının kazanılmasında usul ve esaslar.

MADDE 19 – (1) Yetkili makam kararı ile Türk vatandaşlığını kazanmak isteyen yabancılardan başvuru için gerekli şartları taşıyanların adına vatandaşlık dosyası düzenlenir ve karar verilmek üzere Bakanlığa gönderilir. Bakanlıkça yapılacak inceleme ve araştırma sonucunda durumu uygun bulunanlar Bakanlık kararı ile Türk vatandaşlığını kazanabilirler, uygun görülmeyenlerin talepleri ise Bakanlıkça reddedilir.

(2) 12 nci madde uyarınca Türk vatandaşlığını kazanma işlemleri Bakanlıkça yürütülür.

Yetkili makam kararı ile Türk vatandaşlığının kazanılmasının geçerliliği ve sonuçları.

MADDE 20 – (1) Türk vatandaşlığının kazanılmasına ilişkin kararlar, karar tarihinden itibaren hüküm ifade eder.

(2) Yetkili makam kararı ile Türk vatandaşlığının kazanılması eşin vatandaşlığına tesir etmez. Ana veya babanın (…)(1) velayeti kendisinde bulunan çocukları, diğer eşin muvafakat etmesi halinde Türk vatandaşlığını kazanır. Muvafakat verilmemesi halinde ana veya babanın mutad meskeninin bulunduğu ülkedeki hâkim kararına göre işlem yapılır. Türk vatandaşlığını birlikte kazanan ana ve babanın çocukları da Türk vatandaşlığını kazanır.

(3) Ana veya babanın Türk vatandaşlığını kazandığı tarihte kendileri ile birlikte işlem görmeyen çocukları, ergin olduktan sonra Türk vatandaşlığını kazanmak üzere başvurdukları takdirde haklarında 11 inci madde hükümleri uygulanır.

Türk vatandaşlığının seçme hakkı ile kazanılması.

MADDE 21 – (1) 27 nci madde uyarınca ana veya babalarına bağlı olarak Türk vatandaşlığını kaybeden çocuklar ergin olmalarından itibaren üç yıl içinde seçme hakkını kullanmak suretiyle Türk vatandaşlığını kazanabilirler.

Türk vatandaşlığının seçme hakkı ile kazanılmasının geçerliliği ve sonuçları.

MADDE 22 – (1) Seçme hakkı ile Türk vatandaşlığının kazanılması, bu hakkın kullanılmasına dair şartların tespitine ilişkin kar(2) Seçme hakkını kullanarak Türk vatandaşlığını kazanan kişilerin eşleri ve çocukları hakkında 20 nci madde hükümleri uygulanır.

EK-5. İzin Yazıları

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 56785782-302.08.01-E.1900235498 16.08.2019
Konu : Uygulama İzni (Hasan BOZKAYA)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 07.08.2019 tarihli ve 29202147-300-E.1900230024 sayılı belge.

İlgi'de kayıtlı yazı gereğince; Danışmanlığını Dr. Öğr. Üyesi Selçuk İLGAZ'ın yürüttüğü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi **Hasan BOZKAYA**'nın "5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Etkin Vatandaşlık Ünitesinin Göçmen Çocukların Vatandaşlık Bilinç Düzeyleri Üzerine Etkisi" isimli tez çalışması kapsamında 09.09.2019- 04.10.2019 tarihleri arasında Hatay İli Antakya İlçesi Antakya Fevzi Çakmak İmam Hatip Ortaokulu'nda uygulama yapabilmesi için gerekli izinlerin alınması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Müdür

Ek : 7.8.2019 tarihli 29202147-300-E.1900230024 sayılı belge

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2315630
Elektronik Ağ: http://www.atauni.edu.tr/#!birim=egitim-bilimleri-enstitusu
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr
Bilgi: Onur VURAL
Faks: +90 442 2315883
E-Posta: egitbil@atauni.edu.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
https://ubys.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=F6E44C586DB

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 88179374-300-E.1900236315 19.08.2019
Konu : Uygulama İzni (Hasan BOZKAYA)

HATAY VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Hasan BOZKAYA'nın ***"5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Etkin Vatandaşlık Ünitesinin Göçmen Çocukların Vatandaşlık Bilinç Düzeyleri Üzerine Etkisi"*** başlıklı tez çalışmasının uygulamasını 09.09.2019 - 04.10.2019 tarihleri arasında Müdürlüğünüze bağlı Hatay İli Antakya İlçesi Antakya Fevzi Çakmak İmam Hatip Ortaokul'nda uygulama yapabilmesi talebi ile ilgili adı geçen Enstitünün 16.08.2019 tarih ve 56785782-302.08.01-E.1900235498 sayılı yazısı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Sezai ERCİŞLİ
Rektör V.

Ek : 16.8.2019 tarihli 56785782-302.08.01-E.1900235498 sayılı belge

HATAY VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

KAYIT	TARİH	22 Ağustos 2019
	SAYI	
HAVALE	GEREĞİ	Strateji
	BİLGİ	
DOSYA NO.		
EKLER		

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
https://ubys.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=9162B7FECAB

TUTANAKTIR

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Hasan BOZKAYA' nın "*5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Etkin Vatandaşlık Ünitesinin Göçmen Çocukların Vatandaşlık Bilinç Düzeyleri Üzerine Etkisi*" başlıklı doktora tez çalışması 2017/25 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlikler İzinleri Genelgesi ve 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanuna göre incelenmiş olup 09.09.2019-04.10.2019 tarihleri arasında ilimiz Antakya ilçesi Antakya Fevzi Çakmak İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf öğrencileriyle çalışma yapmasında sakınca olmadığına komisyonumuzca karar verilmiştir. (03.09.2019)

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-605.01-E.16125801 05.09.2019
Konu : Hasan BOZKAYA'nın
Araştırma İzin Onayı

VALİLİK MAKAMINA

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Hasan BOZKAYA "5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Etkin Vatandaşlık Ünitesinin Göçmen Çocukların Vatandaşlık Bilinç Düzeyleri Üzerine Etkisi" isimli doktora tez çalışmasını 09.09.2019-04.10.2019 tarihleri arasında İlimiz Antakya İlçesi Antakya Fevzi Çakmak İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf öğrencilerine uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 ve 2017/25 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin İlimiz Antakya İlçesi Antakya Fevzi Çakmak İmam Hatip Ortaokul idaresinin uygun göreceği tarih ve saatlerde, çalışma yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KÖSE
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
05.09.2019

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 3612-9417-344d-aa9d-1d3a kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Hasan BOZKAYA

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans: Atatürk Üniversitesi- 1998 Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans : Atatürk Üniversitesi- 2001 Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Dil : İngilizce, Arapça

İş Deneyimi

1998- 1999 : Hatay Yayladağı Yayıkdamlar Köyü İlk Okulu - Sınıf Öğretmeni

1999- 2002 : Erzurum İbrahim Hakkı İlköğretim Okulu - Sınıf Öğretmeni

2002- 2004 : Hatay Reyhanlı Kuşaklı Köyü İlköğretim Okulu - Sınıf Öğretmeni

2004- 2007 : Hatay Antakya Ovakent İlköğretim Okulu - Sınıf Öğretmeni

2007 -2012 : Hatay Fenerbahçe İlköğretim Okulu - Sınıf Öğretmeni

2012-2016 : Hatay Şehoğlu ilköğretim Okulu - Sınıf Öğretmeni

2016-2017 : Hatay Çocuk Evleri Sitesi Müdür Vekili

2017- 2020 : Geçici Eğitim Merkezi koordinatörlüğü

2020- …. : Antakya İlkokulu- Sınıf Öğretmeni

Tarih : 24.12.2020