

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SINIF ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ
AVRUPA BİRLİĞİ VATANDAŞLIĞINA BAKIŞLARININ
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Sadık Selman ÜNER

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

KIRŞEHİR
HAZİRAN 2014

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SINIF ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ
AVRUPA BİRLİĞİ VATANDAŞLIĞINA BAKIŞLARININ
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

THE EXAMINATION OF THE VIEWS OF PRIMARY
SCHOOL TEACHERS AND PRE-SERVICE PRIMARY
TEACHERS ON EUROPEAN UNION CITIZENSHIP
FROM THE POINT OF DIFFERENT VARIABLES

Sadık Selman ÜNER

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Doç. Dr. Rüştü YEŞİL

KIRŞEHİR
HAZİRAN 2014

EK -4

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri.....Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ /
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr.
Başkan Sadık Yüksel SIVACI.....(imza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Yrd. Doç. Dr.
Üye Mustafa TÜRKAYILMAZ.....(imza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Doç. Dr.
Üye Rüşte YEŞİL.....(imza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../20..

(İmza Yeri)
Akademik Unvan, Adı-Soyadı
Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının Avrupa Birliği Vatandaşlığına bakışlarının belirlenmesidir. Bu çalışma tarama modelinde yürütülen betimsel bir araştırmadır. Hem nitel hem de nicel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın nicel verileri, Kırşehir il merkezinde bulunan 22 ilkokulda görev yapan 207 sınıf öğretmeninden ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan 282 öğretmen adayından toplanmıştır. Diğer taraftan, tanımlanan bu gruplarda bulunan gönüllü 25 öğretmen ile 33 öğretmen adayı, araştırmanın nitel kısmındaki verilerin toplanılmasında kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğretmen ve öğretmen adaylarına dönük iki farklı Kişisel Bilgi Formu, Görüşme Formu ve Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakış Anketi kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerden toplanan veriler üzerinde, aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss), bağımsız örneklem t testi, faktör analizi, varyans analizi (ANOVA), Scheffe testleri uygulanmıştır. $p < 0,05$ düzeyi, anlamlılık için yeterli görülmüştür.

Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına göre, AB vatandaşlarını daha aktif vatandaşlar olarak değerlendirdiği bulunmuştur. Bunun yanında, hem sınıf öğretmenlerinin, hem de sınıf öğretmeni adaylarının, AB vatandaşlarının sosyokültürel anlamda olumsuz özellikler barındırıp barındırmadığı konusunda kararsızlık yaşadığı, ancak, öğretmenlerin, bu olumsuzlukların var olduğu görüşüne daha yakın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, hem sınıf öğretmenlerinin, hem de sınıf öğretmeni adaylarının, AB vatandaşlarının, ekonomik açıdan bireysel anlamda gelişmiş ve haklar ve sorumluluklar bakımından farkındalık sahibi olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucundan hareketle, öğretmen ve öğretmen adaylarının AB hakkında bilgilenmesi ve AB ve Türk vatandaşlarının birbirine karşı önyargılarının kırılması için, öğrenci ve öğretmen değişim programlarının ciddiyle uygulanması ve AB'yi doğru şekilde tanıtan konferans, panel, sempozyum vb. etkinliklerin yapılması tavsiye edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, öğretmen adayı, Avrupa Birliği, AB vatandaşlığı.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the view of primary school teachers and pre-service primary teachers on European Union citizenship. This study is a descriptive research in survey model. It is also both qualitative and quantitative research. The quantitative data of the research was collected from 207 primary school teachers teaching in 22 primary school in the city center of Kırşehir and 282 pre-service primary teachers studying in Ahi Evran University, Faculty of Education, Department of Primary Education. On the other hand, 25 teachers and 33 pre-service teachers from the sample group, who were voluntary, were used to collect the qualitative data of the research. As the data collection tool, two different Personal Information Forms for teachers and pre-service teachers, Interview Form and View on European Union Citizenship Questionnaire were used. Arithmetic Mean (\bar{X}), standard deviation (sd), independent samples t-test, factor analysis, analysis of variance (ANOVA) and Scheffe test were applied to the data collected from teachers and pre-service teachers. The level of $p < 0.05$ were accepted adequate for significance.

At the end of the research, it was found that in comparison to pre-service primary teachers, primary school teachers evaluated EU citizenships as more active citizens. Also, it was determined that both primary school teachers and primary school teachers were indecisive about whether or not EU citizens included socio-cultural negativeness, however teachers were closer to the idea that they include these negativenesses. Besides, it was seen that both primary school teachers and pre-service primary teachers thought

that EU citizens were individually developed in terms of economy and they had awareness in point of rights and responsibilities.

According to the results of the research, it was suggested that student and teacher exchange programs should be earnestly applied and conference, panel, symposium etc. about EU should be organized. Therefore, teachers and pre-service teachers can know EU better and the prejudices of Turkish and European people for each other can be overcome.

Keywords: Primary school teacher, pre-service primary teacher, European Union, EU citizenship

TEŞEKKÜR

İlk olarak, yüksek lisans eğitimimin ilk günden son gününe kadar, bilgi ve birikimini aktarmaktan çekinmeyen, hiçbir konuda yardımını esirgemeyen ve bu tezin ortaya çıkmasında her türlü desteğini ortaya koyan, danışmanım Sayın Doç. Dr. Rüştü YEŞİL'e sonsuz şükranlarımı sunarım. Ayrıca, bu süreçte bilgi ve birikimlerini paylaşan Doç. Dr. H. Ömer BEYDOĞAN, Doç. Dr, Nihat ÇALIŐKAN ve Yrd. Doç. Dr. Davut AYDIN'a teşekkür ederim. Çalışmam boyunca maddi ve manevi olarak destek veren meslektaşım Salih POTUKOĞLU'na, beni bugünlere getiren anne ve babama, desteklerini esirgemeyen kardeşime ve bu süreçte hep yanımda olan değerli eşim Mehtap ÜNER'e de teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1. Problem Durumu.....	1
2. Problem Cümlesi.....	4
3. Alt Problemler.....	4
4. Araştırmanın Amacı.....	6
5. Araştırmanın Varsayımları.....	7
6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
7. Tanımlar ve Kısaltmalar	8
II. BÖLÜM	10
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
1. TÜRKİYE VE AVRUPA BİRLİĞİ.....	10
1.1. Geçmişten Bugüne Avrupa Birliği.....	11
1.2. Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri.....	14
2. VATANDAŞLIK KAVRAMI.....	16
2.1. Tanımı	16
2.2. Türkiye’de Vatandaşlık Kavramının Gelişimi	17
2.3. Avrupa’da Vatandaşlık Kavramının Gelişimi.....	18
3. MODERN DÖNEMDE VATANDAŞLIK KAVRAMI.....	19
3.1. Küresel Vatandaşlık	20
3.2. Avrupa Birliği Vatandaşlığı	21
3.2.1. Maastricht Antlaşması Öncesi AB Vatandaşlığı.....	22
3.2.2. Maastricht Antlaşması Sonrası AB Vatandaşlığı.....	22
3.2.2.1. Avrupa Birliği Vatandaşlarının Hakları	24
3.2.2.3. Avrupa Birliği Vatandaşlığına Entegrasyon Sorunu.....	25
4. VATANDAŞ YETİŞTİRME SÜRECİ OLARAK EĞİTİM	27
4.1. Vatandaşlık Eğitimi	30

4.1.1. Vatandaşlık Eğitiminin Amacı.....	31
4.1.2. Vatandaşlık Eğitiminin İçeriği	32
4.1.3. Vatandaşlık Eğitiminde Yöntem ve Yaklaşımlar.....	33
4.1.4. Vatandaşlık Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme	34
4.1.5. Vatandaşlık Eğitiminde Sorumlu Kurumlar/Kuruluşlar	35
4.1.5.1. Aile.....	36
4.1.5.2. Okul.....	36
4.1.5.3. Sivil Toplum Kuruluşları (STK).....	37
4.1.6. Vatandaşlık Eğitiminin Bileşenleri	38
4.1.6.1. Eğitim Programı.....	38
4.1.6.2. Eğitim Ortamı	39
4.1.6.3. İnsan Unsuru	40
5. AB ÜLKELERİ VE TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNDE VATANDAŞLIK EĞİTİMİ	42
5.1. AB Ülkelerinde Vatandaşlık Eğitimi	42
5.2. Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi.....	45
5.2.1. İlkokul Programında Vatandaşlık Eğitimi	46
5.2.1.1. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi	46
5.2.1.2. Türkçe Dersi.....	47
5.2.1.3. Hayat Bilgisi Dersi.....	48
5.2.1.4. Sosyal Bilgiler Dersi	49
5.2.2. Ortaokul Programında Vatandaşlık Eğitimi.....	50
5.2.2.1. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi.....	50
5.2.2.2. Sosyal Bilgiler Dersi	51
5.2.2.3. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi	53
5.2.3. Lise Programında Vatandaşlık Eğitimi	54
5.2.3.1. Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi	54
5.2.3.2. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi	55
5.3. AB ve AK Kapsamında Vatandaşlık Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	55
5.3.1. Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi’nin Çalışmaları	55
5.3.2. Vatandaşlık Enstitüsü.....	56
5.3.3. Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Projesi	56
5.3.3.1. Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi.....	59
5.3.3.2. Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Kapsamında Yapılan Yayınlar	59

6. AB ÜYESİ ÜLKELERDE AB VATANDAŞLIĞI EĞİTİMİNE YÖNELİK ÇALIŞMALAR.....	61
7. VATANDAŞLIK EĞİTİMİ VE ÖĞRETMEN	64
7.1. Rol Model Olarak Öğretmen.....	65
7.1.1. Öğrencinin Yaşamında Bir Tanık Olarak Öğretmen	66
7.2. Vatandaşlık Eğitiminde Öğretmenin Rolü.....	68
7.2.1. Demokratik Vatandaşlık Eğitiminde Öğretmenin Rolü.....	69
7.2.2. Vatandaşlık Eğitimi Sürecinde Öğretmenin Sorumlulukları	71
7.3. Vatandaşlık Bilincinin Yerleştirilmesinde İlkokul Öğretmeninin Önemi.....	73
7.3.1. Vatandaşlık Eğitiminde İlkokul Öğretmeni ve Demokrasi Bilinci	74
7.3.2. Vatandaşlık Eğitimi Sürecinde İlkokul Öğretmeni ve Değerler Eğitimi	75
8. İLGİLİ ÇALIŞMALAR	76
8.1. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar.....	76
8.2. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar	83
III. BÖLÜM	89
YÖNTEM	89
1. Araştırma Modeli	89
2. Çalışma Evreni.....	90
3. Örneklem.....	90
4. Veri Toplama Araçları	92
5. Verilerin Toplanması	102
6. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	103
IV. BÖLÜM.....	107
BULGULAR VE YORUM.....	107
1. NİCEL ARAŞTIRMA BULGULARI ve YORUM.....	107
1.1. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışlarına İlişkin Bulgular	107
1.1.1. Sosyokültürel Olumsuzluk Boyutunda Yer Alan Avrupa Birliği Vatandaşlığına İlişkin Özelliklere Yönelik Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adayı Görüşleri.....	107
1.1.2. Aktif Vatandaşlık Boyutunda Yer Alan Avrupa Birliği Vatandaşlığına İlişkin Özelliklere Yönelik Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adayı Görüşleri.....	110
1.1.3. Bireysel Gelişmişlik/Farkındalık Boyutunda Yer Alan Avrupa Birliği Vatandaşlığına İlişkin Özelliklere Yönelik Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adayı Görüşleri	114
1.2. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adayı Değerlendirmelerinin Farklılaşma Durumu	116

1.3. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adayı Değerlendirmelerinin Cinsiyetlere Göre Farklılaşma Durumu	118
1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre Değerlendirmelerinde Farklılaşma Durumu	120
1.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları	121
1.6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Okul Dışında Gelir Getiren Bir İşte Çalışma Durumuna Göre, Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları.....	124
1.7. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, İlgi Duydukları Haber Konusuna Göre, Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları.....	125
1.8. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Avrupa Ülkesinde Bulunma Durumuna Göre, Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları.....	128
1.9. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Avrupa Ülkesinde Yaşayan ve Ora Hakkında Bilgi Alınan Bir Yakına Sahip Olma Durumuna Göre, Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları	130
1.10. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Avrupa Birliği Bilgi Düzeyine Göre, Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları.....	132
1.11. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Türkiye-AB İlişkileri Konusunda Bilgi Düzeyi Özalgısına Göre, AB Vatandaşlığına Bakışları	135
1.12. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Türkiye'nin AB'ye Tam Üyeliğiyle İlgili Sahip Olunan Düşünceye Göre, Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları	139
1.13. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Türkiye'nin AB'ye Tam Üyeliğinin Geleceğiyle İlgili Düşüncelerine Göre, Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları	144
1.14. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Kendilerini Tanımlarken Kullandıkları Kimlik Türüne Göre, Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları	149
1.15. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Avrupa Birliği Vatandaşlığının Tanımlanırken, Mutlaka Kullanılması Gerektiğini Düşündükleri Kavramlar	154
2. NİTEL ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUM	157
2.1. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının Avrupa Birliği ve Avrupa Birliği Vatandaşlığını Değerlendirmeleri	157
2.2. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, AB Ülkelerinin Türkiye'ye ve Türk Toplumuna Bakışına Dair Değerlendirmeleri.....	161
2.3. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, AB Ülkelerini Siyasal, Sosyal, Ekonomik, Kültürel, İnsan Haklarına Saygı ve Demokratiklik Açularından Değerlendirmesi	164
2.4. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Türkiye'nin AB'ye Tam Üye Olmasının Yarar Zarar Yönüyle Gerekliliğine Dair Değerlendirmeleri.....	167
2.5. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Türkiye'nin AB'ye Tam Üye Olma İhtimaline Yönelik Değerlendirmeleri	170

V. BÖLÜM	174
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	174
1. Sonuçlar	174
2. Öneriler	178
KAYNAKLAR	181
EKLER.....	198

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Görüşlerine Başvurulan Öğrenci ve Öğretmenlerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	91
Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı	91
Tablo 3. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımı	91
Tablo 4. ABVBA’da yer alan faktörlere göre yapılan analiz değerleri ve madde sayıları	99
Tablo 5. ABVBA Faktörlerine Göre Maddelerinin Madde-Test Korelasyonu Değerleri.....	100
Tablo 6. ABVBA’nın faktörlere ve genele göre güvenilirlik analizi sonuçları	102
Tablo 7. Ölçek Maddelerinin Seçenekleri ve Sayısal Sınırları	104
Tablo 8. Avrupa Birliği vatandaşlarının sosyokültürel olumsuzluk boyutunda yer alan özelliklerine yönelik sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşleri.....	107
Tablo 9. Avrupa Birliği vatandaşlarının aktif vatandaşlık boyutunda yer alan özelliklerine yönelik öğretmen ve öğretmen adayı görüşleri.....	110
Tablo 10. Avrupa Birliği vatandaşlarının aktif vatandaşlık boyutunda yer alan özelliklerine yönelik öğretmen ve öğretmen adayı görüşleri.....	114
Tablo 11. Avrupa Birliği vatandaşlığına ilişkin sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerinin farklılaşma durumu	117
Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinin, cinsiyetlerine göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına ilişkin görüşleri	119
Tablo 13. Sınıf öğretmeni adaylarının, cinsiyetlerine göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına ilişkin görüşleri	119
Tablo 14. Sınıf öğretmeni hizmet süresi bağımsız değişkenine ait homojenlik testi.....	120
Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinin, hizmet sürelerine göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları	121
Tablo 16. Sınıf öğretmeni adayı sınıf düzeyi bağımsız değişkenine ait homojenlik testi.....	122
Tablo 17. Sınıf öğretmen adaylarının, sınıf düzeyine göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları.....	122
Tablo 18. Sınıf öğretmeni adaylarının, gelir getiren bir işte çalışma durumlarına göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları	124
Tablo 19. Sınıf öğretmenlerinin ilgi duydukları haber konusu değişkenine ait homojenlik testi	126

Tablo 20. Sınıf öğretmeni adaylarının ilgi duydukları haber konusu değişkenine ait homojenlik testi.....	126
Tablo 21. Sınıf öğretmenlerinin, ilgi duydukları haber konusuna göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları.....	126
Tablo 22. Sınıf öğretmeni adaylarının, ilgi duydukları haber konusuna göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları.....	127
Tablo 23. Sınıf öğretmenlerinin Avrupa ülkesinde bulunma durumu değişkenine ait homojenlik testi.....	128
Tablo 24. Sınıf öğretmeni adaylarının Avrupa ülkesinde bulunma durumu değişkenine ait homojenlik testi.....	128
Tablo 25. Sınıf öğretmenlerinin, Avrupa ülkesinde bulunma durumuna göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları.....	129
Tablo 26. Sınıf öğretmeni adaylarının, Avrupa ülkesinde bulunma durumuna göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları	129
Tablo 27. Sınıf öğretmenlerinin, Avrupa’da yaşayan ve ora hakkında bilgi alınan yakına sahip olma durumuna göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları	131
Tablo 28. Sınıf öğretmeni adaylarının, Avrupa’da yaşayan ve ora hakkında bilgi alınan yakına sahip olma durumuna göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları.....	131
Tablo 29. Sınıf öğretmenlerinin, Avrupa Birliği bilgi düzeyi değişkenine ait homojenlik testi	132
Tablo 30. Sınıf öğretmenlerinin, Avrupa Birliği bilgi düzeyi değişkenine ait homojenlik testi	133
Tablo 31. Sınıf öğretmenlerinin, Avrupa Birliği bilgi düzeyine göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları.....	133
Tablo 32. Sınıf öğretmeni adaylarının, Avrupa Birliği bilgi düzeyine göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları.....	134
Tablo 33. Sınıf öğretmenlerinin, Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri konusunda bilgi düzeyi değişkenine ait homojenlik testi.....	135
Tablo 34. Sınıf öğretmeni adaylarının, Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri konusunda bilgi düzeyi değişkenine ait homojenlik testi.....	135
Tablo 35. Sınıf öğretmenlerinin, Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri konusunda bilgi düzeyine göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları	136
Tablo 36. Sınıf öğretmeni adaylarının, Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri konusunda bilgi düzeyine göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları	137

Tablo 37. Sınıf öğretmenlerinin, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğiyle ilgili sahip olunan düşünce değişkenine ait homojenlik testi.....	139
Tablo 38. Sınıf öğretmeni adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğiyle ilgili sahip olunan düşünce değişkenine ait homojenlik testi.....	139
Tablo 39. Sınıf öğretmenlerinin, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğiyle ilgili sahip oldukları düşünceye göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları	140
Tablo 40. Sınıf öğretmeni adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğiyle ilgili sahip oldukları düşünceye göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları	141
Tablo 41. Sınıf öğretmenlerinin, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin geleceğine yönelik düşünceler değişkenine ait homojenlik testi	144
Tablo 42. Sınıf öğretmeni adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin geleceğine yönelik düşünceler değişkenine ait homojenlik testi	144
Tablo 43. Sınıf öğretmenlerinin, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin geleceğine ilişkin düşüncelerine göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları	145
Tablo 44. Sınıf öğretmeni adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin geleceğine ilişkin düşüncelerine göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları	146
Tablo 45. Sınıf öğretmenlerinin, kendini tanımlarken kullanılan kimlik türü değişkenine ait homojenlik testi.....	150
Tablo 46. Sınıf öğretmen adaylarının, kendini tanımlarken kullanılan kimlik türü değişkenine ait homojenlik testi.....	150
Tablo 47. Sınıf öğretmenlerinin, kendini tanımlarken kullanılan kimlik türüne göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları	150
Tablo 48. Sınıf öğretmeni adaylarının, kendini tanımlarken kullanılan kimlik türüne göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları	153
Tablo 49. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Avrupa Birliği vatandaşlığını tanımlarken, mutlaka kullanılması gerektiğini düşündükleri kavramlar.....	154
Tablo 50. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının AB ve AB vatandaşlığını değerlendirmeleri	157
Tablo 51. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, AB ülkelerinin Türkiye'ye ve Türk toplumuna bakışına yönelik değerlendirmeleri.....	161
Tablo 52. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, AB ülkelerini siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel, insan haklarına saygı ve demokratiklik açılarından değerlendirmeleri	165

Tablo 53. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üye olmasının yarar zarar yönüyle gerekliliğine dair değerlendirmeleri.....	168
Tablo 54. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üye olma ihtimali konusundaki değerlendirmeleri.....	171

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1. Problem Durumu

II. Dünya Savaşı sırasında büyük yıkımlar yaşayan Avrupa devletleri, savaş sonrasında bu yaraların sarılması ve geçmişte düşülen hataların tekrarlanmaması için aralarındaki husumete son vererek birlik olma eğilimine girmişlerdir. İlk olarak 1951 yılında Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu oluşturulmuştur. Ardından, ekonomik birliği oluşturarak siyasi bir bütünlüğe gidilmesi yolunda 1957’de Avrupa Ekonomik Topluluğu ve 1958’de Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu kurulmuştur. 1965 yılına gelindiğinde, Füzyon Antlaşması ile birlikte yukarıda adı geçen üç topluluk, tek bir konsey ve tek bir komisyon altında birleştirilerek Avrupa Topluluğu adıyla anılmaya başlanmıştır.

Avrupa Topluluğu zaman içinde üyelerinin sayısını katlayarak büyümüş ve 1992’de Maastricht Antlaşması, diğer adıyla Avrupa Birliği (AB) antlaşması imzalanarak 1999’a kadar parasal birliğin tamamlanmasına, Avrupa vatandaşlığının oluşturulmasına ve ortak dış ve güvenlik ile adalet ve içişlerinde işbirliği politikalarının meydana getirilmesine karar verilmiştir. Avrupa Birliği’nin oluşum sürecinde 2009 yılında Lizbon Antlaşması imzalanarak, AB’nin karar alma mekanizmalarındaki tıkanıklıkların giderilmesi ve Birliğin daha demokratik ve etkili işleyen bir yapıya kavuşması hedeflenmiştir. 2014 yılına gelindiğinde, AB, bünyesinde barındırdığı 28 üye ülke ve bunlar arasındaki siyasi ve ekonomik bağ ile birlikte, bir takım ekonomik krizlerin olumsuz etkisine rağmen, dünya siyasetinde önemli bir konumda bulunmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti, bir AB üyesi olmamakla birlikte, AB ile ilişkileri çok eskiye dayanmaktadır. Türkiye ile AB'nin temelinde yer alan Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) arasındaki ilk ilişkiler 1959'da Türkiye'nin AET'ye üye başvurusunda bulunmasından sonra 1963 tarihinde imzalanan Ankara Antlaşması'na dayanmaktadır. Bu antlaşmayla birlikte Topluluk, üyelik başvurusunu kabul etmekle birlikte, Türkiye için üyelik süreci içerisinde, hazırlık dönemi, geçiş dönemi ve nihai dönem olmak üzere üç aşamayı öngörmüştür. Türkiye'nin hazırlık dönemi, 1973'de sona ermiş ve geçiş dönemine geçilmesiyle birlikte ticaret ve gümrük alanında bazı anlaşmalar yapılarak uzunca sürecek bir döneme geçilmiştir. 70'lerin sonu ve 80'lerin başında Türkiye'de baş gösteren siyasi ve ekonomik istikrarsızlıklar, Topluluk ile ilişkilerin tamamen askıya alınmasına neden olmuştur. Türkiye'nin 80'lerde gerçekleştirdiği liberal atılımlar, Avrupa ile olan ilişkilerini de güçlendirmiş ve Türkiye, 1989'da tekrar bir atılım yaparak Topluluğa tam üyelik başvurusunda bulunmuştur. Bu başvuru olumlu karşılanmakla birlikte Türkiye'nin siyasal, sosyal ve ekonomik alanda daha önce de yapılan anlaşmalara binaen bir takım gelişmeler göstermesi önerilmiştir.

Türkiye, bu önerileri dikkate alarak 1995'e kadar gelişmeleri tamamlamayı hedeflemiş ve bu yılda nihayete eren ilerlemeler neticesinde AB ile yeniden görüşülmüştür. Bu görüşmeler olumlu bir sonuç vermiş ve 1996'da AB ile Türkiye arasında Gümrük Birliği yürürlüğe girmiştir. 1999'da Helsinki'de yapılan zirve asıl bu süreç açısından bir dönüm noktası olmuştur. Türkiye, bu tarihten itibaren aday ülke kabul edilmiş ve diğer aday ülkelerle eşit statüye gelmiştir. Aday ülke statüsü kazanılmasının ardından, Türkiye için, yapması gereken öncelikleri içeren bir Katılım Ortaklığı Belgesi hazırlanmıştır. Türkiye, bu öncelikleri gerçekleştirmek adına, mecliste

uyum yasaları çıkarmış ve anayasa paketleri hazırlamıştır. 2004'te yapılan zirvede, Türkiye ile AB arasındaki ilişkiler bir adım daha ileriye gitmiş ve Türkiye'nin yaptığı reformlar sonucunu vererek siyasi kriterleri karşıladığı belirtilmiştir. Bunun da bir sonucu olarak, 2005'te, Türkiye ile müzakerelere başlanmaya karar verilmiştir. Böylece Türkiye, üyelik sürecinde sona biraz daha yaklaşmıştır.

Türkiye'nin üyeliği sürecinde en önemli ayağı oluşturan unsur hiç şüphesiz kendi vatandaşlarıdır. Türkiye vatandaşlarının görüşleri ve Birliğe uyum sağlamaları, üyeliğin gerçek anlamda gerçekleşmesi ve Birlikle uyum sağlama açısından önem arz etmektedir. Zira Türkiye'nin AB'ye girmesi, aynı zamanda vatandaşlarının da AB vatandaşı olması anlamına gelmektedir. Nitekim 1993 yılında yapılan Maastricht Antlaşması'yla, AB'ye üye ülkelerin vatandaşlarının aynı zamanda AB vatandaşı olacağı belirtilmiş ve birlikle ilgili ilk vatandaşlık kavramı bu antlaşmayla literatüre girmiştir. Çeşitli haklar barındıran ve yıllar içerisinde gelişen AB vatandaşlığı, Birliğin siyasi, ekonomik, kültürel ve birçok açıdan bütünlüğünün sağlanması açısından büyük bir öneme sahiptir.

Türkiye'de de üyelik sürecinde sona yaklaşılmasıyla, vatandaşlarının bir AB vatandaşlığı bilincine sahip olması önemlidir. Hem üyelik sürecinin hızlanması hem de üyelik sonrası Birlikle bütünlüğün sağlanmasının, Türkiye vatandaşlarına AB vatandaşlığı bilincinin kazandırılmasıyla yakın ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Bilinç kazanma ya da kazandırma, başlı başına bir eğitim sorunudur. Bu nedenle vatandaşlara AB vatandaşlığı bilgi ve bilincinin kazandırılması da bir eğitim sorunu olarak görülmelidir. Bireylere, verilecek eğitimle birlikte AB vatandaşlığına ilişkin bir bakış açısı oluşturulabilir. Hatta Türkiye'nin geleceği açısından oluşturulmalıdır. Erginer'in (2006) belirttiğine göre, AB üye ülkeleri, eğitim sistemlerinin amaç kısmında,

kimi açık kimi de kapalı olarak AB vatandaşlığı bilincinin kazandırılmasını esas olarak görmektedirler. AB üye ülkelerinin de temel araç olarak seçtiği eğitim, bu bilincin kazandırılması bakımından üzerinde durulması gereken bir olgudur.

Türkiye’de zorunlu temel eğitimin başlangıcı olan dönem, ilkokul dönemidir. İlkokul, zorunlu eğitimin ilk bölümünü oluşturan dört yıllık bir süreç olmakla birlikte, devamındaki sekiz yıl için de öğrenciyi hazırlayıcı bir konumdadır. Çocuğun kişiliğinin, değer ve algılarının temelini önemli ölçüde bu dönemde atıldığı belirtilmelidir. Bu bakımdan AB vatandaşlığına ilişkin bilincin oluşturulmasına yönelik bir eğitim sürecinin, ilkokul ile birlikte başlatılmasının önemli bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Bu yönde bir eğitimi gerçekleştirme sürecinde en önemli rollerden biri, planlı eğitim kurumları olan okullara ve öğrencileri üzerindeki etkisi itibarıyla öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin hem mesleğe hazırlık süreçlerini kapsayan eğitim fakültelerinde uygun şekilde eğitim görmeleri, hem de hizmet süreçlerinde bu amaca paralel düşen bir bakış açısına sahip olmaları; bu bakış açısı doğrultusunda çalışmalar yapmaları gerekmektedir.

2. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının Avrupa Birliği vatandaşlığına yönelik bakışları nelerdir?

3. Alt Problemler

Araştırma kapsamında ele alınan alt problemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının AB vatandaşlığına bakışları arasında bir farklılaşma var mıdır?

2. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının AB vatandaşlığına bakışları, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, AB vatandaşlığına bakışlarını farklılaştırmakta mıdır?
4. Sınıf düzeylerine göre sınıf öğretmeni adaylarının AB vatandaşlığı hakkındaki görüşleri farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının, okul dışında gelir getiren bir işte çalışma durumuna göre, AB vatandaşlığına bakışları farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, ilgi duydukları haber konusuna göre, AB vatandaşlığına bakışlarında bir farklılaşma var mıdır?
7. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Avrupa ülkesinde bulunma durumuna göre, AB vatandaşlığına bakışları farklılaşmakta mıdır?
8. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Avrupa ülkesinde yaşayan ve Avrupa hakkında bilgi alınan bir yakına sahip olma durumuna göre, AB vatandaşlığına bakışlarında bir farklılaşma gerçekleşmekte midir?
9. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, AB bilgi düzeyine göre, AB vatandaşlığına bakışlarında bir farklılaşma var mıdır?
10. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Türkiye-AB ilişkileri konusunda bilgi düzeyine göre, AB vatandaşlığına bakışları farklılaşmakta mıdır?
11. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğiyle ilgili sahip olunan düşünceye göre, AB vatandaşlığına bakışları farklılaşmakta mıdır?

12. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin geleceğiyle ilgili düşüncelerine göre, AB vatandaşlığına bakışları farklılaşmakta mıdır?
13. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, kendilerini tanımlarken kullandıkları kimlik türüne göre, AB vatandaşlığına bakışlarında farklılaşma gerçekleşmekte midir?
14. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, AB vatandaşlığının tanımlanırken, mutlaka kullanılması gerektiğini düşündükleri kavramlar nedir?
15. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adayları, AB ve AB vatandaşlığını nasıl değerlendirmektedir?
16. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, AB ülkelerinin Türkiye'ye ve Türk toplumuna bakışına dair değerlendirmeleri nelerdir?
17. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, AB ülkelerini siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel, insan haklarına saygı ve demokratiklik açılarından değerlendirmeleri nelerdir?
18. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üye olmasının yarar zarar yönüyle gerekliliğine dair değerlendirmeleri nelerdir?
19. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adayları, Türkiye'nin AB'ye tam üye olma ihtimalini nasıl değerlendirmektedir?

4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türkiye'de sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının AB vatandaşlığına bakışları, farklı değişkenler açısından incelenmiştir. AB'ye girme sürecinde önemli mesafeler kat eden genelde Türk toplumunun, özelde ise bu toplumun

biçimlenmesinde önemli bir rol oynayan öğretmenlerin AB vatandaşlığını nasıl algıladıklarının belirlenmesinin, konumuzun değerlendirilmesi ve geleceğimize yön verme açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmayla birlikte, gerek öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde eğitim fakültesi programlarının bu kapsamdaki niteliğine, gerekse hâlen görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerini bu sürece hazırlama konusundaki bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının, eğitim fakültelerinde aldıkları eğitim süresince ve öğretmen olduktan sonraki süreçte, AB vatandaşlığına bakışlarında bir farklılığın oluşup oluşmadığı; eğer bir farklılık oluştuysa bunun kaynağının ne olduğunun tespit edilmesi de bu araştırmanın amacı içerisinde yer almaktadır.

5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Veri toplamak amacıyla görüşleri alınan öğretmen ve öğretmen adayları, belirttikleri düşüncelerinde samimidir.
2. Veri toplama araçları, araştırmanın amacını gerçekleştirebilecek niteliktedir.
3. Örneklem, evreni temsil yeteneğine sahiptir.

6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Kırşehir il merkezi ve merkeze bağlı beldelerde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde bütün sınıf düzeylerinde okuyan sınıf öğretmeni adaylarıyla sınırlıdır. İlkokullarda görev yapan diğer branş öğretmenleri kapsam dışı bırakılmıştır. Ayrıca, Kırşehir ilçelerinde bulunan ilkokullar da kapsam dışı tutulmuştur.

7. Tanımlar ve Kısaltmalar

Avrupa Birliđi: Būnyesinde 28 ūye ūlkeyi barındıran, devletler ūstū bir yapıya sahip, siyasi ve ekonomik bir kuruluştur. 1992 yılında, Maastricht Antlaşması ile birlikte, Avrupa Ekonomik Topluluđu'nun kapsamının deđiştirilip geliřtirilmesiyle hayat bulmuştur.

Avrupa Birliđi Vatandaşlıđı: Avrupa Birliđi'ne tam ūye olan bir devletin vatandaşıdır. İlk defa Maastricht Antlaşması ile, būtūn ūye ūlkelerin vatandaşlarının aynı zamanda AB vatandaşı olduđu belirtilmiřtir. Bu kapsamda bir takım hak ve sorumlulukları da vardır.

İlkokul: Tūrkiye'de, 4+4+4 řeklindeki 12 yıllık zorunlu eđitimin ilk dūrt yılına tekabūl eden eđitim kademesidir.

Sınıf Őđretmeni: İlkokulda gūrev yapan ve temel eđitim vermekle sorumlu olan kimsedir.

Sınıf Őđretmeni Adayı: Őniversitelerin sınıf Őđretmenliđi būlūmūnde okuyan, mezun olduktan sonra sınıf Őđretmeni olma ihtimali olan kimsedir.

AB: Avrupa Birliği

AT: Avrupa Topluluğu

AK: Avrupa Konseyi

AET: Avrupa Ekonomik Topluluğu

AKÇT: Avrupa Kūmūr ve Çelik Topluluđu

NATO: Kuzey Atlantik Antlaşması Őrgūtū

ODGB: Ortak Dıř ve Gūvenlik Politikası

ABTHB: Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi
NCSS: Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
T.C.: Türkiye Cumhuriyeti
EFTA: Avrupa Serbest Ticaret Birliği
KBF: Kişisel Bilgi Formu
ABVBA: Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakış Anketi
GF: Görüşme Formu
KMO: Kaiser-Meyer-Olkin
PCA: Temel Bileşenler Analizi
SO: Sosyokültürel Olumsuzluk
AV: Aktif Vatandaşlık
BGF: Bireysel Gelişmişlik/Farkındalık
Fak.: Faktör

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. TÜRKİYE VE AVRUPA BİRLİĞİ

Türkiye, Asya ve Avrupa'nın birleştiği bir noktada bulunan, siyasi ve coğrafi bakımdan stratejik öneme sahip bir ülkedir. Kökleri Asya'dan gelse de yöneldiği yer Avrupa olmuştur. Ancak, Türkiye ve doğal mirasçısı olduğu Osmanlı Devleti, Avrupalı olma yolunda adımlar atmak istese de Avrupa ile ilişkileri çalkantılı olarak ilerlemiştir. Özellikle 19. ve 20. yüzyıl, Avrupalı devletler ve Türkiye arasındaki yakınlaşmaya olduğu kadar savaşlara ve çatışmalara da şahitlik yapmıştır. Bu iki yüzyıl, sadece Avrupa ve Türkiye için değil, bütün dünya için de gayet sancılı geçmiş ve nitekim milyonlarca insanın yaşamını yitirdiği iki tane dünya savaşı da dâhil, eşi benzeri görülmemiş birçok savaş ve soykırıma rastlanılmıştır.

20. yüzyılın ortalarına doğru, dünyadaki barışı sağlamak ve yeniden savaşların çıkmasını engellemek için bazı siyasi ve ekonomik ulus üstü birlikler kurulmuştur. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin (SSCB) başını çektiği iki kutuplu dünyada SSCB'nin etki alanı dışında bir birlikteliğin öncüsü olarak 1949'da NATO (North Atlantic Treaty Organization) ve Avrupa Konseyi (AK) kurulmuştur (Dedeoğlu, 2005). Bu ikisinin dışında, sonraki yıllarda hayat bulan, doğu bloğu ülkelerinin bulunduğu Varşova Paktı, Müslüman ülkelerin oluşturduğu D-8 (Developing-8) ve Asya ülkelerinden müteşekkil Şanghay İşbirliği Örgütü de ekonomik, siyasi ve hatta askeri ulus üstü birlikteliklerden bazılarıdır.

1.1. Geçmişten Bugüne Avrupa Birliği

Savaşlardan ve ekonomik krizlerden nasibini alan Avrupa, özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan sonra bir daha aynı olumsuzlukların tekrarlanmaması ve Avrupa'nın güçlü bir konuma gelebilmesi için arayışa başlamıştır. Özellikle Almanya ve Fransa'da ortaya çıkan birleşik Avrupa fikirleri, savaşın tahribatlarını onarmaya yönelik önemli bir adımın atılmasına öncülük etmiştir (şahin, 2011). Bu görüşlerin ışığında, Avrupa Kömür ve elik Topluluğu (AKÇT) 1951 yılında Batı Almanya, Fransa, İtalya, Lüksemburg, Hollanda ve Belçika'dan oluşan altı Avrupa ülkesinin bir araya gelmesiyle kurulmuştur (Spierenburg ve Poidevin, 1994). Daha sonra, birliktelik daha farklı alanlara da kaymış ve 1959 yılında aynı ülkeler tarafından imzalanan Roma Antlaşması'yla birlikte Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (EURATOM) kurulmuştur (Kaya, Aydın-Düzgüt, Gürsoy, Beşgöl, 2013).

Daha önce altı Avrupa ülkesinin bir araya gelerek kurduğu AKÇT, AET ve EURATOM farklı yönetim organlarına sahipti. Bu kurumların yönetim organları, 8 Nisan 1965 yılında Brüksel'de imzalanan nam-ı diğer Füzyon Antlaşması ile birlikte birleştirilmiştir. Bu antlaşma sonrasında artık bu topluluklar Avrupa Topluluğu (AT) ismiyle anılmaya başlanmıştır. Ayrıca antlaşma ile birlikte, Avrupa Adalet Divanı kurulmuş ve üç kurum için ortak bir bütçe oluşturulması da öngörölmüştür (şahin, 2011).

1986 yılında imzalanan Avrupa Tek Senedi (ATS) ile birlikte, daha önce oluşturulan Ortak Pazar anlayışından 1992 yılına kadar tek pazara geçmeyi hedeflemiştir. Tek Senet yalnızca ekonomik anlamda değil, sosyal, siyasi ve kültürel konularda da birleşmeye giden yolu açmıştır (Kaya vd., 2013).

Avrupa Birliği'nin (AB) kuruluğu 7 Şubat 1992 tarihinde imzalanan Maastricht Antlağuması'na dayanır. Bu antlağuma ile birlikte Avrupa'da siyasi birleğuim adına çok önemli bir adım atılmığutır. Antlağuma kendini, Avrupa insanları arasında daha yakın bir btnleğume kurulması sürecinde yeni bir adım olarak tanımlamaktadır (Borchardt, 2010: 12). Avrupa Birliği (AB), beraberinde çok önemli değiğuiklikleri de getirmiğutır. Yapılan antlağuma ile birlikte AB'nin Avrupa Topluluğu (AT), Ortak Dığu ve Güvenlik Politikası (ODGP) ve Adalet ve İiğuleri (Aİİ) Şeklinde üç sütuna ayrılmasına karar verilmiğutır. Birinci sütun olan AT, ekonomik iğubirliğini, ikinci sütunda söz edilen ODGP uluslararası alanda ortak bir dığu politika gdlmesini ve güvenlik noktasında ortak hareket edilmesini, nc sütun ise g, uyulurucu ticareti, terör gibi konularda adalet ve iiğulerinde ortak politikaya sahip olunmasını içerir. Ayrıca, AB vatandağulığu kavramı da bu antlağuma ile resmi olarak ilk defa zikredilmiğutır (Kaya vd., 2013).

Kuruluğuundan sonra AB'nin bünyesinde bazı değiğuikliklere gidilmesi adına bir takım antlağumalar imzalanmığutır. Bunlardan ilki 1999'da yürürlüğe giren Amsterdam Antlağuması'dır. Bu Antlağuma, Maastricht Antlağuması'nın maddeleri üzerinde gerekleğuştirilen revizyonlarla sınırlı kalmığutır. 2001 tarihinde imzalanan Nice Antlağuması bağulica sorunu AB'nin birleğuşmeler sonucunda ileride ne tür bir yapıya brneceğu olmuğutur. Sonuç olarak daha demokratik ve eğuitliki bir anlayığu kapsamında oylama ve karar alma mekanizmalarında yeniliklere gidilmiğutır (Gnuğuur, 2007).

AB'nin ihtiyaçlara cevap verebilen bir kuruluğu olabilmesi için bir takım konular tartığuılmaya bağulanmış ve bu konuların Şu dört ana bağulık altında grllmesi üzerine bir konvansiyon oluğuşurulmuğutur: AB ve ye devletler arasında yetki paylağuımı, AB mevzuatının sadeleğuşmesi, daha fazla demokrasi ve verimlilik ve Avrupa vatandağularına

yönelik bir anayasa. Bu konvansiyonun çalışmaları sonucunda Anayasa Antlaşması hazırlanmıştır. Antlaşma, 2004 yılında imzalanmış ve 2005 yılında 16 üye devlette kabul edilmiştir. Ancak Hollanda ve Fransa’da yapılan halkoylamaları sonucunda bu antlaşma bu ülkelerde kabul edilmemiştir (Kaya vd., 2013).

Anayasa Antlaşması’nın ardından, büyük önem taşıyan bir başka antlaşma da 2009’da yürürlüğe giren Lizbon Antlaşması’dır. Lizbon Antlaşması, AB’ye bütünüyle yasal bir kimlik kazandırmıştır. ODGB kapsamında, AB, ileride uluslar arası antlaşmalara imza atacak bir nitelik kazanmıştır. Lizbon Antlaşması, önceki antlaşmalarla karşılaştırıldığında, dış ilişkilere ve Birliğin uluslar arası alanda temsil edilmesine daha fazla yer ayırmıştır (Laursen, 2011: 213-214). AB vatandaşlığı kavramı haklar anlamında tam anlamıyla ilk kez Lizbon Antlaşması’nda açıklığa kavuşmuştur. Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi (ABTHB) ile Birlik vatandaşlarının sahip olduğu haklar resmi olarak sıralanmıştır. ABTHB ne geleneksel anlamda bir ulusal vatandaş profiline, ne de bölgesel olmasına rağmen uluslar arası platformda bütün insanlığa hitap ediyordu. Bu bildirge, birey ve devlet arasındaki ilişkileri düzenleyen, AB’nin kendi özel yapısından neşet etmiş, farklı mekanizmada bir hak temini oluşturmuştur (Guild: 2011).

Şu an AB, 28 üye ülkeden (Fransa, Almanya, İtalya, Hollanda, Belçika, Lüksemburg, İngiltere, İrlanda, Danimarka, Yunanistan, İspanya, Portekiz, İsveç, Finlandiya, Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Polonya, Macaristan, Estonya, Slovenya, Kıbrıs, Malta, Litvanya, Letonya, Slovakya, Bulgaristan, Romanya, Hırvatistan) oluşan bir kuruluştur. Ayrıca Türkiye, Sırbistan, Makedonya, Karadağ ve İzlanda aday, Bosna Hersek, Arnavutluk ve Kosova da potansiyel aday ülkelerdir (European Union: 2013a).

1.2. Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri

Türkiye ile AB arasındaki ilişkinin mazisi resmi olarak 1960'lara dayansa da bu ilişkinin geçmişı Osmanlı Devleti kadar eskidir. Özellikle Osmanlı'nın çöküşe geçtiği yıllarla birlikte Türk insanının ve bilhassa bürokratlarının gözünde ileri ve medeni bir Avrupa hâkimdir. Bu nedenle siyasal, ekonomik ve hatta kültürel hayatta bile Avrupalı olma çabaları bariz bir biçimde görölmüştür. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulumundan sonra da bu görüş ve düşünceler varlığını sürdürmüş ve yalnız düşüncede değil, pratikte de yansımaları yer almıştır. Avrupa, Türk halkı ve politika yapıcıları için ulaşılmak istenen bir hedef konumunda bulunmuş ve AB, Türkiye'de neredeyse bütün kesimlerin uzlaştığı ortak nokta olmuştur (Ortaylı, 2008).

Türkiye'nin AET ile olan ilişkisi 1963 yılında imzalanan Ankara Antlaşması'na dayanır. Bu antlaşma, hazırlık, geçiş ve nihai dönem olarak üç dönemi kapsayıp, Türkiye'nin bu dönemleri başarıyla geçmesi sonunda AET'ye üye olmasını öngörmüştür. Buna göre, Türkiye'nin ekonomik anlamda topluluğa uyum sağlayabilmesi için vergi yapısını düzenlemesi ve Ortak Tarım Politikası'na katıldıktan sonra gümrük birliğini tamamlaması hedeflenmiştir (Aydın-Düzgit & Keyman, 2013). Ankara Antlaşması'nın evrelerinin beklenenden daha uzun yıllara yayılması ve hazırlık döneminin ancak 1970'te bitmesi sebebiyle, hem hazırlık döneminin bitmesini belirtmek hem de Ankara Antlaşması'ndaki maddelere açıklık kazandırmak amacıyla 23 Kasım 1970'te Katma veya Ek Protokol imzalanmıştır (Şahin, 2011).

Türkiye, 12 Eylül askeri darbesinin ardından hızlı bir atağa geçmiş ve her alanda ilerlemeler göstermiştir. Buna dayanarak 1995 yılında bu sefer yeni adıyla AB ile üyelik için masaya oturmuş ve 1 Ocak 1996'da AB ile Türkiye arasında Gümrük Birliği

yürürlüğe girmiştir. Böylece üyelik için öngörülen son safhaya geçilmiş ve AB-Türkiye ilişkisinde önemli bir yol kat edilmiştir (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2013). İlişkiler bakımından birkaç yıllık verimsiz geçen zamandan sonra, 1999 yılında yapılan seçimler ve hükümet değişiklikleri, AB ile ilişkilerin yeniden hız kazanmasına vesile olmuştur. 1997’de gerçekleşen 28 Şubat post-modern askeri darbesi sonucu ortaya çıkan demokrasi açığı bütün kesimlerin çareyi AB’de aramasına neden olmuş ve önceki olumsuz gelişmeler ve farklı dış politika izlenimlerine rağmen AB ile ilişkilerin düzeltilmesi konusunda Türkiye’deki tüm siyasi partiler mutabık olmuştur. Böylece, 2 Aralık 1999’daki Helsinki Zirvesi’nde Türkiye aday ülke ilan edilmiş ve genişleme politikasının yeni halkasını oluşturmuştur (Esen, 2009).

2000 yılından itibaren siyasi alanda uyumu sağlamak adına, demokrasi, insan hakları, hukukun üstünlüğü, düşünce ve ifade özgürlüğü konularında düzenlemeler yapmak için uyum ve anayasa paketleri Türkiye Büyük Millet Meclisi’nden (TBMM) geçirilmiştir. 3 Ekim 2005’te tam üyelik için Türkiye ile müzakerelere resmi olarak başlanmıştır (ABB, 2013).

Avrupa Toplulukları Komisyonu (2008), Türkiye’nin tam üyelik sürecinde kısa vadede başlıca, demokrasi ve hukukun üstünlüğü, insan hakları ve azınlıkların korunması, bölgesel meseleler ve uluslararası yükümlülükler ve üyelik yükümlülüklerini üstlenebilme yeteneği konularında ilerleme kaydetmesi gerektiğini belirtmiştir. Orta vadede ise ekonomik kriterler ve yine üyelik yükümlülüklerini üstlenebilme üzerine gelişmelerin gerçekleşmesi gerektiğini belirtmiştir. AB’ye tam üyelik sürecinde Türkiye için 2010 yılına kadar açılan 13 fasıldan sonra ilişkilerde üç yıl süren bir durgunluk yaşanmıştır. 2013 yılında 14. fasıl da açılarak Türkiye’nin tam üyeliğinde bir adım daha

atılmıştır. Ayrıca bu fasıl açıldıktan kısa bir süre sonra AB üyeleri ile Türkiye arasındaki seyahatlerde vize engelinin, birkaç yıl içinde, gerekli şartlar sağlanırsa karşılıklı olarak kaldırılması kararlaştırılmıştır.

Türkiye'nin tam üyelik sonucunda kazanacağı siyasi, sosyal, ekonomik vb. kazanımların, AB vatandaşlığı kavramında gizli olduğu söylenebilir. Bu bakımdan, AB içerisinde yer alması durumunda, Türkiye'nin ve onun vatandaşlarının hangi konumda olacağı veya ne tür bir gerçekle karşı karşıya olduğunu anlayabilmek adına AB vatandaşlığı kavramının her bakımdan etraflıca incelenmesi yol gösterici olabilir.

2. VATANDAŞLIK KAVRAMI

Bu bölümde, ilk olarak vatandaşlık kavramının genel olarak bir tanımı yapılmış, ardından Türkiye'de ve Avrupa'da vatandaşlık kavramının gelişiminin ne şekilde olduğu ele alınmıştır.

2.1. Tanımı

Türk Dil Kurumu'na (2013) göre vatandaşlık, kelime anlamı olarak yurttaşlık ile aynı anlama gelmektedir. Yani bu kelime, vatandaş/yurttaş olma, bir vatana/yurda ait olma anlamında anlaşılabilir.

Isin, Nyers ve Turner'a (2009) göre akademik olarak vatandaşlık kavramını tanımlamak hem zor hem de yanlış bir iş olabilir. Sosyal bilimlerin tartışmalı bir alanını oluşturan vatandaşlık kavramı için tam bir karşılık bulmak kolay değildir. Asıl üzerinde durulması gereken vatandaşlığın ne olduğuyla ilgili bir tanım bulmak değil, ne ile alakalı olduğuna yönelik bir izahat yapmaktır. Vatandaşlık, siyasi öznellik ile ilgilidir. Siyasal öznellik anlamında vatandaşlık ise, haklara sahip olma hakkı ve yükümlü olma ile ilgilidir. Her vatandaş, doğduğunda belli haklara sahip olma hakkıyla doğar. Aynı

zamanda her vatandaş, vatandaşı olduğu topluluğa karşı belli yükümlülüklerle doğar. Bu iki konu vatandaşlık kavramının temelini oluşturmaktadır.

2.2. Türkiye’de Vatandaşlık Kavramının Gelişimi

Türkiye Cumhuriyeti, çok uluslu bir devlet olan Osmanlı İmparatorluğu’nun mirası olan topraklar üzerinde kurulmuş ve bir nevi Osmanlı Devleti’nin devamı niteliğinde bir ülke olmuştur. Bu bakımdan, Türkiye’deki vatandaşlık kavramını irdelemeden önce, Osmanlı Devleti’ne göz atmak yol gösterici olabilir.

Osmanlı Devleti’nde bugünkü anlamda bir vatandaşlık anlayışı olduğu söylenemez. Genel olarak vatandaşlar Müslüman ve gayrimüslim (Müslüman olmayan) şeklinde ayrılmış, ancak bu ayrım bir ayrımcılık şeklinde olmamıştır. Osmanlı, vatandaşları ile ilişkisinde millet sistemi denen bir anlayışı benimsemiştir. Millet sistemi ile Osmanlı Devleti, vergi toplama karşılığında vatandaşlarının benliğini, yani dil, din, ırk gibi onlara has özelliklerini ve aynı zamanda can ve namusunu da korumuştur. Osmanlı Devleti, çok uluslu bir yapıda olduğu için devlet-birey ilişkisinden ziyade devlet-cemaat veya devlet-tebaa ilişkisini ön planda tutmuştur. Bünyesinde Türk, Kürt, Arap, Acem, Laz, Arnavut, Slav gibi birçok ırkı ve Müslüman, Hristiyan, Yahudi gibi birbirinden farklı dinleri ve bunlara artık birçok farklı mezhebi barındırmıştır (Karataş, 2006; Sofuoğlu & Akvarup, 2012).

Osmanlı Devleti’nin çöküşünden sonra adeta mirasçısı olarak devam eden Türkiye Cumhuriyeti, vatandaş-devlet ilişkisini Osmanlı’dakinden farklı bir boyuta götürmüştür. 1923’te yeni kurulmuş bir devlet olan Türkiye, vatandaşlık anlayışı olarak özel hayatı irdeleyen Fransız ve tepeden inmece anlayışı benimseyen Alman modellerini örnek almıştır (Kadioğlu, 2009) Osmanlı’dan gelen çok uluslu yapı tek bir potada

eritmeye çalışılmış ve ulus devlet anlayışı devlet-vatandaş ilişkisine hâkim olmuştur. Nitekim Türkiye Cumhuriyeti mevcut anayasasında kimlerin ne şekilde vatandaş olduğu “Türk Vatandaşlığı” başlığı altında şöyle açıklanmıştır:

MADDE 66- Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türktür. Türk babanın veya Türk ananın çocuğu Türktür. (Mülga cümle: 3/10/2001-4709/23 md.) Vatandaşlık, kanunun gösterdiği şartlarla kazanılır ve ancak kanunda belirtilen hallerde kaybedilir. Hiçbir Türk, vatana bağlılıkla bağdaşmayan bir eylemde bulunmadıkça vatandaşlıktan çıkarılmaz. Vatandaşlıktan çıkarma ile ilgili karar ve işlemlere karşı yargı yolu kapatılmaz.

Görüldüğü üzere, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan herkesin Türk olduğu belirtilmiştir. Bu tanımlama, bazı kesimler tarafından, Türkiye’deki bütün diğer ırk ve kimlikleri içinde barındıran ortak bir tanımlama olarak görülmektedir. Bazı kesimler ise, Türk isminin Türkiye’de yer alan diğer ırkları yok saydığı ve bu bağlamda bu tanımlamanın kapsayıcı bir şekilde değiştirilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır.

Bilhassa 1980’li yıllarla birlikte Türkiye’de farklı vatandaşlık ve kimlik söylemleri ortaya çıkmıştır. Kürt sorunu, din-laiklik çatışması ve liberal görüşlü sivil toplum hareketleri, Türkiye’de mevcut vatandaşlık ve kimlik anlayışının değişmesi yönünde baskı oluşturmaya başlamıştır. Bunun yanında, Avrupa Birliği’ne tam üye olma yolunda, vatandaşlık kavramında değişikliğe yol açan, insan hakları ve demokrasi eksenli bir takım reformlar yapılmıştır. İlerleyen yıllarda, olası anayasa değişiklikleri ile de, Türkiye’de vatandaşlık kavramının çok farklı boyutlara ulaşması beklenmektedir (Keyman & İçduygu, 2009).

2.3. Avrupa’da Vatandaşlık Kavramının Gelişimi

Avrupa’da vatandaşlık kavramı ilk olarak 17. yüzyıldan itibaren başlayan hak talepleri ile birlikte başlıca bireyselliği ve kentliliği içinde barındıran bir olgu olarak ortaya çıkmıştır. Mili bir kimliği içeren ulusal devlete bağlı vatandaş profili ise 1789

Fransız Devrimi'ne dayanır. Fransız Devrimi ile ortaya çıkan milliyetçi söylemler, ulus-devlet oluşumunu hızlandırmış ve bu ulus-devletlere bağlı milli vatandaşlar oluşmasını sağlamıştır. Bu tür vatandaşlık anlayışı, uzun ömürlü olmuş ve günümüze kadar Avrupa'da ve dünyada örnekleriyle temsil edilmiştir. Bunun yanı sıra Avrupa'da kadınların erkeklerle eşit vatandaşlık hakkına sahip olma talep ve çabaları, Avrupa ülkelerinin anayasalarının bir kısmının feminist söylemlerin etkisi altında kalmasına ve vatandaşlık tanımlamalarında erkeksi ifade biçiminin dönüştürülmesine sebep olmuştur (Kadioğlu, 2013).

Avrupa, geçen yüzyıl içinde, işgücü ihtiyacını karşılamak ve beyin göçü gibi nedenlerle birçok göçmenin sığınağı haline gelmiştir. Bu durum, Avrupa'yı ulus-devlet anlayışından farklı bir boyuta taşımıştır. Habermas'a (1999) göre söylem demokrasisi (discursive democracy), daha modern tabiriyle müzakereci demokrasi (deliberative democracy) ancak kozmopolit (evrensel) vatandaşlık ve ulus-sonrası kimlikle (post-national identity) kurulabilir. Kozmopolit vatandaşlık fikri, anayasal düzene dayanır. Ulus-sonrası kimlik, vatandaşların anayasal bağlılığını esas alan anayasal vatanseverlikle kurulabilir (akt. Öke, 2011).

3. MODERN DÖNEMDE VATANDAŞLIK KAVRAMI

Hızla değişen ve gelişen dünyada, vatandaşlık kavramı bir yandan eski anlamıyla bir vatana ait olma şeklinde varlığını sürdürürken, diğer yandan yeni ve farklı boyutlarda da görülmektedir. Artık insanlar eskisi gibi sadece kendini doğduğu, yaşadığı ya da sahiplendiği vatana ait görmemekte, bunun haricinde farklı oluşumlar adı altında da kendini tanımlamakta veya kendini oraya ait görmektedir.

Modern çağda karşılaşılan ve kavramsallaşan vatandaşlık türlerinden bazılarından bahsedilecek olursa, küresel vatandaşlık, ekolojik vatandaşlık, yeni cumhuriyetçi vatandaşlık, çok-kültürlü vatandaşlık, Avrupa vatandaşlığı ve radikal demokratik vatandaşlık sıralanabilir (Esendemir, 2008). Modern vatandaşlık tanımları sadece bunlarla sınırlı olmayıp başka şekilde de yer almaktadır.

Ulus sonrası vatandaşlık kavramları içerisinde küresel vatandaşlık ve Avrupa veya AB vatandaşlığı dikkat çekmektedir. AB vatandaşlığı, bazı noktalarda küresel vatandaşlıkla birlikte anılsa da, özellikle AB'nin süreç içerisinde bürünmüş olduğu siyasi ve ekonomik yapıyla birlikte özel bir anlam kazanmış ve kendi içerisinde farklı boyutlarda şekillenmiştir. Aşağıda küresel vatandaşlık ve daha detaylı olarak da AB vatandaşlığı kavramlarına değinilecektir.

3.1. Küresel Vatandaşlık

Küreselleşme kavramının tam anlamıyla tarifini yapmak imkânsız değilse de zordur. Şahin'e (2011: 2) göre küreselleşme, net bir tanımı olmamakla birlikte, "ekonomik, siyasi ve kültürel açıdan bazı değer ve yapıların yerel ve ulusal sınırları aşarak dünya ölçeğinde yayılması anlamını taşımaktadır". Keyman'a (2013: 9) göre ise en genel düzeyde küreselleşme, "*devletler, toplumlar ve kültürler arası karşılıklı bağımlılık ilişkilerinin zamansal/mekansal genişlemesi, derinleşmesi ve hızlanması sürecini simgeleyen bir kavramdır*".

Küreselleşmenin yakın zamanda fazlasıyla ön plana çıkması insanların günlük hayatını da önemli derecede etkilemiştir. İnsanlar, eski yaşam tarzlarını ve dünya görüşlerini bir kenara bırakmış veya bunlara yeni boyutlar eklemiştir. Küresel vatandaşlık kavramı da bu olgunun bir tezahürü olarak ortaya çıkmıştır. İnsanların, daha

doğrusu insanlığın ortak yani küresel sorunları ve hedefleri insanları belirli noktalarda bir araya getirmiş ve bu birliktelik küresel vatandaşlık kavramının oluşmasına katkıda bulunmuştur. 19 ve 20. yüzyıllarda şekillenen ulus devletlerin tanımladığı vatandaş tipi artık modern çağın ihtiyaçlarını karşılamadığı için küresel vatandaşlık ve benzeri kavramlar ortaya atılmıştır (Esendemir, 2008).

Vatandaşlık kavramının, dünya üzerindeki gelişmeler ve değişmeler sonrasında geleneksel anlamından farklı olarak algılanması, vatandaşlığın coğrafi sınırları aşip farklı düzlemlerde değerlendirilmesine yol açmıştır. Özellikle sermayenin, bilgi iletişim araçlarının ve uluslararası düzeyde göçlerin dünyada coğrafi sınırları hiç olmadığı kadar tanınmaz boyutlara getirmesi vatandaşlık kavramının tanımlanmasına da yeni bir soluk getirmiştir. Ayrıca dünyanın ciddi ekolojik sorunlarla karşı karşıya kalması sonrası da insanlar, ortak yaşam alanları olan dünyayı kurtarmak ve bu yönde çalışmalar yapmak adına küresel birliktelikler kurmuş ve yalnızca belli bir coğrafya veya ülke adına harekete geçmek yerine tüm evreni ilgilendiren konularla ilgili çalışmalar yapmış ve bu çalışmaları da herhangi bir ülkeye ait olamayacak küresel kuruluşlarla gerçekleştirmiştir. Bu şekilde vatandaşlık kavramı, ulusal boyutu aşarak küresel bir anlam kazanmıştır (Esendemir, 2008).

3.2. Avrupa Birliği Vatandaşlığı

20. yüzyıl sonları ve 21. yüzyıl başlarında birçok şeyin anlamını yitirdiği, sıklıkla yeni kavramların ve tanımlamaların ortaya çıktığı post-modern dünyada, Avrupa Birliği vatandaşlığı da yeni bir vatandaşlık tanımı olarak literatüre geçmiştir. Resmi olarak çok eski bir geçmişe sahip olmayan bu kavram, kısa sürede büyük ilgi toplamış ve AB'nin

mevcut politikalarına yön vererek geleceğe yönelik yol haritasını da şekillendirmeye namzet olmuştur.

AB vatandaşlığı, terim anlamıyla sadece belli antlaşmalar ve resmî belgelerin öngördüğü şekliyle bir vatandaş profili çizse de, esas anlamıyla bir AB vatandaşı aynı zamanda içinde bulunduğu toplumun tarihî, kültürel, siyasî vb. özelliklerini de yansıtmaktadır. Bu anlamda bir tanımlamadan ziyade, AB vatandaşlığı daha çok resmi kaynakların ifade ettiği şekliyle aşağıda incelenecektir.

3.2.1. Maastricht Antlaşması Öncesi AB Vatandaşlığı

Birleşme çalışmalarının başlangıcı sayılan AKÇT'nin kuruluşu, esasen bir AB vatandaşı oluşturmayı öngörmese de, bu birliğin kuruluşunda ve AB'nin temelinde önemli bir yapıtaşı olan Schuman'ın deyimiyle “Avrupa federasyonunu oluşturmak için atılan ilk somut adımla” (Spierenburg & Poidevin, 1994: 9) kendine ait vatandaşları olan bir birliğin de ilk somut adımı atılmıştır denilebilir. Resmi olarak vatandaşlık kavramı Avrupa siyasi literatürüne ilk kez 70'lerde girmiştir. Avrupa vatandaşlarının, oy kullanma hakkına ve ortak pasaporta sahip olması fikri Avrupalı siyasetçiler tarafından dillendirilmeye başlanmıştır. 1981'de bu haklardan bir tanesi, ortak pasaport hakkı, AT üyesi ülkelerin vatandaşlarına verilmiştir. Ancak Maastricht Antlaşması'na kadar ortak bir vatandaşlık kavramı resmi olarak yer almamıştır (Jenson, 2007).

3.2.2. Maastricht Antlaşması Sonrası AB Vatandaşlığı

AB vatandaşlığı için Maastricht Antlaşması bir milattir. Bu antlaşmayla birlikte siyasi birlikteliklerini gerçekleştiren Avrupalı ülkeler, bu siyasi birlikteliğe ait vatandaşları da bu sayede oluşturmuşlardır. Antlaşma metninde geçen ifadesi ile “Üye devletin uyruğuna sahip bir kimse birlik vatandaşıdır.” Ayrıca vatandaşların

sorumlulukları da “Birlik vatandaşları bu antlaşma ile düzenlenen hak ve sorumluklara sahiptir” maddesiyle belirtilmiştir (Kaya, 2013: 142). Görüldüğü üzere, AB vatandaşlığı, bu antlaşmaya göre geleneksel anlamıyla ulusal vatandaşlığın yerine geçmek yerine, onun bir türevi veyahut da daha üstünde bir anlam taşımaktadır. Amsterdam Antlaşması, AB vatandaşlığının ulus devlet vatandaşlığının bir rakibi olmadığını kesin bir dille ifade etmiş ve bu konudaki tartışmaları da sona erdirmiştir (Vardar, 2009).

Maastricht’ten sonra AB vatandaşlığının içeriğini dolduran en önemli adımlardan biri 2000 yılında Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı’nın onaylanması olmuştur. Şart’ın içeriğinde, AB vatandaşlarının sahip olduğu sosyal, medeni, siyasal ve ekonomik haklara yer verilmiştir. Ayrıca Şart’ın içeriğinde bulunan haklar sadece AB vatandaşlarını değil, AB üyesi ülkelerde yaşayan diğer insanları da kapsayacak nitelikte yazılmıştır (Saylan, 2007).

2009 yılında imzalanan Lizbon Antlaşması ile AB vatandaşlığının önemi daha fazla vurgulanmıştır. AB’nin kurumları ile vatandaşlar arasındaki bağın güçlendirilmesi ve vatandaşların veya sivil toplumun karar alma mekanizmalarında daha etkin olması noktasında yeniliklerin yapılması antlaşmanın içeriğinde yer almıştır (Kaya, 2013).

AB vatandaşlığına daha çok ilgi çekmek ve vatandaşların bu konuda bilgisini arttırmak adına, AB vatandaşlığının 20. yılı olan 2013 yılı AB tarafından Avrupa Vatandaşlar Yılı (European Year of Citizens) ilan edilmiştir. Bu konuda üye ülkeler kapsamında birçok bilgilendirici ve ilgi çekici faaliyetler yapılmış ve AB vatandaşlığının daha çok benimsenmesi amacı gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

AB vatandaşlığı, yukarıda bahsedilen antlaşmalarla birlikte zaman içinde şekillenmiş ve yasal olarak bir yer bulmuştur. AB vatandaşlığı sadece sembolik bir

anlam ifade etmemekte aynı zamanda bir takım hakları da içermektedir. Aşağıda, bu haklara genel olarak değinilecektir.

3.2.2.1. Avrupa Birliği Vatandaşlarının Hakları

Avrupa Birliği vatandaşlarının sahip olduğu haklar, Maastricht'ten hatta daha öncesinden Lizbon Antlaşması'na bir dizi değişikliğe uğrayarak yenilenmiştir. Burada AB vatandaşlarının sahip olduğu haklar son şekliyle verilecektir. Bu haklar şu şekildedir (European Union, 2013b):

- AB sınırları içinde özgürce seyahat etme ve ikamet etme ve milliyeti yüzünden ayrımcılığa tabi olmama hakkı.
- Avrupa Parlamentosu seçimleri, ulusal ve yerel seçimlerde seçme ve seçilme hakkı.
- Avrupa Parlamentosu'na dilekçe verme hakkı.
- Ombudsmana şikâyet etme hakkı.
- Üçüncü ülkelerde AB üyesi herhangi bir ülkenin diplomatik imkânından yararlanma hakkı.
- Avrupa Komisyonu'na yasa teklifi verme hakkı.

Bunlar dışında bir takım ülkeler arası haklar da mevcuttur. Sosyal güvenlik hakkı, sağlık hizmetleri hakkı, öğrenim görme hakkı bunlardan bazılarıdır.

Bu hakların her biri bir başlık altında genel olarak verilse de, özelde, görüldüğünden farklı anlamları içerebilmektedir. Örneğin, seyahat etme ve yerleşme hakkı, tam olarak bir AB vatandaşının kendi ülkesi dışında başka bir AB ülkesine koşulsuz şartsız seyahat etmesini ve bu ülkeye yerleşmesini içermemekte, bilakis gerekli durumlarda belli koşullar altında buna izin verilmektedir. Aynı şekilde diğer hakların da hemen hemen hepsi belli şartlar yerine getirildiği sürece kullanılmaktadır. Bu hakların kullanılmasında, üye ülkeler de sorumludur. AB'nin bir parçası olan her ülke, kendi vatandaşlarını, yani bir anlamda AB vatandaşlarının bu haklara ulaşması için gerekli zemini oluşturmak ve vatandaşlara kolaylık sağlamakla yükümlüdür.

AB, kendi vatandaşlarına bir takım haklar verirken, vatandaşların da daha aktif ve sorumlu olmasını beklemektedir. AB, bu anlamda gerçekleştirilen projeleri ve etkinlikleri desteklemekte ve vatandaşlarının daha aktif ve katılımcı bir duruma gelmesini istemektedir. AB vatandaşlığı, yeni bir kavram olduğu için, içerdiği haklar vatandaşlar tarafından tam anlamıyla bilinmemekte ve kullanılmamaktadır.

3.2.3. Avrupa Birliği Vatandaşlığına Entegrasyon Sorunu

Avrupa Birliği vatandaşlığı, resmi olarak tanımlanmış ve bir çerçevesi çizilmiştir. Ancak, AB vatandaşlığına kimlik boyutunda bakıldığında farklı entegrasyon sorunları olduğu görülmektedir. Bu sorun, sadece Türkiye'nin AB'ye entegrasyonu anlamında değil, üye ülkelerin farklı Avrupa veya Avrupalı algıları boyutunda da yorumlanmaktadır.

AB içerisindeki “Avrupalılık” algısı birbirinden farklılık göstermektedir. En bariz gözükten iki algıdan biri toplumsal siyasal bir Avrupa düşüncesi, diğeri ise tarihi yapısı ve kültürel varlığıyla bir Avrupa anlayışıdır. Bu iki farklı Avrupa ve Avrupalı algısı, AB vatandaşlığının içeriğini doldurmada ve anlam yüklemde ikilemleri ortaya çıkarmaktadır (Vardar, 2009). Siyasal bir bütünleşmeyi ifade eden yeni Avrupa vizyonu, Kopenhag kriterlerinde belirtilen şartları baz alarak, tam demokratikleşmeyi sağlayan bütün Avrupa ülkelerinin AB'ne üye olabileceğini savunmaktadır. Buna karşın, kültürel Avrupa vizyonu ise, bu söz konusu kriterler yerine getirilse dahi bunları yeterli olmaktan ziyade gerekli görmekte ve tam üyeliğin kültürel boyutta bir bütünleşmeyle gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Bu durumda, Türkiye, büyük çoğunluğu Müslüman kimliğe sahip vatandaşları ve içinde bulunduğu coğrafyadan ötürü kültürel Avrupa algısına takılmakta ve gerekli şartları sağlasa dahi AB'nin bir parçası olarak görülmemesi

gerçeğiyle karşılaşabilecektir. Bununla birlikte, Türk vatandaşları da tam anlamıyla Avrupalı veya AB vatandaşı olarak kabul edilmeme riskiyle karşı karşıya gelecek olabilir. Bu nedenle kimin Avrupalı olup kimin olmadığı net bir şekilde ifade edilmedikçe hem Türkiye'nin AB'ye karşı güveni tam olarak tesis edilmemiş olacak, hem de Avrupalıların Türkiye algısı da yerini bulamamış olacaktır. Ayrıca, böyle bir ikilemde, Türk vatandaşlarının zihinlerinde olası bir AB vatandaşlığının karşılığı da anlam kazanmakta zorluk çekecektir (Aydın-Düzgüt & Keyman, 2013).

AB vatandaşlığına, birlik üyeleri arasında da bir entegrasyon sorunu olduğu görülmektedir. AB Antlaşması'nın oylandığı referandumda, bir kısım üye ülkede orta seviyede kabul oyu çıkması, bir kısmında ise büyük çoğunluğun kabul oyu vermesi bunun bir göstergesi olabilir (İnaç, 2005). Nitekim Avrupa Komisyonu'nun bir kuruluşu olan Eurobarometer'in yaptığı bir araştırma bu konuya ışık tutmaktadır. Araştırma 2012 yılında üye ülke ve aday ülkeleri kapsayan 34 ülke ya da bölgede yapılmıştır. "Kendinizi AB'nin bir vatandaşı olarak hissediyor musunuz?" sorusuna % 61 evet cevabı verilirken, % 38 hayır, % 1 de bilmiyorum cevabı verilmiştir. Dahası, kendisini sadece ulusal kimliği ile tanımlayanların oranı % 38 iken, ulusal kimliğinden sonra Avrupalı olduğunu söyleyenler %49, Avrupalı kimliğinden sonra ulusal kimliğini kullananların oranı % 6, sadece Avrupalı olarak kendini tanımlayanların oranı ise % 3 gibi az bir orandadır (Standard Eurobarometer 77, 2012: 21-24). Görüldüğü üzere, AB vatandaşlığı, üye ülkelerde ve aday ülkelerde büyük oranlarda bir benimse sorunuyla karşı karşıyadır. Ulusal kimliğin Avrupalı kimliğinden önce gelmesi, AB vatandaşlığının söz konusu kitle tarafından ikinci planda kaldığı ve şimdilik sadece bir azınlığın tam olarak içselleştirdiği gerçeğini ortaya çıkarıyor denilebilir.

4. VATANDAŞ YETİŞTİRME SÜRECİ OLARAK EĞİTİM

Sönmez'e (2011: 5-7) göre eğitim, en genel anlamıyla bir "kültürleme sürecidir". Yaşama tarzını ve alışkanlıkları aktarma şeklinde tanımlanabilen kültürleme, eğitimle ayrılmaz şekilde iç içedir. Tanner&Tanner'a (2007: 225-226) göre ise eğitim, *"sadece bir kültürün aktarıldığı bir süreç değil, aynı zamanda bir kültürün dönüştürüldüğü bir süreçtir"*.

Modern dönemde genel olarak eğitime ve özel olarak da okullara, yeni yetişen nesle gerekli anlayışı kazandırmayı sağlayan bir araç ve daha iyi bir toplum inşa etmeye yarayan bir güç olarak bakılmaktadır. Elbette, belli başlı eğitimsel işlevleri, okullar dışında, medya, sivil toplum, özel girişimler gibi bir takım araçlar da yüklenmiş durumdadır. Ancak, planlı eğitim kurumları olmaları nedeniyle okullar eğitimsel işlev yönüyle diğerlerine göre daha amaçlı ve profesyonel eğitim kurumlarıdır. Okullar, modern toplum tarafından, diğer yollarla kazandırılması mümkün olmayan fikirleri inşa etmeye müsait bir laboratuvar olarak algılanmaktadır. Bu da, okullarda, bilginin devamlı ve sistematik inşasıyla mümkün olmaktadır. Buradan hareketle, bilgi ve kültür aktarımı ve dönüşümünün gerçekleştirildiği en önemli araçlardan biri eğitim; eğitimin en etkili yapıldığı yer ise okuldur denilebilir.

Okullar, bireyi ve toplumu şekillendirmede ve yönlendirmede güçlü bir unsurdur. Bir ülke, vatandaşlarını eğitim yoluyla istediği şekilde bir forma büründürür. Bu nedenle de bireyleri vatandaş formuna büründürme açısından genel olarak eğitimin, özelde ise okulların önemi ve gücü, yadsınamaz. Okullar yoluyla, kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve değerler öğretim sürecinde programlı bir şekilde bireye sunulur. Kahveci'ye (2013) göre okullar vasıtasıyla programlı olarak yürütülen eğitim, etki gücü yüksek

diğer unsurlarla birlikte, genelde nasıl bir toplum, özelde de nasıl bir vatandaş yetiştirileceğini belirleyen göz ardı edilemeyecek güce sahiptir.

Toplumun yaşamını sürdürmesinde okulun taşıdığı misyonu yadsınamaz. Doğan'a (2012) göre modern toplumun ayakta tutan ve devamlılığını sağlayan en etkin yapı taşlarından birisi okuldur. Topluma ait kültürün ve geleneğin yaşatılması ve bunun yanında da çağın getirilerinden kaynaklı yaşanan değişimlere uyum sağlama adına güncel kalabilme başarısının gerçekleştirilmesi okullarla mümkün kılınmaktadır. Bir anlamda okul, hem geleneğin yaşatıldığı, hem de değişimin gerçekleştirildiği iki boyutlu bir sistemdir.

Okul, bireylerin yetişmesi ve gelişmesi bakımından da önemlidir. Tezcan'a (2012) göre eğitimin gerçekleştiği okulun, birey açısından sahip olduğu en önemli unsurlardan birisi, çocuğun toplumsallaşmasını sağlamasıdır. Aileden sonra, çocuğun toplumla bağını kuran en önemli sistematik yapı okuldur. Okul, içinde bulunduğu kültürün taşıdığı bilgi ve becerileri çocuğa aktararak onu eğitir. Çocuk, okul sayesinde, ciddi anlamda ilk kez ailesinden ayrılarak toplum içinde farklı niteliklere sahip kişi ve gruplarla (öğretmen, arkadaş, yönetici, vb.) etkileşime girerek toplumsallaşma sürecinde önemli bir yol kat eder. Ayrıca, okul, bireyde bağlılık duygusunun gelişimine katkıda bulunarak toplumsal sadakat ve aidiyetin oluşmasını destekler. Bunların yanı sıra, insanların en az sorunla bir arada yaşamalarına imkân sağlayan ahlakın bireye kazandırılması da büyük oranda okul sayesinde mümkün olmaktadır. Okul, içinde bulunduğu toplumun genel yaşayışına uygun ahlaki değerleri çocuğa kazandırarak uyumlu bireyler ve sağlıklı bir toplumun inşasına katkı sağlar.

Birey ve toplum bakımından olduğu kadar, siyasal sistemler yani devletler açısından da okul ve orada verilen eğitim büyük önem taşımaktadır. Taşıdığı felsefe ve benimsediği rejim ne olursa olsun, bir devletin varlığını sürdürmek istememesi beklenemez. Bu bakımdan, devletler kendi varlıklarını sürdürmek için en işlevsel ve bilinen yolu, yani eğitimi ve bunun düzenli olarak gerçekleştirildiği okulu kullanırlar. Tezcan'a (2012) göre, devlet, eğitimi yani okulları kullanarak hem kendine bağlı, devletin temel felsefesini taşıyan ve onun varlığını sürdürmesini destekleyen vatandaşlar yetiştirir, hem de o devleti yönetecek ve ilerlemesini sağlayacak yöneticileri kendi içinden çıkarır. Demokratik sistemlerde ikinci işlev göz ardı edilirken, kadim topluluklar, kendini yönetecek devlet adamlarını yetiştiren okullar kurmakta ne çıkmışlardır. Bu, tamamen devletlerin yönetim anlayışından kaynaklı ortaya çıkmış bir gerçeklik olup, okulların geçmişe nazaran önem kaybetmesi anlamına gelmez. Zira modern zamanda devletler, okullarda yetişmesini sağladığı her bireyin, hem devletine bağlı iyi bir vatandaş, hem de gerektiğinde iyi bir devlet adamı ve siyasi lider olmasına imkn tanıyan bir düzeni benimsemiş ve okul, devlet açısından hala aynı öneme sahip olmaya devam etmiştir.

Özetle, genel olarak eğitimin ve özel olarak da okulların, vatandaş yetiştirme sürecinde de yararlanılan en etkili araçlardan biri olduğu söylenebilir. Okullarda sistematik ve devamlı yapılan eğitim de, vatandaş yetiştirme süreci ile ilişkilidir. Vatandaş yetiştirmenin okuldaki yansımaları olan vatandaşlık eğitimi, aşağıda incelenecektir.

4.1. Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitiminin tam olarak karşılığını bulduğu ortak bir tanım olmamakla birlikte vatandaşlık eğitiminin ne ile ilişkili olduğu veya ne tür bir eğitimin vatandaşlık eğitimini kapsadığı söylenebilir. Ross'a (2004) göre sosyal bilimlerin başlıca amacının, vatandaşlık eğitimini gerçekleştirmek, yani bireylerin topluma aktif katılımlarında ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak olduğuna yönelik yaygın bir kanaat mevcuttur. Vatandaşlık kavramının tam olarak ortak bir tanımı yapılamadığı için, vatandaşlık eğitiminin de tam ve tek bir tanımını yapmak zor görünmektedir. Sosyal bilimler, vatandaşlık eğitimini daha fazla kapsasa da onun dışındaki bilim dallarının da vatandaşlık eğitimiyle tamamen alakasız olduğunu söylemek doğru olmayabilir. Kısaca, bireyin, toplum içinde vatandaşlık görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesini ve vatandaşlık haklarını kullanabilmesini sağlayan her şey vatandaşlık eğitimi ile ilişkilidir.

Vatandaşlık eğitimi süresince bireyde bu eğitimin yansıması olarak bir vatandaşlık bilinci gerçekleşmesi beklenir. Bîrzéa'ya (2000) göre bir bireyde vatandaşlık bilinci okul, aile ve çevresinin katkılarıyla gelişir. Vatandaşlık bilinci, yaşam boyu bir öğrenmenin ürünü olarak ortaya çıkar. Kişi programlı ve sistematik şekilde okullarda vatandaşlık bilinci kazandığı gibi, okul dışı etkinliklerle, günlük hayatta yaşadığı planlı ve plansız olaylarla da kazanabilir. Bu öğrenme süreci, aile, okul, sosyal gruplar, resmi ortamlar gibi çevrelerde gelişir (akt. Ersoy, 2013). Anlaşılacağı üzere, vatandaşlık bilincinin kazanıldığı vatandaşlık eğitimi, yalnızca okulda değil, aynı zamanda aile, arkadaş çevresi ve toplum içerisinde de gerçekleşebilmektedir. Ancak burada daha çok incelemek olan, daha programlı ve sistematik bir şekilde okulda verilen vatandaşlık eğitimidir.

4.1.1. Vatandaşlık Eğitiminin Amacı

Vatandaşlık eğitimi temel olarak kişilere, siyasi okuryazarlık, hak, sorumluluk, özgürlük ve demokratik kültür kazandırmayı hedefler. Buradan hareketle, vatandaşlık eğitiminin, bireyi gerçek hayata hazırlayan bir eğitim olduğu sonucuna ulaşılabilir. Hızla gelişen ve değişen dünyada vatandaşlık eğitimi, yarının bireylerini yetiştirmede gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır (Elkatmış, 2013).

National Council for Social Studies ([NCSS], 2001) vatandaşlık eğitimi ile oluşturulmak istenen etkili vatandaşın genel anlamda şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir:

- Temel demokratik değerleri sahiplenir ve ona uygun bir yaşam sürer.
- Ailesinin, toplumunun ve kendinin refahı için sorumluluk almaktan kaçınmaz.
- Kendi milletini ve dünyayı şekillendirmiş olan insanları, tarihi ve olayları iyi bilir.
- Kendi milletini var eden metinler, kurumlar ve siyasal süreçler hakkında bilgi sahibidir.
- Yerel, ulusal ve küresel anlamda insanları etkileyen olay ve meseleler hakkında malumatı vardır.
- Aydın fikirler ve yaratıcı çözümler geliştirmek adına farklı kaynak ve perspektiflerden bilgi edinir.
- Mantıklı sorular sorar ve bilgi ve fikirleri analiz edip değerlendirebilir.
- Sosyal ve özel yaşamında karar verici ve problem çözücü yetenekli etkili bir şekilde kullanır.
- Bir grubun üyesi olarak etkili bir şekilde işbirliği yapma yeteneğine sahiptir.
- Sivil ve toplumsal yaşama aktif olarak katılır.

Yukarıda sıralanan maddelerle vatandaşlık eğitimi sonunda ulaşılacak istenen ideal vatandaş profili çizilerek aynı zamanda vatandaşlık eğitiminin amacı da ifade edilmiştir.

Vatandaşlık eğitimi, evrensel anlamda ortak kriterlere tabi olması zor bir süreçtir. Zira her ülke, ideoloji, rejim ve amaçlar etrafında farklı yerlerde konumlandırılır. Ancak, demokrasi, gelişmiş ve gelişmekte olan hemen hemen her ülkenin ortak paydası haline gelmiştir. Bu bakımdan, yukarıda açıklandığı üzere, genel olarak çoğu ülkenin vatandaş yetiştirme süreci sonunda ulaşmak istediği profil, demokratik bir vatandaşdır. Bu manada yapılacak bir vatandaşlık eğitiminin de demokratik vatandaşlık eğitimi şeklinde olması uygun görülebilir.

4.1.2. Vatandaşlık Eğitiminin İçeriği

Bireyin okul dışında ve özellikle de okuldaki öğrenmeleriyle edindiği vatandaşlık bilincinin oluşmasını sağlayan etken, vatandaşlık bilgisidir. Duman ve arkadaşlarına (2001: 7) göre vatandaşlık bilgisi; *“insanların, vatanlarıyla, vatandaşlarıyla ve vatan üzerindeki kuruluşlarla karşılıklı ilişkilerini düzenleyen, vatandaşlık hak ve ödevlerini kapsayan bilgi topluluğudur”*. Bir anlamda, vatandaşlık bilgisinin kapsamında bulunan içeriğin vatandaşlık eğitiminin de içeriği olduğu söylenebilir.

Vatandaşlık bilgisi, konu itibariyle çok geniş bir yelpazeye sahiptir. Temel hukuk bilgisi, pozitif hukuk kuralları, insan hakları, bireyin, ailesine ve çevresine karşı yükümlülükleri, vatandaşlıktan vuku bulan sorumluluklar, devletin yapısı, yönetim şekli, uluslararası kuruluşlar gibi bir takım belli başlı konular vatandaşlık bilgisinin konu alanına girer. Bunun yanı sıra, toplum içinde kişinin uyması gereken kurallar, örf, adet gelenek, görenekler, sosyal teamüller ve evrensel değer yargıları da vatandaşlık bilgisinin içinde sayılabilir (Çiftci, 2008). Kısacası, vatandaşlık bilgisi, bireyin vatandaşı olduğu veya yaşadığı ülke içerisinde nasıl yaşaması gerektiği ve o ülke ve

vatandaşlarıyla karşılıklı ilişkilerinde bilgi sahibi olması gerektiği hakkındaki konular bütünüdür denilebilir.

Vatandaşlık eğitimi, genel olarak, insan hakları ve demokrasiyle iç içedir. Her insan, demokratik bir ülkede yaşamaz. Ancak, dünya devletlerine bakıldığında, birçoğu demokrasiyi benimsemiş veya demokratik olma hedefini ana gündemi yapmıştır. Bu bakımdan, demokratik bir vatandaşlık eğitimi, tam olarak her ülkede uygulanmasa bile, nihai olarak çoğunluk tarafından kabul görmüş niteliktedir (Ersoy, 2013). Demokratik vatandaşlık eğitimi genel olarak şunları içerir (Council of Europe, 2004: 66):

- Demokratik vatandaşlık eğitimi; temel insan hakları ilkelerine, çoğulcu demokrasiye ve hukuk kurallarına dayanır.
- Özellikle, hak ve sorumlulukları, katılım ve aidiyeti ve farklılıklara saygıyı vurgular.
- Her yaştan herkesi ve toplumun bütün kesimlerini barındırır.
- Demokrasi kültürünü güçlendirme adına, gençleri ve yetişkinleri demokratik topluma aktif katılım için hazırlamayı hedefler.
- Şiddete, ırkçılığa, yabancı düşmanlığına, katı milliyetçiliğe ve hoşgörüsüzlüğe karşı savaşılan önemli bir etkidir.
- Sosyal bütünleşme, sosyal adalet ve kamu menfaatine katkıda bulunur.
- Vatandaşları bilgi sahibi yapıp demokratik davranışları kazanmasını sağlayarak sivil toplumun güçlenmesini sağlar.
- Ulusal, kültürel, tarihi ve sosyal olaylardan ayrı tutulması daha iyi olur.

4.1.3. Vatandaşlık Eğitiminde Yöntem ve Yaklaşımlar

Vatandaşlık eğitimi, tek başına konu yaklaşımı ve müfredatlar arası yaklaşım (daha geniş konu müfredat alanlarıyla birleşimi) olmak üzere temel olarak iki farklı şekilde eğitim programlarında yer bulmaktadır. Bu yaklaşımlar, esas olarak iki başlık altında toplanmış gibi görünse de, kendi içlerinde de farklılık göstermektedir. Özellikle

ülkeler arası uygulamalarda farklılıklar bariz olarak görülebilir. Tek başına konu yaklaşımı, vatandaşlık eğitiminin tek başına bir ders olduğu yaklaşımdır. Ancak bundan farklı olarak, tek başına bir ders olmaktan ziyade, kendisine yakın disiplinlerle birleşik bir dersin konu parçası veya öğrenme alanı olarak da yer almaktadır. Bu yaklaşımın benimsendiği ülkelerde, vatandaşlık eğitimi ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde görülmektedir. Bir kısım ülkede, sadece ilköğretimde tek başına ayrı bir ders iken, bir kısmında ortaöğretimde ayrı bir ders, diğer kısmında ise ne ilköğretim ne de ortaöğretimde ayrı bir ders olarak okutulmaktadır. Vatandaşlık eğitiminde diğer bir yaklaşım olan müfredatlar arası yaklaşım, ulusal müfredatta belirlenen ilgili hedeflerin bütün derslerde öğretmenler tarafından uygulanması şeklinde olur. Genelde de zaten vatandaşlık eğitimi, hemen hemen tüm ülkelerde müfredatlar arası yaklaşıma tabi olarak görülebilir. Çünkü ulusal programın amaçlarında, eğitim sürecinin çıkışında nasıl bir öğrenci, daha doğrusu nasıl bir vatandaş istenildiği belirtilir. Bu bakımdan müfredatlar arası yaklaşım, bütün öğretmenlerin sorumlu olduğu bir yaklaşımı benimser (Eurydice, 2012).

4.1.4. Vatandaşlık Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, “belirli bir özelliğin ya da durumun gözlenip gözlem sonucunun sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesi” olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme ise, “ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmak” şeklinde ifade edilmektedir (Tekin, 2008: 39). Her eğitim öğretim sürecinde olduğu gibi, vatandaşlık eğitiminde de ölçme ve değerlendirme süreci yer almaktadır.

Vatandaşlık eğitiminin etkililiğinin değerlendirilmesinde, öğrenciler bu eğitime yönelik düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak sunabilir. Bunun yanı sıra, vatandaşlık eğitiminde en önemli ölçüt, performans değerlendirmesinin yapılarak, öğrenilenlerin, öğrenci tarafından davranışa dökülüp dökülmediğine bakılmasıdır. Dersin sonunda, bilgiyi ölçen bir sınav yapılabileceği gibi, bu sınavın daha çok yoruma açık ve tartışma yapmaya uygun sorular içermesi beklenir. Bunun yanı sıra öğrencinin süreç içinde vatandaşlık eğitimi kapsamında yaptıklarının gözlenmesi ve öğrenciden yapması istenen şeylerin ne derece gerçekleştirildiğinin belirlenmesi de değerlendirme sürecinde faydalı olabilecek bir yöntemdir. Bunların hepsinden öte, vatandaşlık eğitimi, öğrencinin not kaygısı veya sınıf geçme çabasıyla öğrenmek zorunda olduğu bir ders değil, öğrencinin kendisi için bir ihtiyaç olarak gördüğü ve toplumsallaşma sürecinde edinmesi gereken tutum ve davranışları aldığını hissettiği bir ders olmalıdır (Karaman Kepenekçi, 2008).

Vatandaşlık eğitimi, çoğunlukla uygulamalı yapılan bir eğitim olduğu için, ölçme ve değerlendirme sürecinin de bu doğrultuda olması beklenir. Bu kapsamda, ölçme ve değerlendirme sürecinde, öz değerlendirme formları, gözlem formları, grup değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyası değerlendirme formları ve proje değerlendirme formları veya ölçekleri kullanılabilir (Tezgel, 2008a).

4.1.5. Vatandaşlık Eğitiminde Sorumlu Kurumlar/Kuruluşlar

Vatandaşlık eğitiminde, sadece belli kurum veya kuruluşlar değil, birçok bileşenin içinde olduğu değişkenler bulunmaktadır. Aşağıda, bu bileşenlerden, aile, okul ve sivil toplum kuruluşları incelenecektir.

4.1.5.1. Aile

Aile kurumu, çocuğun her alandaki gelişiminde önemli bir yer kapladığı gibi, onun nasıl bir vatandaş olacağına dönük de büyük bir öneme sahiptir. Geleceğin vatandaşlarını yetiştirmede ilk olarak etki alanı oluşturan yapı, aile kurumudur. Ersoy'a (2012) göre, çocuklar, vatandaşlıkla ilgili bilgi, düşünce ve becerilerin büyük çoğunluğunu aileleriyle birlikte yaşadıkları tecrübelerden ve onları gözlemleyerek edinirler. Aile, çocuğuna demokratik ve katılımcı bir ortam sağlayarak ve bu tür uygulamalar gerçekleştirerek çocuğun demokratik ve katılımcı bir vatandaş olmasının yolunu açabilir. Çocuğuyla, ülkeyi ve toplumu ilgilendiren konuları konuşarak veya bunlarla alakalı olmasını sağlayarak onun vatandaşlık bilincinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Tam aksine, çocuğunun siyasal ve toplumsal olaylardan uzak durmasını isteyip bu gibi konularda duyarsız kalmasına ve vatandaşlık bilincinin yeterince gelişmemesine de neden olabilir. Bu kapsamda, ailenin tutum ve davranışlarının, çocuğun vatandaşlık bilincinin gelişmesinde önemli rol oynadığı söylenebilir.

4.1.5.2. Okul

Okul, kendi kültürü olan ve bu kültürün çözümlenmesiyle anlaşılacak kendine has bir olgudur. Okul, en başta toplumsal bir sistemdir. Bu da, kendine has bir kültürünün olmasından kaynaklanır. Biçimsellik bakımından okul, formal ve organize bir oluşumdur. Eğitim-öğretim, belirli amaçlara göre organize edilmiş ve öğretmen, yönetici ve öğrencilerle birlikte bütün bileşenler bu amaçlar doğrultusunda kendine biçilen görevi yapmakla sorumlu kılınmıştır (Tezcan, 2012).

Okul, toplum içinde, çok önemli görevler üstlenmiş bir kurumdur. Toplumun eskiden beri sürdürüp getirdiği yaşam tarzının, düşüncelerin, inanışların ve kültürün bir

sonraki nesle aktarılıp devam ettirilmesinde okulun önemi büyüktür. Ayrıca, toplumun yeniliklere ayak uydurması ve değişimi yakalaması da yine okulun önemli rol oynadığı durumlardandır (Doğan, 2012).

Okul, çocuğu eğitip dönüştürdüğü gibi, çocuğun bir takım değerleri kazanmasında da etkilidir. Çocuğun toplumsallaşması, topluma ait değerlerin öğrenilmesi, aileye, topluma, devlete sadakat gibi değerlerin edinilmesi, okulun sahip olduğu temel özelliklerdendir. Bu bakımdan, istenilen özelliklere sahip bir okulun, devletin beklentilerini karşılayarak istendik vatandaşlar yetiştirmesinde başrollerden birini oynaması beklenir (Tezcan, 2012).

4.1.5.3. Sivil Toplum Kuruluşları (STK)

Sivil Toplum Kuruluşları (STK), gönüllü insanların bir araya geldikleri, kamusal yarara hizmet etme amacıyla hareket eden, kar amacı gütmeyen ve bağımsız olan oluşumlardır. STK, kişi veya toplulukların isteklerini dile getirmesinde, bireylerin yönetim ve demokrasi kültürü kazanmasında ve devletin hizmetlerine alternatif veya aynı doğrultuda hizmetler üretilmesinde aracı görevi üstlenir. Bu bakımdan, STK, vatandaşlık eğitiminin informal ve yaygın olarak yapıldığı bir eğitim kurumu niteliğindedir. Türkiye’de, vatandaşlık eğitiminde aktif rol oynayan STK’lardan biri de Kent Konseyleridir. Bu konseyler, halkın yönetime ortak olup yerel yönetimlerin eksik kaldığı alanları tespit etme ve imkân dâhilinde bu eksiklikleri gidermeyi amaç edinmiş kuruluşlardır. Kent Konseyleri bünyesinde görev yapan Gençlik Merkezleri de, gençlerin, yukarıda bahsedilen durumlara müdahil olmasını ve bir anlamda yönetim ve demokrasiyi tecrübe etmesini sağlayan organizasyonlardır (Tezgel, 2008b).

4.1.6. Vatandaşlık Eğitiminin Bileşenleri

Vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilme sürecinin başından sonuna kadar bulunan bir takım bileşenler vardır. Bu bileşenler, eğitim programı, eğitim ortamı ve insan unsurudur. Aşağıda, bu bileşenlerin, vatandaşlık eğitiminde ne kapsamda yer aldıkları aktarılmıştır.

4.1.6.1. Eğitim Programı

Vatandaşlık eğitimine yönelik, program geliştirme süreçleri takip edilerek birbirinden farklı programlar oluşturulabilir. Burada, etraflıca bir vatandaşlık eğitimi programı ortaya koymak yerine, bu tür bir programın hangi kriterleri içerebileceğine yer verilmiştir. Bu kapsamda, NCSS (2001), etkili bir vatandaşlık eğitimi programının ne çerçevede olacağını şu kriterlerle belirlemiştir:

- Vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değerler her sınıf seviyesinde açıkça ve etkili bir biçimde öğretilir.
- Okul ve sınıf yönetimi ve kültürü temel demokratik değerleri temsil eder.
- Öğrenciler, okul ve sınıf yönetimine katılmak için fırsatlar bulur.
- Her sınıf seviyesinden öğrenciye, kendi okul ve toplumundaki sivil yaşama iştirak etme fırsatı sunulur.
- Öğrenme aktiviteleri okul dışına uzanarak ebeveynleri ve toplumu da öğrencilerle birlikte çalışmaya davet eder.
- Öğrencilere, vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değerleri uygulamaya sevk edecek topluma hizmet uygulamaları, simülasyon, çatışma çözme programları ve benzeri aktivitelere katılma fırsatı sağlanır.
- Bütün öğrenciler, kendi toplumunu inşa eden belgeler, kurumlar ve siyasi süreçlerin anlatıldığı eğitime tabi tutulur.

- Bütün öğrencilerin, kendi yerel topluluklarını, milletlerini ve dünyayı şekillendiren insanları, gelenekleri ve tarihi öğrenmeleri sağlanır.
- Öğrencileri etkili bir vatandaş olarak yetiştirmek açıkça görüleceği üzere, okulun en önemli görevleri arasındadır.

4.1.6.2. Eğitim Ortamı

Eğitim ortamının, fiziksel, sosyal ve psikolojik bakımdan iyi bir biçimde düzenlenmesi, vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesinde rol oynayacak önemli bir etmendir.

Vatandaşlık eğitiminin başarıyla gerçekleştirilmesinde eğitim ortamı düzenlenirken, ilk olarak öğrencilerin psikolojik anlamda eğitime hazır bir şekilde bulunmaları gerekmektedir. Bu bakımdan, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmiş ve hazır olması önemlidir. Öğrencilerin güdülenmesi de, eğitim ortamı içerisinde bütün ihtiyaçlarının karşılanmış olmasına bağlıdır. Ayrıca, öğrencilerin, öğrenme amaçlarını bilmesi ve buna değer vermesi, öğrenme sürecine aktif olarak katılması, kendi öğrenmelerine dair sorumluluk alması, anında ve yapıcı dönütler alması ve bunların yanında eğitim ortamı içerisinde bulunan kişilerle etkili bir iletişimi olması, ideal bir eğitim ortamının oluşmasında etkilidir (Erden, 2008).

Eğitim ortamının fiziksel olarak düzenlenmesi de vatandaşlık eğitiminde etki sahibidir. Sınıf içerisinde, sıraların dizilişinden, sınıfın aldığı ışığa kadar, eğitimi etkileyen birçok unsur vardır. Etkili bir eğitim ortamı için, bir sınıfta başlıca, genel görünüş ve düzenin iyi olması, mevcudun fazla olmaması, sıraların her türlü çalışmayı yapmaya uygun şekilde dizayn edilmiş olması ve öğrencilerin de sıralara yerleştirilirken

sınıf içinde herhangi bir olumsuzluk oluşturmayacak şekilde yerleştirilmeleri gerekmektedir (Erden, 2008).

Eğitim ortamının sosyal değişkenler bakımından da iyi düzenlenmiş olması önemlidir. Sınıf mevcudunun az veya çok olması ve sınıf içerisindeki öğrencilerin sahip olduğu yetenekler, eğitim ortamındaki sosyalleşmeye etki eden faktörlerdir. Bu durumların, gerçek hayata uygun şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin sosyalleşmesi ve iyi bir vatandaş olarak yetişmesi bakımından dikkate değerdir. Ayrıca, eğitim ortamındaki ödül sisteminin, işbirliğini veya rekabeti mi tetiklemesi gerektiği, ortamın sosyal yapısının şekillenmesinde ele alınması gereken bir başka durumdur. Rekabetin başarıyı arttıracakı düşünülse de, işbirlikçi bir ortamın daha çok başarı getirdiği iddia edilmektedir (Tezcan, 2012). Başarının yanı sıra, işbirlikçi bir ortamda, vatandaşlık eğitimi sürecinde kazandırılmak istenen bir takım değerlerin de daha kolay kazandırılacağı düşünülebilir

4.1.6.3. İnsan Unsuru

Her eğitim sürecinde olduğu gibi, vatandaşlık eğitimi sürecinde de insan faktörü önemli bir etkiye sahiptir. İnsan faktörü içerisinde, elbette ilk olarak vatandaşlık eğitimine bizzat tabi olan öğrenci, ardından öğretmen ve yönetici gelmektedir. Bu bileşenleri uyumu ile birlikte vatandaşlık eğitimi de başarılı bir şekilde gerçekleşebilir.

Vatandaşlık eğitiminin tam ortasında bulunan ve bu eğitime bizzat muhatap olan kişi öğrencidir. Devletler, amaçlarını gerçekleştirmek uğruna bu amaçlar doğrultusunda vatandaşlar yetiştirir. Bir devletin anlayışı ne olursa olsun, nihayetinde kendine muhalif olacak ve varlığını tehlikeye sokacak vatandaşlar yerine, o devletin devamlılığını sağlayacak ve ilerlemesine katkıda bulunacak vatandaşlar yetiştirir (Tozlu, 2003). Bu

bağlamda, öğrenci, içinde bulunduğu devletin amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen eğitime doğrudan tabi olan ve bu eğitimin sonucunda istendik bir profile ulaşması beklenen, vatandaşlık eğitimi kavramında geçen “vatandaş”ın bizzat kendisidir.

Vatandaşlık eğitiminin önemli bir bileşeni olan öğretmen, bu eğitimin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmelidir. Öğretmenin, öğrenciye karşı sergilediği davranışların ve öğrenciye yaklaşma tarzının, vatandaşlık eğitimi içerisinde, bilgi aktarımından daha önemli bir yerde durduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, genel anlamıyla demokratik bir vatandaş yetiştirme eğiliminde olan bir öğretmenin, demokratik bir kişiliğe sahip olması beklenir. Bu bağlamda demokratik bir öğretmende olması gerekenler şu şekilde sıralanmıştır (Tezcan, 2012: 314):

- Öğrencilerin düşünce ve duygularına önem verir ve sınıfındaki öğrencilere güven duyar.
- Eleştirilere önem vererek bu davranışı teşvik eder.
- Değerlendirmelerinde nesnedir.
- Dersin hazırlanması ve yürütülmesinde asıl sorumlu olan öğrencilere yardımcı olur.
- Öğrencilerin gruplar halinde çalışmasını ve grup olarak sorumluluk almalarını sağlar.

Eğitim sürecine doğrudan bir etkisi bulunmasa da, bu sürecin yönetilmesinde önemli bir paya sahip olan kişi de okul yöneticisidir. Okul yöneticisi olarak tabir edilen kişi okul müdürü ve onun yardımcılarıdır. Okulda demokratik bir ortamın oluşması ve vatandaşlık eğitiminin sınıf içi ve dışı etkinliklerde başarıyla yürütülmesi, okul yöneticisinin katkılarıyla gerçekleşir.

Son zamanlarda değişen yönetim anlayışıyla birlikte, artık okul yöneticilerinin, yöneticilik görevlerinden ziyade liderlik görevlerini de üstlenmesi beklenmektedir. Yönetici, genelde bürokratik anlamda kendine düşen görevleri yapan ve çalışanlarının görevlerini yerine getirip getirmediğini takip eden kişi olarak görülürken, lider ise,

grubundaki üyeleri etkileyen kişi olarak algılanmaktadır. Yöneticiliğin daha çok bilişsel yanı ağır basarken, liderliğin duyuşsal yönünün daha kuvvetli olduğu düşünölmektedir (Demirtaş, 2008). Vatandaşlık eğitimi, bilişsel alanın yanında, duyuşsal yönden de kişilerin gelişimine katkı sağladığı için, liderlik vasfı olan bir okul yöneticisinin, vatandaşlık eğitiminin başarıyla gerçekleştirilmesine daha fazla katkı yapması beklenebilir.

5. AB ÜLKELERİ VE TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNDE VATANDAŞLIK EĞİTİMİ

Vatandaşlık eğitimi, Türkiye ve AB ölkeleri arasında farklılıklar gösterirken, AB ölkeleri arasında dahi farklılıklar görölebilir. Hatta bazı ölkelerin eyaletleri arasında da bir takım ayrılıklar mevcuttur. Ancak burada, temel olarak Türkiye ve AB ölkelerindeki vatandaşlık eğitimleri iki ayrı başlıkta incelenmiştir.

5.1. AB Ölkelerinde Vatandaşlık Eğitimi

Avrupa Birliğı, siyasi ve kültürel bir birlik olma yolunda üye ölkeleri birbirine daha fazla yakınlaştırmak isterken, bütün Avrupa'da belli kriterlere sahip vatandaşlar yetiştirme adına vatandaşlık eğitiminde de ortak noktaları belirlemiştir. Avrupa'da, vatandaşlık eğitiminde benimsenen sistem, demokratik vatandaşlık eğitimi şeklindedir.

Avrupa Konseyi, bütün AB ölkelerinin, Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Şartına (Council of Europe, 2011) uygun şekilde eğitim yapması için demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi projesini yürürlüğe koymuştur. Demokratik vatandaşlık eğitimi, yaklaşım olarak kişisel tecrübe ve gerçek ilişkilere bağı toplumların oluşturulmasını teşvik etmek üzere tasarlanan uygulamaları içerir. Bu eğitimin alakalı olduğu hususlar, bireylerin birbiriyle ve toplumla olan ilişkisi, kişisel ve

sosyal kimliklerin oluşumu ve ortak yaşamının gerektirdiği ilkelerdir. Demokratik vatandaşlık eğitiminin temel amacı, demokrasi ve insan hakları kültürünün yer aldığı bir toplumu oluşturma yolunda bireylerin katkıda bulunmasına imkân veren bir ortam oluşturmaktır. Bu yüzden toplumsal bütünlük, karşılıklı hoşgörü ve dayanışmayı geliştirmeyi hedefler. Hedef olarak, fark gözetmeksizin bütün yaş gruplarına hitap eder. Bu nedenle okulda eğitimin de dışına taşarak hayat boyu öğrenme ilkesiyle hareket eder. Katılım, ortaklık, toplumsal bütünlük, erişim, hakkaniyet, sorumlu olma ve dayanışma olguları üzerine eğilir. Bundan ötürü, demokratik vatandaşlık eğitimi, tabandan yukarı doğru geliştirilen ve öğrenciler, gençler ve yetişkinlerin etkin şekilde iştirakiyle toplumlarındaki karar alma sürecinde sorumluluk almasını sağlamayı amaç edinen bir yaklaşım olarak geliştirilmiş uygulama ve faaliyetler bütünüdür (O'shea, 2003).

Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Şartında yer aldığı haliyle de demokratik vatandaşlık eğitimi şu şekilde tanımlanmıştır (Eurydice, 2012: 17):

“Demokratik Vatandaşlık Eğitimi,” demokrasi ve hukukun üstünlüğünü yaygınlaştırmak ve korumak amacıyla öğrencileri bilgi, beceri ve anlayışla donatmak, tavır ve davranışlarını geliştirmek suretiyle, onları toplumda demokratik haklarını ve sorumluluklarını kullanıp savunacak şekilde güçlendirmeyi, çeşitliliğe değer vermelerini ve demokratik yaşamda aktif bir rol oynamalarını sağlamayı amaçlayan, eğitim, öğretim, farkındalık yaratma, bilgi, uygulamalar ve faaliyetlerdir.

Vatandaşlık eğitiminin ayrıntılı hedefleri ve içeriği üye ülkeler arasında farklılık teşkil etmektedir. Fakat asıl amaç, “gençlerin içinde yaşadıkları toplumun refahının gelişimine katkıda bulunan aktif vatandaşlar haline gelmesini sağlamaktır”. Vatandaşlık eğitimi genel anlamda dört temel başlığa ayrılabilir “(a) siyasi okuryazarlık, (b) eleştirel düşünme ve analitik beceriler, (c) tutum ve değerler ve (d) aktif katılım”. Bütün AB ülkelerinin eğitim sisteminde vatandaşlık eğitimi, toplumsal ve sivil yeterliklere dikkat

çekmesine karşın, ülkeden ülkeye okul nezdinde farklı uygulamalara gidilmektedir (Eurydice, 2012: 17).

AB üye ülkeleri ve aday ülkeler nezdinde vatandaşlık eğitimi, tek başına bir ders olarak veya daha geniş konu veya müfredat alanlarıyla birleştirilerek yapılmaktadır. 20 ülkede, vatandaşlık eğitimi, tek başına bir ders olarak vardır. Romanya, Slovenya ve Norveç'te seçmeli ders olarak ilk ve/ya ortaöğretimde yer almaktadır. Birleşik Krallık'ta ise ilköğretim ve zorunlu lise sonrası resmi olmayan vatandaşlık çalışma programları ayrı konular olarak uygulanmakta veya diğer konulara dâhil edilmektedir. Estonya, Yunanistan, İspanya, Fransa, Portekiz ve Romanya'da vatandaşlık eğitimi, ilk ve ortaöğretimde zorunlu bir ders olarak okutulmaktadır. Kıbrıs, Polonya, Slovakya, Finlandiya ve Birleşik Krallık gibi ortaokul ve lisede en az bir yıl tek başına veya başka derslerin içinde yer alan ülkeler dışında bütün ülkelerde ortaokul veya lisede vatandaşlık eğitimi zorunlu bir derstir. Fransa ve Portekiz'de ise bu eğitim daha erken yaşlarda, altı yaşında başlamaktadır. Bilhassa, Portekiz'de dokuz, Fransa'da 12 yıl olmak üzere, vatandaşlık eğitimi uzun yıllar farklı şekillerde devam etmektedir. Ayrıca bunun dışında, bütün ülkelerin eğitim sistemlerinin amaç kısmında veya bir kısmının öğrenme alanlarının hedeflerinde nasıl bir vatandaş veya birey yetiştirilmek istendiği belirtilmektedir. Bu sebepten, vatandaşlık eğitimi, tüm öğretmenler için dikkatle takip edilmesi gereken bir konu veya görev konumunda da bulunmaktadır (Eurydice, 2012).

Vatandaşlık eğitiminde çoğu ülke, AB standartlarını da yakalamak adına, belli ortak hedefleri benimsemiştir. Bunlar, “(a) siyasi okuryazarlığın (anahtar kavramları anlama ve temel olgu bilgisi), (b) eleştirel düşünme ve analitik becerilerin kazandırılması, (c) belli değer, tutum ve davranışların geliştirilmesi (saygı duygusu,

hoşgörü, dayanışma, vb) ve (d) okul ve toplum düzeyinde etkin katılımın teşvik edilmesi” şeklindedir. Bu hedeflerin eğitim programlarında yer alışı ve uygulandıkları öğretim düzeyleri birbirlerinden farklılık göstermektedir. Ayrıca, hedeflere verilen önem de kendi arasında farklı oranlarda olmaktadır. Değer, tutum ve davranış geliştirme ile ilgili hedef, ilköğretim programlarında en fazla yer bulan hedefken, etkin katılımın teşvikiyle alakalı hedef ilköğretim düzeyinde en az yer bulmaktadır. Liselerde ise, siyasi okuryazarlığın geliştirilmesi hedefi ülkeler bazında daha fazla görülmektedir (Eurydice, 2012: 27-29).

5.2. Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi

Türkiye’de eğitimin esaslarını belirleyen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, eğitim süreci içerisinde nasıl bir vatandaş yetiştirileceğini belirtmiştir. Türk Milli Eğitimi’nin Amaçları kısmında genel amaçlar başlığı altında, yetiştirilmek istenen vatandaş profili şu şekilde ifade edilmiştir:

- Madde 2 – Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,
1. (Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
 2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
 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;
- Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi, ilkokul, ortaokul ve lisede kendi başına bir ders olarak ya da bazı derslerin içerisinde ara disiplin olarak kazanım veya hedef boyutunda yer almaktadır. Aşağıda, vatandaşlık eğitimi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde ayrı ayrı incelenecektir.

5.2.1. İlkokul Programında Vatandaşlık Eğitimi

Türkiye’de ilkokul seviyesinde, vatandaşlık eğitiminin, öğretim programlarında ne kapsamda yer aldığı, aşağıda incelenmiştir.

5.2.1.1. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi

Türkiye’de 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibariyle yapılan değişiklikle, ilkokullarda, vatandaşlık eğitiminin, insan hakları ve demokrasiyle bütünleşmiş tek başına bir ders olduğu “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” adında bir ders okutulmasına karar verilmiştir. Bu ders, zorunlu derslerden biri olup, 4. sınıfta haftada iki saat olarak bulunmaktadır. Dersin öğretim programı olarak, 8. sınıflarda bulunan “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi” dersine ait olan öğretim programının kullanılmasına karar verilmiştir. Bu derse özel olarak bir program hazırlama çalışmasının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütüldüğü ve yakın bir zamanda yürürlüğe gireceği belirtilmiştir.

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi süresince görülen temalar “Her İnsan Değerlidir”, “Demokrasi Kültürü”, “Hak ve Özgürlüklerimiz” ve “Görev ve Sorumluklarımız” şeklindedir. “Her İnsan Değerlidir” teması altında öğrenci, kendini tanıma, çevresindekileri tanıma, kendinin ve diğer insanların değerli olduğunu fark etme, insan onurunun korunmasında insan hakları ve demokrasinin önemini fark etme gibi kazanımları elde eder. “Demokrasi Kültürü” temasıyla, demokrasinin yaşam biçimi

olarak tanımını kavrama ve yaşam biçimi haline getirme, demokratik vatandaş olmayı örneklerle açıklama, farklılıkların yaşamı zenginleştirdiğini kavrama, ayrımcılıkla başa çıkma yollarını bilme, birlikte yaşama kültürünü kazanmada diyalog ve etkili iletişimin önemini kavrama gibi kazanımların öğrencilerin tarafından edinilmesi amaçlanır. “Hak ve Özgürlüklerimiz” temasında ise, hak ve özgürlükleri bilme ve örneklerle açıklama, hak arama sürecinde demokratik çözümler üretme, bir hak arama yolu olarak sivil toplumun işlevini bilme ve sivil toplumun demokratik topluluklardaki önemi kavrama şeklindeki kazanımlar edinilir. “Görev ve Sorumluklarımız” temasıyla da, kendisinin ve başkasının yaşamına ve onuruna saygı duyma, demokratik ve insan haklarına saygılı bir çevrenin oluşması için görev ve sorumluklarını bilinçli bir şekilde yerine getirme, karar verme süreçlerine katılmanın önemini bilerek kendi konumuna uygun sorumluklar üstlenme, devletin vatandaşlarına karşı görev ve sorumluklarına örnekler verme, vatandaşlık görevlerinin ülkenin ve toplumun birlik ve beraberliği açısından önemini kavrama, toplumsal sorunların çözümünde konumuna uygun öneriler geliştirme gibi kazanımların edinilmesi amaçlanır. Ders, insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık konularının genel olarak iç içe işlendiği bir konumdur. Bir vatandaşın, birey, toplum ve devletle olan ilişkilerinin demokrasi ve insan haklarına uygun bir şekilde nasıl gerçekleşmesi gerektiği temel düzeyde yer bulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010a).

5.2.1.2. Türkçe Dersi

Türkçe dersi öğretim programında, vatandaşlık eğitimi, insan hakları ile birlikte iki, üç ve dördüncü sınıflarda ara disiplin olarak vardır. 2. sınıfta vatandaşlık eğitimine dair “İşbirliği yapmayı sever ve işbirliği için olanaklar sağlar” şeklinde bir kazanım

vardır. 3. sınıfta da, “Düşünce ve ifade özgürlüğünün yaşamdaki önemini kavrar” kazanımıyla yer almaktadır. 4. sınıfa bakıldığında ise “Okuldaki karar verme süreçlerine katılır” kazanımıyla vatandaşlık eğitimi yer almaktadır (MEB, 2009a: 139).

5.2.1.3. Hayat Bilgisi Dersi

İlkokul 1 ve 2. sınıflarda haftada dört saat, 3. sınıfta haftada üç saat okutulan “Hayat Bilgisi” dersinde vatandaşlık eğitimi, ara disiplin olarak insan hakları eğitimi ile birlikte geniş yer bulmuştur. 1. sınıfta “Okul Heyecanım” ve “Benim Eşsiz Yuvam” temaları altında yer almaktadır. “Okul Heyecanım” teması içerisinde, vatandaşlık eğitimine dair, okuldaki demokratik ortamın geliştirilmesine katkıda bulunma, okuldaki karar verme süreçlerine katılma, sorumluklarını evde ve okulda yerine getirme, kaynakların verimli kullanılması ve bilinçli tüketilmesi gerektiğini kabul etme, çevrenin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılmasının bir vatandaşlık görevi olduğu bilinciyle hareket etme şeklinde kazanımlar mevcuttur. “Benim Eşsiz Yuvam” teması da bir önceki temayla benzer kazanımları içermekle birlikte, aile içi demokrasinin gelişmesine katkıda bulunma, dayanışmanın önemini kavrama ve yine kaynakların verimli kullanımı ve bilinçli tüketilmesine dair çeşitli kazanımları barındırmaktadır (MEB, 2009b).

2. sınıf düzeyinde, “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” temaları altında vatandaşlık eğitimine dair kazanımlar vardır. “Okul Heyecanım” temasıyla, okuldaki demokratik ortamın geliştirilmesine katkıda bulunma, kaynakların verimli kullanılması ve bilinçli tüketilmesi gerektiğini kabul etme, çevrenin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılmasının bir vatandaşlık görevi olduğu bilinciyle hareket etme, okulda karşılaştığı sorunlara demokratik çözüm yolları üretme gibi kazanımların edinilmesi amaçlanmaktadır. “Benim Eşsiz Yuvam” teması bir önceki sınıftaki aynı adı

taşıyan temayla aynı kazanımları içermekle birlikte, buna ek olarak, hak ve özgürlüklerin paylaşılması gerektiğinin farkına varma, Birleşmiş Milletler çocuk hakları sözleşmesinin varlığından haberdar olma, vatandaş olmanın anlamını kavrama kazanımlarını da içermektedir. “Dün, Bugün, Yarın” temasında ise, vatandaşlık eğitimiyle alakalı, çevre haklarının varlığını bilme, yaşama hakkının kutsallığını bilme ve buna uygun davranışlar gösterme kazanımları bulunmaktadır (MEB, 2009b).

3. sınıfta da, “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” temaları, vatandaşlık eğitiminin ara disiplin olarak bulunduğu temalardır. “Okul Heyecanım” teması, önceki sınıfta aynı isimle bulunan temanın bu alana dair kazanımlarını barındırmakla birlikte, ilave olarak, sağlık hakkının olduğunu bilme, tüketici olarak hakkını bilme ve kullanma, trafik kurallarına uymanın bir vatandaşlık görevi olduğunu bilme, yaşam ve eğitim hakkına zarar verecek kötü alışkanlıklardan uzak durması gerektiğini bilme gibi kazanımları da içerir. “ Benim Eşsiz Yuvam” teması da, bir önceki sınıfta aynı isimle görülen temayla aynı kazanımlara sahip olmasının yanında, haklarını korumanın önemini açıklama, ortak mirasın korunması gerektiğini bilme, özgür ve özerk birey olmanın önemini kavrama, her insanın saygıyı hak ettiği bilincini taşıma, önyargı, ayrımcılık ve çatışmanın olumsuzluklarını bilme ve insanların inançlarına saygı duyma şeklindeki kazanımları da bünyesinde barındırır. “Dün, Bugün, Yarın” teması ise, önceki sınıfta aynı isimle bulunan temanın kazanımlarından farklı bir kazanımı içermez (MEB, 2009b).

5.2.1.4. Sosyal Bilgiler Dersi

4. sınıfta bulunan “Sosyal Bilgiler” dersi, vatandaşlık eğitimine yönelik ara disiplin alan kazanımları başlığı altında insan hakları eğitimini de içeren kazanımlar

bulunmaktadır. “Gruplar, Kurumlar Sosyal Örgütler: Hep Birlikte”, “Güç, Yönetim ve Toplum: İnsanlar ve Yönetim” ve “Üretim, Dağıtım ve Tüketim: Üretimden Tüketime” temaları bu kazanımları içerir. “Gruplar, Kurumlar Sosyal Örgütler: Hep Birlikte” temasında, sivil toplum kavramının önemini kavrama, sivil toplum örgütlerinin çalışmalarının yasal olduğunu bilme, yakın çevresindeki sivil toplum örgütlerinin faaliyetlerinin farkında olma kazanımları vardır. “Güç, Yönetim ve Toplum: İnsanlar ve Yönetim” teması içerisinde, yerel yönetimlerin hangi birimlerden oluştuğunu bilme, ülkemizi yönetenlerin halkın oyuyla yönetime geldiklerini bilme, seçme ve seçilme hakkının önemini kavrama ve seçme hakkını gerektiği yerde kullanma kazanımları bulunmaktadır. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim: Üretimden Tüketime” temasında ise, tüketici olarak haklarını bilme ve kullanma, tüketici olarak yasal yollardan hakkını arama gibi kazanımlar mevcuttur (MEB, 2009c).

5.2.2. Ortaokul Programında Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitiminin, Türkiye’de, ortaokul seviyesinde yer aldığı öğretim programları aşağıda ele alınmıştır.

5.2.2.1. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi

8. sınıfta, vatandaşlık eğitiminin tek başına bir ders konumunda bulunduğu “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi” dersinin, 2012’de yapılan bir değişiklikle müfredattan kaldırılmasına ve yerine “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” adıyla aynı kapsamda başka bir dersin ilkökul 4. sınıfta okutulması kararlaştırılmıştır. Dersin ismi değişmesine rağmen, programı aynı kalmış ve bu programın ilkökulda okutulmasına kanaat getirilmiştir (Tebliğler Dergisi, 2012). Buna rağmen, kademeli olarak yeni sisteme geçilmesinden dolayı, 2013-2014 yılında da ders halen okutulmaya

devam etmektedir. Dersin vatandaşlık eğitimine yönelik kazanımları ve uygulamaları yukarıda değinilen “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersi ile aynıdır (MEB, 2010a).

5.2.2.2. Sosyal Bilgiler Dersi

Vatandaşlık eğitimi, ortaokulda, “Sosyal Bilgiler” dersinde hayli yer tutar. Bu ders, 5, 6 ve 7. sınıflarda, haftada üç saat olmak kaydıyla zorunlu olarak okutulur. 5. sınıf “Sosyal Bilgiler” dersinde, vatandaşlık eğitimi, “Birey ve Toplum: Haklarımı Öğreniyorum”, “Kültür ve Miras: Adım Adım Türkiye”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum: Gerçekleşen Düşler”, “Gruplar, Kurumlar Sosyal Örgütler: Toplum İçin Çalışanlar”, “Güç, Yönetim ve Toplum: Bir Ülke, Bir Bayrak” üniteleri altında, insan hakları eğitimi ile beraber ara disiplin olarak verilmiştir. “Birey ve Toplum: Haklarımı Öğreniyorum” ünitesinde, haklarını korumanın önemini açıklama, evde ve okulda sorumluklarını yerine getirme ve çocuk haklarına yönelik sözleşmenin önemini kavrama kazanımları bulunmaktadır. “Kültür ve Miras: Adım Adım Türkiye” ünitesinde, vatandaşlık eğitimine dair, insan haklarının ülkemizde gelişiminde Atatürk İnkılâplarının önemli olduğunu fark etme ve kadın ve erkeklerin cumhuriyetle birlikte yeni haklar elde ettiğini bilme kazanımları mevcuttur. “Bilim, Teknoloji ve Toplum: Gerçekleşen Düşler” ünitesinde ise, bilimsel çalışmalara ve çalışmaları yapan kişilere saygı duyma kazanımı vardır. “Gruplar, Kurumlar Sosyal Örgütler: Toplum İçin Çalışanlar” ünitesi vatandaşlık eğitimiyle ilgili, sivil toplum kavramının önemini kavrama, sivil toplum örgütlerinin çalışmalarının yasal olduğunu bilme ve yakın çevresindeki sivil toplum örgütlerinin faaliyetlerinin farkında olma kazanımları bulunur. “Güç, Yönetim ve Toplum: Bir Ülke, Bir Bayrak” ünitesinde, hukuk kurallarının sosyal yaşamı kolaylaştıran bir değerler

bütünü olduğunu kabul etme, merkezî yönetimin hangi birimlerden oluştuğunu bilme ve T.C. Anayasasının varlığının farkına varma kazanımları vatandaşlık eğitimiyle ilgilidir (MEB, 2009c).

6. sınıf “Sosyal Bilgiler” dersi programında, “Birey ve Toplum: Sosyal Bilgiler Öğreniyorum”, “Güç, Yönetim ve Toplum: Demokrasinin Serüveni” ve “Bilim, Teknoloji ve Toplum: Elektronik Yüzyıl” ünitelerinde insan hakları eğitimiyle aynı başlık altında vatandaş eğitimine dair kazanımlar yer almaktadır. “Birey ve Toplum: Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesinde, vatandaş olmanın getirdiği sorumlulukları fark etme ve bütün insanların haklar yönünden eşit ve özgür doğduklarını belirtme kazanımları bulunmaktadır. “Güç, Yönetim ve Toplum: Demokrasinin Serüveni” ünitesi, kamu güvenliği ve kamu sağlığı söz konusu olduğunda, kanunlar çerçevesinde özgürlüklerin sınırlanabileceğini kavrama ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’ni imzalayan ülkeler arasında olduğumuzu ifade etme kazanımlarını bünyesinde barındırır. “Bilim, Teknoloji ve Toplum: Elektronik Yüzyıl” ünitesinde, vatandaşlık eğitimiyle alakalı olarak, kitap, kaset, CD gibi materyalleri yasalara uygun bir şekilde üreten ve satan yerlerden almaya özen gösterme kazanımı bulunmaktadır (MEB, 2009d).

7. sınıf “Sosyal Bilgiler” dersinde, vatandaşlık eğitimi, insan hakları eğitimi ile aynı başlıkta “Birey ve Toplum: İletişim ve İnsan İlişkileri”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler: Ülkemizde Nüfus”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum: Zaman İçinde Bilim”, “Güç, Yönetim ve Toplum: Yaşayan Demokrasi” ve “Küresel Bağlantılar: Ülkeler Arası Köprüler” ünitelerinde ara disiplin olarak yer almaktadır. “Birey ve Toplum: İletişim ve İnsan İlişkileri” ünitesinde, insan haklarının yaşadığı toplumda daha etkin uygulanması için önerilerde bulunma, hakların ihlâl edildiği durumlar karşısında yetkili kurumlara

başvurmanın bir vatandaşlık görevi olduğunu belirtme ve yargı kararı olmadıkça hiç kimsenin özel yaşamına, ailesine ve evine karışılmayacağını açıklama kazanımları vardır. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler: Ülkemizde Nüfus” ünitesinde, vatandaşlık eğitimiyle ilgili, herkesin çalışma ve işini özgürce seçme hakkı olduğunu fark etme ve eğitimin kendisi için bir hak olduğunu fark etme gibi kazanımları içermektedir. “Bilim, Teknoloji ve Toplum: Zaman İçinde Bilim” ünitesi, düşünce ve ifade özgürlüğünün önemi bilme kazanımı bulunmaktadır. “Güç, Yönetim ve Toplum: Yaşayan Demokrasi” ünitesinde, vatandaşlık eğitimine dair, ülkemizde yasama, yürütme ve yargı organlarının bağımsız olduğunu fark etme kazanımı vardır. “Küresel Bağlantılar: Ülkeler Arası Köprüler” ünitesinde ise, yakın çevresindeki ortak miras ürünlerinin korunması gerektiğini ifade etme kazanımı vatandaşlık eğitimiyle alakalıdır (MEB, 2009d).

5.2.2.3. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi

Ortaokul programında, vatandaşlık eğitimiyle alakalı bir başka ders de “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” dersidir. Ders, 8. sınıfta haftada iki saat olarak okutulmakta ve zorunlu ders kapsamında bulunmaktadır. Bu derste vatandaşlık eğitimi, insan hakları eğitimi ile birlikte ara disiplin olarak yer almaktadır. “Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar”, “Atatürkçülük” ve “Atatürk’ten Sonra Türkiye: II. Dünya Savaşı ve Sonrası” ünitelerinde vatandaşlık eğitimiyle ilgili kazanımlar vardır. “Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar” ünitesindeki vatandaşlık eğitimine yönelik kazanımlar, eğitimin kendisi için bir hak olduğunu ve düşünce ve ifade özgürlüğünün önemini fark etmektir. “Atatürkçülük” ünitesinde, vatandaş olmanın getirdiği sorumlulukları fark etme ve kamu güvenliği ve kamu sağlığı söz konusu olduğunda, kanunlar çerçevesinde özgürlüklerin

sınırlanabileceğini kavrama kazanımları vatandaşlık eğitimiyle alakalıdır. “Atatürk’ten Sonra Türkiye: II. Dünya Savaşı ve Sonrası” ünitesinde de, vatandaşlık eğitimiyle ilgili, kendisinden önce zikredilen ünitelerdeki kazanımların aynı veya benzer kazanımlar ile birlikte, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’ni imzalayan ülkeler arasında olduğumuzu ifade etme kazanımı da bulunmaktadır (MEB, 2010b).

5.2.3. Lise Programında Vatandaşlık Eğitimi

Türkiye’de, lise seviyesinde, vatandaşlık eğitiminin, öğretim programları içerisindeki yeri aşağıda incelenmiştir.

5.2.3.1. Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi

Lise programında, vatandaşlık eğitimiyle ilgili en önemli derslerden bir tanesi “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersidir. Bu ders, bütün liselerde, haftada bir saat olarak, bazı istisnaları bulunmak kaydıyla istenilen bütün öğretim kademelerinde okutulabilmektedir. Bu dersin amacı, “öğrencilerin bilgiye dayalı, değer temelli, aktif vatandaşlar olarak yetiştirilmesidir”. Aktif vatandaştan kasıt, öğrencilerin içinde buldukları ortamda, duruma göre, siyasal, kültürel, ekonomik ortamlara aktif olarak katılmasıdır. Öğrencilerin, bu dersle birlikte, okulda ve çevredeki karar alma süreçlerine aktif katılımı, sivil toplum kuruluşlarında aktif olarak rol almaları, doğaya karşı duyarlı olmaları hedeflenmektedir. Dersin içeriği, bu doğrultuda, demokrasi kültürünün günlük hayata nasıl yerleştirileceği, demokratik bireylerin hangi özellikleri barındıracağı, insan haklarının işlerliği, insan hakları ve demokrasinin ayrılmazlığı ile ilgili olarak düzenlenmiştir (MEB, 2013).

5.2.3.2. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi

Vatandaşlık eğitimiyle alakalı bir başka ders de “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” dersidir. Aynı isimle ortaokulda da okutulan bu ders, 11. sınıfta, haftada iki saat olmak kaydıyla okutulmaktadır. Dersin içeriği, ortaokulda, aynı isimle okutulan ders ile büyük benzerlikler göstermektedir. Bu dersin amaçlarına bakıldığında, bir amacının da *“Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişmek”* olduğu görülmektedir. Bu amaca ek olarak, Atatürk ilke ve inkılâplarının bilincinde olan, onlara sahip çıkan ve yaşatan, tarih bilincine sahip, ülkesinin menfaatlerini bilip buna uygun hareket edecek bireyler yetiştirmek de amaçlanmaktadır (MEB, 2012: 5).

5.3. AB ve AK Kapsamında Vatandaşlık Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar

AB ülkelerinde vatandaşlık eğitimine ve özellikle aktif vatandaş veya demokratik vatandaş kavramlarına verilen önemle birlikte bu alanda yapılan çalışmalar artmıştır. Vatandaşlık eğitimi adına, Avrupa’da, ulusal veya ulus üstü boyutta fazlasıyla aktiviteye rastlamak mümkündür. Ancak burada, hepsine yer verilemeyeceği için, içlerinden birkaç tanesi tanıtılmıştır.

5.3.1. Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi’nin Çalışmaları

AB ülkelerinde vatandaşlık eğitimi kapsamında yapılan çalışmalardan bir tanesi, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi’nin (2012) hazırlayıp sunduğu çalışmadır. Bu çalışmada, AB üyesi ülkelerin vatandaşlarının, aktif vatandaşlık, demokratik yaşam, sivil toplum girişimleri gibi konular üzerine yaptıkları çalışmaları teşvik etme adına onların

bu yaptığı girişimler kendi ağızlarından anlatılmıştır. Özellikle aktif vatandaşlık üzerinde çokça durulmuş ve toplum için faydalı bir şeyler yapma, toplumun menfaatlerini de kendi menfaatlerine eş tutma konularının altı çizilmiştir.

5.3.2. Vatandaşlık Enstitüsü

Vatandaşlık eğitimine yönelik meydana çıkmış organizasyonlardan bir başkası, Birleşik Krallık kökenli, Institute for Citizenship (Vatandaşlık Enstitüsü) kuruluşudur. Bu kuruluş, demokratik vatandaşlığa ve vatandaşlık görevlerine önem veren ve bu yönde çalışmaları destekleyip, halk nezdinde dikkat çekmesini sağlayan bağımsız bir oluşumdur. Bu kuruluşun amacı, siyasal okuryazarlığı, sosyal ve ahlaki mutabakatı ve toplum ve oluşum içinde daha aktif olmayı desteklemektir. Ayrıca kuruluş, insanların siyasette ve toplum içinde aktif bir rolde olmaları yönünde de desteklerini vermektedir. Bu kapsamda yapılan bütün araştırmaları ve aktiviteleri desteklemekte, vatandaşların hak ve sorumluluklarının farkında olması ve bu noktada harekete geçmeleri için önemli çalışmalar yapmaktadır. Bu noktada, siyasi kuruluşlarla, medyayla, sivil toplum kuruluşlarıyla ve toplum nezdindeki diğer önemli kişi ve kuruluşlarla da gerekli durumlarda işbirliği yapmaktadır (Institute for Citizenship, 2014).

5.3.3. Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Projesi

Avrupa Konseyi, 1997 yılında aldığı bir kararla “Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Projesi”ni yürürlüğe koymuştur. Bu proje ile birlikte, vatandaşların hak ve sorumluluklarına dayalı demokratik bir eğitimin ve gençlerin sivil topluma katılımının geliştirilmesi ve demokratik vatandaşlık eğitiminin bütün üye ülkelerde uygulanması için bir eylem planının hazırlanmasına karar verilmiştir. Bu proje kapsamında, üye ülkelerde de seminerler, konferanslar, paneller ve benzeri bir takım etkinlikler yapılmış,

ayrıca demokratik vatandaşlık eğitimi dâhilinde bazı eğitim faaliyetlerinde de bulunulmuştur. Bu projenin bir devamı niteliğinde, 2001-2004 yılları arasında demokratik vatandaşlık eğitimine yönelik bir takım uygulamaların yapılmasına yönelik Avrupa Konseyi, tavsiye niteliğinde bir karar almıştır. Bu kararla birlikte, üye devletlerin eğitim politikalarının amaçlarının demokratik vatandaş yetiştirmeye uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiş; üye ülkelerde demokratik vatandaşlık eğitimi ile ilgili olan her türlü girişimin desteklenmesi istenmiş; ayrıca “Eğitim Yoluyla Avrupa Vatandaşlık Yılı” hazırlıkları çerçevesinde, bütün Avrupa’nın bir bütün olarak demokratik bilince sahip bir yapıya getirilmesi istenmiştir. Demokratik vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için, aşağıdaki eylemlerin yapılması gerektiği belirtilmiştir (Council of Europe, 2002: 2-6):

- Demokratik bir toplumun oluşturulması adına, tarih, felsefe, din kültürü, dil öğretimi, sosyal bilimler dersleri ve bunların yanında etik, politik, sosyal, kültürel veya felsefi yönden ilişkili bulunan bütün derslerde disiplinler arası yaklaşımları benimsemek.
- Bilgi, tutum ve beceri kazanımlarını birleştirmek ve Avrupa Konseyi’nin sık sık atıfta bulunduğu insan hakları ve hukukun üstünlüğü gibi temel değerlere önem vermek.
- Farklılıkların saygıyla karşılandığı ve sıklıkla beklenmeyen hızlı değişimlerin yaşandığı çok kültürlü toplumlardaki yaşam için gerekli tutum ve davranışların kazanılması için ayrı bir çaba sarf etmek.

Bu kapsamda, Avrupa Konseyi üyesi ülkelerde ulusal anlamda da çalışmalar yapılmış ve nihai amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

2005 yılı ile birlikte, Avrupa Konseyi, daha önceden gerçekleştirilmeyi öngördüğü bir etkinliğe imza atarak, 2005 yılını “Eğitim Yoluyla Avrupa Vatandaşlık Yılı” ilan etmiştir. “Yıl”ın genel amacı, sürdürülebilir bir demokrasi, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi oluşturmak ve geliştirmek adına politika yapımcıları ve uygulayıcıları her alanda yetkili kılarak politika ile uygulama arasında bir köprü kurmaktır. Bu bağlamda, “Yıl” dört ana tema üzerine şekillenmiştir (Council of Europe, 2005):

- Farkındalık yaratma,
- Üye ülkelerin demokratik vatandaşlık eğitimi ve insan hakları eğitimine ve sürdürülebilir reformları hayata geçirmeye yönelik bağlılıklarını güçlendirmek,
- Üye ülkelere bu bağlamda gerekli çerçeveyi ve materyalleri sağlamak,
- Bu konudaki bilgi ve tecrübeleri paylaşmaya yönelik girişimlerin ve ortaklıkların gelişimini teşvik etmek.

Avrupa Konseyi'nin bu çalışmaları Türkiye'de de karşılıklı bulmuş ve ulusal bir komite kurularak bu kapsamda gerekli çalışmaların yapılması hedeflenmiştir. Çalışmalar genel anlamda başarılı olmuş, ancak imkânların kısıtlı olmasından dolayı istenilen seviyede gerçekleştirilememiştir (Karaman-Kepekçi, 2009).

Avrupa Konseyi'nin demokratik vatandaşlık eğitimine yönelik yaptığı ilk iki çalışmadan ve "Yıl"dan sonra, serinin üçüncü ayağını oluşturan kısmı ise 2006-2009 yılları arasında uygulanan "Learning and Living Democracy For All" projesidir. Daha önce 1997-2000 ve 2001-2004 yılları arasında yapılan projelerden edinilen tecrübeler ve "Eğitim Yoluyla Avrupa Vatandaşlık Yılı" kapsamında yapılan çalışmalar sonucunda edinilen fikirlere göre bu projenin çerçevesi belirlenmiştir. Bu proje, genel olarak şu dört ana başlık üzerinde şekillenmiştir: "1) *Demokratik vatandaşlık ve sosyal katılım için eğitim politikası geliştirme ve uygulama*, 2) *Demokratik vatandaşlık eğitimi ve insan hakları eğitiminde görev alan öğretmenler ve diğer aktörler için yeni görev alanı ve yeterlilik düzeyi*, 3) *Eğitim kurumlarının demokratik yönetimi*". Bu üç ana başlık etrafında şekillenen amaçlar ise şu şekildedir (Council of Europe, 2010: 4-5):

- Sosyal dayanışma, sosyal katılım ve insan haklarına saygı üzerine özellikle odaklanarak insan hakları eğitimi ve demokratik vatandaşlık eğitimine yönelik politika geliştirme ve uygulama faaliyetlerini güçlendirmeye devam etmek ve bu bağlamda, eğitim kurumlarının, özellikle okulların demokratik yönetimine özel önem vermek.
- Öğretmen yetiştirme ve geliştirme kapasitesini güçlendirme adına üye ülkelerle işbirliğinde bulunmak.
- Demokratik vatandaşlık eğitimi ve insan hakları eğitimine yönelik bilgi birikimi ve tecrübelerin paylaşımını artırmak.
- Demokratik vatandaşlık eğitimi ve insan hakları eğitimini toplumun her kesimi için günlük yaşamın bir parçası haline getirecek sürdürülebilir çerçeveler belirleyip mekanizmalar geliştirmek.

- Ulusal, yerel veya uluslararası düzeyde partnerlerle birlikte, disiplinler arası ve yatay program yaklaşımıyla, bilgi ve iyi örneklerin paylaşımına yönelik çalışma metotları geliştirmek.

5.3.3.1. Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi

Avrupa Konseyi'nin 2010'da kabul ettiği bir karar ile birlikte "Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi" yayınlanmıştır. Bu bildirme, Avrupa Konseyi üyesi ülkelere bir tavsiye niteliğinde olup bir bağlayıcılığı bulunmamakla birlikte, AB ülkeleri ve aday ülkeler tarafından destek bulmuştur. Alınan kararlar birlikte, demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimine yönelik okullarda ve sivil toplum kuruluşlarında gerekli çalışmaların yapılması tavsiye edilmiştir. Buna binaen, Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerdeki bütün örgün ve yaygın eğitim kurumlarında demokrasi, insan hakları ve hukukun üstünlüğü konularının ders olarak okutulması önerilmiştir (Avrupa Konseyi, 2011). Bu bildirgenin üye ülkeler tarafından kabul edilmesinden sonra, demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimine yönelik çalışmalar Avrupa Konseyi'nin de desteğiyle gelişim göstermiştir.

5.3.3.2. Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Kapsamında Yapılan Yayınlar

Demokratik vatandaşlık eğitimi kapsamında, Avrupa Konseyi'nin de desteğiyle, bir takım yol gösterici ve destekleyici yayınlar hazırlanmıştır.

Rolf Gollob, Peter Krapf, ve Wiltrud Weidinger'in (2010a) editörlüğünde hazırlanan "Educating for Democracy" isimli çalışma, demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi için gerekli olan materyallerin, öğretim yöntem ve tekniklerinin, değerlendirme yaklaşımlarının nasıl olması gerektiği yönünde öğretmenler yardımcı olacak nitelikte bir çalışmadır.

Yine Rolf Gollob, Peter Krapf, ve Wiltrud Weidinger'in (2010b) editörlüğünde, bu kapsamda hazırlanmış bir başka çalışma da "Growing up in Democracy" isminde bir eserdir. Bu çalışma, demokratik vatandaşlık ve insan haklarına yönelik ilkokul seviyesinde kullanılabilir ders planlarını içermektedir. Ders planlarındaki yapılmış tavsiye edilen aktiviteler detaylıca açıklanmış, ayrıca öğretmen ve öğrencilere yardımcı olabilecek materyal örnekleri de sunulmuştur.

Rolf Gollob, Peter Krapf, ve Wiltrud Weidinger'in (2010c) editörlüğünde hazırlanmış bir diğer eserde ise, demokratik vatandaşlık ve insan haklarına yönelik ortaokul seviyesinde kullanılabilir ders planları sunulmuştur. Bu eser de, ilkokullara yönelik hazırlanan diğer eserle benzer içeriğe sahip, kapsamlı bir eserdir.

Matt Hurtley ve Tedd Huddleston tarafından hazırlanan "School–community–university partnerships for a sustainable democracy" eseri ise, demokratik vatandaşlık eğitiminde okul, toplum ve üniversite işbirliğini esas almıştır. Bu eser, okul, toplum ve üniversite işbirliğini bu alanda yapılmış çalışmaları temel alarak desteklemek, bu yönde bir işbirliğinin nasıl kurulup geliştirilmesi gerektiğinin açıklamak ve bu yolda karşılaşılabilecek zorluklarla nasıl başa çıkılması gerektiğini ifade etmek üzere tasarlanmıştır. Söz konusu çalışma, daha fazla toplum yararına çalışan vatandaşların yetiştirilmesi ve toplumsal yaşamda demokrasinin daha çok yer edinmesi için bu tür bir işbirliğinin gerekli olduğuna inanmakta ve bu konu üzerine dikkatleri çekmektedir.

Rolf Gollob ve Peter Krapf'in (2008) editörlüğünde yayınlanan "Teaching Democracy" adlı çalışma, okullarda ve yaygın eğitim uygulamalarında demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin uygulandığı 47 örnek aktiviteyi içermektedir. Bu aktiviteler, öğrencileri aktif hale getiren çerçeveleri ve demokrasi ve insan haklarına dair

kavramları anlama yollarını içeren ve bu kapsamda örnekler sunan faydalı bir dokümandır.

6. AB ÜYESİ ÜLKELERDE AB VATANDAŞLIĞI EĞİTİMİNE YÖNELİK ÇALIŞMALAR

AB vatandaşlığını, üye ülke vatandaşlarının nezdinde benimsetmek ve onları bu yönde hareket ettirmek adına, gerek devlet eliyle, gerek sivil toplum kuruluşlarının çabalarıyla, gerekse de bireysel girişimlerle birçok çalışma yapılmıştır. Bu yönde çalışmaların belki de en ciddisi Avrupa Konseyi, AB'nin bizzat kendisi ve kurumları tarafından yapılanlardır. AB aldığı bir karara göre, 2004-2006 yılları arasında uygulanmak kaydıyla “Active European Citizenship” programını hayata geçirmiştir. Bu programın amaçları şöyle sıralanmıştır (European Union, 2004: 7-9):

- (a) Avrupa Birliği'nin değerlerini ve hedeflerini yaygınlaştırıp geliştirmek
- (b) Vatandaşları Avrupa Birliği'ne ve onun kurumlarına daha yakın kılmak ve AB kurumlarıyla daha fazla ilgili olmalarını sağlamak
- (c) Vatandaşların Avrupa Birliği'nin varoluş amacına yönelik daha fazla kafa yormasını sağlamak
- (d) Kardeş şehir uygulamasıyla, programa katılan ülkelerin vatandaşları arasındaki karşılıklı değişimleri ve bağları güçlendirmek
- (e) Aktif ve katılımcı vatandaşlığın gelişimiyle alakalı kuruluşların girişimlerini teşvik etmek

Program, AB ile vatandaşları arasındaki bağların güçlenmesi ve AB'nin vatandaşlar nezdinde önem kazanması bakımından önemli bir girişim olmuştur.

Avrupa Komisyonu'nun, daha sonra, AB vatandaşlığı kazandırma adına gerçekleştirdiği bir başka program da “Europe for Citizen” isimli programdır. Bu program, 2007 yılında yürürlüğe girmiş ve 2013 yılına kadar sürmüştür. Program kapsamında, özellikle Avrupa'nın entegrasyonu sürecinde, sivil toplum kuruluşlarının ve vatandaşların “Avrupa Birliği vatandaşlığı” kavramına katkı yapmasını destekleyecek

her türlü girişimi ve organizasyonu teşvik etmek amaçlanmıştır. Bu program, dört temel faaliyeti desteklemiştir (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2013):

- Faaliyet 1 – Avrupa için Aktif Vatandaşlar: Vatandaşları, kardeş şehir projelerine veya vatandaşlar tarafından organize edilecek başka türlü projelere yönlendirmek.
- Faaliyet 2 – Avrupa’da Aktif Sivil Toplum: Sivil toplum organizasyonlarını, onların Avrupa ile ilgili çalışma programlarına dayanarak veya yaptıkları projeler yoluyla desteklemeyi hedeflemek.
- Faaliyet 3 – Avrupa için Elele: Yüksek görünürlük ilkeli olaylar, çalışmalar ve bilgi araçları.
- Faaliyet 4 – Aktif Avrupa Anma Etkinliği: Nazizm ve Stalinizm kurbanlarının anılarını canlı tutmak gibi, özellikle sürgün veya tehcir olaylarıyla ilişkili arşivleri veya mekânları korumayı amaçlayan projeleri desteklemek.

Bu faaliyetler kapsamında 2007’den 2013 yılına kadar birçok proje desteklenmiş ve hayat bulmuştur. Bu etkinliklerle, tarihini ve kültürünü temel alarak ortak bir Avrupa bilinci oluşturmak ve AB vatandaşlığının üye ülke vatandaşları tarafından daha fazla benimsenmesini sağlamak istenmiştir. Ayrıca, AB’nin vatandaşlar tarafından daha fazla sahiplenilmesi ve bunun yanında birlik vatandaşlarının birbirinin dil ve kültürlerini bir çeşitlilik olarak görüp karşılıklı daha fazla hoşgörü beslemesini sağlamak amaçlanmıştır (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2013). Diğer yandan, programa sadece AB üyesi ülkeler değil, farklı zamanlarda da olsa üye ülkeler ve üye potansiyeli olan ülkeler de katılmış ve onların vatandaşları arasında da bir Avrupalılık bilinci geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ancak, Türkiye, bu programa dâhil olmamıştır.

2013 yılı AB vatandaşlığı açısından büyük öneme sahip bir yıldır. Zira Avrupa Komisyonu tarafından 2013 yılı, “Avrupa Vatandaşlar Yılı” ilan edilmiştir. Bu vesileyle, AB vatandaşlığının beraberinde getirdiği haklara dikkat çekerek üye ülke vatandaşlarının bu konuda daha fazla bilgi sahibi olmaları ve haklarını en doğru şekilde kullanmaları amaçlanmıştır. “Avrupa Vatandaşlar Yılı”, vatandaşların AB’yi 2020’ye kadar haklar, politikalar ve yönetim anlamında nerede görmek istediklerini keşfetmek

adına, hükümetler, sivil toplum kuruluşları ve iş dünyası seviyesinde diyalogu güçlendirmeyi hedef edinmiştir. 2013 yılının “Avrupa Vatandaşlar Yılı” seçilmesinin en önemli nedeni vatandaşların haklarından habersiz olmasıdır. AB’nin kuruluşundan bugüne kadar, AB vatandaşlığı birçok haklarla donatılmıştır. Ancak vatandaşlar bu haklarından habersiz olduğu için pek fazla kullanma yoluna gitmemiştir. Bu yüzden vatandaşların haklarını en iyi şekilde öğrenip kullanması öğrenmesi amaçlanmıştır. Böyle bir iş için 2013 yılının seçilmesi de tesadüfi değildir. Çünkü 2013 yılı, hem AB vatandaşlığının 20. yıldönümü, hem 2014 Avrupa Parlamentosu seçimlerinin hemen öncesi, hem de ekonomik krizden çıkış için bir dönüm noktasının olduğu yıldır. O yüzden, 2013 yılı sona ererken, bütün AB vatandaşlarının da, kendi haklarını bilen ve onları en etkili şekilde kullanan bir seviyede olması icap etmiştir. Nitekim 2013 süresince, bu kapsam konferans, seminer, panel, proje gibi birçok etkinlik yapılmış ve hedeflenen şekilde bir AB vatandaşı profili oluşturulmaya çalışılmıştır (European Union, 2013b).

Daha önce 2007-2013 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan “Europe for Citizens” programı, değerlendirmeler sonucunda revize edilerek yeniden gerçekleştirilmek istenmiş ve 2014-2020 yılları arasında Avrupa Komisyonu tarafından yeni bir “Europe for Citizens” programı gerçekleştirmek istenmiştir. Yeni program da eskisi ile hemen hemen aynı özellikleri taşımaktadır. Program, AB’nin oluşumu, Avrupa tarihi gibi konulara dikkat çekmek ve bu konuda faaliyetlerde bulunmayı amaçlamıştır. Ayrıca, vatandaşların AB nezdinde, dayanışma, toplumsal işbirliği ve gönüllülük fırsatlarını elde etmesini sağlamayı ve vatandaşların AB politika yapım süreçlerine katılımlarıyla ilgili anlayış ve kapasitelerini geliştirmeyi konu edinmiştir. Programa,

öncekinde olduğu gibi, AB üyesi ülkelerin yanı sıra, aday ve aday olma potansiyeline sahip ülkeler ile EFTA (The European Free Trade Association) ülkeleri katılma hakkına sahip kılınmıştır (Prutsch, 2012).

AB ülkelerinin hepsi, vatandaşlık eğitiminde ortak kriterlere sahip olmasına rağmen, resmi olarak AB vatandaşlığı üzerine eğitim veren ender ülkelerden birisinin Fransa olduğu söylenebilir. Özellikle 2000 yılından beri, AB ile ilgili kavramlar Fransa'nın vatandaşlık eğitiminde yer bulmaktadır. Mesela, lise öğrencileri, AB vatandaşlığı veya kurumları ile ilgili derslere katılarak şu konular üzerinde tartışma veya görüş bildirme fırsatı bulmaktadır (Féron, 2008: 108):

- Avrupa'nın entegrasyon sürecinin vatandaşlık kavramının tanımı ve gerçek bir Avrupa vatandaşlığı kimliğinin oluşumuna etkisi.
- Avrupa Birliği vatandaşlığının öncesi ve sonrası ve bunların bir Avrupa kamusal alanı oluşturmayla nasıl ilişkili olduğu.
- Avrupa Birliği vatandaşlığının ve Avrupa Birliği'nin genişlemesinin ilişkisi.
- Avrupa Birliği vatandaşlığında ulaşılmak istenen son şeklin nihayetinde bir Avrupa federasyonunu hedef alıp almaması.

Bunun yanı sıra, bir takım önemli olaylar da öğrencilerin AB ile ilgili konulara yönelmesine vesile olmaktadır. Örneğin, Avrupa Konseyi tarafından ilan edilen “2005 Eğitim Yoluyla Avrupa Vatandaşlık Yılı” sayesinde öğrenciler, vatandaşlığın sadece ulusal boyutta bir kavram olmadığını, aynı zamanda, AB vatandaşlığında ve küresel vatandaşlıkta olduğu gibi, ulus dışı sınırlarda da bu kavramın geçerli olabileceğini öğrenmiştir (Féron, 2008).

7. VATANDAŞLIK EĞİTİMİ VE ÖĞRETMEN

Eğitim sistemi içerisinde öğretmenin rolü, yadsınamayacak derecede önemlidir. Öğretmen, eğitim sisteminin çarklarının dönmesi için var olan olmazsa olmaz etmenlerden biridir. Teknoloji geliştikçe ve imkânlar arttıkça, öğretmenin rolü azalmakta gibi gözükse de, hiçbir araç veya sistem, öğretmenin yerini tutmakta tam anlamıyla

başarılı olamamıştır. Hatta bu yeniliklerin ve modern imkânların, eğitim sistemine dâhil edilip etkili bir şekilde kullanılması için öğretmene daha fazla sorumluluk düşmekte ve bunun yanında kendisi, daha farklı rollere de bürünmektedir (Erden, 2007). Kısaca, görülmektedir ki, her çağda ve her durumda, eğitici konumunda olan öğretmen, önemini kaybetmemekte ve eğitim sisteminin önemli bir unsuru olarak yerini korumaktadır.

7.1. Rol Model Olarak Öğretmen

Değişen ve gelişen dünyada, öğretmenin sorumlulukları ve toplumun öğretmene bakışı daha farklı olmaktadır. Nesillerin yetişmesinde en büyük paylardan birine sahip olan öğretmenler, toplumu daha ileriye götürecek bir konumda görülmektedir. Bilgi birikimi, mesleki donanımı ve sahip olduğu vizyonunu güncel tutabilen ve çağın gerektirdiği yenilikleri kendisinde gerçekleştirebilen bir öğretmen, toplum tarafından da takdir edilerek saygı değer bir mertebeye yükseltilmektedir (Ocak & Gündüz, 2011).

Öğretmenler, öğrenciler karşısında model olma konumuna yerleşmiş durumdadır. Öğrenciler, öğretmenleri birçok bakımdan değerlendirip kendilerine örnek alırlar. Bu örnek alma, öğretmenlerin giyiniş, görünüş ve davranışları boyutunda olabilirken, öğretmenlerin sahip olduğu değerler, demokratik tutumlar ve buna benzer boyutlarda da olabilir. Öğretmenler, kendilerinin bir model konumunda olduğunu unutmayarak buna uygun hareket ettikçe, eğitimin amaçları ve öğrencilere demokratik değerler kazandırma çabaları da başarılı olabilecektir. Zira öğrenciler sadece kendilerine söyleneni ve öğretileni yapmamakta, aynı zamanda eğitim sürecinde çok önemli bir unsur olan öğretmenin de davranışlarını ve uygulamalarını değerlendirerek içselleştirebilmektedir. Öğretmenler, bu şekilde, söyledikleri ve yaptıklarıyla bir çelişki oluşturmadıkça,

öğrencilerin de istenilen yönde tutum ve değerler kazanması ve eğitim sürecinde başarılı olması mümkün olabilmektedir (Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N. ve Genç, G., 2004).

Birçok çalışma, öğretmenin, öğrenciler için bir rol model olduğunu ortaya koyarken, öğretmenler de kendilerini bu şekilde görmektedir. Kılıç ve arkadaşlarının (2004: 9) yaptığı çalışmaya göre, “*öğretmenler kendilerini, yol gösterici, şekillendirici, üretici, yönlendirici, tamamlayıcı, birleştirici, eğitici, model olucu, aydınlatıcı olarak görmektedir*”.

Bir çocuğun, doğumundan sonra belli bir yaşa kadar muhatap olduğu anne-babası veya aile bireylerinden sonra, onun yaşamında en fazla etki bırakabilecek kişi, okul sürecinde karşılaştığı öğretmendir. Eğitim-öğretim süreci boyunca çocuk, artık anne-babasından ziyade öğretmeniyle daha fazla muhatap olabilmektedir. Bu durumda öğretmenin, çocuğun üzerinde anne veya babadan neredeyse daha fazla sorumluluk sahibi olduğu söylenebilir. Bu da öğretmeni, çocuğun karşısındaki en önemli rol model haline getirmektedir (Aydın, 2009). Sünbül’e (1996) göre çocuklar, tutum ve değer kazanırken, kendi güdülerini yanında, akranları ve yetişkinlerle özdeşlik kurduğu kadar öğretmeniyle de kurmaktadır. Bu da öğretmenin, öğrencinin eğitimi sürecinde bir rol model olduğu sonucunu ortaya koyar.

7.1.1. Öğrencinin Yaşamında Bir Tanık Olarak Öğretmen

İnsanın varoluş mücadelesinde en önemli tanıklardan biri kendisini yetiştiren öğretmendir. Bir öğretmenin de mesleki yaşamındaki en önemli fonksiyonlarından biri, kendi yetiştirdiği öğrencilerinin hayatında güçlü bir tanık olması ve o şekilde kalabilmesidir. Bir öğretmenin sınıf içinde duruşu, konuşması, sergilediği davranışı, öğrenciye karşı verdiği sözel olan veya olmayan bütün davranışları öğretmenin

tanıklığının göstergeleridir. Öğretmen neye tanıklık ederse öğrencide o yönde gelişmeler sağlanabilir. Sonuçta, öğretmen, ne kadar güçlü bir tanık olursa, öğrenci için o kadar etkili bir rol model olur. Öğretmenin tanıklığını hisseden öğrenci, iyi bir gelişim gösterirken, öğretmenin tanıklığının eksikliğini yaşayan bir öğrenci ise bundan olumsuz etkilenip yaşam boyu izlerini üzerinde taşıyabilir. Nihayetinde, öğretmen, o öğrencinin kişilik gelişiminde ve kimlik kazanımında önemli bir etken olarak rol oynayabilir. Eğitim bir cümle olarak ele alınırsa, bu cümlenin öznesi öğretmendir denilebilir. Tıpkı öznesi gizli veya açık olan cümleler gibi, öğretmen de eğitim içerisinde açıktan veya gizliden etkisini sürdürebilir. Ancak her iki durumda da, öğretmenin eğitim içerisinde ve öğrencinin yetişmesi sürecindeki etkisi göz ardı edilemez (Cüceloğlu & Erdoğan, 2013).

Öğrenci ve öğretmen arasında gözle görülebilen veya görülemeyen sürekli bir etkileşim vardır. Öğretmen, sınıf içinde yaptığı davranışlar veya etkinliklerle, öğrenci için bir model konumunda bulunarak, öğrenciyi isteyerek veya istemeyerek etkileyebilir. Öğretmenin bir hareketi veya davranışı, öğrencide olumlu olarak da olumsuz olarak kendine bir yansıma bulur. Öğrencisine karşı olumlu duygu ve düşünceler besleyen ve bunu başarıyla öğrencisine aktaran bir öğretmen, onun bilişsel veya duygusal gelişimine önemli katkılarda bulunabilir. Tam tersi, öğrencisine karşı olumsuz bir duruş sergileyen öğretmen, o öğrencinin kişilik gelişimi veya akademik başarısı üzerinde olumsuz bir etken olabilir. (Erden, 2005).

Bir öğretmenin, bir çocuğun yaşamı üzerindeki etkisi belki de bir ömür boyu sürebilmektedir. Çoğu insanın, yaşamı boyunca unutmadığı bir öğretmeni olduğu görülebilir. Türkiye’de psikoloji alanında saygın bir isim olan Doğan Cüceloğlu, yaşamı boyunca kendisini unutmadığı öğretmenini şu sözlerle anlatıyor (Cüceloğlu, 2001, 5-6):

Ben yedi yaşında okula başladım. İlk gün öğretmen, bir oğlanı cetvelle dövdü; kıpır kıpır yerinde duramayan, (...) Şükrü adında bir oğlan çocuğu. Çok korktum. Ertesi gün hastalandım. Sıtma oldum. Sarhoş iğnecinin iğnesi sinire geldiği için sol bacağım kurudu, zayıfladı ve topal oldum. O yıl okula gidemedim.

(...) Ertesi yıl sekiz yaşında, korkarak okula gittim. Okulun ilk günü, güler yüzlü, sıcacık bakışlı bir öğretmen bizimle beraber çocuk şarkıları söyledi. (...) Son dersten sonra eve koşarak gittim, yolda coşkuyla şöyle bağırdığımı hatırlıyorum: “Ben okulumu seviyorum!” İki yıl sonra annem öldü. Okula gittiğimde yine aynı öğretmenim başımı okşadı, gözleri nemliydi. Şimdi ben altmış bir yaşındayım. Ve bu satırları yazarken gözlerim nemli. Öğretmenimi özledim. (...) Kimse öğretmen gibi bakamıyor, kimse öğretmen gibi sevmiyor, sizin sevginiz bir başka öğretmenim.

Görüldüğü üzere, öğretmen, bir insanın bazen yaşamının merkezinde, onu

etkileyen en önemli öge olabilmektedir. Cüceloğlu, aradan uzun yıllar geçmesine rağmen öğretmenin sınıf içinde yaptığı olumsuz bir davranışın onu nasıl kötü etkilediğini, fakat sonra başka bir öğretmenin, ona yaşamı boyunca unutamayacağı anılar yaşattığını aktarmaktadır. İki farklı öğretmenin, yaptığı iki farklı davranış, çocuğun yaşamında derin izler bırakmakta, duygusal gelişimi üzerinde önemli roller oynamakta ve belki de akademik başarısını da böylece etkilemektedir. Sonuçta, bir rol model konumunda bulunan öğretmen, sergilediği bir davranış veya yaptığı bir iş ile olumlu veya olumsuz bir şekilde öğrencinin üzerinde bir şekilde etki bırakabilmektedir.

7.2. Vatandaşlık Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Vatandaşlık eğitiminde, hiç şüphesiz öğretmenin rolü yadsınamayacak derecede önemlidir. Öğrencilerin kişilik gelişiminde ve onların iyi bir vatandaş olarak yetişmelerinde öğretmenlerin pozitif veya negatif anlamda etkileri olmaktadır. Yalnızca vatandaşlık eğitimi veya ilgili alanda bulunan derslerin öğretmenleri değil, bütün öğretmenlerin bu noktada üzerine düşen yükümlülükler vardır. Sınıf içerisinde demokratik bir ortam oluşması, öğrencilerin demokratik vatandaş niteliği taşımaları, öğrencilerin insan haklarına saygılı bireyler olarak yetişmeleri bakımından öğretmenlerin aktif olarak rol oynadıkları söylenebilir. Öğrencilerin bu şekilde bir

vatandaş olarak yetişmesi için, öğrencilerin onlara saygı duyacağı, onların da öğrencilere saygı duyacağı bir sınıf ortamı oluşturmaları faydalı olabilir. Böyle bir ortamın oluşturulmasında atılacak ilk adım, tabi ki öğretmene düşmektedir. Öğretmen, sınıf içerisinde, öğrencileri dikkatle dinleyip onların fikirlerine önem vermeli, şiddetin hiçbir türünü sergilememeli, öğrencilerine hoşgörüyü yaklaşmalı, ayrıca öğrencilerin, kendi aralarında da saygı ve hoşgörü çerçevesinde bir takım fikirleri tartışmalarına izin vermelidir (Karaman-Kepenekçi, 2008).

7.2.1. Demokratik Vatandaşlık Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Vatandaşlık eğitiminde üzerinde durulan en önemli noktalardan birisi, demokratik olarak vatandaşların yetiştirilmesidir (Avrupa Konseyi, 2011). Dünyanın çoğu ülkesinde vatandaş yetiştirmedeki amacın, demokratik vatandaşlar yetiştirme ile eşleştiği görülebilir. Bu bakımdan, demokrasi eğitimi ve vatandaşlık eğitiminin neredeyse iç içe bulunduğu ve birbiriyle oldukça ilişkili olduğu söylenebilir. Bu yönde bir eğitim, bir çocuk için, okul hayatından önce, muhakkak aile ile başlar. Aile, çocuğun nasıl bir vatandaş olacağına yönelik ilk tohumları atar. Daha sonra, okul, ailenin kazandırdığı tutum ve davranışları pekiştirir veya aksi yönde eğilimlerde bulunur.

Yeşil'e (2001) göre, demokrasi eğitiminin etkin bir şekilde yapılması yani bireylerin demokratik vatandaşlar olarak yetişmesi için okul ve ailenin yönetici konumunda bulunan bireylerine yani okulda öğretmene, ailede ise aile büyüklerine önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler ve aile büyükleri, birbirleriyle tutarlı demokratik davranışlar sergilemeleri durumunda, bireylerin demokratik olarak yetiştirilmeleri mümkün olabilir. Karaman-Kepenekçi'ye (2008) göre çocuk, vaktinin büyük bir çoğunluğunu geçirdiği okul ve aile ortamında, vatandaşlık eğitimi bakımında

kazandırılmak istenen değerler ve davranışlarda bir ikilem görürse, bu durumda bir kafa karışıklığı yaşar ve çocukta istenmeyen vatandaş özellikleri oluşmasına imkân tanınmış olabilir. Bu yüzden, aile bireyleri ve öğretmenler, vatandaşlık eğitiminde tutarlı davranışlar sergileyerek bu yönde bir kafa karışıklığı oluşmasını engellemeli ve etkili bir vatandaşlık eğitiminin gerçekleşmesi için katkıda bulunmalıdır.

Eğitim sürecinin içerisinde, öğrencinin istenilen amaçlara uygun olarak yetiştirilmesinde rol oynayan birçok faktör vardır. Ancak bunların içinde, belki de en önemli görev öğretmene düşmektedir. Çünkü sınıfın etkin bir şekilde düzenlenmesi, öğretim araç-gereçlerinin doğru yerde ve zamanda kullanılması, programın öğrenciye en uygun şekilde uygulanması gibi etkinliklerde baş sorumlu öğretmendir. Bu yüzden, vatandaşlık eğitiminde rol oynayan bütün öğretmenlerin, bu yönde gerekli bilinci taşıyan, bir vatandaş olarak sahip olduğu hak ve sorumlulukların farkında olan, demokratik bir anlayışa sahip olup bunu en iyi şekilde yansıtan ve aynı zamanda bu alanla ilgili gerekli bilgi ve becerileri de bünyesinde barındıran kişiler olması gerekmektedir. Böylece, hem vatandaşlık eğitimi ile bağlantılı dersin özel amaçlarının, hem de eğitim sisteminin genel amaçlarının gerçekleştirilmesi mümkün olabilir (Güven & Şahin, 2003).

Demokratik bir vatandaş yetiştirmede öğretmenin de bu bilinci ve buna uygun davranışları taşıması gerekir. Bu yüzden, gelecek nesilleri yetiştiren ve onlara her türlü davranış, düşünce ve tutumlarıyla örnek olan öğretmenlerin de buna uygun yetiştirilmesi, yani demokratik bir öğretmen yetiştirme sisteminin uygulanması gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme sürecinde, demokratik bilincin kazanılması için öğretmen adaylarına gerekli her türlü imkân sunulmalıdır. Öğretmen adaylarının, meslek

hayatları boyunca, öğrencilerine demokratik bilinci yerleştirmeleri için iyi bir demokrasi eğitimi almaları gereklidir. Bu süreçte öğretmen adaylarını yetiştiren öğretim elemanlarına da önemli görevler düşmektedir. Öğretim elemanlarının, öğrencileri için sınıf içinde demokratik bir ortam oluşturmaları ve öğrencilerinin karar verme süreçlerinde aktif olmalarını sağlamaları, öğretmen adaylarının demokratik bireyler olarak yetişmelerinde ve bunu sonraki süreçte kendi öğrencilerine de aktarmaları bakımından önem arz etmektedir (Ektem & Sünbül,2011).

7.2.2. Vatandaşlık Eğitimi Sürecinde Öğretmenin Sorumlulukları

Vatandaşlık eğitiminde izlenmesi gereken yöntemde de öğretmenin rolü öne çıkmaktadır. Bu konuda Georgescu (1994) görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir (Tibbits, 1994: 371):

Bana göre, vatandaşlık eğitiminde, bilgi aktarımından ziyade, öğrencilere tutum ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmak ve öğrendiklerini yansıtma imkân tanımak daha önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerinin iletişim becerileri, sosyal beceriler gibi ne tür becerilerin geliştirmesi gerektiğine dair düşünmek ve bu yönde uğraş vermek zorundadır. Bu amaçlara ulaşmak için, sadece bir dersi düz bir şekilde anlatıp öğrencilerin belli cevaplar vermesi için soru sormak yeterli değildir. Çocukların grup çalışmalarında bulunmaları, sınıf içinde birbirleriyle ve öğretmenle iletişim kurabilmeleri için gerekli bütün imkânların sunulması ve bu süreçte edinmeleri gereken kazanımların açıkça ortaya konulması ve bu yönde çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Görüldüğü üzere, vatandaşlık eğitiminin düz anlatımdan ziyade, yaparak yaşayarak öğrenme yöntemiyle yapılmasının daha etkili olabileceği belirtilmiş ve bu yöntemin uygulayıcısı olarak öğretmenin en önemli görevi üstlendiği dile getirilmiştir. Sonuçta, bir dersin amacı, içeriği, ders kitabı ne kadar iyi olursa olsun, dersi veren öğretmen, kullandığı yöntem ve tekniklerle diğer eğitim girdilerini desteklemedikçe ve kendisi de kazandırmak istediği davranış, bilinç ve tutumları bünyesinde barındırmadıkça etkili bir vatandaşlık eğitimi yapmakta zorlanabilecektir.

Genelde vatandaşlık bilinci, özelde ise demokrasi bilinci, aile ve okulda gerçekleşen eğitimin ortak ürünüdür. Ailede anne-baba önderliğinde başlayan bu eğitimi sürdürmek için okulda bu rolü öğretmen üstlenir. Ancak çocuğun etkili bir demokrasi eğitimi alması ve bilinçli bir vatandaş olması için aile ve okulun, yani anne-baba ve öğretmenin iyi bir iletişim içerisinde olması lazımdır. Öğretmenin ve anne-babanın demokrasi bilincinin ve demokratik davranışlarının çelişmemesi gerekir. Anne-baba, öğretmenle sıkı bir ilişki içerisinde olmalı ve bu yönde kaygılarını, istek ve taleplerini öğretmenle paylaşmalıdır. Ayrıca, burada, anne ve babaya sorumluluk düştüğü kadar öğretmene de düşmektedir. Öğretmen, ailenin demokrasi bilincini ve davranışlarını kontrol etmekle yükümlüdür. Çocuğun demokratik bir bilinç kazanıp etkin bir vatandaş olabilmesi için öğretmen, gerektiğinde anne-babanın demokratik bilinç ve davranışlarındaki yanlışları düzeltip bilgilendirmede bulunmalıdır (Kontaş, 2009).

Vatandaşlık eğitimi sırasında karşılaşılan bir takım zorluklar ve aşılması gereken durumlar vardır. Bu kapsamda rol alacak en önemli unsurlardan bazıları toplum, öğrenciler, yapılacak araştırmalar ve okuldur. Okul, yani öğretmenler, vatandaşlık eğitimini, daha geniş bir vizyonda ve daha ileri taşıyacak hedeflerle yapmalıdır. Eğitimin genel hedefleri ve bazı değerlerin bir ürünü olarak ortaya çıkan kaliteli bir eğitim anlayışını benimseyerek vatandaşlık eğitimini nitelikli hale getirebilir. Ayrıca, öğretmenler, vatandaşlık eğitimini sadece okulda belli bilgilerin ve davranışların öğretilmesi olarak düşünmeyip, öğrencinin bireysel katılımını da esas alarak, vatandaşlık eğitiminde yaşam boyu öğrenmenin yerleşmesi için uğraş göstermelidir (Potter, 2002).

7.3. Vatandaşlık Bilincinin Yerleştirilmesinde İlkokul Öğretmeninin Önemi

İlkokul, çocukların temel bilgi ve becerileri edindiği, tam anlamıyla ilk defa sosyal ilişkiler kurmaya başladığı örgün eğitim aşamasıdır. İlkokul, aynı zamanda, vatandaşlık bilgi ve becerilerinin temel düzeyde öğrenildiği, çocuğun vatandaşlık bilinci kazanmada ciddi adımlar attığı önemli bir düzeydir. Çocuk, burada vatandaşlık ile ilgili edindiği bilgi ve beceriler sayesinde, toplum içinde problem çözme becerisini, topluma uyum sağlama ve bir arada yaşama yetisini geliştirebilir. Çocuğun, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmesi, bu konuda kendi seviyesine uygun etkinliklere katılması, toplumsal bilinç kazanma yolunda adımlar atması ve çevresini ve toplumunu iyi bir şekilde tanıyabilmesi açısından ilkokul, önemi göz ardı edilemeyecek bir eğitim kademesidir (Çubukçu & Gültekin, 2006).

İlkokulun en önemli görevlerinden biri de etkili vatandaşlar yetiştirmektir. Kişilerin, etkili ve bilinçli vatandaşlar olarak yetişmelerinde ilkokul, aileden sonra ilk katkıyı yapmaktadır. Bütün eğitim kademeleri vatandaş yetiştirmede önemli olmakla birlikte ilkokul, bu noktada ilk adımın atıldığı yer olması bakımından ayrı bir öneme sahiptir. Bu dönemde, çocuklar, vatandaşlık eğitiminde kazandırılması gereken bilgi ve becerileri edinmek için daha uygun bir durumdadır. Bu nedenle, bu seviyede görev yapan ilkokul öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Çocuklara vatandaşlık bilincini yerleştirmede etkili aktivitelere daha fazla yer vermeli, onların anlayacağı şekilde, seviyelerine uygun anlatımlar yapmalıdır. Ayrıca bu seviye bulunan bir çocuk, öğrenme tarzı olarak model almayı daha sık kullanabilir. Okul içinde çocuğun en fazla model alacağı kişilerden biri öğretmeni olacağı için ilkokul öğretmenleri buna uygun davranışlarda bulunmalıdır. İlkokul öğretmenleri, vatandaşlık bilincine sahip,

demokratik değerleri bünyesinde barındıran, vatandaşlık hak ve sorumluluklarının farkında olan, insan haklarına saygılı bir birey olduğu sürece, çocukların etkili vatandaşlar olarak yetişmesi noktasında olumlu bir örnek olabilecek ve bu noktada başarılı sayılabilecektir (Sağlam, 2012).

İbrahimoğlu'nun (2009: 442) yaptığı bir araştırmaya göre, sınıf öğretmenleri, etkili vatandaş yetiştirmek için ilkokulun büyük bir öneme sahip olduğunu belirtmişler ve ilkokul içinde de vatandaş yetiştirmede en büyük rolü sosyal bilgiler dersinin üstlendiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre, sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin etkili ve bilinçli bir vatandaş olmaları yolunda onlara “sosyalleşme, etkili iletişim kurabilme, düşünme becerilerini geliştirme, görev ve sorumluluklarını öğrenme ve tatbik etme” davranış ve becerilerini kazandırmaktadır. Bu davranış ve beceriler ve etkili vatandaş tanımının içerisinde yer bulabilecek diğerleri, sadece sosyal bilgiler dersiyle değil, vatandaşlık eğitiminin ara disiplin olarak yer aldığı hayat bilgisi dersi ve az da olsa içinde bulunduğu diğer derslerle de kazandırılabilir.

7.3.1. Vatandaşlık Eğitiminde İlkokul Öğretmeni ve Demokrasi Bilinci

Demokrasi bilincinin bir toplumun bireylerine yerleştirilmesi ve demokratik değerlerin o toplum içinde karşılık bulması için, toplumda yer alan bireylerin küçük yaşlardan itibaren eğitilmesi gerekmektedir. Bu amaçlara ulaşma yolunda, çocuklara, erken dönemlerde kendi tercihlerini akıllıca yapabilme, hukukun üstünlüğünü kavrayıp hukuk kurallarının toplumun düzeni açısından önemli bir yere sahip olduğunu bilme ve toplumun gelişmesi için topyekûn bir çalışma gerektiği bilincini kazandırmak gereklidir. Bu tür bir vatandaşlık ve insan hakları eğitime, gelişmiş çoğu ülkede erken yaşlarda başlanmaktadır. Bu nedenle bu bilincin çocuğa en erken kazandırılması gereken yer,

aileden sonra ilkokuldur. Buradan hareketle, demokratik bir vatandaşlık bilincinin yerleştirilmesinde ilkokul öğretmeni en önemli görevi üstlenmektedir. İlkokul öğretmeni, çocukların örnek alacağı bir kişi olarak, söyledikleri ve yaptıklarıyla tutarlılık göstermelidir (Göz, 2010).

İlkokul öğretmeni, çocuklarda demokratik bir vatandaşlık bilincinin yerleşmesi adına, sınıf içinde ve dışında yaptıkları ve söylediklerine dikkat etmeli, vatandaşlık eğitiminin teorik olarak anlatımdan çok pratik uygulamalarla daha kolay ve etkili yapıldığını hatırlayarak bunu sınıf içi etkinlikler ve hayatın içinden uygulamalarla birleştirmelidir. Daha sonraki eğitim kademelerinde vatandaşlık eğitiminin etkin olarak yapılması ve istenilen amaçlara ulaşılması için bu kademe çocuğun kendi seviyesince vatandaşlık bilincini kazanması ve ilkokul öğretmenin de bu anlamda üzerine düşeni yapması önemlidir.

7.3.2. Vatandaşlık Eğitimi Sürecinde İlkokul Öğretmeni ve Değerler Eğitimi

Vatandaşlık eğitiminde üzerinde durulması gereken noktalardan biri de değerler eğitimidir. Bir vatandaş, içinde yaşadığı toplumun değerlerine göre şekillenir ve kimlik kazanır. Değerler, bir kişinin tutum, davranış ve düşüncelerinin şekillenmesi açısından önemlidir (Dilmaç & Ulusoy, 2012). Bu bakımdan, toplumun istediği ve eğitimin amaçlarıyla örtüşecek şekilde bir vatandaş yetiştirilmesi açısından değerler eğitimi önem kazanmaktadır. Esasında, değerler olarak kastedilen nokta, vatandaşlık eğitiminin özü olarak addedilebilir.

Nitelikli ve istendik bir vatandaşın bir takım değerleri taşıması gerekebilir. Bu değerler, evrensel olarak bir ortaklık teşkil etmese de ulusal anlamda ortak bazı değerlerin var olduğu ve o ulus içinde yetişen bütün vatandaşların bu değerleri

kazanmasının beklendiği görüŖüne varılabilir. Vatandaşlık eğitimi açısından önem arz eden bu değerlerin ne zaman kazandırılması gerektiği bir tartışma konusudur. Yeşil ve Aydın'a (2007) göre, bir toplum veya birey için değerler, bir varlık ve devamlılık ölçütüdür. Değerler eğitiminin çocukluğun ilk dönemlerinde yer alması önemlidir. Çünkü bu dönemler kişiliğin şekillenmesi için atılan ilk adımların görüldüğü evrelerdir. Değerler, nesilden nesile aktarılması mümkün olmayan, ancak eğitim yoluyla kazandırılabilir yapıdadır. Bu nedenle, çocukluğun ilk dönemlerinde değerlerin tam olarak yerleştirilmesi için çok sağlam adımların atılması gereklidir. Çocukluğun bu ilk dönemi, örgün eğitim kademesinde ilkokula tekabül eder. İlkokul, bu tür bir eğitim için gerekli olsa da sınırlıdır. Zira bu dönemde çocuk, daha çok somut ifadelerle öğrenmeyi gerçekleştirebilmektedir. Genel olarak soyut bir içeriğe sahip olan değer kavramı, her ne kadar ilkokul seviyesinde öğretilmesi gerekli görülsede, daha somut ifadelerle öğretildikçe faydalı olabilmektedir. Bu bakımdan, vatandaşlık bilincinin içerisinde önemli yer bir eden değerlerin ilkokulda yer alması bir yandan çok gerekli iken, diğer yandan somut ifadelerle öğretildikçe faydalı ve anlamlıdır.

8. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde, literatürde, üzerinde çalışılan konu ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmaların incelenmesinde, kronolojik bir sıra izlenip günümüzden geçmişe doğru gidilerek ele alınmıştır.

8.1. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Altunay (2012) tarafından yapılan "Avrupa Birliği Kimliğini Yordayan Değişkenlerin Eğitim Kurumlarında İncelenmesi" adlı doktora tezi çalışmasında, eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin Avrupa Birliği kimliğini etkileyen

etmenlerin ve Avrupa Birliği'ne yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde olup karma araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, "Kişisel Bilgi Formu", "Avrupa Birliği'ne İlişkin Bilgi Düzeyi Algısı leği", "Avrupa Birliği Vatandaşlığının Kazanımı Algısı leği", "okkltrl Yeterlik Algısı leği", "Avrupa Birliği Kimliği Algısı leği" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmaya rneklem olarak, İzmir ili metropol ilçelerinde çalışan 1290 ğretmen ve yönetici katılmıştır. Nitel verilerin analizinde, görüşme formunda yer alan sorular dikkate alınarak bireylerin yer yer doğrudan alıntılar verilerek betimsel analiz tekniği kullanılmış ve verilerin azaltılması, verilerin sunumu, sonuç çıkarma ve doğrulama çerçevesinde verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve ğretmenlerin AB'ye ilişkin bilgi düzeyi, çokkültürlü yeterliği, AB vatandaşlığının kazanımı ve AB kimliği algısı arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik bütünleşik bir model ortaya koyarak modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek amacı ile yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Analizler, SPSS ve Lisrel yazılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların Avrupa Birliği'ne ilişkin bilgi düzeyi algısı ile AB kimliği algısı arasında ve AB vatandaşlığının kazanımı algısı ile AB kimliği algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar, Avrupalılık-Avrupalı vatandaş tipini; hümanist, etik değerleri ön plana çıkaran, yüksek yaşam standartlarına sahip olan, mesleki saygınlığı olan, aktif-etkin vatandaş vb. olarak tanımlamıştır. Ayrıca katılımcılar, AB'ye uyum noktasında, Türkiye'nin AB politikasının, farklı yaşam kltrlерinin, eğitimdeki yetersizliklerin ve buna benzer faktörlerin etkisi olabileceğini

ileri sürmüştür. Bunun yanı sıra, katılımcılar, eğitim sisteminin AB'ye uyumu noktasında, müfredat değişikliği yapılması, milli eğitim politikasının değiştirilmesi, ailelerin eğitim seviyesinin artırılması, AB bilincini artırmak için farklı politikalar denenmesi, AB projelerine daha çok önem verilmesi gibi önerilerde bulunmuştur.

“Üniversite Eğitimi Alan Öğrencilerin Avrupa Birliği Üyeliğine Bakış Açılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma” isimli Ünal, Dursun, Özkan, İzmirli, Altay ve Akın-Gürdal (2012) tarafından yapılan çalışma, üniversite eğitimi alan öğrencilerin Türkiye'nin AB'ye üyelik sürecine bakışlarını ve AB üyeliğinden ekonomik ve özgürlükler anlamında beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, Kırklareli Üniversitesi Pınarhisar Meslek Yüksekokulu'nda okuyan 483 öğrenci katılmıştır. Araştırma esnasında oluşturulan ankette, 10 tanesi ekonomik kriterler, 12 tanesi de özgürlükler ve olanakları kapsayan 22 madde yer almıştır. Elde edilen veriler, bir takım değişkenler göz önünde bulundurularak SPSS programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin %46,6'sının AB'ye üyeliğe sıcak bakmadığı, sadece turizm bölümündeki öğrencilerin bu noktada çoğunlukla olumlu görüş belirttiği bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin, AB'ye tam üyeliğin ülkemize imkânlar ve özgürlükler anlamında katkıda bulunacağı görüşünde oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Balkar ve Özgan'ın (2010) oluşturduğu “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Avrupa Birliği'ne İlişkin Görüşleri” isimli çalışmada, Türkiye'de ilköğretim son sınıfta okuyan öğrencilerin AB'ye ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya, Adana ilinde bulunan dört ilköğretim okulunda sekizinci sınıfta okuyan 124 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar küme örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma verilerini toplanması için soru formları ve mecazlarla veri toplama

yöntemi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi esnasında içerik analizi ve nitel verilerin sayısallaştırılmasından faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin, Türkiye'nin AB'ye tam üye olmasını olumlu, ancak bunun gerçekleşme ihtimalini zayıf bulduğu anlaşılmıştır. Türkiye'nin tam üye olması halinde çözüm bulunacak en önemli sorunun işsizlik sorunu olduğu, bunun yanında AB'ye girmenin önündeki en büyük engelin ise ülke ekonomisindeki olumsuzluklar olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler, Türkiye-AB üyelik ilişkilerinin bir hayli uzamasında dolayı AB'yi tanımlarken kuyruk ifadesini tercih etmişlerdir.

Balcıoğulları ve Ayçin'in (2009) yapmış olduğu "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Avrupa Birliği İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışma, Türkiye'nin AB'ye tam üyelik müzakereleri yolunda, AB ile ilişkilerde ileride muhtemel olarak rol alacak yarının büyükleri olan bugünün çocuklarının AB ile ilgili görüşlerini almayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yoluyla yapılan bu çalışma, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin AB ile ilgili görüşlerini görüşme yöntemini kullanarak almıştır. Yarı yapılandırılmış sekiz adet açık uçlu soru, öğrencilerle görüşme esnasında sorulmuştur. Görüşme esnasında öğrencilerin ifadeleri aynen not alınmış ve 42 sayfalık bir yazılı metin oluşturulmuştur. Nitel verilerin analizi, açık ve seçici kodlama sürecinin takip edildiği içerik analiziyle yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin yarısından fazlası, ülkemizin AB'ye üye olmasını desteklediklerini, AB'nin bizim için genel anlamda yararlı olacağını, ülkemizin kalkınmasına fayda sağlayacağını belirtmiştir. Ülkemizin AB'ye katılması durumunda günlük hayatımızda değişiklikler olacağını, işsizlik probleminin azalacağını ve özellikle de okullarda yapılan sınavlarda azalmalar yaşanacağını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin AB'yi demokratik bir yapı olarak

benimsediği ve Türkiye’ye insan hakları bakımından olumlu değişiklikler yaşatacağını düşündükleri belirlenmiştir.

“ğretmen Adaylarının Avrupa ve Avrupa Vatandaşlığı Hakkındaki Görüşleri” isimli Din (2009) tarafından yapılan alışma, Avrupa ve Avrupa vatandaşlığı hakkındaki bakış aıllarını tartışarak bir kavramsal ereve oluşturmayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın bir başka amacı da, Avrupa ve Avrupa vatandaşlığı kavramının Türkiye’de nasıl algılandığını ortaya koyarak yukarıda belirtilen tartışmalara bir zemin hazırlamaktır. Bu kapsamda, Avrupa vatandaşlığı ile ilgili eğitim vermeleri muhtemel olan sosyal bilgiler ğretmeni adaylarının görüşleri alınmıştır. Çalışma, nedensel modele göre tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Çalışmanın rneklemini, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler ğretmenliği Bölümü’nde okuyan her sınıftan ortalama eşit sayıda seçilmeye çalışılan 52 ğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan bir odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler gerekli izinler doğrultusunda kaydedilmiş, katılımcıların yer almasını istemediği bölümler daha sonra çıkarılmış ve konuşmalar deşifre edilerek çözümlenmiştir. Verilerin analizi için, ilk önce görüşme dökümleri incelenip kodlar oluşturulmuş; daha sonra kodlar arasındaki ilişkilere ve kodlardan ve ilişkilerden yola çıkılarak da kategorilere ulaşılmıştır. Sonuç olarak, elde edilen bulguların ışığında, ğretmen adaylarının Avrupa ve Avrupa vatandaşlığı hakkında sınırlı görüşlere sahip olduğu ve bu görüşlerinin Türkiye’deki gündemin etkisinde Őekillendiđi belirlenmiştir.

zuğurlu (2009) tarafından yapılan “niversite Gençliğinin Avrupa Birliği’ni ve Avrupa Vatandaşlığı Fikrini Algılaması” adlı alışma, Türkiye’de niversite gençliğinin

AB'ye ilişkin bakışlarını, beklentilerini ve Avrupa vatandaşlığı teriminden ne anladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmanın verilerini toplamak için, tesadüfi örneklem yoluyla yüz yüze görüşme yöntemiyle, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde okuyan 330 öğrenciye anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Çıkan sonuçlara göre gençler, AB'yi kendi çıkarları doğrultusunda dünyayı şekillendirmeye çalışan bir güç olarak görmüştür. Ayrıca araştırmaya katılanların AB'nin faaliyetleri ve misyonu hakkında çok bir bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Bunun yanında, AB'nin Türkiye politikası çok başarılı bulunmamakta ve katılanların yarısından fazlası Türkiye'nin AB'ye üyeliğini desteklememektedir. AB'ye katılmanın sadece Türkiye'ye ekonomik olarak bir destek sağlayacağı fikrinin de çoğunlukta olduğu görülmüştür.

Kaya, Kılıç ve Yıldırım (2008) tarafından gerçekleştirilen "Dicle Üniversitesi Öğrencilerinin Türkiye'nin Avrupa Birliği Üyeliğine İlişkin Görüş ve Beklentileri" adlı çalışma, Dicle Üniversitesi'nde okuyan öğrencilerin AB'ye ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı ve bu görüşlerin Türkiye'nin diğer bölgelerindeki görüşlerle ne derece farklılaştığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya, Dicle Üniversitesi'nin belli fakültelerinde okuyan 231 tane üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilere anket uygulanmış ve elde edilen sonuçlar bir takım değişkenlere göre analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, AB'ye yönelik destek, %84 ile o tarihteki Türkiye ortalaması olan %59'un oldukça üzerinde çıkmıştır. AB'nin olumlu getirileri olacağı düşünülmese de, Türkiye'nin bütün şartları yerine getirirse bile AB üyesi olabileceğini düşünenlerin oranı %36 oranında kalmıştır. Bu şekilde AB'ye karşı bir güvensizlik olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, AB'nin, Türkiye'nin Güneydoğu ve

ekonomiye yönelik sorunlarında çözüm olabileceğini düşünenlerin oranı da %35-36 civarında bulunmuştur. AB'nin Türkiye'ye sağlayacağı en büyük ilerlemenin üniversite alanında olduğu büyük bir çoğunluk tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan bayanlar genel olarak AB hakkında erkeklerden daha olumsuz düşünceler belirtmişlerdir. Sonuç olarak, araştırma, Türkiye'deki AB'ye yönelik genel eğilim ile araştırmanın yapıldığı bölgedeki eğilim arasında ve araştırmanın uygulandığı bayan ve erkeklerin arasında da farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

“Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Türk İlköğretim Öğrencilerinin Avrupa Birliği İmajı” adlı, Akpınar (2006) tarafından yapılan çalışma, Türkiye'de ilköğretimde okuyan öğrencilerin AB'ye ilişkin imajını belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda, 15 ilde bulunan devlet ve özel ilköğretim okullarının son sınıflarında okuyan 894 öğrenciye anket uygulanmıştır. Toplanan veriler, kay-kare, yüzde ve frekans tekniğiyle analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin, Türkiye'nin AB'ye girmesini olumlu buldukları ancak bunu düşük bir ihtimal olarak gördükleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin AB'yi daha yakından tanımak ve bu kapsamda bir ders almak istedikleri sonucuna varılmıştır. Öğretim programlarında AB'ye fazlasıyla yer verilmediği için öğrencilerin bu konuda bilgi almak için daha çok televizyona başvurduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin, AB denilince daha çok, zenginlik, daha iyi eğitim imkânı ve demokrasi-insan haklarını anladığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin, AB'nin temel değerlerini desteklediği de araştırmanın sonuçlarında yer almıştır. Bunun yanında, öğrenciler, eğer Türkiye AB'ye tam üye olamazsa, Türk-İslam ülkeleriyle ittifak kurması gerektiği görüşünde bulunmuştur.

Başbay ve Doğan'ın (2004) yaptığı “Avrupa Birliği Üyelik Sürecinin Eğitim Sistemimiz Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli çalışma, öğretmenlerin, AB'ye üyelik sürecinde eğitim sistemimiz üzerinde yaşanabilecek etkilere ilişkin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Örneklem olarak, Ankara ili merkez ve taşra ilçelerden 367 öğretmen ve yöneticiden görüş alınmıştır. Araştırma nitel ve nicel tekniklerle yapılmış olup, araştırmacılar tarafından hazırlanan 44 maddelik bir ölçekle birlikte içerisinde katılımcıların eklemek istediklerini ifade edebilecekleri diğer seçeneği de yer almıştır. Nicel veriler, SPSS programı yardımıyla, diğer seçeneğinden elde edilen nitel veriler ise nitel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçek maddelerine verilen cevaplardan elde edilen bulgular doğrultusunda, AB'ye uyum sürecinde eğitim sistemimizin olumlu anlamda etkileneceği ve ortaya çıkacak muhtemel değişimlerin sistemi AB standartlarına doğru götürebileceği görüşlerine ulaşılmıştır. Katılımcıların, “diğer” maddesi altında öne sürdükleri görüşlerinde ise konu hakkındaki bilgi eksikliği ve bunun sebep olduğu karmaşa ile kültürel korunma ihtiyacı belirgin olmuştur.

8.2. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Szabó, Lőrinczi ve Secui (2012) tarafından gerçekleştirilen “Training the teachers of tomorrow: European identity and Hungarian and Romanian students' attitudes towards the European Union” isimli çalışmada, Avrupa kimliği ve AB vatandaşlığına yönelik tutumlar incelenmiştir. Bu kapsamda, Macaristan ve Romanya'dan iki üniversitede okuyan 132 öğretmen adayının görüşleri alınmıştır. Katılımcıların Avrupalılık ve üyeliğe ilişkin duyguları Anlamsal Seçme Testi ile, katılımcıların bu yöndeki tutumlarının bilişsel ve davranışsal boyutu ise, ülkelerinin üyelik sonrasında yaşadığı değişimlere odaklanan bir anketle belirlenmiştir. Sonuç

olarak, öğretmen adaylarının AB'ye ilişkin tutumları ile AB ile entegrasyon noktasında öğrencilerini hazırlamada alacakları aktif role ilişkin inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Duerr (2010), "Citizenship Education in the Context of the European Union: A New Challenge for School and Adult Learning" isimli çalışmasında genel olarak, vatandaşlık eğitimi içerisinde AB vatandaşlığı eğitiminin nasıl yer alabileceğini incelemiştir. AB'ye üye olma yolunda ilerleyen Sırbistan için, ekonomik, siyasi ve sosyal ilerlemelerin yanında, kültürel olarak da tam bir bütünleşmeye gidilmesi yolunda AB vatandaşlığı eğitimi noktasında neler yapıldığı ve bundan sonra da neler yapılması gerektiğini ele almıştır. Bu kapsamda, eğitim içerisinde yeni kavramlar olan AB vatandaşlığı ve sivil toplumun gelişimi ve bunun yanında Avrupa Konseyi tarafından gerçekleştirilen "Demokratik Vatandaşlık Eğitimi" projesinin getirdikleri incelenmiştir. Sonuç olarak, AB vatandaşlığı eğitiminin vatandaşlık eğitiminin yerini alacak bir olgu değil, vatandaşlık eğitimini tamamlayacak bir halde bulunabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, Demokratik Vatandaşlık Eğitimi'nin, AB vatandaşlığı eğitimine gidecek yolda iyi bir ivme yakaladığı ve bu kapsamda bir fırsat olarak kullanılabilmesi ifade edilmiştir.

Maior (2010) tarafından oluşturulan "European Union Citizenship: The Hard Road Between a Promising Potential and Bitterness" isimli çalışmada, AB Antlaşması ile ön plana çıkarılan AB vatandaşlığı kavramı incelenmiştir. Bu kapsamda, AB vatandaşlığı, iki yönlü bir kavramsal çerçevede incelenmiştir. Bir yandan, vatandaşların AB'ye mi, yoksa kendi uluslarına mı bağlı oldukları, Eurobarometer ve diğer istatistiksel veriler kullanılarak incelenmiştir. Diğer yandan da, tamamlayıcı bir vatandaşlık oluşturma girişiminin, vergilendirme ve temsil edilmeye ilişkin genel geçer vatandaşlık

anlayışı üzerine mi oturtulduğu tartışılmıştır. Toplanan nicel veriler incelendiğinde, AB'nin vatandaşların nezdinde önemsiz olmadığı görülmüştür. 1995'teki verilere bakıldığında, vatandaşların ulusüstü bir nitelik taşıyan AB vatandaşlığına bağlılıkları çok zayıfken, 2005'te bu bağlılığın %66 oranında ciddi bir seviyede seyrettiği bulgusuna varılmıştır. Bu bağlamda, AB bütçesine vergileriyle katkıda bulunan bir vatandaşın, bu sayede AB vatandaşlığına ilişkin bağlılığının da güçlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Beklentilerin aksine, AB vatandaşlığının halen “Temsil hakkı yoksa vergilendirme de yok” sloganıyla açıklanabileceği anlaşılmıştır. Bu yüzden, AB vatandaşlığının sadece sözde olan bir kavram olmadığı ifade edilmiştir.

Busher, Wilkins, Warwick, Acun ve Göz (2009) tarafından yapılan “Identifying With Europe? The Views Of Some Turkish And British Postgraduate Students Taking Part In A University” isimli çalışma, Leicester ve Uşak Üniversiteleri arasında gerçekleşen öğrenci değişim programlarına katılan öğrencilerin Avrupalılık algılarını ve AB'ye üyelik sürecinde, Türkiye'deki öğrencilerin Avrupa vatandaşlığı farkındalıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda, öğrenci değişim programına katılan ve söz konusu üniversitelerde öğrenim gören, İngiltere'den ilk ve ortaöğretimde görev yapacak 80 öğretmen adayı ile Türkiye'den sosyal bilgiler, sınıf ve Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan 600 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların, AB'ye üyeliğin, ortak pazar çerçevesinde ne gibi katkılar sunduğu konusu üzerinde durdukları görülmüştür. Ancak, Türk ve İngiliz öğrencilerin Avrupalılık ya da Avrupa vatandaşlığı hakkında ortak bir görüşü paylaşmadıkları görülmüştür. Genel olarak, İngiliz öğrenciler, AB'ye üyelik konusunda olumlu görüşler

paylaşırken, Türk öğrenciler, AB'nin Türkiye'ye getirebileceği katkıları şüpheli bulup özellikle sosyal, kültürel ve dini anlamda yıpranmaların yaşanacağını belirtmişlerdir.

Keating (2009) tarafından oluşturulan, "Nationalizing the post-national: reframing European citizenship for the civics curriculum in Ireland" adlı çalışmada, AB ve kurumlarının girişiyle son 50 yılda yapılan AB vatandaşlığının oluşturma ve Avrupa'yı vatandaşlarına daha yakın hale getirme çalışmaları tartışılmıştır. Bu bağlamda, AB vatandaşlığı eğitimi girişimlerinin ulusal öğretim programlarında bir karşılık bulup bulmadığı ve daha da önemlisi, Avrupa vatandaşlığı kavramının, ulusal vatandaşlık eğitimi programlarında nasıl tanımlandığı ve yer aldığı incelenmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan bu sorular, İrlanda Cumhuriyeti'nde yapılmış olan eğitim programı reformunun nitel ve sosyo-tarihsel metodu kullanan bir örnek olay incelemesiyle irdelenmiştir. Araştırma sonucunda, İrlanda eğitim programında, Avrupa vatandaşlığı kavramının derinleştirilip genişletilerek kavramsallaştırıldığı sonucuna varılmıştır. Ancak, bunun, Avrupa vatandaşlığının, kendi varlığını ve ulusal kimlik üzerindeki etkisini kısıtlayan dar bir yönüyle ele alındığı belirtilmiştir.

Asher (2008) tarafından yapılan "Borderline Europeans: European Union Citizenship on The Polish-German Frontier" isimli doktora çalışmasında, AB'nin ulusaşırı vatandaşlık politikasının anlamını ve uygulamalarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışma, Polonya-Almanya sınırındaki günlük konuşmalar, ilişkiler ve oradaki yaşamın bir yansımasını kayıt altına alarak, AB vatandaşlığının yerel anlamda başarıları ve başarısızlıklarını ortaya çıkarıp, ne kadar farklı sosyal grubun AB vatandaşlığını tecrübe ettiği, vatandaşlık davranışlarının ulusaşırı kimliğin şekillenmesine ne yönde katkı sağladığı ve AB vatandaşlığının yasal ve kültürel

bileşenleri arasındaki çatışmanın yerel vatandaşlık davranışlarını ne yönde şekillendirdiği üzerinde odaklanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Doğu Avrupa ülkelerinin ve bu ülkelerin vatandaşlarının, Batı Avrupa ülkelerine kıyasla AB nezdinde ikinci sınıf olarak görüldüğü tespit edilmiştir. AB'nin 2004 genişlemesinden sonra AB vatandaşı olan Polonya vatandaşlarının, AB'ye yönelik olumlu anlamda beklentilerinin tam olarak istedikleri gibi çıkmadığı belirlenmiştir.

Savvides (2006), "Comparing the Promotion of European Identity at Three 'European Schools': An Analysis of Teachers' Perceptions" adlı çalışmasında, öğrencileri arasında bir Avrupa kimliği oluşturmayı amaçlayan "Avrupa Okulları"nı inceleyen, Ekonomik ve Sosyal Araştırma Konseyi tarafından desteklenen bir projeden elde edilen bir takım bulguları incelemiştir. Proje, Avrupa kimliği noktasında Belçika, Birleşik Krallık ve İspanya'dan üç Avrupa okulu tarafından atılan adımları belirleyen bir çoklu vaka incelemesini içermektedir. Bulgular, üç okulun İngiliz dili bölümünde görev yapan tarih, coğrafya ve İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerinden analizinden elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, Avrupa kimliğinin, öğretmenler tarafından farklı şekilde önemsendiği ve çoğu öğretmenin kendini "ideal Avrupalıları" oluşturmakta kullanılan siyasi bir araç olarak görmediği belirlenmiştir. Daha ziyade, öğretmenlerin, hoşgörü, saygı ve başkalarını anlayabilme gibi bir takım değerleri kazandırmakla daha fazla ilgilendiği anlaşılmıştır. Öğretmenler, Avrupa Okulu projesinin, öğrencilere Avrupa kimliği kazandırma noktasında başarılı olduğunu, ancak bunun, öğretmenler tarafından öğrencilere müfredat içinde veya dışında aşılarmaya çalışılan Avrupalılık fikriyle değil, daha çok öğrencilerin farklı dillerden ve milletlerden gelen çocuklarla aynı okul içinde sosyalleşmeleriyle alakalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Lehning (2001) tarafından yapılan “European Citizenship: Towards a European Identity” isimli çalışma, Avrupa vatandaşlığı ve Avrupa kimliği kavramlarını, daha geniş bir anlamda bütün bir Avrupa kapsamında değil, sözde AB bağlamında daha kozmopolit bir çerçevede incelemiştir. Bu çalışma, esas olarak, ulus-devlet çerçevesinde bir anlam kazanmış olan vatandaşlık ve kimlik kavramlarının, AB bünyesinde daha geniş bir anlam kazanıp kazanamayacağını incelemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak, bünyesinde kültürel ve etnik farklılığı barındıran demokratik toplumları kapsayan sağlam bir birliğin oluşmasında fayda sağlayacak vatandaşlık tipinin, liberal demokratik çizgide bir vatandaşlık tipi olabileceği görüşünün yaygın olduğu belirlenmiştir. Yani, Avrupa’nın sadece Auschwitz’in Avrupası değil, aynı zamanda Srebrenica’nın da Avrupası olması gerektiği ifade edilmiştir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

1. Araştırma Modeli

Bu çalışma tarama modelinde yürütülen betimsel bir araştırmadır. Hem nitel hem de nicel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Betimsel bir araştırma, Karakaya'ya (2012, 59) göre, bir olayın veya durumun ayrıntılı bir şekilde araştırılıp ne olduğunun açıklandığı araştırmalardır. Tarama modeli, betimsel araştırmalarla birlikte sıklıkla kullanılan bir türdür. Tarama modelinde yapılan bir araştırmada, belli sayıda grupların bir olay veya duruma yönelik tutum ya da düşüncelerini almak ve var olan bu tutum veya düşünceyi açıklamak esastır.

Yapılan bu çalışmada, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının AB vatandaşlığına bakışları, farklı değişkenler çerçevesinde incelenerek betimlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, AB vatandaşlığına bakışın, öğretmenler için cinsiyet ve mesleki kıdem, öğretmen adayları için ise cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmiş; farklılaşma durumları belirlenmiştir. Diğer taraftan, öğretmen ve öğretmen adayı görüşleri arasındaki benzerlik ya da farklılaşma durumları da bu kapsamda ele alınmış ve betimlenmeye çalışılmıştır. Bu değişkenlerin yanı sıra, öğretmen ve öğretmen adaylarının haberleri takip etme şekline ve ilgi duydukları haber konusuna, Avrupa ülkesinde bulunup bulunmamasına, Avrupa'da yaşayan ve Avrupa hakkında bilgi alınan akrabaya, AB-Türkiye ilişkilerinin geleceğine yönelik bakışlarına, Türkiye'nin AB'ye tam üye olmasına yönelik bakış açılarına ve kendilerini tanımlamakta kullandıkları kimlik türlerine göre bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

2. Çalışma Evreni

Çalışmanın evrenini, Kırşehir il merkezinde bulunan 43 ilkokulda görev yapan 534 sınıf öğretmeni (Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü, 2014) ile, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 464'ü kız, 148'i erkek olmak üzere toplam 622 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

3. Örneklem

Araştırmada, görüşleri alınacak öğretmen ve öğretmen adaylarının sayıca fazla olması nedeniyle örneklem alma yoluna başvurulmuştur. Tesadüfî örnekleme yoluyla, çalışma evreni içerisindeki ulaşım kolaylığı bulunan şehir merkezindeki 22 ilkokul belirlenmiştir. Öğretmen adayları için örneklem grup belirlenirken ise, bu tez çalışmasının yapıldığı Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencilerinden, her bir sınıf düzeyinden rastgele seçilen ikişer şube olmak üzere toplamda 8 şube örnekleme dâhil edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın nicel kısmı için, 22 ilkokulda görev yapan 207 öğretmen; öğretmen adayı olarak ise toplam 282 kişi örneklem grubu oluşturmuştur. Diğer taraftan, tanımlanan bu gruplarda bulunan gönüllü 25 öğretmen ile 33 öğretmen adayı, araştırmanın nitel kısmı için çalışma grubu olarak kullanılmıştır.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, evrenin büyüklüğü, temsil yeteneği, maliyet, zaman ve veri analizi şartları dikkate alınarak, okulların yaklaşık %50'si alınmıştır. Diğer yandan, nicel araştırma için, örneklem kapsamındaki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaklaşık %55'i ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının da yaklaşık % 45'i, örneklem grubuna dâhil edilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmı için ise, örneklem grubundaki öğretmen ve öğretmen adaylarının yaklaşık %10'u alınmıştır.

Araştırmanın nicel kısmının örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Görüşlerine Başvurulan Öğrenci ve Öğretmenlerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Örneklem Grubu	Kız	Erkek	Toplam
Öğretmen	75	132	207
Öğretmen Adayı	218	64	282
Toplam	293	196	489

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 2'de örneklem grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, Tablo 3'te ise öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı

Mesleki Kıdem	Öğretmen Sayısı
(1) 1-9 yıl	31
(2) 10-18 yıl	41
(3) 19-27 yıl	90
(4) 28 yıl ve üzeri	45
Toplam	207

Tablo 3. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı
1. sınıf	43
2. sınıf	71
3. sınıf	87
4. sınıf	81
Toplam	282

4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, amaçlar doğrultusunda geliştirilmiş dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar, öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik ayrı ayrı hazırlanmış iki adet “Kişisel Bilgi Formu (KBF)”, “Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakış Anketi (ABVBA)” ve “Görüşme Formu’ndan (GF)” oluşmaktadır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirmelerini etkileyebileceği düşünülen bağımsız değişkenlerin farklı olması dolayısıyla KBF, öğretmen ve öğretmen adayları için farklı olarak hazırlanmıştır. Kullanılan diğer veri toplama araçlarında ise herhangi bir farklılık söz konusu olmayıp her iki gruba da aynı ölçek kullanılmıştır.

4.1. Kişisel Bilgi Formları

Araştırmacı tarafından, araştırma grubu üzerinde etkili olabileceği düşünülen bağımsız değişkenler göz önüne alınarak, öğretmen ve öğrencilere yönelik olmak üzere iki adet Kişisel Bilgi Formu geliştirilmiştir. Bu çerçevede ilgili formlar aşağıda açıklanmıştır:

- Öğretmen Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen KBF): Öğretmenlerin, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışlarını etkileyebileceği düşünülen 13 farklı sorudan oluşmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, çocuklarına yönelik gelecek kaygıları, haber edinme yolları, ilgi gösterdikleri haber konuları sorulmuştur. Bunların yanında, Avrupa ülkesinde bulunma duruma, Avrupa’da yaşayan ve orayla ilgili bilgi alabilecekleri yakınları, AB hakkında bilgi düzeyleri, Türkiye-AB ilişkileri konusunda bilgi düzeyleri, Türkiye’nin AB’ye üyeliğine yönelik düşünceleri, Türkiye’nin AB’ye tam üyeliğinin geleceğine yönelik düşünceleri, kendilerini tanımlamada kullandıkları kimlik türü ve AB vatandaşını tanımlamada kullanabilecekleri kavramlar sorulmuştur.

Kendilerini tanımlamada kullandıkları kimlik türüne yönelik soruya cevap vermek katılımcıların tercihi bırakılmıştır. AB vatandaşını tanımlamada kullanabilecekleri kavramlara yönelik soruda ise 25 farklı kavram verilerek bunlar arasından istedikleri sayıda kavramı seçmeleri istenmiş, bunun yanında farklı kavramları da ekleyebilecekleri belirtilmiştir. Öğretmenlere yönelik KBF, EK-1’de verilmiştir.

- Öğretmen Adayı Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen Adayı KBF): Öğretmen adaylarının, AB vatandaşlığına bakışlarını etkileyebileceği düşünülen 18 farklı sorudan oluşmaktadır. Bu çerçevede, öğretmen adaylarının cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, okul haricinde gelir getiren bir işte çalışma durumları, ailelerinin aylık gelirleri, anne ve babalarının meslekleri ve eğitim durumları, haber edinme yolları, ilgi gösterdikleri haber konuları sorulmuştur. Bununla beraber, Avrupa ülkesinde bulunma duruma, Avrupa’da yaşayan ve orayla ilgili bilgi alabilecekleri yakınları, AB hakkında bilgi düzeyleri, Türkiye-AB ilişkileri konusunda bilgi düzeyleri, Türkiye’nin AB’ye üyeliğine yönelik düşünceleri, Türkiye’nin AB’ye tam üyeliğinin geleceğine yönelik düşünceleri, kendilerini tanımlamada kullandıkları kimlik türü ve AB vatandaşını tanımlamada kullanabilecekleri kavramlar sorulmuştur. Bu grup için de, kendilerini tanımlamada kullandıkları kimlik türüyle ve AB vatandaşını tanımlamada kullandıkları kavramlarla ilgili sorulara yönelik yukarıda belirtilen durumlar geçerlidir. Öğretmen adaylarına yönelik KBF, EK-2’de verilmiştir.

4.2. Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (GF) geliştirilmiştir. GF, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayları için aynı olup, iki grup için de herhangi bir farklılık içermemektedir.

GF'nin hazırlanması sürecinde, araştırmanın temel ve alt problemleri dikkate alınarak ilk önce 12 adet soru hazırlanmış; hazırlanan bu soru cümleleri yapı ve içerik açısından önce danışman öğretim elemanı ile, daha sonra ise alan uzmanı ve dil uzmanı ikişer farklı öğretim elemanı ile incelenmiş, yapılan düzeltme önerileri doğrultusunda soru cümleleri tekrar yapılandırılmıştır. Son hali ile görüşme formu, yönerge ve beş adet sorudan oluşmuştur.

Bu sorularla, ilk olarak, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayları için AB vatandaşlığı veya AB'nin onlar için ne anlam ifade ettiği sorulmuştur. Daha sonra, AB devletleri ve vatandaşlarının Türkiye'yi ve Türk toplumunu nasıl değerlendirdiklerine dair düşünceleri alınmıştır. Ardından, katılımcıların, AB ülkelerini, bir takım kriterlere göre nasıl değerlendirdikleri sorusu yönetilmiştir. Bunun yanında, Türkiye'nin AB'ye tam üye olmasının Türkiye için ne gibi bir değişiklik oluşturacağı ve bunun ne kadar gerekli olduğu sorulmuştur. Son olarak da Türkiye'nin AB'ye tam üye olma ihtimali konusunda ne düşündükleri sorusu yöneltilmiştir. GF, ABVBA'yı cevaplayan öğretmen ve öğretmen adaylarından gönüllü olanlara, cevaplamaları için dağıtılmıştır.

GF, EK-3 ve EK-4'te sunulmuştur.

4.3. Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakış Anketi (ABVBA)

Araştırmada, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının Avrupa Birliği vatandaşlığına ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu kapsamda verileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından ABVBA geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarına aynı anket uygulanmıştır. ABVBA, EK-5'te sunulmuştur.

4.3.1. ABVBA'nın Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirme sürecinde, ilk olarak AB ve AB vatandaşlığına yönelik kapsamlı bir literatür çalışması yapılarak AB vatandaşlığının resmi ve gayri resmi anlamda nasıl bir profile sahip olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

İkinci olarak, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının AB vatandaşlığına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ilk olarak 5 maddelik açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçek yaklaşık 30 sınıf öğretmenine ve 50 sınıf öğretmeni adayına uygulanmıştır. Bu ölçekle toplanan veriler değerlendirilerek, hedef grubun bu kapsamda ne tür düşünceleri taşıdığına yönelik bir çerçeve belirlenmiştir. Ardından ABVBA'nın taslağını oluşturmak için literatür taraması ve açık uçlu ölçek uygulaması ışığında maddeler yazılmıştır. Taslak ölçekte 88 madde belirlenmiş, ardından bu maddeler 3 alan uzmanı ve 2 dilbilim uzmanına incelenmiştir. Genel olarak taslak formda yer verilen maddelerin 3 boyutta oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Birinci boyuttaki maddeler “Bana göre Avrupa Birliği vatandaşı olmak;” şeklinde başlayıp AB vatandaşlığını genel olarak tanımlayan yargıları içermiştir. İkinci boyuttaki maddeler “Avrupa Birliği vatandaşı olmak istiyorum. Çünkü AB vatandaşı;” ortak cümlesiyle başlayıp cevaplayan kişinin AB vatandaşlığıyla ilgili bulduğu olumlu durumları içermiştir. 3 boyutta ise maddeler “Avrupa Birliği vatandaşı olmak istemiyorum. Çünkü AB vatandaşı;” ortak cümlesiyle başlayıp, cevaplayan kişinin AB vatandaşlığına yönelik olumsuz bulabileceği yönleri ortaya koyan maddeleri kapsamıştır.

Üçüncü aşamada maddelerin karşısına öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirtebilmeleri için 6'lı likert tipi seçenekler yerleştirilmiştir. Bu seçenekler; (1) “Kesinlikle katılmıyorum”, (2) “Katılmıyorum”, (3) “Kararsızım”, (4) “Katılıyorum”,

(5) “Tamamen katılıyorum”, (0) “Bilgi ve düşüncem yok” şeklinde yer almıştır ve puanlanmıştır.

Hazırlanan bu maddelere, ölçeğin yapılış amacını, nasıl yapılacağını ve sonuçların ne kapsamda kullanılacağını içeren, öğretmen ve öğretmen adaylarına dönük açıklama ve yönergeler de eklenerek son şekli verilmeye çalışılmıştır. Bu haliyle taslak ölçek, geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılabilmesi için veri toplamaya uygun hale getirilmiştir.

Bunun yanı sıra, öğretmenler için 13, öğretmen adayları için 18 soruyu içeren Kişisel Bilgi Formları ABVBA'nın başına konularak iki grup için aynı maddeleri ve farklı soruları içeren ölçekler meydana getirilmiştir. Bu şekilde ABVBA ile birlikte iki farklı KBF verilerek gruplar için ölçeğin uygulanması ve verilerin toplanıp değerlendirilmesi kolaylaştırılmıştır.

Son aşamada, taslak halinde bulunan ABVBA'nın geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış; bu doğrultuda gerçekleşen düzenlemelerle ölçeğe son hali verilmiştir.

Ölçek yoluyla, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının AB vatandaşlığına bakışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, ölçeğe “Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakış Anketi (ABVBA)” adı verilmiştir.

Taslak ölçek için yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri aşağıda yer almaktadır.

4.3.1.1. ABVBA'nın Geçerliliği

Punch'a (2011, 97) göre geçerlik, “bir ölçme aracının ölçtüğü şeyi hangi kapsamda ölçebildiği ile ilgilidir”. Yani, ölçme aracının ölçtüğü şeyi ifade ederken, onu ne kadar temsil edebildiğinin cevabı, ölçme aracının geçerliğini göstermektedir.

Geçerlik; içerik, kapsam, yapı, görünüş ve yordama değerleri bakımından ölçülebilir veya değerlendirilebilir. Bu çalışmada geliştirilen ölçek, yapı ve içerik geçerliği bakımından incelenmiştir.

Ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan maddelerin, Türkçe dil kurallarına uygunluğu ve ifadelerin anlatım bozukluğu içerip içermediği, Türkçe alanında uzman olduğu düşünülen bir öğretim üyesi, bir araştırma görevlisi ve bir de Türkçe öğretmenine incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin kapsam geçerliği iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş, bir eğitim bilimleri uzmanı tarafından da hedef gruba uygunluğu denetlenmiştir. Yapılan uyarılar sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçekte bir takım değişikliklere gidilmiştir. Bu bağlamda, ölçeğin boyutlara ayrılmaması, sadece tek bir boyutta maddelerin yer alması ve analizin sonunda yapılacak değerlendirmelerle boyutlara ayrılmasına karar verilmiştir. Böylece, madde sayısı fazla görülmüş ve birbirini tekrar eden ve gerekli görülmemeyen maddeler çıkarılarak sayı 55'e indirilmiş ve hepsi de "Avrupa Birliği vatandaşı;" ortak cümlesiyle başlayarak hedef gruba yöneltilmiştir. Ayrıca ölçek sonuna, isteğe bağlı cevaplanabilecek, AB vatandaşlığına ilişkin ilaveten görüşlerin aktarılacağı bir açık uçlu soru da konmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi ve madde toplam korelasyonlarının hesaplanması yolu ile test edilmiştir.

4.3.1.1.1. Faktör Analizi

Ölçek için hazırlanan maddeler, yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla madde bazında faktör analizine tabi tutulmuştur. Punch'a (2011) göre, özellikle sosyal araştırmaların çok değişkenli olması, verilerin anlaşılmasını ve değerlendirilmesini

güçleştirebilir. Bu güçlüğü yenmek için, değişkenlerin sayısını azaltmaya veya bir diğer deyişle, değişkenlerin ortak bir kapsamda buluşturulmasına ihtiyaç olabilir. Bu bağlamda yapılan işlemlere genel olarak faktör analizi ismi verilmektedir. Birden fazla değişkenin aralarındaki korelasyon ilişkisine bakılarak, bunların ortak olarak açıkladığı bir faktörün varlığı tespit edilmek suretiyle değerlendirme daha kolay ve anlaşılır bir şekilde yapılabilir.

Faktör analizini yapmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısını tespit etmek ve Barlett küresellik testini uygulamak faydalı olabilir. KMO katsayısı ile verilerin faktör çıkarımına uygun olup olmadığı, Barlett testi ile de değişkenlerin arasında ilişki olup olmadığına bakılır. Faktör çıkarımı için KMO katsayısının 0.60'dan yüksek olması beklenir (Büyüköztürk, 2012). Yapılan faktör analizinde KMO değerleri yüksek olan maddeler alınmış ve faktör yükü en az 0.30 ve üzeri olan maddeler kabul edilmiştir.

Çalışmalar sonucunda veri toplama aracı olarak kullanılan ABVBA'nın KMO değeri 0,896; Barlett testi değeri ise $p=0,000$ ($p<0,001$) olarak bulunmuş olup; faktör yükleri 0,319–0,627 arasında değerler almaktadır.

ABVBA taslağında yer alan 47 maddenin kendi içlerinde aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini, veri toplama aracının tek faktörlü ya da çok faktörlü olup olmadığını belirlemek amacıyla, Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis/PCA) tekniği kullanılmıştır. PCA, sık kullanılan faktörleştirme yöntemlerinden olup; ölçeklerin tek boyutlu olup olmadığının anlaşılmasını sağlar (Yeşil, 2010). Daha sonra, ölçegin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışıp ayrışmadığını görmek için de Varimax dik döndürme tekniği uygulanmış ve bu haliyle faktör yükleri incelenmiştir.

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçen maddeler ayıklanırken, yük değerleri yüksek olan maddelerin alınmasına dikkat edilmiştir. Faktör yük değeri, maddelerin faktörle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Faktör analizinde kullanılan PCA ve buna paralel olarak yapılan Varimax Dik Döndürme tekniği sonucunda, faktör yükleri 0,30'un altında olan maddeler ölçekten atılmıştır. Ayrıca binişik olan maddeler de ölçeklerden çıkarılmıştır. Faktör yükü 0,30'dan düşük ve binişik olan maddeler ölçekten çıkarılıp yeniden Varimax uygulanmıştır.

Sonuç olarak, 18 madde çıkarılıp, 3 faktör altında toplam 37 maddeyi kapsayan ABVBA ortaya çıkmıştır. Ölçekte kalan maddeler, genel varyansın % 42,947'sini açıklamaktadır. Ölçeğin faktör analizine dönük bulgular EK-6'da verilmiştir.

Maddelerin içerikleri, yapılan çalışmalar ve literatürdeki benzer araştırmalar göz önüne alınarak her bir faktöre uygun isimler verilmiştir. ABVBA için faktörlere göre analiz sonucunda elde edilen değerler ve faktörlerin madde sayıları ile ilgili bilgiler Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. ABVBA'da yer alan faktörlere göre yapılan analiz değerleri ve madde sayıları

Faktör Adı	Madde Sayısı	Döndürülmemiş Faktör Yüğü Aralıkları	Döndürülmüş Faktör Yüğü Aralıkları	Özdeğerler	Açıklanan Varyans Miktarı (%)
Sosyokültürel Olumsuzluk	14 madde	,328-,627	,544-,780	7,679	20,754
Aktif Vatandaşlık	14 madde	,319-,503	,490-,684	6,121	16,542
Bireysel Gelişmişlik/Farkındalık	9 madde	,384-,530	,540-,715	2,091	5,652
Genel	37 madde	,319 - ,627	,490 - ,780	---	42,947

Görüldüğü üzere, ABVBA, üç faktör altında yer alan 37 maddeden oluşmaktadır.

Bunlar, 14 maddelik Sosyokültürel Olumsuzluk (SO), 14 maddelik Aktif Vatandaşlık (AK) ve 9 maddelik Bireysel Gelişmişlik/Farkındalık (BGF) faktörlerinden

oluşmaktadır. Değerler incelendiğinde ABVBA ölçeğinin faktörler açısından uygun özelliklere sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012; Yeşil, 2010).

4.3.1.1.2 Madde-Toplam Korelasyonu

Bu bölümde ölçekteki her bir maddeden elde edilen puanlar ile, ölçeğin genelinden elde edilen puanların karşılaştırılması yapılmıştır. Bilindiği üzere ölçekte yer alan her bir maddeden elde edilen puanlarla ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasındaki ilişki, ölçekteki her bir maddenin, ölçeğin genel amacına hizmet etme düzeylerini yansıtmaktadır. Korelasyon katsayısı şeklinde hesaplanan bu değerlerin anlamlı ve pozitif bir ilişkiyi göstermesi, her bir maddenin testin genel amacına hizmet etmesi nedeniyle geçerli maddeler ve ölçek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Tekin, 2008; Büyüköztürk, 2012; Yeşil, 2010). Bu çerçevede, ABVBA anketinin maddeleri üzerinden hesaplanan madde-toplam korelasyonu katsayıları ve anlamlılık düzeyleri, Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5. ABVBA Faktörlerine Göre Maddelerinin Madde-Test Korelasyonu Değerleri

Sosyokültürel Olumsuzluk		Aktif Vatandaşlık		Bireysel Gelişmişlik/Farkındalık	
Madde No	r	Madde No	r	Madde No	r
1	,626 (**)	15	,599 (**)	29	,663 (**)
2	,613 (**)	16	,656 (**)	30	,659 (**)
3	,724 (**)	17	,579 (**)	31	,718 (**)
4	,751 (**)	18	,710 (**)	32	,636 (**)
5	,703 (**)	19	,659 (**)	33	,631 (**)
6	,583 (**)	20	,591 (**)	34	,710 (**)
7	,649 (**)	21	,591 (**)	35	,596 (**)
8	,661 (**)	22	,670 (**)	36	,662 (**)
9	,635 (**)	23	,499 (**)	37	,658(**)
10	,621 (**)	24	,672 (**)		
11	,562 (**)	25	,580 (**)		
12	,661 (**)	26	,553 (**)		
13	,610 (**)	27	,665(**)		
14	,612 (**)	28	,649(**)		

N: 489; **: p<,01

Tablo 5’de görüldüğü gibi madde test korelasyon katsayıları birinci faktör (Sosyokültürel Olumsuzluk) için ,562 ile ,751 arasında; ikinci faktör (Aktif Vatandaşlık) için ,499 ile ,710 arasında; üçüncü faktör (Bireysel Gelişmişlik/Farkındalık) için ise ,596 ile ,718 arasında değişmektedir ve her bir ilişki anlamlı düzeydedir ($p<,01$). Bu katsayılar o maddenin geçerlik katsayısı olup ölçeğin bütünü ile tutarlılığını göstermektedir. Bu değerler, ölçekte yer alan maddelerin her birinin, madde-test korelasyonlarının orta (0,30 – 0,70) ve yüksek (0,70 – 1,00) düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu nedenle ölçeğin geçerliğinin bulunduğu söylenebilir.

4.3.1.2. Veri Toplama Aracının Güvenirliği

Güvenirlik kavramı, ölçme için tanımlandığında en basit anlamıyla “tutarlılık” anlamına gelmektedir (Punch, 2011, 95). Yani, “güvenilir bir ölçme aracının arka arkaya yaptığı ölçümlerde birbirine yakın sonuçlar vermesi beklenir” (Tekin, 2008, 55). Güvenirlik katsayısının aldığı değer sıfırla bir arasında değişir ve bu değer 1.00’e doğru yaklaştıkça güvenilirliğin de yüksek olduğu kabul edilir (Karasar, 2008: 148).

Veri toplama aracının güvenilirliğini hesaplamak amacıyla ölçekteki faktörlerin ve ölçeğin genelinin iç tutarlılık katsayıları olarak Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Faktörlere ve ölçeklerin geneline ilişkin hesaplanan Cronbach alpha değerleri Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6. ABVBA'nın faktörlere ve genele göre güvenilirlik analizi sonuçları

Faktörler	Madde Sayıları	Cronbach Alpha
Sosyo-kültürel Olumsuzluk	14	,891
Aktif Vatandaşlık	14	,875
Bireysel Gelişmişlik/Farkındalık	9	,835
Genel	37	,883

Cronbach Alpha değerinin ,70 ve üzeri olması, ölçme aracının güvenilirliği için yeterli görülmektedir. Buradaki sonuçlara göre, ABVBA'nın hem her bir faktörünün hem de genelinin yeterli güvenilirlik katsayısına sahip olduğu söylenebilir.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleriyle birlikte, üç faktörden oluşan toplam 37 maddelik ABVBA elde edilmiştir.

Sonuçta, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonunda elde edilen değerler dikkate alındığında; 3 faktör altında toplanmış 37 maddeden oluşan ABVBA'nın, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının AB vatandaşlığına bakışlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

5. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının, deneme uygulamalarıyla birlikte edinilen veriler doğrultusunda, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış; uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve son şekli verildikten sonra, çoğaltılarak uygulama için hazırlanılmıştır. Yapılacak uygulama için, 09.01.2014 tarihinde Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve 20.01.2014 tarihinde Ahi Evran Üniversitesi'nden gerekli izinler alınmıştır. İlgili kurumlardan alınan izin formları Ek-7 ve Ek-8'de verilmiştir.

Ölçek uygulamasından önce okul müdürleri ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ile görüşülerek uygulama için uygun zaman hakkında

konusulmuş ve bu kapsamda uygun olan en yakın tarihler belirlenerek uygulamaya gidilmiştir. Uygulama ve verilerin toplanması 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, sınıf öğretmenleri için 20.01.2014 ve 24.01.2014 tarihleri arasında, sınıf öğretmeni adayları içinse 24.02.2014 ile 28.04.2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama süreci, araştırmacının bizzat kendisi tarafından yürütülmüştür. Kullanılan ölçme araçları, belirlenen sınıf ve ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerine ulaşmak için okul müdür ve müdür yardımcılarının, sınıf öğretmen adaylarına ulaşmak içinse ilgili öğretim üyelerinin yardımına başvurulmuştur. Uygulamadan önce araştırmanın amacı, veri toplama araçları ve bunların nasıl cevaplandırılacağı hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik belirlenen ölçekler, kişisel bilgi formları ile birleşik olarak doldurulmak üzere verilmiştir. Bunun yanında gönüllülük esasına dayalı olmak şartıyla bazı öğretmen ve öğretmen adaylarına görüşme formu da verilmiştir. Doldurulan ölçekler, bazıları ilgili kişilerin yardımı da alınarak, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Dağıtılan ölçeklerden bazılarının ciddiyle doldurulmadığı tespit edilmiş ve bu tarzda olanlar ayıklanarak değerlendirmeye tabi tutulacaklar belirlenmiştir.

6. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırma için gerekli veriler, örneklem grubuna uygulanan ölçekler, bilgi formları ve görüşme formları yoluyla elde edilmiştir. Bu yolla elde edilen ham veriler SPSS 15.0 (Statistical Packet for the Social Science) programına girilmiş ve bu program aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmada verilerin çözümlenmesi için aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (Ss), bağımsız örneklem t testi, faktör analizi, varyans analizi

(ANOVA), Scheffe testi analizleri yapılmıştır. Veri analizi çerçevesinde yapılan fark testlerinde $p < 0,05$ düzeyi, anlamlılık için yeterli görülmüştür.

Aritmetik ortalamanın yorumlanması için şu yol izlenmiştir:

Ölçekler, AB vatandaşlığı konusunda, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının görüşlerini ölçmeye yönelik 6'lı Likert tipinde hazırlanan maddelerden hazırlanmıştır. Bu maddeler, (1) “Kesinlikle Katılmıyorum”, (2) “Katılmıyorum”, (3) “Kararsızım”, (4) “Katılıyorum”, (5) “Tamamen Katılıyorum” ve (0) “Bilgi ve Düşüncem Yok” seçenekleri etrafında değerlendirmeye alınmıştır.

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının AB vatandaşlığına ilişkin görüşleri, ölçeklerden elde edilen puanlara göre belirlenmiştir. Verilerin analizinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının verdikleri cevapların altı dereceli ölçekten elde edilmiş olması nedeniyle, aritmetik ortalama aralıkları;

Seçenek Sayısı / Aralık Sayısı = Seçenek Aralığı formülü ile hesaplanmıştır.

Puan aralıkları ve anlamları şöyle özetlenebilir:

Tablo 7. Ölçek Maddelerinin Seçenekleri ve Sayısal Sınırları

Seçenekler	Sayısal Sınırlar
Tamamen Katılıyorum	4,21-5,00
Katılıyorum	3,41-4,20
Kararsızım	2,61-3,40
Katılmıyorum	1,81-2,60
Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,80

(5-1=4/5=0.80)

İlk olarak ana probleme ait bulgular yorumlanmış, sonrasında ise veriler, alt problemler açısından analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde deneklerin betimsel değişkenlerine göre (cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf düzeyi, haber takip etme aracı, ilgi duyulan haber konusu, AB'ye ilişkin bilgi

düzeyi, Türkiye-AB ilişkilerinin geleceğine yönelik görüş, Türkiye'nin AB'ye tam üye olmasıyla ilgili görüş, vb.) gruplar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı belirlenmiştir. Bu amaçla, betimsel değişkenlerin ikiden fazla seçeneğinin olduğu durumlarda (mesleki kıdem, sınıf düzeyi, AB'ye ilişkin bilgi düzeyi, vb.) varyans analizi (ANOVA), iki seçeneği olduğu durumlarda (cinsiyet, okul dışında gelir getiren işte çalışma, Avrupa'da yaşayan ve orayla ilgili bilgi alınan akrabaya sahip olma değişkenlerinde) ise t-testi yapılmıştır.

Bu şekilde, araştırmada elde edilen bulguların yorumları yapılırken, bağımsız değişkenlere göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın bulunmadığı durumlarda, sonuçlar verilmiş ve gerekli yorumlar yapılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğu durumlar içinse bulgulara ait kısa değerlendirme ve yorumlar yapılmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Scheffe testi uygulanmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerdeki anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bu çerçevede, veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmış, tablolar ve açıklamalarıyla beraber aşağıda sunulmuştur.

Diğer taraftan, GF ile toplanan veriler analiz edilirken, formda yer alan her soru için birer tema ve sorulara verilen cevaplara göre de her bir tema için alt temalar oluşturulmuş; analiz ve yorumlar bu temalar çerçevesinde yapılmıştır. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının her biri numaralandırılmış ve değerlendirme esnasında da bu numaralarla anılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar, alt temalardan uyumlu olanların altında değerlendirmeye alınmıştır. Alt temalar değerlendirilirken de, frekans ve yüzdelerine göre sıralanmıştır. Bu kapsamda hangi alt temanın ne yoğunlukta tercih edildiğine bakılmış ve alt temalar kendi içlerinde frekans

ve yüzdelerine göre karılatırılmıtır. Ayrıca alt temaların yorumlanması esnasında, katılımcıların verdikleri cevaplardan alıntılar da yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarından ölçekler yardımıyla veriler toplanmıştır. Bu bölüm, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulguları içermektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır. Araştırma bulguları nitel ve nicel olarak iki ana başlıkta incelenmiştir.

1. NİCEL ARAŞTIRMA BULGULARI ve YORUM

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarından KBF ve ABVBA yardımıyla elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan bulgular ve bu kapsamdaki yorumlar aşağıda verilmiştir.

1.1. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının AB vatandaşlığına ilişkin bakışları Tablo 8 – Tablo 10’da sunulmuştur.

1.1.1. Sosyokültürel Olumsuzluk Boyutunda Yer Alan Avrupa Birliği Vatandaşlığına İlişkin Özelliklere Yönelik Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adayı Görüşleri

Tablo 8. AB vatandaşlarının sosyokültürel olumsuzluk boyutunda yer alan özelliklerine yönelik sınıf öğretmeni ve öğretmen adayları görüşleri

Sosyokültürel Olumsuz Özellikler	Tür	N	\bar{X}	Ss	Düzy
Hristiyan kültürünün etkisi altındadır.	Öğretmen	207	3,77	1,33	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,14	1,53	Kararsızım
Tarihi, kültürel, milli ve dini değerlerini yitirmiştir.	Öğretmen	207	2,79	1,33	Kararsızım
	Öğretmen Adayı	282	2,54	1,29	Katılmıyorum
Doğu toplumları ve kültürüne karşı, olumsuz önyargı ve düşmanca duygulara sahiptir.	Öğretmen	207	3,40	1,37	Kararsızım
	Öğretmen Adayı	282	3,08	1,34	Kararsızım

İslam'a ve Müslümanlara karşı önyargılara sahiptir.	Öğretmen	207	3,60	1,32	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,32	1,39	Kararsızım
Aşırı faydacı, bireysel ve bencildir.	Öğretmen	207	3,32	1,29	Kararsızım
	Öğretmen Adayı	282	3,06	1,35	Kararsızım
Yaşam tarzı nedeniyle obezite, kanser gibi sağlık sorunlarıyla sık sık karşılaşır.	Öğretmen	207	3,32	1,34	Kararsızım
	Öğretmen Adayı	282	3,34	1,34	Kararsızım
Yaşam koşulları nedeniyle stres, ümitsizlik, tükenmişlik gibi psikolojik sorunlarla sık sık karşılaşır.	Öğretmen	207	3,24	1,33	Kararsızım
	Öğretmen Adayı	282	3,22	1,39	Kararsızım
Türkiye'yi ve Türk vatandaşlarını Avrupa'ya ait görmez.	Öğretmen	207	3,72	1,16	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,55	1,33	Katılıyorum
Arkadaşlık, komşuluk, akrabalık vb. ilişkileri zayıftır.	Öğretmen	207	3,66	1,31	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,46	1,44	Katılıyorum
Mutsuz ve düzensiz bir aile yaşantısına sahiptir.	Öğretmen	207	3,06	1,29	Kararsızım
	Öğretmen Adayı	282	3,09	1,45	Kararsızım
Ekonomik ve siyasi gücü, mutlak üstünlük aracı olarak değerlendirir.	Öğretmen	207	3,38	1,33	Kararsızım
	Öğretmen Adayı	282	3,43	1,23	Katılıyorum
İslam'a ait şeylere (cami, minare, ezan, vb.) karşı hoşgörüsüzdür.	Öğretmen	207	3,20	1,29	Kararsızım
	Öğretmen Adayı	282	3,19	1,46	Kararsızım
Kapitalist ve materyalist bir değer dünyasına sahiptir.	Öğretmen	207	3,47	1,29	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,09	1,47	Kararsızım
Özgürlüklerinin fazla olması nedeniyle bazen diğer insanların özgürlük alanına girer.	Öğretmen	207	3,16	1,31	Kararsızım
	Öğretmen Adayı	282	3,18	1,38	Kararsızım
Sosyokültürel Olumsuzluk Boyutu	Öğretmen	207	3,36	,87	Kararsızım
Ortalaması	Öğretmen Adayı	282	3,19	,87	Kararsızım

Tablo 8'de sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının AB vatandaşlığına ilişkin sosyokültürel olumsuz özellikler faktöründe yer alan maddeler açısından bakışlarına yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere, öğretmen değerlendirmeleri $\bar{x}= 2,79$ ile $\bar{x}= 3,77$ aralığında; öğretmen adayları değerlendirmeleri ise $\bar{x}=2,54$ ile $\bar{x}=3,55$ aralığında yer almaktadır.

Sosyokültürel olumsuzluk faktöründe, sınıf öğretmenlerinin AB vatandaşlığını değerlendirirken en çok üzerinde durdukları nokta “Hristiyan kültürünün etkisi altında olma” ve “Türkiye'yi ve Türk vatandaşlarını Avrupa'ya ait görmeme” olmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının ise bu kapsamda yine en çok vurguladıkları etkenlerden birisi

“Türkiye’yi ve Türk vatandaşlarını Avrupa’ya ait görmeme” olurken, “arkadaşlık, komşuluk, akrabalık vb. ilişkilerin zayıf olması” da bunun yanında yer almaktadır.

Her iki grubun da özellikle vurguladığı, AB vatandaşlarının Türkiye’yi ve Türk vatandaşlarını Avrupa’ya ait görmemesi görüşü, Türkiye ve AB arasında uzun yıllar devam eden müzakerelere rağmen AB’nin Türkiye’yi tam üye olarak kabul etmemesinin sonucunda şekillenmiş olabilir. Türkiye’den daha sonra üyelik başvurusunda bulunmuş ve birçok anlamda Türkiye’den geride olan ülkelerin AB’ye tam üye olup, Türkiye’nin çeşitli bahanelerle aday ülke konumunda bekletilmesi, bütün Türk halkında olduğu gibi sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarında da Türkiye’nin ve Türk halkının AB tarafından istenmemesi görüşünü sağlamlaştırmıştır. Ayrıca, zaman zaman AB içerisinden önemli isimlerin, Türkiye aleyhine görüş bildirmesi, Türkiye’nin bütün koşulları gerçekleştirse bile AB’ye üye olamayacağını, çünkü Türkiye’nin Avrupa’ya ait olmadığını belirtmeleri de sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarında ortak olarak bu görüşün şekillenmesine sebep olabilir (Aydın-Düzgıt & Keyman, 2013).

Sınıf öğretmeni adaylarının, AB vatandaşlarının arkadaşlık, komşuluk, akrabalık vb. ilişkilerinin zayıf olduğunu düşünmesi, ancak sınıf öğretmenlerinin bunu daha alt sınıflarda vurgulaması, öğretmen adaylarının içinde bulunduğu yaş grubundan kaynaklanabilir. Öğretmen adaylarının, yaş itibarıyla sosyal ilişkilere daha fazla önem vermesi ve içinde buldukları kişilik gelişim döneminin, ikili veya sosyal ilişkileri, kendilerine nazaran daha ileri yaşta bulunan öğretmenlerin kişilik gelişim dönemine göre daha çok kapsamaması, bu tür bir sonucun çıkmasını tetiklemiş olabilir (Senemoğlu, 2012).

Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının her ikisinin de, bu faktör kapsamında, AB vatandaşlığını tanımlarken en az değindikleri konu “tarihi, milli, dini ve kültürel değerlerini yitirme” olmuştur. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının bu şekilde düşünmesinin sebebi, AB’nin bünyesinde, Avrupa tarihi ve kültürünü canlı tutmaya yönelik gerçekleştirilen eğitim ve kültür faaliyetleri olabilir. Örneğin, AB kapsamında ve hatta AB dışında ülkelerle de gerçekleştirilen bir takım eğitim faaliyetlerine, Erasmus, Comenius, Grundtvig, Leonardo da Vinci gibi Avrupa tarihinde ve kültüründe önemli yeri olan kişilerin isimlerinin verilmesi, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarında, AB vatandaşlarının, tarihi, kültürel ve milli değerlerine sahip çıktığı görüşünü oluşturmuş olabilir.

Sosyokültürel olumsuzluk boyutunda genel ortalamaya bakıldığında ise, sınıf öğretmenlerinin de, sınıf öğretmeni adaylarının da, AB vatandaşlarını sosyokültürel olumsuzluk içerip içermeme bakımından değerlendirirken kararsızlık yaşadıkları söylenebilir.

1.1.2. Aktif Vatandaşlık Boyutunda Yer Alan Avrupa Birliği Vatandaşlığına İlişkin Özelliklere Yönelik Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adayı Görüşleri

Tablo 9. AB vatandaşlarının aktif vatandaşlık boyutunda yer alan özelliklerine yönelik öğretmen ve öğretmen adayları görüşleri

Maddeler		N	\bar{X}	Ss	Düzye
Sivil toplum örgütleri içinde yer alan, katılımcı ve yönlendirici bir bireydir.	Öğretmen	207	3,76	1,01	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,37	1,23	Kararsızım
Uluslararası sözleşmelerde ve kendi anayasasında tanımlanan hakları bilir ve bunlara uygun davranır.	Öğretmen	207	3,71	1,12	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,27	1,27	Kararsızım
Ülkesini ve halkını sever; üyesi olmaktan gurur duyar.	Öğretmen	207	3,44	1,27	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,20	1,33	Kararsızım
Oy kullanma, dilekçe verme gibi demokratik yollarla haklarını arama konusunda bilinçli ve duyarlıdır.	Öğretmen	207	4,01	,94	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,48	1,34	Katılıyorum
Kültürel ve tarihi mirasını tanır, korur ve sahip çıkar.	Öğretmen	207	3,70	1,06	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,34	1,25	Kararsızım

Özgüveni yüksektir, sosyal yaşamında özgün ve rahat davranışlar sergiler.	Öğretmen	207	4,01	,84	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,82	1,04	Katılıyorum
Şiddete ve önyargılara karşıdır; çatışmaları barışçıl yollardan çözer.	Öğretmen	207	2,99	1,28	Kararsızım
	Öğretmen Adayı	282	2,89	1,23	Kararsızım
Kendini tanımak ve başkalarına tanıtmak için gerekli sosyal becerilere sahiptir.	Öğretmen	207	3,65	,96	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,55	1,10	Katılıyorum
Tüketim kültürünü benimser ve buna uygun yaşar.	Öğretmen	207	3,31	1,23	Kararsızım
	Öğretmen Adayı	282	3,29	1,22	Kararsızım
Yaşam boyu eğitimin gerekliliğine inanarak sürekli kendini geliştirir.	Öğretmen	207	3,78	1,02	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,51	1,25	Katılıyorum
Kişi ve olaylar karşısında teslimiyetçi değildir, eleştirel bir tutum sergiler.	Öğretmen	207	3,62	1,04	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,37	1,24	Kararsızım
Kültürlerarası ve dinler arası diyaloga açıktır.	Öğretmen	207	2,96	1,19	Kararsızım
	Öğretmen Adayı	282	2,94	1,32	Kararsızım
Toplumunun ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimi için elinden geleni yapar.	Öğretmen	207	3,44	1,07	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,35	1,13	Kararsızım
Toplumsal (gelenekler vb.) ve hukukî kurallara (yasalar vb.) karşı saygılıdır.	Öğretmen	207	3,77	1,02	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,33	1,11	Kararsızım
Aktif Vatandaşlık Boyutu Ortalaması	Öğretmen	207	3,58	,64	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,33	,76	Kararsızım

Tablo 9’da sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, AB vatandaşlarının aktif vatandaşlık boyutunda yer alan özelliklerine ilişkin görüşleri sunulmuştur. Buna göre, öğretmen değerlendirmeleri $\bar{x}= 2,96$ ve $\bar{x}= 4,01$ aralığında yer bulurken; öğretmen adayı değerlendirmeleri $\bar{x}=2,89$ ile $\bar{x}=3,82$ aralığında kendini göstermektedir.

Aktif vatandaşlık faktöründe, sınıf öğretmenleri, AB vatandaşlığını değerlendirirken, en çok “oy kullanma, dilekçe verme gibi demokratik yollarla hakkını arama konusunda bilinçli ve duyarlı olma” konusunun üzerinde durmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının her ikisi de “özgüveni yüksek olma ve sosyal yaşam içinde özgün ve rahat davranışlar sergileme” maddesini, AB vatandaşlığını tanımlarken en çok kullanmıştır.

Dinç (2009) tarafından, öğretmen adaylarının AB ve AB vatandaşlığına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırma sonuçları da, yukarıda ifade edilen öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleriyle ortaklık göstermektedir. Söz konusu

araştırma sonuçlarında da, öğretmen adayları, AB vatandaşını, sosyal ilişkilerinde rahat davranan ve özgüveni yüksek bir birey olarak tanımlamaktadır.

AB vatandaşlarının, oy kullanma, dilekçe verme gibi demokratik yollarla hak arama konusunda bilinçli ve duyarlı olduğunun sınıf öğretmenleri tarafından vurgulanmasının, öğretmenlerin öğretmen adaylarına nazaran bu süreçlerde daha tecrübeli olduğu varsayımından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenler, öğretmen adaylarıyla karşılaştırıldığında, mesleki koşullar ve yaşam içinde buldukları konular itibariyle devletle daha fazla ilişkili olmakta ve bu nedenle de demokratik haklarını daha fazla kullanma durumunda kalmaktadır. Bu nedenle, AB vatandaşlığını değerlendirirken özellikle bu kapsamda ele almış olabilirler.

Demokratik olma, AB'nin en temel özelliklerinden birisidir. Bu kapsamda AB vatandaşlarının da demokratik olması, demokratik hak ve sorumluluklarını bilmesi, AB için büyük önem taşımaktadır. Nitekim bu bağlamda AB nezdinde vatandaşların daha aktif olması ve demokratik haklarını bilip gerçekleştirmesi için birçok çalışma yapılmakta ve verimli sonuçlar da alınmaktadır (European Economic and Social Committee, 2012; Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2013). AB vatandaşlarının demokratik haklarını bilmesi konusunda yapılan bu çalışmalar ve AB vatandaşlarının bu yönde gösterdiği olumlu eğilimler, sınıf öğretmenlerinin, AB vatandaşlarının demokratik yollarla haklarını arama konusunda bilinçli ve duyarlı olduklarını düşünmelerine yol açmış olabilir.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yine her ikisinin de en az ortak olarak üzerinde durdukları konulardan biri “kültürlerarası ve dinler arası diyaloga açık olma” olmuştur. Bunun yanında, yine her iki grup için de, AB vatandaşlığını değerlendirirken,

“şiddete ve önyargılara karşı olma, çatışmaları barışçıl yollardan çözme” maddesi en az tercih edilenlerden biri olmuştur.

AB vatandaşlarının, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına, şiddete ve önyargılara karşı olma, çatışmaları barışçıl yoldan çözme ve kültürler ve dinler arası diyaloga açık olma noktasında tam anlamıyla güven vermemesi ve onların bu noktada kararsız olmaları, bir takım haklı sebeplere dayanabilir. Özellikle, AB ülkelerinde son yıllarda artış gösteren, ırkçı ve şiddet eğilimli söylemler ve bunların tezahürü olarak ortaya çıkan olaylar, öğretmen ve öğretmen adaylarının, AB vatandaşlarının diyaloga açık ve şiddet, önyargı vb. şeylere karşı mesafeli duran bir yapıda tam olarak olmadıklarını düşünmesine yol açmış olabilir. Avrupa’da, özellikle İslamofobi düşüncesinin kendisine geniş bir alan bulması ve AB ülkelerinin Müslümanları birer potansiyel terörist şeklinde şüpheyle karşılaması, Müslüman bir ülke olan Türkiye’nin de Avrupa’ya karşı endişeler duymasını sağlamaktadır. Sadece İslam’a veya herhangi bir dine karşı değil, farklı kültürlere karşı da olumsuzluk düşüncelerin yer aldığı gözükmektedir. Farklılıkları birleştirdiğini sürekli vurgulayan AB’nin, bunu uygularken tam anlamıyla başaramadığı anlaşılmaktadır. AB içinde kültürel, tarihi ve ekonomik olarak önemli bir yeri olan İngiltere’nin başbakanı David Cameron, bir söyleminde, çok kültürlü bir yapıda olan Avrupa’da uyumsuzlukların ve kopmaların sıkça yaşandığını belirtmiş ve çok kültürlülüğün zaman zaman ayrışmaları ve kamplaşmaları da beraberinde getirdiğini söylemiştir. Bunun en acı örneklerinden bir tanesi de hiç şüphesiz, Norveçli Behring Brevik’in yaptığı katliam ve sonrasında yaptığı açıklamalar olmuştur (Songülen İnanç & Çetin, 2011).

Aktif vatandaşlık boyutunda genel ortalamaya bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin AB vatandaşlarını aktif birer vatandaş olarak gördükleri, ancak sınıf öğretmeni adaylarının bu konuda kararsızlık yaşadıkları anlaşılmaktadır.

1.1.3. Bireysel Gelişmişlik/Farkındalık Boyutunda Yer Alan Avrupa Birliği Vatandaşlığına İlişkin Özelliklere Yönelik Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adayı Görüşleri

Tablo 10. AB vatandaşlarının aktif vatandaşlık boyutunda yer alan özelliklerine yönelik öğretmen ve öğretmen adayları görüşleri

Maddeler		N	X	Ss	Düzye
İnsan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğüne önem verir ve savunur.	Öğretmen	207	3,31	1,48	Kararsızım
	Öğretmen Adayı	282	3,57	1,17	Katılıyorum
Sosyal, politik ve vatandaşlıkla ilgili kuruluşları bilir, ihtiyaç duyduğunda onlarla etkileşime girebilir.	Öğretmen	207	3,64	1,15	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,60	1,03	Katılıyorum
Çevre kirliliği, hayvan hakları gibi konularda duyarlıdır ve bu tür konularda sorumluluk almaktan kaçınmaz.	Öğretmen	207	3,92	,99	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,72	1,07	Katılıyorum
Hayatını bir programa göre düzenler ve her bakımdan disiplinlidir.	Öğretmen	207	3,81	1,04	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,50	1,07	Katılıyorum
Üye devletlerin sınırları içerisinde özgürce oturur, dolaşır ve iş edinir.	Öğretmen	207	3,83	1,13	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,61	1,14	Katılıyorum
Toplum içinde dezavantajlı (engelli, azınlık, fakir vb.) bireylerin ve grupların ihtiyaçlarını önemser.	Öğretmen	207	3,56	1,19	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,48	1,12	Katılıyorum
İşsizlik sorunu yaşamaz; rahat bir yaşam için yeterli gelir düzeyine sahiptir.	Öğretmen	207	3,22	1,13	Kararsızım
	Öğretmen Adayı	282	3,32	1,16	Kararsızım
Eğitim, sağlık, ulaşım, meslek vb. alanlarda yüksek yaşam standartlarına sahiptir.	Öğretmen	207	3,84	1,01	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,79	,99	Katılıyorum
Mesleki yeterlilikler bakımından donanımlıdır ve üretkendir.	Öğretmen	207	3,76	1,02	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,75	1,03	Katılıyorum
Bireysel Gelişmişlik/Farkındalık	Öğretmen	207	3,65	,75	Katılıyorum
	Öğretmen Adayı	282	3,59	,71	Katılıyorum

Tablo 10'da sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, AB vatandaşlarının bireysel gelişmişlik/farkındalık boyutunda yer alan özelliklerine ilişkin görüşleri sunulmuştur. Bulgulara bakıldığında, öğretmen değerlendirmelerinin \bar{x} = 3,22 ile \bar{x} = 3,92

aralığında; öğretmen adayı değerlendirmelerinin ise $\bar{x}=3,32$ ile $\bar{x}=3,79$ aralığında bulunduğu görülmektedir.

Bireysel gelişmişlik/farkındalık faktöründe, AB vatandaşlığını değerlendirirken, sınıf öğretmenlerinin en çok kullandığı olgu “çevre kirliliği, hayvan hakları gibi konularda duyarlı olma ve bu tür konularda sorumluluk almaktan kaçınmama” olmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının bu bağlamda en fazla vurguladığı hususun “eğitim, sağlık, ulaşım, meslek vb. alanlarda yüksek yaşam standartlarına sahip olma” olduğu görülmüştür. AB vatandaşlarının yüksek yaşam standartlarına sahip olduğu, sadece öğretmen adayları tarafından değil, öğretmenler tarafından da doğrulanmıştır. Altunay (2012) tarafından öğretmen ve yöneticilere yönelik yapılan ve çoğunluğunu sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu, AB vatandaşlarına yönelik algının tespit edilmeye çalışıldığı çalışmada, yukarıdakine paralel sonuçlar çıkmıştır. Söz konusu araştırmada da, öğretmenlerin, AB vatandaşlarını, yüksek yaşam standartlarına sahip ve özellikle mesleki açıdan çok iyi konumda bulunan bireyler olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

AB bünyesinde, çevre ile ilgili önemli organizasyonlar yer almaktadır. AB'nin bir organı olan Avrupa Komisyonu kapsamındaki birimlerden biri olan Çevre Genel Müdürlüğü (The Environment Directorate-General, 2014) ve AB'nin kapsamındaki ajanslardan Avrupa Çevre Ajansı (2014), üye ülkelerin ve vatandaşların çevre ile ilgili yapması gerekli konularda bilgilendirici ve yönlendirici niteliğinde aktif olarak çalışmaktadır. Bütün üye ülke vatandaşları tarafından ortak olarak benimsenmese de, çoğunluk tarafından AB içerisinde çevrenin korunmasına yönelik vatandaşların önemli ölçüde duyarlılığı olduğu, bu kurumların yaptığı faaliyetlerle de kendini göstermektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenleri, AB vatandaşlarının, çevre kirliliği, hayvan hakları gibi

konularda duyarlı olup, bu tür konularda sorumluluk almaktan kaçınmadıklarını düşünmüş olabilir.

AB vatandaşlığını, bu faktör altında tanımlarken, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının ortak olarak en az üzerinde durdukları husus “işsizlik sorunu yaşamama, rahat bir yaşam için yeterli gelir düzeyine sahip olma” olmuştur. Katılımcıların görüşlerinin bu yönde şekillenmesinde, 2008 ekonomik krizi sonrası, Avrupa’nın özellikle Euro bölgesinde ciddi sıkıntılar yaşaması etkili olmuş olabilir. Resmi verilere göre de, AB ülkelerinde 2008 yılına kadar %6,5 oranlarına kadar gerileyen işsizlik, 2008 yılında ciddi bir artışa girmiş ve 2014 yılına kadar yaklaşık %11’lik seviyelere yükselmiştir. İspanya ve Yunanistan’da ise bu oran ortalamanın bir hayli üzerinde, yaklaşık %25’lik seviyelerde kendini göstermektedir (Eurostat, 2014). AB ülkelerinin birçoğunun, bu denli ciddi ekonomik problemlerle karşı karşıya olması, AB vatandaşlarının işsizlik sorunu yaşamadığı ve rahat bir yaşam için yeterli gelir düzeyine sahip olduğu konusunda, öğretmen ve öğretmen adaylarının kararsızlığa düşmesine sebep olmuş olabilir.

Bireysel gelişmişlik/farkındalık faktöründe genel ortalamaya bakılacak olursa, hem sınıf öğretmenleri hem de sınıf öğretmeni adayları, AB vatandaşlarının, bireysel anlamda gelişmiş ve farkındalık sahibi olduklarını düşünmektedir.

1.2. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adayı Değerlendirmelerinin Farklılaşma Durumu

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının AB vatandaşlığına bakışları, faktörlere dayalı olarak araştırılmıştır. Bu kapsamda, ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin

ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Konuyla ilgili değerlendirmeler Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. AB vatandaşlığına ilişkin sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerinin farklılaşma durumu

Faktörler	Grup	N	\bar{x}	Ss	Levene		t	sd	p
					F	p			
Sosyokültürel olumsuzluk	Öğretmen	207	3,36	,87	,871	,351	2,122	487	,034
	Öğretmen adayı	282	3,19	,87					
Aktif vatandaşlık	Öğretmen	207	3,58	,64	2,974	,085	3,767	487	,000
	Öğretmen adayı	282	3,33	,76					
Bireysel gelişmişlik/farkındalık	Öğretmen	207	3,65	,75	1,743	,187	,915	487	,361
	Öğretmen adayı	282	3,59	,71					

Tablo 11'de AB vatandaşlığına ilişkin sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının görüşleri faktörler altında verilmiştir. Tabloya bakıldığında, öğretmen değerlendirmelerinin $\bar{x}=3,36$ ile $\bar{x}=3,65$ aralığında; öğretmen adaylarınınki ise $\bar{x}=3,19$ ile $\bar{x}=3,59$ aralığında yer aldığı görülmektedir.

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının AB vatandaşlığını değerlendirmelerinde, sosyokültürel olumsuzluk ve aktif vatandaşlık boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülürken ($p<,05$), bireysel gelişmişlik/farkındalık boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın yer almadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$).

Sınıf öğretmeni adayları, AB vatandaşlarının sosyokültürel anlamda olumsuzlukları içerip içermediği konusunda kararsızlık yaşamaktadır. Öğretmenler de aynı doğrultuda bir görüşü yansıtmakta, ancak öğretmen adaylarıyla karşılaştırıldığında, AB vatandaşlarının sosyokültürel olumsuzlukları içerdiği görüşüne çok yakın bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu yöndeki düşünceleri, içinde yaşadıkları şehir olan Kırşehir'in, Türkiye'nin ortasında yer alması ve Batı ülkeleri ile doğrudan iletişimin, en azından batıdaki bölgelere göre daha az olması nedeniyle daha milliyetçi ve muhafazakâr bir yapıda olmasından ileri gelebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin de,

içinde yaşadıkları şehrin genel yapısına uygun bir şekilde, çoğunlukla milliyetçi ve muhafazakâr oldukları düşünülürse, AB vatandaşlarının sosyokültürel anlamda, kendi kültür ve yaşayışlarının tersine bir yaşam tarzına sahip olduğu ve bunun da öğretmenler tarafından olumsuzluk olarak değerlendirildiği sonucu çıkarılabilir. Öğretmen adaylarının ise, üniversite öğrencisi olarak, genelde farklı şehirlerden ve kültürlerden gelmesi dolayısıyla daha heterojen bir yapıda olması, bu anlamda tam net bir düşüncenin ortaya çıkmamasına ve genel olarak bir kararsızlığın hüküm sürmesine sebep olmuş olabilir. Zira Türkiye'nin farklı bölgelerinde yaşayan insanlar, AB vatandaşlarının sosyokültürel özelliklerini olumlu veya olumsuz olma noktasında farklı değerlendirebileceğinden, kozmopolit bir yapıya sahip üniversite öğrencilerinden de bu kapsamda ortak bir görüşe varmasının beklenemeyeceği düşünülebilir.

Sınıf öğretmenleri, AB vatandaşlarının, aktif vatandaşlar olduğunu düşünürken, sınıf öğretmeni adayları aksini düşünmemekle birlikte, bu konuda bir kararsızlık yaşamaktadır.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları, AB vatandaşlarının bireysel anlamda gelişmiş ve farkındalık sahibi bireyler olduğu konusunda olumlu görüş belirtmekte ve her iki grubun görüşleri arasında bu konuda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>,05$).

1.3. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adayı Değerlendirmelerinin Cinsiyetlere Göre Farklaşma Durumu

Sınıf öğretmenlerinin, AB vatandaşlığına ilişkin görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular, Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinin, cinsiyetlerine göre, AB vatandaşlığına ilişkin görüşleri

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Levene		t	sd	p
					F	p			
Sosyokültürel olumsuzluk	Kadın	75	3,33	,97	1,713	,192	-,320	205	,750
	Erkek	132	3,37	,81					
Aktif vatandaşlık	Kadın	75	3,56	,61	,011	,915	-,319	205	,745
	Erkek	132	3,59	,66					
Bireysel gelişmişlik/farkındalık	Kadın	75	3,66	,74	,022	,881	,199	205	,843
	Erkek	132	3,64	,75					

Tablo 12’de sınıf öğretmenlerinin, AB vatandaşlığına ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurularak sunulmuştur. Buna göre, kadın öğretmenlerin değerlendirmeleri $\bar{x}=3,73$ ile $\bar{x}=3,56$ arasında yer alırken, erkek öğretmenlerin değerlendirmeleri $\bar{x}=3,37$ ile $\bar{x}=3,64$ arasında kendisine yer bulmaktadır. Hiçbir faktörde, kadınların ve erkeklerin görüşü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>,05$).

Sınıf öğretmeni adaylarının da AB vatandaşlığına ilişkin bakışları, cinsiyetlere göre araştırılmıştır. İlgili bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf öğretmeni adaylarının, cinsiyetlerine göre, AB vatandaşlığına ilişkin görüşleri

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Levene		t	sd	p
					F	p			
Sosyokültürel olumsuzluk	Kız	218	3,17	,88	,086	,770	-,850	280	,396
	Erkek	64	3,27	,82					
Aktif vatandaşlık	Kız	218	3,32	,77	1,158	,283	-,386	280	,700
	Erkek	64	3,36	,71					
Bireysel gelişmişlik/farkındalık	Kız	218	3,61	,69	,353	,553	,981	280	,327
	Erkek	64	3,51	,77					

Tablo 13’te sınıf öğretmeni adaylarının, AB vatandaşlığına ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre verilmiştir. Görüldüğü üzere, kızların değerlendirmeleri $\bar{x}=3,17$ ile $\bar{x}=3,61$ aralığında, erkeklerin değerlendirmeleri ise $\bar{x}=3,27$ ile $\bar{x}=3,51$ arasında yer almaktadır. Faktörlerin hiçbirinde de, cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda, anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Buna göre, hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının, cinsiyetinin, AB Vatandaşlığına bakış açısı üzerinde etkili olmadığı; birbirlerine benzer bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Bu durum, günümüz Türkiye’inde gerek ekonomik ve sosyal yaşamda gerekse yaşamında diğer alanlarında cinsiyet farklılığının büyük ölçüde kalkmış olmasından; kadın ve erkeklerin eğitim ve kültür birikimlerinin birbirine yakın bir düzeye gelmesinden kaynaklanabilir.

1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre Değerlendirmelerinde Farklılaşma Durumu

Sınıf öğretmenlerinin, meslekteki hizmet sürelerine göre, Avrupa Birliği vatandaşlığına bakışları incelenmiştir. Hizmet süresi değişkenine ait homojenlik testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf öğretmeni hizmet süresi bağımsız değişkenine ait homojenlik testi

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Sosyokültürel Olumsuzluk	1,766	3	203	,073
Aktif Vatandaşlık	,269	3	203	,848
Bireysel Gelişmişlik/Farkındalık	,846	3	203	,470

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre grup yapısı incelendiğinde, normal dağılımdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>,05$) belirlenmiştir. Bu duruma bağlı olarak bağımsız değişkenin alt gruplarına göre bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek üzere ANOVA testi yapılmış ve Tablo 15’te, yapılan testten elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinin, hizmet sürelerine göre, AB vatandaşlığına bakışları

Fak.	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss		K T	sd	KO	F	p	
Sosyokültüre	I Olumsuzluk	(1) 1-9 yıl	31	3,42	,97	Gruplar arası	3,697	3	1,232		
		(2) 10-18 yıl	41	3,10	1,02	Grup içi	155,273	203	,765		
		(3) 19-27 yıl	90	3,39	,82	Toplam	158,970	206		1,611	,188
		(4) 28 yıl ve üzeri	45	3,50	,74						
		Toplam	207	3,36	,87						
Aktif	Vatandaşlık	(1) 1-9 yıl	31	3,38	,63	Gruplar arası	3,160	3	1,053		
		(2) 10-18 yıl	41	3,43	,59	Grup içi	82,644	203	,407		
		(3) 19-27 yıl	90	3,66	,64	Toplam	85,805	206		2,588	,054
		(4) 28 yıl ve üzeri	45	3,69	,66						
		Toplam	207	3,58	,64						
Bireysel	Gelişmişlik / Farkındalık	(1) 1-9 yıl	31	3,68	,66	Gruplar arası	3,793	3	1,264		
		(2) 10-18 yıl	41	3,64	,72	Grup içi	112,978	203	,557		
		(3) 19-27 yıl	90	3,76	,73	Toplam	116,771	206		2,272	,081
		(4) 28 yıl ve üzeri	45	3,41	,82						
		Toplam	207	3,65	,75						

Tablo 15’te sınıf öğretmenlerinin, mesleki kıdem değişkenine göre, AB vatandaşlığına bakışları yer almaktadır. Görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin meslekteki hizmet süreleri değişse de, AB vatandaşlığına ilişkin bakışlarını yansıtan değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>,05$). Buradan hareketle, öğretmenlerin tecrübe sahibi olup olmasının AB vatandaşlığına ilişkin bakışlarında bir farklılaşmaya yol açmadığı sonucu çıkarılabilir.

1.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları

Sınıf öğretmen adaylarının, sınıf düzeylerine göre, AB vatandaşlığına bakışları araştırılmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre, sınıf öğretmeni adaylarının dağılımının normalliğinin incelendiği homojenlik testi bulguları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Sınıf öğretmeni adayı sınıf düzeyi bağımsız değişkenine ait homojenlik testi

Faktörler	Levene			
	Değeri	sd1	sd2	p
Sosyokültürel Olumsuzluk	,982	3	278	,401
Aktif Vatandaşlık	2,101	3	278	,100
Bireysel Gelişmişlik/ Farkındalık	,529	3	278	,662

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine göre grup yapısı incelendiğinde, normal dağılımdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>,05$) belirlenmiştir. Bu duruma bağlı olarak bağımsız değişkenin alt gruplarına göre bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek üzere ANOVA testi yapılmış ve Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Sınıf öğretmen adaylarının, sınıf düzeyine göre, AB vatandaşlığına bakışları

Fak.	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	K T	Sd	KO	F	p	Scheffe	
Sosyokültürel Olumsuzluk	(1) 1. sınıf	43	3,19	1,03	Gruplar arası	,083	3	,028			
	(2) 2. sınıf	71	3,21	,77	Grup içi	213,044	278	,766			
	(3) 3. sınıf	87	3,17	,86	Toplam	213,127	281		,036	,991	
	(4) 4. sınıf	81	3,19	,87							
	Toplam	282	3,19	,87							
Aktif Vatandaşlık	(1) 1. sınıf	43	3,04	1,04	Gruplar arası	8,746	3	2,915			
	(2) 2. sınıf	71	3,18	,73	Grup içi	155,249	278	,558			
	(3) 3. sınıf	87	3,43	,62	Toplam	163,995	281		5,220	,002	1-4
	(4) 4. sınıf	81	3,51	,69							
	Toplam	282	3,33	,76							
Bireysel Gelişmişlik/ Farkındalık	(1) 1. sınıf	43	3,32	,80	Gruplar arası	7,655	3	2,552			
	(2) 2. sınıf	71	3,45	,69	Grup içi	136,901	278	,492			
	(3) 3. sınıf	87	3,65	,73	Toplam	144,556	281		5,181	,002	1-4; 2-4
	(4) 4. sınıf	81	3,78	,60							
	Toplam	282	3,59	,71							

Tablo 17’de sınıf öğretmen adaylarının, sınıf düzeylerine göre, AB vatandaşlığına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere, sosyokültürel olumsuzluk boyutu açısından anlamlı bir farklılaşma görülmezken ($p>,05$), aktif vatandaşlık ve bireysel gelişmişlik/farkındalık boyutlarında anlamlı farklılaşma ($p<,05$) bulunmuştur. Bu durum, farklı sınıf düzeyinde bulunan öğretmen adaylarının sosyoekonomik özellikleri açısından bir farklılık göstermezken, eğitim düzeyi ile birlikte vatandaşlık algılarında ve bireysel özelliklerini algılamada bir farklılaşmayı doğurmasından kaynaklanabilir.

Diğer taraftan, farklılaşmanın görüldüğü iki alt faktör açısından da sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf düzeyi yükseldikçe AB Vatandaşlığına bakışlarında olumlu bir değişimin olduğu dikkati çekmektedir. Başka bir ifade ile eğitim düzeyi arttıkça bireylerin vatandaşlık algılarında ve kendilerine dönük yaptıkları değerlendirmelerde farklılaşmalara yol açmakta; AB vatandaşlarını vatandaşlık özellikleri açısından daha nitelikli olarak değerlendirmekte; belki de onları örnek alma eğilimine girmektedirler.

Bu farklılaşmaların kaynağını belirlemek üzere, grubun homojenlik durumu da dikkate alınarak Scheffe testi yapılmıştır. Bunun sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

Scheffe testi sonunda, aktif vatandaşlık boyutunda 1. ve 4. sınıf öğrencileri, bireysel gelişmişlik/farkındalık boyutunda ise 4. sınıf öğrencileri ile 1. ve 2. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir görüş farklılığı olduğu tespit edilmiştir. 4. sınıf öğrencileri 1. sınıf öğrencilerine göre, AB vatandaşlarını daha aktif vatandaşlar olarak değerlendirmişlerdir.

Aktif vatandaşlık, vatandaşların daha etkin bir biçimde toplumda rol alması, yani bilinçli bir birey olarak devlet yararına bir eylemde bulunması olarak ifade edilebilir. Bu kapsamda, 1. sınıf düzeyinde henüz 17-18 yaşlarında bulunan öğretmen adaylarının, vatandaşlık görevleri anlamında 4. sınıftakilere nazaran tecrübesiz ve daha az bilgili olduğu düşünülebilir. Bu nedenle, 1. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının, AB vatandaşlarının aktif vatandaşlar olup olmadığı noktasında tam anlamıyla bilinçli bir değerlendirme yapamadığı varsayıp, 4. sınıflarla karşılaştırıldığında daha az düşük oranlarda kaldıkları söylenebilir.

Bireysel gelişmişlik/farkındalık faktörüne bakıldığında, 4. sınıf öğrencilerinin düşüncelerinin, 1. ve 2. sınıf öğrencilerinininkine göre daha çok gerçeği yansıttığı görülmektedir. Zira bu konuda yapılan araştırmalar da, Türk halkının AB ve AB vatandaşlarını değerlendirirken, en çok bireysel anlamda gelişmişlik ve farkındalıklara vurgu yaptığını ortaya koymaktadır (Eurobarometre 74, 2010; Alkan, 2013; The German Marshall Fund of the United States, 2011; Eurobarometre 71, 2009; Altunay, 2012). Sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları eğitim, onların bilgi ve birikimine katkıda bulunarak AB ve AB vatandaşlığına yönelik farkındalıklarını arttırdığı için, 4. sınıf öğrencileri, 1. ve 2. sınıf öğrencilerine nazaran, AB vatandaşlarını daha çok bireysel anlamda gelişmiş ve farkındalık sahibi olarak değerlendirmiş olabilir.

1.6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının, Okul Dışında Gelir Getiren Bir İşte Çalışma Durumuna Göre, Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları

Sınıf öğretmeni adaylarının, okul dışında veya tatilde gelir getiren bir işte çalışma durumlarına göre, AB vatandaşlığına bakışları incelenmiştir. Gelir getiren bir işte çalışma bağımsız değişkenine ait homojenlik testi sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 18. Sınıf öğretmeni adaylarının, gelir getiren bir işte çalışma durumlarına göre, AB vatandaşlığına bakışları

Faktörler	Gelir getiren işte çalışma	N	\bar{X}	Ss	Levene		t	sd	p																						
					F	p																									
Sosyokültürel olumsuzluk	Evet	33	3,25	,99	,870	,352	,444	280	,658																						
	Hayır	249	3,18	,85						Aktif vatandaşlık	Evet	33	3,19	1,07	7,220	,008	-1,164	280	,245	Hayır	249	3,35	,71	Bireysel gelişmişlik/farkındalık	Evet	33	3,40	,97	2,664	,104	-1,644
Aktif vatandaşlık	Evet	33	3,19	1,07	7,220	,008	-1,164	280	,245																						
	Hayır	249	3,35	,71						Bireysel gelişmişlik/farkındalık	Evet	33	3,40	,97	2,664	,104	-1,644	280	,101	Hayır	249	3,61	,67								
Bireysel gelişmişlik/farkındalık	Evet	33	3,40	,97	2,664	,104	-1,644	280	,101																						
	Hayır	249	3,61	,67																											

Tablo 18’de sınıf öğretmeni adaylarının, AB vatandaşlığına ilişkin görüşleri, okul dışında veya tatilde gelir getiren bir işte çalışma durumları göz önünde

bulundurularak sunulmuştur. Buna göre, gelir getiren bir işte çalışanların değerlendirmeleri $\bar{x}=3,19$ ile $\bar{x}=3,40$ arasında iken, gelir getiren bir işte çalışmayanların değerlendirmeleri $\bar{x}=3,18$ ile $\bar{x}=3,61$ arasında yer almaktadır. Hiçbir faktörde, kızların ve erkeklerin görüşü arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$).

Gelir getiren bir işte çalışma, öğretmen adaylarına belli tecrübeler kazandırabildiği gibi, onların toplum içindeki rolünde de bir takım değişikliklere sebep olabilir. Ekonomik anlamda topluma katkısı olan bir bireyin, toplumla ilgili konularda daha duyarlı ve bilinçli olması beklenir. Diğer taraftan, okul dışında bir işte çalışmak zorunda olanların ekonomik bir takım sorunlar yaşamaları nedeniyle, sosyoekonomik durumu daha iyi olan AB ülkelerine ve onların vatandaşlarına daha olumlu bakmaları da beklenirdi. Bunun dışında, çalışmasına sebep olan belli sorumlulukları da taşıdığı için, toplumun genel gidişatını ilgilendiren meselelerde daha hassas bir yapıda olması düşünülebilir. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının gelir getiren bir işte çalışmalarının, onların AB vatandaşlığına bakışlarında bir takım değişiklikler meydana getireceği düşünülmüştür. Ancak sonucun beklenildiği şekilde çıkmadığı görülmüş ve bu durumun, öğretmen adaylarının AB vatandaşlığına ilişkin düşüncelerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı anlaşılmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının ekonomik sorunlarının AB vatandaşlığına bakışlarını etkilemediği ya da AB vatandaşlarından kendilerini daha yoksun olarak hissetmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

1.7. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, İlgilendikleri Haber Konusuna Göre, Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, ilgilendikleri haber konusuna göre, AB vatandaşlığına ilişkin değerlendirmeleri ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilgi

duydukları haber konusu değişkenine ait homojenlik testi sonuçları Tablo 19’da, sınıf öğretmen adaylarının bu değişkene ait homojenlik testi sonuçları ise Tablo 20’de aktarılmıştır.

Tablo 19. Sınıf öğretmenlerinin ilgi duydukları haber konusu değişkenine ait homojenlik testi

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Sosyokültürel olumsuzluk	1,877	4	201	,116
Aktif vatandaşlık	2,193	4	201	,071
Bireysel gelişmişlik/farkındalık	,569	4	201	,685

Tablo 20. Sınıf öğretmeni adaylarının ilgi duydukları haber konusu değişkenine ait homojenlik testi

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Sosyokültürel Olumsuzluk	,116	4	275	,977
Aktif Vatandaşlık	,891	4	275	,470
Bireysel Gelişmişlik/Farkındalık	,362	4	275	,836

Sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının ilgi duydukları haber konusuna göre grup yapısı incelendiğinde, normal dağılımdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>,05$) belirlenmiştir. Bu duruma bağlı olarak bağımsız değişkenin alt gruplarına göre bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek üzere ANOVA testi yapılmış ve Tablo 21 ve Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 21. Sınıf öğretmenlerinin, ilgi duydukları haber konusuna göre, AB vatandaşlığına bakışları

Fak.	Haber konusu	N	\bar{x}	Ss		K T	sd	KO	F	p					
Sosyokültürel Olumsuzluk	1. İç politika	126	3,39	,91	Gruplar arası	1,750	4	,437							
	2. Dış politika	21	3,24	,98							Grup içi	156,962	201	,781	
	3. Ekonomi	42	3,32	,80							Toplam	158,712	205		
	4. Spor	12	3,25	,55										,560	,692
	5. Magazin	5	3,84	,78											
	Toplam	206	3,36	,87											
Aktif Vatandaşlık	1. İç politika	126	3,64	,58	Gruplar arası	2,053	4	,513							
	2. Dış politika	21	3,60	,66							Grup içi	81,234	201	,404	
	3. Ekonomi	42	3,48	,80							Toplam	83,287	205		
	4. Spor	12	3,29	,48										1,270	,283
	5. Magazin	5	3,78	,20											
	Toplam	206	3,59	,63											
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1. İç politika	126	3,68	,74	Gruplar arası	2,941	4	,735							
	2. Dış politika	21	3,65	,70							Grup içi	110,698	201	,551	
	3. Ekonomi	42	3,73	,74							Toplam	113,639	205		
	4. Spor	12	3,37	,80										1,335	,258
	5. Magazin	5	3,08	,52											
	Toplam	206	3,66	,74											

Tablo 21’de, sınıf öğretmenlerinin, ilgi duydukları haber konusuna göre, AB vatandaşlığına bakışları verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ilgi duydukları haber konusunun, AB vatandaşlığını değerlendirmelerine bir etkisi olmadığı anlaşılmıştır. Zira farklı haber konularına ilgi duyan öğretmenlerin değerlendirmelerinde, hiçbir faktörde anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>,05$).

Tablo 22. Sınıf öğretmeni adaylarının, ilgi duydukları haber konusuna göre, AB vatandaşlığına bakışları

Fak.	Haber konusu	N	\bar{x}	Ss		K T	sd	KO	F	p
Sosyokültürel Olumsuzluk	1. İç politika	181	3,24	,87	Gruplar arası	5,609	5	1,122		
	2. Dış politika	12	3,45	,88	Grup içi	207,403	275	,754		
	3. Ekonomi	7	3,17	,98	Toplam	213,013	280			
	4. Spor	40	3,20	,84					1,488	,194
	5. Magazin	40	2,88	,84						
	6. Diğer	1	3,92	.						
	Toplam	281	3,19	,87						
Aktif Vatandaşlık	1. İç politika	181	3,34	,76	Gruplar arası	1,008	5	,202		
	2. Dış politika	12	3,48	,57	Grup içi	162,874	275	,592		
	3. Ekonomi	7	3,56	,44	Toplam	163,882	280			
	4. Spor	40	3,24	,70						
	5. Magazin	40	3,32	,91					,340	,888
	6. Diğer	1	3,28	.						
	Toplam	281	3,33	,76						
Bireysel Gelişmişlik/ Farkındalık	1. İç politika	181	3,63	,67	Gruplar arası	3,630	5	,726		
	2. Dış politika	12	3,35	,71	Grup içi	139,333	275	,507		
	3. Ekonomi	7	3,65	,64	Toplam	142,963	280			
	4. Spor	40	3,37	,80						
	5. Magazin	40	3,72	,78					1,433	,213
	6. Diğer	1	3,33	.						
	Toplam	281	3,59	,71						

Tablo 22’de, sınıf öğretmeni adaylarının, ilgi duydukları haber konusuna göre, AB vatandaşlığına ilişkin görüşleri verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ilgi duydukları haber konusunun, AB vatandaşlığına yönelik görüşlerinde bir etki oluşturmadığı anlaşılmıştır. Hiçbir faktörde, farklı haber konusuna ilgi duyan öğretmen adaylarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).

Gazete, televizyon vb. ortamlarda çıkan haberler, toplumun algısını yönlendirmede önemli bir güce sahiptir. Bu nedenle, ilgi duyulan haber konusuna göre kişinin görüşlerinde bazı ortak şekillenmelerin oluşacağı düşünülmüştür. Özellikle dış

politika ile ilgilenen kimselerin, AB vatandaşlığı konusunda daha farklı görüşlere sahip olacağı varsayılmıştır. Ancak veri toplama sürecinin, Aralık 2013 iç siyasi olayları ve sonrasındaki Mart 2014 yerel seçimler öncesine denk gelmesi; medyada baskın olan gündemin iç siyasi olayları içermesi ya da ülkenin her yerinde yaşanan sıcak siyasi gelişmeler, medyada izlenen program türlerinin birey algısı üzerindeki etkisini zayıflatmış olabilir. Nitekim görüşleri alınan kişilerin büyük kısmının (181 öğretmen adayı, 126 öğretmen) iç politika haberlerini tercih etmeleri de yaşanan sıcak iç siyasi durumların bireyler üzerinde daha fazla etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

1.8. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Avrupa Ülkesinde Bulunma Durumuna Göre, Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, herhangi bir Avrupa ülkesinde bulunup bulunmamaları durumuna göre, AB vatandaşlığına bakışları araştırılmıştır. Bu kapsamda, sınıf öğretmenlerine ait homojenlik testi sonuçları Tablo 23'te, sınıf öğretmeni adaylarına ait homojenlik testi sonuçları ise Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 23. Sınıf öğretmenlerinin Avrupa ülkesinde bulunma durumu değişkenine ait homojenlik testi

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Sosyokültürel olumsuzluk	,390	3	203	,761
Aktif vatandaşlık	2,294	3	203	,079
Bireysel gelişmişlik/farkındalık	,119	3	203	,949

Tablo 24. Sınıf öğretmeni adaylarının Avrupa ülkesinde bulunma durumu değişkenine ait homojenlik testi

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Sosyokültürel Olumsuzluk	,231	2	279	,794
Aktif Vatandaşlık	,565	2	279	,569
Bireysel Gelişmişlik/Farkındalık	2,162	2	279	,117

Sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının bir Avrupa ülkesinde bulunma durumlarına göre grup yapısına bakıldığında, normal dağılımdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p > ,05$) belirlenmiştir. Bu duruma bağlı olarak bağımsız değişkenin alt

gruplarına göre bir farklılaşmanın olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere ANOVA testi yapılmış ve Tablo 25 ve Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 25. Sınıf öğretmenlerinin, Avrupa ülkesinde bulunma durumuna göre, AB vatandaşlığına bakışları

Fak.	Avrupa’da bulunma	N	\bar{x}	Ss		K T	sd	KO	F	p
Sosyokültürel Olumsuzluk	1. Hayır	165	3,36	,88	Gruplar arası	3,210	3	1,070		
	2. 0-5 ay	30	3,42	,88	Grup içi	155,760	203	,767		
	3. 6-12 ay	6	2,70	,70	Toplam	158,970	206		1,395	,246
	4. 1 yıldan çok	6	3,64	,75						
	Toplam	207	3,36	,87						
Aktif Vatandaşlık	1. Hayır	165	3,58	,63	Gruplar arası	2,398	3	,799		
	2. 0-5 ay	30	3,69	,51	Grup içi	83,407	203	,411		
	3. 6-12 ay	6	3,03	1,12	Toplam	85,805	206		1,946	,123
	4. 1 yıldan çok	6	3,39	,81						
	Toplam	207	3,58	,64						
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1. Hayır	165	3,63	,72	Gruplar arası	3,191	3	1,064		
	2. 0-5 ay	30	3,88	,85	Grup içi	113,580	203	,560		
	3. 6-12 ay	6	3,37	,83	Toplam	116,771	206		1,901	,131
	4. 1 yıldan çok	6	3,22	,75						
	Toplam	207	3,65	,75						

Tablo 25’te sınıf öğretmenlerinin, herhangi bir Avrupa ülkesinde bulunma durumuna bağlı olarak, AB vatandaşlığına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre, Avrupa ülkesinde bulunma durumunun, sınıf öğretmenlerinin AB vatandaşlığına ilişkin değerlendirmelerinde farklılaşmaya yol açmadığı belirlenmiştir ($p>,05$).

Tablo 26. Sınıf öğretmeni adaylarının, Avrupa ülkesinde bulunma durumuna göre, AB vatandaşlığına bakışları

Fak.	Avrupa’da bulunma	N	\bar{x}	Ss		K T	sd	KO	F	p
Sosyokültürel Olumsuzluk	1. Hayır	274	3,20	,86	Gruplar arası	,682	2	,341		
	2. 0-5 ay	6	2,86	,97	Grup içi	212,444	279	,761		
	3. 1 yıldan çok	2	3,07	1,31	Toplam	213,127	281		,448	,639
	Toplam	282	3,19	,87						
Aktif Vatandaşlık	1. Hayır	274	3,34	,76	Gruplar arası	,880	2	,440		
	2. 0-5 ay	6	2,96	1,02	Grup içi	163,114	279	,585		
	3. 1 yıldan çok	2	3,21	,30	Toplam	163,995	281		,753	,472
	Toplam	282	3,33	,76						
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1. Hayır	274	3,60	,70	Gruplar arası	1,529	2	,765		
	2. 0-5 ay	6	3,12	1,18	Grup içi	143,026	279	,513		
	3. 1 yıldan çok	2	3,27	,23	Toplam	144,556	281		1,492	,227
	Toplam	282	3,59	,71						

Tablo 26’da, sınıf öğretmeni adaylarının AB vatandaşlığına bakışları, bir Avrupa ülkesinde bulunma durumuna göre verilmiştir. Herhangi bir Avrupa ülkesinde bulunmanın, sınıf öğretmenlerinin AB vatandaşlığına bakışlarına yönelik herhangi bir farklılaşma oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim faktörlerin hiçbirinde, Avrupa ülkesinde bulunan veya bulunmayanların bir farklılaşma göstermediği görülmektedir ($p>,05$).

Herhangi bir Avrupa ülkesinde bulunmanın, AB vatandaşlığına ilişkin düşüncelerde farklılaştırma meydana getirebileceği düşünülmüştür. Ancak sonuç olarak, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Avrupa ülkesinde bulunma durumuna göre, AB vatandaşlığına bakışlarında anlamlı bir farklılaşma yaşanmadığı görülmüştür. Ancak, bu yönde bir sonucun çıkmasının haklı bir sebebi vardır. Zira öğretmen ve öğretmen adaylarının neredeyse tamamına yakını, Tablo 25 ve Tablo 26’da görüleceği üzere, herhangi bir Avrupa ülkesinde bulunmamıştır. Bulunanlarınsa büyük çoğunluğu, 0-6 ay kadar bir süre bulduklarını belirtmiştir. Bu grubun, içinde buldukları koşullar göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci ve öğretmen değişim hareketleri sayesinde Avrupa’ya seyahat ettikleri düşünüldüğünde, bu sürenin çok daha kısıtlı olduğu, neredeyse bir veya iki haftaya kadar düşeceği varsayılmaktadır. Bunun da, katılımcıların değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmayacağı düşünülmektedir.

1.9. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Avrupa Ülkesinde Yaşayan ve Ora Hakkında Bilgi Alınan Bir Yakına Sahip Olma Durumuna Göre, Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Avrupa ülkesinde yaşayan ve ora hakkında bilgi alınan bir yakına sahip olma durumuna göre, AB vatandaşlığına ilişkin

bakışları ele alınmıştır. Avrupa’da yaşayan ve ora hakkında bilgi alınan yakına sahip olma değişkenine bağlı olarak, sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 27’de, sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri Tablo 28’de aktarılmıştır.

Tablo 27. Sınıf öğretmenlerinin, Avrupa’da yaşayan ve ora hakkında bilgi alınan yakına sahip olma durumuna göre, AB vatandaşlığına bakışları

Faktörler	Avrupa’da yaşayan, bilgi alınan yakın	N	\bar{x}	Ss	Levene		t	sd	p
					F	p			
Sosyokültürel olumsuzluk	Evet	172	3,39	,86	,176	,675	1,315	204	,190
	Hayır	34	3,17	,89					
Aktif vatandaşlık	Evet	172	3,60	,60	5,790	,017	,956	204	,340
	Hayır	34	3,48	,82					
Bireysel gelişmişlik/farkındalık	Evet	172	3,64	,78	2,209	,139	-,330	204	,742
	Hayır	34	3,69	,59					

Tablo 27’de, sınıf öğretmenlerinin, bir Avrupa ülkesinde yaşayan ve ora hakkında bilgi alınan bir yakına sahip olma durumuna göre, AB vatandaşlığına ilişkin değerlendirmeleri sunulmuştur. Bir Avrupa ülkesinde yaşayan ve ora hakkında bilgi alınan bir yakına sahip olma durumunun, sınıf öğretmenlerinin AB vatandaşlığına ilişkin görüşlerinde bir farklılaşmaya yol açmadığı belirlenmiştir ($p>,05$).

Tablo 28. Sınıf öğretmeni adaylarının, Avrupa’da yaşayan ve ora hakkında bilgi alınan yakına sahip olma durumuna göre, AB vatandaşlığına bakışları

Faktörler	Avrupa’da yaşayan, bilgi alınan yakın	N	\bar{x}	Ss	Levene		t	sd	p
					F	p			
Sosyokültürel olumsuzluk	Evet	167	3,21	,87	1,267	,261	,564	280	,573
	Hayır	115	3,15	,86					
Aktif vatandaşlık	Evet	167	3,32	,75	,002	,960	-,184	280	,854
	Hayır	115	3,34	,77					
Bireysel gelişmişlik/farkındalık	Evet	167	3,59	,72	,803	,371	,145	280	,885
	Hayır	115	3,58	,71					

Sınıf öğretmeni adaylarının, bir Avrupa ülkesinde yaşayan ve ora hakkında bilgi alınan bir yakına sahip olma durumuna göre AB vatandaşlığına ilişkin görüşleri Tablo 28’de aktarılmıştır. Herhangi bir Avrupa ülkesinde yaşayan ve ora hakkında bilgi alınan

bir yakına sahip olma unsurunun, sınıf öğretmeni adaylarının AB vatandaşlığına ilişkin görüşlerinde herhangi bir farklılaşma oluşturmadığı anlaşılmıştır. Zira bu değişkenin, hiçbir faktörde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Avrupa ülkesinde yaşayan bir yakına sahip olma, Avrupa hakkında sağlıklı bilgi edinme anlamında olumlu bir etken olarak düşünülmüştür. Bu şekilde bir yakına sahip olanın, olmayanla karşılaştırıldığında, gerçeğe daha yakın düşüncelere sahip olması beklenmiştir. Ancak, bulgulara bakıldığında, sonucun beklenildiği gibi çıkmadığı anlaşılmıştır. Bilgi iletişim teknolojisinin, özellikle son 20 yılda ciddi anlamda gelişme göstermesi, kişilerin bilgi edinme ve haber alma imkânlarının çok ileri düzeylere gelmesi, Avrupa hakkında bilgi almayı da kolaylaştırmıştır. Bu bakımdan, Avrupa’da yaşayan ve ora hakkında bilgi alınan bir yakına sahip olmanın, yukarıda sayılan nedenlerden dolayı, AB vatandaşlığını değerlendirmede bir farklılaşmaya yol açmadığı yorumu yapılabilir.

1.10. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Avrupa Birliği Bilgi Düzeyine Göre, Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, AB’ye ilişkin bilgi düzeyine göre, AB vatandaşlığına bakışları araştırılmıştır. Bu kapsamda, AB bilgi düzeyine göre, sınıf öğretmenlerine ait homojenlik testi bulguları Tablo 29’da, sınıf öğretmeni adaylarına ait homojenlik testi bulguları ise Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 29. Sınıf öğretmenlerinin, AB bilgi düzeyi değişkenine ait homojenlik testi

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Sosyokültürel olumsuzluk	,562	4	202	,690
Aktif vatandaşlık	1,436	4	202	,110
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1,512	4	202	,483

Tablo 30. Sınıf öğretmenlerinin, AB bilgi düzeyi değişkenine ait homojenlik testi

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Sosyokültürel olumsuzluk	1,016	4	277	,399
Aktif vatandaşlık	,294	4	277	,882
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1,227	4	277	,300

Sınıf öğretmeni ve adaylarının AB'ye ilişkin bilgi düzeyine göre grup yapısına bakıldığında, normal dağılımdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>,05$) belirlenmiştir. Bağımsız değişkene göre görüşlerin farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları ve Tablo 31 ve Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 31. Sınıf öğretmenlerinin, AB bilgi düzeyine göre, AB vatandaşlığına bakışları

Fak.	AB bilgi düzeyi	N	X	Ss		KT	sd	KO	F	p
Sosyokültürel olumsuzluk	1. çok iyi	12	3,52	1,17	Gruplar arası	1,054	4	,263		
	2. iyi	58	3,37	,85	Grup içi	157,916	202	,782		
	3. orta	118	3,32	,86	Toplam	158,970	206		,337	,853
	4. kötü	16	3,37	,93						
	5. çok kötü	3	3,80	,87						
	Toplam	207	3,36	,87						
Aktif vatandaşlık	1. çok iyi	12	3,54	,82	Gruplar arası	2,324	4	,581		
	2. iyi	58	3,73	,49	Grup içi	83,480	202	,413		
	3. orta	118	3,54	,68	Toplam	85,805	206		1,406	,233
	4. kötü	16	3,44	,49						
	5. çok kötü	3	3,19	1,17						
	Toplam	207	3,58	,64						
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1. çok iyi	12	3,42	,85	Gruplar arası	3,721	4	,930		
	2. iyi	58	3,61	,88	Grup içi	113,050	202	,560		
	3. orta	118	3,72	,69	Toplam	116,771	206			
	4. kötü	16	3,63	,47					1,662	,160
	5. çok kötü	3	2,74	,89						
	Toplam	207	3,65	,75						

Tablo 31'de, sınıf öğretmenlerinin, AB'ye ilişkin bilgi düzeyine göre, AB vatandaşlığına yönelik görüşleri yer almaktadır. Buna göre, AB düzeyini az veya çok olmasının, sınıf öğretmenlerinin AB vatandaşlığına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>,05$). Oysa bilgi düzeylerindeki farklılığa bağlı olarak farklı değerlendirmeler yapabilmeleri beklenirdi. Bu durum, AB ve vatandaşlığı konusundaki bilgi düzeyleri ile ilgili özealgılarının farklı olmasından

kaynaklanabilir. Bu konuda ne düzeyde bilgi sahibi olduklarına ilişkin özalgılarındaki farklılık nedeniyle değerlendirme farklılığı ortaya çıkmamış olabilir. Diğer taraftan böyle bir farklılaşmanın olmayışı, sınıf öğretmenlerinin AB ve vatandaşlığı hakkındaki bilgi düzeylerinin bir birine yakın olduğu; bu nedenle değerlendirme farklılığının ortaya çıkmadığı da söylenebilir.

Tablo 32. Sınıf öğretmeni adaylarının, AB bilgi düzeyine göre, AB vatandaşlığına bakışları

Fak.	AB bilgi düzeyi	N	X	Ss		KT	sd	KO	F	p	Sch effe
Sosyokültürel olumsuzluk	1. çok iyi	8	2,75	,85	Gruplar arası	5,099	4	1,275	1,697	,151	
	2. iyi	22	3,29	1,00	Grup içi	208,028	277	,751			
	3. orta	153	3,28	,84	Toplam	213,127	281				
	4. kötü	88	3,04	,89							
	5. çok kötü	11	3,20	,49							
	Toplam	282	3,19	,87							
Aktif vatandaşlık	1. çok iyi	8	3,08	,83	Gruplar arası	6,613	4	1,653	2,910	,022	
	2. iyi	22	3,78	,71	Grup içi	157,382	277	,568			
	3. orta	153	3,28	,75	Toplam	163,995	281				1-2
	4. kötü	88	3,29	,77							
	5. çok kötü	11	3,64	,48							
	Toplam	282	3,33	,76							
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1. çok iyi	8	3,22	1,22	Gruplar arası	2,613	4	,653	1,275	,280	
	2. iyi	22	3,83	,66	Grup içi	141,943	277	,512			
	3. orta	153	3,56	,67	Toplam	144,556	281				
	4. kötü	88	3,61	,74							
	5. çok kötü	11	3,60	,69							
	Toplam	282	3,60	,72							

Tablo 32’de, sınıf öğretmeni adaylarının, AB vatandaşlığına ilişkin görüşleri, AB bilgi düzeyi baz alınarak verilmiştir. Tablo 31’de görüldüğü üzere, sosyokültürel olumsuzluk ve bireysel gelişmişlik/farkındalık faktörlerinde herhangi bir farklılaşma olmadığı ($p>,05$), ancak aktif vatandaşlık faktöründe bir farklılaşmanın gerçekleştiği anlaşılmıştır ($p<,05$). Farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere, grubun homojenlik durumu da dikkate alınarak Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonunda, aktif vatandaşlık faktöründe, AB ve vatandaşlığı hakkında “çok iyi” ve “iyi” düzeyde bilgi sahibi olduklarını belirten öğretmen adaylarının değerlendirmeleri arasında anlamlı bir

farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Farklılaşmanın, anlaşılacağı üzere, AB konusunda, kendini iyi düzeyde bilgili görenler lehine çıktığı görülmektedir. Bu bulgu ilginç bulunmuştur. Gerçekte, bilgi düzeyine bağlı olarak düzenli biçimde değerlendirmenin farklılaşması beklenirdi. Bu durum, öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ilişkin özalğularının objektif bir temele dayanmamasının sonucu olabilir. Diğer taraftan, daha çok bilgi düzeyine sahip olanlar, AB vatandaşlarında gözlenen detaylara da sahip olmaları nedeniyle bazı olumsuz özellikleri de dikkate alarak, AB vatandaşlarına ilişkin daha olumsuz değerlendirmelerde bulunmalarını beraberinde getirmiş olabilir.

1.11. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Türkiye-AB İlişkileri Konusunda Bilgi Düzeyi Özalğına Göre, AB Vatandaşlığına Bakışları

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Türkiye-AB ilişkileri konusunda bilgi düzeyine göre, AB vatandaşlığına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Türkiye-AB ilişkileri konusunda bilgi düzeyine göre, sınıf öğretmenlerine ait homojenlik testi bulguları Tablo 33'te, sınıf öğretmeni adaylarına ait homojenlik testi bulguları ise Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 33. Sınıf öğretmenlerinin, Türkiye-AB ilişkileri konusunda bilgi düzeyi değişkenine ait homojenlik testi

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Sosyokültürel olumsuzluk	1,236	4	202	,297
Aktif vatandaşlık	1,979	4	202	,099
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1,790	4	202	,132

Tablo 34. Sınıf öğretmeni adaylarının, Türkiye-AB ilişkileri konusunda bilgi düzeyi değişkenine ait homojenlik testi

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Sosyokültürel olumsuzluk	,575	4	277	,681
Aktif vatandaşlık	,846	4	277	,497
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1,846	4	277	,120

Sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkiye-AB ilişkileri konusunda bilgi düzeyine göre grup yapısına bakıldığında, normal dağılımdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>,05$) tespit edilmiştir. Bu duruma dayanarak, bağımsız değişkenin alt gruplarına göre bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek üzere ANOVA testi yapılmış ve Tablo 35 ve Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 35. Sınıf öğretmenlerinin, Türkiye-AB ilişkileri konusunda bilgi düzeyine göre, AB vatandaşlığına bakışları

Fak.	TC-AB ilişkileri bilgisi			K T	sd	KO	F	p	
	N	\bar{x}	Ss						
Sosyokültürel olumsuzluk	1. çok iyi	5	2,94	1,05	Gruplar arası	1,947	4	,487	
	2. iyi	69	3,42	,77	Grup içi	157,023	202	,777	
	3. orta	111	3,32	,90	Toplam	158,970	206		,626 ,644
	4. kötü	18	3,53	,96					
	5. çok kötü	4	3,19	1,41					
	Toplam	207	3,36	,87					
Aktif vatandaşlık	1. çok iyi	5	3,48	,60	Gruplar arası	,466	4	,117	
	2. iyi	69	3,63	,54	Grup içi	85,338	202	,422	
	3. orta	111	3,56	,71	Toplam	85,805	206		,276 ,893
	4. kötü	18	3,57	,50					
	5. çok kötü	4	3,35	1,01					
	Toplam	207	3,58	,64					
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1. çok iyi	5	3,75	,77	Gruplar arası	,781	4	,195	
	2. iyi	69	3,63	,81	Grup içi	115,990	202	,574	
	3. orta	111	3,67	,72	Toplam	116,771	206		,340 ,851
	4. kötü	18	3,67	,55					
	5. çok kötü	4	3,25	1,25					
	Toplam	207	3,65	,75					

Tablo 35’te sınıf öğretmenlerinin, Türkiye-AB ilişkileri konusunda bilgi düzeyine göre, AB vatandaşlığına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Görüldüğü üzere, Türkiye-AB ilişkileri konusunda bilgi düzeyinin, sınıf öğretmenlerinin AB vatandaşlığına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim, faktörlerin hiçbirinde anlamlı bir farklılaşmanın gerçekleşmediği görülmektedir ($p>,05$).

Tablo 36. Sınıf öğretmeni adaylarının, Türkiye-AB ilişkileri konusunda bilgi düzeyine göre, AB vatandaşlığına bakışları

Fak.	TC-AB ilişkileri bilgisi	N	\bar{x}	Ss		K T	sd	KO	F	p	Sch effe
Sosyokültürel olumsuzluk	1. çok iyi	3	1,95	,57	Gruplar arası	14,298	4	3,574			
	2. iyi	22	3,54	,88	Grup içi	198,829	277	,718			
	3. orta	162	3,28	,84	Toplam	213,127	281		4,980	,001	1-2
	4. kötü	86	2,95	,86							
	5. çok kötü	9	3,45	,60							
	Toplam	282	3,19	,87							
Aktif vatandaşlık	1. çok iyi	3	2,73	1,28	Gruplar arası	7,037	4	1,759			
	2. iyi	22	3,83	,58	Grup içi	156,957	277	,567			
	3. orta	162	3,29	,72	Toplam	163,995	281		3,105	,016	1-3
	4. kötü	86	3,28	,83							
	5. çok kötü	9	3,39	,58							
	Toplam	282	3,33	,76							
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1. çok iyi	3	2,55	1,41	Gruplar arası	4,491	4	1,123			
	2. iyi	22	3,82	,83	Grup içi	140,064	277	,506			
	3. orta	162	3,57	,62	Toplam	144,556	281		2,221	,067	
	4. kötü	86	3,59	,81							
	5. çok kötü	9	3,62	,51							
	Toplam	282	3,59	,71							

Tablo 36’da, Türkiye-AB ilişkileri konusunda bilgi düzeyine göre, sınıf öğretmeni adaylarının AB vatandaşlığını değerlendirmeleri verilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre, bireysel gelişmişlik/farkındalık faktöründe anlamlı bir farklılaşma olmazken ($p>,05$), sosyokültürel olumsuzluk ve aktif vatandaşlık faktörlerinde, öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmanın gerçekleştiği anlaşılmıştır ($p<,05$). Bu sebeple, farkın kaynağını tespit etmek üzere, grubun homojenlik durumu da dikkate alınarak Scheffe testi yapılmıştır. Çıkan sonuçlar ve ilgili yorumlar aşağıda verilmiştir.

Scheffe testi ile birlikte, sosyokültürel olumsuzluk boyutunda kaynağı tespit edilen anlamlı farklılaşmaya göre, Türkiye-AB ilişkileri hakkında kendini iyi düzeyde

bilgili görenler, kendini çok iyi düzeyde bilgili görenlere nazaran, AB vatandaşlığını daha çok sosyokültürel olumsuzluklarla ilişkilendirmektedir.

Aktif vatandaşlık faktöründe ise, kendini Türkiye-AB ilişkileri hakkında orta düzeyde bilgili görenler, kendini çok iyi düzeyde bilgili görenlere bakarak, AB vatandaşlığını daha çok aktif vatandaşlık kavramının karşısına yerleştirmektedir.

Türkiye-AB ilişkileri, özellikle 2010-2013 yılları arasında adeta fetret dönemini yaşamış ve her iki taraf da bu dönem boyunca ilişkileri iyileştirmeye yönelik kayda değer bir adım atmamıştır. İlişkilerin bu yönde askıya alınması, Türkiye'nin içinden geçtiği dönemin etkilerini taşımakla birlikte, AB'nin yaşamış olduğu bazı sıkıntılardan da kaynaklanmıştır. AB'nin içinde bulunduğu ekonomik kriz, hem mali açıdan hem de siyasi ve sosyal açıdan AB'nin meşruiyetini sorgular hale gelmiştir (Yılmaz-Elmas, 2013). Bu dönemde, AB vatandaşları, birliğin bu sıkıntıları aşmasında önemli bir rol almamış ve ekonomik kaygıların peşine düşerek birliğin meşruiyeti ve bütünlüğü adına yapıcı bir görev üstlenmemiştir. Hatta AB vatandaşlarından bazıları, ekonomik krize daha fazla maruz kalan birlik ülkelerinin üyeliklerinin tartışılmasını dahi gündeme getirmiştir. Bunun yanında aşırı sağ, AB ülkeleri içinde yükselişe geçmiş ve istenilen AB vatandaşı profiline uygun düşmeyen antidemokratik söylemler geliştirmiştir. Bu durumlardan, Türkiye de, etkilenmiş ve uzun bir süre AB ile olan ilişkisi askıda kalmıştır. Bu bağlamda, Türkiye-AB ilişkileri konusunda kendisini çok iyi düzeyde bilgili görenlerin, orta düzeyde bilgili görenlere göre, AB vatandaşlarını daha az aktif vatandaşlar olarak görmeleri yukarıdaki sebepler göz önünde bulundurulduğunda doğru bir tavır olarak yorumlanabilir.

1.12. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Türkiye'nin AB'ye Tam Üyeliğiyle İlgili Sahip Olunan Düşünceye Göre, Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, AB'ye ilişkin düşünceleri, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğiyle ilgili sahip olunan düşünce değişkenine göre araştırılmıştır. Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğiyle ilgili sahip olunan düşünce değişkenine göre, sınıf öğretmenlerine ait homojenlik testi sonuçları Tablo 37'de, sınıf öğretmeni adaylarına ait homojenlik testi sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 37. Sınıf öğretmenlerinin, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğiyle ilgili sahip olunan düşünce değişkenine ait homojenlik testi

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Sosyokültürel olumsuzluk	1,514	4	202	,243
Aktif vatandaşlık	1,513	4	202	,243
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1,182	4	202	,320

Tablo 38. Sınıf öğretmeni adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğiyle ilgili sahip olunan düşünce değişkenine ait homojenlik testi

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Sosyokültürel olumsuzluk	,256	4	277	,906
Aktif vatandaşlık	,686	4	277	,603
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1,633	4	277	,135

Sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğiyle ilgili sahip oldukları düşüncelerine göre grup yapısına bakıldığında, normal dağılımdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>,05$) tespit edilmiştir. Bu duruma dayanarak, bağımsız değişkenin alt gruplarına göre bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek üzere ANOVA testi yapılmış ve Tablo 39 ve Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 39. Sınıf öğretmenlerinin, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğiyle ilgili sahip oldukları düşünceye göre, AB vatandaşlığına bakışları

Fak.	AB'ye tam üyelik	N	\bar{x}	Ss	K T	sd	KO	F	p	Sch effe	
Sosyokültürel olumsuzluk	1. çok iyi olur	14	2,84	1,03	Gruplar arası	15,185	4	3,796	5,333	,000	1-5 2-5
	2. iyi olur	48	3,10	,70	Grup içi	143,785	202	,712			
	3. kararsızım	59	3,27	,92	Toplam	158,970	206				
	4. kötü olur	64	3,60	,72							
	5. çok kötü olur	22	3,79	1,05							
	Toplam	207	3,36	,87							
Aktif vatandaşlık	1. çok iyi olur	14	3,67	,90	Gruplar arası	,607	4	,152	,360	,837	
	2. iyi olur	48	3,65	,53	Grup içi	85,198	202	,422			
	3. kararsızım	59	3,56	,64	Toplam	85,805	206				
	4. kötü olur	64	3,56	,62							
	5. çok kötü olur	22	3,48	,76							
	Toplam	207	3,58	,64							
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1. çok iyi olur	14	4,19	,59	Gruplar arası	14,229	4	3,557	7,007	,000	1-4 1-5 2-5 3-5
	2. iyi olur	48	3,80	,68	Grup içi	102,542	202	,508			
	3. kararsızım	59	3,78	,64	Toplam	116,771	206				
	4. kötü olur	64	3,49	,75							
	5. çok kötü olur	22	3,11	,87							
	Toplam	207	3,65	,75							

Tablo 39'da, sınıf öğretmenlerinin, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğine yönelik düşüncelerine göre, AB vatandaşlığına bakışları verilmiştir. Buna göre, aktif vatandaşlık boyutunda öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma yaşanmazken ($p>,05$), sosyokültürel olumsuzluk ve bireysel gelişmişlik/farkındalık boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir ($p<,05$). Bu nedenle, farkın kaynağını tespit etmek üzere, grubun homojenlik durumu da göz önünde bulundurularak Scheffe testi yapılmıştır. Çıkan sonuçlar ve ilgili yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Sosyokültürel olumsuzluk boyutunda, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin çok kötü olacağını düşünenler, çok iyi ve iyi olacağını düşünenlere göre, AB vatandaşlığının daha çok sosyokültürel olumsuzluklar içerdiğini düşünmektedir.

Bireysel gelişmişlik/farkındalık boyutunda ise, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin çok iyi olacağını düşünenler, kötü olacağını düşünenlere nazaran, AB vatandaşlığının daha çok bireysel anlamda gelişmiş, farkındalık sahibi olmak anlamına gelebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin çok iyi ve iyi olacağını düşünenlerle bu konuda kararsız olduğunu ifade edenler, çok kötü olacağını düşünenlere göre, AB vatandaşlığının daha çok bireysel anlamda gelişmişlik ve farkındalık sahibi olma manasını içerdiğini belirtmişlerdir.

Tablo 40. Sınıf öğretmeni adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğiyle ilgili sahip oldukları düşünceye göre, AB vatandaşlığına bakışları

Fa k.	AB'ye tam üyelik	N	\bar{x}	Ss	K T	sd	KO	F	p	Sch effe
Sosyokültürel olumsuzluk	1. çok iyi olur	9	3,09	1,09	Gruplar arası	13,948	4	3,487		
	2. iyi olur	54	3,15	,87	Grup içi	199,179	277	,719		
	3. kararsızım	152	3,04	,85	Toplam	213,127	281		4,849	,001
	4. kötü olur	47	3,47	,80						3-5
	5. çok kötü olur	20	3,78	,72						
	Toplam	282	3,19	,87						
Aktif vatandaşlık	1. çok iyi olur	9	3,61	,95	Gruplar arası	4,985	4	1,246		
	2. iyi olur	54	3,45	,83	Grup içi	159,010	277	,574		
	3. kararsızım	152	3,37	,67	Toplam	163,995	281		2,171	,072
	4. kötü olur	47	3,16	,80						
	5. çok kötü olur	20	3,02	,91						
	Toplam	282	3,33	,76						
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1. çok iyi olur	9	4,00	1,19	Gruplar arası	8,753	4	2,188		
	2. iyi olur	54	3,59	,83	Grup içi	135,803	277	,490		
	3. kararsızım	152	3,68	,63	Toplam	144,556	281		4,463	,002
	4. kötü olur	47	3,43	,67						1-5
	5. çok kötü olur	20	3,10	,53						
	Toplam	282	3,59	,71						

Sınıf öğretmeni adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğine ilişkin görüşlerine göre, AB vatandaşlığına bakışları Tablo 40'ta sunulmuştur. Görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık boyutunda, öğretmen adaylarının Türkiye'nin AB'ye tam üyeliği

konusundaki düşüncelerine göre AB vatandaşlığına ilişkin bakışlarında anlamlı herhangi bir farklılaşma olmadığı anlaşılırken ($p>,05$), sosyokültürel olumsuzluk ve bireysel gelişmişlik/farkındalık boyutlarında anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). Bu amaçla, farkın kaynağını belirlemek üzere, grubun homojenlik durumu da dikkate alınarak Scheffe testi yapılmıştır. Çıkan bulgular ve ilgili yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Sosyokültürel olumsuzluk faktöründe, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin çok kötü olacağını belirtenler, bu konuda kararsız olduğunu belirtenlere göre, AB vatandaşlığının daha çok sosyokültürel olumsuzluklar içerdiğini değerlendirmişlerdir.

Bireysel gelişmişlik/farkındalık boyutunda, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin çok iyi olacağını belirtenler, çok kötü olacağını belirtenlere göre, AB vatandaşlığının daha çok bireysel anlamda gelişmişlik ve farkındalık kapsamında değerlendirilebileceğini ifade etmişlerdir.

Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğine yönelik Türk halkının ilgisi yıllar geçtikçe düşse de, son yapılan araştırmalar halen AB'ye desteğin büyük oranda olduğunu göstermektedir. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Enstitüsü [USAK] (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre, Türk halkından, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğini destekleyenlerin oranı 2000'lerin başında %75'lerde iken, 2006'ya gelindiğinde bu desteğin %50'lere kadar çekildiği tespit edilmiştir. Bu araştırmayı The German-Marshall Fund of the United States (2011) tarafından yapılan araştırma da desteklemiş ve Türk halkından, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğini destekleyenlerin oranı 2004 yılında %73 iken, bu oranın 2011'de %48'e kadar gerilediği görülmüştür. Ancak yine de AB'ye olan

destek azalmasına rağmen, büyük çoğunluğun olumlu yönde görüş belirttiği görülmektedir.

AB'ye üyeliğin Türkiye'ye olumlu katkılar sağlayacağını düşünenlerin, hemen hemen ortak yönde görüşe sahip oldukları görülmüştür. Türk halkına göre, Türkiye'nin AB'ye tam üye olmasının öncelikli olumlu katkısı, ekonomik anlamda refaha erme ve yaşam standartlarında yükselişe geçmedir. Bunun yanında bireysel anlamda özgürlüklerin gelişmesi de başka bir önemli katkı olarak görülmüştür (The German-Marshall Fund of the United States, 2011; Alkan, 2013; Ercan, 2012). Nitekim, bu araştırmada çıkan sonuçlar da bu görüşleri doğrular niteliktedir. Hem sınıf öğretmenleri, hem de sınıf öğretmeni adaylarından Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğini destekleyenler, AB vatandaşlarının bireysel anlamda gelişmiş ve farkındalık sahibi olduğunu düşünmektedir. Yani, AB'yi ve AB vatandaşlarını, bireysel anlamda gelişmiş, yüksek yaşam standartlarına sahip olan, demokrasi ve özgürlükler bağlamında problem yaşamayan ekonomik yönden ileride olarak görmüşlerdir. Türkiye'ye de bu tür katkılarda bulunacaklarını düşündükleri için AB'ye tam üyeliğin Türkiye için olumlu olacağını öngörmüşlerdir.

Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin olumsuz getirileri olacağını düşünenlerin de, bir takım ortak düşüncelere sahip oldukları düşünülmektedir. AB'yi istemeyenlerin düşüncelerinin kaynağına bakıldığında, büyük çoğunlukla AB'yi ve vatandaşlarını, Türkiye'ye ve Müslümanlara karşı önyargılı, dini ve kültürel olarak içine kapanık bir yapıyı benimseyen ve Türkiye'ye milli, dini ve kültürel açıdan zarar verme potansiyeli olan bir pozisyonda görmektedir (The German-Marshall Fund of the United States, 2011; Alkan, 2013; Ercan, 2012; USAK, 2006). Bu araştırmada, sınıf öğretmeni ve

öğretmen adaylarından Türkiye'nin AB'ye üyeliğine olumsuz bakanlar, AB vatandaşlarına ve dolayısıyla AB'ye de sosyokültürel anlamda olumsuz bakmaktadır. Bu nedenle de, yukarıda bahsi geçen araştırmalarda da doğrulandığı gibi, AB'nin Türkiye'yi sosyokültürel anlamda olumsuz etkileyeceğini düşünerek AB'ye tam üyeliği istemiyor olabilirler.

1.13. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Türkiye'nin AB'ye Tam Üyeliğinin Geleceğiyle İlgili Düşüncelerine Göre, Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları

Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin geleceği ile ilgili düşüncelerine göre, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının AB vatandaşlığına bakışları incelenmiştir. Bu kapsamda, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin geleceğine yönelik düşünceler değişkenine göre, sınıf öğretmenlerine ait homojenlik testi bulguları Tablo 41'de, sınıf öğretmeni adaylarına yönelik homojenlik testi bulguları ise Tablo 42'de aktarılmıştır.

Tablo 41. Sınıf öğretmenlerinin, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin geleceğine yönelik düşünceler değişkenine ait homojenlik testi

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Sosyokültürel olumsuzluk	1,750	4	202	,140
Aktif vatandaşlık	,853	4	202	,493
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1,410	4	202	,232

Tablo 42. Sınıf öğretmeni adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin geleceğine yönelik düşünceler değişkenine ait homojenlik testi

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Sosyokültürel olumsuzluk	1,023	4	277	,395
Aktif vatandaşlık	,696	4	277	,595
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	,529	4	277	,715

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin geleceğine ilişkin düşüncelerine göre grup yapısına bakıldığında, normal dağılımdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>,05$) tespit edilmiştir. Bu duruma dayanarak,

bağımsız değişkenin alt gruplarına göre bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek üzere ANOVA testi yapılarak Tablo 43 ve Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 43. Sınıf öğretmenlerinin, Türkiye’nin AB’ye tam üyeliğinin geleceğine ilişkin düşüncelerine göre, AB vatandaşlığına bakışları

Fak.	AB üyeliğinin geleceği	N	\bar{x}	Ss	K T	sd	KO	F	p
Sosyokültürel olumsuzluk	1. Kesinlikle kabul edilecek	9	3,50	,75	Gruplar arası	6,858	4	1,715	
	2. Şartları yerine getirirse kabul edilecek	68	3,11	,81	Grup içi	152,111	202	,753	
	3. Kesinlikle kabul edilmeyecek	86	3,53	,93	Toplam	158,970	206		2,277 ,062
	4. Türkiye AB'ye girme hedefinden vazgeçecek	34	3,40	,69					
	5. Diğer	10	3,32	1,15					
	Toplam	207	3,36	,87					
Aktif vatandaşlık	1. Kesinlikle kabul edilecek	9	3,51	,37	Gruplar arası	1,443	4	,361	
	2. Şartları yerine getirirse kabul edilecek	68	3,68	,73	Grup içi	84,362	202	,418	
	3. Kesinlikle kabul edilmeyecek	86	3,55	,60	Toplam	85,805	206		,864 ,487
	4. Türkiye AB'ye girme hedefinden vazgeçecek	34	3,44	,57					
	5. Diğer	10	3,65	,73					
	Toplam	207	3,58	,64					
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1. Kesinlikle kabul edilecek	9	3,40	,78	Gruplar arası	3,767	4	,942	
	2. Şartları yerine getirirse kabul edilecek	68	3,83	,66	Grup içi	113,003	202	,559	
	3. Kesinlikle kabul edilmeyecek	86	3,58	,82	Toplam	116,771	206		1,684 ,155
	4. Türkiye AB'ye girme hedefinden vazgeçecek	34	3,53	,63					
	5. Diğer	10	3,64	,93					
	Toplam	207	3,65	,75					

Tablo 43’te, sınıf öğretmenlerinin, Türkiye’nin AB’ye tam üyeliğinin geleceğine yönelik düşüncelerine göre, AB vatandaşlığına bakışları incelenmiştir. Türkiye’nin AB’ye tam üye olmasının geleceğiyle ilgili düşünceleri, sınıf öğretmenlerinin AB vatandaşlığına bakışlarında bir farklılık meydana getirmemiştir. Zira Tablo 42’de, hiçbir faktörde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Tablo 44. Sınıf öğretmeni adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin geleceğine ilişkin düşüncelerine göre, AB vatandaşlığına bakışları

Fa k.	AB üyeliğinin geleceği	N	\bar{X}	Ss		K T	sd	KO	F	p	Sc hef fe
Sosyokültürel olumsuzluk	1. Kesinlikle kabul edilecek	11	3,24	,56	Gruplar arası	9,051	4	2,263			
	2. Şartları yerine getirirse kabul edilecek	118	2,98	,85	Grup içi	204,076	277	,737			
	3. Kesinlikle kabul edilmeyecek	96	3,35	,81	Toplam	213,127	281		3,071	,017	2-5
	4. Türkiye AB'ye girme hedefinden vazgeçecek	52	3,34	,98							
	5. Diğer	5	3,47	,55							
	Toplam	282	3,19	,87							
Aktif vatandaşlık	1. Kesinlikle kabul edilecek	11	2,81	,84	Gruplar arası	3,695	4	,924			
	2. Şartları yerine getirirse kabul edilecek	118	3,37	,67	Grup içi	160,300	277	,579			
	3. Kesinlikle kabul edilmeyecek	96	3,30	,77	Toplam	163,995	281		1,596	,175	
	4. Türkiye AB'ye girme hedefinden vazgeçecek	52	3,40	,91							
	5. Diğer	5	3,51	,47							
	Toplam	282	3,33	,76							
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1. Kesinlikle kabul edilecek	11	2,92	,71	Gruplar arası	6,577	4	1,644			
	2. Şartları yerine getirirse kabul edilecek	118	3,68	,70	Grup içi	137,979	277	,498			
	3. Kesinlikle kabul edilmeyecek	96	3,52	,66	Toplam	144,556	281		3,301	,012	1-2
	4. Türkiye AB'ye girme hedefinden vazgeçecek	52	3,65	,78							
	5. Diğer	5	3,57	,41							
	Toplam	282	3,59	,71							

Sınıf öğretmeni adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin geleceğine yönelik düşüncelerine göre, AB vatandaşlığına ilişkin değerlendirmeleri Tablo 44'te yer almaktadır. Buna göre, aktif vatandaşlık faktöründe, sınıf öğretmenlerinin AB vatandaşlığına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaşanmazken ($p>,05$), sosyokültürel olumsuzluk ve bireysel gelişmişlik/farkındalık faktörlerinde anlamlı bir farklılaşmanın yer aldığı anlaşılmaktadır ($p<,05$). Bu sebeple, farklılaşmanın kaynağını

tespit etmek amacıyla, grupların homojenlik durumları da göz önünde bulundurularak, Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testinin sonuçları ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Sosyokültürel olumsuzluk faktöründe, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin geleceğine yönelik "diğer" başlığı altında görüş bildirenler, Türkiye'nin şartları yerine getirirse tam üyeliğe kabul edileceği yönünde görüş bildirenlere bakarak, AB vatandaşlığının daha fazla sosyokültürel olumsuzluklar içerdiğini beyan etmiştir. Burada, "diğer" başlığı altında görüş bildirenlerin ortak olarak yansıttıkları ifade, Türkiye'nin ileride AB'ye ihtiyaç duymayacağı ve bu sebeple üyelikten kendi rızasıyla vazgeçeceği veya kabul edilse dahi AB'nin anlamını yitireceği şeklinde olmuştur. Öyleyse, daha doğru bir ifadeyle yeniden söylenilecek olursa, Türkiye'nin AB'ye ihtiyacının kalmayacağı ve bu nedenle üyelikten vazgeçeceği yönünde görüş bildirenler veya AB'nin kurumsal anlamını yitireceğini düşünenler, Türkiye'nin şartları yerine getirirse tam üyeliğe kabul edileceğini ifade edenlere göre, AB vatandaşlığının daha fazla sosyokültürel olumsuzluklar içerdiği değerlendirilmesinde bulunmuşlardır.

Bireysel gelişmişlik/farkındalık faktöründe, Türkiye'nin gerekli şartları yerine getirirse tam üyeliğe kabul edileceğini ileri sürenler, Türkiye'nin kesinlikle tam üyeliğe kabul edileceğini ifade edenlere göre, AB vatandaşlığının daha çok bireysel anlamda gelişmişlik ve farkındalıkları kapsadığını beyan etmişlerdir. Türkiye'nin tam üyeliğe kesin kabul edileceğini düşünenler, Türkiye'nin AB standartlarında bir ülke olduğunu ve AB vatandaşlarının da ekonomik, sosyal, siyasal vb. açılardan Türk vatandaşlarından daha fazla gelişmemiş olduğunu, bu nedenle de Türkiye'nin kesinlikle üye olacağını düşünmüş olabilir. Bunun yanında, Türkiye'nin gerekli şartları yerine getirirse kabul

edileceğini belirtenler, AB vatandaşlarının, Türk vatandaşlarına göre daha yüksek standartlara sahip olduğunu, bu nedenle Türkiye'nin bu standartlara ulaşmadan, yani gerekli şartları yerine getirmeden kabul edilemeyeceğini düşünmüş olabilir.

Türkiye'nin AB'ye üyeliği, müzakere süreci uzadıkça, tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Türkiye'nin AB'ye üyelikten vazgeçmesi şeklindeki söylentiler ve hatta bizzat resmi ağızlarından sarf edilen sözler, AB'ye üyeliğin, Türkiye için farklı boyutlara doğru gidebileceğini sezdirmiştir. Nitekim son yıllarda Türkiye'de AB'nin alternatifi olduğu görüşü mevcuttur. Alkan'ın (2013) üniversite öğrencileri arasında yaptığı geniş çaplı araştırmaya göre, Türkiye'nin AB dışında bir seçeneği olduğunu düşünenlerin oranı %70,3 civarındadır. Araştırma, Türkiye'nin çok farklı şehirlerinden, büyük bir kitleyi kapsadığı için, bu düşüncelerin Türkiye'nin genel düşüncesi olarak alınması doğru sayılabilir.

AB'ye alternatif olarak, özellikle Recep Tayyip Erdoğan tarafından gündeme getirilen Şangay Beşlisi ön plana çıksa da (AA, 2013b), halkın eğilimleri daha başka yönlerde de olabilmektedir. Zira henüz Şangay Beşlisi ile ilgili toplumda herhangi bir beklenti yokken, 2011 yılında The German Marshall Fund of the United States (2011) tarafından yapılan araştırma, Türkiye'nin kiminle işbirliği yapması yönünde Türk halkının görüşlerini ele almıştır. Türk halkı, en fazla oranla, Türkiye'nin kendi başına hareket etmesini isterken, bu istek 2009'da %43'ten 2011'de %27'ye kadar gerilemiştir. AB ülkeleriyle ittifak kurulmasını isteyenler de %22'den %19'a gerilemiştir. Ancak, 2009'da %10 oranla destek gören Orta Doğu ülkeleri, 2011'de büyük bir artışla %20'lik oranda bir talep görmüş ve Türk halkı için yeni yöneliş alanı olmuştur. Bu yönelişin, özellikle Çin veya Rusya gibi Şangay Beşlisi'nin büyük ülkelerine değil de Orta Doğu

ülkelerine olması, bu ülkelerin Türkiye ile arasındaki tarihi ve kültürel bağlarından ileri gelmektedir.

Avrupa'dan kopuş, her ne kadar AB'nin içinde bulunduğu durum ve takındığı tavırlardan dolayı gerçekleşmiş gibi gözükse de, esasında bu durum için AB ile yaşanan sosyokültürel uyumsuzlukların etkili olduğu söylenebilir. Nitekim bu, Türk halkının, daha güçlü başka bir ülkeye değil de dini ve tarihi anlamda kendisine AB'den daha yakın olan Orta Doğu ülkelerine yönelişinden anlaşılabilir. Bu araştırmada da, benzer doğrultuda bir sonuç çıkmış olup, sınıf öğretmeni adaylarından Türkiye'nin AB'ye ihtiyacı kalmayacağı veya AB'nin anlamını yitireceğini düşünenler, Türkiye'nin gerekli şartları yerine getirirse kabul edileceğini öne sürenlere göre, AB vatandaşlığının daha çok sosyokültürel olumsuzluk içerdiğini öngörmektedir.

1.14. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Kendilerini Tanımlarken Kullandıkları Kimlik Türüne Göre, Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışları

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, kendilerini tanımlarken kullandıkları kimlik türüne göre, AB vatandaşlığına bakışları incelenmiştir. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarına, Kişisel Bilgi Formu üzerinde, kendilerini tanımlarken hangi kimliklerine öncelik verdiklerini bildirecekleri soruya, isteğe bağlı olarak cevap vermeyebilecekleri vurgulanmıştır. Bu nedenle, bu kapsamda yapılan araştırmaya, örneklem grubundaki sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının tamamı katılmamış olup, sınıf öğretmenlerinin yaklaşık %93'ü, sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık %81'i dâhil olmuştur. İlgili veriler Tablo 46 ve Tablo 47'de bulunmaktadır. Bu kapsamda ilk olarak, kendini tanımlarken kullanılan kimlik türü değişkenine göre, sınıf öğretmenlerine ait

homojenlik testi bulguları Tablo 45’te, sınıf öğretmeni adaylarına ait homojenlik testi bulguları ise Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 45. Sınıf öğretmenlerinin, kendini tanımlarken kullanılan kimlik türü değişkenine ait homojenlik testi

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Sosyokültürel olumsuzluk	,768	3	190	,513
Aktif vatandaşlık	,516	3	190	,671
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1,534	3	190	,207

Tablo 46. Sınıf öğretmen adaylarının, kendini tanımlarken kullanılan kimlik türü değişkenine ait homojenlik testi

Faktörler	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Sosyokültürel olumsuzluk	1,320	3	225	,269
Aktif vatandaşlık	1,110	3	225	,346
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1,874	3	225	,135

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, kendini tanımlarken kullanılan kimlik türü değişkenine göre grup yapısına bakıldığında, normal dağılımdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>,05$) tespit edilmiştir. Bu nedenle, bağımsız değişkenin alt gruplarına göre bir farklılaşmanın gerçekleşip gerçekleşmediğini açığa çıkarmak üzere ANOVA testi yapılmış ve Tablo 47 ve Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 47. Sınıf öğretmenlerinin, kendini tanımlarken kullanılan kimlik türüne göre, AB vatandaşlığına bakışları

Fak.	Kendini tanımladığı kimlik türü	N	\bar{x}	Ss	K T	sd	KO	F	p	Sch effe
Sosyokültürel olumsuzluk	1. Etnik kimlik(irk)	17	3,94	,57	Gruplar arası	21,904	3	7,301		
	2. Dini kimlik	31	3,77	,90	Grup içi	127,827	190	,673		
	3. Türkiye vatandaşlığı	91	3,39	,81	Toplam	149,731	193		10,853	,000
	4. Dünya vatandaşlığı (insan olma)	55	2,92	,84						
	Toplam	194	3,36	,88						
Aktif vatandaşlık	1. Etnik kimlik(irk)	17	3,60	,65	Gruplar arası	,326	3	,109		
	2. Dini kimlik	31	3,49	,55	Grup içi	81,953	190	,431		
	3. Türkiye vatandaşlığı	91	3,61	,71	Toplam	82,279	193		,252	,860
	4. Dünya vatandaşlığı	55	3,57	,61						

		(insan olma)								
Toplam		194	3,58	,65						
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1. Etnik kimlik(irk)	17	3,39	,86	Gruplar arası	6,307	3	2,102		
	2. Dini kimlik	31	3,63	,58	Grup içi	102,828	190	,541	3-4	
	3. Türkiye vatandaşlığı	91	3,54	,73	Toplam	109,135	193		3,885	,010
	4. Dünya vatandaşlığı (insan olma)	55	3,92	,77						
	Toplam	194	3,65	,75						

Tablo 47’de, sınıf öğretmenlerinin, kendini tanımlarken kullanılan kimlik türüne göre, AB vatandaşlığına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin, kendilerini tanımlarken tercih ettikleri kimlik türüne göre, AB vatandaşlığına ilişkin bakışlarında aktif vatandaşlık faktöründe bir farklılaşma yaşanmazken ($p>,05$), sosyokültürel olumsuzluk ve bireysel gelişmişlik/farkındalık faktörlerinde, öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmanın gerçekleştiği anlaşılmaktadır ($p<,05$). Bu bağlamda, farkın kaynağını tespit etmek üzere, grubun homojenlik durumu da dikkate alınarak, Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testine ilişkin bulgular ve bu doğrultudaki yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Sosyokültürel olumsuzluk faktöründe, kendini dünya vatandaşı olarak adlandıranlara nazaran, kendini tanımlarken etnik ve dini kimliğini kullanan ve kendini Türkiye vatandaşı olarak ifade edenler, AB vatandaşlığının daha çok sosyokültürel olumsuzluklar içerdiğini belirtmişlerdir.

Bireysel gelişmişlik/farkındalık faktöründe, sınıf öğretmenlerinden kendini dünya vatandaşı olarak tanımlayanlar, kendini Türkiye vatandaşı olarak tanımlayanlara göre, AB vatandaşlığını daha çok bireysel anlamda gelişmiş ve farkındalık sahibi olma anlamında değerlendirmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti, ulus devlet özelliğini taşımakla birlikte, birçok etnik unsuru barındıran bir yapıya sahiptir. 1982 Anayasasında “Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türktür” ibaresi yer alarak, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan herkesin Türk olduğu belirtilmiştir. Ancak buna rağmen, Türk vatandaşları kendini tanımlarken sadece Türk kimliğini kullanmak yerine, farklı bir etnik kimliği, dini bir kimliği veya daha kuşatıcı olduğunu düşündükleri bir kimliği de kullanabilmektedir. Bu bağlamda, Türk kimliğine alternatif olarak zaman zaman dillendirilen Türkiye vatandaşlığı veya Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığı da farklı bir kimlik türü olarak yer almıştır. Temelde, Türk kimliğinden farklı olmamakla birlikte, daha kuşatıcı ve esnek bir ifade olarak belli kesimler tarafından kabul edilmiştir (Esendemir, 2008).

Türkiye’de, etnik kimlik ve Türkiye vatandaşlığı dışında görülen bir başka kimlik türü de dini kimliktir. Ülkemizde, Hristiyan, Yahudi, Yezidi vb. dinlerine ve bunların mezheplerine bağlı dini kimlikler bulunsa da, Türkiye’de dini kimlik olarak algılanan, çoğunluğun sahip olduğu Müslüman kimliktir. Bu nedenle, bundan sonraki kısımlarda dini kimlikle ilgili yapılacak yorumlar, Müslüman kimliğini kastetmektedir.

Türkiye’de, kendini Türkiye vatandaşlığı ve dini kimliğiyle tanımlayan gruplara bakıldığında, AB’ye karşı özellikle kültürel açıdan olumsuz bir tutuma sahip oldukları görülür. Etnik kimliğini ön plana çıkaranlarda ise özellikle kendini, Türk olarak ifade edenler, diğer etnik kimlikleri kullananlarla karşılaştırıldığında, onların da AB’ye yönelik hem siyasi, hem de kültürel olarak olumsuz tavırları mevcuttur (İnaç, 2005). Kendini dünya vatandaşı olarak tanımlayan insanlar, küresel vatandaşlık perspektifinden değerlendirildiğinde, bunların, ulus üstü bir statüye sahip olan AB’ye ve AB vatandaşlığına daha yakın bir konumda buldukları görülebilir. Bu araştırma da,

yukarıda tartışılanları çoğunlukla doğrularak, bunların paralelinde bir sonuç ortaya koymuştur. Zira öğretmenlerden, kendini dünya vatandaşı yani küresel vatandaş olarak tanımlayanlar AB'yi ve AB vatandaşlığını sosyokültürel anlamda olumlu olarak değerlendirmiştir. Buna karşın, etnik kimlik, dini kimlik ve Türkiye vatandaşlığı kimliğine vurgu yapanlar, AB'nin ve AB vatandaşlarının daha çok sosyokültürel olumsuzluklar içerdiğini savunmuştur.

Tablo 48. Sınıf öğretmeni adaylarının, kendini tanımlarken kullanılan kimlik türüne göre, AB vatandaşlığına bakışları

Fa k.	Kendini tanımladığı kimlik türü	N	\bar{x}	Ss		K T	sd	KO	F	p
Sosyokültürel olumsuzluk	1. Etnik kimlik(irk)	16	3,36	,95	Gruplar arası	1,563	3	,521		
	2. Dini kimlik	35	3,36	,96	Grup içi	178,708	225	,794		
	3. Türkiye vatandaşlığı	127	3,16	,91	Toplam	180,271	228		,656	,580
	4. Dünya vatandaşlığı (insan olma)	51	3,15	,75						
	Toplam	229	3,20	,88						
Aktif vatandaşlık	1. Etnik kimlik(irk)	16	2,94	1,00	Gruplar arası	3,026	3	1,009		
	2. Dini kimlik	35	3,37	,78	Grup içi	125,111	225	,556		
	3. Türkiye vatandaşlığı	127	3,37	,73	Toplam	128,137	228		1,814	,145
	4. Dünya vatandaşlığı (insan olma)	51	3,42	,63						
	Toplam	229	3,35	,74						
Bireysel Gelişmişlik / Farkındalık	1. Etnik kimlik(irk)	16	3,30	,74	Gruplar arası	3,916	3	1,305		
	2. Dini kimlik	35	3,37	,99	Grup içi	118,797	225	,528		
	3. Türkiye vatandaşlığı	127	3,65	,64	Toplam	122,713	228		2,473	,063
	4. Dünya vatandaşlığı (insan olma)	51	3,69	,70						
	Toplam	229	3,59	,73						

Sınıf öğretmeni adaylarının, kendini tanımlarken kullanılan kimlik türüne göre, AB vatandaşlığına ilişkin görüşleri Tablo 48'de aktarılmıştır. Buna göre, sınıf öğretmeni

adaylarının kendilerini tanımlarken kullandıkları kimlik türlerine göre, AB vatandaşlığına bakışlarında anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir. Nitekim faktörlerin hiçbirinde, sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır ($p>,05$).

1.15. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Avrupa Birliği Vatandaşlığının Tanımlanırken, Mutlaka Kullanılması Gerektiğini Düşündükleri Kavramlar

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, AB vatandaşlığını tanımlamada mutlaka kullanılması gerektiğini düşündükleri kavramlar ele alınmıştır. Bu kapsamda, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarına, literatür taraması ve alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler sonrasında, AB vatandaşlığını tanımlarken kullanılan, olumlu veya olumsuz anlamlara sahip 25 adet kavram sunulmuştur. Bu kapsamda, mutlaka kullanılması gerektiğini düşündükleri kavramları işaretlemeleri istenmiştir. Bu konuda herhangi bir sınırlama yapılmamış olup, en az bir adet olmak kaydıyla, 25 kavrama kadar seçim yapılabileceği, hatta isteğe bağlı olarak, bu kavramlara ek olarak farklı bir kavramın da yazılabileceği belirtilmiştir. Seçilen kavramlar, frekans ve yüzde hesaplarına göre sıralanmış ve Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, AB vatandaşlığını tanımlarken, mutlaka kullanılması gerektiğini düşündükleri kavramlar

Kavramlar	Öğretmen Adayı		Öğretmen	
	f	%	f	%
Gelişmişlik	195	69,1	106	51,2
Demokratiklik	179	63,5	125	60,4
Eşitlik	178	63,1	122	58,9
İnsan haklarına bağlılık	178	63,1	111	53,6
Adalet	177	62,8	126	60,9
Özgürlük	171	60,6	132	63,8

Hukuka bağılılık	149	52,8	103	49,8
İnsancılık	131	46,5	77	37,2
Açık görüşlülük	130	46,1	95	45,9
Çalışkanlık	120	42,6	73	35,3
Çok kültürlülük	103	36,5	77	37,2
Güçlülük	102	36,2	28	13,5
Zenginlik	76	27,0	51	24,6
Faydacılık-çıkarıcılık	75	26,6	28	13,5
Disiplinlilik	75	26,6	47	22,7
Milliyetçilik	71	25,2	31	15,0
Fedakârlık	69	24,5	24	11,6
Bireysellik	56	19,9	28	13,5
Ayrıcalıklılık	42	14,9	18	8,7
Maddecilik-kapitalizm	41	14,5	29	14,0
Zevke düşkünlük	39	13,8	19	9,2
Dindarlık	30	10,6	26	12,6
Kuralcılık	28	9,9	23	11,1
Zulüm	26	9,2	14	6,8
Bozgunculuk	21	7,4	9	4,3
Ankete Cevap Veren Toplam	282	100	207	100

Tablo 49’da, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, AB vatandaşlığını tanımlarken mutlaka kullanılması gerektiğini düşündükleri kavramlara yer verilmiştir. Tablo 49’a bakıldığında, AB vatandaşlığını tanımlarken, sınıf öğretmeni adaylarının, 69,1 oranla en çok kullanılması gerektiğini düşündükleri kavram gelişmişlik olurken, sınıf öğretmenlerinin 63,8’lik bir oranla en çok ön plana çıkardıkları kavram özgürlük olmuştur. Sınıf öğretmenleri, gelişmişlik kavramına %51,2 oranıyla 6. sırada yer verirken, sınıf öğretmen adayları da özgürlük kavramına 60,6’lık oranla 6. sırada önem göstermişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının en çok üzerinde durdukları kavramlar %63,5 oranıyla demokratiklik ile %63,1 oranlarıyla eşitlik ve insan haklarına bağılılık kavramları iken, öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları kavramlar 60,9’luk oranla adalet ve 60,4 oranıyla demokratiklik olmuştur.

Öğretmen adaylarının, AB vatandaşlığını tanımlamada en az kullandıkları kavram 7,4 ile bozgunculuk olurken, öğretmenlerin de 4,3 ile en az kullandıkları kavram yine aynı olmuştur. Bunlar dışında, öğretmen adaylarının en az üzerinde durdukları diğer kavramlar %9,2 ile zulüm ve %9,9 kuralcılık olurken, öğretmenlerin en az önem verdikleri kavramlar yine %6,8 ile zulüm ve ayrıca %8,7'lik oranla ayrıcalıklılık olmuştur. Öğretmen adayları, ayrıcalıklılık kavramının AB vatandaşlığını tanımlamada daha çok kullanılması gerektiğini düşünmüş ve %14,9'luk bir oranla bu kavramı 19. sırada kullanmıştır.

Eurobarometre 74 (2010) raporuna göre, Türk vatandaşlarına, AB'yi en iyi tanımlayan üç kavramı belirtmeleri istenmiştir. Bu kapsamda yapılan araştırmada, en fazla tercih edilen üç kavram, %42 ile “insan hakları”, %39'la “insan hayatına saygı” ve %27 ile “barış” olmuştur. İnsan hakları kavramı, bu araştırmada, öğretmen adayları tarafından 3. sırada tercih edilirken öğretmenler tarafından 3. sırada tercih edilmiştir. Gelişmişlik kavramı doğrudan katılımcılar tarafından kullanılmazken, dolaylı olarak yer almıştır. Öğretmen ve öğretmen adayları tarafından en çok tercih edilen kavramlardan biri olan demokratiklik, Eurobarometre'nin araştırmasında %23'lük tercih oranıyla 4. sırada yer almıştır. Yine öğretmen ve öğretmen adayları tarafından en çok tercih edilen ifadelerden biri olan özgürlük ise, söz konusu araştırmada demokrasi ile aynı oranda 4. sırayı paylaşmıştır.

Eurobarometre 71 (2009) tarafından hazırlanan Türkiye raporunda, katılımcılara, onlar için AB'nin ne ifade ettiği sorulmuştur. Alınan sonuçlara göre, en çok tercih edilenler %33'le “ekonomik refah”, %24 ile “AB'de seyahat, okuma ve çalışma özgürlüğü” ve %20 ile “sosyal güvenlik” olmuştur. Ekonomik refah, gelişmişlik

faktörüne eşdeğer kabul edilirse, öğretmen adaylarının, bu araştırmayla paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Yine, öğretmenlerin en çok tercih ettiği kavram olan özgürlük, bu araştırmadaki seyahat, okuma ve çalışma özgürlüğüyle aynı anlamda değerlendirilirse, öğretmenlere ait sonuçların, bu araştırmayla tam uyum içinde olduğu söylenemese de benzerlikler gösterdiği yorumunda bulunulabilir.

2. NİTEL ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUM

Bu bölümde, Görüşme Formu sayesinde, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarından toplanan bulgular ve onlara ait yorumlar yer almaktadır.

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının her birine numaralar verilmiş ve bulguları göstermede ve yorumlamalarda bu numaralarla anılmışlardır.

2.1. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının AB ve AB Vatandaşlığını Değerlendirmeleri

Görüşme Formu içerisinde, ilk olarak sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarına “Size göre AB ve AB vatandaşlığı ne anlam ifade etmektedir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu kapsamda öğretmen ve öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar alt temalar altında değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu kapsamdaki bulgular Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının AB ve AB vatandaşlığını değerlendirmeleri

Tema	Alt Temalar	Öğretmen		Öğretmen Adayı	
		f	%	f	%
AB ve AB vatandaşlığı	Özgürlük	5	20	7	21,21
	Refah	9	36	14	42,42
	Demokratik/Hak ve sorumluluklarını bilen	4	16	12	36,36
	Disiplinlilik/Çalışkanlık	2	8	3	9,09
	Çıkar birliği	9	36	14	42,42
	Hristiyan Birliği	8	32	2	6,06
	Ticaret ve Seyahat Serbestisi	5	20	6	18,18
	Tüketim kültürü	2	8	0	0
	Hoşgörülü/Saygılı	3	12	8	24,24
	Sömürgecilik	2	8	1	3,03
	Hiçbir şey/Önemsiz	2	8	4	12,12

Tablo 50’de sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının AB ve AB vatandaşlığını değerlendirmeleri verilmiştir. Sınıf öğretmenleri, AB ve AB vatandaşlığını değerlendirirken, %36’lık oranla en çok “çıkar birliği” ve “refah” alt temaları kapsamında beyan vermiştir. Sınıf öğretmen adayları da, %42,42 ile bu iki alt tema bağlamında değerlendirmelerde bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin, AB ve AB vatandaşlığını değerlendirirken en az üzerinde durdukları alt temalar %2’lik oranlarıyla “disiplinlilik/çalışkanlık”, “tüketim kültürü”, “sömürgecilik” ve “hiçbir şey/önemsiz” olmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının en az değindikleri alt temalar ise %3,03 ile “sömürgecilik” ve %6,06 ile “Hristiyan birliği” olmuştur. Ayrıca, sınıf öğretmeni adayları, “tüketim kültürü” alt temasına ait herhangi bir değerlendirmede bulunmamıştır.

Öğretmenlerin (Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö16, Ö19) “refah” alt teması altında verdikleri cevaplardan bazılarında yer verilmiştir. Öğretmen-1 (Ö2) “*Avrupa Birliği, daha özgür, daha refah ve daha demokratik ortam anlamına gelmektedir.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö4 ise “*Avrupa Birliği, yaşam kalitesinin belirli bir seviyeye ulaşması anlamına geliyor bence. Vatandaşlığı ise belirlenen kalitede yaşamının sağlanması.*” cümlelerini sarf etmiştir. Ö11, düşüncelerini “*Özgür, kendi haklarını bilen, üretmeye ve tüketmeye önem veren, daha anlayışlı, daha hoşgörülü, ekonomik durumu iyi, hukuka ve kurallara uyan, biraz kibirli, kendini zengin ve özgürlük içinde diğer insanlardan (ABD hariç) üstün gören ve bu üstün görme algısıyla diğer insanlar hakkında yargıda bulunabilen, o insanları ve AB üyesi olsun olmasın birçok devleti sömürebilecekleri inancına sahip bir kişilik.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin (Ö3, Ö5, Ö6, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö24) “çıkar birliği” alt temasına yönelik görüşlerinden bazıları verilmiştir. Ö5 “*Avrupa Birliği ve vatandaşlığı Avrupa kıtasındaki ülkelerin başta politik olmak üzere birbirleriyle ekonomik, kültürel, din ve ulaşım gibi sosyal yaşam alanlarının ortak payda altında karşılıklı menfaatler doğrultusunda işbirliği içerisinde yaşamasıdır.*” ifadelerini kullanmıştır. Ö15, bu konuda, “*Avrupa Birliği; aynı dinlerde ve yakın ırklarda olan ülkelerin, kendi çıkarları için oluşturdukları topluluk. Bu ülkeler birlik oluşturarak, kendilerine dünyada ekonomik, siyasal ve kültürel bir takım ayrıcalıklar ve üstünlükler kazandırmak amacı ile oluşturulmuş birliktir. Avrupa Birliği vatandaşlığı ise; bu ülke insanlarını bu çatı ile dünyada elde etmek istedikleri ayrıcalık, imtiyazı temsil etmektedir. Avrupa Birliği vatandaşlığı ile hakkı olmayan nüfuz ve ayrıcalıklara kavuşturmaktadır.*” şeklinde bir değerlendirmede bulunmuştur. Ö24 “*Ekonomik olarak birbirine bağlı ülkelerde yaşayan, materyalist, çalışmaya, üretmeye, tüketmeye dayalı bir topluluğun parçası olmak demektir.*” görüşünde bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının (ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA9, ÖA11, ÖA15, ÖA19, ÖA23, ÖA24, ÖA27, ÖA29, ÖA32, ÖA33) refah alt teması altında verdikleri cevaplardan rastgele seçilenlere yer verilmiştir. ÖA9 “*Avrupa Birliği ve vatandaşlığı batılı yaşam anlamına gelmektedir. Bunun yarar ve zararları mutlaka vardır. Daha özgür düşünce ortamı olan, refah bir yaşam düzeyini sunan, insana gibi değer biçen, fakat bazı alanlarda kendi çıkarlarını her şeyden üstün tutan topluluktur.*” görüşlerini aktarmıştır. ÖA23 ise “*Daha çağdaş yaşam düzeyine sahip, demokratik yaşam ortamı sunulan, özgür, gelişmiş, çok kültürü içinde barındıran, eşitlik ve adaleti ön planda tutmaktadır.*” demiştir. ÖA33’ün görüşleri ise “*İnsan hakları, demokrasi ve hukukun*

üstünlüğüne önem veren, sosyal, politik, etnik ayırım yapmayan, gelişmişlik seviyesi yüksek topluluk vatandaşlığıdır.” yönündedir.

Öğretmen adaylarının (ÖA1, ÖA2, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA18, ÖA21, ÖA22, ÖA25, ÖA28) “çıkar birliği” alt temasın altındaki değerlendirmelerinden bazılarına yer verilmiştir. Buna göre, ÖA2, bu kapsamda “*Hiçbir anlam ifade ermiyor. Çünkü Avrupa Birliği denen sistem hem kapitalist hem de bir üstün toplum yani ayrımcı ülkeler topluluğu yani kendini diğer milletlerden üstün gören topluluk. Başlarda amacı Avrupa ülkeleri arasındaki barışı sağlamak gibi gözükse de bu birlik amacından saptırılıp kötü emellere alet edilmiştir.*” değerlendirmelerinde bulunmuştur. ÖA10 ise “*Avrupa Birliği üye devletlerin ortak çıkarını düşünen kuruluştur. Bunun vatandaşlığında o ülkeler arası vizesiz giriş gibi kolaylık sağlanmaktadır.*” şeklinde görüş bildirmiştir. ÖA13, bu yöndeki görüşlerini “*Bana göre AB Avrupa kıtasındaki ülkelerin kendi ekonomik çıkarlarını dikkate alarak birleşmeleri veya buna ticari antlaşma da denilebilir. Burada önem verdikleri şey çıkardır.*” cümleleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının AB ve AB vatandaşlığını tanımlarken en çok refah seviyesine vurgu yapması diğer araştırmalarla da paralellik göstermiştir (Eurobarometre 74, 2010; Dinç, 2009; Alkan, 2013; The German Marshall Fund of the United States, 2011). Ancak burada asıl dikkat çeken konu AB’nin bir çıkar birliği olduğu ve vatandaşlarının da sadece kendi çıkarları uğruna hareket ettikleri görüşüdür. Ortaylı’ya (2008: 188-205) göre, yüzyıllar boyu savaş içerisinde olan bugünün AB ülkeleri arasındaki siyasi birlik, yalnızca AB’nin kuruluşundan sonra ortaya çıkmış bir olgu değil, ondan önce de kendini gösteren bir durumdur. Avrupalı ülkeler, sadece II.

Dünya Savaşı sonrası akıllanıp, siyasi bir birlik kurmamış, tarih içinde yüzlerce savaşa girmelerine rağmen buna benzer siyasi birliktelikler oluşturmuştur. Bu nedenle, nasıl ki zamanında birbiriyle savaşan ve bunun sonunda siyasal birliktelikler oluşturan ancak bunu tekrar bozan Avrupalı devletler olmuşsa, mevcut birlikteliğin de bozulmadan sürüp gideceği garantisini vermek çok doğru olmayabilir. Avrupa ülkeleri arasındaki bu istikrarsız birliktelikler, öğretmen ve öğretmen adaylarının, AB ve vatandaşlarını çıkar uğruna bir araya gelmiş gruplar olarak düşünmelerine yol açmış olabilir.

2.2. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, AB Ülkelerinin Türkiye'ye ve Türk Toplumuna Bakışına Dair Değerlendirmeleri

Görüşme Formu'nda, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarına ikinci olarak "Size göre AB devletleri ve vatandaşları, Türkiye ve toplumunu nasıl değerlendirmektedir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının, bu bağlamda verdikleri cevaplar ve değerlendirmeler incelenmiştir. Bu yöndeki bulgular, Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, AB ülkelerinin Türkiye'ye ve Türk toplumuna bakışına yönelik değerlendirmeleri

Tema	Alt Temalar	Öğretmen		Öğretmen Adayı	
		f	%	f	%
AB'nin Türkiye'ye Bakışı	Gerici	5	20	2	6,06
	Müslüman/Kendinden olmayan bir din/kültür	9	36	12	36,36
	Külfet	1	4	2	6,06
	Geri kalmış/ AB için yetersiz	10	40	16	48,48
	Düşman/Tehdit	7	28	9	27,27
	Çıkar kapısı	4	16	3	9,09
	İnsan hakları ve demokrasiye saygısız	4	16	6	18,18
	Disiplinsiz/Kuralsız	2	8	0	0
	Bilgim yok	1	4	2	6,06

Tablo 51’de, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının AB devletleri ve vatandaşlarının, Türkiye’yi ve Türk toplumunu nasıl değerlendirdiklerini dair düşüncelerine yer verilmiştir. Görüldüğü üzere, sınıf öğretmenleri, AB’nin ve vatandaşlarının, Türkiye’ye ve Türk toplumuna yönelik düşüncelerinin en çok %40 ile “geri kalmış/AB için yetersiz”, %36 ile “Müslüman/kendinden olmayan bir din/kültür” ve %28 ile “düşman/tehdit” başlıkları etrafında toplandığını düşünmüştür. Sınıf öğretmen adayları için de bu sıralama değişmemiş ve %48,48 ile “geri kalmış/AB için yetersiz” ilk sırada, %36,36 ile “Müslüman/kendinden olmayan bir din/kültür” ikinci sırada ve %27,27 ile “düşman/tehdit” üçüncü sırada gelmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu kapsamda en az üzerinde durdukları başlıklar %4 oranıyla “kulfet” ve %8 oranıyla “disiplinsiz/kuralsız” olmuştur. %4’lük kısım ise “bilgim yok” beyanında bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adayları ise “disiplinsiz/kuralsız” başlığında hiçbir görüş belirtmemiş olup, %6,06’lık oranda “kulfet” alt temasına değinmişlerdir. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının 6,06’lık kısmı “bilgim yok” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13, Ö16, Ö19, Ö21) “geri kalmış/AB için yetersiz” alt temasına yönelik belirttikleri görüşlerden bazıları aktarılmıştır. Bu konuda Ö1, “Bizleri 2. sınıf insan ve toplum olarak gördüklerini düşünüyorum.” demiştir. Ö5 ise “Her toplum gibi Avrupa Birliği ve vatandaşları ilim ve bilim ışığının batıda yandığı ve teknolojik yönden doğu ve doğu ülkelerinin eğitim, sağlık, sosyal ve kültürel yönden birçok eksiği olduğunu düşünmekte; buna istinaden Türkiye gibi kültürel ve sosyal açıdan çok farklı toplumları içinde barındıran bir ülkeyi, içinde bulunduğu sosyal farklılıktan ve buna benzer yönlerden dengesiz bir toplum görüp AB ülkesi için yeterli koşulları sağlamadığı düşünülmektedir.” şeklinde bir cevap

vermiştir. Ö16 da “Kendilerine göre daha az gelişmiş ve kültür seviyemizi düşük zannediyorlar.” görüşünü belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının da (ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA9, ÖA11, ÖA13, ÖA15, ÖA17, ÖA19, ÖA20, ÖA23, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA29, ÖA31) “geri kalmış/AB için yetersiz” alt temasına yönelik görüşlerinden bazıları aktarılmıştır. ÖA4, bu konuda, *“Bence Türkiye Avrupalı devletlerin gözünde bir kukla görevindedir. Türkiye içinde de dış siyasette de istedikleri gibi Türkiye’yi kullanabiliyor ve at oynatıyorlar. Ayrıca Türkiye’nin AB’ye girmesini istemeyeceklerdir. Hangi ülkede polis cinayetleri, yolsuzluklar, anayasal bozulmalar var. Dünya basını bütün olan bitenleri değerlendiriyor. AB’li vatandaşlar da Türkiye’nin AB ülkesi olmasını istemiyorlar.”* ifadelerine yer vermiştir. ÖA11 *“Türkiye ve toplumunu daha geri olarak düşünmektedirler. Onlara göre bu şekilde değerlendiriliyor. Çünkü Türkiye pek çok konuda (alanda) gelişmekte olan bir ülkedir.”* şeklinde bir ifade bulunmuştur. ÖA29’un ise bu kapsamdaki görüşleri *“Türk insanlarını ve toplumun genel halinin beğenilmemesi durumu söz konusudur. Avrupa devletlerine göre geride olduğunu düşünmektedir.”* şeklindedir.

Öğretmen ve öğretmen adayları ortak bir şekilde, AB ülkelerinin Türkiye’yi ve toplumunu geri kalmış ve AB için yetersiz olarak gördüklerini düşünmüştür. Ancak yapılan araştırmalar bunların aksine sonuçları ortaya koymuştur. The German Marshall Fund of the United States (2011) tarafından yapılan araştırmada, AB üyesi ülkeler, Türkiye’nin, AB’ye üye olmak için yeterli bir ekonomiye sahip olduğunu belirtmiş, bunun yanında, Türkiye’nin üyeliğinin AB’nin ekonomisine katkı yapacağı, ayrıca Türkiye’nin üyeliğinin Orta Doğu’da barışı sağlamada dahi etkili olacağını ifade

etmişlerdir. Ancak, AB ülkelerinin Türkiye'ye karşı bir önyargılarının olduğu da görülmektedir. Nitekim Boğaziçi Üniversitesi Avrupa Çalışmaları Merkezi'nin (2009) yürüttüğü çalışmada, AB vatandaşlarının, Türkiye'yi değerlendirirken siyasal ve ekonomik kriterlerden ziyade kültürel kriterlere vurgu yaptığı belirlenmiştir. Buna göre, AB vatandaşlarının Türkiye'ye yönelik olumsuz düşüncelerinin çoğunu %45,6 ile kültürel etkenler oluştururken, %29,7 siyasi, %20,7 de ekonomik etkenlerin burada etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle, öğretmen ve öğretmen adaylarının bu kapsamdaki düşüncelerinin gerçekten daha farklı olduğu söylenebilir.

2.3. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, AB Ülkelerini Siyasal, Sosyal, Ekonomik, Kültürel, İnsan Haklarına Saygı ve Demokratiklik Açılarında Değerlendirmesi

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Avrupa Birliği ülkelerini siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel, insan haklarına saygı ve demokratiklik açılarından nasıl değerlendirdikleri araştırılmıştır. Bu kapsamda, GF içerisinde, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarına “Avrupa Birliği ülkelerini siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel, insan haklarına saygı ve demokratiklik açılarından nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. Öğretmen ve öğretmen adaylarının bu doğrultuda verdikleri cevaplar alt temalar altında değerlendirilmiş, frekans ve yüzde değerleri incelenmiş ve Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, AB ülkelerini siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel, insan haklarına saygı ve demokratiklik açılarından değerlendirmeleri

Tema	Alt Temalar	Öğretmen		Öğretmen Adayı	
		f	%	f	%
AB'nin Siyasal, Sosyal, Ekonomik, Kültürel, İnsan Haklarına Saygı ve Demokratiklik Yönleri	Gelişmiş	8	32	24	72,72
	Gelişmemiş	4	16	3	9,09
	Ülkeden ülkeye farklı	2	8	3	9,09
	Çıkarlarını ön planda tutan	13	52	10	30,30
	Sosyal ve kültürel anlamda çökmüş	5	20	4	12,12
	Acımasız kapitalist	2	8	0	0
	Kararsızım/Bilgim yok	5	20	1	3,03

Tablo 52'de, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının AB ülkelerini siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel, insan haklarına saygı ve demokratiklik açılarından değerlendirmeleri aktarılmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin %52'lik bir oranla AB'yi "çıkarlarını ön planda tutan" ve %32'lik bir oranla da "gelişmiş" olarak değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Sınıf öğretmen adaylarının ise AB'yi değerlendirmede en çok üzerinde durdukları alt tema %72,72 ile "gelişmiş" ve %30,30 ile "çıkarlarını ön planda tutan" olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin en az üzerinde durdukları alt temalar %2'lik oranla "ülkeden ülkeye farklı" ve "acımasız kapitalist" olurken, sınıf öğretmeni adaylarının en az değindikleri alt temalar %3'lük oranla "gelişmemiş" ve "ülkeden ülkeye farklı" olurken "acımasız kapitalist" alt temasına yönelik herhangi bir şekilde görüş bildiren olmamıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin %20'si, sınıf öğretmeni adaylarının %3,03'ü "kararsızım/bilgim yok" şeklinde beyanda bulunmuştur.

Öğretmenlerin (Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25) "çıkarlarını ön planda tutan" alt temasında aktardıkları görüşlerden bazılarında yer

verilmiştir. Ö6 “Avrupa Birliği ülkeleri yukarıdaki hiçbir ölçüte göre hareket etmez. İnsan haklarına saygı gösterdiğine katılmıyorum.” ifadelerini vurgulamıştır. Ö13 de “Avrupa Birliği genel olarak ekonomik anlamda iyi bir durumdadır. Sosyal yaşam standartları da yüksektir. İnsan hakları ve demokratiklik açısından da sadece kendi halkının çıkarlarını düşünür.” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö20 ise “İşlerine gelince çok demokratikler. Benciller. İnsani değerleri az.” yorumunda bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının (ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA8, ÖA9, ÖA11, ÖA12, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA19, ÖA20, ÖA22, ÖA25, ÖA26, ÖA28, ÖA29, ÖA30, ÖA31, ÖA33) ise “gelişmiş” alt temasında altında verdikleri cevaplardan birkaçına yer verilmiştir. ÖA3 bu konuya dair “Avrupa insanları insan haklarına saygı ve demokratiklik konusunda ülkemizden daha önde bir konumdadır. Kişiye ve haklarına saygılı ülkelerdir.” değerlendirmesinde bulunmuştur. ÖA20 ise “Bu kavramların hepsi ülkede ve vatandaşlarında anlamını bulmuştur. Bu alanların hepsinde ilerideler. Bu ülkelerde insana insan olduğu için değer verilir. Bu düşüncede diğerlerini doğurur.” ifadelerine yer vermiştir. ÖA33 de “Yeterince üst düzeyde gelişmiş kurallarına bağlı, refah düzeyi yüksektir.” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Öğretmenler, AB ülkelerinin siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel, insan haklarına saygı ve demokratiklik açılarından çıkarlarını ön planda tuttuğunu düşünmektedir. Siyasal, sosyal ve ekonomik açıdan çıkarlarını ön planda tutmaları konusunda yukarıda yorumlarda bulunulmuştur. İnsan haklarına saygı ve demokratiklik bakımından konu ele alındığında ise AB'nin kurumsal olarak bu konuda çıkarlarına uygun davranıp davranmadığı noktasında net bir ayırım yapılamamaktadır. Ancak AB üye ülkelerin, ulusal boyutta yaptıkları, bu konuda bir takım fikirlerin oluşmasını tetiklemiş olabilir.

Mesela, Fransa'nın Çingeneri adeta ülkeden kovamaya çalışması, yine Fransa'nın Müslümanlara yönelik uyguladığı çifte standart örnekleri, bir takım Avrupa ülkesinde Müslümanlara yönelik yasadışı tutumlar ve bunla ilgili sıralanabilecek birçok olay, AB'nin özellikle insan hakları ve demokrasi konusunda ikiyüzlü davrandığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, sınıf öğretmenleri, AB'nin siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel, insan haklarına saygı ve demokratiklik açılarından çıkarlarına uygun hareket ettiğini düşünüyor olabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının ise AB'yi siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel, insan haklarına saygı ve demokratiklik açılarından gelişmiş olarak değerlendirmesi, özellikle AB'ye son yıllarda hem bölgesel hem de evrensel anlamda bu misyonların yüklenmiş olması ve gelişmiş bir kuruluş olarak gösterilmeye çalışmasından ileri geliyor olabilir. Mesela, AB'nin 2012 yılında Nobel Barış Ödülü'nü kazanması (The Nobel Foundation, 2014), Ukrayna'da 2014 yılında çıkan siyasi krizde AB'ye arabulucu rolünün verilmeye çalışılması, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nde Türkiye'nin sürekli insan hakları ve demokrasi konularında haksız bulunması ve bu bahsedilen olayların basında ve sosyal medyada daha çok yer bulması, internet ve sosyal medyayı daha iyi takip eden sınıf öğretmeni adaylarının, AB'yi bu konularda gelişmiş olarak görmesine yol açmış olabilir.

2.4. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Türkiye'nin AB'ye Tam Üye Olmasının Yarar Zarar Yönüyle Gerekliliğine Dair Değerlendirmeleri

GF bünyesinde, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarına “Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üye olmasının, yarar zarar yönüyle bir gereklilik olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu şekilde, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üye olmasının yarar zarar yönüyle

gerekliliğine dair düşünceleri ele alınmıştır. Katılımcıların, bu kapsamdaki değerlendirmeleri alt temalar altında ele alınmış ve Tablo 53’te sunulmuştur.

Tablo 53. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Türkiye’nin AB’ye tam üye olmasının yarar zarar yönüyle gerekliliğine dair değerlendirmeleri

Tema	Alt Temalar	Öğretmen		Öğretmen Adayı	
		f	%	f	%
Türkiye’nin AB’ye tam üyeliğinin gerekliliği	Faydalı	10	40	20	60,60
	Gereksiz/İhtiyaç değil	6	24	5	15,15
	Zarar	12	48	14	42,42
	Eski önemini kaybetti	2	8	0	0
	Bize muhtaçlar	3	12	0	0
	Kararsızım/Bilgim yok	3	12	4	12,12

Tablo 53’te sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Türkiye’nin AB’ye tam üye olmasının yarar zarar yönüyle gerekliliğine dair değerlendirmeleri verilmiştir. Bu kapsamda, sınıf öğretmenleri, AB’nin Türkiye için fayda zarar yönüyle gerekliliğine dair en çok %48 ile “zarar” ve %40 ile “faydalı” alt temalarında görüş belirtmiştir. Sınıf öğretmeni adayları ise %60,60’lık oranla en çok “faydalı” ve 42,42’lik oranla da “zarar” alt temalarında toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin en az değindikleri alt temalar %8 oranında “eski önemini kaybetti” ve %12 oranında “bize muhtaçlar” olurken, sınıf öğretmen adayları bu iki alt temaya dair herhangi bir görüş bildirmemiştir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin %12’si, sınıf öğretmeni adaylarının ise %12,12s, “kararsızım/bilgim yok” yönünde beyanda bulunmuştur.

Öğretmenlerin (Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö24) “zarar” alt temasında yazdıkları cevaplardan bazılarına yer verilmiştir. Buna göre Ö3 “Avrupa standartlarında bir yaşam imkânı sağlayacağı için yararlı buluyorum. Ama kendi özümüzden, değerlerimizden taviz vereceğimiz, kültürümüzü değiştireceğimiz gerçeğinden dolayı da zararlı buluyorum.” görüşünü aktarmıştır. Ö15 ise “Bence Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne üye olmasının yararı az, zararı ise çok fazla olur. Türkiye

üye olmadan daha büyür ve rahat eder. Bir kere üye olmadan birçok yaptırım ve taviz isterler. Bundan bizim çok kaybımız olur. Biz daha büyür, ekonomimizi geliştirir ve güçlendirirsek; onlar bizi üye yapmak için uğraşırlar. Yoksa Kıbrıs'ı verirsin, eşcinsel evlilik kanunu çıkarırsın.” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö24 de görüşlerini “Bence olmamalıyız. Aynı yozlaşma ve kültürel çöküntüyü biz de yaşarız.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının (ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA8, ÖA9, ÖA11, ÖA12, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA19, ÖA20, ÖA22, ÖA25, ÖA26, ÖA28, ÖA29, ÖA30, ÖA31, ÖA33) “faydalı” alt başlığına yönelik verdikleri cevaplardan birkaçı aşağıda aktarılmıştır. Buna göre ÖA8 “*AB’ye üye olması tabii ki Türkiye’nin büyük yararına olacaktır. Özellikle siyasi, sosyal, ekonomik ve insan hakları alanında gelişme gösterecektir. Üyeliğin yanında zararları da vardır. Aile ya da daha geniş anlamda kültürel anlamda düşüşe neden olabilir.*” yönünde bir ifadeye vermiştir. ÖA19 “*Yararlı tarafları da var zararlı tarafları da. Yararlı tarafları: Her insan eşit haklara sahip olacak. Zararlı tarafları: Milli ve manevi değerlerimizden ödün vermemiz olur.*” cümlelerini aktarmıştır. ÖA28 ise “*Türkiye’nin dünya siyasetinde önemli bir rol oynaması için AB’ye tam üye olmasının yararı olacaktır. Ayrıca AB standartlarının Türkiye geneline yaygınlaştırılması ülkedeki sağlık, eğitim ve ekonomi alanında yararlar sağlayacaktır. Ancak AB’ye tam üye olması Türkiye’nin yıllardır süregelen gelenek göreneklerinin ve dilinin yozlaşmasına neden olabilir.*” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenleri çoğunlukla, AB’ye üyeliğin Türkiye için zararlı olacağını düşünürken, sınıf öğretmeni adaylarının çoğu faydalı olacağını düşünmektedir. Esasında,

her iki grubun da verdikleri cevaplara bakıldığında, öğretmenlerin de, öğretmen adaylarının da birçoğu, hem fayda hem de zarar noktasında değerlendirmektedir. Bu konuda yapılmış olan araştırmalara bakıldığında, The German Marshall Fund of the United States (2011), Türk vatandaşlarının AB'ye yönelik tutumlarının 2011 yılında %48 oranında olumlu olduğu belirlenmiştir. Ancak bu oranın 2004 yılında %73 olduğu, 2011 yılına kadar genel olarak bir düşüş eğilimine girdiği belirlenmiştir. Eurobarometre 74 (2010) raporuna göre ise, 2010 yılında Türk halkının %42'sinin, Türkiye'nin AB'ye girmesinin olumlu olacağını düşündüğü görülmüştür. Aynı araştırmada, bu konuda olumsuz düşünenlerin oranının ise %32 olduğu tespit edilmiştir. 2004 verileri ile 2010 verileri karşılaştırıldığında, olumlu düşünenlerin %71'den %48'e doğru düşme eğilimi gösterdiği, buna karşın olumsuz düşünenlerin ise %9'dan %32'ye artma eğilimi gösterdiği görülmüştür. Her iki araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ortak olarak görülen şey, Türk halkının, Türkiye'nin AB'ye üye olmasını fayda-zarar bakımından değerlendirdiğinde, faydalı diyenlerle zararlı diyenlerin sayısının birbirine yakın olduğudur. Nitekim bu araştırmada da, öğretmen ve öğretmen adayları, bu eğilimde bir görüş belirtmiştir.

2.5. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının, Türkiye'nin AB'ye Tam Üye Olma İhtimaline Yönelik Değerlendirmeleri

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üye olma ihtimali konusundaki düşünceleri araştırılmıştır. Bu bağlamda, GF içerisinde, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarına “Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üye olma konusunda ne düşünüyorsunuz? Niçin?” şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının bu yöndeki düşünceleri, alt temalar kapsamında değerlendirilmiş ve Tablo 54’te aktarılmıştır.

Tablo 54. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Türkiye’nin AB’ye tam üye olma ihtimali konusundaki değerlendirmeleri

Tema	Alt Temalar	Öğretmen		Öğretmen Adayı	
		f	%	f	%
Türkiye’nin AB’ye Tam Üye Olma İhtimali	Oyalanır	8	32	7	21,21
	Olamaz	10	40	4	12,12
	Türkiye vazgeçer	3	12	0	0
	Şartları sağlarsa olur	2	8	6	18,18
	Zayıf ihtimal	4	16	4	12,12
	AB muhtaç olduğunda kabul eder	2	8	4	12,12
	AB Türkiye’yi istemez	4	16	9	27,27
	Kararsızım	4	16	3	9,09

Tablo 54’te, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Türkiye’nin AB’ye tam üye olma ihtimali konusundaki değerlendirmelerine yer verilmiştir. Bu kapsamda, sınıf öğretmenlerinin en çok değindikleri alt tema %40’lık oranla “olamaz” ve %32’lik oranla “oyalanır” olurken, sınıf öğretmeni adaylarının %27 ile “AB Türkiye’yi istemez” ve %21,21 ile “oyalanır” olmuştur. Yine bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin en az üzerinde durdukları alt temalar %8 ile “şartları sağlarsa olur” ve “AB muhtaç olduğunda kabul eder” iken, sınıf öğretmen adaylarının %12,12 oranında “olamaz”, “zayıf ihtimal” ve “AB muhtaç olduğunda kabul eder” olup, “Türkiye vazgeçer” konusunda herhangi bir görüş bildirmemişlerdir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin %16’sı, sınıf öğretmeni adaylarının ise %9,09’u “kararsızım” şeklinde beyanda bulunmuştur.

Öğretmenlerin (Ö1, Ö6, Ö13, Ö15, Ö17, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25) “olamaz” alt temasına yönelik sarf ettikleri düşüncelerinden bazılarını burada yer verilmiştir. Bu konuda Ö1 “*Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne katılmasının mümkün olmadığını düşünüyorum. Nedenleri; Türkiye’nin ekonomik, sosyal ve insan hakları konusunda çok geride olması ve Avrupa Birliği’ne üye ülkelerin Türkiye’yi birliğe almak istememeleri.*

Örnek, Yunanistan.” demiştir. Ö15 ise “Bence Türkiye, Avrupa Birliği’ne tam üye olma ihtimaline hiç sahip olamaz, almazlar. Çünkü Avrupa çifte standarda sahiptir. Almamak için türlü türlü bahaneler ve engeller çıkaracaklardır. Kıbrıs’ı verin derler, Kürt devleti kurdurun derler, Kürtlere ayrıcalıklar verin derler. Daha birçok bahaneler. En önemlisi biz Müslüman bir toplumuz.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Ö24 de “Türkiye’yi Avrupa Birliği’ne almazlar. Niçini Müslüman’ız.” görüşlerine yer vermiştir.

Öğretmen adaylarının (ÖA3, ÖA5, ÖA7, ÖA10, ÖA17, ÖA20, ÖA25, ÖA29, ÖA32) “AB Türkiye’yi istemez” alt temasında verdikleri cevaplardan bazıları aktarılmıştır. ÖA7 *“Türkiye’yi Avrupa Birliği’ne almayacaklarını düşünüyorum. Hristiyan birliğine bir Müslüman’ı kabul etmezler. Ya da değiştirene kadar çaba sarf ederler.”* yönünde bir ifade vermiştir. ÖA10 ise *“Türkiye Cumhuriyeti Osmanlı’nın devamı niteliğindedir. İslamiyeti 3 kıtaya yaymıştır. Balkan Savaşlarında, Haçlı seferlerinde Anadolu’ya mezar kılmıştır. Tüm Hristiyan dünyası İslamiyet’e Türklüğe nefretledir. Bizi hiç almayacaklar biz de bu sevdadan vazgeçelim.”* cümlelerini sarf etmiştir. ÖA32 de *“Türkiye 70 milyon nüfusa sahip bir ülkedir. AB’nin Türkiye’yi almasını çok kolay görmüyorum. Çünkü vize ortadan kalkarsa bu nüfus Avrupa’ya doğru akacaktır. Bu da AB’li ülkelerin hoş karşılamayacağı bir durumdur. Bence Türkiye AB’ye girmemeli Orta Doğuda Türk devletleriyle “Turan Birliği”ni kurmalıdır.”* demiştir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının cevaplarına bakıldığında, Türkiye’nin AB üyeliğinin geleceğine yönelik düşünceleri farklılık gösterse de, temelde iki grupta da ortak olan düşünce, Türkiye’nin AB’ye hiçbir şartta üye olamayacağıdır. Öğretmenler, Türkiye’nin, AB üyeliği yolunda bir takım iç ve dış engellere takılacağını beyan

ederken, öğretmen adayları, bunların yanı sıra, özellikle, AB'nin Türkiye'yi kabul etmeyeceği görüşünü vurgulamıştır. Öğretmenler, AB'nin çıkaracağı bir takım engellerin yanında, Türkiye'nin AB'ye üye olmak için sahip olunması gereken kriterleri sağlayamayacağını da ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen adayları, AB'nin Türkiye'yi hiçbir koşulda kabul etmeyeceğini ön plana çıkarmıştır. Bu konuda her iki grupta sebep olarak en çok, kültürel ve dini nedenleri sıralamıştır. Nitekim AB'nin, Türkiye'den birçok anlamda daha geride olan ülkeleri üyeliğe kabul edip, Türkiye'yi yıllardır türlü bahanelerle üyelik yolunda oyalaması, genelde Türk halkının, özelde de sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının, Türkiye'nin AB'ye üye olamayacağı yönünde düşüncelerine neden olmuş olabilir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının AB vatandaşlığına bakışlarını ele alan araştırmanın sonuçlarına ve bu kapsamda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

1. Sonuçlar

1. Sınıf öğretmenleri, öğretmen adaylarına göre, AB vatandaşlarını daha aktif vatandaşlar olarak değerlendirmektedir.

2. Hem sınıf öğretmenleri, hem de sınıf öğretmeni adayları, AB vatandaşlarının sosyokültürel anlamda olumsuz özellikler barındırıp barındırmadığı konusunda kararsızlık yaşamaktadır. Ancak, öğretmenler, bu olumsuzlukların var olduğu görüşüne daha yakın bulunmaktadır.

3. Hem sınıf öğretmenleri, hem de sınıf öğretmeni adayları, AB vatandaşlarının, ekonomik açıdan bireysel anlamda gelişmiş ve haklar ve sorumluluklar bakımından farkındalık sahibi olduğunu düşünmektedir.

4. Sınıf öğretmenlerinin AB vatandaşlığına bakışları mesleki kıdeme göre değişiklik göstermemektedir.

5. Sınıf düzeyi arttıkça, sınıf öğretmeni adayları, AB vatandaşlarını, aktif vatandaşlık, bireysel gelişmişlik ve farkındalık sahibi olma noktasında daha olumlu değerlendirmektedir.

6. Sınıf öğretmeni adaylarının gelir getiren bir işte çalışıp çalışmaması, AB vatandaşlığını değerlendirmelerinde bir farklılık oluşturmamaktadır.

7. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının;

- cinsiyetlerine,

- ilgi duydukları haber konusuna,

- Avrupa ülkesinde bulunma durumlarına,

- Avrupa’da yaşayan ve ora hakkında bilgi alınan bir yakına sahip olma durumuna

göre, AB vatandaşlığını değerlendirmelerinde bir farklılaşma görülmemektedir.

8. Sınıf öğretmenlerinin, AB’ye ilişkin bilgi düzeyleri, AB vatandaşlığına bakışlarını farklılaştırmamaktadır. Sınıf öğretmeni adayları, AB’ye ilişkin bilgi düzeylerini objektif olarak değerlendiremedikleri için, özellikle aktif vatandaşlık noktasında AB vatandaşlığını değerlendirirken düzenli biçimde bir farklılaşma görülmemiştir. Öğretmen adaylarından “çok iyi” düzeyde bilgi sahibi olduklarını belirtenler, AB vatandaşlarını aktif vatandaşlık noktasında olumsuz olarak değerlendirirken, “iyi” düzeyde bilgi sahibi olduklarını düşünenler, olumlu değerlendirmelerde bulunmuştur.

9. Sınıf öğretmenlerinin, Türkiye-AB ilişkileri konusundaki bilgi düzeylerine göre, AB vatandaşlığına bakışlarında bir farklılaşma yoktur. Sınıf öğretmeni adaylarınsa, Türkiye-AB ilişkileri noktasında bilgi düzeyleri arttıkça, AB vatandaşlığını, aktif vatandaşlık anlamında daha olumsuz olarak değerlendirmektedir.

10. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının, Türkiye’nin AB’ye tam üye olmasıyla ilgili düşünceleri olumsuza doğru yönelidikçe, AB vatandaşlığıyla ilgili değerlendirmelerinin de sosyokültürel anlamda daha olumsuz olduğu görülmektedir. Bu

konudaki düşünceleri olumlu oldukça da, AB vatandaşlığını, bireysel gelişmişlik ve farkındalık sahibi olma noktasında daha olumlu değerlendirmektedirler.

11. Sınıf öğretmenlerinin, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğinin geleceğiyle ilgili düşüncelerine göre, AB vatandaşlığını değerlendirmelerinde bir farklılaşma görülmemektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarından, Türkiye'nin AB'ye ihtiyacının kalmayacağı ve bu nedenle üyelikten vazgeçeceği yönünde görüş bildirenler veya AB'nin kurumsal anlamını yitireceğini düşünenler, Türkiye'nin şartları yerine getirirse tam üyeliğe kabul edileceğini ifade edenlere göre, AB vatandaşlığının daha fazla sosyokültürel olumsuzluklar içerdiğini düşünmektedir. Türkiye'nin gerekli şartları yerine getirirse tam üyeliğe kabul edileceğini ileri sürenler, Türkiye'nin kesinlikle tam üyeliğe kabul edileceğini ifade edenlere göre, AB vatandaşlığının, daha çok bireysel anlamda gelişmişlik ve farkındalıkları kapsadığını düşünmektedir.

12. Sınıf öğretmenlerinden, kendini Türkiye vatandaşı olarak tanımlayanlar ve kendini tanımlarken dini ve etnik kimliğini ön plana çıkaranlar, kendini küresel vatandaş olarak tanımlayanlara göre, AB vatandaşlığının daha çok sosyokültürel olumsuzlukları barındırdığını düşünmektedir. Ayrıca kendini küresel vatandaş olarak tanımlayanlar, kendini Türkiye vatandaşı olarak tanımlayanlara göre, AB vatandaşlarının bireysel anlamda daha çok geliştiğini ve daha çok farkındalık sahibi olduklarını belirtmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının, kendilerini tanımlarken kullandıkları kimlik türüne göre, AB vatandaşlığını değerlendirmelerinde bir farklılaşma oluşmamaktadır.

Hem sınıf öğretmenleri, hem de sınıf öğretmeni adaylarından kendini dünya vatandaşı veya başka bir deyişle küresel vatandaş olarak tanımlayanlar, AB vatandaşlığına karşı daha olumlu bir bakış açısına sahiptir.

13. Sınıf öğretmenlerinin AB vatandaşlığını tanımlarken mutlaka kullanılması gerektiğini düşündükleri üç kavram, öncelik sırasına göre, özgürlük, adalet ve demokratiklik. En az kullanılması gerektiğini düşündükleri kavramlar ise, bozgunculuk, zulüm ve ayrıcalıklılıktır.

Sınıf öğretmen adaylarının, bu kapsamda en çok kullanılması gerektiğini düşündükleri kavramlar ise, öncelik sırasına göre, gelişmişlik, demokratiklik, eşitlik ve insan haklarına saygıdır. En az ise, bozgunculuk, zulüm ve kuralcılık kavramlarını ön plana çıkarmaktadırlar.

14. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adayları, AB'yi ve vatandaşlarını değerlendirirken, AB'nin, çıkarları doğrultusunda bir araya gelen ülkelerin oluşturduğu bir birlik, AB vatandaşlarının da bu doğrultuda hareket eden kimseler olduğunu belirtmektedir. Ayrıca AB'nin ve AB vatandaşlarının refah içerisinde olduğunu ifade etmektedirler.

15. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adayları, AB'nin ve vatandaşlarının, Türkiye'yi ve toplumunu, AB'ye katılmak için yetersiz ve geri kalmış, kendinden olmayan bir dinin ve kültürün taşıyıcısı ve bir düşman veya tehdit olarak algıladıklarını düşünmektedir.

16. Sınıf öğretmenleri, AB ülkelerinin, siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel, insan haklarına saygı ve demokratiklik açılarından, kendi çıkarlarını ön planda tutan ve buna uygun şekilde hareket eden bir yapıda olduğunu değerlendirmektedir. Sınıf öğretmeni

adayları ise, AB ülkelerinin bu değişkenler bakımından gelişmiş olduğunu düşünmektedir.

17. Sınıf öğretmenleri, AB'ye tam üye olmanın, Türkiye için yarardan çok zarar getireceğini düşünürken, sınıf öğretmeni adayları tam tersini düşünmektedir.

18. Sınıf öğretmenleri, Türkiye'nin, siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel ve dini sebeplerden dolayı AB'ye tam üye olamayacağını ifade ederken, sınıf öğretmeni adayları, AB'nin, Türkiye'ye karşı önyargılı olduğu için Türkiye'yi tam üyeliğe kabul etmeyeceği değerlendirmesinde bulunmaktadır.

2. Öneriler

Araştırmanın sonucunda tespit edilen durumlardan hareketle, aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Türkiye ve AB vatandaşları arasındaki karşılıklı önyargıyı kırmak bakımından, her iki toplum arasında bir iletişimin oluşmasını sağlamak, buzların kırılmasına ve iki toplumun birbirini daha iyi tanıyarak sağlıklı düşüncelerin oluşmasına neden olabilir. Bu kapsamda, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayları için, eğitim fakültelerinde ve okullarda, öğrenci ve öğretmen değişiminin gerçekleşebildiği Erasmus+ programları ve AB projeleri, Türkiye ve AB ülkeleri arasında karşılıklı olarak uygulanabilir.

2. Öğretmen adaylarının AB'ye ilişkin bilgi düzeylerini artırmak adına, AB'yi doğru bir şekilde tanıtan konferans, panel, sempozyum vb. etkinlikler düzenlenebilir.

3. Genelde tüm Türk halkının, özelde de öğretmen ve öğretmen adaylarının, Türkiye'nin AB'ye tam üye olması durumunda, Türkiye'nin sosyal, kültürel, dini vb. açılardan olumsuz durumlarla karşılaşacağına dair endişeleri dikkate alınarak, Türkiye ve AB tarafından bu endişeleri giderici siyasi ve eğitsel bir takım adımlar atılabilir.

4. Hem Türk halkının, hem de öğretmen ve öğretmen adaylarının AB'nin Türkiye'ye ve Müslümanlara karşı çifte standart uyguladığı şeklindeki düşüncelerini değiştirme noktasında, AB'nin Türkiye'ye karşı atacağı olumlu adımlar ve açılacak yeni fasıllar faydalı olabilir.

5. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları, AB vatandaşlığının olumlu özellikler barındırması gerektiğini düşünürken, bu durumun gerçekte tam da öyle olmadığını düşünmektedir. Bu bakımdan, AB ülkeleri ve kurumsal olarak AB, bu düşüncenin oluşmasına sebebiyet veren aşırı sağın ve marjinal grupların eylemlerini her durumda şiddetle kınamalı ve yargı karşısında da hak edilen cezayı vermekten kaçınmamalıdır.

6. Hem sınıf öğretmeni, hem de sınıf öğretmeni adaylarının AB vatandaşlığına daha uyumlu olması için küresel vatandaşlık kimliğinin bu gruplara kazandırılması gerekir. Türkiye, vatandaşlarını ve onları yetiştiren öğretmenlerini, AB vatandaşlığına uyumlu olarak yetiştirmek istiyorsa, öğrencilerin küresel vatandaşlar olarak yetişmesi adına, genelde yükseköğretimin özeldede öğretmen yetiştirme programlarının eğitim amaçları ve içeriklerini yeniden gözden geçirebilir.

7. Araştırmacılar için şu kapsamda önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırma Kırşehir il merkezinde bulunan ilkokullarda uygulanmıştır. Aynı kapsamda Türkiye'deki başka şehirlerde ve bölgelerde de bu tarz bir araştırma yapılabilir.

- Sınıf öğretmeni ve öğretmen adayları dışında, vatandaşlık bilinci kazandırmada rol oynayan diğer branşlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarının da AB vatandaşlığına bakışları incelenebilir.

- Aynı doğrultuda bir araştırmanın 6rneklemlerine, 6đrenciler, veliler ve y6neticiler de dâhil edilebilir.

- 6đretmen yetiştiren fak6lterde g6rev yapan 6đretim elemanlarının AB vatandaşlığına ilişkin bakışları araştırılabilir.

- 6đretmen ve 6đretmen adaylarının, AB'yi ve vatandaşlarını, neden sosyok6lt6rel anlamda olumsuz olarak değerlendirdikleri derinlemesine ele alınabilir.

KAYNAKLAR

- AKPINAR, Burhan; “Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Türk İlköğretim Öğrencilerinin Avrupa Birliği İmajı”. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*. 1(1), 8-26, 2006.
- ALKAN, M. Nail; *Türkiye’deki Üniversite Öğrencilerinin Avrupa Birliği Algısı*, Konrad-Adenauer-Stiftung, Ankara, 2013.
- ALTUNAY, Esen; *Avrupa Birliği Kimliğini Yordayan Değişkenlerin Eğitim Kurumlarında İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2012.
- ASHER, Andrew D.; *Borderline Europeans: European Union Citizenship on the Polish-German Frontier*. Dissertation. University of Illinois, Anthropology, Illinois, 2008. 25.06.2013 tarihinde https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18214/Asher_Andrew.pdf?sequence=2 adresinden erişildi.
- Avrupa Birliği Bakanlığı; 2013. 11.12.2013 tarihinde www.abgs.gov.tr adresinden erişildi.
- Avrupa Çevre Ajansı; 2014. 04.05.2014 tarihinde <http://www.eea.europa.eu/tr/about-us/who> adresinden erişildi.
- Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi; *Active Citizenship: For a Better European Society*, Brussel, 2012. 01.12.2013 tarihinde <http://www.eesc.europa.eu/resources/docs/eesc-2011-35-en.pdf> adresinden erişildi.
- Avrupa Konseyi; *Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi*. Strasburg: Avrupa Konseyi Yayınları, 2011.

- Avrupa Toplulukları Komisyonu; *2006/35/EC Sayılı Kararın Feshine ve Türkiye ile Katılım Ortaklığının Kapsadığı İlkeler, Öncelikler ve Koşullara Dair Bir Konsey Kararı*. Brüksel, 2008. 12.12.2013 tarihinde www.abgs.gov.tr adresinden erişildi.
- AYDIN, Ali Rıza; “Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinde Empati ve Öğretmenin Rol Modelliği Üzerine”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(3), 75-84, 2009.
- AYDIN-DÜZGİT, Senem & KEYMAN, E. Fuat; *Türkiye ve Avrupa Entegrasyonu: Hakkaniyet ve Mütekabiliyete Doğru*. E.F. KEYMAN (Der.). *Türkiye'nin Yeniden İnşası: Modernleşme Demokratikleşme, Kimlik içinde* (s.273-288). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2013
- BALCIOĞULLARI, Abdullah-AYÇİN, Aslı Ayşe; İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Avrupa Birliği İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 11-18, 2009.
- BALKAR, Betül-ÖZGAN, Habib; “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Avrupa Birliği'ne İlişkin Görüşleri”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 37-52, 2010.
- BAŞBAY, Alper-DOĞAN, Nuri; “Avrupa Birliği Üyelik Sürecinin Eğitim Sistemimiz Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 35-52, 2004.
- BÎRZEA, César; Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective; 2000'den aktaran ERSOY, A.F.; Vatandaşlık. İ. Acun vd. (Edt.). *İnternet Destekli*

Etkin İnsan Hakları Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi içinde (s. 69-90). Pegem Akademi, Ankara, 2013.

Boğaziçi Üniversitesi Avrupa Çalışmaları Merkezi; *Avrupalıların Müstakbel Bir Avrupa Üyesi Olarak Türkiye'ye Bakışları ve Türkiye'nin Avrupalılaşıma Sorunları*.

2009. 04.05.2014 tarihinde

http://hakanyilmaz.info/yahoo_site_admin/assets/docs/BUCES-AID-UAM-OpinionPoll-Sunus-Turkce-v03.356161957.pdf adresinden erişildi.

BORCHARDT, Klaus Dieter; *The ABC of European Union Law*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2010.

BUSHER, Hugh-WILKINS, Chris-WARWICK, Paul-ACUN, İsmail and GÖZ, Nur Leman; Identifying With Europe? The Views Of Some Turkish And British Postgraduate Students Taking Part In A University. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 167-178, 2009.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara, 2012.

Council of Europe; Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı. Avrupa Konseyi Yayınları, 2011. 29.10.2013 tarihinde http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Charter_TUR.pdf adresinden erişildi.

Council of Europe; *Education for Democratic Citizenship 2001-2004: Recommendation (2002)12 of the Committee of Ministers to Member States on Education for Democratic Citizenship*, 2002 23.02.2014 tarihinde

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12943/edcempf_200212_en.pdf adresinden erişildi.

Council of Europe; Evaluation Report on the Programme “Learning and Living Democracy for All” 2006-2009, 2010. 26.02.2014 tarihinde http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Archives/Conf2010/docs/Evaluation_report_EN.pdf adresinden erişildi.

Council of Europe; *Launching Conference of the European Year of Citizenship through Education (Sofia, Bulgaria, 13-14 December 2004)*, 2005. 24.02.2014 tarihinde [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=GR-C\(2005\)4&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=COE&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=GR-C(2005)4&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=COE&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383) adresinden erişildi.

CÜCELOĞLU, Doğan; *Anlamlı ve Coşkulu Bir Yaşam İçin: Savaşçı, Remzi* Kitabevi, İstanbul, 2001.

CÜCELOĞLU, Doğan-ERDOĞAN, İrfan; *Öğretmen Olmak: Bir Can'a Dokunmak.*, Final Kültür Sanat Yayınları, İstanbul, 2013.

ÇİFTÇİ, Ahmet; *Vatandaşlık Bilgisi - Demokrasi ve İnsan Hakları (Gözden geçirilmiş 2. Baskı)*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2008.

ÇUBUKÇU, Zühal-GÜLTEKİN, Mehmet; “İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler”. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37,155-174, 2006.

DEDEOĞLU, Beril; “Dünden Yarına Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri”. *Siyasa*, 1(1), 23-46, 2005.

- DEMİRTAŞ, Hasan; Okul Örgütü ve Yönetimi. Ruhi SARP KAYA (Edt.) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi içinde* (s.79-132), Anı Yayıncılık, Ankara, 2008.
- DİLMAÇ, Bülent-ULUSOY, Kadir; *Değerler Eğitimi*, Pegem Akademi, Ankara, 2012.
- DİNÇ, Erkan; “Öğretmen Adaylarının Avrupa ve Avrupa Vatandaşlığı Hakkındaki Görüşleri”. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, s. 437-443, 2009.
- DOĞAN, İsmail; *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2012.
- DUERR, Karlheinz; “Citizenship Education in the Context of the European Union: A New Challenge for School and Adult Learning”. *Andragoška studije*, 2, 35-50, 2010.
- DUMAN, Tayip-KARAKAYA, Necmettin ve YAVUZ, Nuri; *Vatandaşlık Bilgisi*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2001.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency; Europe for Citizens: Programme Guide, 2013. 15.02.2014 tarihinde http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/programme/documents/2013/guide_2013_en_final%20.pdf adresinden erişildi.
- EKTEM, Işıl Sönmez-SÜN BÜL, Ali Murat; “Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Bir Araştırma”. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 159-168, 2011.
- ELKATMIŞ, Metin; “1998 Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programı ile 2010 Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14 (3), 59-74, 2013.

- ERCAN, Murat; “Bilecik Üniversitesi Avrupa Birliği Anketi Türk Kamuoyu AB’ye Nasıl Bakıyor”. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 199-220, 2012.
- ERDEN, Münire; *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2007.
- ERDEN, Münire; *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Epsilon Yayınevi, İstanbul, 2005.
- ERDEN, Münire; *Sınıf Yönetimi*, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2008.
- ERSOY, A. Figen; Vatandaşlık. İ. ACUN vd. (Edt.). *İnternet Destekli Etkin İnsan Hakları Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi içinde* (s. 69-90), Pegem Akademi, Ankara, 2013.
- ERSOY, A. Figen; “Annelerin Vatandaşlık Algısı, Çocuklarında Vatandaşlık Bilinci Geliştirme Uygulamaları ve Karşılaştıkları Sorunlar”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2111-2124, 2012.
- ESEN, Erol; Ortaklıktan Üyeliğe Türkiye-Avrupa Birliği Tartışmaları. Erol ESEN, Necati İYİKAN (Edt.), *Türkiye-AB İlişkileri Nereye Gidiyor: Müzakereler, Reformlar ve Demokrasi içinde* (s.57-106), Phoenix Yayınevi, Ankara, 2009.
- ESENDEMİR, Şerif; *Türkiye’de ve Dünyada Vatandaşlık*, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2008.
- Eurobarometre 71; *Avrupa Birliği’nde Kamuoyu Türkiye*. Bahar 2009. 25.02.2013 tarihinde http://www.ab.gov.tr/abis/files/_files/dosyalar/eurobarometre2009_bahar.pdf adresinden erişildi.

Eurobarometre 74; *Avrupa Birliği'nde Kamuoyu Türkiye*. Güz 2010. 07.05.2014 tarihinde http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb74/eb74_tr_tr_nat.pdf adresinden erişildi.

European Economic and Social Committee; *Active Citizenship for a Better European Society*, 2012. 01.12.2013 tarihinde <http://www.eesc.europa.eu/resources/docs/eesc-2011-35-en.pdf> adresinden erişildi.

European Union; "Council". *Official Journal of the European Union*, 100, 6-14, 2004.

European Union; 2013a. 11.12.2013 tarihinde europa.eu adresinden erişildi.

European Union; *European Citizenship First 20 Years*, 2013b. 17.12.2013 tarihinde <https://bookshop.europa.eu/en/home/> adresinden erişildi.

European Union; *European Citizenship First 20 Years*, 2013b. 17.12.2013 tarihinde <https://bookshop.europa.eu/en/home/> adresinden erişildi.

Eurostat; *Euro Area Unemployment Rate at 11%*, 2014. 04.05.2014 tarihinde http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-02052014-AP/EN/3-02052014-AP-EN.PDF adresinden erişildi.

Eurydice; *Avrupa'da Vatandaşlık Eğitimi*. Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı, 2012. 20.09.2013 tarihinde <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> adresinden erişildi.

FERON, Elise; Citizenship Education in France. In: V.B. GEORGI (ed.). *The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education*, (p. 104-109), 2008. 17.02.2014 tarihinde

<http://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece/68438/citizenship-education-in-europe> adresinden erişildi.

GEORGESCU, Dakmara; “Curriculum Development Department, Institute of Educational Sciences. Interview conducted by the author in March in Bucharest”, Romania.’dan aktaran TIBBITS, Felisa; “Human Rights Education in Schools in the Post-Communist Context”. *European Journal of Education*, 29(4), 363-376, 1994.

GOLLOB, Rolf-KRAPF, Peter and WEIDINGER, Wiltrud (eds); *Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2010a.

GOLLOB, Rolf-KRAPF, Peter and WEIDINGER, Wiltrud (eds); *Growing up in democracy: Lesson plans for primary level on democratic citizenship and human rights*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2010b.

GOLLOB, Rolf-KRAPF, Peter and WEIDINGER, Wiltrud (eds); *Taking part in democracy: Lesson plans for upper secondary level on democratic citizenship and human rights education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2010c.

GOLLOB, Rolf-KRAPF, Peter; *Teaching democracy: A collection of models for democratic citizenship and human rights education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2008.

GÖZ, Nur Leman; *İlköğretimde Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak, 2010.

GUILD, Elspeth; *What Fundamental Rights for Whose European Union Citizens*. The Global Jean Monnet ECSA-World Conference 2010: The European Union After

the Treaty of Lisbon içinde (p.146-163), *Publications Office of the European Union, Luxembourg*, 2011.

GÜNUĞUR, Haluk; *Avrupa Birliği*, EKO Avrupa Ekonomik Danışma Merkezi Yayını, Ankara, 2007.

GÜVEN, Sevim-ŞAHİN, İbrahim Fevzi; “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Öğretmenlerinin Nitelikleri ve Karşılaştıkları Problemler: Erzincan İli Örneği”. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 8(10), 213-226, 2003.

HABERMAS, Jürgen; *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*, 1999.’den aktaran ÖKE, Burcu; *Post-National Citizenship in Europe and Migrants*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Avrupa Birliği Enstitüsü, İstanbul, 2011.

HURTLEY, Matt-HUDDLESTON, Tedd; *School–community–university partnerships for a sustainable democracy: Education for democratic citizenship in Europe and the United States of America*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2010.

Institute for Citizenship; 2014. 12.02.2014 tarihinde <http://www.citizen.org.uk/> adresinden erişildi.

ISIN, Engin F.-NYERS, Peter-TURNER, Bryan S.; “The Thinking Citizenship Series”. *Citizenship Studies*, 13(1), 1-2, 2009. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13621020802586552> adresinden erişildi.

İBRAHİMOĞLU, Zafer; Sınıf Öğretmeni Adaylarının Etkin Vatandaş Tanımları ve Etkin Vatandaş Yetiştirmede Sosyal Bilgiler Dersine Yükledikleri Rol. *I.*

Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 437-443, 2009.

İNAC, Hüsamettin; *AB'ye Entegrasyon Sürecinde Türkiye'nin Kimlik Problemleri*. Ankara: Adres Yayınları, 2005.

JENSON, Jane; "The European Union's Citizenship Regime: Creating Norms and Building Practices. *Comparative European Politics*". 5, 53-69, 2007.

KADIOĞLU, Ayşe; Türkiye'de Vatandaşlığın Anatomisi. E.Fuat KEYMAN (Der.). *Küreselleşme Avrupalılaşıma ve Türkiye'de Vatandaşlık içinde* (s.273-288) (Çev. B. Ulukan), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2009.

KADIOĞLU, Ayşe; Vatandaşlık Bireysellik ve Kadınlar. E.Fuat KEYMAN (Der.). *Türkiye'nin Yeniden İnşası: Modernleşme Demokratikleşme, Kimlik içinde* (s.65-78), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2013

KAHVECİ, Nihat Gürel (). Eğitim. İsmail ACUN, Bülent TARMAN ve Erkan DİNÇ (Edt.). *İnternet Destekli Etkin İnsan Hakları Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi içinde* (s. 15-32), Pegem Akademi, Ankara, 2013.

KARAKAYA, İsmail; Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. TANRIÖĞEN (Edt.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (s.55-84), Anı Yayıncılık, Ankara, 2012.

KARAMAN KEPENEKÇİ, Yasemin; *Eğitimciler İçin İnsan Hakları ve Vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks Yayınevi, 2008.

KARAMAN-KEPENEKÇİ, Yasemin; *Eğitimciler İçin İnsan Hakları ve Vatandaşlık*, Ekinoks Yayınevi, Ankara, 2008.

KARAMAN-KEPENEKÇİ, Yasemin; Türkiye'de Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Konusunda Yapılan Çalışmalara Bir Örnek: Avrupa Konseyi "2005 – Avrupa

- eğitim yoluyla yurttaşlık yılı” Projesi. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 426-432, 2009.
- KARASAR, Niyazi; *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2008.
- KARATAŞ, Ali İhsan; “Osmanlı Devleti’nde Gayrimüslimlere Tanınan Din ve Vicdan Hürriyeti”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 267-284, 2006.
- KAYA, Ayhan; Avrupa Birliği Yurttaşlığı. Ayhan KAYA vd. (Der.). *Avrupa Birliği’ne Giriş: Tarih, Kurumlar, Politikalar (Genişletilmiş ikinci baskı) içinde* (s.133-148), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2013.
- KAYA, Ayhan-AYDIN DÜZGİT, Senem-GÜRSOY, Yaprak, BEŞGÜL, Özge Onursal; *Avrupa Birliği’ne Giriş: Tarih, Kurumlar, Politikalar (Genişletilmiş ikinci baskı)*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2013.
- KAYA, İlhan-KILIÇ, Taner ve YILDIRIM, Ahmet; “Dicle Üniversitesi Öğrencilerinin Türkiye’nin Avrupa Birliği Üyeliğine İlişkin Görüş ve Beklentileri”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 254-273, 2008.
- KEATING, Avril; “Nationalizing the Post-National: Reframing European Citizenship for the Civics Curriculum in Ireland”. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 159-178, 2009.
- KEYMAN, E.Fuat; Giriş. E.Fuat KEYMAN (Der.). *Türkiye’nin Yeniden İnşası: Modernleşme Demokratikleşme, Kimlik içinde* (s.1-15), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2013.
- KEYMAN, E.Fuat-İÇDUYGU, Ahmet; Vatandaşlık Kimlik ve Türkiye’de Demokrasi Sorunu. E.F. Keyman (Der.). *Küreselleşme Avrupalılaştırma ve Türkiye’de*

Vatandaşlık içinde (s.1-25) (Çev. B. Ulukan), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2009.

KILIÇ, Mustafa-KAYA, Ahmet-YILDIRIM, Nail ve GENÇ, Gülten; *Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, 2004 Temmuz.

Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü; 2012-2013 *Eğitim ve Öğretim Yılı Milli Eğitim İstatistikleri*, Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Birimi, Kırşehir, 2014.

07.04.2014

tarihinde

<http://kirsehir.meb.gov.tr/arge/upl/dokumanlar/haber/istatistik2013/index.html>

adresinden erişildi.

KONTAŞ, Hakkı; *Demokrasi Eğitiminde Aile ve Okulun Rolü. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 245-249, 2009.

LAURSEN, Finn; *The European Union As An International Political and Security Actor After the Treaty of Lisbon: An Academic Perspective*. The Global Jean Monnet ECSA-World Conference 2010: The European Union after the Treaty of Lisbon içinde (p.209-236), Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2011.

LEHNING, Percy B.; "European Citizenship: Towards a European Identity?". *Law and Philosophy*, 20(3), 239-282, 2001.

MAIOR, Paulo Vila; *European Union Citizenship: The Hard Road Between a Promising Potential and Bitterness*. Paper submitted to the conference "Europe 2020- The Civic Vision", European Institute, Sofia, 2010.

- MEB; *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara. 29.10.2013 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden erişildi, 2009b
- MEB; *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, 2009a.
- MEB; *İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi (8. Sınıf) Öğretim Programı*, Ankara, 2010a. 29.10.2013 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden erişildi.
- MEB; *Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi Öğretim Programı*, Ankara, 2013. 07.02.2014 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden erişildi.
- MEB; *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*, Ankara, 2012. 29.10.2013 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden erişildi.
- MEB; *Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Programı*, 2009c. 29.10.2013 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden erişildi.
- MEB; *Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı*, 2009d. 29.10.2013 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden erişildi.
- MEB; *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8. Sınıf Programı*, Ankara, 2010b 29.10.2013 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden erişildi.

- NCSS; *Creating Effective Citizens*, 2001. 07.02.2014 tarihinde <http://static.ncss.org/files/positions/CreatingEffectiveCitizens.pdf> adresinden erişildi.
- O'SHEA, Karen; *Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Terimler Sözlüğü*, 2003. 29.10.2013 tarihinde http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/GlossaryEDC_TR.pdf adresinden erişildi.
- OCAK, Gürbüz & GÜNDÜZ, Mevlüt; Öğretmenlik Mesleğinin Genel Sorumluluk ve Yeterlikleri, G. OCAK (ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (s.443-465), Pegem Akademi, Ankara, 2011.
- ORTAYLI, İlber; *Avrupa ve Biz*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2008.
- ÖZUĞURLU, Meltem B.; Üniversite Gençliğinin Avrupa Birliği'ni ve Avrupa Vatandaşlığı Fikrini Algılaması. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 320-324, 2009.
- POTTER, John; "The Challenge of Education for Active Citizenship". *Education and Training*, 44(2), 57-66, 2002.
- PRUTSCH, Markus J.; *Europe for Citizens (2014-2020)*. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies, Brussels, 2012. 30.11.2013 tarihinde <http://bookshop.europa.eu/en/europe-for-citizens-2014-2020--pbBA3212458/> adresinden erişildi.
- PUNCH, Keith F.; *Sosyal Araştırmalara Giriş* (çev. D. Bayrak, H.B. Arslan, Z. Akyüz), Siyasal Kitabevi, Ankara, (özgün baskı 2005), 2011.
- ROSS, E.Wayne; "Negotiating the Politics of Citizenship Education". *Political Science and Politics*, 37(2), 249-251, 2004.

- SAĞLAM, Halil İbrahim; “İlköğretim Öğretmenlerinin Etkili Vatandaşlık Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Journal of Social Studies Education Research*, 3(2), 71-85, 2012.
- SAVVIDES, Nicola; “Comparing the Promotion of European Identity at Three ‘European Schools’: An Analysis of Teachers’ Perceptions”. *Research in Comparative and International Education*, 1(4), 393-402, 2006.
- SAYLAN, Semra Eren; *Avrupa Birliği Vatandaşlığı Kavramı ve Gelişim Süreci*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2007.
- SENEMOĞLU, Nuray; *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Pegem Akademi, Ankara, 2012.
- SOFUOĞLU, Ebubekir-AKVARUP, İlke Nur; “Osmanlı Devleti’nde Millet Sistem ve Süryaniler”. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 71-88, 2012.
- SONGÜLEN İNANÇ, Zeynep-ÇETİN, Selvet; *Avrupa’nın Kendine Dönen Silahı: Dışlayıcılık ve Ayrımcılık*. Stratejik Düşünce Enstitüsü, 2011.
<http://sde.org.tr/userfiles/file/AVRUPANIN%20KENDINE%20DONEN%20SILAHI.pdf> adresinden 04.05.2014 tarihinde erişildi.
- SÖNMEZ, Veysel; *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2011.
- Spiereburg, D. & Poidevin, R. (1994). *The history of the high authority of European Coal and Steel Community*. London: Weindenfeld and Nicolson.
- Standard Eurobarometer 77, Spring 2012 – TNS Opinion & Social
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb77/eb77_value_en.pdf
- SÜN BÜL, Ali Murat; “Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8, 597-608, 1996.

SZABO, Éva-LÖRINCZI, Janos-SECUI, Monica; Training the Teachers of Tomorrow: European Identity and Hungarian and Romanian Students' Attitudes towards the European Union, in Peter CUNNINGHAM & Nathan FRETWELL (eds.) *Creating Communities: Local, National and Global*. London: CiCe, pp. 497 – 510, 2012.

ŞAHİN, İbrahim Fevzi; *Küreselleşme, Avrupa Birliği ve Türkiye*, Pegem Akademi, Ankara, 2011.

TANNER, Daniel-TANNER, Laurel; *Curriculum Development: Theory into Practice* (4th ed.), Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, 2007.

TEKİN, Halil; *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yayınevi, Ankara, 2008.

TEZCAN, Mahmut; *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2012.

TEZGEL, Recep; *Yeni İlköğretim Programlarında İnsan Hakları Vatandaşlık ve Kentlilik Eğitimi*, CD, Araştırma Yayınları, Ankara, 2008a.

TEZGEL, Recep; *Yeni İlköğretim Programlarında İnsan Hakları Vatandaşlık ve Kentlilik Eğitimi*, Araştırma Yayınları, Ankara, 2008b.

The Environment Directorate-General; 2014. 04.05.2014 tarihinde http://ec.europa.eu/dgs/environment/index_en.htm adresinden erişildi.

The German Marshall Fund of United States; *Transatlantic Trends 11*, 2011. 06.05.2014 tarihinde <http://www.gmfus.org/archives/transatlantic-trends-2011/> adresinden erişildi.

The Nobel Foundation; *The Nobel Peace Prize 2012*, 2014. 18.05.2014 tarihinde http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2012/ adresinden erişildi.

- TOZLU, Necmettin; *İnsandan Devlete Eğitim*, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2003.
- Türk Dil Kurumu; 2013. 12.12.2013 tarihinde www.tdk.gov.tr adresinden erişildi.
- USAK; *Avrupa Birliği Algılama Anketi*, 2006. 25.02.2014 tarihinde <http://www.usak.org.tr/dosyalar/usak-agilama-anketi-3.pdf> adresinden erişildi.
- ÜNAL, Aydın-DURSUN, Bahtiyar-ÖZKAN, Selçuk-İZMİRLİ, Sultan Mehtap-ALTAY, Ahmet ve AKIN GÜRDAL, Seda; “Üniversite Eğitimi Alan Öğrencilerin Avrupa Birliği Üyeliğine Bakış Açılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”. *Elektronik Meslek Yüksekokulları Dergisi*, 2(1), 21-31, 2012.
- VARDAR, Deniz; Avrupa Birliği-Türkiye İlişkileri ve Vatandaşlık Sorunu. E.Fuat KEYMAN (Der.). *Küreselleşme Avrupalılaşıma ve Türkiye’de Vatandaşlık içinde* (s.1-25) (Çev. B. Ulukan), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2009.
- YEŞİL, Rüştü; “Demokratik Öğretmen Davranış Kararlılığı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliliği”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (4), 2010.
- YEŞİL, Rüştü; *İlköğretim Düzeyinde Okul ve Ailenin Demokratik Davranışlar Kazandırmadaki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2001.
- YEŞİL, Rüştü-AYDIN, Davut; “Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84, 2007.
- YILMAZ-ELMAS, Fatma; “Türkiye-AB İlişkileri: Kaldığı Yerden Yeniden”. *Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu*, 24, 2013. 05.05.2014 tarihinde http://www.usak.org.tr/images_upload/files/analiz24int.pdf adresinden erişildi.

EKLER

EK-1 Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

EK-2 Öğretmen Adayı Kişisel Bilgi Formu

EK-3 Öğretmen Görüşme Formu

EK-4 Öğretmen Adayı Görüşme Formu

EK-5 Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakış Anketi

EK-6 ABVBA'nın Faktör Analizi Sonuçları

EK-7 Araştırma İzin Belgesi (Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

EK-8 Araştırma İzin Belgesi (Ahi Evran Üniversitesi)

EK-1

ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU (KBF)

Sayın Öğretmenim,

Yürütmekte olduğum araştırmanın amacı, yeni yetişen neslin düşünceleri üzerindeki büyük etkisi olan siz öğretmenlerin, “Avrupa Birliği Vatandaşlığı” konusuna bakışını belirlemektir. Lütfen, boş bırakılan kısma “X” işareti koyarak görüşlerinizi bildiriniz. Tüm sorulara cevap vermeniz, araştırmanın doğru sonuçlanması için çok önemlidir. Veriler, araştırma dışında başka amaçla kullanılmayacaktır.

Araştırmama yaptığınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Sadık Selman ÜNER
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek
2. Mesleki kıdeminiz: Yıl
3. Çocuklarınızın geleceği ile ilgili ekonomik, sosyal, kültürel, eğitsel vb. kaygılarınız ne düzeydedir?
() Hiç kaygım yok () Az () Biraz () Oldukça () Çok kaygılanıyorum
4. Türkiye ve dünyadaki haberleri takip etmede en sık kullandığınız haber edinme yolu nedir?
() Televizyon () Gazete ve dergi () İnternet () Arkadaşlardan () Diğer
(Lütfen yazınız):
5. En çok ilginizi çeken haber konusu
() İç politika () Dış politika () Ekonomi () Spor () Magazin () Diğer
(Lütfen yazınız):
6. Avrupa ülkesinde hiç buldunuz mu?
() Hayır () 0-5 ay () 6-12 ay () 1 yıldan çok
7. Avrupa ülkelerindeki yaşam konusunda bilgi alabildiğiniz ve orada yaşayan yakınlarınız var mı?
() Evet () Hayır
8. Avrupa Birliği konusunda kendinizi ne düzeyde bilgili görüyorsunuz?
() Çok iyi () İyi () Orta () Kötü () Çok kötü
9. Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri konusunda kendinizi ne düzeyde bilgili görüyorsunuz?
() Çok iyi () İyi () Orta () Kötü () Çok kötü
10. Türkiye'nin Avrupa Birliğine tam üyeliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
() Çok iyi () İyi () Orta () Kötü () Çok kötü
11. Türkiye'nin Avrupa Birliğine tam üyeliğinin geleceği konusunda ne düşünüyorsunuz?
() Kesinlikle kabul edilecek () Şartları yerine getirirse kabul edilecek
() Kesinlikle kabul edilmeyecek () Türkiye AB'ye girme hedefinden vazgeçecek
() Diğer (Lütfen yazınız):....
12. Kendinizi tanımlarken hangi kimliğinize daha öncelik verirsiniz? (Bu soruya cevap vermeyebilirsiniz)

() Etnik kimlik (ırk) () Dinî kimlik () Türkiye vatandaşlığı () Dünya vatandaşlığı (insan olma)

13. “Avrupa Birliği Vatandaşı” ya da “AB Vatandaşlığı”nı tanımlarken aşağıdaki kavramlardan hangilerinin **mutlaka kullanılması gerektiğini** düşünürsünüz? Birden fazla özelliği işaretleyebilirsiniz.

- | | | | |
|----------------------------|---------------------|---------------------|------------------------------|
| () Bireysellik | () Açık görüşlülük | () Ayrıcalıklılık | () Demokratiklik |
| () Faydacılık-çıkarıcılık | () Eşitlik | () Çok kültürlülük | () İnsan haklarına bağlılık |
| () Özgürlük | () Adalet | () Çalışkanlık | () Hukuka bağlılık |
| () Gelişmişlik | () Disiplinlilik | () Fedâkarlık | () Milliyetçilik |
| () Zenginlik | () Kuralcılık | () Güçlülük | () Dindarlık |
| () Zevke düşkünlük | () İnsancılık | () Özgüvenlilik | () Üstünlük |
| () | () ... | () | () ... |

EK-2

ÖĞRETMEN ADAYI KİŞİSEL BİLGİ FORMU (KBF)

Sayın Öğretmen Adayı,

Yürütmekte olduğum araştırmanın amacı, yetişen yeni nesli yönlendirmede büyük sorumluluğu ve etkisi olan siz değerli öğretmen adaylarının, “Avrupa Birliği Vatandaşlığı” konusuna bakışını belirlemektir. Lütfen, boş bırakılan kısma “X” işareti koyarak görüşlerinizi bildirin. Soruların tamamına cevap vermeniz, araştırmanın doğru sonuçlanması için çok önemlidir. Toplanan veriler, araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır.

Araştırmama yaptığınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Sadık Selman ÜNER
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek
2. Sınıf Düzeyiniz: () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf
3. Okul dışında veya tatilde ekonomik gelir getiren bir işte çalışıyor musunuz?
() Evet () Hayır
4. Ailenizin aylık ortalama gelir düzeyi:
() 1500 TL’den az () 1501 TL-2500 TL () 2501 TL - 4000 TL
() 4001 TL’den fazla
5. Babanızın Mesleği:
() Çalışmıyor-İşsiz () Memur () Devlet işçisi () Özel sektör işçisi
() Esnaf () Diğer...
6. Annenizin Mesleği:
() Ev hanımı () Memur () Devlet işçisi () Özel sektör işçisi
() Esnaf () Diğer...
7. Babanızın eğitim durumu
() Okuma yazma bilmez () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu
() Üniversite mezunu
8. Annenizin eğitim durumu
() Okuma yazma bilmez () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu
() Üniversite mezunu
9. Türkiye ve dünyadaki haberleri takip etmede en sık kullandığınız haber edinme yolu nedir?
() Televizyon () Gazete ve dergi () İnternet () Arkadaşlardan () Diğer
(Lütfen yazınız):
10. En çok ilginizi çeken haber konusu
() İç politika () Dış politika () Ekonomi () Spor () Magazin () Diğer
11. Avrupa ülkesinde hiç buldunuz mu?
() Hayır () 0-5 ay () 6-12 ay () 1 yıldan çok
12. Avrupa ülkelerindeki yaşam konusunda bilgi alabildiğiniz ve orada yaşayan yakınlarınız var mı?
() Evet () Hayır

13. Avrupa Birliği konusunda kendinizi ne düzeyde bilgili görüyorsunuz?
() Çok iyi () İyi () Orta () Kötü () Çok kötü
14. Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri konusunda kendinizi ne düzeyde bilgili görüyorsunuz?
() Çok iyi () İyi () Orta () Kötü () Çok kötü
15. Türkiye'nin Avrupa Birliğine tam üyeliği konusunda ne düşünöyorsunuz?
() Çok iyi olur () İyi olur () Kararsızım () Kötü olur () Çok kötü olur
16. Türkiye'nin Avrupa Birliğine tam üyeliğinin geleceği konusunda ne düşünöyorsunuz?
() Kesinlikle kabul edilecek () Şartları yerine getirirse kabul edilecek
() Kesinlikle kabul edilmeyecek () Türkiye AB'ye girme hedefinden vazgeçecek
() Diğer (Lütfen yazınız):....
17. Kendinizi tanımlarken hangi kimliğinize daha öncelik verirsiniz? (Bu soruya cevap vermeyebilirsiniz)
() Etnik kimlik (ırk) () Dinî kimlik () Türkiye vatandaşlığı
() Dünya vatandaşlığı (insan olma)
18. "Avrupa Birliği Vatandaşını" ya da "AB Vatandaşlığı" nı tanımlarken aşığıdaki kavramlardan hangilerinin **mutlaka kullanılması gerektiğini** düşünörsünüz? Lütfen baş kısımdaki boşluğa "X" işareti koyunuz. Birden fazla özelliği işaretleyebilirsiniz.
- | | | | |
|----------------------------|---------------------|---------------------|------------------------------|
| () Bireysellik | () Açık görüşlölük | () Ayrıcalıklılık | () Demokratiklik |
| () Faydacılık-çıkarıcılık | () Eşitlik | () Çok kültürlölük | () İnsan haklarına bağlılık |
| () Özgürlük | () Adalet | () Çalışkanlık | () Hukuka bağlılık |
| () Gelişmişlik | () Disiplinlilik | () Fedâkarlık | () Milliyetçilik |
| () Zenginlik | () Kuralcılık | () Güçlölük | () Dindarlık |
| () Zevke düşkünlük | () İnsancılık | () Özgüvenlilik | () Üstünlük |
| () | () ... | () | () ... |

EK-3

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Sayın Öğretmenim,

Yürütmekte olduğum araştırmanın amacı, yeni yetişen neslin düşünceleri üzerindeki büyük etkisi olan siz öğretmenlerin, “Avrupa Birliği Vatandaşlığı” konusuna bakışını belirlemektir. Lütfen, aşağıdaki sorulara ilişkin düşüncelerinizi boş bırakılan kısma yazılı olarak belirtiniz. Soruların tamamına cevap vermeniz, araştırmanın doğru sonuçlanması için çok önemlidir. Toplanan veriler, araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır.

Araştırmama yaptığınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Sadık Selman ÜNER
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Size göre Avrupa Birliği ve Avrupa Birliği vatandaşlığı ne anlam ifade etmektedir?
2. Size göre Avrupa Birliği devletleri ve vatandaşları, Türkiye ve toplumunu nasıl değerlendirmektedir?
3. Avrupa Birliği ülkelerini siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel, insan haklarına saygı ve demokratiklik açılarından nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üye olmasını, yarar zarar yönüyle bir gereklilik olarak düşünüyor musunuz?
5. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üye olma ihtimali konusunda ne düşünüyorsunuz? Niçin?

EK-4

ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞME FORMU

Sayın Öğretmen Adayı,

Yürütmekte olduğum araştırmanın amacı, yeni yetişen neslin düşünceleri üzerindeki büyük etkisi olan siz öğretmen adaylarının, “Avrupa Birliği Vatandaşlığı” konusuna bakışını belirlemektir. Lütfen, aşağıdaki sorulara ilişkin düşüncelerinizi boş bırakılan kısma yazılı olarak belirtiniz. Soruların tamamına cevap vermeniz, araştırmanın doğru sonuçlanması için çok önemlidir. Toplanan veriler, araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır.

Araştırmama yaptığınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Sadık Selman ÜNER
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Size göre Avrupa Birliği ve Avrupa Birliği vatandaşlığı ne anlam ifade etmektedir?
2. Size göre Avrupa Birliği devletleri ve vatandaşları, Türkiye ve toplumunu nasıl değerlendirmektedir?
3. Avrupa Birliği ülkelerini siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel, insan haklarına saygı ve demokratiklik açılarından nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üye olmasını, yarar zarar yönüyle bir gereklilik olarak düşünüyor musunuz?
5. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üye olma ihtimali konusunda ne düşünüyorsunuz? Niçin?

EK-5

AVRUPA BİRLİĞİ VATANDAŞLIĞINA BAKIŞ ANKETİ (ABVBA)

Lütfen, aşağıdaki maddelerdeki düşüncelere katılma durumunuzu karşısındaki uygun seçeneği "X" işareti ile işaretleyerek belirtiniz...		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Bilgi ve düşüncem yok
Avrupa Birliği vatandaşı;							
1	Hristiyan kültürünün etkisi altındadır.	1	2	3	4	5	0
2	Tarihi, kültürel, milli ve dini değerlerini yitirmiştir.	1	2	3	4	5	0
3	Doğu toplumları ve kültürüne karşı, olumsuz önyargı ve düşmanca duygulara sahiptir.	1	2	3	4	5	0
4	İslam'a ve Müslümanlara karşı önyargılara sahiptir.	1	2	3	4	5	0
5	Aşırı faydacı, bireysel ve bencildir.	1	2	3	4	5	0
6	Yaşam tarzı nedeniyle obezite, kanser gibi sağlık sorunlarıyla sık sık karşılaşır.	1	2	3	4	5	0
7	Yaşam koşulları nedeniyle stres, ümitsizlik, tükenmişlik gibi psikolojik sorunlarla sık sık karşılaşır.	1	2	3	4	5	0
8	Türkiye'yi ve Türk vatandaşlarını Avrupa'ya ait <i>görmez</i> .	1	2	3	4	5	0
9	Arkadaşlık, komşuluk, akrabalık vb. ilişkileri zayıftır.	1	2	3	4	5	0
10	Mutsuz ve düzensiz bir aile yaşantısına sahiptir.	1	2	3	4	5	0
11	Ekonomik ve siyasi gücü, mutlak üstünlük aracı olarak değerlendirir.	1	2	3	4	5	0
12	İslam'a ait şeylere (cami, minare, ezan, vb.) karşı hoşgörüsüzdür.	1	2	3	4	5	0
13	Kapitalist ve materyalist bir değer dünyasına sahiptir.	1	2	3	4	5	0
14	Özgürlüklerinin fazla olması nedeniyle bazen diğer insanların özgürlük alanına girer.	1	2	3	4	5	0
15	Sivil toplum örgütleri içinde yer alan, katılımcı ve yönlendirici bir bireydir.	1	2	3	4	5	0
16	Uluslararası sözleşmelerde ve kendi anayasasında tanımlanan hakları bilir ve bunlara uygun davranır.	1	2	3	4	5	0
17	Ülkesini ve halkını sever; üyesi olmaktan gurur duyar.	1	2	3	4	5	0
18	Oy kullanma, dilekçe verme gibi demokratik yollarla haklarını arama konusunda bilinçli ve duyarlıdır.	1	2	3	4	5	0
19	Kültürel ve tarihi mirasını tanır, korur ve sahip çıkar.	1	2	3	4	5	0
20	Özgüveni yüksektir, sosyal yaşamında özgün ve rahat davranışlar sergiler	1	2	3	4	5	0
21	Şiddete ve önyargılara karşıdır; çatışmaları barışçıl yollardan çözer.	1	2	3	4	5	0
22	Kendini tanımak ve başkalarına tanıtmak için gerekli sosyal becerilere sahiptir.	1	2	3	4	5	0
23	Tüketim kültürünü benimser ve buna uygun yaşar.	1	2	3	4	5	0

24	Yaşam boyu eğitimin gerekliliğine inanarak sürekli kendini geliştirir.	1	2	3	4	5	0
25	Kişi ve olaylar karşısında teslimiyetçi değildir, eleştirel bir tutum sergiler.	1	2	3	4	5	0
26	Kültürlerarası ve dinler arası diyaloga açıktır.	1	2	3	4	5	0
27	Toplumunun ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimi için elinden geleni yapar.	1	2	3	4	5	0
28	Toplumsal (gelenekler vb.) ve hukukî kurallara (yasalar vb.) karşı saygılıdır.	1	2	3	4	5	0
29	İnsan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğüne önem verir ve savunur.	1	2	3	4	5	0
30	Sosyal, politik ve vatandaşlıkla ilgili kuruluşları bilir, ihtiyaç duyduğunda onlarla etkileşime girebilir.	1	2	3	4	5	0
31	Çevre kirliliği, hayvan hakları gibi konularda duyarlıdır ve bu tür konularda sorumluluk almaktan kaçınmaz.	1	2	3	4	5	0
32	Hayatını bir programa göre düzenler ve her bakımdan disiplinlidir.	1	2	3	4	5	0
33	Üye devletlerin sınırları içerisinde özgürce oturur, dolaşır ve iş edinir.	1	2	3	4	5	0
34	Toplum içinde dezavantajlı (engelli, azınlık, fakir vb.) bireylerin ve grupların ihtiyaçlarını önemser.	1	2	3	4	5	0
35	İşsizlik sorunu yaşamaz; rahat bir yaşam için yeterli gelir düzeyine sahiptir.	1	2	3	4	5	0
36	Eğitim, sağlık, ulaşım, meslek vb. alanlarda yüksek yaşam standartlarına sahiptir.	1	2	3	4	5	0
37	Mesleki yeterlilikler bakımından donanımlıdır ve üretkendir.	1	2	3	4	5	0
38.	Avrupa Birliği Vatandaşı olarak size göre yukarıda sayılanların dışında özellikleri varsa lütfen aşağıya maddeler halinde yazınız.						
	1. ...						
	2. ...						
	3. ...						

ABVBA 'NIN FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

Fak.	MADDELER	Faktör Yükları
Sosyokültürel olumsuzluk	İslam'a ve Müslümanlara karşı önyargılara sahiptir.	,627
	Doğu toplumları ve kültürüne karşı, olumsuz önyargı ve düşmanca duygulara sahiptir.	,569
	Aşırı faydacı, bireysel ve bencildir.	,549
	Türkiye'yi ve Türk vatandaşlarını Avrupa'ya ait <i>görmez</i> .	,499
	İslam'a ait şeylere (cami, minare, ezan, vb.) karşı hoşgörüsüdür.	,432
	Hristiyan kültürünün etkisi altındadır.	,397
	Arkadaşlık, komşuluk, akrabalık vb. ilişkileri zayıftır.	,408
	Yaşam koşulları nedeniyle stres, ümitsizlik, tükenmişlik gibi psikolojik sorunlarla sık sık karşılaşır.	,403
	Tarihi, kültürel, milli ve dini değerlerini yitirmiştir.	,368
	Mutsuz ve düzensiz bir aile yaşantısına sahiptir.	,393
	Özgürlüklerinin fazla olması nedeniyle bazen diğer insanların özgürlük alanına girer.	,381
	Kapitalist ve materyalist bir değer dünyasına sahiptir.	,420
	Yaşam tarzı nedeniyle obezite, kanser gibi sağlık sorunlarıyla sık sık karşılaşır.	,328
	Ekonomik ve siyasi gücü, mutlak üstünlük aracı olarak değerlendirir.	,380
Aktif vatandaşlık	Kültürel ve tarihi mirasını tanır, korur ve sahip çıkar.	,470
	Oy kullanma, dilekçe verme gibi demokratik yollarla haklarını arama konusunda bilinçli ve duyarlıdır.	,503
	Toplumunun ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimi için elinden geleni yapar.	,450
	Yaşam boyu eğitimin gerekliliğine inanarak sürekli kendini geliştirir.	,443
	Uluslararası sözleşmelerde ve kendi anayasasında tanımlanan hakları bilir ve bunlara uygun davranır.	,427
	Toplumsal (gelenekler vb.) ve hukukî kurallara (yasalar vb.) karşı saygılıdır.	,425
	Ülkesini ve halkını sever; üyesi olmaktan gurur duyar.	,339
	Kendini tanımak ve başkalarına tanıtmak için gerekli sosyal becerilere sahiptir.	,475
	Kültürlerarası ve dinler arası diyaloga açıktır.	,319
	Kişi ve olaylar karşısında teslimiyetçi değildir, eleştirel bir tutum sergiler.	,354
	Şiddete ve önyargılara karşıdır; çatışmaları barışçıl yollardan çözer.	,421
	Sivil toplum örgütleri içinde yer alan, katılımcı ve yönlendirici bir bireydir.	,372
	Özgüveni yüksektir, sosyal yaşamında özgün ve rahat davranışlar sergiler	,357
	Tüketim kültürünü benimser ve buna uygun yaşar.	,344
Bireysel Gelişmişlik/Farkındalık	Eğitim, sağlık, ulaşım, meslek vb. alanlarda yüksek yaşam standartlarına sahiptir.	,530
	Mesleki yeterlilikler bakımından donanımlıdır ve üretkendir.	,480
	Çevre kirliliği, hayvan hakları gibi konularda duyarlıdır ve bu tür konularda sorumluluk almaktan <i>kaçınmaz</i> .	,505
	Toplum içinde dezavantajlı (engelli, azınlık, fakir vb.) bireylerin ve grupların ihtiyaçlarını önemser.	,490
	Üye devletlerin sınırları içerisinde özgürce oturur, dolaşır ve iş edinir.	,412
	İşsizlik sorunu yaşamaz; rahat bir yaşam için yeterli gelir düzeyine sahiptir.	,389
	Sosyal, politik ve vatandaşlıkla ilgili kuruluşları bilir, ihtiyaç duyduğunda onlarla etkileşime girebilir.	,412
	Hayatını bir programa göre düzenler ve her bakımdan disiplinlidir.	,384
İnsan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğüne önem verir ve savunur.	,436	

EK-7

ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ
(KIRŞEHİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ)



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :24512418/<...>/<...> 12.12.22
Konu: Sadık Selman ÜNER

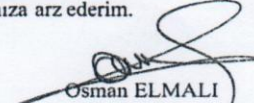
<...> 09.01.2014

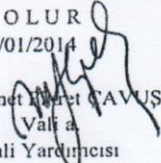
VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 25.12.2013 tarihli ve 6341 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı 121155009 numaralı öğrencisi Sadık Selman ÜNER'in "Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışlarının Farklı Değişikler Açısından İncelenmesi" konulu anket çalışmasını yapma isteği bildirilmektedir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Sadık Selman ÜNER'in "Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışlarının Farklı Değişikler Açısından İncelenmesi" konulu anket çalışmasını ilimiz merkez ilçeye bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik anket çalışmasını Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2013 tarihli ve 3616 sayılı 2012/13 nolu genelge esaslarına göre araştırmacının sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Osman ELMALI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../01/2014

Mehmet İzzet ÇAVUŞ
Vali Yardımcısı

08.01.2014/VHKİ N.TEKİNARSLAN
08.01.2014/Şef S.AKGÜL
08.01.2014/Şb.Md.M.ÇELİK

Terme Cad. 40200 Merkez/KIRŞEHİR
Elektronik Ağ:kirsehir.meb.gov.tr
e-posta: kirsehirmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mustafa ÇELİK /Şube Müd
Tel: (0 386)2135150-1530
Faks: (0 386) 213 10 03

EK-8

**ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ
(AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ)**

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 67873788-604.01/53-285
Konu : Anket Çalışması(Sadık Selman ÜNER)


20/01/2014

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11/12/2013 tarih ve 622.02/332 sayılı yazımız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 121155009 numaralı öğrencisi Sadık Selman ÜNER' in "Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Avrupa Birliği Vatandaşlığına Bakışlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu anket uygulaması yapmasında Rektörlüğümüzce herhangi bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Prof. Dr. Güray ERENER
Rektör Yardımcısı

20.1.2014
Ahi Evran

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tarih: 20-1-14

41

Adres: Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Bağbaşı Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı. 40100 - KIRŞEHİR
Tel: (0386) 280 42 00 Faks: (0386) 280 42 09