

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN VATANDAŞLIK ANLATISI: VATANDAŞLIK EĞİTİMİ VE İNŞASI¹

CITIZENSHIP NARRATIVE OF SOCIAL STUDIES TEACHERS: CITIZENSHIP EDUCATION AND CONSTRUCTION

Ali Haydar Akarsu²

ÖZ: Bu araştırma, Türkiye'deki devlet okullarında nasıl bir vatandaşlık eğitimi kavramsallaştırmasının hâkim olduğunu, vatandaşlığın inşasında kritik aktörler olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifleri üzerinden keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, Türkiye genelinde farklı sosyo-ekonomik statülerden kamu ortaokullarında görev yapan en az beş yıllık mesleki deneyimine sahip altı sosyal bilgiler öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel türde olup 'anlatı sorgulaması' deseni kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış fenomenolojik görüşmelerle toplanmış ve tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Öğretmen anlatıları 'geleneksel vatandaşlık anlatısı' ve 'demokratik vatandaşlık anlatısı' olmak üzere iki ana tema etrafında şekillenmiştir. Geleneksel anlatıda öğretmenler iyi vatandaşı, kolektif bütünün yararı ve iyiliği bağlamında işlevsel olan duygusal kişiler olarak tanımlamışlardır. Bu anlatıya göre, ülkeye, millete ve devlete bağlılık gösteren bireyler iyi vatandaşlar olarak kabul edilmektedir. Demokratik vatandaşlık anlatısı ise; fikir özgürlüğü, kültürel çeşitlilik ve katılım gibi temalar etrafında inşa edilmiştir. Anlatılar, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi anlayışlarında, öğrencilerin haklarından ziyade sorumluluklarını vurgulama eğiliminde olduklarını ve milli değerlerin öğretilmesine önem verdiklerini göstermektedir. Bulgular, vatandaşlık eğitimi anlatılarında öğretmenlerin, öğrencilerin toplumun sorunsuz bir parçası olarak yaşama katılmaları için kurallara uymaları ve otoriteye saygı göstermelerinin önemli derecede kabul gördüğünü göstermektedir. Daha çok topluma uyuma odaklanan öğretmen anlatılarında, öğrencilerin çeşitlilik ve farklılıklarının çok fazla dikkate alınmadığı görülmektedir.

Anahtar sözcükler: vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, anlatı çalışması, sosyal bilgiler öğretmenleri

ABSTRACT: This research aims to explore what kind of conceptualization of citizenship education is dominant in public schools in Türkiye through the perspectives of social studies teachers, who are critical actors in the construction of citizenship. In this context, semi-structured interviews were conducted with six social studies teachers with at least five years of professional experience working in public secondary schools from different socio-economic statuses across Türkiye. The research is qualitative, and a 'narrative inquiry' design was used. Data were collected through semi-structured phenomenological interviews and analysed using thematic analysis method. Teacher narratives are shaped around two main themes: 'traditional citizenship narrative' and 'democratic citizenship narrative.' In the traditional narrative, teachers defined good citizens as emotional individuals who function in the context of the benefit and well-being of the collective whole. According to this narrative, individuals loyal to the country, nation, and state are considered good citizens. The narrative of democratic citizenship is built around themes such as freedom of thought, cultural diversity, and participation. In their understanding of citizenship education, the narratives show that teachers emphasize students' responsibilities rather than their rights and attach importance to teaching national values. Findings show that in citizenship education narratives, it is highly accepted that teachers should follow the rules and respect authority so that students can participate in life as a seamless part of society. It is seen that students' diversity and differences are not considered in teachers' narratives, which focus more on social integration.

Keywords: citizenship, citizenship education, social studies education, narrative study, social studies

Bu makaleye atf vermek için:

Akarsu, A.H. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık anlatısı: Vatandaşlık eğitimi ve inşası, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 62-82.

Cite this article as:

Akarsu, A.H. (2024). Citizenship narrative of social studies teachers: Citizenship education and construction. *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 62-82.

¹ Bu çalışmanın özet şekli, 2024 yılında 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda (USBES-24) sunulmuştur.

² Arş. Gör. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, alihaydar.akarsu@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8531-0678>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

How citizenship is shaped within social structures is seen as one of the basic building blocks of a nation's identity (Kymlicka, 2001). Educational processes play a decisive role in constructing this identity, and citizenship education is at the center of these processes (Heater, 2007; Parker, 2003). Social Studies Education (SSE) is critical in providing students with democratic values, social responsibility awareness, and active participation skills (Crick, 1999; Niemi & Junn, 1998; Parker, 2003). SSE contributes to students developing multicultural citizenship skills and becoming active members of democratic societies (Banks, 2008). However, in countries with various socio-political dynamics, such as Türkiye citizenship education is criticized for an education approach that is based on specific ethno-cultural characteristics and encourages the construction of nationalist identity (Caymaz, 2007; Gürses, 2010a; Üstel, 2019). This situation raises concerns that students are raised with a passive, nation-state-centered understanding of citizenship (İnce, 2012; Şen, 2018).

The reforms made in Türkiye have pointed to positive changes in the understanding of citizenship education; the dominant narratives generally focus on nationalism and passive citizenship that emphasizes national unity (Gürses, 2010b; Şen, 2018). In this context, it is essential to understand and analyze social studies teachers' understanding of citizenship education in Türkiye. Teachers' roles and attitudes in the citizenship education process can be decisive in encouraging students to have democratic values (Westheimer & Kahne, 2004; Hess & McAvoy, 2014). Therefore, social studies teachers, who play a critical role in the construction of citizenship education and understanding of citizenship, not only convey academic knowledge to students but also are essential actors in the process of creating and promoting a citizenship culture that includes human rights, democratic and ethical values, awareness of social justice and responsibility, and active participation (Parker, 2003; Torney-Purta et al., 2001; Westheimer & Kahne, 2004). Social studies teachers' perspectives on citizenship education shape students' social, cultural, and political consciousness and raise them as democratic (Westheimer & Kahne, 2004) or anti-democratic citizens. Therefore, knowing teachers' narratives about citizenship education is critical in understanding the place of social studies education in the construction of citizenship. In this context, research on the subject in Türkiye focuses more on who the ideal citizen is or how he should be (Akhan, Çiçek and Mert, 2019; Değirmenci & Eskici, 2019; Dere & Akdeniz, 2021a; Egüz, Kafadar, 2020; Kaya, 2013). Why and how teachers construct citizenship has not been adequately researched. In this context, knowing teachers' narratives about citizenship education is vital in understanding the roles of social studies education in building citizenship.

Method

This qualitative study reflects social studies teachers' experiences and their narratives about citizenship education. The research used narrative inquiry to understand the participants' experiences. Inquiry design was used (Bruner, 2008). Participants were identified using purposive sampling to ensure a diversity of stories reflecting different perspectives of individuals with diverse narratives related to the research questions (Creswell, 2012; Patton, 2014). In this context, 15 social studies teachers who work in public schools from various socio-economic structures across Türkiye and have at least five years of experience were selected as participants. Following the first semi-structured interviews with these teachers, conducting multiple interviews with fewer participants was a necessity that the researcher discovered during the research process. In this regard, it was decided to conduct second and third interviews with six participants, with different perspectives and in-depth interviews in the first interviews (Seidman, 2013). Thus, to obtain in-depth information about the research, the first interview focused on the individual's life story and explored the early experiences of family, school, university, and friends. The second interview considered the concrete details of the participants' current experiences and focused on more information rather than opinions. This focus was one of the main reasons that made it necessary to reduce the number of participants. In the third interview, participants were asked to think about the meaning of their teaching experiences and focus on how the factors in their lives brought them to their current situation (Seidman, 2013). Data were collected through semi-structured interviews to encourage participants to share their stories freely and reflect comprehensively on their experiences. (Creswell, 2012; Patton, 2014). Interviews were conducted to provide a level of depth and complexity that allowed the researcher to access the inner

worlds of the participants and thus experience the world as the participants did (Byrne, 2004). To increase the reliability and credibility of the research, the prepared transcripts were submitted for participant verification (Creswell, 2012; Lincoln & Guba, 1985). To control his biases (Birt et al., 2016), the researcher tried to adhere to the 'essence' of the participant narratives at the highest level.

Findings

This study examines teachers' citizenship narratives and construction styles under two main themes: 'traditional citizenship narrative' and 'democratic citizenship narrative.' In the traditional citizenship narrative, the construction of citizenship is associated with fulfilling the conventional expectations of the family, community, state, and nation, which align with traditional values and norms. In this narrative, it is seen that the themes of *teaching nationalist values, national identity, cultural belonging, social harmony to develop a national identity, and emphasizing duties and responsibilities* are centered.

The democratic citizenship narrative that emerged as an opposing narrative is built around themes such as freedom of thought, cultural diversity, and participation. A striking result of the research is that although it reflects a universal understanding, the democratic narrative is also addressed by teachers on a local and national scale with traditional citizenship arguments. This situation shows that teachers cannot develop a clear understanding of the difference between conventional and democratic citizenship

Discussion and Conclusion

This research provides essential insights by analyzing the narratives of social studies teachers in public schools in Türkiye on citizenship education and construction. According to the findings, teachers' narratives were shaped within traditional and democratic understandings of citizenship. While the conventional narrative defines citizenship in the context of nationalist values and the state, the democratic narrative is based on freedom of thought, cultural diversity, and active participation.

Social studies teachers' emphasis on the national creates an everyday historical and cultural awareness and strengthens the sense of national identity, which aligns with Anderson's (1991) theory of *'imagined communities'*. Teacher narratives also support Smith's (1991) thesis that national identity is based on *'ethnic roots'* and that this identity is shaped around a common language, history, and culture. By highlighting these elements in their narratives, social studies teachers aimed to help students identify with *the 'Turkish identity.'* Teachers' focus on teaching patriotism and national history supports Smith's argument of national identity construction based on ethnic origins. These results also support the findings of Caymaz (2007) and İnce (2012) that citizenship education in Türkiye aims to build an identity based on ethno-cultural characteristics.

On the other hand, the findings of this research provide a profound understanding when associated with Westheimer and Kahne's (2004) citizenship typologies. In teachers' narratives, instead of a 'rights-based' experience, a sense of citizenship is seen in which individual responsibilities and duties towards society are emphasized. The responsibility-based understanding emphasized by the teachers, combined with the messages of national unity and solidarity, is compatible with Westheimer and Kahne's (2004) typology of the 'citizen with personal responsibility,' who knows and fulfills his responsibilities towards society.

Indicate that current practices and the role of teachers in social studies education need to be reviewed. Teachers' role in citizenship education is not only limited to conveying academic knowledge to students but also to creating a citizenship culture that includes democratic values, human rights, social justice, and ethical values (Torney-Purta et al., 2001). In particular, efforts are needed to encourage teachers to adopt democratic citizenship perspectives.

GİRİŞ

Günümüzde, vatandaşlık kavramı sürekli olarak değişikliğe uğramakta ve her zamankinden daha karmaşık, çok boyutlu, çok kültürlü küresel bir hâl almaktadır (Banks, 2008). Globalleşme, teknolojik ilerlemeler ve sosyo-politik değişimler, vatandaşlık anlayışının sınırlarını genişletmekte ve bu anlayışın toplumsal yapılar içinde nasıl şekillendirildiği sorusunu daha da önemli hale getirmektedir. Bu bağlamda, vatandaşlık eğitimi, bireylerin hem yerel hem de global toplumların aktif ve bilinçli üyeleri olarak yetiştirilmesinde kritik bir role sahiptir (Banks, 2008; Osler ve Starkey, 2006). Bu kritik rol nedeniyle vatandaşlık kavramı, bir ulusun kimliğinin temel yapı taşlarından biri olarak görülmektedir (Kymlicka, 2001). Bu kimliğin inşası ise, eğitim süreçleriyle sıkı sıkıya ilişkilidir (Heater, 2007; Parker, 2003; Osler ve Starkey, 2006). Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBE), öğrencilere kapsamlı bir vatandaşlık bilinci kazandırma misyonu ile modern eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Crick, 1999; Kerr, 2003). SBE'nin vatandaşlık bilincinin geliştirilmesinde kilit bir rol oynadığı ve öğrencilerin aktif, bilinçli ve sorumlu vatandaşlar olarak yetişmelerine katkı sağladığı pek çok sosyal bilimci tarafından vurgulanmaktadır (Banks, 2008; Crick, 1999; Kahne ve Middaugh, 2008). Türkiye gibi çeşitli sosyo-politik dinamiklere sahip ülkelerde SBE, vatandaşlık anlayışını şekillendirme ve bunu öğrencilerde bilgi, beceri, değer, tutum ve eğilimler aracılığıyla pekiştirme görevi, bu alanın önemini daha da artırmaktadır (MEB, 2018).

Mevcut araştırma sonuçları, eğitimin öğrencilere demokratik değerleri, toplumsal sorumluluk bilincini ve aktif katılım becerilerini kazandırmada kritik bir rol oynadığının altını çizmektedir (Crick, 1999; Niemi ve Junn, 1998; Parker, 2003; Torney-Purta, Lehmann, Oswald ve Schulz, 2001). Vatandaşlık eğitimi teorisyenleri eğitimin bu önemini öne çıkartarak, SBE'nin vatandaşlık eğitiminin temel bir bileşeni olduğunu kabul etmektedir (Banks 2008; Parker, 2003; Osler ve Starkey, 2006; Westheimer ve Kahne, 2004).

Parker (2003), sosyal bilgiler derslerinin öğrencilere toplumsal sorunlara eleştirel bir bakış açısı kazandırarak, öğrencileri demokratik vatandaşlar olarak yaşama etkin bir şekilde katılmalarını teşvik edebileceğini öne sürmektedir. Westheimer ve Kahne (2004), sosyal bilgiler derslerinin öğrencilere aktif vatandaşlar olarak topluma katılma becerilerini kazandırmada kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Banks (2008), SBE'nin kültürel çeşitliliği ve sosyal adaleti vurgulayarak öğrencilerin demokratik bir toplumda etkin bir şekilde yer alabilmeleri için gerekli olan çokkültürlü yurttaşlık becerilerini geliştirebileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte, Osler ve Starkey (2006 sosyal bilgiler eğitiminin öğrencilere demokratik değerleri, insan haklarını ve kültürel çeşitliliği vurgulayarak vatandaşlık bilincini güçlendirebileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersleri öğrencilerin farklı perspektiflerden düşünmelerini sağlayarak eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik bir alan açmakta ve öğrencilerin etkin vatandaşlar olarak hayata katılmasına katkı sunmaktadır (Parker, 2003).

Türkiye özelinde gerçekleştirilen araştırmalar, vatandaşlık eğitiminin ulusal ve milliyetçi boyutuna dikkat çekmektedir (Caymaz, 2007; Çayır ve Bağlı, 2011; Gürses, 2010a; Şen, 2018, 2019; Üstel, 2019). Vatandaşlık eğitimi, belirli etno-kültürel özelliklere dayanan ve milliyetçi kimlik inşasını teşvik eden bir eğitim anlayışıyla eleştirilmektedir (Caymaz, 2007; Gürses, 2010a; Üstel, 2019). Vatandaşlık eğitimi devleti, devlet otoritesini ve ulusal birliği bireyin hak ve özgürlükleri üzerinde konumlandıran, hatta çoğu kez kutsallaştıran merkezi bir zihniyetle etnosantrik ve etnodinsel bir anlayışla ele alınmaktadır (Caymaz, 2007; Şen, 2018; 2019). Gürses, (2010a), Cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana rejime uygun vatandaş yetiştirilmeye çalışıldığını, Üstel (2019) ise eğitim programlarının makbul vatandaş yetiştirmeye odaklandığını, bu doğrultuda özveri, bağlılık ve itaat temalarının öncelendiğini belirtmektedir. Diğer taraftan, Türkiye'de vatandaşlık eğitiminin demokratik yaşam tarzına, uygulamalarına ve taleplerine uyum sağlamakta güçlük çektiğine ilişkin çok sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmalar, vatandaşlık eğitiminin uyum sağlayıcı bir vatandaşlık kavramı ile dinî ve etnik (Çayır ve Bağlı, 2011; Gürses, 2010a) etno-kültürel özelliklere dayanan (tek kültür, tek ideal) bir kimlik inşasını teşvik ettiğini (Caymaz, 2007) milliyetçi, pasif ve otoriter yurttaşlığı desteklediğini (İnce, 2012, Şen, 2018); bazı kişi ve devletleri (iç-dış) tehdit olarak ele aldığını (Üstel, 2019) göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin pasif, ulus-devlet merkezli bir vatandaşlık anlayışıyla yetiştirildiği endişelerini doğurmaktadır (İnce, 2012; Şen, 2018).

2005 yılı itibarıyla eğitim programlarında yapılan yapısal ve felsefi değişiklikler vatandaşlık eğitimi anlayışında olumlu bazı değişimler getirmiş ve pasif vatandaşlık anlatısı yerine etkin, aktif, demokratik vatandaşlık söylemleri kullanılmıştır (Doğanay, 2012). Ancak vatandaşlık eğitimindeki ana akım anlatısının 'milliyetçilik', 'bağlılık' ve 'uyumu' teşvik eden 'pasif vatandaşlık' üzerine kurulu olduğu görülmektedir (Gürses, 2010b; İnce, 2012; Şen, 2018).

Araştırmanın Bağlamı

En temeldeki amacı etkin/aktif vatandaş yetiştirmek olan SBE birçok ülkede ülkelerin vatandaşlık anlayışlarını tesis etmek amacıyla öğrencilerde bilgi, beceri, değer, tutum ve eğilim oluşturarak bunları deneyimlerle birleştiren önemli bir alandır. Türkiye’de SBE, bu misyonu edinmiş önemli bir alan olarak vatandaşlığa rehberlik eden sistem düzeyindeki beklentileri kodladığı için ayrı bir önem ifade etmektedir. Vatandaşlık eğitiminin ve vatandaşlık anlayışının inşasında kritik bir rol oynayan sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilere sadece akademik bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda insan haklarını, demokratik ve etik değerleri, toplumsal adalet ve sorumluluk bilincini ve aktif katılımı içeren vatandaşlık kültürünün oluşturulması ve teşvik edilmesi sürecinde önemli aktörlerdir (Parker, 2003; Torney-Purta vd., 2001; Westheimer ve Kahne, 2004). Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimindeki perspektifleri, öğrencilerin toplumsal, kültürel ve politik bilinçlerini şekillendirme ve onları demokratik (Westheimer ve Kahne, 2004) ya da anti demokratik vatandaşlar olarak yetiştirme sürecini etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine ilişkin anlatılarının bilinmesi, sosyal bilgiler eğitiminin vatandaşlık inşasındaki yerinin anlaşılması bakımından kritiktir. Bu bağlamda Türkiye’de konuyla ilişkili araştırmalar daha çok ideal vatandaşın kim olduğunu ya da nasıl olması gerektiğine odaklanmaktadır (Akhan, Çiçek ve Mert, 2019; Değirmenci ve Eskici, 2019; Dere ve Akdeniz, 2021a; Egüz ve Kafadar, 2020; Kaya, 2013). Ancak öğretmenlerin vatandaşlığı neden ve nasıl inşa ettikleri yeterince araştırılmış değildir. Bu kapsamda öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine ilişkin anlatılarının bilinmesi, sosyal bilgiler eğitiminin vatandaşlık inşa etmedeki rollerinin anlaşılması bakımından önemlidir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitimi, öğrencilere demokratik değerler, haklar ve sorumluluklar hakkında bilgi sağlamayı ve bu bilgileri kullanarak toplumsal yaşama aktif ve bilinçli bir şekilde katılmaları için gerekli becerilerle bütünleştirmeyi amaçlar (Biesta, 2006; Niemi ve Junn, 1998; Parker, 2003). Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin bilgi, beceri ve değer dünyalarını şekillendiren ve onları toplumsal ve politik yaşama katılmaya teşvik eden temel aktörler olarak vatandaşlık eğitiminde başat bir role sahiptirler (Biesta, 2006; Parker, 2010; Westheimer ve Kahne, 2004).

Vatandaşlık eğitiminin öğretmenler tarafından şekillendirilmesi literatürde önemli bir yer bulmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin eğitim felsefelerinin, kültürel ve etik anlayışlarının kendi vatandaşlık anlayışları ve eğitim yaklaşımlarıyla yakından ilişkili olduğu kaydetmektedir (Haste, 2004; Pratt ve Rosiek, 2021; Torney-Purta, Richardson ve Barber 2004). Ayrıca öğretmenlerin kişisel inanç ve değer yargılarının, vatandaşlık eğitimi sürecinde nasıl bir vatandaş yetiştirildiği üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir (Osler ve Starkey, 2006; Sant, 2019; Torney-Purta vd., 2004). Pratt ve Rosiek, (2021), öğretim pratiğinin öğretmenlerin kimliklerine ve çocuklara, konu içeriğine ve yaşadıkları topluluklara yönelik duygusal, bilişsel ve etik ilişkilerine bağlı olduğunu kaydetmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi anlayışları, öğrencilerin demokratik değerlere ve toplumsal katılma yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Kerr, 2003). Bunun yanı sıra öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve pedagojik tercihleri, eğitimin çıktıları üzerinde belirleyicidir (Banks, 2008). Bundan ötürü, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimiyle ilgili deneyimleri eğitim politikalarının geliştirilmesinde önemli bir kaynak olarak değerlendirilebilir (Torney-Purta ve Barber, 2005). Türkiye’de yapılan çalışmalarda, benzer şekilde eğitimcilerin vatandaşlık eğitimindeki rollerinin ve vatandaşlık kavramsallaştırmasının önemini vurgulamaktadır. Araştırmalar öğretmenlerin, öğrencilerin toplumsal ve kültürel çeşitliliği anlamaları, demokratik değerlere bağlılık geliştirmeleri ve toplumsal adalet konularında duyarlılık kazanmaları konusunda öneme sahip olduklarının altını çizmektedir (Çayır, 2014; İnce, 2012; Yeşilbursa, 2015; Yiğit, 2017).

Osler ve Starkey (2006), öğretmenlerin kültürel ve etik özelliklerinin vatandaşlık eğitimi anlayışlarını etkilediğini belirtmektedir. Torney-Purta ve Wilkenfeld (2009), öğretmenlerin demokratik değerler ve vatandaşlık becerileri konusunda nasıl bir rol model olduğunu ve bu modellerin öğrencilerin perspektiflerine nasıl etki ettiğini incelemiştir. Hess ve McAvoy (2014) ise öğretmenlerin sınıfta demokratik tartışmaları nasıl yönettiğini ve bu sürecin öğrencilerin politik düşünme becerilerine etkisini analiz etmiştir. Bu araştırmacıların idda ettiği üzere, öğretmenler vatandaşlık eğitimi sürecinde değer yargıları, düşünceleri, inançları, eylemleri ve uygulamalarıyla önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin tutum ve değerleri, öğrencilerin değer dünyalarını, toplumsal ve politik hayata katılmalarını doğrudan etkilemektedir (Kahne ve Middaugh, 2008; Niemi ve Junn, 1998). Bu sebeple vatandaşlık eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisini anlamak, öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi ve bu eğitimin daha kapsayıcı ve etkili bir şekilde tasarlanabilmesi için önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Türkiye'deki devlet okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektiflerinden hareketle, öğretmenlerde hâkim olan vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi kavramsallaştırmalarını keşfetmeyi amaçlamaktadır.

Çalışma, Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimi konusundaki görüş ve yaklaşımlarını derinlemesine inceleyerek literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Mevcut literatürde, genellikle vatandaşlık eğitimi politikaları ve teorik yaklaşımlar üzerinde durulmakta, ancak öğretmenlerin bu süreçteki rolleri ve kişisel bakış açıları yeterince ele alınmamıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimi konusundaki pratik deneyimleri ve anlatıları, bu eğitimin sınıf içindeki uygulanışı ve etkileri hakkında değerli bilgiler sunabilir. Bu sebeple araştırma, öğretmen anlatılarına odaklanarak, vatandaşlık eğitiminin geniş sosyopolitik bağlamlar içindeki yerini ve önemini analiz etmeyi ve bu alandaki akademik tartışmalara yeni bir boyut kazandırmayı amaçlamaktadır. Böylelikle araştırmanın, öğretmenlerin eğitim sürecindeki etkisi ve vatandaşlık eğitiminin etkinliği konusunda daha kapsamlı bir anlayış geliştirilmesine katkı sunması beklenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin perspektiflerinin derinlemesine incelenmesi, eğitim sistemlerinin daha etkili ve kapsayıcı vatandaşlık eğitimi programları oluşturabilmesi bakımından kritiktir (Torney-Purta ve Wilkenfeld, 2009). Bu doğrultuda, Türkiye'deki vatandaşlık eğitiminin mevcut durumunu ve özelliklerini keşfetmek, bu durumun ve özelliklerin daha geniş sosyopolitik bağlamlarda nasıl açıklanabileceğini ve yorumlanabileceğini ortaya koymak için öğretmenlerin anlatılarına başvurmak önemlidir. Bu çalışma, Türkiye'deki vatandaşlık eğitiminin başat inşacıları olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık anlayışına ilişkin anlatılarını detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırmanın, vatandaşlık eğitimi sürecinin güçlendirilmesine ve daha kapsayıcı bir vatandaşlık kültürünün teşvik edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerini ve vatandaşlık eğitimiyle ilgili anlatılarını yansıtan nitel bir araştırmadır. Araştırmada katılımcıların yaşadıkları deneyimleri anlamak için anlatı sorgulaması (narrative inquiry) deseni kullanılmıştır (Bruner, 2008). Anlatı araştırması fenomenoloji ile benzerlikler göstermekle birlikte bireylerin hikayelerine odaklanması bakımından farklılıklar göstermektedir. Fenomenolojik yaklaşımlar, olgunun ortak deneyimleniş biçimlerini ortaya çıkarmaya odaklanırken, anlatı sorgulaması, bireylerin bu deneyimleri nasıl yapılandırdığını, hikayeleştirerek nasıl anlamlandırdığını araştırır (Riessman, 2003). Anlatı sorgulaması, insanların yaşamlarını deneyimler, anlatılar veya hikayeler yoluyla nasıl anlamlandırdıklarına odaklanan nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Anlatı araştırması hikâye anlatmanın ya da anlatı aracılığıyla deneyimleri/yaşantıları hikayeleştirmenin bir yöntemi olarak kabul edilmektedir (Bruner, 2008). Araştırmacılara göre bireyler arasındaki ilişkiler, anlatsal olarak yapılandırılmıştır. Bu sebeple deneyimin kendisi doğası gereği bir anlatıdır (Pinnegar ve Daynes, 2007). Kimlik inşası konularıyla da yakından bağlantılı (Clandinin ve Huber, 2002) olan anlatı, özellikle katılımcı deneyimlerinin, algılarının ve belirli bağlamlar içindeki etkileşimlerinin karmaşıklığını derinlemesine incelemeyi amaçlayan çalışmalar için uygundur (Clandinin ve Connelly, 2000). Ayrıca anlatı araştırmalarının esnek doğası (Riessman, 2003) nedeniyle, alan notları, araştırma görüşmeleri, konuşmalar, otobiyografik yazılar, öğretmen hikayeleri, fotoğraflar, anı kutuları ve diğer kişisel eserler dahil olmak üzere diğer nitel yöntemlerle birleştirilebilir (Connelly ve Clandinin, 2000; Riessman, 2003).

Anlatı araştırmaları, ilk olarak hikayeler ve deneyimler aracılığı ile verilerin toplanmasına, daha sonra toplanan verilerin yorumlanarak geniş temalar ve anlamlar bulunmasına imkân verir (Clandinin ve Huber, 2002). Dahası anlatı çalışmaları sadece öğretmenlerin öğretmen deneyimlerine ilişkin açıklamalar sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin fikirlerini, kimliklerini, duygularını, etiklerini ve öğretimle olan bütünsel hislerini dönüştürmelerine imkân verir (Clandinin, Caine ve Lessard, 2018). Yani öğretirken yaşadıkları hikayelere gömülü olan ilişkilerin bir ifadesidir. Anlatı sorgulamasının belirtilen bu özellikleri; öğretmenlerin deneyim ve anlam dünyalarının derinliğini keşfetmeye olanak vermektedir. Bu nedenle, bu araştırmada öğretmenlerin vatandaşlık eğitimiyle ilgili kişisel ve profesyonel anlatılarını ortaya koymak ve bu anlatılar üzerinden derinlemesine bir anlayış geliştirmek amacıyla anlatı sorgulaması tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Katılımcıların kolay ulaşılabilir ve istekli olması önemlidir. Bu doğrultuda katılımcılar, araştırma sorularıyla ilgili çeşitli anlatılara sahip bireylerin farklı perspektiflerini yansıtan hikayelerin çeşitliliğini sağlamak için amaçlı örneklem kullanılarak belirlenmiştir (Creswell, 2012; Patton, 2014). Bu kapsamda, Türkiye genelinde kamu okullarında çalışan ve en az beş yıl deneyime sahip 15 sosyal bilgiler öğretmeni katılımcı olarak seçilmiştir. Bu kişilerle araştırmaya katılmaları için telefon ve mail aracılığı ile iletişim kurulmuştur. Bu öğretmenlerin tamamı araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Bu öğretmenlerle yarı yapılandırılmış birinci görüşmelerin ardından daha az katılımcıyla birden çok görüşme yapılması araştırmacının araştırma sürecinde keşfettiği bir gereklilik olmuştur. Bu kapsamda katılımcı sayısı altıya düşürülmüş ve bu altı katılımcıyla ikinci ve üçüncü görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Daha az katılımcının belirlenmesinde katılımcıların kendini açmaya ve mülakat yapmaya istekli olması, görüşmelere zaman ayırabilmesi, farklı sosyokültürel yapıya örnek teşkil etmesi ve en az beş yıllık mesleki deneyime sahip olması kriter olarak belirlenmiştir. Bu kriterleri karşılayan yedi öğretmen belirlenmiştir. Ancak bir öğretmen araştırmayı devam ettirmeyi kabul etmediği için mülakatlar diğer altı öğretmenle devam ettirilmiştir. Öğretmen anlatılarına ilişkin biyografik özellikler ek.1'de sunulmuştur. Katılımcılara ilişkin diğer tanılayıcı veriler Tablo.1 'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı özellikler

Katılımcı	Görev yaptığı il	Deneyim
Mehmet	İstanbul	11 yıl
Elif	İzmir	14 yıl
Leyla	Rize	24 yıl
Ahmet	Rize	12 yıl
Merve	Erzincan	9 yıl
Deniz	Ankara	6 yıl

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, katılımcıların hikayelerini serbestçe paylaşmalarını ve deneyimlerini kapsamlı bir şekilde yansıtmalarını teşvik etmek için yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla toplanmıştır. (Creswell, 2012; Patton, 2014). Mülakatlar, araştırmacının katılımcıların iç dünyalarına erişmesine ve böylece onların da dünyayı katılımcılar gibi deneyimlemelerine olanak tanıyan bir düzeyde derinlik ve karmaşıklık sağlayacak biçimde gerçekleştirilmiştir (Byrne, 2004). Bu kapsamda katılımcıların anlam dünyalarını yeterli derinlikte anlatabilecekleri bir alan yaratmak amacıyla fenomenolojik görüşmelerden yararlanılmıştır (Seidman, 2013). Fenomenolojik görüşmelerde, İnsan deneyiminin zamansal ve geçici doğası; katılımcıların deneyimlerine ilişkin öznel anlayışları, yaşanmış deneyime odaklanma ve anlamın inşasında dilin ve söylemin rolünü ön plana çıkaran bağlam içindeki anlamlar (Seidman, 2013) ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda ilk görüşmelerde farklı bakış açıları ve derinlikli mülakatlar gerçekleştirilen öğretmenlerle farklı zamanlarda ikinci ve üçüncü görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Seidman, 2013). Böylece araştırma ile ilgili derinlikli bilgiler elde etmek için ilk görüşme bireyin yaşam öyküsüne odaklanarak, aile, okul, üniversite ve arkadaşlarının erken deneyimlerini araştırmıştır. İkinci görüşme, katılımcıların mevcut deneyimlerinin somut ayrıntılarını dikkate almış ve görüşlerden ziyade ayrıntılara odaklanılmıştır. Üçüncü görüşme ise, katılımcılardan öğretmenlik deneyimlerinin anlamı üzerine düşünceleri istenmiş, yaşamlarındaki faktörlerin onları mevcut durumlarına nasıl getirdiğine odaklanmaları istenmiştir (Seidman, 2013).

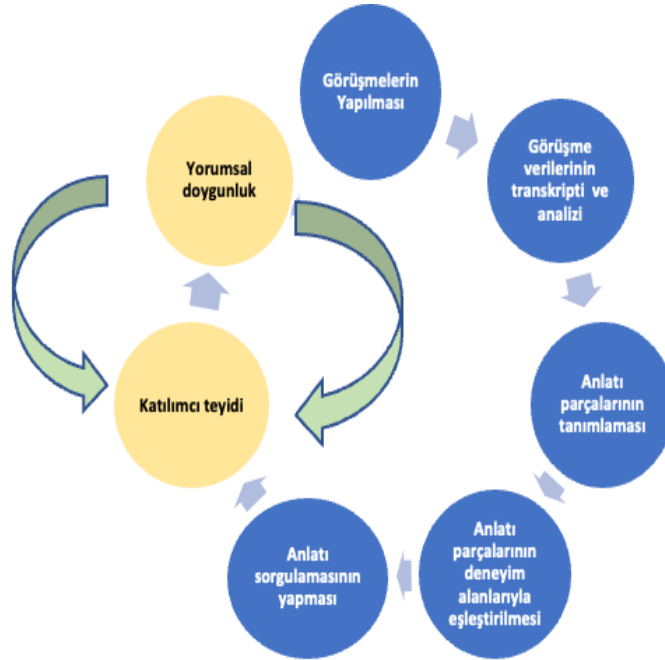
Öğretmenlerin okul, üniversite ve aile gibi şekillendirici deneyimlerine odaklanan ilk görüşme, ikinci ve üçüncü görüşmeleri bağlamsallaştırmak için kullanılmıştır. Bu görüşme katılımcıların biçimlendirici öğrenme deneyimleri hakkında zengin arka plan bilgisi sağlamak üzere tasarlanmıştır (Creswell, 2012). İlk görüşmeden sonra daha derinlemesine veriler elde etmek için katılımcı sayısı altı kişiyle sınırlandırılmıştır. İkinci görüşme sadece bu altı öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme öğretmenlerin mesleki deneyimlerine odaklanmış ve onlarından vatandaşlık inşası hakkında daha spesifik yanıtlar elde etmek için

tasarlanmıştır. Son görüşme ise bir yansıma işlevi görmüş ve katılımcıların vatandaşlık eğitimini nasıl yansıttıklarına odaklanmıştır.

Her mülakat, katılımcının oluru ile kaydedilmiş ve daha sonra araştırmacı tarafından transkript edilip, analize hazır hale getirilmiştir. Anlatı araştırmalarında tipik olarak, geçerliliği arttırmak için üye kontrolü kullanılmaktadır (Doyle, 2007). Bu sebeple araştıranın güvenilirlik ve inandırıcılığını arttırmak için hazırlanan transkriptler katılımcı doğrulamasına sunulmuştur (Creswell, 2012; Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmacı kendi önyargılarını kontrol etmek için (Birt, Scott, Cavers, Campbell ve Walter, 2016) katılımcı anlatılarının ‘öz’lerine en üst düzeyde bağlı kalmaya çalışmıştır.

Katılımcı teyidi araştırmacı-katılımcı ilişkisini doğası gereği diyalojik ve işbirlikçi bir yaklaşımla ele almaya olanak vermiştir (Harvey, 2015). Böylece katılımcı kontrolü ve veri analizi, ham ve analiz edilmiş verilerin paylaşılması yoluyla uyumun sürekli olarak sürdürüldüğü, yeniden müzakere edildiği ve güçlendirildiği, ek yorum ve önerilerin ortaya çıkan verilerle geri beslendiği iş birliğine dayalı (diyalojik) bir süreç haline getirilmeye çalışılmıştır. Böylece katılımcılar ifade etmedikleri düşünce ve yorumları bu şekilde açığa çıkarmaya ya da yenilerini eklemeye olanak bulmuşlardır (Birt vd., 2016).

Araştırmada veri analizi süreci, anlatı incelemesi literatüründe yer alan belirli adımlar izlenerek şekil 1’deki gibi gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1. Araştırma veri analiz süreci

Bu süreç, Ollerenshaw ve Creswell (2002) tarafından tanımlanan anlatı sorgulaması analizi yöntemine uygun olarak yapılandırılmıştır. İlk olarak, katılımcılarla yapılan mülakatların ses kayıtları alınmış ve bu kayıtlar araştırmacı tarafından birebir transkript edilmiştir. Anlatıların bütünsel bir analizini yapmak ve ortaya çıkan temaları belirlemek amacıyla görüşme verileri bütünlüklü bir şekilde okunup ve kodlanmıştır (Ollerenshaw ve Creswell, 2002; Patton, 2014; Saldana 2022). Verilerin analizi ‘bütünsel’ ve ‘kategorik’ olmak üzere iki seviyede gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak, her bir anlatı kendi bağlamı ve anlam ilişkisi içinde bütünsel olarak ele alınmıştır. Anlatı verilerinin analizi, anahtar hikâye unsurlarını, temalarını ve kalıplarını belirlemek için transkriptlerin birden fazla kez okunmasını gerektirmiştir (Creswell, 2012). Daha sonra, incelenen fenomenin daha geniş bir anlayışını oluşturmak için farklı anlatılardan ortak temalar ve kavramlar çıkarmak için kategorik analizden yararlanılmıştır (Saldana, 2022) Bu aşamada, veriler tablo 2’de ki gibi; çevre, kişiler, problem, eylemler ve çözüm olmak üzere beş ana başlık altında incelenmiş ve metin bu başlıklar doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Her bir başlık için verilerden yola çıkarak oluşturulan analitik bir tablo oluşturulup, analiz sonuçları değerlendirilmiştir.

Tablo 2.

Anlatı Ögeleri

Anlatı Ögeleri	Geleneksel Vatandaşlık anlatısı	Demokratik vatandaşlık anlatısı
Çevre	Ulusal sınırlar, bayramlar, milli tarih	Ulusal sınırlar ve ötesi, özgürlükler
Kişiler/Karakterler	Ulusal karakterler (Padişahlar, Devlet büyükleri, ‘Bizim çocuklar’, Türkler)	Ulusal karakterler, mülteciler, göçmenler
Problem	Vatan, birlik, beraberlik, devlet sevgisi eksik	Çeşitlilik, düşünce özgürlüğü sınırlı
Eylemler	Ülkesini ve milletini sevmek, oy vermek, vergi ödemek, askere gitmek	Farklılıklara saygı duyma, haklarını bilme
Çözüm	Milli birlik ve beraberliği korumalı ve devletimize bağlı olmalıyız	İnsan hak ve özgürlüklerini bilmeliyiz

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 27-09-2023, 2023/258 sayılı belge alınmıştır.

Etik Kaygılar ve Araştırmacının Rolü

Araştırmacı çalışmaya başlayabilmek için öncelikle bağlı bulunduğu üniversitenin etik kurulundan gerekli izinleri almıştır. İlk olarak, araştırmaya katılan tüm katılımcılarla onam formu verilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları ve görüşmelerin kendi rızaları ile kayıt altına alınacağı bilgisi verilmiştir. Bir katılımcı ses kaydına alınmasına rıza göstermediği için araştırmacı görüşmeler esnasında not tutmuştur ve bunları görüşmeler sonunda katılımcıya teyit ettirmiştir (Doyle, 2007; Lincoln ve Guba, 1985).

Katılımcıların araştırmacıya yeterince güvenmesi verilerin nitelik ve nicelik bakımından yoğunluğunu etkileyebilmektedir (Creswell, 2012). Araştırmacı bunun farkında kalarak kendi sesini arka planda tutmuş ve katılımcı anlatılarına odaklanmıştır. Ayrıca katılımcılar ile arasındaki işbirlikçi ve diyalojik yaklaşımla verileri katılımcılara her defasında onaylatıp onlara teyit ettirmiştir (Harvey, 2015). Bu durum araştırmacının objektif ve aynı zamanda etik bir tutum almasına olanak sağlamıştır. Bununla birlikte, araştırmacı katılımcılar ile karşılıklı güveni tesis etmek için, tümüne rumuz isim verileceğini ve kişisel bilgilerinin saklı tutularak hiç kimseyle paylaşmayacağını beyan etmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada öğretmenlerin vatandaşlık anlatıları ve inşa biçimleri ‘geleneksel vatandaşlık anlatısı’ ve ‘demokratik vatandaşlık anlatısı’ olmak üzere iki ana tema altında incelenmektedir.

Geleneksel Vatandaşlık Anlatısı

Geleneksel vatandaşlık anlatısında vatandaşlık inşası, geleneksel değerler ve normlar doğrultusunda, aile, topluluk, devletin ve milletin geleneksel beklentilerini yerine getirmekle ilişkilendirilmiştir. Bu anlatıda *milliyetçi değerlerin öğretilmesi, ulusal kimlik ve kültürel aidiyet, milli kimlik geliştirmek için toplumsal uyum, görev ve sorumlulukların vurgulanması* temalarının merkeze alındığı görülmektedir.

Milliyetçi Değerlerin Öğretilmesi

Milliyetçilik değerlerinin öğretilmesi, öğretmen anlatılarında önemli bir alt tema olarak belirmektedir. Bu tema, öğrencilere ulusal tarih, tarihi karakterler, milli bayramlar, anma günleri gibi sembolik kavramların anlatılması ve benimsetilmesi üzerine kuruludur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaklaşımlarında bu tema, özellikle milli bilinç, ulusal aidiyet ve ulusal tarihin vurgulanması açısından dikkat çekicidir.

Öğretmen anlatıları, vatandaşlık eğitiminde milliyetçilik değerlerine önemli bir yer verildiğini göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilere ülkenin tarihini ve kültürünü öğretmek, onlarda ulusal bir aidiyet duygusu geliştirmeyi hedeflediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen anlatılarında milliyetçi değerler, genellikle vatan sevgisi ve ulusal tarihin öğrencilere aktarılması şeklinde yer bulmaktadır. Vatan sevgisi, milli tarih, milli güvenlik, ulusal bayramlar ve tarihi karakterler ile bağ kurma öğretmen anlatılarında yaygın olarak kendini göstermiştir. Bu konular öğrencilerin milli kimliklerini pekiştirmek amacıyla öğretmenler tarafından sıkça vurgulanmıştır.

“Milli tarih ve değerlerimizi öğrencilerimize doğru bir şekilde aktarmak benim için çok önemli. Çocukları bu bilinçle yetiştirmeye çalışıyorum. Tarihi kahraman ve olayları sıklıkla derslerimde kullanarak bunu gerçekleştirmeye çalışıyorum. Böylece öğrencilerin bu olay ve kişileri tanımalarını ve geçmişleriyle övünmelerini sağlıyorum.” (Leyla).

Leyla, bu anlatıyla, tarihi olayları, milli kahramanları ve dönüm noktalarını derslerine taşıyarak öğrencilerin geçmişlerini tanımalarını ve bu geçmişle gurur duymalarını hedeflediğini belirtiyor. Mehmet ise benzer bir ifadeyle: *“Öğrencilerde milli bilinç ve kimlik oluşturmak için Osmanlı İmparatorluğu, kurtuluş Savaşı, Cumhuriyetin kuruluşu gibi önemli tarihî olaylar, Osmanlı padişahları ve Mustafa Kemal Atatürk gibi önemli tarihi figürler üzerinde duruyorum.”* Şeklinde tarihi karakterlere kültürel aidiyet ve milli bilinç geliştirmek için sıklıkla başvurduğunu belirtmiştir. Bu anlatı Merve tarafından da tekrar edilmiştir: *“... tarihte önemli kişiler ve olaylarla bağ kurmalarına çalışıyorum. Böylece aidiyet geliştirmelerini sağlıyorum. Örneğin Osmanlı padişahlarını sürekli örnek veriyorum.”* Mehmet ve Merve’ye göre tarihi olay ve figürler öğrencilerin vatansever kişiler olarak yetiştirilmesinde önemlidir. Leyla, Mehmet ve Merve’nin, belirli tarihi olaylara odaklanması belirli ideolojik hedeflere göre seçici bir tarih öğretimi gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

Öğretmen anlatılarında milli bayramlar ve anma günleri, milliyetçilik değerlerinin öğretilmesinde kilit rol oynamaktadır. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı, 30 Ağustos Zafer Bayramı ve 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı gibi günler, öğrencilere ulusal tarih ve bağımsızlık ruhunu hatırlatmak için sıklıkla kullanılmaktadır. Öğretmenler, bu günlerde düzenlenen etkinlikler ve törenler aracılığıyla öğrencilerin milli değerlere olan bağlılıklarını güçlendirerek birlik ve beraberliği arttırmaya çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin (Leyla, Mehmet, Merve), öğrencilerin geçmişleriyle bağ kurmaları için kullandıkları arka plan, tarihi kahraman, olay ve figürler ulusal bir tarihsel perspektifi yansıtmaktadır. Bu öğretmenler Martin Luther, Gandhi ve insanlığa mal olmuş diğer önemli şahsiyet ve alternatif perspektiflerden mülakatlarda hiç bahsetmediler. Örneğin İnsan hakları bildirgesi ya da küresel etkisi olan Fransız İhtilali gibi tarihi olayları hiç gündemlerine almamışlardır.

Ulusal Kimlik ve Kültürel Aidiyet

Ahmet milli değerleri kendi eğitim anlayışının merkezine koyarak, milli değerleri pekiştirmeye çalışmaktadır.

“Türkiye'nin zengin kültürel mirasını ve geleneklerini öğrencilere aktararak milli değerlerinin pekiştirilmeye çalışıyorum. Bunun için ders kitapları ve diğer kaynaklardan yararlanarak Türk Kültürü'nde ki maddi ve manevi önemli unsurları işliyorum. Yemek kültüründen halk oyunlarına, dilden edebiyata kadar geniş bir yelpazede kültürel unsurları öğrencilerin kendi kültürlerini tanımaları ve bu kültüre sahip çıkmaları için kullanıyorum. Böylece, öğrencilerin iyi vatandaşlar olarak, Türk Kültürü'ne ve mirasına saygı duymalarını ve aynı zamanda milli bir kimlik çerçevesinde birleşmelerini sağlamaya çalışıyorum.” (Ahmet).

Ahmet’e göre iyi vatandaşlar bu değerlere sahip olan kişilerdir. Tıpkı Leyla ve Mehmet’in ‘milliyetçi değerlerin öğretilmesi’ temasındaki anlatılarındaki gibi Ahmet’te ulusal kimlik ve kültürel aidiyeti ön plana çıkarmıştır. Yine Ahmet’in yukarıdaki doğrudan alıntıda ifade ettiği üzere önemli olan ‘Türk kültürü’ ve ‘mirasıdır’. Bu anlatı kültürel unsurların da belirli bir perspektiften sunulduğunu göstermektedir. Ahmet, tek yönlü bir perspektifle Türk kültürünü öne çıkartmakta, Türkiye’nin zengin kültürel dokusunu, Türkiye’deki ve dünyadaki diğer kültürlerden bahsetmemiştir. Dolayısıyla Ahmet’in anlatılarında çokkültürlü bir anlayış yerine kültürel stereotipleşmeyi teşvik eden söylemlerin hâkim olduğu söylenebilir.

Milliyetçilik değerlerinin öğretilmesi sadece tarih ve kültürle sınırlı kalmamaktadır. Mehmet: bu değerlerin öğrencilerin günlük yaşamlarına entegre edilmesini hedeflemek için; saygı, sorumluluk, yardımlaşma gibi değerleri milli değerler çerçevesinde ele aldığını, böylece öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde bu değerleri içselleştirmelerini sağlamaya çalıştığını ifade etmiştir:

“... Değerlerin öğrencilerin günlük yaşamlarına entegre edilmesi için; saygı, sorumluluk, yardımlaşma gibi değerleri milli değerlerle birlikte ele alıyorum. Böylece öğrencilerin gerek bireysel gerekse de toplumsal düzeyde bu değerleri içselleştirmelerini sağlamaya çalışıyorum.” (Mehmet).

Mehmet, bir öğretmen olarak öğrencilerinin değer sistemini şekillendirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca milli değerleri tarih ve kültürün ötesinde günlük yaşam pratiklerine entegre etmeye çalıştığını vurgulamıştır. Aynı zamanda saygı, sorumluluk ve yardımlaşma gibi evrensel değerleri, milli değerler çerçevesinde ele almakta ve bu değerlerin milliyetçi değerlerle örüntülediğini ifade etmektedir.

Elif, Atatürk milliyetçiliğinden bahsetmektedir. O’na göre Atatürk milliyetçiliği kapsayıcı bir anlayışı temsil etmektedir. “Ben kendimi Atatürk milliyetçisi olarak görüyorum. Çünkü Atatürk milliyetçiliği, insanları ırkına bakmaksızın kendini Türk hissedenden tüm insanları ülkenin vatandaşı olarak kabul eder”. Ahmet, Mehmet ve Elif vatandaşlık eğitiminde milli bilinç ve kimlik geliştirmenin önemine değinmişlerdir. “milli birlik ve beraberlik” mesajlarının vurgulanması öğretmenler tarafından çokça tekrarlanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin milli birlik ve beraberlik ruhunu pekiştirme, toplumun ortak değerlerine sahip çıkma ve ulusal kimlik bilincinin güçlendirilmesini mesleklerinin önemli bir amacı olarak ifade etmişlerdir. Mehmet: “Zaten sosyal bilgiler öğretmenlerinin en önemli özelliği bence kendi kültürüne sahip çıkan, vatanını seven, Atatürk milliyetçisi bireyler yetiştirmektir.” Merve’ye göre ise: ‘Benim öncelikli amacım çocukların kendi devletini ve milletini sevmesi ve ona hizmet etmesi için iyi işler yapmasıdır.’ Her iki anlatıda (Mehmet ve Merve) öğretmenler vatandaşlık anlayışlarının devlete ve millete karşı sorumlulukları ve bağlılıkları olan öğrenciler yetiştirmek olduğunu ifade etmişlerdir.

Milli Kimlik Geliştirmek İçin Toplumsal Uyum

Leyla, öğrencilerin toplumsal uyumu ve dayanışmayı kavramalarına yardımcı olmak ve onları ortak bir milli kimlik etrafında birleştirmek için milli değerlere değinmiştir:

“Öğrencilerin toplumsal uyumu ve dayanışmayı kavramalarına yardımcı olmak için milli değerleri vurguluyorum. Bu sayede, onları ortak bir milli kimlik etrafında birleştirmeyi hedefliyorum. Böylece, öğrencilerin bireysel ve toplumsal düzeyde uyumlu ve dayanışma içinde bir toplum oluşturmaları için çabalıyorum.” (Leyla).

Leyla milli kimlik ve değerlerin toplumsal uyum ve dayanışma için öncelikli olduğuna değinmiştir. Leyla’nın anlatısı farklı değer sitemlerine açık ve kapsayıcı bir nitelik yansıtmaktan uzaktır. Leyla evrensel bir değer anlayışından ziyade milli kimliğin merkezde olduğu bir değer felsefesine vurgu yapmıştır. Toplumsal çeşitlilikten ziyade toplumsal uyumdan bahsetmiştir. Benzer bir bakış açısıyla Ahmet topluma uyumun öneminden bahsetmiştir.

“Benim öncelikli hedefim devletine bağlı topluma uyum sağlayan, sorun çıkarmaktan ziyade sorun çözen bireyler yetiştirmektir. Bunun için öğrencilerimi topluma uyumlu hale getirmek için konuşmalar yapıyorum ve ödevleri bu konularla ilişkilendiriyorum.” (Ahmet).

Mehmet ise, ülkeye bağlılığı ve uyumu teşvik etmek için derslerde gizil müfredat kullandığını belirtmiştir:

“Benim için ülkesine bağlı ve topluma uyumlu insanlar yetiştirmek oldukça önemlidir. Derslerimde bunu ön plana çıkarıyorum ve konular bunu içermese bile bazı bağlantılarla bağlılığı ve uyumu teşvik ediyorum.” (Mehmet).

Mehmet, kendi dünya görüşünü gizil müfredatla öğrencilerine aktarmaya çalışmaktadır. Mehmet ve Ahmet devlete bağlılık ve toplumsal uyumu eğitim yoluyla pekiştirmekle birlikte aslında belli bir kimlik (milli kimlik) etrafında birleşmeyi bir gereklilik olarak ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu öğretmenlerin eğitimi toplumsal uyum ve bağlılığı teşvik etmek için bir araç olarak kullandıkları söylenebilir. Her üç öğretmenin (Mehmet, Ahmet ve Leyla) vurguladığı üzere toplumsal uyum ve devlete bağlılık önemli değerlerdir. Bu anlatılarda öğrenciler toplumsal uyum ve düzen için sorun çözen kişiler olarak ifade edilmektedir. Merve ise vatanseverliği ödev anlayışıyla birleştirmiştir. Merve’ye göre ‘vatanını sevmeyen ödevini yapmamış demektir’ bu anlatı vatan severliğin dahi ödev anlayışı içerisinde yordandığını göstermektedir.

Görev Ve Sorumlulukların Vurgulanması

Öğretmenler, vatandaşlık eğitiminde bireysel ve toplumsal sorumlulukları vurgulamaktadır. Bireysel ve toplumsal sorumluluklar, topluma hizmet, ahlaki değerler, duyarlı olma, aktif rol alma, bireysel

sorumluluk bilinci geliştirme gibi ifadelerle sorumluluğa dikkat çekmişlerdir. Bu kapsamda, topluma hizmet ve ahlaki değerler konularına sıklıkla temas etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmalarını ve çözüm üretme konusunda aktif rol almalarını teşvik ettiklerini, böylece toplumun sorunlarına karşı bireysel sorumluluk bilincini geliştirmeyi amaçladıklarını belirtmişlerdir. Merve “*Ben öğrencilerime topluma ve çevreye karşı duyarlı olma, etkili birer vatandaş olarak hareket etme ve toplumun refahı için çalışma bilinci kazandırmayı amaçlıyorum.*” Merve, öğrencilerin kendilerinden önce topluma karşı sorumluluklarına değinmiştir. Mehmet bu anlatıyı destekleyen söylemler kullanmıştır.

“Ben öğrencilerimin hem ahlaklı olmasını hem kendilerine hem de devlete karşı sorumluluklarını yerine getirmelerine çok dikkat ediyorum. Bence iyi bir vatandaş hem dürüst olmalı hem derslerini, ödevlerini yapmalı hem de büyüüp zamanı geldiğinde vergisini ödemeli, askerlik görevini yerine getirmelidir.” (Mehmet).

Mehmet vatandaşlık eğitiminin önemini temel hak ve özgürlüklerini hayata geçirmek için değil, bireyin bireysel ve toplumsal sorumlulukları çerçevesinde ele almıştır. Vergi ödemeyi ve askere gitmeyi temel görev ve sorumluluklar olarak görmektedir.

Ahmet bu bakış açısını kendi anlatılarında sıklıkla dile getirmiştir. Ahmet’e göre öğrenciler her şeyden önce kendilerine eğitim imkanı sağladığı için devlete karşı minnet duymalı ve bu doğrultuda görev ve sorumluluklarını yerine getirerek vefa borçlarını ödemelidir.

“... bizim yetiştirdiğimiz çocuklar yarın büyüdüklerinde ülkelere karşı sorumluluklarını yerine getirebilmelidirler. Mesela devlet onları ücretsiz olarak okutuyor ve bizim maaşlarımızı ödüyor, çalışan hizmetlilerin ücretlerini ödüyor. Bu bir vefa borcudur. Öğrencilerimiz yarın büyüdüklerinde vergi vermeyi bir ödev, bir vatandaşlık sorumluluğu olarak görmelidir. Vatanını seven vergisini öder. Değil mi!” (Ahmet).

Merve, Mehmet ve Ahmet’in anlatılarında vergi ödemek ve askere gitmek temel vatandaşlık görev ve sorumlulukları olarak ifade edilmiştir. Ahlaki değerler ise bu sorumlulukların yerine getirilmesi için en temel gereklilikler olarak görülmüştür. Ahmet, görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde ahlaklı bireylerin önemine değinmiştir.

“Eğer ahlaklı insanlar yetiştirebilirsek bu kişiler görev ve sorumluluklarını gözünü kırpmadan yerine getirirler. Bu nedenle ahlaklı bireyler yetiştirmek çok önemli.” (Ahmet)

Deniz ve Elif ise bu anlatılara ek olarak seçme ve seçilme haklarına işaret etmişlerdir.

“Öğrencilerime her ay sınıfta sınıf başkanı seçimi yaptırıyorum. Böylece seçme ve seçilme hakkını kullanmalarını sağlıyorum. Bu onların en temel hakkı. Büyüdüklerinde seçim sandığına gidip sorumluluklarını yerine getirmeleri için bir alışkanlık kazandırmak istiyorum.” (Deniz).

Deniz seçme seçilmeyi öğrenciler sahip olması gereken bir hak olarak görse de amacının öğrencilerini seçim sürecindeki sorumluluklarını yerine getirmeye hazırlamak olduğunu belirtmiştir. Elif ise “... öğrencilerimin sınıf başkanlığı seçimleri yapması için genelde sınıfa sandık götürüyorum ve bu atmosferi yaşamalarını istiyorum. Çünkü seçim demokrasi için çok önemli bence.” Elif seçme ve seçilmeyi demokrasi için en önemli araç olarak kavramlaştırmaktadır. Ancak Elif, anlatılarında öğrencilerin bireysel seçimlerine değinmemiştir. Demokrasiyi daha çok seçimlere katılmakla ilişkilendirmiş ve demokrasiyi makro düzeyde bir sistem olarak açıklamıştır. Okuldaki demokratik yaşamı oluşturmak için gerekli olan katılım imkanlarından bahsetmemiştir. Bunun aksine Elif’in hikayesinde seçimlere katılmak görev ve sorumlulukları yerine getirmenin bir koşulu olarak yer bulmuştur.

Demokratik Vatandaşlık Anlatısı

Demokratik anlatı, öğretmenlerin öğrencilerine demokratik değerler ve süreçler hakkında bilgi vermesi ve onları aktif yurttaşlık bilincine sahip bireyler olarak yetiştirme çabalarını içermektedir. Bu anlatının alt temaları; *düşünce ve ifade özgürlüğü, kültürel çeşitlilik ve aktif katılım* olarak belirlenmiştir.

Düşünce ve İfade Özgürlüğü

Elif’e göre düşünce ve ifade özgürlüğü demokrasinin en temel bileşenlerindedir. Öğrencilerin korkmadan duygu, düşünce ve görüşlerini serbest bir şekilde ifade etmesi gerektiğini düşünmektedir. O’na göre düşünce ve ifade özgürlüğü sağlıklı bir toplum için en önemli gereksinimlerden biridir. Öğrenciler kendilerini ifade ettiklerinde daha sağlıklı bir iletişim kurabilmektedirler. “*Ben öğrencilerimin kendilerini*

ifade etmeleri için gerekli olan bir ortam yarabildiğimi düşünüyorum. O yüzden öğrencilerimle çok sağlıklı bir iletişim kurabiliyorum.' Elif, düşünce ve ifade özgürlüğünü, özgürlük ve demokratik bir bilinçle ilişkilendirmiştir.

Deniz, bu anlatıyı destekleyen bir şekilde öğrencilerin okulda ve sınıflarda kendilerini yeterince ifade edecek alanlar bulamamasından yakınmaktadır. O'na göre okul öğrencilerin kendilerini ifade edecek alanlar yaratmada yetersizdir. Her ne kadar kendi derslerinde bu imkanları öğrencileri için yaratmaya çalışsa da okulun diğer alanları, aile ve okul dışı ortamlar öğrencilerin kendilerini özgür bir şekilde ifade etmeleri için yeterli değildir. *"Ben öğrencilerime kendinizi özgür bir şekilde ifade edin diyorum, ama öğrenci öğretmenim siz böyle diyorsunuz ama X öğretmen her düşündüğünüzü sınıfta konuşamazsınız. Dikkatli olun diyor."* Deniz, bu anlatıyla okulun bütüncül bir demokratik anlayışa sahip olmadığını ifade etmektedir. Deniz, öğrencilerine kendilerini özgürce ifade etmeleri için cesaretlendirirken, okulun diğer öğretmenlerinden farklı yaklaşımlar gördüğünü belirtmektedir. Bu durum okulun geneli tarafından ifade özgürlüğünü destekleyici yaklaşımının, yeterince benimsenmediğini ve uygulamada tutarsızlıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Deniz, bu çelişkiyi vurgulayarak, okulun bütüncül bir demokratik anlayışa sahip olmadığını ve kendi vatandaşlık anlayışı ile çeliştiğini ortaya koymuştur.

Mehmet ise, Deniz'in argümanın tersi yönde bir argüman öne sürmüştür:

"Okul dışarıya göre daha demokratik bir yapıya sahip. Biz hâlâ gelenekçi bir aile yapısına sahibiz. Bu sebeple çocuklar evde karar alma süreçlerine yeterince katılmıyorlar. Ebeveynler hala çocuklar pek çok şey dayatıyorlar. Biz okulda bununla da mücadele ediyoruz. Örneğin bir öğrencim ben LGBT'ye saygı duyuyorum ama etrafımdaki insanlar duymuyor ve beni yargılıyorlar. Bu senin görüşün diyorum saygı duyarım. Dedim. Ama dışarıda olsa yargılanacaktır." (Mehmet).

Mehmet, okulun dışarıya göre daha demokratik bir yapıya sahip olduğunu savunmuş ve Türk aile yapısının hala geleneksel olduğunu vurgulamıştır. Bu geleneksel yapı nedeniyle çocukların evde karar alma süreçlerine yeterince katılmadıklarını ve ebeveynler tarafından birçok şeyin dayatıldığını belirtmiştir. Mehmet, okulda bu durumla da mücadele ettiklerini ve çocukların aktif vatandaşlar olarak karar süreçlerine katılmalarını sağlamaya çalıştıklarına değinmiştir.

"Her birinizin farklı bakış açıları ve düşünceleri olabilir. 'Özgürce düşünmek ve düşündüğünü ifade etmek, öğrenmenin ve gelişmenin anahtarıdır.' Bu yüzden, sınıf tartışmalarında herkesin görüşüne saygı göstermeli ve farklı düşünceleri anlamaya çalışmalıyız." (Leyla).

Leyla, her öğrencinin farklı bakış açıları ve düşüncelere sahip olabileceğini kabul etmekte ve bunun sınıf tartışmaları için zenginlik olduğunu vurgulamıştır. Özgür düşünmenin ve bu düşünceleri ifade etmenin, demokratik kültür için önemli olduğunu belirterek, öğrencilerini cesaretlendirmekte ve öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Deniz ise demokratik tutumlarının kendi öğrencilik yıllarının bir ürünü olduğunu belirtmiştir. *"Ben öğrenciyken bizim pek sözümüz dinlenmez, öğretmen mutlak otoriteydi ve her dediği koşulsuz yerine getirmek zorundaydık. Bu bana nasıl bir öğretmen olmamam gerektiği konusunda bir yol oldu. Kendi yaşadığım sınırlılığı asla öğrencilerim yaşasın istemiyorum ve bu konuda gerçekten onların kendilerini özgür bir biçimde ifade etmeleri için onları destekliyorum. Bizim empati kuran, kişilerin ihtiyaçlarına dikkat eden, saygı, sevgi ve anlayış geliştiren bir nesile ihtiyacımız var."* (Deniz).

Bu anlatıda Deniz, öğrencilik yıllarında yaşadığı otoriter eğitim sisteminden ve öğretmenlerin mutlak otoritesinden duyduğu memnuniyetsizliği, kendi öğretmenlik yaklaşımını şekillendirmede bir rehber olarak kullanmıştır. Öğrencilik döneminde yaşadığı anti demokratik uygulamalardan dolayı, öğretmenlik kariyerinde öğrencilerine özgür ifade ortamı sunmanın önemini vurgulamaktadır. Deniz, kendi deneyimlerinden yola çıkarak, öğrencilerinin kendilerini özgürce ifade edebilmeleri için destekleyici bir öğretmen olmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, empati kuran, bireylerin ihtiyaçlarına duyarlı, saygı, sevgi ve anlayış geliştiren bir nesil yetiştirme hedefi taşımaktadır. Deniz'in bu yaklaşımının, eğitim ortamında, demokratik değerlerin ve katılımın güçlenmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Kültürel Çeşitlilik

Deniz farklı etnik kökenlere değinmiştir. Farklı arka plandan gelen öğrencilerin kendilerini sınıfta ifade etmeleri için fırsat yarattığını ve farklı kültürleri tanımak için önemli olduğunu vurgulamıştır.

".... girdiğim sınıflarda genelde Suriyeli öğrencilerimiz oluyor. Tabi diğer kültürlerden ve ülkelerden öğrenciler de var. Kültürle ilgili bir konu işlerken sizin ülkenizde bu nasıl, siz

bu durumda ne yapıyorsunuz, nasıl davranıyorsunuz? Gibi sorular yöneltip onları derse katmaya çalışıyorum. Böylece öğrencilerimin farklılıklarla çatışma yaşamadan karşılaşmalarını ve çeşitliliği anlamalarını sağlıyorum. Böylece hem yabancı öğrencilerin kendilerini korkmadan ifade etmelerini sağlıyor. Hem de arkadaşlarının onlardan farklı şeyler öğrenmelerini amaçlıyorum.” (Deniz).

Deniz, farklı millet ve kültürden olan öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlamaya çalışarak, kültürel olarak onları dahil etmeyi amaçlamaktadır. Elif bu anlatıyı destekleyen bir ifadeyle öğrencilerin deneyimlerini paylaşmasından bahsetmiştir.

‘Farklı kültürlerle ya da özelliklere sahip olan öğrenciler deneyimlerini sınıf içinde paylaşma fırsatı bulduklarında, motivasyonları ve derse olan katılımları artabiliyor. Ayrıca öğrenciler hoşgörü, empati, saygı, dayanışma gibi değerleri bu tür ortamlarda bazen özel bir çaba harcamadan kazanabiliyorlar. Önemli olan bunun farkında olabilmek ve ortamı oluşturmak’ (Elif).

Elif, kültürel duyarlılık ve farklılıkları dikkate aldığını ve bunu derslerinde kullandığını ifade etmiştir. Elif’in hikayesinde farklı kültürlerle dair demokratik bir anlatı olmakla birlikte, sınıftaki dezavantajlı konumda olan (engelli, özel öğrenci, derse katılmada isteksiz) öğrencileri kapsamaması bakımından eksiktir. Üçüncü görüşmede kendisine sorulan sınıfta dezavantajlı olan öğrencileri nasıl derslere katıyorsunuz? Sorusuna (sonda soru) cevaben “Ben genelde bu tür öğrencilere zaman ayırmayı istemekle birlikte, müfredatı yetiştiremediğim için çok fazla ilgilenemiyorum” cevabını vermiştir. Diğer taraftan öğrencilerin sadece etnik ve kültürel geçmişlerine dayalı olarak değil, bireysel ilgi alanlarına ve deneyimlerine göre katılımlarını teşvik etmek daha kapsayıcı olabilir. Bu, her öğrencinin kendi kimliğiyle sınıfta yer bulmasını sağlayabilir.

“Ben kendi adıma her ne kadar farklı kültürlerden gelen öğrencileri dikkate almaya çalışsam da öğrenciler ve bazen öğretmenler bile bu konuda acımasız olabiliyorlar. Örneğim bizim okulumuzda farklı milletlerden ve kültürlerden öğrenciler birbirlerini kolay bir şekilde damgalayabiliyorlar. Bu durumu azaltmak için daha çok derslerimde işbirliği ve dayanışmayı ön plana çıkartan etkinlikler kullanıp bu tip farklılıkları olan öğrencileri bu grup çalışmalarında bir araya getirmeye çalışıyorum. Ama bunu her zaman yapmak çok zor tabii’. (Deniz).

Deniz, demokratik bir toplum yaratmanın zorluklarına değinmekle birlikte, derslerinde bu anlayışı nasıl yansıtmaya çalıştığına değinmiştir. Farklı kültürlerden gelen öğrenciler arasındaki damgalama ve önyargıları azaltmaya çabalamaktadır. Öğrencilerin ve hatta bazen öğretmenlerin bile bu konuda acımasız olabildiğini gözlemleyen Deniz, bu durumu azaltmak için derslerinde işbirliği ve dayanışmayı ön plana çıkaran diyalojik etkinlikler düzenlemektedir. Bu etkinliklerde, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencileri bir araya getirerek, onların birbirlerini daha iyi tanımalarını ve anlamalarını sağlamayı hedeflemektedir. Ancak, bu tür grup çalışmalarını sürekli olarak uygulamanın zorluğunu da kabul etmektedir. Bu yaklaşım, sınıf içi uyumu artırmak ve kültürel farklılıkları zenginleştirici bir unsur olarak görmelerini teşvik etmek için önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Mehmet, sınıf ortamında Suriyeli arkadaşlarına lakap takan öğrencilerden bahsetmiş ve öğrencilerin ön yargılarını kırmak için sınıf için uygulamalarına değinmiştir.

‘Bazı sınıflarda bazen öğrenciler birbirlerine lakaplarla hitap ediyorlar. Daha çok bizim çocuklar Suriyeli arkadaşlarına yapıyor bunu. Bu durumda bende onların ülkemizde misafir olduklarını, din kardeşimiz olduklarını ve birbirimize sahip çıkmamız ve saygı duymamız gerektiğini anlatıyorum.’ (Mehmet).

Mehmet, öğrenciler arasındaki önyargıları azaltmaya ve çatışmaları azaltmaya çalışmaktadır. Toplumsal uyum ve birlikte yaşama kültürünü geliştirmek istemektedir. Ancak bunu temel hak ve özgürlükler (insan onuru, kimliğine saygı duyma, herkesin eşit haklara sahip olması, farklılıkları değerli gören) anlayışı üzerinden çözmek yerine, benzerlikler ve uyum üzerinden sağlamaya çalışmıştır. Mehmet öğrenciler arasında eşitlik, adalet ve karşılıklı saygıya dayalı bir ortamın oluşturulması gerektiğini vurgulamak yerine, bireyler arasında birliktelik ve empati çağrısı yapmakla sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla Mehmet, insan hakları bağlamında duruma yaklaşmaktan ziyade, mağduriyet ve din kardeşliği üzerinde uyum sağlayıcı bir yaklaşım kullanmıştır. Mehmet’in ifadeleri, yerli ve göçmen/topluluk arasındaki ideolojik ve kültürel kodların nasıl şekillendiğini ve nasıl iletişim süreçlerini etkilediğini anlamamıza

yardımcı olabilir. Örneğin Mehmet'in anlatısındaki 'Bizim çocuklar' söylemi aslında ben ve öteki algısını geliştiren bir ötekileştirme dili olarak belirmektedir.

Aktif Katılım

Öğretmen anlatılarında aktif katılım daha çok sınıf başkanı seçimlerine katılma ya da sınıftaki derslerde aktif olma şeklinde ifade edilmiştir. Örneğin Merve "... öğrencilerimi derslerde aktif hale getirmek için onlara söz hakkı veriyorum. Ayrıca sınıf başkanı seçimlerinde aday olmalarını ve oy kullanmalarını teşvik ediyorum." Katılıma ilişkin unsurlardan bahsetmiştir. Ahmet bu anlatıyı destekleyen bir anlayışla demokratik süreçlere aktif katılımın ve karar alma süreçlerine dahil olmanın önemine değinmiştir. Ahmet, öğrencilerine kendi görüşlerini özgürce ifade etme ve toplumun geleceği hakkında söz sahibi olma fırsatı verdiğini ifade etmektedir. 'Sınıf öğrencilerin demokratik katılımlarını desteklemek için sınıf başkanı seçimlerine katılmalarını teşvik ediyorum' (Ahmet). Her iki öğretmen (Merve ve Ahmet) aktif katılımı demokratik bir tutum olarak ifade etseler de katılımı sadece derste aktif olma ve seçimlerde oy kullanmayla sınırlandırmıştır.

Diğer taraftan Leyla, katılımı genel seçimlerde oy kullanma konusunda bilinçli olmayla açıklamıştır. Leyla, öğrencilerin ileride demokratik bir şekilde oy kullanabilmeleri için okul zamanında bu bilinci kazanmalarının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, sınıf başkanlığı seçimlerine önem vererek, öğrencilerin erken yaşta demokratik süreçlerle tanışmalarını ve katılımcı olmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Leyla, bu uygulamanın, öğrencilerin ileride bilinçli ve sorumlu vatandaşlar olarak topluma katkı sağlayacakları inancıyla hareket etmektedir. "Yetiştirdiğimiz öğrencilerin ileride demokratik bir şekilde oy kullanması çok önemli. Bunun için sınıf başkanlığı seçimlerini önemsiyorum."

Leyla'nın bu anlatısı katılımın şimdi gerçekleşen bir olgu olduğu gerçekliğine ters düşerek, ileriki zamanlarda gerçekleşen bir olgu olduğu yanılgısı yaratmaktadır. Merve ve Leyla gibi Ahmet'te katılımı sınıf başkanlığı ve genel seçimlerde oy kullanma eylemlerine indirgemişlerdir. Hiçbir öğretmen sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte oluşturulması, dersin işlenme biçimine birlikte karar verilmesi, sivil toplum örgütlerine katılım, çevreci aktiviteler, barışçıl gösteriler gibi katılım biçimlerinden bahsetmemiştir. Bu bakımdan öğretmenlerin eksik bir demokrasi anlayışa sahip oldukları söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin anlatıları 'Geleneksel vatandaşlık anlatısı' ve 'Demokratik vatandaşlık anlatısı' olmak üzere iki ana tema etrafında şekillenmiştir. Bu iki anlatı, vatandaşlık kavramının farklı perspektiflerden nasıl ele alındığını ortaya koymaktadır. Geleneksel anlatıda vatandaşlık inşası, geleneksel değerler ve normlar doğrultusunda, aile, topluluk, devletin ve milletin geleneksel beklentilerini yerine getirmekle ilişkilendirilmiştir. Bu anlatıda milliyetçi değerlerin öğretilmesi, ulusal kimlik ve kültürel aidiyet, milli kimlik geliştirmek için toplumsal uyum, görev ve sorumlulukların vurgulanması alt temalarının merkeze alındığı görülmektedir. Bu temalar devlet ve millet kavramları etrafında şekillenmektedir. Bu temalarda ortaya çıkan genel anlatı vatandaşlık eğitiminin milliyetçi, pasif ve otoriter yurttaşlığı desteklediğine ilişkin araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (İnce, 2012; Şen, 2018). Bu sonuçlar aynı zamanda Roos (2008)'un bir toplumun veya bireylerin, siyasi ve toplumsal sorunlara karşı duyarsızlığını ifade etmek için kullandığı 'kör vatandaş' tipolojisiyle örtüşmektedir. Yakın tarihli bir başka araştırmada Şen ve Starkey (2017) Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi derslerinin tarihsel olarak laik milliyetçiliği teşvik etmek amacıyla kullanıldığına işaret etmektedir. Ortaya çıkan temalar bu argümanı destekleyici özelliktedir.

Bu iki anlatı, vatandaşlık kavramının farklı perspektiflerden nasıl ele alındığını ortaya koymaktadır. Geleneksel anlatıda öğretmenler iyi vatandaşı, kolektif bütünün yararı ve iyiliği bağlamında işlevsel olan duygusal kişiler olarak tanımlamışlardır. Bu anlatıya göre, ailesine, içinde bulunduğu topluma, ülkeye, millete ve devlete sadakat ve bağlılık gösteren ve yükümlülüklerini yerine getiren bireyler iyi vatandaşlar olarak kabul edilmiştir. Spellings, (2005) benzer bir şekilde iyi vatandaşların yükümlülüklerle ilişkilendirdiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar ayrıca diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Dere ve Akdeniz, 2021b, İnce, 2012). Bu anlatı bireyleri duygusal olarak güçlü ancak politik olarak oy kullanmakla sınırlandırmaktadır. Bu bulgular Yiğit'in (2017) ortaya koyduğu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu tür vatandaşlar, devletin çıkarlarını ve ulusal birliği koruma konusunda güçlü bir duygu beslerken, genellikle aktif siyasi katılımında bulunmazlar. Bu durum, bireysel özgürlüklerin ön planda olduğu demokratik anlatıya tezat oluşturmaktadır. Diğer taraftan bu sınırlılık haklar bağlamında kendini göstermektedir. Bireyler, temel insan haklarına sahip ve bu hakları kullanan kişiler olarak değil; vergi vermek, askere gitmek, iyi vatandaş olmak (uyumlu) gibi sorumluluklarla donatılmaktadır. Dolayısıyla çokkültürlülük (Banks, 2009), demokratik katılım (Parker, 2003, Ross, 2008) hak ve özgürlüklerle ilgili

anlatılar sınırlılık göstermektedir. Egüz ve Kafadar (2020), hak ve sorumluluk temelli yaklaşımlarda da hakların kullanımıyla ilgili sınırlılıklara temas etmişlerdir.

Karşıt bir anlatı olarak ortaya çıkan demokratik vatandaşlık anlatısı ise; fikir özgürlüğü, kültürel çeşitlilik ve katılım gibi temalar etrafında inşa edilmiştir. Araştırmanın çarpıcı bir sonucu, evrensel bir anlayışı yansıtmasına rağmen demokratik anlatının da öğretmenlerce geleneksel vatandaşlık argümanlarıyla yerel ve ulusal bir ölçekte ele alınmasıdır. Bu durum öğretmenlerin geleneksel olanla demokratik olan arasında net bir vatandaşlık anlayışı geliştiremediklerini göstermektedir. Demokratik anlatıyı ön plana çıkartan ancak geleneksel bağlamdan kopamayan öğretmen söylemleri bu duruma örnek teşkil etmektedir.

Öğretmen anlatılarında vatandaşlık eğitimi, genellikle bireylerin ulusal kimliklerini benimsemeleri ve devlete olan bağlılıklarını pekiştirmeleri biçimindeki geleneksel anlatılarla şekillenmektedir. Bu anlatı, Anderson (1991) tarafından '*hayali cemaatler*' kavramı ile açıklanan milli kimlik, vatandaşlık eğitimi yoluyla bireylerde somutlaştırılmaktadır. Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenlerinin milli olana vurgu yapmaları, Anderson'un bu teorisiyle uyumlu olarak, ortak bir tarih ve kültür bilinci yaratmakta ve milli kimlik duygusunu güçlendirmektedir. Öğretmen anlatıları aynı zamanda Smith'in (1991) milli kimliğin '*etnik kökenler*' üzerine kurulduğunu ve bu kimliğin, ortak bir dil, tarih ve kültür etrafında şekillendiği tezini desteklemektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri anlatılarında bu unsurları öne çıkararak, öğrencilerin '*Türk kimliği*' ile özdeşleşmelerini amaçlamışlardır. Öğretmenlerin vatanseverlik ve milli tarih eğitimi üzerinde yoğunlaşmaları, Smith'in etnik kökenlere dayalı milli kimlik inşası argümanını desteklemektedir. Bu sonuçlar aynı zamanda Caymaz, (2007) ve İnce'nin (2012) Türkiye'de vatandaşlık eğitiminin etno-kültürel özelliklere dayanan bir kimlik inşa etmeye yönelik olduğu bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma sonuçları ayrıca Türkiye'de geçmiş yüzyılda vatandaşlık eğitiminin temelinde ülkeye 'bağlılığı' ve 'uyumu' teşvik eden "pasif vatandaşlık" anlatısının hâkim olduğunu ortaya koyan (Gürses, 2010b; Üstel 2019) araştırma sonuçlarıyla kısmi benzerlikler göstermektedir.

Vatandaşlık eğitiminin 'milli kimlik' inşası üzerine yoğunlaşması, bazı eleştirmenler tarafından sorgulanmaktadır. Banks (2009) ve Kymlicka (2001), vatandaşlık eğitiminin çokkültürlülüğü desteklemesi gerektiğini savunarak, tek bir milli kimlik üzerine yapılan vurgunun toplumsal çoğulculuğa zarar verebileceğini öne sürmektedirler. Öğretmen anlatılarının tek bir milli kimlik anlayışını pekiştirme eğilimleri, bu tür eleştirilerle uyumludur. Bununla birlikte, Osler ve Starkey (2006) ve Parker (2003) tarafından tanımlanan "aktif vatandaşlık" kavramının eksikliği öğretmen anlatılarında ortaya çıkmaktadır. Aktif vatandaşlık, bireylerin toplumsal ve politik hayata katılımlarını teşvik ederken, öğretmen anlatılarında ağırlıklı olarak 'milli kimlik oluşturma' ve 'uyum sağlama' üzerine kurulu olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan bu araştırmanın bulguları, Wesheimer ve Kahne'nin (2004) vatandaşlık tipolojileriyle ilişkilendirildiğinde oldukça derin bir anlayış sağlamaktadır. Öğretmen anlatılarında 'hak temelli' bir anlayış yerine daha çok topluma karşı bireysel sorumluluk ve görevlerin öne çıkarıldığı vatandaşlık anlayışı görülmektedir. Öğretmenlerin vurguladığı sorumluluk temelli anlayış, milli birlik ve beraberlik mesajları ile birleşerek Wesheimer ve Kahne'nin (2004) topluma karşı sorumluluklarını bilen ve yerine getiren 'şahsi sorumluluğa sahip vatandaş' tipolojisiyle uyumlu görünmektedir. Bu tip vatandaşlar, kanunlara uymak, kan bağışında bulunmak, vergi vermek vb. görevleri yerine getirirler. Diğer taraftan öğretmenler öğrencileri sahip oldukları haklardan ziyade dürüstlük, disiplinli olma, çalışkan olma gibi kişisel özelliklerle tanımlamışlardır. Bu durum (Westheimer ve Kahne'nin (2004) toplumsal düzenin devamı için kurallara uyan, sorumluluklarını bilen 'bireysel sorumlu vatandaş tipolojisiyle' örtüşmektedir. Bireylerin kendi hak ve ihtiyaçlarına odaklanması milli kimliklerin güçlendirilmesinin yaygın bir görünümüdür. Bu durum öğretmenlerin görev ve sorumlulukları hak ve özgürlüklerden çok daha fazla önemsediklerini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin vatandaşlık inşasında sorumluluk temelli pasif bir anlayışı, hak temelli demokratik bir anlayıştan önce konumlandıkları görülmektedir. Bu bakımdan ise Wesheimer ve Kahne (2004)'nin hak ve özgürlüklerin kullanılmasını temele alan 'adalet yönelimli vatandaş tipolojisi'yle ayrılmaktadır.

Ayrıca bu araştırma sonuçları demokratik eğitim literatüründe (Banks, 2008; Parker, 2003) vurgulanan farklılıklara saygı ve hoşgörünün önemini desteklemektedir. Ancak demokratik anlatıya sahip öğretmenlerin temel olarak düşünce özgürlüğü, farklılıklara saygı ve katılımı öne çıkarmakla birlikte, demokratik anlayışlarının sınırlılıklar gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin demokrasi anlayışı, her öğrencinin kimliğine saygı duyan, farklılıkları değerli gören ve herkesin eşit haklara sahip olduğu bir ortamı teşvik etmek, öğrenciler arasında eşitlik, adalet ve karşılıklı saygıya dayalı bir ortamın oluşturulması gerektiğini vurgulamaktan ziyade, benzerlikler, uyum sağlama ve sorumluluklarını yerine getirme üzerine kuruludur. Bu kapsamda öğretmenlerin demokrasi anlayışlarında eksiklikler olduğu söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin hak ve özgürlükleri evrensel kavramlar olarak değerlendiremedikleri görülmektedir.

Bu kapsamda öğretmen anlatılarının kurumsallaşmış resmi bir söylem etrafında şekillendiği söylenebilir. Bu söylem öğretmen hikayelerinde kendini bilişsel ve eleştirel bir ifadeden ziyade çoğu zaman duygusal bir şekilde ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sadece bireysel durumları ele almakla kalmayıp, toplumsal adalet ve eşitlik için daha eleştirel ve geniş bir bakış açısıyla hareket etmeleri önemlidir.

Araştırmanın sonuçları, sosyal bilgiler eğitimindeki mevcut pratiklerin ve öğretmenlerin rolünün gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimindeki rolü öğrencilere sadece akademik bilgi aktarmakla sınırlı olmayıp aynı zamanda demokratik değerleri, insan haklarını, toplumsal adaleti ve etik değerleri içeren bir vatandaşlık kültürü de oluşturmaktır (Torney-Purta vd., 2001). Özellikle, öğretmenlerin demokratik vatandaşlık perspektiflerini benimsemelerine yönelik çabalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda öğretmen eğitimi programları öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerine odaklanabilir. Öğretmenlerin demokratik yaşam biçimlerini ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmeye yönelik öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması önemlidir. Vatandaşlık eğitimi programları, öğrencilere milli kimlik duygusunu güçlendirmenin yanında, çok kültürlü ve çoğulcu bir toplumda yaşama becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdır. Bu kapsamda öğretmen yetiştirme programları sosyal adalet, eşitlik ilkelerini vurgulayarak farklı kültürel, etnik ve dini arka planları içeren ve bu farklılıklara saygı gösteren eleştirel bir yaklaşım benimsenerek güncellenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akhan, N. E., Çiçek, S., & Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen “iyi vatandaşlık” algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 9-19.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. (Erişim Tarihi: 02/03/2024 <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>)
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 9-32). Routledge.
- Banks, J.A., ed. 2009. *The Routledge international companion to multicultural education*. New York, NY: Routledge.
- Biesta, G. J. (2006). What's the point of citizenship education? *Citizenship Teaching & Learning*, 2(1), 6-23.
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: a tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative health research*, 26(13), 1802-1811.
- Bruner, J. (2008). Culture and mind: Their fruitful incommensurability. *Ethos*, 36(1), 29-45.
- Byrne, B. 2004. “Qualitative Interviewing.” In *Researching Society and Culture*, edited by C. Seale, 179–192. London: Sage.
- Caymaz, B. (2007). *Türkiye’de vatandaşlık resmî ideoloji ve yansımaları*. İstanbul: Bilgi University Publications.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). Experience and story in qualitative research.
- Clandinin, D. J., & Huber, J. (2002). Narrative inquiry: Toward understanding life’s artistry. *Curriculum inquiry*, 32(2), 161-169.
- Clandinin, D. J., Caine, V., & Lessard, S. (2018). The Living and Telling of Narrative Inquiry in the Arts Club. In *The Relational Ethics of Narrative Inquiry* (pp. 34-49). Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational_research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4 ed.). Boston, USA: Pearson.
- Crick, B. (1999). The presuppositions of citizenship education. *The Journal of Philosophy of Education*, 33(3), 337-352.
- Çayır, K. (2014). “Biz” kimiz? *Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Türkiye Tarih Vakfı.
- Çayır, K., & Bağlı, M. T. (2011). ‘No-one respects them anyway’: secondary school students’ perceptions of human rights education in Turkey. *Intercultural Education*, 22(1), 1-14.
- Değirmenci, Y., & Eskici, B. (2019). Öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık algılarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches* 11(18), 232-256.
- Dere, İ., & Akdeniz, Ş. N. (2021a). Toplumla hizmet eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık ve gönüllülük algıları. *Başkent University Journal of Education*, 8(2), 352-367.

- Dere, İ., & Akdeniz, Ş. N. (2021b). Kanada (Ontario) ve Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Vatandaşlık Eğitimi Açısından Karşılaştırılması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 203-232. [https://doi: 10.23863/kalem.2021.190](https://doi.org/10.23863/kalem.2021.190)
- Doğanay, A. (2012). A curriculum framework for active democratic citizenship education. M. Print ve D. Lange (Ed.), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens içinde* (s. 19-40). Rotterdam: Sense Publishing.
- Doyle, S. (2007). Member checking with older women: A framework for negotiating meaning. *Health care for women international*, 28(10), 888-908.
- Egüz, E. ve Kafadar, T. (2020). Active citizenship from the perspective of pre-service social Studies teachers. *İlköğretim Online*, 19(2), 565-579.
- Gürses, F. (2010a). Kemalizm'in model ders kitabı: Vatandaş için medeni bilgiler. *Akademik Bakış*, 4(7), 233-249.
- Gürses, F. (2010b). Türkiye'de ders kitaplarında yurttaşlık: Cumhuriyet'in kuruluş yıllarından bugüne kavramsal dönüşüm (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Harvey, L. (2015). Beyond member-checking: A dialogic approach to the research interview. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 23-38.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25(3), 413-439.
- Heater, D. B. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi*. (Çev. Meral Delikara Üst.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2014). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- İnce, B. (2012). Citizenship education in Turkey: inclusive or exclusive. *Oxford Review of Education*, 38(2), 115-131. doi:10.1080/03054985.2011.651314
- Kahne, J., & Middaugh, E. (2008). Democracy for Some: The Civic Opportunity Gap in High School. Circle Working Paper 59. *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE)*.
- Kaya, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doctora Tezi, Marmara Üniversitesi (Türkiye)).
- Kerr, D. (2003). Citizenship education in England: The making of a new subject. *JSSE-Journal of Social Science Education*. 3, 1-10.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the vernacular: Nationalism, multiculturalism, and citizenship*. OUP Oxford.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2019). Öğretim programları. Sosyal bilgiler öğretim programı (4-7. sınıflar). (Erişim Tarihi:20.03.2024 <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>)
- Niemi, R. G., & Junn, J. (2005). *Civic education: What makes students learn*. Yale University Press.
- Ollerenshaw, J. A., & Creswell, J. W. (2002). Narrative research: A comparison of two restorying data analysis approaches. *Qualitative inquiry*, 8(3), 329-347.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995–2005. *Research papers in education*, 21(4), 433-466.
- Parker, W. (2010). Listening to strangers: Classroom discussion in democratic education. *Teachers college record*, 112(11), 2815-2832.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. Teachers College Press.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically. *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, 3-34.
- Pratt, A. B., & Rosiek, J. L. (2021). Narrative inquiry and anti-racist teaching: Considering foundational questions about (re) storying in struggles for racial justice. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103487.
- Riessman, C. K. (2003). Analysis of personal narratives. *Inside interviewing: New lenses, new concerns*, 331-346.
- Ross, A. (2008). Organizing a curriculum for active citizenship education. In J. Arthur, I. Davies, ve C. L. Hahn (Eds) *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 492–505). London, UK: SAGE.
- Saldana, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (Çev. Aysel Tüfekçi ve Süleyman Nihad Sad). Ankara: Pegem Akademi.

- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of educational research*, 89(5), 655-696.
- Seidman, I. 2013. *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- Smith, A. D. (1991). *National Identity*. University of Nevada Press.
- Spellings, M. (2005). *Helping your child become a responsible citizen*. (Erişim Tarihi: 10/03/2024 <https://www2.ed.gov/parents/academic/help/citizen/citizen.pdf>)
- Şen, A. (2018). Militarisation of citizenship education curriculum in Turkey. *Journal of Peace Education*, 1(26). doi.org/10.1080/17400201.2018.1481019
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 1-28. (Erişim Tarihi: 10/12/2023 doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.1m)
- Şen, A., ve Starkey, H. (2017). The rise and fall of citizenship and human rights education in Turkey. *Journal of Social Science Education*, 16(4), 84–96. doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v16-i4-1689
- Torney-Purta, J., & Wilkenfeld, B. S. (2009). *Paths to 21st century competencies through civic education classrooms: An analysis of survey results from ninth graders*. American Bar Association, Division for Public Education.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA Secretariat, Herengracht 487, 1017 BT, Amsterdam, The Netherlands.
- Torney-Purta, J., Richardson, W. K., & Barber, C. H. (2004). Trust in Government-Related Institutions and Civic Engagement among Adolescents: Analysis of Five Countries from the IEA Civic Education Study. CIRCLE Working Paper 17. *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement*.
- Torney-Purta, J., Richardson, W. K., & Barber, C. H. (2005). Teachers' educational experience and confidence in relation to students' civic knowledge across countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 32-57.
- Üstel, F. (2019). *“Makbul vatandaş”ın peşinde: II. Meşrutiyet’ten bugüne Türkiye’de vatandaşlık eğitimi*. (8. baskı.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Turkish pre-service social studies teachers perceptions of good citizenship. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 634-640. doi:10.5897/err2014.2058
- Yiğit, B. (2017). Vatanseverlik ve Siyaset: Türkiye’de Vatandaşlık Anlayışları. *Siyaset Bilimi Dergisi*, 5(2), 112-128.

Ek 1. Öğretmen Anlatılarına İlişkin Biyografik Özellikler

Mehmet

Mehmet, küçük bir kasabada orta halli bir ailede büyüyen geleneksel bir çevrede yetişmiştir. Ailevi değerleri onun karakterini şekillendirmiştir. Üniversiteyi büyük bir şehirde okumuştur. Üniversite eğitimi boyunca sosyal bilgiler öğretmenliği alanında kendini geliştirmiştir. Mehmet on bir yıllık öğretmendir. Öğretmenlik kariyerine başladığından beri işini severek yapmaktadır. Mehmet'in sınıfı, disiplin ve saygının egemen olduğu bir ortamdır. Öğrenciler arasında adil bir tutum sergilemektedir. Onun için öğretmenlik, gençleri geleceğin sorumlu vatandaşları olarak yetiştirmenin ötesinde, değer ve bilgi aktarımını içeren bir misyondur. Öğrencilerine vatandaşlık bilinci aşılamaya çalışırken, tarihten ve güncel olaylardan örneklerle desteklenen dersler vermekte ve sorumluluklarını sürekli hatırlatmaktadır.

Leyla

Anadolu'nun küçük bir kasabasında büyüyen Leyla, muhafazakâr bir ailede yetişmiş ve hayatın zorluklarına rağmen üniversiteyi kazanıp öğretmen olmuştur. 24 yıllık meslek hayatı boyunca vatanseverlik ve milliyetçilik ideallerini öğrencilerine aktarma misyonunu sürdürmektedir. Leyla için, iyi bir vatandaş olmak; sorumluluklarını bilen, ödevlerini eksiksiz yerine getiren ve ülkesine karşı derin bir bağlılık gösteren biri olmaktır. Öğretim yöntemlerini de bu doğrultuda şekillendirmekte ve derslerinde milli değerleri, tarih bilincini ve vatan sevgisini sıklıkla vurgulamaktadır. Derslerinde sıkça vurguladığı milli değerler ve tarih bilinci ile öğrencilerinin hem bilgi hem de duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır. Leyla, öğretmenliği sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda genç nesillere ülke sevgisini aşılayan bir vazife olarak görmektedir. Öğrencileri arasında disiplinli bir ortamı sağlamaya çalışmaktadır. Leyla'nın hedefi, öğrencilerinin gelecekte de milli bilinç ve vatanseverlik duygusuyla hareket etmelerini sağlamaktır.

Elif

Elif, laik ve Atatürk milliyetçisi bir ailede büyümüştür. Elifin ailesinin tutumu, ona hem bağımsız düşünmeyi hem de kendi kararlarını almayı öğretmiştir. Büyük bir şehirde üniversite eğitimi alırken, çeşitli fikir ve kültürlerle tanışma fırsatı bulmuştur. Bu deneyimler, onun daha da açık görüşlü bir birey haline gelmesine yardımcı olmuş ve eğitimin anlayışı, demokratik değerlerle harmanlayarak kendine özgü bir öğretim felsefesi geliştirmesine neden olmuştur.

Ona göre iyi bir vatandaş, yalnızca sorumluluklarını yerine getiren değil, aynı zamanda haklarının farkında olan ve bu hakları koruyup, kullanabilen bireydir. Elif öğretmen 14 yıllık öğretmendir. Öğretmenlik kariyerine başladığından itibaren, öğrencilerine saygı, hoşgörü, empati gibi değerleri öğrencilerine aktarmayı amaçlamaktadır. Derslerinde, öğrencilerine hem sorumlulukları öğretirken hem de onlara haklarını nasıl savunacaklarını ve demokratik bir toplumda nasıl etkin birer birey olacaklarını göstermeye çalışmaktadır.

Elif, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda kişisel gelişimlerini de desteklemeye çalışmaktadır. Öğrencilerini, sorgulayan, eleştiren ve topluma katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Elif öğretmenlik mesleğini, toplumsal değişim yaratmanın bir aracı olarak görmekte ve demokratik değerlerle donatılmış öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Ahmet

Ahmet, yoksul ve muhafazakar olarak tanımladığı bir ailede büyümüştür. Çocukluğu, imkanların kısıtlı olduğu ancak aile bağlarının kuvvetli olduğu bir ortamda geçirmiştir. Ailesinin fedakarlıkları sayesinde üniversiteyi kazanmıştır.

Ahmet 12 yıllık öğretmendir. Ahmet için öğretmenlik, gelecek nesilleri şekillendirme misyonudur. Bu kapsamda devletini ve milletini seven bireyleri yetiştirmeyi öğretmenlerin en önemli görevi olarak görmektedir. Ona göre, iyi bir vatandaş olmak, sorumluluklarını bilmek ve görevlerini eksiksiz bir biçimde yerine getirmektir. O nedenle her zaman öğrencilerinin sorumluluk sahibi olmalarına ve toplumsal uyumun göstermelerine önem vermiştir. Derslerinde vatanseverlik, toprak bütünlüğü ve milli değerler üzerinde durarak öğrencilerinin toplumsal uyum içinde olmalarını teşvik etmektedir.

Merve

Merve, orta halli geleneksel bir ailede büyümüştür. Ailesinin değerlerini ve geleneklerini benimseyerek yetişmiştir. Bu temeller, onun dünya görüşünü şekillendirmede büyük rol oynamıştır. İçinde büyüdüğü kültürel yapı, O'nun sorumluluk ve görev bilinci gelişmiş biri olmasına neden olmuştur. Merve 9 yıllık öğretmendir. Merve'ye göre iyi bir vatandaş, sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, demokratik toplum düzeninin gerekliliklerini anlayan ve bu doğrultuda hareket eden kişidir. Merve, sınıfında değerleri demokratik bir çerçevede sunmayı hedeflemektedir. Öğrencilerine, farklı görüşlere saygı duymanın, eleştirel düşünmenin ve toplum içinde aktif bir rol oynamanın önemini vurgulamaktadır. Derslerinde,

demokratik vatandaşlığın temel prensiplerini öğretirken, öğrencilerinin bu prensipleri kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmelerini sağlayacak ortamlar yaratmaya çalışmaktadır. Merve, sorumlulukların çerçevesini klasik olanın biraz daha ötesine taşımaktadır. O'na göre sorumluluklar sadece vergi vermek, oy kullanmak ev ödevlerini zamanında yapmakla sınırlı değildir. Sorumluluklar çevreye karşı duyarlılığı, toplumsal kurallara uymayı ve diğer insanların haklarına saygı göstermeyi gerektirmektedir. Ancak en temelde kurallara uymak ve ülkesine karşı ödevlerini yerine getirmek temel sorumluluklardır.

Deniz

Deniz, geleneklerine bağlı ve milliyetçi bir ailede yetişmiştir. Ancak üniversite yıllarında, kendi düşünce yapısını genişleterek farklı düşünce ve görüşlerden etkilenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünü kendi isteğiyle seçmiştir. Çünkü genç nesillere tarih, vatandaşlık ve demokrasi bilinci geliştirmek istemektedir. Öne göre ideal bir vatandaş görev ve sorumluluklarının yanında hak ve özgürlüklerini de bilen kişidir. Altı yıllık öğretmenlik kariyerinde Deniz, öğrencilerine sorumluluklarını bilen ve haklarına saygılı vatandaşlar olmalarını öğretmek için demokratik değerleri vurgulamaktadır. Derslerinde, Atatürk'ün tam bağımsızlık idealini ve laikliğin toplumsal önemini vurgularken, öğrencilere medeni haklar ve özgürlükler konularında bilinçli olmalarını sağlamak için interaktif yöntemler kullanmaktadır. Sınıfında her öğrencinin fikrine değer vererek, öğrencilerini eleştirel düşünen ve toplumsal meselelere duyarlı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır.