

Öğretmenlerin Vatandaşlık Eğitimi ve Vatandaşlık Eğitimi Sürecine Yönelik Görüşleri

İbrahim BIÇAK¹ Figen EREŞ²

Öz

Bu araştırmanın amacı, vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik öğretmen görüşlerini incelemek ve bu konuya ilişkin genel bir görüş elde etmektir. Keşfedici araştırma türünde olan bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Çorum il merkezi ve ilçelerinden seçilen 20 Anadolu Lisesinde görevli 280 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada öğretmenlerin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi algılarını, mesleki hazırlık ve eğitimlerini, vatandaşlık eğitimi uygulamalarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla Zaman'ın (2006) geliştirdiği "Vatandaşlık Eğitimi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, vatandaşlık eğitimi kapsamında okullarda toplum bilincinin yer aldığı; vatandaşlık eğitimi değerlendirmesinde öğretmenlerin en çok sözlü katılım ve sözlü değerlendirme yöntemlerini kullandıkları ve eleştirel düşünme, öğrencilerin toplumsal aktivitelere katılımı ve toplumsal değerlerin geliştirilmesinin yer alması gerektiği; yurtsever vatandaşlık boyutunda yer alan davranışların öğrencilerin iyi birer vatandaş olabilmeleri için çok önemli olduğu; daha etkili bir vatandaşlık eğitimi için öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi hakkında ayrıca verilecek eğitimlere ve uzmanların konu hakkında iş birliği yapmasına ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Son olarak araştırma bulgularından hareketle öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Vatandaşlık, Vatandaşlık Eğitimi, Öğretmen, Anadolu Lisesi

Abstract

The purpose of this study is to investigate teachers' views on citizenship education. This is an exploratory research as it is a first with its content and purpose. This is a descriptive study employing the survey model. The sample of the study consists of 280 teachers working at 20 Anatolian high schools selected from the central district and other districts of Corum province of Turkey. To examine teachers' perceptions of citizenship and citizenship education, their professional readiness and training, and citizenship education practices, "Citizenship Education Scale", developed by Zaman (2006), was used. It was determined that public awareness is incorporated in citizenship education, whereas critical thinking, students' involvement in social activities, and the improvement of social values should be included in citizenship education. The teachers think that the behaviors contained in the dimension of patriotic citizenship are very important for students to be good citizens. For a more effective citizenship education, teachers need additional trainings on citizenship education and experts' cooperation in this matter. Teachers mostly use oral participation and oral assessment for assessing citizenship education. Finally, various recommendations are put forward based on the findings.

Keywords: Citizenship, Citizenship Education, Teacher, Anatolian High School

¹ İbrahim Bıçak, Öğretmen, Habib Güleser Öztaş İlkokulu Sungurlu-Çorum, ibrahimbicak@gmail.com

² Figen Ereş, Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, feres@gazi.edu.tr

Giriş

Sürekli değişen bir dünyada insanın da bir değişim süreci içerisinde olduğu göz önünde bulundurulduğunda eğitim bu değişim sürecinde insana yapılan bir yardım süreci olarak tanımlanabilir (Şişman, 2015). Eğitim insanın, bir taraftan toplumun beklentilerini gerçekleştirmesi, bir taraftan da kendine özgü özelliklerinin geliştirilmesi için belirli bir süreçten geçirilmesidir. Bu nedenle eğitim çok çeşitli özellikler ile dünyaya gelen insanın toplumsallaşmasından sorumludur (Avcı, 2012). Eğitimle ilgili bütün planlı faaliyetler, belirli amaçlara ulaşmak ve belirli görevleri gerçekleştirmek içindir. Eğitim sistemlerinin, teorik olarak tasarlanan bir insan tipi yetiştirmeye ve bir toplum modeli oluşturmaya dayandığı belirli bir felsefesi vardır (Şişman, 2011). Çünkü devlet, her şeyden önce siyasi sınırlar içerisinde birlik ve beraberliğini korumak ister ve bunu siyasi, ekonomik ve kültürel alanlardaki bütünlükle sağlayabilir. Bunlardan en önemlisi olan siyasi bütünlük de bireylerin devlete olan içten bağlılıklarıyla gerçekleşir. Toplumdaki her bireyin iş sahibi olması, etkin olarak devlet işlerine katılması, seçme hakkına sahip olması ve vatandaşların siyasi sorumluluklarını yerine getirecekleri bilgilerle donanmış olması devletin siyasal sistemine olan sadakatini artırır (Celkan, 2014).

Sosyal bir varlık olan insan, toplum içerisinde yaşamak zorundadır. İnsanların huzur ve güven içerisinde yaşayabilmeleri için toplumda bir düzen olması gerekmektedir. Tarihsel süreçte bu düzenin sağlanabilmesi için yazılı olan veya olmayan kurallar konulmuş ve devletler kurulmuştur. Toplumsal düzenin sağlanması adına oluşturulan bu kurallara uyulmaması sosyal tepkilere yol açar (Bilge, 1990). Anlaşılacağı üzere toplum içinde bireylere bazı hak ve yetkiler verilirken bazı özgürlükleri de sınırlandırılmaktadır. Özgürlüklerin sınırsızlığı toplumsal bir düzende olası görünmemektedir. Toplumdaki her bireyin özgürlük adına her davranışı sürdürmesi, diğer bireylerin özgürlüğünü etkileyeceğinden her birey oluşturulan kurallara uymakla yükümlüdür (Ereş, 2015). Devletin koyduğu kurallar ve uyguladığı yaptırımlar toplumun ve bireylerin menfaatlerini korumaktadır. Bireylerin devlete karşı olan ödevlerinde ve devletin de bireylere sağladığı haklar arasındaki denge bozulmadığı sürece devlet ve bireyler birbirlerinden memnun olacaklardır (Yılmaz, 2002).

Devlet kavramının oluşması ve insanların kurallara dayalı bir arada yaşamaya başlamasıyla birlikte ihtiyaç duyulan kurumlar oluşturulmuştur. Bu oluşturulan düzende devletle birlikte vatandaş ve vatandaşlık kavramı ortaya çıkmıştır (Ereş, 2015). Vatandaşlık, bir bireyin belirli bir devlete olan aidiyetini ifade eden bir kavramdır. Doğumla kazanılan bir haktır ve bir devletin insanlarını diğerlerinden ayırt eder (Ünsal, 2009). Vatandaşlık uygulamaları ve tanımlarında çok fazla çeşitlilik olsa da temelde değişmeyen ana unsur devlet ile birey arasındaki ilişkileri düzenleyen bir siyasi bağ olmasıdır (Sejersen, 2008). Vatandaşlık, özelliğinin tarih boyunca değişmiş olmasından dolayı dinamiktir; anlamının farklı toplumalarda farklı uygulamalarda ve farklı zamanlarda ortaya çıkması ve

çevreye ve şartlara göre değişmesi bakımından bağlamsaldır (Schugurensky, 2005). Vatandaşlık, devlete olan siyasal aidiyettir ve bireyler bu aidiyete istinaden bir dizi özel hak ve görevin bağlı olduğu bir yasal statü ile donanmaktadır (Üstel, 1999). Vatandaşlık bilgisi bireylerin hem kendilerine hem de başkalarına karşı sorumluluğudur ve insanlar hak ve yükümlülüklerini iyi bilmek zorundadırlar (Yılmaz, 2002). Demokrasinin sürdürülebilmesi için toplumların sorumluluk alabilen, siyasal süreçlere katkı sağlayabilen etkin ve bilgili vatandaşlara ihtiyacı vardır. Günlük sıradan faaliyetlerde vatandaşlık eğitimi kısmen gerçekleştirilse de günümüzün karmaşık ve çeşitlilik gösteren toplumlarında bu eğitim yeterli olmayabilir. Bu nedenle bireylerin vatandaşlık rollerini yerine getirmesi ve vatandaşlık yeterliklerine sahip olabilmesi için vatandaşlık eğitimi oldukça önemlidir (Ersoy, 2007).

Vatandaşlık eğitimi genel anlamda bireylerin gelecekteki sorumluluk ve rollerine tam olarak hazırlanmaları, özelde ise bu hazırlık sürecinde eğitimin rolü olarak ifade edilir (Kerr, 1999). Özünde siyasal okuryazarlık, hak, sorumluluk, özgürlük ve demokratik kültür kazandırmayı amaçlayan vatandaşlık eğitimi, bireyleri doğrudan toplumsal yaşama ve hayatın kendisine hazırlayan temel bir unsurdur (Elkatmış, 2013). Vatandaşlık eğitimi, bireyin özgüveni ile ahlaki ve sosyal sorumluluğunu geliştirmektedir (Osler ve Starkey, 2001). Vatandaşlık eğitiminin genel amacı, toplumun iyileştirilerek sivil ve siyasi yaşam konusunda gençlerin yetiştirilmesi (Faiz ve Dönmez, 2016), toplumsal varlık olan insanın toplum içerisinde rahat ve huzurlu olması, hak ve sorumluluklarının farkına varabilmesidir (Çevik Kansu, 2015). Vatandaşlık eğitimi, gençleri topluma aktif olarak katılmaya hazırlamak anlamına gelmekte olup hem kuramsal hem de pratik bilgi gerektirmesinden dolayı formal öğrenmenin sınırlarının ötesinde bir öğrenme alanıdır. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi; okul, yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer katılımcılarla birlikte gerçekleşir (Uğurlu, 2011).

Vatandaşlık her ne kadar devlete hukuk bağı ile bağlanma şeklinde gerçekleşse de hak ve sorumluluklarını bilen gerçek bir vatandaş olma özelliğini vatandaşlık eğitimi ile kazanmak mümkündür (Altunya, 2003). Vatandaşlık eğitimi sürecinde bireylere siyasal okuryazarlık, hak, sorumluluk, özgürlük ve demokratik kültür kazandırmak amaçlanır. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi, bireyi toplumsal yaşama ve hayatın kendisine doğrudan hazırlayan temel argüman olarak da tanımlanabilir (Elkatmış, 2013). Farklı ve geniş alanları kapsayan vatandaşlık eğitimi, bu nedenle felsefe, politika, ideoloji, pedagojik yaklaşımlar, amaçlar ve uygulamaları içermektedir. Aslında vurgulanmak istenen demokratik insan felsefesi, politikası, ideolojisi ve eğitim süreçleridir (Schugurensky ve Myers, 2003). Ancak bilinçli vatandaşların yetiştirilmesi, demokratik toplumların gelişmesi için yeterli değildir. Vatandaşlık eğitiminde bilinçli vatandaşların eleştirel düşünme becerine de sahip olması gerekir. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi, aktif vatandaşlık becerisini de geliştirmelidir (Ereş, 2015).

Öğrencilerin içinde yaşadığı küresel toplumda etkili bir şekilde yer alabilmeleri için gereken bilgi ve becerileri kazanmaları gereklidir. Tüm bireylerin sosyal adalet ve eşitliğe kavuşmaları için öğrencilerin gerekli değerlere ve evrensel bakış açısına sahip olmaları önemlidir. Bu açıdan vatandaşlık eğitimi bu bilgi, beceri ve değerler bakımından öğrencileri destekleyici olmalıdır (Banks, 2013). Yirminci yüzyıldan itibaren ülkeler demokratik yapılarını geliştirmek, gelişen yeni siyasi ve idari yapılarını güçlendirmek için vatandaşlık eğitimini örtük ya da formal olarak ders programları içerisinde eğitim sistemine dahil etmiş ve bunu oldukça önemsemişlerdir. Ulus-devlet oluşturma ve Avrupa Birliği süreçleri bu durumun en açık örnekleridir (Akar ve Keser Aschenberger, 2016). Vatandaşlık eğitimiyle insanların içinde buldukları demokratik toplumların sürekli gelişimine yapıcı bir şekilde katkıda bulunmalarını sağlamak amaçlanmaktadır (Hoge, 2002). Vatandaşlık eğitimi gençlerin toplumu anlamalarına, bilgili, etkili ve sorumlu vatandaşlar olarak topluma katkıda bulunarak toplumsallaşma sürecine fayda sağlayan önemli bir unsurdur. Vatandaşlık eğitimi, erken yaşlarda çocukları finansal okuryazarlıkla tanıştırır ve ihtiyaç duyduklarında nereden yardım alabilecekleri konusunda bilgilenmelerini sağlar (Boadu, 2013). Vatandaşlık eğitimi, öğrencide bir özgüven geliştirerek kendi görüşlerini dile getirmesine; eleştirel düşünebilmesine; iş birliği yapmaya, herhangi bir olumsuz durumda sorun çözme becerisinin gelişmesine; demokratik katılım becerisinin gelişmesine ve değişim için harekete geçme becerisinin gelişmesine yardımcı olur (Clough ve Holden, 2002).

Tüm ülkelerde eğitim politikalarının ve dolayısıyla vatandaşlık eğitimi politikalarının belirlenmesinde ulusal yasal düzenlemelerin etkili olduğu kadar uluslararası yasal düzenlemelerin de etkisi büyüktür (Karaman Kepenekçi, 2009). Dünya’da ve Türkiye’de yaşanan değişim ve gelişmelerin bir sonucu olarak vatandaşlık eğitiminde ulusal değerlerle birlikte evrensel değerler de öğretim programlarına dahil edilmiştir (Arslan, 2014). Uluslararası arenada toplumların gelişmişlik düzeylerinin ölçütlerinden bir tanesi, ülkelerin vatandaşlık eğitimine verdikleri önem derecesidir (Güven, 2010). Türkiye’de vatandaşlık eğitimi modern anlamda ‘vatandaş’ kavramının inşa edildiği II. Meşrutiyet’in ilanı sonrasında ‘Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye’ dersinin okullarda bağımsız bir ders olarak okutulmasıyla başlamıştır (Üstel, 2016). Cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokul ve ortaokullarda haftada bir veya iki saat olarak verilen vatandaşlık eğitimi 1970’li yıllardan itibaren sosyal bilgiler dersi içerisinde verilmiştir (Ereş, 2015). Günümüzde ise ‘İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi’ adıyla haftada iki saat olmak üzere ilkokul dördüncü sınıfta, Anadolu Liselerinde ‘Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi’ adıyla seçmeli olarak okutulmaktadır (MEB, 2014).

Alan yazında vatandaşlık eğitimi ile ilgili çalışmaların “öğretim programı ve ders kitabı incelemesi”, “öğrenci-öğretmen ve öğretmen adayları tutum ve davranışları”, “kavram öğretimi”, “yöntem ve teknik uygulamaları” ve “karşılaşılan güçlükler ve dersin değerlendirilmesi” konularını

kapsadığı görülmektedir. Ancak yapılan taramada öğretmen ve eğitim yöneticilerin vatandaşlık algılarını kapsamlı bir şekilde inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Konu ile ilgili yapılan çalışmaların, sayı ve kapsam bakımından bir “vatandaşlık eğitimi politikası” ortaya koyabilmek için yeterli olduğunu söylemek olası değildir. Türk eğitim sisteminin “iyi vatandaş” yetiştirme kapasitenin artırılması ve geliştirilmesi açısından konu hakkında daha fazla bilimsel çalışma yapılmasına ihtiyaç vardır (Ereş, 2015).

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi politikaları, kuramsal olarak analiz edilebileceği gibi toplumun davranış özelliği ve alınan davranışa yönelik dönütlerle de değerlendirmek mümkündür (Ereş, 2015). Devlet politikası bir bütün olarak kabul edilirse bu bütünün anlaşılması için parçalara bölünerek ayrıştırılması, parça veya bölümlerin incelenerek detayların ortaya konması böylece bütün hakkında fikir sahibi olma faaliyetine politika analizi denilebilir (Çevik ve Demirci, 2012). Türkiye’nin de bağlı bulunduğu uluslararası örgütlerce sık sık dile getirilen vatandaşlık eğitiminin önemi (European Commission, 2012), ülke yönetimleri ve akademisyenler tarafından dikkate alınmaktadır. Vatandaşlık eğitiminin esas uygulama noktasının okullar olmasından dolayı konu hakkında eğitim sistemine odaklanan çalışmalara olan ilginin ve sayının artması, kapsamlı bir vatandaşlık eğitimi politikasının ortaya konması bakımından oldukça önemlidir (Piršl, Marušić-Štimac ve Pokrajac-Bulian, 2007; Ribeiro, Caetano ve Menezes, 2016).

Bu önem kapsamında araştırmanın amacı, vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ile ilgili öğretilen konular, etkinlikler ve derslere yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışma ile siyasal toplumsallaşma bağlamında genellikle odak noktasında olmayan okulların bu konuda önemli bir aktör olduğuna dikkat çekilmesi, vatandaşlık eğitimi ile ilgili öğretim programlarının ve disiplinler arası kazanımların güncellenmesi ve geliştirilmesi açısından yetkililere rehber olunması, mevcut durumun ortaya konularak sorunların çözülmesi ve etkili bir vatandaşlık eğitimi politikası oluşturulmasında akademisyenlere, eğitim politikası geliştirenlere ve alan yazına önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma keşfedici araştırma türündedir. Keşfedici araştırmalar, gelecekte yapılacak çalışmalara temel teşkil edecek hipotezler veya örnekleri aramaya odaklıdır. Keşfedici araştırmalar; gözlem, konuyla ilgili önceki araştırmaları ve veri toplayarak değerlendirmeyi içerir (Neville, 2007). Bu araştırma ile öğretmenlerin görüşlerine göre vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi süreci değerlendirilmesi amaçlandığından araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 öğretim yılında Çorum il merkezi ve ilçelerindeki Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İl merkezi ve ilçelerdeki mevcut ortaöğretim kurumlarının bulunduğu güncel listeye, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS, 2016) üzerinde yer alan kurum listesi sayfasından ulaşılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın evreninde il merkezinde 10 ve ilçelerde 10 olmak üzere toplam 20 Anadolu Lisesi olduğu saptanmıştır. Araştırmanın evrenini, Anadolu liselerinde görev yapan 685 öğretmen oluşturmaktadır. Bu büyüklükte bir evrenden kaç kişinin örnekleme alınması gerektiğini belirlemek amacıyla tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yamane, 2001). Evrenin 1000 kişi olduğu durumlarda 278 kişinin evreni temsil edebileceği düşünülmektedir (Çingı, 1994). Tabakalı örnekleme yönteminin kullanılmasının bir diğer sebebi de evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmelerinin garanti altına alınmasıdır (Balci, 2004). Araştırmada il merkezi ve ilçeler birer tabaka olarak düşünülmüştür. Böylece her bir tabakada yer alan öğretmen sayısı, toplam içindeki oranına göre araştırma örnekleminde temsil edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %85.4'ünün (n=239) lisans mezunu, %14.6'sının (n=41) lisansüstü eğitim derecesine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %23.6'sı (n=66) fakülte eğitimi sürecinde vatandaşlık eğitimi alırken %76.4'ü (n=214) almamıştır. Öğretmenlerin %86.4'ü (n=242) vatandaşlık eğitimi ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitime katılmamış, %13.6'sı (n=38) ise katılmıştır. 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin araştırmanın %31.4'ünü (n=88), 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin araştırmanın %35'ini (n=98), 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin araştırmanın %33.6'sını (n=94) oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin %41.1'i (n=115) kadın, %58.9'u ise (n=465) erkeklerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Zaman (2006)'ın öğretmenlerin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi algılarını, mesleki hazırlık ve eğitimlerini, vatandaşlık eğitimi uygulamalarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla geliştirdiği "Vatandaşlık Eğitimi Ölçeği" kullanılmıştır. Vatandaşlık eğitimi ölçeği maddeleri, üç farklı ülkede yapılan odak grup çalışmalarıyla belirlenmiş ve daha sonra ölçek geliştirme sürecine uygun olarak son hâli verilmiştir. Ölçek iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci ana bölümde öğretmenlerin iş deneyimleri, eğitimleri ve demografik bilgileri yer almaktadır. İkinci ana bölüm üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine yönelik görüşleri, ikinci bölümde öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ile ilgili öğretilen konular, yaptırılan etkinlikler ve derslere yönelik görüşleri, üçüncü bölümde ise vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik görüşleri ölçülmektedir.

Vatandaşlık Eğitimi Ölçeğinin güvenirlik katsayıları, Cronbach alfa ile ölçülmüş ve ölçeğin uygulanacak düzeyde güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Vatandaşlık Eğitimi Ölçeğinin güvenirlik katsayıları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Vatandaşlık Eğitimi Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Bölüm ve Boyutlar	α
1. Bölüm: Vatandaşlık eğitime yönelik görüşler	.80
Kısım A: Vatandaşlık eğitiminin verilme şekli	.64
Kısım B: Vatandaşlık eğitimi hakkında genel görüşler	.68
Kısım C: Vatandaşlık eğitiminin toplumsal yönü, eğitim sistemindeki yeri	.61
Kısım E: Vatandaşlık eğitimiyle okullarda öğrenilenler	.91
Kısım F: İyi bir vatandaş olmak için öğrenilmesi gerekenler	.82
2. Bölüm: Öğretilen konular, etkinlikler ve dersler	.95
Kısım G: Vatandaşlık eğitimi planlamasında kullanılan kaynaklar	.76
Kısım H.a: Vatandaşlık eğitiminde öğretilen konuların önemi	.93
Kısım H.b: Vatandaşlık eğitiminde öğretmen öz-yeterlilikleri	.95
Kısım H.c: Vatandaşlık eğitimi konularını öğrencilerin öğrenme miktarları	.94
3. Bölüm: Vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik görüşler	.84
Kısım I: Derslerde kullanılan yöntemler	.84

Kısım A'da yer alan vatandaşlık eğitimi verilme şekli alt ölçeği için, ölçeğin iki faktör tarafından açıklanan varyansı %63.28'dir. Birinci faktör varyansın %38.11'ini (özdeğer:1.52), ikinci faktör varyansın %25.17'sini (özdeğer: 1.00) açıklamaktadır. Kısım B'de yer alan vatandaşlık eğitimi hakkında genel görüşler alt ölçeği için ölçeğin iki faktör tarafından açıklanan varyansı %55.44'tür. Birinci faktör varyansın %31.30'unu (özdeğer:1.93), ikinci faktör varyansın %24.14'ünü (özdeğer: 1.39) açıklamaktadır. Kısım C'de yer alan vatandaşlık eğitiminin toplumsal yönü ve eğitim sistemindeki yeri alt ölçeği için ölçeğin iki faktör tarafından açıklanan varyansı %77.03'tür. Birinci faktör varyansın

%38.87'sini (özdeğer:1.86), ikinci faktör varyansın %38.16'sini (özdeğer: 1.22) açıklamaktadır. Kısım E'de yer alan vatandaşlık eğitimiyle okullarda öğrenilenler alt ölçeği için, ölçeğin tek faktör tarafından açıklanan varyansı %65.75'tir (özdeğer:4.60). Kısım F'de yer alan iyi bir vatandaş olmak için öğrenilmesi gerekenler alt ölçeği için, ölçeğin üç faktör tarafından açıklanan varyansı %56.40'tır. Birinci faktör varyansın %30.62'sini (özdeğer:5.15), ikinci faktör varyansın %13.61'ini (özdeğer: 1.70), üçüncü faktör varyansın %12.17'sini (özdeğer: 1.03) açıklamaktadır. Kısım G'de yer alan vatandaşlık eğitimi planlamasında kullanılan kaynaklar alt ölçeği için ölçeğin iki faktör tarafından açıklanan varyansı %54.25'tir. Birinci faktör varyansın %29.41'ini (özdeğer: 3.02), ikinci faktör varyansın %24.84'ünü (özdeğer: 1.32) açıklamaktadır. Kısım H.a'da yer alan vatandaşlık eğitiminde öğretilen konuların önemi alt ölçeği için, ölçeğin iki faktör tarafından açıklanan varyansı %53.99'dur. Birinci faktör varyansın %31.19'unu (özdeğer: 8.95), ikinci faktör varyansın %22.80'ini (özdeğer: 1.84) açıklamaktadır. Kısım H.b'de yer alan vatandaşlık eğitiminde öğretmen özyeterlilikleri alt ölçeği için, ölçeğin üç faktör tarafından açıklanan varyansı %69.59'dur. Birinci faktör varyansın %24.89'unu (özdeğer: 11.31), ikinci faktör varyansın %24.09'unu (özdeğer: 1.50), üçüncü faktör varyansın %20.61'ini (özdeğer: 1.03) açıklamaktadır. Kısım H.c'de yer alan vatandaşlık eğitimi konularını öğrencilerin öğrenme miktarları alt ölçeği için, ölçeğin üç faktör tarafından açıklanan varyansı %64.13'tür. Birinci faktör varyansın %26.37'sini (özdeğer: 9.87), ikinci faktör varyansın %20.97'sini (özdeğer: 1.93), üçüncü faktör varyansın %16.79'unu (özdeğer: 1.01) açıklamaktadır. Kısım I'da yer alan derslerde kullanılan yöntemler alt ölçeği için, ölçeğin iki faktör tarafından açıklanan varyansı %57.93'tür. Birinci faktör varyansın %34.61'ini (özdeğer: 4.33), ikinci faktör varyansın %23.32'sini (özdeğer: 1.46) açıklamaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinden önce dağılımın normalliği ve varyansların homojenliği için Kolmogorov Smirnov ve Levene F testleri yapılmıştır. Hem veri yapısına hem de normallik test sonuçlarına bakılarak örneklemin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Analizlerde, betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) hesaplanmış ve dağılımın özellikleri ortaya konulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

1. Öğretmenlerin Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

1.1. Vatandaşlık Eğitiminin Nasıl Verilmesi Gerektiğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, vatandaşlık eğitiminin ayrı bir konu olarak öğretilmesi görüşüne "katılıyorum" ($X=4.03$), sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, din kültürü gibi derslerin içinde verilmeli

görüşüne “kısmen katılıyorum” ($X=3.31$), okulda öğretilen tüm konuların içine dahil edilerek öğretilmeli görüşüne “kısmen katılıyorum” ($X=3.38$) ve müfredat dışı bir aktivite olarak öğretilmeli görüşüne “kısmen katılıyorum” ($X=2.93$) olarak cevap verdikleri görülmektedir. “Vatandaşlık eğitiminin ayrı bir konu olarak öğretilmesi” maddesinin en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Arkasından sırasıyla okulda öğretilen tüm konuların içine dahil edilerek öğretilmesi, “sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, din kültürü gibi derslerin içinde verilmesinin geldiği” ve en düşük ortalamanın “müfredat dışı bir aktivite olarak öğretilmeli” maddesine ait olduğu belirlenmiştir.

1.2. Öğretmenlerin Vatandaşlık Eğitimi Hakkında Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, öğretmenler vatandaşlık eğitiminde ne öğretileceği konusunda öğrencilerle fikir alışverişinde bulunmalıdır görüşüne “katılıyorum” ($X=3.81$), vatandaşlık eğitimi resmî müfredatın gereklerine göre işlenmelidir görüşüne “katılıyorum” ($X=3.57$), toplumumuzda vatandaşlık eğitiminin önemi hakkında yaygın bir fikir birliği vardır görüşüne “kısmen katılıyorum” ($X=2.83$), son yıllarda çok hızlı değişiklikler yaşandığı için öğretmenler dahi ne öğreteceklerini bilemez görüşüne “katılmıyorum” ($X=2.50$), toplumdaki çatışmalar ve fikir ayrılıkları nedeniyle vatandaşlık eğitimi konusunda görüş birliği sağlanamaz görüşüne “katılmıyorum” ($X=2.18$), vatandaşlık eğitimi konusunda neyin önemli olduğu okullarda öğretilemez görüşüne “katılmıyorum” ($X=2.11$) olarak cevap verdikleri görülmektedir.

1.3. Öğretmenlerin Vatandaşlık Eğitiminin Toplumsal Yönü ve Eğitim Sistemindeki Yerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminin toplumsal yönüyle ilgili görüşlerini içeren maddelerden, okullarda vatandaşlık eğitimi vermek Türkiye için önemli bir meseledir görüşüne “kesinlikle katılıyorum” ($X=4.25$), vatandaşlık eğitimi vermek öğrencilerin siyasi ve toplumsal gelişimlerinde değişim yaratır görüşüne “katılıyorum” ($X=4.17$) olarak cevap verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminin eğitim sistemindeki yeriyle ilgili görüşlerini içeren maddelerden eğitim yetkilileri vatandaşlık eğitimine yeterince önem vermemektedir görüşüne “kısmen katılıyorum” ($X=3.11$), okullar vatandaşlık konuları hakkında öğrencilerin tutum ve fikirlerine ilgi göstermemektedir görüşüne “kısmen katılıyorum” ($X=2.95$) olarak cevap verdikleri görülmektedir.

1.4. Öğretmenlerin Vatandaşlık Eğitiminde Okullarda Üzerinde Durulan ve Durulması Gereken Uygulamalara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin %56.4'ünün, okullarında vatandaşlık eğitimi kapsamında toplum bilincinin yer aldığı, %43.6'sının ise yer alması gerektiği şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin

%42.1'i okullarında eleştirel düşünmenin yer aldığını %57.9'u yer alması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin toplumsal ve siyasi aktivitelere katılımı okullarda vatandaşlık eğitimi kapsamında yer alır diyen öğretmenlerin oranı %43.2 iken yer almalı diyenlerin oranı %56.8'dir. Toplumsal değerlerin geliştirilmesi maddesine okullarda yer alır diyen öğretmenlerin oranı %48.6 iken yer almalı diyenlerin oranı %51.4'tür.

1.5. Vatandaşlık Eğitimi Kapsamında Okullarda Öğrenilenlere Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okullarda öğrenciler vatanserverliği ve ülkesine sadık olmayı öğrenirler görüşüne "katılıyorum" (X=4.06); diğer öğrenciler ile iş birliği yapmayı öğrenirler görüşüne "katılıyorum" (X=3.88); farklı görüşlerdeki insanları anlayıp saygı duymayı öğrenirler görüşüne "katılıyorum" (X=3.81); çevreyi korumak için nasıl davranacaklarını öğrenirler görüşüne "katılıyorum" (X=3.73); toplumsal sorunların çözümüne katkı sağlamayı öğrenirler görüşüne "katılıyorum" (X=3.70); yerel ve genel seçimlerde oy kullanmanın önemini öğrenirler görüşüne "katılıyorum" (X=3.70); dünya gündemiyle alakadar olmayı öğrenirler görüşüne "katılıyorum" (X=3.50) olarak cevap verdikleri görülmektedir.

1.6. İyi Bir Vatandaş Olabilmek İçin Öğrencilerin Bilmesi veya Yapması Gerekenlere Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, yurtsever vatandaşlık boyutunda incelenen ülkesine sadık olma (X=4.61), vatanını savunmada gönüllü olma (X=4.58), ülke tarihini bilme (X=4.57), kanunlara uyma (X=4.54), devlet yetkililerine saygılı olma (X=4.27), sıkı çalışma (X=4.26) görüşlerine "kesinlikle katılıyorum" olarak cevap verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, katılımcı vatandaşlık boyutunda incelenen yardım kampanyalarına katılma görüşüne "kesinlikle katılıyorum" (X=4.32), her seçimde oy kullanma görüşüne "kesinlikle katılıyorum" (X=4.29), siyasi meseleleri radyo televizyon ve gazetelerden takip etme görüşüne "katılıyorum" (X=3.98), politik tartışmalarla alakadar olma görüşüne "kısmen katılıyorum" (X=3.28), siyasi bir partiye katılma görüşüne "katılmıyorum" (X=2.38) olarak cevap verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, eleştirel vatandaşlık boyutunda incelenen insan haklarını destekleyen aktivitelerde yer alma görüşüne "kesinlikle katılıyorum" (X=4.41), insan haklarını çiğneyen bir kanuna karşı gelme görüşüne "katılıyorum" (X=4.00), ihlal edildiklerini düşündükleri bir hukuk kuralı karşısında demokratik bir protestoya katılma görüşüne "katılıyorum" (X=3.65) olarak cevap verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin yurtsever vatandaşlık, katılımcı vatandaşlık ve eleştirel vatandaşlık algıları karşılaştırıldığında yurtsever vatandaşlık algılarının (X=4.47) en yüksek daha sonra sırasıyla eleştirel vatandaşlık (X=4.02) ve katılımcı vatandaşlık (X=3.65) olduğu görülmektedir.

2. Öğretmenlerin Vatandaşlık Eğitimi ile İlgili Öğretilen Konular, Etkinlikler ve Derslere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

2.1. Vatandaşlık Eğitimi Planlamasında Kaynakların Önemine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, vatandaşlık eğitimi planlamalarında kaynakların önemine yönelik İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, anayasa gibi orijinal kaynaklar görüşüne “çok önemli” (X=4.45), vatandaşlık eğitimi verilen bölgenin gereklilikleri görüşüne “önemli” (X=4.11), resmî müfredat ve müfredatın ilkeleri görüşüne “önemli” (X=4.03); ders kitapları görüşüne “önemli” (X=3.81), medya görüşüne “önemli” (X=3.74), neyin önemli olduğuna dair öğretmenlerin kendi fikirleri görüşüne “önemli” (X=3.64), öğretmenlerin kendi ürettikleri materyaller görüşüne “önemli” (X=3.51), toplum kuruluşları, özel kuruluşlar ya da ticari şirketlerin yayınladığı materyaller görüşüne “kısmen önemli” (X=3.32) olarak cevap verdikleri görülmektedir.

2.2. Vatandaşlık Eğitimi Kapsamında Öğretilen Konuların Önemine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ulusal meseleler boyutunda yer alan ülke tarihindeki olaylar görüşüne “çok önemli” (X=4.52), yargı sistemi görüşüne “çok önemli” (X=4.45), ulusal anayasa ve ulusal kurumlar görüşüne “çok önemli” (X=4.38), toplumsal yeterlilikler görüşüne “çok önemli” (X=4.22), seçim ve seçim sistemleri görüşüne “önemli” (X=4.12) olarak cevap verdikleri görülmektedir. Küresel meseleler boyutunda yer alan çevresel meseleler görüşüne “çok önemli” (X=4.35), insan göçü görüşüne “önemli” (X=4.10), uluslararası sorunlar ve ilişkiler görüşüne “önemli” (X=4.07), uluslararası organizasyonlar görüşüne “önemli” (X=3.86) olarak cevap verdikleri görülmektedir. Çeşitlilik ve çokkültürlülük boyutunda yer alan farklı görüşler ve demokrasi görüşüne “çok önemli” (X=4.54), azınlıklar ve kültür çeşitliliği görüşüne “önemli” (X=4.18), farklı politik sistemler görüşüne “önemli” (X=3.93) olarak cevap verdikleri görülmektedir. Medya boyutunda yer alan medya görüşüne “önemli” (X=4.16), propaganda ve manipülasyon görüşüne “önemli” (X=3.59) olarak cevap verdikleri görülmektedir. İnsan hakları boyutunda yer alan insan ve toplum hakları görüşüne “çok önemli” (X=4.70), vatandaş hak ve görevleri görüşüne “çok önemli” (X=4.66), kadın erkek eşitliği görüşüne “çok önemli” (X=4.54) olarak cevap verdikleri görülmektedir. Ekonomik meseleler boyutunda yer alan sosyal refah görüşüne “çok önemli” (X=4.42), ekonomik meseleler görüşüne “çok önemli” (X=4.27), işçi sendikaları görüşüne “önemli” (X=3.66) olarak cevap verdikleri görülmektedir.

2.3. Vatandaşlık Konuları Öğretiminde Öğretmen Öz-Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ulusal meseleler boyutunda yer alan ülke tarihindeki önemli olaylar maddesine “yeterli” (X=3.73), toplumsal yeterlilikler maddesine “yeterli” (X=3.51), seçim ve seçim sistemleri maddesine “yeterli” (X=3.45), anayasa ve ulusal kurumlar maddesine “kısmen yeterli” (X=3.39), yargı sistemi maddesine “kısmen yeterli” (X=3.32) olarak cevap verdikleri görülmektedir. Küresel meseleler boyutunda yer alan çevresel meseleler maddesine “yeterli” (X=3.63), insan göçü maddesine “yeterli” (X=3.63), uluslararası sorunlar ve ilişkiler maddesine “kısmen yeterli” (X=3.36), uluslararası organizasyonlar maddesine “kısmen yeterli” (X=3.19) olarak cevap verdikleri görülmektedir. Çeşitlilik ve çokkültürlülük boyutunda yer alan farklı görüşler ve demokrasi maddesine “yeterli”(X=3.77), azınlıklar ve kültür çeşitliliği maddesine “yeterli” (X=3.49), farklı politik sistemler maddesine “kısmen yeterli” (X=3.39) olarak cevap verdikleri görülmektedir. Medya boyutunda yer alan medya maddesine “yeterli” (X=3.44), propaganda ve manipülasyon maddesine “kısmen yeterli” (X=3.15) olarak cevap verdikleri görülmektedir. İnsan hakları boyutunda yer alan kadın erkek eşitliği maddesine “yeterli” (X=3.87), vatandaşlık hak ve görevleri maddesine “yeterli” (X=3.80), insan ve toplum hakları maddesine “yeterli” (X=3.75) olarak cevap verdikleri görülmektedir. Ekonomik meseleler boyutunda yer alan sosyal refah maddesine “yeterli” (X=3.56), ekonomik meseleler maddesine “kısmen yeterli” (X=3.38), işçi sendikaları maddesine “kısmen yeterli” (X=3.03) olarak cevap verdikleri görülmektedir.

2.4. Öğrencilerin Konuların Ne Kadarını Öğrenmesi Gerektiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ulusal meseleler boyutunda yer alan ülke tarihindeki olaylar maddesine “tamamını” (X=4.24), toplumsal yeterlilikler maddesine “çoğunu” (X=4.01), seçim ve seçim sistemleri maddesine “çoğunu” (X=3.90), yargı sistemi maddesine “çoğunu” (X=3.90), ulusal anayasa ve ulusal kurumlar maddesine “çoğunu” (X=3.89) olarak cevap verdikleri görülmektedir. Küresel meseleler boyutunda yer alan çevresel meseleler maddesine “çoğunu” (X=4.17), insan göçü maddesine “çoğunu” (X=3.78), uluslararası sorunlar ve ilişkiler maddesine “çoğunu” (X=3.77), uluslararası organizasyonlar maddesine “çoğunu” (X=3.63) olarak cevap verdikleri görülmektedir. Çeşitlilik ve çokkültürlülük boyutunda yer alan farklı görüşler ve demokrasi maddesine “tamamını” (X=4.22), azınlıklar ve kültür çeşitliliği maddesine “çoğunu” (X=3.97), farklı politik sistemler maddesine “çoğunu” (X=3.67) olarak cevap verdikleri görülmektedir. Medya boyutunda yer alan medya maddesine “çoğunu” (X=3.87), propaganda ve manipülasyon maddesine “çoğunu” (X=3.50) olarak cevap verdikleri görülmektedir. İnsan hakları boyutunda yer alan insan ve toplum hakları maddesine “tamamını” (X=4.40), vatandaşlık hak ve görevleri maddesine “tamamını” (X=4.39), kadın erkek eşitliği maddesine “tamamını” (X=4.35) olarak cevap verdikleri görülmektedir. Ekonomik meseleler boyutunda yer alan

sosyal refah maddesine “çoğunu” (X=4.07), ekonomik meseleler maddesine “çoğunu” (X=3.93), işçi sendikaları maddesine “çoğunu” (X=3.42) olarak cevap verdikleri görülmektedir.

3. Öğretmenlerin Vatandaşlık Eğitimi Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

3.1. Öğretmenlerin Vatandaşlık Eğitiminde Hangi Etkinlikleri Ne Sıklıkta Kullandıklarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretmen soru-cevap tekniği kullanır görüşüne “çok sık” (X=3.42), öğrenciler ders kitaplarını işler görüşüne “sık sık” (X=2.99), öğretmen ders anlatır ve öğrenciler not alır görüşüne “sık sık” (X=2.85), öğretmen derste tartışmalı konular hakkında tartışma ortamı yaratır görüşüne “sık sık” (X=2.80), öğrenciler toplum içerisinde aktivitelere katılır görüşüne “bazen” (X=2.49), öğrenciler gruplar hâlinde farklı konularda çalışmalar ve sunumlar yapar görüşüne “bazen” (X=2.43), öğrencilere fazladan çalışma kağıtları verilir görüşüne “bazen” (X=2.41), öğretmen sınıfta bir konu seçer ve tartışılmasını ister görüşüne “bazen” (X=2.36), öğrenciler okul dışında bilgi toplayacakları projelerde yer alır görüşüne “bazen” (X=2.25), öğrenciler rol oynama ve simülasyon çalışmaları yapar görüşüne “bazen” (X=2.15) olarak cevap verdikleri görülmektedir.

3.2. Öğretmenlerin Vatandaşlık Eğitiminin Daha Etkili Olabilmesi İçin Nelere İhtiyaç Duyduklarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin %54.3’ünün “vatandaşlık eğitimi konusunda ayrıca verilecek eğitimleri” ve yine aynı oranla %54.3’ünün “konu hakkında uzmanların iş birliği yapmasını” ve öğretmenlerin %38.5’inin “vatandaşlık eğitimine daha fazla zaman ayrılması” gerektiğini vatandaşlık eğitiminin geliştirilmesi için en önemli 3 madde olarak gördükleri belirlenmiştir. Bunu sırasıyla %34.3 ile “bu konudaki projelere fırsat verilmesi”, buna yakın bir oranla %32.5 “müfredat dışı aktiviteler için daha çok kaynak ayrılması”, %28.2 ile “öğretim yöntemleri konusunda ayrıca verilecek eğitimler”, %21.8 ile “daha iyi malzeme ve ders kitapları”, %15.7 ile “okul kararlarına daha fazla özerklik tanınması”, %10.7 ile “farklı konularda diğer öğretmenlerle daha fazla iş birliği” ve %9.6 ile “daha fazla malzeme ve ders kitapları” izlemektedir.

3.3. Öğretmenlerin Vatandaşlık Eğitiminde Kullandıkları Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin %66.8’inin “sözlü katılım” ve %50.7’sinin “sözlü değerlendirme” kullandıkları görülmektedir. Bunu sırasıyla %20.3 ile “çoktan seçmeli testler” ve %18.9 ile “kompozisyon veya makale tekniği izlemektedir. Öğretmenlerin %7.9’u farklı değerlendirme yöntemleri kullandıklarını belirtirken %35.4’ünün ise herhangi bir yöntem kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, vatandaşlık eğitiminin ayrı bir konu olarak verilmesi görüşündedirler. Ancak bazı bilimsel çalışmalar vatandaşlık eğitimin evrenselliğini gerekçe göstererek vatandaşlık eğitiminin ayrı bir konu olarak değil, ders içerikleri arasında verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Kerr, 1999; Morris ve Cogan, 2001). Bu bulgular öğretmenlerin sadece kendi alanları ile ilgili olan konuları öğretmekte daha istekli oldukları, kendilerinin böyle bir sorumluluk almaya uzak davranarak vatandaşlık eğitiminin ayrı bir konu veya ders şeklinde öğretilmesi taraftarı oldukları şeklinde yorumlanabilir (Ersoy, 2018). Kurum'un (2018) çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenler ara disiplin olarak vatandaşlık eğitiminin yeterince derinlemesine işlenmediğini düşünmektedirler. Vatandaşlık eğitime yönelik diğer çalışmalar bu çalışmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Zaman'ın (2006) çalışma sonuçlarına göre öğretmenler büyük oranda vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, din kültürü gibi derslerin içinde verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Çelik'in (2009) araştırması sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaklaşık yarısı vatandaşlık eğitiminin ayrı bir ders olarak verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Tonga'nın (2013) çalışmasında öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminin dağınık verilmemesi yönünde görüş bildirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ersoy'un (2007) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışması, sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin vatandaşlık konularının öğretiminde tarih disiplini ve Atatürkçülük ara disiplinleriyle ilişkilendirmeler yaptıkları ve diğer dersler içerisinde de vatandaşlık eğitime yer verdiklerini; Güven (2002) ve Gündoğdu'nun (2001) araştırma sonuçları da öğretmenlerin vatandaşlık etkinliklerini disiplinler arası bir yaklaşımla ele aldıklarını ortaya koymaktadır.

Vatandaşlık eğitiminin toplumsal yönüyle ilgili olarak öğretmenler, vatandaşlık eğitimi vermenin Türkiye için önemli bir mesele olduğu görüşündedirler. Öğretmenler, öğrencilerin iyi bir vatandaş olabilmeleri için en yüksek oranda yurtsever vatandaşlık boyutunda yer alan konu veya davranışları bilmeleri ve yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Daha sonra eleştirel vatandaşlık ve son olarak da katılımcı vatandaşlık boyutunda yer alan konu veya davranışları bilmeleri ve yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Zaman'ın (2006) çalışmasında öğretmenler vatandaşlık eğitiminin bireysel ve toplumsal alandaki önemine vurgu yapmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğu okullarda verilen vatandaşlık eğitiminin önemli olduğu yönünde görüş bildirmektedirler (Çelik, 2009).

Öğretmenler, vatandaşlık eğitimi planlamalarında kaynakların önemine yönelik sırasıyla İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, anayasa gibi orijinal kaynakların çok önemli, vatandaşlık eğitimi verilen bölgenin gereklilikleri, resmi müfredat ve müfredatın ilkeleri, ders kitapları, medya, neyin önemli olduğuna dair öğretmenlerin kendi fikirleri ve kendi ürettikleri materyalleri önemli bulmaktadırlar. Pederson ve Cogan'ın (2003) araştırmasında öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminde temel kaynak olarak ders kitaplarını kullandıkları; Çelik (2009) sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimiyle

ilgili etkinlik planlarken en çok onaylı ders kitaplarından faydalandıklarını, Ersoy (2007) da çalışmasında öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi planlamasında en çok öğretmen kılavuz kitaplarından faydalandıkları sonucuna ulaşmıştır. Arslan (2014) çalışmasında, katılımcıların genelinin müfredat ve ders kitaplarında farklı kültürlerin göz ardı edildiği düşüncesinde olduğunu; öğretmenlerin müfredat ve ders kitaplarını öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirmede yetersiz buldukları sonucunu ortaya koymuştur. Tonga, Keçe ve Kılıçoğlu'nun (2013) çalışmasının sonucuna göre sosyal bilgiler dersi öğretim programında bilişsel alana ait kazanımlara daha fazla önem verilirken duyuşsal ve davranışsal alanla ilgili kazanımlar yeterince yer almamaktadır.

Öğretmenler, vatandaşlık eğitimi kapsamında birinci sırada insan hakları boyutunda yer alan konuların daha sonra ise sırasıyla ulusal meseleler, çeşitlilik ve çokkültürlülük, ekonomik meseleler, küresel meseleler ve medya boyutunda yer alan konuların öğretilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Sharma (2005), McCray ve Beachum (2010), Ford ve Quinn (2010), Damgacı ve Aydın (2013) ve Arslan (2009) çalışmalarında çokkültürlü ortamlara kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha duyarlı ve yatkın olduklarını; çokkültürlü eğitimi kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla savunduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler, küresel vatandaşlık eğitimi boyutunu önemsemekte (Çelik, 2009); öğretmenlerin insan hakları eğitimine karşı (Kepenekçi, 1999); öğretmen adaylarının ise çokkültürlülüğe (Ünlü ve Örtten, 2013) ve kültürel farklılığa yönelik olumlu tutumları bulunmaktadır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Öğretmenler vatandaşlık eğitimi sürecinde daha çok anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği kullanmaya eğilimlidirler. Çelik'in (2009) araştırma sonucuna göre sosyal bilgiler öğretmenleri vatandaşlık eğitimi konularının öğretiminde en çok soru-cevap tekniği kullanmaktadırlar. Pederson ve Cogan'ın (2003) araştırma sonuçlarına göre vatandaşlık eğitiminde öğretmenler genelde anlatım tekniğini kullanmakta ancak bazı okullarda ise tartışma, drama ve eleştirel yazma etkinliklerine de yer verilmektedirler. Ersoy'un (2007) çalışma sonucuna göre sosyal bilgiler dersinde öğretmenler, sınıf içerisinde yapabilecekleri etkinliklere yer verirken öğrencilerin toplum içerisindeki aktivitelere katılacakları etkinliklere yer vermemektedirler. McKay (1996) ve Wilkins'in (2003) araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, öğrencilerin okul dışı aktivitelere katılımının önemini bilmektedirler ancak iş yükü ve zaman kısıtlılığı yüzünden uygulamada zorlanmaktadırlar. Öğretmenlerin bir kısmı vatandaşlık eğitiminde sınıf içerisinde drama, örnek olay yöntemi ve tartışma yöntemini sık kullanmakta; sınıf dışı etkinliklerde ise kendilerini yetersiz görmektedirler (Tonga, 2013). Öğretmenler vatandaşlık eğitiminde gezi etkinliklerine katılmamakta (Güven, 2002); sınıf içi etkinliklerde en çok drama yöntemini kullanmakta en az ise gezi etkinliklerine yer vermektedirler (Ersoy, 2007). Çelik'in (2009) araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerine göre vatandaşlık eğitiminin daha etkili bir hâle gelebilmesi için öncelikle velilerin desteğine daha sonra ise ders kitapları ve öğretim materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Spinthourakis, Karatzia ve Lambropovios'un (2004) araştırma sonuçlarına göre vatandaşlık eğitiminde öğretmenlerin modern yöntemleri uygulaması, ders kitaplarının geliştirilmesi ve programın düzenlenmesine ihtiyaç vardır.

Elde edilen sonuçlara göre demokrasi ve hukuk felsefesine dayalı, sosyal adalet ve insan hakları ilkelerini benimseyen değerlerin geliştirilmesi için fırsatlar sunan, farklı millî, dinî ve etnik kimliklere saygıyı, ırkçı inanç ve davranışlara karşı durmayı teşvik eden, kültürlerarası öğrenmeyi teşvik eden, ekonomik ve çevresel sorunlara çözüm yolları aramaya yönelen, öğrencilerin gündemi belirleme, kendi endişelerini dile getirmelerine fırsat sağlayan, işbirlikçi çalışmayı, demokratik ve politik süreçlere katılımı destekleyen, eleştirel düşünme ve etkileşimli öğrenmeyi teşvik eden öğretim programlarının oluşturulması, bu çalışmanın temel önerisidir. Bununla birlikte vatandaşlık eğitimi ayrı bir ders olarak okutulabilir ve tüm eğitim kademelerinde yer alabilir. Ayrıca, vatandaşlık eğitiminin evrenselliği de dikkate alınarak öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine yönelik programlar, vatandaşlık eğitimi içeriği açısından yeniden değerlendirilebilir. Vatandaşlık eğitiminin işlevselliğini artırmak amacıyla okul paydaşlarının sorumluluklarının artırılmasına yönelik uygulamalar yaptırılabilir. Öğretmenlere yönelik vatandaşlık eğitimi konusunda hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Hizmet öncesi eğitiminde öğretmen ve okul yöneticilerine vatandaşlık eğitimi verilebilir. Vatandaşlık eğitimi kapsamında, yaygın eğitim veya medya aracılığıyla yetişkin eğitimleri düzenlenebilir. Farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerini inceleyen bilimsel çalışmalar yapılabilir. Vatandaşlık algısı ile sosyal yeterlilik, demokratik tutum ve davranışlar, suça eğilim, okul başarısı vb. konularda farklı demografik özellikleri inceleyen ilişkisel çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminin ayrı bir ders olarak verilmesi yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle bundan sonraki araştırmalarda öğretmen görüşlerinin branşlara dayalı olarak değerlendirilmesi, bir diğer öneridir.

ORCID

İbrahim Bıçak  <https://orcid.org/0000-0002-9666-2644>

Figen Ereş  <https://orcid.org/0000-0002-7095-4681>

Kaynaklar

Akar, H., & Keser Aschenberger, F. (2016). Students' civic knowledge and perceptions of civic concepts in private school: A comparative international perspective. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 115-132.

- Altunya, N. (2003). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Nobel.
- Arslan, H. (2009). Educational policy vs. culturally sensitive programs in Turkish Educational System. *International Journal of Progressive Education*, 5(2), 44-57.
- Arslan, S. (2014). *Çokkültürlü toplumlarda vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci düşüncelerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 23-40.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*(H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı.
- Bilge, N. (1990). *Hukuk başlangıcı, hukukun temel kavram ve kurumları*. Ankara: Turhan.
- Boadu, K. (2013). Teachers' perception on the importance of teaching citizenship education to primary school children in cape coast, ghana. *Journal of Arts and Humanities*, 2(2), 137.
- Celkan, H. (2014). Eğitim sosyolojisi. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim ve toplum içinde* (s. 39-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Clough, N. ve Holden, C. (2002). *Education for Citizenship: Ideas into Action: A Practical Guide for Teachers of Pupils Aged 7-14*. New York: Routledge Publication.
- Çelik, H. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çevik Kansu, C. (2015). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinde etkin vatandaşlık eğitiminin etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çevik, H. H. & Demirci, S. (2012) *Kamu politikası: Kavramlar, aktörler, süreç, modeller, analiz, karar verme*. Ankara: Seçkin.
- Çingü, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Çoban, A.E., Karaman, N.G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Damgacı, F. & Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341.

- Elkatmış, M. (2013). 1998 vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 59-74
- Ereş, F. (2015). Vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 120–136.
- Ersoy, F. (2018). Türkiye’de Etkin Vatandaşlık Eğitimi: Sorunlar ve Öneriler. Y. Karaman Kepenekçi, P. Taşkın (Ed.), *Prof.Dr. Emine Akyüz’e armağan akademisyenlikte 50 yıl içinde (665-676)*. Ankara: Pegem.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- European Commission. (2012). *Citizenship education in europe. brussels: education, audiovisual and culture executive agency*. İnternette 25 Mart 2017’de elde edilmiştir. [http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thema_tic_reports/139 EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thema_tic_reports/139_EN.pdf)
- Faiz, M., Dönmez, C. (2016). Öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3629-3642.
- Ford, T. N., & Quinn, L. (2010). First year teacher education candidates: what are their perceptions about multicultural education? *Multicultural Education*, 17(4),18-24.
- Gündoğdu, K. (2001). Bir durum çalışması: ABD’de demokrasi kavram ve kültürünün ilköğretim düzeyinde öğretilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 2. Cilt içinde* (ss. 1223-1232). (7-9 Haziran 2001). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Güven, S. (2002). *İlköğretim 7. ve 8. sınıflarda okutulmakta olan vatandaşlık ve insan hakları dersini veren öğretmenlerin nitelikleri ve derste karşılaştıkları problemler*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güven, S. (2010). *İlköğretim birinci kademedeki vatandaşlık eğitimi üzerine bir durum çalışması*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies*, 93(3), 103-108.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2009, Mayıs). *Türkiye’de demokratik yurttaşlık eğitimi konusunda yapılan çalışmalara bir örnek: Avrupa Konseyi “2005–Avrupa Eğitim Yoluyla Yurttaşlık Yılı” projesi*. I.

Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Uşak.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kepenekçi, Y. K. (1999). Eğitimcilerin insan haklarına yönelik tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. İnternette 5 Kasım 2017'de elde edilmiştir. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/127/882.pdf>

Kerr, D. (1999). *Citizenship education: An international comparison* (pp. 200-227). Qualifications and Curriculum Authority. İnternette 1 Kasım 2017'de elde edilmiştir. <https://www.nfer.ac.uk/research/centre-for-informationandreviews/inca/TS%20Citizenship%20Education%20an%20International%20Comparison%201999.pdf>

Kerr, D. (1999). Changing the political culture: The advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*, 25(1 and 2) 25-35.

Kurum, G. (2018). Kültürel çeşitlilik bağlamında ortaokullardaki vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. Y. Karaman Kepenekçi, P. Taşkın (Ed.), *Prof.Dr. Emine Akyüz'e armağan akademisyenlikte 50 yıl içinde* (s. 677-689). Ankara: Pegem.

McCray, C. R. & Beachum, F. D. (2010). An analysis of how the gender and race of school principals influences. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 5(4), 1-10.

McKay, R. (1996). Whole social studies: Finding the surest way to effective citizenship. *Canadian Social Studies*, 30, 108-207.

Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri. İnternette 1 Temmuz 2017'de elde edilmiştir. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>

Morris, P. ve Cogan J. (2001). A comparative overview: Civic education across six societies. *International Journal of Educational Research*, 35, 109-123.

Neville, C. (2007). *Introduction to research & research methods*. West Yorkshire: University of Bradford School of Management.

Osler, A. ve Starkey, H. (2001). Citizenship education and national identities in France and England: Inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, 27(2), 287-305.

Pederson, P. V. & Cogan J. J. (2003). Civic education pedagogy and assessment in the pacific rim: Six cases. *International Journal of Social Education*, 17(1), 16-30.

- Piršl, E., Marušić-Štimac, O., & Pokrajac-Bulian, A. (2007). Stavovi učenika i nastavnika o građanskom odgoju i ljudskim pravima. *Metodički Obzori: Časopis Za Odgojno-Obrazovnu Teoriju I Praksu*, 2(4), 19-34.
- Ribeiro, A. B., Caetano, A. & Menezes, I. (2016). Citizenship education, educational policies and NGOs. *British Educational Research Journal*, 42(4), 646-664.
- Schugurensky, D. (2005). *Citizenship and citizenship education: Canada in an international context*. İnternetten 20 Eylül 2017'de elde edilmiştir. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31416546/DSCContextsofcitizenshiped2006.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1511637347&Signature=10W%2BQg04en8KcCunx%2B6tiVqw2cA%3D&responsecontentdisposition=inline%3B%20filena%3DAadult_citizenship_education_An_overview.pdf
- Schugurensky, D., & Myers, J. (2003). A framework to explore lifelong learning: The case of the civic education of civics teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 325-352.
- Sejersen, T. B. (2008). "I vow to thee my countries"– the expansion of dual citizenship in the 21st century. *International Migration Review*, 42(3), 523-549.
- Sharma, S. (2005). Multicultural education: Teachers, perceptions and preparation. *Journal of College Teaching And Learning*, 2(5), 53-64.
- Spinthourakis, J. A. Karatzia- Stavlioti, E. ve Lambropovios, H. (2004). Teacher views and priorities towards curricular innovation. A. Ross (Ed.), *The Experience of Citizenship* (p.399-406). London: CiCe.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tonga, D. (2013). *8.Sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tonga, D., Keçe, M. & Kılıçoğlu, G. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde yer alan kazanımların vatandaşlık ve insan hakları konuları açısından değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 289-304.
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 153-169.

- Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 287-302.
- Ünsal, H. (2009, 28-30 Mayıs). *Avrupa Birliği vatandaşlığına bağlanan sonuçlar ve bu sonuçların vatandaşlık hukukunun genel kuralları çerçevesinde değerlendirilmesi*. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Uşak.
- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve demokrasi*. Ankara: Dost.
- Üstel, F. (2016). *"Makbul vatandaş"ın peşinde II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim.
- Wilkins, C. (2003). Teachers and young citizens: Teacher talk about their role as social educators. *Westminster Studies in Education*, 26(1),63-75.
- Yamane, T. (2001). Temel örnekleme yöntemleri(Esin A. vd., Çev.). İstanbul: Literatür Yayınları
- Yılmaz, D. (2002). *Üniversiteliler için vatandaşlık bilgisi*. Konya: Çizgi.
- Zaman, H. (2006). *Teachers' perceptions of citizenship and citizenship education: a comparative study*. (Doctoral dissertation). İnternette 27 Nisan 2016'da elde edilmiştir. <http://www.ohiolink.edu/etd/>

Extended Summary

Teachers' Views Concerning Citizenship Education and the Citizenship Education Process

All the planned educational activities are aimed at accomplishing certain goals and fulfilling certain tasks. Education systems have a philosophy that is based on raising a theoretically conceived type of human and creating a community model (Şişman, 2011). This is because a state wishes, first and foremost, to maintain its unity and solidarity within its political borders. This can be achieved only through integrity in political, economic, and cultural areas. Political integrity, which is the most important one among them, occurs when individuals have a devotion to their state (Celkan, 2014). When the concept of state emerged and people started to live together based on rules, certain institutions were needed and established. In this order, the concepts of "citizen" and "citizenship" came out along with "state" (Ereş, 2015). Though there are a great variety of citizenship practices and definitions, the unchanging main element is that citizenship is a political tie that regulates the relationships between the state and the individual (Sejersen, 2008). Communities need active and knowledgeable citizens that can take responsibility and contribute to political processes for democracy to be sustained. Although citizenship education is partially conducted through daily activities, such education may not be enough in today's complex and diversified society. Hence, citizenship education

is quite important for individuals to fulfill their citizenship roles and have citizenship competencies (Ersoy, 2007).

Citizenship education means preparing young people for active participation in society. As it requires both theoretical and practical knowledge, it is a learning domain beyond the boundaries of formal learning. Therefore, citizenship education is carried out with school managers, teachers, students, and other participants (Uğurlu, 2011). It is necessary for students to acquire relevant knowledge and skills to claim an active position in their community, nation, region, and global society. Moreover, students' having relevant values and universal worldviews is important for people to achieve social justice and equality. In this sense, citizenship education needs to be supportive of such issues (Banks, 2013). In international terms, one of the criteria indicating the development level of a society is the importance attached to citizenship education (Güven, 2010).

It is not possible to say that studies dealing with citizenship education in the literature are adequate in terms of quantity or scope to form a "policy of citizenship education". There is a need for more scientific studies to increase and improve the capacity of raising "good citizens" within the Turkish education system (Ereş, 2015). As the main practice environment of citizenship education is schools, it is important to raise the interest in studies dwelling on the education system regarding the issue and to increase the number of such studies in order to form a comprehensive policy of citizenship education (Piršl, Marušić-Štimac and Pokrajac-Bulian, 2007; Ribeiro, Caetano and Menezes, 2016). To this end, this study seeks to reveal teachers' views regarding citizenship education and the citizenship education process.

As it is the first time that such a study is conducted in terms of content and purpose, this study can be considered an exploratory research. This is a descriptive study employing the survey model as it aims to evaluate citizenship education and the citizenship education process based on teachers' views (Karasar, 2005). The population of the study covers 685 teachers working in Anatolian high schools located in central district of Corum province. Stratified sampling method was employed in the study so as to guarantee that the sub-groups of the population are represented (Balci, 2004). In this sense, the sample of the study consists of 280 teachers. The data collection tool of the study is "Citizenship Education Scale" developed by Zaman (2006) to analyze teachers' perceptions towards citizenship and citizenship education, professional preparation and educational backgrounds, and practices of citizenship education in terms of various variables. The reliability coefficients of Citizenship Education Scale were calculated through Cronbach's alpha, and the scale was found to be reliable enough to be implemented. Kolmogorov-Smirnov test and Levene's f test were performed prior to data analysis to ensure the normality of distribution and the homogeneity of the variables. The distribution was seen to be normal based on both the data structure and the normality test results.

Descriptive statistics (i.e. frequency, percentage, means, and standard deviation) were employed in the analyses to reveal the characteristics of the distribution.

The teachers believe that citizenship education should be given as a separate subject. These results may indicate that teachers are only willing to teach the subjects they are specialized in. That is, teachers may not be interested in undertaking such a responsibility. Therefore, they believe that citizenship should be a separate subject or course. The teachers think that offering citizenship education is an important issue for Turkey in relation to the social aspect of citizenship education. They stated that students need to know about and conduct the behaviors included in the patriotic citizenship dimension so as to be a good citizen. The teachers argue that students need to know and conduct the behaviors included in the critical citizenship and participatory citizenship dimensions later on. In relation to the importance of the sources for planning citizenship education, the teachers marked the original sources such as the Universal Declaration of Human Rights and the Constitutional Law as very important while they stated the requirements regarding the region where citizenship education is offered, official curriculum and its principles, textbooks, media, teachers' own ideas about what is important, and the materials developed by teachers as important. The teachers stated that teaching the subjects regarding human rights within the scope of citizenship education is the most important aspect. It is followed by national affairs, diversity and multiculturalism, economic affairs, global affairs, and media. The teachers tend to employ lecture and question-answer methods during the process of citizenship education. Moreover, the teachers believe that trainings to be given on citizenship education, collaboration among experts regarding the subject, and sparing more time on citizenship education are very important. The teachers employ the methods of "oral participation" and "oral assessment" to assess citizenship education.

Based on the results, this study suggests the development and implementation of a curriculum that is based on the philosophies of democracy and law, adopts the principles of social justice and human rights, offers opportunities to improve values, encourages respect for diverse national, religious, and ethnical backgrounds and opposition to racist beliefs and behaviors, promotes intercultural learning, directs students to seek solutions for economic and environmental problems, allows students to set the agenda and express their concerns, promotes collaborative work and participation in democratic and political processes, and encourages critical thinking and interactive learning.