ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
PROGRAM GELİŞTİRME

İNGİLTERE ve TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ VATANDAŞLIK EĞİTİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Senar Alkın

Ankara
Eylül, 2007

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
PROGRAM GELİŞTİRME

İNGİLTERE ve TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ VATANDAŞLIK EĞİTİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Senar Alkın

Danışman: Prof. Dr. F. Dilek Gözütok
Eş Danışman: Doç. Dr. İsmail Güven

Ankara
Eylül, 2007

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALISMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan ----------

Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK

Üye ----------

Doç. Dr. İsmail GÜVEN

Üye ----------

Doç. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

28.09.2007

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN

ÖNSÖZ

Günümüz toplumlarında vatandaşlık eğitimi, toplumların kültürünü ve yaşam biçimini şekillendiren, ülkelerin gelişmişlik göstergeleri arasında yer alan, tüm dünyayı ilgilendiren ortak bir anlayış olarak önem taşımaktadır.

Evrilmesi, yerel ve evrensel düzeydeki iyi uygulamaların içselleştirilmesine, uzun zamana ve yoğun çabaya bağlı olan vatandaşlık eğitimi, bugün, vatandaşın hak-görev-sorumluluk eksenindeki değişikliklere, "sorumlu vatandaş"ın değişen tanımına, uygulanan politika ve yaklaşımların gelişimine bağlı olarak ülkeler arasında farklılık göstermektedir.

Hazırlanan bu tezde, İngiltere ve Türkiye'de ilköğretim programlarındaki vatandaşlık eğitimi karşılaştırılmakta, Türkiye'deki mevcut durumun değerlendirilmesi yapılmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın, vatandaşlık eğitiminin yerinin belirlenmesi, yeterliliği ve niteliği hakkında düşündürmesi ve alana iyi uygulama örneklerinden öneriler getirilmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın yapılmasında beni destekleyen ve değerli zamanını ayırarak araştırmanın her aşamasında katkılarıyla beni yönlendiren danışman hocam Sayın Prof. Dr. F. Dilek Gözütok'a, araştırmayla ilgili değerli yorumları ile beni yönlendiren eş danışman hocam Sayın Doç. Dr. İsmail Güven'e, çalışmayı titizlikle inceleyerek içeriğin ve biçimin eksiksiz olması konusundaki önemli katkılarından dolayı hocam Sayın Doç. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma konusunu belirleme ve literatür tarama sürecindeki katkılarından dolayı Sayın Prof. Dr. İpek Gürkaynak'a teşekkürler.

Araştırma sürecinde desteklerini her zaman hissettiğim değerli arkadaşlarım Okt. H. Özge Bahar'a, Arş. Grv. Yusuf Şahin'e, Arş. Grv. Banu Özdemir'e, Arş. Grv. Turgay Alakurt'a, Arş. Grv. Muhammet Özden'e, Pınar Peder'e, Derya Özer'e ve Ayşe Kurt'a teşekkürler.

Yoğun ilgi ve destekleri olmasa kendimi yarım hissedeceğim dostum Arş. Grv. Nihal Tunca'ya ve annemle babama sonsuz teşekkürler.

Eylül, 2007
Senar Alkın

ÖZET

İNGİLTERE ve TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ VATANDAŞLIK EĞİTİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Alkın, Senar

Yüksek Lisans Tezi

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Program Geliştirme Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. F. Dilek Gözütok
Eş Danışman: Doç. Dr. İsmail Güven

Eylül 2007, 196 sayfa

Bu araştırma, İngiltere ve Türkiye'de ilköğretim düzeyindeki vatandaşlık eğitimi programlarını karşılaştırmak; elde edilen bulgular sonucunda Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi uygulamasına öneriler getirmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla İngiltere ve Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi programları, "izlenen politikaların tarihsel gelişimi", "benimsenen yaklaşımlar", "kazanımlar", "değerlendirme süreçleri" ve "katılıma verilen önem" açısından incelenmiştir. Araştırma "Türkiye'de ilköğretim, İngiltere'de temel evre 1–2–3 öğretim basamakları" ve "iki ülkede uygulanmakta olan vatandaşlık eğitimi programları" ile sınırlıdır.

Araştırmada tarama modelinden yararlanılmış; araştırma, belirlenen alt amaçlar çerçevesinde içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Verilerin toplanmasında belge tarama yöntemi kullanılmış; İngiltere ve Türkiye'nin eğitim sistemlerine ve vatandaşlık eğitimi programlarına ilişkin, ülkelerin eğitim bakanlıkları ile ilgili kurum ve kuruluşların elektronik sayfalarından, ilgili

kitap, makale, tez, proje raporu vb. basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, İngiltere'de vatandaşlık eğitiminin, 1990'lı yıllardan sonra, özellikle Vatandaşlık Eğitimi Danışma Grubu'nun kurulması ile gelişmeye başladığını; Türkiye'de ise vatandaşlık eğitiminde bir takım tarihsel süreçlere ve öğretim programlarının yenilenmesine bağlı olarak değişikliklerin gerçekleştiğini göstermiştir. İngiltere'de vatandaşlık eğitiminde bütünleşik ve zorunlu yaklaşımların benimsendiği, yaklaşımlar konusunda okullara esneklik tanındığı ve tüm okul yaklaşımının temel alındığı; Türkiye'de ise tüm programa serpiştirilmiş olan "ara disiplin yaklaşımının" benimsendiği tespit edilmiştir. Türkiye'de ve İngiltere'de vatandaşlık eğitimi kazanımlarının nitel ve nicel anlamda birbirinden oldukça farklı olduğu; değerlendirme sürecinin ise "kayıt tutma, rapor etme, ailelerin değerlendirmeden haberdar edilmesi, aktif değerlendirme etkinlikleri" bakımından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aile, okul ve toplum katılımı konusunda iki ülkenin resmi mekanizmalar aracılığıyla oluşturdukları olanakların birbirinden farklı olduğu belirlenmiştir.

ABSTRACT

THE COMPARISON OF CITIZENSHIP EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION CURRICULA IN ENGLAND AND TURKEY

Alkın, Senar

Master's Thesis

Master, Department of Curriculum Development and Instruction
Division in Curriculum Development

Thesis Supervisor: Prof. Dr. F. Dilek Gözütok
Co-Supervisor: Assoc. Prof. Dr. İsmail Güven

September 2007, 196 pages

The present study was conducted to compare the citizenship curricula in primary education in England and Turkey, and depending on the findings, to come up with some suggestions for the citizenship education practices in Turkey. For this reason, the citizenship education curricula in England and Turkey were examined in terms of 'the historical development of the policies followed', 'adopted approaches', 'learning outcomes', 'evaluation processes' and 'the importance given to participation'. The study is limited with "the primary education in Turkey, key stage 1-2-3 in England" and "the citizenship education curricula followed in both countries.

In the study, the survey model was used, and it was analyzed using the content analysis technique based on the sub-objectives. In the data gathering process, Document analysis model was used; web pages of the institutions and foundations related with the department of education of the mentioned countries, and such printed scientific resources as books, articles,

theses, and project reports about the education system and citizenship education curricula in England and Turkey were utilized.

The findings of the study indicate that the citizenship education in England started to develop after 1990s, especially after the foundation of Advisory Group on Citizenship Education, and some changes regarding the citizenship education occured in Turkey depending on some historical processes and curricular innovations. It was found out that integrated and separate stand-alone subject approaches were adopted in England, schools were given flexibility, and whole school approach was accepted, but in Turkey “sub-discipline approach” interspersed into the whole curricula was adopted. The findings revealed that the citizenship education learning outcomes in Turkey and England are quite different from each other qualitatively and quantitatively, and the evaluation process differed in terms of “recording, reporting, informing the parents about the evaluation, and active evaluation practices”. Moreover, the facilities provided via the formal mechanisms concerning school and society participation were found to be different in the aforementioned countries.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI iii

ÖNSÖZ iv

ÖZET vi

ABSTRACT viii

TABLOLAR LİSTESİ xii

ŞEKİLLER LİSTESİ xiii

BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
Problem 1
Amaç 8
Önem 9
Varsayımlar 10
Sınırlılıklar 10
Tanımlar 11

BÖLÜM II 12
YÖNTEM 12
Araştırma Modeli 12
Verilerin Toplanması 12
Verilerin Analizi 13

BÖLÜM III 14
BULGULAR VE YORUMLAR 14
1. Eğitim Sistemleri 14
   1.1. İngiliz Eğitim Sistemi 14
   1.2. Türk Eğitim Sistemi 18
2. Vatandaşlık Eğitimi Politikası 21
   2.1. İngiltere'de Vatandaşlık Eğitimi Politikası 21
   2.2. Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimi Politikası 37
3. Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımları 56
   3.1. İngiltere'de Uygulanan Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımları 57
   3.2. Türkiye'de Uygulanan Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımları 75
4. Vatandaşlık Eğitimi Kazanımları 79
   4.1. İngiltere'de Temel Evre 1 ve 2'de "PSHE ve Vatandaşlık" Dersi Kazanımları ve Temel Evre 3'te "Vatandaşlık" Dersi Kazanımları 80
   4.2. Türkiye'de İlköğretim 1–8. Sınıfta "İnsan Hakları ve Vatandaşlık Ara Disiplini" Kazanımları 86
5. Vatandaşlık Eğitiminde Değerlendirme 91
   5.1. İngiltere'de Vatandaşlık Eğitiminin Değerlendirmesi 91
   5.2. Türkiye'de Vatandaşlık Eğitiminin Değerlendirmesi 102
6. Vatandaşlık Eğitiminde Katılım 106

6.1. İngiltere'de Vatandaşlık Eğitimi Programında Katılım 106
6.2. Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimi Programında Katılım 122
BÖLÜM IV 130
SONUÇLAR ve ÖNERİLER 130
Sonuçlar 130
1. Vatandaşlık Eğitimi Politikasına İlişkin Sonuçlar 130
2. Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar 133
3. Vatandaşlık Eğitimi Kazanımlarına İlişkin Sonuçlar 134
4. Vatandaşlık Eğitiminde Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar 139
5. Vatandaşlık Eğitiminde Katılıma İlişkin Sonuçlar 141
Öneriler 143
1. Vatandaşlık Eğitimi Politikasına İlişkin Öneriler 143
2. Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımlarına İlişkin Öneriler 143
3. Vatandaşlık Eğitimi Kazanımlarına İlişkin Öneriler 145
4. Vatandaşlık Eğitiminde Değerlendirmeye İlişkin Öneriler 146
5. Vatandaşlık Eğitiminde Katılıma İlişkin Öneriler 146

KAYNAKÇA 148

EKLER 162
EK-1: İngiltere'de, "Temel Evre 1 ve 2'de Vatandaşlık ve PSHE"; "Temel Evre 3'de Vatandaşlık" Dersi Kazanımları 162
EK-2: Türkiye'de 1–8. Sınıf İnsan Hakları ve Vatandaşlık Ara Disiplini Kazanımları 192

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No:		Sayfa:
Tablo 1.	İngiltere'de Ulusal Program Temel Evreleri	15
Tablo 2.	İngiltere Temel Evre 1–2–3–4 Ders Tablosu	17
Tablo 3.	Türkiye'de İlköğretim Okullarının Haftalık Ders Tablosu	20
Tablo 4.	İngiltere'de Vatandaşlık Eğitiminde Kullanılabilecek Yaklaşım Seçenekleri	64
Tablo 5.	İngiltere'de Tüm-Okul Yaklaşımı Planı	69
Tablo 6.	İngiltere'de Temel Evre 3 Öğretim Programının Zaman Planlaması	75
Tablo 7.	İngiltere'de Vatandaşlık Eğitimi Kazanımlarında Zorunlu Öğretimin Sonuna Kadar Ulaşılması Gereken "Gerekli Bileşenlerin" Genel Açıklaması	83
Tablo 8.	İngiltere'de Vatandaşlık ve PSHE Derslerine Katkı Sağlayan Dış Katılımcılar	119
Tablo 9.	İngiltere ve Türkiye'deki Vatandaşlık Eğitimi Kazanımlarının Kavramlar; Beceri ve Yetenekler; Değerler ve Eğilimler Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması	135

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No:		Sayfa:
Şekil 1.	Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımları	71
Şekil 2.	Kazanımların Üzerine İnşa Edildiği Bileşenler	82

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bugün, uluslar arası arenada, toplumların gelişmişlik göstergeleri arasında; vatandaşlık eğitimine gösterdikleri duyarlılık, vatandaşlık eğitiminin niteliği, bu dersin öğrencilere kaç yaşından başlayarak hangi dönemlerde ve hangi yöntemlerle verildiği, vatandaşlık eğitiminde uluslar arası anlamda kabul görmüş sözleşmelere gösterilen uyum, vatandaşlık eğitiminde belirlenen içerik, öğrencilerin bu dersin kazanımlarını günlük yaşamlarında davranış haline dönüştürebilmeleri vb. ölçütler yer almaktadır.

Bu bağlamda, bütün dünyayı ilgilendiren bir eğitim konusu olarak vatandaşlık eğitimi, özellikle ilköğretim düzeyinde önemli hale gelmekte ve bu eğitimin geliştirilmesinde ülkelerin iyi uygulama örneklerinden karşılıklı olarak yararlanması özel bir anlam taşımaktadır.

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımı ve sınırlılıkları belirtilmiştir.

Problem

Küreselleşme ile giderek küçülen dünyada, toplumların varlıklarını devam ettirebilmeleri, uluslararası arenada daha rekabetçi olmalarını ve toplumu oluşturan bireylerin küresel değerleri ve oluşumları göze alarak hareket

etmelerini gerekli kılmaktadır. Ulusal ve uluslararası düzeyde, toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri ve söz sahibi olabilmeleri, küresel dünyanın gerekliliklerini yerine getirmeleri ile gerçekleşecektir (Sezgin ve Çakır, 2005). Bugün, bilginin gündelik yaşamın her alanında etkin olması, bu bilgileri üreten ülkeleri güçlü kılmaktadır. Küreselleşen dünyada hiçbir ülkenin tek başına hareket edebilmesi mümkün değildir. Dünya, küresel ittifakların güdümünde yeni bir boyut kazanmaktadır.

Bu ittifaklar arasında önemli yeri olan Avrupa Birliği, üye ülkeler arasındaki iş birliğini sağlayarak ve üye ülkelerin faaliyetlerini destekleyerek, eğitimin kalitesinin artmasına katkıda bulunmaktadır (Bayrakçı, 2005). Bu bağlamda birlik, ulusal eğitim sistemlerinin bütünleştirilmesinden, üye ülkeleri *bağlayıcı* ortak bir eğitim politikasından çok; *uyumlaştırılmış* eğitim politikası anlayışını benimsemektedir. Bu durumda, küresel ittifakların güdümünde şekillenen eğitim anlayışı, içerik ve yapı bakımından "tek tip" bir eğitimi değil, ülkelerin kendi ulusal özelliklerine göre biçimlenen eğitim politikalarının karşılıklı görüş alış-verişleriyle uyumlaştırıldığı bir eğitimi gerektirmektedir (Tuzcu, 2002).

Dünyadaki ülkeler, her ne kadar yapı, örgütlenme, içerik vb. anlamında kendi sistemlerini geliştirseler ve bunun sorumluluğunu üstlenseler de; her bir ülkenin kendi çeşitliliğini korumak şartıyla, diğer ülkelerin eğitim yaşantılarından yararlanma yoluna gitmesi; hem ortak bilginin güçlenmesi ve zaman içinde elenerek zenginleşmesi anlamında hem de ülkenin kendi değerlendirmesini yaparak, eksiklerini farkedip, problemlerine alternatif çözümler sağlaması anlamında olumlu dönütler sağlayan bir girişimdir.

Eğitimde bu girişimlerin dayandığı gerçek, eğitimde reform çalışmalarının evrensellik gösterdiği dünyada ulusların eğitim sorunlarında da benzerliklerin göze çarpmasıdır. Her ulus sorunlarını kendine özgü koşullara uygun olarak çözümlese de çözüm yolları üzerinde başka ulusların yaklaşımlarını göz önünde bulundurmaktadır (Türkoğlu, 2005). Çünkü ülkelerin eğitim sistemlerinin yapı,

işlev ve işleyişleri ile eğitim programları kendi iç toplumsal dinamiklerinin yanı sıra bilgi ve teknolojinin gelişmesi, bilişim ve iletişim olanaklarının yaygınlaşması; küreselleşme, ülkelerarası ekonomik ve siyasi birleşme gibi uluslararası dinamiklerden de etkilenir (EPÖ Profesörler Kurulu, 2005).

Küreselleşmenin bilgiyi daha kolay ulaşılır hale getirdiği, bilginin aktif kullanımının şart olduğu, deneyim zenginlikleri yaratılması sonucunda daha kısa sürede çözümlerin oluşturulduğu bugün, ulusların eğitim sorunlarının ortaklığı sebebiyle birbirlerinden etkilenerek gelişimini sağlayacakları, ortak çözümler üretebilecekleri eğitim alanlarından biri de vatandaşlık eğitimidir.

Küreselleşme sürecinin yaşandığı bugün, vatandaşlık eğitimi, bütün toplumların üzerinde önemle durduğu ve bu yönde her türlü düzenlemeleri yapmaya özen gösterdiği alanlardan biri olarak dikkat çekmektedir. AB'ye katılma sürecini yaşayan Türkiye açısından da son derece önem arz eden vatandaşlık eğitimi, toplumsal yaşamın gerek dünya gerekse Avrupa normlarına uygun hale getirilmesi açısından da bir öncelik olarak ortaya çıkmaktadır (Turan ve Taşpınar, 2004).

20. yüzyılın son on yılında tanık olunan köklü ekonomik ve siyasi değişimler ile bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, yoğunlaşan kitlesel insan hakları ihlalleri ve sosyal sorunlar, özellikle de soğuk savaş döneminin sona ermesiyle Avrupa Konseyinin geleneksel üye sayısını katlayan bir genişleme sürecine girmesi, bütün dünyada insan hakları öğretim ve eğitimi alanında yeni yaklaşım ve kavramların ortaya atılmasına yol açmıştır (Gülmez, 2004). Bu noktada Avrupa eğitim politikalarının temel hedeflerinden biri üye devletlerin, vatandaşlık eğitimini, eğitim politikalarının hazırlanmasında öncelikli bir hedef haline getirmelerini ve vatandaşlık ve insan hakları eğitimi konularında eğitim reformları aracılığıyla sürekli olarak kendilerini yenilemelerini sağlamaktır.

Vatandaşlık eğitimi, bir ülkedeki her bireyi, kurumu, okulları ve hatta dünyadaki bütün insanları ve ülkeleri ilgilendiren ortak bir eğitim konusudur. Çeşitli ülkelerde eğitim kurumları, meslek grupları ve sivil toplum örgütleri tarafından vatandaşlık ve insan hakları konularını içeren, amaç ve kapsamı birbirinden farklı eğitim programları uygulanmaktadır. Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi konusunun gittikçe önem kazanması, mevcut eğitim programları üzerindeki çalışmaların yoğunlaşmasına neden olmuştur. Bu konudaki program düzenleme çalışmalarının henüz başlangıç aşamasında olması, vatandaşlık ve insan hakları kavramlarının kapsamının sürekli ve hızlı bir biçimde gelişmesi mevcut programların sürekli olarak gözden geçirilmesi ve geliştirilmesini zorunlu hale getirmektedir (Selvi, 2004).

Bugün, sorumlu ve etkili bir vatandaşın bilgi, beceri ve değerler bağlamında sahip olması gereken temel özellikler şöyle sıralanabilir (NCSS, 2007):

- Demokratik değerleri benimser ve bu değerler doğrultusunda yaşar.
- Bireyin, ailenin ve toplumun yararını düşünerek sorumluluk alır.
- Ulusundaki ve dünyadaki insanlar, tarihler ve gelenekler hakkında bilgilidir
- Vatandaşlıkla ilgili kurumlar ve siyasal süreçler hakkında bilgilidir.
- Ulusal ve küresel düzeyde insanlığı etkileyen olay ve sorunların farkındadır.
- Sorunlara yaratıcı çözümler bulmak ve bilgisini geliştirebilmek için çeşitli kaynaklardan bilgilere ulaşır ve çeşitli bakış açılarını değerlendirir.
- Farklı bilgi ve görüşleri değerlendirir; farklı bakış açıları geliştirir.
- Karar verme ve problem çözme becerilerini etkili biçimde kullanır.
- Bir grup içinde etkili bir biçimde işbirliği yapabilme becerisine sahiptir.
- Kamu yaşamına ve toplum yaşamına aktif olarak katılım gösterir.

Sürekli değişmeye ve gelişmeye açık olan sorumlu ve etkili vatandaşın bu özelliklerini sağlayacak en önemli araç olarak öğretim programlarının kendini yenileme zorunluluğu vardır. Programlar, kuramsal vatandaşlık bilgisinden çok, beceri, değer, eğilim, anlayış kazandırma; diğer ders programlarıyla bütünleşik yaklaşımlar geliştirerek vatandaşlık bilgisini yaşayan bir bilgi haline getirme; okul kültürünü, yapısını ve yönetimini vatandaşlık kazanımlarına uygun hale getirmek için olanaklar yaratma; okulda toplumda ve ailede katılımı sağlama; aktif öğrenme öğretme durumları ve değerlendirme süreçlerini yapılandırarak aktif vatandaşlığa olanaklar sağlama vb. sorumluluklar üstlenmektedir.

Programların bu ideal düzeye getirilebilmesi ülkeden ülkeye farklılık gösterdiğinden, ülkelerin birbirlerine yakınlaşması, uluslar arası anlamda fikir alışverişine gidilmesi, ülkelerin iyi uygulama örneklerinden kendi yapısına uygun düşecek ve özümsenecek şekilde model alması kaçınılmaz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'de Vatandaşlık eğitimi Cumhuriyet'in ilk yıllarından bu yana farklı adlar (ilkokullarda Yurt bilgisi; ortaokullarda Malumat-ı Vataniye, Vatan-ı Malumat, Yurt Bilgisi, Vatandaşlık Bilgisi) ve ders saatleri ile ilkokul ve ortaokul programlarında yer almıştır. Dersin programlardaki tarihi gelişiminde, 1970'den sonra "Sosyal Bilgiler" dersi olarak okutulması, 1985'den sonra "Vatandaşlık Bilgisi" adıyla okutulması, 1990'dan sonra insan hakları boyutunun eklenerek "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" olarak okutulması gibi gelişmeler dikkat çekmektedir.

Yakın geçmişe bakıldığında, vatandaşlık eğitiminin 1998 yılından beri ilköğretim 7. ve 8. sınıflarda "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" adıyla programda bir ders olarak yer aldığı bilinmektedir.

2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programları ile birlikte vatandaşlık eğitimi bir ders olarak değil "ara disiplin" olarak öğretme

öğrenme sürecinde yer almaktadır (ERG, 2005). 2006–2007 öğretim yılı itibariyle "ara disiplin" uygulamasına, 1. ve 6. sınıflarda geçilmiş olup; programın aşamalı olarak uygulama sürecine girmesi ile 2007–2008 ve 2008–2009 eğitim-öğretim yıllarında da, sırayla 7. ve 8. sınıflarda da geçilecektir.

Türkiye'de vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin yer aldığı derslere ilişkin yapılmış olan bazı araştırmaların sonuçları şöyledir:

İlköğretim öğretmenlerinin vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimine bakış açılarının ele alındığı bir çalışmada, öğretmenlerin bu eğitimi gerekli gördükleri ancak mevcut ilköğretim programı ve uygulamalarını yetersiz buldukları, demokratik bir eğitim süreci için öğretim programlarının AB ile uyumlaştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Akpınar ve Turan, 2004). Vatandaşlık ve insan hakları dersinin öğrencilerin demokrasi ve insan haklarına ilişkin görüşlerine etkisini inceleyen bir başka çalışmada ise, söz konusu dersin öğrencilerin demokrasi ve insan haklarına ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilediği ancak, konuya ilişkin kavramsal boyut, duyarlılık ve sınıf ortamlarının demokratikleştirilmesi açısından sorunların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da AB ile müzakere sürecini yaşayan Türkiye'nin daha demokratik ve insan haklarına saygılı bir toplumsal yaşam düzeyine ulaşması için vatandaşlık ve insan hakları dersinin işlenişinde, öğretim ortamının etkili öğrenmeyi sağlayacak biçimde düzenlemesi, sınıf ortamlarının ve öğretmenlerin demokratik özelliklerinin geliştirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur (Turan ve Taşpınar, 2004).

Etkili bir vatandaşlık eğitimi yalnızca ulusal anlamda, toplum içindeki birey ve kurumların bu konudaki sorumluluklarını yerine getirmesiyle çözülebilecek bir problem olmanın ötesindedir. Farklı ülkelerde vatandaşlık anlayışında, vatandaşın hak-görev-sorumluluk ekseninde değişiklikler ortaya çıkmakta; vatandaşlık bilgi ve becerisinde farklı noktalara odaklanılmakta; "etkili vatandaş"ın içi farklı tanımlarla açıklanmakta; bunlara bağlı olarak; vatandaşlık

eğitiminde uygulanan politikalar, programlar, yaklaşımlar, modeller değişmektedir.

Örneğin, gelişmiş ülkelerde demokratik vatandaşlık eğitimi "yaşam boyu öğrenme" anlayışı bağlamında ele alınmaktadır. Dolayısıyla, örgün, yaygın ve formal olmayan öğrenme çevrelerinde de gerçekleştirilebilmektedir. Hayatın her alanında yaygınlaştırılan demokratik vatandaşlık eğitimi, gelişmiş çağdaş ülkelerde özellikle yabancı düşmanlığı, ayrımcılık, uyuşturucu kullanımı gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır. Geçiş ülkelerindeyse insan hakları, demokrasi, hukukun üstünlüğü ilkesi, temel hak ve özgürlüklerin güvence altına alınması gibi ana konularda odaklanmaktadır (Duman, Dede ve Eryürekli, 2003).

Bugün, Avrupa ülkelerinde, aktif vatandaşlık eğitimi politikalarının işaretleri; okul programlarında bütünleşik yaklaşım uygulamaları; öğrencilerin aktif katılımlar göstermelerine öncelik verilmesi; vatandaşlığın okul kültürü içinde var olan günlük uygulamalarla öğretilmesi; vatandaşlık eğitimi verenlere hizmet öncesi eğitim sağlanması; vatandaşlık için uygun değerlendirme mekanizmalarının oluşturulması vb. gelişmelerdir. Okullara özellikle, demokratik bir toplumda sorumlu vatandaşın anlamı, hak ve görevlerin çeşitleri, “iyi vatandaş” olabilmenin gerekleri hakkında sorumluluklar yüklenmektedir (Eurydice, 2006a)

İngiltere, 1998’de Eğitim ve Beceri Bakanlığı (DfES) ve Nitelikler ve Program Otoritesi’nin (QCA) sorumluluğu altında, Bernard Crick başkanlığında “Okullarda Vatandaşlık Eğitimi ve Demokrasi Öğretimi Danışma Grubu”nun kurulması ile bu gelişmelerin yaşandığı ülkelerden biridir.

Sonuç olarak, Türkiye’de, özellikle yeni bir siyasi, ekonomik ve kültürel oluşum olan AB’ye uyum amacıyla toplumsal yaşamda ve toplumsal sistemlerde oldukça kapsamlı değişimlerin gerçekleştirilmesinin zorunlu olduğu bir dönemde, eğitim basamaklarında yapısal düzenlemelerin yapılması ve bu düzenlemeler

doğrultusunda eğitim programlarının geliştirilmesi gereksinimi vardır (EPÖ Profesörler Kurulu, 2005). Bu gereksinim, özellikle vatandaşlık ve insan hakları eğitimi gibi, bir ülkedeki her bireyi ve hatta dünyadaki bütün bireyleri ilgilendiren ortak bir eğitim konusu olunca çok daha önemli hale gelmektedir. Bu noktada Türkiye'nin, program geliştirme sürecinde eğitimin uluslararası niteliğinden faydalanması gerekmektedir. Ülkeler arası eğitim sorunlarındaki benzerlikler nedeniyle alınan önlemler ve uygulanan çözümler de benzerlik göstermektedir. Bu nedenle, AB ülkelerinden İngiltere'de okullarda gerçekleşen vatandaşlık eğitiminin incelenerek, farklılıkların ve benzerliklerin ortaya konması, Türkiye'nin vatandaşlık eğitimi konusunda yerinin belirlenmesi ve İngiltere'nin bu konudaki kuram ve uygulamalarından yararlanarak Türkiye için öneriler getirilmesi bu çalışmayı gerekli kılmıştır.

Türkiye ve İngiltere'deki vatandaşlık eğitimi yapısının çeşitli yönleriyle incelenerek, program geliştirme süreçlerinin izlenmesi ve elde edilen bulguların değerlendirilerek Türkiye'nin mevcut vatandaşlık eğitimi programına katkıda bulunabilecek önerilerin sunulması yararlı olacaktır.

Amaç

Araştırmanın genel amacı, İngiltere ve Türkiye'de ilköğretim programlarında yer alan vatandaşlık eğitimini inceleyerek, benzer ve farklı yönleri tespit etmek ve iyi uygulamalar ışığında Türkiye vatandaşlık eğitimi programına öneriler getirmektir.

Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İngiltere ve Türkiye'de vatandaşlık eğitimi politikalarının tarihi gelişimi nasıl olmuştur?

2. İngiltere ve Türkiye'de ilköğretim vatandaşlık eğitimi programlarında benimsenen yaklaşımlar yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. İngiltere ve Türkiye'de ilköğretim vatandaşlık eğitimi programlarındaki kazanımlar yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
4. İngiltere ve Türkiye'de ilköğretim vatandaşlık eğitimi programlarındaki değerlendirme durumları yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
5. İngiltere ve Türkiye'de ilköğretim vatandaşlık eğitimi programlarının katılıma verdikleri önem yönünden benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Önem

Bu araştırma, AB'nin eğitime ilişkin "karşılıklı bilgi değişimi ile yeniliklerin ve iyi uygulama örneklerinin yayımına yönelik faaliyetler, eğitim sistemleri ve politikalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, üye ülkelerin eğitim sistemlerindeki ortak sorunlara ilişkin bilgi ve deneyimlerin paylaşılması" (Ulusal Ajans, 2007) hedeflerine katkı sağlaması açısından önemlidir.

Araştırma sonuçları, Türkiye'nin vatandaşlık eğitimine ilişkin yerinin belirlenmesi, vatandaşlık eğitimini AB standartlarına kavuşturma çabaları ve Türkiye'ye bu eğitim alanında öneriler getirilmesi açısından önem taşımaktadır. Yapıldığı dönem itibariyle Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB), uygulanan eğitim sistemini AB müktesebatına uygun hale getirme çalışmaları için oluşturduğu Avrupa Birliği Masası'nın yürüttüğü uyum çalışmalarına katkı getirmesi açısından da önem arz edebilir.

Bu araştırma ile toplanacak verilerin;

1. Türkiye'de ilköğretim programında uygulanan "insan hakları ve vatandaşlık ara disiplininin", yaklaşımı, kazanımları, değerlendirme

durumları ve katılıma verdiği önem konusunda düşündüreceği ve tartışma yaratacağı,

2. Türkiye'de ilköğretimde 2004 yılından bu yana bir ders olarak değil, "ara disiplin" olarak verilen vatandaşlık eğitiminin yeterliliği hakkında düşündüreceği ve tartışma yaratacağı,
3. Türkiye ile AB ülkesi olan ve "demokrasinin beşiği" olarak adı geçen İngiltere arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyacağı,
4. Gelecekte bu konuda yapılacak program geliştirme çalışmalarına kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Varsayım

İngiltere ve Türkiye'de ilköğretim programlarındaki vatandaşlık eğitiminin incelendiği bu araştırma için, resmi ülke raporlarından, ilgili kurum ve kuruluşlardan, literatürden elde edilen verilerin gerçek bilgileri yansıttığı; geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. **Türkiye'de** ilköğretim, **İngiltere'de** temel evre 1–2–3 öğretim basamakları ile sınırlıdır.
2. **Türkiye'de** 2006–2007 öğretim yılında; Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Görsel Sanatlar, Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Sanat Etkinlikleri, Satranç, Sosyal Bilgiler, Spor Etkinlikleri, TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde; 1–6 sınıfta, uygulanmakta olan insan hakları ve vatandaşlık ara disiplini programı ve 7–8. sınıfta, ilgili derslerde pilot okullarda denenme sürecinde olan

vatandaşlık ve insan hakları ara disiplini programı ile sınırlıdır. **İngiltere'de** 2006–2007 öğretim yılında temel evre 1 ve 2'de "Bireysel, Sosyal Eğitim ve Sağlık Eğitimi (PSHE) ve vatandaşlık dersi" programı ve temel evre 3'de "vatandaşlık dersi" programı ile sınırlıdır.

3. Türkiye ve İngiltere'de ulaşılabilen yazılı kaynaklar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Temel Evre: İngiltere eğitim sistemindeki öğretim kademeleri. İngiltere'de zorunlu eğitim, temel evre 1, temel evre 2, temel evre 3 ve temel evre 4 kademelerinden oluşur.

Ara Disiplin: Program hazırlama sürecinde göz önünde bulundurulan ana disiplinlerle açık ve kapsayıcı biçimde örtüşen diğer disiplinler (ERG,2005).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarama modelinden yararlanılmış ve İngiltere ve Türkiye'de okullarda verilen vatandaşlık eğitimi, araştırmanın alt amaçları çerçevesinde, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında belge tarama yöntemi kullanılmıştır.

Varolan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir. Belge tarama, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2005).

Tarama araştırmacısı, nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisini inceleyebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kaynaklara (yazılı belge ve istatistikler, resimler, ses ve görüntü kayıtları vb.) eski kalıntılar ve alandaki kişilere başvurarak, elde edeceği dağınık verileri, kendi gözlemleri ile bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlamak durumundadır (Karasar, 2005).

Veriler toplanırken İngiltere ve Türkiye'nin eğitim sistemleri ve vatandaşlık eğitimi programlarına ilişkin ülkelerin eğitim bakanlıkları ve ilgili kurum ve kuruluşların elektronik sayfalarından; ilgili kitap, makale, tez, proje raporu vb. basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmış; elde edilen bilgiler araştırmanın amaçları çerçevesinde değerlendirilerek yorumlanmaya çalışılmış ve düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın sonunda elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Türkiye ve İngiltere'deki ilköğretim programlarında vatandaşlık eğitiminin belirlenen alt amaçlar doğrultusunda nasıl yer aldığı incelenmiş ve her iki ülke için ayrı ayrı bilgiler düzenlenmiş; benzer ve farklı yönler belirlenmiş ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde İngiltere ve Türkiye vatandaşlık eğitimi programlarında belirlenen amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir. Ancak bu bulgu ve yorumlardan önce, öğretim programlarının uygulandıkları eğitim sistemleri hakkında kısa bilgiler vermek araştırmayı daha sağlam bir zemine oturtacaktır.

1. Eğitim Sistemleri

1.1. İngiliz Eğitim Sistemi

İngiltere'de ilköğretim ve orta öğretim zorunludur ve 5–16 yaşları arasında toplam 11 yıl sürmektedir. İngiltere eğitim sistemindeki öğretim kademelerinin her biri "temel evre" olarak adlandırılır ve zorunlu eğitim 4 temel evreye ayrılır: Temel evre 1 (5–7 yaş arası), temel evre 2 (7–11 yaş arası), temel evre 3 (11–14 yaş arası) ve temel evre 4 (14–16 yaş arası) (EARGED, 2003).

Tablo 1. İngiltere'de Ulusal Program Temel Evreleri

Yaş	Evre	Yıl
3–4		
4–5		Kabul edilme
5–6	Temel Evre 1	Yıl 1
6–7		Yıl 2
7–8	Temel Evre 2	Yıl 3
8–9		Yıl 4
9–10		Yıl 5
10–11		Yıl 6
11–12	Temel Evre 3	Yıl 7
12–13		Yıl 8
13–14		Yıl 9
14–15	Temel Evre 4	Yıl 10
15–16		Yıl 11

Kaynak: Direct, 2007.

İngiltere eğitim sisteminin yönetim yapısı "merkezi", "bölgesel", "yerel" ve "okul" düzeylerine göre incelenebilir (Erginer, 2006). Ancak İngiltere'de yerel yönetimler daha etkili olduklarından, okulların çoğu, Yerel Eğitim Otoriteleri'ne bağlıdır. Bu okullarda okul yönetimi, Yerel Eğitim Otoritesi'nin görevlendirdiği yöneticiler; seçilmiş öğretmen ve aileler; yerel halktan seçilmiş kişilerden oluşur (Böke, 2002).

İngiltere'de eğitim hizmeti, Eğitim ve Beceri Bakanlığı'nın (DfES) sorumluluğundadır. İngiltere'deki okulların teftişi bakanlığa bağlı olmayan bir hükümet birimi olan Eğitimde Standartlar Bürosu'nun (OFSTED) görevidir (MEB, 2005a).

7–11–14 yaş için Ulusal Program'ın değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve yönetilmesinden sorumlu olan kurum Nitelikler ve Program Otoritesi (QCA) dir. Kurum üyeleri, Eğitim ve İstihdam Bakanlığı'nca atanır. QCA'nin görevi; Devlet Bakanlığı'na kamu tarafından finans sağlanan nitelikler, okul programı,

öğrencilerin değerlendirilmesi ile ilgili bütün konularda, İngiltere'deki okullara, kolejlere ve atölyelere önerilerde bulunmaktır (Erginer, 2006).

İngiltere'deki bütün okulların dengeli ve geniş tabanlı bir öğretim programı sunma zorunluluğu vardır. Okullar kendi özel ihtiyaçlarını ve durumlarını yansıtması için öğretim programını geliştirme konusunda takdir hakkına sahiptir (MEB, 2005a).

İngiltere'de 1988 yılında yürürlüğe giren Ulusal Öğretim Programı 2000 yılında gözden geçirilerek yenilenmiştir. Tablo 2'de temel evre 1–2–3–4'te yer alan Ulusal Program dersleri yer almaktadır.

Ulusal Program'da, İngilizce, Matematik ve Fen Bilgisi üç çekirdek alan olarak; Teknoloji, Tarih, Coğrafya, Müzik, Sanat, Beden Eğitimi ve Modern Yabancı Diller temel alanlar olarak belirlenmiştir (Böke, 2002). Bunların yanında Din Eğitimi, Cinsel Eğitim, Yönlendirme Eğitimi, PSHE ve Vatandaşlık, temel evre 1 ve 2'de seçmeli ders olarak yer almaktadır (Özgen, 2005).

İngiltere'deki okullarda sınıfta kalma sistemi yoktur. Öğrenciler herhangi bir sınıfta herhangi bir dersten başarısız olsalar bile bir üst sınıfa devam edebilirler. Sınıfta kalma sistemi bulunmadığından, öğrencilerin akademik yıl içindeki sınavlardan aldıkları notlarla değerlendirildikleri bir sistem de mevcut değildir. Ancak veri elde etmek amacıyla ülke çapında belirli derslerden yapılan sınavları her Yerel Eğitim Otoritesi uygulamak zorundadır (Böke, 2002).

Tablo 2. İngiltere Temel Evre 1–2–3–4 Ders Tablosu

	Temel Evre 1	Temel Evre 2	Temel Evre 3	Temel Evre 4
Yaş	5–7	7–11	11–14	14–16
Yıl Grupları	1–2	3–6	7–9	10–11
İngilizce	■	■	■	■
Matematik	■	■	■	●
Fen Bilgisi	■	■	■	●
Tasarım ve Teknoloji	■	■	■	●
Bilgi ve İletişim Teknolojileri	■	■	■	■
Tarih	■	■	■	
Coğrafya	■	■	■	
Modern Yabacı Diller			■	●
Sanat ve Tasarım	■	■	■	
Müzik	■	■	■	
Beden Eğitimi	■	■	■	
Fizik Eğitimi	■	■	■	●
Vatandaşlık			►	►
	■	Ağustos 2000 itibariyle resmileşti		
	●	Ağustos 2001 itibariyle resmileşti		
	►	Ağustos 2002 itibariyle resmileşti		

Ulusal Program Temel Dersleri

Ulusal Program Temel Dışı Dersleri

Kaynak: National Curriculum [NC], 2007.

1.2. Türk Eğitim Sistemi

Türk Örgün Eğitim Sistemi, okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarını kapsar (MEB, 2004a).

Zorunlu eğitim 8 yıl olup, 6–14 yaş grubundaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer vatandaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, milli ahlâk anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 56. maddesine göre eğitim-öğretim hizmetinin devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. Milli Eğitim Bakanlığı, merkez, taşra ve yurt dışı örgütü ile bağlı kuruluşlardan oluşmaktadır.

Zorunlu eğitim kapsamındaki ilköğretim okullarından sorumlu olan İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün görevleri, zorunlu eğitim çağındaki çocukların öğrenim gördüğü ilköğretim kurumlarının eğitim öğretim ve yönetimi ile ilgili görev ve hizmetleri yürütmek; okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını ders kitapları ile eğitim araç ve gereçlerini hazırlamak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmaktır (İÖGM, 2006).

Türkiye'de okutulan bütün derslerin öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanıp Tebliğler Dergisi'nde yayınlanarak yürürlüğe girer ve okullar bu öğretim programlarını uygularlar.

Türkiye'de 2004 yılı itibariyle ilköğretim programlarının yeniden düzenlenmesi sürecine girişilmiş ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, ders alanlarıyla ilgili komisyonlar oluşturarak, 2005- 2006 Eğitim-Öğretim Yılında geçerli olmak üzere yeni eğitim programlarını hazırlamıştır.

2004–2005 Eğitim-Öğretim Yılında 6 pilot ilde uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programları, Atatürk'ün kurduğu "Türkiye Cumhuriyeti"nin gelişerek devamlılığı ilkesini; ülkenin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlâki birikimini; dünyada yaşanan bütün değişimleri ve gelişmeleri; Avrupa Birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını; ülkenin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesini referans noktası olarak ele alır (İÖGM, 2004).

Yeni ilköğretim programlarının tüm yurt çapında uygulanmasına 2005–2006 öğretim yılından itibaren geçilmiştir. Tablo 3'te, 2006–2007 öğretim yılında uygulanmakta olan ilköğretim okulları haftalık ders tablosu yer almaktadır.

Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile kabul edilen ilköğretim Matematik (1.2.3.4.5. Sınıf), ilköğretim Türkçe (1.2.3.4.5. Sınıf), ilköğretim Hayat Bilgisi (1.2.3. sınıf), ilköğretim Sosyal Bilgiler (4.5. sınıf), ilköğretim Fen ve Teknoloji (4.5. sınıf) dersi öğretim programları 2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir.

Yenilenen ilköğretim programlarının farklı yönleri şöyledir (İÖGM, 2004):

- Öğrenmede davranışçı program yaklaşımından çok bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır.
- Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek daha çok öğrenci merkezli hâle getirilmiştir.
- Öğretim programları uluslar arası kıyaslama yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır.
- İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun hâle getirilmiştir.
- Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmıştır.

Tablo 3. Türkiye'de İlköğretim Okullarının Haftalık Ders Tablosu

DERSLER		SINIFLAR							
		1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	12	12	12	6	6	5	5	5
	Matematik	4	4	4	4	4	4	4	4
	Hayat Bilgisi	5	5	5					
	Fen ve Teknoloji				4	4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3	
	T.C.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük								3
	Yabancı Dil				2	2	4	4	4
	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi				2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar	2	2	2	1	1	1	1	1
	Müzik	2	2	2	1	1	1	1	1
	Beden Eğitimi	2	2	2	1	1	1	1	1
	Teknoloji ve Tasarım						2	2	2
	Trafik ve İlkyardım				1	1			
	Rehberlik/Sosyal Etkinlikler	1	1	1	1	1	1	1	1
ZORUNLU DERS SAATİ TOPLAMI		28	28	28	26	26	28	28	28
SEÇMELİ DERSLER	Yabancı Dil				2	2	2	2	2
	Sanat Etkinlikleri (Drama, Tiyatro, Halk Oyunları, Enstrüman, Resim, Fotoğrafçılık, Heykel vb.)	1	1	1	2	2	2	2	2
	Spor Etkinlikleri (Güreş, Futbol, Basketbol, Voleybol, Masa Tenisi vb.)	1	1	1	2	2	2	2	2
	Bilgisayar	1	1	1	1	1	1	1	1
	Satranç	1	1	1	1	1	1	1	1
	Düşünme Eğitimi						1	1	1
	Halk Kültürü						1	1	1
	Tarım/Hayvancılık Uygulamaları						1	1	1
	Takviye ve Etüt Çalışmaları	1	1	1					
SEÇMELİ DERS SAATİ TOPLAMI		2	2	2	4	4	2	2	2
GENEL TOPLAM		30	30	30	30	30	30	30	30

Kaynak: İÖGM, 2005.

Türk eğitim sisteminde sınıf geçme sistemi bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler her akademik dönemde gördükleri her dersten sınava tabi tutulmakta, sınav sonuçlarının ortalamasına göre bir üst sınıfa devam etme hakkını kazanıp kazanmadıkları belirlenmektedir (Böke, 2002).

Yeni ilköğretim programı, her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değişik değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmayı önermektedir. Öğrencilerin derse yönelik tutumları ve kendilerine güvenleri hakkında bilgi edinmek için ölçekler (gözlem, görüşme vb.) kullanılmasını; ölçme ve değerlendirme yapmak amacıyla geleneksel ölçme araçlarının (yazılı sınav, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı testler vb.) yanında proje, öğrenci ürün dosyası, performans ödevi, akran/öz değerlendirme vb. yöntemler kullanılmasını tavsiye etmektedir (TTKB, 2006).

2. Vatandaşlık Eğitimi Politikası

Bu başlık altında, İngiltere ve Türkiye'de, vatandaşlık eğitimi politikasında etkili olan kurum ve kuruluşlara, vatandaşlık eğitiminin yer aldığı yasal metinlere, vatandaşlık anlayışı ve vatandaşlık eğitiminin geçirdiği evrime, vatandaşlık eğitimi politikasında etkili olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. İngiltere'de Vatandaşlık Eğitimi Politikası

İngiltere'de, vatandaşlık eğitimi ile ilgili, vatandaşlık eğitimi politikasının yapılandırılmasından sorumlu kurum ve kuruluşlar şunlardır (O'Hare ve Gay, 2006):

Eğitim ve Beceriler Bakanlığı (Department for Education and Skills) (DfES), Nitelikler ve Program Otoritesi, (Qualifications and Curriculum Authority) (QCA), Uluslar Arası Gelişim Departmanı (Department for International Development), Eğitimde Standartlar Ofisi (OFSTED), Ulusal Eğitim Araştırmaları Kurumu (National Foundation for Educational Research), Okullarda Vatandaşlık Eğitimi ve Demokrasi Öğretimi Danışma Grubu (Advisory Group On Education For Citizenship and The Teaching of Democracy in Schools), Vatandaşlık Enstitüsü (Institute for Citizenship), Vatandaşlık Kurumu (Citizenship Foundation), Vatandaşlık Eğitimi Kurumu (Association For Citizenship Teaching)

(ACT), Birleşik Krallık Gençlik Parlamentosu (United Kingdom Youth Parliament), Britanya Konseyi (British Konsey), Britanya Gençlik Konseyi (British Youth Council) (BYC), Citized (Okul Eğitim ve Gelişim Ajansı tarafından kurulan ve vatandaşlık eğitimi öğretmenleri için bilgi ve materyal sağlayan web sitesi), Teachernet (Öğretmenler ve okul yöneticileri için eğitim sağlayan web sitesi), The Carnegie Trust (Genç insanların katılımlarını desteklemeyi amaçlayan bağımsız bir kuruluş), Dünya Vatandaşlığı Eğitimi Konseyi, (The Council For Education in World Citizenship), The Hansard Society (Etkili parlamenter demokrasinin işlemesini sağlayan bağımsız bir dernek).

İngiltere'nin, vatandaşların hak ve sorumluluklarını düzenleyen, temel prensipleri içeren, yazılı, ulusal bir anayasası yoktur. Bununla birlikte, Avrupa'nın İnsan Hakları Konvansiyonu'nda yer alan bütün haklar, İnsan Hakları Hareketi ile (Human Rights Act) (1998), kanunların kapsamına dâhil edilmiş ve vatandaşın temel hak ve özgürlükleri açık bir yasal duruma kavuşturulmuştur. Sözleşme, Ekim 2000'de tam uygulamaya geçmiştir (Eurydice, 2004/2005).

Roma Cumhuriyeti ve Yunan şehir devletlerinden gelen politika geleneğinde vatandaşlık, kamu tartışmalarında yer almak ve doğrudan ya da dolaylı olarak bir devletin kararlarına ve kurallarına yön vererek kamu işlerine katılmak anlamına gelmekteydi. Ancak modern zamanlarda demokratik fikirler; kadının eşit haklar elde etmesi, oy kullanma yaşının indirilmesi, basın özgürlüğünün kazanılması, hükümet süreçlerinin görüşmeye açılması gibi sürekli değişen ihtiyaçlara göre yeniden şekillenmiştir. Bu yüzden bugün vatandaşlık politikasının temel amacı, yüksek eğitimli demokratik vatandaşlar yetiştirmektir (Crick, 1998).

Ulus devletlerin yükselmesiyle vatandaşlığın anlamında meydana gelen değişiklikler sonucunda "iyi özne" ve "iyi vatandaş" farklı şeyleri ifade etmiş; Britanya'da bu ayrım üzerine yoğun algılayış problemi olmuştur. Uzun yıllar sonunda alttan gelen kademeli baskılar sonunda krallık tarafından parlamentoya

devredilen yetkiler, çoğu insana benzer gözüken “Britanya vatandaşı” ve “Britanya nesnesi” kavramlarını oluşturmuştur (Crick, 1998).

1990’dan sonra “iyi vatandaş” ve “aktif vatandaş” terimleri tekrar gündeme gelmiştir. Vatandaşlık Komisyonu, 1990 yılında yayınladığı “Vatandaşlığı Teşvik Etme” adlı raporunda, “vatandaşlığın başlangıç noktası” olarak Marshall’ın görüşlerini benimsediğini açıklamıştır (Crick, 1998).

“Vatandaşlık ve Toplumsal Sınıflar” adlı yapıtı ile modern vatandaşlık projesinin yaşadığı dönüşümü belirli bir perspektiften analiz eden T.H. Marshall, teorisini, modernliğin tarihsel gelişim sürecinde ortaya çıkan üç tür hak ekseni üzerine temellendirir. Bu eksenleri de sırasıyla **medeni haklar, siyasal haklar ve sosyal haklar** olarak belirler. Medeni haklar eksenini oluşturan unsurlar; bireysel özgürlük, konuşma özgürlüğü, düşünce ve inanç özgürlüğü, mülk edinme ve sözleşme yapma özgürlüğü, adalet hakkı gibi hak ve özgürlüklerdir. Siyasal haklar ekseni, siyasal karar alma sürecine seçmen ve seçilen olarak katılma hakkını ifade eder. Sosyal haklar ekseni ile ifade edilen ise, yaşanılan toplumun standartları ölçüsünde ekonomik refah ve sosyal güvenlik gibi haklara sahip olmaktan, çağdaş bir birey gibi yaşayabilme hakkına kadar uzanan geniş bir haklar dizinidir. Eğitim hakkı, sağlık hakkı ve sosyal hizmetler bu çerçevede değerlendirilebilir (Marshall ve Bottomore, 2000).

Marshall’ın bu sınıflamasında ilk sırada yer alan “medeni haklar” konusunda, Vatandaşlık Komisyonu, haklar ve görevler arasındaki karşılıklılık üzerinde durmuş; huzurun sağlanması için yalnızca devletin değil, insanların da, gönüllü gruplar ve organizasyonlar aracılığıyla, yerel ve ulusal anlamda, birbirleri için birşeyler yapması gerektiği üzerinde odaklanmıştır. Vatandaşlık Komisyonu, bunların tamamını “aktif vatandaşlık” olarak adlandırdığı bir görev olarak görmüş; Marshall’ın ikinci haklar ekseni olarak belirlediği siyasal haklar konusu üzerinde çok durmamıştır (Crick, 1998).

İngiltere'de, vatandaşlık anlayışında oluşan bu boşluk; Marshall'ın kuramının vatandaşlık anlayışına tam anlamıyla yansıyamaması; vatandaşlık politikası ve eğitiminde özellikle politik okuryazarlık konusunda açığa sebep olmuştur. Bu açık, yaklaşık 10 yıl sonra, Crick başkanlığındaki Danışma Grubu'nun kurulması ile kapatılmaya çalışılacaktır. Bu noktada, Danışma Grubu'nun kurulmasına kadar geçen sürede, ülkenin, vatandaşlık eğitimi için dönüm noktası sayılabilecek birtakım süreçlerinden bahsetmek gerekir.

İngiltere'de vatandaşlık eğitimine olan ilgi 1990'lı yıllarla birlikte yükselişe geçmiştir. Vatandaşlık eğitimi, son on yılda, okullarda uygulanması, konumu ve amacına ilişkin politikaların oluşturulması konularıyla tartışmaların merkezini oluşturmaktadır (Kerr, Cleaver, Ireland ve Blenkinsop, 2003).

Bu artan ilgiye sebep oluşturabilecek dönüşümler şunlardır (Evans, 2006; Heater, 2001):

1. 1988 yılındaki Ulusal Program'la birlikte vatandaşlık eğitiminin, "zorunlu olmayan-programlar arası bir yaklaşım" olarak tanıtılması.
2. 1989 yılında Vatandaşlık Kurumu'nun (Citizenship Foundation) kurulması.
3. 1990 yılında Vatandaşlık Ulusal Komisyonu'nun "Vatandaşlığın Teşvik Edilmesi" adlı raporu yayınlaması.
4. 1994–1999 yılları arasında Uluslar Arası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kurumu'nun (IEA) Vatandaşlık Eğitimi Çalışması.
5. 1997'de Crick başkanlığında "Okullarda Vatandaşlık Eğitimi ve Demokrasi Öğretimi Danışma Grubu"nun kurulması

Bunlar dışında, Vatandaşlık Kurumu, Sosyal Bilimler Öğretimi Kurumu ve Hansard Toplumu'nun müzakereleri sonucunda, Eylül 1997'de Vatandaşlık 2000 Grubu'nun şekillenmesi de, vatandaşlık eğitimi politikasındaki dönüşümlere zemin hazırlamıştır. Bu kurum ve kuruluşların üzerinde tartıştıkları konular

“bireyler ve hükümet arasında hızlı değişen ilişkiler; geleneksel vatandaşlık bağlarındaki düşüş, Britanya’nın Avrupa’daki yeni politik duruşu ve küresel bağlamda hızlı sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimler” dir (Crick, 1998).

Vatandaşlık 2000 Grubu, tüm bu konularla baş edebilmek için okullarda vatandaşlık eğitiminin geliştirilmesinin gerektiğini ifade etmiştir. Grup, kurulduğu yıllar için İngiltere’de, vatandaşlık araştırmalarının zayıflığını ve vatandaşlık eğitiminde acilen bu tarihsel açığın kapatılması gerektiğini tespit edip; bunun ancak, kamu yaşamının niteliğini artırarak ve bilgili katılım için bütün öğrencileri hazırlayarak gerçekleşebileceğini ileri sürmüştür. Vatandaşlık 2000 Grubu’nun önemli bir önerisi de, bu gelişmelerin, Birleşik Krallık’ta değil aynı zamanda Avrupa’da ve geniş dünyada olması gerektiğidir. Çünkü vatandaşlık eğitimine ortak bir politik ve mesleki sorumluluk anlayışıyla yaklaşılmazsa, gelişmenin sağlanamayacağını savunmuştur (Crick, 1998).

1990 yılında, Ulusal Program ilk kez yürürlüğe girdiğinde, vatandaşlık eğitimi, “zorunlu olmayan, programlar arası bir yaklaşım” olarak tanıtılmıştır. Buna karşın, programda tanım, amaç ve en önemlisi okullardaki durumun yeteri kadar açık ve net olmaması, vatandaşlık eğitimi politikasının ivedilikle ele alınması gerektiğini bir kere daha gündeme getirmiştir (QCA, 2002).

Vatandaşlık eğitiminin geliştirilmesi, 1998 Eğitim Reformu Hareketi’nden önce, hükümet tarafından değinilmiş ancak ulusal gündemde yerine getirilmemiş bir beklentidir. Bu durum bir kez daha, öğrencilerin ruhsal, ahlâki, kültürel, zihinsel ve fiziksel gelişimini ilerletecek ve öğrencileri yetişkin yaşamının deneyimleri, sorumlulukları, olanakları için hazırlayacak, açık ve net tanımlanmış bir vatandaşlık eğitimi programını zorunlu hale getirmiştir (Crick, 1998).

1997 yılında ülkede vatandaşlık eğitiminde canlanma meydana gelmiştir. Bu süreçte, önemli pek çok hedefi belirleyen, yeni hükümet ile yeni eğitim standartlarını yükseltmeyi amaçlayan “Okullarda Mükemmeliyet” adlı rapor

yayınlanmıştır. Bu raporla hedeflenen amaçlardan biri de vatandaşlık eğitimini geliştirmek olmuştur (QCA, 2002).

1997 yılında "Okullarda Mükemmeliyet" hareketini takiben, bu beklentilerin yerine getirilmesinin danışma görevini üstlenmek üzere, Prof. Bernard Crick başkanlığında "Okullarda Vatandaşlık Eğitimi ve Demokrasi Öğretimi Danışma Grubu" kurulmuştur. Bu grubun kurulmasından sorumlu olan kurum Nitelikler ve Program Otoritesi'dir.

1998'de kurulan Okullarda Vatandaşlık Eğitimi ve Demokrasi Öğretimi Danışma Grubu'nun yapılandırdığı yeni vatandaşlık eğitimi modeli, Marshall'ın "medeni haklar, siyasal haklar ve sosyal haklar" olarak tanımladığı haklar eksenini tanımış ve vatandaşlık eğitimine dış ve merkezi bir tema olarak **"aktif vatandaş katılımı"**nı eklemiştir (Kerr, Cleaver, Ireland ve Blenkinsop, 2003)

Crick başkanlığındaki Danışma Grubu, bu bağlamda İngiltere'de sivil toplum ve demokrasinin gerekli koşulları olan gönüllülük ve toplum katılımının, vatandaşlık eğitiminde izlenen politikanın kesin ve açık bir parçası olması gerektiğine inanmıştır. Çünkü huzur içinde yaşama koşulu, bireysel sorumlulukları ve toplum sorumluluklarını gerektirir. Ancak bu noktada altı çizilmesi gereken önemli bir gerçek daha vardır ki, bu da, gönüllülüğün ve gönüllü hizmetlerin bir demokraside bütün vatandaşlar için gerekli koşul iken yeterli koşul olmamasıdır. Çünkü yerel topluluklar, kamu politikası ve devletten soyutlanmış değildir (Crick, 1998).

Danışma Grubu'nun bu yaklaşımı ile aynı görüşte olan Hargreaves, "The Mosaic of Learning" (1994) adlı çalışmasında, vatandaşlık eğitiminin, yetişkinlerin çocuklarda görmek istedikleri vatandaşlık değerleri ve sosyal davranışlar ile ilgili olduğunu fakat vatandaşlığın bundan daha fazlasını içerdiğini ifade etmiştir. Hargreaves'e göre Aristo'dan bu yana kabul gören, varoluştan kaynaklanan, siyasi kavram gereği yaşanılan topluma ilişkin, "bugünkü halini

alana dek hangi aşamalardan geçtiği, mevcut politik yapıya ait güçlü ve zayıf yönleri" gibi bir takım sorular ortaya çıkmıştır. Aktif vatandaşlar ahlâklı oldukları kadar siyasilerdir de; ahlâki duyarlılık siyasi anlayıştan belli noktalarda ayrılırken, belli noktalarda da siyasi ilgisizlik beraberinde ahlâki ilgisizliği doğurmaktadır.

Danışma Grubu'na göre vatandaşlığın gerçek anlamda yapılabilecek bir tanımı oldukça geniş bir kapsama sahip olmalıdır. Bu kapsam dahilinde yapılan tanım, Marshall'ın ifade ettiği "aktif vatandaş" kavramının yalnızca tek bir boyutuna yönelik değil, bu boyutların üçünü de kapsayacak biçimde yapılanmalı ve bunları tam olarak tanımlamalıdır. Vatandaşlık, gençlerin kamusal hayatta yer alan yasal, ahlâki ve siyasi arenaya katılımlarını sağlamaya yönelik olarak geliştirilmelidir. Öğrencilere toplumu ve meydana geldiği bileşenlerini tanıtmakla birlikte, bireyin bütünle olan ilişkilerini göstermelidir. Vatandaşlık eğitimi bilginin yanında, kanunlara, adalete, demokrasiye saygıyı teşvik etmeli, düşüncenin bağımsızlığını desteklemeli ve kamu yararını da göz ardı etmemelidir. Aktif vatandaşlık için; vatandaşlığın yapısı, vatandaşların statüleri ve toplumdaki gönüllü etkinlikler büyük önem taşımaktadır. Bireylere politik anlayış ve davranışlar aracılığıyla bu gibi sorumluluklar almaları konusunda yardım edilmelidir. Ancak bu yolla vatandaşları "aktif vatandaş"lar olarak hazırlamak mümkün olur (Crick, 1998).

Danışma Grubu, hem ulusal hem de yerel anlamda İngiltere'nin politik kültüründe köklü bir değişiklik amaçlamıştır. Bu köklü değişiklik için insanların kendilerini aktif vatandaşlar olarak düşünmeleri, karar vermek için eleştirebilme yeteneklerini geliştirmeleri, toplum yaşamında etkiye sahip olmaları, yeni katılım biçimlerinde ve çevrelerindeki olaylarda bireysel anlamda kendilerine güvenerek, kamu hizmetleri ve toplum katılımlarının en iyi örneklerini göstermeleri gerekir. Bütün bu gereklilikler için İngiltere'de vatandaşlık eğitimi programının yapılandırılmaya ihtiyacı olduğu kanısına varılmıştır.

1997'de kurulan Danışma Grubu'ndan yerine getirmesi istenen iki temel görevin bu değişikliği sağlaması beklenmekteydi.

1. Vatandaşlık eğitiminin tanımını oluşturmak.
2. Vatandaşlık eğitiminin okullarda nasıl uygulanabileceğine ilişkin önerilerde bulunmak (Kerr, 2003a).

Buradan hareketle, İngiltere'de, 1998'de, Okullarda Vatandaşlık Eğitimi ve Demokrasi Öğretimi Danışma Grubu'nun kurulmasının ardından vatandaşlık eğitimi politikasında büyük bir dönüşüm yaşanmış; vatandaşlık anlayışının tanımı değiştirilmiş ve "etkili vatandaşlık eğitimi"nden, birbirleriyle ilgili, birbirlerini destekleyen ancak programda her birinin yeri ve ele alınış biçimleri oldukça farklı üç bileşen anlaşılmaya başlanmıştır. "Sosyal ve ahlâki sorumluluk", "toplum katılımı" ve "politik okur-yazarlık" olarak ifade edilen bu üç bileşen Marshall'ın "aktif vatandaş" tanımıyla örtüşmekte ve modern vatandaşlığın dönüşümünü temellendirdiği üç tür hak ekseni ile de paralellik göstermektedir. Bugün İngiltere'deki mevcut vatandaşlık eğitimi anlayışı da bu dönüşümün ürünüdür.

Bu üç bileşen bağlamında; parlamenter demokraside İngiltere'de etkili vatandaşlık eğitimi ile; (Crick, 1998)

1. Öncelikle, çocuklar, sınıfın içinde-dışında ve otorite içinde; bu kurumlara ve birbirlerine karşı; kendine güvenmeyi, sosyal ve ahlâki anlamda sorumlu davranışlar üstlenmeyi öğrenirler.
2. İkinci olarak, etkili vatandaşlık eğitimi, toplum katılımları yoluyla öğrenmeyi ve topluma hizmet etmeyi içerdiğinden, öğrenciler, yardımlaşmayı, dayanışmayı ve topluluklarının özelliklerini öğrenirler.
3. Üçüncü olarak, öğrenciler, bilgi, beceri ve değerler ile kamu yaşamında kendilerini nasıl etkin kılacaklarını öğrenirler.

İngiltere'de 1997'de kurulan Danışma Grubu'nu, vatandaşlık eğitimi ve politikasının oluşturulmasında kilometre taşı olarak değerlendirmek; vatandaşlık eğitimi sürecini, bu dönüm noktasını dikkate alarak incelemek gerekir.

1997'de Danışma Grubu'nun kurulmasına kadar, ülkede vatandaşlık eğitimi politikasını gösteren ve bir anlamda bu grubun şekillenmesini ve vatandaşlık eğitiminde gereken önlemlerin bir an önce alınmasını hızlandıran temel araştırmalara şunlar örnek olarak verilebilir:

Crewe ve diğerleri tarafından 1996'da yapılan, Amerika Birleşik Devletleri ve Britanya'da benzer topluluklar arasındaki karşılaştırma çalışmalarının sonuçları şöyledir: İngiliz öğrencilerinin yaklaşık %80'i, okul dışında, kendi topluluklarında önemli olan kamu konularının tamamında çok küçük tartışmalara katıldıklarını ifade etmiştir. Bazıları "din ve politika ile ilgili asla konuşmamak" gibi güçlü sosyal normlar ifade etmiştir. Bu konularda öğrenciler okulda elverişli durumlara sahipken, evde ve toplumda kendilerini ifade etmeyle ilgili bu gereksinimleri karşılanamamaktadır. Oysa "konuşmak" aktif vatandaşların en belirgin becerisidir (Crewe, 1996; Akt. Crick, 1998).

Araştırmada, İngiltere örneğine, iyi vatandaşlığın örnekleri sorulduğunda, yalnızca % 10'u, oy kullanmak ve politik hakları uygulamaktan sözetmiş; % 70'i ise yerel gönüllü kurumlarda çalışmak, yerel toplumda faydalı bir şeyler yapmak gibi vatandaşlık görevinin bazı biçimlerinden sözedebilmiştir. Ancak araştırma, "yeşil kaygısı" ve çevre konuları gibi "basit konuların" öğrenciler tarafından çok geniş biçimde düşünüldüğünü göstermiştir. Crewe, araştırmada çoğu genç öğrencinin, hayvan haklarını; insan hakları ve vatandaşlıktan daha fazla desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak yine de öğrencilerin düşüncelerinde, politika ve vatandaşlık arasında olumlu bağlantıların olduğunu da vurgulamıştır (Crewe, 1996, Akt. Crick, 1998).

Wilkinson ve Mulgan tarafından hazırlanan “Özgürlüğün Çocukları: İngiltere’de Yaşayan 18–34 Yaş Arası İnsanlar İçin İş, İlişkiler ve Siyaset“ adlı çalışma, bilgisizliğin varlığını göstermekle birlikte, İngiltere’de, Avustralya ve Kanada’da olduğu gibi zorunlu bir vatandaşlık ve siyasi eğitimin gerekliliğini; kişisel ve sosyal eğitim yanında vatandaşlık eğitimine yönelik olarak da “yasal bir zorunluluğun” olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bütün nüfus göz önüne alındığında, Parlamento’nun çalışma şekline yönelik olarak oluşan olumsuz tepkinin 1991’den sonraki dört yılda ikiye katlandığı ve toplumun merkezinde yer alan kurumlardaki güvenin giderek azaldığı, yüzde 15’lik bir kesimin ulusal hükümetin, yüzde 25’lik bir kesimin ise yerel yönetimin çalışmalarından memnun olduğu gerçeği otoriteler tarafından vurgulanmıştır. Genç nüfusun yaklaşık üçte biri mevcut eğilimin dışında ve karşısında olmakla övünürken, kendilerini yalnızca alt-kültürleri ile tanımlamaktadırlar. Wilkinson ve Mulgan, bütün bunları, “ortaya çıkan durum, siyasilere yönelik yeni bir liderlik tarzı ve yeni mekanizmaları bünyesinde barındıran farklı bir yaklaşımı gerektirmektedir” biçiminde yorumlamaktadırlar. Araştırmanın odaklandığı nokta ise, İngiltere’deki demokrasinin geleceğine ilişkin üzücü birtakım sonuçların olabileceğidir. Araştırmadan ortaya çıkan şaşırtıcı sonuç, tarihsel bir siyasi kopukluk ve tüm bir neslin siyasi görüşlerden vazgeçtiğidir” (Wilkinson ve Mulgan, 1995).

Barnardo tarafından 1996’da yapılan “Toplum ve Topluluk Planlama İncelemesi” adlı çalışma, gençlerin yalnızca % 21’inin bir politik partiyi desteklemeyi düşündüğü ve %55’inin asla gazete okumadığı sonuçlarını ortaya çıkarmıştır. Ancak gençlerin gazete okumama gerçeğine karşın; temel ve önemli bazı siyasi gerçekleri bildikleri ve korudukları görülmüştür (Barnardo, 1996, Akt. Crick, 1998).

Ancak Danışma Grubu, Barnardo’nun çalışmasının sonucuyla ilgili olarak; bu düzeydeki bilginin çok temel olduğunu, sekiz ya da dokuz yaşına kadar ilköğretimdeki iyi eğitimli çocukların bu bilgiye zaten sahip olduklarını; fakat ortaöğretimdekilerin, bundan daha iyi olmadıklarını ifade etmiştir. Gruba göre,

örneğin 11 yaşına kadar öğrenciler, parlamentonun neyin yerine geçtiğini, nasıl çalıştığını ve gücünün ne olduğunu bilmelidir (Crick, 1998).

Vatandaşlık eğitiminin olması gereken biçimine ışık tutan bu çalışmalardan belki de en önemlisi sekiz yıllık Boylamsal Çalışma'dır. Çalışma, vatandaşlık dersinin etkilerini ve kazanımlarını belirlemek üzere, Eğitim ve Beceri Bakanlığı'nın, Eğitim Araştırmaları Ulusal Kurumu'na verdiği görevle, ilk defa zorunlu olarak bu dersi alan öğrenciler üzerine uzun dönemli geniş amaçları kapsayan bir araştırmadır. Vatandaşlık eğitiminin İngiltere'de gelişmesi ve yapıcı politikaların belirlenmesi için sekiz yıllık Boylamsal Çalışma büyük öneme sahiptir. Bu çalışma ile vatandaşlık eğitimi ile ilgili bütün öğeler araştırılmakta ve sonuçlar ışığında ülkede yapılandırma çalışmalarına yön verilmektedir.

Çalışmanın amacı, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumları üzerine vatandaşlık eğitiminin kısa ve uzun dönemdeki etkilerini değerlendirmektir. Çalışmanın alt amaçları; ulusal anlamda uygulanan vatandaşlık eğitimi "türlerinin" ve bu tür gelişmeleri etkileyen faktörlerin tespit edilmesi; farklı vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarının öğrenci kazanımları üzerindeki olumlu ve olumsuz yanlarının değerlendirilmesi; öğrenci kazanımları üzerinde, hangi okul, öğretmen ve öğrenci etkilerinin belirgin olduğunun belirlenmesi; vatandaşlık eğitimi "türlerinin" zaman içerisinde nasıl değiştiğini ve okullarda tecrübe birikimi olarak değerlendirildiğinin belirlenmesi; vatandaşlık eğitiminin öğrenci bilgi, beceri ve tutumları üzerindeki zaman içinde gerçekleşen etkilerinin değerlendirilmesi; vatandaşlık eğitimi konusunda öğrenci, öğretmen ve okul liderlerinin görüşlerinin belirlenmesi ve uygunluk derecesinin saptaması; vatandaşlık eğitiminin var olmaması durumunda okul, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin tespit edilmesi, vatandaşlık eğitiminin veriliş yaklaşımına bağlı olarak olası değişimlerle, kanıtlara dayanan bir tartışma ortamının yaratılmasıdır (Kerr, 2004).

Bu araştırmanın ilk ayağı olarak Eğitim Araştırmaları Ulusal Kurumu'nun 1997'de "Vatandaşlık Eğitimi İncelemesi" adıyla tamamladığı bir rapor, İngiltere'de okulların çoğunun, farklı isimlerde, farklı yaklaşımlarda ve farklı niceliklerde vatandaşlık eğitimine sahip olduğunu işaret etmiştir. (Bu farklılıkların temel sebepleri olarak, eğitim sistemindeki yerel yapılanma, vatandaşlık dersinin 1998'deki yapılanmaya kadar ülkede zorunlu ders olmaması, ülkede vatandaşlık dersinin sağlanmasında okullara sağlanan kontrolsüz esneklik gösterilebilir.) Bu durum, ulusal standartlar ve hedefler olmadığı için vatandaşlık eğitiminin niteliğindeki şüpheyi arttırmıştır. Çalışmada 173 okula "vatandaşlık eğitimi ile ilgili karşılaşılan temel engeller ve problemler" sorulduğunda; okulların %79'u programı, % 51'i kaynak problemini, % 38'i vatandaşlığın hemfikir olunan bir tanımının olmamasını, %35'i mesleki uzmanların olmamasını, % 31'i öğretmenlerin sorumsuzluğunu ya da öğretimdeki güvensizliği, % 28'i uygun materyallerin yetersizliğini ve % 27'si ulusal tavsiye ve rehberliğin yetersizliğini neden olarak ifade etmiştir (Crick, 1998).

1998'de, bütün bu araştırma sonuçlarının gösterdiği olumsuzlukların ortadan kalkması için okulların uyumlu ve ardışık bir vatandaşlık eğitim programına sahip olması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Crick başkanlığındaki Danışma Grubu, 1998'de yayınladığı raporda, İngiltere'de henüz çok az okulun bu durumda olduğunu ifade etmiş (Crick, 1998); Kerr ise bu durumun sebeplerini çalışmalarında şöyle yorumlamıştır (Kerr, 2003a; Kerr, 2003b).

Kerr'e göre, Danışma Grubu'ndan önceki siyasi yaklaşımlardan çıkartılması gereken ilk ders, İngiltere'deki okullarda, gönüllü ve sosyal hizmet kurumlarında gençlere yönelik belirgin bir vatandaşlık eğitimi geleneğinin olmadığı gerçeği ile yüzleşmektir. İngiliz okullarında ve gençler için kurulan gönüllü ve sosyal hizmet kurumlarında belirgin bir vatandaşlık eğitim geleneği yoktur. Vatandaşlık eğitimi hiçbir zaman okullardaki resmi programın bir parçası

olmamıştır. Dolayısıyla bu alana ilişkin herhangi bir değerlendirmede bulunabilmek ve eğitim politikasının etkililiği hakkında hükme varmak zordur. Karar vericilerin önerdiği eski yaklaşımların pek çoğu, vatandaşlık eğitiminin tanımı ve yöntemi konusunda ortak bir birliktelik sağlayamadıklarından iflas etmiştir. Bu nedenle Crick Grubu'nun en önemli görevlerinden biri vatandaşlık eğitiminin kabul gören bir tanımını yapmak olmuş ve bugün, İngiltere'de, okullarda uygulanan vatandaşlık eğitiminde, sözü edilen tanım ve yaklaşım problemi karara bağlanmıştır.

Bütün bu çalışma sonuçları ve yorumları dikkate alınarak İngiltere'de, Crick grubunun önerileri ile Eylül 2000'de, Ulusal Program'ın son çalışmalarını izleyen, temel evre 1 ve 2'de (5–11 yaş) "Bireysel, Sosyal Eğitim ve Sağlık Eğitimi"yle (Personal, Social and Health Eduation - PSHE) bütünleşik olarak zorunlu olmayan bir vatandaşlık çerçevesi tanıtılmıştır. Ulusal programda temel evre 1 ve 2 için bu ders, "PSHE ve vatandaşlık" adıyla seçmeli ders olarak yer almaktadır. Ayrıca, Ulusal Program, ilk kez, temel evre 3 ve 4 için (11-16 yaş) ayrı bir ders olarak vatandaşlık programını tanıtmıştır. Vatandaşlık, Ağustos 2002'de, temel evre 3 ve 4'deki öğrenciler için zorunlu bir Ulusal Program dersi olmuştur (Eurydice, 2004/2005).

Bugün, kanun çerçevesinde İngiltere'deki bütün okullar, öğrencilere genel bir eğitim programı sağlamakla yükümlüdür. Bu program, toplumun ve okuldaki öğrencilerin, ruhsal, ahlâki, kültürel, zihinsel ve fiziksel gelişimlerini sağlamaktan ve öğrencileri, yetişkin yaşamının sorumlulukları, deneyimleri ve olanakları için hazırlamaktan sorumludur. Bu esnek ve genel çerçeve etrafında okullar, ya PSHE - vatandaşlık derslerinin programlarla öğretilmesi yoluyla ya da öğrenci konseyleri, girişim planları ve gönüllülerin topluluk etkinlikleri vb. aracılığıyla vatandaşlık eğitimini tartışmaktadır (Eurydice, 2004/2005).

Son 10 yıldır, uygun koşulların gelişmesi ve Danışma Grubu'nun vatandaşlık eğitiminde meydana getirdiği değişimler, ülkede katılım konusuna

önem verilmesi ve katılımın artması gibi bir takım gelişmeler, programda vatandaşlık eğitiminin yerini tartışmaların merkezine taşımıştır (Eurydice, 2004/2005) ve vatandaşlık eğitimi gerek siyasi gerekse eğitime ilişkin gündemlerde ön sıralarda yer almıştır (Richardson, 2006).

Vatandaşlık eğitimine ilişkin bu farkındalığın artması, Danışma Grubu'nun etkisiyle İngiltere'de en son 1999'da gözden geçirilen Ulusal Program'da vatandaşlık eğitimine getirilen iki yenilikle özetlenebilir. Bunlardan ilki, orta öğretim düzeyinde ulusal programda vatandaşlık dersinin zorunlu ders olarak yer alması, ikincisi ise ilk yapıyı tamamlamak için PSHE çerçevesinin yapılandırılmasıdır (QCA, 2002).

Crick başkanlığındaki Danışma Grubu'nun vatandaşlık eğitimine getirdiği en büyük yenilik, bütün öğrencilere tanınan bir hak ve programın zorunlu bir parçası olarak vatandaşlık eğitimini temel evre 3 ve 4'te zorunlu hale getirmesidir. Vatandaşlık eğitimi zorunlu ders olsa da, yöntem ve yaklaşım konusunda programın esnekliği, vatandaşlık eğitimine programın diğer dersleri tarafından getirilecek katkılara da kapı aralamaktadır. Vatandaşlık eğitimindeki diğer önemli yenilik ise; özellikle okullarda, temel evre 1 ve 2'de, vatandaşlığın, çocukların gelişiminde erken basamaklarda etkili olan PSHE ile bütünleştirilmesidir. Çünkü PSHE, okullarda 5–11 yaş grubu çocuklar için vatandaşlık eğitimi politikasında çok etkili bir öğedir.

Bu yenilikler çerçevesinde, İngiltere'nin yeni vatandaşlık eğitimi programının öğrencilere kazandırmak istediği 3 temel alan; "Bilgili vatandaşlar olmak için bilgi ve anlayış geliştirmek", "Araştırma ve iletişim becerilerini geliştirmek", "Katılım ve sorumlu davranışlarda bulunma becerilerini geliştirmek" olarak özetlenebilir (Watts, 2006).

Ancak sözedilen bu yeniliklere ve yetiştirilmek istenen öğrenci profiline karşın, bugün, ülkede yeni araştırmalar ile mevcut sistem sorgulanmakta;

1999'da hazırlanıp, 2001'de uygulanmaya başlanan program (bu iki yılda öğretmenlere okul, öğrenci ve toplumun önceliklerini ve ihtiyaçlarını belirleme noktasında hazırlık yapmaları için zaman tanınmıştır) tam da "yenilik" diye adlandırıldığı noktalardan eleştirilebilmektedir.

Örneğin, Vatandaşlık Vakfı, vatandaşlık eğitiminin temel evre 1 ve 2'de zorunlu olmamasını gelişmede en büyük engel olarak değerlendirmekte; ilköğretim çağında gerçekleştirilen pek çok iyi vatandaşlık uygulamaları olmasına karşın, mevcut durumun (zorunlu olmayan PSHE ve Vatandaşlık Eğitimi Çerçeve Programı) yeterli olmadığını savunmaktadır. Bu durum, özellikle temel evre 2'de sıkça karşılaşılan zorbalık, hırsızlık, polisin görevleri, kanunlara saygı, toplumsal uyum gibi sorunlara karşın, öğrencilerde bu konularda yeterli bilinç oluşturulamaması ile açıklanabilir. Dahası, temel sorunların gözden kaçırılma riski vardır. Örneğin, gençler on yaşından itibaren işlemiş oldukları suçlar için ceza alabilecek durumda olmalarına karşın, bu önemli gerçek ve sonuçları hakkında, çocuklara, ilköğretim okullarında zorunlu program aracılığıyla düzenli olarak bilgilendirme yapılmamaktadır (Breslin, Rowe ve Thornton, 2006).

Ayrıca ilköğretim çağında vatandaşlık eğitimi programını zorunlu hale getirmek, ortaöğretim hayatına başlayan öğrencilerin sosyal ve ahlâki sorumluluk, toplumsal katılım, siyasi okuryazarlık hakkında fark edilir bir şekilde başlangıç yapmalarını sağlayacaktır.

Temel evre 3'e ait programın giderek zayıfladığı noktasında da bir takım eleştiriler vardır. Örneğin siyasi okuryazarlık için gerekli olan bilgi ve becerinin yetiştirilmemiş öğretmenlerle kazandırılmaya çalışılması, vatandaşlık bilgisinin sıkıcı ayrıntıları arasında boğulmasına neden olabilmektedir. Ayrıca konu ile ilgili program geliştirme çalışmalarının, sivil toplum kuruluşlarına bırakılması; devlet destekli çalışmaların eksikliği olarak eleştirilmektedir (Breslin, Rowe, Thornton, 2006).

Araştırmacılar, İngiltere'de vatandaşlık eğitiminde karşılaşılan sorunları "toplum", (toplum duyarlılığının kaybı, etnik sorunlar, göç, küresel çevrenin niteliğindeki bozulma, kamu yararı konusundaki ortak inanç) "program", "mesleki gelişim", "katılım ve sorumluluk konuları" ve "izleme, araştırma ve değerlendirme", alanlarında yaşanan/yaşanacak güçlüklere bağlamaktadır (Hahn, 1998; Kerr, 1999; Cogan ve Derricott, 2000).

İngiltere'de vatandaşlık eğitimi politikasının oluşturulmasında dikkate alınması gereken önemli diğer noktalar arasında çoğunluklara saygı duyulup, azınlıklara hoşgörülü olunarak, ortak vatandaşlık anlayışının oluşturulması; çoğulcu bir toplumda ulusal kimliğin bu gibi sorunlarının dikkate alınması; toplumun hızla karmaşıklaşan doğası; artan kültürel çeşitlilik ve değerlerde uyuşma kaybının görülmesi; kalabalık aileler gibi geleneksel destek mekanizmalarının çökmesi sayılabilir. İngiltere'deki vatandaşlık anlayışının ve vatandaşlık eğitiminde izlenen politikanın çok kültürlü vatandaşlık fikrini destekler, etnik çeşitliliğe duyarlı, sosyal gruplara ve bireylere eşit derecede saygı duyan bir yapıda olması gerekir.

Vatandaşlık eğitimini sekteye uğratabilecek problemler için farklı araştırmacılar şu önerileri getirmektedir:

- Vatandaşlığın tanımında ve kavramlaştırılmasında görüş birliğinin sağlanması (Mclaughlin, 2000).
- Vatandaşlık eğitimi ile ilgili amaçların, öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından öğrenilip benimsenmesinin sağlanması (Mclaughlin, 2000).
- Mevcut uygulama ile politik eğilimler arasındaki uçurumun giderilmesi ve vatandaşlık için uygun program yerinin tespiti (Frazer, 2000).
- Aktif yaklaşımlar yoluyla vatandaşlık eğitiminin sağlanmasında öğretmenlere yeterli eğitim ve güvenin verilmesi (Kerr, 2004).

- Vatandaşlık eğitiminin ne şekilde değerlendirileceği, kayıt altına alınacağı ve denetime tabi tutulacağı konularında görüş birliğinin sağlanması (Kerr, 2004).
- Vatandaşlık eğitiminin önemli bir gereği olan toplum katılımının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yerel kurumların temsilcileri ile okullara yardımcı olunması, okullarda aktif katılımın sağlanması için tüm-okul yaklaşımının benimsenmesi (Potter, 2002).
- Okul yaşamının 4 boyutu etrafında (değerler ve vizyon, program geliştirme, güdüleme, kaliteli ve dengeli yönetim) vatandaşlık eğitiminde liderlik anlayışının geliştirilmesi (Potter, 2002).

Vatandaşlık eğitimi ile ilgili bütünbu problemler ve önerilen çözüm yollarıyla birlikte, bugün, İngiltere'deki mevcut vatandaşlık programının yetiştirmeyi amaçladığı insan tipini şöyle özetlemek mümkündür: Demokrasi, toplum, topluluk ve vatandaşlık gibi konuları tartışabilen; global vatandaşlık misyonunun farkında; topluma ait olmanın sorumluluğunu üstlenmiş; "toplum ve topluluk çeşitliliği", "zorbalık", "renk", "eşit fırsatlar", "ulusal kimlik ve kültürel farklılıklar" konularının farkında; toplumdaki temel ahlâki, sosyal, siyasal sorunların farkında ve sorunlara çözüm oluşturmada istekli; hak ve sorumluluklarının farkında; hukuk ve adalet sistemi arasındaki ilişkinin farkında; kültürel çeşitliliğin bilincinde; yerel topluluklar ve gençlik oluşumları ile etkileşimli rolünün farkında; kamu yaşamına katılım vb. becerilerde isteklilik gösteren bir "tam vatandaş" yetiştirmek.

2.2. Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimi Politikası

Türkiye'de, uluslar arası anlamda kabul görmüş, insan hakları ve vatandaşlık eğitimi konulu belgelerin sağladığı düzenlemeler ve Birleşmiş Milletler Genel Sekreterliği'nin 1995–2004 yıllarını "İnsan Hakları Eğitimi Birleşmiş Milletler On Yılı" olarak ilan etmesi ile insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık eğitimi ile ilgilenen kurum ve kuruluşların sayısı artmıştır. İnsan

hakları ve vatandaşlık eğitimini resmi olarak konu alan kurumların başında Milli Eğitim Bakanlığı ve bağlı olarak eğitim-öğretim hizmeti veren okullar gelmektedir. Diğer resmi ve gönüllü kuruluşlar arasında ise TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu (1990), İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı (1991), Adalet Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü İnsan Hakları Merkezi, A.Ü.Siyasal Bilgiler Fakültesi-İnsan Hakları Merkezi, Hacettepe Üniversitesi-İnsan Hakları Merkezi ve İnsan Hakları ve Demokrasi ile ilgili vakıf, dernek ve sivil toplum kuruluşları sayılabilir (Kepenekçi, 2000).

Ayrıca, 1993'den sonra, insan hakları alanında Devlet Bakanı'na bağlı olarak görev yapmak üzere Başbakanlık genelgesi ile; Haziran 1994'te İnsan Hakları Başmüşavirliği ve İnsan Hakları Yüksek Danışma Kurulu ve bu Kurulun 1996'da kaldırılmasını takiben, Nisan 1997'de İnsan Hakları Koordinatör Üst Kurulu oluşturulmuştur. Bu Kurul, Devlet Bakanı'nın Başkanlığında Başbakanlık Müsteşarı ve ilgili Bakanlıkların Müsteşarlarından oluşturulmuştur (DAGM, 2007).

Başbakanlık İnsan Hakları Başkanlığı 5 Ekim 2000 tarihinde kanun hükmünde kararname ile kurulmuş ve yetki kanununun Anayasa Mahkemesi tarafından iptali üzerine, aynı hükümleri taşıyan 12.04.2001 tarihli ve 4643 sayılı Kanunla Başbakanlık teşkilâtı hakkında 3056 sayılı Kanunda değişiklik yapılarak, Başbakanlık merkez teşkilâtına, İnsan Hakları Başkanlığı yeni bir hizmet birimi olarak ilave edilmiştir (DAGM, 2007).

Türk eğitim tarihinde eski bir geleneğe sahip olan vatandaşlık eğitimi 19. yy'da lise düzeyindeki ortaokullarda, 1924 yılında yapılan Milli Eğitim Şurası'ndan sonra ise ilköğretim okullarında okutulmuştur (Duman, Karakaya ve Yavuz, 2003).

"Medeni Bilgiler ve Atatürk'ün El Yazıları" adlı kitabın ilk kez 1930'lu yıllarda "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler" adıyla yayımlanması önemli bir dönüm noktası oluşturur.

Afet İnan'ın Atatürk'ün yönlendirmesi ile kaleme aldığı ve Maarif Vekaleti Talim ve Terbiye Dairesi'nin 7.9.1931 tarih ve 2197 numaralı emriyle okullar için bastığı "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler", "okulda yurttaş eğitimi" açısından önemlidir (Üstel, 2004). Art arda baskıları yapılan ve uzun yıllar ortaokullarda ders kitabı olarak okutulan Vatandaş İçin Medeni Bilgiler'in büyük çoğunluğu, Atatürk'ün doğrudan doğruya kendisinin kaleme aldığı belgelere dayanmaktadır. Kitap, M. Kemal'in, Türkiye Cumhuriyeti devletinin uygar ülkeler arasındaki yerini ancak bilinçli ve özgür düşünebilen yurttaşlar yetiştirilmesiyle alabileceği gerçeğinden hareketle okullarda okutulmasını istemesi açısından önemlidir (Tezcan, 1996). Ayrıca Atatürk'ün bizzat yazdığı "Yurttaşlık Bilgileri" de, kişide toplumun bir bireyi olarak yurttaşlık bilincinin gelişmesi ve Atatürk'ün doğrudan doğruya kendi görüşlerinden tanınıp anlaşılması açısından büyük bir önem ve değer taşımaktadır (Tezcan, 1996).

Cumhuriyet döneminden, 2004 yılında Türkiye'de programın yenilenmesine kadar geçen sürede vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin programlarda adı ve kaç saat okutulduğu noktasında değişiklikler yapılmıştır.

1924–1927 yıllarında Malumat-ı Vataniye (ortaokul 1. ve 2. sınıflarda haftada birer saat); 1927–1930 yıllarında Vatan-ı Malumat (ortaokul 1. ve 2. sınıflarda haftada birer saat) olarak adlandırılan ders; 1930–1939 yıllarında Yurt Bilgisi adını almıştır. Yurt Bilgisi dersi 1930–1931 yıllarında ortaokul 2. ve 3. sınıflarında birer saat yer alırken; 1931–1937 yıllarında ortaokul 1. 2. ve 3 sınıflarında haftada birer saat; 1937–1949 yıllarında 2 ve 3. sınıflarda ikişer saat olarak okutulmuştur. 1949 yılında Vatandaşlık Bilgisi adını alan ders 1970 yılına kadar ortaokul 1. 2. ve 3. sınıflarda haftada birer saat olmak üzere okutulmuştur.

1970 yılından sonra 1985 yılına kadar Sosyal Bilgiler dersi olarak ortaokul programlarında okutulmuştur (Türker, 1999; Çıplak, 2001).

Ayrıca, Cumhuriyet'in ilk yıllarında Yurt Bilgisi dersi, ilkokullarda da okutulmuş; 1926 İlkmektep Programına göre ilkmekteplerin 2. devresinde (4. ve 5. sınıflarda) dersin kredisi haftada ikişer saat olarak belirlenmiştir (Gülmez, 2001).

Meşrutiyet döneminin vatandaşlık eğitimi derslerinden Cumhuriyet döneminin vatandaşlık eğitimi derslerine geçişte öğretim programlarındaki değişikliklerin temel sebebi olarak çok uluslu imparatorluktan, ulus devlete ve Cumhuriyet rejimine geçiş gösterilebilir. Gerçekleşen bu değişikliklerin tarihsel süreçteki bağlamları dikkate alındığında, buraya kadar sözü edilen vatandaşlık eğitimi derslerinin amaçları olarak, II. Meşrutiyet'in "tebaadan vatandaşa geçiş" projesi; Cumhuriyet rejiminin iyi yönlerinin çocuklara tanıtılması isteği; gençlerin "milli terbiye" ile Türkiye Cumhuriyetine uyumunun sağlaması isteği; yeni devletin ilke ve inkılâpları çerçevesinde "millileşme" ve "medenileşme" çabaları; Batı'da meydana gelen çağdaş eğitim hareketlerine uyum çalışmaları; disipline olmuş bir vatandaşlık eğitiminin varlığı ile ulusal topluma uyumlu vatandaşların yetiştirilmesi isteği vb. ifade edilebilir (Üstel, 2004).

1985 yılında 2193 sayılı MEB tebliğler dergisinde yayınlanan programla birlikte dersin adı Vatandaşlık Bilgisi olarak değiştirilmiştir. 1995–1996 yıllarında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi adıyla ilköğretim 8. sınıflarda okutulmuştur. "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" dersinin kesin programı T.T.K.B.'nin 25.06.1998 tarih ve 82 sayılı kararı ile kabul edilmiştir. Kurul, ilköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi öğretim programının, 1998–1999 öğretim yılından itibaren uygulamak ve denenip geliştirilmek üzere kabulüne karar vermiştir. Böylelikle 1997–1998 yıllarında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, 7. ve 8. sınıflarda haftada birer saat olarak düzenlenmiştir (Türker, 1999; Çıplak, 2001).

1980'lerin ikinci yarısından itibaren vatandaşlık eğitimi bazı gereksinimlerden dolayı yeni bir evreye girmiştir. Bu gereksinimler 12 Eylül ruhunun öğretimdeki yansıması olan "Vatandaşlık Bilgileri" ders kitaplarında giderilmeye çalışılır. Bu amaçla vatandaşlık eğitimi ile birlik ve beraberlik duygusunun pekişmesinde "dindaşlıktan" yarar umulur. Bu dönemin ders kitaplarında "milletin unsurları" arasında yer alan "ırk" ise bir yandan "sağlıklı toplum" (ya da homojen) söyleminin önemli bir parçasını oluşturur, diğer yandan ise 12 Eylül sonrasının apolitikleştirilmek istenen toplumuna sunulan zihinsel seferberlik unsuru olarak ortaya çıkar. 1990'ların sonunda vatandaşlık eğitimine eklemlenen insan hakları boyutu ise milli güvenliğe odaklanmış Türkiye tasarımının ürünüdür (Üstel, 2004).

Bu evrilme sürecinde vatandaşlık profili, vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi programına ilişkin dönüm noktalarını şöyle özetlemek mümkündür:

Ortaylı (1983), 19. yy Osmanlı İmparatorluğu'nda, geleneksel devlet tipinden, modern merkeziyetçi bir devlet tipine geçiş sürecinde gerçekleşen değişikliklerin en önemlisi olarak, Osmanlı toplumunun çeşitli sınıflarına mensup bireylerin düşünüşünde, dünya görüşünde ve yaşam biçiminde meydana gelen farklılaşmayı ifade etmiştir. Ortaylı, toplumun dokusunda meydana gelen değişmelerin ve dış etkilerin Osmanlı toplumunun modernleşmesiyle sonuçlandığını, bunun da, yeni bir toplumsal hareketliliğe sebep oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu dönemde toplum değişmiştir, insanın hayatı ve maddi varlığı geçmiş yüzyıllara oranla çok daha pahalı ve dokunulmaz olmuştur. Osmanlı toplumunda cemaat tipi örgütlenme ortadan tam olarak kalkmasa da, gerilemeye başlamıştır. Bireyler bir zaman sonra dini özdeşleşmeden çok ekonomik ve siyasi özdeşleşme ile bir araya gelmeye başlayacaklardır. Bu değişimlerin doğal bir sonucu olarak, merkeziyetçi modern bir devlet, kendi ideolojisini aşılamak ve ihtiyacı olan kadroları yetiştirmek için, en azından vatandaşların din ve inanç

farkını pek dikkate almayan, laik niteliğe yakın, modern ve tarafsız eğitim veren bir sistem kurmak zorundadır.

Ortaylı, bu dönemde devletin başındakileri Osmanlı düzeninin doğal görevlerini yapan aktörler olarak değil, zamanlarına ve geçmişe daha bilinçli bakan, değişen ve sarsılan bir ortamda yeni bir düzen yaratma çabasında olan değişim taraftarları olarak nitelemiştir (Ortaylı, 1983).

II. Meşrutiyet döneminde modern merkezi devletin ortaya çıkışı, çok yavaş da olsa bir çağdaşlaşma ya da laikleşme sürecinin başlaması ve 19. yüzyılın sonunun aslında Osmanlı'da bir "çocuk yüzyılı" olması vatandaşlık eğitimini bu dönemde önemli kılan sebeplerdir. II. Meşrutiyet'in özelliği, çocuğun bağımsız bir siyasal özneden, potansiyel bir kamusal aktöre dönüşmesidir. Çocuk artık yalnızca ailenin değil, devletin de "manipülasyon" alanına çekilir, geleceğin vatandaşlarının bir ilk örneği olarak görülür. Bu nedenlere bağlı olarak Üstel'e göre, Osmanlı'da 1908'den sonra "Malumat-ı Medeniye" başlıklı bir dersin programa girmesi son derece anlamlı ve tutarlıdır (Üstel, 2005). Çünkü parçalanan bir imparatorluğu Osmanlılık üst kimliği temelinde bütünleştirmenin yanı sıra, Meşrutiyet rejiminin istikrarını sağlayacak "yurtsever yurttaş"ın inşası yolunda alınan bir dizi önlem arasında öğretim programında yapılacak değişiklikler kaçınılmazdır (Üstel, 2004).

II. Meşrutiyet, Osmanlı-Türk tarihini anlamak için çok önemli ipuçları verir. Bu dönemde, vatandaş profilinde amaçlanan; bir Osmanlı ideal tipidir (Üstel, 2005) ve bu tip "devlet egemenliği altında, padişahın tebası" olarak tanımlanabilir (Aybay, 1998). Osmanlı ideal tipi olarak yetiştirilmesi planlanan çocuk ise, ailenin, akrabaların, mahalle ve cemaatin kontrolü altında bulunan ve toplumsallaşması da yine aynı çerçeve içinde gerçekleşen çocuk-vatandaştır (Üstel, 2004). II. Meşrutiyet'in atmak istediği en önemli adımlardan biri, modern bir siyasal ve kamusal (toplumsal) alanın inşasıdır ve bu alanın aktörü olacak bir özneye ihtiyaç vardır; bu özne de vatandaştır. Bu yeni siyasal-kamusal aktörün,

modern anlamda inşa edilmek istenen bu vatandaşın en önemli özelliği, davranışlarını aklın rehberliğinde düzenleyen bir birey olmasıdır. Malumat (bilgi) ile beslenen akla tabi olmak, aynı zamanda özgürleştirir de; dolayısıyla bilgiyle donanmış vatandaş, davranışlarını aklın rehberliğinde sürdürecektir (Üstel, 2005).

II. Meşrutiyet'in medeni batılı toplum oluşturma ideali de düşünüldüğünde, haklara ve özgürlüklere ağırlık veren, daha sivil, derneklere ve siyasi partilere katılan, bu yönde teşvik edilen, devletle mesafesini ortaya koyan "sivil toplum" denilebilecek bir alanda hareket etmekte olan sivil vatandaştan, Cumhuriyet döneminde daha farklı bir yurttaş anlayışına geçildiği görülür (Üstel, 2005).

Cumhuriyet yurttaşının statüsü itibariyle hak ve sorumluluklardan haberdar olması için öğretilen şey, ağırlıklı olarak sahip olduğu sorumluluklar ve ödevlerdir (Erhürman, 2003). Çünkü cumhuriyetin kurucularının kafasında, teorik olarak, vatandaşların ve devletin hak ve sorumluluklarının söz konusu olduğu bir düzen vardır (Arat, 1998). Cumhuriyet döneminde birey, yurttaşlık statüsü gereği sahip olduğu ve gerektiğinde devlete karşı ileri sürebileceği haklardan kural olarak haberdar edilmeden, bütün yurttaşların devlete karşı eşit olarak sahip oldukları sorumlulukların neler olduğunu öğrenmiştir (Erhürman, 2003).

1924'de "Malumat-ı Vataniye" adıyla anılan dersin; haftada iki saat olarak okutulmakta olan Yurt Bilgisi dersiyle değiştirilmesi ile oluşturulmak istenen temel amaç, öğrencilere devlet, yurt, millet ve milliyet konularında bilgi kazandırmak ve Türkiye'nin demokratik bir devlet olduğu, aile ve mülkiyet temeline dayandığı bilincini oluşturmaktır (Gülmez, 2001).

1926'da ilköğretim programının değişmesiyle birlikte farklı bir vatandaşlık, ulus, vatan anlayışı ortaya çıkar (Üstel, 2005).

1926–1936 arasındaki öğretim programı, sonrasında uygulanan programdan daha dinamiktir; liberal, hak ve özgürlüklere daha geniş yer vermiştir. Programda demokrasi sözcüğü kullanılmamakla birlikte, programın Türkiye'yi demokratik bir devlet olarak nitelemesi ve öğrencilerin okul yaşamına katılımını öngörmüş olması dikkat çekicidir. 1927'de yürürlüğe konan öğretim programında Yurt Bilgisi dersindeki temel hedef "uyum"la açıklanabilir; cumhuriyet rejimine, ulus-devlet projesine vatandaşların uyum göstermesini sağlamak ana hedeftir. 1927 yılından sonra yavaş yavaş "ulus"un içi "Türklük"le doldurulmaya başlanır. Türklerin fıtratına ilişkin (merttir, cesurdur vs.), Türk devletlerine ilişkin, Türklerin fetihlerle büyümesine ilişkin göndermelerle Türklük vurgusu artar. 1936 sonrasında ise "parti-devlet" özdeşliğinin doruğuna çıktığı bir dönemde "makbul vatandaş"ın CHP'nin altı ideolojik okuyla kuşatılmasıdır. Öğretim programına uygun olarak biçimlendirilen ders kitaplarında ise "altı ok vatandaşlığı" vardır. CHP'nin altı oku doğrultusundaki niteliklerle donatılan vatandaş kavramı önemli bir dönüşüm yaratır. Bir başka dönüşüm, II. Meşrutiyet'in sivil vatandaşlık anlayışının militan bir vatandaşlık anlayışına dönüşmesidir. Bu dönüşümlerle, devletle mesafe koymayan, bütün bağlılık eksenleriyle devlete itaat eden, kendini bir mikro devlet gibi gören bir vatandaş tipi oluşturulmuştur. Tanımı gereği devlet ve vatandaş birbirinin karşısında, iki farklı aktörken, bu dönemde, bu mesafe ortadan kalkar ve görev eksenli bir vatandaşlık gündeme gelir (Üstel, 2005; Üstel, 2004).

1923 yılından çok partili hayata kadar yayımlanan ders kitaplarında vatandaşın kamusal yaşamından özel yaşamına kadar her alanı kapsayan ve düzenleyen bir kamusallık anlayışı vardır. Bu anlayış ne giyileceği, sofra adabı, kimlere nasıl selam verileceği, toplu taşıma araçlarında nasıl davranılacağı, eğlence anlayışı gibi birçok konuda makbul vatandaşlığı biçimlendirmeye çalışır (Üstel, 2005).

Her ne kadar modern yurttaş kavramının içerdiği hak ve özgürlükler, özellikle düşünce ve örgütlenme özgürlüğü, öncesine göre kolay bastırılamasa

ve insan haklarına saygı giderek artsa da, Ünsal (1998), çok partili dönem hakkında “demokratik parlamenter yaşamın sık sık kesintiye uğradığı bir toplumda, yurttaşlığın kolay bir zanaat olmadığı” yorumunda bulunur.

Çok partili hayata geçiş, tek partili hayatta devreye giren öğretim programlarıyla sağlandığı için vatandaşlık anlayışında ve eğitiminde önemli ve beklenen bir dönüşüm yaşanmaz. Yine de ders kitaplarına "demokrasi" temasının girmesi önemlidir. Demokratik devletten sözedilirken, bunun yanında geleneksel otorite zinciri kırılmadan ailede demokrasiden de sözedilir (Üstel, 2004).

Çok partili döneme geçildikten sonraki tek belirgin değişiklik hak ve ödev konularına daha da ağırlık verilmiş olmasıdır.

1960’lı yılların sonlarından itibaren 1985 yılına kadar, Yurttaşlık Bilgisi dersi Sosyal Bilgiler dersi içine alınır ve yeni kitaplar çıkar. 1985 sonrası Vatandaşlık Bilgileri kitabında verilmek istenen vatan anlayışının iki temel özelliği vardır. Yalnızca Türklük değil Müslümanlık da eklenerek tanımlanan bir ulus ve vatandaşlık anlayışıyla, daha çok milletten sözedilir (Üstel, 2005).

Cumhuriyetin ilanından yakın bir zamana kadar geçen süreç içinde vatandaşlık bilgisi programları incelendiğinde insan hakları ile ilgili konuların programlara hemen hemen hiç girmediği dikkati çekmektedir (Türker, 1999).

İnsan hakları boyutu, 1990 yılının ortalarından itibaren ders kitaplarına eklenir. 1995-1996'da vatandaşlık ve insan hakları bileşenleri eklektik bir görüntü arz eder (Üstel, 2005) ve 1995 yılında hazırlanan programda dersin adının “İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi” olarak değiştirilmesi ile dersin içeriğinin öznesi de bir ölçüde insan olma yolunda bir değişikliğe uğrar (Gözütok, 2003).

1997–1998'den itibaren 7. ve 8. sınıflarda haftada birer saat olarak düzenlenen Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin ünitelerine bakıldığında vatandaşlığın yanında insan hakları konularına rastlanmaktadır.

7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi programı üniteleri; İnsanlığın Ortak Mirası; İnsan Hakları; Etik ve İnsan Hakları; Temel Haklar ve Özgürlükler'dir. 8. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi programı üniteleri; Devlet, Demokrasi, Anayasa, Vatandaşlık Hakları ve Sorumlulukları; İnsan Haklarının Korunması; Milli Güvenlik ve Milli Güç Unsurları; İnsan Haklarının Korunmasında Karşılaşılan Sorunlar'dır.

Ayrıca her iki sınıfta da İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ek olarak verilmiştir.

Özetle Cumhuriyet rejiminin kurulmasının vazgeçilmez sonucu olarak kabul edilen tebaadan yurttaşa geçiş süreci yurttaşlık eğitimini zorunlu kılmıştır. Bu dönemden sonra egemenlik hanedan mensupları tarafından değil, doğrudan doğruya halk ya da ulus tarafından kullanılacağı için, halkın ya da ulusun egemenliği kullanmaya ehil hale getirilmesi kaçınılmaz bir zorunluluk olmuştur. Bu şartlar altında devlet, kendi eğitim kurumlarında zorunlu eğitime tabi tuttuğu geleceğin yurttaşlarına bu egemenliği kullanmanın yollarını öğretmekle yükümlüdür (Erhürman, 2003). Bu eğitime aracı olan derslerin içeriği 1995 yılına kadar zamandan bağımsız evrensel bir kavram olan "insan" değil; zaman ve mekânla sınırlı bir kavram olan "yurttaş" ya da "vatandaş"tır (Gözütok, 2003). Ayrıca bu eğitimin en önemli aracı olan kitapların, 1980 öncesinde öğrencilere daha çok yurttaş görevlerine ilişkin bilgiler kazandırmayı amaçlarken, daha sonrasındaki tarihlerde 1982 anayasasını öğretmeyi amaçladığı görülmektedir (Gözütok, 1999).

Türkiye'de vatandaşlık ve insan hakları eğitiminde bugün gelinen noktada ise uygulama şöyledir: 1997–1998den itibaren 7. ve 8. sınıflarda haftada birer

saat olarak düzenlenen “Vatandaşlık ve İnsan Hakları” dersinin, 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programları ile birlikte bir ders olarak değil bir “ara disiplin” olarak öğretme öğrenme sürecinde yer alacağı bilinmektedir. 2006–2007 öğretim yılı itibariyle “ara disiplin” uygulamasına, 1–6. sınıfların ilköğretim programlarında var olan “vatandaşlık ve insan hakları ara disiplini” ile geçilmiş olup; 2007–2008 ve 2008–2009 öğretim yıllarında ise, “ara disiplin” uygulamasına, şu an pilot okullarda uygulanan yeni ilköğretim programları ile sırayla 7. ve 8. sınıfların ilköğretim programlarında var olan “vatandaşlık ve insan hakları ara disiplini” ile geçilecektir. Bu süreçle eş zamanlı olarak, “Vatandaşlık ve İnsan Hakları” dersi, 2007–2008 öğretim yılında 7. sınıf programından, 2008–2009 yılında ise 8. sınıf programından kaldırılacaktır; ilköğretim yeni programının “vatandaşlık ve insan hakları ara disiplinini” içeren 7. ve 8. sınıf dersleri ise pilot okullarda uygulanma sürecini tamamlayacaktır. Ayrıca orta öğretimde de bütün okul türlerinde ve sınıf düzeylerinde haftada birer saat olmak üzere “Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi” dersi seçmeli olarak verilmektedir.

Vatandaşlık eğitimi vurgusu, Anayasanın “başlangıç bölümünde”, “Her Türk vatandaşının bu Anayasadaki temel hak ve hürriyetlerden eşitlik ve sosyal adalet gereklerince yararlanarak; milli kültür, medeniyet ve hukuk düzeni içinde onurlu bir hayat sürdürme ve maddi ve manevi varlığını bu yönde geliştirme hak ve yetkisine doğuştan sahip olduğu” ve “Topluca Türk vatandaşlarının milli gurur ve iftiharlarda, milli sevinç ve kederlerde, milli varlığa karşı hak ve ödevlerde, nimet ve külfetlerde ve millet hayatının her türlü tecellisinde ortak olduğu, birbirinin hak ve hürriyetlerine kesin saygı, karşılıklı içten sevgi ve kardeşlik duygularıyla ve “Yurtta sulh, cihanda sulh” arzu ve inancı içinde huzurlu bir hayat talebine hakları bulunduğu” ifadeleri ile yer almaktadır. Cumhuriyetin niteliklerine ilişkin 2.maddede ise bu vurgu, “Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, milli dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk Milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devletidir” ifadesi ile yer almıştır. 42. madde

ise “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” ifadesi ile genel bir hak olarak eğitim öğretim hakkını ifade etmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası,1982).

Türk Milli Eğitiminin amaçlarının belirlendiği 1973 tarihli ve 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu”, günümüz eğitiminin bireylere kazandırmayı düşündüğü vatandaşlık ve insan hakları ile ilgili hak ve sorumlulukları kapsamaktadır (Özbek, 2004). Kanun’da, Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden olan “demokrasi eğitimi” ile ilgili olarak “demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için vatandaşların sahip olması gereken demokrasi bilincinin yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarından öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2004a).

Vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi eğitimi ile ilgili uygulamalar, çeşitli tarihlerde çıkartılmış ilköğretim ve orta öğretim yönetmeliklerinde de bulunmaktadır (Gülmez, 2001).

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 5. maddesinde (MEBMB, 2003);

- Öğrencilere, Atatürk İlke ve İnkılâplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslar arası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma; başkalarının haklarına saygı duyma; görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak;
- Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan; kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık; başkalarıyla iyi ilişkiler kuran; iş birliği içinde çalışan,; hoşgörülü ve paylaşmayı bilen; dürüst, erdemli, iyi ve mutlu vatandaşlar olarak yetiştirmek,

- Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak ifadeleri yer almaktadır.

Ayrıca, Milli Eğitim'in genel ve özel amaçlarında bütün bireyleri "Atatürk İlke ve İnkılâplarına ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Millîyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek" ifadesi yer almaktadır (MEB, 2001).

Bunlar dışında milli eğitim mevzuatında yer alan diğer yönetmeliklerde doğrudan vatandaşlık eğitimine ilişkin vurgu yoktur.

Sözü edilen bütün bu ulusal düzenlemelerin yanında, geçmişten bu güne insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık eğitiminin geçirdiği tarihsel sürecin belirleyicisi olan, bu eğitimin programlara girmesini ve geliştirilmesini zorunlu hale getiren uluslar arası düzenlemeler de mevcuttur.

Bu uluslar arası düzenlemeleri şöyle özetlemek mümkündür (Kepenekçi, 2000; Gülmez, 2001).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi: Eğitim hakkını nicel ve nitel yönleriyle bir bütün olarak düzenleyen Bildirge'nin başlangıç bölümünde, eğitim hakkının temel bir insan hakkı olduğu açıklanarak insan haklarına saygıyı geliştirmede öğretim ve eğitimin yeri vurgulanmıştır.

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi: Okullarda insan hakları eğitimi ve öğretiminin yapılması sözleşmenin yükümlülüğü olarak belirlenmiş; üye devletler arasındaki ilişkileri kuvvetlendirmenin insan hakları ve temel özgürlükleri korunmak ve geliştirilmekle mümkün olacağı vurgulanmıştır.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: Çocukların haklarını düzenleyen ve insan hakları eğitimi ile yakından ilgili olan Sözleşmede, çocukların bilgilenmeleri, eğitimleri, korunmaları, saygı görmeleri gibi haklar taraf devletlere yüklenen yükümlülüklerdir.

UNESCO, Uluslararası, İşbirliği ve Barış İçin Eğitim ve İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklere İlişkin Eğitim Tavsiye Kararı: Bu kararda, UNESCO tarafından, adalet, özgürlük, insan hakları ve barış amacına dönük eğitimi gerçekleştirme, etkinlikleri özendirme ve destekleme sorumluluğu yinelenmiştir. Karar, UNESCO'ya üye olan tüm devletlere gönderilerek, insan hakları eğitiminde işbirliğinin önemini vurgulamıştır. Tavsiye kararı sonucunda, insan hakları eğitiminin değişik boyutlarına ilişkin (ulusal politika, planlama ve yönetim, öğrenim ve yetiştirme, uygulama, eğiticilerin yetiştirilmesi, eğitim araç ve gereçleri, araştırma ve deneyim, uluslararası işbirliği) öneriler verilmiştir.

Avrupa Konseyi, Okullarda İnsan Hakları Öğretimi Tavsiye Kararı: Tavsiye Kararı ile üye devletlerin hükümetlerine;

- Okullarda insan hakları öğretim ve öğrenimini desteklemeleri,
- Örgün öğretimle ilgilenen kişi ve kuruluşların bu tavsiye konusunda dikkatini çekmeleri önerilmektedir.

Avrupa Konseyi, İnsan Hakları Öğretimi Kararı: Bu karar ile taraf devletlere;

- İnsan hakları eğitiminin tüm eğitim düzeylerinde ve hizmet içinde verilmesi için, eğitim sistemi çerçevesinde bütün uygun önlemleri almaları,
- Üniversite yetkililerini ve başka yetkili makamları, yüksek öğretim düzeyinde zorunlu ya da seçimlik ders olarak insan hakları dersini okutmaya özendirmeleri,
- Sivil ve askeri kamu görevlilerinin yetiştirilmesinde, insan hakları ve koruma mekanizmaları konusunda bilgilendirilmeleri, önerilmektedir (Gülmez, 2001:114; Kepenekçi, 2000: 30).

BM İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Genel Kurul Kararı ve Eylem Planı: BM Genel Kurulu, 23 Aralık 1994 tarihli toplantısında aldığı 49/184 sayılı kararla "eğitim, bilgilendirme ve bilgi yayma yoluyla bilgi ve beceriler kazandırmak, tutum ve davranışlar şekillendirerek evrensel insan hakları kültürünü oluşturmak" amacıyla 1995-2004 yıllarını İnsan Hakları Eğitimi On Yılı ilan etmiştir. Bu toplantıda İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Eylem Planı da kabul edilerek İnsan Hakları Yüksek Komiserini bu planın koordinasyonuyla görevlendirmiştir.

BM Genel Kurulu, insan hakları eğitiminin ve insan hakları için eğitimin bir insan hakkı olduğu kabulünden hareketle On Yıl'ın amaçlarını, evrensel bir insan hakları kültürünü kurma amacıyla eğitme, bilgilendirme ve bilgi yayma çabaları, olarak tanımlamış, bunların da bilgi ve beceri kazandırmakla ve şu hedeflere yönelen tutumlar oluşturmakla gerçekleşebileceğini belirtmiştir:

- İnsan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmek,
- İnsan kişiliğini ve bu kişiliğin taşıdığı onurla ilgili duyguyu tam geliştirmek,
- Anlayışı, hoşgörüyü, kadın-erkek eşitliğini ve bütün uluslar, yerli halklar ile ırksal, ulusal, etnik, dinsel ve dilsel gruplar arasında dostluğu teşvik etmek,
- Bütün insanların etkin şekilde özgür bir topluma katılmalarını olanaklı kılmak,
- BM'nin barışı koruma etkinliklerini desteklemek.

Ayrıca, insan hakları eğitimi, Evrensel Bildirge'nin yıl dönümlerinde düzenlenen uluslar arası toplantılarda da ele alınan bir konu olmuştur. Bu toplantılardan özellikle 1978'de Viyana'daki "İnsan Hakları Öğretimi Kongresi", 1987'de Malta'daki "İnsan Hakları Öğretimi Bilgi ve Belge Kongresi", 1993'de Montreal'deki "İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Kongresi" doğrudan insan hakları eğitimi ve öğretimine ilişkindir.

Katılım gösterdiği uluslar arası düzenlemeler gereği insan hakları ve vatandaşlık eğitimi yapma konusunda Türkiye de yükümlülük altındadır. Örneğin, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin kabul edilmesi; Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin imzalanması ve iç hukukta tanınması; eğitim hakkına ilişkin belgelerden "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslar Arası Sözleşmesi'nin imzalanması; uluslar arası sözleşmelere katılınması Türkiye Cumhuriyeti'ni insan hakları yapma konusunda bağlamıştır. İnsan hakları eğitiminin tüm yönleriyle ve demokrasi eğitimiyle de bütünleştirilerek ele alındığı toplantı kararları ve sözleşmeler gereği bu eğitim programlarda yer almakta ve güncel yaklaşımlar model alınarak geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Erhürman (2003), sorumluluk temelli yurttaşlık eğitiminde yapılan reformların evrimini, sırayla a) "Yurttaşlara sorumluluklarının yanında ulusal mevzuattan kaynaklanan haklarının öğretildiği bir sistem" b) "Özellikle de son yıllarda uluslararası antlaşmalarda ve sözleşmelerde yer alan hakların da yurttaşlık eğitiminin bir parçası kılındığı bir eğitim programı" olarak özetlemiş; önemli olanın bu süreç içerisinde evrilenin ne olduğu değil bir türlü evrilemeyenin ne olduğunu tespit edip, onun sonuçları ve evrilme ihtimali üzerinde fikir yürütmeye çalışmak olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla her ne kadar bu evrimin hangi tarihsel dönemlerde ve hangi iç ve dış etkenlerle gerçekleştiğini incelemek ilginç bulgulara götürse de; vatandaşlık eğitimi ve programında evrilemeyen, dolayısıyla evrensel anlamda vatandaşlık ve insan hakları eğitimi standartlarını yakalayamayan bir anlayışın nedenleri önemlidir.

Bu nedenleri ortaya koyan en iyi araçların bu konuda yapılan araştırmalar olduğu söylenilebilir:

Vatandaşlık eğitimi üzerine yapılan araştırmalar; Türkiye'de vatandaşlık eğitiminin gelişimine ve değişimine katkıda bulunan en önemli bileşenlerden biri olması ve sonuçlarıyla ilgili kurum ve kuruluşlara önerilerde bulunarak, vatandaşlık eğitimi politikası üzerinde büyük etkiye sahip olması (olması gerektiği) açısından önemlidir. Vatandaşlık eğitiminin bugün bütün programa

dağıtılmış şekilde ara disiplin yaklaşımıyla sağlanmasında bu alanda yapılmış olan araştırmaların rolü vardır:

Türkiye'de vatandaşlık eğitimi konusunda, eğitim sisteminin bütünlüğü içinde, öğretim programları ve uygulamalarını demokrasi, insan hakları ve vatandaşlık konularına duyarlı hale getirmek amacıyla belli dönemlerde uygulamalarda bir takım değişiklikler gerçekleştirilmektedir.

Ancak Gözütok (2003) "Hukuk İlintili Yurttaşlık Eğitimi" adlı çalışmasında bütün değişim ve gelişim süreçlerine rağmen bu dersin programını ve bu derste okutulmak üzere yazılmış kitapları inceleyen ve değerlendiren çalışmaların (Gülmez, 1994; Gözütok 1999; Gülmez, 2000; Gözütok ve Alper, 2002), programın ve ders kitaplarının evrensel anlamda insan hakları ve demokrasi eğitimi anlayışını yansıtmaktan uzak olduğunu vurgulamaktadır. İnsan hakları ve yurttaşlık eğitiminin "insan hak ve özgürlüklerini ezberlemek ve sınavlarda sorulduğu zaman söylemek ya da yazmak olmadığını" ifade eden Gözütok, uzun yıllar bu yöntemle öğretip bu yöntemle ölçerek yapılmaya çalışılan eğitimin başarılı sonuçlar vermediğini vurgulamaktadır. Üstel (2005) de, 1985 yılından bugüne, programın yanı sıra, okuldaki otoriter anlayışın ailedeki otoriteyle birleşmesiyle "otorite eğilimli", itaatkâr, sorgulamayan, tartışmayan, bağımlı bir vatandaş topluluğunun oluşumunu vurgulamıştır.

Özbek (2004), "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi", başlıklı çalışmasında, 1997–1998 yılından 2004 yılında yenilenen programa kadar uygulanan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersi programının insan haklarından çok temel hak ve özgürlüklere dayanmasını eleştirmektedir. Ayrıca haftada bir saat olan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının içeriği için öngörülen zamanı, uygulamaya zaman ayrılamaması anlamında eleştirmektedir. Çünkü ders, niteliği gereği, kuramdan çok uygulamayı gerektirmektedir. Özpolat (2004) da, ilk ve orta öğretim okullarında Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Tarih, Sosyoloji, Demokrasi ve İnsan Hakları gibi

derslerin öğretim programlarında çeşitli alt başlıklar halinde yer alan demokrasi eğitiminde; uygulamadan çok kuramsal boyutun öne çıkarılmasını eleştirmektedir.

Tarih Vakfı'nın, Türkiye Bilimler Akademisi'nin şemsiyesi altında, Türkiye İnsan Hakları Vakfı'nın uzmanlığı ve Avrupa Komisyonu ile Açık Toplum Enstitüsü'nün mali desteği ile 2002 yılında başlattığı Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesinde varılan sonuçlar ise şöyledir:

Öğrencilerin 22,1'i, demokrasi ve insan haklarını işleyen konuları gereksiz, yüzde 44,8'i ise bu konudaki eğitimi yeterli bulmaktadır. Yüzde 19,1'i kadın-erkek eşitliğini işleyen konuların gereksiz olduğunu söylemektedir. Öğrencilerin yüzde 34'ü "Türkün Türkten başka dostu yoktur" derken, "Günümüzde başka ülke ve topluluklarla işbirliği yapmak ve ortak çıkarlar üzerinde uzlaşmak artık bir zorunluluk" görüşünde olanlar yüzde 32,2'dir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerden farklı olarak en gerekli konular arasında "devletin vatandaşa olan sorumlulukları" ile "demokrasi ve insan haklarını" ifade etmektedir. Öğretmenlerin % 31'i "Türkler kahraman ve asker bir millettir" görüşünün, % 22'si "Azınlıklar memlekete zarar veriyor" görüşünün her açıdan doğru olduğuna inanmaktayken; kararsızlarının oranı yaklaşık % 60'tır. Öğretmenlerin % 56'sı, insan haklarıyla uyumlu bir eğitim politikasının gerekliliğine inanmaktadır. Ancak % 60'ı, "ne eğitimin ne de öğretmenlerin insan hakları konusunda yeteri kadar duyarlı olduğunu" ve "verilen eğitimin gereksiz görüldüğünü" ifade etmektedir. Öğretim programı reformu başlığı altında ise, ders kitapları, okul ortamı, ders kaynakları, ders programları, Milli Eğitim Bakanlığı - okul müdürü – öğretmen – öğrenci ilişkisi arasında sıkı bir bağlantı olması gerektiği ifade edilmiş; ders kitaplarıyla birlikte bu bütünün iyileştirilebileceği önerisinde bulunulmuştur (Aktaş, 2005).

Aycan ve Çalık'ın (2003) "İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi" adlı çalışmasında, ilköğretim 7. ve 8. sınıflarda okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin işlevine uygun şekilde verilebilmesi ya da derste

belirtilen ilkelerin günlük yaşamda kullanılabilmesi için ders programlarının demokratik hak ve özgürlükleri içeren konulara ağırlık verecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği tespit edilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın gereken önlemi alması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca eğitsel kol çalışmalarının düzenlenişi ile bu etkinliklerdeki görevlendirme, öğrenci merkezli olacak şekilde düzenlenmelidir. Araştırmada, demokratik tutum kazanmanın toplumun bütününü ilgilendiren bir sorun olduğu gerçeğinden hareketle, okullardaki öğrenci-öğretmen-veli etkileşimininin arttırılması ve desteklenmesi, okul aile birliklerine aktif rol verilmesi vurgulanmaktadır.

Kıncal'ın, "Vatandaşlık Eğitiminin Sınırları" adlı çalışmasına göre, vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi eğitiminde sorumluluk yalnızca okulların değil bütün ilgili kurumların olmalıdır. Bunun için bütün demokratik kurumların bu konu üzerine eğilmeleri gerekmektedir (Kıncal, 1998, Akt. Özbek, 2004).

Ulusavaş'ın (1998) "Temel Yurttaşlık Eğitimi (Global Boyutlu, Karşılaştırmalı Bir Çalışma)" adlı çalışmasında, Türkiye'de, temel eğitim sisteminde küresel vatandaşlık eğitimi için ilköğretimde program değişikliği ile temel yaşamsal bilgi, beceri ve tutum kazandıran örgün ve yaygın "temel eğitim" uygulamasına geçilmesi gerektiği; temel eğitimde bireysel gelişimden başlayıp, küresel eğitime ulaşan bir açılım ile yurttaş yetiştirmeye önem verilmesi gerektiği; bunun için de insanı kendine ve dünyaya yabancılaştıran değil, yakınlaştıran bir temel eğitime gereksinim olduğu üzerinde durulmuştur (Ulusavaş, 1998).

Ayrıca pek çok çalışmada vatandaşlık eğitimiyle ilgili derslerin içeriğinin sürekli güncelleştirilerek zenginleştirilmesi ve daha işlevsel hale getirilmesi gerektiği (Geçgel, 2004; Turan ve Taşpınar, 2004); vatandaşlık dersinde kazandırılmak istenen kazanımların dersle sınırlı olmaması gerektiği, okul kültürünün, katılımcı demokrasinin gerçekleşmesi için gerekli olan olanakların, ders dışı öğelerin, ailelerin ve toplumdaki diğer kaynakların sürece dahil edilmesi

gerektiği vurgulanmaktadır (Geçgel, 2004; Kapusuzoğlu, 2004a; Kapusuzoğlu, 2004b; Şimşek ve Ceylan, 2004).

Bugün vatandaşlık eğitimi ile ilgili bütün bu araştırma sonuçları dikkate alınarak öğretim programlarında reform hareketlerinin yaşanması, yetiştirilmek istenen vatandaş profilinin belirleyicisidir. Vatandaşlık dersinde, toplumda ve ailede uygulama alanları oluşturularak, bilginin yanında, vatandaşlık becerileri, değerleri, tutumları ve eğilimleri üzerine odaklanılması, Türkiye'de vatandaşlık eğitimi politikasının dönüştürülmesi gereken sürecin temelini oluşturur.

3. Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımları

Vatandaşlık eğitimi, program yapısına ve eğitim düzeyine bağlı olarak farklı yaklaşımlarla organize edilir. Bu yaklaşımların yapılanışı;

a. Ayrı, bağımsız (tek başına); zorunlu ya da seçmeli bir ders biçiminde olabilir. Bu yaklaşımda vatandaşlık eğitiminin kendi özel alanı vardır; zorunlu, seçmeli ya da çekirdek program seçenekleri ile uygulanabilir.
b. Tarih ya da coğrafya gibi bir ya da daha fazla ders içinde bütünleşik biçimde olabilir. Bu yaklaşımda vatandaşlık eğitimi bir ya da birkaç farklı dersin bölümü olarak temalar aracılığı ile gerçekleştirilir.
c. Daha olası bir alternatif ise bütün programa dağıtılan eğitimsel tema yaklaşımıdır (cross-curricular educational theme). Bu yaklaşımda vatandaşlık eğitimi, bütün program dersleri işe koşularak sağlanır (Eurydice, 2006a).

Bu başlık altında, İngiltere ve Türkiye'de, vatandaşlık eğitimindeki mevcut program yaklaşımları ile programlarda bu derse ayrılan zaman konusunda benimsenen yaklaşımlara yer verilmiştir.

3.1. İngiltere'de Uygulanan Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımları

İngiltere'de vatandaşlık eğitiminde izlenen yaklaşımların daha iyi anlaşılması için 1997'de kurulan ve İngiltere'de vatandaşlık eğitiminin yapılanmasında dönüm noktası olan Crick başkanlığındaki Danışma Grubu'nun "vatandaşlık eğitiminde izlenmesi gereken yaklaşımlar" konusundaki şu önerilerini bilmek gerekir. Bugün İngiltere vatandaşlık eğitiminde izlenen yaklaşımlar bu önerilerin ürünüdür.

İngiltere'de vatandaşlık eğitiminden sorumlu bazı kurumlar, 1998'de kurulan Danışma Grubu için, vatandaşlık eğitiminde izlenecek yaklaşımlar konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin Vatandaşlık Kurumu, "sosyal ve politik eğitim; adalet; haklar ve sorumluluklar" olarak belirlediği üç ana kavram ile vatandaşlık eğitimine, program süresinin %5'inin ayrılmasını önermiştir. Toplum Gönüllüleri ve okullar tarafından ise belirlenen ortak bir amaca hizmet ederek, gönüllü olarak katılım göstererek sağlanan öğretim yaklaşımları tercih edilmiştir. Bu önerileri dikkate alan Danışma Grubu'nun vatandaşlık eğitimi yaklaşımına 1998'de getirdiği öneriler şöyle özetlenebilir (Crick, 1998):

1. Vatandaşlık eğitimi, programın zorunlu bir parçası olmalıdır.
2. Ulusal program, derslerinin mevcut girdi ve çıktı modeli yerine, sağlam tanımlanmış kazanımlar üzerine temellenen bir model benimsenmelidir. Kazanımları ön plana çıkaran bu model, okullara, yerel koşullar ve olanaklarla ilgili esneklik sağlar. Böylelikle vatandaşlık eğitiminde her okul, var olan iyi uygulamalar ya da farklı ders bileşimleri gibi farklı yaklaşımlar kullanabilir.
3. Kazanımların sağlam tanımlanmasının en önemli getirisi; OFSTED denetlemeleri için standartların oluşturulması ve nesnelliğin sağlanmasıdır. Kazanımları ön plana çıkaran bu model, sonraki hükümetlerin izlediği politikaların, belirlenen içeriğe ve öğrenme-öğretme sürecine müdahalelerini önleyecektir.

4. Vatandaşlık eğitiminin zorunluluğunu belirleyen bir “Eğitim ve Beceri Bakanlığı Düzeni” olmalıdır ve bu Düzen, vatandaşlık eğitimine ilişkin olarak belirlenen içeriğin ve yaklaşımların uygulanmasında okullara esneklik sağlamalıdır. Kazanımlar, temel evrelerin tamamı düşünüldüğünde, program süresinin %5’inden fazlasını geçmemelidir. Bu zaman, bloklar ve modüller halinde, belirlenen ders saatinde, düzenli haftalık periyotlar olarak ya da diğer dersler ile bileşimler kurularak sağlanabilir. Bütün bunlara karar verme sorumluluğu okullara aittir.
5. Okullar, vatandaşlık eğitimi yaklaşımını belirlerken, vatandaşlık eğitiminin okul yapısı, okul düzeni ve okul yönetimi ile ilişkisini dikkate almalıdır.
6. Politikacılar, devlet memurları, toplum temsilcileri, dini gruplar, okul denetmenleri ve yöneticileri, öğretmenler ve öğretmen eğiticileri, öğrenciler ve aileleri vb. herkes, çocukların vatandaşlık eğitiminden sorumludur. Bu kişilerin tamamına “vatandaşlık eğitiminin anlamı” ve “vatandaşlık eğitimindeki rolleri” konusunda bilgi verilmelidir. Ancak bu yolla vatandaşlık eğitimi; hem toplum katılımına duyduğu ihtiyacı; hem de parlamenter demokrasi ve geniş politik dünyanın vatandaşlarının katılımına duyduğu ihtiyacı karşılayabilir.
7. Yerel ve ulusal düzeyde kamu grupları, vatandaşlık eğitimi sorumluluklarının bilincinde olmalı; vatandaşlık eğitimi yöntemlerinin önemli bir parçası olan “eğitsel geziler” konusunda okullara kolaylıklar sağlamalı; özellikle genç insanlar için kamu yaşamında sergiledikleri örneklerin etkisine inanmalıdırlar. Böylelikle okullarda vatandaşlık eğitimi yaklaşımları zenginleşmiş olacaktır.
8. Her temel evrede, Nitelikler ve Program Otoritesi tarafından bu tavsiyelerin ve diğer önerilerin sonuçlarına dikkat edilmelidir.
9. Vatandaşlık eğitimi girişiminin yeni olması ve politik duyarlılığından dolayı, girişim sürecini izlemek için daimi bir Vatandaşlık Eğitimi Komisyonu oluşturulmalıdır. Komisyon, öğrenme çıktıları, öğretmen

eğitimi ve yönetici eğitimi, yaklaşımlar, ekler ve değişiklikler konusunda tavsiyelerde bulunmalı ve sorumluluk alanı Danışma Grubu'ndan daha geniş olmalıdır.

Vatandaşlık eğitiminde temel evre 1 ve 2'de uygulanan yaklaşımlar şöyle özetlenebilir:

Yukarıdaki tavsiyelerin sonucunda İngiltere'de, vatandaşlık eğitiminde, temel evre 1 ve 2'de, "bütünleşik yaklaşım" benimsenmiştir (Eurydice, 2004/2005).

İngiltere'de, temel evre 1 ve 2'de (5–11 yaş öğrencileri) vatandaşlık eğitimi, Bireysel, Sosyal Eğitim ve Sağlık Eğitimi'nin (PSHE) bir parçası olarak "bütünleşik yaklaşım" ile sağlanmaktadır. Çerçevenin 4 alanından (vatandaşlık eğitimi, bireysel eğitim, sosyal eğitim, sağlık eğitimi) biri "vatandaşlar olarak aktif rol oynamaya hazırlanma" hedefini içerir (Eurydice, 2004/2005).

PSHE ve Vatandaşlık çerçevesi, Eylül 2000'de gözden geçirilmiş Ulusal Program ile yayınlanmıştır. Çerçeve, 1996 Eğitim Hareketi'nin 351. maddesinin zorunlu gereklilikleri bağlamında şekillenmiştir. Bu madde, tüm devlet okullarının dengeli bir program uygulamasını gerektirir. Bu bağlamda çerçeve, PSHE ve vatandaşlığın, çocukların kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleyen bir yapıda olması için 4 amaç belirler (Huddleston ve Kerr, 2005b):

- Öğrencilerin güven duymalarını ve sorumluluk almalarını sağlamak, yeteneklerini geliştirmek.
- Öğrencilerin vatandaşlar olarak aktif rol oynamalarını sağlamak.
- Öğrencilerde sağlıklı ve güvenli bir yaşam biçimi geliştirmek.
- Öğrencilerin iyi ilişkiler geliştirmelerini ve insanlar arasındaki farklılıklara saygı duymalarını sağlamak.

PSHE ve vatandaşlık çerçevesi, “esnek” olarak, “zorlanmadan uygulanabilen” bir yapıda tasarlanmıştır. Böylelikle okullar, koşulları ve önceliklerini dikkate alarak gerçekleştirdikleri en iyi uygulamalar ile programlarını şekillendireceklerdir. Bu program da, çocukların ilgileri, ön hazırlıkları, yetenekleri ve altyapılarıyla uyumlu olacaktır. Bu esnek yapı aynı zamanda çocukların gerçek yaşam etkinliklerinde tartışmalarına olanak sağlar ve onlara bir “farklılık” yapabildiklerini gösterir (Department for Education and Employment [DfEE] - Qualifications and Curriculum Authority [QCA], 2000).

Okullardan, okul koşullarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, PSHE ve vatandaşlık eğitimi uygulamaları için kendi planlamalarını yapmaları beklenir. Çoğu okul, çeşitli yaklaşımlardan faydalanarak bu gereksinimi karşılamaya çalışır. Vatandaşlık yaklaşımlarına örnek olarak; “vatandaşlık eğitiminin apayrı bir program zamanında verilmesi”; “sessiz, güvenli ve konforlu bir atmosferde sınıftaki bütün öğrencilerin konuşma olanağına sahip olduğu, öğrenmelerinden sorumluluk hissettikleri ve daire biçiminde oturdukları bir ortamda (circle time) vatandaşlık eğitiminin verilmesi”; “sayısal ve sözel diğer derslerle birleşim kurularak vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesi”; “eğitsel geziler, okullara getirilen ziyaretçiler, okullardaki özel günler ve olaylar aracılığı ile vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesi” verilebilir (Eurydice, 2004/2005).

Gearon (2003), yurttaşlığın, PSHE çerçevesi içine, stratejik olarak, “kökenine yakın” biçimde yerleştirildiğini ifade eder. Bununla birlikte vatandaşlık programının, öğretmenlere esnek olarak sunulduğunu ve bu esneklik ile öğretmenlerin, vatandaşlık çalışma programını okullarında uygulanmakta olan mevcut vatandaşlık eğitimi programları üzerine kurabileceklerini vurgular. Bu esnekliğin temel nedeni, yurttaşlığın ulusal programda yer alan diğer konulardan farklılık arz etmesidir. Vatandaşlık dersinde tek amaç, öğrencilerin ders konusunda bilgi edinmelerini sağlamak değil; kuramın uygulanmasına olanaklar sağlamaktır (Gearon, 2003).

Bu yaklaşım esnekliğine, İngiltere'deki okulların vatandaşlık eğitimi uygulamalarından pek çok örnek vermek mümkündür. İngiltere'deki bazı okullar, vatandaşlığı, var olan PSHE programları aracılığıyla sunarken, bazıları ise çekirdek öğretim programı içinde haftada bir ya da iki oturum olarak sunmaktadır. Her iki yaklaşımla da, vatandaşlık eğitimi, ulusal programa uygun olarak, etkili biçimde verilip; öğretmenler tarafından aktif öğretim yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilebilir. Bunlar dışında neredeyse bütün Ulusal Program dersleri, özellikle PSHE, Din Eğitimi, İngilizce, Tarih, Coğrafya, Fen Bilgisi, Bilgi ve İletişim Teknolojileri, gençlerin vatandaşlık bilgilerine önemli katkılarda bulunur. Diğer derslerin vatandaşlık eğitim ve öğretimine nasıl katkı getirdiğini inceleme konusunda okullarda vatandaşlık koordinatörleri görevlidir. Vatandaşlık eğitimini sağlamada bazı okullar ise "İnsan Hakları Günü" gibi "tüm-okul etkinlikleri"ni yaklaşım olarak benimser. "Normal programın, bir gün ya da daha fazla bir zaman dilimi için askıya alınması ve bu zamanın, özel olaylar ya da dışarıdan etkinlikler ile yer değiştirilmesi" de (suspended timetable activities – days/ program dışındaki etkinlikler, etkinlik günleri) vatandaşlık eğitiminde kullanılan yaklaşımlara örnektir (Citizenship Foundation [CF], 2007).

Bu yaklaşımlara ek olarak, proje çalışmaları ve tüm-okul etkinliklerinden olan "toplantılar" da önemli vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarına örnek olarak verilebilir. Proje çalışmaları, vatandaşlık eğitimine iki yolla önemli katkı sağlayabilir: a) Vatandaşlığın amaçlarına bağlı olarak programlar arası projeler. Örneğin, hava kirliliği hakkında sorular içeren su ile ilgili bir proje. b) Okul ya da toplum konuları üzerine odaklanan projeler. Örneğin, okul kuralları ya da yol güvenliği ile ilgili bir proje. Toplantılar ise özellikle okul topluluğunda ya da geniş dünyada güncel konularla baş etmek için kullanılır. Bunlar yalnızca bir kere yapılan etkinlikler değildir. Örneğin, belli zamanlarda kamu sunumlarının hazırlanması ve organize edilmesi için yapılan toplantılar; sunum becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilere önemli olanaklar sağlar (Huddleston ve Kerr, 2005b).

Mesleki Gelişim El Kitabı, temel evre 1 ve 2'de, vatandaşlığın, bir eğitim kurumunun yaşamının üç ayrı alanında gerçekleşebileceğini ifade eder: a) Program aracılılığıyla, b) Kültür ve yapı aracılığıyla, c) Geniş toplumla. Bunlar İngiltere'de alternatif vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarının zeminini oluşturur ve vatandaşlık eğitiminin 3 C'si (curriculum, culture, community) "program, kültür, toplum" olarak da bilinir (Huddleston ve Kerr, 2005a).

Program aracılığıyla vatandaşlık eğitimi: Öncelikle, vatandaşlık eğitimi, bir kurumun resmi programı aracılığıyla şu biçimlerde yer alır:

- Ayrı bir ders, kurs ya da etkinlik olarak.
- Diğer dersler, kurslar ve etkinlikler içinde bir bileşen olarak.
- Bunların bir birleşimi olarak.

Kültür ve yapı aracılığıyla vatandaşlık eğitimi: İkinci olarak, vatandaşlık, kurumun (okulun) yapısı ve kültürü ile öğretilir. Burada etkili olan, kurumun günlük işleyişi, usulü ve değerleridir.

- Vatandaşlık eğitimi etkinlikleri aracılığıyla: Örneğin, girişim projeleri, yaratıcı tartışma soruları, kendini değerlendirme etkinlikleri vb ile.
- Karar vermede rol alarak: Örneğin, öğrenci forumları, okul ve sınıf konseyleri ile.
- Sorumluluk alarak: Örneğin, sınıf izlemeleri, eş arabuluculuğu, okul konsey üyeleri ile.

Geniş toplum aracılığıyla vatandaşlık eğitimi: Üçüncü olarak, vatandaşlık, yerel toplumda ve bütün dünyada, katılım için sağlanan olanaklar ile öğretilir: Örneğin, okul bağlantıları ve değişimleri, kuşaklar arası projeler, eş eğitimleri, politikacılarla, polis ve toplum liderleriyle konuşma, kampanyalar, bir amaç için para toplama vb. ile.

Vatandaşlık eğitiminde temel evre 3'de uygulanan yaklaşımlar şöyle özetlenebilir:

Vatandaşlığın Ağustos 2002'de, İngiltere'de, temel evre 3'de zorunlu bir Ulusal Program dersi olmasının kararlaştırılmasıyla, vatandaşlık, temel evre 3'de "ayrı ders" yaklaşımıyla okutulmaya başlanmıştır (Eurydice, 2006a).

Vatandaşlık dersi, zorunlu olarak Ulusal Program dersleri arasında yerini alsa da, temel evre 3'de de bu dersin hangi yaklaşımlarla okutulacağı esnek yapıda okulların sorumluluğuna bırakılmıştır.

Temel evre 4'de okullara ve öğretmenlere fikir vermesi ve örnek oluşturması açısından vatandaşlık eğitiminde uygulanabilecek yaklaşımlar, Eğitim ve Beceri Bakanlığı tarafından yayınlanan öğretmen rehberinde aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır. Tablo 4, vatandaşlık eğitiminde yaklaşımlar konusunda birleştirilebilecek örnekleri belirler. Tablo 4'ün amacı, okullara, karar verme süreçlerinde ve tartışmalarında, vatandaşlık eğitimi için farklı yaklaşımların birleşim yolları konusunda yardımcı olmaktır (DfEE ve QCA, 2001a).

Tablo 4. İngiltere'de Vatandaşlık Eğitiminde Kullanılabilecek Yaklaşım Seçenekleri

Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımları	Yararlar	Sınırlılıklar	Sonuçlar
Ayrı Program Zamanında Özel Olarak Sunulan Vatandaşlık	• Ayrı ders kimliği. • Uzman girdisi. • Etkili izleme ve değerlendirme. • Ailelere etkili rapor tutma.	• Vatandaşlığın yalnızca bir kişinin sorumluluğunday mış gibi gözükmesi. • Tüm-okul yaklaşımına engel olması. • Program baskısı. • Takım yaklaşımı gücünden yararlanılamaması	• Uzmanlar için eğitime ihtiyaç duyulması. • Bilirkişi görüşünün yalnızca bir kişi üzerine odaklanması. • Üst düzey yönetici desteğine gereksinim duyulması. • İletişim. • Ayrılmış program dilimi.
Uzman Bir Takım ile PSHE Dersi Programının Parçası Olarak Vatandaşlık	• Takım bilgisi ve deneyimi ile sağlanan uzmanlık. • Takım desteği. • Özel planlama ve gelişim. • Özel temalar üzerine odaklanma. • Kişisel ve sosyal gelişim.	• Öğretmenlerin, öğrencilerin kişisel amaçlarını bilmeme olasılığı. • Derslerin diğer kişisel gelişim etkinliklerinden bağımsızmış gibi algılanabilmesi. • Program boyutlarının rekabeti.	• Etkinliklerin zamanlanması /düzenlenmesi. • Takımın parçası olarak vatandaşlık koordinatörleri. • Uzmanlaşmış öğretmenlere gereksinim duyulması.

Tablo 4. Devam

Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımları	Yararlar	Sınırlılıklar	Sonuçlar
Diğer Dersler İçinde ve Diğer Dersler Aracılığıyla Vatandaşlık	• Programın diğer dersleri içinde vatandaşlık öğretimi bağlamı. • Bütünleşik yaklaşımın derste öğrenme olanağı vermesi. • Standartları yükseltmesi ve diğer dersleri zenginleştirmesi.	• Temel evre 4'de farklı yaklaşım ihtiyacı. • "Göstermelik ödün verme" – tokenizm – tehlikesi. • Aktif öğrenmede olası deneyim şanssızlığı. • Tutarlılıktan yoksun olması. • Bölümler arasında eşgüdüm zorluğu.	• Bütün ders öğretmenleri için bilgi ve katılıma ilişkin eğitim. • Ders uzmanlarına destek sağlamak için iletişim, bağlantı. • Hem vatandaşlık hem de diğer ders amaçlarını karşılamak için fazladan zaman ihtiyacı.
Program Dışında Vatandaşlık Olayları ve Etkinlikleri ile Vatandaşlık Ör: İnsan Hakları Günü; Sağlık Haftası, Okul Konsey Seçimleri, Seçim Oyunları	• Özel bir bileşen üzerine odaklanması. • Okul adına yüksek statülü olay. • Öğrencinin beğenisi. • Uzmanlar tarafından planlanabilir ve öğretilebilir olması. • Yüksek nitelikli konuşmacıları/ ziyaretçileri çekmesi.	• Programın aksaması /karışıklığı. • Analitik becerilerin ve eleştiri becerilerinin gelişmesinin zorluğu. • Öğrencilerin katılım göstermeme olasılığı. • Vatandaşlığın bir dizi soyutlanmış olay olarak algılanabilmesi.	• Gelişmiş planlama. • Geniş öğretim elemanı/öğrenci grubuyla işbirliği. • Hazırlık yapılması ve izlenmesi gereken bir zaman ihtiyacı. • Var olan etkinlik haftaları ve olaylarında birleşilmesi.

Tablo 4. Devam

Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımları	Yararlar	Sınırlılıklar	Sonuçlar
Özel Grup(Tutorial Time) Etkinliklerinin Parçası Olarak Vatandaşlık	• Kişisel gelişimin diğer alanlarıyla bağlantı kurulması. • Öğrencilerin kişisel güçlerini düşünmesi için olanak sağlanması. • Öğretmen ve öğrenci arasında özel ilişki kurulması.	• Öğretmenlerin ofisinin öğretim yaklaşımlarının uygulanması için elverişsiz olma olasılığı. • Öğretim uzmanlarının vatandaşlık için sınırlandırılabilmesi • Zaman olanaksızlığı; diğer dersler tarafından işgal edilme olasılığı. Eğitim-öğretimin tutarlılığında zorluk.	• Materyal ve stratejiler üretilmesi. • Farklı temel evrelerde ders veren özel öğretmenler için eğitimin devamlılığı. • Bağlantı kurma gereksinimi.
Okul ve Geniş Toplum Yaşamında Öğrenci Katılımı Aracılığıyla Vatandaşlık	• Tüm-okul yaklaşımını teşvik etmesi. • Öğrencilerin gerçek yaşam etkinliklerinde öğrenmesi. • Karar verme sürecine katılan öğrencilerin politikalara karşı ilgi duyması. • Okul-toplum arasında iyi ilişkiler geliştirilmesi.	• Öğretim programının bütün gerekliliklerini kapsama gereksinimi. • İlerlemeyi sağlama zorluğu. • Var olmayan bağlantıları/ iletişimleri kurmak için zamana gereksinim duyulması.	• Öğrencilerin katılım göstermeleri için zamana gereksinim duyulması. • Tanımlanması gereken toplum bağlantıları. • Bütün öğrencilerin katılım göstermelerini yüreklendirme gereksinimi.

Kaynak: DfEE ve QCA, 2001a

İngiltere'de belirtilen program yaklaşımlarının içinde **"tüm-okul yaklaşımı"** da okullar için önemli bir kavramdır.

İngiltere'de gözden geçirilmiş program, bütün çocuklarda ortak bilgi, beceri ve anlayış geliştirilmesi ve okul politikalarının, uygulamalarının ve programlarının bütünlüğü için okulların tüm-okul yaklaşımı geliştirmelerini gerekli görür (DfEE ve QAC, 2002a).

Okullar tarafından vatandaşlık programında uygulanacak uygun yaklaşımlar belirlense bile, vatandaşlık eğitimi ile başarılması gereken bilgi, beceri ve anlayışın yalnızca ders ile sağlanamaması, "tüm-okul yaklaşımı" kavramını ortaya çıkarmıştır. Vatandaşlık eğitimi bir dersten ya da bu derste izlenecek yaklaşımlardan fazlasını ifade eder. Vatandaşlık, resmi programın içinde ve dışında, okulun her alanında öğrenme olanakları ve etkinliklerini içerir. Tüm-okul yaklaşımı, program içinde bu farklı etkinlikleri birleştirmek-bütünleştirmek için gereklidir. Bu anlamda tüm-okul yaklaşımının vatandaşlık eğitiminde izlenen, şu ana kadar ifade edilmiş yaklaşımların tamamını kapsadığı söylenebilir.

Vatandaşlık eğitimindeki tüm-okul yaklaşımı "program içinde vatandaşlık", "okul yaşamında vatandaşlık" ve "toplum katılımı yoluyla vatandaşlık" anlayışından hareket eder (DfEE ve QAC, 2002a).

Tüm-okul yaklaşımı, okulun yönetim ve organizasyonuyla ilgili olduğu kadar okul programının bütün yönlerini içine alan geniş bir kavramdır; sınıfta planlanıp öğretilen şeyler dışında, diğer okullarla ve toplum tabanlı etkinliklerle öğretilen her şeyi kapsar.

Vatandaşlık eğitiminde gerçek bir tüm-okul yaklaşımı geliştirmek için, aileleri, öğretim personeli olmayan kişileri, yöneticileri, öğretmenleri, yerel toplum gruplarından temsilcileri, çocukları; vatandaşlık programının gelişmesinden

sorumlu olan okul topluluğunun bütün üyelerini kapsayacak bir girişime ihtiyaç duyulur. Bu yönüyle tüm-okul yaklaşımı, vatandaşlık eğitiminin okullardaki en önemli amaçlarından "katılım" konusunda önemli olanaklar oluşturur. Konunun bu boyutuna, ilgili başlık altında (İngiltere'de Vatandaşlık Eğitimi Programında Katılım) yer verilecektir.

İngiltere'de okullar, belli bir süreci izleyerek tüm-okul yaklaşımını geliştirirler. DfES tarafından yayınlanan yönetici rehberinde vatandaşlıkta tüm-okul yaklaşımının nasıl planlandığı şöyledir (DfEE ve QAC, 2001b):

Tablo 5'deki sorular, okulların, vatandaşlık eğitiminde, tüm-okul yaklaşımını geliştirmesi; okuldaki koşulların çocukların ihtiyaçlarını karşılaması ve seçilen vatandaşlık eğitimi yaklaşımının okula uygun şekilde uyarlanması için tartışılmalıdır:

Tablo 5. İngiltere'de Tüm-Okul Yaklaşımı Planı

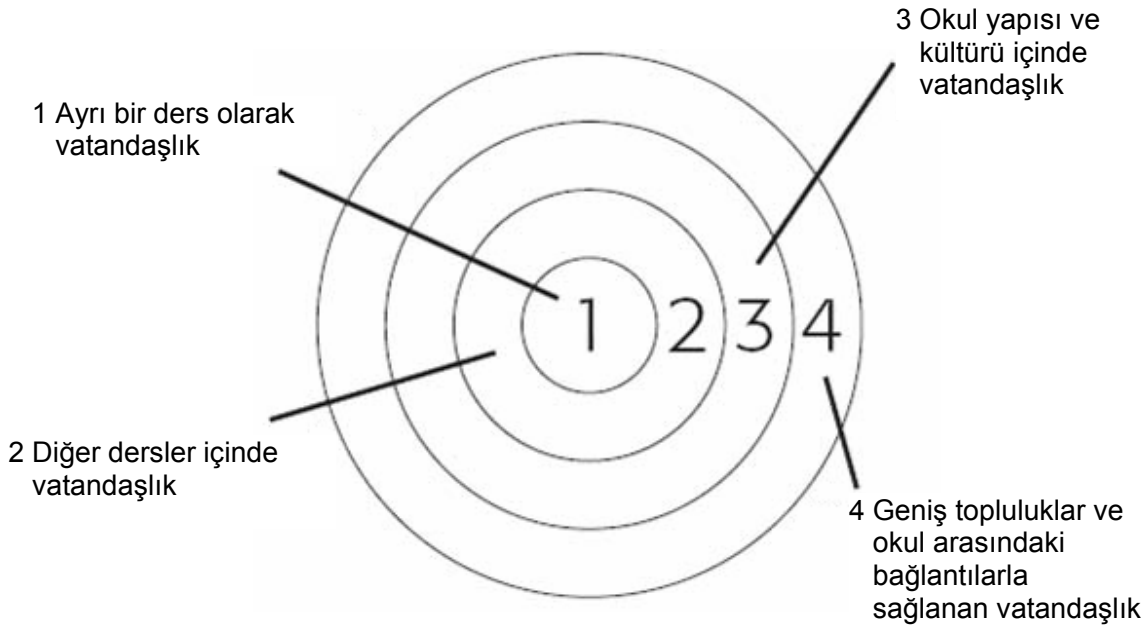
1. Okulda çocukların öncelikleri ve ihtiyaçları nelerdir?
• Okul topluluğunun özellikleri nelerdir? (Coğrafi koşullar ve eşit olanaklar bağlamında) • Okul topluluğunun özellikleri bütün çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarını nasıl etkiler? (Çocukların kişisel ve sosyal gelişimleri bağlamında) • Çocukların öncelikleri ve ihtiyaçları hakkında kime-nasıl danışılır? (Çocuklar? Aileler? Okul öğretim elemanları? Yöneticiler? Geniş toplum?) • PSHE ve vatandaşlık çerçevesinin esnekliği, çocukların ihtiyaçlarını karşılama noktasında okullara nasıl yardımcı olabilir? (Örneğin, okul katılım gerekliliklerine göre farklı yaklaşımlara odaklanmak gibi.)
2. Vatandaşlık dersinde öğrenciler nasıl öğrenmektedir?
• Temel evre 1 ve 2'de çocuklara öğretilenler nasıl yapılandırılır? • "Vatandaşlık" ve/ya "PSHE ve vatandaşlık" programlarında "circle time" etkinliklerine yer ayrılmakta mıdır? • "Vatandaşlık" ve/ya "PSHE ve vatandaşlık" programları diğer derslerle bütünleştirilmekte midir? • "Vatandaşlık" ve/ya "PSHE ve vatandaşlık" programlarında özel günler ya da program dışı olaylara yer verilmekte midir? (Örneğin, çevre projeleri, sağlık haftası) • Okul yaklaşımında çocukların aktif katılımı nasıldır? (Örneğin, okul ve sınıf konseyleri aracılığıyla, diğer okullarla iletişime geçerek, toplum tabanlı etkinliklere katılarak.)

Tablo 5. Devam

3. Öncelikler karşılanmakta mıdır?
• Öğretmenlerin, çocukların, ailelerin ve yöneticilerin işleyişini iyi buldukları durumlar nelerdir? İşleyişinde problem gördükleri ve geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri durumlar nelerdir? • Tanımlanan ihtiyaçlar ve öncelikler karşılanmakta mıdır? • Okulun amaçlarında ve yapısında, bütün çocukların ihtiyaçları yansıtılmakta mıdır? (Eşitlik olanakları gibi politikalarda)
4. Yaklaşımlar nasıl yapılandırılabilir?
• Vatandaşlık dersine diğer derslerden dış yardımlar yapılandırılabilmekte midir? • Ayrı modüller geliştirilebilmekte midir? • Okul ve toplum yaşamında çocukların katılım göstermesi için olanaklar geliştirebilmekte midir? • Program dışı etkinliklerde çocukların katılımı artırılabilmekte midir?
5. Değiştirilmesi ya da eklenmesi gereken ihtiyaçlar nelerdir?
• Program ve öğretmen ilgili konuları nasıl belirler? • Öğretimin tanımlanmasında ve sağlanmasında nelere ihtiyaç vardır? • Çocukların öğrendiklerini ve uyguladıklarını yansıtmak için sahip oldukları olanaklar nelerdir? • "Vatandaşlık" ve/ya "PSHE ve vatandaşlık" programının değerlendirme, kayıt tutma ve rapor etme süreçleri nasıl geliştirilebilir?
6. Kim yardım edecek?
• Diğer yerel ve ulusal girişimler, yerel sağlık okulu programı, toplum stratejisi ve dış acenteler ve kuruluşlar. (Örneğin, polis, yerel konseyler, sağlık teşvik servisi, yerel ve ulusal gönüllü kuruluşlar).

Kaynak: DfEE ve QAC, 2001b.

Özetle, İngiltere'de temel evre 1–2-3'de vatandaşlık eğitimi yaklaşımı konusunda okullara esneklik tanınmış ve ilgili kaynaklarda da okullara ve öğretmenlere örnekler sunması için bu yaklaşımlar tanıtılmıştır. Öğretmenlerden okullarının ve öğrencilerinin koşullarına, önceliklerine ve hazırlıklarına göre bu yaklaşımlardan uygun olanı seçip "tüm-okul yaklaşımını" geliştirerek etkili vatandaşlık eğitimi uygulamaları beklenir.



Şekil 1. Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımları
Kaynak: Huddleston ve Kerr, 2005c, s. 49

Temel evre 1–2–3 için ifade edilen yaklaşımlarla birlikte, vatandaşlık eğitimini Şekil 1'de gözüken yaklaşımların birleşimi biçiminde uygulamanın, vatandaşlık programına 3 temel yararı vardır (Huddleston ve Kerr, 2005b-c):

- Dersin görülebilir ve açık bir kimliğinin olmasını sağlar.
- Bütün öğrencilere vatandaşlık eğitimi hakkını sağlayabilir.

- Vatandaşlık eğitimi böylelikle merkezi bir “omurga” gibi hareket eder ve yalnızca program diliminde değil aynı zamanda okul kültürü-yapısı ve okulun geniş toplum ile bağlantılarıyla gerçekleşebilecek her tür vatandaşlık etkinliğine de açık hale gelir.

Hiçbir yaklaşımın, tek başına yeterli olmaması ve ulusal programın gerekliliklerini yerine getirememesi nedeni ile yaklaşımların birleşimine gereksinim duyulmuştur.

Özetle, İngiltere’de zorunlu diğer derslerin aksine, vatandaşlık eğitiminde, öğretmenlere ve okullara özgürlük ve takdir yetkisi tanınmaktadır. Vatandaşlık eğitimi programına, “uygulanması noktasında öğretmenlere esneklik sağlayan” anlamına gelen “light touch” adı verilmektedir. Bu kavramla, örneğin programın yaklaşımlar boyutunda, yukarıda örnekleri verilen yaklaşımları seçme konusunda sorumluluğun öğretmenlere verilmesi ifade edilmektedir (OFSTED, 2003; Brett ve diğerleri, 2003).

Ancak bu yapıya Blanket “light touch” adını verirken; Crick ‘strong bare bones’ (en temel yapı) adını vermekte ve bu esnek yapıyı, öğretmenler ve öğrencilere oldukça geniş bir çerçeve sunmasına karşın, ayrıntılar hakkında bilgi vermemesi konusunda eleştirmektedir. Ayrıca “light touch” kavramı ile ifade edilen esneklik, vatandaşlık eğitiminin “tanımı” ve “odaklanması” konusundaki problemleri de ifade eder (Mclaughlin, 2000).

Crick aynı probleme 1998’de yayınladığı raporunda da dikkat çekmiştir. Crick (1998)’e göre vatandaşlık eğitiminde olası birleşimler çoktur ve çeşitlidir ancak bu birleşimlerin tanımlanması ve uygulanması okullar için karar verme adına büyük problemler oluşturur. Ayrıca okullar tarafından karar verilen her birleşimde, vatandaşlık eğitimi hedeflerinin açık şekilde ifade edilmesi de problemdir (Crick 1998).

Vatandaşlığın, farklı araştırmacılar tarafından, bilgi (Usher, 1996), davranış (Habermas, 1996), toplum (Etzioni, 1995) haklar ve sorumluluklar (Giddens 1994), genel ahlâk ve kişisel ahlâk (Beck 1998), kapsayıcılık (inclusivity) (Lynch, 1992; Arnot 1997; Lister 1997) ve yerellik (locality) (Wringe, 1999; Cogan ve Derricot, 2000) kavramları vurgulanarak yapılan tanımları, Kerr (2004)'e göre, vatandaşlık eğitimi ve yaklaşımları açısından önemlidir. Çünkü İngiliz okullarındaki vatandaşlık eğitimi uygulamalarının zenginliği bu tanımların çeşitlenmesi ile doğru orantılıdır. Ancak "zenginlik" şeklinde ifade edilebilecek bu durum aynı zamanda bir sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu sorun vatandaşlık eğitimi yaklaşımında hâlâ yanıtlanması gereken bir takım soruların olduğudur. Örneğin Crick başkanlığındaki Danışma Grubu'nun kurulması ile yapılanan vatandaşlık eğitiminde her ne kadar belirli ölçütler getirilerek vatandaşlık eğitimi yapılandırılmaya çalışılsa da; vatandaşlık eğitiminin Tarih, Coğrafya, İngilizce ve Din Eğitimi gibi mevcut diğer ders programları ile geliştirilip geliştirilemeyeceğine ilişkin hâlâ yanıtlanması gereken bir takım sorular vardır.

Kerr'in vatandaşlık eğitiminin "zenginliğine" getirdiği eleştiri ile Crick'in "light touch" kavramına getirdiği eleştiri köken olarak aynı problemden kaynaklanmaktadır. "Vatandaşlık eğitimindeki esneklik" olarak özetlenebilecek bu problem ülkede yapılan bazı araştırmalarla da doğrulanmıştır. 2002–2003 yılına ait Vatandaşlık Boylamsal Çalışması'nın (Vatandaşlık Eğitimi Araştırması) bulgularını Kerr şu şekilde özetlemiştir (Kerr, 2004):

Vatandaşlık eğitimine ilişkin çeşitli yaklaşımlar mevcuttur. Çalışmaya katılan okul liderlerinin %65'i vatandaşlık eğitiminde ortak bir yol izlediklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan okulların %90'ında PSHE eğitimi içinde vatandaşlık eğitiminin modüler olarak verildiği belirlenmiştir. Okulların üçte birinde vatandaşlık eğitimine Din Eğitimi, İngilizce, Tarih ve Coğrafya derslerinin vatandaşlıkla ilgili konularının öğretilmesi ile programlar arası bir yaklaşım geliştirildiği tespit edilmiştir. Okulların %57'si normal programın dışındaki

etkinlikler yoluyla da vatandaşlık eğitimi verdiklerini belirtmişlerdir. Okulların %75'i vatandaşlık eğitimi için bir koordinatör belirlemiştir. Okulların %15'i vatandaşlık eğitimini çeşitli zaman dilimlerinde verdiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılanların %48'i ise vatandaşlık eğitiminin verilmesinde bütün yaklaşımların işe koşulduğunu belirtmişlerdir.

Bu sonuçlarla paralellik gösteren diğer araştırma bulguları da; okullardaki durum, vatandaşlık eğitimi için ilgili planlar, fazla esneklik ve belirgin olmayan yapı konusunda Vatandaşlık Boylamsal Çalışması'nın sonuçlarıyla ortak sonuçlara gitmektedir (Kerr ve Cleaver, 2004; Kerr ve diğerleri, 2004).

Vatandaşlık Boylamsal Çalışması'nda, vatandaşlık eğitiminde okul yaklaşımlarını etkileyen faktörler konusunda öğrenciler, farklı yaklaşımların sebebini okul kültürüne bağlamışlardır. Öğrenciler okulların kendi oluşturdukları kültürlere göre vatandaşlık eğitimini, sınav yoluyla gözlemlenmesi gereken bir unsur olarak ya da sınavdan öte yurttaş olma bilinci üzerine odaklanarak yürüttüklerini ifade etmektedirler. Çalışmada, öğrenciler, "vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarını", vatandaşlık eğitimine ilişkin algılarında belirleyici bir etken olarak ifade etmişlerdir.

İngiltere'de Ulusal Program dersleri için zorunlu bir zaman sınırlaması yoktur. Ancak vatandaşlık eğitimine verilen zamanın diğer ulusal program dersleri ile karşılaştırılabilir olması beklenemez.

DfES ve QAC' nin hazırlamış olduğu Temel Evre 3 Strateji Dokümanı'nda (Temel Evre 3 Programının Planlanması) vatandaşlığın diğer derslere oranla programda işgal ettiği zaman dilimini görmek mümkündür (DfES ve QCA, 2002b):

Tablo 6. İngiltere'de Temel Evre 3 Öğretim Programının Zaman Planlaması

DERSLER	Ortalama Haftalık Ders Saati	36 Haftalık Toplam Saat	Bir Haftalık Öğretimin (25 Saat) Derslere Göre %' si
İngilizce	3.00	108	% 12
Matematik	3.00	108	% 12
Bilim	3.00	108	% 12
Teknoloji ve Dizayn	1.30	54	% 6
Bilgi ve iletişim teknolojileri	1.00	36	% 4
Tarih	1.15	45	% 5
Coğrafya	1.15	45	% 5
Modern yabancı diller	2.00	72	% 8
Sanat ve Dizayn	1.00	36	% 4
Müzik	1.00	36	% 4
Beden Eğitimi	1.30	54	% 6
Vatandaşlık	0.45	27	% 3
Din Eğitimi	1.15	45	% 5
Toplam	21.30	774	% 86

Kaynak: DfES ve QCA, 2002b

Tablo 6'da görüldüğü gibi temel evre 3'de, vatandaşlık eğitimi için program zamanının en az % 3'üne gereksinim duyulur. Bu %3'lük zaman dilimi, haftada 45 dakikalık bir ortalama ile yılda 27 saate denk düşmektedir. Temel evre 1 ve 2'de ise vatandaşlık eğitimi zorunlu ders olmadığı için, bu eğitimin programda işgal edeceği zaman dilimi konusunda belirlenmiş bir ölçüt yoktur.

3.2. Türkiye'de Uygulanan Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımları

Türkiye'de 2004 yılında yenilenen program ile birlikte vatandaşlık eğitimi, tüm programa serpiştirilen (cross curricular yaklaşım) "insan hakları ve vatandaşlık" ara disiplini ile sağlanmaktadır. 2004 programının disiplinler arası düzenlemede yeni olarak ele aldığı "ara disiplinlerle ilişkilendirme anlayışı" ile "insan hakları ve vatandaşlık ara disiplini" 12 ders içine (Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Görsel Sanatlar, Hayat Bilgisi,

Matematik, Türkçe, Sanat Etkinlikleri, Satranç, Sosyal Bilgiler, Spor Etkinlikleri, TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük) serpiştirilmiştir.

Ara disiplinler, 2004 programlarında dikkati çeken en büyük değişikliklerden biridir. Ara disiplinler; derslerle yaşam arasında bağlantı kuran alanlar (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2006n); program hazırlama sürecinde göz önünde bulundurulan ana disiplinlerle açık ve kapsayıcı biçimde örtüşen diğer disiplinler (ERG, 2005) olarak tanımlanmaktadır.

Vatandaşlık ve insan hakları ara disiplini; 2004 programının toplam 8 ara disiplininden biridir. Diğerleri:

- Afetten korunma ve güvenli yaşam,
- Girişimcilik,
- Kariyer bilinci geliştirme,
- Özel eğitim,
- Rehberlik ve psikolojik danışma,
- Sağlık kültürü,
- Spor kültürü ve olimpik eğitim'dir.

"Süreç içerisinde ele alınan konunun (ana dersin) gerekli yerlerde ilişkilendirildiği yer" olarak tanımlanan ara disiplinlerin hiç birine ilişkin programda açıklayıcı tanımlar yer almamaktadır. Ara disiplinler dışında ana dersin ilişkilendirildiği diğer bileşenler ise programda "Atatürkçülük", ve "diğer dersler" olarak ifade edilmektedir. Hiçbir ara disipline ilişkin, programda (hangi derste hangi oranda) işgal edeceği zaman konusunda yönlendirmeye yer verilmemiştir.

Eğitim Reformu Girişimi, Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu'nda, programların başında kuramsal olarak yeni yaklaşımlara uygun bir insan ve vatandaş yetiştirme niyeti gözlense de; gerek programda kapsanan beceriler ve kişisel özelliklerin, gerekse öğretim ve değerlendirme etkinliklerinin dağınıklığı ve bir birinden kopukluğunun insanın

bütünlüğü anlayışına ters düştüğünü ve bunun da “nasıl bir insan?” ve “nasıl bir vatandaş?” sorularının yanıtlanmasını güçleştirdiğini ifade etmektedir. Programların temelinde yer alan insan modeli, literatürde ve dünyadaki uygulamalarda yer alan istendik bütün olumlu özelliklerin bir araya getirilmiş hatta dağıtılmış halidir ve bu modelde özgünlük gözlenememektedir (ERG, 2005).

Bu yorumda, genel anlamda ana ders kazanımlarının; özelde de ara disiplin kazanımlarının sınıf içinde ve sınıflar arasında yatay ve dikey ilişkilendirmesinin yapılamaması; dolayısıyla programların birbirinden kopuk algılanması etkiliyse de; özellikle vatandaşlık eğitimi açısından, programda izlenen yaklaşımın yetersiz oluşu da etkilidir. Programın bütününde amaçlanan “özgün insan modeli” ile vatandaşlık eğitiminin, “kendine güvenen, hak ve ödevlerinin farkında, sorumlu bir yurttaş modeli” için program, etkin yaklaşımlara sahip değildir. Yaklaşımdaki bu hatalar da doğal olarak yetişecek insan tipinin şekillenmesinde etkilidir.

Eğitim Reformu Girişimi raporuna göre, programda ara disiplin olarak yer alan “İnsan hakları ve vatandaşlık” alanının bütün programlarda örtük program olarak yer alması beklenirken; çok sınırlı oranda ders kazanımlarıyla ilişkilendirilmesi de; sözü edilen kopukluğu ve dağınıklığı pekiştirmektedir. Bu bağlamda, ortaya çıkan ara disiplin yaklaşımının etkili uygulanamamasından dolayı, vatandaşlık eğitiminin aktarıma dayalı vatandaşlık bilgisi kazandırma gibi sınırlı bir amaca hizmet etmesi de söz konusudur.

Programda, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, ara disiplin yaklaşımı ile ele alınırken; bu yaklaşımın örtük özelliklerinden ve okul yapısı-organizasyonu-uygulamalarıyla olan ilişkisinden sözedilmemiştir. Dolayısıyla programda belirlenen yaklaşım vatandaşlık eğitiminin gerektirdiği tüm-okul yaklaşımından uzaktır.

İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları ara disiplininin, amaç ve kapsam olarak tanımına, hangi nedenlerle bu başlık altına alınarak çerçevelendiği sorusuna; öğretmen ve öğrenci rolleri açısından önemine ve yerine yeterli düzeyde açıklama getirilmemiştir. Bir önceki programda ders olarak okutulan vatandaşlık ve insan hakları dersinin bu programda neden ara disiplin olarak yer aldığına ilişkin yeterli açıklamalar da yer almamaktadır. Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminde, ara disiplin yaklaşımı yanında esneklik sağlanarak başka örnek modeller ve yaklaşımlar önerilmemiştir.

"Diğer dersler, ara disiplinler ve Atatürkçülük konuları ile ilgili kazanımlar, dersin işlenişi esnasında öğretmen tarafından dikkate alınacaktır" (TTKB, 2006m) ifadesi ile programda ara disiplinlerin ana derslerle ilişkilendirilmesinde, zamanlamadan, öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecinin yapılandırılmasına kadar her görev, öğretmenin sorumluluğuna bırakılmış, öğretmene örnek oluşturulması için gerekli önerilere yer verilmemiştir.

Programa dağıtılan ara disiplin yaklaşımının ders programlarına oturtulduğu zemine ilişkin açıklamaya ve yönlendirmeye yer verilmemiştir. Ayrıca programlarda, özel olarak "vatandaşlık ve insan hakları ara disiplinine" ilişkin ayrı bir açıklama da belirtilmemiştir. Ancak belli derslerde ara disiplinlere ilişkin ortak olarak şu açıklamalar getirilmektedir.

Yenilenen Hayat Bilgisi Programında, öğrencilerin, öğrenme sürecinde, etkinlikler aracılığıyla hedeflenen becerilere ulaşmalarında diğer dersler ve ara disiplinlerle etkileşim içinde olmaları gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2004a). İlköğretim Matematik Programında, öğrencilerin matematik yapma sürecinde aktif katılımcı olması esas alınmaktadır. Programda, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşıp tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmış; matematiğin hem kendi içinde hem de başka alanlarla ve ara disiplinlerle ilişkilendirmesi benimsenmiştir (MEB, 2004a). TC İnkılâp Tarihi

Programında öğretmenin, programda ders içi ilişkilendirme, diğer derslerle ilişkilendirme ve ara disiplinlerle ilişkilendirme biçiminde üç türlü ilişkilendirme ile karşılaşacağı ifade edilmektedir (TTKB, 2007a). Din Kültür ve Ahlâk Bilgisi Programında öğrencilerin etkinlikler yoluyla değerler kazanmasının esas alındığı vurgulanıp; ders içi, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme yapılarak öğrencinin, bilgisel gerçeği bir bütün olarak algılaması ve değerlendirmesinin hedeflendiği ifade edilmiştir (TTKB, 2006m). Uygulamalı derslerde (örneğin Görsel Sanatlar) yer alan ara disiplinler için, ara disiplin kazanımlarının uygulamayla bağlantılı olarak uygun yerlerde verilebileceğinin öngörüldüğü ifade edilmiştir.

Programlarda, Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü, Uğur Kariyer Merkezi, Genç Başarı Eğitim Vakfı, Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Sağlık Eğitim Merkezi, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü ara disiplinlere katkı sağlayan kurum ve kuruluşlar olarak ifade edilmiştir (TTKB, 2006n). Bu kurum ve kuruluşlar arasında, vatandaşlık ve insan hakları ara disiplini üzerine özel olarak yoğunlaşmış; vatandaşlık ve insan hakları ara disiplininin izlediği yaklaşımı okul-toplum, okul-aile arasında zenginleştirme amacı güden ve bu yönde yardım ve önerilerde bulunan kurumlar yer almamaktadır.

4. Vatandaşlık Eğitimi Kazanımları

Bu başlık altında, İngiltere ve Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi kazanımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.1. İngiltere'de Temel Evre 1 ve 2'de "PSHE ve Vatandaşlık" Dersi Kazanımları ve Temel Evre 3'de "Vatandaşlık" Dersi Kazanımları

1998'de kurulan Danışma Grubu, İngiltere'de bugün uygulanmakta olan temel evre 1–2–3 vatandaşlık dersi kazanımlarının mantıksal temelini şöyle açıklamıştır:

İngiltere'de kazanımlar çerçevesi, okullarda etkili vatandaşlık eğitimi için birbiriyle ilişkisi olan 4 öğe üzerine kuruludur. Bunlar (Crick, 1998):

a. Hedef ve amaçlar
b. Kenarlar
b1. Sosyal ve ahlâki sorumluluk
b2. Topluma katılım
b3. Politik okuryazarlık
c. Gerekli bileşenler
c1. Kavramlar
c2. Değerler ve eğilimler
c3. Beceriler ve yeterlilikler
c4. Bilgi ve anlayış
d. Kazanımlar

a. Hedef ve amaçlar: Okullarda vatandaşlık eğitiminin genel hedef ve amaçlarını ifade eder. Okullarda vatandaşlık eğitiminin hedefi, katılımlı demokrasinin uygulamaları ve doğasıyla ilgili bilgi, değerler ve becerileri sağlamak ve artırmak; aktif vatandaşlar olarak, öğrencilerin gelişimlerinde gereksinim duyulan sorumluluk bilinci ve hakların-görevlerin farkındalığını geliştirmek; yerel ve geniş toplumda bireylerin, okulların ve toplumun katılımının önemini artırmaktır.

Yerel ve ulusal anlamda, parlamentoların, konseylerin, partilerin, baskı gruplarının ve gönüllü grupların amaçları, Avrupa ve Bileşik Krallık bağlamında,

sivil toplum, küresel konular ve dünya etkinlikleri için ilgililiği ve farkındalığı geliştirmektir.

b. Kenarlar: Etkili vatandaşlık eğitimi için kademeli olarak geliştirilecek olan üç temel öğe şöyledir: Sosyal ve ahlâki sorumluluk (vatandaşlık için gerekli ön koşul), toplum katılımı ve politik okuryazarlık.

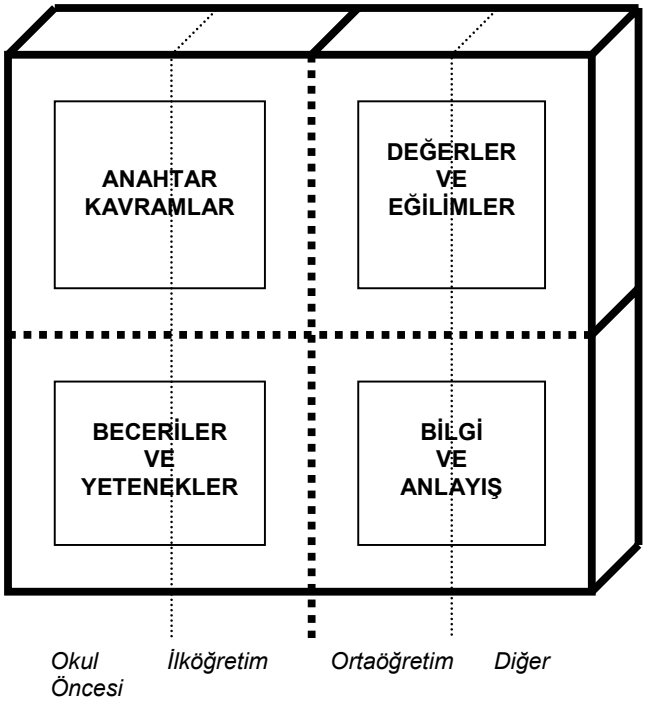
b1. Sosyal ve ahlâki sorumluluk: Öğrenciler, vatandaşlık için gerekli bir ön hazırlık olarak, kendine güvenden başlayarak, sınıfın içinde ve dışında; hem birbirlerine karşı hem de otoriteye karşı sosyal ve ahlâki anlamda sorumluluk üstlenirler.

b2. Topluma katılım: Öğrenciler vatandaşlığı topluma hizmet ve toplum katılımı yoluyla öğrenirler; böylelikle, toplumları ile ilgili, yaşamın içinden konularda faydalı kişiler olurlar.

b3. Politik okuryazarlık: Öğrenciler kendilerini bilgi, beceri ve değerlerle donatarak kamu yaşamında etkin yurttaş olmayı öğrenirler.

c. Gerekli bileşenler: Vatandaşlık eğitiminin amaç-hedefleri ve kenarları içinde gizli olan; öğrenme çıktıları için temel sağlayan; etkili vatandaşlık eğitimini destekleyen bileşenler “kavramlar; değerler ve eğilimler; beceriler ve yetenekler; bilgi ve anlayış” olarak belirlenmiştir. Kazanımlar bu 4 temel üzerine kuruludur.

Şekil 2, İngiltere’de vatandaşlık eğitiminde, kazanımların üzerine inşa edildiği gerekli bileşenlerin birbiriyle ilişkisini açıklar ve kuvvetlendirir; kademeli olarak 4 temel evrede, öğrencilerin gelişim düzeylerine bağlı olarak gereksinim duyulan bileşenleri belirler. Uygulamada bu bileşenler eş zamanlı olarak öğretilir (Huddleston ve Kerr, 2005a). Temel evrelerde bu gerekli bileşenlerin bütünlüğü ve kademeli gelişimi, öğrencilerin, vatandaşlık eğitimi kazanımlarını davranışa dönüştürmelerini kolaylaştıracaktır.



Şekil 2. Kazanımların Üzerine İnşa Edildiği Bileşenler

Tablo 7'deki dört kolon (anahtar kavramlar; değerler ve eğilimler; beceriler ve yetenekler; bilgi ve anlayış) zorunlu öğretimin sonuna kadar, öğrencileri vatandaşlık eğitimi ile yetişkin yaşamına hazırlamak için vatandaşlık eğitiminin gerektirdiklerinin açıklamasıdır. Kazanımların bir kerede tamamına ulaşılacağı beklenilemez. Tam tersine İngiltere'de kazanımlar, aşamalı ve ardışık bir yöntemle davranışa dönüştürülmek üzere tasarlanmıştır. Bu noktadaki güçlük, öğrencilerin yaşlarına ve niteliklerine uygun olan kazanımların belirlenmesinin, öğretmenlerin mesleki karar verme sorumluluklarına bırakılmasıdır.

Tablo 7. İngiltere'de Vatandaşlık Eğitimi Kazanımlarında Zorunlu Öğretimin Sonuna Kadar Ulaşılması Gereken "Gerekli Bileşenlerin" Genel Açıklaması

ANAHTAR KAVRAMLAR	DEĞERLER VE EĞİLİMLER	BECERİLER VE YETENEKLER	BİLGİ VE ANLAYIŞ
• Demokrasi ve otokrasi • İşbirliği ve anlaşmazlık • Eşitlik ve çeşitlilik • Doğruluk, adalet, hukuk kuralı, kurallar, hukuk ve insan hakları • Özgürlük ve düzen • Birey ve toplum • Güç ve otorite • Haklar ve sorumluluklar	• Kamu yararına ilgi • İnsan saygınlığı ve eşitliğine inanç • Çatışma çözmeye ilgi • Sempatik anlayış içinde başkaları için ve başkaları ile çalışma eğilimi • Kendisi ve başkaları için sorumlu davranışlarda bulunma eğilimi; beklenmedik sonuçlar için sorumluluk kabul etme • Hoşgörülü olma, ahlâklı davranışlarda bulunma • Bir bakış açısını savunmaya cesaretli olma • Delil sunarak ve tartışarak birisinin fikirlerini ve tutumlarını değiştirmeye açık olma gönüllülüğü • Bireysel katılım • Hukuk kurallarına saygı • Adaletli davranma • Cinsiyet eşitliği ve eşitliği kabul etme • Aktif vatandaşlığı kabul etme • Gönüllü hizmetlerde bulunma • İnsan haklarına ilgi • Çevreye ilgi .	• Sözlü ve yazılı olarak mantıklı bir savunma yapma • Başkaları ile etkili olarak çalışma ve işbirliği yapma • Başkalarının bakış açısını ve davranışlarını düşünme ve taktir etme • Başka görüşlere hoşgörülü olma • Problem çözme yaklaşımı geliştirme • Artan bilgi için medya ve teknolojiyi eleştirel yaklaşımla kullanma • Değiştirme ve ikna etme biçimlerini tanıma • Sosyal, ahlâki, politik değişim ve durumları tanımlama • Cevap verme ve etkileyebilme	• Yerel, ulusal, uluslar arası düzeylerde ve İngiliz Milletler Topluluğu, Avrupa Birliği düzeylerinde güncel ve çağdaş konular ve olaylar • Demokratik toplumların doğası • Bireysel, yerel ve gönüllü toplulukların dayanışması • Çeşitlilik, fikir muhalefeti ve sosyal çatışmanın doğası • Yasal ve ahlâki haklar ve bireylerin ve toplumların sorumlulukları • Bireyler ve toplumlar tarafından yüz yüze gelinen sosyal, ahlâki ve politik zorlukların doğası • Britanya'nın parlamenter politikası. Yerel, ulusal, uluslar arası düzeylerde ve İngiliz Milletler Topluluğu, Avrupa Birliği düzeylerinde yasal sistemler • Topluluklarda politik ve gönüllü davranışların doğası • Müşteriler, işçiler, işverenler, aileler ve toplumun üyeleri olarak vatandaşların hakları ve sorumlulukları • Bireyler ve toplumlarla ilgili olan ekonomik sistemler • İnsan hakları sözleşmeleri ve konuları • Sürdürülebilir gelişim ve çevresel konular

Kaynak: Crick, 1998, s. 44

d. Kazanımlar: Okullarda bütün öğrenciler için vatandaşlık eğitimi adına temel evreler ile sınırları belirlenen ifadelerdir.

EK-1'de, İngiltere'de, "temel evre 1 ve 2'de, Vatandaşlık ve PSHE dersi"; "temel evre 3'de, Vatandaşlık dersi" için belirlenen kazanımlar yer almaktadır (DfES, 2007a; DfES, 2007b).

İngiltere'deki vatandaşlık eğitimi kazanımları incelendiğinde şu yorumları yapmak mümkündür:

İngiltere'deki vatandaşlık eğitimi kazanımlarında aşağıdaki konulara ağırlık verilmiştir:

Temel Evre 1:

- Katılmak: İletişim ve Katılım Becerileri
- Seçimler
- Hayvanlar ve Biz
- Topluma Yardım Eden İnsanlar – Yerel Polis
- Kozmopolit Bir Dünyada Yaşamak
- Okul Alanlarının Geliştirilmesi
- Çocuk Hakları – İnsan Hakları
- Kurallar ve Kanunların Etkileri
- Mülkiyete Saygı
- Genç Vatandaşlar İçin Yerel Demokrasi
- Medya – Haber

Temel Evre 2:

- Vatandaşlık
- Suçlar
- İnsan Hakları

- Britanya - Kozmopolit Bir Toplum?
- Kanunların Hayvanları Koruması
- Yönetim, Seçimler ve Oy Kullanma
- Yerel Demokrasi
- Yerel Topluluğun Boş Vakit Etkinlikleri
- Toplumda Medyanın Önemi
- Global Bir Konuyu Tartışmak
- Bugün, Dünyada Barışı Sağlamanın Zorluğu
- Geçmişte Kadınların Ve Bazı Erkeklerin Britanya'da Oy Kullanmak İçin Mücadele Etme Çabaları. Oy Kullanmanın Bugünkü Anlamı.
- Çatışmalarla Başa Çıkma
- Demokratik Katılım Becerilerini Geliştirme
- Suç ve Güvenlik Farkındalığı – Tüm Okul Yaklaşımı
- Okul Bağlantıları
- Okul Alanlarının Geliştirilmesi
- Temel Evre 3'ün Sonunda Başarıları Tanıma Ve Süreci Değerlendirme
- Kamu Kaygıları/İlgileri
- İnsanlar ve Çevre

İngiltere'de, kazanımların; "yaş, gelişim dönemleri, hazır bulunuşluluk" ilkelerine göre ardışık ve kademeli olarak yapılandığı gözlenmektedir. Bu duruma örnek oluşturması açısından aşağıdaki örnekler verilebilir:

- Temel evre 1 ve 2'de "iletişim, birlikte çalışma, günlük yaşamda, yaşa bağlı olarak basit konularda seçimlerde bulunma ve karar verme vb". üzerinde durulmaktayken; temel evre 3'te bunların yerini "çatışma çözme, uzlaşma, barışı sağlama, toplumda demokratik katılım becerileri geliştirme, yönetim, parlamento ve hükümetin işleyişi, seçimler ve oy kullanma" almaktadır.

- Temel evre 1 ve 2'de "toplumda yardımlaşma, topluluğun üyesi olma, toplum güvenliği vb." kavramlardan hareketle yerel toplum üzerine ilgi oluşturulmuş; temel evre 3 de ise "kozmopolit toplum, küresel vatandaş, toplumdaki farklı kimlikler, toplumdaki farklılıklar ve çeşitlilikler" üzerine odaklanılmıştır.

- Temel evre 1 ve 2'de hayvanların temel ihtiyaçlarından ve hayvan sahibi olmanın bireye getireceği sorumluklulardan hareketle sorumluluk kavramının temeli atılmıştır. Daha sonra ise "okulda, topluluk içinde ve yerel toplumda sorumluluk üstlenme, bireylerin ve toplumların hak ve sorumluluklarının çatışabilmesi, cezai sorumluluk, küresel bir vatandaş olarak sorumluluk üstlenme, bireysel sorumluluk ve grup sorumluluğu" üzerine odaklanılmıştır.

- Kazanımlarda iletişim kavramına kademeli ve ardışık olarak "karşısındakinin söyledikleri ve hissettiklerini açıklama", "çatışma çözmede iletişim", "dünyadaki başka insanlar ve yerlerle iletişim kurarak dünyayı küresel anlamda algılama", "iletişim, katılım ve sorumlu hareket etme becerileri gösterme" "okul içinde farklı iletişim yöntemleri kullanma" biçiminde değinilmiştir.

4.2. Türkiye'de İlköğretim 1–8. Sınıfta "İnsan Hakları ve Vatandaşlık Ara Disiplini" Kazanımları

Türkiye'de 2004 ilköğretim programında vatandaşlık eğitimi kazanımları için herhangi bir açıklamaya yer verilmemiş; kazanımlar, mantıksal bir temele dayandırılmamıştır.

EK-2'de Türkiye'de, ilköğretim 1–8. sınıfta "insan hakları ve vatandaşlık ara disiplini" dersi kazanımları yer almaktadır.

Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi kazanımları incelendiğinde şu yorumları yapmak mümkündür:

Türkiye'de vatandaşlık eğitimi kazanımlarının belirgin olarak hangi konular üzerine yapılandırıldığı belirtilmemiştir. Programdaki 12 derste yer alan insan hakları ve vatandaşlık ara disiplin kazanımları, bu derslerin konularında ilgili görülen yerlere serpiştirilmiştir. Ancak kazanımların, neden bu 12 dersin içinde yer aldığına ilişkin ve neden 12 dersin seçilen konu başlıklarında yer aldığına ilişkin açıklamaya yer verilmemiştir. Ayrıca, aynı kazanımın farklı derslerde tekrar edilmesi; bir kazanımın derslere göre farklı konu başlıkları altında yer alması sonucunu doğurmuştur.

Örneğin, "Düşünce ve ifade özgürlüğünün önemini fark eder." kazanımı; Türkçe dersinde: "Konuşma"; Sanat Etkinlikleri dersinde: "Sanatlar Eğitimi - Anadolu ve Dünya Efsaneleri"; Sosyal Bilgiler dersinde: "Birey ve Toplum: İletişim ve İnsan İlişkileri"; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde: "Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar" konularına ağırlık verilerek yerleştirilmiştir.

Türkiye'de, kazanımların; "yaş, gelişim dönemleri, hazır bulunuşluluk" ilkelerine göre ardışık ve kademeli olarak yapılanmadığı gözlenmektedir. Bu duruma örnek oluşturması açısından aşağıdaki örnekler verilebilir:

- "Grup çalışmalarında sorumluluk üstlenir ve bu sorumlulukları yerine getirmek için çaba harcar." kazanımı Beden Eğitimi dersinde 1-2-5. sınıflarda, Türkçe dersinde 5. sınıfta;
- "Çevrenin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılmasının bir vatandaşlık görevi olduğu bilincine uygun davranışlar gösterir." kazanımı Hayat Bilgisi dersinde 1. sınıfta, Görsel Sanatlar dersine 1-5. sınıflarda, Fen ve Teknoloji dersinde 5-6. sınıflarda;
- "Düşünce ve ifade özgürlüğünün önemini fark eder." kazanımı Sanat Etkinlikleri ve Türkçe dersinde 6. sınıfta, Sosyal Bilgiler dersinde 7. sınıfta, TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde 8. sınıfta;

- “Çevre haklarının varlığını bilir.” kazanımı Hayat Bilgisi dersinde 2-3. sınıflarda, Fen ve Teknoloji dersinde 4-5-6. sınıflarda;
- “Sorumluluklarını evde ve okulda yerine getirir.” kazanımı Hayat Bilgisi dersinde 2. sınıfta, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ve Müzik dersinde 4. sınıfta, Sosyal Bilgiler dersinde 5. sınıfta;
- “Kaynakların verimli kullanılması ve bilinçli tüketilmesi gerektiğini kabul eder.” kazanımı Hayat Bilgisi dersinde 1-3. sınıflarda, Fen ve Teknoloji dersinde 4. sınıfta tekrar etmektedir.

Aynı kazanımların farklı gelişim dönemlerinde hiç değiştirilmeden okutulması, kazanımların birbirleri üzerine inşa edilmediğini, kazanımların yapılandırılmasında yaş ve hazır bulunuşluğun dikkate alınmadığını göstermektedir.

Ayrıca, ara disiplin olarak yerleştirilen dersleri okutacak öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim donanımları bu ara disiplinlerin gerektirdiği kazanımları öğrenciye yansıtacak yeterlikte değildir.

Özetle, Türkiye ve İngiltere’de, ilköğretim vatandaşlık eğitimi kazanımları nicel ve nitel olarak birbirinden oldukça farklılık göstermektedir.

Niceliksel olarak, Türkiye’de 12 derse serpiştirilerek oluşturulan ara disiplin kazanımları; İngiltere’de temel evre 1 ve 2’de seçmeli, temel evre 3’de ise zorunlu ders olarak yer alan vatandaşlık dersinin kazanımlarına oranla oldukça azdır.

Niteliksel olarak ise, iki ülkedeki vatandaşlık eğitimi kazanımlarının, farklı kavramlar; beceriler ve yetenekler; değerler ve eğilimler üzerine odaklandığı gözlemlenmektedir.

Örneğin, İngiltere'de ilköğretim vatandaşlık eğitimi kazanımlarında yer alan "alay, taciz, zorbalık, yardakçılık, hırsızlık, vandalizm, ırkçılık, kimlik, mülteci, çok kültürlü toplum, baskı grupları, medya, aktif vatandaş, küresel vatandaş vb." kavramlarına; Türkiye'deki ilköğretim vatandaşlık eğitimi kazanımlarında hiç değinilmemiştir. Bununla birlikte, "yaşam hakkı, tüketici hakları, çevre hakları, sağlık hakkı, seyahat etme özgürlüğü, düşünce ve ifade özgürlüğü" gibi temel hak ve özgürlükler ise Türkiye'de vatandaşlık eğitimi kazanımlarında yer alırken; İngiltere'de vatandaşlık eğitimi kazanımlarında yer alması gerekli görülmemiştir.

Benzer durum, kazanımlarda yer alan "beceriler ve yetenekler" için de söz konusudur. İngiltere vatandaşlık eğitimi kazanımlarında, Türkiye vatandaşlık eğitimi kazanımlarında yer almayan "iletişim, karar verme, dinleme, tartışma, risk alabilme, kendini ifade etme, empati kurma, paylaşma, ikna etme, affetme ve uzlaşma, planlama vb." çok sayıda beceri ve yeteneğe yer verilmiştir. Türkiye vatandaşlık eğitimi kazanımlarında ise, İngiltere'deki becerilerle ortak olan çok sınırlı sayıda (örneğin, sorumluluk alma, işbirliği, çatışma çözme, karar verme, katılım, öneride bulunma, demokratik çözüm yolları üretme) beceri ve yeteneğe değinilmiştir.

İngiltere'de vatandaşlık eğitimi kazanımlarında yer alan değerler ve eğilimler; "farklı gruplara ve topluluklara ait olma; birbirine bağlı olma ve muhtaç olma; insan hakları ihlalinin bütün insanları etkilediğini anlama; insan hakları ihlalinin bütün insanları etkilediğini anlama; değer ve tutumlarının, görüşlerini etkilediğini kabul etme; çatışma çözmeye ve uzlaşmaya ilgi vb." dir. Türkiye'de ise vatandaşlık eğitimi kazanımlarında yer alan değerler ve eğilimler "çevrenin korunmasına, kaynakların verimli kullanılmasına önem verme; inançlara, farklılıklara, fiziksel ve kişisel özelliklere saygı gösterme; düşünce ve ifade özgürlüğünü kabul etme; hakları ihlâl edilenlere yardımcı olma vb." dir.

İngiltere ve Türkiye'deki kazanımlara ilişkin niteliksel anlamdaki bu karşılaştırma bulguları; Duman ve diğerlerinin (2003) çalışmalarında vardıkları sonuçlar ile örtüşmektedir. Araştırmaya göre, gelişmiş ülkelerde, demokratik yurttaşlık eğitimi "yabancı düşmanlığı, ayrımcılık, çatışma çözme vb." konularda yoğunlaşırken; gelişmekte olan ülkelerde, "insan hakları, demokrasi, hukukun üstünlüğü ilkesi, temel hak ve özgürlüklerin güvence altına alınması vb." konularda yoğunlaşmaktadır. İngiltere ve Türkiye'de, vatandaşlık eğitimi kazanımlarında sözü edilen niteliksel farklılıklar, bu yargıyı örneklemektedir.

Ayrıca, İngiltere ve Türkiye'de kazanımlar aynı kavram, beceri ya da değere ilişkin yazılsa da, kazanımların bilişsel alan taksonomisindeki öğrenme düzeyleri farklılık göstermektedir. Örneğin, aynı yaş grubu (ilköğretim ilk kademe) ve aynı konu için (önyargı ve ayrımcılık) yazılmış olan kazanımlar incelendiğinde; İngiltere'de "Önyargı ya da ayrımcılıkla mücadele edenleri desteklemek için stratejiler geliştirir (uygulama düzeyinde)" kazanımıyla karşılaşılmakta; Türkiye'de ise "Ön yargı, ayrımcılık ve çatışmanın olumsuzluklarını bilir (bilgi düzeyinde)" kazanımıyla karşılaşılmaktadır.

İngiltere'de vatandaşlık eğitimi kazanımları Türkiye'deki kazanımlara oranla çok ayrıntılı biçimde (örneğin katılım konusunda Türkiye'de kazanım sayısı 2 iken; İngiltere'de 24'dür) hazırlanmıştır. Bununla birlikte İngiltere'de kazanımların açık ve net olarak tanımlandığı; günlük olaylarla ilişkisinin kurulduğu; birbirleri üzerine inşa edildikleri; somuttan soyuta, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa ilkelerine dikkat edilerek sıralandığı görülmektedir. Türkiye'deki kazanımlarda ise vatandaşlık ve insan hakları ara disiplini kazanımları ana disiplin kazanımlarıyla sistemli olarak bütünleştirilmemiştir.

İngiltere'de vatandaşlık eğitimi kazanımları diğer derslerdeki 6 temel beceriyi (iletişim; matematik uygulaması; bilgi teknolojisi; başkalarıyla çalışma; kendi başına öğrenme ve performans geliştirme; problem çözme ve öğrenme)

destekler niteliktedir. Türkiye'de ise bu eğitim tüm programa serpiştirilmiş olan ara disiplinlerle sağlandığı halde, diğer derslerle vatandaşlık ara disiplini arasında bağlam oluşturan temel beceriler üzerine odaklanma söz konusu değildir.

5. Vatandaşlık Eğitiminde Değerlendirme

Bu başlık altında, İngiltere ve Türkiye'deki vatandaşlık eğitiminde değerlendirme durumlarına yer verilmiştir.

5.1. İngiltere'de Vatandaşlık Eğitiminin Değerlendirilmesi

Danışma Grubu'nun, vatandaşlık dersinin değerlendirilmesine ilişkin yaptığı öneriler özetle şöyledir (Crick, 1998):

Değerlendirme, diğer ulusal program derslerindeki gibi öğrencilerin de katkısı ile gösterdikleri ilerlemelerin rapor edilmesi ve bu raporun değerlendirilmesi yolu ile sağlanamaz. Vatandaşlıkta değerlendirme ve rapor etme, çok net ve açık biçimde ifade edilmiş öğrenme çıktıları ile sağlanabilir. Vatandaşlık eğitiminde açık ve net olarak ifade edilmiş öğrenme çıktıları; ailelerin, yıllık raporlar şeklinde çocukları hakkında süreç raporlarının tutulmasını; okulların vatandaşlık eğitiminde izledikleri yaklaşımlar hakkında bilgi sağlanmasını; okul içinde ve dışında vatandaşlık eğitiminin nesnelliğinin ve standartlarının sağlanmasını; OFSTED denetmenleri tarafından nesnel değerlendirmelerin yapılmasını beraberinde getirecektir.

İngiltere'de son 10 yıla bakıldığında eğitim sektöründe en büyük yeri değerlendirmenin işgal ettiği ve ölçme aracı olarak kullanılan testlerin, ulusal programın en önemli parçasını oluşturduğu dikkat çekmektedir (Richardson, 2006).

İngiltere'de, bütün ulusal program derslerinde olduğu gibi vatandaşlık dersinde de değerlendirme tartışılan bir konudur. Diğer derslerden farklı olarak, bilgi ve anlayışın yanında becerilere ve değerlere odaklanan vatandaşlık dersinde, "Değerlendirme yapılmalı mıdır?" gibi felsefi bir soru, akademisyenleri, eğitimcileri, vatandaşlık eğitiminden sorumlu grupları ve vatandaşlık eğitiminden hükümet düzeyinde sorumlu olan birimleri düşündürmekte; vatandaşlık eğitimi değerlendirmesinin, geleneksel eğitim ve öğretimden farklı bir biçimde yapılması gerekip gerekmediği konusunda farklı görüşler ortaya çıkmaktadır (Amias, 2006).

Brett (2004), vatandaşlığın, ancak "yaparak-yaşayarak", okul ve toplum içinde katılım göstererek öğrenilebileceğinden hareketle; böyle bir öğrenme süreci sonunda bazı becerilerin ve değerlerin izlenmesinin ve değerlendirilmesinin oldukça güç olduğunu savunmaktadır. Ayrıca aktif ve katılımcı vatandaşlarda eleştirel ve bağımsız düşüncenin gelişmesini hedefleyen vatandaşlık dersinde, bir öğrenciyi diğerine göre sınıflandırarak yapılan değerlendirme yaklaşımı, "değerlendirmenin kendisinin, konunun özüne aykırı olduğu" görüşünü ortaya çıkarmaktadır. Ancak bu durumda da, öğrencilere ve ailelere dönüt verme ve öğretimi geliştirme problemleri ortaya çıkacaktır (Brett, 2004).

OFSTED, temel evre 3'ü içine alan öğretim düzeyinde değerlendirme için yayınladığı yıllık raporda, İngiltere'de vatandaşlık eğitiminin en zayıf yönlerinden birinin değerlendirme olduğunu ifade etmektedir (OFSTED, 2005).

Bu konuda Vatandaşlık Kurumu ise öğretmenlerin, sınıf içinde ve dışında gerçekleştirilen vatandaşlık etkinliklerinde öğrenci başarısını değerlendirmek ve uyguladıkları yöntemleri öğrencilerden ve ailelerden alacakları dönütlerle gözden geçirmek zorunda olduklarını ifade etmektedir (Breslin, Rowe ve Thornton, 2006).

Mesleki Gelişim El Kitabında, vatandaşlık eğitiminde değerlendirmenin amacının, öğrencilerin öğrenme süreçleri içinde hedeflerini belirlemelerine ve öz değerlendirme yapmalarına yardımcı olarak etkin katılımlarının sağlanması olduğu ifade edilmektedir (Huddleston ve Kerr, 2005a).

İngiltere'de vatandaşlık eğitiminde değerlendirmeye ilişkin bir grup araştırmacının üzerinde durduğu konu ise, değerlendirmenin amacına hizmet etme güçlüğüdür. Araştırmacılara göre, özellikle temel evre 3'ü içine alan dönem için, vatandaşlık eğitiminin değerlendirilmesinde karşılaşılan bu güçlük; değerlerin, inançların ve duyguların yer aldığı bir eğitim alanında anlamlı değerlendirmeler yaratma gerekliliğinden kaynaklanır (Tudor, 2001, Akt. Richardson, 2006).

İngiltere'de vatandaşlık eğitiminde değerlendirmeye ilişkin sözü edilen tüm bu tartışmalar ve görüşlerle birlikte; öğrencilere, öğretmenlere, ailelere ve kurumlara dönüt sağlamak, öğrenme-öğretme süreçlerini analiz etmek ve geliştirmek, öğrenci güdülenmesini artırmak vb. amaçlarla vatandaşlık eğitiminde değerlendirmeyi savunanlar da vardır.

Bugün, İngiltere'de benimsenen vatandaşlık eğitimi değerlendirme yaklaşımı şöyledir:

Temel Evre 1 ve 2 için PSHE ve vatandaşlık dersinde süreç değerlendirme: Temel evre 1 ve 2'de, "PSHE ve vatandaşlık" dersi olarak yer alan vatandaşlık eğitiminin, değerlendirilmesi için yasal bir gereklilik yoktur; değerlendirme zorunlu değildir. Okullar, koşullarına bağlı olarak değerlendirme yöntemine kendileri karar verirler. PSHE ve vatandaşlık dersinde ulusal testler ve öğrenci başarı standartlarına karar vermek için oluşturulan ulusal ölçütler de yoktur (Eurydice, 2004/2005).

Bu devrede PSHE ve vatandaşlık dersinde temel evre değerlendirmesi için yasal bir gereklilik olmamakla birlikte okullar bütün öğrencilerin gösterdikleri ilerlemelerin kayıtlarını tutmak ve bu kayıtları ailelere rapor etmek zorundadırlar (Huddleston ve Kerr, 2005b).

Temel evre 1 ve 2'de PSHE ve vatandaşlık dersinin belirlenmiş "başarı hedefleri" de (attainment target) yoktur. Ancak kazanımların ölçülmesi için temel evre 1 ve 2 sürecine ait "durum ifadeleri" vardır. Durum ifadeleri, dönemin sonunda öğrencilerin başarması beklenen bilgi, beceri ve anlayışı ifade eder (NCA, 2007).

Ulusal Program'da PSHE ve vatandaşlık dersinin temel evre 1 için durum ifadeleri şöyle belirlenmiştir(NCA, 2007):

Öğrenciler, temel evre 1'de, birey ve topluluk üyesi olarak kendilerini tanırlar. Kişisel, sosyal ve duygusal gelişimleri için erken öğrenme amaçları yapılandırırlar. Sağlıklı ve güvenli bir yaşam sürdürmek ve iyi davranışlarda bulunmak için temel kural ve becerileri kazanırlar. Kendilerinin ve başka insanların duygularını anlamaya başlarlar; arkadaşlarının ve yetişkinlerin görüşlerinin, ihtiyaçlarının ve haklarının farkına varırlar. Sınıf ve okul topluluğunun üyesi olarak, paylaşma, yardımlaşma, sırayla yapma, oynama, zorbalığa direnç gösterme ve basit problemler çözme gibi sosyal becerileri gösterirler. Okulda ve okul çevresindeki yaşamlarında aktif bir rol oynamaya başlarlar. Kendileri ve çevreleri adına bazı sorumluluklar alırlar.

Ulusal Program'da PSHE ve vatandaşlık dersinin temel evre 2 için durum ifadesi şöyle belirlenmiştir (NCA, 2007):

Öğrenciler temel evre 1'de, kendi öğrenmeleri ve düşünceleri ile bireysel olarak gelişip, topluluklarının üyesi olarak kendilerini tanırlar. Olgun, özgür ve kendine güvenen bireyler haline gelirler. Dünyada ve içinde yaşadıkları

topluluklarda dayanışmanın (karşılıklı bağlılık) farkına varırlar. Sosyal adalet ve ahlâki sorumluluk duygularını geliştirirler; seçim ve davranışlarının, yerel, ulusal ve küresel konular ile politik ve sosyal kurumları etkileyebileceğini anlarlar. Okul ve toplum etkinliklerine katılırlar. Genç yetişkinler olarak ergenlik çağının zorluklarıyla karşılaşırlar. Yönlendirme, destek ve teşvik ile bulundukları temel evreden bir üst temel evreye geçerler. Sağlıkları ve çevreleri hakkında bilgili seçimler yaparlar. Bireysel ve grup olarak sorumluluk alıp, zorbalığa karşı direnç gösterirler.

Vatandaşlık dersinin değerlendirilmesinde temel evre 1 ve 2 için zorunlu olan kayıt tutma ve rapor etme süreçlerini şöyle tanımlamak mümkündür (QCA, 2007a):

Kayıt tutma: Okulların her öğrenci için tutmak zorunda oldukları bu kayıtlar, öğrencilerin bilgi, beceri ve eğilimlerini; akademik başarılarını ve okulda vatandaşlık eğitiminde izlenen süreci içerir. Vatandaşlık eğitiminde, kayıt tutmak için en uygun yönteme okullar kendileri karar verirler.

Rapor etme: Okulların her öğrenci için tutmak zorunda oldukları bu raporlar, çocukların derse ve okul-toplum etkinliklerine katılım süreçlerini içerir. Öğretmenler, öğrencilerin durumlarını yazılı belge şeklinde yorumlayıp, raporları ailelere teslim etmek zorundadırlar. Rapor etmek, resmi olarak, programın, PSHE ve vatandaşlık dersini içerdiğini ifade etmektir. Vatandaşlık eğitiminde, rapor etmek için en uygun yönteme okullar kendileri karar verirler.

Okullar, PSHE ve vatandaşlık dersi için raporları, “süreçler hakkında ayrı açıklamalar içeren yazılı bir belge hazırlayarak” sunabildikleri gibi, “okul programındaki diğer etkinlikler üzerine okul raporlarının parçası olarak” da sunabilirler. Okulun doğru raporlar sunmasında, vatandaşlık kazanımlarının net olarak tanımlanması ve öğrencilerin katılım konusunda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi etkilidir (Huddleston ve Kerr, 2005b).

PSHE ve vatandaşlık dersinin değerlendirmesinde en çok üzerinde durulan konu, aktif ve katılımlı değerlendirme etkinliklerinin gerçekleştirilmesidir. Ancak bu yolla, öğrencilere, bilgi ve anlayışları yanında beceri geliştirme ve katılım gösterme noktasında da dönüt sağlanır. Değerlendirme sürecinde, öğrenciler öğrenmelerini yansıtırlar, nasıl soru soracaklarını, güç ve ihtiyaçlarını nasıl değerlendireceklerini öğrenirler ve kişisel amaçlarını nasıl belirleyeceklerini planlarlar (DfEE ve QCA, 2002a).

Temel Evre 3 için vatandaşlık dersi değerlendirmesi: Vatandaşlık dersinde, temel evre 3'ün sonunda, Ağustos 2003'ten bu yana öğrencilerin başarılarını değerlendirmek için yasal bir gereklilik vardır. Temel evre 3'ü tamamlayan 9. yıldaki bütün öğrenciler, temel evre değerlendirmesine katılmak zorundadır. Öğrenciler, başarılı sayılmak için belirlenen performansı, okudukları basamağın sonuna kadar göstermelidir. Bu değerlendirmenin ilk uygulaması 2004'de gerçekleştirilmiştir (Eurydice, 2004/2005).

Ulusal program, temel evre 3'ün sonunda yapılan zorunlu değerlendirme için, bütün öğrencilerin ulaşması gereken genel durumları şöyle tanımlar.

Öğrenciler dönemin sonunda (NCA, 2007);

- İlgi duydukları güncel olaylar; vatandaşların hakları, sorumlulukları ve görevleri; gönüllü sektörün rolü; yönetim biçimleri; kamu hizmetleri koşulları; cezai ve yasal sistemler konularında geniş bilgi ve anlayışa sahiptir.
- Kamunun bilgiyi nasıl sağladığını; medya aracılığıyla fikirlerin nasıl biçimlendiğini ve ifade edildiğini; toplumda değişikliklerin neden ve nasıl meydana geldiğini anlar.
- Okul ve toplum temelli etkinliklerde yer alır; kendilerine ve başkalarına karşı tutumlarında kişisel sorumluluk ve grup sorumluluğu gösterir.

Vatandaşlık eğitimindeki değerlendirmenin temel evre 3'de zorunlu olması; programdaki değerlendirme etkinliklerinin çeşitliliğini artırmıştır. Ünitelerde, öğrencilerin, bireysel ve grup olarak öğrendiklerini ve başarılarını gösterebilecekleri birçok değerlendirme etkinliği yer almaktadır. Örneğin, temel evre 3 ünitelerinde yer alan katılım konusu incelendiğinde, öğrencilerin, araştırma, iletişim, tartışmalara ve konferanslara katılım becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan çok sayıda etkinlik dikkat çekmektedir. Okullar tarafından da geliştirilebilecek olan bu etkinlikler ile vatandaşlık dersinin değerlendirilmesi, geleneksel değerlendirme anlayışından uzaklaşmaktadır.

İngiltere'de, temel evre 3'de, okullarda uygulanan değerlendirme etkinliklerine şunlar örnek olarak verilebilir (DfEE ve QCA, 2001a):

- Bir konuşma ya da sunum planlayarak anladıklarını ifade etme.
- Bir gösteri ya da web sitesi tasarlama.
- Günlük ya da öğrenci ürün dosyası hazırlama.
- Tartışmalara katılma.
- Kendilerinden küçük olan öğrenciler için kaynaklar üretme.
- Benzetimlere katılarak ya da rol oynayarak becerilerini gösterme.
- Meclis üyelerine ya da yerel konsey üyelerine mektuplar yazma; okul gazetesi ya da yerel gazeteler için makaleler yazma.
- Sınıfın ya okul konsey toplantıları gibi bir katılım etkinliğini kaydetme.
- Toplum üyeleriyle gerçekleştirdiği bir görüşmenin kaydını tutma.
- Bir eğitsel gezi planı yapma ya da bir konuşmacının kaynak kişi olarak okula gelmesini planlama.
- Sanat içerikli bir projeye katılma.

Okulların, bu evrede vatandaşlık dersi için, Ulusal Veri Toplama Kurumu'na özet veriler sunması gerekmemektedir. Ağustos 2002'den bu yana diğer ulusal program dersleri gibi okullar ailelere öğrencilerin gösterdikleri ilerlemeleri rapor ederler (DfEE ve QCA, 2001a).

Vatandaşlık dersinde temel evre 3 sonunda öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi için ulusal programın sağladığı temel evre sonu tanımları bulunmaktadır. Öğrenciler, bu ölçütlere göre değerlendirilir.

Temel evre 3'de başarının belirlenmesi 3 farklı düzey grubuna göre yapılır (NCA, 2007):

1. Düzey (Geliştirilmeye ihtiyacı var)

Vatandaşlık bilgi ve anlayışı. Öğrenciler:

- Sorulara cevap verirler.
- Araştırdıkları konu ve olaylardaki anahtar sözcük ve bağlamları anlarlar.

Araştırma ve iletişim becerisi. Öğrenciler:

- Araştırdıkları konu ve olaylar hakkındaki soruları cevaplar.
- Sınırlı kaynakları araştırır ve yorumlar, olası çatışmaların farkına varırlar.
- Konulara verdikleri tepkilere nedenler sunarlar.
- Küçük grup ve sınıf tartışmalarına yaratıcı katkıda bulunurlar.

Katılım ve sorumluluk becerileri. Öğrenciler:

- Okul ve/ya toplum tabanlı etkinliklerde grubun bir üyesi olarak katılım gösterirler.
- Grup tartışmalarında başkalarını dinlerler ve grup etkinliklerine öneriler getirirler.

2. Düzey (Yeterli düzeyde)

Vatandaşlık bilgi ve anlayışı. Öğrenciler:

- Bilgi üretirler, anahtar sözcükleri açıklar ve araştırdıkları konu ve olayları bildiklerini gösterirler.

Araştırma ve iletişim becerisi. Öğrenciler:

- Kaynakları araştırır ve değerlendirirler; kaynaklar güvenilir olmadığında ve ilgili bilgi, bir kaynaktan diğerine farklılık gösterdiğinde bunu ifade ederler.
- Farklılıkların nasıl ve neden meydana geldiğini açıklar.
- Araştırmaları desteklemek için sorular belirlerler; konuları ve konular hakkındaki kişisel fikirlerini değerlendirirler.
- Grup ve sınıf tartışmalarına katkıda bulunurlar, temel tartışma becerileri gösterirler.
- Kendi bakış açılarını ifade ederler.

Katılım ve sorumluluk becerileri. Öğrenciler:

- Katılma konusunda kişisel sorumluluk ve grup sorumluluğu gösterirler.
- Başkalarının değerlerini kabul ederler.

3. Düzey (Düzeyinin üzerinde)

Vatandaşlık bilgi ve anlayışı. Öğrenciler:

- Araştırdıkları olay ve konuları anladıklarını gösterirler.
- Vatandaşlık konularını ve kavramlarını anladıklarını göstermek için bilgiyi analiz ederler.
- Bir durum ya da fikir hipotezindeki öğeleri birleştirirler; kendi değer ve tutumları ile bu hipotezi doğrularlar.

Araştırma ve iletişim becerisi. Öğrenciler:

- Farklı kaynaklardan bilgi araştırır ve analiz ederler; neden bazı bilgilerin diğerlerine göre daha güvenilir olduğunu açıklarlar.

- Araştırmalarını desteklemek için sorular belirlerler ve geliştirirler.
- Kaynaklardan bilgi tararlar, kişisel fikirlerini ifade eder ve değerlendirirler.
- Grup ve sınıf tartışmalarına olumlu ve yapıcı katkılarda bulunurlar.

Katılım ve sorumluluk becerileri. Öğrenciler:

- Görevlerini öncelik sırasına koyarlar; katılım konusunda artan sorumluluklar alırlar.
- Çatışmaları uygun şekilde çözerler.
- Farklı rolleri kabul ederler.
- Kişisel fikirlerini değerlendirirler.
- Grup becerileri gösterirler.
- Katılım üzerine düşünürler ve vatandaşlık dersinden öğrendiklerini açıklarlar.

İngiltere'de süreç değerlendirme üzerine odaklanan vatandaşlık eğitimi değerlendirmesinde, temel evre 1–2–3'de zorunlu olan aile raporları için tutulan kayıtlarda kullanılan yöntemler şöyledir:

- Test sonuçları
- Sunumlar
- Fotoğraflar
- Rol oynama
- İnceleme, araştırma bulguları; yazma çalışmaları
- Gösteri çalışmaları (display work)
- Web sayfaları
- Katılım günlükleri
- Konferans materyalleri
- Bültenler
- Kampanya materyalleri
- Öğretmen gözlem notları

- Eş gözlem notları (NCA, 2007)
- Tartışmalara katkı getirilmesi
- Drama
- Günlükler, öğrenci ürün dosyaları, seyir defterleri
- Eğitsel gezilerin planlanması
- Mektuplar ya da elektronik postalar
- Video klipler
- Öğretmenler tarafından tutulan gözlem notları (Huddleston ve Kerr, 2005b).
- Temel etkinliklerden sonra öğretmenler tarafından doldurulan ve öğrencilerle paylaşılan öğretmen değerlendirme cetvelleri.
- Temel etkinliklerden sonra öğrenciler tarafından doldurulan ve öğretmenlerle paylaşılan öğrenci değerlendirme cetvelleri.
- Başarıları ve öğrenmeleri hakkındaki düşüncelerini kaydetmek için öğrenciler tarafından tutulan vatandaşlık günlükleri.

Bütün bu değerlendirme etkinliklerinin, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimine zemin oluşturduğu; öğrencinin süreç içinde aktif olarak rol oynamasına ve başarısını ifade etmesine olanak sağladığı; farklı öğrenme alanlarına sahip öğrencileri sürecin içine katmak için elverişli olduğu yorumlarında bulunulabilir.

Bunların yanında İngiltere'de çoğu okul, vatandaşlık eğitiminde gösterilen ilerlemeleri kayıt tutmak için öğrenci ürün dosyasını temel alan bir yaklaşım kullanmaktadır. Öğrenci ürün dosyaları, özellikle, öğrencilerin bir üst temel evreye geçmesinde başarılarının göstergesi olarak kullanılır. Ayrıca öğrenci ürün dosyaları, öğrencilerin, toplumda ve okulda katıldıkları bütün etkinliklerde gösterdikleri başarıları kaydetmelerine elverişli olduğu için vatandaşlık eğitiminin değerlendirilmesinde önemli yere sahiptir. Öğrenciler, diğer derslerle, okul ya da toplumda üstlendikleri sorumluluklarla, katıldıkları projelerle ve okul dışı

başarılarıyla vatandaşlık becerilerine ilişkin öğrenci ürün dosyalarını oluşturabilirler.

5.2. Türkiye'de Vatandaşlık Eğitiminin Değerlendirilmesi

Türkiye'de, ilköğretimde, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, "insan hakları ve vatandaşlık eğitimi" ara disiplini ile sağlandığı için, bu dersin değerlendirme süreci, vatandaşlık ve insan hakları ara disiplinlerinin yer aldığı Beden Eğitimi, Din Kültürü, Fen ve Teknoloji, Görsel Sanatlar, Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Sanat Etkinlikleri, Satranç, Sosyal Bilgiler, Spor Etkinlikleri, TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde gerçekleşir. Ancak bu derslerin programlarında, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin sınıf geçme bölümünde ya da yeni programın oluşturulmasından sonra ölçme ve değerlendirme konularında yayınlanan genelgelerde ara disiplinlerin hiçbirinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin herhangi bir maddeye ya da yönlendirmeye yer verilmemiştir.

Bununla birlikte, yeni programda ana dersler için genelde süreç temelli değerlendirme vurgusu yapılmakta ve bu değerlendirme türüne ilişkin ders programlarında, araç ve yöntem açısından zengin örnekler sunulmaktadır. Yeni programlarla gelen değerlendirme sisteminde ders kredisine göre belirlenen yasal sınavlar ve sınıf geçme sistemi yerini korumaktadır. Ancak, her ne kadar öğretmenlerin, vatandaşlık ve insan hakları ara disiplinlerinin kazanımları doğrultusunda "sınıf içi değerlendirme etkinliklerinde" bulundukları var sayılsa da; hiçbir dersin sınavında ya da süreç değerlendirmesinde, "vatandaşlık ve insan hakları" ara disiplininin kazanımlarını yoklayan soruların ya da süreç değerlendirme etkinliklerinin belli bir oranda yer alması gerektiği belirtilmemiş; öğretmenler bu konuda yönlendirilmemiştir. Dolayısıyla iki yarıyıl sonunda, bu ara disiplinin değerlendirmesi öğrenci karnelerine yansımamakta; bu da karneler aracılığıyla haberdar edilen ailelerin, bu ara disiplinin değerlendirmesi hakkında haberdar olmaması sonucunu doğurmaktadır. Bütün bunlar, ailelere, çocukları

hakkında, vatandaşlık eğitimi ile ilgili dönüt verilmemesi; ailelerin vatandaşlık eğitiminin programda yer alıp almadığı konusunda bilgilendirilmemesi anlamına gelir.

2004'de program yenilenmesiyle yeni maddeler eklenen İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2003)'nin ilgili maddesinde, öğrencilerin başarısının, sınavlar dışında, projeler, performans ödevleri, derse katılım, ders içi performanslardan alınan puanlara göre tespit edileceği belirtilmiş (madde 32, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği) ancak proje, performans ödevi vb. ölçme araç ve yöntemlerinin tanım, amaç ve kapsamlarında, ara disiplin kazanımlarıyla ilişkili olması gerektiğine ilişkin yönlendirmeye yer verilmemiştir. Ödevlerin konularının belirlenmesinde öğrencilere kılavuzluk edecek öğretmenlere, ödevlerin ara disiplinlerle ilişkilendirilmesi gerektiği konusunda ilgili yönetmelik ya da programda önerilerde bulunulmamıştır; dolayısıyla ara disiplinlerin yer aldığı derslerde öğrencilerin bu dersle ilişkili vatandaşlık ve insan hakları ara disiplini konusunda ödev seçmesi tamamen öğrencilerin ilgilerine bırakılmış; bu yolla gerçekleşen değerlendirmelerde de vatandaşlık ve insan hakları ara disiplinine ilişkin spesifik bir yönlendirme yer almamıştır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 19.12.2006 tarihinde yayınladığı "İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme" konulu genelgesinde, ölçme ve değerlendirme yapmak amacıyla geleneksel ölçme araçlarının (yazılı sınav, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı testler vb.) yanında proje, öğrenci ürün dosyası, performans ödevi, akran/öz değerlendirme vb. yöntemler de kullanılacağı ifade edilmektedir. Bu ölçme araç ve yöntemlerinden; öğrencilerin derslerinin değerlendirmesinde kullanılmak üzere yeni programda geliştirilen proje, performans ödevi ya da öğrenci ürün dosyası vb. ölçme araç ve yöntemleri konusunda ilköğretim kurumları yönetmeliği, ölçme değerlendirmeye ilişkin genelgeler ya da programda, araçların vatandaşlık konularıyla belli bir oranda ilgili olması gerektiğine ilişkin yönlendirmeye yer verilmemiştir (TTKB, 2006).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2003)'nin 35. maddesine göre, ilköğretim 1. 2. ve 3. sınıflarda öğrencilerin gelişimi, ilerleme ve çabaları, sınavlar yapılmaksızın proje, performans ödevi ve ders içi performanslarını temel alan öğretmen gözlemlerine dayalı olarak değerlendirilir. 4. 5. 6. 7 ve 8. sınıflarda ise bir yarıyılda haftalık ders saati üçten az olan derslerde en az iki, üç ve üçten fazla olan derslerde ise en az üç sınav yapılır. Öğrencilerin başarıları sınavlarla birlikte proje, performans ödevi, ders içi performanslarına dayalı olarak değerlendirilir. 42. maddesine göre ise, bir dersin yarıyıl notu belirlenirken o yarıyıla ait; 1, 2 ve 3. sınıflarda, öğrencilerin proje, performans ödevi ve ders içi performanslarını temel alan öğretmen gözlemlerine dayalı olarak belirlenen puanların aritmetik ortalamasının nota çevrilmesi ile belirlenir. 4. 5. 6. 7 ve 8. sınıflarda, öğrencilerin proje çalışmalarından, performans ödevlerinden ve ders içi performanslarından alınan puanların, ayrı ayrı alınacak ortalamaları ile sınavlardan alınan puanların toplamının aritmetik ortalamasının nota çevrilmesi ile belirlenir.

Kendi içinde 1.2.3 ve 4.5.6.7.8 sınıflarda farklılık gösteren bu ilköğretim değerlendirme yapısı, kazanımları bakımından sınıflara göre ardışık olarak farklılık gösteren derslerin değerlendirmesi için anlamlı olsa da; vatandaşlık ve insan hakları ara disiplini kazanımlarının ardışıklık gözeterek sınıf atladıkça öğrenme zorluğu artmadığı için böyle bir değerlendirme yapısı, bu ara disiplin (ve diğerleri) için anlam ifade etmemektedir. Örneğin "Grup çalışmalarında sorumluluk üstlenir ve bu sorumlulukları yerine getirmek için çaba harcar." kazanımı 1. 2. 3. sınıfta Beden Eğitimi dersinde; 5. sınıfta ise Türkçe dersinde yer almaktadır. Bu durumda, sınav, proje ve performans ödevlerinde hangi oranda yer alacağı kararlaştırılmayan ara disiplin kazanımlarının, bu noktada da sağlıklı bir zemine oturtulmadığı yorumuna varılmaktadır.

İlgili yönetmeliğin 36. maddesinde, "vatandaşlık ve insan hakları ara disiplinin yer aldığı Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi derslerinde öğrencilerin başarıları, öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerine

dayalı olarak belirlenir" denmektedir. Bu derslerin ölçme değerlendirme etkinliklerine bakıldığında açık uçlu soru türü, doğru-yanlış türü sorular, eşleştirmeli soru türleri, kısa cevaplı soru türü, çoktan seçmeli soru türü, görüşme, gözlemler, öz değerlendirme, grup değerlendirme, kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, performans değerlendirme (performans ödevleri proje ödevleri öğrenci süreç dosyası) gibi başlıca ölçme yöntem ve teknikleri ile karşılaşılmaktadır (TTKB, 2006k).

İlgili yönetmeliğin aynı maddesinde seçmeli dersler ile rehberlik ve sosyal etkinliklerin notla değerlendirilmeyeceği ancak karnede ve diğer belgelerde gösterileceği ifade edilmektedir. Sanat Etkinlikleri, Spor Etkinlikleri, Satranç seçmeli derslerinde vatandaşlık ara disiplinleri bulunmaktadır. Bu durumda, aynı kazanımlar olmasına karşın derslerin seçmeli ya da zorunlu olmasına bağlı olarak da ara disiplinlerin değerlendirme ölçütleri farklılık arz etmektedir.

Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgülüğünü ön plana çıkararak herkesin mevcut bilgileriyle yeni edindiği bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırdığını savunan, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin olabildiğince çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırıcı anlayış; ölçme ve değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulmasını gerektiğini vurgular. Bu nedenle 2004 yılında hazırlanan programda, ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanan değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verilmiştir (İÖGM, 2004).

Özetle vatandaşlık ve insan hakları eğitimi yeni programda ara disiplin olarak yer almakta ve bu ara disiplinin ölçme ve değerlendirme sürecine katılması konusunda programda belli bir yönlendirilmeye rastlanmamaktadır. Bununla birlikte yeni programda vatandaşlık ve insan hakları ara disiplininin yer aldığı ana derslerin ölçme değerlendirme süreçlerinde öğrenme sonucundan çok öğrenme süreci üzerine odaklanılır. Bu bağlamda öğretmenin öğrenciyi

değerlendirdiği yaklaşımla birlikte öğrencinin öğrenciyi değerlendirmesi de önem kazanmış; programda geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri dışında çeşitli ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir.

6. Vatandaşlık Eğitiminde Katılım

"Katılım", vatandaşlık eğitimi programının bilgi, beceri, değer ve tutumunu kazandırmada olmazsa olmaz bir konu olarak ifade edilebilir. Vatandaşlık eğitiminde katılım, okul, toplum ve aile içinde karar verme sürecinde öğrencilerin görüşlerini bildirecekleri ortamların şeffaf, düzenli ve bütün öğrencilere açık olmasını ifade eder.

Bu başlık altında, İngiltere ve Türkiye'de, ilköğretim vatandaşlık eğitimi programlarındaki katılım konusuna yer verilmiştir.

6.1. İngiltere'de Vatandaşlık Eğitimi Programında Katılım

İngiltere'de vatandaşlık eğitimi çatısı altında, "katılım", son beş yıldır, hem gençlere söz hakkı verme konusunda vatandaşlık eğitiminde araç olarak hem de başarının artırılması konusunda itici bir güç olarak çok önemli bir yere sahiptir (Hallgarten, Breslin, Hannam, 2004). Vatandaşlık eğitiminde önemli olan; öğrencilerin yaşına bağlı olarak, vatandaşlık eğitiminin devamlılığının sağlanması ve bu konuda öğrencilerin yetişkin yaşamına aktif vatandaşlar olarak hazırlanmasıdır. Bu bağlamda, hazırlanan programlar yanında, okul bütününde etkinlik ve toplumsal katılım projeleri ile katılımın sağlanması, vatandaşlık eğitimine ilişkin olarak ortaya konabilecek faydaların başında gelmektedir (Breslin, Rowe, Thornton, 2006). Bu durumda katılım; hedefler, programlar ve etkinlikler üzerine inşa edilmiş bir vatandaşlık eğitiminin vazgeçilmez bileşenidir.

İngiltere'de Ulusal Program çerçevesinde "vatandaşlığın" ve buna bağlı olarak "öğrenci iktidarı-yönetimi-katılımı" kavramlarının ortaya çıkışı, bir dizi

faktörden oluşan siyasi bağlamla ilgilidir. Bunlar özetle şöyledir (Hallgarten, Breslin, Hannam, 2004):

1. **Gençlerin siyasi süreçte yeteri kadar yer almaması**: 2001 yılı seçimlerinde, bütün yaş grupları göz önüne alındığında, seçime katılım oranı %59'ken 18–25 yaş grubu için oy kullanma oranı %35'tir. Bu durum, katılımın giderek azalması nedeniyle önemli bir sorundur.
2. **Sosyal dışlanma ve göstergeleri:** Temelde siyahların ve azınlıkların dışlanmasının yanında, suç oranlarında artış, varoşların ve kırsal kesimin yeniden yapılandırılması, aktif vatandaşlığın teşviki vb. konular siyasi gündemde yer alan ana gündem maddeleridir.
3. **Merkeziliyetçilikten uzaklaşma ve "yeni yerelleşme" üzerine tartışma:** Bu durum, yalnızca ulusal ve yerel yönetimler arasında gücün yer değiştirmesi ile ilgili bir tartışma değildir. Sorun, İngiltere'de güç ve karar verme olgularının mümkün olduğunca en alt düzeylerde yerelleşmesidir. Okullar da kendi yönetim yapıları yoluyla, bir dereceye kadar, bu ilkeye yıllardır bağlıdırlar.
4. Öğrencilerin, okul yapısı ve yönetiminde "sosyal hizmet" anlamında yetkiye sahip olup olmadıkları; "halkın" bir parçası olup olmadıkları tartışmaları.
5. Eğitim politikasının kararlaştırılmasında ve belirlenmesindeki yöntem değişiklikleri; Eğitim ve Beceri Bakanlığı'nın, içinde bulunulan çağı "bilinçli profesyonel karar verme" çağı olarak tanımlaması; "tabandan tavana" reformların gerçekleşmesi için okulların talepleri; yeni öğretim konularının (risk alma, karar alma) gündeme gelmesi; okullar içinde ve arasında "işbirliğinin" güçlendirilmesi vb.

Bütün bunlara bağlı olarak önemi artan "katılım" konusunun, İngiltere'de okullarda vatandaşlık dersi içinde yerini almasını hızlandıran ve bu anlamda ülkede bilinç oluşturan bazı dönüm noktalarını ise şöyle ifade etmek mümkündür:

1. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. maddesinin, "sözleşmeye taraf devletlerin, çocukların görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını tanımaları gerektiğini" ve "bu amaçla çocuğu etkileyen herhangi bir olayda, çocuğa doğrudan ya da temsili olarak uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatının sağlanmasını" vurgulayarak, (The United Nations Children's Fund [UNICEF], 2007) devletlerin çocuklara tanıması gereken katılım hakkına ayrı bir önem atfetmesi; İngiltere'de "katılım" konusunu gündeme taşımış ve farklı araçlar kullanarak (toplum, dış katılımcılar, aileler, okullar) vatandaşlık dersinde öğrencilere katılım ve sorumluluk becerilerini daha etkili ve düzenli olarak kazandırmada etkili olmuştur (Wyse, 2001).

2. Yerel otoriteler ve yönetim gruplarında öğrencileri etkileyen konular üzerine karar verirken öğrencilere danışılmasını konu alan 2002 Eğitim Hareketi de ülkede katılım konusunda farkındalığı artıran gelişmelerdendir (Huddleston ve Kerr, 2005b).

3. Ülkede okul konseylerinin gelişmesi/artması katılım konusundaki en önemli girişimlerdendir.

4. Crick başkanlığındaki Danışma Grubu'nun önerileri ile vatandaşlık dersinin Ulusal Program'da yapılandırılması sonucunda, okullara tanınan uygulama esnekliği çerçevesinde, temel evre 1 ve 2'de PSHE dersi ile bütünleşik olarak; temel evre 3 ve 4'de ise ayrı bir ders olarak sağlanması, katılım konusunun, daha organize olmuş biçimde, bir ders aracılığıyla kazandırılmasında aracı olmuştur.

Bu gelişmelerden özellikle Çocuk Hakları Sözleşmesi ile İngiltere'de siyasi sürece duyulan inanca ve siyasi süreç hakkında ulaşılan bilgideki azalmaya tepki olarak siyaset belirleme ve karar almada, çocuklara ait katılım hakları üzerine, giderek artan boyutlarda tartışmalar ortaya çıkmıştır.

Sözleşmenin kabul edilmesi ile yönetime katılım hakkı konusunda çocuklarda bir bilinç oluşturma noktasında giderek artan bir çabanın gözlemlendiği ifade edilebilir. 1991 yılında Birleşik Krallık tarafından Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin onaylanması ile, 12. maddedeki "kararlara katılım" vurgusu, İngiltere'nin karar alma süreçlerinde çocukların giderek artan bir şekilde söz alabileceklerinin işaretini vermiştir (O'Hare ve Gay, 2006).

İngiltere'de uygulanan vatandaşlık eğitimi içinde "katılım" konusuna açıklık getirilmesi için İngiltere'de vatandaşlık eğitiminin yapılanmasında dönüm noktası olan Danışma Grubu'nun bu konudaki önerilerini bilmek gerekir (Crick, 1998):

1. Vatandaşlık eğitimi ile çocukların, gündelik hayatta, düşünerek ve analiz ederek, etki yaratan davranışlarda bulunması amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla katılımı sağlamaya yönelik toplumsal hizmetler geliştirilmeli ve öğrencilerin, kendilerini yeni katılım türleri geliştirmeye istekli aktif bir vatandaş gibi hissetmeleri için ulusal ve yerel anlamda İngiltere'nin siyasi kültüründe bazı değişiklikler gerçekleştirilmelidir.

2. Vatandaşlığın temel amacı, "öğrencileri aktif vatandaşlara dönüştürmek" ve "öğrencilere katılımcı demokrasinin doğasına uygun beceriler kazandırmak" olduğu için "katılım" konusunda öğrencilere, iyi vatandaşlık uygulama örnekleri sunulmalıdır.

3. Okul yapısı, düzeni ve günlük uygulamaları gibi örtük mesajlar sağlayan bazı dinamikler vatandaşlık eğitiminin etkililiğinde önemlidir. Okulların, bu unsurları, vatandaşlık eğitiminin hedef ve amaçlarıyla örtüşür hale getirme ve öğrencilerin aktif vatandaşlar olarak gelişmeleri için olanaklar sağlama sorumluluğu vardır. Okullar, öğrencilerini, okul yaşamı hakkındaki bütün tartışmalara ve müzakerelere katılmaları için teşvik etmelidir. Okul organizasyonu, okul kuralları, öğrenme-öğretmeyle

ilgili durumlar gibi her alanda öğrencilere sorumluluk vermek ve deneyim kazandırmak mümkündür.

4. Katılım ve karar verme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında, okullarla eşgüdümlü olarak çalışacak, demokratik süreçlerin ve karar verme deneyimlerinin ilk elden uygulanmasına katkı sağlayacak "okul konseyleri" gibi kurumlar belirlenmelidir.

5. Öğrenci katılımının artması için, vatandaşlık öğretimine, polis ve din grupları gibi yerel üyelerden, parlamento meclisi üyelerinden, gönüllü gruplardan, toplum acentelerinden, kamu gruplarından ve yerel gruplardan katkı sağlanmalıdır. Ayrıca yerel bölgelerdeki toplum forumları arttırılmalı; bu forumların vatandaşlık eğitimindeki rolleri ve sorumlulukları belirginleştirilmelidir. Forumlar, vatandaşlık eğitimiyle ilgili toplum liderlerini, seçilmiş temsilcileri, din gruplarını, polisleri, öğretmenleri, aileleri, yöneticileri ve öğrencileri içine almalıdır.

İngiltere'de bu öneriler ile yapılanan temel evre 1 ve 2 için Vatandaşlık ve PSHE zorunlu olmayan ana hatları, öğrencilere, özellikle "okul içinde ve toplumda sorumluluk alma" ve "konseyler, parlamentolar, hükümetler gibi demokratik yapılarla ilgili okulların karar alma süreçlerine katılım gösterme" becerileri kazanmaları için, bilgi, beceri ve anlayış kazandırmak gerektiğini ifade eder (Eurydice, 2004/2005).

Temel evre 3'ü kapsayan dönem için ise; öğrencilerin sorumluluk ve katılım becerilerinin geliştirilmesini; öğrencilere hem okul hem toplum tabanlı etkinliklerde sorumluluk alma, tartışma ve karar alma becerilerinin öğretilmesi gerektiğini vurgular (Eurydice, 2004/2005).

İngiltere'de öğrencilerin iki temel yolla okul yaşamına katılımda bulunabilecekleri ifade edilmektedir (Huddleston ve Kerr, 2005b).

1. Okullardaki karar verme süreçlerine katılarak.

2. Sorumluluklar üstlenerek.

1. İngiltere'de Temel evre 1 ve 2'de öğrenciler, yaşlarına ve gelişim düzeylerine bağlı olarak, çok çeşitli konularda, okullardaki karar verme süreçlerine katılabilirler. Örneğin (Huddleston ve Kerr, 2005b):

- Okul ve sınıf kurallarının belirlenmesinde,
- Yemek zamanlarının planlanmasında,
- Oyun alanında gösterilmesi gereken davranışların belirlenmesinde,
- Okul alanlarının kullanımında,
- Eşit olanaklar/zorbalık karşıtı politikalarda,
- Ödül ve izin sistemlerinde,
- Okul formasının belirlenmesinde,
- Ev ödevlerinin belirlenmesinde

Öğrencilere danışmak için olanakların şansa bırakılmaması; katılım olanaklarının, resmi mekanizmalar aracılığıyla günlük uygulamaların içine sokulması gerekmektedir. Bu nedenle, grup tartışmaları, anketler ve öneri kutuları gibi yöntemlerle, karar verme olanakları, günlük uygulamaların içine yerleştirilip, öğrencilerin karar verme süreçlerine katılmalarına okullar tarafından özen gösterilir.

Öğrenci katılımını sağlamak üzere bazı okullar da, yıllık-okul konseyleri kurarak okul genelinde belirli sürelerde gerçekleştirilecek forumlar ve düzenlenecek anketler vasıtasıyla öğrenci ve öğretmenlerden dönüt elde edebilirler. Bu etkileşimde öğrencilerin yapmış oldukları katkıların değerlendirileceği duygusunu vermek gerçek anlamda katılımın sağlanması demektir (Holmes, 2006).

2. İngiltere'de ilköğretimde öğrenciler, yaşlarına ve olgunluklarına bağlı olarak çok çeşitli konularda sınıfta ve okulda sorumluluklar alabilirler. Sınıftaki her

kişiye özel bir sorumluluk vermek önemlidir. Örneğin (Huddleston ve Kerr, 2005b):

- Eş okumaları/eğitimi,
- Eş uzlaştırmaları,
- Oyun alanında kendilerinden büyük öğrencilerle arkadaşlıklar,
- Sınıf/okul konsey üyelikleri,
- Eğitsel gezi yönergeleri,
- Yemek zamanları yardımları,
- Geri dönüşüm izlemeleri,
- Toplantılara katılmak,
- Okul gazetesi ya da web sitesi tasarlamak,
- Sınıf izlemeleri.

İngiliz okullarında, öğrencilerin, yukarıda sözü edilen olanaklar aracılığıyla katılım göstermesinin sağlanmasının yanında yaşlarına ve gelişim düzeylerine bağlı olarak toplumda da belli yollarla katılım göstermeleri önemlidir.

Topluma katılım, öğrencilerin kendilerini toplumun bir parçası olarak görmelerine yardımcı olduğu için önemlidir. Öğrencilerin ilgileri yalnızca bugünkü çevreleri ile (ev, okul, semt) sınırlı değildir. Öğrenciler, medya aracılığı ile (TV, radyo, gazeteler, internet) yerel, bölgesel, ulusal ve uluslar arası konularda bilgilenir ve yoksulluk, hastalık, ayrımcılık gibi bazı konulara ilgi duyarlar. Bu yüzden öğrenciler, okul katılımlarında bu konularla da baş etmek için teşvik edilip; katılımın yalnızca yerel topluluklarla sınırlı olmadığı konusunda bilinçlendirilmektedirler (Huddleston ve Kerr, 2005b).

Öğrencilerin toplumda katılım gösterebilecekleri bazı yollar:

- Eğitsel geziler planlamak: Örneğin, okul odalarına (bürolarına),
- Yardım için para toplamak,
- Başka ülkelerden öğrencilerle iletişim kurmak,

- Sınıf ya da okul gazetesi hazırlamak,
- Çevre projelerine katılmak: Örneğin, yerel bir parkı temizlemek,
- Toplumu ilgilendiren kampanyalara katılmak: Örneğin, yol güvenliği üzerine,
- Yerel gönüllü gruplarla çalışmak,
- Küresel konuları araştırmak: Örneğin, çocuk hakları üzerine,
- Küçük bir işletme (kurum- girişim) işletmek,
- Yerel ortaöğretim okullarıyla iletişim kurmak.

İngiliz okullarında, bu yollardan her biri, öğrencilerin topluma katılım göstermesinde etkilidir. Örneğin, ilköğretim okullarında okul dışı eğitsel geziler, okul tabanlı etkinlikler ile birleştirilir ve özellikle PSHE ve vatandaşlık programına "mektuplar, elektronik postalar, internet araştırmaları, mektup arkadaşları, okul kardeşleri, yerel sivil toplum kuruluşları ve derneklerle bağlantılar kurulması" vb. yollarla yerleştirilerek öğrencilerin sorumluluk alma ve katılım becerilerini geliştirmelerinde güçlü ve uygun öğrenme olanakları sağlar. Sınıftaki bütün öğrencilerin konuşma olanağına sahip olduğu, öğrenmelerinden sorumluluk hissettikleri ve daire biçiminde oturdukları bir ortamda (circle time) gerçekleşen vatandaşlık eğitimi etkinlikleri ise okulları ve toplumu yaşamla bütünleştirip, öğrencilerin bu alanlarda daha çok sorumluluk almalarına yardım eder; temel iletişim becerilerini ve demokratik karar vermelerini geliştirir (Huddleston ve Kerr, 2005b).

İngiltere'de katılım konusunda Vatandaşlık Kurumu önemli bir kaynaktır. Vatandaşlık Kurumu, bireylerin katılmalarını sağlamak üzere kurulmuş eğitim amaçlı bağımsız bir yardım kuruluşudur. Temel amaçları arasında, gençlerde vatandaşlık bilgi, beceri ve anlayışı geliştirmek; okullar dışında toplum tabanlı vatandaşlık eğitimi projeleri geliştirmek, ulusal eğitim programları düzenlemek, öğretmenlerden suçlu gençlere kadar her kesime yönelik vatandaşlık eğitimi kaynakları sağlamak vardır (Breslin, Rowe, Thornton, 2006). Vatandaşlık Kurumu, İngiliz okullarındaki öğrencilerin, okulda ve toplumda katılım

göstermeleri için, sınıf tartışmalarının, seçim oyunlarının, okul ve toplum için belli bir amaç etrafında para toplama gibi etkinliklerin ve artan okul konseylerinin oldukça etkili olduğu yorumunda bulunmuştur (CF, 2007).

İngiltere'de gençlik ve topluluk çalışmalarının temel dayanağı vatandaşlık eğitimidir. Bu yönüyle vatandaşlık eğitimi, gençlik konferansları, forumlar ve konseyler, eş eğitimleri, kuşaklar arası çalışmalar, katılım projeleri, gençlik etkinliklerinin tasarlanması ve geliştirilmesi, ulusal ve uluslar arası konularla ilgili kampanyalar vb. etkinliklerle öğrencileri topluluk yaşamlarında aktif rol oynamaları için teşvik eder (Huddleston ve Kerr, 2005a).

İngiliz okullarında öğrencilerin katılımı için önemli bir adım da, okul yönetim gruplarının, istedikleri taktirde, öğrencileri yönetim grubu toplantılarına dahil edebilecekleridir. Böylelikle öğrenciler, yönetim grubu komitelerine üye olurlar ve kendilerine "ortak üye" misyonu verilir (Eurydice, 2004/2005).

Katılım konusundaki diğer bir önemli adım ise, İngiltere'deki bütün okulların yönetim gruplarında, yönetici ailelerin bulunmasıdır. Yönetim grubundaki yönetici aile sayısı, okul tipine bağlı olmakla birlikte, genelde, yönetim grubu üyelerinin en az üçte birini aileler oluşturur. Yönetim grubunun okuldaki sorumluluklarına örnek olarak; Ulusal Programın uygulanması; disiplin ve davranış yönetiminin temel ilkelerinin belirlenmesi; okulun ve ailelerin amaçlarını, değerlerini ve sorumluluklarını belirleyen ev-okul anlaşmasının oluşturulması verilebilir (Eurydice, 2004/2005). Ayrıca, yerel otoritelerin tartışmaları ve kararları konusunda okulun diğer ailelerini bilgilendirmek, onlara danışmak ve dönüt sağlamak da yönetici ailelerin sorumlulukları arasındadır (Parentscentre, 2007).

Çoğu okul, bunun dışında, Okul Aile Birliği'ne de (Parent Teacher Association) sahiptir (Eurydice, 2004/2005). İngiltere'de Okul Aile Birlikleri, "okullarda ve toplumda çocukları destekleme" konusunda ilk akla gelen birimdir.

Ayrıca, “ailelere, çocuklarını korumak ve geliştirmek için destek sağlamak” ve “İngiltere kamu okullarında aile ve kamu katılımını teşvik etmek” gibi, vatandaşlık eğitiminde özellikle katılımı destekleyen amaçları vardır (Parent Teacher Association, 2007).

Bütün bu gruplar okullarda ailelerin de katılımlarının sağlanması yanında, ailelerin, öğrencilere katılım konusunda örnek oluşturması açısından önemlidir.

Çünkü İngiltere’de ailelerin çoğu, çocuklarını, toplumda yaşamın zorluklarına hazırlamak için vatandaşlık eğitimini destekler. Böylelikle, ailenin katılım konusunda model olması, vatandaşlık eğitiminin evde de desteklenmesini beraberinde getirir (CF, 2007).

İngiltere’de okul konseyleri, okullarda katılımın sağlanmasının en etkili araçlarındandır. Danışma Grubu, okul konseylerinin, okul ve öğretmenlere fazladan sorumluluk yüklediği gerekçesiyle, bu kurumların yasal anlamda zorunluluğundan çok vatandaşlık bilgisinin ve anlayışının, katılım, sorumluluk gibi becerilerle eşzamanlı olarak kazandırılmasını önermektedir (Crick, 1998).

Ancak bu durum, vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesinde yeterince olanak yaratmadığı için vatandaşlık eğitimini ciddiye alan okullar tarafından eleştirilmektedir. Yetersizliğe neden olarak, öğrencilere söz hakkı verme konusunda eksik kalınması ve vatandaşlık eğitiminin uygulanmasında okullara olan gereksinimin fark edilememesi gösterilmektedir. Vatandaşlık eğitimine isteksiz yaklaşan okullar, öğrenci katılımının sağlanması noktasında da yetersizdir (Holmes, 2006). İngiltere’de “katılım” konusundaki bu eleştirilere eğitimciler de katılmakta; öğrencilere, okulun işleyişine katkıda bulunmaları için olanaklar sağlanarak katılımın artırılması gerektiğini savunmaktadır (Hancock ve Mansfield, 2002). Bu eleştirilerin temel nedeni, okulların, okul konseyleri gibi mekanizmalarla desteklenmemeleri ve kendi kaderlerine bırakılmalarıdır.

İngiltere'de pek çok okul, okul konseylerine önem vermektedir. Her yaştan öğrenci, okul konseylerinin parçası olarak okula ve topluma katkıda bulunabilir. Öğrenciler okul konseylerine temsilci olarak katılmasalar bile süreci gözlemleyerek katılım konusunda deneyim kazanmaları önemlidir.

İngiliz okullarındaki etkili okul konseyleri; seçimlerin yapılmasına, kuralların belirlenmesine; temsil edilmeye; "iki yönlü" iletişime; sınıf dışı öğrenmelerin sağlanmasına; öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki ilişkilerin güçlenmesine; öğrencilerin gerçek kararlar vermesine olanaklar sağlar. Okul konseyleri, vatandaşlık eğitiminde katılım becerilerinin gelişmesinde (seçim hazırlığı için konuşma planlama, gündem oluşturma, protokol oluşturma, temsilci olarak sorumluluk alma, danışma ve dönüt verme, fikir yoklama, ikna edici konuşmalar yapma ve oy kullanma) en önemli araçlarındandır (Huddleston ve Kerr, 2005b).

Karar verme konusunda, okul konseyleri dışında "sınıf konseyleri" de önemli araçlardan biridir. Özellikle sınıf düzeyinde uygulanması nedeniyle, sınıftaki oturma biçiminin belirlenmesi, sınıf içinde öğrencilerin uyması gereken kuralların belirlenmesi gibi konularda sınıf konseyleri okul konseylerinden daha etkili olabilir (Huddleston ve Kerr, 2005b).

Ayrıca Birleşik Krallık'ta, öğrenci katılımını her okulda sağlamak amacıyla yapılanma çalışmaları düzenleyen ve bağımsız bir dernek olarak işleyen okul konseyleri derneği vardır. Okul konseyleri derneğinin vizyonu; öğrencilerin karar vericiler olarak okullarına ve topluma katılmalarını sağlamaktır.

Okul konseyleri derneği, okulları desteklemek için, öğrenci katılımları ve okul konseylerinin işbirliği ile araştırmalar yapar. Dernek, "okul konseyi takım çantası" ve "okul konseyi el kitapları" hazırlar ve bunları okullara dağıtır. Öğretmenlere ve öğrencilere önerilerde bulunan; 2500'den fazla okul konseyinin ulusal bağını kolaylaştıran, fikirlerin paylaşılmasını sağlayan bu kaynaklar,

Birleşik Krallık'taki okulların yarısından fazlasında kullanılır. Bağımsız okul konseyleri derneği, ülkedeki okul konseylerinin ulusal bir eğitim standardına ulaşması amacıyla 160'tan fazla eğitimciyi "eğiticilerin eğitimi" programı ile eğitmiştir (School Councils, 2007).

Son zamanlarda, özellikle temel evre 3 düzeyindeki öğrencilerin katılımları konusunda atılan önemli adımlardan biri okullara sağlanan rehberliktir (Eurydice, 2004/2005).

"Birlikte Çalışmak: Çocuklara ve Gençlere Söz Hakkı Vermek", (Working Together: Giving Children and Young People a Say) adıyla anılan rehberlik, 2004'de, Eğitim ve Beceri Bakanlığı tarafından okul yöneticileri ve Yerel Eğitim Otoriteleri'ne sağlanan bir çalışmadır. Yerel Eğitim Otoriteleri ve okullar, 2002 Eğitim Hareketi'nin 176. maddesi ile bu rehberlik hizmetine uygun hareket etmek durumundadırlar. Rehberliğin amacı, Yerel Eğitim Otoritelerine, öğretmenlere ve yöneticilere katılımın artırılması konusunda rehberlik etmek; gençlere ve çocuklara okul yaşamının her alanında kullanabilecekleri ve uygulayabilecekleri iyi uygulama örnekleri sunarak karar verme süreçlerine katılmalarına yardımcı olmaktır (Teachernet, 2007).

Rehberlik, "öğrenci katılımından ne anlaşılmaktadır, öğrenci katılımının yararları nelerdir, çocukların ve gençlerin katılımlarının temel ilkeleri nelerdir, katılım konusunda okul yönetimlerinin rolü nedir" gibi konular üzerine odaklanmaktadır. Okul yönetimlerine, öğrencilerin katılımını artıran etkinlikler (konseyler, forumlar, tartışmalar, işbirlikli çalışmalar) önerir. Okulların olanaklarına göre, PSHE ve vatandaşlık dersi ile diğer okul etkinliklerinde (örneğin, Ulusal Sağlık Okulu Standartları aracılığıyla) bireysel öğrenmeyi destekler. Ayrıca bütün ilköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim personeli tarafından kullanılmak üzere etkili katılımın sağlanması için hazırlanmış bir "denetim listesi" sunar (Teachernet, 2007).

İngiltere'deki okullarda katılımın artırılması için etkinlikler aracılığıyla olanaklar sağlayan kaynaklardan birisi de "dış katılımcılardır".

Dış katılımcıların vatandaşlık dersinde öğrencilerin topluma katılmalarına katkıları şöyle özetlenebilir (Citized, 2006):

- Öğrencilere, bir konu hakkında yeni bakış açıları kazandırma,
- Uzman kişi, bilgi ve deneyim olanağı sağlama,
- Hassas ve tartışmalı konuları anlaşılabilir ve uzlaşılabilir hale getirme,
- Yerel hizmetler ile toplum arasında etkileşimi sağlama,
- Programa çeşitlilik kazandırma; program geliştirme çalışmalarına destek sağlama,
- Takım çalışmaları ile öğretmenlere destek sağlama,
- Öğretmenler için uzmanlık eğitimi sağlama,
- Vatandaşlık programının izleme ve değerlendirme etkinliklerini destekleme.

Dış katılımcıların uzun dönemdeki katkıları ise; yetişkinlerle iletişim kurmalarında öğrencilere destek sağlamak; aynı toplumdaki farklı sosyal gruplar ve farklı kuşaklar arasında nitelikli ilişkilerin kurulmasına yardımcı olmak; topluluklar arasındaki ve içindeki bağları kuvvetlendirmeye çalışmaktır (QCA, 2007b).

İngiltere'de okullarda ve toplumda katılımın artması için dış katılımcılarla işbirliği içinde çeşitli etkinlikler planlanır. Bu etkinliklerden katılımcıların tamamının yararlanabilmesi için okullar hangi dış katılımcılar ile birlikte çalışılması gerektiği noktasında seçici davranmak zorundadır.

Tablo 8. İngiltere'de Vatandaşlık ve PSHE Derslerine Katkı Sağlayan Dış Katılımcılar

Vatandaşlık Konuları	Dış Katılımcı Türleri
• Kamu hizmetlerinin rolü • Demokrasi ve parlamentonun işleyişi • Kurallar, kanunlar, mahkemelerin işleyişi, mevzuat ve insan hakları • Gönüllü kuruluşların ve toplum kuruluşlarının rolü • Medyanın rolü • Ekonomi ve ticaretin rolü • Küresel sorunlar ve sürdürülebilir kalkınma • Çatışma çözümü • Tartışma, savunma, sunum ve toplantı becerileri	• Yerel meclis üyeleri, hükümet yetkilileri, yerel otorite yetkilileri • Parlamento üyeleri, kamu sektörü temsilcileri • Yargıç, polis, avukat, tüketici hakları dernekleri, ticari birlikler, sosyal destek kurumları • Gönüllü kuruluşlar ve gruplar. • Medya, ticaret ve finans kurumu temsilcileri • Drama, tiyatro grupları • Yerel eğitim sorumlu vatandaşlık danışmanı • Üniversite öğrencileri (hukuk, siyasal, eğitim) • Vatandaşlık ve diğer uzman kuruluşlar • Sağlık ve kişisel gelişim uzmanları • Drama, tiyatro grupları • Banka, finans, eğitim kuruluşları temsilcileri • Kamu hizmetleri, iş ve kariyer planlama uzmanları • Danışmanlar • PSHE kuruluşları ve bu kuruluşlarda çalışan uzmanlar
Kişisel, Sosyal ve Sağlık Eğitimi (PSHE)	
• Sağlık ve kişisel gelişim • Uyuşturucu, alkol ve sigara bağımlılığı için eğitim • Bireysel finansman • Kariyer eğitimi • Kişisel ve sosyal gelişim	

Kaynak: QCA, 2007b.

Gearon 2003'de yaptığı araştırmasında, vatandaşlık eğitiminin aktif katılımı sağlamada etkili olması için, bu eğitimin, okul, üniversite gibi eğitim kurumlarının dışındaki oluşumlarla işbirliği içinde olması gerektiğini vurgular. Çünkü topluma katılımını sağlayan "sosyal davranışlar", vatandaşlık dersinin etkililiğini artırır ve amacına ulaşmasını kolaylaştırır ve bunun için okullar tek başına çözüm değildir. Ayrıca Gearon İngiltere'de vatandaşlık eğitiminde Sivil Toplum Kuruluşları ve gönüllü grupların etkisini inceleyen çalışmaların az sayıda oluşunu eleştirir (Gearon, 2003).

Gearon (2006), "Sivil Toplum Kuruluşları ve Eğitim" adlı bir başka çalışmasında, sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik değişimleri etkileme sorumluluğu olan bu dış oluşumların, genellikle sivil toplum örgütleri olduğunu ifade ederek; bu tür sivil toplum örgütlerinin özellikle vatandaşlık eğitimi ile ilgili çalışmalarda görev alma konusunda oldukça istekli davrandıklarını belirtir. Ayrıca, Ulusal Eğitim Araştırmaları Kurumu'nun devam etmekte olan Boylamsal Araştırma sonuçları yeni veriler ortaya çıkarsa da, Gearon, özellikle Sivil Toplum Kuruluşları gibi ideolojik bir yapılanmaya sahip dış oluşumların katılım üzerindeki etkileri (katılımın siyasi boyutu veya öğrenme-öğretme üzerindeki etkileri) konusunda İngiltere'nin yeteri kadar bilgiye sahip olmayışını eleştirmektedir (Gearon, 2006).

Kerr (2003)'e göre, öğrencilerin "aktif vatandaş"a ilişkin tutumları, okul tarafından olduğu kadar, aile, yakın çevre, medya, örnek şahsiyetler gibi unsurlar tarafından da etkilenmektedir. Bu nedenle, ailelerin, yöneticilerin, toplum temsilcilerinin ve destek kuruluşlarının; okullarla iletişim kurarak vatandaşlık eğitimi sürecine nasıl katılabileceklerinin belirlenmesi gerekir. Çünkü dış katılımcıların, öğrenci katılımlarını artırmaya nasıl katkı sağlayacaklarını bilmeleri önemlidir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin yaşadıkları toplumda yer alan gruplarla aktif olarak bir araya gelmelerini sağlayan fırsatların yetersiz olduğunu göstermektedir (Kerr, 2003a).

İngiltere'de öğrenci katılımı ile okul etkililiği arasında ilişki olduğunu iddia eden çalışmalarda, katılıma önem veren okullardaki başarı artışının nedeni olarak öğrenci katılımı sonucunda ortaya çıkan güdülenme ve öğrenme gibi unsurlar gösterilmektedir. Öğrenci katılımı ile okullar, bütün düzeylerdeki öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilir. Böylelikle katılım, öğrencilerin ilgi, beceri, yetenek ve öğrenme isteklerini artırarak başarılarının yükselmesine etki eder (Holmes, 2006).

Holmes (2006)'ya göre İngiltere'de okullar, "okul toplumunun çoğunluğunu oluşturan öğrencilere, okulun yönetilmesinde söz hakkı verilmesi adil bir uygulamadır" (Alderson, 2003); "bugünün çocuklarına demokratik uygulamalara katılım şansının verilmesi yarının demokrasisini yüceltir" (Torney-Purta) gibi ahlâki gerekçelerle hem Birleşik Krallık bağlamında hem de uluslar arası yasalar gereği öğrencilere danışmanlık yapmalıdır. Çünkü öğrencilere söz hakkı verilmesi ve katılımın gerçekleştirilmesinin öğrenci başarısını artırdığı bir gerçektir. Ancak, vatandaşlık eğitiminde, ahlâki konularda ve demokrasi bilincinin gelişmesinde öğrencilerinin iyi bir vatandaş olması yönünde gayret göstermeyip; yalnızca kendilerinin başarı sıralamasındaki yeri ile ilgilenen okullar İngiltere'de eleştirilmektedir (Holmes, 2006).

Hannam 2001 yılında temel evre 3 öğrencilerini de kapsayan çalışmasında, öğrenci katılımının sağlandığı 12 okulda, diğer gruba göre, beklenenden daha yüksek bir başarı yüzdesinin yakalandığını ortaya koymuştur. Özellikle başöğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre, katılım, öğrencilerin kendilerine ilişkin olumlu algılarını, güdülenmelerini, liderlik yapma ve sorumluluk alma duygularını artırmakta ve bu da öğrencilerin başarılarını etkilemektedir. Öğretmenlere göre ise, cinsiyetine, akademik başarısına ve sosyal altyapısına bakılmaksızın bütün öğrenciler, katılım etkinliklerinde istekli olduğu sürece daha etkin ve başarılı olmaktadır. Araştırmaya göre, öğrencilerin katılım ekinliklerinde yer almak, tekrar öğrenci başarısına yansıyacak olan öğrenci-öğretmen ilişkilerini de olumlu yönde etkilemektedir (Hannam, 2001).

Katılım, hangi düzeyde ve hangi etkinliklerle gerçekleşirse gerçekleşsin, öğrencilere rollerini tartışma olanaklarının oluşturulması; “farklılık yaratma” hissinin yaşatılması; oyun, öğrenci ürün dosyası, sözlü ya da yazılı sunumlar aracılığıyla öğrendiklerini paylaşması, yansıtması ve kaydetmesi için zaman verilmesi gerekir (Huddleston ve Kerr, 2005b).

6.2. Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi Programında Katılım

1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda oybirliği ile kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin Türkiye Cumhuriyeti’nde Aralık 1994 yılında Meclisten geçirilerek yürürlüğe girmesi, sözleşmenin 12. maddesi ile ifade edilen çocuğun katılım hakkını gündeme getirmiştir.

Türkiye’de Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin uygulanmasının etkinleştirilmesi için geliştirilen Ulusal Eylem Plânı da, Türkiye’de Sözleşmenin, dolayısıyla çocukların katılım hakkının uygulanabilmesi için atılan önemli bir adımdır. Çocuk hakları uygulamaları için; çocukla ilgili bütün güçlerin koordinatörlük düzeyinde harekete geçirilmesi, yasal, yönetsel ve örgütsel düzeyde yeni yapılanmanın gerçekleştirilmesi, bu doğrultuda gereken kaynakların sağlanması, geniş anlamda yaygın ve etkili olarak kamuoyunun oluşturulması, çocukla ilgili kurumlara ve çalışan nitelikli insan gücüne yeni hedefler doğrultusunda işlerlik kazandırılması vb. sorunların çözümü için geliştirilecek Ulusal Eylem Plânı, iç hukuk kuralları ile sözleşmenin uyumlaştırılmasını kapsayan çabaların bütünlüğünden oluşur. Ulusal eylem plânının sözleşmenin yürürlüğe girmesinde benimsediği disiplinler arası yaklaşım; çok yönlü katılım, varolan yapıyla bütünleştirme, yeni yapıların oluşması, kesintisiz uygulamalar, destek sağlama ilkelerini benimser. Uygulama sürecinde etkili olacak güçler; hükümet, bakanlıklar, koordinatörlük, sivil toplum örgütleri, üniversiteler, aileler, okullar, veliler, gelişecek yeni oluşumlardır (Cılga,2007).

2004 yılında programın yenilenme gerekçeleri arasında eski programın katılım konusundaki zayıflığına değinilmiş ve yeni yapılanan programda, geniş katılımlı, sivil toplum örgütleri ve diğer ilgili kişi kurum ve kuruluşlarla paylaşım halinde hazırlanarak katılım konusuna öğrenciler, aileler ve toplum anlamında önem verileceği ifade edilmiştir (TTKB, 2007a).

Bu iki önemli gelişme dışında Türkiye'de bazı yönetmeliklerde katılım konusuna yer verilmiştir:

Türkiye'de, Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, okul yaşamında katılımı teşvik eden temel araçlardan biridir (MEBMB, 2005).

Yönetmeliğin amacı, okullarda ders programlarının yanında öğrencide kendine güven ve sorumluluk duygusu geliştirmek, yeni ilgi alanları ve beceriler oluşturmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda sosyal etkinliklerle, "öğrenci kulübü ve toplum hizmeti" çalışmalarıyla, ilgili iş ve işlemleri düzenlemektir.

Öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmalarının temel ilkeleri katılımcılık, planlılık, süreklilik, üretkenlik, gönüllülük ve iş birliğidir.

Bu ilkeler doğrultusunda;

- Demokratik vatandaşlık bilincini geliştirebilecek eğitim uygulamalarının, hayatın bütün alanlarına yayılarak yapılacak çalışmaların okul içi ve okul dışı etkinlikleri içermesine,
- Etkinliklerde verimi sağlamak için okul ve halk eğitim merkezlerinde oluşturulan öğrenci kulüpleri arasında ortak çalışmalar yapılmasına,
- Her bireyin topluma katkı sağlayabileceği göz önüne alınarak bütün etkinliklerde geniş katılımın sağlanmasına,

- Sosyal etkinlik çalışmalarının planlanması ve yürütülmesinde öğrencilerin ilgi, istek, yetenek ve ihtiyaçları ile çevrenin imkân ve şartlarının göz önünde tutulmasına,
- Öğrencilerin toplumsal hayata, sorunların çözümüne, yerel düzeyde katılımına özendirilmesine,
- Ders programlarının göz önünde bulundurularak desteklenmesine,
- Çalışmalarda resmî, özel sivil toplum kurum ve kuruluşlarıyla öğrenci ve veli iş birliğinin sağlanmasına,
- Sosyal etkinlik çalışmalarının öğrencilerle planlanıp yürütülmesine ve yurt içinde veya yurt dışında bulunan okullardaki öğrenciler ile ortak çalışmalar yapmalarına özen gösterilir.

Sosyal etkinlikler, okul yönetimi ve velilerin iş birliği ile okul içi ve okul dışı imkânlardan yararlanılarak öğrenci kulüpleri ve toplum hizmeti kapsamında yürütülür. Proje önerileri, çevrede bulunan sivil toplum kuruluşları ile kişi veya diğer kurum ve kuruluşlara götürülerek katkıları istenebilir.

Okul açıldıktan ve sınıf temsilcileri seçildikten sonra en kısa sürede; sınıf temsilcileri ile okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin katılacağı toplantıda kurumun türüne, düzeyine, imkân ve şartlarına; çevrenin ekonomik, sosyal, kültürel ve coğrafi özelliklerine göre yer verilen öğrenci kulüplerinden gerekli görülenlerine ya da öğrencilerin istekleri doğrultusunda farklı kulüplerin kurulmasına karar verilir.

Öğrencilerin toplumda aktif olarak katılım göstermeleri için öğrenci kulübü ile toplum hizmeti çalışmaları dışında yönetmeliğe göre okullarda geziler; yarışmalar; beden eğitimi, izcilik, müzik ve halk oyunları çalışmaları; yayınlar; gösteriler; tiyatro çalışmaları; defile, sergi ve kermes gibi çalışmalarla çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.

Türkiye'de yapılan bazı projeler katılımın sağlanarak demokrasi kültürünün oluşturulmasında ve sorumlu vatandaşların yetiştirilmesinde etkilidir.

Bu projelerden “Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Projesi“, katılım ve yaşam boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda mesleki, siyasî kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri işbirliğiyle ailede, eğitim kurumlarında, iş yerlerinde, yerel yönetimlerde medya kanalını ve kültürel etkinlikleri kullanarak yurttaşların toplum hayatında sorumlu ve etkin bir rol oynamasını amaçlayan önemli girişimlerden biridir (Duman, Dede ve Eryürekli, 2003),

Avrupa konseyi çatısı altında kararlaştırılan proje ile ilgili ulusal düzeydeki çalışmalar, 2001 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın koordinatörlüğünde başlatılmış ve başta Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim öğretim birimleri olmak üzere, çeşitli üniversiteler, sivil toplum örgütleri ve ilgili diğer kurum ve kuruluşların katılımı ile yürütülmüştür (Kepenekçi, 2004).

Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Projesi’nin ilk aşamasının gerçekleştiği 1997–2000 yılları arasında projenin temel kavram ve ilkeleri oluşturulmuş olup, 2001–2004 yıllarını kapsayan ikinci aşamasındaysa projeye dönük etkinliklerin düzenlenmesi kararlaştırılmıştır. Bu etkinlikler başlıca üç alanı (politika geliştirilmesi, duyarlılığın artırılması ve iletişim ağı kurulması) kapsar. Bunların plânlanması, uygulanması ve izlenmesinde, "eğitim politikaları ve demokratik yurttaşlık eğitimi uygulamaları arasındaki bağları güçlendirmek, bu alanlara yönelik etkinlikleri diğer etkinliklerle birleştirmek, özellikle okullarda ders dışı ortamlarda demokratik yurttaşlık eğitimine yönelik uygulamalar yapmak, demokratik yurttaşlık eğitimi unsurlarını bu süreçlere katmak, Avrupa Konseyi ve üye devletlerin de etkin katılımlarını sağlamak" ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur (Duman, Dede ve Eryürekli, 2003).

Proje kapsamında ulusal anlamda "Eğitim Programlarının Yeniden Yapılandırılması", "Eğitsel Materyal Üretilmesi", "Mevcut Mevzuatın İncelenmesi", "Öğretmen Yetiştirme", "Okullarda Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Uygulamalarının Gerçekleştirilebileceği Yeni Yapıların Kurulması" gibi çalışma grupları oluşturulmuştur (Kepenekçi, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliğinde yürütülen “Çocuk Dostu Okul Projesi” ise ilköğretim okullarında her yönüyle kalitenin artırılmasını ve bunun öğrencilere, çalışanlara, çevreye yansıtılmasını amaç edinir. Çocuğu bir bütün olarak ele alan proje okul yönetimi, öğretmen, veli, hizmetli, sivil toplum kuruluşları ve diğer kamu kuruluşlarının işbirliği içinde çalışmalar yürütmesini gerekli görür.

Proje kapsamında 2003 yılında; “Eğitici Eğitimi, Toplumsal Cinsiyet Duyarlılığı Kazandırma, Çocuk Hakları Eğitimi, Paylaşılan Değerlendirme Rehberi, İhmal-İstismar Mağduru Çocuklar, Riskli Davranış Gösteren Çocuğun Dostu Okul, Bilgi Okur Yazarlığı” konularında eğitim materyalleri hazırlanmıştır. Ayrıca belirlenen konularda çalıştaylar, sempozyumlar, klavuz kitap ve hizmet içi eğitimler proje kapsamındaki etkinliklerdendir. 2002’de başlatılan Proje, 2005’de 81 İlde yaygınlaştırılmıştır (İÖGM, 2007).

Öğrenci katılımını sağlamak üzere ülkede son zamanlarda atılan en önemli adımlardan biri MEB ile TBMM Başkanlığı arasında 13 Ocak 2004’te imzalanan bir protokolle uygulamaya konan “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”dir.

2003–2004 öğretim yılı için 81 ilde, her tür ve derecedeki okullardan seçilen 300 pilot okulda uygulanan proje; pilot uygulama sonucunda alınan geri bildirimin değerlendirilmesi sonucunda, 2004–2005 öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde uygulanmaya başlanmıştır.

Projenin temel amacı; “yerleşik bir demokrasi kültürü ve bilincinin oluşturulması” ve “seçme seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması”dır. Bu amaçlar, Türkiye Öğrenci Meclisi, İl Öğrenci Meclisi, Okul Öğrenci Meclisi olmak üzere 3 ayrı meclis biçimindeki yönetim birimi ile sağlanır.

Projenin işleyişi, Türkiye’de her okulda “Okul Öğrenci Meclisleri”nin oluşturulması ile başlayacaktır. Okul Öğrenci Meclisleri yeteri kadar temsilciden

oluşacak ve her okul meclisi, öğrenciler tarafından seçilen başkan tarafından yönetilip temsil edilecektir. Başkan, bir üst yönetim birimi olan "İl Öğrenci Meclisi"nde okulunu temsil edecektir. İl Öğrenci Meclisi de kendi içinde bir başkan seçerek Millî Egemenlik Haftası içinde belirlenen bir günde yapılacak "Türkiye Öğrenci Meclisi" toplantısında ilindeki bütün öğrencileri temsil edecektir. Bütün seçim ve temsil işlemleri; demokratik ortamda, seçme seçilme ve oy kullanma bilinci ve kültürünün oluşturulması ilkeleri çerçevesinde yerine getirilecektir. Toplantılarda alınan kararlar öneri niteliğinde kararlar olacaktır (MEB, 2004b).

Projeye ilişkin olarak yapılan araştırmalarda, projenin amacına uygun olarak algılandığı; okullarda olumlu sonuçlar verdiği; yönetici, öğretmen ve öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı; bununla birlikte okullarda projenin uygulamasına ilişkin bazı sorunların olduğu (projenin yalnız okulla sınırlı olduğu algısı etkililiğini azaltmaktadır; seçim usulleri konusunda öğrencilerin yeterince bilgilenmemesi nedeniyle, yönergeye göre öğrencilerin yapacağı bazı işleri, öğretmenler üstlenmektedir; projenin finans boyutu düşünülmemiştir; sınavlara hazırlık nedeniyle temsilci öğrenciler, Okul Meclisi çalışmalarına gereken ilgi ve önemi gösterememektedir.) ancak bu sorunların üstesinden gelinebilecek nitelikte olduğu (Kıncal ve Uygun, 2006); öğretmenlerin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile hedeflenen becerilerin (katılım becerisi de yer almaktadır) öğrencilere kazandırılma düzeyine ilişkin "orta düzeyde kazandırdığı" görüşünde oldukları; öğretmenlerin, demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile hedeflenen tutumların öğrencilere kazandırılma düzeyine ilişkin "çok kazandırdığı görüşünde oldukları" (Biçer, 2007) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türkiye'de Okul Aile Birlikleri, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine, stratejik gelişimine, fırsat eşitliğine imkân vermek ve öğretmenler kurulunca alınan kararların uygulanmasını desteklemek amacıyla velilerle iş birliği yapmak; ailede, okulda ve çevrede, öğrencilerle diğer çocukların iyi alışkanlıklar

kazanmalarını, iyi birer vatandaş olmalarını sağlayıcı tedbirler alınmasında okul yönetimine yardımcı olmak; eğitim-öğretimle ilgili kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapmak gibi görevleriyle okullarda katılım konusuna katkı getirmektedirler (MEB, 2005b).

Araştırma sonuçları, okullarda aile katılımının yeteri kadar uygulamaya geçirilemediğini, bu bağlamda ailelerin katılım konusunda model olma misyonlarını yerine getiremediklerini, okul-aile-toplum işbirliğinin hayata geçirilemediğini göstermektedir:

Gümüşeli (2004) tarafından yapılan “Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmada Türkiye’de, her ne kadar okul çevre ilişkileri ve bu bağlamda aile katılımı okulların gündemlerine girmişse de, bu güne kadar yapılan uygulamaların kâğıt üzerinde birkaç biçimsel çalışmadan öteye gidemediği; bu konuda gelişmiş ülkelerin düzeyine ulaşabilmek için aile katılımı ve aile okul işbirliği konusunun çok yönlü araştırmalarla ele alınması gerektiği, bu araştırmalardan elde edilecek bulgular doğrultusunda ulusal ve yerel düzeyde aile katılımı projelerinin geliştirilip uygulanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

”Okul-Aile-Çevre İş Birliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi” adlı çalışmasında Kolay (2004), Türk eğitim sisteminde okul-aile-çevre arasında yeterince iş birliğinin sağlanamadığını; bunun sebebini de hem okulların hem de aile ve çevrenin oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu durumun, öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini, öğrenci başarısının düşmesinden, çocukların zararlı alışkanlıkları küçük yaşlarda edinmeye başlamasına kadar pek çok olumsuzluğu beraberinde getirdiğini ifade etmektedir. Türk eğitim sisteminde okul-çevre dolayısıyla okul-veli ilişkilerinin sağlıklı olmadığını ifade eden Kolay, bunun için okul-çevre ilişkisini sağlayan aracı kurumlar olan okul aile birliği, okul koruma derneği ve okul yönetiminin düzenli ve uyumlu çalışması gerektiğini ifade etmektedir (Kolay, 2004).

Kocabaş ve Gökbaş (2002) tarafından yapılan "Eğitimde Karara Katılma" konulu bir başka çalışma, yöneticilerin ve öğretmenlerin ders programları hazırlanırken görüşlerinin alındığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ancak yöneticiler ve öğretmenler velilerin karara katılması gerektiğine inanmamaktadırlar. Yöneticiler, öğrencilerin öğretmenler kuruluna katılmasına, sınav programları hazırlanırken görüşlerinin alınmasına, okuldaki disiplin anlayışının oluşmasında etkili olmalarına, okulda kendilerini etkileyecek değişikliklerden haberdar edilmelerine olumlu bakarken, öğretmenler bu konularda kararsız kalmışlardır. Mesleki kıdem açısından genç öğretmenler karara katılmanın önemine daha fazla inanırken, daha ileri kıdemdeki öğretmenler bu konuya inanmadıklarını belirtmişlerdir. Yöneticiler ise karara katılmanın önemine inandıklarını ifade etmişlerdir.

İlköğretim programlarının yenilenmesini gerektiren nedenlerden biri de, ailenin, eğitim-öğretime katılımının yetersiz olmasıdır. Programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi açısından ailelerin okulla iş birliği içinde olmalarının önemli olduğundan hareketle, yeni programda anne babaların, okul yöneticileri ve öğretmenlerle etkileşim içinde olmaları, programların öğretimsel tasarımının ana öğelerinden birisi olarak belirlenmiştir. Program okul dışı etkinliklerle aileyi de öğretimin bir parçası yapmayı hedeflemektedir (TTKB, 2007b).

Programın uygulanmasında okul yöneticilerinden beklenenler arasında, okulda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak çeşitli konularda seminerler düzenlenmesini sağlamak; okul dışında verilen bu tür seminerlere katılım konusunda yönlendirici ve yardımcı olmak görevi belirtilmiştir (TTKB, 2007b).

Ayrıca yeni programın yapılandırmacı yaklaşım gereği öğrenciyi, derse aktif olarak katan ve sorumluluk üstlenen birey olarak tasarlaması; bunun için derslerdeki öğretme- öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde öğrenciye katılım ve sorumluluk üstlenmesi için olanaklar yaratması katılım açısından olumlu bir gelişmedir.

BÖLÜM IV

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulguların sonuçları ve bu sonuçlar çerçevesinde oluşturulan öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

1. Vatandaşlık Eğitimi Politikasına İlişkin Sonuçlar

- İngiltere'de vatandaşlık eğitimi politikası 1990'dan sonra, bir takım yapılandırma çalışmaları ile (Vatandaşlık Kurumu'nun kurulması, Yurttaşlık Ulusal Komisyonu'nun "Yurttaşlığın Teşvik Edilmesi" adlı raporu, Uluslar Arası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kurumu'nun Yurttaşlık Eğitimi Çalışması, 1997'de Crick başkanlığındaki "Okullarda Vatandaşlık Eğitimi ve Demokrasi Öğretimi Danışma Grubu"nun kurulması vb.) hız kazanmıştır.

- İngiltere'de Eğitim ve Beceri Bakanlığı'nın yanı sıra vatandaşlık eğitimi ile ilgili kurum ve gruplar oluşturulmuştur. Bu kurumlar, vatandaşlık eğitimi programının çağın gereklerine uygun olarak yapılandırılması; ailede, toplumda ve okulda işbirlikli olarak uygulanması, vatandaşlık eğitimi ile ilgili diğer ülkelerle ortak çalışmaların yapılması amacıyla sürekli çalışmalar yapmaktadır.

- Örgün eğitim kapsamında Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı, uygulanacak vatandaşlık eğitimi programı konusunda tek belirleyici kurumdur.

- İngiltere'de vatandaşlık eğitimi politikasına yön veren çalışmaların temel özellikleri, uzun bir zaman dilimine yayılmış olmaları ve yalnızca İngiltere ile sınırlı olmamalarıdır. Diğer ülkelerle etkileşimli olarak yapılandırılan; alt amaçlarında vatandaşlık eğitiminin her bir öğesini içeren; sonuçları ile vatandaşlık eğitimine her yıl dönüt sağlayarak, yapılanma ve eksiklikleri giderme anlamında vatandaşlık eğitimi programına destek sağlayan bu çalışmaların en güzel örneği Uluslar Arası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kurumu'nun Yurttaşlık Eğitimi Çalışması (8 Yıllık Boylamsal Çalışma)'dır.

- İngiltere'de, vatandaşlık eğitimine, ortak bir politik ve mesleki sorumluluk anlayışıyla yaklaşılmaktadır. Bu anlayış evrensel bir eğitim konusu olan vatandaşlık eğitimindeki gelişmelerin sadece Birleşik Krallık'ta değil aynı zamanda Avrupa'da ve bütün dünyada olması gerektiğine işaret etmektedir.

- 1998'den sonra, "aktif yurttaş katılımı" "gönüllük" ve "toplum katılımı" ilkeleri üzerine kurulu olan vatandaşlık eğitimi politikasının İngiltere'nin politik kültürünü değiştirmek amacıyla okullarda gerçekleştireceği 3 temel hedefi, "sosyal ve ahlâki sorumluluk, toplumsal katılım ve siyasi okuryazarlık"dır.

- Türkiye'de 1990'lardan sonra vatandaşlık eğitimine insan hakları öğesi eklenmiştir. Vatandaşlık, ulus, vatan anlayışında ve tanımlarında, II. Meşrutiyet, Cumhuriyet'in ilanı, Çok Partili Dönem gibi tarihsel süreçlerde öğretim programlarının değiştirilmesine bağlı olarak bazı değişiklikler olmuştur.

- İngiltere'de vatandaşlık eğitimi 1998'deki yapılanmaya kadar, Ulusal Program'ın zorunlu bir parçası olmamıştır. Türkiye'de ise 19. yy'da ortaokullarda, 1924 yılında yapılan Milli Eğitim Şurası'ndan sonra ise ilköğretim okullarında ders isimleri, ders saatleri ve dersin hangi sınıfta okutulacağına ilişkin değişikliklerle birlikte, 2004 ilköğretim programına kadar, genelde eğitim programlarında bir ya da ikişer saatlik zorunlu ve bağımsız ders olarak yerini almıştır.

- İngiltere'de, 2000'den bu yana, temel evre 1 ve 2'de "Bireysel, Sosyal Eğitim ve Sağlık Eğitimi"yle (PSHE- Personal, Social and Health Eduation) bütünleşik olarak zorunlu olmayan bir vatandaşlık çerçevesi tanıtılmıştır. Ulusal programda temel evre 1 ve 2 için bu ders, "PSHE ve vatandaşlık" adıyla, seçmeli ders olarak yer almaktadır. Temel evre 3 ve 4'de ise, Ağustos 2002'den bu yana, Ulusal Program, ilk kez, ayrı bir ders olarak vatandaşlık programını tanıtmıştır. Vatandaşlık bu evrede zorunlu bir ders olarak yer almaktadır.

- Türkiye'de ise vatandaşlık eğitimi, 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programları ile birlikte, bir ders olarak değil bir "ara disiplin" olarak öğretme öğrenme sürecinde yer almaktadır.

- İngiltere'de vatandaşlık eğitiminin temel evre 1 ve 2'de zorunlu ders olmaması (Breslin, Rowe ve Thornton, 2006); Türkiye'de ise ilköğretimde vatandaşlık eğitimi sağlamak için bağımsız bir dersin kaldırılması ve sadece ara disiplin ile sağlanması (ERG,2005) eleştirilen durumlar arasındadır.

2. Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar

- İngiltere'de 1998'deki yapılanma ile vatandaşlık eğitimi, temel evre 1 ve 2'de, PSHE dersi ile birlikte "bütünleşik yaklaşım" olarak benimsenmiş; temel evre 3'de ise "ayrı ders" yaklaşımıyla benimsenmiştir.

- Ulusal programın hedeflerini gerçekleştirmek için bu yaklaşımlara ek olarak farklı yaklaşım seçenekleri belirlenmiş (örneğin, "program dışında vatandaşlık olayları ve etkinlikleri ile vatandaşlık") ve hangi yaklaşımın kullanılacağı esnek olarak okulların sorumluluğuna bırakılmıştır.

- İngiltere'de "tüm-okul yaklaşımı" ile vatandaşlık eğitimi, ilköğretim düzeyinde "kesintisiz" ve "bütüncül" bir süreç olarak yer almaktadır. Tüm okul yaklaşımı; okulun yapısı, düzeni, yönetimi ile ilgili örtük özelliklerini kapsayarak; "program içinde vatandaşlık", "okul yaşamında vatandaşlık" ve "toplum katılımı yoluyla vatandaşlık" anlayışını geliştirmiştir.

- Vatandaşlık eğitiminin niteliğini ve öğrenme ürünlerinin gerçekleşme düzeyini doğrudan etkileyen vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarının hangisinin uygulanacağı konusunun İngiltere'de tamamen okullara ve öğretmenlere bırakılması; denetim mekanizmasının eksikliği noktasında eleştirilebilecek bir durumdur.

- Öğretmen ve yöneticiler için hazırlanmış klavuz kitaplarda bu yaklaşım alternatiflerine ve tüm okul yaklaşımı sürecine ilişkin yönlendirmelerin ve örneklerin yer aldığı tespit edilmiştir.

- Türkiye'de 2004'de yenilenen öğretim programı ile vatandaşlık eğitimi, tüm programa serpiştirilen (cross curricular yaklaşım) "insan hakları ve vatandaşlık" ara disiplini yaklaşımı benimsenerek uygulanmakta, ayrı bir ders olarak okutulmamaktadır.

- Türkiye'de uygulanan ara disiplin yaklaşımına vatandaşlık eğitimi için esneklik getirilmemiş; başka örnek modeller ve yaklaşımlar önerilmemiştir.

- İngiltere'de temel evre 3'te vatandaşlık eğitimi programda %3'lük zaman dilimini işgal etmektedir. Temel evre 1 ve 2'de ise ders seçmelidir ve işgal ettiği zaman dilimi programda açıklanmamıştır.

- Türkiye'de, ara disiplin ile sağlanan vatandaşlık eğitiminin program içinde işgal edeceği zaman dilimi konusunda herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Bu da, ara disiplinlerin, 12 farklı derste, programda yeri geldikçe, bu derslerin öğretmenlerinin yeterliliğine ve ilgisine bağlı olarak yer verileceği sonucunu doğurmaktadır.

- Türkiye'de, programda izlenen ara disiplin yaklaşımında vatandaşlıkla ilgili amaçların nasıl geliştirileceğinin anlaşılamadığı; izlenen yaklaşımda çok fazla öğenin birbirinden bağımsız ve dağınık olarak sürece girmesiyle "vatandaşlık ve insan hakları ara disiplinin" doğasına ait yönünün (örtük özelliklerinin) kaybolduğu; dolayısıyla demokratik vatandaşlık boyutunun nasıl geliştirileceğinin açık olmadığı sonuçlarına varılabilir. Tüm bu problemler, vatandaşlık eğitiminde ara disiplin yaklaşımının, tüm programa dağıtılsa da, bütünsellikten uzak olduğu için işlevini yerine getiremediği sonucunu doğurmaktadır.

3. Vatandaşlık Eğitimi Kazanımlarına İlişkin Sonuçlar

- Türkiye ve İngiltere'de ilköğretim vatandaşlık eğitimi kazanımlarını, "kavramlar; beceriler ve yetenekler; değerler ve eğilimler" başlıkları altında, ortak ve farklı kazanımlar olmak üzere Tablo 9'daki gibi özetlemek mümkündür:

Tablo 9. İngiltere ve Türkiye'deki Vatandaşlık Eğitimi Kazanımlarının Kavramlar; Beceri ve Yetenekler; Değerler ve Eğilimler Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

		İNGİLTERE	TÜRKİYE
KAVRAMLAR	BENZER	• Suç ve ceza • Çatışma, uzlaşma • Önyargı, ayrımcılık, • Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi • Hak ve görev • Kaynakların sınırlı oluşu • İnsan hakları ve ihlalleri • Demokrasi, demokratik toplum • Güven (Mülkiyet güvenliği-Toplum güvenliği) • Gönüllü kuruluşlar	• Suç ve ceza • Çatışma, uzlaşma • Önyargı, ayrımcılık • Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi • Hak ve görev • Ortak miras • İnsan hakları ve ihlalleri • Demokrasi • Kamu güvenliği • Sivil toplum
	FARKLI	• Suçlu, mağdur • Gençlik suçları • Alay, taciz, zorbalık • Yardakçılık, hırsızlık, vandalizm • Irkçılık • Adalet • Otorite, güç • Kimlik • Mülteci • Arkadaşlık • Çeşitlilik • İstekler, ihtiyaçlar sorumluluklar • Demokratik seçim • Hayvanlar • Toplumda bireylere yardım eden kişiler: Polis • Kanunlar ve kurallar • Toplumun ve bireylerin ihtiyaçları ve öncelikleri • Benzerlikler ve farklılıklar • Doğru ve yanlış • Küresel topluluk • Oy kullanma, temsil etme ve edilme • Konsey, parlamento; üyeleri, işlevleri ve görevleri ve işleyişleri • Medya, haberler • Aktif vatandaş, global vatandaş • Kozmopolit toplum • Baskı grupları • Siyasi tarihin olayları, problemleri, şahısları, eğilimleri, özellikleri • Kamu kaygıları • Kişisel gizlilik (dokunulmazlık, mahremiyet)	• Eşitlik • Aile • Dayanışma • T.C. Anayasası • Atatürk İnkılâpları • Merkezî yönetim ve birimleri • Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi • Yasama, yürütme ve yargı organlarının bağımsız olması • Hak ve özgürlükler: — Yaşam hakkı, — Tüketici hakları, — Çevre hakları, — Eğitim hakkı, — Seçme ve seçilme hakkı, — Sağlık hakkı, — Dilekçe hakkı, — Çalışma ve işini özgürce seçme hakkı, — Seyahat etme özgürlüğü, — Düşünce ve ifade özgürlüğü, — Basın ve yayın organlarının özgürlüğü.

Tablo 9. Devam

		İNGİLTERE	TÜRKİYE
BECERİLER ve YETENEKLER	BENZER	• Sorumluluk alma (grup çalışmalarında, okulda ve toplumda) • İşbirliği • Çatışma çözme • Karar verme • Katılım (Okulda ve toplumda) • Bir probleme çözüm yolları önerme.	• Sorumluluk alma (grup çalışmalarında, ailede ve okulda), • İşbirliği • Çatışma çözme • Karar verme • Katılım (okulda) • Öneride bulunma • Demokratik çözüm yolları üretme
	FARKLI	• İletişim • Birlikte çalışma • Seçimler yapma • Dinleme (başkalarının fikirlerini) • Tartışma (başkalarıyla görüşlerini) • Risk alabilme • Soru sorma • Kendini ifade etme • Empati kurma • Görüşlerini açıklama • Farklı kişilere danışma • Araştırma, inceleme, keşfetme • Paylaşma • Bilgiye ulaşma, bilgiyi seçme, düzenleme, analiz etme ve değerlendirme • Tartışma • İkna etme • Affetme ve uzlaşma • Eleştirel bakış açısıyla sorgulama • Kendini ifade ederken, tartışırken, bir konuyu sunarken en uygun yöntemi ve aracı seçme • Planlama ve organize etme (toplum tabanlı etkinliklerde veya sınıf- okul içi etkinliklerde) • Öğrendiklerini çevresine yansıtma • Medyayı değerlendirme	

Tablo 9. Devam

		İNGİLTERE	TÜRKİYE
DEĞERLER ve EĞİLİMLER	FARKLI	• Farklılıklara saygı gösterme • Farklı gruplara ve topluluklara ait olma • Birbirine bağlı olma ve muhtaç olma • Hoşgörülü, dürüst, güvenilir ve düşünceli olma • Alay, zorbalık ve ayrımcılıkla baş etme • Adil davranma • Güncel, yerel ve ulusal konular üzerine kişisel ve grup görüşlerini savunma • Kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma, empati kurma • Başkalarının görüşlerine saygı duyma. • Dürüstlük, vefa (sadakat), anlayış ve düşüncenin ilişkilerde önemli olduğunu tanıma • Başkalarının ilgilerine ve duygularına saygı duyma • Farklı insan gruplarının, farklı değer ve tutumlara sahip olduğunu kabul etme • Değer ve tutumlarının, konular üzerindeki görüşleri etkilediğini kabul etme. • İnsan hakları ihlalinin bütün insanları etkilediğini anlama • Çatışma çözmeye ve uzlaşmaya ilgi. • İnsan haklarına, kamu yararına, çevreye ilgi. • Çatışma çözmede affetmenin ve fedakârlığın rolünü tanıma	• Çevrenin korunmasına, kaynakların verimli kullanılmasına önem verme • İnançlara, farklılıklara, fiziksel ve kişisel özelliklere saygı gösterme • Düşünce ve ifade özgürlüğünü kabul etme • Hakları ihlâl edilenlere yardımcı olma

- Türkiye'de ve İngiltere'de vatandaşlık eğitimi kazanımlarının nitel ve nicel anlamda birbirinden oldukça farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

- Nicel anlamdaki farklılığın temel nedeni olarak vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarındaki farklılıklar gösterilebilir. Vatandaşlık programının ayrı bir ders olarak değil, tüm programa dağıtılan ara disiplin kazanımları ile sağlandığı Türkiye'de, İngiltere'ye oranla oldukça az sayıda kazanım olduğu görülmektedir.

- Niteliksel olarak da kazanımlar birbirlerinden farklılık gösterir. Tablo 9'da görüldüğü gibi, İngiltere'de vatandaşlık eğitimi kazanımlarında yer alan kavramlar, Türkiye'de vatandaşlık eğitimi kazanımlarındaki kavramları kapsamakta (benzer kavramlar), bunun yanında, Türkiye kazanımlarında hiç değinilmemiş birçok kavrama İngiltere kazanımlarında yer verilmektedir.

- Eşitlik, aile, dayanışma, Anayasa, Atatürk İnkılâpları, merkezî yönetim ve birimleri, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, yasama, yürütme ve yargı organlarının bağımsız olması, temel hak ve özgürlükler ise sadece Türkiye'deki kazanımlarda yer alan kavramlardır.

- Kazanımlarda yer alan kavramlarda dikkat çeken diğer bir önemli nokta ise, İngiltere'de temel hak ve özgürlüklere doğrudan yer verilmezken (örneğin çevre hakkı, tüketici hakkı); Türkiye'de bu hak ve özgürlüklere "bilgi düzeyinde" yer verilmesidir.

- Kavramsal anlamdaki bu benzerliklerin ve farklılıkların temel nedenleri toplumsal, ekonomik ve kültürel farklılıklar, ülkelerin gelişmişlik seviyeleri, yönetim şekillerindeki farklılıklar, eğitim sistemlerinin merkezi ve yerel yönetimlerindeki farklılıklar vb. dir.

- Tablo 9'da, Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi kazanımlarında yer alan beceri ve yeteneklerin tamamının İngiltere'deki kazanımlarda yer aldığı, ancak bunun yanında İngiltere'de, Türkiye'de olmayan birçok beceri ve yeteneğin bulunduğu görülmektedir.

- Aynı durum vatandaşlık eğitimi kazanımlarında yer alan değerler ve eğilimler için de söz konusudur. Türkiye'deki kazanımlarda değinilmiş olan değerler ve eğilimler İngiltere'deki kazanımlara oranla oldukça az ve dar kapsamlıdır.

- İki ülke arasında; kazanımların, yaşa, gelişim dönemlerine, hazır bulunuşluluğa bağlı olarak kademeli biçimde yapılandırılmaları konusunda farklılıklar görülmektedir. İngiltere'de bu ilkelere göre kazanımların ardışık ve kademeli olarak yapılandırıldığı; temel evre 3'deki kazanımlar için, temel evre 1 ve 2'de temel oluşturulduğu, hazır bulunuşluluğun sağlandığı, ön bilgi ve alt becerilerin oluşturulduğu gözlemlenmektedir.

- Türkiye'de kazanımlar ardışık ve kademeli olarak yapılandırılmamıştır. Aynı kazanımların farklı gelişim dönemlerinde hiç değiştirilmeden okutulması, kazanımların birbirleri üzerine yapılandırılmadığını, kazanımların sıralanmasında yaş ve hazır bulunuşluğun dikkate alınmadığını göstermektedir.

4. Vatandaşlık Eğitiminde Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

- İngiltere'de vatandaşlık eğitiminin değerlendirilmesi temel evre 1 ve 2'de zorunlu değilken; temel evre 3'de Ağustos 2003'ten bu yana zorunludur. Bütün devreler için, öğrencilerin kayıtlarının tutulması ve bu kayıtların ailelere rapor edilmesi önemlidir.

- Türkiye'de ilköğretimde, "insan hakları ve vatandaşlık eğitimi" ara disiplininin değerlendirme süreci, bu ara disiplinin yer aldığı Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Görsel Sanatlar,

Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Sanat Etkinlikleri, Satranç, Sosyal Bilgiler, Spor Etkinlikleri, TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde gerçekleşir. Ancak programda insan hakları ve vatandaşlık ara disiplininin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin spesifik bir yönlendirmeye yer verilmemiştir. Ders süresinde yapılması gereken değerlendirmenin öğretmenin inisiyatifine bırakılması, geleneksel değerlendirme yollarına başvurma riskini artırmaktadır.

- İngiltere'de temel evre 1–2-3'de ailelerin süreçten haberdar edilmesi değerlendirmede önemli yer tutarken; Türkiye'de aileler vatandaşlık ve insan hakları ara disiplininin programda hangi oranda yer aldığı ve öğrencilerin başarıları konusunda bilgilendirilmemektedir. Çünkü ara disiplinlerin değerlendirmesi ana derslerin değerlendirme süreci içine sistemsiz olarak yerleştirilmiş ve öğretmenlerin kararına bırakılmıştır.

- İngiltere'de vatandaşlık eğitiminin değerlendirmesinde en çok üzerinde durulan konu, aktif ve katılımlı değerlendirme etkinliklerinin gerçekleştirilmesidir. Bu amaçla okullara, kullanacakları değerlendirme yöntemleri konusunda esneklik tanınmaktadır. Esnekliğin, okullara karar verme sorumluluğu anlamında olumlu karşılanırken; bazen uygulamada sorunlar yaratması gerekçesiyle eleştirildiği tespit edilmiştir.

- İngiltere'de vatandaşlık dersinde diğer derslerden farklı olarak değerlendirme yapılıp yapılmaması gerektiği konusunda vatandaşlık eğitiminden sorumlu ilgililerin farklı görüşleri vardır. Vatandaşlığın diğer derslerden farklı olarak bilgi ve anlayışın yanında becerilere ve değerlere odaklanması; dersin içeriğinde inançların, duyguların ve tutumların ağır basması bu konudaki farklı düşüncelerin nedenleri olarak tespit edilmiştir.

5. Vatandaşlık Eğitiminde Katılıma İlişkin Sonuçlar

- İngiltere ve Türkiye'de Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin kabulü, vatandaşlık eğitimi çerçevesinde katılım konusunun öneminin anlaşılmasında en önemli gösterge olarak tespit edilmiştir.

- İngiltere'de, öğrencilerin, resmi mekanizmalarla, şansa bırakılmadan, belli yöntemler geliştirilerek (örneğin diğer ülkelerle kardeş olarak, yerel topluluklarda çevre projeleri ve toplum kampanyaları düzenleyerek, yerel gönüllü gruplarla çalışarak) okulda ve toplumda sorumluluk üstlenmeleri ve kararlara katılmaları önemsenmektedir.

- Türkiye'de öğrencilerin okul ve toplumdaki katılımına Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde değinilmektedir. Yönetmelik, okul yönetimi ve velilerin iş birliği ile okul içi ve okul dışı imkânlardan yararlanılarak öğrenci kulüpleri ve toplum hizmeti kapsamında yürütülen etkinliklere işaret ederek ve okullara geziler, yarışmalar, tiyatro çalışmaları, sergiler vb. etkinlikler önererek okullarda katılım konusuna açıklık getirmektedir.

- İngiltere'de okul yönetim grubu üyelerinin en az üçte birini ailelerin oluşturması, aile katılımına önem verildiğini gösterirken; Türkiye'de okul yönetimi gruplarına aileler katılmamaktadır.

- İngiltere'de de Türkiye'de de var olan Okul Aile Birlikleri'nin, vatandaşlık eğitiminde katılımı destekleyen rolleri vardır.

- Türkiye'de 2004'de uygulanmaya başlanan, İngiltere'de ise 2000'de Ulusal Program'ın gözden geçirilmesi ile gelişen/artan "okul konseyleri", katılım konusundaki en önemli girişimlerdendir.

- İngiltere'de okul konseyleri dışında, öğrencilerin okul ve toplumdaki katılımlarını artırmak amacıyla okullarla işbirliği içinde çalışan "okul konseyleri derneği" ve "Vatandaşlık Kurumu" gibi bağımsız yardım kuruluşları vardır.

- İngiltere'de okul ve toplumda katılımı artırmak amacıyla Eğitim ve Beceri Bakanlığı tarafından okul yöneticilerine ve Yerel Eğitim Otoriteleri'ne, rehberlik ("Birlikte Çalışmak: Çocuklara ve Gençlere Söz Hakkı Vermek") sağlanmaktadır. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın sağladığı böyle bir rehberlik yoktur.

- İngiltere'de de Türkiye'de de sivil toplum kuruluşları vatandaşlık eğitimi konusunda etkinliklerde bulunsalar da İngiltere'de okulların vatandaşlık eğitiminde izledikleri yaklaşım, bu yaklaşımın öğretim yöntemlerine getirdiği esneklik, vatandaşlık eğitiminin temel amacının aktif vatandaşlık olması gibi nedenlerden dolayı okullarda katılım etkinliklerinin artmasında "dış katılımcılar"ın önemli bir rol üstlendiği tespit edilmiştir. Dış katılımcıların vatandaşlık dersinde özellikle toplum katılımına katkıları büyüktür.

- Türkiye'de yenilenen ilköğretim programı ile geniş katılımlı bir yaklaşım izlenerek, sivil toplum örgütleri ve diğer ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde, katılım konusuna, öğrenciler, aileler ve toplum anlamında önem verileceği ifade edilmiştir. Yeni program, okul dışı etkinliklerle aileyi öğretimin bir parçası haline getirmeyi; ailelerin, okul yöneticileri ve öğretmenlerle etkileşimini hedeflemektedir.

- Her iki ülkede de okullarda ve toplumda öğrenci katılımını artırmak için ulusal ve uluslar arası düzeyde projeler oluşturulduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

1. Vatandaşlık Eğitimi Politikasına İlişkin Öneriler

- Vatandaşlık eğitimi, dünyadaki tüm ülkeleri ve insanları etkileyen ortak bir eğitim konusu olduğundan, Türkiye'de, diğer ülkelerdeki gelişmeleri izleyen, vatandaşlık eğitimi programının tüm öğeleriyle yapılandırılmasından sorumlu olan, spesifik olarak vatandaşlık eğitimi ile ilgilenen, Milli Eğitim Bakanlığı'nın güdümünde çalışan bir kurum oluşturulmalıdır.

- Vatandaşlık eğitimine yönelik araştırmalar ve program geliştirme çalışmaları özendirilmelidir. Bu çalışmaların amaçlarının, vatandaşlık eğitiminin bütün bileşenlerini kapsayacak nitelikte olmasına; vatandaşlık eğitiminin kısa ve uzun dönemdeki etkilerini ve sonuçlarını diğer ülkelerle karşılaştırarak değerlendirecek nitelikte olmasına; ülkenin bu konuda izlediği politikaya uzun vadede yapıcı öneriler getirecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

- Vatandaşlık eğitimine ortak bir politik ve mesleki sorumluluk anlayışıyla yaklaşılmalı, bu konuda ülke içinde yapılacak her çalışmanın uluslar arası anlamda getireceği olumlu ve olumsuz yönler hesaba alınmalıdır.

- Vatandaşlık eğitimi politikasında "aktif yurttaş katılımı", "gönüllülük", "sosyal ve ahlâki sorumluluk", "toplum katılımı" ve "politik okur-yazarlık" gibi evrensel anlamda kabul görmüş ölçütler benimsenmelidir.

2. Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımlarına İlişkin Öneriler

- Vatandaşlık eğitimi konusunda izlenen ara disiplin yaklaşımının eksiklerinin giderilmesi, öğretmen eğitimlerinin yapılması koşuluyla

devam ettirilmesinin yanısıra, vatandaşlık eğitimi, programda ayrı bir ders olarak da yer almalıdır.

- Vatandaşlık eğitiminde izlenen ara disiplin yaklaşımına alternatif yaklaşımlar önerilmelidir. Bu yaklaşımların; "okul, toplum ve aile" etkileşimini artıracak nitelikte olmasına ve sivil toplum kuruluşlarının okullarla işbirliğini geliştirecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Bu amaçlara hizmet eden yaklaşımlarla ilgili klavuz kitaplar hazırlanmalıdır. Böylelikle, okul yöneticileri ve vatandaşlık eğitiminden ve yaklaşımlarından haberdar olamayan diğer branş öğretmenleri yönlendirilmelidir.

- Yaklaşımların zenginleşmesiyle, vatandaşlık eğitiminde, "program içinde vatandaşlık", "okul yaşamında vatandaşlık" ve "toplum katılımı yoluyla vatandaşlık" anlayışları geliştirilmeli; vatandaşlık eğitimi yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla ele alınmalıdır.

- Farklı yaklaşımlar önerilerek, okullara, kendi koşullarına ve öğrencilerinin özelliklerine uygun seçimlerde bulunmaları için esneklik sağlanmalı ve bu esneklik için de bir kontrol mekanizması geliştirilmelidir.

- Vatandaşlık eğitiminin, ilköğretimin belli dönemlerinde, programda "ayrı bir ders" ya da "ara disiplin" yaklaşımıyla uygulanması; bu eğitimin amaçlarına ulaşmasında tek başına yeterli değildir. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi, programlara bütünsel bir süreç olarak "tüm okul yaklaşımı" ile yerleştirilmelidir. Böylelikle, vatandaşlık eğitiminin, okulun ve toplumun yapısı, düzeni, yönetimi ile ilgili "örtük programının" geliştirilmesi ve kesintisiz olarak devamı sağlanmış olacaktır.

- Ara disiplin yaklaşımı ile sağlanan vatandaşlık eğitiminin program içinde işgal edeceği zaman konusunda 12 derse ilişkin ölçüt geliştirilmeli; bu zamanın inisiyatifi yalnızca öğretmenlere bırakılmamalıdır.

3. Vatandaşlık Eğitimi Kazanımlarına İlişkin Öneriler

- Vatandaşlık eğitimi kazanımları, ülkenin günlük yaşamdaki konularına/sorunlarına; küresel ittifakların güdümüne ve sürecine; insan haklarının tarihsel bağlam içinde dünyada sürekli gelişmesine paralel olarak güncelleştirilmelidir.

- Geçiş ülkelerinde vatandaşlık eğitiminin temel konuları olan "insan hakları, demokrasi, hukukun üstünlüğü, temel hak ve özgürlükler vb" konular dışında, çağdaş ülkelerde demokratik yurttaşlık eğitiminde yer alan "aktif vatandaş, küresel vatandaş, çok kültürlü toplum, gönüllü kuruluşlar, yardakçılık, zorbalık, vandalizm vb." konulara da kazanımlarda yer verilmelidir.

- Vatandaşlık eğitimi kazanımlarında bilgi düzeyindeki kazanımlar dışında, beceriler ve yeteneklere, değerler ve eğilimlere, inançlara ve duygulara odaklanılmalı, öğrencilerin günlük yaşamlarına uygun kazanımlar net, açık, anlaşılır biçimde; ölçülebilir, gözlenebilir ve davranışa dönüştürülebilir nitelikte hazırlanılmalıdır.

- Vatandaşlık eğitimi kazanımları yaşa, bilişsel düzeye, hazır bulunuşluluğa ve önceki öğrenmelere dikkat edilerek ardışık ve kademeli bir yapıda düzenlenmelidir.

- Kazanımlardaki insan hakları, devletin izin verdiği çerçeve ve konu ile sınırlandırılmış haklar bağlamında ele alınmamalı, dünyada insan

haklarının özünde sürekli olarak gerçekleşen gelişimler izlenmeli ve bu gelişimler kazanımlara yerleştirilmelidir.

4. Vatandaşlık Eğitiminde Değerlendirmeye İlişkin Öneriler

- Programda vatandaşlık ve insan hakları ara disiplininin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin, ana derslerden bağımsız olarak değerlendirme etkinliklerine yer verilmelidir.

- Vatandaşlık eğitimi için geliştirilen değerlendirme etkinlikleri; öğrencilerin sınıfta, okulda ve toplumda aktif olarak katılımlarını artırmalıdır.

- Vatandaşlık eğitimi için geliştirilen değerlendirme etkinlikleri; öğrencilerin değerlerini, inançlarını, tutumlarını, beceri ve yeteneklerini ölçen ve değerlendiren nitelikte olmalıdır.
- Aileler, sınıflarda vatandaşlık ve insan hakları ara disiplininin uygulanmasına ilişkin ve öğrencilerin başarılarına ilişkin bilgilendirilmelidir.

5. Vatandaşlık Eğitiminde Katılıma İlişkin Öneriler

- Öğrencilerin okul yaşamına katılımı kurallardan ve yönetmeliklerden uygulamaya geçirilmeli; öğrenciler için, okul içinde sorumluluklar üstlenerek ve karar verme süreçlerine katkıda bulunarak katılım gösterecekleri olanaklar oluşturulmalı ve öğrencilerin bu olanakları kullanmaları şansa bırakılmamalıdır.

- Aileleri okul yönetimi gruplarına katarak; öğrencilerin katılımlarına destek sağlanıp model oluşturulmalıdır.

- Katılım konusunda Okul Aile Birlikleri'nin, öğrenciler, okul, toplum ve sivil toplum kuruluşları arasındaki arabuluculuk ve kolaylaştırıcılık rolü teşvik edilmelidir.

- Okul konseylerinin geliştirilip arttırılması gerekmektedir. Okul konseyleri ve öğrenci katılımını destekleyen diğer etkinliklerin etkililiği ile ilgili araştırmalar özendirilmeli ve eksikler belirlenmelidir.

- Öğrencilerin okulda ve toplumdaki katılımlarını destekleyen, bu amaçla etkinlikler organize eden, okul ve toplum arasında işbirliği içinde çalışan kurumlar kurulmalı/belirlenmelidir.

- Okullarda ve toplumda öğrenci katılımını teşvik etmek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul yönetimine ve ailelere rehberlik sağlanmalı, bu konuda klavuz kitaplar hazırlanmalıdır.
- Okullar, dış katılımcılar ve sivil toplum kuruluşları katılım konusunda işbirliği içinde çalışmalar, etkinlikler, projeler yürütmelidirler. Okullar için dış katılımcıların dahil olduğu çeşitli etkinliklerin planlanması, katılımdan en yüksek düzeyde yararlanmayı beraberinde getirdiği için okulların bu katılımcı türleriyle işbirliğine geçmeleri ve bu konuda seçici davranmaları gerekir.

- Türkiye'de vatandaşlık eğitiminin amacının açık bir biçimde "aktif vatandaşlar yetiştirmek" olarak belirlenmesinin ardından, aktif vatandaşlığın gereği olan "dış katılımcılar ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ile etkileşim" program içerisine yerleştirilmeli ve okullarla STK'ların işbirliği arttırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akpınar, B. ve Turan, M. (20–21 Mayıs 2004). *Avrupa Birliğine uyum sürecinde ilköğretim öğretmenlerinin demokrasi ve demokrasi eğitimine bakış açısı.* Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Aktaş, U. (2005). Öğrenci Kitap Gibi (15.02.2005). Radikal Gazetesi.

Amias, D. (2006). A report On The Development Of Practice in Assessment During a PGCE Year. *Reflection Education, 2, 2* 77–103.

Arat, Y. (1998). Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet ve Vatandaşlık. *75 Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Tarih Vakfı.

Aybay, R. (1998). "Teba-i Osmani"den "T.C. Yurttaşı"na Geçişin Neresindeyiz? *75 Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Tarih Vakfı.

Aycan, N. ve Çalık, D. (2003). İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi: Manisa örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Cilt1, 2.

Bayrakçı, M. (2005). Avrupa Birliği ve Türkiye eğitim politikalarında bilgi ve iletişim teknolojileri ve mevcut uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 167.

Biçer, B. (2007). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi ile Öğrencilerde Demokrasi Kültürü Kazanımlarının Ortaöğretim Öğretmenlerince Değerlendirilmesine Yönelik Bir Analiz*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Soysal Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Böke, C.H. (2002). *Türkiye ve İngiltere'deki İlköğretim Matematik Programlarının Karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Brett, P. ve diğerleri. (2003, November). Citizenship and Assessment*. ITTCitized Workshop 13.*

Brett. P. (2004) The Assesment of Pupils in Citizenship. web: www.citized.info adresinden 10.01.2007'de alınmıştır.

Breslin, T., Rowe, D. and Thornton, A. (2006). Citizenship Education: Current State Of Play And Recommendations, Memorandum Of Submission To The Education Select Committee. *Individual Engaging in Society, Citizenship foundation.*

CF. (Citizenship Foundation). (2007). Web: www.citizenshipfoundation.org.uk adresinden 11.12.2006'da alınmıştır.

Cılga, İ. (2007). Demokrasi İnsan Hakları Kültürü ve Çocuk Hakları. Web: http://www.sosyalhizmetuzmani.org/insanhaklaricocukhaklari.htm adresinden 10.01.2007'de alınmıştır.

Çıplak, A. (2001). *İlköğretim 7 ve 8. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Programlarının Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Citized. (2006). *Citizenship Education and Community Involvement*. Report From The Citizenshıp and Community Involvement Conference. The Palace Hotel, Manchester.

Cogan, J. and Derrıcott, R. (2000). *Citizenship for the 21st Century: An İnternational Perspective on Education.* London: Kogan Page. Web: http://books.google.com/books?id=CiO9bkeNdfgC&pg=PP1&ots=R1Bh6DrhG5&dq=Citizenship+for+the+21st+Century&sig=XSB2Gbtc-bo83XiTKlTea5_Cv0w#PPR7,M1 adresinden 03.01.2007'de alınmıştır.

Crick, B. (1998). Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. London: *QCA*.

DAGM. (Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü*). İnsan Hakları Başkanlığı. Dünden Bugüne Başbakanlık*. Ankara, Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü. Web: http://www.devletarsivleri.gov.tr/yayin/genelmd/basbakanlik/101_insanhaklari.htm. adresinden 01.04.2007'de alınmıştır.

DfES ve QCA. (Department for Education and Skills - Qualifications and Curriculum Authority). (2000). *The National Curriculum. Handbook for primary teachers.* Web: books.google.com. adresinden 01.04.2007'de alınmıştır.

DfES ve QCA. (Department for Education and Skills - Qualifications and Curriculum Authority). (2001a). Citizenship a Scheme of Work for Key Stage 3 Teacher's Guide. Web: http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/teachers_guide/. adresinden 11.12.2006'da alınmıştır.

DfES ve QCA. (Department for Education and Skills - Qualifications and Curriculum Authority). (2001b). A Guide for Senior managers And Governors Citizenship at Key Stage 3 and 4. Web: http://www.standards.dfes.gov.uk/word/secondaryschemes/cit_managerguide.doc. adresinden 11.12.2006'da alınmıştır

DfES ve QCA. (Department for Education and Skills - Qualifications and Curriculum Authority). (2002a). Citizenship a Scheme of Work for Key Stage 1 and 2 Teacher's Guide. Web: http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/teachers_guide/. adresinden 11.12.2006'da alınmıştır.

DfES ve QCA. (Department for Education and Skills - Qualifications and Curriculum Authority). (2002b). Key Stage 3 National Strategy: Designing The Key Stage 3 Curriculum. Web: http://www.standards.dfes.gov.uk/secondary/keystage3/downloads/ks3designcurriculum000302.pdf. adresinden 11.12.2006'da alınmıştır.

DfES. (Department for Education and Skills). (2007a). Schemes of Work: Citizenship at Key Stages 1 and 2. Web: http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/ks1-2citizenship/?view=get. adresinden 11.12.2006'de alınmıştır.

DfES. (Department for Education and Skills). (2007b). Schemes of Work: Citizenship at Key Stages 1 and 2. Web: http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/?view=get. adresinden 11.12.2006'da alınmıştır.

Direct. (2007). The National Curriculum Key Stages. Web: http://www.direct.gov.uk/. adresinden 11.02.2007'da alınmıştır.

Duman, B., Dede, Y. Z. ve Eryürekli, A. (2003). Avrupa Konseyi ve Demokratik Yurttaşlık Eğitimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 35.*

Duman, T., Karakaya, N. ve Yavuz, N. (2003). *Vatandaşlık Bilgisi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

EARGED. (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı). (2003). *Birleşik Krallık'ta Zorunlu Eğitim, Genel ve Mesleki Orta Öğretim, Temel Mesleki Eğitim ve Yetişkin Eğitimi.* Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.

EPÖ Profesörler Kurulu. (2005). Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi. Web: http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf adresinden 23.11.2006'da alınmıştır.

ERG. (Eğitim Reformu Girişimi). (2005). Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu. web: ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu%5B1%5D.pdf- adresinden 23.11.2006 tarihinde alınmıştır.

Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri – Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar*. Pegem A Yayıncılık.

Erhürman, T. (2003). Hukuk İlintili Yurttaşlık Eğitiminde Yöntem Sorunu. *Türkiye Barolar Birliği Yayınları.* Web: http://www.barobirlik.org.tr/yayinlar/makaleler/tufanerhurman.doc. adresinden 01.10.2006'da alınmıştır.

Eurydice. (2004/2005). Citizenship education at school in Europe Country Descriptions.Web:http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/ByTopicsResults?topicCode=aacc&subTopicCode=****, adresinden 01.10.2006'da alınmıştır.

Eurydice. (2006a). Pointers Active Citizenship in Education policies in Europe. Web: http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=079EN adresinden 01.10.2006'da alınmıştır.

Eurydice. (2006b). Citizenship Education At School In Europe. Web: http://www.education.gov.mt/ministry/doc/pdf/citizenship.pdf. adresinden 01.10.2006'da alınmıştır.

Evans, M. (2006). Educating For Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal Of Education, 29, 2,* 410-435.

Frazer, E. (2000). Citizenship education: anti-political culture and political education in Britain., A. Lockyer, B. Crick ve J. Annette (Eds.), *Education For Democratic Citizenship: Issues Of Theory And Practice* (p. 64 -78). Political Studies Association. Web: http://books.google.com/books?id=UV7dvPKJcEQC&pg=PA64&ots=QqvLFtTDvu&dq=Citizenship+education:+anti-political+culture+and+political&sig=45-bVwDBxh7sW2aRm4-xmdRUROY#PPP1,M1. adresinden 10.02.2007'de alınmıştır.

Gearon, L. (2003). How do we learn to become good citizens? Nottingham: British Educational Research Association.

Gearon, L. (2006). NGOs and Education: Tentative Considerations. *Reflection Education, 2, 2,* 8–22.

Geçgel, H. (20-21 Mayıs 2004). *Türkiye'de İnsan Hakları Demokrasi ve Vatandaşlık Değerlerinin gelişmesinde Tanzimat Dönemi Sanatçılarının Etkileri.* Uluslar arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Gözütok, F. D. (1999). "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi" *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları,1076, 55-67.

Gözütok, F. D. (2003). Hukuk İlintili Yurttaşlık Eğitimi. *Türkiye Barolar Birliği Yayınları.* Web: http://www.barobirlik.org.tr/yayinlar/makaleler/dilekgozutok.doc. adresinden 09.01.2007'de alınmıştır.

Gülmez, M. (1994). *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, 256.

Gülmez, M. (2001). İ*nsan Hakları Ve Demokrasi Eğitimi: Egemenlik İnsanındır*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, 303.

Gülmez, M. (20-21 Mayıs 2004). *İnsan Hakları ve Uluslar Arası Hukukunda İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Hakkı.* Uluslar arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Gümüşeli, İ. (2004). Ailenin Katılım Ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni, 2-6, 14-17.*

Hahn, C. L. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. New York: State University of New York Pres. Web: http://books.google.com/books?id=4LfXBPftxcIC&pg=PP1&ots=RmxPcotJKJ&dq=Becoming+Political:+Comparative+Perspectives+on+Citizenship&sig=jLRmgB45FVcYn-Fqp6HWTSx0f6I#PPP1,M1. adresinden 12.01.2007'de alınmıştır.

Hallgarten, J., Breslin, T., Hannam, D. (2004). I Was a Teenage Governor. Project Report Phase 1: Pupil Governorship: İnitial Thoughts And Possibilities. *Individual Engaging in Society, Citizenship foundation.*

Hancock, R. and Mansfield, M. (2002). The Literacy Hour: a case for listening to children. J. Collins, K. Insley and J. Soler (Eds.), *Devoloping Pedagogy; Researching Practice* (p. 96-109). Web: *http://books.google.com/books?id=qfN4bnvidPgC&pg=PA96&ots=IFKB8cdWkp&dq=The+Literacy+Hour:+a+case+for+listening+to+children&sig=G4wRH39_3AUJe2V7lXmaywIUhl0#PPR1,M1.* adresinden 12.01.2007'de alınmıştır.

Hannam, D. (2001). A Pılot Study To Evaluate Theımpact Of The Student Partıcıpatıon Aspects Of The Cıtızenshıp Order On Standards Of Educatıon In Secondary Schools. *Report to the DfEE.*

Hargreaves, D. (1994). The Mosaic of Learning, Schools and Teachers for the Next Century, Demos.

Heater, D. (2001). The History Of Citizenship Education in England. *The Curriculum Journal Vol. 12, 1,* 103-123.

Holmes, J. (2006). Participation and Whole School Improvement. *Reflection Education, 2, 2* 38–47.

Huddleston, T. and Kerr, D. (Ed). (2005a). What is Citizenship? *Making Sense of Citizenship: A Continuing Professional Development Handbook*, London: Citizenship Foundation, Chapter 1.

Huddleston, T. and Kerr, D. (Ed). (2005b). Citizenship in Nursery and Primary Scholls. *Making Sense of Citizenship: A Continuing Professional Development Handbook*, London: Citizenship Foundation, Chapter 2.

Huddleston, T. and Kerr, D. (Ed). (2005c). Citizenship in Taught Curriculum. *Making Sense of Citizenship: A Continuing Professional Development Handbook*, London: Citizenship Foundation, Chapter 3.

İÖGM. (İlköğretim Genel Müdürlüğü). (2004). İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinifprogramlaritanitimkit.pdf. adresinden 12.01.2007'de alınmıştır.

İÖGM. (İlköğretim Genel Müdürlüğü). (2005). İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi. Web: http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=haber&id=43. adresinden 12.01.2007'de alınmıştır.

İÖGM. (İlköğretim Genel Müdürlüğü). (2006). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğünün Görev, Yetki ve Sorumluluklarına İlişkin Yönerge. Web: http://iogm.meb.gov.tr/files/mevzuat/62.doc. adresinden 12.01.2007'de alınmıştır.

İÖGM. (İlköğretim Genel Müdürlüğü). (2007). Çocuk Dostu Okul Projesi. Web: http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=projects&id=3 adresinden 07.07.2007'de alınmıştır.

Kapusuzoğlu, Ş. (20-21 Mayıs 2004b). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitim Programının Uygulamasının Değerlendirilmesi.* Uluslar arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Basımevi.

Kepenekçi, K. Y. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kepenekçi, K. Y. (2004). Eğitim Yoluyla Avrupa Yurttaşlık Yılı Projesi. *Çoluk Çocuk Dergisi*. Web: http://www.bianet.org/2006/11/01_c/49244.htm. adresinden 05.05.2007'de alınmıştır.

Kerr, D. (1999). Citizenship Education: an International Comparison: International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Paper 4. *Qualifications and Curriculum Authority.* Web: http://www.inca.org.uk/pdf/citizenship_no_intro.pdf. adresinden 12.01.2007'de alınmıştır.

Kerr. D., Cleaver E., Ireland E. and Blenkinsop S. (2003). Citizenship Educational Longitudinal Study First Cross-Sectional Survey 2001–2002 (Research Report 416 for the department for Education and Skills). *DfES.* Web: http://www.nfer.ac.uk/publications/other-publications/downloadable-reports/citizenship-educational-longitudinal-study.cfm. adresinden 12.01.2007'de alınmıştır.

Kerr, D. (2003a). Citizenship Education in England: The Making of a New Subject. Web: http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/index.html. adresinden 02.01.2007'de alınmıştır.

Kerr, D. (2003b). *Developing Effective Citizenship Education in England: Using the IEA Civic Education Study To Inform Policy, Practice and Research.* AERA Conference, Chicago.

Kerr, D. (2004). *Changing the Political Culture: Reviewing the Progress of the Citizenship Education Initiative in England.* American Educational Research Association Conference. San Diego, USA.

Kerr, D. and Cleaver, E. (2004). Citizenship Education One Year On – What Does it Mean?: Emerging Definitions and Approaches in the First Year of National Curriculum Citizenship in England. First Annual Literature Review. *DfES.* web: http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR532.pdf. adresinden 05.05.2007'de alınmıştır.

Kerr, D, Ireland, E., Lopes, J., Craıg, R. and Cleaver, E. (2004). Citizenship Education Longitudinal Study Second Annual Report: Making Citizenship Education Real. *DfES.* Web: http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR531.pdf. adresinden 05.05.2007'de alınmıştır.

Kıncal, R. ve Uygun, S. (2006) Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171.

Kocabaş, İ.ve Gökbaş, M. (2002). Eğitimde Karara Katılma. *Milli eğitim dergisi, 155-156.*

Kolay, Y. (2004). Okul-Aile-Çevre İş Birliğinin Eğitim Sistemimizdeki Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi, 164.*

Marshall, T. H. and Bottomore, T. (2000). Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar (Çev. Ayhan Kaya) Ankara Gündoğan Yayınları. (Eserin orijinali 1960'da yayımlandı).

Mclaughlin, T. H. (2000). Citizenship education in England: Crick Report and beyond, *Journal of Philosophy of Education, 34, 4,* 541–70.

MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2001). 2001 Yılı Başında Milli Eğitim. Web: http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2001/Bolum1s1.htm. adresinden 01.03.2007'de alınmıştır.

MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2004a). Milli Eğitim Temel Kanunu. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinifprogramlaritanitimkit.pdf. adresinden 01.01.2007'de alınmıştır.

MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2004b). Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projeleri. Web: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/Proj/DemEgitimiveOkulMeclisleriProjesison.htm. adresinden 05.02.2007'de alınmıştır.

MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005a). Avrupa'daki Eğitim Sistemleri Üzerine Özet Belgeler: İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda*. Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/moduler/ulkeler/United%20Kingdom%20(TR).doc -. adresinden 05.02.2007'de alınmıştır.

MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005b). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği.* 31.05.2005 tarih ve 25831 sayılı Resmi Gazete.

MEBMB. (Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat Bankası). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 27.08.2003 tarih ve 25212 sayılı Resmi Gazete.

MEBMB. (Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat Bankası). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. 13.01.2005 tarih ve 25699 sayılı Resmi Gazete.

NC. (National Curriculum). (2007). Where and When The National Curriculum Applies. Web: http://www.nc.uk.net/nc_resources/html/ks1and2.shtml. adresinden 23.11.2006' da alınmıştır.

NCA. (National Curriculum in Action). (2007). Introduction to Citizenship in Action. Web: http://www.ncaction.org.uk/. adresinden 05.02.2007'de alınmıştır.

NCSS. (National Council for The Social Studies). (2007). Creating effective citizens.Web: http://www.socialstudies.org/positions/effectivecitizens/. adresinden 05.02.2007'de alınmıştır.

OFSTED. (Office for Standart in Education). (2003). *National Curriculum Citizenship: planning and implementation.* Office for Standart in Education.

OFSTED. (Office for Standart in Education). (2005). The Annual Report Of Her Majesty's Chief İnspector Of Schools: Citizenship In Secondary School. Web: www.ofsted.gov.uk. adresinden 05.01.2007'de alınmıştır.

O'Hare P. and Gay, O. (2006, August). *The Political Process and Citizenship Education.* Parliament and Constitution Centre. Library Hause of Commons.

Ortaylı, İ. (1983). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. İstanbul: Hil Yayın.

Osler, A. and Starkey, H. (2004). Study on the Advances in Civic Education in Education Systems: good practices in industrialized countries. *International Bureau of Education UNESCO.*

Özbek, R. (2004). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Özgen, Ç. (2005). *Avrupa Birliği'ne Üye 15 Ülkede ve Türkiye'de ilköğretim Birinci Kademe Bilgisayar Ders Programlarının Karşılaştırılması ve Türkiye'deki Durumun Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özpolat, A. (2004). Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi. *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 50.*

Parentscentre. (2007). Education and Learning-School Life. Web: http://www.parentscentre.gov.uk/educationandlearning/schoollife/getinvolved/governorsandparentrepresentatives/. adresinden 13.01.2007'de alınmıştır.

Parent Teacher Association. (2007). About PTA. Web: http://www.pta.org/ap_who_we_are.html. adresinden 01.01.2007'de alınmıştır.

Potter, J. (2002). *Active Citizenship in Schools: a Good Practice Guide to Developing a Whole-School Policy.* London: Kogan Page.

QCA. (Qualifications and Curriculum Authority). (2002). *Monitoring Citizenship and PSHE 2001-2002 Summary of key findings* (2001-2002). London, Qualifications and Curriculum Authority.

QCA. (Qualifications and Curriculum Authority). (2007a). Assessment. Web: http://www.qca.org.uk/14652.html. adresinden 06.02.2007'de alınmıştır.

QCA. (Qualifications and Curriculum Authority). (2007b). Citizenship and PSHE: Working With External Contributors-Guidance for Schools. Web: http://www.qca.org.uk/downloads/6144_pshe_working_with_external_contributors.pdf. adresinden 12.12.2006'da alınmıştır.

Richardson, M. (2006). "You're a grade 'A' citizen". Teacher's and student perceptions of assessing citizenship. *Reflection Education, 2, 2* 104-118.

School Councils. (2007). About Us. Web: http://www.schoolcouncils.org/aboutus. adresinden 12.12.2006'da alınmıştır.

Selvi, K. (20-21 Mayıs 2004). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin amaç ve içeriğinin değerlendirilmesi*. Uluslar arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Sezgin, F. ve Çakır, T. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim, *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 55-66.

Şimşek, Y. Ve Ceylan, M. (20-21 Mayıs 2004). *Okul Kültürünün Demokrasi Eğitimine Etkisi.* Uluslar arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Teachernet. (2007). Working Together: Giving Children and Young People a Say. Web: http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/participationguidance/. adresinden 03.02.2007'de alınmıştır.

Tezcan, N. (1996). *Atatürk'ün Yazdığı Yurttaşlık Bilgileri*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.

TTKB. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2006). İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme değerlendirme. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: http://ttkb.meb.gov.tr/duyurular/genelge_2006_95.pdf. adresinden 12.12.2006'da alınmıştır.

TTKB. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı). (2006a) Fen ve Teknoloji Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web:

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=0&orderby=titleA&show=10. adresinden 01.04.2007'de alınmıştır.

TTKB. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı). (2006b) Fen ve Teknoloji Dersi 6–8. Sınıflar Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=0&orderby=titleA&show=10. adresinden 01.04.2007'de alınmıştır.

TTKB. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı). (2006c) İlköğretim Beden Eğitimi 1–8 Sınıflar Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=0&orderby=titleA&show=10 adresinden 01.04.2007'de alınmıştır.

TTKB. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı). (2006d) Türkçe 1–5. Sınıflar Öğretim Programı ve Klavuzu. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=20&orderby=titleA&show=10. adresinden 01.04.2007'de alınmıştır.

TTKB. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı). (2006e) Türkçe 6–8. Sınıflar Öğretim Programı ve Klavuzu. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=20&orderby=titleA&show=10. adresinden 01.04.2007'de alınmıştır.

TTKB. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı). (2006f) İlköğretim Spor Etkinlikleri Dersi 1-8 Sınıflar Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=20&orderby=titleA&show=10. adresinden 01.04.2007'de alınmıştır.

TTKB. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı). (2006g) İlköğretim Satranç Dersi 1–8 Sınıflar Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=10&orderby=titleA&show=10. adresinden 01.04.2007'de alınmıştır.

TTKB. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı). (2006h) Matematik 1–5 Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=10&orderby=titleA&show=10. adresinden 01.04.2007'de alınmıştır.

TTKB. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı). (2006j) Matematik 6–8 Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=10&orderby=titleA&show=10. adresinden 01.04.2007'de alınmıştır.

TTKB. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı). (2006k) Görsel Sanatlar Dersi 1–8.Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu . *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=0&orderby=titleA&show=10. adresinden 01.04.2007'de alınmıştır.

TTKB. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı). (2006m) İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi 4.5.6.7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=10&orderby=titleA&show=10. adresinden 01.04.2007'de alınmıştır.

TTKB. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı). (2006n) Sosyal Bilgiler 4–5. Sınıflar Programı ve Klavuzu. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=10&orderby=titleA&show=10. adresinden 01.04.2007'de alınmıştır.

TTKB. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı). (2006p) Sosyal Bilgiler 6–7. Sınıflar Programı ve Klavuzu. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=20&orderby=titleA&show=10. adresinden 01.04.2007'de alınmıştır.

TTKB. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı). (2006r) Hayat Bilgisi Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=0&orderby=titleA&show=10. adresinden 01.04.2007'de alınmıştır.

TTKB. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı). (2007a). İlköğretim 8.Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=0&orderby=titleA&show=10. adresinden 01.04.2007'de alınmıştır.

TTKB. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2007b). Talim ve Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Bakanlığı.* Web: ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prg_giris.pdf. adresinden 02.02.2007'de alınmıştır.

Turan, M. ve Taşpınar, M. (20-21 Mayıs 2004). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinin Öğrencilerin Demokrasi ve İnsan Haklarına İlişkin Görüşlerine Etkisi. .* Uluslar arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Tuzcu, G. (2002). Avrupa Birliğine Geçiş Sürecinde Türk Eğitiminin Planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 155–156.

Türkoğlu, A. (2005). Avrupa birliği sürecinde eğitimi etkileyen faktörler. *Milli Eğitim Dergisi, 167.*

Türker, D. (1999). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Kitabının Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Web: http://www.tbmm.gov.tr/Anayasa.htm. adresinden 03.12.2006'da alınmıştır.

Ulusal Ajans. (2007). Sokrates (Genel Eğitim) Programları. http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=218,33383&_dad=portal&_schema=PORTAL. adresinden 02.02.2007'de alınmıştır.

Ulusavaş, M. (15-16 Ekim 1998). *Temel Yurttaşlık Eğitimi (Global Boyutlu, Karşılaştırmalı Bir Çalışma).* IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

UNICEF. (The United Nations Children's Fund). (2007). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Web: http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html. adresinden 15.03.2007'de alınmıştır.

Ültanır, G. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi. Ankara: Eylül Yayınevi.

Ünsal, A. (1998). “Yurttaşlık Zor Zenaat” “Yurttaşlık Anlayışının Gelişimi” *75 Yılda Tebaa’dan Yurttaş’a Doğru.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. Tarih Vakfı.

Üstel, F. (2004). *“Makbul Vatandaş”ın Peşinde: II. Meşrutiyetten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi.* İstanbul: İletişim Yayınevi.

Üstel, F. (2005). Etkinlikler – Voyvoda Caddesi Toplantıları. *Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi.* Web: http://www.obarsiv.com/guncel_vct_0405_fusunustel.html. adresinden 03.12.2006’da alınmıştır.

Watts, M. (2006). Citizenship Education Revisited: Policy Participation And Problems. *Pedagogy, Culture & Society*, *Vol. 14*, 1, 83-97.

Wilkinson, H. and Mulgan, G. (1995). Freedom's Children. London: *Demos*.

Wyse, D. (2001). Felt Tip Pens and School Councils: Children’s Participation Rights in Four English Schools. *Children & Society, Vol. 15*, 209-218.

EK-1. İngiltere'de, "Temel Evre 1 ve 2'de Vatandaşlık ve PSHE"; "Temel Evre 3'de Vatandaşlık" Dersi Kazanımları

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 1–2	1. Katılmak: İletişim ve katılım becerileri	1. İletişim becerilerimizi geliştirmek (1)	Artan vücut dili farkındalığı ile etkili dinleme becerisini gösterir.
			Etkili dinlemenin neleri içerdiğini açıklar.
		2. İletişim becerilerimizi geliştirmek (2)	Temel kuralları anlar; ne anlama geldiklerine ilişkin örnekler verir.
			Oyun alanında kurallara uyabileceğini gösterir.
		3. Birlikte çalışmak (1)	Tartışmada farklı görüşleri dikkate alır; söz hakkı verildiğinde konuşur.
			Grup içinde fikirler önerir; grup olarak basit bir cevap üzerinde uzlaşır/anlaşır.
		4. Birlikte çalışmak (2)	Sınıfı ya da okulu etkileyen bir konuda, başkalarının önerilerini dinler; kendi fikir ve görüşünü sunar; tartışmalara katılır.
			Çatışan görüşlerin olabileceğini ve bu durumda uzlaşmaya ihtiyacın olduğunu bilir.
		5. Seçimler yapmak	Oyun alanındaki sorunları çözer ya da çözüm önerilerinde bulunur.
			Farklı nedenlerle farklı seçimlerin yapıldığını/yapılabileceğini bilir.
			Doğru ile yanlış arasındaki farkı anlar.
		6. İletişim becerilerimizi geliştirmek (1)	Eşini dinlerken ve onunla konuşurken beden dilini kullanır.
		7. İletişim becerilerimizi geliştirmek (2)	İletişimde karşısındakinin söyledikleri kadar hissettiklerini de açıklar.
		8.Birlikte çalışmak	Günlük hayatta karşılaşılabilecek problemlerle başa çıkmak için önerilerde bulunur; çözüme ulaşmak için grup içinde başkalarıyla işbirliği yapar.
			Yapılandırılmış bir durumda yapıcı dönüt verir ve alır.
		9. İletişim becerilerimizi geliştirme	Başka insanların görüşlerini dinleyebildiğini beden dili ile gösterir.
			Başkalarının görüşlerini dinleyerek tartışmaya katkıda bulunur.
			Karar verir ve bir konuda oy kullanır.
		10. Beraber çalışmak - kararlar vermek	Bir grup tartışmasına ve problem çözme etkinliğine aktif olarak katılır.
			Kendi görüşlerini ifade eder ve bazen başkalarının görüşlerini dinledikten sonra kendi görüşlerini değiştirir.
			Edindiği bilgiyi paylaşırken başkalarının fikirlerinden yararlanır.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 1-2	1. Katılmak: iletişim ve katılım becerileri	10. Beraber çalışmak - kararlar vermek	Çatışan görüşlerin olabileceğini ve bu durumda uzlaşmaya ihtiyacın olduğunu bilir.
			Demokratik kararların nasıl alındığını anlar ve demokratik karar alma sürecinde iletişim ve katılımın öneminin farkına varır.
			İletişim ve katılım becerilerini nasıl geliştirdiği üzerine düşünür.
	2: Seçimler	1. Ne tür kararlar veririm?	Hoşlanıp hoşlanmadığı şeyleri bilir.
			Doğru ve yanlış, iyi ve kötü üzerine temellenen güvenli seçimleri tanır ve buna göre seçimler yapar.
			Seçimler üzerindeki bazı etkileri belirler.
			Basit bir karar verme süreci gösterir.
			Seçimlerinde kendisi için önemli olan unsurların ayrımını yapar.
			Başkalarıyla kendi fikirlerini tartışır ve kendi seçimlerini açıklar.
		2. Nasıl karar veriyorum?	Karar verme sürecini görsel araçlar kullanarak anlatır.
			Bilinçli seçimler yapmak için gereksinim duyduğu bilgiyi ya da dış yardım durumlarını tanımlar.
			Karar verirken, dikkate alması gereken haklarını ve sorumluluklarını belirler.
			Doğru kararlar vermesi için başkalarına tavsiyelerde bulunur.
			Kendi seçimlerini açıklar
		3. Seçimlerimizi ne etkiler?	Seçimler üzerinde farklı etkilerin olduğunu bilir.
			Bir arkadaşının niteliklerini tanımlar.
			Karar verme durumlarında arkadaşlarına destek olur.
			Öğrendiklerini sözlü olarak ya da görsel sunumlarla anlatır ve tartışır.
			Bir şeylerin farklı nedenlerle satın alındığını; medyanın, seçimler üzerinde etkisinin olduğunu tanır.
			Kaynakların sınırlı olduğunu; satın alınacak şey hakkında bilgili seçimler yapılması gerektiğini anlar.
			Harcamalarını yaparken aldığı kararların başkalarını nasıl etkileyebileceğini bilir; örneğin, arkadaş ya da aileyi.
			Reklâmların belli bir hedef kitleyi amaçladığını bilir.
		4. Günlük yaşamımızda nasıl bilinçli seçimler yaparız?	Karar verme ile ilgili sorumlulukları değerlendirir.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 1-2	2: Seçimler	4. Günlük yaşamımızda nasıl bilgili seçimler yaparız?	Almış olduğu kararların kendisine ait olduğunu ve arkasında durması gerektiğini bilir; örneğin; çevre, para, gıda, uygulama, oyun ile ilgili kararlarında.
			Belli alanlarla ilgili gerçek ve bilgili seçimler yapar; örneğin; oyun ve para
			Seçimlerinin kendisini, başkalarını ve çevresini etkilediğini bilir.
	3: Hayvanlar ve biz	1. Temel Evre 1: Hepimizin temel ihtiyaçları vardır.	İnsanların temel gereksinimlerini bilir.
			Hayvanların temel gereksinimlerini bilir.
			Grup tartışmalarına katılır; görüşlerini açıkları; görüşlerini geliştirir.
		2. Hayvanlara nasıl sahip çıkarız (gözetiriz-kollarız)	Hayvanlara sahip çıkılması gerektiğini bilir.
			Fikirlerini net cümlelerle yazar.
			Hayvanlardan sorumlu olduğunun farkındadır.
			Vahşi hayvanların ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları nasıl karşılayabileceğini betimler.
			Vahşi hayvanlara yardım edilebileceğini bilir.
			Vahşi yaşam alanı için kuralların neden önemli olduğunu tanır.
		3. Temel Evre 2: Hayvanlara kim sahip çıkar?	Hayvanların farklı türlerinin olduğunu bilir.
			Sorumlu insanların, hayvanların sağlığını korumak için yardım etmeleri gerektiğini ve bir hayvana kötü davranmanın kanuna aykırı olduğunu bilir.
			Gönüllü/yardımsever bir organizasyonun ne olduğunu bilir ve bu organizasyonu tanımlar; organizasyonda bir gönüllünün rolünü anlar.
			İnsanları ve hayvanları korumak için kanunların olduğunu anlar.
			Birleşik Krallık'ta bir hayvana sahip olmanın bazı problemleri beraberinde getireceğini bilir.
			Doğru hayvan seçiminin önemini bilir ve bir hayvana uygun bir ev sağlamanın sorumluluğunu anlar.
		4. Sorumluluk alma - ne yapabiliriz?	Detaylı okuma yapmak için, önce, bilgilenme amacıyla metni tarar.
			Hayvan sağlığı konusunda bir tartışmaya fikir ve görüşleriyle katkıda bulunmak için tüm bilgilerini kullanır.
			Başkalarının fikirlerini dinler.
			Hayvan sağlığı konusunda yapabileceklerini bilir.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 1-2	4: Topluma yardım eden insanlar – yerel polis	1. Toplumda bize kim yardım edebilir?	Bazı bireylerin, farklı zamanlarda, farklı yollarla toplumdaki insanlara yardım edebileceğini bilir.
			Kendisine yardım eden insanları bilir ve bunların görevlerini tanımlar.
			Evde ve okulda yaptığı işleri ve toplum yaşamına nasıl katkıda bulunabileceğini belirler.
			Kendi görüşlerini savunurken başkalarının görüşlerine de değer verir.
			Yerel topluluğun yetişkin bir üyesine sorular hazırlar ve sorar.
		2. Kendimizin ve çevremizin güvenliğine nasıl katkıda bulunabiliriz?	Başkasının eşyasını izinsiz almanın yanlış olduğunu bilir.
			Kendisinin ve başkalarının eşyalarını gözetmenin herkesin sorumluluğu olduğunu bilir.
			Mülkiyet güvenliğini sağlamak için hangi önlemlerin alınabileceğini bilir.
			Kuralları, kuralların önemini ve kuralların toplum yaşamına katkılarını bilir.
			Sınıf kurallarını tartışır ve belli kuralları kabul eder.
			Tehlikeli durumlarda güvenliği sağlamak amacıyla ne yapılması gerektiğini bilir.
			Toplumda ve okulda kendisine ve partnerine dikkat etmenin önemini anlar.
		3. Temel Evre 2: Yerel polis istasyonumuz nerededir ve orada ne olur?	Sorular sorar ve anahtar noktaları belirler.
			Polis istasyonunun işlevini bilir.
			Polisin toplumun parçası olduğunu, suçları önlediğini ve toplum güvenliğini sağladığını anlar.
		4. Topluluğa karşı sorumluluklarımız nelerdir?	Çatışma çözmede iletişimin, tartışmanın ve uzlaşmanın önemini bilir.
			Tartışır, sorular sorar ve kendine olan güvenini geliştirerek çeşitli yollarla duygularını ifade eder.
			Çevresi ve toplumun öncelikleriyle ilgili bilgiyi değerlendirir.
			İnsanlara ve insan ihtiyaçlarının kolayca karşılanmadığı toplumlara yakınlık gösterir.
			Yerel toplumda sorumluluk alır ve sosyal sorumluluk duygusunu geliştirir.
		5. Toplumumda nasıl bir farklılık yapabilirim?	İnsan faaliyetinin, yerel çevreye olumlu ve olumsuz etkilerini belirler.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 1-2	4: Topluma yardım eden insanlar – yerel polis	5. Toplumumda nasıl bir farklılık yapabilirim?	Çevresine dikkat eder ve toplumuna karşı bir sorumluluğu olduğunu bilir.
			Yerel ve toplumsal konularda kişisel ve grup görüşlerini ifade eder.
	5: Kozmopolit bir dünyada yaşamak	1. Birbirimize ne kadar benziyoruz ve birbirimizden ne kadar farklıyız?	Sınıftaki çocuklar arasında bireysel farklılıkların ve benzerliklerin olduğunu bilir.
			Farklı gruplara üyelik gibi, kimliğine katkı sağlayan farklı durumları bilir.
			Sırayla konuşur ve başkalarına uygun cevaplar verir.
			İnsan olarak herkesin temel ihtiyaçlara ve haklara sahip olduğunu bilir ve bunları örneklendirir.
			Farklılıklara saygı gösterir.
			İnsanların ırk gibi sebeplerle farklı olmasından dolayı başkalarıyla alay etmenin yanlış olduğunu bilir.
			Bazı insanların farklılıkları sebebiyle tehdit edildiğini anlar; örneğin, ırkın farklılığı.
			Önyargı ya da ayrımcılıkla mücadele edenleri desteklemek için stratejiler geliştirir.
		2. Topluluklar?	Tartışır ve uygun dili kullanarak duygularını ifade eder.
			Başkalarının ihtiyaçlarını ve farklılıklarını tanır; bunlar üzerine düşünür.
			Yerel topluluklardaki çeşitlilikleri tanır.
			Okul ve aile gibi farklı gruplara ve topluluklara ait olduğunu anlar.
		3. Farklı yerler?	Farklı yerlerde insanlarla ortak nokta (benzerlik) bulur ve empati yetisi geliştirmeye başlar.
			Bir vatandaşlık araştırması için sorular planlar.
			Hem kendi toplumunda hem de geniş dünyada, başkalarının bakış açılarını ve duygularını düşünmeye başlar.
			Farklı yerlerdeki insanların benzerlik ve farklılıklarını düşünmeye ve tanımaya başlar.
		4: Nasıl iletişim kurarız?	Dünyadaki başka insanlar ve yerlerle iletişim kurmanın yollarını belirler.
			Aile/sınıftan, “global topluluğa” kadar farklı basamaklarda, farklı gruplara ya da topluluklara ait olduğunu anlar.
			Farklı yerlerdeki insanların birbirlerine karşılıklı olarak muhtaç olabileceklerini bilir; “birbirine bağlı olma” kavramını anlar.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 1-2	5: Kozmopolit bir dünyada yaşamak	4. Nasıl iletişim kurarız?	Dünya üzerindeki farklı yerlerin birbirlerine bağlı olduğunu bilir; çeşitlilik hakkında öğrendiklerini gözden geçirir ve değerlendirir.
	6: Okul alanlarının geliştirilmesi	1. Okul alanlarımızı geliştirmek için ne yapabiliriz?	Varolan oyun alanları ve oyun zamanları hakkında kendi görüşlerini belirler.
			Oyun alanlarını geliştirmek için önerilerde bulunur.
			Okul alanları komitesinde görüşlerinin temsil edilebileceğini bilir.
			Görüşlerinin temsil edilmesi için, bireylerin, temsil gruplarını, komiteleri ve organizasyonları demokratik olarak seçebileceğini bilir.
			Sınıf tartışmalarına, fikir ve görüşlerini paylaşarak ve başkalarının görüşlerini dinleyerek katkıda bulunur.
		2. Okul alanlarımız hakkında ne düşünüyoruz?	Gözlem yoluyla oyun olanaklarının yeterliliğini değerlendirir.
			Oyun alanının farklı kullanıcılar tarafından farklı zamanlarda farklı amaçlarla kullanıldığını bilir.
			Araştırdığı konular hakkında görüşlerini açıklar.
			Okul topluluğunun üyelerine uygulanacak bir anket için sorular planlar.
			Okul topluluğunun farklı üyelerine danışmanın önemini bilir.
			Gözlemlerini ve değerlendirmelerini nedenleriyle birlikte açıklar.
			Sorulara yanıt verirken delil gösterir.
			Oyun alanlarının uygunluğunu gözlemler yaparak, kayıtlar tutarak değerlendirir.
		3. Okul alanını geliştirmek için önceliklerimiz nelerdir?	Yaptığı seçimleri ve görüşlerini ifade eder.
			Oyun alanı hakkında karar verme sürecine katkıda bulunur.
			Önerilen düzenlemeler ve fikirler üzerine düşünür.
		4. Değişiklikler yapma	Projenin tamamlanması için gereken zamanın farkındadır.
			Projedeki bazı çatışmaların nedenini ve çatışma sonucunda uzlaşmak gerektiğini bilir.
			Fikirler ve yöntemlerle ilgili tartışmalarda düşüncelerini açıkça ifade eder.
			Projelere bilinçli olarak katılır.
	7: Çocuk hakları – İnsan hakları	1. Haklarımız nelerdir?	İstekler, ihtiyaçlar ve haklar arasındaki farklılıkları ayırt eder.
			Tüm çocukların bazı temel ihtiyaçlara ve haklara sahip olduğunu ve tüm çocukların bu ihtiyaç ve hakları açıklayabileceğini bilir.
			Hakların sorumlulukları da beraberinde getirdiğini bilir.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 1-2	7: Çocuk hakları – İnsan hakları	1. Haklarımız nelerdir?	Başka insanların yaşantılarını anlar ve durumları başka görüş açılarına göre de tanımlar.
			Çocuk Hakları üzerine Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin bazı bölümlerini açıklar.
			İlişkilerde güvenilirliliğin, hoşgörünün ve dürüstlüğün önemini anlar.
		2. Adil değil!	Doğru ve yanlış arasında farkı ayırt eder.
			Eylemlerinin, kendisini ve başkalarını etkilediğini bilir.
			Olayları başkalarının bakış açılarından görebilir.
			Alay, zorbalık ve ayrımcılıkla baş etmek için gerekli beceriye sahip olduğunu gösterir ve bu konularda nerede, nasıl yardım edebileceğini bilir.
			Birleşik Krallık'taki, başka ülkelerdeki ve tarihin farklı periyotlarındaki insan hakları ihlallerini bilir.
			Adil davranılmayan insanlarla empati kurabilir.
			Dürüstlüğün, güvenilirliliğin, düşünceli olmanın ve hoşgörülü olmanın önemini anlar.
		3. Sorumluluk alma	Başkalarının haklarının farkına varır ve bu haklara saygı gösterir.
			Çatışma ya da problemleri çözmek için başkalarıyla çalışır.
			Katılım ve sorumluluk becerilerini kullanır.
			Öğrenmeleri üzerine düşünür ve öğrendiklerini başkalarına anlatır.
	8: Kurallar ve kanunların etkileri	1. Kurallara neden ihtiyacımız var?	Kurallara neden gereksinim duyulduğunu; kuralların evde, okulda ve toplumda bireylere sağladığı katkıları bilir.
			Toplumda düzeni sağlamak ve hakları korumak için kurallara ihtiyaç olduğunu bilir.
		2. Kuralları kim yapar?	Fikirlerini geliştirmek için tartışmalara katkıda bulunur.
			Sınıfta ve okulda kuralların nasıl değişebileceğini tanımlar.
			Basit terimlerle demokrasiyi tanımlar.
			Oy kullanmanın önemini ve grup kararı vermeye katkısını bilir.
		3. Parlamento kanunları nasıl yapar?	Parlamentoda kanun yapma sürecini bilir. (Tartışma, parlamento üyelerinin oy kullanması vb.)
			Kanunların ve kuralların insanları korumak için yapıldığını bilir.
			Sosyal konularda kişisel ve grup görüşlerini ifade eder ve başkalarının fikirlerini dinler.
		4. Nasıl sorumlu eylemlerde bulunuruz?	Genç insanların sık sık ihlal ettiği kanunları belirler.
			Özellikle grup içinde, sorumlu davranışlar üstlenir.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 1-2	8: Kurallar ve kanunların etkileri	4. Nasıl sorumlu eylemlerde bulunuruz?	Davranışlarının kendisini ve başkalarını etkilediğini bilir.
			Öğrendiklerini düşünür ve aktarır.
	9: Mülkiyete saygı	1. Suçun sonuçları nelerdir?	Hırsızlığın neden suç olduğunu bilir.
			Mağdur (olan kişi) için hırsızlığın sonuçlarını tanır.
			Başkalarının deneyimlerini anlamak için hayal gücünü kullanır.
			Kanunları ihlal etmenin cezayla sonuçlandığını ve bunun mağduru etkilediğini bilir. .
			Mağdur ve suçlu açısından suçun sonuçlarını bilir.
		2. Neden ortak mülkiyeti düşünürüz?	Sorumsuz ve düşüncesiz davranışların, okulda bulunan diğer bireylerin eğitimlerini olumsuz yönde etkilediğini bilir.
			Başkalarının haklarına saygı duyar.
			Hakların sorumluluklarla birlikte geldiğini anlar.
		3. Kamu alanları için neden sorumluluk almalıyız?	Bireyler ve toplumlar için vandalizmin sonuçlarını belirler.
			Yerel toplum üyelerinin farklı görüşlere, ihtiyaçlara ve önceliklere sahip olduğunu bilir.
			Farklı bireylerin ve grupların önceliklerinin çatışabileceğini anlar.
			Kaynakların sınırlı olduğunu; önceliklerin ve kararların toplumun üyeleriyle tartışma içinde yerel konseyler tarafından belirlendiğini anlar
		4. Ek/alternatif etkinlik: sorumluluk alma –boş binaları başka nasıl kullanabiliriz.	Boş ve kullanılmayan alanların (bina) bireyler ve toplumlar için potansiyel bir kaynak olduğunu; eğer bu alanlar terkedilmişse buraların vandalizme maruz kalabileceğini anlar.
			Bireyler ve toplumlar için vandalizmin sonuçlarını belirler.
			Yerel toplumun üyelerinin farklı görüşlere, ihtiyaçlara ve önceliklere sahip olduğunu tanır.
			Farklı bireylerin ve grupların önceliklerinin çatışabileceğini anlar.
			Önceliklerin ve kararların toplumun üyeleriyle tartışma içinde yerel konseyler tarafından belirlendiğini anlar
			İncelemek, keşfetmek ve fikirlerini açıklamak amacıyla grup tartışmalarına katılır.
	10: Genç vatandaşlar için yerel demokrasi	1: Yerel topluluğumuz hakkında ne biliyoruz?	Bir yerin temel özelliklerini bilir ve o yerin gelişimi için gerekli unsurları tanımlar.
			Yerel toplumu keşfetmek için geniş bilgi kaynaklarını kullanır.
			Araştırmaları sırasında başkalarıyla işbirliği yapar.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 1-2	10: Genç vatandaşlar için yerel demokrasi	1. Yerel topluluğumuz hakkında ne biliyoruz?	Yerel toplumdaki yetişkinlerle, geçmişteki ve bugünkü topluluklar hakkında konuşur.
			Yerel alan hakkında bildikleri üzerine düşünür ve bu konuda beğendiği ve beğenmediği öğeleri betimler.
			Yerel toplumun gelişmesi için fikirler önerir.
		2. Seni, beni ve bizi temsil etme	Seçimlere ve yerel konseyin rolüne atıfta bulunarak, yerel demokrasinin bazı yönlerini tanımlar.
			Konsey üyelerinin nasıl seçildiğini, görevlerini, topluluklar adına nasıl karar verdiklerini bilir.
			Konsey hizmetlerini ve konsey hizmetlerinin temel işlevlerini bilir.
			Yerel konsey üyelerinin kimler olduğunu bilir.
			Parlamento üyelerinin, parlamentoda insanları temsil ettiğini; parlamentoda ulusal konuların tartışıldığını ve oylandığını bilir.
		3. Meclis odasına ziyaret	Gerçeği kurgudan; doğruyu polemikten ayırt ederek bir konuyu araştırır
			Demokratik süreçlere katılır, demokrasiyi destekleyen kurumlara katılmaları konusunda arkadaşlarını teşvik eder.
		4. Yerel demokrasi hakkında bildiklerimiz?	Bir tartışmaya, fikir ve görüşleriyle katkıda bulunur ve başkalarının fikirlerini dinler.
			Katılımları üzerine düşünür ve bir tartışmaya katılarak öğrendiklerini paylaşır.
			Okullarına ve yerel topluma katkıda bulunmaya devam edebilme yolları için alternatif fikirler üretir.
	11. Medya – haber	1. Haberlerin içeriği nedir?	İlgi duyduğu alanlarda güncel konuları takip eder.
			Kendilerini ilgilendiren haberlerle ilgili tartışmalara katılır.
			Güncel, yerel ve ulusal konular üzerine kişisel ve grup görüşlerini ifade eder.
			Konuları araştırdıkça; araştırma sorularını geliştirir.
			Gazeteler ve diğer haber kaynaklarının, belirli dinleyicileri hedeflediğinin farkına varır.
			Gazeteye güncel bir konu hakkında kısa bir makale yazar.
			Medyanın sunduğu bilgiyi değerlendirir.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 1-2	11. Medya – haber	2. Haber yapmak – toplumumuzu bilgilendirmek	Bireyin sorumlulukları içeren yayınlanmış bilgileri değerlendirmeye başlar.
			Temsilcilerin, büyük gruplar adına karar vermek için seçildiğini bilir.
			Bir konu üzerinde kişisel ve grup fikirlerini ifade eder.
			Toplum ya da topluluğa sunulan bilgide medyanın rolünü değerlendirmeye başlar.
		3. Medya sosyal konuları nasıl sunar?	Sosyal konular hakkında kişisel ve grup fikirlerini aktarmak için farklı yollar kullanır.
			Kendisinin ve başkalarının duygularının farkına varır, başkalarının davranışlarını anlamak için hayal gücünü kullanır.
			Başkalarını mutlu eden ve öfkelendiren davranışlarının farkına varır ve arkadaşlığı engelleyen ya da pekiştiren şeyleri bilir.
			İnsanların yaşam tarzlarının farklı olduğunu, aynı konular üzerinde farklı kültürlerin farklı yaklaşımlara sahip olabileceğini bilir.
			Dürüstlük, vefa (sadakat), anlayış ve düşüncenin ilişkilerde önemli olduğunu tanır.
	12: Hareket etme	1. Neden hareket etmek zorundayız?	Hareket etmeye hazırlıklı olmanın, bu değişiklikle başa çıkmada etkili olduğunu fark eder.
			Hayattaki bazı dönüm noktalarının (okula başlama vb) herkes için yaklaşık aynı zamanda gerçekleştiğini; bazılarının ise (evden ayrılma, işe başlama) farklı zamanlarda gerçekleştiğini bilir.
		2. Değişime nasıl hazırlanabiliriz?	Değişikliklerin olumlu ve olumsuz sonuçları olabileceğini bilir; ancak, çoğu değişikliğin olumlu sonuçlanacağını anlar.
			Bazı konuların, sınıfın çoğunu ilgilendirdiği gibi; bazılarının, sadece belli çocukları ilgilendirdiğini fark eder.
		3. Okula yeni başlayan kişilere nasıl yardım edebiliriz?	Okulun, kendilerinin de üyesi olduğu bir topluluk olduğunu bilir ve ait oldukları başka toplulukları belirler.
			Başkalarının ilgilerine ve duygularına saygı gösterir.
			Rollere/işlere uyum sağlama sürecini anlar ve CV'lerinde kendilerini doğru olarak sunmanın önemini tanır.
		4: Arkadaşlarım?	Arkadaşlığı pekiştiren ya da engelleyen şeyleri ayırt eder ve açıklar.
			Arkadaşlıkta dinlemenin önemini fark eder.
			Değişen durumların bazen arkadaşlığı zorlaştırdığını bilir.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 1-2	12: Hareket etme	4. Arkadaşlarım?	Yeni arkadaşların kazanılabileceğini ve eski arkadaşların kaybedilebileceğini bilir.
			Paylaşmanın, olgunlaşmanın bir işareti olduğunu ve güvenin, ilişkilerin önemli bir parçası olduğunu anlar.
			Zorbalık ve tacizin ne olduğunu ve bunların hangi sebeplerden kaynaklanabileceğini bilir.
			Zorbalıkla baş etmede otoriter davranışı nasıl kullanacağını ve zorbalık durumlarında kimden yardım isteneceğini bilir.
		5. Hareket etme	Değişikliğin olumlu yönlerini bilir.
			Geçmiş yıldaki başarılarını belirler ve bu başarıları üzerine düşünür.
Temel Evre 3	1: Vatandaşlık	1. Okul	Okul topluluğunun üyesi olduğunun -ve okul topluluğunda vatandaş olduğunun-; okulda her zaman kendisinin yapılandırabileceği yaşantılara sahip olduğunun farkına varır.
		2. Tartışmanın temel kuralları nelerdir?	Grup tartışmalarının bazı kuralları gerektirdiğini bilir.
			Bir vatandaş olarak tartışmalara aktif olarak katılmanın ve çözüm önerileri getirmenin önemli olduğunu bilir.
		3. Demokratik topluluk nedir?	Topluluklar ve bireylerin sorumluluklarla ilgili haklarını bilir.
			Bireylerin hakları ve sorumluluklarının, toplulukların hakları ve sorumluluklarıyla çatışabileceğini bilir.
			Bireysel farklılıklara saygı duyulması gerektiğini bilir.
			Varsayımsal topluluklarda (hypothetical community) adaletin önemini anlar; bu yaşantıları kendi topluluklarındakilerle ilişkilendirir.
			Demokratik bir toplumda karar vermenin ve kararları uygulamanın farklı yöntemlerinin olduğunu bilir.
			Aktif vatandaşlığın, başkalarının haklarına saygıyı, başkalarıyla işbirliğini, ortak sorumlulukları gerektirdiğini bilir.
			Varsayımsal durumlar (hypothetical situations) hakkında yaratıcı ve eleştirel düşünür; varsayımsal sonuçları (hypothetical conclusions) gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirir.
		4. Büyüdükçe neler değişecek?	Kazanmış olduğu bilgi ve becerilerin, gelecekteki seçimlerinde bilinçli kararlar vermesine yardımcı olabileceğini bilir.
			Temel evre 3'ün vatandaşlık çalışma programının ön giriş bilgisine sahiptir.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	2: Suçlar	1. Cezayı gerektiren suçlar nelerdir? İnsanların suç işlemesine neler sebep olur? (1)	Suç sayılan davranışları bilir.
			Suçun mağdur, fail ve toplum üzerindeki etkilerini bilir.
		2. Cezayı gerektiren suçlar nelerdir? İnsanların suç işlemesine neler sebep olur? (2)	Gençlerin suç işlemesine sebep olan etkenleri bilir; çoğu gencin suç sayılan davranışlardan vazgeçebileceğini bilir.
			Bireyleri suç işlemekten vazgeçiren etmenleri belirler.
		3. Cezayı gerektiren suçlar nelerdir? İnsanların suç işlemesine neler sebep olur? (3)	Gençlik suçlarına sebep olan faktörleri tartışır ve belirler.
			Suç işlemedeki "doruk yaş" kavramını anlar.
			Grafiklerdeki verileri yorumlar ve suç istatistiklerini tartışır.
		4. Cezai sorumluluk nedir? Gençlik adalet sistemi nedir? (1)	"Cezai sorumluluk yaşı" kavramını anlar ve kavramı eleştirel bakış açısıyla tartışır.
			"Yardakçılık" kavramını anlar.
		5. Cezai sorumluluk nedir? Gençlik adalet sistemi nedir? (2)	Gençlik adalet sisteminin temel yapısını anlar.
			Genç suçlulara, yetişkin suçlulardan daha dikkatli davranılması gerektiğini anlar.
		6. Cezai sorumluluk nedir? Gençlik adalet sistemi nedir? (3)	Suçluların bakış açısından, gençlik adalet sisteminin temel yönlerini değerlendirir.
			Cezai adalet sisteminin amacı hakkında çelişen görüşleri eleştirel bakış açısıyla değerlendirir ve tartışır.
		7. Kalıplaşmış örnekler ve genç insanlar	Genç insanların neden "kalıplaşmış örnekleri"nin olduğunu anlar.
			Genç insanların olumsuz kalıplaşmış örneklerinin olmasına sebep olabilecek etkenleri belirler ve tartışır.
			Suç korkusunun, suçun kendisinden daha yaygın olduğunu (sık görüldüğünü) ve çoğu insan için bunun çeşitli sonuçlar doğurabileceğini anlar.
	3: İnsan hakları	1. Haklarım ve sorumluluklarım nelerdir?	Bireylerin haklarının ve sorumluluklarının temel yönlerini belirler ve haklar ve sorumluluklar arasında bağlantılar kurar.
			Hakların nasıl göz ardı edilebileceğini anlar.
			Derste öğrendiklerini, gerçek yaşamdan/kendi yaşantılarından örneklerle ilişkilendirir.
			Okul ve sınıf için hakların bir listesini oluşturur.
		2. İnsan hakları nelerdir?	İnsan haklarının temel haklar olduğunu ve Britanya'da, İnsan Hakları Hareketi'nin (1998) ortak değerleri yansıttığını anlar.
			Her insanın, belirli temel haklara sahip olduğunu bilir.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	3: İnsan hakları	2. İnsan hakları nelerdir?	İnsan Hakları Hareketi'nin, okul politikaları ve günlük yaşamın diğer yönleriyle ilişkisini bilir.
			İnsanların haklarının bazen çatışabilmesi nedeniyle hak konusunda dengeli olunması gerektiğini bilir.
		3. İnsan haklarının ihlal edilmesinin sonuçları nelerdir?	Mültecilerin durumlarını (statülerini) anlar ve haklarından yoksun olmalarının getirdiği zorlukları belirler.
			İnsanların mülteci olmasının farklı nedenlerini belirler. Bir mültecinin, ülkesinden, ırk, din, milliyet, politik görüş ya da belli bir sosyal grubun üyesi olması gibi sebeplerle zulüm görme kaygısından dolayı ayrılan bir kişi olduğunu; ve mültecilerin ülkelerine geri dönmeyi istemediklerini ya da isteyemediklerini bilir.
			Yerel, ulusal ve uluslar arası yönetimlerin; insan haklarını ve mültecileri destekleyen gönüllü grupların rollerini bilir.
		4. İnsan hakları hakkında ne biliyorum?	Temel insan hakları - sorumlulukları ve insan haklarının ihlal edilmesinin sonuçları hakkında, belli bir kesimi bilgilendirmek için çeşitli yöntemler kullanır.
			İletişim, katılım ve sorumlu hareket etme becerileri gösterir.
			Etkinliklere katılır ve gelişim dosyasına başardığını /öğrendiğini kanıtlayan ürünler hazırlar.
	4: Britanya - Kozmopolit bir toplum?	1. Kimliklerim nelerdir?	Ayrımcılık, klişecilik (basmakalıpçılık) ve ırkçılık karşısında temel kuralların önemini anlar.
			Kimliğini ve ait olduğunu hissettiği grupların kimliklerini açıklar.
			Farklı kimlikleri ve deneyimleri tanır.
			Değerler, ırk, yaş gibi birçok faktörden oluşan kimlikleri değerlendirir.
			Her kişinin kimliğinin biricik olduğunu ve değişebileceğini tanır.
			Kozmopolit bir toplumun içinde saygının önemini değerlendirir.
		2. Kimliklerim nelerdir?(2)	Kişisel değerleri ve tutumları keşfeder.
			Kimlik, yaşam biçimi ve davranış arasında ilişkiler kurar.
			Farklı kimliklerin, zorbalık, ırkçılık ve klişecilikle sonuçlanabilen farklı davranışlar gösterebileceğini fark eder.
			Kozmopolit bir toplumda, bireyler ve gruplar arasındaki farklılıklara ve benzerliklere saygı duyulması gerektiğini bilir.
		3. Topluluğum?	Çeşitliliği tanır ve bunun olumlu olduğunu bilir.
			Okul ve toplumda fırsat eşitliğinin önemli olduğunu fark eder.
		4. Britanya'nın imgeleri? (1)	Çeşitliliği destekler.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	4: Britanya - Kozmopolit bir toplum?	4. Britanya'nın imgeleri? (1)	Fikirlerini ifade eder ve tartışır; başkalarının görüşlerine saygı duyar.
			İmgeleri ve imgelerin farklı algılanabileceklerini fark eder.
		5. Britanya'nın imgeleri? (2)	Bilgiyi analiz eder; topluluklara karşı bakış açısını zenginleştirmek için medyayı takip eder.
			Medyanın olumlu ve olumsuz haber ve görüntüleri yansıtmasının nedenini bilir.
		6. Global vatandaş nedir? Global bir topluluk var mıdır?	Global bir vatandaş olabilmenin anlamını bilir.
			Değişimi etkileyebilen ve değişime tepki verebilen toplulukları tanır.
			Globalleşmenin bazı etkilerini tanır.
		7. Sorumlu eylemlerde bulunma	Bireylerin ve toplumların farklılığı nasıl sağlayabileceklerini açıklar.
			Farklılık yaratmanın yollarını örnekler vererek açıklar.
			Farklı ırklardan ve kültürlerden ünlü insanların katkılarını betimler.
			Toplumda çeşitliliğin önemini tanır.
	5: Kanunların hayvanları koruması – yerelden-globale bir çalışma	1. Kanun, hayvanlarımızı nasıl korur?	Kanunların, günlük yaşama göre düzenlenmesinin nedenlerini tartışırken eleştirel düşünür.
			Hükümetin (yönetim) farklı basamaklarının olduğunu anlar; ör: yerel, merkezi. yerel otoritenin sorumluluğu altında olan bazı problemleri belirler.
			Konu, problem ve olayların, farklı bakış açılarına göre eleştirel olarak analizini yapar.
		2. Kanun, hayvan sağlığını nasıl korur?	Hayvan sağlığının kamuyu ilgilendirmesinin nedenlerini bilir.
			Gönüllü organizasyonların neler olduğunu, nasıl işletildiğini, hükümet ile ilişkilerini anlar.
			"Baskı grubu" terimini bilir.
			Yasalara karşı farklı protesto yöntemlerini tanımlar ve bunları, bazı yasal ve ahlaki konular çerçevesinde tartışır.
			Desteklediği ve desteklemediği olayları nedenleriyle birlikte açıklar (Ör: hayvanları kobay olarak kullanma); bir konu üzerindeki kişisel fikrini yazılı ve sözlü olarak ifade eder.
			Baskı gruplarının bir konusunu alan yazını tarayarak araştırır ve elde ettiği bilgilerin nedenlerini sorgular.
			Bir kanun tasarısının, meclisten geçip yasa haline gelmesini basit şekilde ifade eder.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	5: Kanunların hayvanları koruması – yerelden-globale bir çalışma	3. Parlamento bir konuyu nasıl tartışma eder?	Sosyal, ahlaki ve politik bir görüş noktasından hareketle bir konuyu tartışır ve kendi görüşlerini sözlü ve yazılı olarak ifade eder.
			Parlamento sürecinin taslağını çizer.
			Hükümetlerin, kamuoyu ve lobi grupları tarafından nasıl etkilenebileceğini anlar.
			Kamuoyu yoklamasının önemini bilir; kamuoyu yoklamasını, "kamu işleri ile ilgilenen bilgili vatandaş" olma girişimi ile ilişkilendirir.
		4. Hayvan sağlığı konusunun uluslar arası boyutu nedir?	Bazı konuların uluslar arası arenada tartışılmasının nedenlerini araştırır.
			Yerel ve ulusal düzeyde uygulanan kanunlar ile kanun niteliği olmayan uluslar arası anlaşmalar arasındaki farkı anlar.
			Uluslar arası gönüllü grupların ve baskı gruplarının rollerini bilir ve betimler.
	6: Yönetim, seçimler ve oy kullanma	1. Ne zaman ve nasıl oy kullanırız?	Oy kullanmanın, karar vermenin birkaç yönteminden biri olduğunu bilir.
			Oy kullanmanın, farklı yöntemlerle gerçekleşebildiğini ve seçim yönteminin çıktılar üzerinde bir etkiye sahip olabileceğini anlar.
			Hak ve adaletin önemin farkına varır.
		2. Seçim nedir?	Yönetimin farklı düzeyleri (yerel, ulusal, global) için farklı zamanlarda seçimler yapıldığını bilir.
			Farklı oy kullanma, oyları sayma ve temsil yöntemleri olduğunu bilir.
			Sistemler hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşlerini belirtir.
		3. Seçim kampanyaları nasıl organize edilir?	Politikacıların, oy kullananlara, farklı kampanyalarla nasıl çekici gelmeye çalıştıklarını anlar.
		4. Seçimlere katılım	Birleşik Krallık'ta farklı seçim tipleri için katılımcıların farklı olabileceğini bilir ve seçimlerdeki katılımcı sayısının azlığının olası sebeplerini açıklar.
			Bireylerin oy kullanma isteklerini anlar.
			Özellikle meşruluk ve temsil açısından, düşük katılımın bazı sonuçlar doğuracağını bilir.
			Katılım gösteren bireyleri destekler.
		5. Parlamento işleyişi nasıldır? Parlamentonun diğer şekilleri nelerdir?	Parlamenter hükümetin temel özelliklerini, parlamentonun nasıl çalıştığını ve parlamento üyelerinin görevlerini bilir.
			Başbakan, Hükümet ve Bakanlar Kurulu'nun görevlerini bilir.
			Meclisin, aldığı kararlardan sorumlu olduğunu bilir.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	6: Yönetim, seçimler ve oy kullanma	5. Parlamento işleyişi nasıldır? Parlamentonun diğer şekilleri nelerdir?	Farklı parlamento biçimlerini ve Birleşik Krallık'ta iktidarın karmaşık doğasını bilir.
			Yönetimin çeşitli düzeyleri arasındaki ilişkinin farkına varır.
			Uygun sorular belirleyerek ve ICT kaynaklarını kullanarak araştırma yapmayı bilir.
			Bulgularını analiz eder ve sonuçlarını belirler.
		6. Hükümet parasını nasıl harcar?	Hükümetin temel işlevlerini ve hükümet dairelerinin rolünü belirler.
			Hükümet dairelerinin harcamalarının, vergiler ve diğer gelir kaynakları ile arttığının farkına varır.
			Yapılan harcamaların toplum üzerindeki etkisini bilir.
			Araştırma bulgularını uygun olarak dinleyenlere anlatır.
	7: Yerel demokrasi	1. Yerel topluluğum hakkında ne düşünüyorum?	Yerel topluluk hakkında görüşlerini geliştirir.
		2. Topluluğumuzun ilgileri nelerdir?	Toplumdaki bireylerin ilgilerinin farklı olabileceğini ve bu ilgilerin çatışabileceğini bilir.
			Yerel politikaların tartışılabileceği ve geliştirilebileceği bazı yöntemleri bilir.
			Politikaların gelişmesine ve tartışılmasına nasıl katkı sağlayabileceğini bilir.
			Bilgi ve delil toplamanın farklı yollarının olabileceğinin farkına varır; araştırma soruları belirleyerek bir konuyu nasıl araştıracağını bilir.
			Yerel konseye ve toplumun diğer üyelerine nasıl yaklaşılacağını ve iletişim kurulacağını bilir.
			Çeşitli kaynaklardan sonuçlara ulaşır ve bunları başkalarıyla paylaşır.
			Yerel ve ulusal hükümet politikalarını bilir; bu politikaların (politik inisiyatiflerin) birbiriyle ilişkili olduğunun farkına varır.
		3. Değişimi nasıl etkileyebiliriz?	Önerilen yeni bir durum üzerindeki fikir ayrılıklarını fark eder.
			Bulgularını gözden geçirir ve analiz eder, dinleyenlere onları sunar, çözümler önerir.
			Konseylerin farklı birimlerden oluştuğunu ve bu birimlerin, uygulanacak gelişim projelerinde birlikte çalıştıklarını bilir.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	8: Yerel topluluğun boş vakit etkinlikleri	1. Yerel topluluk için hangi boş zaman uğraşları (olanakları) sağlanmalıdır? (1)	Kamu fonu gerektiren boş zaman ve spor etkinliklerini belirler, bu etkinlikler için yerel otoritelerin ödeme yaptığını bilir; en çok/en az kamu fonu gerektiren etkinlikleri ayırt eder.
		2. Yerel topluluk için hangi boş zaman uğraşları (olanakları) sağlanmalıdır? (2)	Boş zaman etkinlikleri için, basit bir maliyet fayda analizi yapar.
			Boş zaman etkinlikleri için yapılan harcamanın kontrolünü sağlayacak ölçütler belirler ve bu etkinliklere yapılan harcamaların yararlarını ve zararlarını değerlendirir.
			Araştırmalarından sonuçlar çıkarır ve bulgularını sunar.
		3. Yerel topluluk için hangi boş zaman uğraşları (olanakları) sağlanmalıdır? (3)	Boş zaman olanakları sağlamanın, yerel konseyler için, bir çok harcama kategorisinden sadece birisi olduğunu anlar; kamu parası üzerinde rekabet eden talepler arasında önem sırasına göre ölçüt belirler.
		4. Yerel planlama kararları nasıl alınır?	Boş zaman etkinlikleri için farklı uygulamalar planlar.
			Yerel çevre tartışmaları ve vatandaşların çatışan ilgilerinin dengelenmesi için yerel planlama otoritesine ihtiyaç duyulduğunu anlar.
			Resmi tartışmalara katılır ya da kamuyu ilgilendiren bir konuda sorumluluk üstlenir.
		5. Neden boş zaman etkinliklerinin düzene ihtiyacı vardır?	Belli bir amaca dönük olarak ölçüt ve kural geliştirir.
			Katılım gösterdiği konular hakkında bilgi edinir.
	9: Toplumda medyanın önemi	1. Bir haberi ne oluşturur?	Fikirlerin oluşumlarını ve bu oluşumların haber raporuna etkisini değerlendir. Bir konu/olayın bütün raporlarında dengeli fikirlerin olamayacağını; raporların yanlılık gösterebileceğini fark eder.
		2. Kampanyaları ve amaçları gerçekleştirmek için medya nasıl kullanılır?	Medya raporlarında, farklı konuların, farklı miktarlarda yer alma sebepleri tanır.
		3. Medya, sporu ve spor taraftarlarını nasıl betimler?	Sporda çeşitlilik ve eşitlik gibi konuların artan farkındalığında medyanın rolünü anlar.
			Farklı medya raporu tiplerinin olduğunu ve farklı bağlamlarda farklı biçim (stil) ve dilin kullanıldığını anlar.
		4. Ünlülerin kişisel gizlilik (dokunulmazlık, mahremiyet) hakları olmalı mı?	Toplumun faklı üyelerinin, rekabet eden haklarının ve sorumluluklarının olduğunu öğrenir.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	10: Global bir konuyu tartışmak	1. Global bir konuyu nasıl araştırabiliriz?	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bir konuda araştırma yapar.
			Global konuları araştırmak için, konuya uygun coğrafi sorular hazırlar.
			Tartışılan alanların konumunu ve coğrafi özelliklerini bilir.
			Birleşik Krallık'ta satılan malların çoğunun uzak ülkelerden geldiğini bilir ve bu durumun sebebini araştırır.
		2. Çatışmalar ve problemler nasıl çözülür?	Bir konu üzerinde çelişen bakış açılarına örnek verir.
			Belli konular üzerinde, farklı insan gruplarının, farklı değer ve tutumlara sahip olduğunu bilir.
			Bir araştırmanın bulgularını özetler ve bir problemin nasıl çözüldüğünü açıklar.
			Belirli kararların nasıl ve neden alındığını açıklar.
		3. Amazon yağmur ormanları geliştiriliyor mu tahrip mi ediliyor? (hazırlık)	Bakış açısını, çeşitli sunum tekniklerinden yararlanarak sunar.
			İnternetten fikirlerini ve bakış açısını destekleyen bilgileri seçer ve kullanır.
			"Kendi" bakış açısını da sunarak, farklı gruplarla uzlaşır.
			Amazon yağmur ormanlarında gelişimin ekonomik, sosyal ve çevresel yönlerini belirler.
			Amazon yağmur ormanları üzerindeki çatışan/çelişen talepleri bilir.
			Amazon yağmur ormanından yoksun olma konusunda farklı grupların değer ve tutumlarının, kendi duruşunu nasıl etkilediğini değerlendirir.
		4. Amazon yağmur ormanları geliştiriliyor mu tahrip mi ediliyor? (kamu toplantısı oyunları)	Farklı bakış açılarını değerlendirir.
			Çelişen bakış açılarını değerlendirir.
			Amazon ormanlarını kaybetmemek ve tahribi azaltmak için stratejiler üretir ve önerilerde bulunur.
			Bakış açısını sınıf içinde açık olarak ifade eder.
			Kaleme aldığı bir yazıda farklı grupların görüşlerini tanımlar, açıklar ve değerlendirir.
			Amazon yağmur ormanlarının tahrip edilmesi konusunda, kendi değer ve tutumlarının, kendi duruşunu nasıl etkilediğini değerlendirir.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	10: Global bir konuyu tartışmak	5.Amazon yağmur ormanları nasıl geliştirilebilir?	Başkalarının bakış açılarını, kendi fikirlerine göre değerlendirip ifade eder.
			İnternetten edindiği bilgileri analiz eder ve değerlendirir.
			Sürdürülebilir gelişim fikrini açıklar; farklı insanlar, yerler, çevreler ve kendi yaşamı için sürdürülebilir gelişim uygulamasını açıklar.
			Brezilya'da ormandan yoksun olmanın global bir kaygıya dönüşme nedenini açıklar.
			Brezilya içindeki göçlerin sebeplerini ve etkilerini belirler ve açıklar.
			Kuzeydoğu ve Güneydoğu Brezilya'nın gelişim düzeylerindeki farklılığın, insanların yaşam kalitesi üzerine etkisini karşılaştırır.
		6. Gelecekteki rolümüz nedir?	Kendi seçimlerini gözden geçirir; bu seçimlerin diğer topluluklar üzerinde yerel, ulusal ve global anlamda etkilerini bilir.
			Uygun bir sunum tekniği kullanarak belli bir dinleyici grubuna görüşlerini aktarır.
			Değer ve tutumlarının, konulara bakış açısını etkilediğini bilir.
	11: Bugün, dünyada barışı sağlamanın zorluğu	1. Çağımızın savaşı nedir?	Çatışmaya neden olan temel sorunları belirler ve açıklar.
			Güncel, politik bir konuyu araştırırken, farklı kaynaklardan bilgi seçer ve bunları bir araya getirir.
			Güncel bir çatışmanın temel özelliklerini belirler.
			Güncel bir çatışmaya neden olan temel sorunları analiz etmeye başlar ve konu ile ilgili sorular hazırlar.
		2. güncel çatışmalarda yer alan insanlara gerçekte ne oluyor?	Çeşitli kaynaklardan ulaştığı bilgileri analiz eder.
			Grup tartışmasına katılır.
			Çatışmada yer alan farklı gruplar arasındaki temel farklılıkları belirler.
			Çatışmanın sosyal, ahlaki, kültürel yönlerini belirler.
			Çatışmanın insan haklarına etkilerini bilir.
		3. Çatışmanın temelleri nelerdir?	Toplumlar arası çatışmalarda sosyal, kültürel, dinsel ve etnik farklılıkları betimler ve değerlendirir.
			Grup olarak yapılan araştırmalara katılır; başka öğrenciler tarafından sunulan bilgileri öğrenerek sunulan konuda bir taslak yapılandırır.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	**11:** Bugün, dünyada barışı sağlamanın zorluğu	3. Çatışmanın temelleri nelerdir?	Bilgiyi önem sırasına göre seçer ve düzenler; bir olayın nedenini uygun kavramlar kullanarak açıklar.
			Güncel olayları bütünüyle değerlendirmek için tarih bilgisine sahip olmanın öneminin farkına varır.
			Tarihin tarafsız olmadığını; bugünkü olayların etkisiyle manipüle edilebileceğini öğrenir.
			Çağdaş dünyada insan hakları ihlallerinin uluslar arası kaygılar arasında yer aldığını bilir.
		4. Krizler hakkında kime inanacağımızı nasıl bileceğiz?	Medyadaki haberlerin ve diğer bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirir.
			İnternetin, bilgiye ulaşmada kullanışlı ve hızlı bir yol olduğunu fakat bazen partizan da olabileceğini bilir.
			Kendi bakış açısının dışında, farklı bakış açılarının da var olduğunu bilir.
			Belli görüşlere sahip olan insanların güdülenme yöntemlerini belirler.
			Sözlü ya da yazılı hazırlıklarla grup etkinliklerine katılır.
			Başkalarının deneyimlerini dinleyerek görüşlerini geliştirir.
			Araştırılan insanların ve olayların önemini uygun kavramlar kullanarak açıklar.
		5. Bu alana barışı kim getirebilir?	Uluslar arası hukukun gücünün belli problemler doğurduğunu fark eder.
			İnsan haklarını destekleyen uluslar arası bir topluluğun varlığını bilir; son yıllarda hızla artan bu hakların uygulanma aşamalarını bilir.
			Siyasi ve askeri liderlerin her türlü eyleminden toplumdaki farklı grupların etkilenebileceğini fark eder.
			İnsan hakları ihlallerinin bütün insanları etkilediğini bilir.
			Uzlaşmanın gerektirdiği becerileri bilir.
			Uluslar arası gönüllü organizasyonların çalışmalarını bilir.
			Çatışmaları adilce çözmenin önemini fark eder.
		6. Barışı sağlamak neden bu kadar zordur?	Güncel krizlerin tarihsel altyapısını araştırır.
			Uygun veriler ve kavramlar kullanarak özet çıkarır.
			Grup tartışmasına katılır.
			Okulda gerçekleşen bir etkinlikte sorumluluk üstlenir.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	12: Geçmişte kadınların ve bazı erkeklerin Britanya'da oy kullanmak için mücadele etme çabaları. Oy kullanmanın bugünkü anlamı.	1. "Güç ve dışlama" hakkında nasıl düşünmeye başlayabiliriz.	Politik sistemlerin amacını ve doğasını anlar.
			İnançlarını ve güdülerini değerlendirir; değerlendirme sonuçlarını düşüncelerine yansıtır.
			Hem dışlanan grupların hem de bir bütün olarak toplumun oy kullanmaktan mahrum kaldıkları durumda karşılaşılacak sorunları yordar.
		2.1831'de Britanya'da kim oy kullanabiliyor ve kim oy kullanamıyordu?	Hükümetin özelliklerini bilir ve iki politik sistem arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
			Oy kullanma görevinin demokrasi için vazgeçilmez olduğunu bilir.
		3.Neden bazı erkekler 1831'de oy kullanırken bazıları kullanamıyordu?	19. yy'ın başında Britanya'da neden bazı insanların oy kullanırken bazılarının kullanamadığını bilir.
			Kendi inanç ve değerlerinden farklı olan inanç ve değerleri fark eder.
		4. 1831'de kadınlar oy kullanma hakkına neden sahip değildi?	Kaynaklardan ilgili bilgileri seçer ve sınıflar.
			Viktorya dönemi kadınlarının yaşamları hakkında çıkarımlarda bulunmak için kaynak materyal kullanır.
			Kadınların doğası, rolleri ve statüleri ile Viktorya dönemi inançları arasında ilişki kurar.
			Erken Viktorya toplumunda, kadın ve erkek sınıflarına ilişkin bilgi edinir.
		5.19. yy'ın ilk yarısında politik değişiklik için kim mücadele ediyordu?	Chartist'in yöntemleri hakkında çıkarımlarda bulunmak için ilgili bilgileri seçer.
			Chartist'in amaçlarını anlayabilmek için, o dönemin kadınlarına gösterilen tutumları araştırır.
			Demokrasinin temel özelliklerini bilir.
			Alanla ilgili kavramları uygun yerde ve doğru olarak kullanır; ör: demokratik, militan, radikal, ılımlı.
			Chartist'in Altı Görüşü'nden beşinin, nasıl "demokratik" düşünülebileceğini anlar.
			Chartist'in yöntemleri hakkında çıkarımlarda bulunmak için ilgili bilgileri seçer.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	12: Geçmişte kadınların ve bazı erkeklerin Britanya'da oy kullanmak için mücadele etme çabaları. Oy kullanmanın bugünkü anlamı.	6.19. yy. siyasi tarihinin bugünkü vatandaşlık anlayışıyla ilgisi nedir?	Tarih bilgisinin, bilgili bir vatandaş olmak için önemli olduğunu kavrar.
			Kendi yaşamı ile siyasi tarihin olayları, problemleri, şahısları, eğilimleri, özellikleri vb. arasındaki ilişkileri değerlendirir.
		7. 19 yy'ın ikinci yarısında neden çoğu insan oy kullanma hakkına sahipti?	1867 – 1884 reform hareketlerinin onaylanmasındaki olası nedenleri bilir.
			Bir nedensellik diyagramı içinde bu nedenleri bütünleştirir ve uygun olarak sınıflar.
		8. 19. yy'ın 2. yarısında kadınlar hakkındaki fikirler ne derece değişti?	Çelişen araştırma sonuçlarını değerlendirir.
			Araştırmak için sorunlar ve kaynaklar belirler.
			Araştırdığı konuya ilişkin bilgiler bulur ve bulgularını sunar.
			1901'de kadınların koşulları ve statüleri hakkında yaygın olan inançları bilir.
		9. Kadınların oy kullanması için kim- nasıl mücadele ediyordu?	Kadınların oy kullanma hakkına karşı ve oy kullanmaları için Viktorya dönemi tartışmalarının sonuçlarını bilir.
			Bazı grupların ve bireylerin kadınların oy kullanmasını neden desteklemediğini açıklar.
			Kadınların oy kullanma hakkını savunan ve savunmayan kadınların mücadele yöntemleri ile ilgili bilgileri seçer ve düzenler.
		10. 1918 öncesinde kadınlar oy kullanamazken; 1918'de kadınlar neden oy kullanmaya başladılar?	1. Dünya Savaşı sırasında kadınlara karşı gösterilen tutumları ve propagandaları bir poster üzerinden anlatır.
			Kadınların mücadelelerinin, oy kullanabilmeleri üzerinde etkili olduğunu bilir.
			1918 ve 1928 kadın oy kullanma hakkı kanununun sonuçlarını açıklar ve 1918 hareketinin oluşum nedenlerini listeler.
		11. Neden kadınlar ve bazı erkekler oy kullanmak için mücadele etmek zorundaydı? Oy kullanma günümüzde ne ifade eder.	Kadınların oy kullanma hakkını elde etmesinin, erkeklerden daha uzun zaman aldığını açıklamak için ilgili bilgiyi hatırlar, seçer ve organize eder.
		12. Bugün oy kullanamaya nasıl bakılır?	Güncel konularla ilgili bilgiye ulaşmak için kaynak materyal kullanır.
			Politik tarihin anlayışı ve bilgisini kullanarak siyasi konuları tanımlar, açıklar ve analiz eder.
			Mücadele etme, seçmen sorumluluğu ve seçim reformu ile ilgili bazı delilleri/savları bilir.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	12: Geçmişte kadınların ve bazı erkeklerin Britanya'da oy kullanmak için mücadele etme çabaları. Oy kullanmanın bugünkü anlamı.	12. Bugün oy kullanamaya nasıl bakılır?	Bir tartışma boyunca, görüşlere cevap vererek ve farklı fikirlere saygı duyarak başka insanları dinler.
			Bir tartışma boyunca fikirlerini sunmak ve başkalarını ikna etmek için bilgilerini kullanır.
		13. İsteğe bağlı eleştiri etkinliği	Partnerinin ve kendisinin geçmiş yaşantılarını değerlendirir.
	13: Çatışmalarla başa çıkma	1. Çatışmadan ne anlıyoruz?	Çatışmayı tanımlar.
			Çatışmaların farklı biçimlerini ve ortaya çıkma nedenlerini belirler.
			Çatışmanın bireyleri ve toplumları nasıl etkilediğini fark eder.
		2. Çatışma çözmede affetmenin rolü nedir?	Affetme konusunda İsa'nın tutumunu değerlendirir.
			Bugünkü yaşam için İsa'nın telkinlerinin önemini açıklar.
			Diğer din liderlerinin affetme konusundaki telkinlerini bilir ve bugün, yaşamda affetmenin önemini fark eder.
			Affetmenin ve affetmemenin ya da affedilmenin ve affedilmemenin nasıl bir his olduğunu açıklar; bu durumların insanlar için zor duygular olduğunu yordar.
			Affetmeyip, affedilmeyi bekleme durumunu; affetme eyleminin unutulmadığı durumlardaki sonuçlarını; gerçek bağışlamanın anlamını değerlendirir.
			Affetmenin zor olabileceğini ve başkalarıyla empati kurmayı gerektirdiğini bilir.
			Başkalarının görüşlerine saygı duyar ve hoşgörü gösterir.
		3. Affetme ve çatışma çözme olumlu mudur?	İnsanların, affetmeyi zor buldukları durumları nedenleriyle birlikte açıklar.
			Affetme ve uzlaşmanın barışı getireceğini açıklar ve buna örnekler verir.
			Affetmemenin; çatışmanın öfkesini ve kinini artırarak daha fazla olay zincirine sebep olabileceğini yordar.
		4. Güncel bir durum – Kudüs: çatışma mı, uzlaşma mı?	Kudüs etrafında ve içinde gerçekleşen çatışmanın nedenini bilir.
			Kudüs'te yaşayan ve çatışmaya karışan insanların bakış açılarını betimler.
			Kendi görüş ve fikirlerinin bir özetini çıkarır.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	13: Çatışmalarla başa çıkma	4. Güncel bir durum – Kudüs: çatışma mı, uzlaşma mı?	Uzlaşmanın zor fakat gerekli olduğunu bilir; uzlaşmanın diyaloğu ve fedakârlığı gerektirdiğini bilir.
		5. Çatışmalar nasıl çözülebilir?	Farklı dinlere göre çatışma çözmenin ortak özelliklerini belirler.
			Kendi yaşamında ihtiyaç duyduğu uzlaşma ve diyalok gereksinimini ifade eder.
			Fedakârlığa ihtiyaç duyulan durumları bilir.
			Yaşadığı topluluktaki güncel konuların farkındadır.
	14: Demokratik katılım becerilerini geliştirme	1. Bir sınıf/grup/tüm okul olarak nasıl karar verebiliriz?	İşbirliği içinde çalışır; karar verir; değerlendirir.
			Grup karar verme süreçlerine katılır.
			Öğrenci gruplarına ait görüşlerin okullarda temsil edildiğini bilir.
		2.Toplantılar nasıl daha etkili yapılabilir?	Bir toplantıya katılmadan önce hazırlık yapar.
			Toplantı yapmanın bir probleme çözüm oluşturmada etkili olduğunu bilir.
			Toplantılarda öğrendiklerini okul etkinliklerinde uygular.
		3. Okulda nasıl temsil edilirim?	Okuldaki demokratik uygulamaların farkındadır; bu uygulamaları yerel ve ulusal seçimlerde kullanılan uygulamalarla karşılaştırır.
			Farklı durumlarda gerekli olan liderlik özelliklerini belirler. Öğrenci seçim etkinliklerinde sorumluluk alır; öğrenci seçimlerine katılır.
		4. İletişimimizi nasıl iyileştirebiliriz?	Okuldaki farklı iletişim biçimlerinin farkındadır. İletişim konusundaki eksiklerini belirler.
	15: “Suç ve güvenlik”– tüm okul yaklaşımı	1. Çevremdeki suçlar hakkında ne biliyorum?	Dış katılımcıların planlamış olduğu etkinliklere katılır.
			Bir “Suç ve Güvenlik” etkinliği gününe katılır; etkinliğin planlanması sürecine katkıda bulunur.
		3. Etkinliklere katılım	Çalıştay konularını bilir.
			Hapishane yaşamı ile ilgili bazı duygusal travmaları açıklar.
			Programdaki “suç ve güvenlik” konularının sosyal ve ahlaki etkileri belirler.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	15: “Suç ve güvenlik”– tüm okul yaklaşımı	3. Etkinliklere katılım	Kanun ve düzeni temsil eden kurumlar hakkındaki (örneğin hapishaneler) klişeleşmiş görüşleri bilir ve bunlarla mücadele eder.
			Suçun bireyler ve toplumlar üzerindeki etkilerini bilir.
			“Bireysel güvenlik” konusundaki bilgisini artırır.
		4. Etkinlikten ne öğrendik?	Bilgi ve anlayış arasındaki ilişkiyi belirler; etkinlikler aracılığıyla kazanmış olduğu becerileri tanımlar.
			Kazandığı bilgi, beceri ve anlayışı gerçek yaşamdaki durumlara transfer eder.
	16: İnsan haklarının kutlanması – tüm okul için vatandaşlık etkinlikleri	1. İnsan Hakları Gününü nasıl kutlayabiliriz?	İnsan haklarının neler olduğunu bilir
			Bir olayı özel kılan nedenleri belirler.
		2. Etkinliklerimizi nasıl planlayabiliriz?	Takım çalışmalarına katılır .
			İnsan haklarını destekleyen organizasyonlar hakkında bilgi edinir.
			Aktif karar verme etkinliklerine katılır.
			Tartışma becerisi gösterir.
		3. Hangi etkinlikleri seçeceğiz?	Öğretmenlerinin ve diğer okul personelinin katkılarıyla vatandaşlık eğitimine katılır.
			Araştırmaları sonucu ulaştığı spesifik insan hakları konularını bilir.
			Yerel, toplum tabanlı, ulusal ve uluslar arası organizasyonların çalışmaları hakkında bilgi edinir.
			Gençlerin ilgileriyle empati kurar; araştırmalar ve katıldığı çeşitli çalıştaylar yoluyla bilgisini artırır.
		4. Günün başarısı	Etkinliklerin başarıyla planlanması için gerekenleri belirler.
			Vatandaşlık bilgilerini dinleyenlerin özelliklerini dikkate alarak ve ICT becerilerini kullanarak sunar.
			Katıldığı etkinlikler ve öğrendiği konularla ilgili başarılarının farkındadır.
	17: Okul bağlantıları	1. Hangi okulla bağlantıya geçmeliyiz?	Kendisi için önemli olan çevrelerde kendisinden emin olarak konuşur.
			Ülkeler arasındaki farklılıkları belirler ve başka insanlara saygı gösterir.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	17: Okul bağlantıları	1. Hangi okulla bağlantıya geçmeliyiz?	Tartışmalar sırasında demokrasinin uygulanışını görür ve bu uygulamayı değerlendirir.
		2. Partner okulumuzla nasıl iletişime geçebiliriz?	Farklı yerleri ve insanları eleştirel olarak sorgular.
			İnsanlarla doğrudan iletişim kurmanın önemini bilir.
			Başka insanların yaşantılarını anlar ve değerlendirir.
			Etkili iletişim açısından kendisinin ve başkalarının girişimlerini değerlendirir.
		3. Partner okulumuz ile ilk iletişimimiz ne kadar başarılıydı?	Partner okulun öğrencilerinin sorularına cevap vermek için okulun içinde ve dışında farklı insanlarla iletişime geçer.
			Değişen tutumlarını değerlendirir ve kabullenir.
		4. Topluluğun anlamı nedir?	Global bir vatandaş olarak hak ve sorumluluklarının farkında olduğu kadar; çeşitli topluluklara karşı sorumluluklarının da farkındadır.
			İçinde yaşadığı topluluğun çeşitliliğini bilir.
		5. Farklı topluluklar birbirlerinden ne öğrenebilirler?	Karşılaştırmalarında "daha iyi" ya da "daha kötü" kavramlarını kullanmaktan kaçınır.
			Çeşitli topluluklara (global ve yerel) karşı görevlerinin olduğunu ve bu görevlerin hakları ve sorumlulukları getirdiğini bilir.
		6. Öğrendiklerimizi başkalarıyla nasıl paylaşabiliriz?	Aktif vatandaş olarak okul etkinliklerine katılır.
			Farklı sunum tekniklerini kullanır; ör: videolar, power point
			Bilgi ve deneyimlerini farklı dinleyici gruplarına güvenerek sunar.
	18: Okul alanlarının geliştirilmesi	1. Okulunun ve okul alanlarıyla ilgili topluluğun ihtiyaçlarını nasıl belirleyebilirsin?	Tartışırken iletişim becerilerini kullanır.
			Okul alanlarının kullanımını anlamak için gözlem yapar.
			Okul alanlarının haritasını yapar ve okul alanlarının özelliklerini harita üzerinde belirler.
			Farklı grupların okul alanları üzerindeki çatışan taleplerini bilir.
		2. Okul alanlarının gelişmesi için önceliklere nasıl karar verebilirsin?	Başkaları adına karar verme yöntemleri belirler.
			Araştırma sonuçlarını yorumlamak için analitik becerilerini kullanır.
			Kendisinin ve başkalarının görüş ve fikirlerini sunmak için uygun yöntemler seçer.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	18: Okul alanlarının geliştirilmesi	2. Okul alanlarının gelişmesi için önceliklere nasıl karar verebilirsin?	Yazılı ve/ya sözlü sunumlar aracılığıyla kendi görüşleri kadar başkalarının görüşlerinin de varlığını tanıdığını gösterir.
			Okul alanlarının nasıl ve neden planlanabilir ya da yönetilebilir olduğunu bilir.
		3. Okul alanlarını kullanarak insanların ihtiyaçlarını nasıl karşılayabiliriz?	Dinlerin ve etnik kimliklerin okul alanlarının kullanımına etkisini dikkate alarak okulda ve toplumda, dinlerin ve etnik kimliklerin çeşitliliğini tanır.
			Okul alanları projesi içinde bağlantı kurulabilecek ilgili yerel/ulusal gönüllü ve toplum tabanlı grupları belirler.
			Tartışma becerilerini geliştirir ve başka insanların bakış açılarının geçerliliğini/doğruluğunu tanır.
			Okul alanları ile ilgili planlar yapmak için verileri yorumlar.
			İnternet de dahil olmak üzere çeşitli kaynakları kullanarak bilgi kaynaklarını belirler ve kullanır.
		4. Okul alanında değişiklikler planlama ve planları uygulama	Okul alanları projelerinde okulları destekleyebilen, yerel ve ulusal tabanlı gönüllü grupların çalışmalarını takip eder.
			Planlama, organizasyon ve para yönetimi becerilerini gösterir.
			Projeye katkısını değerlendirir ve geliştirdiği bilgi ve becerileri tanımlar.
			Okul alanları üzerinde çevre planlamasının ve yönetiminin etkilerini anlar.
	19: Temel evre 3'ün sonunda başarıları tanıma ve süreci değerlendirme	1. Birey ve grup öğrenmelerini sunma	Bireysel olarak ve grubun parçası olarak öğrendiklerini yansıtma becerileri gösterir.
			Kendisi ve arkadaşları arasında gözlenen güç ve başarı farklılıklarının, benzerlikler kadar önemli olduğunu bilerek, arkadaşlarıyla takım çalışması yapar.
			Vatandaşlık bilgi, beceri ve anlayışlarını başkalarına anlatır.
			Belirli bir gruba, vatandaşlık bilgi, beceri ve anlayışının doğasını anlatır.
			Katılım ve sorumluluk becerileri gösterir.
		2. Araştırma ve iletişim becerileri gösterme	Araştırma ve iletişim becerileri gösterir ve kendisine ait olmayan görüşleri ifade eder ve sunar.
			Bir konuyu sözlü ve yazılı olarak, dinleyenlerin ihtiyaçlarını dikkate alarak, açık ve etkili biçimde anlatır.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	19: Temel evre 3'ün sonunda başarıları tanıma ve süreci değerlendirme	2. Araştırma ve iletişim becerileri gösterme	Güncel bir olay ya da konu hakkında bilgili olduğunu gösterir; bir fikri şekillendirmek ve ifade etmek için bilgiyi elde etme ve kullanma yollarını bilir.
			Bireysel sorumluluk ve grup sorumluluğunu yansıtma becerilerini kullanarak gösterir.
		3. Sosyal ve ahlaki konuları tartışmak	Tartışırken birtakım kurallara dikkat edilmesi gerektiğini bilir.
			Demokratik karar verme yöntemlerini kullanır.
			Sosyal ya da ahlaki bir konu ile ilgili bilgisini ve bakış açısını başkalarına sunar.
			Çeşitli topluluklardan kişilerle iletişim kurar.
			Tartışılan konu hakkında bilgili olduğunu gösterir.
			Kamu tartışmalarının önemi ve değeri üzerine düşünür; gözlem yapar.
		4. Başka öğrenciler, öğretim personeli ve topluluğun üyeleri için konferans organize etme	Bilgi ve becerilerini; web siteler ve seçtiği materyaller aracılığıyla, katıldığı gruplara ve organizasyonlara gösterir.
	20: Kamu kaygıları/ilgileri	1.Tartıştığımız konu nedir?	Araştırmak için vatandaşlık ve bilim temalı güncel bir konuyu seçer.
			Medyadaki haberleri analiz eder; fikir ve gerçek arasındaki farkı öğrenir.
			Güncel bir konunun medyaya yansımasını tartışır ve medyadaki haberlere ilişkin görüşlerini özetler.
			Virüs, bakteri ve mantarların mikro organizmalar olduğunu bilir.
		2. Bakış açısı nedir ve neden belli konularda belli bakış açılarına sahip olunur?	Araştırdığı konuların temel noktalarını bilir ve betimler.
			Sorularla ilgili temel noktaları ve duruşları analiz eder.
			Çatışmayı adilce çözmek için rekabet içinde olan hak ve sorumlulukların dengede olması gerektiğini bilir.
			Medyanın rolünü ve kamuoyuna etkisini bilir.
		3. Fen nedir? (bulaşıcı hastalıklara karşı hayvanlar nasıl korunabilir?)	Fenle ilgili konuların temel özelliklerini belirler ve anlar.
			Gerçek ve fikir arasındaki farkı anlar ve gerçeklerin eleştirel olarak sunulmasının önemini bilir.
			Mikropların vücuda girdiği çeşitli mekanizmaları tarif eder.
			Antikor hareketini tanımlar.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	20: Kamu kaygıları/ilgileri	3. Fen nedir? (bulaşıcı hastalıklara karşı hayvanlar nasıl korunabilir?)	Aşıların, mikrobik maddeler içerdiğini hatırlar, örneğin, ölü mikroorganizmalar, enfeksiyona neden olmayan mikroorganizmaların atıkları.
		4. Ne yapılabilir? Nasıl sorumlu eylemlerde bulunabiliriz?	Kendi fikir ve görüşlerini geliştirir; kendi bakış açısını ifade eder ve değerlendirir.
			Varolan bilimsel araştırmaların gücünü ve sınırlılıklarını bilir.
			Bilimsel araştırmaların yöntemlerini belirler.
			Kamu politikalarının bilimsel kanıttan çok başka faktörlere dayandırılmasını takdir eder.
			Uygun bir sunum yöntemi belirleyerek, seçilmiş bir gruba görüşlerini aktarır.
		5. Gözden geçirme – ne öğrendik?	Davranışlarının doğruluğunu ve yanlışlığını nedenleriyle birlikte belirleyerek, katılmış olduğu etkinlikleri değerlendirir.
	21: İnsanlar ve çevre	1. Yerel çevre konuları topluluğumuzu nasıl etkiler? Haklarımız ve sorumluluklarımız nelerdir?	Grup ve sınıf tartışmalarına katkıda bulunur.
			İlgili bilgi kaynaklarını belirler ve kullanır.
			Bir sonraki çalışmada kullanmak üzere, bir çevre konusu hakkında ilgili bilgilerin yapılandırılmış bir özetini çıkarır.
			Çevre konularıyla ilgilenen insanları belirler.
			İçinde yaşadığı toplumdaki farklı grupların hak ve sorumluluklarını belirler.
			Sözlü ve/ya yazılı olarak kendi fikirlerini değerlendirir.
		2. Savunduğumuz şeylerin sonuçlarını nasıl tartabiliriz? (ölçüp biçebiliriz)	Yerel bir konunun geniş boyutlarını belirler.
			Sürdürülebilirlik kavramını anlar; sürdürülebilirliğin, kendi okuluna ve yerel topluluklara nasıl etki edeceğinin örneklerini verir.
			Araştırdığı konular hakkında kendi değer ve fikirlerini bilir.
			Bilimsel delilleri bilir; bilimsel delillerin değer yargısından farkını kavrar.
			Bilginin sınırlılıklarını belirler.

EK-1. Devam

SINIF	ÜNİTE	KONU	KAZANIMLAR
Temel Evre 3	21: İnsanlar ve çevre	2. Savunduğumuz şeylerin sonuçlarını nasıl tartabiliriz? (ölçüp biçebiliriz)	"Haklar", "sorumluluklar", " otorite" ve "güç" kavramlarını bilir; bu kavramları yerel topluluğundaki "karar verme" eylemi ile ilişkilendirir.
			Karar vermenin sorumluluk duygusu ile ilişkisini değerlendirir.
			Kişisel fikirlerini değerlendirir.
			Gençlerin karar verme süreçlerine katılımı değerlendirir.
		3. Savunduğumuz şeyleri değerlendirmek neden önemlidir?	Kendi bakış açısını bilir, değerlendirir; başka bakış açıları tanır.
			Farklı grupların hak ve sorumluluklarının nasıl çatışabileceğini bilir.
			Çelişen bakış açılarının dengelenme yöntemlerini bilir.
		4. Ne öğrendik?	"Hakları ve sorumlulukları anlama", "çatışma çözme" ve "bilgi kayaklarını belirleme ve kullanma" konularında kendi kazanımlarını belirler.
			Kendi davranışları ve seçimleri arasında ilişkiler kurar; kendi davranışlarının ve seçimlerinin başka topluluklar (yerel, ulusal ve global) üzerindeki etkisini belirler.
			ICT'yi ve uygun bir sunum yöntemini kullanarak, hedef bir gruba kendi bakış açılarını aktarır.

Kaynak: DfES, 2007a; DfES, 2007b.

EK-2. Türkiye'de 1–8. Sınıf İnsan Hakları ve Vatandaşlık Ara Disiplini Kazanımları

SINIF	DERS	KAZANIMLAR
1	Beden Eğitimi	Grup çalışmalarında sorumluluk üstlenir ve bu sorumlulukları yerine getirmek için çaba harcar.
	Görsel Sanat Kültürü	Çevrenin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılmasının bir vatandaşlık görevi olduğu bilincine uygun davranışlar gösterir.
	Hayat Bilgisi	Uzlaşmanın etik bir değer olduğunu bilir.
		Çatışmaları şiddete başvurmadan çözebilme becerisi gösterir.
		Okulda karşılaştığı sorunlara yönelik demokratik çözüm yolları üretir.
		Kaynakların verimli kullanılması ve bilinçli tüketilmesi gerektiğini kabul eder.
		Çevrenin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılmasının bir vatandaşlık görevi olduğu bilincine uygun davranışlar gösterir.
		Aile kavramının önemini fark eder.
		Dayanışmanın önemini kavrar
		Aile içinde demokratik bir ortamın oluşmasının önemli olduğunu bilir.
		Kendisinin ve başkalarının hata yapabileceğini, bunun normal olduğunu kabul eder.
	Matematik	Okulda demokratik ortamın geliştirilmesine katkıda bulunması gerektiğini fark eder.
2	Beden Eğitimi	Grup çalışmalarında sorumluluk üstlenir ve bu sorumlulukları yerine getirmek için çaba harcar.
	Hayat Bilgisi	Sorumluluklarını evde ve okulda yerine getirir.
		Aile içinde demokratik bir ortamın oluşmasının önemli olduğunu bilir.
		Hak ve özgürlüklerin paylaşılması gerektiğinin farkına varır.
		BM'nin çocuk haklarına dair sözleşmesinin varlığından haberdar olur.
		Çevre haklarının varlığını bilir.
	Türkçe	İş birliği yapmayı sever ve iş birliği için olanaklar sağlar.
3	Beden Eğitimi	Oyun oynarken kurallara uymanın insan haklarına uygun bir davranış olduğunu bilir.
	Görsel Sanat Kültürü	Ortak mirasın korunması gerektiğini bilir.
	Hayat Bilgisi	Okulda karşılaştığı sorunlara yönelik demokratik çözüm yolları üretir.
		Tüketici olarak haklarını bilir ve kullanır.
		Trafik kurallarına uymanın bir vatandaşlık görevi olduğunu bilir.
		Yaşam ve eğitim hakkına zarar verecek kötü alışkanlıklardan uzak durması gerektiğini bilir.
		Çatışmaları şiddete başvurmadan çözebilme becerisi gösterir.
		Her insanın saygıyı hak ettiği bilincini taşır.
		Ön yargı, ayrımcılık ve çatışmanın olumsuzluklarını bilir.
		İnsanların inançlarına saygı duyar

EK-2. Devam

SINIF	DERS	KAZANIMLAR
3	Hayat bilgisi	Özgür ve özerk birey olmanın önemini kavrar
		Kaynakların verimli kullanılması ve bilinçli tüketilmesi gerektiğini kabul eder.
		Vatandaş olmanın anlamını kavrar.
		Ortak mirasın korunması gerektiğini bilir.
		Çevre haklarının varlığını bilir.
	Matematik	Farklılıkları insanlığın kültürel zenginliği olarak görür.
	Türkçe	Düşünce ve ifade özgürlüğünün yaşamındaki önemini kavrar.
4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Sorumluluklarını evde ve okulda yerine getirir.
		Aile kavramının önemini fark eder.
	Fen ve Teknoloji	Kaynakların verimli kullanılması ve bilinçli tüketilmesi gerektiğini kabul eder.
		Bilimsel çalışmalara ve çalışmaları yapan kişilere saygı duyar.
		Çevre haklarının varlığını bilir.
		Çevrenin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılmasının bir vatandaşlık görevi olduğu bilincine uygun davranışlar gösterir
	Matematik	Aldığı ürünlerin son kullanma tarihine dikkat etmenin bir tüketici hakkı olduğunu fark eder.
	Müzik	Sorumluluklarını evde ve okulda yerine getirir.
	Sanat Etkinlikleri	Oyun oynarken kurallara uymanın insan haklarına uygun bir davranış olduğunu bilir.
	Sosyal Bilgiler	Sivil toplum kavramının önemini kavrar.
		Sivil toplum örgütlerinin çalışmalarının yasal olduğunu bilir.
		Yakın çevresindeki sivil toplum örgütlerinin faaliyetlerinin farkında olur.
		Yerel yönetimlerin hangi birimlerden oluştuğunu bilir.
		Ülkemizi yönetenlerin halkın oyu ile yönetime geldiklerini bilir.
		Seçilme hakkının önemini kavrar.
		Seçme hakkının önemini bilir ve bu hakkını gerektiği yerde kullanır
		Tüketici olarak haklarını bilir ve kullanır.
		Tüketici olarak hakları ihlal edildiğinde yasal yollardan haklarını arar.
		Aldığı ürünlerin son kullanma tarihine dikkat etmenin bir tüketici hakkı olduğunu fark eder.
	Türkçe	İnsan haklarını içeren metinleri okuyup tartışır.
		Okuldaki karar verme süreçlerine katılır.
5	Beden Eğitimi	Grup çalışmalarında sorumluluk üstlenir ve bu sorumlulukları yerine getirmek için çaba harcar.
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Arkadaşlarının fiziksel ve kişisel özelliklerine saygı duyar.
	Fen ve Teknoloji	Aldığı ürünleri son kullanma tarihine dikkat etmenin bir tüketici hakkı olduğunu fark eder.
		Sağlık hakkının olduğunu bilir.
		Yaşama hakkının kutsallığını fark eder ve bu hakkın önemine uygun davranışlar gösterir.
		Çevre haklarının varlığını bilir.

EK-2. Devam

SINIF	DERS	KAZANIMLAR
5	Fen ve Teknoloji	Çevrenin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılmasının bir vatandaşlık görevi olduğu bilincine uygun davranışlar gösterir.
	Görsel Sanat Kültürü	Çevrenin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılmasının bir vatandaşlık görevi olduğu bilincine uygun davranışlar gösterir.
	Matematik	İnsan hakları ile ilgili istatistik verilerinden faydalanmasını bilir.
		Vergi vermenin bir vatandaşlık hakkı olduğunu bilir.
	Sosyal Bilgiler	Haklarını korumanın önemini açıklar.
		Sorumluluklarını evde ve okulda yerine getirir
		Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin önemini kavrar.
		Atatürk İnkılâplarının, insan haklarının ülkemizde gelişimi için önemli olduğunu fark eder.
		Kadın ve erkeklerin cumhuriyetle birlikte yeni haklar elde ettiğini bilir.
		Bilimsel çalışmalara ve çalışmaları yapan kişilere saygı duyar.
		Sivil toplum kavramının önemini kavrar.
		Sivil toplum örgütlerinin çalışmalarının yasal olduğunu bilir.
		Yakın çevresindeki sivil toplum örgütlerinin faaliyetlerinin farkında olur.
		Hukuk kurallarının toplumsal yaşamı kolaylaştıran bir değerler sistemi olduğunu kabul eder.
		Merkezî yönetimin hangi birimlerden oluştuğunu bilir.
		Demokrasi ve ilkelerinin önemini kavrar.
		Demokrasinin insan hakları için vazgeçilmez bir değer taşıdığını takdir eder.
		Demokrasinin temelinin özgürlük ve eşitliğe dayandığını bilir.
		T.C. Anayasasının varlığının farkına varır.
	Türkçe	Dilekçe hakkının olduğunu bilir ve bu hakkını karşılaştığı sorunları çözmede kullanır.
		Grup çalışmalarında sorumluluk üstlenir ve bu sorumlulukları yerine getirmek için çaba harcar.
		Yazılı ve görsel basın kaynaklarından elde ettiği materyali insan hakları ile ilgili çalışmalarda kullanır.
6	Fen ve Teknoloji	Çevre haklarının varlığını bilir.
		Çevrenin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılmasının bir vatandaşlık görevi olduğu bilincine uygun davranışlar gösterir.
	Görsel Sanat Kültürü	Yakın çevresindeki ortak miras ürünleri hakkında bilgi toplar.
	Matematik	İnsan haklarının uluslar arası belgelerde güvence altına alındığını bilir.
		Kitap, kaset, CD gibi materyalleri yasal yollardan satın almaya özen gösterir.
	Müzik	Yakın çevresindeki ortak miras ürünleri hakkında bilgi toplar.
	Sanat Etkinlikleri	Düşünce ve ifade özgürlüğünün önemini fark eder.

EK-2. Devam

SINIF	DERS	KAZANIMLAR
6	Sosyal Bilgiler	Vatandaş olmanın getirdiği sorumlulukları fark eder.
		Bütün insanların haklar yönünden eşit ve özgür doğduklarını
		İnsan haklarının tarihsel süreçte nasıl kazanıldığını kavrar.
		İnsan haklarının uluslar arası belgelerde güvence altına alındığını belirtir.
		Kamu güvenliği ve kamu sağlığı söz konusu olduğunda, kanunlar çerçevesinde özgürlüklerin sınırlanabileceğini kavrar
		Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni imzalayan ülkeler arasında olduğumuzu ifade eder.
		Kitap, kaset, CD gibi materyalleri yasalara uygun bir şekilde üreten ve satan yerlerden almaya özen gösterir.
	Türkçe	Yakın çevresindeki ortak miras ürünleri hakkında bilgi toplar.
		Düşünce ve ifade özgürlüğünün önemini fark eder
7	Beden Eğitimi	Engelli arkadaşlarına karşı ayrımcı bir tavır sergilememeye özen gösterir.
	Din ve Ahlak Bilgisi	Hakları ihlal edilenlere yardımcı olmanın insani bir davranış olduğunu belirtir.
		Yakın çevresindeki ortak miras ürünlerinin korunması gerektiğini ifade eder.
	Fen ve Teknoloji	Temiz ve sağlıklı bir çevrede yaşamanın bir hak olduğunu kavrar.
		Engelli arkadaşlarına karşı ayrımcı bir tavır sergilememeye özen gösterir.
	Matematik	"Okul Meclisleri " çalışmalarına katılarak seçme ve seçilme hakkını kullanır.
		İnsan hakları ile ilgili istatistik verilirden yararlanır.
		Suç ve cezaların yasalara göre tespit edildiğini belirtir.
	Sosyal Bilgiler	İnsan haklarının yaşadığı toplumda daha etkin uygulanması için önerilerde bulunur.
		Hakların ihlâl edildiği durumlar karşısında yetkili kurumlara başvurmanın bir vatandaşlık görevi olduğunu belirtir.
		Düşünce ve ifade özgürlüğünün önemini fark eder.
		Yargı kararı olmadıkça hiç kimsenin özel yaşamına, ailesine ve evine karışılamayacağını, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 16. maddesine dayanarak açıklar.
		Basın ve yayın organlarının kısıtlama olmadan özgürce çalışmaları gerektiğini ifade eder.
		Kamu güvenliği ve kamu sağlığı söz konusu olduğunda, kanunlar çerçevesinde özgürlüklerin sınırlanabileceğini kavrar
		Eğitimin kendisi için bir hak olduğunu fark eder.
		Zorunlu ve parasız ilköğretimin bütün çocuklar için bir hak olduğunu belirtir.
		Çocukların çalışma yaşamında Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 32. maddesine uygun koşullarda çalışması gerektiğini ifade eder.
		Herkesin çalışma ve işini özgürce seçme hakkı olduğunu fark eder.
		Seyahat etmenin bir özgürlük olduğunu belirtir.
		Ülkemizde yasama, yürütme ve yargı organlarının bağımsız olduğunu fark eder.
		Yakın çevresindeki ortak miras ürünlerinin korunması gerektiğini ifade eder.
	Türkçe	Hakların ihlâl edildiği durumlar karşısında yetkili kurumlara başvurmanın bir vatandaşlık görevi olduğunu belirtir.

EK-2. Devam

SINIF	DERS	KAZANIMLAR
8	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	İnsan haklarının tarihsel süreçte nasıl kazanıldığını kavrar.
		Eğitimin kendisi için bir hak olduğunu fark eder.
		Zorunlu ve parasız ilköğretimin bütün çocuklar için bir hak
		Düşünce ve ifade özgürlüğünün önemini fark eder.
		Vatandaş olmanın getirdiği sorumlulukları fark eder.
		Kamu güvenliği ve kamu sağlığı söz konusu olduğunda, kanunlar çerçevesinde özgürlüklerin sınırlanabileceğini kavrar
		İnsan haklarının uluslararası belgelerde güvence altına alındığını belirtir
		Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni imzalayan ülkeler arasında olduğumuzu ifade eder.
	Beden Eğitimi	Temiz ve sağlıklı bir çevrede yaşamanın bir hak olduğunu kavrar.
		Engelli arkadaşlarına karşı ayrımcı bir tavır sergilememeye özen gösterir.
	Fen ve Teknoloji	Temiz ve sağlıklı bir çevrede yaşamanın bir hak olduğunu kavrar.
	Türkçe	Hakları ihlâl edilenlere yardımcı olmanın insanî bir davranış olduğunu belirtir.

Kaynak: TTKB, 2006a-b-c-d-e-f-g-h-j-k-m-n-p-r; TTKB, 2007a.