



## Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Vatandaş Kavramına İlişkin Örtük ve Açık Bilgilerinin İncelenmesi \*

Sultan Kesik <sup>1</sup>, Mükerrerem Akbulut Taş <sup>2</sup>

### Öz

Vatandaş olma ile ilgili kavramsal anlayış, bireylerin okulda doğrudan öğretim ve ders kitapları aracılığıyla edindiği açık bilgiler kadar, sosyo-kültürel ve siyasal ortamlarda edindiği örtük deneyimsel bilgiyi de içermektedir. Vatandaş olma ile ilgili edindiğimiz açık ve örtük kavramsal bilgi, vatandaşı olarak sahip olduğumuz değerlerimizi, tutumlarımızı ve ortaya koyduğumuz davranışlarımızı da etkiler. Bu araştırmanın amacı, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaş kavramına ilişkin örtük ve açık bilgilerini belirlemektir. Araştırma yakınsayan paralel karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Vatandaş kavramı ile ilgili örtük bilgiyi belirlemek için seçilen 27 öğrenci, tipik durum örnekleme ile açık bilgiyi belirlemek amacıyla seçilen 124 öğrenci ise basit seçkisiz örnekleme ile belirlenmiştir. Veriler, üç devlet okulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri arasından gönüllü ve veli izni olan öğrencilerden toplanmıştır. Çalışmada örtük bilgi, repertuar ağı tekniği (RGT) ile elde edilmiştir. Açık bilgi, yedi açık uçlu sorudan oluşan bir test kullanılarak toplanmıştır. Örtük bilgi için elde edilen nitel veriler, içerik analizi ve İdiogrid 2.4 programı ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin açık bilgi için testte verdikleri yanıtlar bütüncül rubrik ile puanlanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin vatandaş kavramıyla ilgili örtük bilgilerine bakıldığında vatandaş en fazla "İyi insan" olarak anlamlandırdıkları, buna karşılık en az "Hakları olan birey" olarak anlamlandırdıkları belirlenmiştir. "Bir vatandaş olarak ben" merkezi elementi ile "Nasıl bir vatandaş olmayı arzuluyorum?", "Çevremdeki diğer insanlara göre bir vatandaş olarak ben" ve "Nasıl bir vatandaş olmak zorundayım?" merkezi elementleri arasındaki farkı yansıtan öz değerlerine (Öklid katsayısı) göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun vatandaş olma ile ilgili kendilerine ait öz değerlerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin çoğunluğunun vatandaş kavramına

### Anahtar Kelimeler

Vatandaş  
Açık bilgi  
Örtük bilgi  
Ortaokul öğrencileri

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.02.2019

Kabul Tarihi: 28.08.2019

Elektronik Yayın Tarihi: 24.01.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8559

\* Bu makale Sultan Kesik'in Mükerrerem Akbulut Taş danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaş kavramına ilişkin örtük ve açık bilgilerinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca "5th International Conference on Curriculum and Instruction" konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Akarsu İlkokulu, Türkiye, [sultan\\_kesik@hotmail.com](mailto:sultan_kesik@hotmail.com)

<sup>2</sup> Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [mtas@cu.edu.tr](mailto:mtas@cu.edu.tr)

ilişkin açık bilgilerinin "birinci düzeyde-yetersiz" olduğu, az sayıda öğrencinin "ikinci düzeyde-kısmen yeterli" olduğu; "üçüncü düzeyde-çoğunlukla yeterli" ve "dördüncü düzeyde-yeterli" puan alan öğrencinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin açık bilgi testinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anne eğitim düzeyine, farklı kültürel özelliklere sahip arkadaşları olmasına ve evde konuşulan dillere göre anlamlı farklılık saptanırken, okulun bulunduğu yere, cinsiyete, baba eğitim düzeyine ve ana diline göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

## Giriş

İnsanlar dış dünyadaki varlıkları, olayları, durumları anlamlandırmak ve anlamlarını iletmek amacıyla kavramları kullanır. Kavramsal gelişim sürecinde, dış dünyada planlı ve plansız öğrenme deneyimlerimiz sonucunda kavramlarla ilgili örtük ve açık bilgi edinebilir ve edindiğimiz bu bilgileri bellekte örtük ve açık bir biçimde temsil edilebiliriz (De Jong ve Ferguson Hessler, 1996; Murphy ve Medin, 1985; Taber, 2013).

İnsanın çevre ile etkileşim sürecinde edindiği deneyimler, bilinçli (doğrudan) ve bilinçdışı (örtük) öğrenme yaşantılarının sonucudur (Sun, 2001; Wood, 2003). Reber (1993, s. 5) örtük öğrenmeyi, "bilinçli öğrenme girişiminden bağımsız bir şekilde gerçekleşen ve edinilen hakkında açık bilginin olmadığı bilgi edinme süreci" olarak tanımlamıştır. Doğrudan öğrenme ise bireyin bilinçli süreçleri kullanarak gerçekleştirdiği ve doğrudan bir hipotez test ettiği bilgi edinme sürecidir (Ellis, 2005). Doğrudan öğrenme, planlı öğrenme ve öğretim ortamlarında gerçekleşmektedir (Taylor, 2007). Dolayısıyla bilgi edinmenin temelini oluşturan kavramsal öğrenme, açık bilinçli süreçleri içerdiği kadar bilinçdışı, örtük süreçleri ve temsilleri de içermektedir (Ziori ve Dienes, 2008). Bilişin şekillenmesinde ve kavramsallaştırma sürecinde bilinçdışı süreçlerin rolüne yapılan vurgu, bilgi edinme sürecinde örtük bilginin önemini artırmıştır (Taber, 2013). Vygotsky'e (1962) göre düşünmenin gelişimi, dışsal etkinliklerin kademeli olarak içselleştirilmesi sürecidir. İnsan bilişi üzerinde etkili olan bu süreçler sosyo-kültürel etkileşimler içerisinde gerçekleşen sosyal deneyimlerin bir ürünüdür (aktaran Wood, 2003).

Micheal Polanyi'nin (1958) belirttiğine göre örtük bilgi, açık bilginin temelini oluşturur ve dile getirdiklerimizden daha fazlasını bildiğimizi ifade eder (Reber, 1993). Örtük bilgi, kişinin bilinçli öğrenme stratejilerini kullanmadan edindiği ve bilinçli bir şekilde ne olduğu, niçin olduğu dile getirilmesi zor olan bilgidir, oysa açık bilgi, söz ya da yazı ile açıklanabilir, tanımlanabilir (Reber, 1993; Taylor, 2007). Örtük bilgi, bireyin dış dünyayı algılamasına, tanımlamasına yardım eden inançlarını, şemalarını, bakış açılarını ve sezgisel teorilerini içermektedir (Nonaka, 1994; Taber, 2013). Mathews, Roussel, Cochran, Cook ve Dunaway (2000, aktaran Akbulut Taş, 2010) örtük (deneyimsel) bilginin deneyim yoluyla kazanıldığını, karmaşık görevlerde örtük bilginin baskın olduğunu ve gerçek yaşamda kazanılan örtük bilginin, ilgili konu alanındaki yansıtıcı bilgiyle birleştiğini belirtmişlerdir. Mathews ve arkadaşlarına göre örtük bilgi, iyi örneklerden ya da vakalardan edinilirken; açık bilgi doğrudan öğretimden, kitaplardan ve kavramlar hakkında bilinçli düşünme süreçleri kullanılarak edinilir (aktaran Akbulut Taş, 2010). Bununla birlikte alanyazında örtük ve açık bilginin keskin bir şekilde birbirinden ayıramayacağı, bu iki bilgi arasındaki etkileşimin karmaşık ve çok yönlü olduğu vurgulanmaktadır (Ellis, 2005; Sun, 2001). Örtük ve açık bilgi, birbirinden bağımsız olarak edinilebileceği ve gelişebileceği gibi, birbiriyle etkileşim halinde de edinilebilir ve gelişebilir. Örtük bilgi içinde açık bilgi, açık bilgi içinde de örtük bilgi olabilir (Ziori ve Dienes, 2008); bu iki bilgi etkileşerek birbirine dönüştürülebilir (Nonaka, 1994).

Örtük ve açık bilgi arasındaki etkileşim şöyledir (Nonaka, 1994; Nonaka ve Toyama, 2003):

1. *Sosyalleşme (Socialization) örtük bilgiden örtük bilgiye*: Gerçek yaşamda paylaşılan deneyimler, uzman-çırak etkileşimi, gözlem, taklit; öykünme, uygulama ile edinilir; mentörlerden, akranlardan, usta-çırak etkileşimi yoluyla öğrenilebilir.

2. *Dışsallaştırma (Externalization) örtük bilgiden açık bilgiye*: Örtük bilgi, bireyler arasındaki bilinçli tartışmalar, tanımlamalar, hipotezler, metaforlar, analogiler, öyküleştirme, görselleştirme, modelleme, prototipler, sorgulama, tahminde bulunma yoluyla açık bilgiye dönüştürülebilir. Diğer bir ifade ile yansıtma yoluyla kısmen açığa çıkartılabilir.

3. *İçselleştirme (Internalization) açık bilgiden örtük bilgiye*: Açık bilgi, uygulama, eylemde bulunma ve tekrar yoluyla örtük bilgiye dönüştürülebilir. Bireyin yazılı kaynaklardaki bilgileri okuyarak bu bilgileri eylemlerine, işine yansıtması, deneyler ve simülasyonlar içine yerleştirilmesi yoluyla dönüşüm gerçekleşebilir. Burada öğrenen önce açık bilgiyi öğrenir, daha sonra orijinal açık temsilleri kaybetmeden örtük bilgiye dönüştürebilir (Ellis, 2005).

4. *Birleştirme (Combination) açık bilgiden açık bilgiye*: Açık bilgiyi sınıflama, yeniden kategorize etme, üzerine yeni bilgi ekleme, yeniden bağlamsallaştırma yoluyla yeni açık bilgi edinilebilir. Doğrudan öğretimden, kitaplardan, internet kaynaklarından elde edilebilir.

Kavramsal bilginin bilişsel sistemde örtük bir şekilde temsil edilmesi, Kelly'nin kişisel yapı teorisi ile yakından ilişkilidir (Taber, 2013). Jonassen (2006), Kelly'nin kişisel yapı teorisini eylemsel kavram öğrenme yaklaşımı içinde ele almıştır. Eylemsel kavram öğrenme yaklaşımına göre kavramlar, ortak, tanımlayıcı özelliklerine göre ya da benzerliğe dayalı olarak değil, daha çok bireyler tarafından kullanıldığı bağlama ve amaca göre bilişsel yapıda temsil edilmektedir (Jonassen 2006; Taber, 2013). Kelly (1955), bireyin olayları anlamlandırma ve yapılandırma örüntülerini *yapı* terimi ile adlandırmıştır. Kişisel yapı olaylara, nesnelere ait özelliklerin benzerlik ve farklılık gözetilerek gruplandırılmasıyla oluşan iki kutuplu bir sistemdir (Kelly, 2017). Kişiler, dünyayı bu sistem aracılığıyla anlamlandırır, bilişsel temsillerini oluşturur ve bunları yeniden düzenleyebilir (Berzonsky, 2004). Kişisel yapı teorisine göre, kişisel yapıların büyük ölçüde örtük bilginin bilişsel öğelerini içerdiği kabul edilmektedir (Berzonsky, 2004; Jankowicz, 2004; Taber, 2013). Bilişsel yapıyı oluşturan iki kutup birbirinin zıttıdır (Kelly, 1955, 2017). Jankowicz (2004), bireyin kastettiği açık anlamı ancak örtük bir şekilde iletilen zıttını tanımladığımızda anlayabileceğimizi; bu sebeple zıt kutbun örtük anlamı yansıttığını belirtmektedir. Bu bakış açısına göre "iyi" yalnızca "kötü" ile karşılaştırıldığı zaman anlam taşımaktadır (Hogan ve Hornecker, 2013).

Biz bu çalışmada, yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaş kavramı ile ilgili örtük ve açık kavramsal bilgilerinin neler ve nasıl olduğuna odaklandık. Vatandaş olma, bireyin yaşadığı sosyo-politik kültür içerisinde sosyalizasyon süreciyle öğrenilir ve geliştirilir (Merrifield, 2001; Schulz, Fraillon, Ainley, Losito ve Kerr, 2008). Dolayısıyla bireyin toplumsallaşma sürecinde, bir vatandaş olarak üyesi olduğu topluluğa katılım biçimi, sahip olduğu hakların ve sorumlulukların neler olduğu ve bunların nasıl kullanıldığı vatandaş olma ile ilgili algılarını, kavramsallaştırmasını etkiler (Caymaz, 2007). Bireyin vatandaş olma deneyimleri ile ilgili kavramsallaştırmaları bilişsel yapıda örtük ve açık bilgi olarak temsil edilebilir.

Vatandaşlık, Antik Yunan'dan (Aristo ve Platon'dan) ve Roma'dan günümüze kadar tartışıla gelmiş bir kavramdır (Heater, 2007; Kadioğlu, 2012; Polat Güzel, 2010). Bununla birlikte Fransız Devrimi'nden itibaren modern vatandaşlık kavramı üzerine yapılan tartışmaların birbirinden farklı iki temel vatandaşlık anlayışı içinde ele alındığı görülmektedir (Heater, 2007; Oldfield, 2012; Polat Güzel, 2010). Bunlar; liberal-bireyci yaklaşım ve yurttaş temelli cumhuriyetçi yaklaşımdır. Liberal yaklaşımda birey, devlet ve toplumdan önce gelen, egemen ve ahlaken özerk bir kişidir (Oldfield, 2012; Polat Güzel, 2010). Bu yaklaşımda toplumsal sözleşme esasına dayalı statü temelli vatandaşlık anlayışı vardır. Bireyler vatandaşlık statüsüne sahip olduklarında, bu statünün sağladığı hakları kullanıp kullanmama konusunda özgürce karar verebilirler (Oldfield, 2012). Liberal yaklaşımda bireyin sahip olduğu haklar,

sorumluluklardan önce gelmektedir. Dolayısıyla bireye, en temel vatandaşlık görevleri (askere gitme, vatan savunmasına katılma, vergi ödeme gibi) ve diğer bireylere saygı gösterme dışında bir görev yüklenmemektedir (Oldfield, 2012). Liberal yaklaşımda, devletin farklılıklar karşısında tarafsız olması, özel yaşamda bireylerin birbirine hoşgörülü, saygılı olması ve devletin herkese eşit davranması temel kabullerdir (Polat Güzel, 2010).

Yurttaş temelli cumhuriyetçi yaklaşımda ise, vatandaşlık aktif katılımcı bir uygulama (pratik) olarak görülmektedir (Merrifield, 2001; Oldfield, 2012). Uygulamada vatandaşlık düşüncesi, toplumun iyiliği ve refahı için, siyasal ve aynı zamanda sosyal ödevlere aktif katılımı savunur (Merrifield, 2001). Devleti ve toplumu bireyden önde tutan, bireysel çıkarlardan daha çok toplumsal çıkarları önceleyen bu yaklaşımda iyi ve erdemli vatandaş olmanın yolu, aktif siyasal katılımcı olmak ve kamusal yararları, kişisel çıkarlardan önde tutmaktır (Polat Güzel, 2010). Birey, üyesi olduğu devletin kendisi için belirlemiş olduğu vatandaşlık görev ve sorumluluklarını, siyasal kimliği ve ortak çıkarları korumak amacıyla yerine getirdiği sürece vatandaş olabilir veya vatandaş olarak kalabilir (Oldfield, 2012). Polat Güzel (2010) bu iki yaklaşımının haklar, sorumluluklar, eşitlik ve vatandaş katılımı ile ilgili öne sürdükleri görüşler açısından, radikal demokratik vatandaşlık ve feminist vatandaşlık yaklaşımları tarafından eleştirildiğini belirtmektedir.

Öne sürdükleri temel düşünceler açısından birbirinden farklılık gösteren bu iki vatandaşlık anlayışı, ulus devletlerin vatandaşlık eğitimi ile ilgili öğretim programına ve uygulamalarına da yön vermiştir (Caymaz, 2007; Kadioğlu, 2012; Üstel, 2016). Devletler, anayasal varlıklarını ve siyasal sistemlerini korumak için okullara, öğretim programları aracılığıyla kabul ettikleri anlayış doğrultusunda vatandaş yetiştirme görevini yüklemişlerdir (Heater, 2007; Üstel, 2016). Fakat vatandaş olma ve vatandaşlık bilgisi, becerileri, eğilimleri ve tutumları, sadece okulda doğrudan öğretim aracılığıyla öğrenilmez; aynı zamanda kişinin yaşadığı toplumsal, kültürel ve siyasal değerler sistemi içindeki deneyimlerle de öğrenilir (Fischman ve Haas, 2012; Lawy ve Biesta, 2006; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr ve Losito, 2010). Avrupa Konseyi (2010), planlı eğitim yanında planlı olmayan eğitimin de vatandaşlık eğitiminin ilkelerini kazandırmada ve amaçlarını gerçekleştirmede önemli bir rol oynadığını dile getirmektedir. Öğrenciler, toplumdaki sosyal, ekonomik, kültürel, siyasal ve demografik değişimlerin sonuçlarını, doğrudan ya da dolaylı olarak deneyimler ve bu deneyimler onların sadece bilinçli değil aynı zamanda bilinç dışı düşünme biçimlerini de etkiler (Fischman ve Haas, 2012). Bu sebeple öğrencilerin vatandaş kavramı ile ilgili bilişsel yapılarının ders kitaplarından edinilen açık bilgiler kadar, sosyo-kültürel ve siyasal ortamlardaki (sosyal çevre, aile, arkadaş grupları, sosyal kurumlar) deneyimlerden de etkilendiği ve örtük bir şekilde bellekte temsil edildiği belirtilebilir (Biesta ve Lawy, 2006; Fischman ve Haas, 2012; Merrifield, 2001). Fischman ve Haas (2012), örtük biliş dikkate alınmadığında vatandaşlık eğitimi programının etkisiz olacağını, vatandaşlık eğitimine ilişkin daha kapsamlı bir anlayış geliştirmek için demokrasi, eğitim ve vatandaşlık arasındaki ilişkinin örtük biliş açısından incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yüzden öğrencilerin vatandaş olma ile ilgili bilişsel yapılarının oluşmasında, öğretim programları aracılığıyla edinilen bilgiler kadar bilinçdışı düşünme yollarının da etkili olabileceği belirtilebilir.

Öğrencilerin vatandaşlık eğitiminde amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve davranışları edinebilmeleri için vatandaşlık ile ilgili temel kavramları tam ve doğru bir şekilde, yanılgıya düşmeden öğrenmeleri gerekmektedir (Yılmaz, 2013). Ancak Türkiye’de yapılan araştırmalarda (Bal ve Akış, 2010; Faiz ve Ergin, 2014; Kartal ve Turan, 2015; Sabancı, 2008; Yılmaz, 2013) öğrencilerin vatandaş ve vatandaşlık kavramını açıklarken zorlandıkları, yanılgıya düştükleri ya da kavramın sadece tek bir özelliğine yöneldikleri saptanmıştır. Taber (2014), bilimsel kavramlarla ilgili alternatif kavrayışların, örtük bilgi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Çünkü kişiler, gerçek dünya deneyimleri ile ilgili anlamlarını ve kararlarını her zaman bilinçli süreçleri kullanarak düzenlemezler, bilinçdışı süreçleri kullanarak da düzenleyebilirler ve bu anlamlarına bilinçdışı süreçleri kullanarak erişebilirler (s.136). Campbell ve Chin (2006), öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarının örtük biliş ile ilgili kuramsal temelden elde edilen bilgilerle daha doğru açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Örtük bilgi, bireyin bilişsel yapısını oluşturan bilişsel temsilleri ile ilgilidir (Taber, 2013, 2014) ve bireyin algılarını, inançlarını,

sezgilerini içerdiği için yanlış da olabilir ya da alandaki kavramsal bilgiden farklılık gösterebilir (Akbulut Taş, 2016). Örtük bilginin kavram öğrenmedeki rolü dikkate alındığında, öğrencilerin vatandaş olma ile ilgili örtük bilişsel yapılarının açığa çıkartılmasının, vatandaşlıkla ilgili bilgilerin, değerlerin ve davranış örüntülerinin edinilmesinde önemli olduğu belirtilebilir. Ayrıca öğrencilerin örtük anlayışlarını açığa çıkartmak, kavramlar arası ilişkiler ya da genellemeler ile ilgili bilgileri doğru bir şekilde yeniden yapılandırmak için de önemli görülmektedir (Barba, 1995).

Türkiye’de yapılan araştırmalarda genellikle öğrencilerin vatandaşlık kavramı ile ilgili kavram yanılgılarının (Bal ve Akış, 2010; Faiz ve Ergin, 2014; Kartal ve Turan, 2015; Sabancı, 2008; Yılmaz, 2013); algı ve görüşlerinin (Akar ve Keser Aschenberger, 2016; Alabaş, 2010; Doğanay ve Sarı, 2009; Güven, 2010; Kılınç ve Dere, 2013; Öcal, 2011; Tonga, 2013; Utku, 2015; Yılmaz, 2009) ve vatandaşlık eğitiminde destekleyici programın rolünün (Keser, Akar ve Yıldırım, 2011) incelendiği görülmektedir. Yurtdışında ise öğrencilerin vatandaşlık değerlerini (O’Mahony, 2009), vatandaşlık ve iyi vatandaş ile ilgili algılarını (Martin ve Chiodo, 2007; O’Brien ve Smith, 2011) ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili kavramsal bilgi ve becerilerini (Zhang, Torney Purta ve Barber, 2012) inceleyen çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Uluslararası yürütülen en kapsamlı çalışma ise Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu’nun (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]) yaptığı vatandaşlık eğitimi çalışmasıdır (CIVED) (Schulz ve Sibberns, 2004). İlk defa 1971 yılında yapılan ve 1999 yılında yinelenen CIVED çalışmasında, 14 yaş ve üstü ortaokul öğrencilerinin vatandaşlıkla ilgili kavramsal bilgileri, yorumlama becerileri, tutumları ve vatandaşlık eylemleri ölçülmüştür (Schulz ve Sibberns, 2004). Yine IEA’nın, sonraki uluslararası vatandaşlık eğitimi çalışmasında (The International Civic and Citizenship Study [ICCS]), 14 yaş ve üstü ortaokul öğrencilerinin vatandaş ve vatandaşlık ile ilgili kavramsal bilgileri ve tutumları incelenmiştir (Schulz vd., 2008). Fakat son yıllarda yapılan bazı çalışmalarda vatandaşlık eğitiminde örtük bilişin ve örtük bilginin önemine dikkat çekilmektedir (Chareka ve Sears, 2006; Fischman ve Haas, 2012; Merrifield, 2001). Buna karşılık vatandaşlık eğitiminde örtük bilginin önemini inceleyen az sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. Oysa öğrencilerin etkili vatandaşlık eğitimi açısından vatandaş olma ile ilgili sahip olabilecekleri örtük bilginin niteliğinin incelenmesi, vatandaşlık eğitiminin örtük biliş açısından da ele alınmasına ve tartışılmasına katkı sağlayabilir. Brown, Collins ve Duguid’in (1989) belirttiği gibi öğrenmelerimizin çoğu durumlu ve örtüktür. Bu yüzden öğretmenlerin, öğrencilerin vatandaş olma ile ilgili öğrenmelerini zenginleştirmek için, öncelikle onların vatandaş olma ile ilgili örtük bilgilerinin neler olduğunun ve nasıl yapıda olduğunun farkında olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin vatandaş olma ile ilgili örtük anlayışlarının ortaya konulması, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi kapsamında gerçekleştirecekleri öğrenme-öğretme etkinliklerini ve verecekleri mesajları gözden geçirmeleri açısından yararlı olabilir. Dahası kavramsal bilginin oluşumu temelde örtüktür (Hampton, 1999) ve örtük bilgi açık bilginin temelini oluşturmaktadır (Sun, 2001; Taber, 2014). Buna karşılık örtük bilgi ve açık bilgi her durumda birbirleriyle uyumlu ve tutarlı olmayabilir (Sun, 2001; Taber, 2014). Bu yüzden öğrencilerin vatandaş olma ile ilgili örtük kavramsal bilgilerinin neler olduğunun ortaya konulması, vatandaş ve vatandaşlık ile ilgili açık bilginin bellekte uygun bir şekilde temsil edilmesine yardım edebilir. Öyleyse öğrencilerin vatandaş olma ile ilgili uygun zihinsel temsilleri oluşturabilmeleri için onların açık ve örtük bilgilerinin neler olduğunun ortaya konulması, öğretim programı açısından da gerekli ve önemli olabilir.

Yapılan çalışmalarda, öğrencilerin vatandaş ve vatandaşlık ile ilgili öğrenme ürünleri üzerinde okuldaki öğrenme-öğretme yaşantılarından edindikleri kadar, okul dışındaki sosyo-kültürel, siyasal çevredeki uygulamaların ve öğrencilerin sosyo-kültürel geçmişlerinin de etkili olduğu ifade edilmektedir (Fischman ve Haas, 2012; Lawy ve Biesta, 2006; Schulz vd., 2008, 2010). Türkiye’de vatandaş ve vatandaşlık kavramı ile ilgili yapılan çalışmalardaki değişkenleri incelediğimizde ise cinsiyet (Arslan, 2014; Baştürk, 2011; Kılınç ve Dere, 2013; Öcal, 2011; Özden, 2011; Sabancı, 2008; Tonga, 2013; Utku, 2015; Yılmaz, 2013), anne-baba eğitim durumu (Arslan, 2014; Öcal, 2011; Özden, 2011; Tonga, 2013), aile gelir durumu ve sosyo-ekonomik durum (Arslan, 2014; Baştürk, 2011; Öcal, 2011; Özden, 2011; Sabancı, 2008; Tonga, 2013; Utku, 2015), anne-baba meslekleri (Tonga, 2013), okulun bulunduğu yer ve okul türü (Arslan, 2014; Kılınç ve Dere, 2013; Özden, 2011; Sabancı, 2008), ana dili (Arslan, 2014), evde aile ile konuşulan dil (Arslan, 2014), farklı kültürel özelliklere sahip arkadaş olma

(Arslan, 2014), sınıf düzeyi (Özden, 2011; Utku, 2015), yerleşim yeri (Öcal, 2011) gibi değişkenlerin ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmada ise öğrencilerin cinsiyet, okulun bulunduğu yer, ana dili, evde aile ile konuştuğu diller ve farklı kültürel özelliklere sahip arkadaşın olması açık kavramsal bilgiyi incelemek amacıyla temel değişkenler olarak kullanılmıştır.

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi, öğretim programlarında dönem dönem bağımsız tek bir ders adı altında ya da sosyal bilgiler dersi öğretim programı içinde, bazen de disiplinler arası bir yaklaşımla verilmiştir (Eurydice, 2017; Şen, 2019). Türkiye’de 1995 yılında “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” adı altında programa konulan vatandaşlık eğitimi dersi, 2005 yılında yenilenen öğretim programları ile kaldırılmıştır ve vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler öğretim programına dahil edilmiştir (Şen, 2019); ayrıca “İnsan Hakları ve Vatandaşlık Ara Disiplin” halinde ilkökul ve ortaokul öğretim programlarında yer almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Bu dönemde Avrupa Birliği’ne üyelik çalışmaları kapsamında ders kitaplarında daha yasal ve eşitlikçi bir vatandaşlık anlayışının öne çıktığı belirtilmektedir (Şen, 2019). 2010’da insan hakları, demokrasi, eşitlik, kültürel çeşitlilik gibi düşüncelerin öne çıktığı “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi” adlı yeni bir ders ortaokul programına konulmuştur, fakat 2012 yılında bu ders tekrar programdan kaldırılmıştır (Şen, 2019). 2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren, ilkökul 4. sınıflarda vatandaşlık eğitimi, “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersi adı altında zorunlu olarak programda yer almıştır ve hala aynı adla okutulmaktadır (MEB, 2015). Bu dersin amacı, öğrencilere vatandaşlıkla ilgili kavramsal bilgiyle birlikte insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazandırmak olarak belirtilmiştir (MEB, 2015). Dersin “yaşama hakkı ve beden bütünlüğü, hak, özgürlük, sorumluluk, adalet, eşitlik, uzlaşma, yurttaşlık, birlikte yaşama, farklılıklara saygı ve hukukun üstünlüğü” gibi insanı temel alan bir kavramsal çerçeveden oluştuğu vurgulanmaktadır (MEB, 2018). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda vatandaşlık eğitimi, yeniden “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı içinde yer almıştır ve disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınmıştır (MEB, 2018). Bu programda etkin vatandaşlık öğrenme alanı ile ilgili 4., 5. ve 7. sınıflarda 4’er kazanım, 6.sınıfta ise 6 kazanım olmak üzere 18 kazanım yer almaktadır. Yine programda “adalet, bağımsızlık, barış, eşitlik, özgürlük, saygı, sorumluluk ve vatanseverlik” gibi insan hakları ve vatandaşlık ile ilgili kök değerlere yer verilmiştir. Bunun yanında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında belirlenen sekiz anahtar yetkinlikten biri olan “Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler” adı altında vatandaşlık eğitiminin diğer öğretim programlarıyla ilişkisi kurulmuştur (MEB, 2018).

Yapılan açıklamalar doğrultusunda bu araştırmada, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaş kavramına ilişkin örtük ve açık kavramsal bilgilerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaş kavramı ile ilgili kullandıkları bilişsel yapılar nasıldır?
  - 1a. Yedinci sınıf öğrencileri merkezi elementleri [Bir vatandaş olarak ben-güncel ben ile nasıl bir vatandaş olmayı arzuluyorum?-ideal ben, çevremdeki diğer insanlara göre bir vatandaş olarak ben"-sosyal ben, nasıl bir vatandaş olmak zorundayım?-normatif ben] birbirine ne kadar uzak konumlandırmaktadır?
2. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaş kavramına ilişkin açık bilgi testinden elde ettikleri puanlar nasıldır?
  - 2a. Öğrencilerin vatandaş kavramı ile ilgili açık bilgi testinden elde ettikleri puanlar, cinsiyete, öğrenim gördükleri okulun bulunduğu yere, anne-baba eğitim düzeyine, öğrencilerin ana diline, farklı kültürel özelliklere sahip arkadaşları olmasına ve evde aile ile konuşulan dillere göre farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Araştırmada, yakınsayan paralel karma yöntem kullanılmıştır. Yakınsayan paralel karma yöntem, araştırma probleminin kapsamlı bir şekilde analiz edilebilmesi için, araştırmacının nicel ve nitel veri toplama yöntemlerini ve analizlerini bir arada kullanarak nitel ve nicel veriyi bütünleştirdiği karma yöntem türüdür (Creswell, 2016). Bu desende, araştırmacı her iki veri türünü aynı zaman diliminde toplar ve elde ettiği bulguları genel sonuçları yorumlarken bütünleştirir; birbiriyle uyuşmayan, çelişkili bulguları açıklar veya daha ayrıntılı irdeler (Creswell, 2016). Araştırmada örtük bilgiyi belirlemek amacıyla kullanılan ve bir görüşme tekniği olan repertuvar ağı tekniği (RGT) yapısı itibarıyla nitel ve nicel veri analizine izin veren bir tekniktir (Jankowicz, 2004). Dolayısıyla bu araştırmada RGT ile öğrencilerden elde edilen veriler nitel ve nicel olarak analiz edilmiştir. RGT uygulamasından hemen sonra uygulanan açık bilgi testi ile elde edilen veriler ise nicel olarak analiz edilmiştir ve elde edilen sonuçlar birlikte yorumlandığı için yakınsayan paralel yöntem kullanılmıştır.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubu, Mardin ili Nusaybin ilçesindeki üç devlet okulunda öğrenim gören ortaokul yedinci sınıf öğrencileri arasından basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiştir. Basit seçkisiz örneklemede, “evrendeki her birim örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir” (Balci, 2010, s. 92). Araştırmada öncelikle, ilçe milli eğitim müdürlüğü tarafından araştırma izni verilen üç okul belirlenmiştir. Belirlenen okullardan ikisi ilçe merkezinde, biri köyde (birinci araştırmacının 4 yıldır görev yaptığı okul) bulunmaktadır. İlçe merkezindeki iki okulda 6 yedinci sınıf şubesi, köydeki okulda ise dört yedinci sınıf şubesi bulunmaktadır. Açık bilgi testi, üç okulun yedinci sınıf şubesinde öğrenim gören ve o gün sınıfta bulunan 170 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak testteki soruların çoğunluğunu yanıtlamayan 46 öğrenci çalışma grubundan çıkarılarak 124 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir.

Öğrencilerin örtük bilgilerini belirlemek için 124 öğrenci arasından gönüllü ve veli izni olan 27 öğrenci, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yoluyla seçilmiştir. Tipik bir örneklem, “sıradan bir insanı, durumu ya da araştırılan olgu örneğini yansıtmak için seçilir” (Merriam, 2013, s.77). Bu araştırmada, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaş kavramı ile ilgili örtük bilgilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla, aynı bölgede ve benzer sosyo-kültürel bir ortamda yaşayan öğrenciler arasından tipik olarak grubu temsil ettiği düşünülen, araştırmaya katılmaya istekli ve veli izni olan öğrenciler tercih edilmiştir. Başlangıçta 30 öğrenci RGT uygulamasına katılmıştır; üç öğrenci uygulama esnasında devam etmek istemediğini belirttiği için 27 öğrenci ile RGT gerçekleştirilmiştir. Tan ve Hunter (2002), RGT’nin doğası gereği idiografik bir teknik olduğu için, on beş ile yirmi beş arasındaki bir örneklemin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. İlkokul dördüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar vatandaş olma ve vatandaşlık yeterlikleri ile ilgili bilgi, beceri ve değerler ilkökul ve ortaokul öğrencilerine planlı olarak öğretildiği için yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaş kavramı ile ilgili kavramsal bilgiye sahip oldukları düşünülmektedir. Dahası, Piaget’in bilişsel gelişim evrelerinden soyut işlemler döneminde yer alan bu yaş grubunun soyut kavramları anlayabilmesi, çeşitli fikirler, değerler ve inançlar geliştirebilmesi, yaşadığı toplumun yapısıyla, siyasetiyle ve kültürüyle ilgilenir olması beklenmektedir (Senemoğlu, 2007). Dolayısıyla yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaş kavramı ile ilgili kavramsal bilgiyi edinebildikleri, aynı zamanda yaşadıkları sosyo-kültürel ve siyasal ortamda vatandaşlık ile ilgili uygulamaları anlamlandırabilecek zihinsel olgunluğa sahip oldukları düşünülerek araştırmada çalışma grubu olarak tercih edilmişlerdir. Araştırmaya katılan 124 öğrencinin kişisel bilgilerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

<b>Okulların bulunduğu yer</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İlçe merkez	72	58.1
Köy	52	41.9
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	74	59.7
Erkek	50	40.3
<b>Baba eğitim düzeyi</b>		
Okuryazar değil	5	4.0
İlkokul mezunu	42	33.9
Ortaokul mezunu	37	29.8
Lise mezunu	30	24.2
Üniversite mezunu	10	8.1
<b>Anne eğitim düzeyi</b>		
Okuryazar değil	41	33.1
İlkokul mezunu	29	23.4
Ortaokul mezunu	38	30.6
Lise mezunu	15	12.1
Üniversite mezunu	1	0.8
<b>Anadili</b>		
Türkçe	32	25.8
Kürtçe	92	74.2
<b>Anadili Konuşma Sıklığı</b>		
Her zaman	66	53.2
Sık sık	39	31.5
Bazen	19	15.3
<b>Evde aile ile konuştuğu diller</b>		
Türkçe	19	15.3
Kürtçe	65	52.4
Birden fazla dil (Türkçe-Kürtçe)	40	32.3
<b>Farklı kültürel özelliklere sahip arkadaşın olması</b>		
Evet	52	41.9
Hayır	72	58.1

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 124 öğrencinin 74'ü kız, 50'si erkektir. Öğrencilerin 72'si ilçe merkezindeki okullarda, 52'si köydeki okulda öğrenim görmektedir. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine bakıldığında 5 öğrencinin babası okuryazar değil, 42 öğrencinin babası ilkokul mezunu, 37 öğrencinin babası ortaokul mezunu, 30 öğrencinin babası lise mezunu ve 10 öğrencinin babası üniversite mezunudur. Yine Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine bakıldığında 41 öğrencinin annesi okuryazar değil, 29 öğrencinin annesi ilkokul mezunu, 38 öğrencinin annesi ortaokul mezunu, 15 öğrencinin annesi lise mezunu ve 1 öğrencinin annesi üniversite mezunudur. Yine Tablo 1'e göre 32 öğrenci ana dilinin Türkçe olduğunu ifade ederken 92 öğrenci ana dilinin Kürtçe olduğunu; 66 öğrenci ana dilini her zaman kullandığını, 39 öğrenci ana dilini sık sık kullandığını, 19 öğrenci ana dilini bazen kullandığını; 19 öğrenci evde ailesi ile konuştuğu dilin Türkçe olduğunu, 65 öğrenci ise Kürtçe olduğunu, 40 öğrenci ise hem Türkçe hem de Kürtçe'yi kullandığını; 52 öğrenci farklı kültürel özelliklere sahip arkadaşı olduğunu ifade ederken, 72 öğrenci farklı kültürel özelliklere sahip arkadaşının olmadığını belirtmiştir.



### ***Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi***

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, açık bilgi testi ve RGT formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada içerik analizinde kategorilerin oluşturulmasında, açık bilgi kavram testi sorularının hazırlanmasında ve bütüncül rubrik oluşturulmasında alanyazında kullanılan (Akbulut Taş, 2010; Aybay ve Özbek, 2015; Doğan, 2007; Polat Güzel, 2010, 2011; Topuzkanamış, 2013) *vatandaş tanımı* temel alınmıştır. Bu çalışmada vatandaş, “devlete karşı sorumluluğu olan ve devletin sağladığı haklardan yararlanan, devlete karşı bağlılık duygusu olan gerçek kişiler” olarak tanımlanmıştır.

### ***Kişisel Bilgi Formu***

Kişisel bilgi formu katılımcıların sosyo-demografik nitelikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti, okullarının bulunduğu yer, anne ve baba eğitim düzeyi, anadili (kişinin annesinden, ailesinden, sosyal çevresinden doğal yolla ilk edindiği, en iyi kullandığı dil (Oruç, 2016), evde aile ile konuştuğu dil, (günlük iletişimde yaygın bir şekilde aile üyeleri ve çevredeki diğer kişilerle kullanılan dil), farklı kültürel özelliklere sahip arkadaşın olup olmaması ve vatandaş kavramı hakkında bilgi edinme kaynakları ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

### ***Repertuar Ağı Tekniği (Repertory Grid Technique-RGT)***

Kelly tarafından psikiyatrik hastaların kişisel yapılarını ortaya çıkartmak amacıyla geliştirilen RGT (Grice, 2002) sonraları örtük bilgiyi açığa çıkartmak amacıyla farklı çalışmalarda kullanılmıştır (Björklund, 2008; Hemmecke ve Sary, 2004; Herbig ve Büssing, 2004; Hogan ve Hornecker, 2013; McCloughlin ve Matthews, 2017; Parsons, Graham ve Honess, 1983; Rozenszajn ve Yarden, 2014, 2015; Tofan, Galster ve Avgeriou, 2011). RGT, kişilerin bir durum, olay, nesne veya kişi ile ilgili deneyimlerini zihinde nasıl yapılandırdıklarını ve bu yapılandırmaları nasıl ifade ettikleri ile ilgili bilgisine ulaşmaya olanak sağlayan bir görüşme tekniğidir ve konu, element, yapı ve dereceleme (repertuar çizelgesi) öğelerinden oluşur (Jankowicz, 2004). Konu, kişilerin belirli bir söylem alanına ilişkin anlamlandırdığı yapıların ait olduğu herhangi bir şeydir. Kısaca incelenecek olan sorundur. Element (madde), belirli bir konu ile ilgili örnekler, vakalar, durumlar, kişiler ya da nesnelere (Easterby Smith, 1980; Jankowicz, 2004). Elementler bireylere doğrudan verilebileceği gibi araştırmacı tarafından da sağlanabilir. Bu araştırmada vatandaş olma ile ilgili sekiz element araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. *Yapı*, daha önce de açıklandığı gibi bir eyleme rehberlik eden sezgileri ve algıları açıklayan, elementleri ayırt etmek ve değerlendirmek için kullanılan boyutlardır (Björklund, 2008). *Yapılar*, katılımcıların elementler hakkındaki yorumlarıdır (Easterby Smith, 1980). *Dereceleme*, kişisel yapılar ve elementler arasındaki bağlantıları gösteren tablodur (Aztekin, 2012; Jankowicz, 2004).

Örtük bilgiyi açığa çıkartmak amacıyla RGT'nin kullanıldığı araştırmalardan (Björklund, 2008; Hemmecke ve Sary, 2004; Rozenszajn ve Yarden, 2014, 2015) yararlanılarak bu araştırmada RGT aşağıdaki gibi uygulanmıştır:

1. **Konunun açıklanması:** Araştırmanın konusu, yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaş olma ile ilgili örtük bilgileridir.

2. **Elementlerin belirlenmesi:** Elementler, RGT ve örtük bilgi ile açık bilgi konusunda uzman olan doktora derecesine sahip iki öğretim üyesiyle birlikte belirlenmiştir. Araştırma konusu temel alınarak bu çalışmada, "*Bir vatandaş olarak ben-güncel ben*", "*Nasıl bir vatandaş olmayı arzuluyorum?*"-ideal ben, "*Çevremdeki diğer insanlara göre bir vatandaş olarak ben*"-sosyal ben, "*Nasıl bir vatandaş olmak zorundayım?*"-normatif ben, "*Bana göre ideal olan bir vatandaş*", "*Bana göre ideal olmayan bir vatandaş*", "*Tanıdığım iyi bir vatandaş*" ve "*Tanıdığım kötü bir vatandaş*" olmak üzere sekiz element belirlenmiştir. Kelly'nin (1955) kuramına bağlı kalınarak ilk dört element, merkezi (öz) elementler olarak

belirlenmiştir. Bireyin öz-kimlik (self-identity) yapısını açıklamak amacıyla kullanılan merkezi elementler, bireyin kişisel yapı sisteminin oluşmasında doğrudan etkili olan ve bireyin bilişsel yapısını temsil eden elementler (Berzonsky, 2004; Çağlayan, 2015; Fransella, Bell ve Bannister, 2004; Schoeneich ve Klapp, 1998; Ugazio ve Castiglioni, 1998) oldukları için bu araştırmada merkezi elementler olarak tanımlanmışlardır. Buna göre *güncel ben* elementi, halihazırda bireyin kendisini nasıl algıladığını temsil etmektedir; *ideal ben* ise bireyin gelecekte nasıl biri olmayı arzuladığını temsil eden elementtir (Schoeneich ve Klapp, 1998). Jankowicz (2004, s.57), “güncel ben ile ideal ben elementlerinin, bireye gelecek hakkındaki arzularını ve düşüncelerini açıklama fırsatı veren öz elementler olduğunu” belirtmektedir. Sosyal ben, bireyin çevresindeki diğer kişilerin kendisini nasıl gördüğüne ilişkin algısını temsil eden elementtir. Sosyal ben, bireyin kişisel yapısının oluşmasında sosyalizasyon sürecindeki uygulamaların belirleyici olduğu düşüncesini temsil etmektedir (Ugazio ve Castiglioni, 1998). Normatif ben ise, bireyin çevresindeki kişiler tarafından uygun görülen beklentilere, değerlere ve kurallara uyma açısından kendisini nasıl algıladığını temsil etmektedir (Berzonsky, 2004). Bu araştırma kapsamında belirlenen sekiz elementin her biri kartlara ayrı ayrı yazılmıştır.

**3. Bilişsel yapıların ortaya çıkarılması:** Yapının ortaya çıkartılması karşılaştırılmalı sorulara dayanmaktadır. Üçlü yöntem, yapının ortaya çıkarılması için üç elementin benzerliklerine ve farklılıklarına göre karşılaştırılmasıdır. Üç elementten ikisinin arasındaki benzerliği ifade eden özellik, yapı olarak kayıt edilir (Rozenszajn ve Yarden, 2015). Ancak bu çalışmadaki öğrencilerin yaşları küçük olduğu için (12-13 yaş), belirlenen elementlerle ilgili sıfat ya da özellik bulmada ve bunu ifade etmede zorlanabilecekleri düşünülerek ikili kart sistemi kullanılmıştır. Bu aşamada boş bir repertuar formu hazırlanmıştır. Forma elementler yazılmıştır. Formda farklılık (karşıtlık) ve benzerlik olmak üzere iki kutup oluşturulmuştur. Her bir öğrenciden iki kart seçmesi istenmiştir. Kartlardan birini diğerinden ayıran özelliğin ne olduğu sorularak, öğrenciden belirlediği özelliği ve o özelliğin zıttını (farkını) belirtmesi gerektiği açıkça ifade edilmiştir. Örneğin, “bir vatandaş olarak ben” ve “tanıdığım iyi bir vatandaş” elementlerinin yazılı olduğu iki kartı çeken bir öğrenciden bu iki element arasında nasıl bir benzerlik kurduğunu tek bir sıfat ya da özellik belirterek ifade etmesi istenmiştir. Öğrenci bu iki element arasında “yardımsever olan” gibi bir özellik belirtmiştir. Öğrencilerin sözlü olarak belirttikleri özellikler, RGT formunda ilgili yerlere aynı anda araştırmanın birinci yazarı tarafından yazılmıştır. Her öğrenci tarafından, her bir element kartı için bu işlem tekrar edilmiştir. Araştırmada sekiz element olduğu için, bir öğrenci sekiz bilişsel yapı üretmiştir. 27 öğrenciden 216 bilişsel yapı elde edilmiştir.

**4. Bilişsel yapıların derecelendirilmesi:** Bu aşamada açığa çıkartılan bilişsel yapılara göre elementler derecelendirilir. Bu çalışmada 5’li derecelendirme kullanılmıştır. Bilişsel yapıları açığa çıkartma işlemi bittikten sonra boş RGT formuna elementler ve katılımcıların ürettiği bilişsel yapılar yazılmıştır. Formda elementlerin üst tarafına 1’den 5’ e kadar numaralar yazılmış ve her bir elementle ilgili üretilen bilişsel yapıların 1 ile 5 arasında derecelendirilmesi istenmiştir. Ö1 adlı katılımcının repertuar ağında bulunan elementleri derecelendirdiği RGT formu örnek olarak Ek 1’ de verilmiştir.

**5. Veri analizin yapılması ve yorumlanması:** Katılımcılar tarafından dereceleme işlemi tamamlandıktan sonra elde edilen veriler içerik analizi ve İdiogrid 2.4 nicel analiz istatistik programı (Grice, 2008) kullanılarak analiz edilmiştir.

#### *Açık Bilgi Kavram Testi*

Araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaş kavramı ile ilgili açık bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından bir kavram testi hazırlanmıştır. Kavram testi için Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim dalında doktorasını yapan iki öğretim elemanından; siyasal bilimler mezunu, eğitim programları ve öğretim ana bilim dalında yüksek lisansını tamamlamış, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde vatandaşlık ve insan hakları gibi dersleri veren bir öğretim elemanından ve

Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan 10 sosyal bilgiler öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Vatandaş kavramının temel özellikleri dikkate alınarak (Akbulut Taş, 2010; Aybay ve Özbek, 2015; Doğan, 2007; Polat Güzel, 2010, 2011; Topuzkanamış, 2013) oluşturulan sorular uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan soruları, açık ve anlaşılır olması, sınıf düzeyine uygun olması, aynı yanıtı üreten sorular olup olmaması ve soruların birbiri ile ilişkili olup olmaması yönünden incelemeleri ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. İlk aşamada oluşturulan testte 8 soru yer almıştır. Uzmanlar tarafından sorulardan ikisinin aynı yanıtları üretebileceği belirtildiğinden, soru sayısı 7'ye indirilmiştir. Ayrıca çocukların anlamasını zorlaştırabileceği belirtilen bazı soru ifadeleri (*Vatandaş kavramına üç örnek olmayan verir misiniz? Bunları niçin örnek olmayan seçtiğinizi kısaca belirtiniz? sorusu, Bir ülkenin vatandaşı olmayan kişilere örnek verir misiniz? şeklinde*) değiştirilmiştir. Nihai testte vatandaş kavramının tanımı, ayırt edici özellikleri, ayırt edici olmayan özellikleri, örnekleri ve örnek olmayanları (Coşkun, 2011; Martorella, 1986) ile ilgili temel bilgileri içeren açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Açık bilgi testi, "*Vatandaş kavramını tanımlar mısınız?, Vatandaş denilince aklınıza neler gelmektedir?, Vatandaşın sahip olması gereken nitelikler nelerdir?, Vatandaşın sahip olduğu haklar nelerdir?, Vatandaşın sahip olduğu sorumluluklar nelerdir?, Bir ülkenin vatandaşı olan kişilere örnek verir misiniz?, Bir ülkenin vatandaşı olmayan kişilere örnek verir misiniz?*" olmak üzere 7 açık uçlu sorudan oluşturulmuştur.

### **Verileri Toplama Süreci**

Araştırma 2016–2017 eğitim öğretim yılında Mardin ili Nusaybin ilçesinde üç devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada önce öğrencilerin vatandaş olma ile ilgili örtük bilgilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla RGT uygulanmıştır. Okullarda RGT tamamlandıktan hemen sonra o gün sınıfta bulunan yedinci sınıf öğrencilerine açık bilgi kavram testi uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde önce ilçe MEB'ten izin alınmıştır ve izin alınan okullardaki öğrenciler ile ön görüşme yapılmıştır (Araştırmanın amacı ve ebeveyn izin formunun doldurulması hakkında). Daha sonra araştırmaya katılma izni olan öğrencilerden görüşme zamanı için randevu alınmıştır. Asıl çalışmadan önce üç öğrenci ile RGT'nin ön denemesi yapılmıştır. Ön denemeden sonra 30 öğrenciye RGT uygulanmıştır (boş saatlerde, boş sınıflarda, kütüphane veya müdür yardımcısı odasında, bireysel olarak). Ancak üç öğrenci uygulama sırasında devam etmek istemediğini belirterek uygulamadan ayrıldığı için 27 öğrenci ile görüşmeler sürdürülmüştür. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Uygulama bitiminde öğrencilerin belirttikleri yapıları yeniden okumaları ve teyit etmeleri istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin ifade ettikleri özellikler RGT formuna yazılmıştır ve onlardan elementlerle yapıları dereceleme yaparak ilişkilendirmeleri istenmiştir.

RGT bittikten sonra öğrencilere birinci araştırmacının ve ders öğretmenin kontrolünde açık bilgi testi uygulanmıştır. Öğrencilere, testin vatandaş kavramı ile ilgili bilgilerini belirlemek amacıyla uygulandığı, hiçbir sorunun yanıtı bırakılmaması gerektiği ve soruların yanıtlarının herhangi bir puan karşılığı olmayacağı ifade edilmiştir. RGT ve açık bilgi testinin uygulaması, araştırmanın birinci yazarı tarafından yürütülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada RGT ile elde edilen bilişsel yapılar bilgisayar ortamına aktarılmış ve ham veriler elde edilmiştir. Elde edilen bilişsel yapılar içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir (Jankowicz, 2004). İçerik analizi için 27 öğrencinin ürettiği 216 bilişsel yapı tablolaştırılarak bir araya getirilmiştir. Daha sonra bilişsel yapılar iki araştırmacı tarafından vatandaşlık ile ilgili kavramsal temelden yararlanılarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Üretilen bilişsel yapılar, iki kodlayıcı tarafından "iyi insan", "görev ve sorumluluk", "vatana bağlılık", "hak", "bireysel özellikler", "millet anlayışına dayalı vatandaşlık", "kötü

insan" ve "istenmeyen davranış" olarak kategorize edilmiştir. Bu aşamada 23 bilişsel yapının kodlayıcılar tarafından farklı kategorilere yerleştirildiği belirlenmiştir. Farklı kategorilerdeki bilişsel yapılar, kodlayıcılar tarafından tekrar incelenmiştir. İnceleme sonucunda benzer ya da aynı anlama sahip bilişsel yapıların olduğu ve bazı kategorilerin (örn. İyi insan-kötü insan) birbirini içerdiği gözlenmiştir. Bu incelemeler sonucunda öğrencilerin ürettiği bilişsel yapıların beş kategori altında (*iyi insan olma, görev ve sorumlulukları olan birey, vatana bağlılığı olan birey, hakları olan birey ve olumlu kişisel özelliklere sahip birey*) kavramsallaştırılmasına uzlaşılı yoluyla karar verilmiştir. Bazı kategorilerde yer alan bilişsel yapı sayısı çok az olduğu için her bir kategori için ayrı ayrı uyum katsayısı hesaplanmamıştır. Tüm kategoriler için kodlayıcılar arasındaki uyum, Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) önerdiği güvenilirlik hesaplama formülü ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$ ) kullanılarak ( $\frac{193}{193+23} \times 100$ ) %89 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a göre kodlayıcılar arası görüş birliği %90 aralığında olmalıdır. Bu çalışmada elde edilen değer %90'a yakın olduğu için kodlayıcılar arası tutarlılığın olduğu belirtilebilir. Daha sonra öğrencilerin ürettikleri bilişsel yapılar İdiogrid 2.4 (Grice, 2008) programına tek tek girilmiştir. 27 öğrenci için "merkezi (öz) elementler arasındaki (*Bir vatandaş olarak ben-güncel ben ile Nasıl bir vatandaş olmayı arzuluyorum-ideal ben?, Çevremdeki diğer insanlara göre bir vatandaş olarak ben-sosyal ben ve Nasıl bir vatandaş olmak zorundayım?normatif ben*) öklid uzaklık katsayıları (özdeğerleri) hesaplanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin kavram testine verdikleri yanıtlar, araştırmacılar tarafından geliştirilen bütüncül rubrik kullanılarak puanlanmıştır. Rubrik, araştırmacıların öğrencilerin yanıtlarını puanlarken ölçütlerin neler olduğunu açıkça görebilmeleri ve her bir ölçütün nasıl puanlanacağını nesnel bir temelde yapabilmeleri için hazırlanmıştır. Geliştirilen rubrik, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans ve doktora eğitim düzeyine sahip üç uzmanın onayına sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geribildirimler dikkate alınarak rubrik yeniden düzenlenmiştir. Bütüncül rubrikte beş ölçüt ve 4 başarı düzeyi belirlenmiştir. Birinci düzey, 5-9 puan: *Kavrama ait bilgi düzeyi yetersiz*. İkinci düzey, 10-14 puan: *Kavrama ait bilgi düzeyi kısmen yeterli*. Üçüncü düzey, 15-19 puan: *Kavrama ait bilgi düzeyi çoğunlukla yeterli*. Dördüncü düzey, 20 puan: *Kavrama ait bilgi düzeyi yeterli*. Rubrikte öğrencilerin alabileceği en düşük puan 5'tir, rubrikteki bütün ölçütlere göre doğru yanıt vermiş olan bir öğrencinin alabileceği en yüksek puan 20'dir. Geliştirilen rubrik EK 2'de sunulmuştur. Çalışmada tesadüfi olarak seçilen 25 test iki araştırmacı ve bir sosyal bilgiler öğretmeni tarafından rubrik kullanılarak bağımsız olarak puanlanmıştır. Üç puanlayıcı arasındaki uyum, Kendall uyum katsayısı ile hesaplanmıştır. Elde edilen katsayının istatistiksel olarak uyumlu olduğu bulunmuştur ( $W^a: .922, p < 0.01$ ) (Can, 2013).

Kavram testinden elde edilen veriler, SPSS 24.00 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Testten elde edilen puanların frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Öğrencilerin elde ettikleri puanlar ile cinsiyet, okulun bulunduğu yer, ana dili ve farklı kültürel özelliklere sahip arkadaşı olması değişkenleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t testi; anne-baba eğitim düzeyi ve evde konuşulan diller değişkenleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ile incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizi için dağılımın normalliği incelenmiştir. Verilerin normalliği, tepe değeri (9.00), ortanca (8.00) ve aritmetik ortalama (8.45) değerleri ve histogram grafiği ile belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2007). Tek yönlü varyans analizi için grupların homojenliğini kontrol etmek amacıyla Levene F testi kullanılmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Post Hoc Test'inden yararlanılmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu belirlemek amacıyla etki büyüklüğü (eta-kare,  $\eta^2$ ) değeri de hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2007, s. 48), "eta-karenin 0.00 ile 1.00 arasında değiştiğini ve .01, .06 ve .14 düzeyindeki etki büyüklüğü değerlerinin, aynı sırayla "küçük", "orta" ve "geniş" etki büyüklüğü" olarak yorumlandığını belirtmiştir.

## Bulgular

### *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Vatandaş Kavramına İlişkin Örtük Bilgileri İle İlgili Bulgular*

Yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaş kavramına ilişkin örtük bilgilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla 27 öğrenci tarafından üretilen 216 bilişsel yapı, "iyi insan", "görev ve sorumlulukları olan birey", "vatana bağlılığı olan birey", "hakları olan birey" ve "olumlu kişisel özelliklere sahip birey" olmak üzere beş kategori altında toplanmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Vatandaş Kavramı İle İlgili Kullandıkları Bilişsel Yapıların Kategorilere göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kategoriler	Başvurulan Bilişsel Yapılar	f	(%)
İyi insan	Yardımsaver olan/zor zamanlarda insanların yanında olan	13	
	İnsanlara saygı duyan	13	
	İnsanlara iyi davranan/zarar vermeyen/kırcı olmayan	10	
	Adaletli olan-adil davranan/haksızlık yapmayan/insanlara eşit davranan/insanlar arasında ayırım yapmayan	8	
	Empati kurabilen	7	
	Hoşgörülü/anlayışlı olan	6	
	İnsanlara dürüst davranan/yalan söylemeyen/doğruluğu savunan	6	
	Güvenilir olan	5	
	İkiyüzlü olmayan/samimi davranan/dostça yaklaşan/kötü niyetli olmayan/kendini olduğu gibi gösteren	5	
	Bencil olmayan/insanlara karşı duyarlı olan/insanı önemseyen	4	
	İnsanlarla iletişimi iyi olan	3	
	Topluma faydası olan/insanlara yaptıkları ile katkı sağlayan	3	
	İnsanlara doğru yol gösteren/davranışlarıyla çevresine örnek vatandaş olan	3	
	Doğru davranışlar gösteren/yanlış davranışlar göstermeyen/ okuldan kaçmayan	3	
	İnsanları barıştıran/mutlu eden/insanlarla birlik olan	3	
	Hayvanları seven	2	
	Arkadaşlarını seven/insanları seven	2	
	Zorbalık yapmayan/çocuklara zarar vermeyen	2	
	Sağlığa zararlı işlerden kaçınan/kötü alışkanlıklara sahip olmayan	2	
	Ailesinin yanında olan	1	
	Önyargılı olmayan	1	
	İnsan ilişkilerinde olumsuz şeylerden uzak duran	1	
	Hata yaptığında karşı tarafı uyaran	1	
	Öğrencileri dinleyen	1	
	Çevresine kötü davranmayan	1	
	Başkalarının eşyalarına zarar vermeyen	1	
<b>Toplam</b>		<b>107</b>	<b>(49.5)</b>
Görev ve sorumlulukları olan birey	Çevreye duyarlı olan /zarar vermeyen /kirliliği önleyen	20	
	Sorumluluklarını bilen/yerine getiren	13	
	Vatandaşlık görevlerinin bilincinde olan/görevlerini yerine getiren/doğru yapan/ Kurallara/yasalara uyan	12	
		8	

**Tablo 2.** Devamı

Kategoriler	Başvurulan Bilişsel Yapılar	f	(%)
Görev ve sorumlulukları olan birey	Etnik köken, dil ve ırk ayrımı yapmayan/saygı duyan/konuşulan dillere saygı duyan	7	
	Doğaya zarar vermeyen	7	
	Siyasi görüş farklılıklarına saygı duyan	1	
	Devletine vergi veren	1	
<b>Toplam</b>		<b>69</b>	<b>(31.9)</b>
Vatana bağlılığı olan birey	Vatanını koruyan/duyarlı olan/vatanına ihanet etmeyen/ ülkesine savaş açmayan	9	
	Ülkesini/vatanını seven	7	
	Ülkesine değerli şeyler katan/hizmet eden/mesleğini iyi yapan	4	
	Milliyetçilik duygusu gelişmiş	1	
<b>Toplam</b>	Ülkesinin tarihini bilen	1	
<b>Toplam</b>		<b>22</b>	<b>(10.1)</b>
Hakları olan birey	Haklarını bilen	5	
	Çevresinde gerçekleşen olaylardaki yanlışlara karşı çıkan/kötü olaylara sessiz kalmayan	2	
	İnsanların özel hayatına karışmayan	1	
<b>Toplam</b>		<b>8</b>	<b>(3.7)</b>
Olumlu kişisel özelliklere sahip birey	Nerede nasıl davranılması gerektiğini bilen/bulunduğu ortama uyum sağlayabilen	2	
	İyi kötü davranış ayrımını yapabilen	2	
	Kendini ifade edebilen	1	
	Özgüveni olan	1	
	Çalışkan insan	1	
	Olaylar karşısında kendine hakim olan	1	
	Hedeflerinin peşinden giden	1	
	Kendini geliştirmek için eğitici çalışmalar yapan	1	
<b>Toplam</b>		<b>10</b>	<b>(4.6)</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>216</b>	<b>(100)</b>

Tablo 2'deki 27 öğrencinin vatandaş olma ile ilgili ürettikleri bilişsel yapılar incelediğinde 107 bilişsel yapının (% 49.5) "iyi insan", 69 bilişsel yapının (% 31.9) "görev ve sorumlulukları olan birey", 22 bilişsel yapının (% 10.1) "vatana bağlılığı olan birey", 8 bilişsel yapının (% 3.7) "hakları olan birey" ve 10 bilişsel yapının (% 4.6) "olumlu kişisel özelliklere sahip birey" kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

"İyi insan" kategorisinde en fazla ifade edilen ve sıklık değerleri aynı olan bilişsel yapılar "Yardımsever olan/zor zamanlarda insanların yanında olan" (f: 13) ve "İnsanlara saygı duyan"dır (f: 13). "Görev ve sorumlulukları olan birey" kategorisinde en fazla ifade edilen bilişsel yapı, "Çevreye duyarlı olan/çevresine zarar vermeyen/kirliliği önleyen"dir (f: 20). "Vatana bağlılığı olan birey" kategorisinde en fazla ifade edilen bilişsel yapılar, "Vatanını koruyan /vatanına ihanet etmeyen /vatanına duyarlı olan /ülkesine savaş açmayan"dır (f: 9). "Hakları olan birey" kategorisinde en fazla ifade edilen bilişsel yapı "Haklarını bilen" (f: 5) iken, "Olumlu kişisel özelliklere sahip birey" kategorisinde en fazla ifade edilen bilişsel yapılar "Bulunduğu ortama uyum sağlayan" (f: 2) ve "iyi-kötü davranış ayrımını yapabilen"dir (f: 2).

### *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Elementleri Birbirine Ne Kadar Uzak Konumlandıklarına Yönelik Bulgular*

Araştırmada öğrencilerin “Bir vatandaş olarak ben-güncel ben” merkezi elementi ile “Nasıl bir vatandaş olmayı arzuluyorum? İdeal ben”, “Çevremdeki diğer insanlara göre bir vatandaş olarak ben-sosyal ben” ve “Nasıl bir vatandaş olmak zorundayım?-normatif ben” merkezi elementlerini birbirine ne kadar uzak konumlandıkları ile ilgili elde edilen Öklid uzaklık katsayıları Tablo 3'te sunulmuştur.

“Güncel ben” ile “ideal ben, sosyal ben ve normatif ben” arasındaki öklid uzaklık katsayısı, bireyin vatandaş olma ile ilgili öz değeri hakkında ipucu vermektedir. Uzaklık katsayısının yüksek bir değer göstermesi (özdeğer katsayısı>1.07'den) bireyin öz değerinin düşük olduğunu; 0.68 ile 1.07 arasında bir değer alması (0.68 < özdeğer katsayısı < 1.07), öz değerinin orta düzeyde olduğunu; küçük bir değer göstermesi (özdeğer katsayısı< 0.68) öz değerinin yüksek olduğunu işaret etmektedir (Çağlayan, 2015). Bu araştırmada 27 öğrencinin her biri için vatandaş olma ile ilgili olarak “güncel ben” ile “ideal ben”, “sosyal ben” ve “normatif ben” elementleri arasındaki mesafeyi gösteren öklid uzaklık katsayısının 0.68'den küçük olması, öğrencilerin vatandaş olma ile ilgili algılarının yüksek olduğunu; 0.68 ile 1.07 arasında olması, orta düzeyde olduğunu ve 1.07'den büyük olması düşük olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3.** "Bir Vatandaş Olarak Ben" İle "Nasıl Bir Vatandaş Olmayı Arzuluyorum", "Çevremdeki Diğer İnsanlara Göre Bir Vatandaş Olarak Ben" ve "Nasıl Bir Vatandaş Olmak Zorundayım?" Merkezi Elementleri Arasındaki Öklid Uzaklık Katsayıları

Katılımcı No	Merkezi Elementler Arasındaki Öklid Uzaklık Katsayıları		
	Güncel ben-İdeal ben	Güncel ben-Sosyal ben	Güncel ben-Normatif ben
Ö1	0.31	0.34	0.21
Ö2	0.37	0.34	0.37
Ö3	<b>1.06</b>	0.53	<b>0.92</b>
Ö4	0.14	0.14	0.14
Ö5	0.17	0.00	0.00
Ö6	0.15	0.36	0.34
Ö7	<b>0.88</b>	<b>0.71</b>	<b>0.82</b>
Ö8	0.61	0.57	0.64
Ö9	0.49	0.39	0.48
Ö10	0.14	0.20	0.22
Ö11	0.54	0.43	0.62
Ö12	0.42	0.41	0.42
Ö13	<b>0.81</b>	0.37	0.50
Ö14	0.22	0.21	0.64
Ö15	0.64	0.40	0.59
Ö16	0.32	0.25	0.32
Ö17	<b>0.73</b>	0.25	0.44
Ö18	0.34	0.20	0.34
Ö19	0.19	0.19	0.19
Ö20	0.37	0.29	0.41
Ö21	0.34	0.51	0.28
Ö22	0.29	0.32	0.28

**Tablo 3. Devamı**

Katılımcı No	Merkezi Elementler Arasındaki Öklid Uzaklık Katsayıları		
	Güncel ben-İdeal ben	Güncel ben-Sosyal ben	Güncel ben-Normatif ben
Ö23	0.16	0.23	0.25
Ö24	0.16	0.16	0.16
Ö25	0.29	0.39	0.14
Ö26	0.58	0.56	0.58
Ö27	0.33	0.33	0.58
Ortalama	<b>0.41</b>	<b>0.34</b>	<b>0.40</b>

Tablo 3 incelendiğinde 27 öğrenciden 23'ünün vatandaş olma ile ilgili olarak "güncel ben" ile "ideal ben) elementleri arasındaki ilişkiyi yansıtan özdeğerlerinin "yüksek" olduğu, sadece dört öğrencinin (Ö3, Ö7, Ö13, Ö17) "orta" düzeyde bir öz değere sahip olduğu ve iki element arasındaki ilişkiyi yansıtan öklid uzaklık katsayılarının ortalamasının 0.41 olduğu görülmektedir. Elde edilen değere göre öğrencilerin çoğunluğunun kendisini ideal olarak algıladığı vatandaş tipine yakın gördüğü belirtilebilir. Yine 27 öğrenciden 26'sının vatandaş olma ile ilgili "güncel ben" ile "sosyal ben" arasındaki ilişkiyi yansıtan özdeğerlerinin yüksek olduğu, sadece Ö7'nin orta düzeyde öz değere sahip olduğu ve iki element arasındaki ilişkiyi yansıtan öklid uzaklık katsayılarının ortalamasının 0.34 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulguya göre öğrencilerin çevresindeki diğer insanların bakış açısına göre vatandaş olma ile ilgili olarak kendisini olumlu bir şekilde algıladığı ifade edilebilir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere 25 öğrencinin vatandaş olma ile ilgili "güncel ben" ile "normatif ben" arasındaki ilişkiyi yansıtan öz değerlerinin yüksek olduğu, sadece Ö3 ve Ö7 kodlu öğrencilerin orta düzeyde öz değere sahip olduğu ve ortalama değerinin 0.40 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğrencilerin çoğunluğunun vatandaş olma ile ilgili olarak toplumda kabul edilen normları kendisiyle yakından ilişkilendirdiği sadece iki öğrencinin toplumsal normları orta düzeyde kendisiyle ilişkilendirdiği belirtilebilir.

#### *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Vatandaş Kavramına İlişkin Açık Bilgileri İle İlgili Bulgular*

##### *Öğrencilerin Açık Bilgi Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular*

Öğrencilerin vatandaş kavramı ile ilgili açık bilgi testinden elde ettikleri puanların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Vatandaş Kavramı İle İlgili Açık Bilgi Testinden Elde Ettikleri Puanların Frekans ve Yüzde Dağılımı**

Düzeyler	Puanlar	f	%
Birinci düzey	5	2	1.6
	6	13	10.5
	7	23	18.5
	8	25	20.2
	9	32	25.8
	Toplam	<b>95</b>	<b>76.6</b>
	10	18	14.5
İkinci düzey	11	4	3.2
	12	4	3.2
	13	3	2.4
	Toplam	<b>29</b>	<b>23.3</b>
Genel Toplam	<b>124</b>	<b>100.0</b>	



Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerden 95'inin (% 76.6) vatandaş kavramı ile ilgili bilgi düzeyinin "yetersiz" olduğu, 29'unun (% 23.3) ise "kısmen yeterli" olduğu görülmektedir.

*Öğrencilerin Açık Bilgi Testinden Elde Ettikleri Puanların, Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerine Göre Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular*

Öğrencilerin açık bilgi testinden elde ettikleri puanların cinsiyet, okulun bulunduğu yer, ana dili ve farklı kültürel özelliklere sahip arkadaşın olması açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testinden elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur. Puanların anne-baba eğitim düzeyi ve evde aile ile konuşulan diller açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA analizinden elde edilen bulgular Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Kavram Testinden Elde Ettikleri Puanların, Cinsiyete, Okulun Bulunduğu Yere, Ana Diline ve Farklı Kültürel Özelliklere Sahip Arkadaşın Olmasına Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Değişkenler		N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	$\eta^2$	p
Cinsiyet	Kız	74	8.32	1.72	122	1.027	0.00	.306
	Erkek	50	8.64	1.61				
Okulun bulunduğu yer	İlçe merkez	72	8.51	1.85	122	.506	0.00	.614
	Köy	52	8.36	1.41				
Ana dili	Türkçe	32	8.90	1.74	122	1.794	0.02	.075
	Kürtçe	92	8.29	1.63				
Farklı kültürel özelliklere sahip arkadaşı olması	Evet	52	8.86	1.81	122	2.376	0.04	.019
	Hayır	72	8.15	1.51				

Tablo 5'e göre öğrencilerin açık bilgi testinden elde ettikleri puanlar, cinsiyet ( $t_{(122)}= 1.027$ ,  $p> .05$ ,  $\eta^2=0.00$ ), okulun bulunduğu yer ( $t_{(122)}=.506$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2=0.00$ ) ve ana dili ( $t_{(122)}= 1.794$ ,  $p>.05$ ), açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna karşılık farklı kültürel özelliklere sahip arkadaşın olması açısından ( $t_{(122)}= 2.376$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=0.04$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip arkadaşlarının olmasının, açık bilgi testinden elde edilen puanlar üzerinde küçük düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu değişkenin, öğrencilerin açık bilgi testinden elde ettikleri puanlardaki değişimin %4'ünü açıkladığı ve öğrencilerin toplam puanları arasında gözlenen anlamlı farklılığı açıklamada oldukça düşük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirtilebilir.

**Tablo 6.** Anne-Baba Eğitim Düzeyine ve Evde Konuşulan Dillere Göre Öğrencilerin Açık Bilgi Testinden Elde Ettikleri Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S
Baba eğitim düzeyi	Okuryazar değil	5	7.20	0.83
	İlkokul mezunu	42	8.16	1.66
	Ortaokul mezunu	37	8.35	1.65
	Lise mezunu	30	9.00	1.61
	Üniversite mezunu	10	9.00	1.88
Anne eğitim düzeyi*	Okuryazar değil	41	7.90	1.39
	İlkokul mezunu	29	8.34	1.81
	Ortaokul mezunu	38	9.13	1.64
	Lise mezunu	16	8.43	1.75
Evde konuşulan dil	Türkçe	19	9.52	1.50
	Kürtçe	65	8.01	1.43
	Birden Fazla Dil (Türkçe ve Kürtçe)	40	8.65	1.88

\* Örneklemede annesi üniversite mezunu olan sadece bir öğrenci olduğundan, Anova yapabilmek için üniversite mezunu ile lise mezunu kategorileri birleştirilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde babası lise mezunu ( $\bar{x}$ :9.00) ve üniversite mezunu ( $\bar{x}$ :9.00) olan öğrencilerin ortalamasının, babası okuryazar olmayan ( $\bar{x}$ :7.20), ilkokul mezunu olan ( $\bar{x}$ :8.16) ve ortaokul mezunu olan ( $\bar{x}$ :8.35) öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$ :9.13) ise, annesi okuryazar olmayan ( $\bar{x}$ :7.90), ilkokul mezunu olan ( $\bar{x}$ :8.34) ve lise mezunu olan ( $\bar{x}$ :8.43) öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir. Yine Tablo 6’da görüldüğü gibi evde ailesi ile Türkçe konuşan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$ :9.52), Kürtçe konuşan öğrencilerin ( $\bar{x}$ :8.01) ve birden fazla dili (Türkçe ve Kürtçe) konuşan öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{x}$ :8.65) daha yüksektir.

Tablo 7’de baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir [ $F_{(4-119)}=2.177$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2=0.07$ ]. Anne eğitim düzeyine göre, öğrencilerin açık bilgi testinden elde ettikleri puanların ortalaması arasında anlamlı farklılık saptanmıştır [ $F_{(3-120)}=3.826$ ,  $p<.05$ ]. Gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe Testi sonucunda, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının ( $\bar{x}$ :9.13), annesi okuryazar olmayan öğrencilerin ortalamasına ( $\bar{x}$ :7.90) göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (OM>OYO). Etki büyüklüğü değerine bakıldığında anne eğitim düzeyinin öğrencilerinin açık bilgi testinden elde ettikleri puanlar üzerinde orta düzeyde ( $\eta^2=0.09$ ) etkili olduğu belirtilebilir. Buna göre anne eğitim düzeyi değişkeninin, öğrencilerin açık bilgi testinden elde ettikleri puanlardaki değişimin %9’unu açıklama gücüne sahip olduğu yani öğrencilerin toplam puanları arasında gözlenen anlamlı farklılığı açıklamada orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirtilebilir.

Tablo 7’ye göre evde konuşulan dillere göre öğrencilerin açık bilgi testinden elde ettikleri puanların ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $F_{(2-121)}=6.985$ ,  $p<.05$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe Testi sonucunda Türkçe konuşan öğrencilerin puanlarının ortalamasının ( $\bar{x}$ :9.52), Kürtçe konuşan ( $\bar{x}$ :8.01) ve birden fazla dili kullanan ( $\bar{x}$ :8.65) öğrencilerin ortalamasına göre daha yüksek bulunmuştur. Etki büyüklüğü değerine bakıldığında evde konuşulan dillerin öğrencilerin puanları üzerinde orta düzeyde ( $\eta^2=0.10$ ) etkili olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre evde konuşulan dil değişkeninin, öğrencilerin açık bilgi testinden elde ettikleri puanlardaki değişimin %10’unu açıklayabildiği ve öğrencilerin toplam puanları arasında gözlenen anlamlı farklılığı açıklamada orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirtilebilir.

**Tablo 7.** Anne-Baba Eğitim Düzeyine ve Evde Konuşulan Dillere Göre Öğrencilerin Açık Bilgi Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	$\eta^2$	p	Scheffe
Baba Eğitim Düzeyi	Gruplar arası	23.644	4	5.911	2.177	0.07	.076	-
	Grup içi	323.066	119	2.715				
	Toplam	346.710	123					
Anne Eğitim Düzeyi	Gruplar arası	30.269	3	10.090	3.826	0.09	.012	OM>OYO*
	Gruplar içi	316.441	120	2.637				
	Toplam	346.710	123					
Evde Konuşulan Dil	Gruplar arası	35.888	2	17.944	6.985	0.10	.001	T>K*
	Gruplar içi	310.821	121	2.569				
	Toplam	346.710	123					

\*OM: Ortaokul mezunu, OYO: Okur-yazar olmayan; T: Türkçe, K:Kürtçe

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaş kavramına ilişkin örtük ve açık bilgileri incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin "vatandaş" kavramı ile ilgili örtük bilgilerini yansıtan bilişsel yapıları incelendiğinde, öğrencilerin vatandaşı daha çok "iyi insan" olarak, ikinci olarak da "görev ve sorumlulukları olan birey" olarak anlamlandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin vatandaşı, daha çok iyi insan olma ile eşdeğer görmesi eğitim-öğretim sürecinde ve yaşadıkları sosyo-kültürel ortamda iyi insan olmanın önemine, iyi insanı niteleyen özelliklere ve iyi insanın toplum tarafından kabul edilen birey olduğuna daha çok dikkat çekilmesi gibi sebeplerden kaynaklanabilir. Aslında öğrencilerin vatandaş olmayı iyi insan olarak algılamaları ve anlamlandırmaları, ikinci Meşrutiyet'in ilanı ile birlikte Osmanlıdan günümüze uzanan bir bakış açısını da yansıtmaktadır (Polat Güzel, 2011; Üstel, 2016). Üstel'in (2016) açıkça belirttiği gibi, Meşrutiyet'in makbul vatandaşı "iyi ve kötü" tutum ve davranışlarla anlam kazanan bir insan yetiştirme modelinin ürünüdür. İyi insan-iyi yurttaş" anlayışıyla akıl, ruh ve beden yönünden iyi yetiştirilmiş erdemli yurttaşlar, hem kamusal ahlakın hem de Meşrutiyet Rejimi'nin güvencesi olarak görülmekteydi. Kadioğlu (2012) da modern toplumlarda iyi insan ile iyi vatandaş arasında kurulan bağın ulusal kimlik içinde bütünleştirilerek, iyi insan olma ile ulusal çıkarlara ve değerlere saygılı olma arasında sıkı bir ilişki kurulduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla Türkiye'de "iyi insan-iyi yurttaş" kurgusunun günümüze kadar sürdürüldüğü ifade edilebilir. Bu araştırmada vatandaş olma ile "iyi insan" arasında kurulan ilişkiyi yansıtan örtük bilişsel yapıların, öğrencilerin ailede, toplumsal yaşamda ve eğitim kurumlarında verilen mesajlardan edindikleri anlamları yansıttığı belirtilebilir. Alabaş (2010), yaptığı araştırma sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin iyi vatandaş ile ilgili algılarının, iyi insanın özelliklerini yansıttığını tespit etmiştir ve öğrencilerin bu anlayışı sosyal bilgiler ders kitabında yer alan değerler aracılığıyla edinebileceğini belirtmiştir. Yine Martin ve Chiodo (2007) yaptıkları araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin, on birinci sınıf öğrencilerine göre vatandaşlığı iyi olma olarak tanımladıklarını ve siyasal katılımdan daha çok sivil katılıma odaklandıklarını (topluma hizmet, diğerlerine yardım gibi) ortaya koymuşlardır. İyi insan olma karakter eğitimi ile ilgilidir. Alanyazında vatandaşlık eğitimi ile karakter eğitiminin birbirine benzer ve birbirlerini tamamlar nitelikte olduğunu vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Hoge, 2002; Sılay, 2014). Önal, Öztürk ve Kenan (2018) da İngiltere'deki vatandaşlık eğitimini inceledikleri araştırma sonucunda vatandaşlık eğitiminin doğasının değişerek ahlaki ve millilik karakterini öne çıkaran bir yurt bilgisi veya karakter eğitimi dersine dönüştüğünü ortaya koymuşlardır. Davies, Gorard ve McGuinn'e (2005) göre vatandaşlık eğitimi ile karakter eğitiminin örtüşen yönleri vardır, fakat vatandaşlık ve karakter eğitiminin kendine özgü anlamları korunmalıdır. Çünkü iyi insan ile iyi vatandaş birbirinden farklıdır (Heater, 2007; Touraine, 2002). Touraine'e (2002) göre vatandaş yalnız insandan farklıdır ve iyi insan olmak için gerekli değerlere sahip olmadan da iyi vatandaş olunabilir. Öyleyse vatandaşlar, iyi karakterli olmalıdır, ancak iyi karakter sahibi olmanın ötesinde vatandaş olmanın, demokratik toplum için siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik haklara ve sorumluluklara sahip çıkmayı gerektirdiği de belirtilebilir.

Öğrencilerin vatandaşı olma ile ilgili bilişsel yapılarını yansıtan ikinci kategori, "görev ve sorumlulukları olan birey" dir. Bu durumun sebebi, öğrencilerin almış oldukları vatandaşlık eğitiminde, bir öğrenci veya birey olarak yerine getirmeleri gereken görev ve sorumlulukların, vatandaş olarak sahip oldukları haklara göre daha sık vurgulanması olabilir. Ayrıca öğrencilerin yaşlarının küçük olmasından dolayı devletin de vatandaşlarına karşı sorumlulukları olduğunun farkında olmayabilirler. Üstel (2016), İkinci Meşrutiyet'ten günümüze kadar geçen süreçte öğretim programlarında, siyasal iklime bağlı olarak istenen vatandaş tipinin farklılık gösterdiğini; vatandaşlık eğitiminde haklardan çok devlete aidiyetin ve vatandaşlık görev ve sorumluluklarının vurgulandığını belirtmektedir. Benzer şekilde Kadioğlu (2012), Türkiye'de vatandaşlığın haklardan çok vazifelere dayanan bir anlayışı temel aldığını ve vatandaşlık kavramının liberal-bireyci boyutunun eksik kaldığını vurgulamaktadır. Akar ve Keser Aschenberger (2016) de CIVED'in anket sorularını kullanarak yaptıkları araştırmada uluslararası sonuçlarla karşılaştırıldığında, Türkiye'deki öğrencilerin geleneksel vatandaşlık algıları taşıdıklarını ve Türkiye Cumhuriyeti'nin "laik, demokratik ve ulusal değerlere saygılı nesillerin yetiştirilmesi"

amacının öğrencilerin yanıtlarında açıkça ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da öğrencilerin vatandaşlık görev ve sorumluluklarını haklardan daha çok ifade etmesi, yurttaş temelli cumhuriyetçi yaklaşımın vatandaşlık eğitiminde baskın olduğunu düşündürmektedir. Yurttaş temelli cumhuriyetçi yaklaşımda vatandaş, vatandaşlık görev ve sorumluluklarına dayalı aktif katılım gösteren, eylemde bulunan bireyler olarak görülmektedir (Kadioğlu, 2012; Oldfield, 2012; Polat Güzel, 2010). Buna karşılık Oldfield (2012), vatandaşın siyasal ve sosyal anlamda aktif katılım gösterebilmesi için güçlendirilmesi gerektiğini, bu amaçla uygun kurumsal ortamın sağlanması ve bireylerin çocukluktan itibaren vatandaşlık görevleri konusunda eğitilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin ifade ettiği “iyi insan” ve “görev ve sorumlulukları olan birey” kategorilerindeki örtük bilişsel yapıların, Westheimer ve Kahne'nin (2009) şahsi sorumluluğa sahip vatandaşın özellikleri ile örtüştüğü belirtilebilir. Şahsi sorumluluğa sahip vatandaş, görev ve sorumluluklarıyla ve iyi insan özellikleriyle tanımlanır. Westheimer ve Kahne, Amerika'daki okul ve eğitim politikalarının “katılımcı vatandaş” ve “adalet merkezli vatandaş” yetiştirme çabalarını zayıflattırırken, “şahsi sorumluluğa sahip vatandaş” yetiştirmeyi desteklediğini belirtmişlerdir.

Araştırmada RGT'nin uygulandığı 27 öğrenciden 23'ünün vatandaş olma ile ilgili olarak kendilerini (güncel ben) olmak istedikleri vatandaşa (ideal ben) oldukça yakın algıladıkları; 26'sının yakın çevresindeki diğer insanların bakış açısına göre (sosyal ben) kendisini bir vatandaş olarak olumlu algıladığı; 25'inin yaşadığı sosyo-kültürel çevrede vatandaş olma ile ilgili toplumsal değerleri, beklentileri (normatif ben) kendisiyle yüksek düzeyde ilişkilendirdiği saptanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun, vatandaş olmayı iyi insan olarak algıladıkları saptanmıştır. Bu sebeple öğrencilerin kendileri ile ilgili yüksek bir özdeğere sahip oldukları belirtilebilir. Bireyin yakın çevresindeki insanlarla (anne, baba, akrabalar, arkadaşlar, öğretmen, yaşça büyük öğrenciler gibi) paylaştığı deneyimleri, diğerlerinin rol ve davranışlarını gözlemlemesi, uzman-çırak etkileşimlerinden öğrendikleri, yine toplumsal olarak paylaşılan değerler, bilgiler, örtük bilgiyi edinmede önemli bir rol oynamaktadır (Brown vd., 1989; Nonaka, 1994; Nonaka ve Toyama, 2003; Silby ve Watts, 2015). Dolayısıyla öğrencilere, yaşadığı sosyo-kültürel çevrede, okulda, örtük bir şekilde iyi insanın nitelikleri (dürüstlük, doğruluk, hoşgörülülük, yardımseverlik) toplumsal olarak iyi bir vatandaşta aranan nitelikler olarak benimsetilmiş olabilir. İyi vatandaş ile iyi insan arasında öğrencilerin kurduğu bu örtük bağ, alanyazında da ifade edilmekte ve genellikle iyi vatandaş ile iyi insanın birbirine eş görüldüğü belirtilmektedir (Osborne, 2004; Sears ve Hughes, 2006). Araştırmada öğrencilerin vatandaş olma ile ilgili örtük bilgileri, vatandaşlık ile ilgili kavram yanılgılarını ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Bal ve Akış, 2010; Kartal ve Turan, 2015; Yılmaz, 2009, 2013). Örneğin, Bal ve Akış (2010) öğrencilerin vatandaş kavramı ile ilgili açıklamalarının yanılgı içerdiğini ve vatandaşı iyi insan/kötü insan ayrımı yaparak tanımladıklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre de öğrencilerin vatandaş olma ile ilgili örtük bilgilerinin açık kavramsal bilgi ile kısmen örtüştüğü ancak bütüncül bir kavramsallaştırmayı yansıtmadığı belirtilebilir. Öğrencilerin, örtük bilgilerini yansıtan bilişsel yapılarına bakıldığında, vatandaş olarak sahip oldukları haklardan çok az söz ettikleri görülmektedir. Buna karşılık açık bilgi testinde Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer verilen insan haklarını ve vatandaşlık haklarını (*Yaşama hakkı, eğitim hakkı, sağlık hakkı, güvenlik hakkı, oy verme, seçme seçilme hakkı, özgürlük, konut dokunulmazlığı, özel hayatın gizliliği* gibi) daha fazla yazdıkları gözlenmiştir. Buna göre öğrencilerin ders kitaplarında ifade edilen hakların adlarını bildikleri ancak yaşları itibarıyla kendilerini bu haklara sahip bir vatandaş olarak algılamadıkları düşünülebilir. Bireylerin örtük bilgisi, bilimsel bilgiyle tutarlı olmayabilir ya da alternatif kavrayışları içerebilir. Açık bilgi ise örtük bilginin üzerine inşa edilmektedir (Taber, 2014). Bu sebeple gerek vatandaş kavramının öğretiminde ve ders kitaplarının tasarımında, gerekse vatandaşlık değer ve anlayışını kazandırmaya ve vatandaş olma farkındalıklarını artırmaya yönelik etkinliklerde öğrencilerin örtük bilgilerinin dikkate alınması gerektiği belirtilebilir.

Bu araştırma sonucunda öğrencilerin açık bilgi kavram testinden elde ettikleri puanlara göre öğrencilerin çoğunluğunun vatandaş kavramı ile ilgili açık bilgilerinin birinci düzeyde (yetersiz) ve ikinci düzeyde (kısmen yeterli) olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin açık bilgi testinde verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun vatandaş kavramını açıklarken kavramın ayırt edici

özelliklerinden sadece birini dikkate aldıkları; yine vatandaş kavramını tanımlayamadıkları, kavramın ayırtedici özelliklerini doğru olarak ifade edemedikleri belirlenmiştir. Örneğin "Vatandaş kavramını tanımlar mısınız?" ve "Vatandaş denilince aklınıza neler gelmektedir?" sorularına öğrenciler "Bir ülkede yaşayan insan", "bir ülkenin bireyleri", "vatandaş sorumluluklarını yerine getiren kişi"; "Vatandaş denilince aklıma duyarlı insanlar geliyor.", "İnsanlar gelmektedir", "Aynı devlette bağlı kişiler" gibi oldukça kısa yanıtlar vermişlerdir. Bu sonuca göre, öğrencilerin vatandaş kavramına ilişkin bilişsel yapılarının etkin ve demokratik katılımcı vatandaş olma açısından eksik olduğu ve bütüncül bir özellik taşımadığı ifade edilebilir. Öğrencilerin vatandaş kavramına ilişkin bilgilerinin yetersiz ya da kısmen yeterli olmasında dil etkeni de önemli bir faktör olabilir. Araştırmanın yapıldığı ilde farklı diller olduğu için öğrenciler okuduklarını anlamakta ve ifade etmekte zorluk yaşayabilmektedir. Öcal (2011) çalışmasında vatandaşlık haklarına ilişkin görüşlerin ikamet edilen yere göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Bu durum Arslan'ın (2014) çalışmasında öğretmenler tarafından da ifade edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin dilin belli başlı kavramlarını anlayamadıkları için eğitim ve öğretimde sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunların öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilediğini dile getirmişlerdir.

Araştırmada öğrencilerin kavram testinden elde ettikleri puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuç önceki çalışmaların sonuçlarından farklıdır. Önceki çalışmalarda vatandaşlık hakları ve bilinci konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek ve olumlu bir algıya sahip oldukları saptanmıştır (Arslan, 2014; Öcal, 2011; Özbek, 2004; Tonga, 2013). Öğrencilerin kavram testinden elde ettikleri puanlar arasında okulun bulunduğu yere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın yapıldığı bölgede kendi köylerinde okul olmayan öğrenciler taşıma yolu ile en yakın köydeki okullara ya da ilçe merkezindeki okullara gitmektedirler. Böylelikle bölgenin en uzak köyündeki öğrenciler de eğitim-öğretime devam edebilmektedirler. Bu durum, araştırmada açık bilgi kavram testinden elde edilen puanların karşılaştırılmasında okul bulunduğu yere göre anlamlı farklılık çıkmamasının sebebi olabilir. Fakat Conover ve Searing (2000) tarafından yapılan çalışmada kentli, banliyö ve kırsal topluluklardaki öğrencilerin vatandaş olmayı farklı biçimde yorumladıkları belirlenmiştir (aktaran Martin ve Chiodo, 2007). Conover ve Searing, öğrencilere "Vatandaş kelimesini duyduklarında, ilk önce ne düşünürsünüz?" sorusunu yöneltmişlerdir. Banliyö ve kentteki öğrencilerin yaklaşık yüzde 60'ı, vatandaşı "Yasal hakları olan bir kişi" olarak tanımlarken, kırsaldaki öğrencilerin çoğunluğu "Vatandaşın toplumun bir üyesi" olduğunu belirtmişlerdir (aktaran Martin ve Chiodo, 2007).

Öğrencilerin açık bilgi kavram testinden elde ettikleri puanların baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği; buna karşılık annesi okuryazar olmayan öğrencilerle, annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında, annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Alanyazında da (Kaya, 2006; Özbek, 2004) belirtildiği gibi çocukların eğitiminde anne daha etkindir. Araştırmanın gerçekleştirildiği ilçede babalar genelde şehir dışında çalıştıklarından dolayı belirli zamanlarda eve gelmektedirler. Bu sebepten ötürü çocukların eğitiminde annenin daha fazla sorumluluk üstlendiği belirtilebilir. Tonga (2013) tarafından yapılan araştırmada da anne-baba eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin vatandaşlık bilincine ilişkin bilgilerinin arttığı bulunmuştur.

Araştırma sonucunda öğrencilerin açık bilgi kavram testinden elde ettikleri puanların, ana diline göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sahip olduğu ana dili farklı olsa da çocukların okulda geçirdikleri deneyimler, edindikleri bilgiler benzerlik gösterdiği için böyle bir fark oluşmamış olabilir. Ayrıca çocuklar evde ana dilini kullanmıyor olabilirler. Arslan (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algılarına ilişkin puanları arasında "ana dili/etnik köken" açısından anlamlı farklılık bulunmazken, çokkültürlü vatandaşlık farkındalıklarına ilişkin puanları arasında ana dili Kürtçe-Arapça olan öğrencilere göre, Türkçe konuşan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda da öğrencilerin açık bilgi kavram testinden elde ettikleri puanların evde konuşulan dillere göre anlamlı farklılık gösterdiği, bu farkın Türkçe konuşan öğrencilerle Kürtçe konuşan öğrenciler arasında ve Türkçe konuşanlar lehine olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı ana dili Kürtçe olsa da evde Türkçe konuşuyor olabilirler.

Dolayısıyla evde Türkçe konuşan öğrenciler, sadece Kürtçe konuşan öğrencilere göre açık bilgi testinde düşüncelerini Türkçe olarak daha uygun bir şekilde ifade etmiş olabilir. Ayrıca, bu sonuç öğrencilerin yaşadığı yerin sosyo-kültürel yapısıyla ilgili de olabilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı köyde yaşayan ve taşınmalı sistem ile okula gelen öğrencilerdir. Bu öğrencilerin çoğunluğu Kürtçe konuşmaktadır. Öğrencilerin vatandaş kavramı ile ilgili bilgi edinme kaynakları incelendiğinde çoğunlukla aile içi konuşmalardan ve kitaplardan (ders kitapları) yararlandıkları, buna karşılık tartışma programlarından, gazete ve dergilerden daha az yararlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca birinci araştırmacının gözlemlerine göre de öğrenciler Türkçe'yi sınırlı bir alanda (daha çok okulda) kullanmaktadırlar. Ayrıca RGT uygulanırken ana dilinin Kürtçe olduğunu ifade eden öğrencilerin belirlenen elementlerle ilgili sıfatları üretmede daha çok zorlandıkları gözlenmiştir. Dolayısıyla öğrenciler vatandaş kavramı ile ilgili anlayışlarını Türkçe ve yazılı olarak ifade etmekte zorlanmış olabilirler. Çünkü dil, yalnızca kavramları yansıtmakla ya da temsil etmekle kalmaz aynı zamanda kavram oluşumunu da şekillendirir (Wood, 2003). Yine öğrencilerin kavram testinden elde ettikleri puanların ortalamasının farklı kültürel özelliklere sahip arkadaşı olma açısından anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, Arslan'ın (2014) elde ettiği sonuçlarla örtüşmektedir. Arslan, öğrencilerin *vatandaşlık algılarına* ilişkin puanları arasında "diğer bir kültürden arkadaşlık durumu" değişkeni bakımından anlamlı farklılık bulunduğunu ve bu farkın farklı kültürden arkadaşı olan öğrenciler lehine olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla etnik/kültürel yapı olarak çok kültürlü toplumlarda farklı kültürlerdeki bireylerle iletişim halinde olmanın, vatandaş kavramı ile ilgili kavramsal anlayışı da olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Sonuç olarak yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaş olma ile ilgili örtük bilgilerinin çoğunlukla "iyi insanın" özelliklerini yansıttığı, vatandaş olmanın vatandaşlık haklarından daha çok görev ve sorumluluklarıyla algılandığı, bunun yanısıra bir vatandaş olarak kendilerini olmak istedikleri ideal vatandaşa yakın algıladıkları, çevresindeki diğer kişilerin bakış açısına göre ve toplumsal değerlere, beklentilere uyma yönünden kendilerini olumlu algıladıkları ve özdeğerlerinin yüksek olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte vatandaş olma ile ilgili örtük bilişsel yapılar, sadece 27 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır ve genelleme amacı taşımamaktadır. Yine öğrencilerin çoğunluğunun vatandaş kavramı ile ilgili açık bilgilerinin birinci düzeyde olduğu ve yanıtlarında kavramın sadece bir ayırt edici özelliğine odaklandıkları (görev ve sorumluluklar), öğrencilerin evde konuştukları dil, farklı kültürel özellikleri olan arkadaşına sahip olma ve anne eğitim düzeyi açısından vatandaş kavramı ile ilgili açık bilgilerinin anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin açık bilgi testinden elde ettikleri puanlar arasında ana dili, evde aile ile konuşulan dil, farklı kültürel özelliklere sahip arkadaşın olması ve anne eğitim düzeyi açısından saptanan anlamlı farklılıklar, sadece 124 öğrenciden elde edilen sonuçlarla ve araştırmanın yapıldığı sosyo-kültürel çevrenin demografik özellikleri ile sınırlıdır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Bu araştırmada öğrencilerin vatandaş olma ile ilgili örtük bilişsel yapılarının "iyi insan" özelliklerini ve haklardan çok sorumlulukları yansıttığı belirlenmiştir. Vatandaş olma hakları ve sorumlulukları bağlamında anlam kazanmaktadır. Bu sebeple vatandaşlık eğitiminde, bir kişinin vatandaş olarak sahip olduğu sorumlulukları kadar haklarına ve bu hakları nasıl kullanılabileceğine daha çok vurgu yapılabilir ve iyi insan ile iyi vatandaşın özellikleri arasındaki ayrıma dikkat çekilebilir.
- Bu araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun açık bilgi testinden birinci düzeyde puan aldığı gözlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde vatandaş kavramının tanımı, ayırt edici özellikleri, ayırt edici olmayan özellikleri, örnekleri ile ilgili doğru ve yeterli bilgiyle karşılaşmaları sağlanabilir.
- Bu çalışma yedinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilere de uygulanabilir. Yine öğrencilerin vatandaş kavramı ile ilgili örtük bilgilerinin oluşmasında planlı olmayan öğrenme yaşantılarının rolü incelenebilir. Bu araştırmada sadece öğrencilerin

görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin vatandaş olma ile ilgili örtük bilginin oluşmasında, kendi rollerine ilişkin görüşleri alınabilir. Ayrıca yapılacak olan yeni çalışmalarda açık bilgi testinden yüksek ve düşük düzeyde puan alan öğrencilerin, örtük bilişsel yapıları karşılaştırmalı incelenebilir. Bu araştırmada ana dili, evde aile ile konuşulan diller, farklı kültürel özelliklere sahip arkadaşın olması, anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenlerin açık bilgiye etkisi incelenmiştir. Benzer değişkenler dikkate alınarak farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin vatandaş olma ile ilgili örtük bilgileri incelenebilir.

### **Teşekkür**

Bu çalışma sürecinde çok değerli görüş, öneri ve uzmanlık bilgileriyle araştırmaya katkı sağlayan Sayın Doç.Dr. İsmail SANBERK'e, Sayın Dr. Mahinur KARATAŞ COŞKUN'a ve Saygıdeğer isimsiz hakemlere çok teşekkür ederiz.

## Kaynakça

- Akar, H. ve Keser Aschenberger, F. (2016). Özel bir okuldaki öğrencilerin vatandaşlık bilgileri ve vatandaşlık kavramlarına ait algıları: Karşılaştırmalı uluslararası bir bakış. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS)*, 6(12), 115-132.
- Akbulut Taş, M. (2010). *Kavram ve genelleme yapısının doğrudan öğretiminin ve örtük olarak öğrenilmesinin sınıflama ve açıklama davranışına, sınıflama ve açıklama davranışının kalıcılığına ve transfere etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akbulut Taş, M. (2016). The place of implicit knowledge and implicit learning in construction of expertise in pre-service teacher education. Ö. Demirel ve A. Doğanay (Ed.), *Proceedings of the Third International Congress on Curriculum and Instruction: Curriculum Studies in Higher Education* içinde (s. 240-256), Ankara.
- Alabaş, R. (2010). Primary school students' conceptions of citizenship. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2528-2532.
- Arslan, S. (2014). *Çokkültürlü toplumlarda vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci düşüncelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Avrupa Konseyi. (2010). *Charter on education for democratic citizenship and human rights education recommendation cm/rec(2010)7 and explanatory memorandum*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education> adresinden erişildi.
- Aybay, R. ve Özbek, N. (2015). *Vatandaşlık hukuku* (4. bs.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aztekin, S. (2012). Determining the understandings about the limit subject in mathematics by using repertory grid technique. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 659-671.
- Bal, M. S. ve Akış, A. (2010). Sosyal bilgiler dersi "insanlar ve yönetim" ünitesinde karşılaşılan kavram yanlışları. *E- Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 2061-2070.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Barba, R. H. (1995). *Children's tacit and explicit understandings of dinosaurs*. ERIC veritabanından erişildi (ED388510).
- Baştürk, N. (2011). *İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programı kazanımlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Berzonsky, M. D. (2004). Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(4), 303-315. doi:10.1080/17405620444000120
- Biesta, G. ve Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.
- Björklund, L. (2008). The repertory grid technique: making tacit knowledge explicit: Assessing creative work and problem solving skills. H. Middleton (Ed.), *Researching technology education: Methods and techniques* içinde (s. 46-69). Rotterdam: Sense Publishers. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-69231> adresinden erişildi.
- Brown, J. S., Collins, A. ve Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Campbell, G. ve Chin, S. (2006). *The fit of the implicit cognition paradigm to science education research: An exploratory analysis*. <http://csjarchive.cogsci.rpi.edu/proceedings/2006/docs/p136.pdf> adresinden erişildi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.



- Çaymaz, B. (2007). *Türkiye’de vatandaşlık resmi ideoloji ve yansımaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, No:156.
- Chareka, O. ve Sears, A. (2006). Civic duty: Young people’s conceptions of voting as a means of political participation. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 521-540.
- Coşkun, M. (2011). *Kavram öğretimi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2016). Araştırma yaklaşımının seçimi. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.), *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları içinde* (4. bs., s. 3-23). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağlayan, E. (2015). *Ergenlerin öz kimlik grafiklerinin aile işlevselliği açısından değerlendirilmesi: Bir idiyografik çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Davies, I., Gorard, S. ve McGuinn, N. (2005). Citizenship education and character education: Similarities and contrasts. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 341-358.
- De Jong, T. ve Ferguson Hessler, M. G. M. (1996). Types and qualities of knowledge. *Educational Psychologist*, 3(12), 105-113.
- Doğan, O. (2007). *İlköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler dersi "bir ülke bir bayrak" ünitesindeki kavramların öğrenilmesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2009). Lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarına etki eden faktörlerin analizi. A. Şişman, İ. Acun, C. Balkır, C. Yücel, H. Busher, T. Lawson, C. Wilkins, ..., H. Ermiş (Ed.), *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu içinde* (s. 36-51). Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, Uşak.
- Easterby Smith, M. (1980). The design analysis and interpretation of repertory grids. *International Journal of Man-Machine Studies*, 13, 3-24.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141-172.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in Europe-2017*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://ec.europa.eu/eurydice> adresinden erişildi.
- Faiz, M. ve Ergin, E. (2014). 8th grade students’ understanding level and misconceptions about key concepts of citizenship (Sample of Kastamonu). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 143, 669-673.
- Fischman, G. E. ve Haas, E. (2012). Beyond idealized citizenship education: Embodied cognition, metaphors, and democracy. *Review of Research in Education*, 36, 169-196.
- Fransella, F., Bell, R. ve Bannister, D. (2004). *A manual for repertory grid technique* (2. bs.). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Grice, J. W. (2002). Idiogrid: Software of the management and analysis of repertory grids. *Behavior Research Methods Instruments & Computers*, 34(3), 338-341.
- Grice, J. W. (2008). *Idiogrid software: Idiographic analysis with repertory grids*. <http://www.idiogrid.com> adresinden erişildi.
- Güven, S. (2010). *İlköğretim birinci kademedeki vatandaşlık eğitimi üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hampton, J. A. (1999). Implicit and explicit knowledge: One representational medium or many? *Behavioral and Brain Sciences*, 22(5).
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi* (1. bs.). (M. Delikara Üst, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Hemmecke, J. ve Stryker, C. (2004). *A framework for the externalization of tacit knowledge embedding repertory grids*. <http://www.bibsonomy.org/bibtex/.../jeahex> adresinden erişildi.
- Herbig, B. ve Büssing, B. (2004). The role of explicit and implicit knowledge in work performance. *Psychology Science*, 46(4), 408-432.

- Hogan, T. ve Hornecker, E. (2013). Blending the repertory grid technique with focus groups to reveal rich design relevant insight. *Proceedings of the 6th International Conference on Designing Pleasurable Products and Interfaces* içinde (s. 116-125).
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies*, 93(3), 103-108. doi:10.1080/00377990209599891
- Jankowicz, D. (2004). *The easy guide to repertory grids*. Chichester, UK: John & Wiley Inc.
- Jonassen, D. H. (2006). On the role of concepts in learning and instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 54(2), 177-196.
- Kadioğlu, A. (2012). *Vatandaşlığın dönüşümü: Üyelikten haklara* (2. bs.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kartal, A. ve Turan, İ. (2015). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin zihin haritalarında vatandaşlık bilgileri ile ilgili kavram yanılgıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 34, 373-383.
- Kaya, M. (2006). *8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (2. bs.). New York: Norton. (Tıpkı basım 1991, London: Routledge).
- Kelly, G. A. (2017) A brief introduction to personal construct theory. *Costruttivismi*, 4, 3-25. doi:10.23826/2017.01.003.025
- Keser, F., Akar, H. ve Yıldırım, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *J. Curriculum Studies*, 43(6), 809-837. doi:10.1080/00220272.2011.591433
- Kılınç, E. ve Dere, İ. (2013). Lise öğrencilerinin "iyi vatandaş" kavramı hakkındaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 103-124.
- Lawy, R. ve Biesta, G. (2006) Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Martin, L. A. ve Chiodo, J. J. (2007). Good citizenship: What students in rural schools have to say about it. *Theory and Research in Social Education*, 35(1), 112-134.
- Martorella, P. H. (1986). Teaching concepts. J. M. Cooper (Ed.), *Classroom teaching skills* (3. bs., s. 182-223). Lexington, Mass: D.C. Health & Co.
- McCloughlin, T. J. J. ve Matthews, P. S. C. (2017). Personal constructions of biological concepts-the repertory grid approach. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(1), 93-110.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. bs.). (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Merrifield, J. (2001). *Learning citizenship: Learning from experience trust*. [http://www.participatorymethods.org/sites/participatorymethods.org/files/learning%20citizenship\\_merrifield.pdf](http://www.participatorymethods.org/sites/participatorymethods.org/files/learning%20citizenship_merrifield.pdf) adresinden erişildi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB Devlet Kitapları. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişildi.
- Murphy, G. L. ve Medin, D. L. (1985). The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review*, 92(3).
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I. ve Toyama, R. (2003). The knowledge-creating theory revisited: Knowledge creation as a synthesizing process. *Knowledge Management Research & Practice*, 1, 2-10. doi:10.1057/palgrave.kmrp.8500001

- O'Brien, J. L. ve Smith, J. M. (2011). Elementary education students' perceptions of "good" citizenship. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(1), 21-36.
- Oldfield, A. (2012). Vatandaşlık: Doğal olmayan bir pratik mi? (C. Cemgil, Çev.). A. Kadioğlu (Ed.), *Vatandaşlığın dönüşümü: Üyelikten haklara içinde* (s. 93-106). İstanbul: Metis Yayınları.
- O'Mahony, C. (2009). Understanding core democratic values and citizenship in the fifth grade. *Social Science Research and Practice*, 4(3), 1-16.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322. doi:10.20322/lt.15463
- Osborne, K. (2004). Political and citizenship education: Teaching for civic engagement. *Education Canada*, 45(1), 13-16.
- Öcal, A. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaşlık hakları konusundaki görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10(35), 134-149.
- Önal, G., Öztürk, C. ve Kenan, S. (2018). Öğretmenlerin gözüyle İngiltere'de vatandaşlık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 243-256. doi:10.15390/EB.2018.7060
- Özbek, R. (2004). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders amaçlarının gerçekleştirme düzeyi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özden, D. (2011). *İlköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Parsons, J. M., Graham, N. ve Honess, T. (1983). A teacher's implicit model of how children learn. *British Educational Research Journal*, 9(1), 91-101.
- Polat Güzel, E. (2010). *Anayasal vatandaşlık* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Polat Güzel, E. (2011). Osmanlıdan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 128-157.
- Reber, A. S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. Oxford: Oxford University Press.
- Rozenszajn, R. ve Yarden, A. (2014). Mathematics and biology teachers' tacit views of the knowledge required for teaching: Varying relationships between CK and PK. *International Journal of STEM Education*, 1(11).
- Rozenszajn, R. ve Yarden, A. (2015). Exposing biology teachers' tacit views about the knowledge that is required for teaching using the repertory grid technique. *Studies in Educational Evaluation*, 47, 19-27.
- Sabancı, O. (2008). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularıyla ilgili kavramsal anlamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Schoeneich, F. ve Klapp, B. F. (1998). Standardization of interelement distances in repertory grid technique and its consequences for psychological interpretation of self-identity plots: An empirical study. *Journal of Constructivist Psychology*, 11(1), 49-58. doi:10.1080/10720539808404638
- Schulz, W. ve Sibberns, H. (Ed.). (2004). *IEA civic education study technical report*. Amsterdam, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. ve Losito, B. (2010). *Initial findings from the IEA international civic and citizenship education study*. Amsterdam, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. ve Kerr, D. (2008). *International civic and citizenship education study: Assessment framework*. Amsterdam, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sears, A. ve Hughes, A. (2006). Citizenship: Education or indoctrination? *Citizenship and Teacher Education*, 2(1), 3-17.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.

- Silay, N. (2014). Another type of character education: Citizenship education. *International Journal of Education*, 6(2).
- Silby, A. ve Watts, M. (2015). Making the tacit explicit: Children's strategies for classroom writing. *British Educational Research Journal*, 41(5), 801-819. doi:10.1002/berj.3176
- Sun, R. (2001). *Duality of mind: A bottom-up approach toward cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1-28. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.1m
- Taber, K. S. (2013). *Modelling learners and learning in science education: Developing representations of concepts, conceptual structure and conceptual change to inform teaching and research*. Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-007-7648-7
- Taber, K. S. (2014). The significance of implicit knowledge for learning and teaching chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 15, 447-461.
- Tan, F. B. ve Hunter, M. G. (2002). The repertory grid technique: A method for the study of cognition in information systems. *Management Information Systems Quarterly*, 26(1), 39-57.
- Taylor, H. (2007). Tacit knowledge: Conceptualizations and operationalizations. *International Journal of Knowledge Management*, 3(3), 60-73.
- Tofan, D., Galster, M. ve Avgeriou, P. (2011). Capturing tacit architectural knowledge using the repertory grid technique (NIER track): (Nier track). *Proceeding of the 33rd International Conference on Software Engineering - ICSE '11 içinde* (s. 916-919). doi:10.1145/1985793.1985944
- Tonga, D. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Topuzkanamış, Ş. E. (2013). *Türk hukukunda anayasal gelişmeler ışığında vatandaşlık* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Touraine, A. (2002). *Demokrasi nedir?* (O. Kunal, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ugazio, V. ve Castiglioni, M. (1998). Socialization models and the construction of self. *Journal of Constructivist Psychology*, 11(1), 3-29. doi:10.1080/10720539808404636
- Utku, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin vatandaşlık ve sosyal medya (sosyal ağ) vatandaşlık algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Üstel, F. (2016). *Makbul vatandaşın peşinde II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi* (7. bs.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Westheimer, J. ve Kahne, J. (2009). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme* (M. Özünlü, Çev.). İstanbul: Doruk Yayınları.
- Yılmaz, K. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin temel vatandaşlık kavramlarına ilişkin algıları. A. Şişman, İ. Acun, C. Balkır, C. Yücel, H. Busher, T. Lawson, C. Wilkins, ..., H. Ermiş (Ed.), *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu içinde* (s. 291-297). Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, Uşak.
- Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 453-463.
- Zhang, T., Torney Purta, J. ve Barber, C. (2012). Students' conceptual knowledge and process skills in civic education: Identifying cognitive profiles and classroom correlates. *Theory & Research in Social Education*, 40, 1-34. doi:10.1080/00933104.2012.649467
- Ziori, E. ve Dienes, Z. (2008). How does prior knowledge affect implicit and explicit concept learning? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(4), 601-624.

**Ek 1. Öğrencilere sunulan Repertuar Ağı Tekniği Formunda Ortaya Çıkartılan Bilişsel Yapıların Elementlere Göre Derecelendirilmesi**  
**Orijinal Grid (Öğrenci 1)**

	1		2		3		4		5	
Olumsuz	1.Bir vatandaş olarak BEN	2.Nasıl bir vatandaş olmayı arzuluyorum?	3.Çevremdeki diğer insanlara göre bir vatandaş olarak BEN.	4.Nasıl bir vatandaş olmak zorundayım?	5.Bana göre ideal bir vatandaş.	6.Bana göre ideal olmayan bir vatandaş.	7.Tanıdığım iyi bir vatandaş.	8.Tanıdığım kötü bir vatandaş...	Olumlu	
Konuşulan dillere saygı duymayan	5	5	5	5	5	1	4	1	Konuşulan dillere saygı duyan	
Anlayışlı olmayan	5	5	4	5	5	1	5	1	Anlayışlı olan	
Etnik kökene saygı duymayan	5	5	4	5	5	1	5	1	Etnik kökene saygı duyan	
Çevreye duyarlı olmayan	5	4	5	5	5	2	5	1	Çevreye duyarlı olan	
Sorumluluklarını yerine getirmeyen	4	5	4	5	5	1	5	1	Sorumluluklarını yerine getiren	
Vatandaşlık görevlerini yerine getirmeyen	5	5	4	5	5	2	5	1	Vatandaşlık görevlerini yerine getiren	
İnsanlara yardımsever olmayan	4	5	5	5	5	2	5	1	İnsanlara yardımsever olan	
Ülkesini sevmeyen	5	4	4	5	5	2	5	1	Ülkesini seven	

## Ek 2. Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı

### Vatandaş Kavramı İle İlgili Açık Bilgi Dereceli Puanlama Anahtarı

Ölçütler	Performans Göstergeleri	Başarı Düzeyleri				Başarı Puanı
		1 Yetersiz	2 Kısmen yeterli	3 Çoğunlukla Yeterli	4 Yeterli	
<b>Kavramın tanımı</b>	Vatandaş, devlete karşı sorumluluğu olan ve devletin sağladığı haklardan yararlanan devlete karşı bağlılık duygusu olan gerçek kişilerdir.	Tanımda ayırt edici özellikler ve üst kavram yer almadığı için veya ilgisiz tanımlar ifade edildiği için yetersizdir.	Tanımda bir özellik ve üst kavram ifade edildiği için kısmen yeterlidir.	Tanımda özelliklerin ikisi ve üst kavram doğru belirtildiği için çoğunlukla yeterlidir.	Tanımda ayırt edici özelliklerin tamamı ve üst kavram doğru belirtildiği için yeterlidir.	
<b>Kavramın ayırt edici özellikleri</b>	1. Devlete karşı sorumlulukların olması 2.Devletin sağladığı haklardan yararlanma. 3. Devlete karşı bağlılık duygusunun olması. 4. Gerçek kişilerin vatandaş olması.	Kavrama ait ayırt edici özellikler belirtilmediği için yetersizdir.	Ayırt edici özelliklerden birisi ifade edildiği için kısmen yeterlidir.	Ayırt edici özelliklerden ikisi ifade edildiği için çoğunlukla yeterlidir.	Ayırt edici özelliklerin tamamı belirtildiği için yeterlidir.	
<b>Kavramın ayırt edici olmayan özellikleri</b>	1. Kişilerin sorumlulukları ile sorumluluk şartları yaşadığı ülkedeki anayasa ve yasalara bağlı olarak değişebilir. 2. Kişilerin hakları ve bu haklardan yarar sağlamanın şartları anayasa ve yasalara bağlı olarak değişebilir. 3. Devlete bağlılık duygusu kuvvetli ya da zayıf olabilir. 4. Gerçek kişiler, vatandaşlığı doğuştan ya da sonradan elde edebilir.	Kavrama ait ayırt edici olmayan özellikler belirtilmediği için yetersizdir.	Ayırt edici olmayan özelliklerden birisi ifade edildiği için kısmen yeterlidir.	Ayırt edici olmayan özelliklerden ikisi ifade edildiği için çoğunlukla yeterlidir.	Ayırt edici olmayan özelliklerin tamamı belirtildiği için yeterlidir.	
<b>Kavramın örnekleri</b>	1. Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı 2. Amerika Birleşik Devletleri Vatandaşı 3. Belçika Krallığı Devleti Vatandaşı	Kavramın örnekleri sunulmamıştır ya da ilgisiz örnekler sunulmuştur.	En az bir tane doğru örnek sunulduğu için kısmen yeterlidir.	En az iki tane doğru örnek sunulduğu için çoğunlukla yeterlidir.	İkiden fazla doğru örnek sunulduğu için yeterlidir.	

## Ek 2. Devamı

Ölçütler	Performans Göstergeleri	Başarı Düzeyleri				Başarı Puanı
		1 Yetersiz	2 Kısmen yeterli	3 Çoğunlukla Yeterli	4 Yeterli	
<b>Kavramın örnek olmayanları</b>	1. Göçmen	Kavramın örnek olmayanları	En az bir tane doğru örnek olmayan	En az iki tane doğru örnek olmayan	İkiden fazla doğru örnek olmayan	
	2. Azınlık	sunulmamıştır ya da	sunulduğu için	sunulduğu için	olmayan	
	3. Mülteci	ilgisiz örnekler	kısmen yeterlidir.	çoğunlukla yeterlidir.	sunulduğu için yeterlidir.	
	4. Vatansız	sunulmuştur.				
<b>Başarı Düzeyi</b>	<b>Puan</b>	<b>Performans İfadesi</b>				
4	20	Dördüncü düzey: Yeterlidir.				
3	15-19	Üçüncü düzey: Çoğunlukla yeterlidir.				
2	10-14	İkinci düzey: Kısmen yeterlidir.				
1	5-9	Birinci düzey: Yetersizdir.				