

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM KONULARI

Editör: Doç.Dr. Akan Deniz YAZGAN

yaz
yayınları

Eğitim Programları ve Öğretim Konuları

Editör

Doç. Dr. Akan Deniz YAZGAN

yaz
yayınları

2025

Eğitim Programları ve Öğretim Konuları

Editör: Doç. Dr. Akan Deniz YAZGAN

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-5547-52-1

Mart 2025 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

İÇİNDEKİLER

Analitik Düşünme Becerisi ile İlgili Araştırmaların Sistematik Derlemesi.....	1
<i>Demet DUMAN, Beste DİNÇER</i>	
Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Aktif Vatandaşlık Yaklaşımı.....	30
<i>Akan Deniz YAZGAN, Remzi Y. KINCAL</i>	

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

ANALİTİK DÜŞÜNME BECERİSİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALARIN SİSTEMATİK DERLEMESİ¹

Demet DUMAN²

Beste DİNÇER³

1. GİRİŞ

Yaşam içerisinde görünmeyen ama sürekli bir çalışma halinde olan insan belleğinin zihinsel faaliyetlerine düşünme denir. Saban (2004), düşünmeyi daha öncesinde ve o anda bellekte mevcut olan bilgilerin işlenmesi, karşılaştırılması, çıkarım yapılması ve problem karşısında çözüm üretilmesi gibi zihinsel aktivite olarak tanımlamaktadır. Eğitime yön veren fikirleriyle Dewey (1986) yeni bir durumu ortaya çıkarırken düşünme eyleminin yapıldığını ifade ederken; Mayer (1983)'de bilişsel bir eylem olan düşünmenin temelinde amacın yer aldığını (akt. Kocaman, 2021) ifade etmiştir. Bu bağlamda düşünme zihnin bir amaç doğrultusunda bilgileri karşılaştırma, yorumlama ve çözümler sunma sürecidir. İnsana özgü bir beceri olan ve doğumdan itibaren başlayan düşünme serüvenin hayat boyu gelişim göstererek devam etmesi beklenmektedir. Özellikle düşünme becerileri, okullarda yaşam boyu öğrenmede ihtiyaç duyulan farklı uygulamalar ve içeriklerle desteklenmektedir (Kaya, 2023). Bu beceriler bazı becerilerinde ortaya çıkmasında

¹ This study was presented as an oral presentation at the IV International Congress on Excellence in Education (I EXCEL 2024) held online on 24-26 May 2024.

² Doktora Öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, pd.demetduman@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1196-6612.

³ Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, bdincer@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9264-3665.

etkili olmuştur. Bunlar: tümdengelim, tümevarım, çıkarım yapabilme, varsayım, problemlerle başa çıkma gibi becerilerdir (Lipman, 2003). Ortaya çıkan becerilerin şekil almış halleri ise eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı, üst bilişsel ve analitik düşünme becerileridir.

Yaşamda karşılaştığımız durumlarda düşünme becerileri devreye girmektedir. Özellikle de durumları değerlendirmek, çıkarsama yapmak ve problem içeriyorsa buna çözümle yaklaşmak analitik bir çabayı gerektirir. Bu sebeple problemi çözmek için analizin şart olduğu (Elder ve Paul, 2007; Kala, 2019) ve bu gibi durumlarda analitik düşünme becerilerin kullanılması gerektiği görülmektedir.

Analitik düşünme bir durumun parçalara ayrılması, ayrılan bu parçaların kendi içinde incelenmesi, daha sonra bireysel incelenen durum parçalarının birbirleriyle olan bağıntısının ortaya koyulması (Çelik, Gürpınar, Başer ve Erdoğan, 2015; Irwanto, Rohaeti, Widjajanti ve Suyanta, 2017; Nisbett, Peng, Choi ve Norenzayan, 2001; Sternberg, 2002; Thaneerananon, Triampo ve Nokkaew, 2016) aşamasını kapsayan bir zihinsel süreçtir. Analitik düşünme sürecinde Gündüzalp (2022)'e göre problem üzerinde yoğunlaşma, tekrar eden bir düşünme döngüsü ile problemin çözümüne yönelik bulunan kanıt ve mevcut olan son durumu detaylı bir şekilde irdelemeden bahsedilmektedir. Analitik düşünmeyi açıklarken Dancet (2007) de bu düşüncelerin irdelenmesi, çözüm olarak sunulan fikirlerin değerlendirilmesi gibi aşamalardan bahsederken bu sürece sonucun doğru olup olmadığının değerlendirildiği, eğer sonuç uygun değilse tekrar çözümlerin olduğu kısma gelmek gerektiği aşamasının üstünde durarak, bu düşünme biçiminin bir döngüyü de içerdiğini göstermiştir.

Günlük hayatta karşılaştığı durumlara analitik düşünme ile yaklaşan bireyler için bütünün parçalara ayrılarak analizinin

yapılması ve parçaları ile olan ilişkilerinin incelenmesi önemlidir. Çünkü bireyler burada olayların tek bir parçasına takılmadan, bütünü kapsayan çoklu bakış açısını kullanmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu sayede olayları doğru bir şekilde anlamaları sağlanacaktır (Yılmaz, 2019).

Bir bakıma analitik düşünme becerisi, yaşamı idame ettirmede gerekli becerilerden biridir. Bu beceri hem öğrenmenin hem de yaşamın temelini oluşması için önemlidir (Kaya, 2023). Analitik düşünme becerisi kullanırken bireyler diğer düşünme becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Gündüzalp, 2022). Akkuş-Çakır ve Senemoğlu (2016), analitik düşünme becerisi ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle bu beceriyi geliştirmek adına hazırlanan uygulamaların etkili olup olmadığına yönelik olduğunu saptamışlardır. Önal ve Erişen (2019) ise yükseköğretim kurumunun 2018 yılında “Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri” içerisinde “Eleştirel ve Analitik Düşünme” seçmeli dersini yenilenen öğretmen yetiştirme programına eklediklerini ancak bu dersin yapılandırılması ve verilecek eğitim türü ile ilgili belirsizliklerin olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ek olarak 2019 yılından bu yana yaşanan deprem, salgın, teknolojik gelişmeler gibi evrensel nitelikteki olayları analitik düşünme becerisine ilişkin araştırmaları nasıl şekillendirdiğini görmek, bireylerin problem olarak gördüğü alanları da ortaya çıkarması beklenebilir. Sonuç itibarıyla alan yazında analitik düşünme becerisine ilişkin çalışmaların yapılandırıldığı kapsamlı bir araştırmanın olmaması ve analitik düşünme becerisinin 2018 yılında YÖK tarafından öğretmen yetiştirme programına seçmeli ders olarak eklenmesi araştırmanın çıkış noktasıdır. Bu bağlamda son altı yıl içerisinde analitik düşünme becerisi ile ilgili çalışmaların nasıl olduğunu görmek bu araştırmanın temel amacı olmuştur. Dolayısıyla analitik düşünme becerisi ile yapılan araştırmaları tanımlamak özellikle de Ocak 2018-Şubat 2024 tarihlerini kapsayan son altı

yılda analitik düşünme üzerine hangi araştırmaların yapıldığını bilmek önemli görülmüştür. Ayrıca alan yazına bu düşünme becerisine ilişkin yapılacak araştırmalarda araştırmacılara fikir sunması için kaynak niteliği taşıyacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma konusuna ulaştırması hedeflenen araştırma sorusu aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Analitik düşünme becerisi ile ilgili araştırmaların betimsel özellikleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın yöntemi, araştırılmak istenen konuya dair yapılan çalışmaların kapsamlı bir şekilde bir araya getirilmesi, önceden belirlenmiş ölçütlere göre dahil edilmesi veya dışlanması ve derleme kapsamına giren çalışmaların sentezlenmesi süreci olan sistematik derleme (Higgins ve Green, 2011 akt. Karaçam, 2013) çalışmasıdır. Öncelikle bu araştırmada analitik düşünme becerisi konusu belirlenmiş, dahil edilme ölçütleri hazırlanmış, bu şekilde tarama ve inceleme sürecine geçilmiştir. Bu bağlamda sistematik derleme, belirlenmiş bir konu ile ilgili olan araştırma sorusuna ulaşmak için bazı ölçütlere göre konuya uygun araştırmaların tarafsız bir şekilde taranması, değerlendirilmesi ve araştırma konusuna en uygun olanların birleştirilmesine yönelik bir araştırmadır (Çınar, 2021). Dolayısıyla bu araştırmada analitik düşünme becerisi ile ilgili uygun olan araştırmalara ulaşmak için “analitik, analitik düşünme, analitik düşünme becerisi” ile “Analytical, Analytical Thinking, Analytical Thinking Skills” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya, Ocak 2018-Şubat 2024 tarih aralığındaki makaleler dahil edilmiştir.

2.1. Çalışma grubu

Araştırmanın evreni yayın dili Türkçe ve İngilizce olan, analitik düşünme becerileri ile ilgili yapılmış tüm araştırma

makaleleridir. Örneklemi ise dahil edilme ve dışlama ölçütlerine uygun olarak seçilen, derleme kapsamındaki 35 adet araştırma makalesidir.

2.2. Veri analizi

Bu araştırmada, belirli olan yazılı materyalden elde edilen verilerin özelliklerini yüzeysel bir şekilde sadece önceden belli olan kavramsal yapısının sistematik olarak ortaya koyulmaya çalışılan betimsel analiz (Strauss ve Corbin, 1990 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018) kullanılmıştır.

2.3. İnandırıcılık-Teyit edilebilirlik

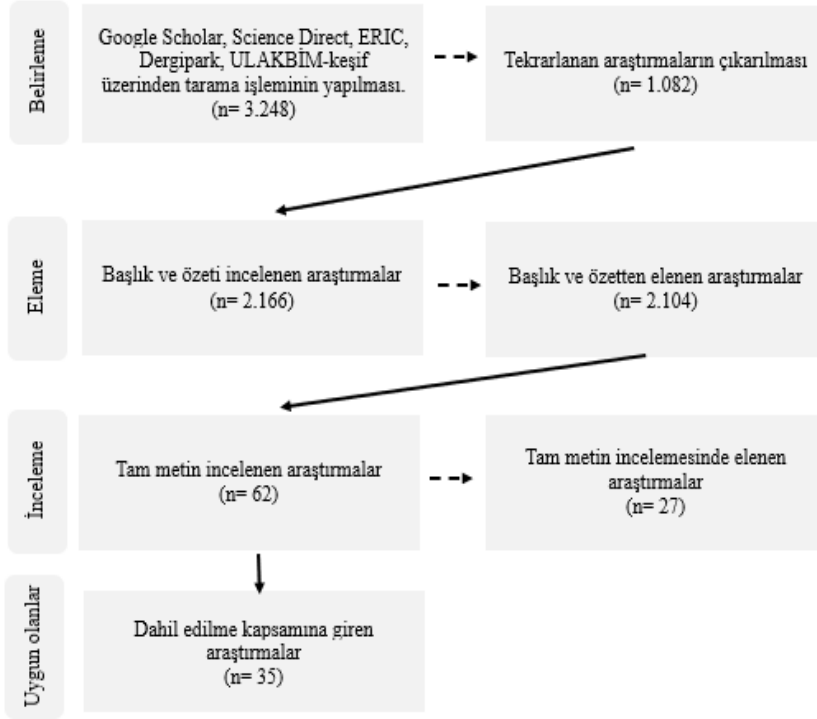
Araştırmada verilere ulaşma ve araştırmaların seçilme sürecinin detaylı betimlenmesi, araştırmanın dahil ve dışlama ölçütlerinin net belirtilmesi ve uzman incelemesinin alınması sağlanarak araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amaçlanmıştır.

2.4. Sistematik literatür tarama süreci

Tarama 1 Ocak – 11 Şubat 2024 ayları içerisinde; Google Scholar, Science Direct, ERIC, Dergipark, ULAKBİM-keşif veri tabanlarında gerçekleşmiştir. Araştırma sırasında kullanılan anahtar kelimeler ve veri tabanlarına göre ulaşılan kaynak sayıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Anahtar Kelimeler ve Veri Tabanlarına Göre Ulaşılan Kaynak Sayıları

<i>Anahtar Kelimeler</i>	<i>Veri Tabanları</i>	<i>Google Scholar</i>	<i>Science Direct</i>	<i>ERIC</i>	<i>Dergipark</i>	<i>ULAKBİM-keşif</i>	<i>Toplam</i>
<i>Analitik/Analytical</i>		1.187	217	151	113	79	1.747
<i>Analitik Düşünme/Analytical Thinking</i>		602	168	74	7	32	883
<i>Analitik Düşünme Becerisi/Analytical Thinking Skills</i>		372	175	53	2	16	618
<i>Toplam</i>		2.161	560	278	122	127	3.248



Şekil 1. Araştırmaların seçilme süreci akış şeması

2.5. Araştırmaya dahil edilme ve dışlama ölçütleri

Araştırmaya dahil etme ölçütleri;

- Araştırma konusuna ilişkin yayınlanmış, erişim izni olan, tam metin içeren çalışmalar,
 - Analitik düşünme becerisini içeren son altı yıla ait (Ocak 2018- Şubat 2024) makaleler
 - Eğitim ve öğretim konu alanı kapsamında olan makaleler
 - Türkçe ve İngilizce dilinde yayınlanmış olan araştırmalar
- Araştırmaları dışlama ölçütleri;
- Derleme, kitap, tez, editöre mektup gibi çalışmalar
 - Çalışma protokolleri, rehberler, bildiriler

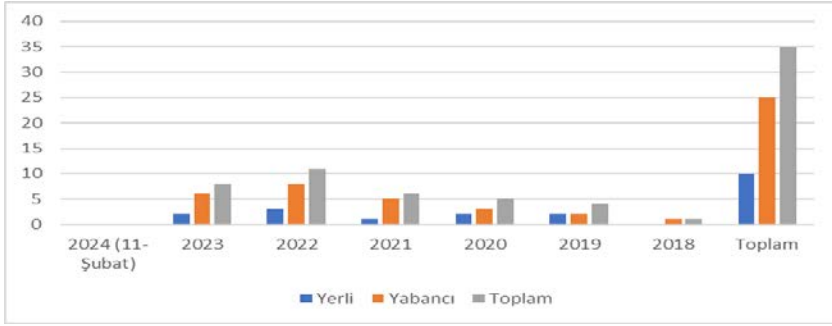
- Eğitim ve öğretim konu alanı dışında olan makaleler
- Erişim izni olmayan ve tam metni bulunmayan çalışmalar

3. BULGULAR

3.1.Makale Türlerinin Yıllara Göre Dağılımına Ait Bulgular

Araştırmada derleme kapsamındaki makale türlerinin yılları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ortaya çıkan dağılım Grafik 1’de yansıtılmıştır.

Grafik 1. Derleme Kapsamına Giren Makale Türlerinin Yıllara Göre Dağılımı



Grafik 1’de analitik düşünme becerisi üzerine en yoğun çalışılan yıl 11 adet çalışmayla 2022 yılı olmuştur. 2023 yılında ise sekiz adet çalışma gerçekleştirilmiştir. Diğer yıllara bakıldığında 2021’de altı, 2020’de beş, 2019’da dört ve 2018’de bir çalışma yapıldığı görülmüştür. Konuyla ilgili makale türleri arasında 25 adet çalışmayla yabancı makaleler yerli makalelerden daha fazla yayın sunmuştur.

3.2.Makalelerin Yayın Diline Ait Bulgular

Araştırmada derleme kapsamındaki makalelerin yayın dillerine göre incelemesi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar Tablo 4’te aktarılmıştır.

Tablo 4. Makalelerin Yayınlandığı Dillere Göre Dağılımı

Yayın Dili	<i>f</i>	%
Türkçe	10	28,6
İngilizce	25	71,4
Toplam	35	100

Tablo 4’e göre incelenen 35 makaleden %28,6’sı (10 adet) Türkçe olarak yayınlanırken, %71,4’ü (25 adet) İngilizce olarak yayınlanmıştır.

3.3.Makalelerin Amaçlarından Çıkan Kavramların Yıllara Göre Dağılımına Ait Bulgular

Araştırmada derleme kapsamındaki makalelerin amaçlarından çıkan kavramların yıllara göre dağılımı ortaya koyulmuştur. Bu kavramlarla ilgili dağılım Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Makalelerin Amaçlarından Çıkan Kavramların Yıllara Göre Dağılımı

2023	2022	
Argümantasyon	Acil uzaktan eğitim	Harmanlanmış
Argümantasyona dayalı	Akademik azim	öğrenme modeli
sorgulama yaklaşımı	Bilişsel önyargı	İş birlikli
Bilişsel bağımsızlık	Bilgisayar ve öğretim	öğrenme
Çevrimiçi müdahale	teknolojileri bölümü	Öğrenme
İletişim becerileri eğitimi	Buluş yoluyla öğrenme	başarıları
müdahalesi	Bütünleşik probleme dayalı	Proje tabanlı
Kodlama eğitimi	öğrenme	öğrenme modeli
Konuşma Analitik Rol	Çatışma eylem stili	Sorgulamaya
Oynama Yöntemi (CARM)	Çevrimiçi öğrenme ortamları	dayalı öğrenme
Masalların analizinde	Düşün-Eşleş-Paylaş tekniği	Sorgulama
analitik yaklaşımlar	e- değerlendirme tasarımı	dersleri
Matematiksel yeterlilik	Enerji dönüşümleri ve çevre	Toplum 5.0
Metakognitif duyarlılık	bilimi ünitesi	Yüz yüze eğitim
Motivasyon	Etkileşimli gösteriler	uygulamaları
Ters yüz öğrenme modeli	Fen öğrenme başarısı	5E öğrenme
21. yy. becerileri	Grafik düzenleyiciler	

2021	2020	2019	2018
Araştırmaya dayalı öğrenme (RBL)	Analitik düşünme problemleri	Bilimsel tartışma	Kimya okuryazarlığı
Doğa bilimleri	Analitik düşünme problemleri için ortamlar	CK 12 simülasyonu	Bütünleşik değerlendirme aracı
Ekoloji öğrenimi	Başarılı Zekâ	Dinamik geometri yazılımı	
Matematiksel düşünme stilleri	Etkileşimli Modül (SIIM)	(DGY) Okuma	
Matematiksel performans	Fen bilimleri	motivasyonu	
Münazara	analitik düşünme üzerine mesleki bilgi	Problem tabanlı öğrenme (PBL)	
Topluluk öğrenme kaynakları (CLR)	Kodlama etkinlikleri	Üretimsel öğrenme tabanlı bir biyoloji modülü	
	Matematiksel okuma		
	Matematiksel yazma		

Tablo 5’te derleme kapsamına giren 2018-2023 yılları arasındaki makalelerin amaçlarına bakıldığında, büyük ölçüde öğrenme modelleri ile ilgili kavramların baskın olduğu görülmüştür. Buna ek olarak kodlama eğitimi, 21. yy. becerileri ve iletişim becerilerine yönelik evrensel nitelikteki kavramlar da amaçlar içerisinde yer almıştır.

3.4.Makalelerdeki Analitik Düşünme Becerisinin Çalışmadaki Yerini Gösteren Bulgular

Araştırmada makalelerin içerisinde analitik düşünme becerisinin nasıl ele alındığına bakılmıştır. Yapılan incelemeye ait sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Analitik Düşünme Becerisinin Çalışmadaki Yeri

Analitik Düşünme Becerisinin Çalışmadaki Yeri	f	%
...*... analitik düşünme becerisi üzerinde etkisi	7	20
*(Model, eğitim, yaklaşım, teknik, müdahale, öğrenme ortamı ve modül)		
Analitik düşünme becerisiyle değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi	7	20
Analitik düşünme becerisine dayalı öğrenme modeli, strateji, teknik uygulama çalışmaları	4	11,4
Analitik düşünme becerisinin karşılaştırılması	3	8,6
Analitik düşünme becerisine yönelik model** geliştirme çalışmaları	3	8,6
** (öğrenme modeli, ders planı, modül)		
Analitik düşünme becerisinin de dahil edildiği yeni ortam geliştirme çalışmaları	2	5,7
Analitik düşünme becerisi geliştirme ölçeği	2	5,7
Analitik düşünme becerisinin de dahil edildiği yeni materyal geliştirme çalışmaları	2	5,7
Analitik düşünme becerisinin programlardaki yerini belirleme	2	5,7
Analitik düşünme becerisine ilişkin görüş alınması	2	5,7
Analitik yaklaşımlara ilişkin kavram açıklaması	1	2,9
Toplam	35	100

Analitik düşünme becerisinin çalışmalarda nasıl kullanıldığını gösteren Tablo 6’da çalışmaların %20 oranında (yedi adet) “... etkisi ve değişkenler arasında ilişkinin incelenmesi” olarak yer aldığı görülmektedir. Dört adet çalışma ise %11,4 oranıyla analitik düşünme becerisine dayalı öğrenme modeli, strateji, teknik uygulama çalışmaları şeklinde üçüncü sırada yer almaktadır.

3.5.Makalelerde Kullanılan Metodolojik Yapılara Ait Bulgular

Araştırmada makalelerde kullanılan yöntemler incelenmiştir. İncelenen yöntemlere ilişkin sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Tercih Edilen Araştırma Yöntemi

Araştırma Yöntemi	<i>f</i>	%
Karma	14	40
Nicel	11	31,4
Nitel	8	22,9
Tasarım Modeli	2	5,7
Toplam	35	100

Tablo 7’de incelenen makalelerin araştırma yöntemleri arasından %40 (14 adet) oranıyla karma araştırma yöntemini yoğun olarak tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmada makalelerin analitik düşünme becerisi üzerine yaptıkları çalışmaların araştırma desenine ilişkin sonuçlar Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8. Tercih Edilen Araştırma Deseni

Araştırma Deseni	<i>f</i>	%
Karma	14	40
Nicel	Tarama (Survey)	6 17,1
	Kontrol gruplu ön test- son test	3 8,6
	Tek gruplu ön test- son test	2 5,7
Toplam	11	31,4
Nitel	Eylem Araştırması	3 8,6
	Durum Çalışması	2 5,7
	Fenomenoloji	2 5,7
	Belgesel Tarama (Doküman Analizi)	1 2,9
Toplam	8	22,9
Tasarım Modeli	2	5,7
Toplam	35	100

Tablo 8 incelendiğinde makaleler arasında nicel araştırma yöntemini kullanan çalışmalardan %17,1’inin (altı adet) en fazla tarama desenini tercih ettiği görülmüştür. Nitel araştırma yöntemini kullanan çalışmaların ise %8,6’sının (üç adet) eylem araştırması deseninde yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

3.6.Makalelerde Kullanılan Örneklem Türüne ve Büyüklüğüne Ait Bulgular

Araştırmada analitik düşünme becerisine ilişkin derleme kapsamındaki makalelerde kullanılan örneklem türü ve büyüklüğüne bakılmıştır. Bu sonuçlar Tablo 9’da yer almıştır.

Tablo 9. Tercih Edilen Örneklem Türü ve Büyüklüğü

Örneklem Türü	Örneklem Büyüklüğü (f)					Toplam
	<30	30-100	101-300	301-1000	>1000	
Lise	1	1	4	4	-	10
Üniversite	1	4	3	1	-	9
Ortaokul	3	3	1	-	-	7
Öğretmen	5	1	-	-	-	6
Doküman	2	-	-	-	-	2
İlkokul	-	1	-	-	-	1
Hem ilkokul hem de ortaokul	-	1	-	-	-	1
Okul Yöneticisi	-	-	1	-	-	1
Toplam	12	11	9	5	-	37

Tablo 9’da örneklem dağılımlarına bakıldığında incelenen çalışmalardan lise ve üniversite düzeylerinin sırasıyla on ve dokuz adet çalışmayla örneklem grubu için en fazla tercih edildiği görülmüştür. Ortaokul düzeyi yedi adet çalışmayla üçüncü sırada en çok tercih edilen örneklem grubu olmuştur. Örneklem olarak çoğunlukla öğrenciler seçilmiştir. Örneklem büyüklüğü için “<30” aralığında yoğunluk daha fazladır. Ayrıca çalışmalarda “>1000” aralığında örneklem büyüklüğü tercih edilmemiştir.

3.7.Makalelerdeki Ölçme Araçları Kullanımına Ait Bulgular

Araştırmada analitik düşünme becerisine yönelik makalelerin ölçme araçları kullanımı incelenmiştir. Bu makalelerin ölçme araçları kullanım sıklığı Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Ölçme Araçları Kullanım Sıklığı

Ölçme Araçları	f	%
Uygulama	15	24,2
Test	15	24,2
Form	14	22,6
Ölçek	10	16,1
Anket	4	6,5
Doküman inceleme	4	6,5
Toplam	62	100

Tablo 10’da analitik düşünme becerisine ilişkin yapılan çalışmalarda ölçme aracı olarak %24,2 oranıyla test (15 adet) ve uygulamanın (15 adet) en fazla tercih edildiği görülmektedir.

3.8.Makalelerdeki Dikkat Çeken Sonuca Ait Bulgular

Araştırmada analitik düşünme becerisine yönelik derleme kapsamındaki makalelerin sonuçlarından dikkat çekenini incelenmiştir. Makalelerdeki dikkat çeken sonuç Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Dikkat Çeken Sonuç

	Analitik Düşünme Becerisini Geliştiren Uygulama, Ortam, Yöntem ve Teknikler	f	%
2023	Ters yüz öğrenme modeli		
	Kodlama eğitimi	1	2,9
	Argümantasyona dayalı sorgulama yaklaşımı (ABI)	1	2,9
	Konuşma Analitik Rol Oynama Yöntemi (CARM)	1	2,9
	Strateji uygulaması	1	2,9
	Analitik düşünmeye dayalı yüz yüze eğitim		
2022	Harmanlanmış öğrenme modeli	1	2,9
	Grafik düzenleyicilerle entegre edilmiş, 5E öğrenme tekniğiyle tasarlanmış bir öğrenme yöntemi planı	1	2,9
	Probleme dayalı öğrenme ile Düşün-Eşleş-Paylaş işbirlikçi öğrenme stratejilerinin entegrasyonu	1	2,9
	Proje tabanlı öğrenme modeli ve çevrimiçi öğrenme ortamı		
	*CLR ile bütünleştirilmiş RBL modeli	1	2,9
	RBL modeli	1	2,9
2021	Münazara	1	2,9

2020	Kodlama eğitimi	1	2,9
	Başarılı zekâ etkileşimli modülü (SIIM)	1	2,9
2019	Dinamik Geometri Yazılımı (DGY) kullanılan ortam	1	2,9
	Web tabanlı simülasyonla probleme dayalı öğrenme	1	2,9
2018	-	-	-
	Toplam	17	48,6

2018- 2023 yılları arasındaki çalışmalar incelendiğinde, makalelerin %48,6'sında (17 adet) analitik düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulama, ortam, yöntem ve teknik tespit edilmiştir. Bu durum en fazla %14,5'i (beş adet) şeklinde 2022 ve 2023 yıllarında görülmektedir. 2018 yılında bu tür bir çalışmaya rastlanmamıştır.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada “Analitik düşünme becerisi ile ilgili araştırmaların betimsel özellikleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Derlemede dahil edilme kapsamına giren 35 araştırma incelenmiştir. Bu araştırmalarda en fazla karma araştırma yöntemi kullanılmış olup en yüksek katılımcı sayısı 486 kişi olarak tespit edilmiştir. Bu örneklem grubu Carreira vd. (2020) tarafından ortaokul kademesindeki öğrencilerin analitik düşünme ve mantık yürütme yeteneklerini nasıl geliştirdiklerini ve bunu yaparken hangi yöntemleri tercih ettiklerini görmek için yapılmış deneysel bir çalışmadır. Çoğunlukla örneklem türünün çoğunun öğrencilerden oluştuğu özellikle de üniversite düzeyinin ele alındığı araştırmalar (Azid ve Md-Ali, 2020; Akkaş, Baysal ve Ocak, 2022; Chumsukon ve Ruangsarn, 2021; Kala ve Kirman-Bilgin, 2020; Puttasem, 2022; Sikveland vd., 2023; Simonovic vd., 2023; Spaska, 2021; Yıldırım, 2022) ve lise düzeyinin ele alındığı (Ad'hiya ve Laksono, 2018; Demir, 2022; Huinchahue vd., 2021; Köse-Biber ve Gündüz, 2023; Mayarni ve Nopiyaniti, 2021; Ocak ve Park, 2019; Perdana vd., 2019; Prawita vd., 2019;

Soysal-Işıkçı ve Çoklar, 2022) araştırmalar bulunmaktadır. Akkuş-Çakır ve Senemoğlu'nun (2016) üniversite öğrencilerinin analitik düşünme becerilerini inceledikleri araştırma sonucunda bu öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin düşük çıktığı görülmüştür. Araştırmacılar öğrencilerde üniversite eğitimiyle bu becerilerin geliştiği kanısına varmışlardır. Ancak üniversite öğrencilerinde bu becerilerin istenilen düzeye ulaşılmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, derleme kapsamında ele alınan 2018-2024 yılları arasındaki analitik düşünme becerisinin üniversite kademesinde de yoğunluk göstermesinin sebebi olabilir. Ayrıca Piaget (2008) bilişsel gelişim kuramında soyut işlemler dönemi için 11 yaş ve sonrasını kapsadığını belirtmiştir. Bu dönemde bireyler problem karşısında mantıksal çıkarımlarda bulunma, hipotetik çözümler üretme gibi becerileri kullanmaktadır. Dolayısıyla bu dönemde analiz yapma daha çok gelişmektedir. Ancak genç yetişkinlerin çocuklara göre daha az yaratıcı olduğu ve gelişmelerini sınırlandıran, engelleyen bir toplumun içerisinde olmaları incelenmelerini zorlaştırmaktadır (Piaget, 2008). Lise döneminin hem ileriki yaşlar için hem de gelecek nesiller için önemli bir düzey olduğu düşünüldüğünde bu çalışmalara yoğunlaşılması önemli görülmektedir.

İncelenen çalışmalar arasında analitik düşünme becerisini geliştiren uygulama, ortam, yöntem ve tekniklerin olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Derlemde bunların ters yüz öğrenme modeli (Köse-Biber ve Gündüz, 2023), kodlama eğitimi (Anılan ve Gezer, 2020; Kocaman, 2023), analitik düşünmeye dayalı yüz yüze eğitim (Kocabaş ve Özata-Yücel, 2022), CARM eğitimi (Sikveland vd., 2023), analitik düşünme süreciyle bütünleşmiş olan öğretim yönetim planı (Puttasem, 2022), ABI yaklaşımının uygulanması (Kabataş-Memiş ve Ergün, 2023), 5E sorgulamaya dayalı öğrenme tekniği ile grafik düzenleyicilerin entegrasyonunun birlikte verilmesi (Kwinram vd., 2022), web tabanlı simülasyonla probleme dayalı öğrenme yolu (Perdana vd.,

2019), probleme dayalı öğrenme ile Düşün-Eşleş-Paylaş işbirlikçi öğrenme stratejilerin entegrasyonu (Theabthueng vd., 2022), proje tabanlı öğrenme modeli ve çevrimiçi öğrenme ortamı (Syawaludin vd., 2022), CLR ile bütünleştirilmiş RBL modeli veya sadece RBL modeli (Chumsukon ve Ruangsang, 2021; Suyatman vd., 2021), münazaralar (Spaska vd., 2021), SIIM (Azid ve Md-Ali, 2020), DGY kullanılan ortam (Atasoy ve Konyalıhatipoğlu, 2019) ve üreterek öğrenme temelli biyoloji modülü (Prawita vd., 2019) olduğu görülmüştür. Ek olarak derleme kapsamına giren Sopin ve Sanrattana (2023) araştırmalarında 21. yy. becerileri geliştirmek için öğrencilere 55 strateji uygulaması yapmışlardır. Uygulama sonucunda öğrencilerin iletişim, yaratıcılık, analitik düşünme, ekip çalışması gibi becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Ayrıca Türk'ün (2023) araştırmasındaki analitik yaklaşımlardan Jean-Michel Adam masal analizi, E. M. Meletinski metodu, Julien Greimas metodu, Tzyetan Todorov yaklaşımı ve Vladimir Propp işlevsel analiz masalların içsel iletişimini sağlaması ve anlam içeriklerinin anlaşılması konusunda etkili olduğu çıkarımı yapılmıştır. Carreira vd.'de (2020) iki mekânda yapmış oldukları araştırma sonucunda küçük çocukların farklı tümdengelimli akıl yürütme modellerini desteklemek için orta derecede analitik akıl yürütme görevlerinin normal matematik derslerine alınabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarda geleneksel yerine yapılandırmacı öğretme-öğrenme stratejilerine başvurdukları (Sevinç, 2021) ve sınıflarda da uygulamak için bireysel farklılıkları dikkate alarak örnek yaşam hikayelerinden, çeşitli düşünme etkinlikleri tasarlayabilmeye ve planlar tasarlayabilmeye kadar öğretimde birçok yöntem ve teknik konusunda yetkin oldukları (Bozpolat ve Yıldız, 2023) alan yazın sonuçlarında yer almaktadır. Derlemeye dahil olan araştırmalarda farklı yöntem ve tekniğin analitik düşünme becerisi için kullanılması bu çıkan sonuç ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmalarda ele alınan değişkenlerden biri olarak analitik düşünme ve cinsiyet ilişkisi değerlendirildiğinde analitik düşünme açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Kocaman, 2023; Soysal-Işıkçı ve Çoklar, 2022). Ancak derlemede Demir (2022) tarafından yapılan araştırmada yüksek performans gösteren okullardaki öğrencilerin düşük performans gösteren okullardaki öğrencilere göre eleştirel düşünme düzeyleri ve analitik düşünme becerileri daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca eğitim düzeyi yüksek olan annelerin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyi ile analitik düşünme becerileri üzerinde daha fazla etkili olduğu bulunmuştur. Konuya ilişkin alan yazındaki Bulut ve Yılmaz'ın (2021) araştırmalarında fen lisesindeki öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri ile analitik düşünme becerisi arasında cinsiyet değişkeni açısından farklılık çıkmazken, meslek liseleri üzerinde Sevinç'in (2021) yaptığı araştırmasında öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ile öğrenim görülen okul açısından inovatif düşünme becerilerinde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca yetenekli ilköğretim öğrencilerinin analitik becerilerinin okuldaki zenginleştirme programlarıyla gelişme gösterdiği sonucuna varılmıştır (Aljughaiman ve Ayoub, 2012). Benzer şekilde Huincahue vd. (2021) araştırmalarında analitik tarzı seçen öğrencilerin okulda daha avantajlı olduğunu saptarken, Rahman vd. (2023) ise yüksek motivasyonlu öğrencilerin matematik yeterliliğini en üst seviyeye çıkarmak için analitik stratejileri kullanmayı tercih ettiklerini saptamışlardır. Derlemede bir başka araştırmada ise okul yöneticilerinin bütüncül ve analitik düşünen olarak çatışma çözmede kullandıkları çatışma eylem stilleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda bütüncül düşünen okul yöneticilerinin daha çok olduğu ve en fazla kolaylaştırıcı ve uzlaştırıcı düşünme eylem stillerini tercih ettikleri görülmüştür (Akpola ve Oğuz, 2022). Bu durumun okul yönetimi ile ilgili daha kapsamlı bir bakış açısının olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Derleme kapsamına giren bir kısım araştırma sonuçları ise analitik düşünme becerisinin programlarda yeterince yer verilip verilmediğine ilişkindir. Yurt (2022) tarafından yapılan araştırmada programların analitik düşünme becerilerini kazandırmada yetersiz olduğu görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenler matematik ders kitaplarındaki soru ve etkinlikleri de analitik düşünme becerisini kazandırmada yetersiz bulmuştur. Benzer olarak Köse'nin (2021) araştırmasında öğretmenler tarafından programda olan 17 kazanımın yedisinin analitik düşünme becerisine uygun ve içeriklerin analitik düşünmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında incelenen ikinci sınıf görsel sanatlar programında analitik düşünme açısından kısmen uygun olduğu ve içerikte analitik düşünmenin kısmen ele aldığı saptanmıştır. Programların hedeflere ulaşması için öğrenci merkezli olması ve üst düzey düşünme becerilerine yer vermesi büyük ölçüde önem teşkil etmektedir (Kapanadze, 2019). Öğrencilerin ve toplumun düşünen, üreten bir konuma gelmesi için programlarda üst düzey düşünme becerileriyle birlikte içerik, öğretme-öğrenme ortamların da uygun hale getirilmesi gerekir. Kazanımların bu sayede daha çok etkili olması beklenmektedir (Kılıç ve Kabadayı, 2022).

Son olarak analitik düşünme becerilerinin ölçülmesine ilişkin yapılan ölçek geliştirme çalışmaları dikkat çekmektedir (Ad'hiya ve Laksono, 2018; Akkaş-Baysal ve Ocak, 2022; Kesorn vd., 2020; Ocak ve Park, 2019). Demir'in (2022) araştırmasında analitik düşünme becerilerinin %57 varyans oranıyla eleştirel düşünme eğilimlerini açıkladığı görülürken Mayarni ve Nopiyaniti'nin (2021) araştırmalarında eleştirel düşünme becerisi analitik düşünme becerisini %65,9 oranında katkı sağladığı görülmüştür. Dolayısıyla analitik düşünme becerisinin, eleştirel düşünme becerisinin bir parçası olma özelliğini gösterdiği (Amer, 2005) söylenebilir. Benzer şekilde

Huincahue vd.'nin (2021) araştırmalarında değerlendirme süreçlerinin analitik matematiksel düşünceye daha yüksek bir değer biçtiği sonucuna varılmıştır.

5. SONUÇ

Analitik düşünme becerisi, öğretme ve öğrenme sürecinde yükseköğretim tarafından 2018'den bu yana yenilenen lisans programlarında yerini almıştır. Bu doğrultuda derlemeye dahil edilen 2018-2024 yılları arasındaki araştırmalarda analitik düşünme becerisi için en fazla karma araştırma yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Araştırmacıların geneli örneklem için üniversite ve lise düzeylerini tercih etmiştir. Derleme kapsamındaki araştırmalarda en fazla 486 örneklem uygulamaya alınmıştır. Ayrıca araştırmalarda birden fazla ölçüm aracının uygulama amaçlı kullanıldığı saptanmıştır. Araştırma sonuçlarında analitik düşünme becerisini geliştirmede etkili olan birçok uygulama, ortam, yöntem ve teknik olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamına giren araştırmalarda analitik düşünme becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında bir farklılık görülmediği, analitik düşünme becerisi ile anne eğitimi ve okul değişkenlerinde farklılıkların olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bütüncül düşünen okul yöneticilerin analitik düşünen okul yöneticilerine göre daha fazla olduğu derleme kapsamındaki araştırma sonuçları arasındadır. Program açısından ise öğretmenlerin analitik düşünme becerilerinin programlarda yetersiz olduğu kanısı mevcuttur. Özellikle matematik ders kitaplarındaki soru ve etkinlikler ile içerik açısından uygun olmasına rağmen kazanımlarında kısmen uygun bulunan ikinci sınıf (lise kademesi) görsel sanatlar dersi öğretim programı araştırma sonuçlarında örnek olarak yer almaktadır. Bunun dışında derleme kapsamına giren bazı araştırmacılar tarafından analitik düşünme becerisini ölçmek için farklı ölçme araçları

geliştirilmiştir. Son olarak derleme kapsamına giren araştırma sonuçlarında analitik düşünme becerisinin eleştirel düşünme becerisi içerisinde etkisinin büyük olduğu saptanmıştır.

6. ÖNERİLER

- Derleme kapsamında incelenen araştırmalarda analitik düşünme becerisini geliştirmede etkili olan uygulama, ortam, yöntem ve tekniklerden yola çıkılarak programların eğitim durumları ögesinde düzenlemeler yapılabilir.
- İncelenen araştırmalarda analitik düşünme ile cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve okul değişkenlerine ilişkin araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Amaca uygun olarak farklı değişkenler ve düşünme türleri arasındaki ilişki incelenebilir.
- Ele alınan araştırmalarda analitik düşünme becerisinin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki katkısının yüksek olduğu görülmüştür. Birbirini destekleyen ve tamamlayan bu iki düşünme becerisi arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar desenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Ad'hiya, E., & Laksono, E. W. (2018). Development and validation of an integrated assessment instrument to assess students' analytical thinking skills in chemical literacy. *International Journal of Instruction*, 11(4), 241-256. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11416a>
- Akkaş-Baysal, E., & Ocak, G. (2022). University students' cognitive bias in the context of their analytical thinking skills: A reliability and validity study. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 205-225. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.439.14>
- Akkuş-Çakır, N., & Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1487-1502.
- Akpolat, T., & Oğuz, E. (2022). Okul yöneticilerinin analitik ve bütüncül düşünme tarzlarına göre çatışma eylem stillerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 35-50. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022361338>
- Aljughaiman, A. M., & Ayoub, A. E. A. (2012). The effect of an enrichment program on developing analytical, creative, and practical abilities of elementary gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2), 153-174. <https://doi.org/10.1177/0162353212440616>
- Amer, A. (2005). Analytical thinking. Cairo University, Center for Advancement of Postgraduate Studies and Research in Engineering Sciences.
- Anılan, H., & Gezer, B. (2020). Kodlama etkinliklerine ve analitik düşünme becerisine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(4), 307-324. <https://doi.org/10.34056/aujef.801254>

- Atasoy, E., & Konyalıhatipoğlu, M. E. (2019). Dinamik geometri yazılımı kullanılan öğrenme ortamında öğrencilerin analitik ve bütüncül düşünme stillerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 49-74. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8003>
- Azid, N., & Md-Ali, R. (2020). The effect of the successful intelligence interactive module on Universiti Utara Malaysia students' analytical, creative and practical thinking skills. *South African Journal of Education*, 40(3), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n3a1743>
- Bozpolat, E., & Yıldız, H. (2023). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(51), 183-209. <https://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3246>
- Bulut, A. E., & Yılmaz, M. (2021). Fen lisesi öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 80-91.
- Carreira, S., Amado, N., & Jacinto, H. (2020). Venuesfor analytical reasoning problems:How children produce deductive reasoning. *Education Sciences*, 10(169), 1-23. <https://doi.org/10.3390/educsci10060169>
- Chumsukon, M., & Ruangsang, N. (2021). Integration of RBL and CLR to enhance analytical thinking skills of pre-service teachers. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 11(5), 2591-2598. <https://doi.org/10.33403/rigeo.11.05.156>
- Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N., & Erdoğan, S. (2015). Öğrencilerin analitik düşünme becerisinin gelişimi üzerine fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Akademik Platform*, 396-408.

- Çınar, N. (2021). İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalı?. *OTSBD Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 310-314. <https://doi.org/10.26453/otjhs.888569>
- Dancet, C. (2007). Critical and analytical thinking.
- Demir, E. (2022). An examination of high school students' critical thinking dispositions and analytical thinking skills. *Journal of Pedagogical Research*, 6(4), 190-200. <https://doi.org/10.33902/JPR.202217357>
- Elder, L., & Paul, R. (2007). The thinker's guide to analytic thinking: How to take thinking apart and what to look for when you do. The elements of thinking and standards they must meet. Foundation for critical thinking.
- Huincahue, J., Borromeo-Ferri, R., Reyes-Santander, P., & Garrido-Véliz, V. (2021). Mathematical thinking styles- The advantage of analytic thinkers when learning mathematics. *Education Sciences*, 11(289). <https://doi.org/10.3390/educsci11060289>
- Irwanto, I. Rohaeti, E., Wijayanti, E., & Suyanta. (2017). Students' science process skill and analytical thinking ability in chemistry learning. In AIP Conference Proceedings (Vol. 1868, No. 1). AIP Publishing. <https://doi.org/10.1063/1.4995100>
- Gündüzalp, C. (2022). Düşünme becerileri. Y. Doğan (Ed.), *Öğrenmede bireysel farklılıklar* (1. baskı, s. 107-118). Efe Akademik.
- Kabadayı, H., & Kılıç, F. (2022). Türkçe dersi öğretim programı 5. sınıf düzeyindeki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2107-2132. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.881145>

- Kabataş-Memiş, E., & Bozkurt-Aydın, R. (2022). The effect of argumentation-based inquiry approach supported by metacognitive activities on science achievement of preservice teachers. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30(3), 520-535. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.893031>
- Kala, N. (2019). Fen bilimleri eğitiminde analitik düşünme becerisi. A. Kirman-Bilgin (Ed.), *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi* (s. 52-80) içinde. Pegem Akademi.
- Kala, N., & Kirman-Bilgin, A. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisi ile ilgili mesleki bilgilerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 525-544. <https://doi.org/10.37217/tebd.668160>
- Kapanadze, D. (2019). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 83-112.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematiik derleme metodolojisi: Sistematiik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Kaya, E. (2023). *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun fen bilgisi öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Kesorn, N., Junpeng, P., Marwiang, M., Pongboriboon, K., Tang, K. N., Bathia, S., & Wilson, M. (2020). Development of an assessment tool for mathematical reading, analytical thinking and mathematical writing. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(4), 955-962. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20505>
- Kocabaş, H., & Özata-Yücel, E. (2022). Comparison of the effects of emergency distance and face-to-face education

applications on students' analytical thinking skills in science course: Example of energy transformations and environmental science unit. *Science Education International*, 33(4), 356-365.
<https://doi.org/10.33828/sei.v33.i4.2>

Kocaman, B. (2021). *Analitik düşünme temelli çevrimiçi STEM öğretim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Kocaman, B. (2023). The effect of coding education on analytical thinking of gifted students. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 95-106.
<https://doi.org/10.12973/ijem.9.1.95>

Köse, F. (2021). Program review, evaluation and development study for analytical thinking in the second-class visual arts course. *Journal of Educational Reflections*, 5(2), 89-106.

Köse-Biber, S. & Gündüz, K. (2023). Dönüştürücü potansiyeli keşfetmek: Görsel sanatlarda analitik ve eleştirel düşünmeyi geliştiren ters-yüz öğrenme modeli. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(Özel sayı), 25-64.
<https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.37>

Kwinram, S., Noisombut, T., & Worapun, W. (2022). The development of science learning achievement and analytical thinking of grade 7 students using 5E inquiry-based learning cooperated with graphic organizers. *Journal of Educational Issues*, 8(2), 433-444.
<https://doi.org/10.5296/jei.v8i2.20182>

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. NY: Cambridge University.

- Mayarni, M., & Nopiyanti, E. (2021). Critical and analytical thinking skill in ecology learning, a correlational study. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 7(1), 63-70. <https://doi.org/10.22219/jpbi.v7i1.13926>
- Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: Holistic versus analytical cognition. *Psychological Review*, 108(2), 291-310. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.2.291>
- Ocak, G., & Park, F. (2020). Lise öğrencileri için analitik düşünme ölçeği geliştirme çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 49-68. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.565699>
- Önal, İ., & Erişen, Y. (2019). Öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ihtiyacı. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-78.
- Perdana, R., Jumadi, J., & Rosana, D. (2019). Relationship between analytical thinking skill and scientific argumentation using PBL with interactive CK 12 Simulation. *International Journal on Social and Education Sciences (ijonses)*, 1(1), 16-23.
- Piaget, J. (2008). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 51(1), 40-47. <https://doi.org/10.1159/000112531>
- Prawita, W., Prayitno, B. A., & Sugiyarto (2019). Effectiveness of a generative learning-based biology module to improve the analytical thinking skills of the students with high and low reading motivation. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1459-1476. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12193a>

- Puttasem, D. (2022). Blended learning model to promote the ability to analytical thinking and learning outcomes of computer and educational technology students. *International Journal of Education*, 11(1), 75-83. <https://doi.org/10.34293/education.v11i1.5293>
- Rahman, M. S., Juniati, D., & Manuharawati. (2023). The quality of mathematical proficiency in solving geometry problem: Difference cognitive independence and motivation. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(3), 255-266. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.03.27>
- Saban, A. (2004). *Öğrenme ve öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar* (5. baskı). Nobel.
- Sevinç, Y. S. (2021). *Öğretmenlerin öğrenme-öğretme stratejilerinin ve etkili öğretim stratejilerinin öğrencilerin inovatif düşünme becerilerini yordama gücü*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Sikveland, R. O., Moser, T., Solem, M. S., & Skovholt, K. (2023). The effectiveness of the Conversation Analytic Role-Play Method (CARM) on interactional awareness: A feasibility randomized controlled trial with student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 129(2023), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104136>
- Simonovic, B., Vione, K., Stupple, E., & Doherty, A. (2023). It is not what you think it is how you think: A critical thinking intervention enhances argumentation, analytic thinking and metacognitive sensitivity. *Thinking Skills and Creativity*, 49(2023). <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101362>
- Sopin, S., & Sanrattana, W. (2023). Teachers with participatory action to enhance 21st century learner skills. *World*

Journal of Education, 13(3), 79-93.
<https://doi.org/10.5430/wje.v13n3p79>

Soysal-Işıkçı, D., & Çoklar, A. N. (2022). Lise öğrencilerinin toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin analitik düşünme ve akademik azim bağlamında incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 297-313.

Spaska, M. A., Savishchenko, V. M., Komar, A. O., Hritchenko, T. Y., & Maidanyk, O. V. (2021). Enhancing analytical thinking in tertiary students using debates. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 879-889.
<https://doi.org/10.12973/eujer.10.2.879>

Sternberg, R. J. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. *Educational Psychology Review*, 14(4), 383-393.
<https://doi.org/10.1023/A:1020601027773>

Suyatman, Saputro, S., Sunarno, W., & Sukarmin (2021). The implementation of research-based learning model in the basic science concepts course in improving analytical thinking skills. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1051-1062. <https://doi.org/10.12973/eujer.10.3.1051>

Syawaludin, A., Prasetyo, Z.K., Jabar, C.S.A., & Retnawati, H. (2022). The effect of projectbased learning model and online learning settings on analytical skills of discovery learning, interactive demonstrations, and inquiry lessons. *Journal of Turkish Science Educaion*, 19(2), 608-621.
<https://doi.org/10.36681/tused.2022.140>

Thaneerananon, T., Triampo, W. & Nokkaew, A. (2016). Development of a test to evaluate students' analytical thinking based on fact versus opinion differentiation.

International Journal of Instruction, 9(2), 123-138.
<https://doi.org/10.12973/iji.2016.929a>

- Theabthueng, P., Khamson, J., & Worapun, W. (2022). The development of grade 8 student analytical thinking and learning achievement using the integrated problem-based learning and think-pair-share technique. *Journal of Educational Issues*, 8(1), 420-429.
<https://doi.org/10.5296/jei.v8i1.19711>
- Türk, S. (2023). Kültürel iletişim ürünü masallara analitik yaklaşımlar. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 8(2), 230-243. <https://doi.org/10.58648/inciss.1350781>
- Yıldırım, D. (2022). Süreç odaklı değerlendirme tasarımının analitik temelli performansla göre değerlendirmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(2), 377-411.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.
- Yılmaz, K. (2019). *Eleştirel ve analitik düşünme* (2. baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.17943/etku.1062731>
- Yurt, E. (2022). Teachers' views and experiences regarding acquiring analytical thinking skills in the middle school mathematics curriculum. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 4(4), 599-619.
<https://doi.org/10.46328/ijonses.475>

“VATANDAŞLIK EĞİTİMİ BAĞLAMINDA AKTİF VATANDAŞLIK YAKLAŞIMI”¹

Akan Deniz YAZGAN²

Remzi Y. KINCAL³

1. GİRİŞ

Vatandaşlık, tarihin en eski dönemlerinden bu yana tartışılan kavramlardan biridir. Bununla birlikte, uzun süredir farklı bilim dallarınca üzerinde çalışılan bir konu olmasına karşın vatandaşlığın üzerinde uzlaşmaya varılmış net bir tanımının bulunduğunu söylemek güçtür. Bu durumun bir ölçüde, vatandaşlık kavramının hukuk, felsefe, siyaset, sosyoloji vb. bilim dallarınca farklı tanımlarının yapılmasıyla ve bu bilim dallarınca üzerinde durulan konularda gerçekleşen değişim ve dönüşümlerle ilgili olduğu söylenebilir.

Geleneksel olarak vatandaşlık, devlet ve bireyler arasında bir ilişki olarak kavramsallaştırılır (Desforjes, 2004). Vatandaş, bir politik sistemin tam ve eşit üyesidir. Vatandaşlık toplumun eşit haklara sahip tam üyelerine bağlanmış bir durumdur (Kuisma, 2008; Waltzer ve Heilman, 2005). Patrick’e (2000) göre, vatandaşlık birey ile devlet arasındaki siyasi ve hukuki bir bağdır. Vatandaşlık, bir başka bakış açısına göre,

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL danışmanlığında, Dr. Akan Deniz YAZGAN tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri İle Aktif Vatandaşlığa İlişkin Demokratik Değer Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, akandeniz@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4607-6700.

³ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, rkincal@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6258-393X.

bireye belli sorumluluk yüklerken belli hakların da sağlandığı politik yapıyla birey arasındaki ilişkinin oluşumudur (Bottery, 2003; Abowitz ve Harnish, 2006). Wiener'e (1998) göre vatandaşlık, vatandaş ile yönetim veya topluluğun geneli arasındaki, kurumsallaşmış karşılıklı ilişkilerin meydana geldiği ortamdır. Jackson (2003) ise vatandaşlığı, politik bir topluluğun üyesi olma ve hukuki hak ve yükümlülüklerle sahip olma olarak tanımlamaktadır. Wiener ve Sala (1997) da, vatandaşlığın bir siyasi topluluğa dahil olma ve bu topluluğun çıkarlarını diğer topluluklar ve vatandaşlarla karşı karşıya temsil etme hak ve yetkisiyle ilgili olduğunun altını çizmektedir. Onlara göre topluluk ile birey arasındaki bu ilişki, tarihsel süreçte vatandaşlık kavramının da temel kalıbını oluşturmuştur.

Tarihte uzunca bir süre vatandaşlık devlete bağlılık, yurtseverlik ve ona itaat etme düşüncesi olarak görülmüştür (Carr, 1991). Fakat vatandaşlık tartışmaları açısından vurgulanması gereken önemli noktalardan biri, vatandaşlığın evrensel idealleri yansıtmak amacıyla inşa edilen bir statü ya da tarih boyunca sürekliliği olan bir kavram olmadığıdır. Bunun ötesinde, vatandaşlığı dönemsel bağlamda, farklı ekonomik, siyasi ve sosyal süreçlerle ilişkili olarak beliren ve farklı coğrafyalarda farklı görünümleri olan bir kavram olarak ele almanın doğru bir yaklaşım olabileceği söylenebilir.

2. MODERN VATANDAŞLIK KAVRAMI VE VATANDAŞLIĞA İLİŞKİN FARKLI GÖRÜŞLER

Vatandaşlıkla ilgili tartışmalar 20. yüzyılda, özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra dünya gündemine yerleşmeye başlamıştır denilebilir. Bu dönemde vatandaşlıkla ilgili yapılan tartışmalar liberal ve toplulukçu (communitarian) olarak tanımlanan iki politik geleneğin savunucuları tarafından

sürdürülmüştür. Genel olarak özetlemek gerekirse, bu akımlardan liberal gelenek, vatandaşlıkta bireye ve bireyin haklarını öne çıkarırken, toplulukçular ise vatandaşların yükümlülüklerine ve sorumluluklarına vurgu yapmaktadırlar. Bununla beraber her iki yaklaşımın da bir sentezi olarak nitelendirilebilecek cumhuriyetçi yaklaşımın, yurttaşlığın anlaşılmasına olumlu katkılar sunduğu göz ardı edilmemelidir.

Liberal veya liberal demokratik anlayış, liberalizmin açıklamalarını temel alır. Liberalizm bireyi, bağımsız, özerk, bir varlık olarak kabul eder. Öncelikli olan toplum değil, bireydir. Yine bu anlayış “statü” kavramını bir sözleşmeye bağlar. Bu sözleşme hem birey hem devlet hem de bireyler arasında geçerlidir. Bu bireysel anlayış, haklara çok büyük önem verir. Haklar bireyin doğasında vardır. Çünkü bireyler hem mantıksal, hem de ahlaksal olarak toplumdan önce gelir. Bu yüzden birey ve devlet arasındaki sosyal antlaşma, devletin bağımsız ve bireylerin haklarını koruma rolüne dayanır. Locke ve Hobbes’ten kaynaklanan ve en çağdaş yolunu John Rawls’un temsil ettiği liberal- sözleşmecî vatandaşlık yaklaşımının en ayırt edici özelliği, bireyi bir toplulukla değil, ama kategori ya da “etiketle” (vatandaşlık) olan ilişki içinde ele almasıdır. Öte yandan devlet liberal-sözleşmecî yaklaşımın temsilcilerine göre, soyut ve biçimsel bir kurumdur. Sivil toplumun bireylerin farklı ve değişken kimliklerin “taşıyıcıları” olarak karşılıkları olmasına karşılık devlet, her türden kimliklerden/kimlikten arınma alanıdır. Bu alanda vatandaşlar, yalnızca biçimce ve devlet kaynaklı eşit hak ve yükümlülüklerin sahibi olarak bulunurlar ve yalnızca bütünün çıkarı tarafından yönlendirilirler. Böylece soyut devlet ile soyut vatandaş hem birbirlerini tamamlar hem de birbirlerinin gerekliliği halini alırlar. Yine liberal anlayışa göre, bir toplumu oluşturan vatandaşların tümü, tanımlanmış ve değişmez bir ‘iyi yaşam’ kavrayışını paylaşmazlar. Çünkü iyi yaşam toplumun çeşitli katmanları

içindeki bireyler tarafından farklı biçimlerde algılanabilir (Güngör, 2008).

Vatandaşlık kavramına liberal açıdan bakan yaklaşan anlayış, 1980’lerden itibaren başını Charles Taylor, Michael J. Sandel, Benjamin Barber’ın çektiği ve “toplulukçu (communitarian) yaklaşım” olarak tanımlanabilecek pek çok siyaset bilimci ve düşünür tarafından eleştirilmiştir. Toplulukçular, liberalizmi, “bedenden ayrılmış benlik”i savunmakla, “çevre ve koşullardan soyutlanmış benliğe dayanmakla” ve bireye ilişkin “cılız” bir anlayışa sahip olmakla eleştirmişlerdir. Toplulukçular, liberal görüşü savunanların aksine, kamu ruhuyla harekete geçen, görev ve sorumluluklarla donatılmış etkin ve katılımcı vatandaş tipini yeniden oluşturacak argümanlar geliştirme mücadelesinde olmuşlardır. Bu nedenle, modern devletin vatandaşlığı bir hak ve talepler sistemine tutsak eden ve bu anlamda depolitize eden yapısına karşı, vatandaşlığı bir topluluğa aidiyet ile ifadesini bulan sorumluluk ve taahhüt yoluyla politize etmeyi amaçlamışlardır. (Üstel, 1999).

Toplulukçu yaklaşımın değişik temsilcileri olup, muhafazakâr eğilimi temsil eden Alasdair Mac Intyre’a göre, çağdaş kültürün yaşamakta olduğu ahlaki ve siyasi anominin de açıkça ortaya koyduğu moderniteyi şiddetli bir şekilde eleştirir. Mac Intyre, modern çağda bireyin keşfinin özünde Weber’ci bir kültürün, yani ahlaki uygunluk konusunda doğrulama olanakları sunmayan bir kültürün oluşumuna yol açtığını savunmaktadır. Günümüzde geçerli olan ahlakilik mirasının (gelenekler) kuralları, teolojik bağlamı ve kategorik niteliklerden arındıkları için yozlaşmışlardır ve bu kurallar yeni bir zemin ve statü peşindedirler. Dolayısıyla söz konusu model üzerine inşa edilen bireyin erdemli olması beklenemez. Nedeni ise; bireyin yaşamının ‘bütünlüğü’ parçalanmıştır. Mac Intyre’nın bu duruma önerdiği çözüm, bütünlüğü bir anlatımın bütünlüğüyle anlam kazanan modern öncesi bireyin yeniden keşfidir. Kişiyi

bir anlatı biçiminde düşünmek, yoklukları halinde insan faaliyetinin her türlü anlamını yitireceği kurumları ve gelenekleri dikkate almaktır (Üstel, 1999).

Modern Cumhuriyetçi yaklaşım ise, Machiavelli ve Rousseau'dan etkilenmiş olup katılımcı demokrasinin en uç biçimi olarak görülmektedir. Cumhuriyetçi yurttaşlık anlayışının en belirgin ortak savı, “ortak bir iyi” üzerinde fikir birliği olan bireylerden oluşan kamusal alana katılımın kamu yararı çerçevesinde belirlenmesidir. Cumhuriyetçileri diğer katılımcılardan ayıran en önemli özellik, katılımcıların kendileri için siyasal katılım kişisel değerini vurgulamalarıdır. Söz konusu katılım bir çok insanın isteyebileceği birlikte yaşama biçiminin en yüksek biçimidir. Bu bakış açısına göre, siyasal yaşam ilke olarak aile, komşuluk ve meslek gibi özel yaşam alanlarından üstündür ve insanların yaşamlarının merkezini işgal etmektedir. Bireyin siyasete katılmaması, kişiyi radikal biçimde eksik veya bodur bir yaratık haline getirir. Cumhuriyetçi vatandaşlık geleneği, Hobbes ya da Locke'un birey eksenli sözleşme kuramıyla eleştirel bir gerilim içinde yer almaktadır. Liberal bireyciliğin, devlete, bireylerin özel çıkarlarını gerçekleştirmeleri konusunda gereken özgürlüğü sağlayacak bir düzenleme aracı olarak bakarken, bu karşılık olarak cumhuriyetçi gelenekle özgürlük ve özerklik yurttaşın gündelik kamusal faaliyetleriyle anlam bulmaktadır. Vatandaşlar, kamu tartışması ve kolektif kara alma sürecine katılarak, özel çıkarlarının yönettiği yaşamlarını asarlar ve ortak yararlarla uyumlu genel bir bakış açısı kazanmaktadırlar (Güngör, 2008).

Cumhuriyetçi yaklaşım, toplum temelli bir anlayıştan söz eder. Vatandaşlar arasındaki bağlar, sözleşmecidir; bir yaşam tarzını paylaşmaya ve belirlemeye dayanır. Bireyler kamu hizmetiyle vatandaş olduklarını tanımlarlar. Kamu hizmeti, vatandaşa topluluğu tanımlamak, kurmak ve sürdürmek için gerekli olmalıdır. Cumhuriyetçi vatandaşlıkta bireyler

topluma göre öncelik taşımazlar. Toplumsal bütün içinde anlam kazanır ve kimi kez toplumsal olarak tanımlanmış (bazı görevlere bağlı olan) rolleri seçerler. Cumhuriyetçi vatandaşlıkta belli bir siyasi topluluğun kimliği ve sürekliliğine ilişkin ortak sorumluluk söz konusudur. Bu ise, bireylerin vatandaş olarak yerine getirip getirmemekte özgür oldukları bir sorumluluk olmayıp, tam tersine sorumluluğun yerine getirilmesiyle vatandaş olup, vatandaş kaldıkları bir sürece işaret etmektedir (Üstel, 1999).

Vatandaşlığa ilişkin böylesi farklı yaklaşımların oluşmasında T.H. Marshall'ın 1950 tarihli "Citizenship and social class" adlı makalesinin önemli etkileri olduğu söylenebilir. Marshall (2006), bu makalesinde tarihsel gelişim içinde yurttaşlığın 18. yüzyıl boyunca bireysel özgürlükler temeline oturan medeni yurttaşlık, 19 yüzyıl boyunca siyasi iktidarın kullanımına katılma etrafında biçimlenen siyasi yurttaşlık ve son olarak da sosyal yurttaşlık biçimlerinde olduğunu vurgulamıştır. Marshall'a (2006) göre, yurttaşlık kavramı, sivil, siyasi ve sosyal olmak üzere üç ögeyi barındırmaktadır. Sivil öge, ferdi haklardan oluşmaktadır. Bu haklar ifade, düşünce ve inanç özgürlüğü; mülk edinme, var olan yasalara uygun sözleşmeler yapabilme ve adalete erişim hakkıdır. Sivil öge, bir insanın diğer bir insanla eşitlik temelinde ve kanunlar aracılığıyla bütün haklarını savunabilmesinin zeminini oluşturmaktadır. Sivil haklarla doğrudan ilgili kurumlar, mahkemelerdir. Siyasî öge, siyasî otoriteye sahip bir organın üyesi olarak ya da böyle bir organın üyelerinin seçmeni olarak siyasî iktidara katılım hakkını içermektedir. Siyasî ögeyle ilgili kurumlar, Parlamento ve yerel idaredir. Sosyal öge ise, toplumda hâkim olan standartlar çerçevesinde medenî bir hayat sürebilmeyi ifade etmektedir. Kişi sosyal öge çerçevesinde, ekonomik refah ve güvenliğe sahip olacak, sosyal mirastan pay alacak, eğitim sistemi ve sosyal hizmetlerden yararlanacaktır.

Marshall'a göre vatandaşlık, “eşitsizlik sistemi” olarak görülen kapitalizme paralel olarak yükselen bir kurum olmakla birlikte, giderek sistem içindeki eşitsizliklerin devamını sağlayan ve meşrulaştıran bir özelliğe de sahiptir. Medeni, siyasal ve sosyal haklarının gelişimi tarihsel ve sosyal gelişmesini İngiltere örneği üzerinden inceleyen Marshall, demokratikleşme ve kapitalizmin birlikte işleminin “refah devleti” ve sosyal vatandaşlık aracılığı ile uygulanabileceğini ve vatandaşların bir takım haklardan yararlanarak topluma katılımının sağlanabileceğini savunmaktadır (Hoxsey, 2011; Kaya, 2006).

İlerleyen süreçte ise, BM Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi vatandaşlık hakları ile ilgili bir kırılma noktası olmuştur denilebilir. Bu tarihten itibaren vatandaşlık hak ve yükümlülükleri yine ulus-devletler tarafından belirlenmektedir, ancak bu hak ve yükümlülüklerin BM İnsan Hakları Komisyonu’nun çizmiş olduğu genel çerçeveye uyması gibi dünya kamuoyunda bir beklenti ortaya çıkmıştır. Dünya kamuoyunun ulus-devletlerin vatandaşlık düzenlemeleri üzerindeki ilgisi iletişim imkânlarının hızlı değişimi ile artış göstermektedir. İletişim imkânlarının gelişiminin dünyanın küçülmesi ve insanların ilgi alanını genişletmesi gibi sonuçları olmuştur. Bu durum ulusun hakların tek kaynağı olmaktan çıktığını ve haklarla milliyeti birbirinden ayırma ihtiyacının giderek arttığını göstermektedir. Sosyal bilimcilere göre, küreselleşme olgusu bir ulusallık sonrası vatandaşlık çağı açmış, hakların tek kaynağının ulus-devlet olmadığı gibi, bireylerin sorumluluk alanının da ulus-devleti aştığı yeni bir dönem başlamıştır (Özyurt, 2009). Castells (2006) da, benzer bir vurguyu yaparak ulus-devlet meşruiyetinin yapı taşı olarak görülen refah devleti krizinin vatandaşlık kavramının sorgulanmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Bosniak (2003)’ün deyişiyle, bir anlamda geçen yüzyılda yaşanan

gelişmeler, klasik anlamda vatandaşlık uygulamalarının günümüz ihtiyaçlarını karşılamada yetersizliğini gündeme getirmiş ve alternatif arayışları tartışmaya açmıştır.

Özellikle göçle birlikte gelişen toplumsal, siyasal değişim, çokkültürlülük ve küreselleşme vatandaşlıkla ilgili farklı tartışmaları (Askola, 2012; Blatter, 2011; Bhuyan ve Smith-Carrier, 2012; De Leeuw ve Van Wichelen, 2012; Dobson, 2006; Dronkers ve Vink, 2012; Grene ve diğerleri, 2012; Hogan, 2009; Joppke, 2010; Faas ve Ross, 2012; Kaya, 2012; Magahlaes ve Stoer, 2006; Mouritsen, 2012; Sassen, 2005; Sorensen, 2004; Stromquist, 2009) da beraberinde getirmiş ve vatandaşlıkla ilgili yeni paradigma arayışlarını tetiklemiştir. Bu bağlamda, demokrasi ve insan haklarının gelişmesine paralel olarak bireylerin hak ve özgürlüklerinin genişletilmesi, her türlü kültürel, etnik, dinsel ve cinsel kimliklerin korunması ve geliştirilmesine dönük düşünsel çaba ve öneriler bu tartışmaların odağında olmuştur.

Modern anlamda evrensel vatandaşlık kavramı, ulus devlet içinde sadece yasal ödevler ve zorunluluklarla donatılmış erdemli bir siyasi üyelik anlamından çıkarak, farklı grupların kimlik haklarının da tanınması ve genişletilmesi için mücadele verdikleri bir alana dönüşmüştür. Bu durum mevcut olan vatandaşlık uygulamasını ve aynı zamanda ulus- devlet modelini sarsarak, yeni vatandaşlık kavramının demokratikleşme pratikleri içinde toplumdaki farklılıkların tanınmasını beraberinde getirmiştir. Böylece, vatandaşlık bir yanda kültürel, sembolik ve ekonomik deneyimlerin yaşandığı, diğer yandan da mücadelelerle bir takım sosyal, politik ve sivil hakların tanındığı ilişkiler bütünü olarak bir kimlik yaratmasıyla, kişilerin toplumdaki statülerini belirlemektedir (Işın ve Wood, 1999). Bu görüşü James (2006), modern toplumlarda vatandaşlık kavramının çok boyutlu ve çok katmanlı olduğunu vurgulayarak desteklemektedir. O'na göre de bu boyut ve katmanlar: ulus-

devlete yasal ve siyasal üyelik; tarihsel, söylemsel ve kurumsal olarak kurulmuş bir toplumsal kimlik; demokratik temelde bireysel hak ve özgürlüklerin yanı sıra grup yada kültürel hak ve özgürlüklerin “tanınmasının temel eklemleyici ilkesi” ve yöntemsel düzeyde de bir toplumda hem devlet-toplum / birey ilişkilerini, hem de toplum içi ilişkileri eleştirel çözümleme alanıdır.

Joppke (2007), vatandaşlığı statü, haklar ve kimliğin bileşimi olarak ele almakta ve ulus-devlet merkezli düşünmenin cinsel, etnik, çevreci kimlik taleplerinin anlaşılmasını zorlaştırdığının altını çizerek vatandaşlığın ulus ve toprağa bağımlı yapısını yitirdiğini ifade etmektedir. Joppke’ye (2007) göre, geleneksel vatandaşlık anlayışı, geçersizleştiği için değil vatandaşlık anlayışının daha kapsamlı ve vatandaşlığın bir boyutunda meydana gelen gelişmelerin diğer boyutlardaki gelişmelerle de bağlantısını kurabilen bir kavramlaştırma ihtiyacından dolayı sorgulanmalıdır. Böyle bir kapsamlı değerlendirme için ise; ulus-devlet üyeliği ve bu üyeliğin kurallarını içeren vatandaşlık statüsünü, bu statü ile bağlantılı olan resmi hak ve ayrıcalıkları içeren vatandaşlık haklarını ve bireylerin kendilerini ulus gibi bir topluluğun üyesi olarak görmelerinden kaynaklanan davranışları veya devlet tarafından yüklenen davranış kalıplarının normatif bir kavramsallaştırmasını içeren vatandaşlık kimliği ayrıştırılmalıdır.

Vatandaşlığın geleneksel tanımına karşı; kitlesel göç, ulusüstü örgütlerin yükselişi ve bölgesel entegrasyondan kaynaklanan bir direncin olduğunu ortaya koyan Bauböck (1994) vatandaşlığın ulusal çerçevenin ötesine genişlemesi şeklinde tanımladığı “ulusüstü vatandaşlık” (transnational citizenship) çerçevesinde liberal demokrasinin ilkeleri ile ulusalcı tutumlar arasındaki gerilimi, AB örneğindeki devletlerarası (interstate) vatandaşlığı, uluslararası hukukun bir

ögesi olarak gelişim gösteren insan haklarını anahtar konular olarak ele almaktadır. Bauböck (1994), yasal bir statü olarak vatandaşlık (nominal citizenship) ile bir siyasi toplulukta hakların ve kaynakların eşit dağılımını içeren vatandaşlık (substantial citizenship) karşılaştırması yapmaktadır.

Stokes (2004), vatandaşlığı küresel boyutta ele almakta ve küresel vatandaşlığı; ulus-devlet vatandaşlığını ve ulus-devletin sınırlarıyla ilişkili boyutları aşan bir vatandaşlık kimliği ve faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Ona göre, dünya vatandaşı olmak tarihsel süreçteki anlamından farklı olarak bugün kitlesel yoksulluk, açlık ve savaş gibi insanlığın ortak problemlerine yönelişin ve küreselleşmenin sebep olduğu kimlik arayışlarının ortaya çıkardığı tanınma ihtiyaçlarına verilen bir cevap olarak güncel hale gelmiştir. Dünya vatandaşı veya küresel vatandaş, ortak sorunların tüm ulusların ve tüm insanların sorumluluğunda olması gerektiğine inanan kişidir. Küresel vatandaşlık veya kozmopolitizm kavrayışı bu gibi hak ve sorumlulukların insanın ötesine genişletildiği evrensel ahlak alanını da içerebilir. Stokes (2004) genel bir çerçeve çizdiği küresel vatandaşlık kimliğini diğer ulusüstü vatandaşlık (çokuluslu ve uluslararası vatandaşlık) kimliklerinden ayırarak söylem boyutunu aşan ve aynı zamanda küresel kurumlar ve siyasi faaliyetlerde de açığa çıkan bir küresel vatandaşlık olgusundan bahsedebileceğini iddia etmektedir.

Smith (2003) modern dünyada vatandaşlığın dört anlamı olduğunu belirtmektedir. Birincisi ve belki de vatandaşlığın en yaygın hem antik hem de modern cumhuriyet ve demokrasilerde bireyin politik sürece katılımında politik haklara sahip olmasıdır; ikinci anlamı modern dünyada resmen egemen olan politik toplum üyesi olarak tanımlanmasıdır; üçüncü anlamı müşteri olarak vatandaş olmaktır. Yani sosyal yaşamda sürdürdüğümüz ilişkiler ve katıldığımız kulüp ve derneklerle insan ilişkilerinin ön plana çıktığı bir anlayıştır; dördüncü

anlamı ise birinci ve üçüncü anlamının bir arada kullanılması yani sadece politik haklar sahip olmak değil çeşitli kurum ve kuruluşlarda görev almak yani sosyal ilişkilerde bulunmaktır.

Osler ve Starkey (2005) vatandaşlığın üç temel boyuttan oluştuğunu belirtmektedirler. İlk boyut statü olarak vatandaşlık boyutudur. Hangi yönetim biçiminde olursa olsun ülkeler vatandaşlarına bazı hak ve görevler yüklerler. Bu boyut, birey ve devlet arasındaki ilişkiyi betimler. İkinci boyut bir duygu olarak vatandaşlıktır. Bu boyutta vatandaşlık, bireylerin devlete karşı bağlılık duygularıyla ilgilidir. Üçüncü boyut ise vatandaşlık, demokrasi ve insan haklarıyla ilgili bir pratik olarak algılanmaktadır. Vatandaşlık, bireylerin sosyal, siyasal, ekonomik amaçlar için diğerleriyle birlikte yaşama katılımı olarak görülmektedir. Bu anlamda vatandaşlık, aktif vatandaşlık olarak ta adlandırılmaktadır.

Habermas (2002), ulus-devletlerin kültürel homojen yapılarından uzaklaşmak zorunda olduklarını ve aynı toplum içerisinde farklı din, dil, etnik ve kültürel farklılıkların eşit bir şekilde bir arada var olabilmesi için öncelikli olarak ulus-devletlerin, dışlayıcı ve homojenleştirici politikalarından vazgeçmeleri gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda ulus-devletlerin bünyesindeki farklılıkların eşit bir şekilde ve barış içinde bir arada var olmaları için ulus-devleti oluşturan değerlere sahip olan bizlerin üyelikten ziyade anayasaya bağlılığın yani anayasal vatandaşlık anlayışının hayata geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, anayasal vatandaşlık anlayışının, bir devletin gücü altında olmaktan ziyade hakların ötesine göre ayarlanmış bir vatandaşlığı ifade ettiğini ve bu anlayışın hayata geçirilmesinin demokratik bir anayasal devletin varlığıyla mümkün olacağını belirtmiştir. Habermas'a (2002) göre vatandaşlık, aynı toplum içinde bulunanların ulustan ziyade anayasaya bağlı olması anlayışının hayata geçirilmesi hukuk ilkelerinin de hayata geçirilmesini

ifade etmektedir. Aynı zamanda ulus-devlet, hukuk ilkelerini ön planda tutan ve vatandaşların oluşturmuş olduğu bir yapı olarak adlandırılrsa, tüm vatandaşları kapsayıcı bir yapı haline gelebileceği gibi, vatandaşların oluşturmuş olduğu ve hazırlamış oldukları anayasa ve ulus-devlete daha fazla bağlı olacakları unutulmamalıdır.

Faulks (2006), küreselleşme düşüncesi ile birlikte vatandaşlıkla ilgili hak ve sorumlulukların bir devletin sınırlarının ötesine geçtiğinin altını çizmektedir. 21. yüzyılda vatandaşlık geleneksel kimliğinden sıyrılarak artık yalnızca bir ulus-devlete üyelikle sınırlı bir olgu olarak düşünülmemektedir. Çünkü ulus-devletlerin oluşumuyla birlikte tartışılmaya başlanan vatandaşlık olgusu, dünyada meydana gelen bir çok siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal değişimden bağımsız olarak ele alınan bir kavram olmanın ötesine geçmiş ve dolayısıyla, ilk ortaya çıktığı dönemlerden farklı olarak tanımlanmaya ve kavramsallaştırılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda literatürde, küresel vatandaşlık (Falk, 1994; Desforges, 2004), Avrupa vatandaşlığı (Wiener, 1998), samimi (intimate) vatandaşlık (Plummer, 2003), tüketici vatandaşlık (Cronin, 2000) dijital vatandaşlık (Mossberger, Tolbert ve McNeal, 2008), bilimsel vatandaşlık (Arnason, 2012), ekolojik vatandaşlık (Dobson, 2003), kültürel vatandaşlık (Hermes, 2001; Stevenson, 2003), kozmopolitan vatandaşlık (Linklater, 1998), ekonomik vatandaşlık (Lewis, 2003), demokratik vatandaşlık (Enslin, 2000), sosyal vatandaşlık (Roche, 2002), politik vatandaşlık (Janoski ve Gran, 2002), çokkültürlü vatandaşlık (Joppke, 2002; Kymlicka, 1998; Parekh, 2002) ve aktif vatandaşlık (Hoskins vd., 2006) gibi farklı vatandaşlık yaklaşımları tespit edilmiştir. Bu çalışmada, Hoskins vd. (2006) tarafından kavramsallaştırılan aktif vatandaşlık yaklaşımı üzerinde durulacaktır.

3. AKTİF VATANDAŞLIK

Vatandaşlığın, modern anlamda ilk tartışılmaya başlandığı II. Dünya Savaşı sonrası dönemdeki belirgin özelliği olan sosyal boyutundan bağımsız olarak yalnızca siyasal ve hukuksal bir bağa indirgenmesi günümüzde yapılan vatandaşlıkla ilgili tartışmaların can alıcı noktalarından birisidir. Örneğin, Kartal, Yazgan ve Kıncal (2017)'in vurguladığı gibi sosyal sermaye, aktif vatandaşlığın sonucu olan, yerleşik norm ve ilkelere dayalı olarak açıklanan sosyal bir süreçtir ve vatandaşlığın sosyal boyutunun önemini vurgulamaktadır. Çünkü vatandaşlık sosyal haklardan bağımsız olarak ele alındığında ortaya devlet ve birey arasındaki yalnızca siyasal ve hukuksal bağdan ibaret bir ilişki biçimi ortaya çıkmaktadır. Bunun ötesinde vatandaşlık kavramının sosyal boyutunun, ideolojik kaygılarla görmezden gelinmesi, farklı ekonomik gerekçelerin arkasına sığınarak önemsenmemesi ya da küresel dünya sisteminde devlet aygıtına devasa bir yük olduğu gibi her biri tartışmaya açık gerekçelerle dönüşüme uğratılması vatandaşlıkla ilgili farklı arayışların önünü açmıştır. Oysa ki modern vatandaşlık kuramlarının öncüsü sayılabilecek, T. H. Marshall tarafından öne sürülen vatandaşlık tezinin temel düşüncesi, refah devletiyle olgunlaşan vatandaşlık kurumunun kapitalizmin yarattığı toplumsal eşitsizlikler karşısında sağlıklı bir şekilde kendisini var etmesi üzerine kuruludur. Bir başka deyişle her türlü toplumsal katmanın eşitliğinin ön planda yer alması ile sağlanacak bir toplumsal bütünleşme, ancak tezinde öne sürdüğü toplumsal hakların varlığıyla sağlanabilir. Dolayısıyla, özellikle günümüzde sıklıkla dile getirilen ve küreselleşme, devletin küçülmesi vb. argümanlara dayanarak öne sürülen sosyal hakların sınırlandırılması bir bakıma toplumsal eşitliği tahrip eden bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte Hindess'in (1993) de vurguladığı gibi, vatandaşlık, ne eşitlik ve kamusalılık idealinin tam

gerçekleşmesi ne de sınıf egemenliğinin perdelenmesi olarak ele alınmamalıdır. Çünkü vatandaşlık kavramı, tarihin ilk dönemlerinden bu yana farklı toplumsal sınıflar ve gruplar için farklı anlamlar taşıdığından dolayı kendi içinde çatışmalı ve dinamik bir karaktere sahiptir.

T. H. Marshall “Vatandaşlık ve Toplumsal Sınıflar” adlı çalışmasında serbest piyasa ekonomisine sahip toplumlarda oy hakkının evrenselliği ile sosyo-ekonomik eşitsizlikler arasında bir gerilim olduğunu, dolayısıyla da siyasal ve medeni hakların kullanılabilmesi için sosyal hakların geliştirilmesi gerektiğini ve bunun da ancak refah devleti içinde mümkün olduğunu öne sürer. Buna karşın kapitalizmin yeniden yapılandırılması sürecinde refah devleti tasfiye edilirken, refah devleti içinde mümkün kılınan sosyal haklar da Yeni Sağ ve neo-liberal politikaların sonucunda etkisizleştirilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte öne sürülen gerekçeler ise bu hakların negatif özgürlük talepleriyle uyumsuz olduğu, ekonomik olarak verimsiz olduğu ve serfliğin yolunu açtığı şeklindedir. Yeni Sağ, bu gerekçelerle tasfiyeye yöneldiği sosyal hakların yoksulların yaşam fırsatlarını gerçek anlamda geliştirmediğini ve onları pasifliğe yöneltmek bir bağımlılık kültürü yarattığını ileri sürmüştür. Kendi geçimini sağlayamayan işsizlerin, ortak yükümlülüğü yerine getiremediklerini ve bunun da tam üyeliği engellediğini savunur. Bu nedenle de Yeni Sağ’a göre bağımlıları yükümlü kılmak eşitliğe aykırı değil, tersine eşitliğin gereğidir (Kymlicka ve Norman, 2008).

Marshall’ın vatandaşlık tezini geliştirdiği döneme damga vuran “Refah devleti” kavramı ve sonrasında ortaya çıkan “Refah devleti’nin krizi”, vatandaşlıkla ilgili yapılan tartışmaların önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla aktif vatandaşlığın ne olduğu, ya da olmadığıyla ilgili yapılacak kavramsal tartışmalardan önce aktif vatandaşlığı ortaya çıkaran nedenler üzerinde durmanın konunun daha iyi anlaşılması

açısından faydalı olacağı söylenebilir. Bu kapsamda vatandaşlıkla ilgili olarak kapsamlı bir şekilde ortaya konulan ilk modern tez olarak nitelenebilecek Marshall'ın sosyal vatandaşlık anlayışının geçirdiği değişim, bu değişimin nedenleri ve aktif vatandaşlığın ortaya çıkışı üzerinde durulacaktır.

4. REFAH DEVLETİ VE REFAH DEVLETİNİN KRİZİ: SOSYAL VATANDAŞLIĞIN DÖNÜŞÜMÜ

Vatandaşlık kavramıyla ilgili yapılacak olan herhangi bir tartışmanın “Refah devleti” kavramından bağımsız olarak ele alınamayacağı söylenebilir. Çünkü, bu kavram 1929 dünya bunalımı sonrasında eksikliği hissedilen sosyal politikaların ve 2. Dünya Savaşı sonrası önem kazanan “İnsan Hak ve Özgürlükleri”nin siyasal ve hukuksal zeminde tanımlanmasına ve tüm dünya tarafından kabulüne yol açacak gelişmelerle doğrudan ilgilidir. Refah Devleti, en genel ifadeyle devletin, vatandaşlarının ekonomik ve sosyal refahlarını korumaya ve geliştirmeye dönük çabalar içinde olduğu yönetsel bir kavramdır. Bu anlamda, fırsat eşitliği, refahın eşit dağılması ve bireylerin yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olanakların sağlanması için gösterilecek kamusal sorumluluk Refah Devleti’ni var eden önemli belirleyicilerdir. Bununla birlikte, ekonominin etkinliğinin sağlanması amacıyla devletin ekonomiye doğrudan müdahalesi, vatandaşların siyasal karar alma süreçlerine etkin katılımı ve devletin toplumdaki eşitsizlikleri azaltmak için bazı sosyal yükümlülükler üstlenmesi Refah devletinin başlıca özellikleri arasında sayılabilmektedir. Harvey’in (1999) altını çizdiği gibi, refah devleti, herkes için yeterli bir toplumsal ücreti garanti etmeye çalışmak ya da eşitsizlikleri gidermek, azınlıkların göreceli yoksullaşmasına ve dışlanmışlığına çare olmak üzere gelirin yeniden dağılımı

yönünde politikaları ve hukuksal bir takım önlemleri uygulamak zorunda kalmıştır. Bu dönemde devletin iktidarının meşruluğu, toplumun bütün kesimleri için istihdam, sosyal sigorta, yeterli ücret gibi sosyal politikalar uygulamasına ya da kısaca herkese asgari bir yaşam düzeyi sağlamasına bağlı hale gelmiştir.

Refah devletinin, vatandaşlarına sunduğu sosyal politikaların ötesinde siyasal uygulamalarında da özgürlükçü bir yaklaşımı benimsediği söylenebilir. Nitekim, Kymlicka'ya (2004) göre siyasal düzeyde, baskı guruplarının, özellikle sendikaların, meslek örgütlerinin etkili olduğu katılımcı bir demokrasi anlayışı ortaya çıkmıştır. Bunun doğal sonucu olarak, kitlesel siyasal partiler etkili olmuşlar ve devlet kaynaklarının dağıtımında rol oynamışlardır. Sosyal refah devleti anlayışı, yurttaşların siyasete katılımının ön koşulunun onların ekonomik durumunu düzeltmek ve sosyal, siyasal haklarını güvence altına almak olarak görmektedir. Bu nedenle, kitleler haklar yoluyla ne kadar çok, sisteme dahil edilebilirlerse o kadar fazla toplumsal yaşama katılacaklardır.

Aksi takdirde (örneğin, hak ve özgürlüklerin askıya alınması durumunda) insanlar marjinalleşecek ve katılım göstermeyeceklerdir.

II. Dünya Savaşı sonrasında birçok devletin temel hedefi; savaşın çöküntülerini gidermek ve ekonominin yeniden canlanmasını sağlamak için Keynes'in ekonomik politikalarına göre düzenlenmiş ulusal ekonomiler inşa etmek olmuştur. Ulusal ekonomiler ülke içerisinde Keynesyen ekonomi politikaları, refah devleti ve girişimci - emek arasındaki uzlaşmadan oluşan üç temel üzerine oturtulmuştur (Pierson, 2000). II. Dünya Savaşı sonrası dünya çapında uygulamaya konulan Keynesyen ekonomi politikaları, ekonomik büyüme ve gelişmenin en önemli faktörü haline gelmişlerdir. Bu bağlamda, dünya kapitalizmi, refah devleti uygulamasıyla, kaynakların bir

ölçüde piyasa işleyişine göre, bir ölçüde de komuta ekonomisi çerçevesinde kullanıldığı başarılı bir büyüme dönemi yaşamıştır. Ancak, 1970’li yıllarda Amerikan ekonomisinde baş gösteren ekonomik kriz, 1973 ve 1978 yıllarında yaşanan iki petrol kriziyle küresel bir boyuta yayılınca Keynesyen ekonomi politikaları sorgulanır hale gelmiştir (Şaylan, 1995).

Keynesyen ekonomi politikalarının sorgulanışı, beraberinde “Refah devleti”nin krizini getirmiştir. Refah Devleti’nin önemli bir çelişkisi vardır. Refah devleti kapitalist bir devlettir ve kapitalizm Alain Wolfe’nin deyişiyle, serbest piyasa ekonomisini tüm paralel koşullarıyla birlikte oluşturma, koruma ve geliştirmeyi amaçlayan bir ideolojidir. Demokrasi ise, sosyal eşitlik, siyasal katılım ilkelerini içeren bir kavramdır. Demokrasinin içerdiği bu kavramlar, serbest piyasa ekonomisinin koşullarıyla çelişmektedir. Örneğin, sosyal eşitlik ilkesinin gereği olarak, devletin topladığı vergilerin bir bölümünü gelir dağılımındaki eşitsizlikleri azaltmak için kullanması ya da çalışanların sendika kurarak siyasal karar alma mekanizmalarını kendi yararlarına etkilemeleri karın arttırılması ve sermaye birikimiyle bağdaşan durumlar değildir. Refah devleti, kapitalizmle, demokrasi arasındaki bu çelişkiyi beslemiştir. Bir yandan sermayenin birikim koşullarını hazırlarken, öte yandan toplumdan gelen demokratik taleplere yanıt vermeye çabalamıştır. Bunun doğal sonucu olarak refah devletinin çelişkisi zamanla daha da büyümüştür. Yeni problemler ve yeni toplumsal hareketler, dolayısıyla yeni toplumsal talepler ortaya çıkmıştır. Devlet zamanla bu taleplere yanıt verememe durumuna gelmiştir. Keynesyen ekonomi politikalar da bu duruma bir çözüm bulamamış, devletin ekonomik yaşama yaptığı müdahaleler bir sonuç vermemiştir. Oysa ki bu krizden çıkış yolunun iki boyutu olduğu açıktır. Bunun için ya toplumsal ve ekonomik talepler karşılanacak ve kapitalizmden ödün verilecek ya da toplumsal talepler kısılacak,

demokrasiden ödün verilecek ama sermayenin birikim koşulları korunacak ve geliştirilecektir. Kapitalist devlet doğal olarak ikinci seçeneği yeğlemiş ve ikinci seçeneğin gerektirdiği politikalar 1970’lerin sonundan itibaren başlayarak “yeni sağ” (neoliberal) olarak nitelenen iktidarlar tarafından uygulamaya konulmuştur (Baltacı, 2004). Nitekim, bu durumu doğrulayan gelişmelerden birisi 1975 yılında Amerika’da yaşanmıştır. Refah devletinin krizine çözüm bulmak için A.B.D.’de toplanan üçlü komisyonun başkanı Zbignew Brezinski, siyasal katılma alanının daraltılması ve siyasal sistemin toplumdan giderek ayrılması gerektiğini söylemiştir. Bunun amacı, kararları, siyasal denetimden uzaklaştırmak ve yalnızca uzmanların sorumluluğuna bırakmaktır. Böyle bir önlem, temel kararları sadece ekonomik alanda değil, sosyal ve siyasal alanlarda da politikanın, dolayısıyla halk denetiminin dışına çıkarmaktadır (Mouffe, 1985)

Dünyada, özellikle 1980’lerden, soğuk savaşın bitişine kadar süren dönemde ekonomik, siyasal ve toplumsal anlamda önemli değişimlerin yaşandığı gözlenmiştir. Bu değişim sürecinde siyasi literatürde “yeni sağ” olarak adlandırılan ve siyasi aktörleri arasında dönemin Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Ronald Reagan ile İngiltere Başbakanı Margareth Thatcher’ın da yer aldığı hareket, iktidarda olduğu ülkelerde yapısal reformlar gerçekleştirmiş ve 1970’lerin başlarından itibaren sıklıkla eleştirdikleri “Refah devleti” ve onun uygulamalarına dönük farklı politikaları hayata geçirmeye başlamıştır. Soğuk savaşın bitişi ve tek kutuplu bir dünya düzeninin oluşmasıyla ise IMF, Dünya Bankası ve Dünya Ticaret Örgütü gibi farklı uluslararası örgütler “yeni sağ” politikaları küresel ölçekte uygulamaya devam etmiş, bir anlamda ulusal boyutta siyasal iktidarlara sınırlı olan bu süreci küresel boyutta tüm dünyaya yayma işlevini benimsemişlerdir.

Yeni sağ, refah devletinin insanların kendi geçimini sağlama sorumluluğundan uzaklaştırdığını savunarak, piyasanın kendine güven, tam üyelik ve girişim gibi değerleri desteklediğini ileri sürmektedir (Kymlicka, 2004). Yeni sağın devlet anlayışıyla ilgili çözümü, ekonomik olarak küçülmüş, siyasal olarak güçlenmiş bir devlet yapısının kurulmasıdır. Devlet klasik liberalizmde öngörüldüğü gibi gece bekçisi rolüne geri dönmeli, toplumu kendi dinamiklerine bırakmalıdır. Yalnızca üretimin genel koşullarını ve anayasanın uygulanmasını gözetmek işlevleriyle sınırlandırılan devlet, toplumdaki örgütlü çıkarların (özellikle sendikaların) baskısından kurtulduğunda “gerçek kamu çıkarına” daha iyi hizmet edecektir (Özkazanç, 1997).

Yeni sağın düşünsel öncülerinden sayılabilecek liberal ekonomist Fridrich Hayek, 1981 yılında iktisat haftasında yaptığı bir konuşmada “Eşitsizlik acınılacak bir durum değil, tam tersine çok da sevindirici bir durumdur. Çünkü, eşitlikçilik yani gelir dağılımındaki eşitsizliğe müdahale edilmesi yüzünden piyasa ekonomisindeki sinyal cihazı çalışır hale gelememektedir. Nüfus artışının önünde tek bir fren vardır. O da yalnız kendini besleyebilen insanların ve halkların ayakta kalabilmesidir” demektedir (Alvater, 1985). Bir başka ifadeyle Hayek, yeni sağın doğasında eşitlik düşüncesinin olmadığını bu trajik sözlerle ve tam da vahşi kapitalizmin doğasına uygun olarak ifade etmiştir denilebilir.

Yeni sağ, insanın yücelmesi ve özgürleşmesinin önündeki temel engelin yoksunluk ve yoksulluk olduğunu kabul ederken, bu çelişkinin ve eşitsizliğin devlet tarafından düzeltilmesine şiddetle karşı çıkar. Buradaki temel mantık eğer bu durum devlet tarafından düzeltilirse rasyonellik ortadan kalkacak dahası yoksulluk çemberi hiçbir şekilde ortadan kaldırılamayacaktır, bunun çözüleceği adres olarak sivil toplum gösterilmektedir. Eğer bir toplumda bunları çözebilecek yeterli

derecede sivil toplum kuruluşu yoksa sorun nasıl halledilecektir? Ve yoksul insanları sürekli bu kuruluşların yardım ve sadakalarına muhtaç bırakmak o insanların psikolojilerini nasıl etkileyecektir? Bireyciliğin öne çıkarılması toplumsal örgütlenmeleri ve demokratik katılımın önünü tıkamıştır, bireylerin üzerinde ne toplumun, ne de toplumsal belirlenimin etkisi kalmış, bir sınıfa ve gruba bağlı olmayan birey sürekli öne çıkarılmıştır. Diğer yandan neoliberalizmin bir başka açmazı da , bireylerin başdöndürücü bir hızla, yoğun ve çok sayıda imaj ve enformasyon bombardımanına tutulmasıdır. Bireylere kendi özgür iradeleri ile belirleyebilecekleri en küçük bir yaşam alanı dahi bırakılmamış, her türlü bireysel tercihin (ekonomik, siyasal, entelektüel, sanatsal, cinsel v.s) yönlendirilebilmesi olanağı doğmuştur. Bu açıdan bakıldığında bireysel özgürlüklerin savunusunu yapmakta olan bir kuramın öncelikle bu kanalların işleyişini sorgulaması beklense de, bunu beklemek boşunadır. Neo-liberaller için bu yönünü görmemezlikten gelmektedirler (İnaç ve Demiray, 2004).

Chomsky'ye (2000) göre yeni sağ, azınlığın kendi özel çıkarlarını en yüksek düzeye çıkarmak için toplumsal yaşamın olabildiğince büyük kesimini denetim altında tutmasına olanak veren politikalara ve işlemlere denk düşmektedir. Chomsky (2000), bu politikaların, ekonomik sonuçlarının her yerde hemen hemen aynı ve tam da beklendiği gibi olduğunun altını çizmektedir: Toplumsal ve ekonomik eşitsizlikte çok büyük bir artış, dünyanın en yoksul ülkelerinin ve halklarının durumlarının dikkate değer ölçüde kötüleşmesi, tüm yeryüzünde çevrenin içinde bulunduğu acıklı durum, istikrardan uzak bir küresel ekonomi ve varlıklıların elinde hayal bile edilemeyecek denli verimli kazanç kaynakları ortaya çıkmıştır. Kliksberg (1994), yeni sağ politikalar sonucu devletin küçültülerek, etki alanının daraltılması ile ekolojik dengenin bozulmasından eşitsizliklerin derinleşmesine, işsizlik artışından bölgesel çatışmalara,

bireycilikten yoksulluğa kadar bir dizi sorunun yer aldığı bir tablonun ortaya çıktığını ve bu tablonun yalnızca bir yönetim krizine değil aynı zamanda bir insanlık krizine de işaret ettiğinin altını çizmiştir. Kliksberg'in tespitlerinin ötesinde, dünyada kendini gösteren farklı sorunların ulusal değil küresel birer sorun haline dönüştüğünü önemle vurgulamak gereklidir.

Özkazanç'a (2009) göre refah devleti uygulamalarının vatandaşlık kurumu açısından yol açtığı bazı olumsuz gelişmeler bulunmaktadır. İlk olarak, refah hizmetleri radikal bir eşitlik yaratmakta başarısız olmuştur. Yoksulluk giderilememiş ve/veya devlet giderek artan talepleri karşılayacak bir etkinlik sağlayamamıştır. İkinci olarak hizmetlerin sunuluş tarzı hizmeti alanlarda, özellikle kadınlar, zenciler, yaşlılar, işsizler gibi toplumsal kesimlerde yabancılaştırıcı, aşağılayıcı, damgalayıcı, standartlaştırıcı, gözetleyici imaları nedeniyle hoşnutsuzluklara yol açmıştır. Üçüncü olarak devletin büyük çıkar gruplarıyla doğrudan ilişkiler temelinde örgütlenmesi, birey ve örgütsüz, güçsüz kesimlerin aleyhine gelişmiştir. Kamu bürokrasinin yozlaşmasına, siyasetin kısa dönemli çıkar beklentilerine endekslenmesine yol açmış, bu ise merkezi bir kolektivizm ve sosyal adalet uygulaması, toplumsal entegrasyonu güçlendirmedeği gibi, çıkar çatışmalarının artmasına, toplumsal ara kurumların zayıflamasına, bazı kesimlerin devlete bağımlı yaşamalarına neden olmuştur. Sınıf ve refah merkezli örgütlenme ve pratikler, yeni gelişen eşitsizlik ve iktidar risklerine karşı duyarsız kalınması anlamına gelmiştir. Ulusal homojen bir kültür varsayımı ve evrenselcilik mantığı, kültürel farklılıkların bastırılmasını birlikte getirmiştir. Vatandaşın salt hakların öznesi olarak anlaşılması, siyasi cemaate yönelik sorumluluk ve yükümlülükler sorununu daha dar cemaatlerin alanına itmiştir. Tüm bu nedenlerden dolayı ise Özkazanç (2009).

Modern refah devletini Marshall'ın varsaydığı gibi bir vatandaşlar cemaati olarak değerlendirmenin günümüz açısından pek mümkün görünmediğinin altını çizmektedir. Güllüpınar'a (2012) göre, vatandaşlık uygulamaları, kapitalizmin ulus- devlet anlayışında bireyi salt hukuki ve siyasi ödev ve haklarıyla tanımlayan ve yasa önünde eşit olduğu varsayılan hukuksal bir özneye dönüştürmüştür. Ancak bu kağıt üstündeki eşitlik anlayışı, sosyal alanda sözde bir eşitlik durumu yaratmakta ve sosyal alanda toplumsal eşitsizliklerin taşıyıcısı olan birey, vatandaşlık hakları dolayısıyla sözde- eşit bireylere dönüşmüştür. Ayrıca, kapitalizmin eşitsiz ilişkilerinin toplumsal alandaki yansımaları vatandaşlığın toplumsal içeriğini zayıflatmıştır ve neo-liberal politikaların günümüzdeki hegemonyası bu toplumsal içeriği giderek daha fazla zedelemektedir. Bu nedenle kapitalist ilişkilerin egemen olduğu ulus-devletler bünyesinde vatandaşlık pratiklerinin özünde toplumsal eşitsizlik ve hiyerarşi barındırdığı iddia edilebilir ve modern yurttaşlığın evrensellik ve eşitlik vaatlerini gerçekleştirememesi ve bazı grupların ihtiyaç, çıkar ve beklentilerini karşılayamaması, ulus-devlet içinde bir vatandaşlar hiyerarşisi ve tabakalaşmasına yol açtığı gibi bir sonuca götürebilir.

Marshall'ın vatandaşlık yaklaşımında “vatandaşlık haklarının” ön plana çıktığı görülmektedir. Marshall'ın vatandaşlığa ilişkin en temel önermesinin refah devletinde sağlanacak olan sürekli ekonomik büyümenin, bireylerin haklarında ve sosyal korumada da paralel bir artışı beraberinde getireceği yönündedir. Bununla birlikte, refah devletinin kriziyle birlikte, bu yaklaşım yeni sağ olarak nitelenen kesimlerce eleştirilmiş ve ekonomik krizlerle birlikte Marshall'ın vatandaşlık tezi sorgulanmaya başlanmıştır. Üzerinde durulması gereken bir diğer önemli nokta ise, Marshall'ın vatandaşlık tezinde haklara çok fazla vurgu yapıldığı halde, vatandaşların

sorumluluklarına dair bir vurgunun yapılmayışı önemli bir eksiklik olarak belirlemektedir. Wong ve Wong'un (2004) da ifade ettiği gibi, vatandaşlık bağlamında haklar ve sorumluluklar arasında bir dengenin olması standart bir kural olmasa da bir idealdir ve sosyal gelişme için kıyaslamada bulunma imkanı sağlamaktadır. Bu bağlamda Marshall'ın vatandaşlık tezinde vatandaşların sorumluluklarının, haklarına göre geri planına itilmiş olması önemli bir sorun olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca refah devleti kurumlarının pasifliği ve bağımlılığı arttırarak, vatandaşlıktan bir geri çekilme ve vatandaşlık rollerinde bir “müşterileşme” ortaya çıkaracağı iddiası da sıklıkla dile getirilmiş ve artık vatandaşların sorumluluklarını yerine getirmek için daha aktif olmaları gerektiği vatandaşlıkla ilgili yapılan tartışmaların odağına yerleşmiştir.

5. YENİ SAĞ'IN VATANDAŞLIK TEZİ: AKTİF VATANDAŞLIK

Aktif vatandaşlık, refah devletinin kriziyle birlikte dünya gündemine yeni sağ politikacılar tarafından getirilmiş, vatandaşlığa ilişkin farklı bir anlayış olarak belirlemiştir. Oktik vd. (2008)'nin de vurguladığı gibi, özellikle, 1980 sonrası neo-liberal ekonomi politikaların bir uzantısı olarak İngiltere'de muhafazakar Thatcher Hükümeti ile başlayan sosyal refah politikaları terk edilmeye başlanmıştır. Bu politikalar, bireyi sosyal hizmetler alanında yalnızlaştırıp, toplumsal alanı terk ederek kendi merkezli olmaya itelerken, yeni bir yapılanma ve vatandaş tipolojisi oluşturmaya başlamıştır. Yeni vatandaş hem girişimci hem de karar alma süreçlerine katılımcı olup, güç hızla merkezsiz bir yapılanmaya doğru kaymaktadır. Yeni vatandaş artık devletten hizmet bekleme noktasından uzaklaşırken hayatın her alanında daha fazla hak talep eden konuma gelmiştir. Saunders'in (1993) ifadesiyle, aktif vatandaşlığın ortaya çıkışında önemli bir siyasal aktör olan yeni sağa göre, refah

devleti merkezi yönetime bağımlı, sorumluluk alamayan, tembel, asalak, talepkar, mızımız, asi ve çıkarıcı bir vatandaş tipini teşvik etmiştir. İlk ortaya çıkışı, İngiltere’de Margaret Thatcher dönemine rastlayan aktif vatandaşlık, 1988 Muhafazakar Parti Konferansı’nda 1990’larda uygulanması düşünülen muhafazakar politikalar için anahtar tema kabul edilmiş ve Margaret Thatcher tarafından Thatcherizm uygulamalarının daha ılımlı bir bileşeni olarak sunulma çabası gösterilmiştir (Harris, 1999).

Marshall’ın yayınlarını takiben, İngiltere’deki tüm büyük siyasi partiler refah, sağlık ve eğitim için temel bir hak sağlamanın devletin sorumluluğu olduğunda hemfikir oldukları için vatandaşlık, politik söylemlerin dışında bir alan edinmiştir. 1979 yılında Thatcher hükümetiyle birlikte başlayan neoliberal gelenek ise, Marshall tarafından desteklenen devletçi modelin tersi uygulamalara girişmiş, piyasa güçleriyle uyumlu olan yeni bir vatandaşlık yaklaşımı geliştirmiştir. 1988 yılında ortaya çıkan aktif vatandaşlık konsepti, vatandaşın devlete bağımlı olmasından çok, girişimci olmasını ön plana çıkaran bir vatandaşlık dilini kullanmıştır. 1990’larda İngiliz Başbakanı John Major’ın vatandaşlık söyleminde de önemini koruyan aktif vatandaşlık kavramı, Thatcherizm düşüncesinin temelinde yer alan, toplumsal ilişkilerin metalaşması ve bireyselleşmesi ile uyumlu doğasını korumayı sürdürmüştür (Faulks, 1998).

Aktif vatandaşlık, bireyin siyasal topluma aidiyetinde en belirleyici öge olarak onun bireysel başarısını, özel yaşamındaki performansını, yani girişim kültürüne uyum derecesini görmektedir. Yeni sağın birinci sınıf vatandaşları devlete yüklenmeden kendi ayakları üzerinde durabilen girişimci bireylerdir. Bir başka ifadeyle, neo-liberal söylemde “vatandaş”, büyük ölçüde ekonomik-insana indirgenmiş olmaktadır. Bu söylemde bireylerin toplumla ilişkisindeki en önemli bağ maddi çıkar bağlarıdır. Birey ve toplum arasındaki sınırların

belirginleştirilmesi, ortak iynin maddi refaha indirgenmesi anlamına gelmektedir. Yeni sağın “ideal” vatandaşı, başkalarıyla yalnızca rekabet ilişkisi içinde olan yalnız ve hırslı bir ekonomik varlıktır. Yeni sağın refah devleti eleştirisiyle birlikte kamusal alan ve hatta toplum fikri bile mahkûm edildiğinde geriye Thatcher’in deyimiyle “sadece bireyler ve onların aileleri” kalmaktadır. Bireyden kendi kaderine hakim olması beklenir çünkü, yeni-liberalizm bireylerin toplumun önüne çıkardığı istemleri boyuna geri çevirir, tutamayacağı hiçbir söz vermez başarı ya da başarısızlık bireyin kendi sorunudur, toplumla ya da devletle hiçbir ilgisi yoktur (Özkazanç, 2009).

Harris (1999), 1980’ler boyunca siyasetçilerin verdikleri demeçlerde aktif vatandaşın genellikle; iyi kalpli, mülk sahibi yurtsever, ihtiyaç sahiplerine karşılıksız yiyecek yardımında bulunan, yan komşusunun soğuk havalarda üşüyüp üşümediğini kontrol eden vatandaş olduğunun altını çizmektedir. Buradaki vurgunun, iyi komşuluk ilişkileri, kamu duyarlılığı ve yoksulluk üzerine olduğu anlaşılmaktadır. Aktif vatandaş aktif yapan unsur, mülk sahipliğidir. Mülk sahibi olmadan bir vatandaş bağımsız olamaz, mülk geliri olmadan bir birey iyi bir vatandaş olmak için gerekli boş vakte sahip olamaz. Mülk olmadan vatandaş pasiftir, devletin korumasına muhtaçtır, maddi yardımlara ve sosyal hizmetlere bağımlıdır. Aktif vatandaşlıkta, vatandaşlar başarılı, kendine güvenli, müteşebbis, tüketen ve mülk sahibi kişiler olarak resmedilir. Vatandaşlığın bu türünde, “toplum” bileşeni yer alsa da, aktif vatandaşlar yalnız yaşamayı başarabilen, piyasa içinde bağımsız, özgürlükleri mensubu bulundukları kültür ve refah devleti tarafından sosyal haklardan ziyade, ekonomik olarak garanti altına alınmış vatandaşlardır. Harber (1992) 1980’li yıllarda aktif vatandaşlığı genç insanların, refah devleti tarafından gerçekleştirilemeyen bazı uygulamalar konusunda aktif olmaları için güdülenmeleri bağlamında açıklamaya çalışmıştır. Bu anlamda aktif bir vatandaş, şeyleri

oldukları gibi destekleyendir; dolayısıyla bu durum onun demokratik süreçlerdeki tartışma ve eylemlerde eleştirel ve bilinçli bir katılım gösterebileceği anlamına gelmemektedir.

Özkazanç (2009), Thatchercı söylemin bireyi, sadece kanunlar dairesinde özel işlerini yürütmekle yükümlü olan bir özgürlükler alanı olarak değil, girişimcilik yanında aile, din, ulus, geleneklerle ilgili bir dizi somut içerikle tanımladığını vurgulamaktadır. Thatcherizmin tanımladığı aktif vatandaşlığın bir boyutu daha vardır. Aktif vatandaş ahlaki ve toplumsal bir sorumluluk olarak gönüllü işler yapan, komşularıyla ve yakın çevresiyle ilgilenen birisidir. Her şeyi devletten beklemek yerine birey ve cemaatlerin kendi güçlerini harekete geçirmeleri; ara kurumlar yoluyla devletin çekildiği alanlardaki bazı toplumsal görevleri üstlenmeleri yeni sağa göre hem ahlaki hem teknik olarak daha üstün bir yöntemdir. Bu sayede, gerçek bir toplumsal dayanışma ve bütünleşmenin ancak bu sayede mümkün olacağına dikkat çekilir (Özkazanç, 2009). Dubiel (1998) de benzer olarak, ilerleyen süreç içerisinde, neo-liberal politikalar sonucu devletin boşalttığı toplumsal alanda sağlık, eğitim, uyum, sosyal güvenlik gibi temel toplumsal hizmetleri sivil toplum başlığı altında gönüllü kuruluşların aldığı ve kiliselerin toplumsal rolünün yeniden artmaya başladığının altını çizmiştir.

Özkazanç'a (2009) göre, yeni sağın vatandaşlık ve siyasal toplum anlayışı birey ve cemaatlerin öne çıkarılmasına dayanmaktadır. Her iki durumda da zarar gören ise vatandaşlığın katılım, eleştiri, denetim, öz yönetim, kamusal tartışmayla ilgili siyasi boyutlarıdır. Bireysel yaşamında ve cemaat içinde aktif olması istenen bireyden siyasal alana gelince beklenen sadece yasalara uygun davranmasıdır. Bu nedenle yeni sağın ideal vatandaşının en belirgin özelliği siyasetten arınmış, devletle ilişkileri minimum olan, siyasete karşı kayıtsız ve ancak pasif destek veren biri olmasıdır. Bu söylemin kurguladığı ideal

“siyasal toplumun” en belirgin özelliği de kamusal alanın yokluğudur. Dolayısıyla yeni sağcılar her ne kadar “aktif” vatandaşlıktan söz ediyor olsalar da, aslında yürürlükte olan süreç, “modern” vatandaşlığın geriletilmesi sürecidir. Modern vatandaşlık rasyonel ve özerk olduğu, siyasi katılım ve denetim yetenekleri olduğu varsayılan özgür bireyler ve onların yarattığı siyasi kurumlar üzerinde temellenmiştir. Yeni sağla birlikte içine girmiş olduğumuz yeni ortaçağda ise ortaklığı yaşatacak zeminler olarak “birey” ve “toplumun” modern hali güçlü bir tehdit altındadır (Özkazanç, 2009).

6. AKTİF VATANDAŞLIK VE ÜÇÜNCÜ YOL YAKLAŞIMI

1980’lerde İngiltere odaklı olarak Thatcher hükümeti döneminde başlayan aktif vatandaşlık tartışmaları, 1990’lı yıllarda Thatcher’ın yerine Muhafazakar Parti’nin başına geçen John Major hükümeti ve 1997’de seçimleri kazanan İşçi Partisi lideri Tony Blair döneminde de güncelliğini sürdürmüştür. Favretto’nun (2003) ifadesiyle, Thatcher hükümeti döneminde sendikaların zayıflatılması, sosyal güvenlik hizmetlerinin azaltılması ve kamu sektörünün büyük bölümünün özelleştirilmesi, 1997’de tekrar iktidara gelen İşçi Partisi’nin işini oldukça kolaylaştırmıştır. Ancak, Blair hükümeti İngiltere vatandaşlarına “Demir Leydi” tarafından bırakılandan daha eşit bir toplum sunmamıştır.

1990’lı yıllarda düşünsel temelleri İngiliz sosyolog Anthony Giddens tarafından atılan, geleneksel sol eleştirisi olarak nitelendirilebilecek ve öncelikle İngiltere’de, daha sonra ise farklı Avrupa Birliği ülkelerindeki politika uygulamalarına öncülük eden “Üçüncü Yol” hareketi vatandaşlık tartışmalarına farklı bir yön kazandırmıştır. Üçüncü yol, Giddens’in (2000) ifadesiyle “Eşitlik, ihtiyaç sahiplerinin korunması, özerklik

bağlamında özgürlük, sorumluluk yoksa hak da yok, demokrasi yoksa otorite de yok, kozmopolit çoğulculuk, felsefi muhafazakarlık” değerlerini tartışmaktadır. Dierwechter (2000), Anthony Giddens’in üçüncü yol yaklaşımının, küreselleşme, bireyselleşme, sol/sağ ayrımı, siyasal organın değişen doğası ve ekolojik kaygılar olmak üzere beş temel unsura dayandığını ifade etmekte; üçüncü yolu, küreselleşmeyi biçimlendirmeye odaklanma, ekolojik modernleşme için teknoloji arayışı, geleneksel sol ve sağ ideolojilere yakın durma isteği, sivil toplumda ivedi bir beraberlik, eğitim fırsatları vasıtasıyla insan sermayesine yatırım yapma tutkusu olarak özetlemektedir.

Aktif vatandaşlık yaklaşımı, insanları kendi kaderlerini tayin edebilen bağımsız bireyler olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda, toplumdaki sorunların, ihtiyaçların ve amaçların uzmanlar tarafından değil toplum üyelerinin bizzat kendileri tarafından belirlenmesi ve toplumun kendi geleceğini şekillendirerek, toplumsal değişimi gerçekleştirmesi düşüncesi yatmaktadır. Bu yaklaşıma göre, yerel hükümetlerin rolü toplulukları yönetmek değil, onların eylemlerini kolaylaştırmaktır. Aktif vatandaşlık, “üçüncü yol” siyasetinin yan ürünlerinden biri ve geleneksel refah devletinin reddi olarak anlaşılabilir. Gönüllü olarak topluma hizmetini gerçekleştirmek için yapılan uygulamalar, üçüncü yol politikalarının bir parçası olan, etik vatandaşlık ve sosyal girişimcilik düşünceleriyle tutarlıdır. Bu düşüncenin savunucularına göre, üçüncü yol “gerçek bir fırsat”, “yurttaş sorumluluğu” ve “topluluk” değerini destekleyerek, eski stil demokrasi ve neoliberalizm arasındaki geleneksel ayrılığı aşmak istemektedir (Kenny, McNevin ve Hogan, 2008).

Gül ve Gül (2007), üçüncü yol yaklaşımında sosyal haklarla bireysel sorumluluklar arasında bir ilişki kurulmaya çalışıldığını vurgulamaktadır. Bir başka deyişle, sosyal devletin temel bir yaşam standardına katkıda bulunma sorumluluğu ile

yoksulun sağlanan olanakları iyi değerlendirmesi arasında yani Keynesçi sosyal devletin refah hakkı ilkesi ile kişisel sorumluluk ilkesi arasında bir denge arayışı vardır. Bu dengede devlete düşen, insan sermayesine yatırım yaparak, fırsat eşitliğini sağlayarak ve piyasada çalışmayı olanaklı kılacak diğer hizmetleri sunarak, kişileri serbest piyasada ayakta tutmak ve kendi kendilerine yeten bir yaşam sürmelerini olanaklı kılmaktır. Böylece, eşitlik ve sosyal haklar temelli olarak tüm vatandaşlara sosyal yardım sunan sosyal devlet anlayışı terk edilmekte, sosyal haklar ile bireysel sorumluluklar arasında bir denge aranmaktadır. Ancak, karşılıklılık ilkesine dayandırılan bu dengenin temel koşulu, devletin kendine düşen sorumlulukları (güvenceli iş yaratmak, kreş ve sağlık yardımı gibi piyasada çalışabilmek için gerekli sosyal yardımları sağlamak gibi) öncelikle yerine getirmesidir.

Üçüncü yol yaklaşımının temel özellikleri kısaca şu şekilde özetlenebilir:

1. Rekabetçi piyasa anlayışının ve negatif özgürlüklerin, fırsat eşitliği ilkesi ve yapabilir kılan devlet anlayışı ile dengelenmesi savunulur.
2. Karşılıklılık ilkesi benimsenir. Devletin yükümlülük üstlenebilmesi için bireylerin sorumluluk alması gerekir. Kendi sorumluluğunu almaya hazır bireye piyasada karşılaştıkları aşmakta devlet yardımcı olacaktır.
3. Karşılıksızlık olarak, yalnızca vatandaş olmaktan dolayı kişilerin sosyal hakları olduğu kabul görmez. Ancak piyasanın adaletsiz sonuçlar ürettiği, negatif özgürlüklerden de bazı bireylerin adaletli bir şekilde yararlanamadığı kabul edilir. Bu nedenle, yoksullar, işsizler, kadınlar ve diğer dezavantajlı gruplar açısından fırsat eşitliği savunulur. Piyasada eşitsizliklerin adaletsiz boyutlara ulaşmasını engellemek için devletin yükümlülük alması benimsenir.

4. Yoksulluk konusunda bireysel sorumluluk esastır. Bireyler piyasa sistemi içinde çalışarak kendilerinin ve ailelerinin geçimlerini sağlayacaklardır. Devlet, bireylerin sürdürülebilir yaşam kurmakta karşılaştıkları güçlükleri kaldırmak ve bireyleri piyasada yapabilir kılmakla yükümlüdür. Yani yarar ve piyasa temelli adaletli bir çalışma refahı anlayışı kabul edilir.
5. Sivil toplumun, ailenin ve geleneksel dayanışmasının da karşılıklılık ilkesi çerçevesinde kamusal yükümlülük ve bireysel sorumluluk arasında kurulan dengeye katkı yapması benimsenir. Çoğulcu bir sosyal refah yapılanması öngörülür (Gül ve Gül, 2007)

Başlıca üçüncü yol politikaları ise aşağıdaki gibi ifade edilebilir: (Köse, 2010)

1. Üçüncü yolun temel hedefi, vatandaşların zamanımızda yaşanan küreselleşme, kişisel yaşamdaki dönüşümler ve doğayla ilişki bağlamında ortaya çıkan önemli değişimler karşısında kendi yaşam yollarını çizebilmelerine yardımcı olmaktır.
2. Üçüncü yol küreselleşmeye karşı olumlu bir tavır takınmalıdır, küreselleşme sadece serbest ticaret olarak ele alınmamalıdır.
3. Üçüncü yol temelde sosyal adalet ile bağıni koparmamalıdır, ileri aşamalarda eşitlik ile özgürlük çatışabilir; fakat eşitlikçilik ölçütleri bireysel özgürlüğü artırıcı rol de oynar. Sosyal demokratlara göre özgürlük, peşi sıra daha geniş toplumsal bütünlüğün tesisi taleplerinde bulunan eylemin özerkliği anlamına gelmektedir.
4. Üçüncü yol kolektivizm ile bağıni kopardıktan sonra toplumla birey arasında yeni bir ilişki ağı kurulmalıdır. Bu ilişki hak ve sorumluluk temelinde kurulacaktır. Eski sosyal demokrasideki hakların mutlak görülmesi anlayışının bir kenara bırakılması, bireyciliğin/bireysel hakların artması ile birlikte bireysel sorumluluklar da

artırılmalıdır; “Sorumluluk yoksa hak da yok”. “Demokrasi yoksa otorite de yok”. Otorite ancak aktif, katılımcı bir toplumsal yapı temelinde, demokratik bir sivil toplum yapısının tesis edilmesi durumunda kabul edilebilir.

5. Ekolojik risk karşısında modernleşme doğrusal bir çizgi takip edemez; üçüncü yol çevresel sorunlara duyarlı bir modernleşme öngörür. Ekolojik anlamda duyarlı modernleşme, modernleşme sürecinin yarattığı çevresel sorunların farkında olan modernleşmedir.
6. Üçüncü yol temelde değişime kapalı olmayan; ancak değişimin beraberinde getirdiği risklerin sorumluluğunu da göz önünde bulunduran (felsefi) bir muhafazakarlık öngörür. Bireyciliğin arttığı bir toplumda toplumsal dayanışma ve sosyal adaleti sağlamak ancak bu şekilde mümkün olabilir.

Üçüncü yol yaklaşımına yöneltlen önemli eleştirilerden birisi, üçüncü yolun bireycilik ile ilgili söylemlerine ilişkindir. Üçüncü yol yaklaşımına göre, birey piyasada rekabet edebilmek için özendirilmeli ve birey topluma karşı bir sorumluluk anlayışı içinde hareket etmelidir. Toplumsal ve ekonomik eşitsizlikler içinde olmayan bir birey tanımı, üçüncü yolun pragmatik bir biçimde toplumsal gerçekliği nasıl kurduğunun en somut ifadesi olarak birey toplum ve devlet piyasa ilişkilerinde sınıf boyutunu göz ardı etmesine dayanmaktadır. Böyle bir anlayış ise neoliberal ideoloji ile birebir örtüşen bir anlayışa işaret etmektedir (Yöney, 2000).

Üçüncü yol yaklaşımına göre, bireylere devlet tarafından sağlanacak minimum ücret, ancak aktif olarak iş arama, kendini eğitime ya da kendisi adına çalışma gibi sorumluluklar karşısında verilmelidir. Sosyal hakların, yurttaşlığın bir sonucu olarak koşulsuz sunulma özelliği neoliberaler ve üçüncü yol politikacıları tarafından ihlal edilmektedir. Dolayısıyla üçüncü yolun “çalışana refah” yaklaşımı piyasaya yönelik bir yaklaşım

olarak değerlendirilmelidir (White, 2000). Fitzpatrick (2003) de, serbest piyasa ile uyum içinde hareket eden üçüncü yol politikacılarının, “sorumluluk yoksa hak da yok” söylemlerini zayıf bir eşitlik ve güçlü bir sorumluluk üzerine şekillendirdiğinin altını çizmektedir.

Heywood (2011) ise üçüncü yolu muğlak bir kavram olarak görmektedir. Heywood’un ifadesiyle, üçüncü yol, hem kapitalizme hem de sosyalizme bir alternatif oluşturma fikrini kapsamaktadır. Bu yaklaşım, dikkatleri faşizm, sosyal demokrasi ve en son olarak post sosyalizm dahil, çeşitli geleneklerden siyasi düşünürleri cezbeden ideolojik bir pozisyona çekmektedir. Öte yandan, üçüncü yolun aynı anda, hem piyasanın dinamizmini destekleyip hem de piyasanın doğurduğu sosyal bölünmeye karşı uyarması bakımından çelişkili olduğu ve merkez sol projeden uzaklaşıp sağa doğru bir değişimi temsil ettiği yönünde eleştirilmiştir. Bir başka deyişle, örneğin neoliberal çerçeveyi benimsediği, özellikle global kapitalizmi desteklediği ve cemaatçilerin (komünteryenler) aileyi güçlendirme ve “kaba” kanun ve düzen politikasından yana olma talebinde somutlaşan otoriteryenizme kaymayı savunduğu gerekçesiyle sıklıkla eleştirilmiştir (Heywood, 2011).

7. 21. YÜZYILDA AKTİF VATANDAŞLIK

Aktif vatandaşlık, refah devletinin kriziyle beraber yeni sağ politikacılar tarafından gündeme getirilmiş ve devamında üçüncü yol olarak ifade edilen siyasi görüş tarafından da sahiplenilerek özellikle Avrupa Birliği’ne üye ülkeler tarafından AB’nin vatandaşlık eğitimi, sosyal dışlanmanın, ırkçılığın önlenmesi ve siyasi katılım ile sivil toplum kuruluşlarının etkinliğinin arttırılmasına dönük politika ve uygulamaların önemli dayanaklarından birisi haline gelmiştir. Öyle ki, aktif vatandaşlığa olan böylesi bir ilginin sonucunda Avrupa Birliği

2011 yılını “Gönüllü Aktivite Yoluyla Aktif Vatandaşlık Yılı” olarak belirlemiştir (http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/20091127_council_decision_en.pdf). İlerleyen süreç içerisinde de, Avrupa’nın eğitimsel işbirliği uygulamalarını şekillendiren ve 2020’ye kadar olacak gelişmeleri etkilemeye devam edecek olan politika belgeleri, aktif vatandaşlığın teşvik edilmesinin önemini vurgulamış ve aktif vatandaşlığı Avrupa eğitim sistemlerinde bireylerin kazanması istenen başlıca amaçlardan birisi haline getirmiştir. (Eurydice, 2012). Bu bağlamda, İngiltere’de 1997 yılında iktidara gelen İşçi Partisi’nin danışmanlarından olan ve ülkenin saygın siyaset bilimcilerinden kabul edilen B.R. Crick’in, 1998 yılında vatandaşlık eğitimi üzerine hazırladığı rapor, İngiltere’den başlayarak tüm Kıta Avrupası’nda vatandaşlık kavramı ve vatandaşlık eğitimiyle ilgili tartışmalara öncülük etmiş ve 2000’li yıllarda ve sonrasında aktif vatandaşlık farklı akademik, siyasi ve toplumsal projelerin odak noktası haline gelmiştir.

Crick, raporunda vatandaşlığın (11-16 yaş grubu öğrenciler için) İngiltere ve Galler’de Ulusal Programın bir parçası haline gelmesini ve sosyal ve ahlaki sorumluluk, toplumsal katılım ve siyasal okuryazarlık olarak üç birbiriyle ilişkili alan üzerine kurulmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Rapor aynı zamanda tüm vatandaşlık eğitimi programlarının, aktif vatandaşlığa göre yeniden düzenlenmesini ve genç insanların öğrenim gördükleri kurumlarda ve daha geniş topluluklarda kararlar almalarını ve eyleme geçmelerini destekleyecek yönde yeniden ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Crick raporu, ilerleyen süreçte, 2002 yılında İngiltere’de vatandaşlığın müfredatlara girmesi ve yeni ulusal müfredat girişiminin başlatılması ile sonuçlanmıştır (Nelson and Kerr, 2006).

Rapor, bireysel boyutta öğrencilerin aktif, bilgili, eleştirel ve sorumlu vatandaşlar olarak etkili bir şekilde topluma katılımlarının güçleneceğini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra, okullar boyutundan öğretimsel fırsatların koordine edilmesi ve geliştirilmesi ve okul ile yerel toplum yaşamına katılım fırsatlarının yaratabileceğinin altı çizilmiştir. Toplumsal boyutta ise, yerel ve ulusal yönetimleri ve toplumsal meseleleri etkileyebileceklerinin farkında olan aktif ve siyasi okuryazar vatandaşların yetişmesinin gerçekleşebileceği ön görülmüştür. Jerome'a (2012) göre, aktif vatandaşlık Crick Raporu'nun gerçekleştirmek istediği başlıca amaç olarak görülmüştür. Öyle ki, vatandaşlık eğitimi raporda, toplumsal katılım, siyasi okuryazarlık ve sosyal ve ahlaki sorumluluk gibi birbiriyle ilişkili üç alanı içerecek şekilde tanımlanmaktadır.

1997 yılında demokratik değerler ve vatandaş hakları Avrupa eğitim projesine sıkı sıkıya bağlı bir konumdaydı. Bundan dolayı demokratik vatandaşlık, ulusal eğitim ve öğretim sistemlerinin reformlarına işaret eden uluslararası politikaların merkezi haline gelmiştir. İki önemli eylem bu duruma katkı sağlamıştır: bir taraftan hem yasal hem de ideali bakımından Avrupa vatandaşlığı haklarını bildiren Amsterdam Antlaşması'nın onaylanması, diğer taraftan ise tüm Avrupa vatandaşlarını etkileyen çeşitli topluluk politikaları arasında tamamlayıcılık ve tutarlılığı öngören “Bilgi Avrupa'sına Doğru” (Towards a Europe of Knowledge) Komisyon Tebliği'dir. Daha sonra, birlik içinde eğitim yoluyla demokratik vatandaşlığın artırılması ile ilgili tartışmalar yoğunlaşmıştır. Sonuç olarak, Avrupa Birliği üyesi devletlerin eğitim politikalarına ve uygulamaya konulan demokratik vatandaşlık üzerine bugünkü söylemler, Avrupa aktif vatandaşlığını ön plana çıkarmaktadır (Milena, 2008). Avrupa Konseyi'nin vatandaşlık anlayışının daha çok aktif katılım, tolerans ve kurumların eleştirel

değerlendirilmesi düşüncesine dayandığını vurgulamak önemlidir (Janmaat ve Piattoeva, 2007).

Aktif vatandaşlık terimi Avrupa bağlamında ilk olarak, “bilgi toplumu” ve “toplumsal uyumun” gerçekleştirilmesine dönük Avrupa Komisyonu Lizbon 2010 Stratejisinde kullanılmıştır. Lizbon stratejilerinin hedefi, dünya’nın en rekabetçi ekonomisini Avrupa işgücünün eğitim ve öğretimi üzerine odaklanarak oluşturmaktır. Lizbon Stratejisi kapsamında iki yükseköğretim reformu ortaya çıkmıştır: (a) Bilgi Avrupasına katkıda bulunmak üzere Avrupa üniversitelerini modern hale getirmek ve (b) aktif vatandaşlık için daha iyi toplumsal uyum veya öğrenmeye katkıda bulunmak (Humphreys ve diğerleri, 2011). Bu bağlamda aktif vatandaşlık, vatandaşların toplulukları içerisinde seslerini duyurmaları için güçlendirmenin bir yolu, aidiyet duygusu ve yaşadıkları toplumun bir parçası olma, demokrasinin, eşitliğin ve farklı kültür ve düşünceleri anlamının değeri olarak tanımlanmıştır. Bundan sonra ise aktif vatandaşlık, Avrupalı araştırmacılar tarafından Marshall’ın haklar ve sorumluluklar düşüncesine bağlı olarak ve temsili demokrasiye yapılan vurguyu artırarak olarak tanımlanmıştır. Bilinçli siyasal katılım, topluma dönük gönüllü eylemler ve katılım etkinliklerinin eklektik birlikteliği aktif vatandaşlık konseptini oluşturmuştur. Aktif vatandaşlık terimi, demokrasi ve insan haklarına ilişkin değerleri içermekte ve siyaset, iş yerleri, sivil toplum ve bireylerin yaşadığı evler gibi birçok farklı bağlamda konumlanabilmektedir (Hoskins, d’Hombres ve Campbell, 2008).

Aktif vatandaşlık tanımındaki genişlik nedeniyle sıklıkla, gönüllülük ve topluma hizmet gibi farklı katılım biçimleriyle karıştırılmaktadır. Dolayısıyla kullanılan tanımın, farklı ülkeler, siyasal, kültürel ve sosyoekonomik gelenekler için değişebileceği göz önüne alınmalıdır. Bu tür değişkenler ile, vatandaşlık eğitimi ve aktif vatandaşlığın algılanan amaçlar, tanımlandığı ve

temas ettiği yollar ile geliştirildiği bağlamlar arasında güçlü ilişkiler olabileceği unutulmamalıdır. Örneğin, liberal/bireysel veya totaliter geleneğe sahip ülkeler çoğunlukla vatandaşlık eğitimini, ulusal ve tarihsel mitlerin/yapıların öğretimi, bazen ise gönüllü etkinlikler için ek fırsatlar sağlama olarak tanımlamaktadırlar. Cemaatçi veya sivil cumhuriyetçi geleneğe sahip ülkeler ise vatandaşlıkla ilişkili konuların öğretimi ile farklı bağlamlardan yararlanarak öğretme yaklaşımlarını birleştirmeye çalışmaktadırlar (Nelson ve Kerr, 2006).

Aktif vatandaşlık kavramı, Avrupa ülkelerinde farklı terminolojilerde ve farklı anlamları içerecek şekilde kullanılmaktadır. Bu alandaki kavramların kullanımına eşlik eden esneklik vurgusuna çoğu ülkede sıklıkla rastlanmaktadır. Bu alanda yürütülen politikalar, farklı yönetsel kuruluşlar arasında (içişleri ve dışişleri, eğitim, gençlik, sivil toplum, sendikalar, çevre örgütleri, adalet ve gelişim işbirliği vb.) dağılmış durumdadır. Her ne kadar, farklı terminolojiler kullanılıyor olsa da, katılımcı vatandaşlık kavramı, farklı ülkelerde yankılar yaratmış ve Hollanda, İtalya gibi ülkelerde aktif vatandaşlık terimi bu kavramı karşılamak üzere kullanılmıştır. Bazı ülkeler, politik önceliklerini yansıtan biçimde aktif vatandaşlığı farklı yorumlayabilmişlerdir. Örneğin, Hollanda, İngiltere ve Slovenya’da siyasal etkinliklerden öte gönüllü toplum hizmetlerine giderek artan bir ilgi gösterilirken, İtalya ve Danimarka’da ikisi arasında bir dengeden, Fransa ve Almanya’da ise siyasal katılıma dönük artan bir ilgiden bahsedilebilmektedir. Fransa ve Danimarka’da demokratik değerler, aktif vatandaşlığın diğer boyutlarına karşı daha ön planda yer almaktadır. Almanya, Danimarka, İtalya ve Fransa’da siyasi uygulamalar formal eğitim politikaları üzerine iken, İngiltere ve Hollanda’da ise ilgi formal eğitimden informal ve toplum hizmeti türü etkinliklere kaymaktadır (Hoskins ve diğerleri, 2012). 20 ülkenin müfredat ve değerlendirme

sistemlerini inceleyen tematik bir araştırmanın sonuçlarına göre, aktif vatandaşlık teriminin henüz tam olarak anlaşılmadığı veya tanımlanmadığı ortaya çıkmıştır (Nelson ve Kerr, 2006). Davies (2003, akt. Samoila, 2011), 300’ü aşkın aktif vatandaşlık tanımı belirlemiştir. Bu tanımları, Davies (2003), bir statü ve kimlik olarak, haklar ve yükümlülükler olarak ve toplumsal deneyimler olarak vatandaşlık başlıkları altında üç boyuta ayırmıştır.

Marinetto (2003), aktif vatandaşlık düşüncesinin siyasal yelpazenin her iki tarafında da bulunabilen hükümetlerin siyasal ve ideolojik uygulamalarına girdiğine dikkat çekmiştir. Aktif vatandaşlık için çok sayıda ülkeden farklı politik uygulamalara rastlanmaktadır. Örneğin; Singapur’da aktif vatandaşlık Kanada’daki bağlamından farklı bir konumda yer almaktadır. Her iki hükümet, vatandaşların katılımını önemseseye de, her iki ülkede de barışçıl protestolar ve gösteriler farklı şekilde karşılanmaktadır. Kerr, Nelson ve Ireland (2006), farklı ülkelerde aktif vatandaşlığa yüklenen anlam ve farklı politikalar ve uygulamalarıyla ilgili sıkıntıların olabileceğinin altını çizmiştir (Akt. Kennedy, 2007).

Kerr’e göre, aktif vatandaşlık kavramı Avrupa Birliği’nde ve bölgesel, ulusal ve yerel düzeydeki karar vericiler arasında destek bulmaktadır. Bununla birlikte, kavram çok karmaşık ve çok boyutludur, yani basit doğrusal bir kavramdan ibaret değildir. Aktif vatandaşlıkla ilgili “Aktif vatandaşlık nedir?” “Aktif vatandaşlar gerçekten ne yaparlar?”, “Aktif vatandaşları nasıl eğitmeliyiz?” gibi farklı sorularla karşılaşılmaktadır. David Kerr, adaletsizliğe karşı savaşın ve özgürlük mücadelesinin aktif bir vatandaşın en önemli özelliği olduğu belirten Barack Obama’dan da bahsetmiştir. Kerr’a göre olası yaklaşımlardan yalnızca bir tanesidir ve aktif vatandaşlıkla ilgili birçok farklı tanım ve yaklaşım da mevcuttur. Fakat aktif vatandaşlıkla ilgili tüm tanımlarda ortak olan bazı özellikler bulunmaktadır. Aktif vatandaşlık,

1. Modern toplumlardaki değişimin hızına ve ilgili sorunlara bir tepkidir,
2. Geleceğin bütünleştirici, kapsamlı, katılımcı ve demokratik toplumunun vizyonu için bir anahtardır,
3. Demokrasiyle ilgili sorunlar için bir panzehirdir,
4. Aktif vatandaşların yetiştirilmesinde yaşam boyu eğitim ve öğrenme ön plandadır (Active Citizenship Foundation Hungary, 2010)

Aktif vatandaşlık karmaşık bir kavramdır ve bilgi, beceri, tutum, değer ve kimlik olmak üzere farklı öğelerden oluşmaktadır. Aktif vatandaşlık, geleneksel siyasal katılım, informal vatandaş katılımı, yardım faaliyetleri ve çeşitli topluluklara katılım biçimine bürünebilmektedir. Aktif vatandaşlık eğitimi, formal ve informal eğitim çerçevesinde veya okul programlarında ya da daha geniş bir topluluğa katılım yoluyla gerçekleştirilebilmektedir. David Kerr'e göre uygulamanın ve deneyimlerin öneminden dolayı, aktif öğrenme kavramı aktif vatandaşlık ile yakından ilgilidir. Aktif vatandaşlıkta, bireysel öğrenmenin yanında aktif vatandaşlıkta bireysel deneyimlere büyük vurgu yapılmaktadır (Active Citizenship Foundation Hungary, 2010). Anderson (2005) aktif vatandaşlığı yeni bir vatandaşlık ideali olarak tanımlamaktadır ve aktif vatandaşlara daha fazla özerklik ve seçenek verilerek bunun sonucunda sorumluluk sahibi, esnek ve hareketli bireyler olacakları öngörüsünün bulunduğunu belirtir.

Aktif vatandaşlık, topluma, vatandaşlığa ve bireylerin güçlendirilmesine (empowerment) ait idealleri barındırmakta ve karar alma süreçlerinde katılımın önemini vurgulamaktadır. Fakat aktif vatandaşlıkta yalnızca kamusal katılım seviyesinin artması değil katılımın hangi amaçlara hizmet edeceği önemlidir. Bir başka deyişle, amaçlı bir katılım davranışının varlığı ön plana çıkmaktadır. Bu amaç, insanların kendileri ve etrafındaki insanlar için toplumlarını daha iyi yerler haline

getirmek üzere katılım göstermelerinin sağlanmasıdır. Aktif vatandaşlık insanların karar alma süreçlerine katılımı ve onlara kamu hizmetlerinin planlanmasında ve dağıtımında söz hakkı verilmesi ve de çıktıları iyileştirmek anlamında onları topluma dahil etmek ile ilgilidir (Brannan, John ve Stoker, 2006).

Bireysel düzeyde aktif vatandaşlık, kendine güveni ve bireylerin güçlendirilmesini geliştirme anlamına gelmektedir. Diğer insanlarla ilgili olarak ise, kararları etkileme ve etkileşimlerini geliştirmek anlamına gelmektedir. Güçlendirilmiş insanların gelişimi ve olgunlaşmasıyla beraber, komşuluk ilişkilerinden en geniş toplum düzeylerine kadar kolektif eylemlere katılımın gerçekleşeceği öngörülmektedir. Sonuç olarak, aktif vatandaşlık etkili bir devlet oluşturmak için siyasi sisteme ve kamusal alana katılımı ve sorumluluk almayı ön plana çıkarmaktadır (Green, 2008).

Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi, Siyasal İşler ve Demokrasi Komitesi Raporu'nda (2012), bazı yaklaşımların aktif vatandaşlık ve gönüllülük kavramları arasında karışıklığa yol açtığının altı çizilmektedir. Bu yüzden, raporda bu iki kavrama açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Raporda, ailenin ve arkadaşların ötesinde gönüllülük hizmeti örnek vatandaşlık olarak tanımlanmıştır. Örnek vatandaşlık, aynı zamanda kamu işleri ile hiç ilgili olmayabilir. Bu nedenle, her ne kadar aktif vatandaşlığın bağımsız (ayrı) bir ögesi olsa da, gönüllü hizmet aktif vatandaşlıkla aynı anlama gelmemektedir. Buna karşılık, eğer kamusal işler boyutunda tartışılıyorsa aktif vatandaşlığın gönüllü hizmet adına yapacağı katkıların sınırlılığından bahsedilebilir. Dolayısıyla aktif vatandaşlık, yerel toplulukların hayatında düşünceler, eylemler ve karar-alma süreçlerine katılım boyutuyla vatandaşların yer almaları olarak tanımlanabilir. Aktif vatandaşlığın diğer boyutları, yerel ve ulusal düzeyde demokrasinin uygulamalarını yansıtabilir. Sonuç olarak raporda, aktif vatandaşlığın üç temel özelliği saygı, sorumluluk ve

katılım (anamlı, amaçlı katılım anlamındadır) olarak betimlenmiştir.

Aktif vatandaşlık, toplumu bir arada tutan bir yapıştırıcı gibidir, çünkü eğer herkes sadece işe gitmeye, hayatını kazanmaya ve kendi kişisel ilgi alanlarını geliştirmeye odaklanırsa, toplum parçalanma tehlikesiyle baş başa kalır. Oysa aktif vatandaşlık, farklı nesillerden ve arka planlardan insanları bir araya getirmekte ve toplumsal dayanışma yoluyla Avrupa toplumunun uzun vadeli refahı için artan bir öneme denk düşmektedir. Aktif vatandaşlık, aynı zamanda bir çeşit okuryazarlıktır, çünkü aktif vatandaşlık etrafımızda olup bitenler hakkında farkındalık geliştirmemiz, bilinçli yargılarda bulunabilmek için bilgi ve fikir edinmemiz ve bireysel veya toplu olarak uygun tepkiler verebilmek için gerekli beceriye ve cesarete sahip olmamızı ifade etmektedir. Aktif vatandaşlık, her bir bireyin içinde yaşadığı toplumda –yerel, ulusal veya küresel toplumdan hangisi anlamına gelirse gelsin- bir fark yaratabilecek görüşüne dayanmaktadır. Gerçek aktif vatandaşlık, hukukun üstünlüğüne saygı duyma, demokrasi, adalet, hoşgörü ve açık fikirlilik ve başkalarının haklarına ve özgürlüklerini önemsemeyi içeren temel değerler tarafından desteklenmektedir. Sonuç olarak, sosyal uyumu gerçekleştirebilecek önemli bir katkı yapmaktadır. EESC (Avrupa Ekonomi ve Sosyal Komite), 2010 yılındaki “Entegrasyon (bütünleşme) ve Sosyal Gündem” (Integration and the Social Agenda) görüşlerinde, göçmenlerin sivil, kültürel ve siyasi katılımlarının artırılmasına; başka bir deyişle, bütünleşmelerini hızlandırmaya yardımcı olacak aktif vatandaşlığın geliştirilmesine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte konu, yalnızca farklı etnik gruplarla ilgili değil, onun ötesinde birbirlerinin farklılıklarını anlayabilecek, önyargılardan arınmalarını sağlayacak zengin ile fakir, zayıf ve güçlü gibi farklı toplumsal, arka planlardan veya farklı nesillerden insanlar

arasında toplumsal dayanışma duygusunun yaratılması ve sürdürülmesiyle ilgilidir (Darmanin, 2012).

Martin (2012), bireylerin, toplumda otomatikman özgür ve sorumlu vatandaş niteliklerini kazanamayacaklarını, bunun için eğitilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimin özellikle aktif vatandaşlığın öğrenimini kolaylaştırarak, siyasal ilgisizlikle mücadele ve toplumsal uyumun sağlanmasında çok önemli bir rol üstlendiği bilinmektedir (Hoskins, 2008; Lipset, 1959; Putnam, 2000). Aktif vatandaşlık eğitimi, hayatın herhangi bir aşamasında aktif vatandaşlığı kolaylaştırmaya veya cesaretlendirmeye hizmet edecek (formal, non-formal ve informal) öğrenme fırsatları olarak tanımlanabilmektedir (Kallioniemi ve diğerleri, 2010). Aktif vatandaşlık eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için de bazı temel dinamiklerinin incelenmesi gerekmektedir. Örneğin, Kıncal ve Kartal (2015), öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık bağlamındaki sosyal ve bireysel katılım düzeylerini incelemiş ve bu katılımı etkileyen faktörleri araştırmıştır. Bu gibi araştırmalarla, öğrenme fırsatlarının doğasına yönelik güçlü çözümlerler gerçekleştirilebilir. Birzea (2005, Akt.: Samoila, 2011) aktif vatandaşlık eğitiminin demokratik yaşamda aktif bir katılım için gençlere ve yetişkinlere toplumda hak ve sorumluluklarını üstlenerek ve uygulayarak en iyi eğitimi sağlamayı amaçlayan uygulamalar ve etkinliklerden oluştuğunu belirtmektedir. Avrupa Konseyi tarafından Krakow'da düzenlenen Eğitim Bakanları Konferansları sırasında (2000) “aktif vatandaşlık eğitimi insan hakları, çoklu demokrasi ve hukukun üstünlüğü temel ilkeleri üzerine kurulmuştur, şiddete, yabancı düşmanlığına, ırkçılığa, saldırganlığa ve hoşgörüsüzlüğe karşı savaşı öngörmektedir, belirli zaman ve mekan bağlamında ayarlanan eylem konularını içerir” ifadeleri kullanılmıştır. Avrupa Komisyonu (2008) bilgi toplumunda kişisel gelişimin sağlanmasının aktif vatandaşlığın, sosyal ve profesyonel

katılımın gerekliliği için “anadilde iletişim becerileri, yabancı dilde iletişim becerileri, matematik becerisi ve temel bilimsel ve teknolojik beceriler, dijital beceriler, öğrenme becerileri, inisiyatif gelişimi ve girişkenlik becerileri, kültürlerarası beceriler, sosyal ve sivil beceriler” olmak üzere sekiz anahtar yeterlilik tanımlamıştır. Bütünsel yaklaşım, yukarıda bahsi geçen becerilerle ilgili disiplinlerarası stratejileri kullanarak aktif vatandaşlık eğitiminin her kategorinin içerisine dahil olmasını sağlamaktadır. Uygulanabilirliğiyle ilgili olarak, aktif vatandaşlık eğitiminin gönüllülük etkinlikleri, proje uygulamaları, yetiştirme etkinlikleri ve tartışmalar gibi farklı sonuçları olduğu ifade edilmiştir (Samoila, 2011). Ayrıca, aktif vatandaşlık medya okuryazarlığı gibi farklı becerilerin gelişimiyle duyarlı bir etkileşim sergilemektedir (Kıncal ve Kartal, 2009)

Aldenmyr, Wigg ve Olsen ‘e (2012) göre, aktif vatandaşlığın amacı, eğitimin içinde ve eğitim yoluyla, demokrasi ve insan haklarının ve genç insanların güçlendirilmesini ve özerkliğini sağlamaktır. Fakat, konuyla ilgili araştırmaların da gösterdiği üzere, kavram yavaş yavaş neoliberal bir biçime bürünmektedir. Bu biçim, bireyin eylemini kolektif eylemin önünde görmekte, bireyin hak ve sorumluluklarını piyasa mantığı içerisinde değerlendirmekte ve en önemlisi bu iki durum hakkında da kaçamak yanıtlar üretmeye girişmesiyle kendini göstermektedir. Aktif vatandaşlık kavramının, Avrupa eğitim politikaları düzeyinde ortaya atılması, çocukların ve gençlerin özerklik duygularının güçlendirilmesi, onların istek, ihtiyaç ve düşüncelerini dile getirmelerinin desteklenmesi amacından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Üstelik bu amaç, birçok nedenden dolayı artık uygulanabilir veya merkezi görünmemektedir. Çünkü burada amaç, bireylerin aktif vatandaş olabilmeleri için demokratik değerlerin ve demokratik katılımın herkes tarafından

öğrenilmesinin ve içselleştirilmesinin sağlanmasıydı. Dolayısıyla artık vatandaşlığın tanımlanmasında onun statü olarak görüldüğü durumdan, bireylerde yüzeysel şekilde ifade edilmeye çalışılan muğlak bir aktiflik, sosyallik ve kimlik oluşumuna katkının ön plana çıkarıldığı bir paradigma değişiminden söz edilmektedir (Aldenmyr, Wigg ve Olsen, 2012).

8. HOSKINS VE MASCHERİNİ’NİN AKTİF VATANDAŞLIK MODELİ

Aktif vatandaşlık çalışmalarının, bir bakıma sosyal sermaye kavramı ile ilgili yapılan araştırmalardan doğduğu söylenebilir. Putnam (2000), aktif vatandaşlığın sivil katılım ile güçlü bir ilişkisi olduğunu ve sosyal sermayeyi oluşturmada büyük öneme sahip olduğunu altını çizmiştir. Putnam ayrıca, toplumca ortak paylaşılan amaçların bireylerde “karşılıklılık” duygusunu geliştirdiğini ve bu sayede ortak değerlerce desteklenen toplumsal ağlar kurulduğunu vurgulamaktadır. Sosyal güvenin yüksek seviyelere ulaşması, insanlar arasındaki işbirliğini cesaretlendirmekte ve anti-sosyal davranış olasılığını azaltmaktadır. Bu yaklaşım, aktif vatandaşlık fikrinin, sosyal sermaye kavramının bir boyutu olduğunu savunmaktadır. Sosyal sermaye, genellikle insanlar arasındaki etkileşimleri yöneten ve ekonomik ve sosyal kalkınmaya katkıda bulunan kurumlar, ilişkiler, tutumlar ve değerleri temsil etmektedir (Hoskins ve diğerleri, 2006).

2005 yılında, Yaşam Boyu Öğrenme Araştırma Merkezi (CRELL) Aktif Vatandaşlık göstergeleri geliştirme sürecini desteklemek üzere açıklayıcı bir araştırma projesi başlatmıştır. Araştırma, eğitim, siyaset bilimi ve sosyoloji alanlarından araştırmacıların katıldığı Demokrasi için Aktif Vatandaşlık adlı Avrupa çapında bir ağ tarafından desteklenmiştir. Bu araştırma

projesinin ilk önemli sonucu, Avrupa’da aktif vatandaşlığın ölçülmesini amaçlayan Aktif Vatandaşlık Bileşimsel Göstergesinin (Active Citizenship Composite Indicator) (ACCI) (Hoskins ve diğerleri, 2006; Hoskins ve Mascherini, 2009) ortaya çıkmasıdır. Gözden geçirilen model, mevcut verilerden elde edilen 61 gösterge üzerine kurulmuştur. Veriler konu üzerinde geliştirilen 2002 spesifik modülden, ağırlıklı olarak da European Social Survey verilerinden elde edilmiştir. Bileşimsel gösterge, 3 ayrı katılım şeklinden (Temsili Demokrasi, Protesto ve Sosyal Değişim, Topluluk Katılımı) ve demokrasi, insan hakları ve kültürler arası anlayış ile ilgili maddeleri birleştiren demokratik değerlerden oluşmuştur. Modelin geliştirildiği çalışmaya bakıldığında, Kuzey Avrupa ülkelerinin en yüksek puana sahip ülkeler olduğu ortaya çıkmıştır – İsveç farklı alanlarda en yüksek sonucunu alan ülkedir - Batı Avrupa ve Finlandiya orta derece performanslar elde etmiştir. Güney ve Doğu Avrupa ülkeleri ise en düşük puanları almışlardır. Bu bileşimsel gösterge, aktif vatandaşlığı ölçülmesi çabalarında önemli bir başlangıç noktası oluşturmuş ve 2007 yılında Lizbon Stratejisinde Eğitim ve Yetiştirme İlerleme Raporunda kullanılmıştır.

Hoskins ve Mascherini (2009), vatandaşlıkla ilgili farklı modelleri ve boyutları tek bir Avrupa vatandaşlık kavramı oluşturmak üzere birleştirmiştir. Bunu yaparken gönüllülük ve toplumsal katılım ile ilgili liberal ve cemaatçi (communitarian) gelenekleri, siyasi katılım ile ilgili sivil cumhuriyetçi (civil republican) gelenekleri ve protesto yoluyla sosyal adalet talebi ile ilgili eleştirel vatandaşlık vurgusunu birleştirmiştir. Bu modelin ilk aktif vatandaşlık tanımı, “Karşılıklı saygı ve şiddet karşıtlığı ve insan hakları ile demokrasi doğrultusunda betimlenen sivil toplumdaki, toplumdaki ve/veya siyaset hayatındaki katılım” şeklinde ifade edilmiştir (Hoskins, 2006). Hoskins ve Mascherini (2009), aktif vatandaşlığın, katılımcı

demokrasi (hükümetlerin denetlenebilir kılan eylemlere katılım vb.), temsili demokrasi (oy verme gibi eylemler) ve toplumdaki günlük yaşama katılıma kadar varan farklı katılım türlerini içerdiğinin altını çizmişlerdir. Yapılan tanımın bir başka ifadeyle, sivil ve siyasi katılımın yeni biçimlerini de içerdiği görülmektedir. Katılımcı vatandaşlık ile ilgili yapılan bu tanım “vatandaşların katıldığı etkinliklerin insan hakları ve hukukun üstünlüğü temel ilkelerine dayanması” etik sınırı ile sınırlandırılmıştır. Her ne kadar katılımcı vatandaşlık bireysel düzeyde tanımlansa ve ölçülse de, demokrasinin ve iyi yönetimin oluşması ve devamının sağlanmasında, eylemler ve değerler açısından bu etkinliklerin daha geniş olarak topluma nasıl katkı sağladığına ve kavramın sadece bireyler için değil ayrıca kamu yararına dönük faydalarının olabileceğine vurgu yapılmaktadır (Hoskins ve diğerleri, 2012).

Vatandaşlıkla ilgili farklı kavram ve terminolojiler de bulunmaktadır. Fakat, bunlar genel anlamda katılımcı vatandaşlığın tek bir boyutuna karşılık gelmektedir. Örneğin; siyasi katılım, toplumsal etkinlikleri dışarıda tutarak sadece siyasi kararları değiştirmeye çabalayan siyasete yönelik eylemlere karşılık gelmekte iken; buna karşılık gönüllülük, toplumsal etkinliklere odaklanmaktadır. Benzer şekilde sivil katılım, sivil toplum içerisindeki eylemlere odaklanırken oy vermek gibi formal siyasi katılım göstergelerine çok daha az önem vermektedir. Eleştirel vatandaşlık ise genellikle etkinlikleri protesto etmek anlamına gelmektedir ve resmi siyasi katılıma veya toplumsal katılıma daha az oranda önem vermektedir. Ayrıca, bu kavramlara hangi değerlerin dahil olduğu her zaman açıklık arz etmemektedir Avrupa aktif vatandaşlığı kavramındaki ayırt edici nokta, insan hakları ve demokratik değerlerin bireylerin eylemlerinde mutlaka yer almasıdır (Hoskins ve diğerleri, 2012).

Bu tanımda da görüldüğü üzere aktif vatandaşlık, siyasi eylem, katılımcı demokrasi, sivil toplum ve toplum hizmetlerine katılımı içeren geniş çaptaki eylemleri birleştirmektedir. Fakat, tek başına bireysel eyleme dönük bu tür işler aktif vatandaşlık kavramı içinde düşünülememektedir. Örneğin, Hoskins ve Mascherini'ye (2009) göre, Nazi Almanyası veya Komünist Doğu Bloku örneklerinde de görüldüğü gibi, bireyler gerekli demokratik veya faydalı sonuçları olmaksızın da geniş katılım davranışları gösterebilmektedirler. Dolayısıyla katılımın niteliğinin demokratik değerler, karşılıklı saygı ve insan hakları değerleriyle bütünleşik olması beklenmektedir. Modelde ölçmeye çalışılan şey de buna bağlı olarak katılıma dayalı değerlerdir. Aktif vatandaşlık ve sosyal sermaye arasındaki fark, bireysel katılımdan doğacak faydaya değil; demokrasi ve toplumsal uyumdan doğacak kolektif faydaya yapılan vurgudur. Aktif vatandaşlığın değerler boyutu, bugün de geçerli olan Avrupa'nın politik yapılarını oluşturan ilkelere dayanmaktadır. Bu değerler, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde (Avrupa Konseyi 1950) ve Avrupa Konseyi'nde (1997) düzenlenen insan hakları değerleri ve ayrımcılık karşıtı değerlerdir. Dolayısıyla modelde yer alan demokratik değerler de, demokrasi, insan hakları ve ayrımcılık karşıtı katılım değerlerinin bir bileşimidir (Mascherini ve diğerleri, 2009). Hoskins ve diğerleri (2006)'ne göre aktif vatandaşlığın sınırları, bazı etik ilkelerle çizilmiştir. Bu etik ilkelere göre, bireylerin eylemleri toplumu desteklemelidir ve insan hakları ile hukukun üstünlüğü ilkeleri ile çakışmamalıdır. Dolayısıyla, hoşgörüsüzlüğü ve şiddeti destekleyen marjinal gruptaki katılım, aktif vatandaşlığın bu tanımına dahil edilmemektedir.

Hoskins ve Mascherini'ye (2009) göre, aktif vatandaşlık Avrupa'nın politika üretme sürecinde belirli katılım biçimlerini anlatmak için kullanılan bir terimdir ve bu katılım biçimleri, Avrupa'da katılımcı ve temsili demokrasinin devamının

sağlanması ve vatandaşlar ve hükümet kurumları arasındaki boşluğu azaltmak ve sosyal uyumu artırmak için desteklenmelidir.

Hoskins ve Mascherini (2009)'nin aktif vatandaşlığın operasyonel modeli olarak tanımlanan Aktif Vatandaşlık Bileşimsel Göstergesi, 4 ayrı ve ölçülebilir boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, “protesto ve sosyal değişim”, “toplum yaşamı”, “temsili demokrasi” ve “demokratik değerler” olarak ifade edilmektedir. Protesto ve sosyal değişim boyutu, protesto, meslek örgütleri ve sendikalara katılım, çevre örgütlerine katılım ve insan hakları ile ilgili örgütlere katılım alt boyutlarından; toplum yaşamı boyutu, örgütlenmemiş yardım sağlama, dini organizasyonlara katılım, ticari organizasyonlara katılım, kültürel organizasyonlara katılım, sosyal organizasyonlara katılım, spor ile organizasyonlara katılım ve veli / öğretmen örgütlerine katılım” boyutlarından; temsili demokrasi alt boyutu, siyasi partilere katılım, seçimlere katılım ve kadınların siyasi yaşama katılımı alt boyutlarından, demokratik değerler boyutu ise demokrasi, kültürlerarası anlayış ve insan hakları alt boyutlarından oluşmaktadır.

CRELL Demokrasi için Aktif Vatandaşlık Araştırma Ağı, aktif vatandaşlık için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin ayrıntılı listesini ise aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Bilgi: insan hakları ve sorumluluklar, siyasi okuryazarlık, tarihsel bilgi, güncel gelişmeler, çeşitlilik, kültürel miras, yasal konular ve politika ve toplumun nasıl etkilenebileceği.
2. Beceriler: çatışma çözümleme, kültürlerarası yeterlilikler, bilinçli karar verme, yaratıcılık, toplumu ve politikayı etkileme yeteneği, araştırma yeteneği, savunuculuk, özerklik/temsilcilik, eleştirel düşünme, iletişim, münazara becerileri, aktif dinleme, problem

- çözme, belirsizliğin üstesinden gelme, diğer insanlarla birlikte çalışma, risk değerlendirme.
3. Tutumlar: siyasal güven, siyasal çıkar, siyasal etkililik, özerklik ve bağımsızlık, esneklik, kültürel takdir/beğeni, farklı kültürlerle saygı, farklı/değişen düşüncelere karşı açıklık, aktif vatandaş olarak katılım sorumluluğu ve açıklık, toplumu ve politikayı etkileme.
 4. Değerler: insan hakları, demokrasi, cinsiyet eşitliği, sürdürülebilirlik, barış/şiddete karşı olma, adalet ve eşitlik, aktif vatandaş olarak katılıma önem verme.
 5. Kimlik: kişisel kimlik duygusu, toplumsal kimlik duygusu, ulusal kimlik duygusu, küresel kimlik duygusu (Hoskins ve Crick, 2010).

Yukarıdaki farklı bilgi, beceri, tutum ve değerlerden de anlaşılacağı gibi, aktif vatandaş yeterlilikleri karmaşık bir birleşimi ifade etmektedir ve bireylerde aidiyet ve temsil duygusu gerektirdiğidir. Bunun yanında, Hoskins ve diğerleri (2008), aktif vatandaşlığın oluşumunu önleyen potansiyel engelleri ise; finansal (mali) kaygılar (örneğin; bireyin siyasi parti üyesi olmak için üyelik aidatı ödeme zorunluluğu), boş zaman durumu (örneğin; bireyin hem çalışmak hem de ailesine bakma zorunluluğunun oluşu), coğrafik konum (örneğin; bireyin toplu taşımanın yetersiz olduğu bir yerde yaşaması) ve bilgi (örneğin; bireyin bilgilenmesini sağlayan ağlara üye olması) olarak sıralamışlardır.

KAYNAKÇA

- Abowitz, K.K. ve Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76 (4), 653–690.
- Active Citizenship Foundation Hungary, (2010). *A Europe of active citizens: Assessments, policy responses and recommendations on active citizenship education*. Summary Report. Eylül 04, 2024 tarihinde http://www.dare-network.eu/downloads/budapest_documentation/A_Europe_of_Active_Citizens_conference_Summary_Report.pdf web adresinden alınmıştır.
- Aldenmyr, S.I., Wigg, U.J. ve Olsen, M., (2012). Worries and possibilities in active citizenship: Three Swedish educational contexts. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(3): 255–270 .
- Alvater, E. (1985). Yeni liberal karşı devrimin mübtezelliği, kriz, neoliberalizm Reagan dosyası. R. Zarakolu (Der.), *Dünün ve Bugünün Defterleri Dünya Sorunları Dizisi* içinde s. 51-52, Sayı: 1, İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Anderson, J. (2005). Citizenship, unemployment and welfare policy. Andersen J, Guillemard A, Jensen P and Pfau-Effinger B (eds) içinde, *The Changing Face of Welfare: Consequences and Outcomes from a Citizenship Perspective*, s. 75-92. Bristol: The Policy Press.
- Arnason, V. (2012). Scientific citizenship in a democratic society. *Public Understanding of Science*, Online version, pp. 1-14.

- Askola, H. (2012). Tale of two citizenship: Citizenship, migration and care in the European Union, *Social & Legal Studies*, Online version, pp. 1-16.
- Baltacı, C. (2004). Yeni sağ üzerine bir eleştiri, SDÜ, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 2, s. 359-373.
- Bauböck, R. (1994). *Transnational citizenship: membership rights in international migration*. Aldershot, Edward Elgar Pub.
- Bhuyan, R. ve Smith-Carrier, T. (2012). Constructions of migrant rights in Canada: is subnational citizenship possible? *Citizenship Studies*, 16:2, 203-221.
- Blatter, J. (2011). Dual citizenship and theories of democracy. *Citizenship Studies*, 15:6-7, pp. 769-798.
- Bosniak, L. (2003). Multiple nationality and postnational transformation of citizenship, A.Martin ve K. Hailbronner (Edt.), *Rights and Duties of Dual Nationals Evolution and Prospects içinde*, s. 27-49, New York: Kluwer Law International.
- Bottery, M. (2003). The end of citizenship? The nation state, threats to its legitimacy, and citizenship education in the twenty-first century. *Cambridge Journal of Education*, 33(1), 101– 122.
- Brannan, T., John, P. ve Stoker, G. (2006). Active citizenship and effective public services and programmes: How can we know what really works? *Urban Studies*, Vol: 43, No: 5, pp. 993-1008.
- Carr, W. (1991). Education for citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 39(4), 373-385.

- Castells, M. (2006). Enformasyon çağı: ekonomi, toplum ve kültür ikinci cilt kimliğin gücü, Ebru Kılıç (çev.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. s.421-422.
- Chomsky, N. (2000). *Halkın sırtından kazanç: neoliberalizm ve küresel düzen*. (Çev. Deniz Hakyemez, Barış Zeren), Om Yayınevi, İstanbul.
- Council of Europe Parliamentary Assembly, Committee on Political Affairs and Democracy, (2012). *The promotion of active citizenship in Europe*. Ağustos 13, 2024 tarihinde http://assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewHTML.asp?FileId=18089&Language=EN#_TOC_N09C01E60N0F42EC28 web adresinden alınmıştır.
- Cronin, A. M. (2000). *Advertising and consumer citizenship: gender, images and rights*. Routledge Press, London.
- Darmanin, A.M. (2012). *Get up and get active!* Ağustos 24, 2012 tarihinde <http://www.eesc.europa.eu/?i=portal.en.publications-storybook.24059> web adresinden alınmıştır.
- De Leeuw, M., ve Van Wichelen, S. (2012). Civilizing migrants: Integration, culture and citizenship. *European Journal of Cultural Studies*, Vol: 15, Issue: 2, pp. 195-210.
- Desforges, L. (2004). The formation of global citizenship: “International Non- Governmental Organization in Britain”. *Political Geography*, 23, pp.549–569.
- Dierwechter, Y. (2000). “Clinton’un üçüncü yolu: sol ve sağ, hepsi tepeden tırnağa Amerikan”, *Üçüncü Yol Arayışları ve Türkiye*, Editör: M.C. Yalçıntaş, İstanbul: Buke Yayınları.

- Dobson, A. (2003). *Citizenship and enviroment*. Oxford: Oxford University Press.
- Dobson, L. (2006). *Supranational citizenship*. Manchester: Manchester University Press.
- Dronkers, J. ve Vink, M.P. (2012). Explaining access to citizenship in Europe: How citizenship policies affect naturalization rates. *European Union Politics*, Online version, pp. 1-23.
- Dubiel, H. (1998), *Yeni muhafazakârlık nedir?* Çev: Erol Özbek, İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Enslin, P. (2000). Education and democratic citizenship: in defence of cosmopolitanism. M. Leicester, C. Modgil ve S. Modgil (Eds.), *Politics, education and citizenship* içinde ss. 149-156, London: Falmer.
- Eurydice. (2012). *Citizenship education in Europe*. Ağustos 14, 2024 tarihinde http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf web adresinden alınmıştır.
- Faas, D. ve Ross, W. (2012). Identity, diversity and citizenship: A critical analysis of textbooks and curricula in Irish schools. *International Sociology*. 27: 574-591.
- Falk, R. (1994). The making of global citizenship. Bart van Steenbergen (Ed.), *The Condition of Citizenship*, London: Sage Publications.
- Faulks, K. (2006). Rethinking citizenship education in England: some lessons from contemporary social and political theory. *Education, Citizenship and Social Justice*. 1(2), 123-140.
- Faulks, K. (1998) *Citizenship in modern britain*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Favretto, I. (2003). *Long search for a third way : the British labour party and the Italian left since 1945*. VA: Palgrave Macmillan.
- Fitzpatrick, T. (2003). *After the new social democracy: Social welfare for the twenty-first century*. Manchester University Press, Manchester, UK.
- Giddens, A (2000). *Sosyoloji*, Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Green, D. (2008). *From poverty to power: How active citizens and effective states can change the world*. Oxford, UK: Oxfam
- Greene, D., Lara, A., Lara, D., Posadas, C., Medina, C., Oesterreich, H., Ruiz, M., Valverde, M., Chávez, R., ve García, H. (2012). Cultural citizenship in hispanic-serving institutions: challenges for transformation, *Journal of Latinos and Education*, 11:3, 143-149.
- Gül, H. ve Gül, S.S. (2007). Sosyal devletten çalışma refahına geçişte sosyal haklar ve yoksullar, *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt: 40, Sayı: 3, s. 1-30.
- Güllüpınar, F. (2012). Eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma açısından vatandaşlık üzerine sosyolojik bir analiz. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 67, No:1, s.81-109.
- Güngör, M. (2008). *Ulus-devlet yurttaşlığından küresel yurttaşlığa Türkiye’de yurttaşlık olgusu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Habermas, J. (2002). *Ötekiyle olmak, ötekiyle yaşamak*. (çev.İlknur Kaya). İstanbul: YKY Yayınları.

- Harber, C. (1992). *Democratic learning and learning democracy. Education for Active Citizenship*. Ticknall: Education Now.
- Harris, J. (1999). State social work and social citizenship in Britain: from clientelism to consumerism. *British Journal of Social Work*, vol: 29, Issue: 6, pp. 915-937.
- Harvey, D. (1999). *Postmodernliğin durumu*, Çev: Sungur Savran. İstanbul: Metis Yayınevi.
- Hermes, J. (2001). Of irritation, texts and men: Feminist audience studies and cultural citizenship. *International Journal of Cultural Studies* 3:351-67.
- Heywood, A. (2011). *Siyaset*. Çev. B.B. Özipek vd. 5. Baskı, Ankara: Adres Yayınları.
- Hindess, B. (1993). Citizenship in the modern west. Turner, B.S. (ed.), *Citizenship and Social Theory*. London: Sage Pub.
- Hogan, P. C. (2009). *Understanding nationalism: On narrative, cognitive science, and identity*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Hoskins, B. (2008). The discourse of social justice within European education policy developments: the example of key competences and indicator development towards assuring the continuation of democracy. *European Educational Research Journal*, Vol: 7, No: 3, pp. 319-330.
- Hoskins, B. and Mascherini, M. (2009) Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90, (3), 459-488.
- Hoskins, B. ve Crick, R. D. (2010). Competences for learning to learn and active citizenship: Different currencies or two

sides of the same coin? *European Journal of Education*, Vol: 45, No: 1, pp. 121-137.

Hoskins, B., Abs, H., Han, C., Kerr, D. ve Veugelers, W. (2012). *Participatory citizenship in the European Union, Contextual Analysis Report*. Ağustos 28, 2024 tarihinde http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report_1_contextual_report.pdf web adresinden alınmıştır.

Hoskins, B., d'Hombres, B ve Campbell, J., (2008). Does formal education have an impact on active citizenship behaviour? Ağustos 20, 2024 tarihinde http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/14675/1/reqn_o_jrc45983_does_formal_education_have_an_impact_on_active_citizenship_behaviour.pdf%5B1%5D.pdf web adresinden alınmıştır.

Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M., Munda, G., Nardo, M., Saisana, M., Van Nijlen, D., Vidoni, D. ve Villalba, E. (2006). *Measuring active citizenship in Europe*. Ispra: European Commission Institute for the Protection and Security of the Citizen EUR 22530 EN.

Hoxsey, D. (2011). Debating the ghost of Marshall: a critique of citizenship. *Citizenship Studies*, 15:6-7, 915-932.

Humphreys, M. J., Schreiner, L.A., Hulme, E. ve Sheridan, D. (2011). A new generation of leaders for Eastern Europe: Values and Attitudes for active citizenship. *Christian Higher Education*, Vol: 10, Issue: 3-4, pp. 215-236.

İnaç, H. ve Demiray, M. (2004). Siyasal bir ideoloji olarak neo-liberalizm. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11: 163-184.

Işın, E.F. ve Wood, P.K. (1999). *Citizenship and Identity*. London: Sage Publications.

- Jackson, R. (2003). Citizenship, religious and cultural diversity and education, Edit: Robert Jackson, *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity* içinde s.128, London: Routledge Falmer.
- James, P. (2006). *Globalism, nationalism, tribalism: bringing theory back in*. London: Sage Publications.
- Janmaat, J.G. ve Piattoeva, N. (2007). Citizenship education in Ukraine and Russia: Reconciling nation-building and active citizenship. *Comparative Education*, Vol: 43, No: 4, pp. 527-552.
- Janoski, T. ve Gran, B. (2002). Political citizenship: foundations of rights. E. F. Isin ve B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* içinde, s. 13-52. London: Sage publications.
- Jerome, L. (2012). Service learning and active citizenship education in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, Vol: 1, Issue: 7, pp. 59-70.
- Joppke, C. (2007). Transformation of citizenship: status, rights, identity. *Citizenship Studies*, Vol:11, No:1, pp. 37-48.
- Joppke, C. (2002). Multiculturel citizenship. In E. F. Isin ve B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies*. (pp. 245-258). London: SAGE publications.
- Joppke, C. (2010). *Citizenship and immigration*, Cambridge: Polity Press.
- Kallioniemi, A., Zaleskiene, I., Lalor, J. Ve Misiejuk, D. (2010). Towards active citizenship: cooperation between universities and NGO in developing curriculum. *Social Education / Socialinis Ugdymas*, Vol. 12 Issue 23, p. 5-20.

- Kartal, O. Y., Yazgan, A. D., & Kıncal, R. Y. (2017). Bilişim çağında sosyal sermayenin yeni belirleyicileri: Dijital uçurum ve sosyal medya okuryazarlığı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 18 (2), 353-373
- Kaya, A. (2006). Yurttaşlık azınlıklar ve çokkültürlülük T.H. Marshall – Tom Bottomore (der.) *Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, A. (2012). Transnational citizenship: German-Turks and liberalizing citizenship regimes. *Citizenship Studies*, 16:2, 153-172.
- Kennedy, K. J. (2007). Students constructions of “active citizenship”: What does participation means to students? *British Journal of Educational Studies*, Vol: 55, No: 3, pp. 304-324.
- Kenny, S., McNevin, A. ve Hogan, L. (2008). Voluntary activity and local government: Managing volunteers or facilitating active citizenship? *Social Alternatives*, Vol: 27, No: 2, pp. 45-49.
- Kıncal, R. Y. & Kartal, O. Y. (2015). Teorik olarak yapılandırılmış sosyal ve bireysel katılım faktörlerinin ampirik olarak sınanması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(2),231-266
- Kıncal, R. Y. ve Kartal, O. Y. (2009). Medya okuryazarlığı eğitimi. *Milli Eğitim*, 181, 318-333.
- Kliksberg, B. (1994). The Necessery State: A strategic agenda for discussion. *International Review of Administrative Sciences*. Vol: 60 Issue: 2, pp. 183-196.
- Köse, T. (2010). *Sosyal güvenlik kavramına üçüncü yol yaklaşımı çerçevesinde bir bakış*. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kuisma, M. (2008). Rights or privileges? The challenge of globalization to the values of citizenship. *Citizenship Studies*, 12: 6, 613 — 627.

Kymlicka, W. (1998). Çokkültürlü yurttaşlık, Azınlık Haklarının Liberal Teorisi, İstanbul: Ayrıntı Yayınları: 210.

Kymlicka, W. (2004). *Çağdaş siyaset felsefesine giriş*. Çev: Ebru Kılıç. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kymlicka, W. ve Norman, W. (2008). Vatandaşın dönüşü: vatandaşlık kuramındaki yeni çalışmalar üzerine bir değerlendirme, *Vatandaşlığın Dönüşümü-Üyelikten Haklara* içinde s.185-217. (Haz. Ayşe Kadioğlu), (Çev. Can Cemgil), İstanbul: Metis Yayıncılık.

Laclau, E. ve Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Verso: London

Lewis, J. (2003). Economic citizenship: A comment. *Social Politics: International Studies in Gender, State and Society*, 10(2), 176-185.

Linklater, A. (1998). Cosmopolitan citizenship. *Citizenship Studies*, 2(1), 23-41.

Lipset, S.M. (1959). Some social requisites of democracy: economic development and political legitimacy. *American Political Science Review*, LIII (1), pp. 69-105.

Maghlaes, A. ve Stoer, S. (2006). Knowledge in the bazaar: pro-active citizenship in the learning society, in M. Kuhn and R. Sultana (eds). *Homeo Sapiens Europoeus?*

Creating the European Learning Citizen, New York: Peter Lang.

Marshall, T.H. (2006). Yurttaşlık ve sosyal sınıf. *Sosyal Politika Yazıları*. (Der. Ayşe Buğra-Çağlar Keyder, Çev. Burcu Yakut Çakar-Utku Barış Balaban). İstanbul: İletişim Yayınları.

Martin, L. A. (2012). Blind patriotism or active citizenship? How do students interpret the pledge of allegiance? *Action in Teacher Education*, Vol: 34, Issue: 1, pp. 55-64.

Mascherini, M, Manca, A.R. ve Hoskins, B. (2009). *The characterization of active citizenship in Europe*. JRC Scientific and Technical Report EUR 23995 EN.

Milena, M. (2008). Is the European (Active) citizenship ideal fostering inclusion within the union? A critical review. *European Journal of Education*, Vol. 43, No: 2, pp. 207-216.

Mossberger, K., Tolbert, C.J. ve McNeal R.S., (2008). *Digital citizenship: the internet society and participation*. Cambridge: MIT Press.

Mouritsen, P. (2012). The resilience of citizenship traditions: civic integration in Germany, Great Britain and Denmark. *Ethnicities*, Online version (Sage Pub.), pp. 1-24.

Nelson, J. ve D. Kerr, (2006). *Active citizenship in international review of curriculum and assessment frameworks countries: Definitions, policies, practices and outcomes*. Final report. Mart 11, 2024 tarihinde http://www.inca.org.uk/pdf/Active_Citizenship_Report.pdf web adresinden alınmıştır.

- Oktik, N., Yılmaz, F.G.G, Özbek, Ç. ve Değer, F. (2008). Demokratik katılım ve yerel hizmetler: UNDP “Yerel yönetim reformuna destek projesi” ve yönetime katılımın yeni biçimleri, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, Güz, Sayı: 21, s. 141-162.
- Osler, A. ve Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. England: Open University.
- Özkazanç, A. (2009). Toplumsal vatandaşlık ve neo-liberalizm sorunu. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 1, Cilt 64, s. 247-274.
- Özkazanç, A. (1997). Refah devletinden yeni sağa: Siyasi iktidar tarzında dönüşümler. *Mürekkap*. Sayı:7, s. 31.
- Özyurt, C. (2009). Küresel vatandaşlığın gelişimi, imkanı ve küresel değerler eğitimi. I. *Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu (28-30 Mayıs 2009)*, Bildiriler Kitabı s.159-166, Uşak Üniversitesi, AB Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, Uşak.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Patrick, J. J. (2000). *The concept of citizenship in education for democracy*. ERIC Digest. Ağustos 24, 2024 tarihinde <http://www.ericdigests.org/2000-1/democracy.html> web adresinden alınmıştır.
- Pierson, C. (2000). *Modern devlet*, (Çev:Dilek Hattatoğlu), İstanbul: Çiviyazıları.
- Plummer, K. (2003). *Intimate citizenship: private decisions and public dialogues*. Washington, DC: University of Washington Press.

- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Roche, M. (2002). Social citizenship: Grounds of social change. E. F. Isin ve B. S. Turner (Ed.), *Handbook of citizenship studies* içinde, pp. 69-86. London: Sage Publications.
- Samoilă, M.A. (2011). Educational dimensions for active citizenship and volunteering in multicultural societies. *Scientific Annals of the 'Al. I. Cuza' University, Iasi. Sociology & Social Work / Analele Stiintifice ale Universitatii 'Al. I. Cuza' Iasi Sociologie si Asistentia Sociala*, Vol. 4, Issue 1, pp. 57-66.
- Sassen, S. (2005). The repositioning of citizenship and alienage: emergent subjects and spaces of politics, *Globalizations*, 2 (1), pp. 79-94.
- Saunders, P. (1993), Citizenship in a liberal society. Turner, B.S. (Ed.), *Citizenship and Social Theory* içinde pp. 57-91, London: Sage Publications.
- Şaylan, G. (1995). *Değişim, küreselleşme ve devletin yeni işlevi*, İmge Kitabevi, Ankara. Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve demokrasi*. Ankara: Dost Yayınları.
- Smith, A. (2003). Citizenship education in Northern Ireland: beyond national identity? *Cambridge Journal of Education*, 33 (1), pp. 15-31.
- Sorensen, G. (2004) *The transformation of the state: beyond the myth of retreat*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Stevenson, N. 2003. *Cultural citizenship: Cosmopolitan questions*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Stokes, G. (2004). Global citizenship. *Ethos*, Vol:12, No:1, pp. 19-23.

- Stromquist, N. (2009). Theorizing global citizenship: discourses, challenges, and implications for education. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, 2(1). pp.6-29.
- Waltzer, K. ve Heilman, E. (2005). When going right is going wrong. education for critical democratic patriotism. *The Social Studies*, Vol: 96 (4), pp: 152-162.
- White, S. (2000). Review article: social rights and the social contract - political theory and the new welfare politics. *British Journal of Political Science*, Vol: 30, pp. 507-532.
- Wiener, A. (1998) *European citizenship practice: building institutions for a non-state*. Oxford: Westview Press.
- Wiener, A. ve Sala, V. D. (1997). Constitution-making and citizenship practice –bridging the democracy gap in the EU? *Journal of Common Market Studies*, Vol.35, No:4, pp.597-61.
- Wong, C.K. ve Wong, K.Y. (2004). Universal ideals and particular constraints of social citizenship: the chinese experience of unifying rights and responsibilities. *International Journal of Social Welfare*. Vol: 13, Issue: 2, pp. 103-111.
- Yöney, S. U. (2000). *Siyasetin değişen içeriğine bir örnek: İngiliz işçi partisi*. Ed. Murat Cemal Yalçıntaş. Üçüncü Yol Arayışları ve Türkiye. İstanbul: Büke Yayınları.

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM KONULARI

yaz
yayınları

YAZ Yayınları

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar / AFYONKARAHİSAR

Tel : (0 531) 880 92 99

yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com