



Ortaokul Öğrencileri İçin Demokratik Vatandaşlık Yeterliklerini Oluşturan Boyutların Belirlenmesine Yönelik Bir Delphi Araştırması *

Ali Haydar Akarsu ¹, Kaya Yılmaz ²

Öz

Küresel düzeydeki gelişmeler ülkelerin vatandaşlık eğitimi politikalarını ve öğrencilerin edinmesi gereken vatandaşlık yeterliklerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu durum, öğrencilerin demokratik vatandaşlık yeterliklerinin geliştirilmesini önemli hâle getirmektedir. Bu kapsamda araştırma, ortaokul öğrencilerinin aktif birer birey olarak demokratik bir ülkede kamusal yaşama katılmaları için gerekli olan demokratik vatandaşlık yeterliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Katılımcı ve veri çeşitliliğini arttırmak için Delphi tekniğinden yararlanılmış ve amaçlı örneklem kullanılmıştır. Delphi panelistleri; vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi, demokratik vatandaşlık/vatandaşlık eğitimi, demokrasi, insan hakları konularıyla doğrudan ilgili olan akademisyen, bağımsız araştırmacı, okul yöneticileri ve öğretmenler arasından seçilmiştir. I. Delphi turuna, 61; onay turuna, 8; II. Delphi turuna ise 44 panelist katılmıştır. I. Delphi Turu'nda veriler, açık uçlu tek bir soru ile toplanmış ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Böylece panelistlerin görüşleri doğrultusunda *demokratik vatandaşlık yeterlikleri* için; bilgi, beceri, değer, tutum ve eğilimler belirlenerek konuyla ilgili boyutlar oluşturulmuştur. I. Delphi turunda belirlenen boyutlar ve bu boyutları oluşturan tema, kategori ve maddeler, onay turunda panelistlerin görüşlerine sunulmuştur. Onay turu sonucunda *demokratik vatandaşlık yeterliklerini* oluşturan boyutlar yeniden düzenlenmiştir. Üzerinde uzlaşma sağlayabilmek amacıyla, Demokratik Vatandaşlık Eğitimi (DVE) boyutlarını oluşturan maddeler II. Delphi turunda panelistlerin puanlamasına sunulmuştur. Bu turda elde edilen nicel veriler SPSS 25 programında istatistiksel analizlerle çözümlenmiştir. Araştırmada, Demokratik Vatandaşlık Yeterlikleri'ni (DVY) yansıtan üç boyut (*bilişsel, duyuşsal ve beceri*) belirlenmiştir. Demokratik Vatandaşlık Yeterliklerini oluşturan boyutların; çok kültürlülük, anlayış, diyalog, iletişim, bağlantı

Anahtar Kelimeler

Demokrasi
Demokratik eğitim
Vatandaşlık
Demokratik vatandaşlık
Demokratik vatandaşlık yeterlikleri
Delphi Tekniği

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.10.2023

Kabul Tarihi: 27.09.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 28.04.2025

DOI: 10.15390/EB.2025.13221

* Bu makale Ali Haydar Akarsu'nun Kaya Yılmaz danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul öğrencilerine yönelik demokratik vatandaşlık yeterliklerinin geliştirilmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, alihaydar.akarsu@erdogan.edu.tr

² Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, kayayilmaz@cumhuriyet.edu.tr

kurma, demokratik katılım, ahlaki sorumluluk, eleştirel anlayış, bağımsız öğrenme, karşılıklı saygı ve hoşgörü ile ilgili olduğu görülmektedir. DVY doğrultusunda belirlenen boyutlar, öğretim programı hazırlayanlar, yöneticiler ve öğretmenler tarafından analitik bir araç olarak kullanılabilir. Bu boyutlar, ayrıca DVE'nin yönünü belirlemek ve amaçlarını ortaya koymak konusunda rehberlik edebilir. Öğretmenler, sınıf içi ve sınıf dışı öğretimlerini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamasında geliştirilen bu boyutlardan istifade edebilirler.

Giriş

Kriz dönemlerinde; demokrasi, barış, sosyal adalet ve insan haklarını temele alan DVE'ye olan ihtiyaç giderek artmaktadır (Audiger, 1996). Küreselleşme ve göç, küresel adaletsizlik ve eşitsizlikler, sivil ve siyasi katılımın azalması, soğuk savaşın sona ermesi, anti demokratik ırkçı hareketlerin artması, gençlerin bilgi, beceri ve deneyimlerinin yetersizliği nedeniyle toplumda tam anlamıyla etkili ve katılımcı bir rol oynayamaması (gençlik açığı/youth deficit) gibi sorunlar araştırmacılar tarafından DVE'ye geçişi hızlandıran önemli bileşenler olarak ortaya konmuştur (Osler ve Starkey, 2006). Millî aidiyet, sadakat, azınlıklar, etnik terör olayları, çok kültürlülük, çevre politikalarının başarısızlığı milliyetçi hareketlerin yeniden yükselişi, otoriterliğin artışı (Avrupa Konseyi, 2018; Banks, 2011; Kaya, 2003; Kymlicka ve Norman, 2012; Soysal ve Wong, 2007) bireycilik, gençlerin kötü sosyal alışkanlıkları, kentsel şiddet, Avrupa politikasından hoşlanmama, yerli Avrupalılarla göçmenler arasındaki gerginlikler (Leeman ve Reid, 2006; Akt. Veugelers, 2007) DVE ihtiyacını doğuran önemli unsurlar olarak görülmektedir.

Bu ihtiyaç, gençlerin, pek çok araştırmacının ifade ettiği, olumsuzluklara ve anti demokratik güçlere direnecek, bilgi ve becerilerle donatılmasını her zamankinden çok daha önemli bir hâle getirmektedir (Slaughter, 2017). Küreselleşme ile birlikte siyasi, sosyal ve ekonomik alandaki karşılıklı bağımlılıklar ve küresel rekabet sürecinin bireylere ve devletlere yüklediği zorunluluklar, geleneksel vatandaşlıktan; daha aktif, katılımcı ve uzlaşmacı olan demokratik vatandaşlığa geçişi gerekli hâle getirmiştir (Özpolat, 2009). Bu gelişmeler, tipik olarak ulusal konu ve kurumlara odaklanan vatandaşlık eğitimini (Osler ve Starkey, 2006), demokrasiyi tehdit eden sorunların çeşitliliği nedeniyle dönüşüme uğramıştır. Bu dönüşüm Avrupa Birliği (AB), Birleşmiş Milletler (BM) ve Avrupa Konseyi (AK) gibi ulus veya devlet üstü siyasi yapıların kurulması ve etkinlik kazanmasıyla hızlanmıştır (Şen, 2019b). Böylece vatandaşlık kavramı, sadece devlet ve ona yasal olarak bağlı vatandaşlar arasındaki hak ve ödev ilişkilerini düzenleyen bir statü olmaktan çıkmış, ulusal söylemlerinin yanında, yerel, bölgesel ve küresel boyutları olan kapsamlı bir kavram olarak tanımlanmıştır (Dumitru, 2017; Önal, 2019). Küreselleşmeyle birlikte vatandaşlık kavramı, ulusal sınırları aşarak ulus ötesi bir nitelik kazanmış ve geleneksel boyutunun dışında bir bağlama yerleşmiştir. Özellikle Avrupa ve Kuzey Amerika kıtalarında, çok kültürlü [*multiculturalist*] (Banks, 2011; Kymlicka, 2008), demokratik [*democratic*] (Birzea, 2000; Hess ve McAvoy, 2015; Parker, 2003; Parker ve Jarolimek, 1984), post-yapısalcı [*post-structuralist*] (Pykett, 2007; Wood, 2014), eleştirel [*critical*] (Apple, 2017, Giroux, 1980; Johnson ve Morris, 2010; McLaren, 2011; Veugelers, 2007), küresel vatandaşlık [*cosmopolitan citizenship*] (Osler ve Starkey, 2005) gibi pek çok vatandaşlık türü telaffuz edilmeye başlanmıştır. Bu yeni bakış açıları, vatandaşlığın doğal olarak edinilmiş bir hak olması gerektiğinin yanı sıra, bu hakları kullanabilecek yeterliklere sahip vatandaşların eğitilmesini de önemli hâle getirmiştir.

Bu kavramsallaştırmalarla birlikte demokratik vatandaşlık anlayışını benimseyen bazı sosyal bilimciler, geleneksel vatandaşlık eğitimini eleştirerek, vatandaşlık eğitiminde pasif/iyi/uysal öğrenciler değil; eleştirel düşünen ve eleştirel bakış açısıyla sosyo-politik olayları açıklayan, inisiyatif alan, karar alma mekanizmalarını kullanan, problem çözen, aktif, değişim yapmaya istekli, siyasal katılımında bulunan, insan haklarını ve sosyal adaleti savunan, toplumsal gelişmeye katkı sağlayan, kendine, başkalarına ve çevreye saygı duyan, farklılıklara ve farklı olanla iletişime açık olan, bilgi, beceri ve

değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Banks, 2008; Branson ve Quigley, 1998; Doğanay, 2008; Giroux, 1980; McLaren, 2011; Kerr, 2003; Parker, 2003; Parker, 2018; Ross, 2008; Westheimer ve Kahne, 2004). Vatandaşlık eğitimi konusunda ileri sürülen bu güncel söylemlerde, demokrasiyi, insan haklarını ve etkin katılımı teşvik eden demokratik vatandaşlığa dikkat çekilmektedir.

Birçok ülkede aktif vatandaşlık uygulamalarına duyulan ihtiyaç DVE'ye olan ilgiyi dünya genelinde de arttırmıştır (Cowan ve Maitles, 2016). Bu ihtiyaç İngiltere, ABD, İspanya, Avusturalya, Kore ve Tayvan gibi çeşitli ülkelerde eğitim reformlarına yansımıştır (Naval, Print ve Veldhuis, 2002). Eğitim içerik ve uygulamalarının demokratikleştirilme çabalarının sınırlı da olsa yansımaları, 2005 yılında Türkiye'de uygulanmaya başlanan yeni öğretim programında görülmüştür.

Demokratik Vatandaşlık Eğitimi: Türkiye İçin Kısa Bir Arka Plan

Harris (2005) DVE'yi; bireylerin yerel, ulusal, küresel hakları, sorumlulukları ve rolleri üzerine odaklanarak öğrencilerin bağımsız hareket edebilme becerisini geliştirme olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda DVE, öğrencileri demokratik yaşamın karmaşık yönlerini ele almaya (Castro ve Knowles, 2017, s. 288) demokrasi kültürünü oluşturmaya ve sürdürmeye hazırlamalıdır (Biesta, 2007). İnsan hak ve özgürlükleri, hukukun üstünlüğü, farklı olanın eşitliği gibi temel değerler konusundaki farkındalık ve bunlara dayalı demokratik kültürün güçlendirilmesi ve yaygınlaştırılması DVE'nin önemli amaçları olarak ifade edilmektedir (Avrupa Konseyi, 2010; O'Shea, 2001-2004).

Demokratik vatandaşlar; haklarını bilen, kullanan, bunları koruyan, gündelik hayatta aktif roller üstlenen, farklılıklara açık ve katılımcı farkındalığı yüksek kişiler olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle, Avrupa Birliği'nde (AB) vatandaşlar arasındaki sosyal bütünlüğü güçlendiren ve eleştirel ruhu geliştiren ulus üstü bir vatandaşlık oluşturmak amacıyla bir araya gelen araştırmacılar (Print, 2013; Veldhuis, 1997; Veugelers, 2007) farklılıklara duyarlı, uzlaşmacı ve çok kültürlü bir toplum inşa etmek için özellikle Avrupa bağlamında DVE'ye acil ihtiyaç olduğu noktasında hemfikir kalmışlardır (Naval vd., 2002). Bu girişimleri dikkate alan Avrupa Konseyi (2018), birçok Avrupa ülkesinden araştırmacıların katkılarıyla demokratik kültür için yeterlikler belirleyebilmek amacıyla Reference Framework of Competences for Democratic Culture [Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi] isimli bir çalışma yayımlamıştır. Bu kapsamda, kültürel olarak farklı demokratik toplumlarda, eşit olarak birlikte yaşamak için bazı yeterlikler geliştirmeye çalışılmıştır. Yayında a) değerler, b) tutumlar, c) beceriler, (d) bilgi ve eleştirel anlayış kategorilerinde toplam 20 yeterlik içeren bir model önerisi geliştirilmiştir. DVE'yi dikkate alan bu model, Avrupa ülkelerinin yanı sıra Türkiye ve diğer bazı ülkelerde de benimsenmiştir.

Türkiye'de 1987 yılında Avrupa Birliği (AB) üyelik başvurusuna kadar, daha çok 'ulus-devlet' inşa etmek için etkin olarak kullanılan vatandaşlık eğitimi, millî kimliği esas alan klasik vatandaşlık teorisi anlayışı ile yürütülmüştür (Caymaz, 2008; Üstel, 2019). Bu tarihten sonra, tekçi ve millî kimlik temelli olan vatandaşlık eğitimi anlayışı tartışmaya açılmış, devlet düzeyinde yeni arayışlar başlamıştır. MEB; Birleşmiş Milletler (BM) ve Avrupa Konseyi'nin demokratik vatandaşlık projelerine katılarak vatandaşlık eğitimi programını yenilemeye çalışmıştır (Şen ve Starkey, 2017). Bu çalışmalar neticesinde, 1995'te Vatandaşlık Bilgileri Dersi, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi olarak değiştirilmiştir. Bu ders, 2005 öğretim programı reformu sonrası kaldırılmış ve vatandaşlık eğitimi Sosyal Bilgiler Dersi'nin içerisinde verilmeye başlanmıştır. 2010 yılında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi isimli yeni bir ders programa konulsa da bu ders de 2012'de gerçekleştirilen 4+4+4 temelli eğitim reformu ile kaldırılmıştır (MEB, 2012). 2018'de vatandaşlık eğitimi ilköğretim 4. sınıfta İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi ve 6, 7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulan Hukuk ve Adalet Dersi içerisinde verilse de büyük oranda 5-6-7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi ile bütünleşik bir şekilde verilmeye başlanmıştır (MEB, 2018).

Diğer taraftan katılımcı vatandaşlık anlayışını teşvik eden ve demokratik okul kültürünü önemli derecede destekleyen 'Millî Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi', Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı kararıyla 2019 yılında yürürlükten kaldırılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı 'Temel Eğitimde Demokrasi Kültürünün Güçlendirilmesi Projesi' kapsamında işbirliği yaptığı Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi'nin finansal desteğiyle Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesini Türkçe'ye çevirtmiştir (Avrupa Konseyi, 2018). Avrupa Konseyi ile yapılan iş birliği doğrultusunda MEB, 10 pilot il ve 110 okulda Temel Eğitim Kurumları'nda bir proje başlatmıştır. Bu proje, öğrenciler ve okullarda görev yapan tüm personel ile ailelerin de proje sürecine dâhil edilerek evrensel temel değerlerin yanı sıra temel hak ve özgürlükleri içine alan demokratik bir okul kültürünü eğitim sistemine yerleştirmek ve toplumun genelinde demokratik kültür uygulamalarını güçlendirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2019).

Olumlu bazı atılımlara rağmen araştırma sonuçları, Türkiye'de 2005 yılına kadar olan vatandaşlık anlayışının pasif, uyum sağlayan ve makbul vatandaş anlayışı etrafında şekillendiğini göstermektedir (Çayır, 2010; Kancı, 2008; İnal, 2019). 2005 yılında, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak öğretim programlarında yapılan değişikliklerle birlikte aktif ve etkin vatandaş yetiştirme amacı öncelik kazanmıştır (MEB, 2005). Sonraki yıllarda öğrencilerin yerel, ulusal ve küresel ölçekte aktif vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri gerektiğine verilen önem devam ettirilmiştir (MEB, 2018). 2005 yılında uygulanmaya başlanan yapısalıcı öğretim programıyla vatandaşlık anlayışı her ne kadar aktif ve etkili vatandaş yetiştirmeyi hedeflemiş olsa da (Doğanay, 2012), yapılan pek çok araştırma, 2005 sonrası dönemde de vatandaşlık eğitiminin genelde merkezîyetçi bir anlayış ve tek tip bir müfredatla yürütüldüğüne işaret etmektedir (Aratemur-Çimen ve Beyhan, 2018; Çayır, 2010; Elkatmış, 2013; İnal, 2019; İnce, 2012; İpek, 2011; Kancı, 2008; Şen, 2019a; Şen ve Starkey, 2017; Yiğit, 2017).

Neden Demokratik Vatandaşlık Eğitimi? Teorik ve Pratik Açıklamalar

Demokratik Vatandaşlık Eğitimi'ne neden gerek var? Ülkelerin kendi içindeki dinamikleri, bu sorunun cevaplandırılmasını hem farklılaştırmakta hem de zorlaştırmaktadır. Vatandaşlığın tartışmalı doğası nedeniyle pek çok ülkede *Neden Demokratik Vatandaşlık Eğitimi?* sorusunu cevaplama süreci hâlen devam etmektedir. Bu araştırma DVE'ye ilişkin bu arayışı devam ettirmeye yönelik bir çaba içerisinde.

Etnik ve kültürel çeşitliliğin zaten yüksel olduğu Türkiye, son on yılda Suriyeli sığınmacıların yanı sıra Ortadoğu ve Asya ülkelerinden gelen göçmenleri, ayrıca Rusya-Ukrayna savaşı sonrasında yerinden edilen savaş mağduru insanları da kabul etmiştir. Bu durum, Türkiye toplumunu; dil, kültür ve etnik köken açısından daha da çeşitli hâle getirmiştir. Ortaokul öğrencilerinin bu çeşitliliği anlaması, birlikte yaşam becerileri geliştirmesi ve barış ile adalet odaklı değerlere sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin demokratik vatandaşlık yeterliklerinin çeşitlilik ve farklılıkları, zenginliğe dönüştürecek bir yaklaşımla ele alınması, Türkiye'nin geleceği ve demokrasi kültürünün gelişimi için kritik bir ihtiyaçtır.

Vatandaşlık eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi anlayışının daha çok 'uyumlu vatandaş' yetiştirme üzerine odaklandığını ve bu anlayışın itaat, görgü kuralları, sorumluluk ve disiplin gibi unsurları vurguladığını göstermektedir (Çayır, 2014; Gürses, 2010; Gök, 2004; İnce, 2012, Şen, 2019a). Bu bağlamda, vatandaşların askerlik yapmak, vergi ödemek ve seçimlere katılmak gibi görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Özveri, itaat ve bağlılık gibi temalar sıkça tekrarlanan ve telkin edilen unsurlar olarak tekrarlanmaktadır (Üstel, 2019). Ayrıca, hak ve özgürlükleri öteleyen ya da bilgi düzeyine indirgeyen bir vatandaşlık eğitimi anlayışının hâkim olduğu görülmektedir (Çayır, 2014; İnce, 2012). Bu durum, demokratik vatandaşlık eğitiminin neden geliştirilmesi gerektiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Resmî anlayışın yanında, eğitim programları ve ders kitapları, öğretmen algısı, sınıf içi uygulamalar gibi boyutlar, vatandaşlık eğitiminin niteliğini belirleyen diğer kritik unsurlardır. Bu unsurlar, öğrencilerin demokratik değerleri içselleştirmelerini etkileyebilmektedir.

Eğitim programları ve ders kitapları içeriklerinin demokratik anlayışı yeterince teşvik edici nitelikte olmadığına ilişkin kanıtlar mevcuttur. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nı inceleyen Şen (2019b), öğretim programının, yoğun olarak geleneksel vatandaşlık eğitiminin, sınırlı olarak ise modern vatandaşlık eğitiminin özelliklerini yansıttığı sonucuna ulaşmıştır. 'Analiz sonucu ortaya çıkan bulgular, söz konusu öğretim programının bilgi-düzeyi öğrenmeye ağırlık veren, öğrencilere vatandaşlık becerilerini öğretmeyi ihmal eden, toplumsal farklılıkları tanıma konusunda çekingen olan, de-politize bir vatandaşlık kavramını esas alan, insan hakları kavramını sorunlu tek bir atıfla geçiştiren, öğrencilerin sosyo-politik problemlere ilgisini artırmayı amaçlamayan ve birey yerine kolektif olana (devlet, ülke, millet vb.) öncelik veren bir öğretim programı olduğunu göstermiştir' (Şen, 2019b, s.20). Ayrıca, eğitim programlarının ve ders materyallerinin demokratik değerleri yeterince içermemesi, öğrencilerin eleştirel düşünme ve aktif katılım becerilerini sınırlamaktadır (Kuş ve Yakar, 2021). Ersoy (2016), ortaokullarda okutulan son müstakil vatandaşlık dersi olan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi içeriğinin öğrencilere vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak için yeterli olmadığı, derse gerekli önemin verilmediği, öğretmen ve öğrencilerin memnuniyet düzeyinin düşük olduğunu bildirmektedir. Ayrıca, farklı araştırmalarda bu ders kapsamında cinsiyet eşitliği ve ayrımcılık gibi modern vatandaşlık eğitimi yansıtan konulara yer verilmesine ve insan hakları belgelerine atıf yapılmasına rağmen çokkültürlülük konusundaki sessizliğin devam ettirildiğine dikkat çekilmektedir (Çayır, 2010; Elkatmış, 2013).

Diğer taraftan ders kitaplarının, genellikle devletin otoritesini ve ulusal birliği yücelten içerikleri kapsadığı belirtilmektedir. Bu durumun öğrencilerin eleştirel düşünme ve farklı bakış açılarını değerlendirme becerilerini sınırlandırdığı gözlemlenmiştir (İpek, 2011). Etkin vatandaş yetiştirme iddiasında olan sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretim programındaki hedeflere uygunluğunu inceleyen İpek (2011) çalışmada; demokrasi, insan hakları ve ekonomik ilişkiler boyutunda ders kitaplarındaki içeriklerin büyük oranda teorik olduğu sonucuna varmıştır. Gemalmaz (2004), insan hakları konularını içeren ders kitapları dâhil pek çok ders kitabında özgürlüklere yeterince yer verilmediğine, otoriteye karşı sorumlulukların ve bağlılık beklentilerinin insan hakları ve özgürlüklere göre öncelikli hâle getirildiğine ilişkin sonuçlara ulaşmıştır. Benzer şekilde Gök (2004), ders kitaplarında görev ve sorumlulukların yoğun bir şekilde işlendiği sonucuna varmıştır. Çayır (2004), vatandaşlık ve insan hakları eğitimi için hazırlanmış kitaplarda dahi demokrasinin muğlak bir şekilde tanımlandığını, demokrasi ve katılım kavramlarının büyük oranda seçim politikasına indirgendiğinin altını çizmektedir. Çayır, başka bir araştırmada, yeni müfredata göre hazırlanmış olan ders kitaplarının milliyetçilik, ulusal kimlik ve ötekilik üzerine kurulu bir içerikle hazırlandığını belirtmektedir (Çayır, 2010). Faiz ve Karasu Avcı (2018) 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi kitaplarının '*etkin vatandaşlık*' öğrenme alanında yer alan beceri ve değerleri inceledikleri çalışmada, iş birliği ve sosyal katılım becerilerinin yoğun olarak vurgulandığını tespit etmiştir. Bu iki beceri, demokratik vatandaşlık için önemli göstergeler olmasına karşın, bu becerilerin uygulama düzeyindeki etkisini inceleyen araştırmalar sınırlıdır. Aynı araştırmada, her iki sınıf düzeyinde en çok vurgulanan değer sorumluluk olduğu belirtilmiştir.

Sınıf içi uygulamalarda, öğretmenlerin demokratik öğretim yöntemlerini kullanmaları gerektiği açıktır. Ersoy (2016), öğretmenlerin vatandaşlık ve demokrasi eğitiminde kendilerini yeterli bulmadıklarını, hangi konuları nasıl verebilecekleriyle ilgili bir kanaatlerinin olmadığı sonucuna varmıştır. Akyıldız (2016), sosyal bilgiler öğretmenlerinin, hak ve özgürlüklere saygı değerini kazandırmaya yönelik düzenledikleri öğretim etkinliklerinde; daha çok soru-cevap, örnek olay, gösteri, tartışma, rol oynama, anlatım yöntemlerini tercih ettiklerini bildirmektedir. Öğrencilerin işbirliği, dayanışma içinde çalışmasına imkan veren, onları aktif kılan; drama, beyin fırtınası, proje yöntemlerine ise daha az yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır (s.1282). Berkant ve Aslan (2015), zaman sıkıntısı, müfredat yoğunluğu ve sınıfların yoğunluğundan dolayı öğretmenlerin genelde sınıflarında geleneksel yöntem ve teknikleri kullandıklarını bildirmektedir. Kuş ve Yakar (2021), öğretmenlerin eleştirel düşünme, problem çözme gibi öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara yer vermedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ders içinde yapılan gözlemler öğretmenlerin soru-cevap, anlatım gibi geleneksel yöntemleri kullandıklarını; tartışma ve işbirliğine dayalı

uygulamaların ise çok nadir kullanıldığını göstermektedir. Daha yakın tarihli bir araştırmada Duman (2023), sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleneksel yöntem ve teknikler kullandığına ilişkin benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin hem katılımcı olmayan pasif vatandaşlık davranışları geliştirmelerine neden olmakta hem de demokratik vatandaşlık yeterliklerini geliştirmelerini engellemektedir.

Bu bulgular; öğretim programları, ders kitapları ve öğretmen uygulamalarının demokratik yaşam biçimi ve değerleri yeterince desteklemediğini göstermektedir. Sosyal çevre ve kültürel faktörler de bu durumu pekiştirmektedir. Toplumun geniş kesimlerinde hâkim olan merkezî ve tekçi anlayışlar, demokratik anlayışın yaygınlaşmasını engellemektedir (Oğuz, 2007).

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, Türkiye’de bütüncül bir demokratik vatandaşlık anlayışına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Ancak, demokratik yaşam biçimi; demokratik değerlere inanan, demokrasi ve demokratik bir toplumun anlamı hakkında bilgi sahibi olan ve demokratik şeyler yapan (Doğanay, 2008; Parker, 2008), özgür ve bağımsız kararlar alan, rasyonel ve demokratik vatandaşlar gerektirmektedir (Biesta, 2007). Fakat bu vatandaşlar kendiliğinden ortaya çıkmazlar. Kendi kendini yönetebilen ve zorluklarla başa çıkacak bireyleri okullarda yetiştirmek gerekmektedir (Parker ve Beck, 2017. s. 60). Ülkelerin politik, ekonomik, sosyal ve kültürel farklılıkları vatandaşlık eğitiminin amaç, kapsam ve niteliğini farklılaştırır da okulların ve diğer eğitim kurumlarının bireyleri, demokratik kültüre hazırlamada önemli bir rolü olduğunu düşünen pek çok sosyal bilimci vardır. Dewey (1916, 2020), okulların demokrasinin pratik edildiği alanlar olduğunu; Parker (1995), okulların demokratik zihinlerin yaratılmasını sağladığını; Callan (1997), okulların iyi vatandaşlar oluşturduğunu; Giroux (1998), okulların demokrasi için bireyleri hazırlaması gerektiğini; Gutmann (1999), eğitimin, vatandaşları, bilinçli bir şekilde toplumu yeniden üretmeye hazırladığını; Biesta (2007), okulların demokratik vatandaşlığın oluşumunda ve demokratik bir toplumun yaratılmasında önemli bir rolü olduğunu; Soder, Goodlad ve McMannon (2001) ve Apple ve Beane (2016) ise okulların gençlerde demokratik değerler geliştirdiğini ileri sürmektedir. Print (2013), demokratik ve sürdürülebilir bir geleceğin ancak gençleri nitelikli bir biçimde eğitmeye bağlı olduğunu altını çizmektedir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında, vatandaşlık eğitiminin bireylerin sosyal, siyasi ve ekonomik yaşama aktif katılmalarını sağlayacak (Crick, 1999; Doğanay, 2012), demokratik bilgi, beceri, değer ve tutumları kazanmalarına yardım edecek şekilde tasarlanması gerektiğine işaret eden önemli bulgular mevcuttur (Audiger, 2000; Avrupa Konseyi, 2018; Biesta, 2007; Branson ve Quigley, 1998; Burns, 2002; Carretero, Haste ve Bermudez, 2016; Doğanay, 2008; Güven, 2005; Hoskins, 2013; İzgar, 2013; O’Shea, 2001-2004; Parker ve Jarolimek, 1984; Print, 2013; Remy, 1979; Şimşek, Doymuş, Şimşek ve Özdemir, 2006; Veldhuis, 1997; Veugelers, 2007). Bu araştırmalarda; vatandaşlığın inşa edilmesi, güçlendirilmesi ve sürdürülmesinde demokratik yaşama yönelik bilgi, beceri, değer, tutum ve eğilimleri bireylere kazandırmanın önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu bilgi, beceri, değer ve tutumların ise büyük oranda etkili ve demokratik bir vatandaşlık eğitimi anlayışıyla mümkün olabileceği belirtilmektedir (Biesta, 2007; Doğanay, 2012; Print, 2013).

Alanyazındaki bu araştırmalar, DVE’ye ilişkin anlayışımızı arttırmakla birlikte, Türkiye özelinde araştırmaların eksikliğine de dikkat çekmektedir. Demokratik vatandaşların sahip olmaları beklenen özellikler, toplumların farklılıkları nedeniyle üzerinde uzlaşmaya varılmış bir konu değildir. Bu temel sorunun felsefi, tarihsel, kültürel, sosyolojik, eleştirel ve pedagojik altyapısının olduğu varsayımından (Parker, 2008. s. 65) hareketle bu araştırma, demokratik bir ülke olan Türkiye’de, ortaokul öğrencilerinin demokratik bilgi, beceri, değer, tutum ve eğilim düzeyinde hangi demokratik vatandaşlık yeterliklerini kazanmaları gerektiği konusundaki tartışmalara dayanmaktadır. Ortaokul düzeyindeki bireyler için bir dizi yeterlik belirlemek; karmaşık, aynı zamanda zorlu bir süreçtir. Ancak bu araştırma, vatandaşlık eğitiminin, öğrencileri çağının demokratik bireyleri olarak demokrasiye hazırlamada önemli bir role sahip olduğu iddiasına dayanmaktadır. Bu nedenle araştırmada, “Akademisyen, bağımsız araştırmacı, öğretmen ve ortaokul yöneticilerine göre, Türkiye’de ortaokul 8. sınıf öğrencileri hangi demokratik bilgi, beceri, değer, tutum ve eğilimlere sahip olmalıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasına olanak veren karma yöntemle yürütülmüştür. Karma yöntem, araştırmacının bilimsel bir problemi anlayıp probleme cevap bulmak amacıyla nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının güçlü yönlerini birlikte kullanarak verileri toplaması, bu verileri analiz etmesi, birleştirmesi ve bu verilerden sonuçlar çıkarması sürecini içerir (Creswell, 2003; Johnson ve Onwugbuzie, 2004; Nagy ve Biber, 2010). Araştırmada; olguları keşfetmeye, tema ve kategorileri belirlemeye imkân veren *keşfedici sıralı desen* kullanılmıştır. Bu desen, doyurucu nitel verilerin toplanması ve nicel ölçme araçları geliştirmek ya da nicel verileri toplama süreci boyunca kategorik bilgileri şekillendirmek için kullanılabilir (Creswell, 2012). Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin demokratik vatandaşlar olarak kamusal hayata dâhil olmaları için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, değer ve eğilimleri belirlemek ve bunlar üzerinde uzlaşma sağlamak için yürütülen bu araştırmada, Delphi tekniği kullanılmıştır.

Delphi Tekniği

Delphi tekniği, nitel ve nicel verilerin aynı anda toplanmasına olanak veren bir tekniktir (Skulmoski, Hartman ve Krahm, 2007; Sprenkle ve Piercy, 2005). Bu araştırmanın I. Delphi turunda nitel, onay turu ve II. Delphi turunda ise nicel ve nitel veriler birlikte toplanmıştır. Aşamalar arasında sürekli bir ilişki olduğundan veri toplama araçları süreçte ilişkilendirilmiştir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu süreçte I. Delphi turunda problemi ifade eden açık uçlu tek bir soruya kapsamlı bir yanıt aranmıştır. Onay turu ve II. Delphi turunda ise nicel ve nitel veriler birlikte toplamış ancak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın ilk aşamasında elde edilen ilk nitel bulguları desteklemek ve bunlar üzerinde uzlaşma sağlamak için nicel veriler kullanılmıştır. Araştırmada, nitel ve nicel veriler pragmatik bir anlayışla bir araya getirilmiş, süreçte birlikte yorumlanıp tartışılmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2015).

Delphi tekniği, belli bir konu üzerinde uzmanların uzlaştığı en güvenilir kanıyı elde etmek için uzman görüşlerini sistematik bir biçimde toplamaya yarayan ardışık anket turlarından oluşan bir süreçtir (Dalkey, 2002; Dalkey ve Helmer, 1963). Delphi tekniği; (1) *gizlilik/anonimlik*, (2) *yineleme/tekrarlama ve kontrollü geri bildirim* ve (3) *uzman yanıtlarının istatistiksel olarak birleştirilmesi* olmak üzere üç özelliğe sahiptir (Sackman, 1975). Delphi tekniğinin bu üç özelliği, araştırma sürecinde aşağıda ifade edilen biçimde kullanılmıştır:

- a. *Gizlilik/anonimlik*, araştırmaya katılan uzmanların süreç boyunca görüş ve fikirlerini grup baskısı hissetmeden rahatça ifade etmeleri ve gerektiğinde fikirlerini değiştirmeleri için kimliklerinin gizli tutulması (Sackman, 1975) ve panelistlerin birbirini tanımamasıyla ilgilidir (Rowe ve Wright, 1999). Bu kapsamda Delphi turlarına katılan tüm katılımcıların isimleri gizli tutulmuş, tüm yazışmalar bireysel e-posta adresleri aracılığıyla yapılmıştır. Delphi turları hiçbir katılımcının birbirini izleyemeyeceği kapalı bir anket sistemi ile gerçekleştirilmiştir. Sorulara panelistler özel olarak cevap verdiklerinden, grup içerisindeki diğer baskın kişilerin etkisi bu şekilde azaltılmaya çalışılmıştır (Clayton, 1997). Böylece farklı fikirlerin daha kolay ortaya çıkması ve yenilikçi fikirlerin oluşmasına imkân sağlanmıştır (Dalkey, 2002).
- b. *Yineleme/tekrarlama ve kontrollü geri bildirim*, Delphi tekniğinde ardışık anket turlarının kullanılmasına işaret etmektedir (Dalkey, 1969; Rowe ve Wright, 1999). Bu nedenle, yineleme/tekrarlama ve kontrollü geri bildirim, uzlaşmaya (consensus) varıncaya kadar soru formunun tekrar tekrar panelistlere gönderilmesiyle ilgilidir (Rowe ve Wright, 1999). Bu araştırmanın veri toplama sürecinde, diğer panelistlerin fikirleriyle ilgili istatistiksel veriler, araştırmacılar tarafından her bir Delphi turunda özetlenip diğerleriyle düzenli olarak paylaşıldığı için kontrollü geri bildirimler sağlanmıştır. Birinci turun başından itibaren yapılan bu geri bildirimlere dayalı olarak tüm panelistler, kendi görüşlerini tekrardan gözden geçirme fırsatı elde etmiştir. Panelistlere geri bildirim verilmesi, panelistlerin birbirinden öğrenmesine yardımcı olmuş (Clayton, 1997), yeni ve farklı fikirlerin oluşmasına (Dalkey, 2002) imkân vermiştir.
- c. *Uzman yanıtlarının istatistiksel olarak birleştirilmesi*, panelistlerin tekrarlanan turların ardından verdikleri cevapların istatistiksel olarak birleştirilmesi ve sonuçların ortak görüş olarak sunulmasıyla ilgilidir (Rowe ve Wright, 1999).

Birinci Delphi Turu

Birinci Delphi Turunda, “Türkiye’de ortaokul 8. sınıf sonuna gelmiş öğrenciler kamusal hayata demokratik birer vatandaş olarak katılmak için hangi yeterliklere (bilgi, beceri, değer, tutum, davranış, eğilim vb.) sahip olmalıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Surveey (online anket) üzerinden hazırlanan soru, her bir paneliste özel olarak e-posta adresleri aracılığıyla gönderilmiştir. Metnin içerisindeki anlamın ortaya çıkarılması için yanıtlar baştan sona dikkatlice okunup, veriler tanımlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra tümevarımcı bir yaklaşımla metinler satır satır okunarak kodlar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 89). Endüktif kodlama ve sürekli karşılaştırma kullanarak tekrarlanan kalıplar metinlerin kendi bağlamları içerisinde kalınarak belirlenmeye çalışılmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007). Böylece I. turda panelist cevap, ifade ve yorumları anlamlı bir bütün oluşturacak maddelere dönüştürülmüştür. Bu süreçte, metin içerisinde anlam ifade eden her bir bölüm (sözcük, cümle ve paragraf) kodlanmıştır. Bu analitik strateji panelistlerin ifade ettikleri anlamlara odaklanmaya ve bunları sınıflandırmaya olanak sağlamıştır. Kodlama işleminden sonra, kodların birbiriyle ilişkileri incelenmiştir. İlk aşamada ortaya çıkan kodlar, benzerlik ve farklılıklarına göre belirli kategoriler (temel analiz birimi) altında toplanmış, bu kategorilerden verilerdeki örüntü ve temalar tespit edilmiştir. Bu analiz süresi sonucunda araştırma bulgularına ulaşılmış ve bulgular yorumlanmıştır. I. tur sonunda öğrencilerin demokratik vatandaşlar olarak sahip olmaları beklenen bilgi, beceri, değer, tutum ve eğilimleri yansıtan 321 madde yazılmıştır.

Onay Turu

Onay turunda ortaya çıkan boyutlar, birinci Delphi turunda panelistlerden elde edilen veriler üzerine inşa edilmiştir. Birinci tur sonunda oluşan ve DVY’yi ifade eden ilk analiz sonuçları isterlerse üzerinde değişiklik yapabilmeleri için panelistlere Word belgesi olarak gönderilmiştir. Panelistlerden, yeterlik maddelerini gözden geçirip tema ve kategorilerin uygunluğunu, maddelerin tema ve kodlarla uygunluğunu, her bir maddenin anlaşılabilirliğini, başka madde(ler) ile birleştirilip birleştirilemeyeceğini kontrol etmeleri istenmiştir. Onay turu, aynı zamanda gizli bir puanlama aracı olarak kullanılmıştır. Gerekli görülmesi durumunda panelistlerin maddelerde küçük değişiklikler yapmaları veya onları yeniden ifade etmeleri ve ilgisiz maddelerle ilgili önerilerde bulunmaları beklenmiştir. Tema, kategori ve maddeler üzerinde fikir birliği oluşması durumunda, II. Delphi turunda, panelistlerin puanlanmasına gönderileceği belirtilmiştir. Onay turunda, Greene’nin (2007) ‘tamamlayıcılık’ ve ‘geliştirme’ ilkeleri birlikte kullanılmıştır. I. Delphi turunda elde edilen nitel veriler, bu turda ayrıntılandırılıp, zenginleştirilerek açıklanmaya, netleştirilmeye ve tamamlanmaya çalışılmıştır.

Diğer taraftan, bulguları açıklığa kavuşturmak, detaylandırmak ve konunun farklı boyutlarını değerlendirmek için, I. Delphi turu sonuçları onay turunda geliştirilmeye çalışılmıştır. Onay turunda panelistlerin büyük çoğunluğu (8/9), kategori ve temalarda fikir birliği sağlamıştır. Panelistlerin dönütleri doğrultusunda bazı maddeler birleştirilirken bazılarında küçük değişiklikler yapılmış, bazı maddeler ise panelistlerin önerdiği hâliyle değiştirilmiştir. Böylece I. Delphi turunda 321 olan madde sayısı, Onay turu sonrası 258’e indirilmiştir. Bu aşamadan sonra DVY’yi yansıtan boyutlar, II. Delphi turunda panelistlerin puanlaması için hazır hâle getirilmiştir.

İkinci Delphi Turu

II. Delphi turu, I. Delphi turu ve onay turu sonucunda elde edilen veriler üzerine inşa edilmiştir. Onay turu sonunda panelistlerin; dönüt, düzeltme ve katkıları ile belirlenmiş olan boyutlar 7’li likert olarak, Surveey’de oluşturulup puanlamaları için panelistlere gönderilmiş ve nicel veriler toplanmıştır. Diğer taraftan her bir tema ve kategorinin altına istenirse panelistlerin yorum, öneri ve motivasyonlarını yansıtabilecekleri boş bir metin kutusu eklenmiştir. Böylece vatandaşlık yeterliklerini yansıtan boyutlarla ilgili anlık dönütlerin alınmasına, düzeltmelerin her bir tur sonunda yapılabilmesine olanak sağlanmıştır. Bu sayede nicel verilerin işlevsiz kaldığı (ifade bozukluğu, anlam kayması, eksik ifade, yazım yanlışlığı vb.) durumlarda, panelistlerin, yorum, görüş ve önerileriyle daha anlamlı sonuçlar verecek nitel verilerle nicel verilerin desteklemesine imkân verilmiştir. Bu safhada verilerin analizinde nicel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Panelistlerin verdikleri yazılı geri bildirimler ise kategorilerin ve ilgili maddelerin yeniden ifade edilmesi için kullanılmıştır.

II. Delphi turunda elde edilen veriler, I. Delphi turunda taslak olarak belirlenen DVY boyutlarının tamamlanması ve geliştirilmesi (Creswell, 2017; Greene, 2007) için kullanılmıştır. Bu turda bütün maddeler üzerinde uzlaşma sağlanmış olsa da panelist yorumları doğrultusunda 29 madde ifade

ve anlamsal bozukluk nedeniyle değiştirilmiş; 5 madde ise birbirini tekrar ettiği gerekçesiyle çıkarılmıştır. Örneğin duyuşsal boyutta yer alan “Karşılıklı bağlılık ilkesi gereği toplumun ortak değerlerini benimseme” maddesine yönelik P-14 (panelist), “146. madde çok açık değil, birlikte olduğu topluluk bir suç örgütü de olabilir. Bu sebeple maddenin gözden geçirilmesi ve yeniden yazılması gerekebilir “İçinde yaşadığı topluluğa demokratik değerlerle katılmak şeklinde olabilir”. Yorumu, maddenin “İçinde yaşadığı demokratik toplumun ortak değerlerini benimsemeye istekli olma.” şeklinde değiştirilmesine katkı sunmuştur. Bu işlem diğer 29 maddenin düzeltilmesi için devam ettirilmiştir. Nicel veriler ise nitel verileri sınamak, güvenilirlik ve geçerliği arttırmak ve uzlaşma sağlamak için kullanılmıştır. Greene’nin (2007) tamamlama ve geliştirme olarak ifade ettiği süreç, II. Delphi turunda da kullanılmıştır.

Delphi Panelistlerinin Belirlenmesi

Delphi turları, uzman görüşlerinin alınması ve bu görüşler üzerinde uzlaşma sağlanmasıyla ilgilidir. Ancak bu uzmanların nasıl seçileceği ve kimler olacağı kritiktir. Bu nedenle Delphi tekniğinde uygun panelistlerin belirlenmesi önemlidir (Hsu ve Standford, 2007). Başarılı bir Delphi sürecin yürütülmesi için panelistlerin araştırmaya katkı sağlayabilecek uzman kişilerden seçilmesine dikkat edilmiştir (Grisham, 2008). Araştırmanın spesifik hedefleri doğrultusunda (Clayton, 1997), amaçlı örneklem kullanılarak panelistler belirlenmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2011; Skulmoski vd., 2007). Olay veya olguların keşfedilip, açıklanmasına ve derinlemesine çalışılmasına olanak vermek (Patton, 2002) için çok sayıda katılımcı seçmek yerine; konuyla ilgili zengin ve derinlemesine bilgiye sahip olduğu düşünülen daha küçük katılımcı grupları tercih edilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 107). Bu doğrultuda, panelistlerin farklı disiplinlerden ve alanlardan seçilmesine, böylece çeşitliliğin sağlanmasına dikkat edilmiştir (Linstone, 1975). Böylece, muhtemel çeşitliliği, farklılığı, zenginliği ve zıtlığı temsil eden (Patton, 2002) panelistlerin seçilmiş olmasına özen gösterilmiştir. Öznel ve toplu yargılardan faydalanmak, uzmanlık ve deneyim açısından farklı kişilerin görüşlerine başvurmak ve heterojen katılımcı gruplarından istifade etmek için (Linstone, 1975), Delphi panelistleri; vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi, demokratik vatandaşlık/eğitimi, demokrasi, insan hakları konularıyla doğrudan ilgili (Neuman, 2012,) olan akademisyen, bağımsız araştırmacı, okul yöneticileri ve öğretmenler arasından seçilmiştir. Delphi turlarına dahil olan panelistlere ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Delphi Turlarına Katılan Panelistlerin Unvan ve Görevlerine Göre Dağılımı

			I. Tur	Onay Turu	II. Tur
Gönderilen soru formu			92	10	66
Akademisyen		Profesör	6	2	5
		Doçent	8	1	7
		Dr. Öğretim Üyesi	7	2	7
		Dr. Arş. Gör.	2	1	1
		Dr. Öğr. Gör.	1	1	1
Öğretmen	MEB	Dr.	3	1	3
		Doktora yapıyor	8	1	8
		Yüksek Lisans	16		5
	Özel Okul	Dr.			-
		Doktora yapıyor	2	1	1
		Yüksek Lisans	2		1
Bağımsız Araştırmacı		Dr.	2		1
		Doktora yapıyor	1		1
Okul yöneticisi	Özel Okul	Dr.	1		1
	MEB	Dr.	1		1
		Doktora yapıyor	1		1
Tamamlanan soru formu			61	9	44
Cevaplanma oranı			%66,3	%90	%62,1

Birinci Delphi turuna, 61 panelist; onay turuna, 9 panelist ve II. Delphi turuna, 44 panelist katılmıştır. Tablo 1’de görüleceği üzere panelistlerin yeterli sayıda ve çeşitlilikte olduğu söylenebilir. Delphi tekniğinin en önemli avantajlarından biri, farklı alanlarda çalışan kişilerin belli bir konudaki bilgi, deneyim ve düşüncelerine ulaşma imkânı tanınmasıdır. Bu kapsamda vatandaşlık eğitimi, demokrasi, insan hakları özelinde akademik çalışma yürüten 24 paneliste ulaşılmıştır. Ayrıca 6 farklı branştan 31 öğretmen, 3 bağımsız araştırmacı ve 3 okul yöneticisi, panelist olarak araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın I. Delphi turuna, 21 üniversiteden ve 10 farklı disiplinlerden (felsefe, sosyoloji, siyaset bilimi, tarih, iletişim bilimleri, uluslararası ilişkiler, sosyal bilgiler eğitimi, temel eğitim, eğitim bilimleri, eğitim politikaları) 24 akademisyen; 15 farklı şehirden ve 6 farklı branştan 31 öğretmen, 3 okul yöneticisi, farklı disiplinlerden 3 bağımsız araştırmacı olmak üzere toplamda 61 panelist katılmıştır. Onay turuna, 7 farklı üniversiteden 2 profesör, 1 doçent, 2 Dr. Öğr. Üyesi, 1 Dr. Öğr. Gör., 1 Dr. Arş. Gör. ve 3 farklı şehirden 1 Dr. Öğretmen ve 2 doktora yapan öğretmen olmak üzere 9 kişi katılmıştır. II. Delphi turunda ise 17 farklı üniversiteden 10 farklı disiplinden 21 akademisyen, 12 farklı şehir ve 5 farklı branştan 17 öğretmen, 3 okul yöneticisi ve 2 bağımsız araştırmacı olmak üzere toplamda 44 panelist katılmıştır. Panelistlere ilişkin tanıtıcı bilgiler Ek 1’de sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, nitel veriler, betimsel analizle; nicel veriler ise istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Betimsel yaklaşıma göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanabileceği gibi; veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu görüşme soruları ve boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada, Delphi turlarında katılımcılardan elde edilen cevaplardan yola çıkılarak kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmada betimsel analiz, elde edilen nitel verileri açıklamak için verileri incelemeyi, onlardan kategoriler ve geniş fikirler oluşturacak temalar geliştirmek için kullanılmıştır (Creswell, 2012). Araştırmada, panelistlerin, ortaokul öğrencilerinin sahip olması beklenen DVY’yi nasıl betimlediklerini açıklamak için anlamsal çağrışımlar üzerinde durulmuştur. Bu yaklaşımda, üç temel aşama uygulanmıştır. Bunlar; ‘betimleme’, ‘analiz’ ve ‘yorumlamadır’. *Betimleme*, araştırma sorusu ile ilgili ne söylendiği, nelerin ortaya konulduğuyla ilgilenirken; *analiz*, kavramsal kodlamalar ve sınıflamalar yoluyla temaların ve bunlar arasındaki anlam ilişkilerinin ortaya çıkarılmasını ifade etmektedir. *Yorumlama* ise anlamı ön planda tutarak, analiz sonucu ortaya çıkan anlama odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin analizini gerçekleştirmek için I. Delphi turunda toplanan açık uçlu soruyla elde edilen veriler, okunup düzenlenmiş ve betimsel analize hazır hâle getirilmiştir. Bu aşamada ilk olarak panelist görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır (Creswell, 2012). İkinci olarak, kodlar listesi oluşturulmuştur. Son olarak veriler, birkaç kez okunup, kategoriler ve temalar oluşturulmuş, bunlar arasındaki anlam ilişkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve son aşamada maddeler yazılmıştır.

Delphi araştırmalarında daha çok özgünlük, orijinallik, farklılık, yaratıcılık vb. özelliklerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Dalkey, 2002). Bu kapsamda, veri analizinin ilk aşamasında, kaç kişinin neyi dediği değil; söylenen şeyin kendisi, yani anlamsal çağrışımları önemli görülmüştür. Kodlar iki ayrı araştırmacı ile fikir birliğine varılarak oluşturulmuştur. Bu sebeple kodlamalar yapılırken frekans ve yüzdeler dikkate alınmamış ve bu safhada sayısallaştırmalara yer verilmemiştir. Araştırmanın doğasına uygun olarak, ortaya konulan düşüncenin kendisine (özüne) odaklanılmıştır (Johnson ve Onwugbuzie, 2004; Patton, 2002). Yapılan betimsel analiz sonucunda üç kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi %91,00 olarak hesaplanmıştır. Bu oran kabul edilebilir bir düzeydedir (Miles ve Huberman, 1994).

Birinci Delphi turundan elde edilen veriler analiz edilmiş ve DVY’yi oluşturan boyutlara ilişkin tema, kategori ve maddeler belirlenmiştir. Belirlen bu boyutlar, Delphi onay turunda, 9 panelistin görüş ve onayına sunulmuştur. Böylece ikinci bir veri seti (nicel+nitel) elde edilmiştir. Bu veriler, mevcut taslağın geliştirilmesi için tekrar analiz edilerek, tema ve kategorileri kesinleştirmek için kullanılmıştır

(Yıldırım ve Şimşek, 2008). Böylece birinci tur sonunda elde edilen taslak hâldeki boyutlar, II. Delphi turunda değerlendirilmek üzere hazır hâle getirilmiştir.

Onay turunda öncelikle puanlamalar yapılmıştır. Bu puanlama; “*uygun değil*”, “*düzeltilerek kullanılabilir*” ve “*mevcut hâliyle kullanılabilir*” maddelerinden alınan puanlar, öncelikle her bir panelist ve kategori için hesaplanmış ve son olarak her bir kategorinin tüm panelistlere oranı hesaplanarak yorumlanmıştır. Onay turu, aynı zamanda panelist görüşlerinin toplandığı önemli bir aşama olmuştur. Bu aşamada, panelistlerin görüş, düşünce ve önerileri DVY boyutlarının belirginleştirilmesine ve II. Delphi turuna hazır hâle getirilmesine olanak sağlanmıştır.

İkinci Delphi turunda, panelistlerden DVY’yi yansıtan boyutları, 7’li likertle puanlamaları istenmiştir. Ayrıca her bir yeterlik ifadesinin ardından, isterlerse ifadelerle ilişkin değerlendirmeler yapmaları için panelistlere imkân verilmiştir. II. Delphi turunda toplanan veriler, SPSS-25 istatistik programı ve Excel kullanılarak analiz edilmiştir.

Delphi turlarından elde edilen verilerin analizinde farklı ölçütler kullanılabilir. Uzmanların genel yargılarını belirlemek için, medyan ve mod gibi merkezî eğilim ölçütleri kullanılabilir gibi; standart sapma ve çeyrekler arası fark (ÇAF) gibi merkezî dağılım ölçütleri (Şahin, 2010) ya da ikisi birlikte de kullanılabilir (Haltinner, 2008). Panelistlerin II. Delphi turunda puanladıkları DVY boyutlarının özetlenip tamamlaması için (Johnson ve Christen, 2014, s.451) betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. II. Delphi turu sonunda elde edilen veriler için merkezi eğilim ölçülerinden olan aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve medyan (M_d); merkezi dağılım ölçülerinden standart sapma (S_s) ve çeyrekler arası fark (ÇAF) hesaplanmıştır. Frekans, mod, medyan, aritmetik ortalama ve standart sapma baz alınarak analiz edilen verilerin sonuçları uzlaşma ölçütü ile karşılaştırılmıştır. Böylece boyutları yansıtan maddeler üzerinde uzlaşma sağlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada kullanılması tercih edilen uzlaşma ölçütüne göre, bir maddenin üzerinde uzlaşma sağlandığının kabul edilebilmesi için medyanın ($5 \geq 5$); ÇAF değerinin ise ($2,5 \leq 2,5$) olması gerekir. Bununla birlikte 5-7 frekanslarında yer alan yanıtların yüzdeleri toplamının %70 ve üzeri olması gerekmektedir (Şahin, 2010). Bu üç ölçütün birlikte sağlanması durumunda o madde üzerinde uzlaşma sağlandığı kabul edilmiştir. Bu üç ölçütün birlikte kullanılması, maddelerin kolaylıkla kabul edilme ihtimalini zayıflattığından, bu durum, bir nevi madde güvenilirliğini de arttırmaya yönelik bir önlem olarak işe koşulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik, iki değişken arasındaki nedensellik ve sonuçların diğer kişilere ve bağlamlara ne ölçüde genelleştirilebileceği ile ilgilidir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu kapsamda I. Delphi turunda açık uçlu soruyla elde edilen katılımcı ifadeleri, kodlayıcılar tarafından daha doğru ve objektif ifadelerle ulaşmak amacıyla birkaç kez birlikte okunmuştur. Çoğu zaman, doğrudan katılımcıların ifadeleri kullanılarak (Johnson ve Christensen, 2014) araştırma bulguları kendi içinde tutarlı ve anlamlı hâle getirilmeye çalışılmıştır. Böylece açık olmayan olgu ve olaylar belirlenip anlaşılır hâle getirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra bu veriler, maddeleştirilerek üzerinde uzlaşma sağlanana kadar onay turu ve II. Delphi turlarında panelistlerin teyidine sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin analizi sürecinde, verilerin tekrarı önemli bir sınırlılık olarak belirmiştir. Bu sınırlılıklarla mücadele etmek için uzman görüşleri alınarak süreç devam ettirilmiştir. Bu sınırlılığı aşabilmek için araştırmacıların kullandığı diğer bir önemli strateji ise verilerin soğumaya bırakılarak belirli aralıklarla birkaç kez okunmasıdır. Böylece kendini tekrarlayan ve benzerlik gösteren ifadeler ayıklanmaya çalışılmıştır. Bazı kavramların ne anlam ifade ettikleriyle ilgili nihai karar, araştırmacıların mutabakatıyla kesinleştirilmiştir. Böylece araştırmacıların yanlı olmasının (Creswell ve Poth, 2018) önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın bütün süreçlerinde düzenli olarak uzman görüşleri almak, araştırmanın geçerliliğine önemli katkılar sağlamıştır. Bu kapsamda; verilerin toplanma süreci öncesinden araştırmanın tamamlanma sürecine kadar belirli aralıklarla verilerin kodlanması, düzenlenmesi, birleştirilmesi, anlamlı hâle getirilmesi, boyutların değerlendirilmesi, analizlerin yapılması ve yöntemin uygulanmasıyla ilgili çok sayıda uzmanla çevrim içi toplantılar, telefon görüşmeleri yapılmış ve e-posta yoluyla fikir alışverişinde bulunulmuştur. Bu kişilerin, çalışmanın ortaya çıkmasına ve geçerliğinin arttırılmasına çok önemli katkıları olmuştur.

Birinci Delphi turunda elde edilen veriler, objektif ve sistematik bir şekilde anlamlı parçalara ayrılarak kodlanıp (Neuman, 2012) temalar ve kategoriler oluşturulmuştur (Creswell, 2007). Analiz sürecinde, ilk olarak panelist görüşleri ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra, iki ay boyunca, her iki araştırmacı ile ayrı ayrı yapılan yaklaşık 41 saatlik Google Meet görüşmelerinde bağımsız oluşturulan kodların karşılaştırılması, tartışılması (Merriam, 2013), düzenlenmesi, yorumlanması, birleştirilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2008) çalışmalarıyla kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temaların, elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklamasına önem verilmiştir. Ayrıca verileri inceleme ve yorumlama aşamalarında, bulguların karşılıklı olarak incelenmesi süreci, araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamıştır.

Araştırmacıların Rolü

Delphi tekniği, araştırmacılar için yeni ve ilk defa kullandıkları bir tekniktir. Bu nedenle araştırmacılar, tekniğin kendileri için bazı sınırlılıklar yarattığının farkında olmuşlardır. Bu sınırlılıkları aşmak için öncelikle Delphi ile gerçekleştirilmiş olan alan yazındaki çokça tez ve makale incelenmiştir. Doktora tezlerinde Delphi tekniği kullanan iki araştırmacı ile süreç içerisinde sürekli iletişim kurularak biriyle 3, diğeriyle 4 defa Google Meet kanalından ve defalarca da telefon aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, araştırmacıların Delphi tekniğini kullanmadaki becerilerini geliştirmeye önemli katkılar sağlamıştır. Delphi sürecinde araştırmacıların önemli bir diğer sorumluluğu ise süreci bir moderatör gibi yönetebilmeleridir. Bu nedenle anketlerin düzenlenip anonimliğin sağlanması için toplu e-posta yerine, panelistlere kişiye özel e-postalarla iletişime geçilmiştir. Birinci araştırmacı, panelistlerden gelen yanıtlar doğrultusunda maddelerin yeniden yazılması ve verilerin düzenlenip analiz edilmesinde önemli roller üstlenmiştir.

Bir diğer önemli nokta ise uzun zaman alan ve tekrarlanan bir süreç olması nedeniyle, panelistleri süreç içerisinde tutmanın zorluğudur (Şahin, 2001). Panelistleri süreç içerisinde tutabilmek için kendilerine sürekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Panelistlerin merak ettikleri bütün sorulara ayrıntılı ve bilgilendirici cevaplar vermeye özen gösterilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırmada etik konusu hem araştırmacılar hem de katılımcılar (araştırma topluluğu) için önemli sorumluluklar gerektirmektedir. Bu gereklilik araştırmanın planlanma aşamasından, sonuçlandırılmasına ve hatta yayınlanmasına kadar araştırmacıların dikkat etmesi ve uyması gereken bir takım etik ilkelerin benimsenmesi ve uygulamasını gerektirir. Bu doğrultuda ilk olarak araştırmanın insan onuruna ve bütünlüğüne zarar vermeyecek etik ilkeler doğrultusunda yapıldığına ilişkin etik kurul izni için müracaat edilmiştir. Söz konusu müracaat ve inceleme neticesinde ilgili üniversitenin Etik Komisyonu'ndan etik kurul izni alınmıştır.

İkinci olarak; muhtemel katılımcılar, davet mektubu aracılığıyla araştırmaya katılmaya davet edilmiş, sonrasında araştırmacılar; araştırmanın konusu, amacı, süreci ve sorumlulukları ile ilgili ara ara bilgilendirilmiştir. Böylece araştırmaya katılacak kişilerin araştırmanın doğası ve süreciyle ilgili sunulan bilgilendirmeler doğrultusunda kendi rızaları ile sürece katılmalarına imkân tanınmıştır. Söz konusu davet mektubunda, araştırmacıların çalışmayı reddedebilecekleri, istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları, katılımcıların bütün bilgilerinin güvenle saklanacağı ve anonimleştirileceği (Stringer, 2007) bilgilerine yer verilmiştir. Ayrıca kişisel bilgi ve verilerinin üçüncü kişilerle paylaşmayacağı konusunda da katılımcılara güvence vermiştir. Araştırma verileri, çevrim içi olarak toplandığı için çevrim içi formlara, onam formu konulmuştur. Panelistlerin bu formu kabul etmek suretiyle gönüllü olmaları sağlanmıştır.

Her ne kadar bu araştırma, hassas konuları araştırmaya ve katılımcılar anonim hâle getirilmiş olsa da çalışmanın katılımcılar için olumsuz sonuçlar yaratmaması için de önlemler alınmıştır. Bu kapsamda katılımcıların kimlik bilgilerine ilişkin herhangi bir soru sorulmamıştır. Böylece katılımcıların kişisel verileriyle tanımlanmaları engellenmeye çalışılmıştır. Panelistlerle toplu e-postalar yoluyla değil; kişisel ve kurumsal e-postaları aracılığıyla iletişime geçerek panelistlerin birbirlerini bilmelerinin hiyerarşik veya sosyal ilişkilerden kaynaklanabilecek görüş ve düşüncelerini etkilemelerinin önüne geçilmeğe çalışılmıştır. Dijital formlar/anketler katılımcıların e-posta veya IP adreslerini içerdiği için katılımcılardan elde edilen tüm veriler, sınırlı erişim ve şifre korumalı bir sitem aracılığıyla koruma altına alınmıştır.

Bulgular

Birinci Delphi turunda araştırma verileri tek bir açık uçlu soru ile toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. I. tur sonucunda belirlenen DVY boyutlarına ilişkin taslak, ilk olarak onay turunda ve daha sonra II. Delphi turunda panelistlerin değerlendirmesine sunulmuştur. Uzlaşma durumu sonucunda DVY'yi yansıtan boyutlar belirlenmiştir.

I. Delphi Turu ve Onay Turunda Demokratik Vatandaşlık Yeterliklerinin Boyutlarına İlişkin Bulgular

Demokratik Vatandaşlık Yeterlikleri'ne dair boyutların belirlenmesi için I. Delphi, onay ve II. Delphi turları gerçekleştirilmiştir. I. Delphi turunda, yeterliklerin boyutları; onay turunda, belirlenen boyutların uygunluğu; II. Delphi turunda ise panelistlerin bu boyutlar ve içerik ifadeleri üzerindeki uzlaşma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. I. Delphi turu ve onay turu sonunda elde edilen DVY boyutlarına ilişkin sınıflandırma ve onay turu sonrası panelistlerin uzlaşma durumları Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 2. I. Delphi Turu ve Onay Turunda Demokratik Vatandaşlık Yeterliklerinin Bilişsel Boyutuna İlişkin Bulgular

Simgeler	Madde Sayısı	I. Delphi Turu		Onay Turu		Madde Sayısı
		BİLİŞSEL BOYUT				
		Bilgi ve anlayış				
A	10	Vatandaş(lık), devlet ve topluma ilişkin bilgi ve anlayış	A.1	Vatandaş(lık), devlet ve topluma ilişkin bilgi ve anlayış	6	
A	12	Demokrasiye ve demokratik haklara ilişkin bilgi ve anlayış	A.2	Demokrasiye ve demokratik haklara ilişkin bilgi ve anlayış	11	
A	5	Kültürel çeşitliliğe ve kimliğe ilişkin bilgi ve anlayış	A.3	Kültürel çeşitliğe ve kimliğe ilişkin bilgi ve anlayış	5	
B	18	Siyasete, gruplara, kurumlara ve sivil topluma ilişkin bilgi ve anlayış	A.4	Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütlere ilişkin bilgi ve anlayış	5	
			A.5	Siyasete ve kamusal alana ilişkin bilgi ve anlayış	8	
B	15	Hukuka, kanunlara, kurallara, hukukun üstünlüğüne, İnsan haklarına ve özgürlüklere ilişkin bilgi ve anlayış	A.6	Hukuka, hukukun üstünlüğüne ve toplumsal kurallara ilişkin bilgi ve anlayış	8	
			A.7	İnsan haklarına ve özgürlüklerine ilişkin bilgi ve anlayış	8	
D	12	Kendisine, tarihe ve dünyaya ilişkin bilgi ve anlayış	A.8	Kendisine ve dünyaya ilişkin bilgi ve anlayış	9	
D	5	Sosyal ilişkilere ve kültürel hayata ilişkin bilgi ve anlayış	A.9	Sosyal-kültürel hayata ve ilişkilere ilişkin bilgi ve anlayış	4	
D	12	Ekonomiye, sürdürülebilirliğe, küreselleşmeye ve çevreye ilişkin bilgi ve anlayış	A.10	Küreselleşmeye, çevreye, ekonomiye ve sürdürülebilirliğe ilişkin bilgi ve anlayış	7	
	89				71	

A: Aynı kalan B: Bölünen D: İfadesel olarak değişen madde

Birinci Delphi turunda, tek bir açık uçlu soru ile 61 panelistten elde edilen veriler analiz edilerek Tablo 2’de sunulan tema, kategori ve onları ifade eden madde sayıları belirlenmiştir. I. Delphi turu sonundaki analizler a) *bilişsel boyut*, b) *duyuşsal boyut*, c) *beceriler boyutu* ve d) *bütüncül yeterlikler kümesi* olmak üzere dört boyutta ifade edilmiştir. I. Delphi turu sonucunda “*bilişsel boyutta*”; “*bilgi ve anlayış*” temasını oluşturan 8 kategori belirlenmiştir. Ancak onay turunda panelistlerin yorum ve tavsiyeleri üzerine “*Siyasete, gruplara, kurumlara ve sivil topluma ilişkin bilgi ve anlayış*” kategorisi “*gruplar, kurumlar ve sosyal örgütlere ilişkin bilgi ve anlayış*” ve “*siyasete ve kamusal alana ilişkin bilgi ve anlayış*” olmak üzere iki kategori olarak yeniden düzenlenmiştir.

Benzer biçimde “*hukuka, kanunlara, kurallara, hukukun üstünlüğüne, insan haklarına ve özgürlüklere ilişkin bilgi ve anlayış*” kategorisi ise “*hukuka, hukukun üstünlüğüne ve toplumsal kurallara ilişkin bilgi ve anlayış*” ve “*insan haklarına ve özgürlüklerine ilişkin bilgi ve anlayış*” olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Böylece 8 olan kategori sayısı onay turunda 10 kategori olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte A.1, A.2, A.3 numaralı kategoriler aynı kalırken; A.8, A.9, A.10 numaralı kategorilerde ise küçük ifade değişiklikleri yapılmıştır. I. Delphi turu sonucunda bilişsel boyut; 1 tema, 8 kategori ve bunları oluşturan 89 madden oluşurken; onay turunda ise 1 tema, 10 kategori ve 71 madde olarak güncellenmiştir.

Tablo 3. Duyuşsal Boyuta İlişkin I. Delphi Turu ve Onay Turuna İlişkin Bulgular

Simgeler	Madde Sayısı	B- DUYUŞSAL BOYUT				Madde Sayısı
		I. Delphi Turu		Onay Turu		
		Değerler				
D	16	Kendine, insana, insan haklarına ve özgürlüklere değer verme	B.1	İnsan onuruna, haklarına ve eşitliğe değer verme	11	
D	11	Kimliğe, çoğulculuğa, çok kültürlüğe ve farklılıklara değer verme	B.2	Karşılıklı güven, anlayış ve kabule değer verme	9	
A	7	Uzlaşıya, diyaloga, dayanışmaya ve barışa değer verme	B.3	Uzlaşıya, diyaloga, dayanışmaya ve barışa değer verme	5	
D	13	Demokrasiye, hukuka ve hukukun üstünlüğüne değer verme	B.4	Demokrasiye, adalete, hakkaniyete ve hukukun üstünlüğüne değer verme	12	
A	11	Bilime ve bilimsel düşünceye değer verme	B.5	Bilime ve bilimsel düşünceye değer verme	8	
D	7	Tarihe, kültürel mirasa, estetiğe, doğal çevreye ve sürdürülebilirliğe değer vermek	B.6	Kültürel mirasa, doğal çevreye ve bunların korunmasına değer verme	6	
Tutumlar						
D	9	Özgüven ve kişisel özerklik: Kamusal hayata katılmada kendine güven duymak ve bazı durumlarda özerk olmak	B.7	Öz güven, motivasyon ve özerklik	7	
D	6	İlgi ve duyarlılık: Güncel meselelere ilgili ve duyarlı olma	B.8	İlgi ve duyarlılık	5	
D	16	İsteklilik ve gönüllülük: Demokratik toplumu güçlendirmeye, ortak fayda sağlamaya ve sosyal bütünlük geliştirmeye istekli ve gönüllü olma	B.9	İsteklilik ve gönüllülük	12	
D	7	Sorumluluk: Bireysel ve toplumsal ilişkilerde kendi karar ve eylemlerinin sorumluluğunu almaya istekli olmak	B.10	Sosyal ve ahlaki sorumluluk	6	
D	6	Açık olma: Bireysel, kültürel, düşünsel farklılıklara, inançlara ve uzlaşıya açık olmak	B.11	Açıklık (esnek ve çok yönlü olma)	9	
D	8	Toplumsal farkındalık: Yerel, bölgesel ve küresel sorunlara ilişkin farkındalık geliştirme	B.12	Farkındalık ve kapsayıcılık	7	
Eğilimler						
A	5	Kamu politikalarıyla ilgilenme ve kamusal yaşamda etki yaratmaya eğilimli olma	B.13	Kamu politikalarıyla ilgilenme ve kamusal yaşamda etki yaratmaya eğilimli olma	4	
A	4	Toplumsal ve küresel meselelere çözüm üretmeye eğilimli olma	B.14	Toplumsal ve küresel meselelere çözüm üretmeye eğilimli olma	4	
126		14		105		

Birinci Delphi turu sonunda duyuşsal boyutta; “değerler”, “tutumlar” ve “eğilimler” temaları belirlenmiştir. Değerler teması; 6, tutumlar teması; 6 ve eğilimler teması ise 2 kategoriden oluşmaktadır. Duyuşsal alan yeterliklerinden olan B.3, B.5, B.13 ve B.14 no.lu kategoriler aynı kalırken; B.1, B.2, B.4, B.6, B.7, B.8, B.9, B.10, B.11, B.12 nolu kategorilerde ise küçük ifadesel değişiklikler yapılmıştır. Onay turunda duyuşsal yeterlikler kümesine toplamda 126 madde varken onay turunda bu madde sayısı 105 olarak değiştirilmiştir. Tema ve kategori sayıları ise aynı kalmıştır.

Tablo 4. Beceri Boyutuna İlişkin I. Delphi Turu ve Onay Turuna İlişkin Bulgular

Simgeler	Madde Sayısı	C-BECERİ BOYUTU		Madde Sayısı
		I. Delphi Turu	Onay Turu	
		Bilişsel Beceriler		
D	10	Özgür ve bağımsız hareket edebilme (bağımsız düşünme, araştırma, öğrenme ve demokratik karar alma) becerileri	C.1 Bağımsız düşünme, öğrenme, araştırma ve demokratik karar alma	7
D	14	Analitik düşünme, sorgulama ve açıklama becerileri	C.2 Bilgi toplama ve işleme (analitik düşünme, sorgulama ve açıklama)	8
D	14	Yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerileri	C.3 Yansıtma	8
A		Eleştirel düşünme, sorgulama ve anlayış	C.4 Eleştirel düşünme, sorgulama ve anlayış	11
D	11	Aktif katılım ve demokratik sorumluluk becerileri	C.5 Etkin katılım ve karar alma	7
D		Sosyal beceriler	Sosyal ve Duyuşsal Beceriler	
B	10	Dil, iletişim, etkileşim ve iş birliği becerileri	C.6 Dil ve söylem	4
			C.7 Şiddetsiz iletişim, pozitif etkileşim ve iş birliği	5
D	7	Demokratik dinleme ve anlama becerileri	C.8 Aktif dinleme ve anlama	5
A	8	Demokratik tartışma	C.9 Demokratik tartışma	7
D		Öz yönetim	C.10 Öz yönetim ve öz düzenleme	4
D	8	Empatik düşünme becerileri	C.11 Bağlantı kurma ve empati geliştirme	8
			C.12 Uyuşmazlıkları/anlaşmazlıkları müzakere etme ve çözme	8
	82			82

Birinci Delphi turu sonunda “beceriler” boyutunda, “bilişsel beceriler” ve “sosyal beceriler” olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Onay turunda “bilişsel beceriler” teması aynı kalırken “sosyal beceriler” teması “sosyal ve duyuşsal beceriler” olarak yeniden adlandırılmıştır. “Bilişsel beceriler” ve “sosyal beceriler” temalarında 5’er kategori yer almıştır. Onay turunda bilişsel beceriler temasındaki kategori sayısı aynı kalırken, sosyal ve duyuşsal beceriler temasındaki kategori sayısı ise 5’ten 7’ye yükselmiştir. I. Delphi turu analizleri sonucu “sosyal beceriler” temasında yer alan “dil, iletişim, etkileşim ve iş birliği becerileri” onay turunda “dil ve söylem” ve “şiddetsiz iletişim, pozitif etkileşim ve iş birliği” olmak üzere iki farklı kategoride ifade edilmiştir. Beceriler kategorisinde yer alan C.4 “eleştirel düşünme, sorgulama ve anlayış” ve C.9 “demokratik tartışma” kategorileri aynı kalırken; C.1, C.2, C.3, C.5, C.8, C.10 ve C.11 no.lu kategorilerde ise küçük ifade değişiklikleri yapılmıştır. Böylece “beceriler boyutu” 2 tema, 12 kategori ve 82 maddeden oluşmuştur.

Tablo 5. Bütünleştirici Yeterlikler Boyuta İlişkin I. Delphi Turu ve Onay Turuna İlişkin Bulgular

Simgeler	Madde Sayısı	D- BÜTÜNLEŞTİRİCİ YETERLİKLER		Madde Sayısı
		Delphi Turu	Onay Turu	
	8	Sosyal birlik ve toplumsal bütünlük	D.1	
Y	9	Yansıtma	D.2	
Y	8	Uyuşmazlıkları çözme ve müzakere etme	D.3	
	25		3	

Y: Yer değiştirme

Birinci Delphi Turu sonucunda dördüncü bir boyut olarak belirlenen “bütüncül yeterlikler” boyutunda yer alan “sosyal birlik ve toplumsal bütünlük” kategorisi altında yer alan bazı maddeler, onay turunda panelist yorumları sonucunda ilgili diğer maddeler ile birleştirilmiştir. “Yansıtma” ve “uyuşmazlıkları çözme ve müzakere etme” kategorileri sosyal ve duyuşsal becerilerin birer kategorisi olarak değiştirilmiştir. “Bütüncül yeterlikler”, panelistlerin görüş ve önerileri doğrultusunda diğer boyutlar içinde ifade edilmiştir. Böylece Beceriler boyutunda bütüncül yeterliklerle birlikte 107 olan madde sayısı, Onay turu sonucunda 82 olarak değiştirilmiştir.

Onay Turu ve II. Delphi Turunda Demokratik Vatandaşlık Yeterliklerinin Boyutlarına İlişkin Bulgular

II. Delphi turu panelistlerin uzlaşma sağladığı son tur olmuştur. Bu tur sonucunda üzerinde mutabık olunan boyutlar DVY’yi yansıtan boyutlar olarak kabul edilmiştir. Bu tur sonucunda elde edilen madde sayıları ve panelistlerin uzlaşma durumları Tablo, 6, 7 ve 8’de verilmiştir. (Makalenin hacmini artırmamak için yalnızca tema ve kategoriler verilmiştir. Tüm maddeler için Bkz. Akarsu, 2022).

Tablo 6. Onay Turu ve II. Delphi Turu’nda Madde Sayıları ve Panelistlerin Bilişsel Boyuta İlişkin Fikir Birliği Düzeyleri

A. BİLİŞSEL BOYUT		Onay Turu madde sayısı	II.Tur Delphi madde sayısı	Onay Turu uzlaşma oranı	II.Tur Delphi uzlaşma oranı
No	Bilgi ve anlayış			%	%
A.1	Vatandaş(lık), devlet ve topluma ilişkin bilgi ve anlayış	7	6	75	96,78
A.2	Demokrasiye ve demokratik haklara ilişkin bilgi ve anlayış	10	10	92,5	96,58
A.3	Kültürel çeşitliğe ve kimliğe ilişkin bilgi ve anlayış	5	5	95	96,63
A.4	Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütlere ilişkin bilgi ve anlayış	4	4	82,5	94,86
A.5	Siyasete ve kamusal alana ilişkin bilgi ve anlayış	9	9	75	95,95
A.6	Hukuka, hukukun üstünlüğüne ve toplumsal kurallara ilişkin bilgi ve anlayış	8	7	87,5	98,30
A.7	İnsan haklarına ve özgürlüklerine ilişkin bilgi ve anlayış	8	7	100	97,44
A.8	Kendisine ve dünyaya ilişkin bilgi ve anlayış	9	9	82,5	94,20
A.9	Sosyal-kültürel hayata ve ilişkilere ilişkin bilgi ve anlayış	3	3	92,5	96,26
A.10	Küreselleşmeye, çevreye, ekonomiye ve sürdürülebilirliğe ilişkin bilgi ve anlayış	8	8	82,5	94,30
Uzlaşma oranı		71	68	86,50	96,13
Toplam Madde Sayısı		71	68		

Tablo 6’da görüldüğü üzere bilişsel boyutu oluşturan kategoriler, “bilgi ve anlayış” üst temasında ifade edilmiştir. Bu temanın altında, bilişsel boyutu oluşturan 10 ayrı kategori ve bunları oluşturan 71 madde belirlenmiştir. II. Delphi turunda A-1, A-3, A-3 kategorilerinde toplam 3 madde birbirini tekrar ettiği gerekçesiyle çerçeveden çıkarılmıştır. Bilişsel boyut üzerinde, onay turunda %86,50; II. Delphi turunda ise %96,13 oranında uzlaşma sağlamıştır. Panelistlerin, önemli bir fikir birliği ile (%96,13) üzerinde uzlaştıkları “bilgi ve anlayış” teması: *Vatandaş(lık), devlet ve topluma ilişkin bilgi ve anlayış; demokrasiye ve demokratik haklara ilişkin bilgi ve anlayış; kültürel çeşitliğe ve kimliğe ilişkin bilgi ve anlayış; gruplar, kurumlar ve sosyal örgütlere ilişkin bilgi ve anlayış; siyasete ve kamusal alana ilişkin bilgi ve anlayış; hukuka, hukukun üstünlüğüne ve toplumsal kurallara ilişkin bilgi ve anlayış; insan haklarına ve özgürlüklerine ilişkin bilgi ve anlayış; kendisine ve dünyaya ilişkin bilgi ve anlayış; sosyal-kültürel hayata ve ilişkilere ilişkin bilgi ve anlayış; küreselleşmeye, çevreye, ekonomiye ve sürdürülebilirliğe ilişkin bilgi ve anlayış* olmak üzere çok geniş konu yelpazelerini kapsayan on kategori belirlenmiştir.

Bilişsel boyuttaki kategoriler, demokratik vatandaş olarak hayata katılan öğrencilerin bilmesi önemli bulunan bilgilere ve bu bilgiler vasıtasıyla geliştirmeleri gereken anlayışa vurgu yapmaktadır. Bilişsel boyut, bireylerin; demokrasi, vatandaşlık, insan hakları, hukuk, siyaset, kültürel çeşitlilik, farklılıklar ve küreselleşmeye ilişkin bilgi sahibi olmaları kadar bu bilgileri nasıl bir anlayışla birleştirdikleri, geliştirdikleri ve kullandıklarıyla ilgili bilgi ve anlayışı kapsayacak şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 7. Onay Turu ve II. Delphi Turu’nda Madde Sayıları ve Panelistlerin Duyuşsal Boyuta İlişkin Fikir Birliği Düzeyleri

		Onay Turu madde sayısı	II.Tur Delphi madde sayısı	Onay Turu uzlaşma oranı %	II.Tur Delphi uzlaşma oranı %
B. DUYUŞSAL BOYUT					
No	Değerler				
B.1	İnsan onuruna, haklarına ve eşitliğe değer verme	11	11	97,5	100
B.2	Karşılıklı güven, anlayış ve kabule değer verme	9	9	92,5	100
B.3	Uzlaşıya, diyaloga, dayanışmaya ve barışa değer verme	5	5	87,5	100
B.4	Demokrasiye, adalete, hakkaniyete ve hukukun üstünlüğüne değer verme	12	12	97,5	100
B.5	Bilime ve bilimsel düşünceye değer verme	8	8	80	75
B.6	Kültürel mirasa, doğal çevreye ve bunların korunmasına değer verme	6	6	87,5	87,5
Uzlaşma Oranı		51	51		93,75
No	Tutumlar				
B.7	Öz güven, motivasyon ve özerklik	7	7	92,5	100
B.8	İlgi ve duyarlılık	5	5	87,5	100
B.9	İsteklilik ve gönüllülük	13	12	87,5	87,5
B.10	Sosyal ve ahlaki sorumluluk	5	4	100	100
B.11	Açıklık (esnek ve çok yönlü olma)	9	9	92,5	87,5
B.12	Farkındalık ve kapsayıcılık	7	7	87,5	100
Uzlaşma oranı		46	44		95,83
No	Eğilimler				
B.13	Kamu politikalarıyla ilgilenme ve kamusal yaşamda etki yaratmaya eğilimli olma	4	4	92,5	100
B.14	Toplumsal ve küresel meselelere çözüm üretmeye eğilimli olma	4	4	82,5	87,5
Uzlaşma oranı		8	8	87,50	93,75
Değerler / tutumlar / eğilimler temalarında genel uzlaşma oranı				89,72	94,44
Toplam Madde Sayısı		105	103		

Tablo 7’de görüldüğü üzere *duyuşsal boyut*; “*değerler*”, “*tutumlar*” ve “*eğilimler*” olmak üzere üç farklı tema altında ifade edilmiştir. Değerler temasında 6, tutumlar temasında 6 ve eğilimler temasında 2 olmak üzere toplamda 14 farklı kategori ve bunları oluşturan toplam 105 madde belirlenmiştir. II. Delphi turu sonunda, alınan görüşler neticesinde, 2 madde, birbirini tekrar ettiği gerekçesiyle çıkarılmıştır. Onay turunda en yüksek “*tutumlar*” %91,25; ikinci olarak “*değerler*” %90,40 ve son olarak “*eğilimler*” temasında %87,5 oranında uzlaşma sağlanmıştır. II. Delphi turunda ise en yüksek %95,83 oranında “*tutumlar*” temasında uzlaşma sağlanırken; “*değerler*” ve “*eğilimler*” temalarında %93,75 oranında eşit düzeyde uzlaşma sağlanmıştır.

Tablo 8. Onay Turu ve II. Delphi Turu’nda Madde Sayıları ve Panelistlerin Beceri Boyutuna İlişkin Fikir Birliği Düzeyleri

C. BECERİ BOYUTU		Onay Turu madde sayısı	II.Tur Delphi madde sayısı	Onay Turu uzlaşma oranı	II.Tur Delphi uzlaşma oranı
No	Bilişsel beceriler			%	%
C.1	Bağımsız düşünme, öğrenme, araştırma ve demokratik karar alma	7	7	82,5	87,5
C.2	Bilgi toplama ve işleme (analitik düşünme, sorgulama ve açıklama)	8	8	80	87,5
C.3	Yansıtma	8	8	92,5	100
C.4	Eleştirel düşünme, sorgulama ve anlayış	11	11	92,5	100
C.5	Etkin katılım ve karar alma	7	7	100	100
No	Sosyal ve Duyuşsal Beceriler	41	41	89,50	95,00
C.6	Dil ve söylem	4	4	82,5	75
C.7	Şiddetsiz iletişim, pozitif etkileşim ve iş birliği	5	5	97,5	100
C.8	Aktif dinleme ve anlama	5	5	82,5	87,5
C.9	Demokratik tartışma	7	7	92,5	100
C.10	Öz yönetim ve öz düzenleme	4	4	82,5	87,5
C.11	Bağlantı kurma ve empati geliştirme	8	8	92,5	100
C.12	Uyuşmazlıkları/anlaşmazlıkları müzakere etme ve çözme	8	8	87,5	100
Uzlaşma		41	41	88,20	92,85
Beceri boyutunda uzlaşma oranı				88,85	93,90
A, B, C Boyutlarında genel uzlaşma durumu				88,35	94,82
Toplam madde sayısı		82	82		

Becerileri, birbirinden ayrı boyutlar altında ifade etmek güç ve aynı zamanda sorunlu görünse de “*bilişsel beceriler*” ve “*sosyal ve duyuşsal beceriler*” olmak üzere iki farklı üst temada ifade edilmiştir. Böylece 5’i “*bilişsel beceriler*”; 7’si “*sosyal ve duyuşsal beceriler*” temasında olmak üzere toplamda 12 kategori ve bunları oluşturan toplam 82 madde belirlenmiştir. II. Delphi turu sonunda alınan görüşler neticesinde, madde sayılarında ve içeriklerinde bir değişiklik olmamıştır.

Tablo 8’de görüldüğü üzere, bilişsel beceriler temasında, onay turunda %89,50; II. Delphi turunda %95,00 oranında; sosyal ve duyuşsal beceriler temasında onay turunda %88,20; II. Delphi turunda ise %92, 85 oranında uzlaşma sağlanmıştır. Genel olarak beceri boyutunda ise onay turunda %88,85; II. Delphi turunda ise %93,90 oranında uzlaşma sağlanmıştır.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda DVY'yi oluşturan “bilişsel”, “duyuşsal” ve “beceri” olmak üzere üç boyut belirlenmiştir. Onay turunda en yüksek %88,85 oranında “beceri boyutu”, %87,50 oranında “duyuşsal boyut” ve %86,50 oranında ise “bilişsel boyut” üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Onay turunda bu üç boyut üzerinde %88,35 ortalamayla fikir birliği sağlanmıştır. II. Delphi turunda ise en yüksek oranda %94,4 “duyuşsal boyut”; %93,75 oranında “beceri boyutu” ve %96,13 oranında “bilişsel boyut” üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. II. Delphi turu sonucunda bu üç boyut üzerinde %94,82 genel ortalamayla fikir birliği sağlanmıştır. Böylece bu üç boyut altında yer alan tema, kategorileri ve maddelerin DVY'yi oluşturan boyutları oluşturduğu üzerinde fikir birliği sağlanmıştır.

Bilişsel boyut, demokratik vatandaşlığın bilgi ve anlayış boyutunu; duyuşsal boyut, değer, tutum ve eğilimleri; son olarak beceri boyutu ise, bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerileri içermektedir. Uluslararası alanda vatandaşlık eğitiminin “bilişsel”, “duyuşsal” ve “beceri boyutu”nu destekleyen önemli bir alanyazına rastlanmaktadır (Audiger, 2000; Biesta, 2007; Birzea, 2000; Dumitru, 2017; Engle ve Ochoa, 1988; Hoskins, 2013; Menthe, 2012; Parker ve Jarolimek, 1984; Print, 2013; Veugeliers, 2007; Veldhuis, 1997). Delphi turları sonucunda DVY'yi yansıtan bu üç boyut, yapısal olarak alanyazındaki bazı sınıflandırmalarla benzerlik göstermekle birlikte (Avrupa Konseyi, 2018; Biesta, 2007; Birzea, 2000; Dumitru, 2017; Hoskins ve Deakin Crick, 2010; McCowan, 2009; Menthe, 2012; Parker ve Jarolimek 1984; Veldhuis, 1997; Veugeliers, 2007); içeriği itibarıyla Türkiye'ye özgü bir çerçeve sunmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, DVE literatüründeki çeşitli yaklaşımlar ile örtüşmektedir. Veldhuis (1997), demokratik vatandaşlık eğitiminin dört boyutuna dikkat çekerken, Print (2013) Delphi tekniği ile demokratik vatandaşlık yeterliklerini bilgi, beceri, değer ve tutum bileşenleri üzerinden tanımlamıştır. Avrupa Konseyi'nin (2018) Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi, DVE'nin değerler, tutumlar, beceriler ve eleştirel anlayış kategorilerini içeren kapsamlı bir model sunmuştur. Bu araştırmanın bulguları, özellikle Doğanay'ın (2012) ‘bilgi’, ‘beceri’ ve ‘duyuşsal alan’ odaklı müfredat çerçevesi ile büyük ölçüde örtüşmekte, ancak Türkiye bağlamına özgü mikro düzeydeki hassasiyetleri daha fazla dikkate almaktadır. Farklı sınıflandırmalara rağmen, bu çalışmaların ortak amacı, öğrencilerin eleştirel düşünebilen, sorumlu ve ahlaki bireyler olarak sivil ve kamusal hayata hazırlanmasını sağlamaktır. Bu bağlamda, mevcut araştırma gerek evrensel gerekse de yerel gereksinimlere hitap eden bir DVE anlayışını yansıtmaktadır.

Bu çalışmada ortaya koyulan boyutlar, genel olarak bazı araştırmaların bulgularını destekleyen sonuçlar üretse de (Audiger, 2000; Avrupa Konseyi, 2018; Doğanay, 2012; Veugeliers, 2007) yeterliği ele alma biçimi bakımından diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Örneğin, Avrupa Konseyi (2018), değerler, tutumlar, beceriler, bilgi ve eleştirel anlayış makro düzeyde DVE için temel yeterlikler olarak görmektedir. Avrupa Konseyi'nin önerdiği bu yeterliklere karşın bu çalışmada, daha mikro bir yaklaşımla bunlar yeterlik olmaktan ziyade yeterliği oluşturan boyutlar olarak görülmektedir. Bu çalışmada ‘yeterlik’, Print'in (2013) ifade ettiği; bilgi, beceri, değer, tutum, eğilim gibi bileşenlerin kombinasyonu ve kesişmesi sonucu meydana gelen daha kapsayıcı bir kavram olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın devamı niteliğinde olan ‘Demokratik Vatandaşlık Yeterlikleri’ yazarlar tarafından ikinci bir araştırma konusu olarak ele alınmıştır.

Özpolat (2009); adalet, demokrasi, hukukun üstünlüğü, saygı, açıklık, hoşgörü, dayanışma, iş birliği, dinleme vb. demokratik değer, tutum ve eğilimlere dayanmayan bir vatandaşlık eğitiminin insani kaygılardan çok ideolojik unsurları önceleyeceğini belirtmektedir. İdeolojik temalara dayalı vatandaşlık eğitiminin ise bireyi devlete, çeşitli örgütlü yapılara, kimi siyasi ve felsefi tezlerle karşı edilgenleştireceğini ifade etmektedir. Bu durumun ilişkilerde marjinalleşmeyi teşvik edeceğini ve kişiyi rasyonel olmaktan uzaklaştıracağını vurgulamaktadır. Böylece toplumsal bütünleşme bakımından önemli riskler belireceğini ve birlikte varoluşun zorlaşacağını altını çizmektedir (s.163). Giroux ve McLaren (1989), bu bağlamda farklılığın politikasına vurgu yaparak, gündelik yaşama anlam ve önem veren farklılıklara ve kültürel formlara odaklanarak makro ve mikro analizleri bütünleştirmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan “uzlaşıya, diyaloga, dayanışmaya ve barışa değer verme”, “kültürel mirasa, doğal

çevreye ve bunların korunmasına değer verme”, “sosyal ve ahlaki sorumluluk”, “açıklık (esnek ve çok yönlü olma), “toplumsal ve küresel meselelere çözüm üretmeye eğilimli olma”, “açıklık (esnek ve çok yönlü olma)” gibi duyuşsal kategoriler, birlikte varoluş ve ortak topluluk anlayışı geliştirmede Özpolat’ın altını çizdiği kaygıların üstesinden gelinmesinde önemli bileşenler olarak görülmenin yanında; Giroux ve McLaren’in (1989) belirttiği makro ve mikro bileşenlerin kombinasyonunu da yansıtmaktadır.

Audiger (2000), bilişsel boyutu, demokratik davranışın temeli olarak görmekte, politik okuryazarlığın, bireylerin bilgili vatandaşlar olmalarına, durumları açıklamalarına ve politik süreçleri anlamalarına destek olduğunu savunmaktadır (s. 21). Schulz, Ainley, Fraillon, Losito ve Agrusti (2017), DVE’nin en önemli amaçlarından birinin, vatandaşlık bilgisinin geliştirilmesi olduğunu belirtmektedir. Duerr, Spajic-Vrakas ve Martins (2000), olgusal ve kavramsal bilginin tutum, beceri ve değer geliştirme süreci üzerinde önemli etkisi olduğunu savunmaktadır. Sosyal çalışmacılar ve vatandaşlık eğitimcileri toplum ve siyaset hakkındaki bilginin kendi içinde değerli olduğunu, demokratik değer, tutum, eğilimlerin kazandırılması ve geliştirilmesinde ve aynı zamanda demokratik süreçlere etkin katılım için de bir önkoşul olduğunu belirtmektedir (Audiger, 2000; Dumitru, 2017; Niemi ve Junn, 1998; Parker ve Jarolimek, 1997; Veldhuis, 1997). Söz konusu araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar, bilgi boyutunun diğer boyutlar ve bileşenler için önemli olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada da bilişsel boyut gerek kategori sayıları gerekse de madde sayılarındaki oranlar bakımından diğer boyutlardan yoğun olması nedeniyle üzerinde çokça durulan ve en çok önemsenen boyut olarak öne çıkmaktadır.

Diğer taraftan duyuşsal boyutları ifade eden değer, tutum ve eğilimler Print’in (2013, s. 159) ifade ettiği biçimiyle demokratik karar almanın önemli bileşenleri ve öğrencilerin demokratik süreçlere istekli katılımlarını motive eden içsel motivasyonlar olarak görülmektedir. Benzer bir anlayışla Noddings (2002), bilgi ve beceri kullanma isteğinin değer odaklı olduğunu belirterek değerlere önem atfetmektedir. Kapsayıcı ve bağlayıcı demokratik değerleri teşvik etmek, demokratik kültürlenmeyi ve demokratik pratikleri teşvik etse de (Menthe, 2012) önemli olan bilgi, beceri, değer ve tutumların demokrasi kültürünü oluşturmak için birlikte örgütlenmesidir. Örneğin siyaset hakkındaki bilgi, katılımcı uygulamaları teşvik ederken, özgürleştirici değerler aracı olarak katılımcı uygulamalar ise demokratik değerleri ortaya çıkarır. Demokratik değer ve tutumlar ise öğrencinin kantin sırasında başkalarına saygı duyarak, başkalarının önüne geçmeden kendi sırasını beklemesi gibi temel becerilerin gelişmesine katkı sunar. Dolayısıyla bilgi, beceri ve tutumlar ancak demokrasi kültürüne elverişliyse, kişileri daha demokratik yapabilir. Aksi durumda bilgi, beceri, tutum ve eğilimlerin kendisi kişiyi daha iyi ya da demokratik yapmaz.

Carretero ve diğerleri (2016), vatandaşlık becerilerini; bilişsel, katılım, sosyal ve duyuşsal beceriler olmak üzere üç başlık altında ele almaktadırlar. Bilişsel beceriler, kamusal konuların yeni bakış açıları ile barışçıl bir biçimde müzakere edilerek çözümlenmesini kapsamaktadır. Bilgiyi analiz ve sentez becerileri aktif olarak kullanılır. Katılım becerisi, kamusal konularda toplumun diğer paydaşlarıyla birlikte çalışabilme, iş birliği yapabilme, fikir birliğine varma, problem çözebilme, kamusal bir konuda müzakere etme becerisini; oy kullanma, barışçıl protestolar, gönüllülük, bağış toplama, imza kampanyaları düzenleme gibi becerileri kapsamaktadır. Sosyal-duyuşsal beceriler ise, bireylerin toplumu ve kendilerini tehdit eden tacizlerden kaçınarak, sosyal çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmayı ve geliştirmeyi ifade etmektedir. Söz konusu araştırmalarla beceriler, birbirinden farklı olarak sınıflandırılmış olsalar da kesin çizgilerle birbirinden ayıramayacak kadar karmaşıktır. Örneğin *Partnership for 21st Century Learning*, temel becerilerden biri olarak ‘eleştirel düşünme ve problem çözme’ becerisini belirlemişken; Branson ve Quigley, (1998) ise bu beceriyi ‘entelektüel beceriler’ içinde ele almaktadır. Dolayısıyla bu sınıflandırmada yer alan beceriler; öğrencilerin gerek sivil gerekse kamusal alanda karşılaştıkları sorunları çok boyutlu değerlendirmek için sahip olmaları beklenen (iletişim, iş birliği, katılım, eleştirel düşünme, problem çözme, yenilikçilik, yaratıcılık, farklı bakış açıları geliştirme vb.) becerilerini içermektedir. Bu araştırmada ise beceriler, bütün bunları içermekle birlikte, daha demokratik anlamlar içerecek şekilde ifadesini bulmaktadır. Örneğin; ‘tartışma becerisi’nin kendisinden ziyade ‘demokratik tartışma becerisi’ne önem verilmektedir. Bunun temel nedeni, tartışmanın doğasında var olan zıtlıklar ve şiddetin sıradan bir tartışmayla değil; ancak farklı düşüncelere, farklı anlayış ve

kültürlere açık, saygılı, duyarlı, tolerans düzeyi yüksek bir tartışma biçimiyle mümkün olabileceğidir. Bu sebeple bu araştırmada ortaya konan boyutlar, genel hedefler olmaktan ziyade demokrasinin ve demokratik vatandaşlık eğitiminin doğasına uygunluğu ifade etmektedir.

Araştırma sonuçları, bir toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi yapısının demokratik inanç ve tutumları etkilendiğini göstermektedir (Doğanay, 2008; Güven, 2005; Witteborood, t.y., aktaran Veldhuis, 1997) Bu sonuçlar aynı zamanda değer tutum ve eğilimlerin bilgi ve becerileri etkilediği gibi, onlardan etkilendiğini de ortaya koymaktadır. Bu sebeple insan onuruna, haklarına ve eşitliğe değer verilen bir toplumda kişilerin öz güven motivasyon ve özerklik gibi tutumlar ve katılımcı beceriler geliştirmeleri daha muhtemeldir.

Öğrenme süresinde bilgiyi; beceri, değer, tutum ve eğilimden ayırmak çok mümkün olmadığından bütün boyutların birbiriyle ilişkilendirilerek ve birbirini destekleyecek döngüsel bir düzen içerisinde aktif katılımı sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Örneğin çatışmaların barışçıl çözümü bütün boyutların birlikte işlevsel olarak harekete geçirilmesini gerektirir. Bir çatışmayı barışçıl yollardan çözümleyebilmek için bireyin öncelikle demokratik ilkeler hakkında bilgi sahibi olması (bilgi) ve barışçıl çözümleri benimsemesi (değer), daha sonra kendisini ve öfkesini kontrol ederek objektif bir tutum alması (tutum) ve çatışmayı çözmeye istekli olması (eğilim) ve en nihayetindeyse çatışmayı çözebilecek iletişim, diyalog, uzlaşma becerilerini (beceri) kullanabilmesi gerekir. Bu nedenle bu araştırma, vatandaşlık eğitiminin; bilgi, beceri, değer, tutum ve eğilim boyutlarını içeren geniş bir çalışma alanı olduğunu kabul ederek, vatandaşlık eğitiminin herhangi bir boyutu dışında bırakmayacak şekilde bütüncül ve kapsayıcı bir anlayışla ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Kümülatif olarak elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen DVY'yi yansıtan boyutlar ve bu boyutları oluşturan tema, kategori ve maddeler, ileride yapılacak araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Eğitimciler, gelecekteki vatandaşları; sürekli değişen, kültürel olarak karmaşık, küresel olarak bağlantılı bir demokratik topluma nasıl hazırlayabileceklerine ilişkin fikirler ve pratikler geliştirebilecekleri araştırmalar planlarken bu araştırmanın bulgularından yararlanabilirler. Diğer taraftan bu boyutlar, gerek müfredat hazırlayanlar gerek yöneticiler gerekse öğretmenler tarafından analitik bir araç olarak eğitimin bütün süreçlerinde kullanılabilir. Özellikle öğretmenler, sınıf içi ve dışı uygulamalarını yansıtanın ve geliştirmenin bir aracı olarak bu boyutlardan ve onları oluşturan bileşenlerden istifade edebilirler. DVY'yi yansıtan boyutlar; demokratik bir topluluğu geliştirmek ve sürdürmek için gerekli olan bilgi, beceri, değer, tutum ve eğilimler hakkında bilgi sunarken; bunların nasıl kazandırılacağına dair pratikler ve uygulamalar sunmamaktadır. Bu araştırma sonucunda belirlenen boyutların sivil ve kamusal hayatta nasıl ve ne tür etkinlikler aracılığıyla kazandırılacağına ilişkin yerel ve ulusal düzeyde çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada, DVY'yi yansıtan boyutları belirlemek için okul, temel bir bileşen olarak ele alınmıştır; ancak DVY kapsamında belirlenen bu boyutlar, daha çok okul müfredatı ile ilgili olsa da aile, toplum ve diğer dış faktörlerin etkili olduğu ve bunların birbirini etkileyen ve destekleyen bir bütünlük içerisinde olması gerektiğine de işaret etmektedir. Bu sebeple gelecek araştırmalarda; aile, çevre ve diğer bileşenler temele alınarak bu boyutlar genişletilip, zenginleştirilebilir.

Kaynakça

- Akarsu, A. H. (2022). *Ortaokul öğrencilerine yönelik demokratik vatandaşlık yeterliklerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akyıldız, S. (2016). Hak ve özgürlüklere saygı değerini kazandırmada sosyal bilgiler öğretmenlerince yapılan etkinlikler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1271-1288.
- Apple, M. W. (2017). *Eğitim toplumu değiştirebilir mi?* (Ş. Çinkır, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Apple, M. W. ve Beane, J. A. (2016). *Demokratik okullar* (2. bs., M. Sarı, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Aratemur-Çimen, C. ve Bayhan, S. (2018). *Değişen ders kitaplarında sekülerizm ve toplumsal cinsiyet eşitliği araştırması raporu*. <https://drive.google.com/file/d/1snuCY-01L3KVb0janthXXDwfZ3Fs2gkv/view?fbclid=IwAR3DKyul-FcKviBSNCXMEbS8Nhsi9MLjTwMdJyQtaj3sjWZ5YZjKIMAWwPIE> adresinden erişildi.
- Audiger, F. (1996). *Teaching about society passing on values. Elementary law in civic education. A secondary education for Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Audiger, F. (2000). *Project "education for democratic citizenship": Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- Avrupa Konseyi (2010). *Council of Europe charter on education for democratic citizenship and human rights education*. Council of Europe Publishing.
- Avrupa Konseyi. (2018). *Demokratik kültür yetkinlikleri referans çerçevesi* (1. Cilt). <https://rm.coe.int/rfcdc-1-turkish/1680a1458e> adresinden erişildi.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. doi:10.3102/0013189X08317501
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243-251. doi:10.1080/14675986.2011.617417
- Berkant, H. G. ve Arslan, T. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 293-312. doi:10.7827/TurkishStudies.8643
- Biesta, G. J. J. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- Birzea, C. (2000). *Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5. bs.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Branson, M. S. ve Quigley, C. N. (1998). *The role of civic education*. Center for Civic Education. http://www.civiced.org/papers/articles_role.html adresinden erişildi.
- Burns, W. D. (2002). Knowledge to make our democracy. *Liberal Education-Washington DC*, 88(4), 20-27.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens. Political education and liberal democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Carretero, M., Haste, H. ve Bermudez, A. (2016). Civic education. L. Corno ve E. M. Anderman (Ed.), *Handbook of educational psychology* içinde (s. 295-308). Londra: Routledge
- Castro, A. J. ve Knowles, R. T. (2017). Democratic citizenship education: Research across multiple landscapes and contexts. M. M. Manfra ve C. M. Bolick (Ed.), *The wiley handbook of social studies research* içinde (s. 287-318). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Caymaz, B., (2008). Citizenship education in Turkey. A.-M. Nohl, A. Akkoyunlu-Wigley ve S. Wigley (Ed.), *Education in Turkey* içinde (s. 195-226). Münster: Waxmann Verlag.
- Clayton, M. J. (1997). Delphi: A technique to harness expert opinion for critical decision-making tasks in education. *Educational Psychology*, 17(4), 373-386.

- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Londra: Routledge.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4 bs.). Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Ed ve Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crick, B. (1999). The presuppositions of citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, 33(3), 337-352.
- Cowan, P. ve Maitles, H. (2016). *Understanding and teaching holocaust education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çayır, K. (2004). Consciousness of human rights and democracy in textbooks. D. T. Ceylan ve G. Irzık (Ed.), *Human rights issues in textbooks: The Turkish case* içinde (s. 91-107). İstanbul. The History Foundation of Turkey.
- Çayır, K. (2010). Yeni bir "biz" anlayışı geliştirme yolunda eğitim, ders kitapları ve okullar. K. Çayır (Ed.), *Ders kitapları ve okullar, eğitim, çatışma ve toplumsal barış: Türkiye'den ve dünyadan örnekler* içinde (s. 25-36). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çayır, K. (2014). *"Biz" kimiz? Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Türkiye Tarih Vakfı.
- Dalkey, N. C. (1969). An experimental study of group opinion: the Delphi method. *Futures*, 1(5), 408-426.
- Dalkey, N. C. (2002). Toward a theory of group estimation. H. A. Linstone ve M. Turoff (Ed.), *The Delphi method: Techniques and applications* içinde (s. 231-256). London: Addison-Wesley
- Dalkey, N. C. ve Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9(3), 458-467. doi:10.1287/mnsc.9.3.458
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (2020). *Demokrasi ve eğitim* (M. Karaman, Çev.). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96. doi:10.1207/s15430421tip4001_2
- Doğanay, A. (2012). A curriculum framework for active democratic citizenship education. M. Print ve D. Lange (Ed.), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens* içinde (s. 19-39). Netherlands: Sense Publishers.
- Duerr, K., Spajic-Vrka, V. ve Martins, I. F. (2000). *Strategies for learning democratic citizenship*. Council of Europe.
- Duman, P. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *International Journal of Progressive Studies in Education (IJOPSE)*, 1(1), 31-50.
- Dumitru, V. (2017). Education for democratic citizenship. *Cogito Multidisciplinary Research Journal*, 9(2), 14-24.

- Elkatmış, M. (2013). 1998 vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(3), 59-74.
- Engle, S. H. ve Ochoa, A. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York: Teachers College Press.
- Ersoy, A. F. (2016). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin algısı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 67-83. doi:10.17679/inuefd.17345163
- Faiz, M. ve Karasu Avcı, E. (2018). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersleri “etkin vatandaşlık” öğrenme alanındaki yer alan ve boyutların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 2(1), 1-21.
- Gemalmaz, M. S. (2004). *İnsan hakları belgeleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Giroux, H. A. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 10(4), 329-366. doi:10.2307/1179823
- Giroux, H. A. (1998). Public pedagogy and rodent politics: Cultural studies and the challenge of Disney. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, 2(1), 253-266.
- Giroux, H. A. ve McLaren, P. L., (1989). Introduction: Schooling, cultural politics, and the struggle for democracy. H. A. Giroux ve P. L. McLaren (Ed.), *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle* içinde (s. xi-xxv). Albany: State University of Newyork Press.
- Gök, F. (2004). Citizenship and human rights education textbooks. D. Tarba Ceylan ve G. Irzık (Ed.), *Human rights issues in textbooks: The Turkish case* içinde (s. 108-112). İstanbul: Türkiye Tarih Vakfı Yayınları.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. John Wiley & Sons.
- Grisham, T. (2008). The Delphi technique: A method for testing complex and multifaceted topics. *International Journal of Managing Projects in Business*, 2(1), 112-130. doi:10.1108/17538370910930545
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gürses, F. (2010). *Türkiye’de ders kitaplarında yurttaşlık: Cumhuriyet’in kuruluş yıllarından bugüne kavramsal dönüşüm* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güven, İ. (2005). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişim ve yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(60), 31-39.
- Haltinner, U. R. (2008). *Achieving consensus on secondary marketing education curriculum and instruction-a delphi study* (Doktora tezi). The Graduate School of The University of Minnesota, Minnesota.
- Harris, C. (2005). *The report of the Democracy Commission: Engaging citizens: the case for democratic renewal in Ireland*. Dublin: TASC at New Island.
- Hess, D. E. ve McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Londra: Routledge.
- Hoskins, B. (2013). What does democracy need from its citizens?: Identifying the qualities needed for active citizenship and making the values explicit. M. Print ve D. Lange (Ed.), *Civic education and competences for engaging citizens in democracies* içinde (s. 23-35). Rotterdam: Sense.
- 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*, 45(1), 121-137.
- Hsu, C. C. ve Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(10), 1-8.
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- İnal, K. (2019). *Türkiye’de eğitim ve politika*. Ankara: Töz Yayınları.
- İnce, B. (2012). Citizenship education in Turkey: Inclusive or exclusive. *Oxford Review of Education*, 38(2), 115-131. doi:10.1080/03054985.2011.651314
- İpek, İ. (2011). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler öğretim programındaki hedeflere uygunluğu yönünden değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Eğitimde nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (S. B. Demir, Ed. ve Çev.). Ankara: Eğiten.
- Johnson, B. ve Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, L. ve Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), 77-96. doi:10.1080/09585170903560444
- Kancı, T. (2008). *Imagining the Turkish men and women: Nationalism, modernism and militarism in primary school textbooks, 1928-2000*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, A. (2003). Ulusal yurttaşlıktan çoğul yurttaşlığa? Yurttaşlık kuramlarına eleştirel bir yaklaşım. A. Kaya ve G. G. Özdoğan (Ed.), *Uluslararası ilişkilerde sınır tanımayan sorunlar: Göç, yurttaşlık, insan hakları, toplumsal cinsiyet, küresel adalet ve güvenlik içinde* (s. 149-190). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Kerr, D. (2003). Citizenship: Local, national and international. L. Gearon (Ed.), *Learning to teach citizenship in the secondary school içinde* (s. 7-8). New York: Routledge Falmer.
- Kuş, Z. ve Yakar, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasiye yönelik inançları ve sınıf içi uygulamaları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 332- 371.
- Kymlicka, W. (2008). Education for citizenship. J. Arthur ve I. Davies (Ed.), *Citizenship education içinde* (s. 128-156). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kymlicka, W. ve Norman, W. (2012). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory (C. Cemgil, Çev.). A. Kadioğlu (Ed.), *Vatandaşlığın dönüşümü: Üyelikten haklara içinde* (s. 185-217). İstanbul: Metis Yayınları.
- Linstone, H., A. (1975). Eight basic pitfalls: A checklist. H. A. Linstone ve M. Turoff (Ed.), *The Delphi method techniques and applications içinde* (s. 559-571). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy*. London: Continuum International Publishing Group.
- McLaren, P. (2011) *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş* (M. Y. Eryaman ve H. Arslan, Ed. ve Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 75(2658), 314-316.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Temel eğitimde demokrasi kültürünün güçlendirilmesi projesi*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/temel-egitimde-demokrasi-kulturunun-guclendirilmesi-projesi/icerik/536> adresinden erişildi.
- Menthe, J. (2012). Education for democratic citizenship. Values vs process. M. Print ve D. Lange (Ed.), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens içinde* (s. 73-78). Leiden: Sense Publishers (Brill).

- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve etik (E. Dinç, Çev.). S. Turan (Ed.), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber içinde* (s. 199-228). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Nagy, S. ve Biber, H. (2010). *Mixed methods research*. New York-London: The Guilford Press.
- Naval, C., Print, M. ve Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the New Europe: Context and reform. *European Journal of Education*, 37(2), 107-128.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (Cilt I-II). İstanbul: Yayın Odası.
- Niemi, R. ve Junn, J. (1998). *Civic education: What makes students learn*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people*. New York: Teachers College Press.
- Oğuz, A. K. (2007). *Fedakâr eş fedakâr yurttaş: Yurttaşlık bilgisi ve yurttaş eğitimi, 1970-1990* (1. bs.). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- O'Shea, K. (2001-2004). *Demokratik vatandaşlık eğitimi. Ortak bir anlayışın geliştirilmesi*. Council of Europe.
- Osler, A. ve Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Osler, A. ve Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466.
- Önal, G. (2019). Vatandaşlık ve sivil toplum. C. Öztürk, Z. İbrahimoglu ve G. Yıldırım (Ed.), *Kuramsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında 21. yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi içinde* (1. bs., s. 171-192). Ankara: Pegem Akademi.
- Özpolat, A. (2009). *Demokratik vatandaşlık. Birlikte yaşama kültürü*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Parker, W. C. (1995). *Educating the democratic mind*. New York: SUNY.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College.
- Parker, W. C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. L. S. Levstik ve C. A. Tyson (Ed.), *Handbook of research in social studies education içinde* (s. 65-80). Londra: Routledge.
- Parker, W. C. (2018). Demokratik vatandaşlık eğitimi (M. Avaroğulları, Çev.). F. Zayımoğlu Öztürk ve S. B. Demir (Ed.), *İlkokul ve ortaokulda sosyal bilgiler eğitimi içinde* (s. 70-115). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Parker, W. C. ve Beck, T. A. (2017). *Social studies in elementary education*. Pearson.
- Parker, W. C. ve Jarolimek, J. (1984). *Citizenship and the critical role of social studies*. Washington, DC: NCSS Bulletin.
- Parker, W. C. ve Jarolimek, J. (1997). *Social studies in elementary education*. Columbus: MerrillPrentice Hall.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Print, M. (2013). Conceptualizing competences for democratic citizenship: A Delphi approach. M. Print ve D. Lange (Ed.), *Civic education and competences for engaging citizens in democracies içinde* (s. 149-162). Rotterdam: Sense.
- Print, M. (2013). Competences for democratic citizenship in Europe. M. Print ve D. Lange (Ed.), *Civic education and competences for engaging citizens in democracies içinde* (s. 39-48). Rotterdam: Sense.
- Pykett, J. (2007). Making citizens governable? The Crick Report as governmental technology. *Journal of Education Policy*, 22(3), 301-319.
- Remy, R. C. (1979). *Handbook of basic citizenship competencies*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.

- Ross, A. (2008). Organizing a curriculum for active citizenship education. J. Arthur, I. Davies ve C. L. Hahn (Ed.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* içinde (s. 492-505). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rowe, G. ve Wright, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool: Issues and analysis. *International Journal of Forecasting*, 15(4), 353-375. doi:10.1016/S0169-2070(99)00018-7
- Sackman, H. (1975). *Delphi assessment: Expert opinion, forecasting, and group process*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. ve Agrusti, G. (2017). *IEA international civic and citizenship education study 2016 assessment framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T. ve Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education*, 6, 1-21.
- Slaughter, D. (2017). *Stop telling members of marginalized groups to be tolerant* [Facebook Live]. Mamademics Academy.
- Soder, R., Goodlad, J. I. ve McMannon, T. J. (2001). *Developing democratic character in the youth*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Soysal, Y. N. ve Wong, S. Y. (2007). Educating future citizens in Europe and Asia. A. Benavot ve C. Braslavsky (Ed.), *School knowledge in comparative and historical perspective* içinde (s. 73-88). Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-1-4020-5736-6_5
- Sprenkle, D. H. ve Piercy, F. P. (2005). *Research methods in family therapy* (2. bs.). New York: Guilford Press.
- Stringer, C. (2007). Empirical performance management research: Observations from AOS and MAR. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 4(2), 92-114.
- Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında Delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 215-220.
- Şahin, A. E. (2010). Professional status of elementary teaching in Turkey: A Delphi study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(4), 437-459.
- Şen, A. (2019a). Militarisation of citizenship education curriculum in Turkey. *Journal of Peace Education*, 1(26). doi.org/10.1080/17400201.2018.1481019
- Şen, A. (2019b). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1-28.
- Şen, A. ve Starkey, H. (2017). The rise and fall of citizenship and human rights education in Turkey. *Journal of Social Science Education*, 16(4), 84-96. doi:10.4119/UNIBI/jsse-v16-i4-1689
- Şimşek, U., Doymuş, K., Şimşek, Ü., ve Özdemir, Y. (2006). Lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına işbirlikçi öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 165-172.
- Üstel, F. (2019). "Makbul vatandaş"ın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne Türkiye'de vatandaşlık eğitimi (8. bs.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Veldhuis, R. (1997). *Education for democratic citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities*. Strasbourg: Council of Europe.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship in education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105-119. doi:10.1080/03057920601061893
- Westheimer, J. ve Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of education for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

- Wood, B. E. (2014). Participatory capital: Bourdieu and citizenship education in diverse school communities. *British Journal of Sociology of Education*, 35(4), 578-597. doi:10.1080/01425692.2013.777209
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı. *İlköğretim Online*, 16(2), 406-406. doi:10.17051/ilkonline.2017.304708

Ek 1. II. Delphi Turuna Katılan Panelistlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Branş	n	%
Akademisyen	Sosyal Bilgiler Eğitimi (Vatandaşlık eğitimi)	11	2,27
	Eğitim Bilimleri	2	2,27
	Tarih Eğitimi	1	2,27
	İletişim Bilimleri (gazetecilik ve medya çalışmaları)	1	2,27
	Uluslararası İlişkiler	1	2,27
	Siyaset Bilimi	1	2,27
	Felsefe (ahlak ve eğitim felsefesi)	1	25,0
	Temel Eğitim	1	2,27
	Sosyoloji (siyaset bilimi)	1	4,54
	Eğitim Politikaları	1	2,27
Bağımsız Arş.	Siyaset Bilimi	1	2,27
	Eğitim Politikaları	1	2,27
Okul Yönetici	Sosyal Bilgiler Öğrt.	2	4,54
	Siyaset Bilimi	1	2,27
Öğretmen	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	25,0
	Türkçe Öğrt.	2	4,54
	Bilişim Teknolojileri Öğrt.	1	2,27
	Sınıf Öğrt.	3	6,81
	Okul Öncesi Öğrt.	1	2,27
		44	100
Unvan	Prof. Dr.	5	11,3
	Doç. Dr.	7	11,5
	Dr. Öğr. Üyesi	7	11,5
	Arş. Gör. Dr.	1	2,27
	Öğr. Gör. Dr.	1	2,27
	Dr.	3	13,6
	Dr. Öğretmen	3	13,6
	Öğretmen	17	38,6
Cinsiyet	Kadın	21	47,72
	Erkek	23	52,28
Yaş	21-25	-	-
	26-30	2	4,54
	31-35	9	20,5
	36-40	14	31,8
	41-45	12	27,3
	46-50	1	2,27
	51-55	4	9,09
	56-60	1	2,27
	61 ve üzeri	1	2,27
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	4	9,09
	6-10 Yıl	6	13,6
	11-15 Yıl	12	27,3
	16-20 Yıl	9	20,5
	21-25 Yıl	8	18,2
	26 Yıl ve Üzeri	5	11,3
		44	100