

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM BİLİMLERİ BİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE AKTİF
VATANDAŞLIĞA İLİŞKİN DEMOKRATİK DEĞER DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL

Hazırlayan
Akan Deniz YAZGAN

Çanakkale–2013

TAAHHÜTNAME

Doktora Tezi olarak sunduğum “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Aktif Vatandaşlığa İlişkin Demokratik Değer Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel etik ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

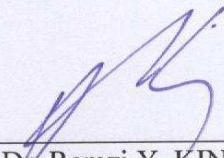


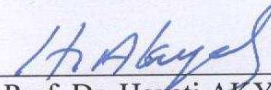
08/02/2013


Akan Deniz YAZGAN

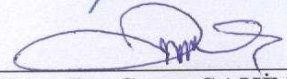
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

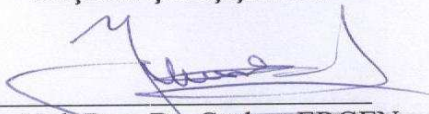
Akan Deniz YAZGAN'a ait Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık D¼zeyleri ile Aktif Vatandaşlığa İlişkin Demokratik Değer D¼zeyleri Arasındaki İlişki adlı çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Bilim Dalında **DOKTORA TEZİ** olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.


Üye Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL
(Danışman)

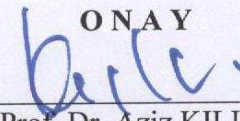

Üye Prof. Dr. Hayati AKYOL


Üye Prof. Dr. Y¼cel ACER


Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN


Üye Yrd. Doç. Dr. Gürkan ERGEN

Tez No : 10001405
Tez Savunma Tarihi : 08/02/2013

ONAY

Prof. Dr. Aziz KILINÇ

Enstit¼ M¼d¼r¼

21..105/2013

ÖZET

Bu araştırma, öğretmen adaylarının, medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığın demokratik değerler boyutundan kültürel çeşitlilik, tolerans, ifade özgürlüğü ve demokrasi değerleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının, medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değerleri arasındaki ilişki temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel ve duyuşsal boyutu, sınıf, bölüm, cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailelerinin aylık geliri, siyasi görüş ve oy kullanma durumu değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, veri toplama tekniği olarak anket; nitel boyutunda ise bireysel görüşme uygulanmıştır. Nicel boyutun örnekleminde 1066, nitel boyutta ise 26 öğretmen adayı araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Öğrenci Profil Anketi, Temel Vatandaş Yeterlilikleri Ölçeği, Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler, betimsel istatistikler, t-testi, F-testi ve çoklu regresyon analizi, nitel veriler ise içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS 13.0 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “İletişimsel Yetenekler” boyutunun, diğer boyutlara göre daha düşük olduğu; temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutunun yeterli düzeylerde olduğu; temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunda siyasal katılım ve siyasi partilere güvenin düşük olduğu; devlet kurumlarına güvenin kısmi olarak önemli görüldüğü; dinin toplumsal yaşamdaki rolüne olumsuz, bireysel yaşamdaki rolüne olumlu yaklaşıldığı; öğretmen adaylarının medya okuryazarlık

düzeylerinin ve aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değerlerinin farklı boyutlarının sınıf, bölüm, cinsiyet, ailelerinin aylık geliri ve siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı; aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutundan ifade özgürlüğüne ilişkin puanların düşük olduğu; medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık demokratik değer düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

ABSTRACT

This study aims to investigate whether there is a relationship between media literacy levels of pre-service teachers and their values for cultural diversity, tolerance, freedom of expression and democracy regarding the democratic values dimension of active citizenship. The relationship between media literacy levels of pre-service teachers and their democratic values concerning active citizenship has been analyzed in terms of several variables such as cognitive and affirmative dimensions of citizenship competences, grade, department, gender, mother's education level, father's education level, monthly family income, political view and voting status.

A mixed research method which uses both quantitative and qualitative data collection techniques together was followed in this research. Survey method was applied for the quantitative dimension of the research while individual interview was applied for the qualitative purpose. 1,066 pre-service teachers were included to the sampling of the quantitative dimension and 26 pre-service teachers were included to the qualitative dimension of the study. Student Profile Survey, The Scale of Fundamental Citizenship Competences, The Scale of Active Citizenship Democratic Values and semi-structured interview form were used as data collection tools in the study. Descriptive statistics, t-test, F-test and multi-regression analysis were applied to quantitative data and qualitative data were examined by content analysis method. SPSS 13 software was utilized to analyze quantitative data.

The following results were obtained according to the research findings: "Communicative Abilities" dimension of media literacy levels of pre-service teachers was lower compared to other aspects; cognitive dimension of fundamental citizenship competences of them was in sufficient level; in the affirmative dimension of fundamental citizenship competences, the political participation of pre-service teachers and their trust in political parties was low; trust in public institutions was

seen as partially important; the role of religion in social life was perceived as negative while it was positive for individual life; there was a significant difference between media literacy levels of pre-service teachers and different aspects of democratic values regarding active citizenship according to variables such as grade, department, gender, monthly family income and political view; finally it is also found that points related to freedom of expression with respect to active citizenship democratic values were rather low and there was significant relationship between pre-service teachers' media literacy levels and democratic value levels of active citizenship.

İÇİNDEKİLER

	SAYFA
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ÖNSÖZ.....	xxvi
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	8
1.5. Sayıtlar.....	11
1.6. Sınırlılıklar.....	11
1.7. Tanımlar.....	11
BÖLÜM II.....	14
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	14
2.1. Medya Okuryazarlığı.....	14
2.1.1. Medya Okuryazarlığında Farklı Yaklaşımlar.....	28
2.1.2. Medya Okuryazarlığının Önemi.....	31
2.2. Vatandaşlık.....	37
2.2.1. Modern Vatandaşlık Kavramı ve Vatandaşlığa İlişkin Farklı Görüşler.....	38
2.3. Aktif Vatandaşlık.....	46
2.3.1. Refah Devleti ve Refah Devletinin Krizi: Sosyal Vatandaşlığın Dönüşümü.....	48

2.3.2. Yeni Sağ'ın Vatandaşlık Tezi: Aktif Vatandaşlık.....	54
2.3.3. Aktif Vatandaşlık ve Üçüncü Yol Yaklaşımı.....	57
2.3.4. 21. Yüzyılda Aktif Vatandaşlık.....	61
2.3.5. Hoskins Ve Mascherini'nin Aktif Vatandaşlık Modeli.....	69
2.4. Demokratik Değerler.....	73
2.5. Kültürel Çeşitlilik.....	75
2.5.1. Çokkültürlülük Ve Çokkültürcülük Kavramları.....	77
2.5.2. Çokkültürlülüğün Önemi.....	80
2.5.3. Çokkültürcülüğe Yönelik Eleştiriler.....	86
2.6. Tolerans.....	88
2.6.1. Tolerans Kavramının Tarihsel ve Felsefi Arkaplanı.....	90
2.6.2. Demokratik Bir Değer Olarak Tolerans.....	93
2.7. İnsan Hakları.....	96
2.7.1. İnsan Haklarının Sınıflandırılması.....	99
2.8. İfade Özgürlüğü.....	104
2.8.1. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarında İfade Özgürlüğünün Sınırları.....	109
2.9. Demokrasi.....	111
2.9.1. Demokrasinin Anlamı, İçeriği ve Kültür İle Eğitim Kavramlarıyla İlişkisi.....	113
BÖLÜM III.....	120
3. YÖNTEM.....	120
3.1. Araştırmanın Modeli.....	120
3.2. Evren ve Örneklem.....	121
3.2.1. İlişkisel Tarama Modelinde Evren ve Örneklem.....	121
3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Örneklem.....	124
3.3. Verilerin Toplanması.....	124
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	125
3.3.1.1. Öğrenci Profil Anketi.....	125

3.3.1.2. Temel Vatandaş Yeterlilikleri Ölçeği.....	125
3.3.1.3. Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği.....	131
3.3.1.4 Medya Okuryazarlığı Ölçeği.....	134
3.3.1.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	137
3.4 Verilerin Çözümlemesi.....	137
BÖLÜM IV.....	139
4. BULGULAR VE YORUM.....	139
4.1. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri.....	139
4.2. Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaş Yeterlilikleri Bilişsel Boyutu'na İlişkin Düzeyleri.....	140
4.3. Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaş Yeterlilikleri Duyuşsal Boyutu'na İlişkin Görüşleri.....	141
4.3.1. Öğretmen Adaylarının Demokrasi ve Vatandaşlığa İlişkin Görüşleri.....	141
4.3.2. Öğretmen Adaylarının Toplumsal Eşitliğe (Etnik ve Cinsel) İlişkin Görüşleri.....	143
4.3.3. Öğretmen Adaylarının Kendi Ülkelerine İlişkin Görüşleri.....	143
4.3.4. Öğretmen Adaylarının Dine İlişkin Görüşleri.....	145
4.4. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutu'na İlişkin Görüşleri.....	146
4.4.1. Öğretmen Adaylarının Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Görüşleri.....	146
4.4.2. Öğretmen Adaylarının Toleransa İlişkin Görüşleri.....	147
4.4.3. Öğretmen Adaylarının İfade Özgürlüğüne İlişkin Görüşleri.....	148
4.4.4. Öğretmen Adaylarının Demokrasiye İlişkin Görüşleri.....	149
4.5. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenen Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	149
4.5.1. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Kullanım Becerileri” Boyutuna İlişkin Bulgular.....	150
4.5.1.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Kullanım Becerileri” Boyutuna İlişkin	

Bulgular.....	150
4.5.1.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Kullanım Becerileri” Boyutuna İlişkin Bulgular.....	151
4.5.1.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Kullanım Becerileri” Boyutuna İlişkin Bulgular.....	152
4.5.1.4. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Kullanım Becerileri” Boyutuna İlişkin Bulgular.....	152
4.5.1.5. Öğretmen Adaylarının Siyasi Görüş Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Kullanım Becerileri” Boyutuna İlişkin Bulgular.....	154
4.5.2. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Eleştirel Anlama” Boyutuna İlişkin Bulgular.....	155
4.5.2.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Eleştirel Anlama” Boyutuna İlişkin Bulgular.....	155
4.5.2.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Eleştirel Anlama” Boyutuna İlişkin Bulgular.....	156
4.5.2.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Eleştirel Anlama” Boyutuna İlişkin Bulgular.....	157
4.5.2.4. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Eleştirel Anlama” Boyutuna İlişkin Bulgular.....	158
4.5.2.5. Öğretmen Adaylarının Siyasi Görüş Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Eleştirel Anlama” Boyutuna İlişkin Bulgular.....	159
4.5.3. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin	

“İletişimsel Yetenekler” Boyutuna İlişkin Bulgular.....	160
4.5.3.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “İletişimsel Yetenekler” Boyutuna İlişkin Bulgular.....	160
4.5.3.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “İletişimsel Yetenekler” Boyutuna İlişkin Bulgular.....	161
4.5.3.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “İletişimsel Yetenekler” Boyutuna İlişkin Bulgular.....	163
4.5.3.4. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “İletişimsel Yetenekler” Boyutuna İlişkin Bulgular.....	163
4.5.3.5. Öğretmen Adaylarının Siyasi Görüş Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “İletişimsel Yetenekler” Boyutuna İlişkin Bulgular.....	164
4.6. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun Belirlenen Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	166
4.6.1. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	166
4.6.1.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	166
4.6.1.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	167
4.6.1.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	168
4.6.1.4. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Kültürel	

Çeşitlilik” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	169
4.6.1.5. Öğretmen Adaylarının Siyasi Görüş Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	170
4.6.2. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Tolerans” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	172
4.6.2.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Tolerans” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	172
4.6.2.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Tolerans” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	173
4.6.2.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Tolerans” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	174
4.6.2.4. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Tolerans” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	175
4.6.2.5. Öğretmen Adaylarının Siyasi Görüş Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Tolerans” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	176
4.6.3. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	178
4.6.3.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	178
4.6.3.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	179
4.6.3.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Aktif	

Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	180
4.6.3.4. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	181
4.6.3.5. Öğretmen Adaylarının Siyasi Görüş Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	182
4.6.4. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Demokrasi” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	183
4.6.4.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Demokrasi” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	183
4.6.4.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Demokrasi” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	184
4.6.4.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Demokrasi” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	186
4.6.4.4. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Demokrasi” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	187
4.6.4.5. Öğretmen Adaylarının Siyasi Görüş Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Demokrasi” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	188
4.6.5. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutuna İlişkin Bulgular	189
4.6.5.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutuna İlişkin Bulgular.....	189

4.6.5.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutuna İlişkin Bulgular.....	190
4.6.5.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutuna İlişkin Bulgular.....	191
4.6.5.4. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutuna İlişkin Bulgular.....	192
4.6.5.5. Öğretmen Adaylarının Siyasi Görüş Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutuna İlişkin Bulgular.....	193
4.7. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Alt Boyutlarına Yönelik Düzeyleri ile Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	195
4.8. Medya Okuryazarlığı ve Aktif Vatandaşlığın Demokratik Değerler Boyutu Arasındaki İlişkiye Dair Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumlar.	210
4.8.1. Medya Okuryazarlığı ve Kültürel Çeşitlilik Arasındaki İlişkiye Dair Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumlar.....	211
4.8.2. Medya Okuryazarlığı ve Tolerans Arasındaki İlişkiye Dair Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumlar.....	215
4.8.3. Medya Okuryazarlığı ve İfade Özgürlüğü Arasındaki İlişkiye Dair Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumlar.....	219
4.8.4. Medya Okuryazarlığı ve Demokrasi Arasındaki İlişkiye Dair Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumlar.....	226
BÖLÜM V.....	229
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	229
5.1. Tartışma.....	229

5.2. Sonuç.....	247
5.3. Öneriler.....	249
KAYNAKÇA.....	252
EKLER.....	283
1. Öğrenci Profil Anketi.....	283
2. Temel Vatandaş Yeterlilikleri Ölçeği	284
3. Medya Okuryazarlığı Ölçeği.....	289
4. Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği.....	292

SEMBOLLER ve KISALTMALAR LİSTESİ

n: Eleman Sayısı

p: p Değeri

S: Standart Sapma

sd: Serbestlik Derecesi

t: t Değeri

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

f: Frekans

%: Yüzde Değeri

F: F Değeri

α : Cronbach alpha katsayısı

β : Regresyon katsayısı

R^2 : Belirleme katsayısı

I.E.A: International Association For the Evaluation of Educational Achievement

I.C.C.S: International Civic and Citizenship Education Study

TABLolar LİSTESİ

TABLO		SAYFA
Tablo 1.	İlişkisel Tarama Modeli Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler.....	122
Tablo 2.	Temel Vatandaşlık Yeterlilikleri Ölçeğinin Bilişsel Boyutunda Yer Alan Soruların İçeriği ve Sınıflandırılması.....	126
Tablo 3.	Temel Vatandaş Yeterlilikleri Ölçeği (Duyuşsal Boyut) Faktör Analizi Sonuçları 1 (KMO and Bartlett's Test)..	128
Tablo 4.	Vatandaş Yeterlilikleri Ölçeği (Duyuşsal Boyut) -Faktör Analizi Sonuçları 2 Rotated Component Matrix(a).....	128
Tablo 5.	Temel Vatandaş Yeterlilikleri Ölçeği'nin (Duyuşsal Boyut) Faktör ve Örnek Maddeleri.....	130
Tablo 6.	Temel Vatandaş Yeterlilikleri Ölçeği'nin (Duyuşsal Boyut) Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 7.	Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları 1 (KMO and Bartlett's Test).....	132
Tablo 8.	Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği -Faktör Analizi Sonuçları 2 Rotated Component Matrix(a).....	133
Tablo 9.	Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği'nin Faktör ve Örnek Maddeleri.....	134
Tablo 10.	Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	134
Tablo 11.	Medya Okuryazarlığı Anketinin Boyutları ve Maddeleri.....	135
Tablo 12.	Medya Okuryazarlığı Anketinin Boyutlarına Göre Düzey Aralıkları.....	136
Tablo 13.	Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri	139
Tablo 14.	Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaşlık Yeterlilikleri Bilişsel Boyutuna Ait Puanları.....	140

Tablo 15.	Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaş Yeterliliklerinin Duyuşsal Boyutuna Ait Demokrasi ve Vatandaşlığa İlişkin Görüşleri –I.....	141
Tablo 16.	Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaş Yeterliliklerinin Duyuşsal Boyutuna Ait Demokrasi ve Vatandaşlığa İlişkin Görüşleri – II.....	142
Tablo 17.	Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaş Yeterliliklerinin Duyuşsal Boyutuna Ait Toplumsal Eşitliğe (Etnik ve Cinsel) İlişkin Görüşleri.....	143
Tablo 18.	Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaş Yeterliliklerinin Duyuşsal Boyutuna Ait Kendi Ülkelerine İlişkin Görüşleri – I.....	144
Tablo 19.	Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaş Yeterliliklerinin Duyuşsal Boyutuna Ait Kendi Ülkelerine İlişkin Görüşleri –II.....	144
Tablo 20.	Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaş Yeterliliklerinin Duyuşsal Boyutuna Ait Dine İlişkin Görüşleri.....	145
Tablo 21.	Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutuna Ait Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Görüşleri.....	146
Tablo 22.	Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutuna Ait Toleransa İlişkin Görüşleri.....	147
Tablo 23.	Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutuna Ait İfade Özgürlüğüne İlişkin Görüşleri.....	148
Tablo 24.	Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutuna Ait Demokrasiye İlişkin Görüşleri..	149
Tablo 25.	Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri Kullanım Becerileri Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel	

	İstatistikler).....	150
Tablo 26.	Öğretmen Adaylarının Kullanım Becerileri Düzeyinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	151
Tablo 27.	Öğretmen Adaylarının Kullanım Becerileri Düzeyinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	151
Tablo 28.	Öğretmen Adaylarının Kullanım Becerileri Düzeyinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	152
Tablo 29.	Öğretmen Adaylarının Kullanım Becerileri Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (t-testi).....	152
Tablo 30.	Öğretmen Adaylarının Kullanım Becerileri Düzeyinin Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	153
Tablo 31.	Öğretmen Adaylarının Kullanım Becerileri Düzeyinin Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	153
Tablo 32.	Öğretmen Adaylarının Kullanım Becerileri Düzeyinin Siyasi Görüşlerine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	154
Tablo 33.	Öğretmen Adaylarının Kullanım Becerileri Düzeyinin Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	154
Tablo 34.	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	155

Tablo 35.	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	156
Tablo 36.	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	156
Tablo 37.	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	157
Tablo 38.	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (t-testi).....	157
Tablo 39.	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	158
Tablo 40.	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	158
Tablo 41.	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	159
Tablo 42.	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	159
Tablo 43.	Öğretmen Adaylarının İletişimsel Yetenekler Düzeyinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	160
Tablo 44.	Öğretmen Adaylarının İletişimsel Yetenekler Düzeyinin	

	Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	161
Tablo 45.	Öğretmen Adaylarının İletişimsel Yetenekler Düzeyinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	161
Tablo 46.	Öğretmen Adaylarının İletişimsel Yetenekler Düzeyinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	162
Tablo 47.	Öğretmen Adaylarının İletişimsel Yetenekler Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (t-testi).....	163
Tablo 48.	Öğretmen Adaylarının İletişimsel Yetenekler Düzeyinin Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	163
Tablo 49.	Öğretmen Adaylarının İletişimsel Yetenekler Düzeyinin Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	164
Tablo 50.	Öğretmen Adaylarının İletişimsel Yetenekler Düzeyinin Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	165
Tablo 51.	Öğretmen Adaylarının İletişimsel Yetenekler Düzeyinin Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	165
Tablo 52.	Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	166
Tablo 53.	Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik” Alt	

	Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	167
Tablo 54.	Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutunun Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	167
Tablo 55.	Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik ” Alt Boyutunun Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	168
Tablo 56.	Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (t testi).....	168
Tablo 57.	Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	169
Tablo 58.	Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	169
Tablo 59.	Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	170
Tablo 60.	Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	171
Tablo 61.	Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel	

	İstatistikler).....	172
Tablo 62.	Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	173
Tablo 63.	Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	173
Tablo 64.	Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	174
Tablo 65.	Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (t testi).....	174
Tablo 66.	Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	175
Tablo 67.	Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	175
Tablo 68.	Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	176
Tablo 69.	Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	177
Tablo 70.	Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	178
Tablo 71.	Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları	

	(Varyans Analizi).....	179
Tablo 72.	Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	179
Tablo 73.	Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	180
Tablo 74.	Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (t testi).....	180
Tablo 75.	Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	181
Tablo 76.	Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	181
Tablo 77.	Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	182
Tablo 78.	Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	182
Tablo 79.	Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel	183

	İstatistikler).....	
Tablo 80.	Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	184
Tablo 81.	Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	185
Tablo 82.	Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	185
Tablo 83.	Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (t testi).....	186
Tablo 84.	Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	187
Tablo 85.	Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	187
Tablo 86.	Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	188
Tablo 87.	Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	188
Tablo 88.	Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	189
Tablo 89.	Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam	

	Demokratik Değerler Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	190
Tablo 90.	Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutunun Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	190
Tablo 91.	Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	191
Tablo 92.	Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (t testi).....	192
Tablo 93.	Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	192
Tablo 94.	Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)	193
Tablo 95.	Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler).....	193
Tablo 96.	Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi).....	194
Tablo 97.	Öğretmen Adaylarının Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Değer Düzeylerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Diğer Değişkenlere Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon (Enter) Analizi.....	196
Tablo 98.	Öğretmen Adaylarının Toleransa İlişkin Değer	

	Düzelelerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Diğer Değişkenlere Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon (Enter) Analizi Sonuçları.....	199
Tablo 99.	Öğretmen Adaylarının İfade Özgürlüğüne İlişkin Değer Düzeylerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Diğer Değişkenlere Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon (Enter) Analizi Sonuçları.....	202
Tablo 100.	Öğretmen Adaylarının Demokrasiye İlişkin Değer Düzeylerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Diğer Değişkenlere Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon (Enter) Analizi Sonuçları.....	205
Tablo 101.	Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değer Düzeylerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Diğer Değişkenlere Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon (Enter) Analizi Sonuçları.....	208

ÖNSÖZ

Bu araştırma, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değerleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Değerler, inanç ve tutumları belirleyen ve davranışlara rehberlik eden ilkelere işaret etmektedir. Dolayısıyla bireylerin demokrasiye ilişkin geliştirdikleri değerler, bireylerin demokrasiyi kurallar, yükümlülükler ve zorunluluklardan oluşan bir olgu olarak değil; bir yaşam biçimi olarak benimsemelerini sağlamaktadır. Bu bakımdan, bireylerin demokrasiye ilişkin değerleri, demokrasinin gerçek anlamını onun formal biçiminden öteye taşımaktadır. Benzer şekilde, demokratik değerleri gerçek anlamda içselleştirmiş toplumların gelişmiş toplumlar kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığa ilişkin geliştirdiği demokratik değerler arasındaki ilişki sınıf, bölüm, cinsiyet, ailenin gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, siyasi görüş ve oy kullanma durumu, temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel ve duyuşsal boyutu gibi farklı bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde, kavramsal çerçeve yer almıştır. Üçüncü bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması hakkında bilgiler sunulmuştur. Dördüncü bölümde, bulgular ve yorumlar yer almış; beşinci bölümde tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmam boyunca, bu sürecin her safhasında yardımcı olup yol gösteren, yapıcı eleştirileri, önerileri ve değerli fikirleriyle beni yönlendiren danışman hocam sayın Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL'a, Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN'e; görüşleri ve yardımlarıyla çalışmanın yükünü benimle birlikte omuzlayan arkadaşım Arş. Gör. Osman Yılmaz KARTAL'a, Arş. Gör. Halime ÖZTÜRK'e ve ilk öğretmenlerim annem ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmanın problemi, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlarla ilgili bilgiler verilmiştir.

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yazılı basının ortaya çıkışı ve okuma eyleminin bireysel olarak yaygınlaşmasıyla ortaya çıktığı ifade edilebilecek kitle iletişimi kavramı ile birlikte bireylerin yaşamlarında ve toplumların gelişimlerinde önemli değişiklikler olduğu görülmüştür. Scheibe ve Rogow (2008), medya teriminin, genellikle belli bir teknoloji biçimini kullanarak uzakta bulunan kitleler için üretilmiş olan görseller, dil ve-veya ses ile iletilen kitle iletişim mesajlarına işaret ettiğini vurgulamışlardır. Bunlar, geleneksel basılı medyayı ve görsel-işitsel medyayı içermektedir. Medya, kaydedilmiş müzik, reklam panoları ve diğer ilanları, elektronik oyunları, paket etiketlerini ve tüm biçimleriyle reklamları da içermektedir.

Teknolojinin gelişimi ve iletişim araçlarındaki dönüşümle birlikte kitle iletişimi ve kitle iletişiminde kullanılan araçların niteliği de değişime uğramıştır. Kitap, gazete ve dergilerin basımının yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan kitle iletişimi kavramı, ilerleyen dönemlerde radyo, televizyon ve internetin keşfiyle beraber çok farklı bir görünüme bürünmüştür. Son yıllarda konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da yapılan bu vurgu ön plana çıkmaktadır. Youth Inside'ın (2012) üniversiteli, liseli, çalışan ve çalışmayan 15-30 yaş aralığındaki 4300 gençle yaptığı "Gençlik ve Medya Tüketim Araştırması"nın sonuçlarına göre, yeni nesil kitle iletişim araçlarını toplumun tüm kesiminden daha hızlı hayatlarının içine alan, teknolojik dönüşüm ile birlikte yaşama bakış açıları, değerleri, tüketim alışkanlıkları ve sosyalleşme biçimleri değişen gençler, medyayı da hızlı ve çoklu bir biçimde tüketmektedirler. Araştırmanın diğer sonuçları da bu tespiti doğrular niteliktedir. Öyle ki, üniversite gençliği, televizyon önünde geçirdiği zamanın 3 katını internette geçirmektedir. Bir üniversiteli genç haftada en az 42 saatini internette, 14 saatini TV karşısında, 8 saatini radyo dinleyerek, 8 saatini gazete okuyarak geçirmektedir. Dergi

okuyanların oranı ise yalnızca %28'dir. Örneklemede yer alan gençlerin üçte biri için internet “yokluğunda yaşayamayacakları bir şey”dir (Youth Inside, 2012).

Bireylerin medya ile olan deneyimlerinin arttığı 21. yüzyılda, iletişim, eğitim ve siyaset bilimi araştırmalarının interdisipliner olarak üzerinde yoğunlaştığı konulardan birisi ise medya okuryazarlığı olmuştur. Massey (2005: 1), medya okuryazarlığını anlamak için, öncelikle medyayı anlamak gerektiğinin altını çizmiştir. Temel iletişim modeline göre; bir kaynak, geri bildirim sağlayan bir alıcıya bir kanalla bir mesaj gönderir. Bu bağlamda medyayı ya da kitle iletişimini önemli yapan şey, etkisinin alanıdır. Milyonlarca insan, dikkatli ve stratejik bir biçimde formüle edilen bir mesajı hemen hemen aynı zamanda almaktadır. Massey (2005), bu olguyu “işte gerçek güç budur” diyerek tanımlamıştır. Jols ve Thoman (2008: 11), medya tarafından hazırlanan mesajların, basit ve açıkça anlaşılabilir görünse de, aslında bu mesajların kendine özgü kuralları olan, dünya hakkında çok değişik kavram ve düşünceleri içeren, karmaşık görsel ve işitsel bir dil içerdiğinin altını çizmektedir.

Medya okuryazarlığının en yaygın kullanılan tanımı “medya içeriğine erişme, analiz etme, değerlendirme ve üretme kabiliyetidir” (Aspen Institute of Media Literacy, 1992). Jols ve Thoman (2008: 14), artık küresel medya kültüründe insanların demokrasiyi benimsemiş yurttaşlar olabilmeleri için iki temel yeteneğe; eleştirel düşünme ve kendini ifade etme yeteneklerine sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Jols ve Thoman'a (2008: 14) göre, medya okuryazarlığı, bu iki temel beceriyi öğreterek geleceğin yurttaşlarını siyasal sınıflandırma yapabilen, toplumsal tartışmaları anlayabilen ve seçim sürecinde karar verebilen hale getirecektir. İnceoğlu (2007: 23-24) da, medya okuryazarlığının demokratik toplumlarda katılımın sağlanması açısından olduğu kadar, sosyal adaletin ve eleştirel vatandaş olmanın gereklerinden biri olması bakımından da önemini vurgulamakta ve medya okuryazarlığının; demokrasiyi, yurttaşlık bilincini ve siyasi katılımı teşvik etmesi, ırk, sınıf ve toplumsal ayrımcılığı asgariye indirmesi, uyuşturucu kullanımı ve şiddeti önleme ve eğitim düzeyini iyileştirme boyutlarıyla amaçlarının geniş bir yelpazeye yayıldığına altını çizmektedir.

Hobbs'a (2007) göre, medya okuryazarlığının önemi, yalnızca bireylerin medyaya maruz kalmalarının niteliğine indirgenemez. Hobbs (2007), demokrasinin, kültürel

katılımın ve aktif vatandaşlığın gelişiminde enformasyonun can alıcı rolünün, medya okuryazarlığının önümüzdeki yıllar boyunca önemini sürdüren bir olgu olacağına işaretlerini verdiği altını çizmektedir. Avrupa Komisyonu'nun (2007) da benzer bir anlayışla, medyanın dijital dünyada nasıl çalıştığına ilişkin daha iyi bir anlayış geliştirme ihtiyacına vurgu yaptığı ve vatandaşların medyanın ekonomik ve kültürel boyutunu daha iyi anlamaya ihtiyaç duyduğu gerçeğinden yola çıkan bir medya okuryazarlığı görüşünü benimsediği görülmektedir.

Bu çalışma, kapsam ve içeriğiyle siyaset bilimiyle ilişkilendirilebilen “*aktif vatandaşlık ve aktif vatandaşlığa ilişkin değerler*” ile bireylerin medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Dolayısıyla medyanın, demokrasi, bireylerin tercihleri, karar verme süreçlerindeki rolü ve vatandaşlık boyutları açısından incelenme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Medya okuryazarlığında, medya-siyaset ilişkisi, üzerinde önemle durulan konulardan birisi olarak belirmektedir.

Lundy ve Ronning (2002), medya ve iletişim sistemlerinin, modern toplum diye adlandırabileceğimiz şeyin doğuşundan beri merkezinde yer aldığı altını çizmişlerdir. Medya, demokratik sürecin vazgeçilmez bir ögesidir, çünkü halkın birer vatandaş olarak haklarını kullanabilmeleri için gerekli olan enformasyonu sağlamasından dolayı yurttaşlar, medya aracılığıyla olayların yorumlanmasına ve tartışmalara katılabilirler, toplumun gelişimini ve siyasal tercihlerin etkileyen tutumlar edinebilirler ve eylemlerde bulunabilirler. Bu ise, medyaya ve kamusal tartışmalara erişimi gerektirir. Dahası, bu demokratik sürecin gerçekleşebilmesi için yurttaşların medyada karşılaştıkları metinlere ve imgelere ilişkin kendi özelemlerini ve deneyimlerini tanıyor olmaları gerekir.

Demokratik bir toplumda basın, simgesel olarak temsil ettiklerinin ötesinde, demokratik siyasette yaşamsal bir köprü işlevi gördüğü söylenebilir. Kaçınılmaz olarak, siyasal dünya ile sıradan insanların bu dünyayı algılayışları arasında devasa bir uçurum bulunmaktadır. Siyasal kararlar insanların yaşamlarını bir çok yoldan etkileyebiliyorsa da siyasal dünya onların buldukları konumdan genelde uzak, kafa karıştırıcı ve sıkıcı olarak görünmektedir. Basının, bu uzak ve anlaşılması güç arenadaki gelişmeleri sıradan insanların anlayabileceği biçimde aktardığı ileri sürülebilir (Gurevitch ve Blumler, 2002: 269).

Bu çalışmanın bir diğer boyutunu aktif vatandaşlığa ilişkin değerler oluşturmaktadır. Ancak çalışmanın sınırlılığı düşünüldüğünde, literatürde yer alan demokratik değerlerin tamamı yerine, Hoskins (2006) tarafından aktif vatandaşlık kavramı içerisinde ele alınan demokratik değerler üzerinde durulmuştur. Hoskins'in (2006) aktif vatandaşlık kavramını oluşturan demokratik değerler orijinal çalışmasında demokrasi, insan hakları ve kültürlerarası anlayış olarak ifade edilmiştir. Hoskins'in (2006) demokratik değerler konusunda çizdiği kavramsal çerçeveye bağlı kalınarak bu çalışmada üzerinde durulacak başlıca demokratik değerler, kültürlerarası anlayış kapsamında kültürel çeşitlilik ve tolerans, insan hakları boyutuyla ifade özgürlüğü ve ilkeleri ve işleyişi bakımından demokrasidir.

Fichter'e (2006: 175) göre değerler, kültüre ve topluma anlam ve önem veren ölçütlerdir. Değerler kavramsal olarak bilinir, coşkusal olarak yaşatılır, paylaşılır, önemsenir ve uslamlama normları gibi kullanılırlar. Değerler sistemi insan deneyimlerini yansıtır ve insan deneyimleri üzerinde doğrudan bir etkide bulunurlar. Değerler sistemi kişilerden neyin istendiğini, kişilere neyin yasaklandığını; neyin ödüllendirilip neyin cezalandırıldığını belirler. Demokrasi her ne kadar içinde barındırdığı formal süreçler ve uygulamalarla kendini var eden ve devamlılığını sürdüren bir kavram olsa da aynı zamanda bir yaşam biçimine de işaret etmektedir. Bu bakımdan, bireylerin demokrasiye ilişkin değerleri, demokrasinin gerçek anlamını onun formal biçiminden öteye taşımaktadır. Demokrasinin bir yaşam biçimi olarak içselleştirilmesi, bireylerin sahip olduğu değerlere bağlıdır.

Chen'in (2007: 1) altını çizdiği gibi bir ulusun vatandaşlarının demokratik değerlere sahip olması, o toplumdaki demokratik gelişim sürecinin en önemli belirleyicisidir. Bir başka ifadeyle, demokrasiyi var eden hukuksal ve siyasi altyapı ve toplumsal kurumlar, ancak demokrasinin niteliğini belirleyen ve devamının garantisi olarak ifade edilen bireylerin demokratik değerlere sahip olup olmayışıyla somut anlamda değerlendirilebilir. Dolayısıyla bireylerin demokrasiye ilişkin değerleri kazanabilmeleri için aileden başlayarak, okulun, akran gruplarının ve toplumsal çevresinin demokratik bir ortam niteliğine sahip olması gerektiği söylenebilir.

Bu çalışma, bireylerin medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değerleri arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmaktadır. Medya okuryazarlığı, bireylerin medya kullanımlarını daha bilinçli ve nitelikli hale getirmeye çalışan bir anlayışın sonucudur. Bireylerin medyanın olumsuz etkilerinin farkında olmaları ve olumlu etkilerini de özümsemelerine ilişkin farklı düşüncelerin medya okuryazarlığı kavramının ortaya çıkışında etkili olduğu söylenmektedir. Medya okuryazarlığıyla ilgili unutulmaması gereken can alıcı nokta, onun yalnızca bireylerin medya kullanımıyla ilgili bir kavram olmadığı, bunun ötesinde uzun vadede, etrafındaki olaylara bilinçli, eleştirel ve sorgulayıcı bir biçimde yaklaşan, hoşuna gitmediği koşulları kabullenmek yerine onları değiştirmek için harekete geçen bireylerin yaratılmasını hedefleyen bir toplumsal değişim projesi olabileceği öngörüsüdür. Medya okuryazarlığı becerileri ile donatılmış bireylerin ise, demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimseyen, demokrasinin varlığı için olmazsa olmaz olarak nitelenen demokratik değerlerin farkında olan, bunları özümseyerek kendi hayatında davranışlarına yansıtan bireyler olacağını söylemek yanlış olmaz. Bu çalışma, bireylerin medya okuryazarı olup olmamalarıyla kültürel çeşitliliğe, toleransa, ifade özgürlüğüne ve demokrasiye ilişkin geliştirdikleri demokratik değerler arasında bir ilişki olup olmadığını farklı değişkenler açısından irdelenmeye çalışmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemi, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığın demokratik değerler boyutundan kültürel çeşitlilik, tolerans, ifade özgürlüğü ve demokrasi değerler arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının, medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığın demokratik değerler boyutundan kültürel çeşitlilik, tolerans, ifade özgürlüğü ve demokrasi değerler arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Temel amaca bağlı olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri nedir?

2. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin temel vatandaşlık yeterliliklerinin bilişsel boyutuna ilişkin düzeyleri nedir?

3. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin temel vatandaşlık yeterliliklerinin duyuşsal boyutuna ilişkin görüşleri nedir?

4. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutuna ilişkin görüşleri nedir?

5. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin kullanım becerileri boyutu arasında;

1. Sınıf
2. Bölüm
3. Cinsiyet
4. Ailenin aylık geliri
5. Siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

6. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin eleştirel anlama boyutu arasında;

1. Sınıf
2. Bölüm
3. Cinsiyet
4. Ailenin aylık geliri
5. Siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

7. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin iletişimsel beceriler boyutu arasında;

1. Sınıf
2. Bölüm
3. Cinsiyet

4. Ailenin aylık geliri

5. Siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

8. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutundan kültürel çeşitlilik alt boyutu;

1. Sınıf

2. Bölüm

3. Cinsiyet

4. Ailenin aylık geliri

5. Siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutundan tolerans alt boyutu;

1. Sınıf

2. Bölüm

3. Cinsiyet

4. Ailenin aylık geliri

5. Siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

10. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutundan ifade özgürlüğü alt boyutu;

1. Sınıf

2. Bölüm

3. Cinsiyet

4. Ailenin aylık geliri

5. Siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

11. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutundan demokrasi alt boyutu;

1. Sınıf

2. Bölüm

3. Cinsiyet

4. Ailenin aylık geliri

5. Siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

12. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutu;

1. Sınıf

2. Bölüm

3. Cinsiyet

4. Ailenin aylık geliri

5. Siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

13. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değerler düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Demokrasinin yaşayabilmesi ve sağlıklı bir şekilde devamının sağlanabilmesi için demokratik bir siyasi kültürün varlığı günümüz toplumları için yaşamsal öneme sahip bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, demokratik bir siyasi kültürün oluşumunda bireylerin demokratik değerleri özümseyip demokratik süreçlerde davranış biçiminde yaşama geçirmelerinin toplumların gelişmişlik düzeylerini belirlediğini söylemek yanlış olmaz. Gelişmiş toplumlarda demokrasilerin varlığının, seçkinlerin dayatmacı anlayışları ya da jakoben unsurların yönlendirici ideolojileriyle değil yalnızca onu benimseyen ve her türlü kurum ve kurullarıyla bir yaşama biçimi haline dönüştüren bireylerin sahiplenişine bağlı olduğu ifade edilebilir. Böylesine bir sahiplenişin bireylerin demokratik değerlere sahip olup olmadıklarıyla, hangi oranda sahip olduklarıyla ve bu değerleri hangi oranda yaşamlarına davranış biçiminde yansıttıklarıyla yakın ilişkili olduğunu söylemek de yerinde olacaktır. Bir başka deyişle, demokrasi yalnızca yazılı metinlerde yer alan kurum, kurul ve kurallardan değil aynı zamanda bunların varlığının, devamının ve işlerliğinin sağlanmasında yaşamsal öneme sahip olan bireylerin değer, tutum ve davranışlarının birleşiminden oluşmaktadır. Hangi nedenle olursa olsun, ikisi arasındaki dengenin bozulduğu bir toplumda sağlıklı bir demokrasiden bahsetmek ise pek mümkün gözükmemektedir.

Medyanın demokrasinin işleyişindeki rolü ve etkileri ise uzun yıllardır tartışılan bir konudur (Bu rol ve etkilerin hem olumlu hem de olumsuz yönde olabileceğini söylemek mümkündür). Bu bağlamda, medyanın kamuoyu oluşturma, bireylerin siyasi süreçlerdeki tercih ve alacakları kararları belirleme ve son olarak da hükümetler üzerinde kamu adına yaptığı/yapmadığı/yapması gereken denetim işlevi medyanın yasama, yürütme ve yargıdan sonra “dördüncü güç” olarak tanımlanmasını beraberinde getirmektedir. Demokrasinin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesinin, büyük oranda bireylerin siyasi süreçlerde alacakları kararlarının niteliği tarafından belirleneceğini söylemek yanlış olmaz. Dolayısıyla bireylerin tercihlerinin niteliğini belirleyecek olan enformasyonun doğruluğu önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Chomsky’nin (1999: 27) de altını çizdiği üzere demokratik bir sistemde artık hiç kimse politik sorumluluklarını yerine getirebilmek için gerekli bilgiyi kendi başına edinmemektedir. Artık birer politik aktör ve seçmen olarak vatandaşlar, her türlü siyasal süreçte doğrudan bilgi sahibi olmak yerine *–ki böylesine bir olgunun imkansızlığını Chomsky dile getirmiştir–* medyanın kendilerine sunduğu sanal/kurgu/çarpıtılmış gerçeklik aracılığıyla fikir sahibi olmaktadır. Böylesine bir süreçte oluşan politik bilinç ise, hem medya tarafından oluşturulan bir yanılsamaya denk düşmekte, hem de bireyleri tek tipleştirilen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuşkusuz bireylerin tercihlerini etkileyen ve “çarpıtılmış” bir politik bilinç geliştirmelerine neden olabileceği söylenebilen medya, bireylerin değer oluşumları üzerinde de belirli etkiler yaratabilmektedir. Cortes (2005), medyanın enformasyon sunduğunu, düşünceleri örgütlediğini, değerler yaydığını, beklentiler yaratıp bunları pekiştirdiğini ve davranış modelleri sağladığını ifade etmiştir. Erjem ve Kızılçelik’in (1994) altını çizdiği gibi, değerler sosyal hayatı şekillendiren, belirleyen temel unsurların önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Toplum içerisinde tutum ve davranışlar, eylemler, duygular, fikirler, kişiler, gruplar, amaçlar ve araçlar tümüyle değerlere göre mukayese edilir ve “daha iyi”, “daha kötü”, “daha doğru”, “daha adil” ve başka biçimlerde değerlendirmeye tabi tutulurlar. Bir başka deyişle değerler, arzu edileni veya edilmeyeni, beğenileni ya da beğenilmeyeni, doğru olanı ya da olmayanı belirleyen temel standartlar olarak işlev görürler.

Demokrasi, vatandaşlara özgür, barışçıl ve sağlıklı bir yaşam olanağı sunan, insan haklarını koruyup, insan onurunu her türlü şeyin üstünde tutan bir yönetim biçimi olarak tanımlanabilir. Demokrasinin yaşaması ve devamlılığı sağlayan temel aktör olan ise

vatandaşların demokrasiyi bir yaşam biçimi benimsemelerini sağlayan değerlerdir. Değerlerin oluşumunda bireyin toplumsallaşma süreci içinde yer alan aile, eğitim, akran grupları vb. çok farklı sosyal, ekonomik ve kültürel değişkenler rol oynar. Bununla birlikte, 20. yüzyılın sonlarında meydana gelen ve günümüzde de hız kesmeden devam eden iletişim devriminin yükselişiyle beraber, kitle iletişim araçları (medya) sayılan değişkenler arasına girmiştir. Fiske (1997: 80), bir saat televizyon izlemekle, sanayileşmemiş bir toplumdaki bir kişinin, tüm yaşamı boyunca görebileceğinden daha fazla imge deneyimlemesinin olası olduğuna dikkat çekmektedir. Samuelson (2003) bireylerin çoğu zaman, kitle iletişim araçlarındaki haberlerin, reklamların, mesajların kılık-kıyafet, yaşam tarzı, siyasi görüş gibi tercihlerine olan etkisinin farkında olmadıklarını, hatta medyada gördükleri şekliyle davrandıklarında, konuştuklarında ve yaşadıklarında kendilerini mutlu hissettikleri ifade ettiklerini vurgulamıştır. Potter'da (1998: 54), medyanın genellikle bireylerin konuları çok kolay şekilde algılayabilecekleri klişeler kullandığının altını çizerek, bu klişelerin bireylerin sunulan bilgiyi anlamlandırmaları için gerekli olmakla birlikte; aynı zamanda yetersiz ve önyargılı oldukları için akılcı değerlendirme yapmayı engellediğinin altını çizmektedir.

Bireylerin tercihlerini ve verdikleri kararları büyük oranlarda etkilediği ifade edilen medyaya karşı nasıl bir savunma geliştirebilecekleri üzerinde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar yürüten akademisyenler, pedagoglar ve politika yapıcılar medya okuryazarlığı kavramını ortaya atmışlardır. Demokrasilerin varlığı ve devamı için yaşamsal düzeyde önemli olan medya okuryazarlığı, vatandaşlık bağlamında bireylerin medya karşısında eleştirel düşünmeyi ve sorgulamayı, medyanın hangi araçlarla ve hangi süreçlerde gerçeklik algısını değiştirebildiğini kavramalarına olanak sağlar. Medyanın bireylerin düşüncelerinin, değerlerinin, tutumlarının ve davranışlarının oluşumundaki rolünün yıllar içerisinde fark edilmesiyle birlikte bir çok dünya ülkesi konunun öneminden dolayı medya okuryazarlığıyla ilgili ulusal politikalar belirlemiş, uluslararası etkinlikler, projeler vb. çalışmalarla medya okuryazarlığının daha iyi anlaşılmasına dönük çabalara başvurmuştur. Bu araştırma, bu çabalar içerisinde yer almayı hedeflemekte ve tezin amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin, aktif vatandaşlık konsepti içerisinde belirlenen demokratik değerlere sahip oluş düzeyleri ile olan ilişkisini belirlemeye çalışmaktadır.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırma amaçlarına uygun verilerin toplanmasında aranan şartları taşımaktadır.

2. Araştırmada kullanılan ölçeklere ve görüşme sorularına, araştırmaya konu olan öğretmen adaylarının objektif yanıtlar verecekleri kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleriyle sınırlıdır.

2. Bu araştırma, problemin ortaya konulmasında literatür taraması, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri, temel vatandaş yeterlilikleri ve aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde ise kullanılan ölçekler ve araştırmanın nitel kısmında kullanılan görüşme soruları ile sınırlıdır.

3. Araştırmaya dahil edilen demokratik değerler, araştırmacı tarafından belirlenen kültürel çeşitlilik, tolerans, ifade özgürlüğü ve demokrasiyle sınırlıdır.

4. Araştırmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri, European Commission Directorate-General for Information Society and Media Media Literacy Unit (2011) tarafından ortaya konulan kullanım becerileri, eleştirel anlama ve iletişimsel beceriler boyutları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Medya: İletişim ortamı, iletişim araçları, kitle iletişim araçlarının tümü (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>).

Medya Okuryazarlığı: Medya içeriğine erişme, analiz etme, değerlendirme ve üretme becerisi (Aspen Institute of Media Literacy, 1992).

Vatandaşlık: Politik bir topluluğun üyesi olma ve hukuki hak ve yükümlülüklerle sahip olma (Jackson, 2003).

Aktif Vatandaşlık: Etkili bir devlet oluşturmak için siyasi sisteme ve kamusal alana katılımı ve sorumluluk almayı ön plana çıkaran; hukukun üstünlüğüne saygı duyma, demokrasi, adalet, hoşgörü ve açık fikirlilik ve başkalarının haklarına ve özgürlüklerini önemsemeyi içeren temel değerler tarafından desteklenen bir tür vatandaşlık konsepti (Darmanin, 2012; Gren, 2008).

Refah Devleti: Bireylere ve ailelere asgari bir gelir güvencesi veren, onları toplumsal tehlikelere karşı koruyan, sosyal güvenlik olanağı sağlayan, toplumsal konumları ne olursa olsun tüm yurttaşlara eğitim, sağlık, barınma gibi sosyal hizmetler alanında belli bir standart getiren devlet (Şenkal, 2005: 276).

Değer: Davranışlara rehberlik eden ilke ve temel inanç, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standart (Halstead ve Taylor, 2000; Kincal, 2004; Moroz ve Reynolds, 2000).

Çokkültürcülük: Bir toplumda farklı kültürlerin bir arada yaşamasını onaylayan, toplumsal çeşitliliğin kolektif kimlikler olarak adlandırılacak farklı türlerinin kamusal alana siyasi araçlar kullanılarak yansıtılmasını öngören değerler ve uygulamalar bütünü ya da bir tür tanınma siyaseti.

Çokkültürlülük: Çokkültürlü olma hali. Bir toplumda kültürel bakımdan anlamlı farklılıklar gösteren sosyolojik kategorilerin bulunması.

Kültürel Çeşitlilik: Bir toplumda farklı din, dil, ırk, yaşam tarzlarına sahip bireylerin bir arada bulunması.

Tolerans: Demokratik yurttaşlık kavramının en önemli bileşeni olarak görülen bir değer /tutumdur (Nie, Junn, ve Stehlik-Barry, 1996; Print, 2001; Torres, 1998).

İfade Özgürlüğü: Düşüncelerin açıklanmasının yanında, ifadeye konu olabilecek tüm unsurların dış dünyaya aktarımına ilişkin geniş nitelikli bir özgürlüktür (Yazıcı, 2008: 29).

İnsan Hakları: İnsanın, yalnızca insan olmasından kaynaklanan ve gerektiğinde koruma hakkına sahip olduğu doğal haklardır (Gözübüyük, 2005: 207).

Demokrasi: Bir yönetim biçiminden çok müşterek iletişim deneyiminden oluşan birlikte yaşama şeklidir (Dewey, 1916).

BÖLÜM II

Bu bölümde, araştırma problemi ile ilgili yapılan alanyazın taraması sonucu elde edilen kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Medya Okuryazarlığı

Jols ve Thoman (2008), yazılı tarihin başladığı günden bu yana, “okuryazarlık” kavramının tek başına bir anlam ifade etmeyen “kargacık, burgacık” harfleri bir kağıt parçası üzerinde bir araya getirerek, anlam içeren sözcükler üretme becerisi olarak açıklandığının altını çizmiştir. Günümüzde ise çevremizde olup bitenler hakkındaki bilgiler yalnızca bir kağıt parçası üzerindeki sözcüklerle bize ulaşmamakta ondan çok daha fazla bir şekilde çeşitli medya araçları yardımıyla etkili resim ve sesler olarak bize ulaşmaktadır. Çağımızda bireylerin medya tüketimleri devasa boyutlara ulaşmıştır ve toplum medya tarafından doyuma ulaştırılmıştır. Medya; algıları, inançları ve tutumları derinden etkilemektedir. Görsel iletişimin ve bilginin önemi giderek artmaktadır. Toplumda bilginin etkili kullanımı ve yaşam boyu öğrenme ihtiyacı gittikçe önem kazanmaktadır. Medya tüketimi, kullanıcılar tarafından özelleştirilebilen, bireyselleşebilen iletişim yolları ve dijital ürünlerin erişilebilirliği aracılığıyla değişmektedir (Koltay, 2011).

Kress (2004), okuryazarlığı artık sosyal, teknolojik ve ekonomik etmenlerden yalıtılmış bir şekilde düşünmenin mümkün olmadığını ileri sürmektedir. Ona göre, birbirleriyle bağlantılı iki etmenin özellikle altı çizilmelidir. Bu etmenler; bir yandan uzun yüzyıllar süren yazının egemenliğinden görüntünün (image) egemenliğine geçiş; öte yandan ise, bir iletişim aracı olarak kitabın egemenliğinden iletişim aracı olarak ekrana geçiştir. Bu iki etmen birlikte okuryazarlığın ve her alanda ve düzeyde ilişkili sunum ve iletişim araçlarının kullanım ve etkilerinde bir devrim yaratmaktadır. Bununla birlikte bu iki etmen, “Okuryazarlığın geleceği ne olacak; ve bu değişimin sosyal ve kültürel etkileri neler olacaktır?” gibi iki can alıcı soruyu da gündeme taşımaktadır. Koltay (2011: 212) da, okuryazarlık sorunlarına giderek artan bir akademik ilginin bulunmasının tesadüfi olmadığını; çünkü dijital (elektronik) çağın koşulları altında onları keşfetmek üzerinde

durulduğunu ve okuryazarlık, kültür, medya eğitimi, insan-bilgisayar etkileşimi ve teknolojiyle ilgili sosyal çalışmalar içinde disiplinlerarası bakışı beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır.

Bireylerin medya tüketimleriyle beraber “medya bireylere ne yapıyor?” ya da “bireyler medyayı nasıl kullanıyor” gibi sorular da kitle iletişiminin yaygınlık kazanmaya başladığı yıllardan itibaren farklı kesimlerden araştırmacılar, uzmanlar, akademisyenler ve politika yapıcılar tarafından sıklıkla gündeme taşınmıştır. Bu süreçte, medya okuryazarlığı kavramı ön plana çıkmaya başlamıştır. Türkoğlu'nun (2007) da altını çizdiği gibi, 1970'li yıllarda medyanın eğitimin bir parçası olarak kullanıldığı; sınıfta gazete ve derginin okunduğu, topluca TV izlendiği okul radyosundan yayın yapıldığı, okul gazetesinin çıkarıldığı yıllardır. Ne var ki, 1980'li yılların sonlarından itibaren medya sektöründe de etkisini gösteren küreselleşme ile birlikte yurttaşların medyanın olumsuz etkilerine karşı korunması gündeme gelmiş; uluslar arası kurum ve kuruluşlarca çeşitli projelerde medya okuryazarlığı eğitiminin önemi tartışılmaya başlanmış; yazılı ve görsel tüm kaynakların oluşturduğu iletilerle donatılmış olan bir dünyada, aktif bir yurttaş olarak yaşamak için yeni ve zengin iletişim becerilerine gerek olduğu ileri sürülmüştür.

Teurlings (2010), karşıt paradigmaları içinde barındırabilen ve medya psikologlarından, politik ekonomistlere, kültürel çalışmalarla ilgilenen akademisyenlerden, genel iletişim araştırmacılarına kadar bir çok farklı kesimi içinde barındırabilen başka bir alanı bulabilmenin zorluğundan bahsetmektedir. Bu olgu aynı zamanda, medya okuryazarlığı hareketinin kapsamının genişliğini de açıklamaktadır. Öyle ki, Teurlings'e (2010: 359-360) göre, medya okuryazarlığı hareketi, 20 yıl gibi bir zaman içerisinde birkaç uluslar arası konferans ve sayısız handbook, kitaplar ve makaleler üretmiştir.

Medya okuryazarlığı alanı zaman içerisinde farklılığa uğradığından, kavramın daha iyi anlaşılabilmesi için tarihsel bir bakışa ihtiyaç duyulmaktadır. Medya Okuryazarlığı ile ilgili Günümüz Eğilimleri ve Yaklaşımları Avrupa Raporu'na (Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe Report) (2007) göre Avrupa'daki medya okuryazarlığı aşamaları farklı basamaklar veya kökenler içermektedir. Bunlardan kısaca bahsetmek gerekirse;

- 1960'lı yıllara kadar Klasik Okuryazarlık (okuma – yazma – anlama) yüzyıllarca baskın olmuş ve öğretimde etkin rol oynamıştır.
- 1960'lardan itibaren Sesli Görsel Okuryazarlık baskın hale gelmekte ve görüntülere ve görüntülerin sıralanmasına odaklanan, film vb. gibi elektronik medya ile ilişkilendirilmektedir. Okullarda ve bu bağlamda Fransa, Britanya, İtalya, Almanya ve Polanya gibi çoğu Avrupa ülkesinde Film Kulüpleri oluşmaya başlamıştır.
- 1970'li ve 1980'li yıllarda ise ilgi televizyon üzerine odaklanmıştır. Medya eğitimi daha yaşamsal hale gelmiştir ve Barthes ve Journal Communications tarafından yapılan Fransız imgesel ve eleştirel deneylerinin büyük etkisi bulunmaktadır. Hoggart, Williams ve Stuart Hall gibi araştırmacılar, İngiliz kültürel araştırmalarında önemli isimlerden örnekler olarak gösterilebilmektedir.
- 1980'li yıllarda televizyon ve videoya büyük bir ilgi olmuştur. Özellikle Fransa, İtalya ve İspanya gibi ülkelerde bu eğilim daha güçlüdür. 1980'lerin sonunda ve 1990'lı yılların başında birçok özel televizyon kanalı kurulmuştur. Medya Öğretimi bu dönemde televizyon programı içeriklerine ve etkisine odaklanmaktadır.
- 1990'lı yılların ortalarından itibaren Dijital Okuryazarlık baskın hale gelmiştir ve dijital medya, özellikle Internet ve Web ile ilişkili bir kavram olarak ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu yeni dönemde, yeni becerilerin edinilmesi zorunlu bir ihtiyaç olarak ön plana çıkmaktadır. Döneme hakim paradigma ise, gerekli teknik becerilerle benzer olarak kullanılacak içerikten, modern dijital araçları kullanabilmeye kaymıştır. Eleştirel medya okuryazarlığı ile ilgili Avrupa geleneği sorgulanır olmuş ve tüm gözler yeni bilgi toplumuna model olması için Amerika'ya çevrilmiştir. Bu da teknoloji yönetimine odaklanmayı ön plana çıkarmıştır.
- 2000'li yıllardan itibaren medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlığın ve Sözlü-Görsel Okuryazarlık geleneğinin ortaya çıkışının bir sonucu olarak ifade edilmeye başlanmıştır. Bu dönemde, yeni iletişim ortamları, multimedya ve yeni mobil iletişim teknolojisi dijital ve elektronik medya arasındaki farkı ortadan kaldırmaya

başlamıştır. Bu durum bilgi toplumunda kalkınmanın ileri bir adımı olarak belirmiştir.

Yeni dijital çağda, medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı eğitimi, hem Avrupa Birliği'nde hem de çoğu Avrupa ülkesinin ulusal düzeydeki iletişim ve eğitim politikaları içerisinde geniş biçimde yer almaktadır. Büyük ölçüde, medyaya yatırım ve dijital okuryazarlığın – ve genel anlamda okuryazarlığın – ekonomik büyüme ve sosyal kalkınma için büyük önem arz ettiğine inanılmaktadır. Tarihsel olarak okuryazarlık, aydınlanma değerler sistemi/ruhu ile beraber anılmış; okuma ve yazma becerileri vatandaşların öğrenme, ifade etme, yaratıcılık, kamusal erişim ve sivil katılım fırsatlarının yolunu açmıştır. Çağımızda ise medya veya dijital okuryazarlık, geleneksel okuryazarlığın daha önceki işlevine benzer bir işlev yüklenmiştir. Yeni medya ortamında ve bilgi toplumunda, medya ve dijital okuryazarlık toplumsal refah ve topluma katılma anlamında kilit kavramlar arasında görülmeye başlanmıştır. Çünkü, 21. yüzyılda artık “*refah ve gelişme*”nin anlamı “*bilgi ve enformasyona sahip oluş*”a doğru kaymaya başlamıştır (Kupiainen, 2010: 335).

Medya okuryazarlığı, her ne kadar kolay tanımlanan bir kavram olmasa da (Hobbs and Jensen, 2009), kavrama ilişkin ilk sistematik tanım 1978 yılında Sirkka Minkinen tarafından “Medya okuryazarlığı bilişsel, etik, felsefi ve estetik konulara ilişkin becerileri geliştirmeyi amaçlar” şeklinde yapılmıştır (Ulaş, Epçaçan ve Koçak, 2012: 378). Uzunca bir süre, medya okuryazarlığının önemli boyutlarından biri, bireylerin okuma yeterliliğindeki işlevsel rol olarak düşünülmüştür. “İşlevsel-otonom model” olarak ifade edilen bu görüşte okuryazarlık, farklı toplumsal bağlamlardan bağımsız olarak açıklanmaya çalışılmış ve bireysel, bilişsel beceriler “nötr” yeterlilikler takımı olarak tanımlanmıştır (Kupiainen, 2010: 339). Vered (2008), medya okuryazarlığı yerine “medya yeterliliği” terimini kullanmayı tercih etmiştir. Çünkü yeterlilik informal ve formal olarak edinilen becerileri, nesnelere ve uygulamaları içine almaktadır. Dolayısıyla, medya okuryazarlığının medya içeriği üretme kabiliyetini içermesi gerekip gerekmediği tartışması ortadan kalkmaktadır.

Medya okuryazarlığının en yaygın kullanılan tanımı “medya içeriğine erişme, analiz etme, değerlendirme ve üretme kabiliyetidir” (Aspen Institute of Media Literacy,

1992). Mihailidis (2008: 17), bu terimin belirli bir disiplin veya ayrı bir çalışma alanı olarak desteklenmediğini, fakat daha çok farkındalık, anlayış ve yansıtma gibi belirli çıktıları içeren özel bir medya öğretme yolu olduğunu altını çizmektedir. Fakat bu tür bir beceri yaklaşımı sınırlıdır; çünkü medya süreçlerinin toplumsal ve tarihi ilişkisini, yakınlığını dikkate almaz. Yeni medyanın bilgiyi nasıl temsil ettiğini, eğlencenin çerçevesini nasıl belirlediğini ve iletişimle nasıl iç içe olduğunu bilmek önemlidir. Okuryazarlık hiçbir zaman bağlamsız veya nötr bir beceri olmamıştır, fakat daha çok kültür ve toplumun önemli hale getirdiği süreçler üzerinde bir otorite olarak kabul edilmiştir. Warschauer, Knobel and Stone (2004, Akt. Park, 2012: 89) okuryazarlığın temel özelliklerini çok farklı türlerde var olma ve toplumsal bağlamlar temelinde değişme olarak özetlemektedir. Okuryazarlık sadece toplumsal eserleri yorumlama becerileri değil, aynı zamanda toplumsal bağlamı da içermektedir (Park, 2012: 89).

Yazılı tarihin başlangıcından beri, okuryazarlık kavramı bir araya geldiğinde anlamı ileten kelimeleri oluşturan harfler gibi, kağıt parçası üzerindeki “kısa ve eğri çizgileri” yorumlama becerisine sahip olma anlamına gelmiştir. Yüzyıllar boyunca genç insanlara daha karmaşık düşünceleri anlamak (ifade etmek) için kelimeleri bir araya getirmelerini öğretmek eğitimin amacı olmuştur (Aqili ve Nasiri, 2010: 449). Çağımız toplumları artık eski ve yeni bir çok medya aracı ile doyurulmuş haldedir. Bu da bizi, sadece okuma ve yazmadan erişim sağlamak, anlamak ve iletişim yolları oluşturmak için birçok medya aracını kullanmaya doğru evrilen bir bakış açısıyla okuryazarlık kavramını genişletmeye zorlamaktadır (Nijboer ve Hammelburg, 2009: 36). Okuryazarlık kavramı, Kellner ve Share’in (2005: 369) ifadesiyle, belirli metinleri ve eserleri okumak, yorumlamak ve üretmek, kültürüne ve topluma entegre olabilmek için entelektüel araçlar ve kapasiteler kazanmak üzere bilgi ve beceriler edinmeyi içerir bir hale gelmiştir. Tüm insanlar için veya bir insanın tüm hayatı boyunca geçerli olan ya da bilginin değişen doğasına bağlı olarak güncellenme ihtiyacı olmayan kavram ve yeterliliklerle ilişkili tek bir okuryazarlık tanımının olmadığı unutulmamalıdır (Bawden, 2008).

Bireylerin medya iletilerini (mesajlarını) eleştirel olarak çözümlenmelerini öğretmek ve bu konuda onları güdülemek (motive etmek) olarak tasarlanan medya okuryazarlığı, bireylerin gerçeküstüçülük algılarını azaltmakta ve medya ile ilgili şüpheciliklerini artırmaktadır (Austin ve diğerleri, 2006; Brown, 2006; Irving ve Berel, 2001). Medya

okuryazarlığı görsel ve basılı metinleri okuyazar olmak ve tüm medya ve teknoloji biçimlerinin tarihi, politik, toplumsal ve ekonomik bölümlerini/dallarını incelemek için bir yol öne sürmektedir (Domine, 2011: 198).

Tüm medya araçları, sıklıkla güç ile ilgili ve/veya kar amaçlı olan belirli bir ideolojik dünya görüşünü yansıtan semboller ve işaretler kullanılarak oluşturular ve bu işaretler ve semboller daha sonra bireyler tarafından çok farklı şekillerde çözümlenirler (Amory, 2011: 112). Günümüzde gençler, günde sekiz saatten fazla zamanlarını okul ve iş dışındaki medyaya ve günde sekiz saatten daha fazla süreyi ekran karşısında geçirmektedirler ve Twitter, Facebook gibi sosyal paylaşım siteleri her geçen gün daha da büyümektedir (Mihailidis ve Diggs, 2010: 284). Medya, (aile gibi birincil sosyalleşme araçlarının aksine) sözde sosyalleşme aracı olarak da tanımlanabilmektedir. Medyanın ergen bireylerin kimlik ve gerçeklik oluşumu üzerinde büyük bir etkisi vardır; öyle ki, medyadan alınabilecek çok fazla bilgi, değer, alışkanlık, söylentiler, inançlar ve modeller ile idoller çocukluktan yetişkinliğe geçişi destekleyebilir (Denegri ve Chavez, 2012: 184-185).

Hobbs ve Frost'a (2003) göre, medya okuryazarlığı eğitimi genellikle öğrencinin medyayı analiz etmesini, yazarın amacını ve bakış açısını tanımlamayı, üretim teknikleri bilgisini, medyanın dünyayı temsil etmesini değerlendirme ve medya endüstrisinin ekonomik yapısını anlamayı içermektedir. Son zamanlardaki eleştirel çalışmalar, cinsiyet, ırksal ve sınıfsal eşitsizlikleri ve toplumdaki ayrımcılığı kötüleştirilen yaygın medyanın rolü hakkında farkındalık oluşturmada eğitimin önemine dikkat çekmektedirler (Kellner ve Share, 2005). Mendoza'ya (2007) göre, medya okuryazarlığı şemsiye bir kavramdır. Çeşitli bakış açıları ve çok sayıda tanımlar içinde barındırır. Bu durum kavram için hem güçlü hem de zayıf bir yön olarak görülebilir; yani kavramın doğası hakkında çeşitli ve bazen benzersiz düşünceler varken, alan yeni olasılıklara ve keşiflere açıktır.

Duncan (2006) tarafından ifade edilen Ontario Medya Okuryazarlığı Vakfı'nın (AML) tanımı eğitim boyutuna vurgu yapmaktadır: "Medya okuryazarlığı kitle iletişim araçlarının doğası, kullandıkları teknikleri ve bu tekniklerin etkisi ile ilgili bilinçli ve eleştirel bir anlayış geliştirmeye ilgilidir. Öğrencilerin medyanın nasıl çalıştığı, anlamı nasıl ürettikleri, nasıl düzenledikleri ve gerçeği (kabul edilen gerçeğin) nasıl

oluşturulduğuna dair anlayışlarını ve yararlanma düzeylerini artırmayı amaçlayan bir eğitimidir. Medya okuryazarlığı ayrıca öğrencilere medya ürünlerini oluşturma becerisi sağlamayı da amaçlar” (Duncan, 2006).

Aufderheide’ye (2012) göre, medya bireylere gerçek dünyayı olduğu gibi yansıtmamaktadır. Gerçeği yansıtmanın ötesinde, medya gerçekliği yorumlamakta, onu kendi kodlarına göre biçimlendirmekte ve gerçeğin kendisi tarafından oluşturulan yapay temsili olduğunu bireylere farklı yollardan kabul ettirmektedir. Bu sürecin farkına varabilen, sorumluluk sahibi bireyler olabilmek için ise medya okuryazarlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaç doğrultusunda kullanılacak olan sekiz ilkeyi Aufderheide (2012) içerik bakımından şu şekilde açıklamaktadır:

1. Tüm Medya Kurgusaldır: Medya esasen gerçeği yansıtmayıp, özel amaçları olan ürünler sunmaktadır. Bu ürünlerin başarısı görünürdeki doğruluklarından ve kurgu gibi görünmemelerinden kaynaklanmaktadır. Kurgu gibi görünmemelerine karşın aslında kurgudurlar ve pek çok farklı kısıtlama ve karar mekanizmaları neden böyle olduklarıyla ilgilenmemektedir.

2. Medya Gerçekliği Kurgular: Medyanın kendisi kurgusalken, ürünleri bireylerin kafasında bir gerçek kavramı oluşturmaktadır. Bireyler gözlemlerine ve deneyimlerine dayanan bir gerçeklik modeline sahiptirler. Bireyler bu modeli kullanarak doğruyu yalandan ayırt edebilme kapasitelerine sahip olduklarına inanmaktadırlar. Fakat bireylerin gerçeklik modellerinin çoğu, medyanın sunduklarına veya örnek aldıkları ebeveyn ya da öğretmen gibi diğer insanlardan gördüklerine dayanmaktadır. Böylece kişisel yaşanmış deneyimle medya dünyasının arasına bir çizgi çekmek, görüldüğü kadar kolay olmamaktadır. Aslında medya her gün bireylerin gerçeklik algısını yapılandırmaktadır.

3. İzleyiciler Medyanın Anlamını Tartışır: Medya mesaj taşımaya rağmen, mesajlar herkes tarafından aynı anlamda algılanmamaktadır. Bireyler farklı deneyimlerinden, sosyo-ekonomik statülerinden, kültürel geçmişlerinden, cinsiyetlerinden, başlarına gelen olaylardan veya başkasının başından geçen olaylardan ötürü medya mesajlarından farklı anlamlar çıkarmaktadırlar.

4. Medyanın Ticari Faaliyetleri Vardır: Birçok medya ürünü bir iştir ve kâr etmek zorundadır. Bu yüzden medyayı çözümlerken şu sorular sorulmalıdır: Bunun için kim ödeme yapmıştır? Bu işi destekleyen ekonomik yapı nedir? Yapımcı, yazar veya yönetmen konu seçip çekime başladığında mali baskı, seçimlerini nasıl etkilemiştir? Medya bireylere değil kitlelere hitap etmektedir. Gençler, kadınlar, erkekler, belirli bir görüşe sahip bireyler bu kitlelere örnek teşkil etmektedirler. Kitlelerin değeri o kitle için medya tarafından harcanan para ile doğru orantılıdır. Medyanın ticari faaliyetleri bir başka yönden sahiplikle ilintilidir. Bir şirket, kitle iletişim alanında üretim, dağıtım ve basım gibi birden farklı alanda faaliyetini sürdürüyorsa, o şirket, üretileni, dağıtılanı ve izlenileni denetim altında tutmak gibi güçlü bir beceriye sahip demektir.

5. Medya, İdeoloji ve Değerlere Dayanan Mesajları İçerir: Medya okuryazarı olan bir birey, medya metinlerinin her zaman değer taşıdığı ve ideolojik mesajlar barındırdığının farkındadır. Medya okuryazarı olan bir birey bir şeyin taraflı olduğundan şikâyet etmeyip önyargıyı, varsayımı ve değerleri araştırır. Sonuçta bütün hepsi insan yapımıdır. Herkes dünyayı kendi değerleri ve varsayımlarına göre yorumlamaktadır.

6. Medyanın Toplumsal ve Politik Söylemleri Vardır: Gerçekliği kurgulayan medya, ekonomik koşullar altında mesajları şekillendirmektedir. Ayrıca medya, mesajlarda yer alan değerleri güçlü bir şekilde aktarmaktadır. Medyanın toplum hayatında ve toplumun mensubu olan bireylerin hayatlarında önemli sosyal ve politik etkileri vardır.

7. Medyada Biçim ve İçerik Yakından İlişkilidir: Her medya kuruluşunun kendine has özellikleri mevcuttur. Bireyler önemli bir olayı gazetede okuyarak, televizyonda izleyerek, radyoda dinleyerek çok farklı deneyimlere sahip olabilmektedirler. Medya okuryazarı olan bir birey medyanın sunduklarını biçim ve içerik bakımından sorgulayabilmek için şunları sormalıdır: Medya kuruluşu içeriği nasıl şekillendirmiştir? Medya kuruluşu iletilerini sunarken kapasitesini ne ölçüde kullanmıştır?

8. Her Medya Kuruluşunun Kendine Has Estetik Bir Biçimi Vardır: Medyanın ilettiklerinin nasıl incelenip değerlendirileceği medyanın sadece bilgi aktaran bir araç olmadığının bilinmesiyle ilişkilidir. Medya, bireylere bilgi sunarken estetik kaygıları da bünyesinde barındırmaktadır. Yazıda beceriyle kullanılmış deyimler, güçlü alıntılar, sağlam

yapılandırılmış bir tartışma, medya takipçilerinin dikkatlerini çekmektedir. Bireyler medyanın nasıl yapılandığını anladıklarında medyanın estetik değerlerini yargılayabilir duruma gelebilmektedirler.”

Jols ve Thoman'a (2008: 4) göre medya okuryazarlığı eğitiminin önemini vurgulayan beş ana özelliği vardır. Bunlar:

1. Medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve kendini ifade etme becerilerini kazandırarak, demokratikleşme sürecinde bireyin bir vatandaş olarak ,siyasi sınıflandırma yapabilen, toplumsal tartışmaları anlayan, katılabilen ve seçim sürecinde karar verebilen' hale gelmesini,
2. Medyanın mesaj bombardımanı altında hayatını imajlardan uzak güvenli bir biçimde sürdürebilmesini,
3. Medyanın düşüncelerimizi, inançlarımızı ve davranışlarımızı şekillendirmedeki gücünü anlamamızı sağlayarak medya bağımlılığından kurtulmayı sağlar,
4. Görsel temelli iletişimin değişik tabakalarını nasıl okunacağını öğretir,
5. Bilginin kaynağını ve amacını anlama konusunda değişik görüşlere ulaşmasına yardımcı olmaktadır (Jols ve Thoman, 2008: 14).

Medya okuryazarlığı genellikle medyaya erişim, medya ve medya içeriklerinin farklı boyutlarını anlama ve eleştirel olarak değerlendirme ve çeşitli bağlamlarda iletişim sağlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (European Commission, 2007). Bu tanım doğrultusunda, medya okuryazarlığının çeşitli seviyeleri şunları içermektedir:

- Gazeteden, sanal gruplara kadar tüm mevcut medya araçlarını rahatlıkla kullanabilmek; yani interaktif televizyon, internet arama motorlarını kullanma veya sanal ortamlarda bulunma ve eğlence, kültürel kaynaklara erişim, kültürler arası diyalog, öğrenme ve günlük yaşam uygulamaları (örneğin; kütüphaneler, internet paylaşımları.) için medyanın potansiyelinden daha fazla yararlanma aracıyla medyayı AKTİF olarak kullanmaktır.

- Medya içeriğinin hem niteliği hem de doğruluğu ile ilgili eleştirel bir yaklaşıma sahip olmak (örneğin; bilgiyi değerlendirebilmek, çeşitli medya araçlarında reklam/tanıtım yapmakla ilgilenmek, internet arama motorlarını akıllıca kullanmak).
- Bir dağıtım kanalı olarak medya teknolojilerininin evrimi ve internet kullanımının artmasının kullanıcılara görüntü, bilgi ve içerik oluşturmak ve yaymak için imkân vermesinden dolayı medyayı yaratıcı bir şekilde kullanmak.
- Medya ekonomisi ve çoğulculuk ile medya sahipliği arasındaki farkı anlamak,
- İçerik açısından çifte tüketici ve üretici kapasitesi nedeniyle özellikle genç nesil için “yasallık kültürü”nün oluşmasında önemli olan telif hakları konularından haberdar olmak (European Commission, 2007).

Avrupa medya politikası, günümüz toplumunda tam anlamıyla yer alabilmeleri için tüm vatandaşların medya okuryazarı olmaları gereğine vurgu yapmaktadır. Bu görüş çerçevesinde, Avrupa Komisyonu medya okuryazarlığını şu şekilde tanımlamaktadır:

“Medya okuryazarlığı medya ve medya içeriğinin farklı boyutlarını anlama ve eleştirel bir şekilde değerlendirme ve çeşitli bağlamlarda iletişim kurma becerisidir. Medya okuryazarlığı, televizyon ve sinema, radyo ve kayıtlı müzikler, basılı medya, İnternet ve tüm diğer yeni dijital iletişim teknolojileri dahil olmak üzere tüm medya araçlarıyla ilgilidir. Sadece genç nesil için değil aynı zamanda yetişkinler ve yaşlı insanlar, ebeveynler, öğretmenler ve medya çalışanları için de temel bir yeterlidir. Komisyon medya okuryazarlığının günümüz bilgi toplumunda aktif vatandaşlık için önemli bir faktör olduğunu düşünmektedir.” (Commission of the European Communities, 2009).

Avrupa Birliği dokümanlarında ve medyanın kullanımıyla ilgili araştırmalardaki medya ve dijital okuryazarlık bakış açısının çoğunlukla özerklik, bireysellik ve becerilere ve yeterliliğe dayandığı görülmektedir (Rantala ve Suoranta 2009: 110). O’Neill’a (2010: 240) göre, Avrupa medya politikasına yapılan en yaygın eleştiri, neo-liberalizme olan eğilimi ve bir bütün olarak vatandaş ve toplumun üzerinde büyük ölçekli medya

işletmelerinin çıkarları lehine olmasıdır. Eleştiriler ile ilgili olarak, medya okuryazarlığına çok geniş bir endüstri düzenleyici çerçevesi bağlamında verilen marjinal rol, piyasa içerisindeki serbestleşme ölçekli sivil toplum gruplarına verilen rüşvetten daha fazlası gibi görülebilir. Fakat eğitimciler, akademisyenler, araştırmacılar, düzenleyiciler, sanayi temsilcileri, sivil toplum örgütleri ve bugünün Avrupa'sında vatandaşlığın temel etmeni olarak medya okuryazarlığı kavramı etrafında bir uzlaşma oluşturmaya çaba gösteren diğer insanlardan oluşan pan-Avrupalı grupların ev sahipliğiyle ele alınan çok önemli emeği tartıştığımızda bu durum pek adil görünmemektedir (Frau-Meigs ve Torrent 2009).

Diğer taraftan, liberal (ya da çoğulcu) ile radikal medya okuryazarlığı arasındaki tartışma daha ilginçtir. Liberal yaklaşıma sahip olanlar medya okuryazarlığını kişisel güçlenme veya bireysel dönüşüm konusu olarak tanımlama eğilimindedirler. Bu anlamda, Charles Firestone'un (2004: 1) sıkça alıntı yapılan tanımı liberal konumun açık bir ifadesidir: "*Vatandaşların belirli sonuçlara ulaşmada bilgiye erişim, bilgiyi analiz etme ve üretme becerisidir*". Bu yaklaşımda, medya okuryazarlığının hedefinin yalnızca bireysel beceriler açısından tanımlanmadığı, aynı zamanda işçiler veya eşcinsel bireylerden çok toplumu vatandaşların toplamı gibi düşünme eğilimini yansıttığı görülmektedir. Liberal yaklaşımın kökeni, toplumun yasal olarak eşit öznelerin toplamı olarak öngörüldüğü demokrasi kuramına dayanmaktadır. Vatandaşlar veya hatta vatandaş grupları arasında çatışmalar oluşabilir, fakat sistem bu tarz çatışmalar ile demokrasi kuramı altında toplumun çoğulcu modeli ile nasıl doğru bir şekilde baş edileceğini garantilediği için farklılıkların ifadesi gereksiz görülmektedirler. Medya okuryazarlığı açısından bunun anlamı, liberal yaklaşımların toplumda medyanın rolünü sorunsallaştırması, fakat sadece seyirciler ya da tüketiciler tarafında bulunabilecek bireysel çözümlerde cevaplarını bulmalarıdır. Eğer insanlar yeterince eğitilebilselerdi, böylece kavgalar biter, herkes iyi olurdu (Teurlings, 2010: 361).

Medya okuryazarlığındaki radikal yaklaşım ise bu noktada liberal görüşten kesin bir kopuşu simgelemektedir. Örneğin Lewis ve Jhally (2000: 447), "*Televizyonun ne yapabileceğini ve sistemin olması istenen için nasıl değiştirilebileceğini hayal edebilen*" bilinçli vatandaşların yetiştirilip yetiştirilemeyeceğini sorgulamışlardır. Marx'ın Feuerbach üzerine 11. tezini anarak, Lewis ve Jhally (2000: 447), öğrencilere aşılana bilşsel değişimlerin politik eylemler eşliğinde sunulduğunda sonunda medyada ve/veya

toplumda yaratabileceği değişikliklerin altını çizmişlerdir. Dolayısıyla, medya okuryazarlığına ilişkin radikal görüşte insanları eğitmek tek başına yeterli değildir; burada asıl önemli olan bireylerde medya sistemini değiştirme isteğini oluşturabilmek, bir başka deyişle medyaya ilişkin politik bir aşılama süreci başlatmaktır. Ayrıca, Lewis ve Jhally gibi birçok radikal görüş savunucusunun medyanın üretim basamağının yanı sıra, medyanın politik ekonomik gücünün anlaşılmasında eleştirel bir bakışa sahip olmanın gereğini vurgulamaları şaşırtıcı değildir (Teurlings, 2010: 361).

Jenkins ve diğerleri (2008: 4) okuryazarlığın odak noktasının yalnızca bireyin kendisini ifade etme amacını taşıdığı bir konumdan, toplumsal katılımın ön plana çıktığı bir konuma doğru evrilmeye başladığını vurgulamaktadır. Çağımızda artık diğer insanlarla birlikte çalışmak ve etkileşim halinde olmak çok daha önemli hale gelmiştir. Bu yeni özelliği geleneksel okuryazarlık, araştırma becerileri, teknik beceriler ve eleştirel analiz ile birleştirerek, Jenkins 11 yeni temel medya okuryazarlığı becerisi ortaya koymuştur. Bunlar:

1. Oyun – bir problem çözme biçimi olarak bir insanın çevresindekileri deneme kapasitesi.
2. Performans – gelişme ve keşif amaçlı alternatif kimlikleri benimseme becerisi/yetisi
3. Simulasyon- gerçek dünyada meydana gelen süreçler ile ilgili dinamik modelleri yorumlamak ve oluşturmak.
4. Alma/Appropriation – medya içeriğini anlamlı bir şekilde örnekleme ve yeniden düzenleme becerisi.
5. Çoklu görev – kişinin çevresini taraması ve dikkatini ihtiyaç duyduğu belirgin ayrıntılara çevirme becerisi.
6. Dağıtılmış Biliş (Distributed cognition) – zihinsel kapasiteyi geliştirecek araçlarla anlamlı bir şekilde bağlantı kurma becerisi.
7. Toplu/Ortak zeka - ortak bir hedef için diğerleriyle bilgileri bir araya toplama ve karşılaştırma becerisi.
8. Yargılama – farklı bilgi kaynaklarının güvenilirliğini ve doğruluğunu değerlendirme becerisi.

9. Birden fazla ortamı etkileyen dolaşım – çoklu yaklaşımlara karşı bilgi ve hikayelerin akışını takip etme becerisi.
10. Ağ kurma – bilgiyi arama, sentezleme ve yayma becerisi.
11. Uzlaşma – Farklılıklar barındıran toplulukları gezme, çoklu bakış açısının farkına varma ve saygı duyma ve alternatif normları yakalama ve takip etme becerisi.

Jenkins ve diğerlerine (2006) göre; yeni medya okuryazarlığı kavramı çok yönlü sosyal becerileri ve kültürel yeterlilikleri içermektedir. Yeni medya okuryazarlığı geleneksel okuryazarlığın, araştırma, teknik ve eleştirel analiz becerileri temeli üzerine kurulmuştur. Geleneksel okuryazarlığın bilgisi ile medya okuryazarlığı yeterliliklerinden yararlanır, fakat odaklandığı nokta nokta genç insanların medya kültürüyle meşgul olmaları, medya kültürüne katılmalarını kolaylaştırmaları ve çabalamaları üzerinedir (Tripp, 2011: 336) .

Chen ve Wang’a göre (2011: 84-87), yeni medya okuryazarlığı geçmişteki tüm klasik okuryazarlık, görsel-işitsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı dahil olmak üzere geliştirilen tüm okuryazarlıkların birleşimidir. Bu görüş, bize yeni medya okuryazarlığını ortaya çıkaran bir çerçeve sunmaktadır. Buna göre, yeni medya okuryazarlığı, tüketen (consumer) okuryazarlıktan, tüketen-üreten (prosumer) okuryazarlığa ve işlevsel olandan eleştirel olana devamlılık arzeden bütünlüklü bir süreç olarak anlaşılabilir.

Medya okuryazarlığının tüketim boyutu, medya iletilerine erişme ve medyayı çeşitli düzeylerde kullanma becerisidir. Medya okuryazarlığıyla ilgili erken dönem alanyazında, kullanıcıların medya iletilerini tüketme becerileri sıklıkla incelenen bir boyut olmuştur. Medya okuryazarlığı, bu dönemde “*çeşitli biçimlerdeki iletiye erişme, onu analiz etme, değerlendirme ve iletişim kurma becerisi*” olarak görülmüştür. Fakat ilerleyen yıllarda, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim, erişim konusunun önemini giderek azaltmıştır. Medyayı ‘tüketme’ ile başlayan beceri, “sentez” ve “eleştirmek” gibi bilgiyi işleme sürecindeki daha eleştirel becerileri uyarlayacak şekilde genişlemiştir. Medya okuryazarlığının tüketen üreticilik (prosumer) boyutunda ise, tüketim becerilerine ek olarak medya içeriğini üretme becerisini ön plana çıkarmaktadır. “Tüketen üretici” kavramı ilk olarak Toffler tarafından kullanılmıştır. “Tüketen üretici”, üretimin yarısını değişim için

ve diğ er yarısını ise kendi tüketimi için kullanan hem üretici hem de tüketici bireye gönderme yapmaktadır. Tüketen üreticiler, kendilerine özel medya ürünlerini yeni teknolojilerin aracılığıyla kendileri üretebilmektedirler (Chen ve Wang, 2011: 85).

Tükete ne karşı tüketen üretici ve işlevsel medya okuryazarlığına karşı eleştirel medya okuryazarlığı gibi iki bütüncül sürece bağılı olarak, dört tür yeni medya okuryazarlığı tanımlanabilmektedir: (1) İşlevsel bir medya tüketicisi; işlevsel yeni medya tüketicisi medya içeriğine erişebilen ve ne iletildiğini anlayabilen kişidir. (2) Eleştirel bir medya tüketicisi; buna karşılık eleştirel bir medya tüketicisi medya içeriğinin sosyal, ekonomik, politik ve kültürel bağlamlarını irdeleyebilir. Medya iletilerinin nasıl yapılandırıldığını, içinde barındırdığı gömülü sosyal değerleri ve ideolojileri, medyanın sosyokültürel özelliklerini ve medyanın kime / neye hizmet ettiğini sorgulayabilir. Böyle bir birey, medya iletileri ile ilgili eleştirel bir anlayışa sahiptir ve medya tüketiminde sağduyulu yargılamalara girişir. (3) İşlevsel tüketen üretici; işlevsel bir tüketen üretici, yeni bir medya içeriğini nasıl oluşturacağını bilen (örneğin; bloglara yazı yazmak) ve çeşitli yeni medya ortamlarına katılan kişidir. (4) Eleştirel tüketen üretici; eleştirel bir tüketen üretici medya yapılandırmasında, medya yayınlarında ve medya katılımındaki konumunu ve kimliğinin farkındadır. Medya yapılandırmasında toplumsal değerlerini kullanarak karşılaştırmalar yapar, değerlendirmelere gider ve medya iletilerini üretken bir biçimde kullanır (Chen ve Wang, 2011: 86).

Yeni teknolojiler, bireylerin ihtiyaç duyduğu becerileri, anlayışları ve eğilimleri ileri teknoloji ve küresel ağlarla sembolleşen bir çağda yeniden şekillendirmektedir (Friedman, 2005; Maguth, 2008). Collins ve Halverson (2009) yeni okuryazarlığın video, görüntüler, müzik ve animasyon ile ilişkilendirerek geleneksel basılı medyanın sembolik şifre çözme ve manipülasyon (etkileme) becerilerini genişlettiğinin altını çizmektedir. Animasyonlu bilgisayar grafikleri ve seslerle web sayfaları oluşturan, müzik videoları üretmek için görüntülerle uğraşan, web chat sayfaları ve forumlara katılan ve kendi bloglarını yazan gençler, okullarda öğretilmeyen sofistike bir medya okuryazarlığı yaratmaktadırlar.

2.1.1. Medya Okuryazarlığında Farklı Yaklaşımlar

Medya okuryazarlığı sıklıkla internetin tehlikeleri gibi korumacı yaklaşımlarla ilişkilendirilmektedir. Tarih boyunca korumacı yaklaşımlar, ilk basılı yayınlardan çizgi romanlara, filmlere ve televizyona kadar her yeni medya aracı ve ilgili türün popüler kabülü ile ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, geçmişte televizyonun ve diğer kitle iletişim araçlarının varsayılan negatif etkilerinden çocukları korumanın bir yolu olarak 1980’lerde okullarda medya okuryazarlığı eğitiminin teşvik edilmesi gibi, dijital medyanın yükselişiyle beraber benzer korumacı yaklaşımlar gündeme gelmeye başlamıştır. Bununla birlikte, Masterman’ın (1993) vurguladığı ve 20. Yüzyılın son on yılında da görüldüğü üzere, medya okuryazarlığına gösterilen korumacı yaklaşımların popülerliğinden vazgeçilerek daha eleştirel yaklaşımlar kabul görmeye başlayacağı söylenebilmektedir (Gutierrez ve Tyner, 2012).

Buckingham’a göre (2005) medyanın etkileri hakkındaki öğretim, her eğitim kademesinde medya okuryazarlığının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Fakat öğrencilere koruma amaçlı bu etkileri öğretmek ile öğrencileri medyanın etkileri hakkında “bilinçli” hale getirmek arasındaki fark yaşamsal bir önem arz etmektedir. Mihailidis (2008: 63) medya okuryazarlığının, öğrencileri medyanın etkilerinden korumayı sağlamak amacıyla medya etkilerini öğretmek olmadığının altını çizmektedir. Eğer medya okuryazarlığı, medyanın etkileri içerisinde yer alan uygulamaları ve karmaşıklıkları göstermekte başarısız olursa, bireylerin medyayı anlaması ve konuyla ilgili sorumluluk almaları yerine bireyler açısından oluşabilecek bir sinizm (olumsuzculuk) riski doğmaktadır.

Medya metinlerinin analizi ve okunmasına odaklanan yaklaşım, ‘medya okuryazarlığı’ olarak tanımlanırken, ‘eleştirel medya okuryazarlığı’ yaklaşımı ise medya simgelerinin eleştirel analizinden oluşmakta ve ‘bireyin kendini ifade etme yollarından biri ve sosyal aktivizm biçimi olarak medya kullanımının öğrenilmesini’ vurgulamaktadır (Kellner, 1998: 113). Eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımı, öğretmenin bilgi aktaran rolüne dayanan geleneksel pedagoji anlayışını kırarak, çeşitli üretim etkinliklerini eleştirel sorgulama/keşfetme süreci içerisinde bütünleştirmektedir. Share’e (2009) göre, eleştirel analiz ancak öğrencileri kendi alternatif simgelerini oluşturma ve yayma noktasında

cesaretlendiren üretim etkinlikleri aracılığıyla yapıldığında doğru olarak gerçekleşmektedir (Share, 2009). Bek ve Binark'a (2007: 103) göre eleştirel bir medya okuryazarı, “vatandaş sözleşmeleri ve medya metinlerinin dolaşımında içerisine yerleştirilen baskın şifreleri okuyacaktır ve bunun yanı sıra bunların günlük yaşamdaki ilgili kökenlerinin farkında olacaktır”.

Farklı arkaplanlar ve yönelimlerden dolayı, medya okuryazarlığıyla ilgilenen bilim insanları, konuyla ilgili farklı geleneklerden bahsetmektedirler (Kotilainen ve Suoranta 2005: 74–75). Bu gelenekler (1) teknolojik gelenek, (2) koruyucu gelenek, (3) kültürel araştırmalar geleneği ve (4) eleştirel gelenektir. Jürgen Habermas'ın bilgi ve bireylerin ilgileri ile ilgili eleştirel kuramı doğrultusunda teknolojik sınıf, teknolojiye dönük insan ilgisi, yeni öğrenme ortamları ve öğrenme-öğretmeyi yansıtan bilgi ve iletişim teknolojileri olarak tanımlanmaktadır. Bu tür bir medya okuryazarlığı eğitimi yaklaşımı, medya ve teknoloji aracılığıyla öğretme ve öğrenme anlamına gelmektedir ve dolayısıyla diğer yaklaşımlar gibi “medya hakkında verilen bir eğitim” anlamına gelmemektedir. Korumacı geleneğin, çocukları medya ortamında korumak ve güvenli medya uygulamaları geliştirmek amacı vardır. Bu noktada, araştırmalar medyanın etkileri ve medya şiddeti üzerinedir ve son zamanlarda daha çok internetin ve online yaşamın riskleri üzerinedir. Kültürel araştırmalar, medya, dijital kültür ve medya ilişkileri olgularını anlamak için yapılan kültür çalışmaları ve girişimlerinin bakış açısından medya araştırmasına yaklaşmaktadır. Eleştirel gelenek ise özellikle eleştirel pedagojiye dayanmaktadır ve alternatif medya stratejileri ve birey katılımını ön plana çıkarmaktadır. Eleştirel gelenekte ön plana çıkan temel düşünce ise bireyin özgürleşmesi ve eleştirel okuryazarlıktır (Kotilainen ve Suoranta, 2005'den akt. Kupaiainen, 2010: 338-339).

Medya okuryazarlığıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, konuyla ilgili en etkili yaklaşımlardan birinin korumacı yaklaşım olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte bu yaklaşım, araştırmalarda kullandığı bakış açısı ve yöntem nedeniyle ilgili alinyazında “yetersiz bir yaklaşım” (Lemish, 2007) olarak kabul edilmektedir, çünkü korumacı yaklaşım öğrencileri yetişkinlere göre medya kullanımı, medya okuryazarlığı, medya metinlerinin anlaşılması, vs. için gerekli olan alanlarda (örn. eleştirel beceriler ve, değerlendirme ölçütleri gibi) yetersiz görmektedir. Bu yaklaşımı izleyen araştırmaların genel amacı medya içeriği ve çocukların yetenekleri, bilişsel becerileri, duyguları,

tutumları ve davranışları arasında ilişki bulmaktadır (Lemish, 2007). Korumacı yaklaşımın varoluş nedenlerinden bir diğeri ise, televizyondaki şiddet ve bireylerin saldırgan davranışlar göstermeleri arasında ilişki bulunduğunu varsaymasıdır. Korumacı yaklaşım, medya okuryazarlığını çocukları ve gençleri zararlı ve yönlendirici içerik ve iletilere karşı savunmak için bir yol olarak görmektedir. Korumacı yaklaşımın temel araştırma paradigması nicel yöntemlere dayanmasıdır. Ankete dayalı çalışmaların lehine olan bir nokta ise istatistiksel genellemelerin, yöneticiler ve medya eğitimi politikaları için yararlı olmasıdır. Yöneticiler, farkı medya araçlarının olası riskleri ve vatandaşların iyi oluşlarıyla ilgilenirler (Rantala ve Suoranta 2009: 91–92). Bu açıdan medya düzenlemeleri ve medya eğitimi özellikle genç insanların güvenli medya deneyimleri yaşamaları olasılığını artırma anlamına gelmektedir. Bu tarz bir düşünce ile ilgili ifade edilen sorun ise çocukların ve gençlerin eksikliğini genellemek ve medyanın yaratıcı ve üretici olasılıklarını eksik değerlendirmektir (Kupaianen, 2010: 339).

Medya okuryazarlığı ile ilgili erken dönem yaklaşımları, kitle iletişim araçlarının özellikle çocuklar için tehlikeli olduğunu savunan ve zararlarından çocukları korumaya odaklanan bir görüşe sahipti. Bu görüşten kaynaklı temel yaklaşım bazı araştırmacılar tarafından hala savunulmaktadır ve, yaklaşım, bazı medya araçlarının iyi ve bazılarının ise kötü olduğu fikrine dayanmaktadır. Bu iyi/kötü ayrımı, çocukların medya kullanımı örneğinde, genel olarak şiddetin seviyesi, vücut imgesinin tasviri ve hassas sosyal grupların temsili gibi etkenler üzerine kuruludur (Moody, 2009).

Günümüzde okul odaklı medya okuryazarlığı programlarının dayandığı felsefe, çocukları korumaktan ve kitle iletişim araçlarının algılanan risklerinden dinleyicinin güçlendirilmesine doğru kaymıştır. Bu yaklaşım kapsamında, farklı ülkelerdeki okullarda farklı bakış açıları ve uygulamalar görülebilmektedir. Örneğin, İspanya’da ve Danimarka’da tüm vatandaşların aktif vatandaş olarak geliştirilmeleri ön plana çıkmaktadır. İsviçre’de bireyin kendini ifade etme becerileri üzerine odaklanılırken, Singapur’da gençler için internet güvenliğine önem verilmektedir. Okul tabanlı medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili 2001’de yapılan küresel bir araştırmanın sonuçları, bir çok dünya ülkesinin medya okuryazarlığının eleştirel boyutuna odaklandığını, Japonya gibi bazı ülkelerin ise, bunun yerine yeni teknolojiler için hızla rekabet edebilir işgücü

geliştirme amacıyla medya okuryazarlığının işlevsel boyutlarına ağırlık verdiğini ortaya çıkarmıştır (Moody, 2009).

Bilgi iletişim teknolojilerindeki sürekli gelişmelere bağlı olarak medya okuryazarlığının kapsamı ve içeriği de büyük ölçüde değişmektedir. Öyle ki, bireylerin tercihlerinin ve kullandıkları medyanın türüne bağlı olarak farklı görünümlere bürünen bir medya okuryazarlığı konseptinden bahsedilebilmektedir. Bu çerçevede, dijital medya okuryazarlık kavramının ön plana çıktığı görülmektedir. Park (2012: 87), dijital medya okuryazarlığı, dijital medyayı kullanarak medya içeriğine erişme, bu içerikleri anlama ve oluşturma becerisi olarak tanımlamıştır. Park'a (2012: 87) göre, geleneksel medya okuryazarlığı, medya iletilerinin anlaşılmasına odaklanırken, dijital medya bu iletileri oluşturma ve iletme gibi yeni bir boyut eklemiştir. Dijital medya, interaktif/etkileşimli doğasıyla, diyalog yoluyla bilgi üretme olgusunu ön plana çıkarmaktadır.

2.1.2. Medya Okuryazarlığının Önemi

Günümüz vatandaşlık ve demokrasi kavramları, hem bireyler hem de devlet için çok geniş biçimde politik, sivil ve sosyal hak ve sorumlulukları kapsamaktadır. Aktif, etkili ve sorumlu vatandaşlık, bireylerin güçlendirilmesini, hak ve sorumluluklarını diğer insanlarla, topluluklarla ve devletle etkileşimlerinde sağlıklı ve dengeli bir şekilde yaşama geçirmelerini ön plana çıkarmaktadır. Vatandaşların kamusal yaşama katılım için güdülenmeleri/motive edilmeleri bir ihtiyaç olarak belirlemektedir. Nitelikli bir katılım davranışı için ise her bireyin kazanması gereken belirli beceriler bulunmaktadır. Bu kapsamda, vatandaşlık eğitiminin, hem formal eğitim, hem de yaşam boyu öğrenme boyutuyla sürekliliğinin olması önem kazanmaktadır. Bu beceriler okuryazarlıktan, iletişime ve bilgi okuryazarlığı becerilerine kadar değişebilmektedir. Bu sayede, bireyler topluma dâhil olabilecek, yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde meydana gelen sorunlar hakkında görüş sahibi olabilecek ve bireyler bilgiye erişerek, düzenleyerek, değerlendirerek, yorumlayarak ve bilgidен hareketle eyleme geçerek aktif bir vatandaş kimliği edineceklerdir. Artık gelişmiş toplumlarda, vatandaşlıkla ilişkili politikalar internet üzerinde ulusal ve yerel hükümetler, hükümet birimleri ve kamu örgütleri tarafından üretilmekte; siyasi partiler, sivil toplum örgütleri ve çıkar grupları duyuru sistemlerini, chat gruplarını, liste sunucularını ve e-posta yollarını kullanarak üyeleriyle iletişim kurmakta ve

Bilgi ve İletişim Teknolojileri aracılığıyla sivil katılım becerilerinin kullanımını teşvik etmektedirler.

Bir toplum ne kadar medya okuryazar hale gelirse, bireylerin gerçeklik algıları o denli sağlıklı hale gelecektir. Medya okuryazarlığı, demokratik bir toplumun kültürel gelişimine ve ilerlemesine önemli bir katkı sağlamaktadır. Birçok ülkenin eğitim ve iletişim ile ilgili politikaları bu yeni olguyu dikkate almaya başlamıştır. Geçmişte olduğu gibi bugün de küresel beceri yarışında bilgi birikimi –salt bilgi değil- gücün ve etkili vatandaşlığın kaynağı olmaya devam etmektedir. Dolayısıyla vatandaşlar medyayı kullanmak ve ondan yararlanmak için beceriler kazanmalıdırlar ve bunu yapmak için bireylerin geleneksel okuryazarlığın ötesinde yeni yeterlilikler edinmesi gereklidir. Medya okuryazarlığının bu nedenle nihai amacı da medya aracılığıyla eleştirel düşüncenin gelişmesi ve vatandaşların kamusal yaşama katılımının sağlanmasıdır.

Vatandaşların aydınlatılması ve bilgilendirilmesi genellikle vatandaşlık eğitimiyle birlikte anılan ve demokratik toplumlarda okulların ve eğitimcilerin ihtiyaç duyduğu konuların başında gelmektedir. Demokratik vatandaşlık eğitiminin etkili olması için çeşitli becerilerin açık bir şekilde öğrencilere öğretilmesi ve bu becerilerin kullanılabilmesi için fırsatlar sağlanmalıdır. Geleneksel okuryazarlık, demokrasilerde tüm vatandaşların açıkça sahip olması gereken zorunlu becerilerin başında gelse de, son zamanlarda medya tüketimi ve yorumlamasında eleştirel okuryazarlığın katılımcı vatandaşlık için bir başka gerekli beceri olduğu ifade edilmektedir. Ferguson (1999)'a göre medya okuryazarlığının, eğitimli ve demokratik bir nüfusun oluşumunda ve sürdürülmesindeki önemi vazgeçilmezdir (Burroughs ve diğerleri, 2009: 154-155). Medya okuryazarlığı, vatandaşların belirli türlerde sosyal eylemlerde bulunmalarına yardımcı olur (Buckingham, 2003). Buckingham (2003: 5) ayrıca medya okuryazarlığının, kimlik oluşumu süreçleri aracılığıyla sosyal okuryazarlığın önemli bir bileşeni haline geldiğinin altını çizmektedir.

Medya okuryazarlığı neden önemlidir? Kamusal alanın oluşumu, büyük ölçüde vatandaşların bilgiye erişmelerine, bilgiyi değerlendirmelerine ve sivil, kültürel yaşama katılmak için kolektif kararlar almalarına bağlıdır. Bir çok ulusta, vatandaşlar yalnızca etraflarındaki olayları izleyen fakat aktif olarak politik sahnede yer almayan aktörler olarak işlev görmektedirler. Medya okuryazarlığı, haberlerin, basın ve eğlenceli medya

iletilerinin eleştirel analizine dikkatlice odanmayı teşvik ederek aktif vatandaşlığa katkıda bulunmaktadır. Çocuklar ve gençler açısından bu durum, güncel olaylara karşı ilgi duymayı ve medya mesajlarını oluşturan bakışaçılarının farkında olmayı ve medya mesajlarını yayan çeşitli yazarların ve ajansların amaçlarını çözümlmeyi içermektedir. Çeşitli tartışma topluluklarına katılmak, toplum hizmetine dönük uygulamalara girişmek ve sivil katılımı ilgili beceriler kazanma amaçlı öğrenme süreci medya okuryazarlığı uygulamalarının farklı bir yönünü temsil etmektedir. Dünyada medya okuryazarlığı, bu türden çabalarıyla demokratikleşme sürecine katkıda bulunmaktadır (Asthana, 2006; Vraga ve diğerleri, 2012). Medya okuryazarlığının nihai amacı uygulayıcılar ve araştırmacılar tarafından çoğunlukla bireyleri aktif birer vatandaş haline getirme olarak görülmektedir (Penman ve Turnbull, 2007).

Eğer demokrasinin sağlıklı bir şekilde devamlılığında bahsedilecekse, medya kullanıcılarının onlara sunulan bilgileri değerlendirebilecek düzeye erişmeleri ve medya okuryazarı olmaları gereklidir. Brookfield'in (1987) belirttiği üzere, *“Televizyonun en önemli ve tek bilgi kaynağı olduğu, demokratik bir toplumda vatandaşların ebbli oranda medya okuryazarı olmaları, etkin bir katılım için vazgeçilemez bir zorunluluktur”*. Bireyler, günün olaylarını nasıl okuyacaklarını, yorumlayacaklarını, analiz edeceklerini ve anlayacaklarını öğrenemedikleri sürece, her türlü manipülasyon ve yanıltıcı bilgiye açık olma, eleştirmeyen, tüketici bir nesil haline gelme risklerini barındırmaktadırlar (Rosenbaum, 2007: 3).

Medya doğası gereği toplumda davranış ve tutumları etkileyebilmektedir. Dünyada bağımsız medya, demokratik değişimi desteklemek için gerçek bir güç olabilirken, aynı medya, totaliter güçlerin elinde etnik nefreti körükleyen ve kalıp yargıları dayatan bir işlev görebilmektedir. Sıklıkla iddia edildiği gibi, toplumda şiddetin artması ile televizyon, internet veya bilgisayar oyunları tarafından aktarılan şiddet unsurları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Vatandaşlar demokrasiye katılmak için en iyi nasıl hazırlanabilirler? Siyaset bilimcilere göre, bilgi boşluğu – en çok bilgilendirilmiş ve en az bilgilendirilmiş vatandaşlar arasındaki fark – politikaların nasıl uygulandığını etkilemekte, demokrasiyi basitleştirmekte ve politik kampanyaları daha negatif, daha kirli ve kişi odaklı hale getirmektedir (Tuz, 2007: 14).

Katz'a (1993) göre demokrasi, farklı sesler olmaksızın anlamsızdır. Bunun ötesinde, modern toplumda kitle iletişimine atıf yapmadan vatandaşlık eğitiminden söz etmek ise çok güçtür. Medya okuryazarlığının demokrasiyi güçlendirebilmesi için üç önemli yol vardır. Bunlardan ilki, medya okuryazarlığı uygulamaları öğrencilerin bilgiye erişimini, bilgiyi analiz etme ve iletişim becerilerini güçlendirmeye ve neden dünyayı izlemenin önemli olduğu konusunda takdir oluşturmaya yardım eder. Medya okuryazarlığı öğrencileri demokraside basının nasıl işlediği, vatandaşların bilgi kazanmalarının ve çeşitli görüşlere sahip olmalarının neden önemli olduğu ve topluluk, devlet ve federal düzeyde politik karar alma sürecine katılım konusunda öğrencileri bilgilendirebilir. İkincisi, medya okuryazarlığı, öğrencilerin liderlik, özgürce kendini ifade etme, çatışma çözme ve uzlaşma sağlama becerilerini uygulayabilecekleri eğitsel ortamları destekler ve teşvik eder. Çünkü bu beceriler olmadan genç insanlar, demokratik toplumun sorunlarına diğer bireylerle etileşimli bir şekilde çözüm üretemeyecek ve diğerleriyle etkili bir ilişki kuramayacaklardır. Üçüncüsü, medya okuryazarlığı becerileri, genç insanların farklı bilgi kaynaklarına erişimlerini teşvik edebilir.

Medya eğitiminin ilk ilkesi, Len Masterman'ın (1985) belirttiği üzere "*halk yığınlarının ve toplumun demokratik yapılarının güçlendirilmesidir*". Medya okuryazarlığı, savunucularının ifade ettiği üzere temel insan hakları arasında yer alan bilgi edinme ve ifade özgürlüğü ile sıkı sıkıya ilişkili olan bir sürece denk düşmektedir. Medya eğitiminin çıktısı, "Verili enformasyondan kendi kararlarını verme ve çıkarımlar yapma" yeterliliğidir. Medya okuryazarı birey, eleştirel bir özerklik duygusu geliştirir ve medyanın nasıl gerçekliğe aracılık ettiğini çözümler. Dolayısıyla topluma katılım düzeyi daha nitelikli hale gelir. Bu noktada, 1996 yılında Amerika'da yapılan başkanlık seçimlerinde 18 yaşındaki gençlerin %89'unun oy kullanmadığını belirtmek faydalı olacaktır. Kubey (2004) temsili demokrasilerde, insanların her türlü medya hakkında eğitilmesinin ve vatandaşlık eğitimi çalışmalarının mutlaka medya okuryazarlığı boyutunu içermesi gereğinin altını çizmiştir (O'Neill, 2010: 326).

1982 yılında yayınlanan Grünwald Bildirgesinde, vatandaşların her türden iletişim aracıyla ilgili eleştirel anlayışlar kazanmalarının teşvik edilmesinin, siyasal ve eğitimsel bir ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. O tarihten bu yana, UNESCO, konferanslar ve farklı etkinlikler yoluyla, insanların yaşam boyu öğrenmelerinin bütüncül bir parçası olarak,

medyanın toplum üzerindeki rolü ve etkileri ile ilgili araştırmaları desteklemiş, “*bireylerin politik ve kültürel yaşama medya aracılığıyla katılımlarını artırabilecekleri yeni yollar*” arayarak medya ve bilgi okuryazarlığını uluslararası bir kavram haline getirmiştir (UNESCO, 2007).

Buckingham (2001), Grünwald Bildirgesi’ni, medya eğitimini tamamlayıcı ve uygulanmasına ilişkin mantıksal temeller sunan, tutarlı ve güvenilir bir kaynak olarak nitelemiştir. Buckingham (2001), Grünwald Bildirgesi’nde dile getirilen mantığın 2000’li yıllarda hala geçerli olduğunu ve medya eğitimcileri tarafından benimsenilmeye devam eden bazı anahtar vurguları barındırdığının altını çizmiştir. Bu vurgular aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Medya eğitimi, hareketli imgeler (film, TV, video), radyo, kaydedilmiş müzikler, basılı medya (özellikle gazete ve dergiler) ile yeni dijital iletişim teknolojilerini de içeren tüm iletişim ortamları ile ilgilidir. Medya eğitimi, sadece basılı olana yönelik değildir; imgelerin ve seslerin sembolik sistemlerini de içeren kapsamlı bir okuryazarlık becerisini hedeflemektedir.

2. Medya eğitimi, medyayı öğretmek ve öğrenmek ile ilgilidir ve “medya aracılığı ile öğretme” ile karıştırılmamalıdır-örneğin, bilgisayar ya da televizyon aracılığıyla bilim ya da tarih öğretmek gibi. Medya eğitimi medyanın eğitsel yardımcı olarak araçsal kullanımı ile ilgili değildir. Dolayısıyla eğitsel teknolojiler ya da eğitsel medya ile karıştırılmamalıdır.

3. Medya eğitimi hem eleştirel kavrayışı hem de aktif katılımı geliştirmeyi hedefler. Gençlere medya tüketicileri olarak yorumlama ve bilinçli yargılarda bulunma yetisi kazandırmayı amaçlar. Aynı zamanda kendi medya içeriklerinin üreticileri olarak toplum içinde etkili katılımcılar olmalarına çalışır. Medya eğitimi gençlerin eleştirel ve yaratıcı becerilerini geliştirmek amacındadır.

Benzer şekilde Avrupa Konseyi, kamu politikalarının bir parçası olarak medya okuryazarlığının teşvik edilmesinde önemli bir rol oynamıştır. İnsan hakları, çoğulculuk ve hukukun üstünlüğünü yaptığı vurgu bağlamında, Avrupa Konseyi vatandaşların medyaya

ilgilerini önemsememiş ve insan hakları, demokrasi, bilgi edinme ve ifade özgürlüğü ile ilgili politikalar geliştirmiştir. Bunu yaparken gençlerin insan haklarını korumaya ve desteklemeye özel olarak önem vermiştir (O'Neill, 2010: 327).

Medya okuryazarlığı becerilerinin, vatandaşların toplumsal hareketler ve hükümetlerinin eylemleri gibi önemli sosyo-politik konularda bilgilenmelerine yardımcı olacağı ve toplulukların sosyal ve politik yaşamlarına katılmalarını kolaylaştıracağı öngörülmüştür. Demokratik ülkelerde, bu sayede oluşturulan katılım sağlıklı bir demokrasinin temel taşlarını ve “*sofistike, eleştirel ve kapsayıcı bir kamusal alan*” oluşturur. Bu olgu, hem UNESCO'nun, hem de Avrupa Komisyonu'nun medya okuryazarlığı eğitimini tüm vatandaşların bilgiye ulaşmaları için temel bir hak ve demokrasinin oluşturulması ve sürdürülebilmesi için bir araç olarak görme nedenidir (Moody, 2009).

Vatandaşlık, genellikle seçmenlerin niteliği bağlamında tartışılan bir kavramdır. Bir başka ifadeyle, kamusal alan içinde vatandaşların sağlıklı bir şekilde bilgiye ulaşmalarına yapılan vurgu seçmenlerin niteliğini belirler hale gelmiştir. Vatandaşlığın en eski boyutunu oluşturan nitelikli seçmenlerin varlığı ise medyanın bilgilendirme ve eleştirme işlevlerinden ayrı düşünülememektedir. “Ham gerçekliği” sağlayan medya bizi aydınlatabilir ve vatandaşlar olarak kendi dünya görüşümüzü şekillendirmede bu bilgileri kullanabiliriz (Nijboer ve Hammelburg, 2009: 37).

Birçok araştırmacı, demokratik toplumlarda gençlerin medya okuryazarı olarak yetiştirilmesinin önemini hafife alınamayacağını savunmaktadır. Hinchey (2003: 269) medya okuryazarlığının, öğrencilerin daha aktif ve demokratik vatandaşlar olabilmeleri üzerinde önemli etkileri olabileceğini dile getirmiştir. Moody (2009) sağlıklı bir şekilde bilgilendirilen vatandaşların, demokrasilerin işleyişi açısından vazgeçilmez önemde olduğunu vurgulamıştır. Ona göre, çoğu modern liberal demokrasilerde, vatandaşlar geleneksel olarak medyayı sosyo-politik konularla ilgili birincil bilgi kaynağı olarak görmektedirler. Alımlayıcıların medyayı etkili ve doğru bir şekilde kullanabilmelerindeki rolü nedeniyle medya okuryazarlığı sağlıklı bir demokrasi için yaşamsal öneme sahip bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır.

Medya okuryazarlığı aracılığıyla elde edilen beceriler eleştirel düşünme, problem çözüme, kişisel özerklik ve sosyal-iletişim becerileridir. Bunlar aktif vatandaşlığın inşası için önem arz eden becerilerdir. Medya okuryazarlığı araştırmalarında, medyayı doğru okuyabilen bireyin, toplumsal konularda daha iyi temellendirilmiş görüşler geliştirebileceği ve kendini hem kolektif, hem kamusal hem de toplumsal bağlamlarda daha etkili bir şekilde ifade edebileceği ileri sürülmektedir. Ayrıca birçok medya okuryazarlığı savunucusu, medya okuryazarlığını, katılımcılık, aktif vatandaşlık, yetkinlik gelişimi ve yaşam boyu öğrenmeye destekleyen bir faktör olarak görmektedir. Medya okuryazarlığı sağlıklı bir demokratik kamusal alanın gelişimi ve sürdürülebilirliği için önemli sayılırken, sıklıkla demokrasi ve ilerlemenin tartışıldığı alanlarda ise bir önkoşul olduğu unutulmakta veya göz ardı edilmektedir (Martinsson, 2009: 3)

Yaklaşık elli yılı aşkın süredir, yeni kitle iletişim araçları ile yeni metinler ve yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmakta, bu da çağdaş toplumda başarılı olabilmek için gerekli becerileri tanımlayan enformasyon okuryazarlığı (information literacy), medya okuryazarlığı, medya eğitimi, görsel okuryazarlık, haber okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi yeni terimleri beraberinde getirmektedir. Burada unutulmaması gereken nokta, her biri ayrı bir akademik çalışma alanı ile ilişkili olan bu terimlerin birbirlerinin rakibi olmadıkları ve aynı ailenin üyeleri olarak görülmeleri gerekliliğidir (Hobbs, 2010: 17).

2.2. Vatandaşlık

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

Geleneksel olarak vatandaşlık, devlet ve bireyler arasında bir ilişki olarak kavramsallaştırılır (Desforjes, 2004: 551). Vatandaş, bir politik sistemin tam ve eşit üyesidir. Vatandaşlık toplumun eşit haklara sahip tam üyelerine bağlanmış bir durumdur (Kuisma, 2008; Waltzer ve Heilman, 2005). Patrick'e (2000) göre, vatandaşlık birey ile

devlet arasındaki siyasi ve hukuki bir bağıdır. Vatandaşlık, bir başka bakış açısına göre, bireye belli sorumluluk yüklerken belli hakların da sağlandığı politik yapıyla birey arasındaki ilişkinin oluşumudur (Bottery, 2003; Abowitz ve Harnish, 2006). Wiener'e (1998) göre vatandaşlık, vatandaş ile yönetim veya topluluğun geneli arasındaki, kurumsallaşmış karşılıklı ilişkilerin meydana geldiği ortamdır. Jackson (2003) ise vatandaşlığı, politik bir topluluğun üyesi olma ve hukuki hak ve yükümlülükler sahip olma olarak tanımlamaktadır. Wiener ve Sala (1997: 601-602) da, vatandaşlığın bir siyasi topluluğa dahil olma ve bu topluluğun çıkarlarını diğer topluluklar ve vatandaşlarla karşı karşıya temsil etme hak ve yetkisiyle ilgili olduğunun altını çizmektedir. Onlara göre topluluk ile birey arasındaki bu ilişki, tarihsel süreçte vatandaşlık kavramının da temel kalıbını oluşturmuştur.

Tarihte uzunca bir süre vatandaşlık devlete bağlılık, yurtseverlik ve ona itaat etme düşüncesi olarak görülmüştür (Carr, 1991: 373). Fakat vatandaşlık tartışmaları açısından vurgulanması gereken önemli noktalardan biri, vatandaşlığın evrensel idealleri yansıtmak amacıyla inşa edilen bir statü ya da tarih boyunca sürekliliği olan bir kavram olmadığıdır. Bunun ötesinde, vatandaşlığı dönemsel bağlamda, farklı ekonomik, siyasi ve sosyal süreçlerle ilişkili olarak beliren ve farklı coğrafyalarda farklı görünümleri olan bir kavram olarak ele almanın doğru bir yaklaşım olabileceği söylenebilir.

2.2.1. Modern Vatandaşlık Kavramı ve Vatandaşlığa İlişkin Farklı Görüşler

Vatandaşlıkla ilgili tartışmalar 20. yüzyılda, özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra dünya gündemine yerleşmeye başlamıştır denilebilir. Bu dönemde vatandaşlıkla ilgili yapılan tartışmalar liberal ve toplulukçu (communitarian) olarak tanımlanan iki politik geleneğin savunucuları tarafından sürdürülmüştür. Genel olarak özetlemek gerekirse, bu akımlardan liberal gelenek, vatandaşlıkta bireye ve bireyin haklarını öne çıkarırken, toplulukçular ise vatandaşların yükümlülüklerine ve sorumluluklarına vurgu yapmaktadırlar. Bununla beraber her iki yaklaşımın da bir sentezi olarak nitelendirilebilecek cumhuriyetçi yaklaşımın, yurttaşlığın anlaşılmasına olumlu katkılar sunduğu göz ardı edilmemelidir.

Liberal veya liberal demokratik anlayış, liberalizmin açıklamalarını temel alır. Liberalizm bireyi, bağımsız, özerk, bir varlık olarak kabul eder. Öncelikli olan toplum değil, bireydir. Yine bu anlayış “statü” kavramını bir sözleşmeye bağlar. Bu sözleşme hem birey hem devlet hem de bireyler arasında geçerlidir. Bu bireysel anlayış, haklara çok büyük önem verir. Haklar bireyin doğasında vardır. Çünkü bireyler hem mantıksal, hem de ahlaksal olarak toplumdaki önce gelir. Bu yüzden birey ve devlet arasındaki sosyal anlaşma, devletin bağımsız ve bireylerin haklarını koruma rolüne dayanır. Locke ve Hobbes’ten kaynaklanan ve en çağdaş yolunu John Rawls’un temsil ettiği liberal-sözleşmecilik yaklaşımının en ayırt edici özelliği, bireyi bir toplulukla değil, ama kategori ya da “etiketle” (vatandaşlık) olan ilişki içinde ele almasıdır. Öte yandan devlet liberal-sözleşmecilik yaklaşımının temsilcilerine göre, soyut ve biçimsel bir kurumdur. Sivil toplumun bireylerin farklı ve değişken kimliklerin “taşıyıcıları” olarak karşılıkları olmasına karşılık devlet, her türden kimliklerden/kimlikten arınma alanıdır. Bu alanda vatandaşlar, yalnızca biçimce ve devlet kaynaklı eşit hak ve yükümlülüklerin sahibi olarak bulunurlar ve yalnızca bütünüün çıkarı tarafından yönlendirilirler. Böylece soyut devlet ile soyut vatandaş hem birbirlerini tamamlar hem de birbirlerinin gerekliliği halini alırlar. Yine liberal anlayışa göre, bir toplumu oluşturan vatandaşların tümü, tanımlanmış ve değişmez bir ‘iyi yaşam’ kavrayışını paylaşmazlar. Çünkü iyi yaşam toplumun çeşitli katmanları içindeki bireyler tarafından farklı biçimlerde algılanabilir (Güngör, 2008: 35-37).

Vatandaşlık kavramına liberal açıdan bakan yaklaşan anlayış, 1980’lerden itibaren başını Charles Taylor, Michael J. Sandel, Benjamin Barber’ın çektiği ve “toplulukçu (communitarian) yaklaşım” olarak tanımlanabilecek pek çok siyaset bilimci ve düşünür tarafından eleştirilmiştir. Toplulukçular, liberalizmi, “bedenden ayrılmış benlik”i savunmakla, “çevre ve koşullardan soyutlanmış benliğe dayanmakla” ve bireye ilişkin “cılız” bir anlayışa sahip olmakla eleştirmişlerdir. Toplulukçular, liberal görüşü savunanların aksine, kamu ruhuyla harekete geçen, görev ve sorumluluklarla donatılmış etkin ve katılımcı vatandaş tipini yeniden oluşturacak argümanlar geliştirme mücadelesinde olmuşlardır. Bu nedenle, modern devletin vatandaşlığı bir hak ve talepler sistemine tutsak eden ve bu anlamda depolitize eden yapısına karşı, vatandaşlığı bir topluluğa aidiyet ile ifadesini bulan sorumluluk ve taahhüt yoluyla politize etmeyi amaçlamışlardır. (Üstel, 1999: 62-69).

Toplulukçu yaklaşımın değişik temsilcileri olup, muhafazakâr eğilimi temsil eden Alasdair Mac Intyre'a göre, çağdaş kültürün yaşamakta olduğu ahlaki ve siyasi anominin de açıkça ortaya koyduğu moderniteyi şiddetli bir şekilde eleştirir. Mac Intyre, modern çağda bireyin keşfinin özünde Weber'ci bir kültürün, yani ahlaki uygunluk konusunda doğrulama olanakları sunmayan bir kültürün oluşumuna yol açtığını savunmaktadır. Günümüzde geçerli olan ahlakilik mirasının (gelenekler) kuralları, teolojik bağlamı ve kategorik niteliklerden arındıkları için yozlaşmışlardır ve bu kurallar yeni bir zemin ve statü peşindedirler. Dolayısıyla söz konusu model üzerine inşa edilen bireyin erdemli olması beklenemez. Nedeni ise; bireyin yaşamının 'bütünlüğü' parçalanmıştır. Mac Intyre'nın bu duruma önerdiği çözüm, bütünlüğü bir anlatımın bütünlüğüyle anlam kazanan modern öncesi bireyin yeniden keşfidir. Kişiyi bir anlatı biçiminde düşünmek, yoklukları halinde insan faaliyetinin her türlü anlamını yitireceği kurumları ve gelenekleri dikkate almaktır (Üstel, 1999: 67).

Modern Cumhuriyetçi yaklaşım ise, Machiavelli ve Rousseau'dan etkilenmiş olup katılımcı demokrasinin en uç biçimi olarak görülmektedir. Cumhuriyetçi yurttaşlık anlayışının en belirgin ortak savı, "ortak bir iyi" üzerinde fikir birliği olan bireylerden oluşan kamusal alana katılımın kamu yararı çerçevesinde belirlenmesidir. Cumhuriyetçileri diğer katılımcılardan ayıran en önemli özellik, katılımcıların kendileri için siyasal katılım kişisel değerini vurgulamalarıdır. Söz konusu katılım bir çok insanın isteyebileceği birlikte yaşama biçiminin en yüksek biçimidir. Bu bakış açısına göre, siyasal yaşam ilke olarak aile, komşuluk ve meslek gibi özel yaşam alanlarından üstündür ve insanların yaşamlarının merkezini işgal etmektedir. Bireyin siyasete katılmaması, kişiyi radikal biçimde eksik veya bodur bir yaratık haline getirir. Cumhuriyetçi vatandaşlık geleneği, Hobbes ya da Locke'un birey eksenli sözleşme kuramıyla eleştirel bir gerilim içinde yer almaktadır. Liberal bireyciliğin, devlete, bireylerin özel çıkarlarını gerçekleştirmeleri konusunda gereken özgürlüğü sağlayacak bir düzenleme aracı olarak bakarken, bu karşılık olarak cumhuriyetçi gelenekle özgürlük ve özerklik yurttaşın gündelik kamusal faaliyetleriyle anlam bulmaktadır. Vatandaşlar, kamu tartışması ve kolektif karar alma sürecine katılarak, özel çıkarlarının yönettiği yaşamlarını asarlar ve ortak yararlarla uyumlu genel bir bakış açısı kazanmaktadır (Güngör, 2008: 42-43).

Cumhuriyetçi yaklaşım, toplum temelli bir anlayıştan söz eder. Vatandaşlar arasındaki bağlar, sözleşmecî değildir; bir yaşam tarzını paylaşmaya ve belirlemeye dayanır. Bireyler kamu hizmetiyle vatandaş olduklarını tanımlarlar. Kamu hizmeti, vatandaşa topluluğu tanımlamak, kurmak ve sürdürmek için gerekli olanıdır. Cumhuriyetçi vatandaşlıkta bireyler topluma göre öncelik taşımazlar. Toplumsal bütün içinde anlam kazanır ve kimi kez toplumsal olarak tanımlanmış (bazı görevlere bağlı olan) rolleri seçerler. Cumhuriyetçi vatandaşlıkta belli bir siyasi topluluğun kimliği ve sürekliliğine ilişkin ortak sorumluluk söz konusudur. Bu ise, bireylerin vatandaş olarak yerine getirip getirmemekte özgür oldukları bir sorumluluk olmayıp, tam tersine sorumluluğun yerine getirilmesiyle vatandaş olup, vatandaş kaldıkları bir sürece işaret etmektedir (Üstel, 1999: 70).

Vatandaşlığa ilişkin böylesi farklı yaklaşımların oluşmasında T.H. Marshall'ın 1950 tarihli "*Citizenship and social class*" adlı makalesinin önemli etkileri olduğu söylenebilir. Marshall (2006), bu makalesinde tarihsel gelişim içinde yurttaşlığın 18. yüzyıl boyunca bireysel özgürlükler temeline oturan medeni yurttaşlık, 19 yüzyıl boyunca siyasi iktidarın kullanımına katılma etrafında biçimlenen siyasi yurttaşlık ve son olarak da sosyal yurttaşlık biçimlerinde olduğunu vurgulamıştır. Marshall'a (2006: 21) göre, yurttaşlık kavramı, sivil, siyasi ve sosyal olmak üzere üç ögeyi barındırmaktadır. Sivil öge, ferdi haklardan oluşmaktadır. Bu haklar ifade, düşünce ve inanç özgürlüğü; mülk edinme, var olan yasalara uygun sözleşmeler yapabilme ve adalet erişim hakkıdır. Sivil öge, bir insanın diğer bir insanla eşitlik temelinde ve kanunlar aracılığıyla bütün haklarını savunabilmesinin zeminini oluşturmaktadır. Sivil haklarla doğrudan ilgili kurumlar, mahkemelerdir. Siyasî öge, siyasî otoriteye sahip bir organın üyesi olarak ya da böyle bir organın üyelerinin seçmeni olarak siyasî iktidara katılım hakkını içermektedir. Siyasî ögeyle ilgili kurumlar, Parlamento ve yerel idaredir. Sosyal öge ise, toplumda hâkim olan standartlar çerçevesinde medenî bir hayat sürebilmeyi ifade etmektedir. Kişi sosyal öge çerçevesinde, ekonomik refah ve güvenliğe sahip olacak, sosyal mirastan pay alacak, eğitim sistemi ve sosyal hizmetlerden yararlanacaktır.

Marshall'a göre vatandaşlık, "eşitsizlik sistemi" olarak görülen kapitalizme paralel olarak yükselen bir kurum olmakla birlikte, giderek sistem içindeki eşitsizliklerin devamını sağlayan ve meşrulaştıran bir özelliğe de sahiptir. Medeni, siyasal ve sosyal haklarının

gelişimi tarihsel ve sosyal gelişmesini İngiltere örneği üzerinden inceleyen Marshall, demokratikleşme ve kapitalizmin birlikte işleminin “refah devleti” ve sosyal vatandaşlık aracılığı ile uygulanabileceğini ve vatandaşların bir takım haklardan yararlanarak topluma katılımının sağlanabileceğini savunmaktadır (Hoxsey, 2011; Kaya, 2006).

İlerleyen süreçte ise, BM Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi vatandaşlık hakları ile ilgili bir kırılma noktası olmuştur denilebilir. Bu tarihten itibaren vatandaşlık hak ve yükümlülükleri yine ulus-devletler tarafından belirlenmektedir, ancak bu hak ve yükümlülüklerin BM İnsan Hakları Komisyonu’nun çizmiş olduğu genel çerçeveye uyması gibi dünya kamuoyunda bir beklenti ortaya çıkmıştır. Dünya kamuoyunun ulus-devletlerin vatandaşlık düzenlemeleri üzerindeki ilgisi iletişim imkânlarının hızlı değişimi ile artış göstermektedir. İletişim imkânlarının gelişiminin dünyanın küçülmesi ve insanların ilgi alanını genişletmesi gibi sonuçları olmuştur. Bu durum ulusun hakların tek kaynağı olmaktan çıktığını ve haklarla milliyeti birbirinden ayırma ihtiyacının giderek arttığını göstermektedir. Sosyal bilimcilere göre, küreselleşme olgusu bir ulusallık sonrası vatandaşlık çağı açmış, hakların tek kaynağının ulus-devlet olmadığı gibi, bireylerin sorumluluk alanının da ulus-devleti aştığı yeni bir dönem başlamıştır (Özyurt, 2009: 160). Castells (2006) da, benzer bir vurguyu yaparak ulus-devlet meşruiyetinin yapı taşı olarak görülen refah devleti krizinin vatandaşlık kavramının sorgulanmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Bosniak (2003)’ün deyişiyle, bir anlamda geçen yüzyılda yaşanan gelişmeler, klasik anlamda vatandaşlık uygulamalarının günümüz ihtiyaçlarını karşılamada yetersizliğini gündeme getirmiş ve alternatif arayışları tartışmaya açmıştır.

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

Modern anlamda evrensel vatandaşlık kavramı, ulus devlet içinde sadece yasal ödevler ve zorunluluklarla donatılmış erdemli bir siyasi üyelik anlamından çıkarak, farklı grupların kimlik haklarının da tanınması ve genişletilmesi için mücadele verdikleri bir alana dönüşmüştür. Bu durum mevcut olan vatandaşlık uygulamasını ve aynı zamanda ulus- devlet modelini sarsarak, yeni vatandaşlık kavramının demokratikleşme pratikleri içinde toplumdaki farklılıkların tanınmasını beraberinde getirmiştir. Böylece, vatandaşlık bir yanda kültürel, sembolik ve ekonomik deneyimlerin yaşandığı, diğer yandan da mücadelelerle bir takım sosyal, politik ve sivil hakların tanındığı ilişkiler bütünü olarak bir kimlik yaratmasıyla, kişilerin toplumdaki statülerini belirlemektedir (Işın ve Wood, 1999: 19-20). Bu görüşü James (2006), modern toplumlarda vatandaşlık kavramının çok boyutlu ve çok katmanlı olduğunu vurgulayarak desteklemektedir. O'na göre de bu boyut ve katmanlar: ulus-devlete yasal ve siyasal üyelik; tarihsel, söylemsel ve kurumsal olarak kurulmuş bir toplumsal kimlik; demokratik temelde bireysel hak ve özgürlüklerin yanı sıra grup yada kültürel hak ve özgürlüklerin “*tanınmasının temel eklemleyici ilkesi*” ve yöntemsel düzeyde de bir toplumda hem devlet-toplum / birey ilişkilerini, hem de toplum içi ilişkileri eleştirel çözümlene alanıdır.

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

Vatandaşlığın geleneksel tanımına karşı; kitlesel göç, ulusüstü örgütlerin yükselişi ve bölgesel entegrasyondan kaynaklanan bir direncin olduğunu ortaya koyan Bauböck (1994) vatandaşlığın ulusal çerçevenin ötesine genişlemesi şeklinde tanımladığı “ulusüstü

vatandaşlık” (transnational citizenship) çerçevesinde liberal demokrasinin ilkeleri ile ulusalcı tutumlar arasındaki gerilimi, AB örneğindeki devletlerarası (interstate) vatandaşlığı, uluslararası hukukun bir ögesi olarak gelişim gösteren insan haklarını anahtar konular olarak ele almaktadır. Bauböck (1994), yasal bir statü olarak vatandaşlık (nominal citizenship) ile bir siyasi toplulukta hakların ve kaynakların eşit dağılımını içeren vatandaşlık (substantial citizenship) karşılaştırması yapmaktadır.

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

Smith (2003) modern dünyada vatandaşlığın dört anlamı olduğunu belirtmektedir. Birincisi ve belki de vatandaşlığın en yaygın hem antik hem de modern cumhuriyet ve demokrasilerde bireyin politik sürece katılımında politik haklara sahip olmasıdır; ikinci anlamı modern dünyada resmen egemen olan politik toplum üyesi olarak tanımlanmasıdır; üçüncü anlamı müşteri olarak vatandaş değildir. Yani sosyal yaşamda sürdürdüğümüz ilişkiler ve katıldığımız kulüp ve derneklerle insan ilişkilerinin ön plana çıktığı bir anlayıştır; dördüncü anlamı ise birinci ve üçüncü anlamının bir arada kullanılması yani sadece politik haklar sahip olmak değil çeşitli kurum ve kuruluşlarda görev almak yani sosyal ilişkilerde bulunmaktır.

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

Habermas (2002), ulus-devletlerin kültürel homojen yapılarından uzaklaşmak zorunda olduklarını ve aynı toplum içerisinde farklı din, dil, etnik ve kültürel farklılıkların eşit bir şekilde bir arada var olabilmesi için öncelikli olarak ulus-devletlerin, dışlayıcı ve homojenleştirici politikalarından vazgeçmeleri gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda ulus-devletlerin bünyesindeki farklılıkların eşit bir şekilde ve barış içinde bir arada var olmaları için ulus-devleti oluşturan değerlere sahip olan bizlerin üyelikten ziyade anayasaya bağlılığın yani anayasal vatandaşlık anlayışının hayata geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, anayasal vatandaşlık anlayışının, bir devletin gücü altında olmaktan ziyade hakların ötesine göre ayarlanmış bir vatandaşlığı ifade ettiğini ve bu anlayışın hayata geçirilmesinin demokratik bir anayasal devletin varlığıyla mümkün olacağını belirtmiştir. Habermas'a (2002) göre vatandaşlık, aynı toplum içinde bulunanların ulustan ziyade anayasaya bağlı olması anlayışının hayata geçirilmesi hukuk ilkelerinin de hayata geçirilmesini ifade etmektedir. Aynı zamanda ulus-devlet, hukuk ilkelerini ön planda tutan ve vatandaşların oluşturmuş olduğu bir yapı olarak adlandırılırsa, tüm vatandaşları kapsayıcı bir yapı haline gelebileceği gibi, vatandaşların oluşturmuş olduğu ve hazırlamış oldukları anayasa ve ulus-devlete daha fazla bağlı olacakları unutulmamalıdır.

Faulks (2006), küreselleşme düşüncesi ile birlikte vatandaşlıkla ilgili hak ve sorumlulukların bir devletin sınırlarının ötesine geçtiğinin altını çizmektedir. 21. yüzyılda vatandaşlık geleneksel kimliğinden sıyrılarak artık yalnızca bir ulus-devlete üyelikle sınırlı bir olgu olarak düşünülmemektedir. Çünkü ulus-devletlerin oluşumuyla birlikte tartışılmaya başlanan vatandaşlık olgusu, dünyada meydana gelen bir çok siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal değişimden bağımsız olarak ele alınan bir kavram olmanın

ötesine geçmiş ve dolayısıyla, ilk ortaya çıktığı dönemlerden farklı olarak tanımlanmaya ve kavramsallaştırılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda literatürde, küresel vatandaşlık (Falk, 1994; Desforjes, 2004), Avrupa vatandaşlığı (Wiener, 1998), samimi (intimate) vatandaşlık (Plummer, 2003), tüketici vatandaşlık (Cronin, 2000) dijital vatandaşlık (Mossberger, Tolbert ve McNeal, 2008), bilimsel vatandaşlık (Arnason, 2012), ekolojik vatandaşlık (Dobson, 2003), kültürel vatandaşlık (Hermes, 2001; Stevenson, 2003), kozmopolitan vatandaşlık (Linklater, 1998), ekonomik vatandaşlık (Lewis, 2003), demokratik vatandaşlık (Enslin, 2000), sosyal vatandaşlık (Roche, 2002), politik vatandaşlık (Janoski ve Gran, 2002), çokkültürlü vatandaşlık (Joppke, 2002; Kymlicka, 1998; Parekh, 2002) ve aktif vatandaşlık (Hoskins, 2006) gibi farklı vatandaşlık yaklaşımları tespit edilmiştir. Bu çalışmada, Hoskins (2006) tarafından kavramsallaştırılan aktif vatandaşlık yaklaşımı üzerinde durulacaktır.

2.3. Aktif Vatandaşlık

Vatandaşlığın, modern anlamda ilk tartışılmaya başlandığı II. Dünya Savaşı sonrası dönemdeki belirgin özelliği olan sosyal boyutundan bağımsız olarak yalnızca siyasal ve hukuksal bir bağa indirgenmesi günümüzde yapılan vatandaşlıkla ilgili tartışmaların can alıcı noktalarından birisidir. Çünkü vatandaşlık sosyal haklardan bağımsız olarak ele alındığında ortaya devlet ve birey arasındaki yalnızca siyasal ve hukuksal bağdan ibaret bir ilişki biçimi ortaya çıkmaktadır. Bunun ötesinde vatandaşlık kavramının sosyal boyutunun, ideolojik kaygılarla görmezden gelinmesi, farklı ekonomik gerekçelerin arkasına sığınarak önemsenmemesi ya da küresel dünya sisteminde devlet aygıtına devasa bir yük olduğu gibi her biri tartışmaya açık gerekçelerle dönüşüme uğratılması vatandaşlıkla ilgili farklı arayışların önünü açmıştır. Oysa ki modern vatandaşlık kuramlarının öncüsü sayılabilecek, T. H. Marshall tarafından öne sürülen vatandaşlık tezinin temel düşüncesi, refah devletiyle olgunlaşan vatandaşlık kurumunun kapitalizmin yarattığı toplumsal eşitsizlikler karşısında sağlıklı bir şekilde kendisini var etmesi üzerine kuruludur. Bir başka deyişle her türlü toplumsal katmanın eşitliğinin ön planda yer alması ile sağlanacak bir toplumsal bütünleşme, ancak tezinde öne sürdüğü toplumsal hakların varlığıyla sağlanabilir. Dolayısıyla, özellikle günümüzde sıklıkla dile getirilen ve küreselleşme, devletin küçülmesi vb. argümanlara dayanarak öne sürülen sosyal hakların sınırlandırılması bir bakıma toplumsal eşitliği tahrip eden bir olgu olarak karşımıza

çıkmaktadır. Bununla birlikte Hindess'in (1993: 31-32) de vurguladığı gibi, vatandaşlık, ne eşitlik ve kamusal idealinin tam gerçekleşmesi ne de sınıf egemenliğinin perdelenmesi olarak ele alınmamalıdır. Çünkü vatandaşlık kavramı, tarihin ilk dönemlerinden bu yana farklı toplumsal sınıflar ve gruplar için farklı anlamlar taşıdığından dolayı kendi içinde çatışmalı ve dinamik bir karaktere sahiptir.

T. H. Marshall "Vatandaşlık ve Toplumsal Sınıflar" adlı çalışmasında serbest piyasa ekonomisine sahip toplumlarda oy hakkının evrenselliği ile sosyo-ekonomik eşitsizlikler arasında bir gerilim olduğunu, dolayısıyla da siyasal ve medeni hakların kullanılabilmesi için sosyal hakların geliştirilmesi gerektiğini ve bunun da ancak refah devleti içinde mümkün olduğunu öne sürer. Buna karşın kapitalizmin yeniden yapılandırılması sürecinde refah devleti tasfiye edilirken, refah devleti içinde mümkün kılınan sosyal haklar da Yeni Sağ ve neo-liberal politikaların sonucunda etkisizleştirilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte öne sürülen gerekçeler ise bu hakların negatif özgürlük talepleriyle uyumsuz olduğu, ekonomik olarak verimsiz olduğu ve serfliğin yolunu açtığı şeklindedir. Yeni Sağ, bu gerekçelerle tasfiyeye yöneldiği sosyal hakların yoksulların yaşam fırsatlarını gerçek anlamda geliştirmediğini ve onları pasifliğe yönelterek bir bağımlılık kültürü yarattığını ileri sürmüştür. Kendi geçimini sağlayamayan işsizlerin, ortak yükümlülüğü yerine getiremediklerini ve bunun da tam üyeliği engellediğini savunur. Bu nedenle de Yeni Sağ'a göre bağımlıları yükümlü kılmak eşitliğe aykırı değil, tersine eşitliğin gereğidir (Kymlicka ve Norman, 2008, s.189-190).

Marshall'ın vatandaşlık tezini geliştirdiği döneme damga vuran "Refah devleti" kavramı ve sonrasında ortaya çıkan "Refah devleti'nin krizi", vatandaşlıkla ilgili yapılan tartışmaların önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla aktif vatandaşlığın ne olduğu, ya da olmadığıyla ilgili yapılacak kavramsal tartışmalardan önce aktif vatandaşlığı ortaya çıkaran nedenler üzerinde durmanın konunun daha iyi anlaşılması açısından faydalı olacağı söylenebilir. Bu kapsamda vatandaşlıkla ilgili olarak kapsamlı bir şekilde ortaya konulan ilk modern tez olarak nitelenebilecek Marshall'ın sosyal vatandaşlık anlayışının geçirdiği değişim, bu değişimin nedenleri ve aktif vatandaşlığın ortaya çıkışı üzerinde durulacaktır.

2.3.1. Refah Devleti ve Refah Devletinin Krizi: Sosyal Vatandaşlığın Dönüşümü

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

Refah devletinin, vatandaşlarına sunduğu sosyal politikaların ötesinde siyasal uygulamalarında da özgürlükçü bir yaklaşımı benimsediği söylenebilir. Nitekim, Kymlicka’ya (2004: 401) göre siyasal düzeyde, baskı guruplarının, özellikle sendikaların, meslek örgütlerinin etkili olduğu katılımcı bir demokrasi anlayışı ortaya çıkmıştır. Bunun doğal sonucu olarak, kitlesel siyasal partiler etkili olmuşlar ve devlet kaynaklarının dağıtımında rol oynamışlardır. Sosyal refah devleti anlayışı, yurttaşların siyasete katılımının ön koşulunun onların ekonomik durumunu düzeltmek ve sosyal, siyasal haklarını güvence altına almak olarak görmekteydi. Bu nedenle, kitleler haklar yoluyla ne kadar çok, sisteme dahil edilebilirlerse o kadar fazla toplumsal yaşama katılacaklardır.

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

II. Dünya Savaşı sonrasında birçok devletin temel hedefi; savaşın çöküntülerini gidermek ve ekonominin yeniden canlanmasını sağlamak için Keynes'in ekonomik politikalarına göre düzenlenmiş ulusal ekonomiler inşa etmek olmuştur. Ulusal ekonomiler ülke içerisinde Keynesyen ekonomi politikaları, refah devleti ve girişimci - emek arasındaki uzlaşmadan oluşan üç temel üzerine oturtulmuştur (Pierson, 2000). II. Dünya Savaşı sonrası dünya çapında uygulamaya konulan Keynesyen ekonomi politikaları, ekonomik büyüme ve gelişmenin en önemli faktörü haline gelmişlerdir. Bu bağlamda, dünya kapitalizmi, refah devleti uygulamasıyla, kaynakların bir ölçüde piyasa işleyişine göre, bir ölçüde de komuta ekonomisi çerçevesinde kullanıldığı başarılı bir büyüme dönemi yaşamıştır. Ancak, 1970'li yıllarda Amerikan ekonomisinde baş gösteren ekonomik kriz, 1973 ve 1978 yıllarında yaşanan iki petrol kriziyle küresel bir boyuta yayılınca Keynesyen ekonomi politikaları sorgulanır hale gelmiştir (Şaylan, 1995: 78-79).

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

ya toplumsal ve ekonomik talepler karşılanacak ve kapitalizmden ödün verilecek ya da toplumsal talepler kısılacak, demokrasiden ödün verilecek ama sermayenin birikim koşulları korunacak ve geliştirilecektir. Kapitalist devlet doğal olarak ikinci seçeneği yeğlemiş ve ikinci seçeneğin gerektirdiği politikalar 1970'lerin sonundan itibaren başlayarak “yeni sağ” (neoliberal) olarak nitelenen iktidarlar tarafından uygulamaya konulmuştur (Baltacı, 2004: 361-363). Nitekim, bu durumu doğrulayan gelişmelerden birisi 1975 yılında Amerika’da yaşanmıştır. Refah devletinin krizine çözüm bulmak için A.B.D.’de toplanan üçlü komisyonun başkanı Zbigniew Brezinski, siyasal katılma alanının daraltılması ve siyasal sistemin toplumdan giderek ayrılması gerektiğini söylemiştir. Bunun amacı, kararları, siyasal denetimden uzaklaştırmak ve yalnızca uzmanların sorumluluğuna bırakmaktır. Böyle bir önlem, temel kararları sadece ekonomik alanda değil, sosyal ve siyasal alanlarda da politikanın, dolayısıyla halk denetiminin dışına çıkarmaktadır (Mouffe, 1985: 31)

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

Yeni sağ, refah devletinin insanların kendi geçimini sağlama sorumluluğundan uzaklaştırdığını savunarak, piyasanın kendine güven, tam üyelik ve girişim gibi değerleri desteklediğini ileri sürmektedir (Kymlicka, 2004: 427). Yeni sağın devlet anlayışıyla ilgili çözümü, ekonomik olarak küçülmüş, siyasal olarak güçlenmiş bir devlet yapısının kurulmasıdır. Devlet klasik liberalizmde öngörüldüğü gibi gece bekçisi rolüne geri dönmeli, toplumu kendi dinamiklerine bırakmalıdır. Yalnızca üretimin genel koşullarını ve anayasanın uygulanmasını gözetmek işlevleriyle sınırlandırılan devlet, toplumdaki örgütlü

çıkarların (özellikle sendikaların) baskısından kurtulduğunda “gerçek kamu çıkarına” daha iyi hizmet edecektir (Özkazanç, 1997: 31).

Yeni sağın düşünsel öncülerinden sayılabilecek liberal ekonomist Fridrich Hayek, 1981 yılında iktisat haftasında yaptığı bir konuşmada “ *Eşitsizlik acınacak bir durum değil, tam tersine çok da sevindirici bir durumdur. Çünkü, eşitlikçilik yani gelir dağılımındaki eşitsizliğe müdahale edilmesi yüzünden piyasa ekonomisindeki sinyal cihazı çalışır hale gelememektedir. Nüfus artışının önünde tek bir fren vardır. O da yalnız kendini besleyebilen insanların ve halkların ayakta kalabilmesidir*“ demektedir (Alvater, 1985: 49-50). Bir başka ifadeyle Hayek, yeni sağın doğasında eşitlik düşüncesinin olmadığını bu trajik sözlerle ve tam da vahşi kapitalizmin doğasına uygun olarak ifade etmiştir denilebilir.

Yeni sağ, insanın yücelmesi ve özgürleşmesinin önündeki temel engelin yoksunluk ve yoksulluk olduğunu kabul ederken, bu çelişkinin ve eşitsizliğin devlet tarafından düzeltilmesine şiddetle karşı çıkar. Buradaki temel mantık eğer bu durum devlet tarafından düzeltilirse rasyonellik ortadan kalkacak dahası yoksulluk çemberi hiçbir şekilde ortadan kaldırılamayacaktır, bunun çözüleceği adres olarak sivil toplum gösterilmektedir. Eğer bir toplumda bunları çözebilecek yeterli derecede sivil toplum kuruluşu yoksa sorun nasıl halledilecektir? Ve yoksul insanları sürekli bu kuruluşların yardım ve sadakalarına muhtaç bırakmak o insanların psikolojilerini nasıl etkileyecektir? Bireyciliğin öne çıkarılması toplumsal örgütlenmeleri ve demokratik katılımın önünü tıkamıştır, bireylerin üzerinde ne toplumun, ne de toplumsal belirlenimin etkisi kalmış, bir sınıfa ve gruba bağlı olmayan birey sürekli öne çıkarılmıştır. Diğer yandan neoliberalizmin bir başka açmazı da , bireylerin başdöndürücü bir hızla, yoğun ve çok sayıda imaj ve enformasyon bombardımanına tutulmasıdır. Bireylere kendi özgür iradeleri ile belirleyebilecekleri en küçük bir yaşam alanı dahi bırakılmamış, her türlü bireysel tercihin (ekonomik, siyasal, entelektüel, sanatsal, cinsel v.s) yönlendirilebilmesi olanağı doğmuştur. Bu açıdan bakıldığında bireysel özgürlüklerin savunusunu yapmakta olan bir kuramın öncelikle bu kanalların işleyişini sorgulaması beklense de, bunu beklemek boşunadır. Neo-liberaller için bu yönünü görmemezlikten gelmektedirler (İnaç ve Demiray, 2004: 172-173).

Chomsky’ye (2000: 7) göre yeni sağ, azınlığın kendi özel çıkarlarını en yüksek düzeye çıkarmak için toplumsal yaşamın olabildiğince büyük kesimini denetim altında

tutmasına olanak veren politikalara ve işlemlere denk düşmektedir. Chomsky (2000: 8), bu politikaların, ekonomik sonuçlarının her yerde hemen hemen aynı ve tam da beklendiği gibi olduğunun altını çizmektedir: Toplumsal ve ekonomik eşitsizlikte çok büyük bir artış, dünyanın en yoksul ülkelerinin ve halklarının durumlarının dikkate değer ölçüde kötüleşmesi, tüm yeryüzünde çevrenin içinde bulunduğu acıklı durum, istikrardan uzak bir küresel ekonomi ve varlıkların elinde hayal bile edilemeyecek denli verimli kazanç kaynakları ortaya çıkmıştır. Kliksberg (1994: 184), yeni sağ politikalar sonucu devletin küçültülerek, etki alanının daraltılması ile ekolojik dengenin bozulmasından eşitsizliklerin derinleşmesine, işsizlik artışından bölgesel çatışmalara, bireycilikten yoksulluğa kadar bir dizi sorunun yer aldığı bir tablonun ortaya çıktığını ve bu tablonun yalnızca bir yönetim krizine değil aynı zamanda bir insanlık krizine de işaret ettiğinin altını çizmiştir. Kliksberg'in tespitlerinin ötesinde, dünyada kendini gösteren farklı sorunların ulusal değil küresel birer sorun haline dönüştüğünü önemle vurgulamak gereklidir.

Özkazanç'a (2009: 261-262) göre refah devleti uygulamalarının vatandaşlık kurumu açısından yol açtığı bazı olumsuz gelişmeler bulunmaktadır. İlk olarak, refah hizmetleri radikal bir eşitlik yaratmakta başarısız olmuştur. Yoksulluk giderilememiş ve/veya devlet giderek artan talepleri karşılayacak bir etkinlik sağlayamamıştır. İkinci olarak hizmetlerin sunulmuş tarzı hizmeti alanlarda, özellikle kadınlar, zenciler, yaşlılar, işsizler gibi toplumsal kesimlerde yabancılaştırıcı, aşağılayıcı, damgalayıcı, standartlaştırıcı, gözetleyici imaları nedeniyle hoşnutsuzluklara yol açmıştır. Üçüncü olarak devletin büyük çıkar gruplarıyla doğrudan ilişkiler temelinde örgütlenmesi, birey ve örgütsüz, güçsüz kesimlerin aleyhine gelişmiştir. Kamu bürokrasinin yozlaşmasına, siyasetin kısa dönemli çıkar beklentilerine endekslenmesine yol açmış, bu ise merkezi bir kolektivizm ve sosyal adalet uygulaması, toplumsal entegrasyonu güçlendirmedeği gibi, çıkar çatışmalarının artmasına, toplumsal ara kurumların zayıflamasına, bazı kesimlerin devlete bağımlı yaşamalarına neden olmuştur. Sınıf ve refah merkezli örgütlenme ve pratikler, yeni gelişen eşitsizlik ve iktidar risklerine karşı duyarsız kalınması anlamına gelmiştir. Ulusal homojen bir kültür varsayımı ve evrenselcilik mantığı, kültürel farklılıkların bastırılmasını birlikte getirmiştir. Vatandaşın salt hakların öznesi olarak anlaşılması, siyasi cemaate yönelik sorumluluk ve yükümlülükler sorununu daha dar cemaatlerin alanına itmiştir. Tüm bu nedenlerden dolayı ise Özkazanç (2009: 262) ,

modern refah devletini Marshall'ın varsaydığı gibi bir vatandaşlar cemaati olarak değerlendirmenin günümüz açısından pek mümkün görünmediğinin altını çizmektedir.

Güllüpcinar'a (2012: 105-106) göre, vatandaşlık uygulamaları, kapitalizmin ulus-devlet anlayışında bireyi salt hukuki ve siyasi ödev ve haklarıyla tanımlayan ve yasa önünde eşit olduğu varsayılan hukuksal bir özneye dönüştürmüştür. Ancak bu kağıt üstündeki eşitlik anlayışı, sosyal alanda sözde bir eşitlik durumu yaratmakta ve sosyal alanda toplumsal eşitsizliklerin taşıyıcısı olan birey, vatandaşlık hakları dolayısıyla sözde-eşit bireylere dönüşmüştür. Ayrıca, kapitalizmin eşitsiz ilişkilerinin toplumsal alandaki yansımaları vatandaşlığın toplumsal içeriğini zayıflatmıştır ve neo-liberal politikaların günümüzdeki hegemonyası bu toplumsal içeriği giderek daha fazla zedelemektedir. Bu nedenle kapitalist ilişkilerin egemen olduğu ulus-devletler bünyesinde vatandaşlık pratiklerinin özünde toplumsal eşitsizlik ve hiyerarşi barındırdığı iddia edilebilir ve modern yurttaşlığın evrensellik ve eşitlik vaatlerini gerçekleştirememesi ve bazı grupların ihtiyaç, çıkar ve beklentilerini karşılayamaması, ulus-devlet içinde bir vatandaşlar hiyerarşisi ve tabakalaşmasına yol açtığı gibi bir sonuca götürebilir.

Marshall'ın vatandaşlık yaklaşımında “vatandaşlık haklarının” ön plana çıktığı görülmektedir. Marshall'ın vatandaşlığa ilişkin en temel önermesinin refah devletinde sağlanacak olan sürekli ekonomik büyümenin, bireylerin haklarında ve sosyal korumada da paralel bir artışı beraberinde getireceği yönündedir. Bununla birlikte, refah devletinin kriziyle birlikte, bu yaklaşım yeni sağ olarak nitelenen kesimlerce eleştirilmiş ve ekonomik krizlerle birlikte Marshall'ın vatandaşlık tezi sorgulanmaya başlanmıştır. Üzerinde durulması gereken bir diğer önemli nokta ise, Marshall'ın vatandaşlık tezinde haklara çok fazla vurgu yapıldığı halde, vatandaşların sorumluluklarına dair bir vurgunun yapılmayışı önemli bir eksiklik olarak belirlemektedir. Wong ve Wong'un (2004: 104-105) da ifade ettiği gibi, vatandaşlık bağlamında haklar ve sorumluluklar arasında bir dengenin olması standart bir kural olmasa da bir idealdir ve sosyal gelişme için kıyaslamada bulunma imkanı sağlamaktadır. Bu bağlamda Marshall'ın vatandaşlık tezinde vatandaşların sorumluluklarının, haklarına göre geri planına itilmiş olması önemli bir sorun olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca refah devleti kurumlarının pasifliği ve bağımlılığı arttırarak, vatandaşlıktan bir geri çekilme ve vatandaşlık rollerinde bir “müşterileşme” ortaya çıkaracağı iddiası da sıklıkla dile getirilmiş ve artık vatandaşların sorumluluklarını yerine

getirmek için daha aktif olmaları gerektiği vatandaşlıkla ilgili yapılan tartışmaların odağına yerleşmiştir.

2.3.2. Yeni Sağ'ın Vatandaşlık Tezi: Aktif Vatandaşlık

Aktif vatandaşlık, refah devletinin kriziyle birlikte dünya gündemine yeni sağ politikacılar tarafından getirilmiş, vatandaşlığa ilişkin farklı bir anlayış olarak belirmiştir. Oktik vd. (2008: 142)'nin de vurguladığı gibi, özellikle, 1980 sonrası neo-liberal ekonomi politikaların bir uzantısı olarak İngiltere'de muhafazakar Thatcher Hükümeti ile başlayan sosyal refah politikaları terk edilmeye başlanmıştır. Bu politikalar, bireyi sosyal hizmetler alanında yalnızlaştırıp, toplumsal alanı terk ederek kendi merkezli olmaya itelerken, yeni bir yapılanma ve vatandaş tipolojisi oluşturmaya başlamıştır. Yeni vatandaş hem girişimci hem de karar alma süreçlerine katılımcı olup, güç hızla merkezlessiz bir yapılanmaya doğru kaymaktadır. Yeni vatandaş artık devletten hizmet bekleme noktasından uzaklaşırken hayatın her alanında daha fazla hak talep eden konuma gelmiştir. Saunders'in (1993: 61) ifadesiyle, aktif vatandaşlığın ortaya çıkışında önemli bir siyasal aktör olan yeni sağa göre, refah devleti merkezi yönetime bağımlı, sorumluluk alamayan, tembel, asalak, talepkar, mızımız, asi ve çıkarıcı bir vatandaş tipini teşvik etmiştir. İlk ortaya çıkışı, İngiltere'de Margaret Thatcher dönemine rastlayan aktif vatandaşlık, 1988 Muhafazakar Parti Konferansı'nda 1990'larda uygulanması düşünülen muhafazakar politikalar için anahtar tema kabul edilmiş ve Margaret Thatcher tarafından Thatcherizm uygulamalarının daha ılımlı bir bileşeni olarak sunulma çabası gösterilmiştir (Harris, 1999: 8).

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

temelinde yer alan, toplumsal ilişkilerin metalaşması ve bireyselleşmesi ile uyumlu doğasını korumayı sürdürmüştür (Faulks, 1998).

Aktif vatandaşlık, bireyin siyasal topluma aidiyetinde en belirleyici öge olarak onun bireysel başarısını, özel yaşamındaki performansını, yani girişim kültürüne uyum derecesini görmektedir. Yeni sağın birinci sınıf vatandaşları devlete yüklenmeden kendi ayakları üzerinde durabilen girişimci bireylerdir. Bir başka ifadeyle, neo-liberal söylemde “vatandaş”, büyük ölçüde ekonomik-insana indirgenmiş olmaktadır. Bu söylemde bireylerin toplumla ilişkisindeki en önemli bağ maddi çıkar bağlarıdır. Birey ve toplum arasındaki sınırların belirginleştirilmesi, ortak iyinin maddi refaha indirgenmesi anlamına gelmektedir. Yeni sağın “ideal” vatandaşı, başkalarıyla yalnızca rekabet ilişkisi içinde olan yalnız ve hırslı bir ekonomik varlıktır. Yeni sağın refah devleti eleştirisiyle birlikte kamusal alan ve hatta toplum fikri bile mahkûm edildiğinde geriye Thatcher'in deyiimiyle “sadece bireyler ve onların aileleri” kalmaktadır. Bireyden kendi kaderine hakim olması beklenir çünkü, yeni-liberalizm bireylerin toplumun önüne çıkardığı istemleri boyuna geri çevirir, tutamayacağı hiçbir söz vermez başarı ya da başarısızlık bireyin kendi sorunudur, toplumla ya da devletle hiçbir ilgisi yoktur (Özkazanç, 2009).

Harris (1999: 8), 1980'ler boyunca siyasetçilerin verdikleri demeçlerde aktif vatandaşın genellikle; iyi kalpli, mülk sahibi yurtsever, ihtiyaç sahiplerine karşılıksız yiyecek yardımında bulunan, yan komşusunun soğuk havalarda üşüyüp üşümediğini kontrol eden vatandaş olduğunun altını çizmektedir. Buradaki vurgunun, iyi komşuluk ilişkileri, kamu duyarlılığı ve yoksulluk üzerine olduğu anlaşılmaktadır. Aktif vatandaş aktif yapan unsur, mülk sahipliğidir. Mülk sahibi olmadan bir vatandaş bağımsız olamaz, mülk geliri olmadan bir birey iyi bir vatandaş olmak için gerekli boş vakte sahip olamaz. Mülk olmadan vatandaş pasiftir, devletin korumasına muhtaçtır, maddi yardımlara ve sosyal hizmetlere bağımlıdır. Aktif vatandaşlıkta, vatandaşlar başarılı, kendine güvenli, müteşebbis, tüketen ve mülk sahibi kişiler olarak resmedilir. Vatandaşlığın bu türünde, “toplum” bileşeni yer alsa da, aktif vatandaşlar yalnız yaşamayı başarabilen, piyasa içinde bağımsız, özgürlükleri mensubu buldukları kültür ve refah devleti tarafından sosyal haklardan ziyade, ekonomik olarak garanti altına alınmış vatandaşlardır. Harber (1992: 17) 1980'li yıllarda aktif vatandaşlığı genç insanların, refah devleti tarafından gerçekleştirilemeyen bazı uygulamalar konusunda aktif olmaları için güdülenmeleri

bağlamında açıklamaya çalışmıştır. Bu anlamda aktif bir vatandaş, şeyleri oldukları gibi destekleyendir; dolayısıyla bu durum onun demokratik süreçlerdeki tartışma ve eylemlerde eleştirel ve bilinçli bir katılım gösterebileceği anlamına gelmemektedir.

Özkazanç (2009: 265-266), Thatchercı söylemin bireyi, sadece kanunlar dairesinde özel işlerini yürütmekle yükümlü olan bir özgürlükler alanı olarak değil, girişimcilik yanında aile, din, ulus, geleneklerle ilgili bir dizi somut içerikle tanımladığını vurgulamaktadır. Thatcherizmin tanımladığı aktif vatandaşlığın bir boyutu daha vardır. Aktif vatandaş ahlaki ve toplumsal bir sorumluluk olarak gönüllü işler yapan, komşularıyla ve yakın çevresiyle ilgilenen birisidir. Her şeyi devletten beklemek yerine birey ve cemaatlerin kendi güçlerini harekete geçirmeleri; ara kurumlar yoluyla devletin çekildiği alanlardaki bazı toplumsal görevleri üstlenmeleri yeni sağa göre hem ahlaki hem teknik olarak daha üstün bir yöntemdir. Bu sayede, gerçek bir toplumsal dayanışma ve bütünleşmenin ancak bu sayede mümkün olacağına dikkat çekilir (Özkazanç, 2009: 265-266). Dubiel (1998: 15) de benzer olarak, ilerleyen süreç içerisinde, neo-liberal politikalar sonucu devletin boşalttığı toplumsal alanda sağlık, eğitim, uyum, sosyal güvenlik gibi temel toplumsal hizmetleri sivil toplum başlığı altında gönüllü kuruluşların aldığı ve kiliselerin toplumsal rolünün yeniden artmaya başladığının altını çizmiştir.

Özkazanç'a (2009: 266-267) göre, yeni sağın vatandaşlık ve siyasi toplum anlayışı birey ve cemaatlerin öne çıkarılmasına dayanmaktadır. Her iki durumda da zarar gören ise vatandaşlığın katılım, eleştiri, denetim, öz yönetim, kamusal tartışmayla ilgili siyasi boyutlarıdır. Bireysel yaşamında ve cemaat içinde aktif olması istenen bireyden siyasi alana gelince beklenen sadece yasalara uygun davranmasıdır. Bu nedenle yeni sağın ideal vatandaşının en belirgin özelliği siyasetten arınmış, devletle ilişkileri minimum olan, siyasete karşı kayıtsız ve ancak pasif destek veren biri olmasıdır. Bu söylemin kurguladığı ideal "siyasal toplumun" en belirgin özelliği de kamusal alanın yokluğudur. Dolayısıyla yeni sağcılar her ne kadar "aktif" vatandaşlıktan söz ediyor olsalar da, aslında yürürlükte olan süreç, "modern" vatandaşlığın geriletilmesi sürecidir. Modern vatandaşlık rasyonel ve özerk olduğu, siyasi katılım ve denetim yetenekleri olduğu varsayılan özgür bireyler ve onların yarattığı siyasi kurumlar üzerinde temellenmiştir. Yeni sağla birlikte içine girmiş olduğumuz yeni ortaçağda ise ortaklığı yaşatacak zeminler olarak "birey" ve "toplumun" modern hali güçlü bir tehdit altındadır (Özkazanç, 2009: 266-267).

2.3.3. Aktif Vatandaşlık ve Üçüncü Yol Yaklaşımı

1980’lerde İngiltere odaklı olarak Thatcher hükümeti döneminde başlayan aktif vatandaşlık tartışmaları, 1990’lı yıllarda Thatcher’ın yerine Muhafazakar Parti’nin başına geçen John Major hükümeti ve 1997’de seçimleri kazanan İşçi Partisi lideri Tony Blair döneminde de güncelliğini sürdürmüştür. Favretto’nun (2003: 13) ifadesiyle, Thatcher hükümeti döneminde sendikaların zayıflatılması, sosyal güvenlik hizmetlerinin azaltılması ve kamu sektörünün büyük bölümünün özelleştirilmesi, 1997’de tekrar iktidara gelen İşçi Partisi’nin işini oldukça kolaylaştırmıştır. Ancak, Blair hükümeti İngiltere vatandaşlarına “Demir Leydi” tarafından bırakılandan daha eşit bir toplum sunmamıştır.

1990’lı yıllarda düşünsel temelleri İngiliz sosyolog Anthony Giddens tarafından atılan, geleneksel sol eleştirisi olarak nitelendirilebilecek ve öncelikle İngiltere’de, daha sonra ise farklı Avrupa Birliği ülkelerindeki politika uygulamalarına öncülük eden “Üçüncü Yol” hareketi vatandaşlık tartışmalarına farklı bir yön kazandırmıştır. Üçüncü yol, Giddens’in (2000) ifadesiyle “Eşitlik, ihtiyaç sahiplerinin korunması, özerklik bağlamında özgürlük, sorumluluk yoksa hak da yok, demokrasi yoksa otorite de yok, kozmopolit çoğulculuk, felsefi muhafazakarlık” değerlerini tartışmaktadır. Dierwether (2000: 329), Anthony Giddens’in üçüncü yol yaklaşımının, küreselleşme, bireyselleşme, sol/sağ ayrımı, siyasal organın değişen doğası ve ekolojik kaygılar olmak üzere beş temel unsura dayandığını ifade etmekte; üçüncü yolu, küreselleşmeyi biçimlendirmeye odaklanma, ekolojik modernleşme için teknoloji arayışı, geleneksel sol ve sağ ideolojilere yakın durma isteği, sivil toplumda ivedi bir beraberlik, eğitim fırsatları vasıtasıyla insan sermayesine yatırım yapma tutkusu olarak özetlemektedir.

Aktif vatandaşlık yaklaşımı, insanları kendi kaderlerini tayin edebilen bağımsız bireyler olarak görmektedir. Bu yaklaşımda, toplumdaki sorunların, ihtiyaçların ve amaçların uzmanlar tarafından değil toplum üyelerinin bizzat kendileri tarafından belirlenmesi ve toplumun kendi geleceğini şekillendirerek, toplumsal değişimi gerçekleştirmesi düşüncesi yatmaktadır. Bu yaklaşıma göre, yerel hükümetlerin rolü toplulukları yönetmek değil, onların eylemlerini kolaylaştırmaktır. Aktif vatandaşlık, “üçüncü yol” siyasetinin yan ürünlerinden biri ve geleneksel refah devletinin reddi olarak anlaşılabilir. Gönüllü olarak topluma hizmetini gerçekleştirmek için yapılan uygulamalar,

üçüncü yol politikalarının bir parçası olan, etik vatandaşlık ve sosyal girişimcilik düşünceleriyle tutarlıdır. Bu düşüncenin savunucularına göre, üçüncü yol “gerçek bir fırsat”, “yurttaş sorumluluğu” ve “topluluk” değerini destekleyerek, eski stil demokrasi ve neoliberalizm arasındaki geleneksel ayrılığı aşmak istemektedir (Kenny, McNevin ve Hogan, 2008: 47-48).

Gül ve Gül (2007: 16), üçüncü yol yaklaşımında sosyal haklarla bireysel sorumluluklar arasında bir ilişki kurulmaya çalışıldığını vurgulamaktadır. Bir başka deyişle, sosyal devletin temel bir yaşam standardına katkıda bulunma sorumluluğu ile yoksulun sağlanan olanakları iyi değerlendirmesi arasında yani Keynesçi sosyal devletin refah hakkı ilkesi ile kişisel sorumluluk ilkesi arasında bir denge arayışı vardır. Bu dengede devlete düşen, insan sermayesine yatırım yaparak, fırsat eşitliğini sağlayarak ve piyasada çalışmayı olanaklı kılacak diğer hizmetleri sunarak, kişileri serbest piyasada ayakta tutmak ve kendi kendilerine yeten bir yaşam sürmelerini olanaklı kılmaktır. Böylece, eşitlik ve sosyal haklar temelli olarak tüm vatandaşlara sosyal yardım sunan sosyal devlet anlayışı terk edilmekte, sosyal haklar ile bireysel sorumluluklar arasında bir denge aranmaktadır. Ancak, karşılıklılık ilkesine dayandırılan bu dengenin temel koşulu, devletin kendine düşen sorumlulukları (güvenceli iş yaratmak, kreş ve sağlık yardımı gibi piyasada çalışabilmek için gerekli sosyal yardımları sağlamak gibi) öncelikle yerine getirmesidir.

Üçüncü yol yaklaşımının temel özellikleri kısaca şu şekilde özetlenebilir: (Gül ve Gül, 2007: 16)

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

fırsat eşitliği savunulur. Piyasada eşitsizliklerin adaletsiz boyutlara ulaşmasını engellemek için devletin yükümlülük alması benimsenir.

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

Başlıca üçüncü yol politikaları ise aşağıdaki gibi ifade edilebilir: (Köse, 2010: 39-40)

- Üçüncü yolun temel hedefi, vatandaşların zamanımızda yaşanan küreselleşme, kişisel yaşamdaki dönüşümler ve doğayla ilişki bağlamında ortaya çıkan önemli değişimler karşısında kendi yaşam yollarını çizebilmelerine yardımcı olmaktır.
- Üçüncü yol küreselleşmeye karşı olumlu bir tavır takınmalıdır, küreselleşme sadece serbest ticaret olarak ele alınmamalıdır.
- Üçüncü yol temelde sosyal adalet ile bağını koparmamalıdır, ileri aşamalarda eşitlik ile özgürlük çatışabilir; fakat eşitlikçilik ölçütleri bireysel özgürlüğü artırıcı rol de oynar. Sosyal demokratlara göre özgürlük, peşi sıra daha geniş toplumsal bütünlüğün tesisi taleplerinde bulunan eylemin özerkliği anlamına gelmektedir.
- Üçüncü yol kolektivizm ile bağını kopardıktan sonra toplumla birey arasında yeni bir ilişki ağı kurmalıdır. Bu ilişki hak ve sorumluluk temelinde kurulacaktır. Eski sosyal demokrasideki hakların mutlak görülmesi anlayışının bir kenara bırakılması, bireyciliğin/bireysel hakların artması ile birlikte bireysel sorumluluklar da artırılmalıdır; “Sorumluluk yoksa hak da yok”.
- “Demokrasi yoksa otorite de yok”. Otorite ancak aktif, katılımcı bir toplumsal yapı temelinde, demokratik bir sivil toplum yapısının tesis edilmesi durumunda kabul edilebilir.
- Ekolojik risk karşısında modernleşme doğrusal bir çizgi takip edemez; üçüncü yol çevresel sorunlara duyarlı bir modernleşme öngörür. Ekolojik anlamda duyarlı

modernleşme, modernleşme sürecinin yarattığı çevresel sorunların farkında olan modernleşmedir.

- Üçüncü yol temelde değişime kapalı olmayan; ancak değişimin beraberinde getirdiği risklerin sorumluluğunu da göz önünde bulunduran (felsefi) bir muhafazakarlık öngörür. Bireyciliğin arttığı bir toplumda toplumsal dayanışma ve sosyal adaleti sağlamak ancak bu şekilde mümkün olabilir.

Üçüncü yol yaklaşımına yöneltilen önemli eleştirilerden birisi, üçüncü yolun bireycilik ile ilgili söylemlerine ilişkindir. Üçüncü yol yaklaşımına göre, birey piyasada rekabet edebilmek için özendirilmeli ve birey topluma karşı bir sorumluluk anlayışı içinde hareket etmelidir. Toplumsal ve ekonomik eşitsizlikler içinde olmayan bir birey tanımı, üçüncü yolun pragmatik bir biçimde toplumsal gerçekliği nasıl kurduğunun en somut ifadesi olarak birey toplum ve devlet piyasa ilişkilerinde sınıf boyutunu göz ardı etmesine dayanmaktadır. Böyle bir anlayış ise neoliberal ideoloji ile birebir örtüşen bir anlayışa işaret etmektedir (Yöney, 2000: 290).

Üçüncü yol yaklaşımına göre, bireylere devlet tarafından sağlanacak minimum ücret, ancak aktif olarak iş arama, kendini eğitime ya da kendisi adına çalışma gibi sorumluluklar karşısında verilmelidir. Sosyal hakların, yurttaşlığın bir sonucu olarak koşulsuz sunulma özelliği neoliberaler ve üçüncü yol politikacıları tarafından ihlal edilmektedir. Dolayısıyla üçüncü yolun “çalışana refah” yaklaşımı piyasaya yönelik bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir (White, 2000: 509). Fitzpatrick (2003: 38) de, serbest piyasa ile uyum içinde hareket eden üçüncü yol politikacılarının, “sorumluluk yoksa hak da yok” söylemlerini zayıf bir eşitlik ve güçlü bir sorumluluk üzerine şekillendirdiğinin altını çizmektedir.

Heywood (2011: 89-90) ise üçüncü yolu muğlak bir kavram olarak görmektedir. Heywood’un ifadesiyle, üçüncü yol, hem kapitalizme hem de sosyalizme bir alternatif oluşturma fikrini kapsamaktadır. Bu yaklaşım, dikkatleri faşizm, sosyal demokrasi ve en son olarak post sosyalizm dahil, çeşitli geleneklerden siyasi düşünürleri cezbeden ideolojik bir pozisyona çekmektedir. Öte yandan, üçüncü yolun aynı anda, hem piyasanın dinamizmini destekleyip hem de piyasanın doğurduğu sosyal bölünmeye karşı uyarması bakımından çelişkili olduğu ve merkez sol projeden uzaklaşıp sağa doğru bir değişimi

temsil ettiği yönünde eleştirilmiştir. Bir başka deyişle, örneğın neoliberal çerçeveyi benimsediği, özellikle global kapitalizmi desteklediği ve cemaatçilerin (komünteryenler) aileyi güçlendirme ve “kaba” kanun ve düzen politikasından yana olma talebinde somutlaşan otoriteryenizme kaymayı savunduğu gerekçesiyle sıklıkla eleştirilmiştir (Heywood, 2011: 89-90).

2.3.4. 21. Yüzyılda Aktif Vatandaşlık

Aktif vatandaşlık, refah devletinin kriziyle beraber yeni sağ politikacılar tarafından gündeme getirilmiş ve devamında üçüncü yol olarak ifade edilen siyasi görüş tarafından da sahiplenilerek özellikle Avrupa Birliği’ne üye ülkeler tarafından AB’nin vatandaşlık eğitimi, sosyal dışlanmanın, ırkçılığın önlenmesi ve siyasi katılım ile sivil toplum kuruluşlarının etkinliğinin artırılmasına dönük politika ve uygulamaların önemli dayanaklarından birisi haline gelmiştir. Öyle ki, aktif vatandaşlığa olan böylesi bir ilginin sonucunda Avrupa Birliği 2011 yılını “Gönüllü Aktivite Yoluyla Aktif Vatandaşlık Yılı” olarak belirlemiştir (http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/20091127_council_decision_en.pdf). İlerleyen süreç içerisinde de, Avrupa’nın eğitimsel işbirliği uygulamalarını şekillendiren ve 2020’ye kadar olacak gelişmeleri etkilemeye devam edecek olan politika belgeleri, aktif vatandaşlığın teşvik edilmesinin önemini vurgulamış ve aktif vatandaşlığı Avrupa eğitim sistemlerinde bireylerin kazanması istenen başlıca amaçlardan birisi haline getirmiştir. (Eurydice, 2012: 7). Bu bağlamda, İngiltere’de 1997 yılında iktidara gelen İşçi Partisi’nin danışmanlarından olan ve ülkenin saygın siyaset bilimcilerinden kabul edilen B.R. Crick’in, 1998 yılında vatandaşlık eğitimi üzerine hazırladığı rapor, İngiltere’den başlayarak tüm Kıta Avrupası’nda vatandaşlık kavramı ve vatandaşlık eğitimiyle ilgili tartışmalara öncülük etmiş ve 2000’li yıllarda ve sonrasında aktif vatandaşlık farklı akademik, siyasi ve toplumsal projelerin odak noktası haline gelmiştir.

Crick, raporunda vatandaşlığın (11-16 yaş grubu öğrenciler için) İngiltere ve Galler’de Ulusal Programın bir parçası haline gelmesini ve sosyal ve ahlaki sorumluluk, toplumsal katılım ve siyasal okuryazarlık olarak üç birbiriyle ilişkili alan üzerine kurulmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Rapor aynı zamanda tüm vatandaşlık eğitimi programlarının, aktif vatandaşlığa göre yeniden düzenlenmesini ve genç insanların öğrenim gördükleri kurumlarda ve daha geniş topluluklarda kararlar almalarını ve eyleme

geçmelerini destekleyecek yönde yeniden ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Crick raporu, ilerleyen süreçte, 2002 yılında İngiltere’de vatandaşlığın müfredatlara girmesi ve yeni ulusal müfredat girişiminin başlatılması ile sonuçlanmıştır (Nelson and Kerr, 2006: 19).

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

1997 yılında demokratik değerler ve vatandaş hakları Avrupa eğitim projesine sıkı sıkıya bağlı bir konumdaydı. Bundan dolayı demokratik vatandaşlık, ulusal eğitim ve öğretim sistemlerinin reformlarına işaret eden uluslararası politikaların merkezi haline gelmiştir. İki önemli eylem bu duruma katkı sağlamıştır: bir taraftan hem yasal hem de ideali bakımından Avrupa vatandaşlığı haklarını bildiren Amsterdam Antlaşması’nın onaylanması, diğer taraftan ise tüm Avrupa vatandaşlarını etkileyen çeşitli topluluk politikaları arasında tamamlayıcılık ve tutarlılığı öngören “Bilgi Avrupa’sına Doğru” (Towards a Europe of Knowledge) Komisyon Tebliği’dir. Daha sonra, birlik içinde eğitim yoluyla demokratik vatandaşlığın artırılması ile ilgili tartışmalar yoğunlaşmıştır. Sonuç olarak, Avrupa Birliği üyesi devletlerin eğitim politikalarına ve uygulamaya konulan demokratik vatandaşlık üzerine bugünkü söylemler, Avrupa aktif vatandaşlığını ön plana çıkarmaktadır (Milena, 2008: 208). Avrupa Konseyi’nin vatandaşlık anlayışının daha çok aktif katılım, tolerans ve kurumların eleştirel değerlendirilmesi düşüncesine dayandığını vurgulamak önemlidir (Janmaat ve Piattoeva, 2007: 531).

Aktif vatandaşlık terimi Avrupa bağlamında ilk olarak, “bilgi toplumu” ve “toplumsal uyumun” gerçekleştirilmesine dönük Avrupa Komisyonu Lizbon 2010

Stratejisinde kullanılmıştır. Lizbon stratejilerinin hedefi, dünya'nın en rekabetçi ekonomisini Avrupa işgücününün eğitim ve öğretimi üzerine odaklanarak oluşturmaktır. Lizbon Stratejisi kapsamında iki yükseköğretim reformu ortaya çıkmıştır: (a) Bilgi Avrupasına katkıda bulunmak üzere Avrupa üniversitelerini modern hale getirmek ve (b) aktif vatandaşlık için daha iyi toplumsal uyum veya öğrenmeye katkıda bulunmak (Humphreys ve diğerleri, 2011: 215). Bu bağlamda aktif vatandaşlık, vatandaşların toplulukları içerisinde seslerini duyurmaları için güçlendirmenin bir yolu, aidiyet duygusu ve yaşadıkları toplumun bir parçası olma, demokrasinin, eşitliğin ve farklı kültür ve düşünceleri anlamının değeri olarak tanımlanmıştır. Bundan sonra ise aktif vatandaşlık, Avrupalı araştırmacılar tarafından Marshall'ın haklar ve sorumluluklar düşüncesine bağlı olarak ve temsili demokrasiye yapılan vurguyu arttırarak olarak tanımlanmıştır. Bilinçli siyasal katılım, topluma dönük gönüllü eylemler ve katılım etkinliklerinin eklektik birlikteliği aktif vatandaşlık konseptini oluşturmuştur. Aktif vatandaşlık terimi, demokrasi ve insan haklarına ilişkin değerleri içermekte ve siyaset, iş yerleri, sivil toplum ve bireylerin yaşadığı evler gibi birçok farklı bağlamda konumlanabilmektedir (Hoskins, d'Hombres ve Campbell, 2008: 8).

Aktif vatandaşlık tanımındaki genişlik nedeniyle sıklıkla, gönüllülük ve topluma hizmet gibi farklı katılım biçimleriyle karıştırılmaktadır. Dolayısıyla kullanılan tanımın, farklı ülkeler, siyasi, kültürel ve sosyoekonomik gelenekler için değişebileceği göz önüne alınmalıdır. Bu tür değişkenler ile, vatandaşlık eğitimi ve aktif vatandaşlığın algılanan amaçlar, tanımlandığı ve temas ettiği yollar ile geliştirildiği bağlamlar arasında güçlü ilişkiler olabileceği unutulmamalıdır. Örneğin, liberal/bireysel veya totaliter geleneğe sahip ülkeler çoğunlukla vatandaşlık eğitimini, ulusal ve tarihsel mitlerin/yapıların öğretimi, bazen ise gönüllü etkinlikler için ek fırsatlar sağlama olarak tanımlamaktadırlar. Cemaatçi veya sivil cumhuriyetçi geleneğe sahip ülkeler ise vatandaşlıkla ilişkili konuların öğretimi ile farklı bağlamlardan yararlanarak öğretme yaklaşımlarını birleştirmeye çalışmaktadırlar (Nelson ve Kerr, 2006: 19).

Aktif vatandaşlık kavramı, Avrupa ülkelerinde farklı terminolojilerde ve farklı anlamları içerecek şekilde kullanılmaktadır. Bu alandaki kavramların kullanımına eşlik eden esneklik vurgusuna çoğu ülkede sıklıkla rastlanmaktadır. Bu alanda yürütülen politikalar, farklı yönetsel kuruluşlar arasında (içişleri ve dışişleri, eğitim, gençlik, sivil

toplum, sendikalar, çevre örgütleri, adalet ve gelişim işbirliği vb.) dağılmış durumdadır. Her ne kadar, farklı terminolojiler kullanılıyor olsa da, katılımcı vatandaşlık kavramı, farklı ülkelerde yankılar yaratmış ve Hollanda, İtalya gibi ülkelerde aktif vatandaşlık terimi bu kavramı karşılamak üzere kullanılmıştır. Bazı ülkeler, politik önceliklerini yansıtan biçimde aktif vatandaşlığı farklı yorumlayabilmişlerdir. Örneğin, Hollanda, İngiltere ve Slovenya'da siyasal etkinliklerden öte gönüllü toplum hizmetlerine giderek artan bir ilgi gösterilirken, İtalya ve Danimarka'da ikisi arasında bir dengeden, Fransa ve Almanya'da ise siyasal katılıma dönük artan bir ilgiden bahsedilebilmektedir. Fransa ve Danimarka'da demokratik değerler, aktif vatandaşlığın diğer boyutlarına karşı daha ön planda yer almaktadır. Almanya, Danimarka, İtalya ve Fransa'da siyasi uygulamalar formal eğitim politikaları üzerine iken, İngiltere ve Hollanda'da ise ilgi formal eğitimden in-formal ve toplum hizmeti türü etkinliklere kaymaktadır (Hoskins ve diğerleri, 2012: 22-23). 20 ülkenin müfredat ve değerlendirme sistemlerini inceleyen tematik bir araştırmanın sonuçlarına göre, aktif vatandaşlık teriminin henüz tam olarak anlaşılmadığı veya tanımlanmadığı ortaya çıkmıştır (Nelson ve Kerr, 2006, iv). Davies (2003, akt. Samoila, 2011: 57), 300'ü aşkın aktif vatandaşlık tanımı belirlemiştir. Bu tanımları, Davies (2003), bir statü ve kimlik olarak, haklar ve yükümlülükler olarak ve toplumsal deneyimler olarak vatandaşlık başlıkları altında üç boyuta ayırmıştır.

Marinetto (2003), aktif vatandaşlık düşüncesinin siyasal yelpazenin her iki tarafında da bulunabilen hükümetlerin siyasal ve ideolojik uygulamalarına girdiğine dikkat çekmiştir. Aktif vatandaşlık için çok sayıda ülkeden farklı politik uygulamalara rastlanmaktadır. Örneğin; Singapur'da aktif vatandaşlık Kanada'daki bağlamından farklı bir konumda yer almaktadır. Her iki hükümet, vatandaşların katılımını önemseseyse de, her iki ülkede de barışçıl protestolar ve gösteriler farklı şekilde karşılanmaktadır. Kerr, Nelson ve Ireland (2006), farklı ülkelerde aktif vatandaşlığa yüklenen anlam ve farklı politikalar ve uygulamalarıyla ilgili sıkıntıların olabileceğinin altını çizmiştir (Akt. Kennedy, 2007: 306-307).

Kerr'e göre, aktif vatandaşlık kavramı Avrupa Birliği'nde ve bölgesel, ulusal ve yerel düzeydeki karar vericiler arasında destek bulmaktadır. Bununla birlikte, kavram çok karmaşık ve çok boyutludur, yani basit doğrusal bir kavramdan ibaret değildir. Aktif vatandaşlıkla ilgili "Aktif vatandaşlık nedir?" "Aktif vatandaşlar gerçekten ne yaparlar?"

“Aktif vatandaşları nasıl eğitmeliyiz?” gibi farklı sorularla karşılaşılmaktadır. David Kerr, adaletsizliğe karşı savaşın ve özgürlük mücadelesinin aktif bir vatandaşın en önemli özelliği olduğu belirten Barack Obama’dan da bahsetmiştir. Kerr’a göre olası yaklaşımlardan yalnızca bir tanesidir ve aktif vatandaşlıkla ilgili birçok farklı tanım ve yaklaşım da mevcuttur. Fakat aktif vatandaşlıkla ilgili tüm tanımlarda ortak olan bazı özellikler bulunmaktadır. Aktif vatandaşlık,

- Modern toplumlardaki değişimin hızına ve ilgili sorunlara bir tepkidir,
- Geleceğin bütünleştirici, kapsamlı, katılımcı ve demokratik toplumunun vizyonu için bir anahtardır,
- Demokrasiyle ilgili sorunlar için bir panzehirdir,
- Aktif vatandaşların yetiştirilmesinde yaşam boyu eğitim ve öğrenme ön plandadır (Active Citizenship Foundation Hungary, 2010: 21)

Aktif vatandaşlık karmaşık bir kavramdır ve bilgi, beceri, tutum, değer ve kimlik olmak üzere farklı öğelerden oluşmaktadır. Aktif vatandaşlık, geleneksel siyasal katılım, informal vatandaş katılımı, yardım faaliyetleri ve çeşitli topluluklara katılım biçimine bürünebilmektedir. Aktif vatandaşlık eğitimi, formal ve informal eğitim çerçevesinde veya okul programlarında ya da daha geniş bir topluluğa katılım yoluyla gerçekleşebilmektedir. David Kerr’e göre uygulamanın ve deneyimlerin öneminden dolayı, aktif öğrenme kavramı aktif vatandaşlık ile yakından ilgilidir. Aktif vatandaşlıkta, bireysel öğrenmenin yanında aktif vatandaşlıkta bireysel deneyimlere büyük vurgu yapılmaktadır (Active Citizenship Foundation Hungary, 2010: 22). Anderson (2005: vii) aktif vatandaşlığı yeni bir vatandaşlık ideali olarak tanımlamaktadır ve aktif vatandaşlara daha fazla özerklik ve seçenek verilerek bunun sonucunda sorumluluk sahibi, esnek ve hareketli bireyler olacakları öngörüsünün bulunduğunu belirtir.

Aktif vatandaşlık, topluma, vatandaşlığa ve bireylerin güçlendirilmesine (empowerment) ait idealleri barındırmakta ve karar alma süreçlerinde katılımın önemini vurgulamaktadır. Fakat aktif vatandaşlıkta yalnızca kamusal katılım seviyesinin artması

değil katılımın hangi amaçlara hizmet edeceği önemlidir. Bir başka deyişle, amaçlı bir katılım davranışının varlığı ön plana çıkmaktadır. Bu amaç, insanların kendileri ve etrafındaki insanlar için toplumlarını daha iyi yerler haline getirmek üzere katılım göstermelerinin sağlanmasıdır. Aktif vatandaşlık insanların karar alma süreçlerine katılımı ve onlara kamu hizmetlerinin planlanmasında ve dağıtımında söz hakkı verilmesi ve de çıktılarını iyileştirmek anlamında onları topluma dahil etmek ile ilgilidir (Brannan, John ve Stoker, 2006: 993).

Bireysel düzeyde aktif vatandaşlık, kendine güveni ve bireylerin güçlendirilmesini geliştirme anlamına gelmektedir. Diğer insanlarla ilgili olarak ise, kararları etkileme ve etkileşimlerini geliştirmek anlamına gelmektedir. Güçlendirilmiş insanların gelişmiş ve olgunlaşmasıyla beraber, komşuluk ilişkilerinden en geniş toplum düzeylerine kadar kolektif eylemlere katılımın gerçekleşeceği öngörülmektedir. Sonuç olarak, aktif vatandaşlık etkili bir devlet oluşturmak için siyasi sisteme ve kamusal alana katılımı ve sorumluluk almayı ön plana çıkarmaktadır (Green, 2008: 12-19).

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

Aktif vatandaşlık, toplumu bir arada tutan bir yapıştırıcı gibidir, çünkü eğer herkes sadece işe gitmeye, hayatını kazanmaya ve kendi kişisel ilgi alanlarını geliştirmeye

odaklanırsa, toplum parçalanma tehlikesiyle baş başa kalır. Oysa aktif vatandaşlık, farklı nesillerden ve arkaplanlardan insanları bir araya getirmekte ve toplumsal dayanışma yoluyla Avrupa toplumunun uzun vadeli refahı için artan bir öneme denk düşmektedir. Aktif vatandaşlık, aynı zamanda bir çeşit okuryazarlıktır, çünkü aktif vatandaşlık etrafımızda olup bitenler hakkında farkındalık geliştirmemiz, bilinçli yargılarda bulunabilmek için bilgi ve fikir edinmemiz ve bireysel veya toplu olarak uygun tepkiler verebilmek için gerekli beceriye ve cesarete sahip olmamızı ifade etmektedir. Aktif vatandaşlık, her bir bireyin içinde yaşadığı toplumda –yerel, ulusal veya küresel toplumdan hangisi anlamına gelirse gelsin- bir fark yaratabilecek görüşüne dayanmaktadır. Gerçek aktif vatandaşlık, hukukun üstünlüğüne saygı duyma, demokrasi, adalet, hoşgörü ve açık fikirlilik ve başkalarının haklarına ve özgürlüklerini önemsemeyi içeren temel değerler tarafından desteklenmektedir. Sonuç olarak, sosyal uyumu gerçekleştirebilecek önemli bir katkı yapmaktadır. EESC (Avrupa Ekonomi ve Sosyal Komite), 2010 yılındaki “Entegrasyon (bütünleşme) ve Sosyal Gündem” (Integration and the Social Agenda) görüşlerinde, göçmenlerin sivil, kültürel ve siyasi katılımlarının artırılmasına; başka bir deyişle, bütünleşmelerini hızlandırmaya yardımcı olacak aktif vatandaşlığın geliştirilmesine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte konu, yalnızca farklı etnik gruplarla ilgili değil, onun ötesinde birbirlerinin farklılıklarını anlayabilecek, önyargılardan arınmalarını sağlayacak zengin ile fakir, zayıf ve güçlü gibi farklı toplumsal, arkaplanlardan veya farklı nesillerden insanlar arasında toplumsal dayanışma duygusunun yaratılması ve sürdürülmesiyle ilgilidir (Darmanin, 2012: 1).

Martin (2012: 57), bireylerin, toplumda otomatikman özgür ve sorumlu vatandaş niteliklerini kazanamayacaklarını, bunun için eğitilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimin özellikle aktif vatandaşlığın öğrenimini kolaylaştırarak, siyasal ilgisizlikle mücadele ve toplumsal uyumun sağlanmasında çok önemli bir rol üstlendiği bilinmektedir (Hoskins, 2008; Lipset, 1959; Putnam, 2000). Aktif vatandaşlık eğitimi, hayatın herhangi bir aşamasında aktif vatandaşlığı kolaylaştırmaya veya cesaretlendirmeye hizmet edecek (formal, non-formal ve informal) öğrenme fırsatları olarak tanımlanabilmektedir (Kallioniemi ve diğerleri, 2010: 7). Birzea (2005, Akt.: Samoila, 2011) aktif vatandaşlık eğitiminin demokratik yaşamda aktif bir katılım için gençlere ve yetişkinlere toplumda hak ve sorumluluklarını üstlenerek ve uygulayarak en iyi eğitimi sağlamayı amaçlayan uygulamalar ve etkinliklerden oluştuğunu belirtmektedir. Avrupa Konseyi tarafından

Cracow’da düzenlenen Eğitim Bakanları Konferansları sırasında (2000) “aktif vatandaşlık eğitimi insan hakları, çoklu demokrasi ve hukukun üstünlüğü temel ilkeleri üzerine kurulmuştur, şiddete, yabancı düşmanlığına, ırkçılığa, saldırganlığa ve hoşgörüsüzlüğe karşı savaşı öngörmektedir, belirli zaman ve mekan bağlamında ayarlanan eylem konularını içerir” ifadeleri kullanılmıştır. Avrupa Komisyonu (2008) bilgi toplumunda kişisel gelişimin sağlanmasının aktif vatandaşlığın, sosyal ve profesyonel katılımın gerekliliği için “anadilde iletişim becerileri, yabancı dilde iletişim becerileri, matematik becerisi ve temel bilimsel ve teknolojik beceriler, dijital beceriler, öğrenme becerileri, inisiyatif gelişimi ve girişkenlik becerileri, kültürlerarası beceriler, sosyal ve sivil beceriler” olmak üzere sekiz anahtar yeterlilik tanımlamıştır. Bütünsel yaklaşım, yukarıda bahsi geçen becerilerle ilgili disiplinlerarası stratejileri kullanarak aktif vatandaşlık eğitiminin her kategorinin içerisine dahil olmasını sağlamaktadır. Uygulanabilirliğiyle ilgili olarak, aktif vatandaşlık eğitiminin gönüllülük etkinlikleri, proje uygulamaları, yetiştirme etkinlikleri ve tartışmalar gibi farklı sonuçları olduğu ifade edilmiştir (Samoila, 2011: 58).

Aldenmyr, Wigg ve Olsen ‘e (2012: 1-2) göre, aktif vatandaşlığın amacı, eğitimin içinde ve eğitim yoluyla, demokrasi ve insan haklarının ve genç insanların güçlendirilmesini ve özerkliğini sağlamaktır. Fakat, konuyla ilgili araştırmaların da gösterdiği üzere, kavram yavaş yavaş neoliberal bir biçime bürünmektedir. Bu biçim, bireyin eylemini kolektif eylemin önünde görmekte, bireyin hak ve sorumluluklarını piyasa mantığı içerisinde değerlendirmekte ve en önemlisi bu iki durum hakkında da kaçamak yanıtlar üretmeye girişmesiyle kendini göstermektedir. Aktif vatandaşlık kavramının, Avrupa eğitim politikaları düzeyinde ortaya atılması, çocukların ve gençlerin özerklik duygularının güçlendirilmesi, onların istek, ihtiyaç ve düşüncelerini dile getirmelerinin desteklenmesi amacından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Üstelik bu amaç, birçok nedenden dolayı artık uygulanabilir veya merkezi görünmemektedir. Çünkü burada amaç, bireylerin aktif vatandaş olabilmeleri için demokratik değerlerin ve demokratik katılımın herkes tarafından öğrenilmesinin ve içselleştirilmesinin sağlanmasıydı. Dolayısıyla artık vatandaşlığın tanımlanmasında onun statü olarak görüldüğü durumdan, bireylerde yüzeysel şekilde ifade edilmeye çalışılan muğlak bir aktiflik, sosyallik ve kimlik oluşumuna katkının ön plana çıkarıldığı bir paradigma değişiminden söz edilmektedir (Aldenmyr, Wigg ve Olsen, 2012: 2).

2.3.5. Hoskins ve Mascherini'nin Aktif Vatandaşlık Modeli

Aktif vatandaşlık çalışmalarının, bir bakıma sosyal sermaye kavramı ile ilgili yapılan araştırmalardan doğduğu söylenebilir. Putnam (2000), aktif vatandaşlığın sivil katılım ile güçlü bir ilişkisi olduğunu ve sosyal sermayeyi oluşturmada büyük öneme sahip olduğunu altını çizmiştir. Putnam ayrıca, toplumca ortak paylaşılan amaçların bireylerde “karşılıklılık” duygusunu geliştirdiğini ve bu sayede ortak değerlerce desteklenen toplumsal ağlar kurulduğunu vurgulamaktadır. Sosyal güvenin yüksek seviyelere ulaşması, insanlar arasındaki işbirliğini cesaretlendirmekte ve anti-sosyal davranış olasılığını azaltmaktadır. Bu yaklaşım, aktif vatandaşlık fikrinin, sosyal sermaye kavramının bir boyutu olduğunu savunmaktadır. Sosyal sermaye, genellikle insanlar arasındaki etkileşimleri yöneten ve ekonomik ve sosyal kalkınmaya katkıda bulunan kurumlar, ilişkiler, tutumlar ve değerleri temsil etmektedir (Hoskins ve diğerleri, 2006: 9).

2005 yılında, Yaşam Boyu Öğrenme Araştırma Merkezi (CRELL) Aktif Vatandaşlık göstergeleri geliştirme sürecini desteklemek üzere açıklayıcı bir araştırma projesi başlatmıştır. Araştırma, eğitim, siyaset bilimi ve sosyoloji alanlarından araştırmacıların katıldığı Demokrasi için Aktif Vatandaşlık adlı Avrupa çapında bir ağ tarafından desteklenmiştir. Bu araştırma projesinin ilk önemli sonucu, Avrupa’da aktif vatandaşlığın ölçülmesini amaçlayan **Aktif Vatandaşlık Bileşimsel Göstergesinin (Active Citizenship Composite Indicator) (ACCI)** (Hoskins ve diğerleri, 2006; Hoskins ve Mascherini, 2009) ortaya çıkmasıdır. Gözden geçirilen model, mevcut verilerden elde edilen 61 gösterge üzerine kurulmuştur. Veriler konu üzerinde geliştirilen 2002 spesifik modülden, ağırlıklı olarak da European Social Survey verilerinden elde edilmiştir. Bileşimsel gösterge, 3 ayrı katılım şekline (Temsili Demokrasi, Protesto ve Sosyal Değişim, Topluluk Katılımı) ve demokrasi, insan hakları ve kültürler arası anlayış ile ilgili maddeleri birleştiren demokratik değerlerden oluşmuştur. Modelin geliştirildiği çalışmaya bakıldığında, Kuzey Avrupa ülkelerinin en yüksek puana sahip ülkeler olduğu ortaya çıkmıştır – İsveç farklı alanlarda en yüksek sonucunu alan ülkedir - Batı Avrupa ve Finlandiya orta derece performanslar elde etmiştir. Güney ve Doğu Avrupa ülkeleri ise en düşük puanları almışlardır. Bu bileşimsel gösterge, aktif vatandaşlığı ölçülmesi çabalarında önemli bir başlangıç noktası oluşturmuş ve 2007 yılında Lizbon Stratejisinde Eğitim ve Yetiştirme İlerleme Raporunda kullanılmıştır.

Hoskins ve Mascherini (2009), vatandaşlıkla ilgili farklı modelleri ve boyutları tek bir Avrupa vatandaşlık kavramı oluşturmak üzere birleştirmiştir. Bunu yaparken gönüllülük ve toplumsal katılım ile ilgili liberal ve cemaatçi (communitarian) gelenekleri, siyasi katılım ile ilgili sivil cumhuriyetçi (civil republican) gelenekleri ve protesto yoluyla sosyal adalet talebi ile ilgili eleştirel vatandaşlık vurgusunu birleştirmiştir. Bu modelin ilk aktif vatandaşlık tanımı, “*Karşılıklı saygı ve şiddet karşılığı ve insan hakları ile demokrasi doğrultusunda betimlenen sivil toplumdaki, toplumdaki ve/veya siyaset hayatındaki katılım*” şeklinde ifade edilmiştir (Hoskins, 2006). Hoskins ve Mascherini (2009), aktif vatandaşlığın, katılımcı demokrasi (hükümetlerin denetlenebilir kılan eylemlere katılım vb.), temsili demokrasi (oy verme gibi eylemler) ve toplumdaki günlük yaşama katılıma kadar varan farklı katılım türlerini içerdiğinin altını çizmişlerdir. Yapılan tanımın bir başka ifadeyle, sivil ve siyasi katılımın yeni biçimlerini de içerdiği görülmektedir. Katılımcı vatandaşlık ile ilgili yapılan bu tanım “vatandaşların katıldığı etkinliklerin insan hakları ve hukukun üstünlüğü temel ilkelerine dayanması” etik sınırı ile sınırlandırılmıştır. Her ne kadar katılımcı vatandaşlık bireysel düzeyde tanımlansa ve ölçülse de, demokrasinin ve iyi yönetimin oluşması ve devamının sağlanmasında, eylemler ve değerler açısından bu etkinliklerin daha geniş olarak topluma nasıl katkı sağladığına ve kavramın sadece bireyler için değil ayrıca kamu yararına dönük faydalarının olabileceğine vurgu yapılmaktadır (Hoskins ve diğerleri, 2012: 14-15).

Vatandaşlıkla ilgili farklı kavram ve terminolojiler de bulunmaktadır. Fakat, bunlar genel anlamda katılımcı vatandaşlığın tek bir boyutuna karşılık gelmektedir. Örneğin; siyasi katılım, toplumsal etkinlikleri dışarıda tutarak sadece siyasi kararları değiştirmeye çabalayan siyasete yönelik eylemlere karşılık gelmekte iken; buna karşılık gönüllülük, toplumsal etkinliklere odaklanmaktadır. Benzer şekilde sivil katılım, sivil toplum içerisindeki eylemlere odaklanırken oy vermek gibi formal siyasi katılım göstergelerine çok daha az önem vermektedir. Eleştirel vatandaşlık ise genellikle etkinlikleri protesto etmek anlamına gelmektedir ve resmi siyasi katılıma veya toplumsal katılıma daha az oranda önem vermektedir. Ayrıca, bu kavramlara hangi değerlerin dahil olduğu her zaman açıklık arz etmemektedir Avrupa aktif vatandaşlığı kavramındaki ayırt edici nokta, insan hakları ve demokratik değerlerin bireylerin eylemlerinde mutlaka yer almasıdır (Hoskins ve diğerleri, 2012: 15).

Bu tanımda da görüldüğü üzere aktif vatandaşlık, siyasi eylem, katılımcı demokrasi, sivil toplum ve toplum hizmetlerine katılımı içeren geniş çaptaki eylemleri birleştirmektedir. Fakat, tek başına bireysel eyleme dönük bu tür işler aktif vatandaşlık kavramı içinde düşünülememektedir. Örneğin, Hoskins ve Mascherini'ye (2009) göre, Nazi Almanyası veya Komünist Doğu Bloku örneklerinde de görüldüğü gibi, bireyler gerekli demokratik veya faydalı sonuçları olmaksızın da geniş katılım davranışları gösterebilmektedirler. Dolayısıyla katılımın niteliğinin demokratik değerler, karşılıklı saygı ve insan hakları değerleriyle bütünleşik olması beklenmektedir. Modelde ölçmeye çalışılan şey de buna bağlı olarak katılıma dayalı değerlerdir. Aktif vatandaşlık ve sosyal sermaye arasındaki fark, bireysel katılımdan doğacak faydaya değil; demokrasi ve toplumsal uyumdan doğacak kolektif faydaya yapılan vurgudur. Aktif vatandaşlığın değerler boyutu, bugün de geçerli olan Avrupa'nın politik yapılarını oluşturan ilkelere dayanmaktadır. Bu değerler, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde (Avrupa Konseyi 1950) ve Avrupa Konseyi'nde (1997) düzenlenen insan hakları değerleri ve ayrımcılık karşıtı değerlerdir. Dolayısıyla modelde yer alan demokratik değerler de, demokrasi, insan hakları ve ayrımcılık karşıtı katılım değerlerinin bir bileşimidir (Mascherini ve diğerleri, 2009: 10). Hoskins ve diğerleri (2006: 11)'ne göre aktif vatandaşlığın sınırları, bazı etik ilkelere çizilmiştir. Bu etik ilkelere göre, bireylerin eylemleri toplumu desteklemelidir ve insan hakları ile hukukun üstünlüğü ilkeleri ile çakışmamalıdır. Dolayısıyla, hoşgörüsüzlüğü ve şiddeti destekleyen marjinal gruplardaki katılım, aktif vatandaşlığın bu tanımına dahil edilmemektedir.

Hoskins ve Mascherini'ye (2009: 1) göre, aktif vatandaşlık Avrupa'nın politika üretme sürecinde belirli katılım biçimlerini anlatmak için kullanılan bir terimdir ve bu katılım biçimleri, Avrupa'da katılımcı ve temsili demokrasinin devamının sağlanması ve vatandaşlar ve hükümet kurumları arasındaki boşluğu azaltmak ve sosyal uyumu artırmak için desteklenmelidir.

Hoskins ve Mascherini (2009)'nin aktif vatandaşlığın operasyonel modeli olarak tanımlanan Aktif Vatandaşlık Bileşimsel Göstergesi, 4 ayrı ve ölçülebilir boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, "*protesto ve sosyal değişim*", "*toplum yaşamı*", "*temsili demokrasi*" ve "*demokratik değerler*" olarak ifade edilmektedir. Protesto ve sosyal değişim boyutu, protesto, meslek örgütleri ve sendikalara katılım, çevre örgütlerine katılım ve insan

hakları ile ilgili örgütlere katılım alt boyutlarından; toplum yaşamı boyutu, örgütlenmemiş yardım sağlama, dini organizasyonlara katılım, ticari organizasyonlara katılım, kültürel organizasyonlara katılım, sosyal organizasyonlara katılım, spor ile organizasyonlara katılım ve veli / öğretmen örgütlerine katılım” boyutlarından; temsili demokrasi alt boyutu, siyasi partilere katılım, seçimlere katılım ve kadınların siyasi yaşama katılımı alt boyutlarından, demokratik değerler boyutu ise demokrasi, kültürlerarası anlayış ve insan hakları alt boyutlarından oluşmaktadır.

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

- **Bilgi:** insan hakları ve sorumluluklar, siyasal okuryazarlık, tarihsel bilgi, güncel gelişmeler, çeşitlilik, kültürel miras, yasal konular ve politika ve toplumun nasıl etkilenebileceği.
- **Beceriler:** çatışma çözümü, kültürlerarası yeterlilikler, bilinçli karar verme, yaratıcılık, toplumu ve politikayı etkileme yeteneği, araştırma yeteneği, savunuculuk, özerklik/temsilcilik, eleştirel düşünme, iletişim, münazara becerileri, aktif dinleme, problem çözme, belirsizliğin üstesinden gelme, diğer insanlarla birlikte çalışma, risk değerlendirme.
- **Tutumlar:** siyasal güven, siyasal çıkar, siyasal etkililik, özerklik ve bağımsızlık, esneklik, kültürel takdir/beğeni, farklı kültürlerle saygı, farklı/değişen düşüncelere karşı açıklık, aktif vatandaş olarak katılım sorumluluğu ve açıklık, toplumu ve politikayı etkileme.
- **Değerler:** insan hakları, demokrasi, cinsiyet eşitliği, sürdürülebilirlik, barış/şiddete karşı olma, adalet ve eşitlik, aktif vatandaş olarak katılıma önem verme.
- **Kimlik:** kişisel kimlik duygusu, toplumsal kimlik duygusu, ulusal kimlik duygusu, küresel kimlik duygusu (Hoskins ve Crick, 2010: 176):

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

2.4. Demokratik Değerler

Lyons (2003: 10), değerlerin literatürde bilgi, inanç, tutum, sosyal norm, ilgi, amaç, hayata bakış, ideoloji gibi zaman zaman birbiri ile ilişkili zaman zaman da ilişkisiz kavramları tanımlamak için kullanıldığını bazen de değerlerin etik ile karıştırıldığını vurgulamaktadır. En genel ifadeyle, değerler, davranışlara rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standartlar olarak tanımlanabilir (Halstead ve Taylor, 2000; Kincal, 2004; Moroz ve Reynolds, 2000). Schwartz'a (1992, akt. Burhan, 2010: 45) göre değerler, insanların eylemleri doğrulamak, kendilerini, diğer insanları ve olayları değerlendirmek için kullandıkları, belirgin durumlardan öte kavram ve kanıları ifade etmektedir. Değerler hem mikro hem de makro anlama sahip kavramlardır. Bireysel davranış temelinde değerler, bireyin ihtiyaçları ile toplumsal yaşamın taleplerini uzlaştıran içselleştirilmiş standartlardır. Bu durumda değerler bireylere eylemleri için uygun seçenekleri sunmaktadır. Kültürel yaşam gibi makro düzlemde ise değerler toplumsal yaşamla bütünleşmeye olanak veren paylaşılan anlamları anlatmaktadır (Parashar, Dhar ve Dhar, 2004: 144).

Fichter'e (2006: 175) göre değerler, kültüre ve topluma anlam ve önem veren ölçütlerdir. Değerler kavramsal olarak bilinir, coşkusal olarak yaşatılır, paylaşılır, önemsenir ve uslamlama normları gibi kullanılırlar. Değerler sistemi insan deneyimlerini yansıtır ve insan deneyimleri üzerinde doğrudan bir etkide bulunurlar. Değerler sistemi kişilerden neyin istendiğini, kişilere neyin yasaklandığını; neyin ödüllendirilip neyin cezalandırıldığını belirler. Coombs-Richardson ve Tolson (2005: 264) da, kişi ve

toplumdan topluma değişen ve bireyin yetişme sürecinde kazandığı değerlerin, bireylerin tutum ve davranışlarının önemli belirleyicileri olduğunun altını çizerek.

Demokrasi her ne kadar içinde barındırdığı formal süreçler ve uygulamalarla kendini var eden ve devamlılığını sürdüren bir kavram olsa da aynı zamanda bir yaşam biçimine de işaret etmektedir. Bu bakımdan, bireylerin demokrasiye ilişkin değerleri, demokrasinin gerçek anlamını onun formal biçiminden öteye taşımaktadır. Demokrasinin bir yaşam biçimi olarak içselleştirilmesi, bireylerin sahip olduğu değerlere bağlıdır. Biçer (2009: 114) benzer bakış açısıyla, demokrasi ve demokratik değerlerin her Şeyden önce insan aklının rehberliğinde oluşturulmuş, her türlü dogmatik kabullerden uzak, insan ve insana saygıyı temel alan bir yaşam tarzı olduğunun altını çizmekte ve bir toplumda demokrasinin yaşayabilmesinin demokratik değerlerin bireyler tarafından benimsenip içselleştirilmesine bağlı olduğuna dikkat çekmektedir. Chen'in (2007: 1) altını çizdiği gibi bir ulusun vatandaşlarının demokratik değerlere sahip olması, o toplumdaki demokratik gelişim sürecinin en önemli belirleyicisidir. Bir başka ifadeyle, demokrasiyi var eden hukuksal ve siyasi altyapı ve toplumsal kurumlar, ancak demokrasinin niteliğini belirleyen ve devamının garantisini olarak ifade edilen bireylerin demokratik değerlere sahip olup olmayışıyla somut anlamda değerlendirilebilir. Dolayısıyla bireylerin demokrasiye ilişkin değerleri kazanabilmeleri için aileden başlayarak, okulun, akran gruplarının ve toplumsal çevresinin demokratik bir ortam niteliğine sahip olması gerektiği söylenebilir.

Pike'nin (2009: 135) de önemle vurguladığı gibi bir toplumda özgürlük ancak, ulusça demokratik değerler etrafında birleşildiğinde gerçek anlamda kendini gösterir. Middaugh ve Perlstein (2005), bir değer olarak demokrasinin bireylere kazandırılmaya çalışılmasının ardındaki temel gerekçenin, demokratik bir siyasal sistem ve toplumsal yapının gelişimine katkı sağlamak olduğunun altını çizmektedir. Çünkü demokratik değerler eğitimi ve siyasal bir sistem olarak demokrasi arasında çok yönlü bir ilişkiler ağı olduğu genel kabul gören bir anlayıştır..

Literatürde yer alan başlıca demokratik değerler, bağımsızlık, özgürlük, özsaygı, özgüven, insan onuruna saygı, mutluluk arayışı, yaşam hakkına saygı, sorgulayıcı olma, diyalog, barış, dostluk, yardımseverlik, bilinçli kararlar alabilme, dayanışma, duyarlılık, işbirliği, eşitlik, sır tutabilme, dürüstlük, sorumluluk sahibi olma, adalet, aklın üstünlüğü,

farklılıkların kabulü, tolerans, çevreye saygı, gelişme, güvenlik, hukukun üstünlüğü, barışçıl yöntemlerle çatışmaları çözümleyebilme, aktif katılım, uluslararası insan hakları olarak ifade edilmektedir (Büyükdüvenci, 1990; Dautheribes, 2000; Kıncal ve Işık, 2003; Kinnier, Kernes ve Meyer, 1990; Moller, 2006; Levin, 1998; Ohn, 2001; National Council for Social Studies [NCSS], 1984; Öhrn, 2001; Worsfold, 1997).

Literatürde ulaşılan bu değerlerin tamamı, demokratik toplumlarda bireylerin sahip olması istenen, her biri özel bir anlam ve önem arz eden değerlerdir. Ancak bu çalışmanın sınırlılığı düşünüldüğünde, ifade edilen demokratik değerlerin tamamı yerine, Hoskins ve Macherini (2009) tarafından aktif vatandaşlık kavramı içerisinde ele alınan demokratik değerler üzerinde durulacaktır. Hoskins ve Macherini'nin (2009) aktif vatandaşlık kavramını oluşturan demokratik değerler orijinal çalışmasında kültürlerarası anlayış, insan hakları ve demokrasi olarak ifade edilmiştir. Hoskins ve Macherini'nin (2009) demokratik değerler konusunda çizdiği kavramsal çerçeveye bağlı kalınarak bu çalışmada üzerinde durulacak demokratik değerler; kültürlerarası anlayış kapsamında kültürel çeşitlilik ve tolerans, insan hakları boyutuyla ifade özgürlüğü ve ilkeleri-işleyişi bakımından demokrasidir.

2.5. Kültürel Çeşitlilik

21. yüzyılda dünya ülkeleri, küreselleşme olgusundan ve yoğun göç hareketlerinden dolayı kültürel olarak çeşitlilik arz eder hale gelmişlerdir. Modernleşme ile birlikte ulus-devletlerin ortaya çıkışı ve bireylerde ulus devlet bilincinin oluşumu, küreselleşme ile birlikte ulus devletlerin varlığının sorgulanmasını ve bireylerin ulus devlet bilincinin aşınması olgusunu da beraberinde getirmiştir. Zizek'in (1997: 42) deyişiyle, eskiden çeşitli etnisitelerin bir ulus altında toplanması sözkonusu iken, günümüzde tam tersi bir sürece girildiği ve ulusların hızla "etnikleştiği" göze çarpmaktadır. Bu süreçte, toplumdaki farklı birey ve gruplar kimliklerini tanımaya ve devlet tarafından kimliklerinin tanınması talepleriyle dünyanın farklı ülkelerinde mücadelelere başlamışlardır. Her ne kadar demokratik toplumlarda bu tür talepler kamusal yaşamın merkezinde yer alsada, bu özerklik talepleri karşısında devletler, siyasi istikrar ya da toplumsal uyumu gerekçe göstererek bu taleplere duyarsız kalmayı ya da bu grupların kültürel özgüllüklerinin tanınması politikalarını seçmektedirler.

Günümüz toplumlarında, çoğulculuk ve küreselleşmeyle ortaya çıkan toplumsal dönüşümler çok unsurlu ve farklılaşmış kimliklerin belirmesine yol açmıştır. Her ne kadar, küreselleşmenin ekonomik boyutunun ön plana çıkarılması bu olguyu arka plana itse de (Smolicsz ve Secombe, 2005; Zajda, 2007; Zajda, 2008) bugün insanlar, sanayi devrimi sonrası ortaya çıkan devasa şehirlerde birbirleri ile iç içe yaşamakta ve yüzlerce farklı kimlikten insanla etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu durum ise beraberinde, farklılıkların toplumsal yaşamda kabulünü ön plana çıkarmaktadır. Ekinci'nin (1999: 53-54) de vurguladığı gibi, kültürel yaşam biçimlerindeki çeşitlilik etnik gruplar, mezhepler ve dünya görüşlerinin sayısı her geçen gün artmaktadır. Geçmişte aydınlanma düşüncesinden ilham alan modern projenin evrenselci paradigması, insanlar arasındaki benzerlikleri toplum tasarımının merkezine alırken, günümüzde yaşamın temeline ve anlamına ilişkin olarak yapılan vurgu giderek farklılıklar üzerine yoğunlaşmaktadır. Bir başka ifadeyle, Bauman'ın (2003: 131) da vurguladığı gibi, modernliğin sloganları olan özgürlük, eşitlik ve kardeşlik yerine; günümüzde postmodernliğin ateşkes formülü olan özgürlük, farklılık ve hoşgörü daha çok dillendirilmeye başlanmıştır.

Farklılıkların kabulü, beraberinde farklı etnik ve kültürel kimliklere sahip insanların bir arada yaşayabilmelerinin yollarından birisi olarak ifade edilen çokkültürcülük ve çokkültürlülük olgularını beraberinde getirmektedir. Kymlicka'nın (1998: 25) ifadesiyle çokkültürlü toplum, birden çok ulusal ya da etnik kültürü bünyesinde barındıran siyasi toplum, çağdaş devletlerdir. "Çağdaş devletler" kavramının kullanılmasının nedeni, günümüzde artık demokratik devletlerin hiç birinin kültürel bakımdan homojen bir toplum yapısına sahip olmamasıdır. Son yüz yıl içerisinde, kültürlerin kaynaşması trendinin artarak sürdüğünü, sanayi devrimi sonrasında yoksul ülkelerden, sanayileşen zengin ülkelere doğru, İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında zulümden kaçmak amaçlı olarak ve ayrıca misafir işçi statüsünde yoğun bir göç dalgası yaşanmıştır. Bu yüzden, günümüzde globalleşen dünyada neredeyse tek kültürlü, kültürel bakımdan homojen bir insan topluluğundan oluşmuş bir siyasal toplumun varlığından söz etmek neredeyse imkansızdır. Günümüz dünyasında 184 devletin tahminen 600 yaşayan dil grubu ve 5000 etnik kimlikten oluştuğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Patent ve Kymlicka'nın (2003: 10) vurguladığı gibi, dünya dillerinin %90'ı kaybolma riski altındadır ve tehlike altındaki

bu dillerin büyük çoğunluğu yerli dilleridir. Dolayısıyla bu durum beraberinde, yerli halkların statüleri ve hakları üzerinde yeniden düşünmeyi gerektirmektedir.

Çokkültürlülük ve çokkültürcülükle ilgili yapılacak kavramsal değerlendirmelerden önce vurgulanması gereken en önemli nokta, bu iki kavramın yalnızca dinsel, dilsel ya da etnik farklılıklar bağlamında ele alınmasının, konunun anlaşılması bakımından eksiklikler doğuracağıdır. Çünkü, farklılıkların bu şekilde ele alınması, günümüzde akademik çevrelerde sıkça tartışılan ve dünya çapında ülkelerin politik uygulamalarında kendilerine yer bulan toplumsal cinsiyet, eşcinseller, kadınlar, engelliler, yabancı işçiler, uyuşturucu bağımlıları, evsizler ve alt kültür mensupları gibi toplumun çoğunluğundan farklı özelliklere sahip grupların ve konuların, en genel ifadesiyle farklı kimliklerin çokkültürlülük ve çokkültürcülükten ayrı ele alınması gereken olgular olduğu gibi yanlış bir kavramsallaştırmaya yol açmaktadır. Çünkü, kimlikler en genel ifadeyle bir kişi veya grubun kendini diğer kişi ya da gruplara göre konumlandırmasını, bir başka deyişle duruşunu ifade etmektedir ve doğuştan edinilen özellikler toplamı değil, sosyal ve kültürel bir inşa sürecinin ürünleridir. Bu açıdan, ulusötesi benzer özellikleri olan kimliklerle ilgili yapılacak tartışmaların çokkültürlülük ve çokkültürcülük olgularından ayrı ele alınmasının, bu iki konunun açık, net ve doğru bir şekilde anlaşılmasının önünde bir engel oluşturacağı söylenebilir. Benzer kavramsal bakış açısına Nash (2003), Abu Laban ve Gabriel (2002) ve Yuval-Davis (1999)'in çalışmalarında da değinilmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada çokkültürlülük ve çokkültürcülük terimleri, yukarıda bahsedildiği şekilde bütünsel bir anlamı içerecek şekilde toplumun çoğunluğundan farklı özellikler taşıyan tüm toplumsal kimlikleri ifade edecek şekilde kullanılmaktadır.

2.5.1. Çokkültürlülük Ve Çokkültürcülük Kavramları

20. Yüzyılın ortalarından itibaren ulus-devlet modelini benimseyen toplumlardaki tek merkezli, tek kimlikli ve tek kültürlü yapı, farklı kesimlerce sorgulanır hale gelmiştir. Bu bağlamda farklı etnik, kültürel yapıları barındıran ve göç alan ülkelerde çeşitli sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Özellikle 1960'lı yıllardan itibaren ortaya çıkan ve moderniteye bir tepki olarak ortaya çıkan postmodern düşüncenin de etkisiyle o güne kadar yok sayılan ve tanınmayan farklı toplumsal grupların talepleri yavaş yavaş ortaya çıkmaya başlamış ve bu durum bir anlamda ulus-devletlerin tekçi yapısının farklı uygulamalarla

esnetilmesini beraberinde getirmiştir. Özellikle 1980'li yıllarda soğuk savaşın bitişinin de etkisiyle hız kazanan bu süreç, küreselleşme ile doruk noktasına ulaşmış ve çokkültürlülük böylesine bir konjonktür içinde akademik, siyasi ve toplumsal alanların en önemli tartışma konularından biri haline gelmiştir.

Çağımızda dünyanın bir çok ülkesinde, farklı kimliklerin kendilerini günümüz paradigmasının yeni argümanlarıyla tekrar tanımladıkları bir süreç yaşanmaktadır. Modernite ile evrenselci bakış açısı yerini bireyselci bir bakış açısına bırakmış ve bu teslimiyet de post modernitenin dinamiklerinden beslenmiştir. Postmodernitenin görecelilik algısı ise çokkültürlülük ve çoğulculuğa geniş bir yaşama alanı oluşturmaktadır. Postmodern kuramda birlikte yaşama ilkesi evrenselleştirme ilkesinin yerini almaktadır. Özgürlük, eşitlik ve kardeşlik, modernliğin sloganı iken özgürlük, farklılık ve hoşgörü postmodernitenin temel özelliğidir. Farklı etnik, kültürel ve dini grupların çatışmasız bir arada yaşama tasarısı da beraberinde çokkültürlülük politikalarını zorunlu kılmıştır. Çokkültürlülük politikaları da şüphesiz toplumsal alandaki tüm kurumları ciddi ölçüde ilgilendiren bir kapsamdadır. Politikalar kültür, eğitim, din, siyaset, ekonomi vb. alanlarda da belli yenilikleri içermektedir (Çötök, 2010, Hansen, 2010; D'Andria, 2000).

Çokkültürlülük politikalarını toplumun barısına hizmet edeceğini savunan çokkültürlülük taraftarları, özellikle aydınlanma döneminden beri Batı toplumuna çöken tekilcilik ve monist düşüncelere bir tepki olarak gördükleri bu siyasetin ötekileştirilen ulusların kendi öz kimlikleri ile modern dünyada yer almalarını sağlayan bir politika olarak değerli bulmaktadırlar. Bu açıdan farklılığın kabulü hatta yer yer kutsanmasına varan bir çizgide seyreden çokkültürlülük siyaseti, uzun zamandan beri baskı ve sömürü altında yaşamaya mahkum edilmiş ulusların, kültürlerin ve toplumsal grupların sömürülmesine karşı geldiğinden dolayı, takdirle karşılanan bir olgu olarak kısa sürede kabul görmüştür (Giddens, 2000: 149). Çokkültürlülük ve çokkültürcülük, üzerinde yeşermeye çalıştığı ortamın sağladığı kolaylıklarla tüm dünyada tartışılan bir olgu konumuna yükselmiştir. Özellikle Kanada ve Avustralya gibi devletlerin, ülkelerine kabul etmiş oldukları göçmenleri asimile etme ya da bünyesinde eritme yerine, çok etnikli yapı içinde farklılıklarını tanıyan bir politika girişimi olarak çokkültürlülüğü resmen bir devlet politikası haline getirdikleri 70'li yıllardan sonra konu daha fazla dünya gündemine oturmuştur (Kymlicka, 1998: 47).

1970'li yıllarda çokkültürcülük literatürüne ilham verecek kültürel çoğulculuk yaklaşımı esas itibarı ile 1910'lu yıllarda doğmuştur. 1900'lü yılların başlangıcı, Amerika kıtasına toplu göçlerin yaşandığı bir dönemdir. Başlangıçta çok sayıdaki göçmen topluluklarının Amerikan toplumu ile uyum içinde yaşayabilmesi için Amerikan toplumu içinde eritilmesi amaçlanmıştır. Ancak göçmen toplulukların eritme potası içinde çeşitli düzeylerde tecrübe ettikleri unutmama ve dönüşme sürecine rağmen Amerikan kültürü içinde tam olarak erimemişlerdir. Bazı toplulukların erimeyen, dayanaklı kültürel niteliklere sahip oldukları olgusundan hareket eden kültürel çoğulcu tezler, zamanla baskın ulus- kurma ideolojisinin hem pratik sonuçlarının hem de normatif temellerinin sorgulanmasına neden olacak bir karşı- kültürel iklim yaratmışlardır (İrem, 2005: 207-208).

Konuyla ilgili bilimsel literatüre bakıldığında çokkültürcülük (multiculturalism), bir toplumda farklı kültürlerin bir arada yaşamasını onaylayan, toplumsal çeşitliliğin kolektif kimlikler olarak adlandırılabilir farklı türlerinin kamusal alana siyasi araçlar kullanılarak yansıtılmasını öngören değerler ve uygulamalar bütünü ya da bir tür tanınma siyaseti olarak ifade edildiği görülmektedir. Çokkültürcülük başka bir ifadeyle, dünyanın farklı ülkelerinde, kültürel farkların kamusal anlamda tanınması ve ifade edilebilmesi, azınlıklara özel haklar ve ayrıcalıkların verilebilmesine kadar geniş bir yelpazedeki farklı talepleri de içeren bir siyasi projeler bütünü olarak da tanımlanabilmektedir. Dolayısıyla bu kavramın, çokkültürlü olma halini vurgulayan ve bir toplumda kültürel bakımdan anlamlı farklılıklar gösteren sosyolojik kategorilerin bulunmasına gönderme yapan çokkültürlülük (multiculturalness) kavramı ile aynı anlamı taşımadığı görülmektedir. Bununla birlikte literatürde, iki kavramın birbirlerinin yerine bütünsel bir anlamı içerecek şekilde kullanıldığı da bilinmektedir. Her ne kadar çokkültürlülük ve çokkültürcülük kavramlarının kullanımları farklılıklar gösterse de, konu ile ilgili üzerinde uzlaşılabilir en önemli tespitin her ikisinin de açık ve net tanımlarının bulunmaması olduğu söylenebilir. Konuya benzer açıdan yaklaşan Tiryakian'da (2003), kültür teriminin farklı şekillerde anlaşılması nedeniyle çokkültürlülük teriminin farklı ülkelerde farklı şekillerde anlaşıldığını vurgulamaktadır.

Sözlük anlamı itibarıyla, aynı ülkede pek çok kültürün birlikte varoluşu anlamına gelen çokkültürlülük, çağın ruhuna uygun gözde kavramlardan biridir. Amerika ve II. Dünya Savaşı sonrası oluşan Britanya örneklerinde görüldüğü üzere, kültürel çoğulculukla

karakterize edilen, toplumlar için ve asimilasyoncu idealin karşıtı olarak kullanılır (Marshall, 1999: 127). Parekh de (2002: 3), çokkültürlülüğün tek başına farklılık ve kimlikle ilgili bir kavram olmayıp, kültürle kaynaşmış ve ondan beslenen farklılık ve kimliklerle, yani bir grup insanın kendilerini ve dünyayı anlamakta, bireysel ve toplu yaşamlarını düzenlemekte kullandıkları inançlar ve uygulamalar bütünüyle de alakalı olduğunun altını çizmektedir.

2.5.2. Çokkültürlülüğün Önemi

Çokkültürlülük, insan özgürlüğünün önemli bir bileşeni ve şartıdır. İnsanlar kültürlerinden dışarı adım atamazlarsa onun içine hapis olur, onu mutlaklaştırma eğilimine kapılır, onun insan yaşamını algılama ve düzenlemenin tek doğal ya da açık yolu olduğunu sanmaya başlarlar. Eğer diğerlerinden yararlanamıyorsa, kendi kültürlerinden dışarı adım atamazlar. İnsanlar “yoktan var olan” bir görüşe sahip değillerdir. Kendi kültürlerine dışarıdan bakmalarını, kültürlerinin zayıf ve güçlü yanlarını incelemelerini ve öz bilinçlerini derinleştirmelerini sağlayan diğer kültürler, kültür uygulayıcılarının yeni bakış açıları kazanmalarını sağlayan pencereler görevini üstlenmektedirler. Çokkültürlülük, kendini tanıma, kendini aşma, özeleştirme yapma gibi insan özgürlüğünün önemli ön koşullarını güçlendirdiği için nesnel bir iyilik olarak da değerlendirilebilir (Parekh, 2002: 215).

Çokkültürlülük istenmeyecek bir durum olmamakla birlikte, kültürel bakımdan homojen olan bir toplumun da güçlü yanları vardır. Bu tip toplumlarda dayanışma hissi güçlüdür, kişiler arası iletişim kolaydır, bireylerin bir arada olması görece daha kolaydır, psikolojik ve politik bakımdan ekonomiktir, üyelerinin bağlılığına güvenilebilir ve bu bağlılık kolaylıkla harekete geçirilebilir. Ancak aynı zamanda dışarıya kapalı, hoşgörüsüz, değişime tepkili, baskıcı olarak; farklılıkların ve muhalefetin önünü kesmek gibi tutumlar sergileyebilir. İç direnişe yönelik pek fazla kaynağı olmadığından, pozitif amaçlar için olduğu kadar, negatif amaçlar için de seferberliğe geçirilebilir. Dar bir tabana sahip olan bu toplum tipi, entelektüel açıklık, alçakgönüllülük, farklılıklara karşı hoşgörü, eleştirel öz bilinç, zihinsel ve ahlaki imgelem gücü ve geniş bir ılımlılık gibi zihinsel ve ahlaki erdemlerin gelişimi için gereken şartlardan yoksundur. Kültürel çeşitliliğe sahip bir toplumun topluluk hissi, dayanışma, ortak bağlılıkla, geniş bir ahlaki ve politik fikir birliği

sağlayamamasını gerektiren açık bir neden yoktur. Buna karşın kültürel açıdan homojen bir toplum, kültürler arası diyalogdaki yaratıcı gerilimi sağlayamaz, imgelemi, ahlaki ve entelektüel ılımlılığı vs. genişletemez. Her açıdan mükemmel olmamasına rağmen, kültürel çeşitliliğe sahip bir toplum, iyi bir toplumda olması arzu edilen nitelikler arasında daha iyi bir denge kurabilir. Aynı zamanda çağdaş tarihsel gerçekliğin de göz önünde bulundurulması gerekir. Yani kültürel bakımdan homojen bir toplumun da güçlü yanları vardır. Dolayısıyla kültürel açıdan çokkültürcü bir toplumun evrensel olarak daha iyi olduğu iddia edilemese de, ilkede ve su anki tarihsel bağlamda çokkültürlülüğün lehine söylenebilecek şeyler de vardır (Taylor, 1996: 32).

Çokkültürlülük, kişileri kendi kültürleri içindeki çeşitlilikten de haberdar eder. Kültürler arasındaki farklılıklar görülmeye alışıldığında, farklar içinde yetişilen kültürde de aranır ve bunlara karşı daha adil olmanın yolları öğrenilir. Sahip olunan kültürün farklı etkiler sonucu oluştuğu, farklı düşünce biçimlerini barındırdığı ve farklı yorumlara açık olduğu kavranır. Böylece kültürü homojenize etmeye ve ona basit bir kimliği kabul ettirmeye yönelik girişimlerin anlamsızlığı daha rahat kavranabilir. Ayrıca, kültür içerisinde yarattığı iç diyalog ortamı, eleştirel ve bağımsız düşünceye yer açarak deneysel canlılığı besleme imkanını yaratır. Çünkü iç ve dış farklılıklara gösterilen hoşgörü tarafların her birini tamamlayıp güçlendirmektedir. Kendisinin en iyi olduğunu düşünen ve diğerlerini bastıran ya da onlarla temasa geçmekten kaçınan bir kültür, kendisini de birleşmiş ve homojen olarak görerek ve iç farklılıklarıyla, belirsizliklerini bastırmaya yönelecektir (Parekh, 2002: 217). Jandt (2007: 4-5), farklı kültürlere mensup insanlarla kurulan iletişimin, onların yaşam biçimleri, değerleri, alışkanlıkları, ve kişilikleri hakkında çok fazla bilgi sağladığının altını çizerek, kültürler arasındaki ilişkilerin geliştikçe karşı tarafla empati kurulmasının ve böylece kültürlerin birbirlerini daha iyi anlamalarının sağlanacağına altını çizmektedir.

Doytcheva'ya (2009:12) göre çokkültürlülük, kamusal alanda farklı kültürlerin adil bir biçimde teşvik edilmesi projesi olarak tasarlanmıştır ve savunucularına göre dünyadaki kimlik hareketlerinin, aynı siyasi örgütlenme içinde farklı kültürel ufuklara sahip nüfus topluluklarının barışçı bir şekilde bir arada olabilmelerini sağlayacak barışçıl bir ilaçtır. Böyle bakıldığında, çokkültürlülük devlet politikaları, vatandaşlık, okul, iş ve medya alanlarıyla ilişkili bir kavramdır. Çokkültürlülükle ilgili politik mücadeleler sonucu elde

edilen kazanımlar arasında ise; pozitif ayrımcılık, okul eğitim programlarının gözden geçirilmesi, anadilin öğretilmesi, yerli halkların, toprak azınlıklarının, göç nedeniyle oluşmuş toplulukların yararına giyim konusunda muafiyetler ya da feministlerin ya da eşcinsellerin “kimlik hareketleri”nin elde ettikleri sayılabilir.

Çokkültürlülük iki yönlü bir kavram olarak hem tanımlayıcı hem de değer verici anlamlarda kullanılmaktadır. İlk anlamıyla toplum içinde yer alan farklı kültürlere sahip grupların bir aradalığını anlatırken; ikinci anlamında aynı toplum içinde yer alan değişik bazen de çatışan grupların uzlaştırılmasını gerektiren problemleri işaret etmektedir. Etnik kümeleri, ortak dilleri olan aynı tarihi, geleneği, göreneği, deneyimleri paylaşan; soy birliği olan kültür kümeleri olarak kabul ettiğimizde, farklı etnik kümelere oluşmuş bu farklı kültürlere sahip grupların çoğunluk-azınlık ikilemine düşmeden birarada/birlikte varolmalarını sağlayan modelin koşulları da çokkültürcülükle gerçekleşmektedir (Özbudun, 2003: 32).

Çokkültürcülüğü savunan düşünürler, etnokültürel kaynaklı çatışmaların çözümü için farklı kimliklerin eşit değerde tanınıp saygı gösterildiği ve “özyönetim hakları”nı içeren çokkültürlü vatandaşlık anlayışının, ahlakî ve aklî açıdan tek geçerli model olduğunu öne sürmektedirler. Bu modelde, devletin azınlıktaki grupların aşağılanmışlık duygusundan kurtulabilmeleri, azınlık gruplarının toplumda saygı görmesi ve gerçek eşitliğin sağlanabilmesi için pozitif ayrımcılık içeren politikalar uygulaması ön görülmektedir (Çeliktürk, 2011: 1).

Tarihte yer alan birçok büyük devlet ve imparatorluğun çokkültürlü ve çoketnikli olduğu açıktır. Çok sayıda etnik ve dilsel grubun var olduğu ülkelerde yaşayan birçok batılı ve liberal siyaset düşünürünün, ideal siyasî toplum yapısını, eski Yunan’ın kültürel ve etnik bakımdan homojen şehir devletlerini model olarak geliştirmeleri ve standart olarak kabul etmeleri ilginçtir. Bu şekilde ideal homojen bir toplum yapısı oluşturmak için, birçok devlette, azınlıklara karşı dilsel ve dinsel baskılar uygulanmış ve baskı yoluyla azınlıklar asimile edilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra fiziksel tecrit, ekonomik ayrımcılık ve siyasî haklardan mahrumiyet gibi çeşitli ayrımcı politikalar da uygulanmıştır (Kymlicka, 1998: 26-27).

Günümüzde, ortak yurttaşlık hakları ve ulusal birlik bağlantısı, ciddi bir aşınma içerisinde. Çünkü, birçok kültürel ve etnik grubun üyelerinin ortak yurttaşlık haklarına sahip olmalarına karşın, kendilerini hâlâ “dışlanmış” ve “damgalanmış” olarak hissettikleri açıktır. Klasik liberal düşüncenin refah devleti modeli ile ekonomik ve sosyal hakların - eğitim, sağlık- toplumun geniş bir kesimine ulaştırılması da, kendilerini dışlanmış hisseden bu grupların hak taleplerinin önüne geçememiştir. Dolayısı ile bu grupların birçok üyesi, sadece ekonomik nedenlerle değil kültürel kimlikleri nedeniyle de kendilerini “dışlanmış” olarak hissetmektedirler (Kymlicka, 2004: 454-457).

Bu görüşe göre, azınlıktaki grup üyeleri, hâkim kültüre göre oluşturulan ortak yurttaşlık ve ulusal bütünlük politikalarının aksine, kendi özel kültürel köklerine dayanan “farklılaşmış yurttaşlık” hakları talep ederler. Diğer bir deyişle, azınlıktaki grupların üyeleri, siyasî alan içinde sadece bir birey olarak değil aynı zamanda o grubun bir üyesi olarak hak talebinde bulunmaktadır. “Farklılaşmış yurttaşlık” taleplerinin iki nedeni olabilir. İlk olarak, grup üyeleri hâkim kültürün oluşturduğu ulusal kimliğin bir parçası olmayı reddederler ve bunun için farklı yurttaşlık hakları talep ederler. İkinci olarak da, kendilerinin ortak bir kültüre dahil olmasının ve barış içinde yaşamının en iyi yolunun “farklılaşmış yurttaşlık hakları” olduğunu düşünürler (Kymlicka, 2004: 454-457).

Çokkültürcülük, bir ön varsayım olarak, hiçbir kültür ve kimliğin tek başına bütünüyle insan varlığını kuşatamayacağını kabul eder. Bundan dolayı da her kültür ve kimlikte her insan için değerli olan bir şey vardır, düşüncesine sahiptir. Bu demektir ki, bütünüyle değersiz olan hiçbir kültür ve kimlik yoktur. Gadamer’in, “ufukların kaynaşması” adını verdiği karşılaşma ile farklı kültürel kimliklerin tanışması, farklılıkların anlaşılmasına neden olabileceği gibi kendimize yabancı olmayan unsurların da bizden olmayan kimlikler tarafından içerilmiş olabileceği gerçeğine işaret eder. Bu durum, farklı kültür ile karşılaşılmasının kendi kültürel kimliğimizde eksikliklerin bulunuşunu açığa çıkardığı gibi tek başına hiçbir kültürün de bir insanın bütün taleplerini karşılayamayacağını da açığa çıkarır. Böyle bir ön varsayım, farklı kültürlere bakış ile ilgili dogmatik tavır alışları bertaraf etmekte önemli rol oynar. Birey olarak ahlâksal bakımdan farklı olana saygıyı ve onu kabul edişi zorlanmadan gerçekleştirmek mümkün olduğu halde

kamusal alanda taleplerin kabul edilmesi ve karşılanması sorunlu olmaktadır. Bu sorunu kendi içinde en yüksek seviyede çözmeye çalışan, diğer politik sistemlerle karşılaştırıldığında demokrasidir. Bugün için savunulan liberal demokrasiye göre çeşitlilik, farklılık ve çoğulculuk liberal demokratik bir değer olarak görülür. Çoğulculuk, farklılık ve çeşitlilik toplumsal bir olgu olarak kendini gösterdiğine göre diyalojik bir ilişki biçimi de zorunlu olmaktadır (Gündoğan, 2009: 74)

Etnokültürel sorunların doğasını anlamaya ve bu sorunlara ilişkin âdil çözümler üzerine odaklanan çokkültürcü yaklaşım, demokratik ülkelerin etnokültürel farklılıklar ile barışçı ve demokratik bir biçimde baş edilmesi hususunda birbirlerinden öğrenecekleri çok şeyler olduğunu ortaya koymuştur. 1990'larda Kanada Quebec bölgesindeki Fransız azınlığın mücadelesi ve hak talepleri sonucu hayata geçen çokkültürlü vatandaşlık anlayışı, 1990 sonrasında çokuluslu ve çokkültürlü birçok Batı demokrasisinde etnokültürel problemlerin ve çatışmaların çözümünde model olarak benimsenmiştir (Çeliktürk, 2011: 1-2).

Margalit ve Raz'a göre (1996: 83) kültürel kimlik, başkalarının bizi nasıl algılayıp, nasıl davrandıkları noktasında geniş bir sosyal profil oluştururken kendi kimliğimiz ve benliğimizi oluşturmada önemli rol oynamaktadır Margalit ve Raz (1996: 79-90), kültürel kimliğin, insanların benliklerinin oluşması ve herhangi bir beceri ve başarı gerektirmeksizin güvenli bir aidiyet duygusu sağlaması hususunda bir çapa oluşturduğunun altını çizirken, insanların haysiyet ve onurlarının ait oldukları etnokültürel grubun gördüğü saygıyla doğru orantılı olması sonucunu da ortaya koyduğunu önemle vurgulamaktadır. Bu bağlamda, onlara göre eğer bir kültür, içinde bulunduğu coğrafya ve devlette yeterince saygı görmüyorsa, o kültürün üyelerinin onurları ve kişisel saygıları da tehdit altında demektir.

Taylor'a (1996: 62) göre, değişik yaşam pratikleri içinde oluşan kültürel farklılıklar eşit ölçüde saygıyı hak eder ve siyasal düzende tanınmaları gereklidir. Taylor (1996), kültürel kimliklerin eşdeğer saygı esasına göre değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürer ve çoğulculuğu, bu anlamda kültürel kimliklerin tanınması olarak kabul eder. Tanınmamak ya da yanlış tanınmak, bir kimseyi hatalı, eksik, çarpıtılmış ve aşağı konuma itilmiş bir varoluş tarzı içine hapsetmek suretiyle, o kişiye zarar verebilir. Hatta o kişi için, bir baskı

unsuru olabilir. Taylor (1996), bireylerin özgün kimliklerinin farklılıklara dayalı oluşum sürecinde kültürel etkenlerin önemini vurgular. Kişinin kendi iç dünyasındaki ahlaki hesaplaşmasının bir ürünü olan bireysel kimlik, bireyin tek başına, monolojik olarak değil, diğerleriyle diyalojik olarak oluşturduğu; dinamik, sürekli yeniden kurulan ve değişme potansiyeli içeren bir oluşumdur. Çoğulculuk, bu anlamda diyalojik ve dinamik bireysel kimlik oluşturma sürecinin önünü açacak şekilde, kültürel farklılıkların siyasal tanınmasına imkan vermeyi ifade etmektedir.

Kymlicka (1998), tüm insanların özgürlük ve eşitliğini savunan çokkültürlü toplumların ve toplulukların; akılcı, entelektüel, siyasal ve kültürel farklılıklara karşılıklı saygı duyma temeline dayandığını vurgular. Karşılıklı saygı, anlaşmazlıklarımızı ifade etmede, anlaşmazlık içinde bulunduğumuz insanların karşısında, bunları savunma da, saygın ve saygı duyulamaz anlaşmazlıklar arasındaki farklılıkları ayırt etmede ve akılcı eleştiriler karşısında fikirlerimizi değiştirmeye hazır olmada geniş bir isteklilik ve beceri gerektirir. Kymlicka'ya (1998) göre, çokkültürcülüğün ahlak açısından taşıdığı umut, bu erdemlerin tartışmalarla ortaya çıkarılmasında yatmaktadır.

Habermas (2000: 131) ise, kültürlerin gelişim aşamalarını ele alırken, onların hiç değişmediği varsayımından hareketle korunmacı bir yaklaşımın yanlışlığını vurgulamaktadır. Kültürler ona göre doğal süreçleri içerisinde dış etkilere açıktırlar ve değişim gücünü ancak eleştiriden ve kopmadan alırlarsa yaşamaya devam ederler. Habermas'ın yaklaşımına göre çokkültürcülük, bir toplumun kendisini dış dünyaya kapatarak kendi özel alanında kendi başına yaşaması anlamına gelen bir siyasal sistem olmamalıdır, dolayısıyla çokkültürlü toplumlarda farklı yaşam biçimleri eşit haklarla birlikte yaşayabilmelidir. Böylece her yurttaşın bir kültürel miras dünyası içerisinde büyüme ve çocuklarını bu yüzden ayrıma uğramaksızın aynı dünya içinde büyütme fırsatı sağlanmış olacaktır.

Habermas (2002: 53) ayrıca, ayrımcılığın ulusal bağımsızlıkla değil, bireysel ve sınıfsal farklılıkların kültürel tabanına yeterince duyarlı kalarak onları da topluma dahil etmekle ortadan kaldırılabileceğini ileri sürmektedir. Ona göre, tüm çoğulcu toplumlarda karşılaşılabilecek azınlıklar sorunu, çokkültürlü toplumlarda kendini daha da vahim göstermekte, fakat bu toplumlar, birer demokratik hukuk devleti biçiminde organize

olduklarında, “farklılığa duyarlı” bir dahil edişin zorlu hedefine” (Habermas, 2002: 53) ulaşabileceğinin altını çizmektedir. Bir başka deyişle Habermas, azınlıklar dışlanmadan temel hassasiyet noktaları göz önünde bulundurularak birlikte yaşamının sağlanabileceğini ve bu gerçekleştiğinde ise günümüz ulus-devletlerinin birçoğunun yaşamış olduğu azınlıklar ve farklı kültürlerin barışçı bir şekilde bir arada yaşayabilmesinin tam anlamıyla sağlanabileceğini ifade etmektedir.

2.5.3. Çokkültürcülüğe Yönelik Eleştiriler

Çokkültürcülük, çoğulcu bir toplum yapısı için gerekli olan siyasi ve toplumsal projeleri ve uygulamaları öneren bir akımdır. Bu akım doğrudan olarak ulus-devleti ve onun tekçi uygulamalarını sorgulamakta ve daha iyi bir toplum anlayışı içinde farklı yurttaşlık konseptlerinin de olabileceğini hatırlatmaktadır. Tarihsel olarak bakıldığında bu eleştirilerin kökenleri Aristoteles’e kadar uzanmaktadır. Nitekim Aristoteles (1983: 146), Politika adlı eserinde, çeşitliliğin bir toplumda yarattığı gerilime vurgu yapmakta ve devletin eş türden bir nüfus dokusuna sahip olamayışının, siyasal rejimlerin çöküşüne neden olduğunun ve istikrarı bozucu bir unsur olarak rol oynadığının altını çizmektedir. Aristoteles’in görüşlerinden farklı olarak günümüzde çokkültürcülük akımının öne sürdüğü argümanlara karşı da, farklı kesimlerden gelen eleştirilerin olduğu bilinmektedir.

Girgin’e (2005: 39) göre çokkültürlülük ve çokkültürcülük, tarihsel ve güncel anlamda önem taşıyan, toplumsal gerçekliği okumayı, anlamlandırmayı kolaylaştıran, düşünce, söylem ve davranış düzeyinde tavır almayı koşullayan kavramlar olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca bu kavramlar diğer bir çok kavram gibi nereden, nereye ve nasıl bakıldığına bağlı olarak siyasi ve ideolojik bir niteliğe de sahip olabilecek hassasiyettedirler. Bu nedenle bazıları için “tuzak”, bazıları için de “demokrasinin ideal kültürü” anlamını taşıyarak; işaret ettikleri gerçeklikleri reddedenleri de, kabul edenleri de, siyasal ve ideolojik bir konumlamaya zorlayan kavramlar olarak da ifade edilebilirler.

Kastaryano’da (2005: 23) benzer biçimde, çokkültürcülüğün kimileri için kültürel kimliklere saygı, hak ve fırsat eşitliğine denk düştüğünü ve demokrasinin temelini oluşturduğunu; kimileri için kavramın kabileciliğe yaklaştığını ve bu nedenle bugüne kadar sağlanan ulusal birlik ve bütünlüğü tehlikeye attığını; kimileri için ulusal hislerin ifadesi

iken, aksine bazıları için de milliyetçi hareketleri bastırmaya yarayan bir araç olduğunun altını çizer. Yuval-Davis (2003: 115), çokkültürcülüğün genellikle kendi destekleyicileri tarafından ilerici, demokratik ve ırkçılık karşıtı bir politika olarak kabul edilmesine rağmen, “iktidar ilişkilerini göz ardı etmesi, azınlık halklarının temsilcileri olarak o cemaatin çoğunluktaki üyelerinden çok farklı sınıf ve iktidar konumlarına sahip kişileri kabul etmesi” gibi nedenlerle sol düşünceye sahip kişiler tarafından da eleştirildiğinin altını çizmektedir.

Çokkültürcülüğü küresel kapitalizmin bir ideolojisi olarak gören Zizek’e (2001: 42-44) göre çokkültürcülük her yerel kültüre, sömürgecinin sömürge halkına baktığı gibi- adetlerini dikkatle araştırıp bunlara saygı göstermek gereken “yerliler” olarak- bakar. Yani, geleneksel emperyalist sömürgecilik ile küresel kapitalist kendi kendini sömürgeleştirme arasındaki ilişki, Batı kültürel emperyalizmi ile çokkültürcülük arasındaki ilişkinin aynıdır: Küresel kapitalizm, nasıl ulus-devlet metropolünü sömürgeleştirmeden sömürgeleştirme paradoksunu içeriyorsa, çokkültürcülük de kendi tikel kültüründe kök salmadan yerel kültürlerle karşı tepeden bakan Avrupa merkezci mesafe ve/veya saygı tavrını içerir. Başka bir deyişle, çokkültürcülük tekzip edilmiş, tersine çevrilmiş, göndermesi kendinde bir ırkçılık biçimidir.

Zizek (1997: 44) ayrıca, çokkültürcülüğün öteki kimliklere saygı duyma politikasının kültürler ve topluluklar arasında belirli bir mesafe kurulmasına yol açtığıın altını çizer. Ona göre, çokkültürcülük kendi konumunu her türlü pozitif içerikten arındıran bir ırkçılıktır. Bu ırkçılık açık bir ırkçılık olmamakla birlikte mesafeli bir ırkçılıktır çünkü topluluklar ve cemaatler arasına belirli bir mesafe koyar. Bu mesafe ile her topluluk kendi içine kapalı olarak yaşar. Ayrıca çokkültürcülüğün “öteki”ne duyduğu saygı, tam da kendi üstünlüğünü beyan etmenin bir biçimidir. Zizek’e göre bugün kendini dayatan; çokkültürcülük sorunsalının –çeşitli kültürel yaşam dünyalarının melez bir aradalığının - kendi karşıtının, yani evrensel dünya sistemi olarak kapitalizmin ağır mevcudiyetinin görünüş biçimi olduğudur ve bu sorunsal çağdaş dünyanın daha önce eşi görülmedik ölçüde homojenleşmesine tanıklık etmektedir.

Çokkültürcülük; liberaller, azınlık grupları ve etnik gruplar için olumlu bir siyaset olarak görülüyor olsa da muhafazakar politikacılar ve sosyal bilimcilerce sorun çözmek

yerine yeni sorunlar yumağı yaratmaktadır. Çokkültürcülüğü eleştirenler; çokkültürcülüğün toplumdaki eşitsizlikleri pekiştirme olasılığı taşıdığını, yok etmeye çalıştığı kültürel farkları, ayrımcılıkları yeniden ürettiğini iddia etmektedirler (Somersan, 2004: 137). Dhamoon (2004: 1-4) da, çokkültürcü liberallerin, kültürü etnik/ulusal/dilsel öteki anlamında algılaması ve buna uygun politikalar önermesinin kaçınılmaz olarak kültüre özcü bir şekilde yaklaşılmasına neden olduğunun altını çizer. Ona göre, çokkültürcüler, kültürü bir nesneye dönüştürür, kültürleri ötekileştirilmiş özcü nesnelere olarak inşa eder ve kurumlaştırır. Dolayısıyla, kültürün bu özcü yorumunun, farklılıkları ve kültürler arasındaki sınırları aşırı vurgulayarak kültürü ayrı bir yapı (*entity*) olarak maddeleştirme ve kültürün homojenliğini aşırı vurgulama riski taşıdığını vurgular.

Calhoun (1999: 224), çokkültürcülüğün, hem farklılıkları sabitleyerek hem de o farklılıkları paylaşan kişileri homojenleştirerek devletin toplum üzerindeki hakimiyetini kolaylaştıran ve ulus-devlet düzenini korumayı amaçlayan yeni bir milliyetçilik türü olduğunu belirtir. Ona göre, çokkültürcüler, farklı kültürden insanların bir arada barış içinde yaşayabileceklerini ve aynı ülkede yaşamakta karşılıklı çıkarları bulunduğunu göstermeye çalışsalar da, mevcut çokkültürcülük anlayışı milliyetçiliğin önderliğindeki bir dünya görüşü olmayı ve modern bireycilikle takviye edilmeyi sürdürmektedir.

2.6. Tolerans

21. yüzyıl, insanlık tarihinde önemli dönemeçlerin yaşandığı bir döneme tanıklık etmiştir. Soğuk savaşın bitişiyle birlikte çift kutuplu dünya düzeninin sona erışı, küreselleşme, iletişim teknolojilerinde görülen devasa gelişmeler ve göç olgusu, uluslararası güçler dengesinde önemli kırılmaların yaşanmasına neden olmuştur. Bu yüzyıl aynı zamanda, dünya ülkeleri arasındaki sınırların silikleştiği, toplumlar arasındaki kültürel etkileşimlerin doruğa ulaştığı bir döneme denk düşmektedir. Tüm bu vurgulanan siyasal, kültürel ve sosyal değişimler beraberinde geleneksel ortamların ve grupların eriyişini, bireylerin farklı yaşam tarzı tercihlerini ve çeşitliliğini bir başka deyişle çokkültürlü bir dünya gerçeğini postmodern bir olgu olarak gündeme taşımıştır. Roccas ve Amit'in (2011: 898)' de altını çizdiği gibi artık dünya toplumları homojen bir yapı sergilemelerinin aksine farklı kültür, dil ve dinsel inançların karmaşık bir birleşimi haline gelmiştir.

Farklı kimlikleri, yaşam tarzlarını içeren çokkültürlü yaşam paradigması aynı zamanda toplumsal yapıda ortaya çıkabilecek farklı gruplar arasındaki çatışma tehlikesini de içinde barındırmaktadır. Her ne kadar demokratik toplumlar kendilerini, bireylerin rengi, dini, dili, etnik kökeni ve kültürel kimliklerine bakmaksızın hepsini vatandaşlık bağıyla kapsayan çoğulcu toplumlar olarak görseler de bu alanlardaki çeşitliliğin ve farklı yaşam tarzlarının giderek çoğaldığı günümüzde toplumsal uyumun nasıl sağlanabileceğine ve sürdürülebileceğine dair soru işaretleri akademik, politik ve sosyal tartışmaların odağında yer almaktadır. Demokratik bir toplumda bireylerin özgürlük alanlarının korunması, geliştirilmesi bağlamında bu tür sorulara verilecek cevaplar ise tolerans kavramı etrafında şekillenmektedir.

Bugünün farklı kültürlerinin yan yana birlikte var olmasını ve birbirlerini tehlikeye atmadan varlıklarını sürdürebilmesini sağlayacak olan demokratik bir kültürün içinde yaşayan bireyin ahlâki bilinci önem kazanmaktadır. Bu bilinç, tolerans duygusuna sahip, insanın mutlak bilgi sahibi olamayacağını ve hiçbir fikir, ideoloji ve kültürün zaman-mekân üstü mutlak doğrular içermediğini bilen ve çoğulculuğun hâkim olduğu günümüz toplumlarında hayata ilişkin önermelerin itibari olduklarını kabul eden bir bilinç olmalıdır. Bu sayılanlar, demokrasinin epistemolojik dayanağını da oluştururlar. Bu kültürel bilinç ve ahlaki olgunluk, gerek devletin gerekse bireylerin başkalarına karşı geliştirmeleri gereken eylemleri de belirler. Bu eylemlerin başında gelen de toleranstan kaynaklanan eylemlerdir (Gündoğan, 2009: 74)

Tolerans kavramıyla ilgili yapılabilecek en genel tanımlama; farklı olana, “öteki”ye karşı verilmesi muhtemel tepkilerden birisi olduğu yönündedir. Çünkü, bireyler kendi inanç ve değer sistemleri dışında olan, ya da onlarla çelişen durumlara karşı tolerans göstermekte ya da toleranssız olmaktadır. Bir başka ifadeyle, bireyin kendisi dışındaki “öteki”yle ilgili yaşadığı çatışma tolerans düşüncesini beraberinde getirmektedir. Tolerans sayesinde birey “öteki”yle olan çatışma halini barışçı bir şekilde çözebilmekte ve “öteki”ne karşı olan hareketlerini kendi kendine değerlendirme olanağı kazanmaktadır. Bir başka ifadeyle tolerans bireylere farklılıklarla beraber yaşadığını ve onları kabul etmesi gerektiğini hatırlatan bir olgudur denilebilir. Orenius’un (2010: 469) da vurguladığı gibi tolerans, günümüzde her bireyin eşit ve aynı ölçüde değerli olduğunu vurgulayan ahlaki ilkeye dayanmaktadır. Her ne kadar tarihsel süreç içerisinde toleransın anlamı ve içeriği

“öteki”ne katlanma ve tahammül etme şeklinde kendini göstermiş olsa da, günümüzde kavramın bu şekilde kullanılması doğru bir yaklaşımı temsil etmemekte ve temel demokratik değerlerle çelişmektedir. Çünkü tolerans bireyin, kendisi dışındakileri, “öteki”leri farklılıklarını göz önüne almaksızın anlama, değerlendirme ve onları kabul etmesini zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla çokkültürlü yaşam paradigması etrafında yapılacak böylesi bir kavramsallaştırmada tolerans başkasına karşı verilen bir lütuf, sergilenen bir davranış değil; içinde yaşadığımız çağın ve modern demokrasi anlayışının yüzlerce yıl içerisinde damıtarak bizlere sunduğu bir sonuçtur demek yanlış olmaz. Bu çalışma kapsamında da toleransın kavramsal olarak kullanımını aynı bakış açısı etrafında şekillenecektir.

2.6.1. Tolerans Kavramının Tarihsel ve Felsefi Arkaplanı

Tolerans kavramının, tarihsel olarak 16. ve 17. yüzyıllarda Avrupa’da meydana gelen din ve mezhep çatışmalarıyla ortaya çıktığı söylenebilir. Her ne kadar Bates’in (1945, akt. Mendus, 1989: 22) de vurguladığı gibi toleranssızlığın tarihini yazmak, dünya tarihini yazmak demek olsa ve tolerans kavramını ortaya çıkaran olguların tarihi daha eski çağlara dayansa da, toleransın bahsedilen tarihlerde farklı toplumsal gruplarla ilgili hukuki ve siyasal düzenlemelere girmesi ve filozofların eserlerine konu olmaya başlaması bu açıdan 16. ve 17. yüzyıllara denk düşmektedir.

Tolerans kavramının ortaya çıkışında önemli rol oynayan hıristiyan mezhepleri arasındaki savaşın kökenleri 4. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Bu yüzyılda, İznik konsülüyle beraber kurumsallaşmaya başlayan hıristiyanlık, Roma İmparatorluğu’nun resmi dini haline gelmiştir. Voltaire (1996: 187) özellikle İznik konsülünden sonra toleranssızlığın batı tarihine girdiğini vurgulamıştır. Bu konsülde İsa’nın tanrısal mahiyette olduğunu ancak tanrı olmadığını savunan Arianusçular sapkın ilan edilmiş ve konsülün aldığı bu karar İmparator Konstantinus tarafından resmi bir karar olarak onaylanmıştır. Bir başka ifadeyle, Arianusçular aynı zamanda suçlu olarak ilan edilmişlerdir (Kuyurtar, 2000: 26).

İlerleyen tarihsel süreç içerisinde özellikle St. Augustinus’un mutlak hakikata ilişkin, “hakikatin henüz keşfedilmediği yerde, toleransın izlenmesi gereken bir yol olduğu, ancak hakikatin ister gizli ister açık olarak ilan edildiği yerde artık hataya toleranslı

olunamayacağına” ilişkin görüşleri Katolik kilisesinin sapkın ilan ettiklerine karşı tutumunu belirlemede en etkin unsurlardan biri olmuştur. Bu görüşlere dayanarak Katolik kilisesi, hem hakikatı korumak adına, hem de ruhların kurtuluşu adına sapkın olarak damgaladığı kişilere her türlü işkence ve eziyeti uygulamaktan çekinmemiştir (Kuyurtar, 2000; Nehushtan, 2007; Tsiolkas, 2008).

Hıristiyanlıkta Katolik ve Ortodoks mezhebinden sonra ilk ciddi bölünme, Almanya’da Luther ve Fransa’da Calvin öncülüğünde gerçekleşen Protestanlık mezhebinin ortaya çıkışıyla meydana gelmiştir. Bu anlamda tolerans kavramının ortaya çıkışının da Protestanlığın doğuşu ve mezhep savaşlarının başlaması ile gerçekleştiği söylenebilir. Bu savaşlar sonrası oluşan yıkım bir anlamda batıda tolerans düşüncesinin gerekliliğini gündeme taşımıştır. Gray (1999: 862) benzer olarak, başkalarının düşüncelerini kabul etme anlamında toleransın ilk defa teolojik tartışmalarda geçtiğini, daha sonra hem devlet hem de hıristiyanlığın kendi içindeki dini çoğulculuğu tanımlamak için yapılan çabalarda politik bir anlam kazandığını ve bu yüzden toleransın hıristiyanlar ve hıristiyan olmayanlar arasındaki ilişkileri değil, temelde Roma Katolikleri ve Protestanları ilgilendiren bir mesele olduğunun altını çizer. İlerleyen tarihsel süreç içerisinde, Wilson ve Reill’in (1996: 421) vurguladığı gibi, Protestan mezhebinin dini özgürlükleri İngiltere’de 1689 yılındaki Act of Toleration ile sağlanmış, fakat Protestanların yurttaşlık haklarındaki sınırlamaların kaldırılması ancak 19. yüzyılda gerçekleştirilmiştir.

Tolerans düşüncesi, dinsel çatışmaların ve bu çatışmaları çözümlmeye dönük hukuki, siyasal çabaların başlamasına neden olmuştur. Özellikle reformasyon döneminde, devletlerin resmen tanıdığı din ve inançlardan başka din ve inançlara göz yumması olarak ortaya çıkan toleransın bu bakımdan başkalarına verilen bir lütuf, her an geri alınma tehlikesini içinde barındıran bir hak veya taviz olarak değerlendirildiği görülmektedir. İçerdiği negatif anlama rağmen özellikle 17. yüzyılda, mezhep çatışmalarının önüne geçebilmek amacıyla oluşturulmaya başlanan hukuki ve siyasal metinlerin oluşumunda ise Milton, Spinoza, Locke ve Mill gibi düşünürlerin görüşlerinin etkileri olduğu söylenebilir.

Yürüşen (1996: 12), bu düşünürlerin görüşlerinin doğrudan doğruya yaşanan kanlı mezhep çatışmalarını önlemeyi amaçlayan pragmatik bir yapıda olduğunun altını çizer. Ona göre, bu düşünürlerin görüşlerindeki argümanlardan ilki, toleransın vicdan

özgürlüğüne dayanarak meşrulaştırılmasıdır. Protestan teolojisiyle de yakından ilişkili olan bu argümana göre, vicdan, dışsal zorlamalara ve baskılara tabi kılınmaz. Bir kimsenin gerçekten inandığı şeylere yönelik baskılar kesinlikle kabul edilemez bir nitelik taşır. Bu düşünceyle bağlantılı olarak, inanılan şeyin değerinin veya erdeminin, o inancın nasıl, yani hangi yolla benimsendiğiyle birebir ilişkili olduğu savunulur. Sözgelisi, Milton'un Areopagitica (1644) adlı yapıtında, bir kişinin, ancak, erdemi iyinin ve kötünün tam bir bilgisine sahip olarak seçtiği takdirde erdemli sayılacağını vurgular. Spinoza'da Tractatus Theologica-Politicus (1670) adlı yapıtında güçlü bir vicdan ve düşünce özgürlüğü savunusu yapar. Spinoza'ya göre, "devletin amacı özgürlük olduğu için" gerek inançlar konusunda, gerekse felsefe konusunda herkese "izin vermesi gerektiği kuşku götürmez". Spinoza, istediğini yapma hakkıyla, istediğini düşünme ve düşündüğünü söyleme hakkını, daha sonra tıpkı Mill'de görüleceği gibi birbirinden ayırır ve ilkinin sınırlandırılmayacağını ama ikincisinin sınırlandırılmayacağını belirtir (Yürüşen, 1996).

Argümanlardan ikincisi, dinle devletin alanlarının birbirinden kesin bir biçimde ayrılmasını esas alır. Bu, devletin elindeki zorlayıcı araçları yurttaşlarına belli inançları kabul ettirmek için kullanamayacağı anlamına gelir. Devlet, elindeki bu araçları sivil düzeni sağlamak için kullanmalıdır. Kilise ise, insanın manevi kurtuluşuyla ilgilenecektir. Bundan dolayı, toleransın, kamu düzenine ve hükümetin iktidarına yönelik bir tehdit arz etmeyen bütün inançları ve pratikleri kapsamalı gerektiği ileri sürülür. Locke'un bu argümanı değişik bir biçimde Spinoza tarafından da ifade edilir. Spinoza, devlet ve dinin alanlarını ayırır ve bu alanlar arasındaki ilişkinin en iyi yolunun "karşılıklı saygı ve eşitlik havasını desteklemekten geçtiğini belirtir. Ona göre, "egemenlik hakları, din alanında olduğu gibi politik alanda da yalnızca hareketlerin denetlenmesine yönelik olmalıdır, bunun dışında herkes her istediğini düşünmekte ve düşündüğünü söylemekte özgür olmalıdır." (Yürüşen, 1996).

İlerleyen süreç içerisinde 18. Yüzyıl, Avrupa kıtasında siyasal, toplumsal, felsefi ve bilimsel alanlarda büyük değişimlerin yaşandığı bir çağ olmuştur. Bu anlamda, insan, toplum, egemenlik, haklar, özgürlükler, devlet gibi kavramlar tartışılmaya başlanmıştır. Aydınlanma dönemi olarak adlandırılan bu çağda, düşünce adamları tolerans kavramının ortaya çıkışında önemli rol oynayan reform çabalarını laik bir bakış açısıyla ele almaya çalışmışlardır. Kalın'ın (2007: 16) altını çizdiği gibi, Aydınlanma dönemi'nin genel din

anlayışı, “doğal din” anlayışıdır ve bu çağın dini düşüncesinin genel özelliği, dinin doğaüstü yönünün reddedilerek, hoşgörü temelinde akla dayalı bir inancın benimsenmiş olmasıdır. Aydınlanma düşünürleri din ve mezhep çatışmalarından uzak, aklın kabul ettiği bir din arayışında olmuşlar, böyle bir dini inanca ulaşmanın yolu olarak da, toleranslı olmayı benimsemişlerdir.

2.6.2. Demokratik Bir Değer Olarak Tolerans

Tolerans, günümüz modern demokrasilerinin varlıklarını sürdürebilmeleri için gerekli olan en temel dayanaklardan birisidir ve Guerin ve Pelletier (2000: 4)’in de vurguladığı gibi içselleştirilmesi en zor demokratik değerlerdendir. Ayrıca, Pasamonik (2004: 208) bu içselleştirmenin zorlu sosyalleşme süreçleri sonunda gerçekleştiğini belirtmektedir. Farklı toplumsal grupların ve kimliklerin bir arada yaşayabilmesi, birbirlerini tanınması ve çatışmadan uzak sağlıklı bir etkileşimin varlığı bu dayanağın en temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Fakat, bunun yanında toleransla ilgili kesin bir kavramsal yargıya varmak da mümkün görünmemektedir. Çünkü bu soruya verilecek hiçbir cevap toleransın bir değer, ahlaki bir duruş, bir tutum, doğuştan gelen içsel bir karakter özelliği, toplumsal barışın sağlanması için gerekli bir ön koşul, politik bir ilke, çoğulcu toplum yapısını bir arada tutan, ırkçılık ve ayrımcılıkla mücadelede kullanılan bir araç ya da farklı kültürlerin devamı için gerekli bir zorunluluk mu olduğu gibi konulara açık ve net yanıt sunamamaktadır. Bu anlamda, toleransla ilgili yapılacak kavramsallaştırma çabalarının, bu olguların tümünü içermesi gerekliliğini ön plana çıkardığı söylenebilir.

Tolerans, demokratik yurttaşlık kavramının en önemli bileşeni olarak görülen bir değer /tutumdur (Nie, Junn ve Stehlik-Barry, 1996; Print, 2001; Torres, 1998). Roth’un (2003) deyişiyle demokrasi, diyalogun, başkalarının düşüncelerini dinleyebilmenin ve onlara toleranslı olabilmenin önemine vurgu yapmaktadır. Van der Noll, Poppe ve Verkuyten’e (2011: 46) göre, demokrasi ve vatandaşlık kavramları içerisinde yapılacak değerlendirmeler, aykırı inançlara ve uygulamalara karşı gösterilmesi beklenen toleranstan ayrı düşünülemez. Fukuyama (1993: 266), toleransın demokratik toplumlarda karakteristik bir erdem haline geldiğini söylemekte ve bu sayede demokratik değerlerin yurttaşlarca özümsenebildiğini, demokratik, sivil bir kültürün oluşabildiğini belirtmektedir. Pickthall

(1985: 37) toleransı, insanlığın yüksek kültür seviyesinde elde ettiği bir nitelik olarak yorumlamaktadır. Anderson'da (2003: 27) benzer bir bakış açısıyla çağımızın en büyük çatışmasının, aydınlanmanın ürünü olan tolerans, hümanizm ve birey kültürleri ile doğu ya da batıda kendini gösteren zorba, fundamentalist kültürler arasında olduğunun altını çizmektedir.

Tolerans kavramıyla ilgili vurgulanması gereken bir başka nokta da eğitim seviyesinin, bireyin toleranslı olup olmamasını belirleyen önemli değişkenlerden biri olduğudur. Van der Waal ve Houtman (2011: 647-648) düşük eğitim seviyeli bireylerin, genel olarak kültürel açıdan, özelde ise etnik azınlıklara karşı toleranssız davranışlar sergilemekte olduğunun önemle altını çizmektedir. Djufe ve Calfano (2011: 518-519)'da benzer bir bakış açısıyla eğitim düzeyi yüksek bireylerin toleranslı tutumlar sergilerken, kendini dindar olarak tanımlayan bireylerin farklı yaşam tercihleri olan bireylere karşı daha toleranssız olduklarını vurgulamışlardır. Bu anlamda, demokratik toplumun temel değerlerinden biri olarak kabul edilen toleransın aynı zamanda bir eğitim sorunu olarak görülebileceği de ifade edilebilir.

Kökenleri Milton, Locke ve Mill'e kadar uzanan liberal tolerans anlayışında bir paradigma değişikliğine işaret eden en önemli karşı çıkışlardan biri, İngiliz siyaset filozofu John Gray'den gelmiştir. Tate (2010), Gray'in 2000 yılında yayınlanan "Pluralism and Toleration in Contemporary Political Philosophy" makalesinde ortaya attığı "değer çoğulculuğu" (value pluralism) kavramıyla, günümüzde liberal düşünürler tarafından dile getirilen bir tolerans anlayışının mümkün olamayacağını çünkü modern toplumda bireylerin hepsi de birbiriyle eşit değerde ve birbirine karşı üstün olmayan yaşam tarzları ve değerleri olduğunun, dolayısıyla liberalizmin toplumda görülen bu çoğulculuğa karşı hangi yaşam tarzının ve değerlerin tolere edilebileceğine dair bir bakış açısı sunamayacağı şeklindeki görüşlerinin akademik çevrelerde büyük yankı uyardığının altını çizmektedir.

İlk ortaya çıkışı bakımdan farklı gruplar arasındaki mezhepsel çatışmaların önlenmesi gibi bir işlevi olan tolerans günümüzde, Shaffer ve Prislın (2011: 757)'in deyişiyle siyaset bilimi açısından bireylerin politik, etnik ve sosyal değişime uyumlarını sağlamak için kullanılan önemli bir strateji haline bürünmüştür. 21. yüzyılda bireyler arasında artık yalnızca dinsel değil; etnik, dilsel, cinsel, kültürel ve yaşam tarz ve tercihleri

anlamında farklılıkların bulunduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla bireyler arasındaki farklılıkların bu derece geniş alanlarda görülmesi, adı geçen her bir alanda da toleransın gerekliliğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, dinsel çatışmaların çözümlenmesi için pragmatik amaçlar için kullanıldığı ifade edilen, dolayısıyla bu niteliğinden dolayı negatif bir anlam yüklenen toleransın artık günümüzde, “ötekine katlanma, sabretme, tahammül gösterme” gibi davranışsal eylemlerden çok çağımızın birey ve çokkültürlülük paradigması etrafında “ötekine saygı, ötekini tanıma ve ötekini kabul” anlayışı etrafında şekillendiği ifade edilebilir.

Demokratik kültür, öznenin özgürlüğünü şart koşar, özgürlük ise ötekinin varlığına bağlıdır. Çünkü öteki yoksa toplumsallık ve dolayısıyla özgürlük de yoktur. Öteki, başka bendir. Benim gibi olmayan başka bir ben’ in varlığının onaylanması, ben’den farklı olanın onaylanmasıdır. Farklı olmak, daha aşağı konumda olmak değildir. Tolerans, farklı olana katlanmak onu mazur görmek olarak da düşünülemez. Çünkü toleransta farklı olanı kabul ediş, onu benimseyiş vardır, Farklılık karşısında edilgen ve rahat olmak, umursamaz davranmak ve kayıtsız kalmak da bir tolerans tavrı olarak düşünülemez. Çünkü kayıtsız kalmak, umursamamak farklı olanla ilgilenmemek demektir; onunla ilişkiyi kesmek farklı olana değer vermemektir. Oysa toleransta farklı olanı saygıdeğer bulmak önemlidir. Çünkü hangi çeşitten olursa olsun farklılığı kabul etmek durumunda olan bir birey, toleranslı sıfatına layıktır. Öyle bir bireyin dünyasında inançlarına katılmadığı, yaptıklarını yapmadığı insanlara da yer vardır, ...(onlar) farklı, yabancı ve tuhaf olan bir ötekiyle yan yana yaşarlar (Gündoğan, 2009: 76)

Kıncal (2004: 79)’ın deyişiyle, günümüzde demokratik bir değer olarak ele alındığında tolerans, uzlaşma, demokrasi ve rasyonelliğin birlikte varlığı; savaş ve kavgayı gereksiz kılarak toplumsal barışa, üst bir otoriteye bağımlılığı ve onun zorlamasını gereksiz kılarak özgürlüğe, çatışma, kavga ve kaba kuvveti önleyerek güvenliğe, toplumsal haksızlığı ve eşitsizliği önleyerek adalete, kaynak israfı ve kaybını önleyerek toplumsal refaha hizmet etmektedir. Bununla birlikte, Gündoğan’ın (2009: 76) da vurguladığı gibi, çoğulculuğu ve farklılığı kabul ve bunlara karşı toleransı esas almak, çok kolayca kötüye kullanabilecek bir durumdur. Bundan dolayı, demokratik bir devlet, her kültürel farklılığa ve bu farklılığın ortaya çıkardığı her davranış biçimine saygı göstermek zorunda değildir. Sözgelimi ırkçılık, cinsiyetçilik, insan sevmezlik, radikal ve marjinal dini / kültürel

grupçuluklara tolerans gösterilemez. Kısacası, tolerans en geniş yelpazedeki görüşlere dek uzanır; yeter ki bu görüşler, bireyleri tehdit etmesin ve onlara doğrudan, görülebilir başka zararlar vermesin.

2.7. İnsan Hakları

İnsan hakları; insanın insan olarak doğması itibariyle sahip olduğu haklar olup, ilkçağlardan başlayarak, günümüze kadar gelen ve sürekli gelişen hak ve özgürlük talep ve mücadelelerinin bir sonucudur. Bununla birlikte, modern çağda bireylerin siyasi baskılardan korunma arayışı içinde ortaya çıktığı da söylenebilir. İnsan haklarının tarihi yüzlerce yılı kapsamaktadır ve yazılı tarih içinde dinsel, kültürel, felsefi ve hukuki anlamda gelişmeler göstermiştir. Kaynağı ister batıda, Antik Yunan düşüncesinde, ister farklı bakış açıları doğrultusunda farklı yerlerde aransın, insan hakları düşüncesi yüzyıllarla ifade edilen uzun bir süreç sonunda siyasi düşünceye yön veren en yaşamsal kavramlardan biri haline gelmiştir. Weissbrodt (1988: 1)'un da ifade ettiği gibi evrensel olarak kabul görmüş hiçbir din, ideoloji ya da felsefi görüş olmamasına rağmen, insan hakları kavramı her din, felsefi düşünce veya ideolojiye mensup insanların kabul ettiği, dünyanın ilk evrensel ideolojisi olma özelliğini kazanmıştır.

“İnsan hakları” kavramı, üzerinde genel bir uzlaşa olduğu varsayımıyla, günümüzün en yaygın kabul gören söylemlerinden biridir. Öyle ki, herhangi bir yerellikte var olmadığı veya ihlal edildiği takdirde ortaya çıkacak sonuçlara bütün “uluslararası toplum” müdahil olabilmekte, insan hakları konusunda yetersiz veya başarısız bulunan devletler iktisadi ve siyasal nitelikli çeşitli araçlarla yaptırıma uğrattırırken, ihlalciler uluslararası mahkemeler önünde yargılanabilmektedir. Yakın geçmişin “ekonomik ve toplumsal kalkınma” hedefinin yerini ülkelerin insan hakları karneleri almış, uygar dünyanın bir parçası olma ereği bu karnedeki başarıya bağlanmıştır (Saraçoğlu, 2009: 86)

Tarihteki gelişim süreci içerisinde insan haklarının anlamı, neleri kapsadığı [Jasques (1996: 7)'ye göre, *ana karnedeki varlığın insan hakları kapsamında ele alınarak yaşam hakkından yararlanması, insanın fizyolojik olarak ölümünden sonra onun tıbbi ve deneysel amaçlar için kullanılması, kabrinin korunması vb. örnekler insan haklarının birey için nerede başlayıp, nerede bittiği konusundaki tartışmalara örnek olarak gösterilebilir.*]

veya dışladığı sürekli olarak felsefi ve politik mücadelenin konusu olmuş, hatta savaşların, ekonomik bunalımların yaşandığı bazı dönemlerde insan haklarının göz ardı edildiği görülmüştür. Ancak insan hakları bu mücadeleden hem kavramsal bazda, hem de kurumsal düzeylerde güçlenerek çıkmış, insanlık dikta rejimlerinin, savaşların sebep olduğu yaraları sürekli olarak insan haklarını yücelterek aşmak yoluna gitmiştir. Bütün büyük bunalımların sonucunda, dünyanın uzlaştığı nokta hep “insan haklarını geliştirmek ve güvence altına almak” olmuştur. Dolayısıyla insan hakları, “ahlaki bir ideal” olmanın ötesinde, aynı zamanda ulusal ve uluslararası düzenlerin istikrarı, barış ve güvenliğin sağlanması açısından da zorunlu olarak benimsenmesi ve korunması gereken bir değerler sistemi haline dönüşmüştür (İ.H.B., 2006: 7).

İnsan hakları, temel haklar, temel insan hakları şeklinde farklı adlarla ifade edilen insan hakları kavramı, bütün insanların sahip olduğu ve olması gereken hakları ifade etmektedir. İnsan, doğuştan sahip olduğu devredilemez ve vazgeçilemez haklara sahiptir. Bu haklar, onun “insan olarak varoluşunun” kendi başına taşıdığı değerden kaynaklanmaktadır. Bu değeri korumak ve geliştirmek ise her insanın en doğal hakkıdır. İnsan hakları kavramı da insanın sırf insan olmasından kaynaklanan ve gerektiğinde koruma hakkına sahip olduğu bu doğal hakları ifade etmektedir (Gözübüyük, 2005: 207).

İnsan hakları düşüncesinin oluşmasında insanla ilgili olan hemen her şeyin katkısı olmuştur. Uluslararası pek çok belgeye göre insan hakları düşüncesinin üzerine inşa edildiği temel ilkeler şu şekilde sıralanmıştır (Amnesty International 1996: 3):

1. İnsan hakları satın alınmamalı, kazanılmamalı ya da miras yoluyla da kalmamalıdır. İnsan hakları sadece insan oldukları için insanlara aittir. İnsan hakları doğal olarak her insan içindir.
2. İnsan hakları ırk, cinsiyet, din, siyasi veya başka bir düşünce, ulus veya sosyal köken gözetilmeksizin tüm insanlar için aynıdır. Hepimiz özgür ve onur ve haklar bakımından eşit doğarız. İnsan hakları evrenseldir.
3. İnsan hakları geri alınamaz. Hiç kimsenin herhangi bir nedenle bir başkasını insan haklarından yoksun bırakmaya hakkı yoktur. Kendi ülkelerinin kanunları onları görmezden

geldiği veya onlara aykırı davrandığı zaman dahi bireylerin insan hakları vardır. Örneğin, esaret zamanında dahi esirlerin bu hakları ihlal ediliyor olsa bile hakları vardır. İnsan hakları devredilemez.

4. Onurlu bir şekilde yaşamak için, tüm insanlar özgür, güvenlik içinde ve yeterli yaşam standartlarında yaşamak hakkına sahiptir. İnsan hakları bölünemez.

İnsanlar, günlük yaşamlarında insan hakları ile iç içe yaşamaktadır. Özgür bir şekilde düşüncesini ifade edebilmek, istediği yere seyahat edebilmek, konut edinmek, diğer insanlarla ve kamu makamlarıyla olan ilişkilerinde insanca muamele görebilmek bireylerin günlük yaşamlarında farkına varmadan kullandığı haklardan sadece bir kaçıdır. İnsan hakları, ayrımsız olarak bütün insanlara tanınmış haklardır. Bu haklar, tarih içerisinde bir çok belgelerde kendilerine yer bulmuşsa da, bütün insanların bu haklardan yararlanmaları farklı toplum kesimlerinin itirazlarına rağmen yüzyıllar süren mücadelelerin sonucu günümüzdeki haline ulaşmıştır (Ünal, 1995: 7).

İnsan hakları, kavram ve günümüzdeki içeriği itibarıyla Batı'da ortaya çıkmış olan bir anlayışın ürünüdür. Ancak insan hakları düşüncesinin batılı buluşu olmadığına yönelik iddialar da (Galtung, 1999) mevcuttur. Bu iddialar, Batılı olmayan çevrelerin insan haklarına ilişkin ortaya koydukları çağdaş tartışmalarda öne çıkan ortak bir özelliktir. Mesela Adamantia Pollis ve Peter Schwab, mevcut tüm toplumlarda insan hakları düşüncesinin var olduğunu, farklı kültürlerle mensup olan ve farklı tarihi dönemlerdeki bütün toplumların insan hakları anlayışını sergilediklerini iddia etmektedirler. Yogindra Khushalani ise daha da ileri giderek, insan hakları kavramının köklerinin insan ırkının başlangıcına kadar geri götürülebileceğini ve günümüzde varolan tüm felsefi yaklaşımların insan haklarına bağlı olduklarını ifade etmektedir. Ancak bu türden iddialar, birçok yazarın insan hakları ile insan onuru kavramlarını yanlış bir biçimde eşanlamli kavramlar sayması ve birbirine karıştırmasından ileri gelmektedir. Bu durum ise, insan hakları için aslında var olmayan bir tarihsel ve kültürel evrensellik akla getirmektedir. Bu iki kavramın gerçekten de teorik anlamda yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. Bununla birlikte, insan onurunu insan haklarına yönelik düşünce veya uygulamalardan bağımsız bir tarzda gerçekleştirmeyi hedefleyen toplumların varlığı kadar insan haklarını bünyesine dahil etmeyen çok sayıda insan onuru anlayışında var olduğu unutulmamalıdır. Çünkü insan haklarının, bir kişinin

sırf insan olmasından dolayı sahip olduğu haklar olduğu da hatırlanmalıdır. Sözleşmelerde belirtildiği gibi insan haklarının temelinde insan kişinin özünde mevcut bulunan onur vardır. İnsan hakları düşüncesi açısından her insan, topluma karşı bile ileri sürülebilecek olan bir takım vazgeçilmez ve devredilemez haklarla donanmış eşit ve değerli bir insandır. Alternatif insan onuru anlayışları ise, insan hakları düşüncesine karşı çıkacak ölçüye varmaktadırlar (Donnelly, 1995: 57).

İnsan hakları, “insanların haklarıyla” aynı şey değildir. İnsanların insan olmaları sebebiyle sahip oldukları hakların yanı sıra kendi özel konum, ilişki ve kazanımlarına göre pek çok türden hakkı olabilir; ahlaki iddialar olarak insan hakları bunlardan sadece biridir. İnsan haklarına “özel”liğini veren de onların hiyerarşik olarak en üstün ahlaki haklar niteliğinde olmalarıdır. Anayasal belgeler ya da uluslararası hukuk belgeleri tarafından tanınmaları, insan haklarına hukuken uygulanabilme olanağı sağlamak bakımından hayati derecede önemlidir. İnsan hakları ile ilgili yasalar ve sözleşmeler, bu hakların varlığını etkilememekte; sadece zaten sahip oldukları hakları dile getirmektedir. Bir insan hakkının varlığı, onun hukuken tanınmış olmasına bağlı değildir. Aksine, hukuk metinleri insan haklarına uygunluk ve aykırılık açısından değerlendirilerek insan hakları konusunda hukukun değişimi ve gelişiminde insan hakları kavramı yol gösterici rol oynamaktadır (İ.H.B, 2006: 18).

2.7.1. İnsan Haklarının Sınıflandırılması

İnsan hakları kavramının tarihsel süreç içerisinde anlam ve içeriğinin zamanla değiştiğini göstermektedir. Bu çerçevede Fransız hukukçu Karel Vasak'ın üç kuşak haklar teorisi kuramsal literatürde ön plana çıkmaktadır. Vasak, 1979 yılında, insan hakları tarihini inceleyerek üç jenerasyon hak teorisini ortaya koymuştur. Vasak'a göre, bu üç jenerasyonun ilk jenerasyonu Aydınlanma süreci ve özellikle Fransız devrimi ile başlayan sivil ve politik haklar olmaktadır. İkinci jenerasyon haklar ise ilk adımları sanayileşme döneminde atılan ve birinci dünya savaşından sonra yasalaştırılan ekonomik ve sosyal hakları içermektedir. Üçüncü nesil haklar ise çevre ve gelişim ile ilgili haklarla başlamakta, dayanışma ve kolektif hakları içermektedir (Tibbitts ve Rehman, 2003). Buna göre, başlangıçta insan hakları kavramı içerisinde kanuni eşitlik, kişi güvenliği, bireysel özgürlük, düşünce ve inanç özgürlüğü, siyasi haklar ve mülkiyet hakkı gibi haklar yer

almıştır (Birinci kuşak haklar). Bununla birlikte sanayi devrimiyle beraber toplum yapısında meydana gelen gelişmelerin de etkisiyle insan hakları kavramı içerisinde ekonomik, sosyal ve kültürel haklar yer almış (İkinci kuşak haklar), çalışma, adil ücret, sosyal güvenlik, sendika ve grev, sağlık ve eğitim hakları bu süreçten sonra insan hakları kapsamı içerisinde belirginleşmiştir. İnsan hakları kavramının üçüncü ve son evresinde ise dayanışma hakları olarak nitelenen halkların siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel geleceklerini tayin hakkı, gelişme hakkı, doğal kaynaklardan yararlanabilme hakkı, çevre hakkı ve barış içerisinde yaşama hakkı gibi ortak ve evrensel haklar (Üçüncü kuşak haklar) insan hakları kapsamı içerisinde yer almışlardır.

Vasek'in üç kuşak haklar teorisinin en tartışmalı kısmını üçüncü kuşak haklar oluşturmaktadır. Bu kategori, reel politika içerisinde birey olgusunu merkeze almadığı gerekçesiyle eleştirilerin odağına yerleşmiştir. Bu tartışmanın en yoğun yaşandığı başlık ise, üçüncü kuşak haklar arasında yer alan gelişme hakkı (right to development) konusunda düğümlenmiştir. Halkların eşit, ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişim olanağına kavuşabilmesini bir "hak" olarak tanımlayan bu yaklaşım genel kabul görmemiştir. Gelişme hakkının uluslar arası alana taşıyıcısı, 70'li yıllarda uluslar arası alanda ağırlığı hissedilen "Üçüncü Dünya" olmuştur. Eski sosyalist ülkeler Üçüncü Dünya'yı bu çabasında desteklerken, gelişmiş kapitalist devletler bir insan hakkı olarak gelişme hakkının karşısında yer almış ve bu hakkı reddetmişlerdir. Buna karşılık, üçüncü dünya ülkeleri ve sosyalist blokun diplomatik çabaları "gelişme hakkı"nın 1968'de Birleşmiş Milletler tarafından ilan edilen "Tahran Bildirisi" örneğinde olduğu gibi [*Bu bildiri ile ilk defa bir insan hakları belgesinde kalkınmada eşitlik sorunu ile insan hakları arasındaki bağlantı ortaya konur. Bildiri, ekonomik açıdan gelişmiş ve azgelişmiş ülkeler arasındaki büyüyen uçurumun uluslar arası toplulukta insan haklarının gerçekleşmesi bakımından bir engel oluşturduğunu tespit eder (md. 12); insan haklarının yerine getirilmesindeki başarının, doğru ve etkili ulusal ve uluslar arası ekonomik ve sosyal gelişmeye bağlı olduğunu belirtir (md. 13)*], uluslararası metinlere girmesini sağlarken "Afrika İnsan ve Halklar Hakları Şartı" bu açıdan çarpıcı bir çıkış olmuştur. Afrika Birliği Örgütü tarafından 1981 yılında ilan edilen Şart'ın 22. maddesi klasik insan hakları yaklaşımına açık bir meydan okuma olarak da değerlendirilebilir:

Bütün halklar, özgürlüklerine ve kimliklerine saygı çerçevesinde ekonomik, sosyal ve kültürel gelişme hakkına ve insanlığın ortak mirasından eşit yararlanma hakkına sahiptirler. Devletler, gelişme hakkının kullanılmasını bireysel ya da kolektif olarak sağlamakla yükümlüdürler (Saraçoğlu, 2009: 47)

Georg Jellinek, insan haklarını devletin birey karşısındaki durumlarına göre negatif statü hakları, pozitif statü hakları ve aktif statü hakları olarak üç başlık altında toplanmaktadır. Jellinek, temel hak ve özgürlükleri bireyin devlete karşı sahip olduğu haklar olarak tanımlamaktadır ve bu hakların bireyle devlet arasında üç tür statü ilişkisi ortaya çıkardığının altını çizmektedir. O'na göre, negatif statü hakları (status negativus), kişinin devlet tarafından aşılamayacak ve dokunulamayacak haklarıdır. Negatif statü hakları, bir başka hakkın kullanımının kolaylaşması için devlete “yapmama / dokunmama” ödevi yüklemekte; devleti pasif kalmaya davet etmektedir. Pozitif statü hakları (status positivus), bireylere devletten olumlu bir davranış, bir hizmet, bir yardım isteme olanağını tanıyan haklardır. Çalışma hakkı, sağlık hakkı, konut hakkı, sosyal güvenlik hakkı gibi haklar pozitif statü hakları içerisinde yer alan haklardır. Aktif statü hakları (status activus), ise kişinin devlet yönetimine katılmasını sağlayan haklardır. Bu haklar, “katılma hakları” ya da “siyasi haklar” olarak da tanımlanabilirler. Seçme ve seçilme hakkı, siyasî parti kurma hakkı, siyasî faaliyette bulunma hakkı, kamu hizmetine girme hakkı, dilekçe hakkı aktif statü haklarına örnek gösterilebilir (Aras, 2010; Saraç, 2011).

Toplumsal yurttaşlık üzerine bugüne kadar yapılmış en yetkin çalışmalardan birini ortaya koyduğu kabul edilen Marshall, yurttaşlığı haklar temelinde ele alarak medeni haklar, siyasal haklar ve sosyal haklar biçiminde üç ayrı eksen tarif etmektedir. Buna göre, bireysel özgürlüklerden oluşan “medeni (sivil) haklar” eksenini, seçme ve seçilme eylemine ilişkin ‘siyasal haklar’ ve ekonomik refah, sosyal güvenlik gibi haklara sahip olmaktan, çağdaş bir birey gibi yaşayabilme hakkına değin uzanan geniş bir dizinde karşılık bulan sosyal haklar eksenini ‘toplumsal yurttaşlık’ olgusunu oluşturan ayrılmaz bir bütündür. Marshall’ın yerinde bir saptamayla eklediği gibi; sivil hakların oluşumu 18. yüzyıla, siyasal hakların 19. yüzyıla, sosyal hakların oluşumu ise 20. yüzyıla rastlamaktadır. Sosyal politikaya ilişkin uygulamaların 2. Dünya Savaşı sonrası kesite denk düşüyor olmasından hareketle, sosyal hakların oluşumunun da 20. yüzyılın ikinci yarısında gerçekleştiği söylenebilir (Saraçoğlu, 2009: 48).

Jack Donnelly (1995), insan haklarının, tüm insanların sadece insan olmaları dolayısıyla sahip oldukları haklar olarak tanımlanmaları bakımından, evrensel olarak kurulduğunu iddia eder. Donnelly'e (1995) göre insan haklarının temeli insan doğasıdır. Ancak insan olmanın insana neden hak kazandırdığı sorusunun yanıtlanması gerekir. Bu soruya genellikle insan doğasını belirleyen ihtiyaçlar nedeniyle insan haklarının var olduğu yanıtı verilse de bu ihtiyaçların ne olduğu en az insan doğası kadar belirsizdir. Beslenme ve güvenlik dışında bilimsel olarak doğrulanmış bir ihtiyaç listesinden bahsetmek mümkün değildir. Bunun yanında, ihtiyaçlar metaforik ve ahlaki bir anlam kazanarak insan doğası tartışmasının bir parçası olmaya devam eder.

Donnelly (1995), insan ihtiyaçlarına dair yaptığı bu tespiti dayanarak insan doğası kavramını başka bir yolla tanımlamayı dener. Donnelly'e (1995) göre insan haklarının kaynağı, insanın ahlaki doğasıdır. İnsan haklarının temelini oluşturan insan doğası, insanın ne olabileceği üzerine ahlaki bir varsayımdır. Bilim adamlarının, bunun ötesine gidemeyiz, dediği insan doğasına karşılık, insanın ahlaki doğası, bunun altına düşmemeliyiz, der. Bilimin tanımladığı insan doğası, insanın fiziksel sınırlarını gösterir, ancak insanın potansiyelleri çok çeşitlidir ve bunlardan hangilerinin hayata geçirileceği ağırlıklı olarak toplumsal seçimlerin sonucudur. Donnelly'e (1995) göre bugün bu seçim, "insanın ahlaki doğası üzerine bir vizyonun ürünü olan insan hakları tarafından şekillendirilir. Donnelly (1995) insan hakkı kavramının ne olduğunu analitik bir teoriyle açıklar ama insan haklarının ne olması gerektiğini belirlemek için insan doğasına dair bir teoriye ihtiyaç olduğunu dile getirir ve böyle bir teorinin henüz bulunmadığını itiraf eder. Yine de böyle bir teori yerine uluslar arası uzlaşmaya dayanan İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nin, insan haklarına bir temel oluşturduğunu ileri sürer. Bu temelin zayıf bir temel olduğunu kabul etmekle beraber bunun bir sorun olmadığını çünkü bu temelden tutarlı bir yapı oluşturulmasının yeterli olduğunu iddia eder (Saraç, 2006 : 12-14).

Galtung (1999: 9), hakların insani olması gerektiği düşüncesinden hareketle insan haklarını insan ihtiyaçları üzerinden açıklamaya çalışır. Bu çalışmanın bir ayağını, uzun yıllar boyunca çeşitli kültürlerden insanlarla, "Gelişme derken neyi kastediyoruz, o olmadan hayatın sürdürülemeyeceği asgari nokta nedir?" sorusu çerçevesinde kurduğu diyalogların sonuçlarına dayandırır. Galtung, bu süreçte hiyerarşik olmayan dört ihtiyaç sınıfı saptandığını belirtir: hayatta kalma, esenlik, özgürlük ve kimlik. Bu yaklaşımın hem

varolan insan haklarını hem de üzerinde düşünülmesi önerilen bir çok yeni insan hakkını değerlendirmede kullanılabilecek bir görüş açısı sunduğunun altını çizer.

Galtung, temelde insan ihtiyaçlarını merkeze alan, bireylerin norm üretim sürecine katılımının sağlandığı bir modelin, insan haklarının halklar tarafından kabulünü ve diğer kültür ve yapılarla uyumunu sağlayarak, insan haklarını evrenselleştireceğini iddia eder. İnsan ihtiyaçlarının nasıl belirleneceği sorusu teorik yaklaşımlar için bir muamma iken, Galtung bu sorunun yanıtının insanların bu soruya verdiği yanıtların değerlendirilmesiyle bulunabileceğini iddia eder. Galtung'un yaklaşımı hayata geçirilebilirse, insan hakları daha kapsayıcı olabilir, ancak hayata geçirilebilmesi için öncelikle norm üretim süreçlerinin doğrudan katılımı mümkün kılacak şekilde yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç vardır. Ayrıca hem kendisinden hak türetilecek ihtiyaçların belirlenmesinde hem de bu hakların nasıl formüle edileceği konusunda ölçütlerin bulunması gereklidir. Bu ölçütün demokratik bir tartışma sonucu uzlaşma ile bulunabileceği ileri sürülebilir ve elimizde başka bir ölçüt olmadığı bu gibi durumlarda uzlaşma aramak en doğru yaklaşım olabilir (Saraç, 2006 : 17).

Walzer'e göre insan hakları, bizim insan olmanın anlamı ile ilgili sahip olduğumuz hislerimize ve fikirlerimize bağlı olmaktadır. Walzer insanların ahlaki dünyasının geniş (thick) ve dar (thin) olmak üzere iki yolunun olduğunu söylemektedir ve geniş ahlaki bir ülke veya kültürdeki ahlaki inançlar ve etnik uygulamaların toplamı olarak tanımlamaktadır. Walzer'e göre, dünyada birçok geniş ahlak ve bu alanda çeşitlilik ve görecelilik olmasına rağmen, bütün dünyada tek bir dar ahlak bulunmaktadır ve dar ahlak herkesin sahip olduğu ve inandığı temel doğrular ve kurallardan başka birşey değildir. Bu teoriden yola çıkarak, Walzer bizim tüm insanlığa karşı olan davranışlarımızı tanımlayan, bir minimal, dar ve evrensel ahlaki koddan bahsetmekte ve böylelikle insan haklarının evrensel bir değer olarak temellendirilmesine çalışmaktadır (Sadri, 2010: 32-33).

Kuçuradi (2007) ise, taşıyıcıları açısından iki tür haktan, kişi ve grup haklarından söz etmektedir. Kuçuradi (2007)'ye göre, kişi hakları "bütün insanların – doğal ve rastlantısal özellikleri ne olursa olsun – eşit ölçüde sahip oldukları haklar" ve "belirli bir devletin yurttaşı olmaktan dolayı sahip oldukları" haklar; grup hakları (kolektif haklar) ise, dünyanın birçok ülkesinde, iktidarda olmayan grupların temel haklarının iktidarda olan

gruplar tarafından engellemesine karşı ortaya çıkan haklardır. Kuçuradi (2007), kişi haklarını da doğrudan ve dolaylı korunan kişi hakları olarak iki boyutta değerlendirmektedir.

Kuçuradi (2007; 2009)' ye göre, doğrudan korunan temel kişi haklarının kapsamına bütün dokunulmazlıklar, yani geleneksel adlarıyla kişi özgürlüğü ve güvenliği gibi haklar ve bunların gerektirdikleri girmektedir. Kuçuradi (2007; 2009), yaşama hakkı, hiç kimsenin tutsak ya da köle durumunda tutulmaması; hiç kimseye işkence yapılmaması ya da acımasız, insanlık dışı veya aşağılayıcı muamele edilmemesi, bu tür ceza verilmemesi, hiç kimsenin keyfi olarak tutuklanmaması ilkeleri, kanaat özgürlüğü ve barışçıl bir şekilde toplanma özgürlüğü gibi haklar, ilkeler ve özgürlükleri bu tür haklar için örnek göstermektedir. Kuçuradi (2007; 2009), bu hakların korunmasının yasalarla güvence altına alınmalarıyla mümkün olduğunu açıklamaktadır. Dolaylı korunan temel kişi hakları ise, insanın olanaklarının geliştirilmesi için gerekli önkoşullarla ilgilidir ve kişi güvenliği ve temel özgürlükler gibi her kişinin sırf insan olduğu için sahip olduğu haklardır. Ancak ilk grup hakların tersine, bu hakların korunması kişilere doğrudan doğruya bağlı değil, ilgili kamu kurumlarının varlığına ve bir ülkede yapılan düzenlemelere ve alınan kararlara bağlıdır. Kuçuradi (2007), bu haklara, sağlık için gerekli yaşama düzeyi, beslenme, eğitim ve çalışma gibi hakları örnek vermektedir. Yurttaşlık hakları ise “bir ülkedeki bütün yurttaşların eşit olduğu ve ülkelerin farklı koşullarına göre sınırları farklı çizilecek” haklardır. Bu nedenle de, her ülkenin koşullarına göre sınırlarının farklı genişliklerde çizilmesi söz konusu olabilmektedir. Kuçuradi (2007)'ye göre, bu hakların sınırlarının nasıl çizildiği, bir ülkede dolaylı korunan temel kişi haklarının tam veya göreceli yaşanabilmesine sıkı sıkıya bağlı olmaktadır. Kuçuradi (2007) yurttaşlık haklarına örnek olarak asgari ücret ve emeklilik için şart koşulan en az çalışma yıllarından bahsetmektedir.

2.8. İfade Özgürlüğü

Genel olarak ifade kavramı, kişinin özgür ortamda, bilinci yerinde olarak kendini ifade edebilmesi ve iç duygularını çeşitli davranışlar yolu ile ortaya koyabilmesi olarak tanımlanabilir. Görüldüğü üzere ifade kavramının, ruh sağlığı, bilinç ve özgürlükle birebir ilintisi bulunur. Kişinin kendini ifade etmesi; sözlü, yazılı ya da davranışsal yolla olabilmektedir. İfadenin yayımlanması, düşüncenin cisimleşmesi aşamasıdır (Küçük, 2003:

10). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) ve Avrupa İnsan Hakları Komisyonu'nun (AİHK) içtihadına göre, ifade (expression) terimi, türü ne olursa olsun, sosyal, siyasi, hukuki vs. her türlü görüş açıklamasını kapsamaktadır (Tezcan ve diğerleri., 2006: 195).

Düşünce, ancak açıklandığı zaman anlam ve değer kazanır. Düşüncenin bireysel veya kitlesel iletişim araçları ile toplantılarla, gösteri yürüyüşleri ile, demokratik kitle örgütleri aracılığıyla açıklanması olanağı sağlandığında düşünce özgürlüğü gerçek anlamda derinlik kazanır. Düşünceyi açıklama özgürlüğünün önemi, her şeyden önce onun başka bir çok özgürlüğün kaynağını veya temelini oluşturmasından ileri gelmektedir. Çağdaş demokrasilerde, düşünceyi açıklama özgürlüğüne, diğer özgürlüklerin gerçekleştirilebilmesi yönünden taşıdığı önem gözetilerek ayrıcalıklı ve üstün bir yer verilmiştir. Düşünce özgürlüğünün bu konumu da onun en az sınırlandırmasını zorunlu kılmaktadır (Mengü, 2004: 286). İfadelere, ifade üsluplarına ve şekillerine uygulanacak sınırlandırmalar, düşüncelere uygulanacak sınırlamalar olacaktır. Ayrıca bugün hoş gitmeyen, alışık olunmayan fikirler, yarının benimsenen fikirleri haline gelebilmektedir (Laski, 1966: 10).

İfade hürriyeti, insan onuru ve insanın maddi ve manevi varlığını geliştirme temel hakkına dayanmaktadır. Zira ifade hürriyeti engellendiğinde, kişinin onurlu bir hayat sürme ve maddi ve manevi varlığını geliştirme hakkı elinden alınmış olmaktadır. Öte yanda ifade özgürlüğü, sadece yasaklama gibi negatif yaptırımlarla sağlanamaz. Kişinin bu özgürlükten yararlanabilmesi için, düşünce ve kanaat oluşumunun önündeki maddi ve manevi engellerin kaldırılması, kişiye, eğitim kültür ve maddi imkanlar sağlanması gibi devletten beklenen pozitif edimleri de gerektirir (Dost, 2001: 7).

İfade özgürlüğü, ülkemizde olduğu gibi dünyanın diğer bir çok ülkesinde de en çok tartışılan kavramlardan biridir. Modern insan hakları anlayışının simgelendiği uluslararası insan hakları belgeleri, ifade özgürlüğünü temel bir insan hakkı olarak kişinin kendini geliştirmesinin vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul etmişlerdir. İfade özgürlüğü siyasal açıdan, toplumda kanaat oluşumunu ve kamusal tartışmanın varlığını mümkün kıldığı için demokrasinin “olmazsa olmaz” şartı olarak belirmektedir. Bunun da ötesinde ifade özgürlüğü, normatif hukuksal bir kavramın ötesinde felsefi bir kavramdır ve bu hakkın

normatif alanının belirlenmesi ve nitelendirilmesi bakımından felsefi boyutu ön plana çıkmaktadır.

Demokrasi, toplumsal konularda ortaklaşa karar alma esasına dayandığı için, vatandaşların görüşlerini açıkça ifade edebiliyor olmaları, doğru kararların alınabilmesi açısından önemlidir. Yani ifade özgürlüğü demokratik bir toplum için hayati öneme sahiptir. Bu yüzden ifade özgürlüğü demokratik toplumlarda ısrarla korunmaktadır (Özipek, 2003: 17). İfade özgürlüğüne ihtiyaç duyulmasının gerekçeleri; “*gerçeği aramak, bireysel özerkliği sağlamak, demokrasi kültürü ve kendi kendini yönetme yetisini güçlendirmek, hoşgörülü bir toplum yaratmak*” şeklinde özetlenebilir (Tezcan ve diğerleri., 2006: 191).

Farklı görüşlerin varlığı ve bu düşünsel çeşitlilik, demokrasilerin nitelikçe zenginliğini ve sürdürülebilirliği etkilemekte ve onu güçlendirmektedir. Çoğunluğun iradesinin doğru, azınlığın iradesinin yanlış olarak kabul edildiği düşünce tarzının yerine çoğulculuğun benimsenmesi ve azınlık görüşlerine saygı gösterilmesinin temelini ifade özgürlüğü oluşturmaktadır ve bunun ötesinde farklılıklara saygı gösterilmesinin ve “öteki” kimliklerle beraber yaşayabilmenin de temelini oluşturmaktadır. Bir başka deyişle, ifade özgürlüğü diğer bütün temel hak ve özgürlükler adına bir savunma aracıdır ve demokrasi açısından vazgeçilmezdir. Son yıllarda özellikle Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’nin verdiği kararlar da bu tespiti doğrular niteliktedir. AİHM’nin 23.04.1992 tarihli Castells/İspanya kararında da vurgulandığı üzere, demokratik bir toplumda hükümetin işlem, eylem ve ihmalleri sadece yasama ve yargı organlarının değil, basın ve kamuoyunun da yakın denetimine tabi olmalıdır (Ünal, 1995: 226-227). Bu bakımdan ifade özgürlüğü, her türlü inanç ve fikrin özgürce tartışılabildiği demokratik bir toplumun temelini teşkil etmektedir.

Arkasında sayısız insan hakkı ihlalleri ile enkaz halinde bir dünya bırakan 2. Dünya Savaşı, özgürlüklerin devletlerarası korunmasını amaçlayan oluşumların kurulması açısından bir dönüm noktası olmuştur (Çeçen, 2005: 147). 24 Ekim 1945 tarihinde yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Antlaşması ile insan hak ve özgürlükleri ilk kez milletlerarası hukuk alanına girmiştir. Bu anlaşma, antlaşmayı onaylayan devletlerin, temel hak ve özgürlükler için etkili güvence yöntemleri benimseyen ve bununla beraber diğer devletlerle olan anlaşmazlıklarını meydanlarda savaşılarak değil, masa başında tartışarak ve

müzakere ederek, barışçıl yöntemlerle çözümlenmeyi tercih eden devletlere dönüşümlerini hedeflemiştir (Basic Facts About United Nations, 1995: 26). Bu amaçla, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 48 kabul oyu ile Evrensel İnsan Hakları Bildirisi'ni kabul etmiştir. İfade özgürlüğü, modern tarihte sonuçlarını Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi'nde kabulü olarak göstermiş ve Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi'nde *“Herkesin düşünce ve anlatım özgürlüğüne hakkı vardır. Bu hak, düşüncelerinden dolayı rahatsız edilmemek, ülke sınırları söz konusu olmaksızın, bilgi ve düşünceleri her yoldan araştırmak, elde etmek ve yaymak hakkını gerekli kılar”* şekliyle kurumsallaşmıştır.

1949 yılında, başlıca amacı bazı özgürlüklerin devletler üstü anlamda korunması olan Avrupa Konseyi kurulmuştur. Hemen ardından, konseye üye ülkelere -Türkiye dâhil- 4 Kasım 1950 tarihinde İnsan Haklarını ve Temel Özgürlükleri Korumaya Dair Avrupa Sözleşmesi (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi) imzalanmıştır. Belirtilen anlaşmalar dışında günümüze kadar baş döndürücü bir hızla insan haklarına ilişkin onlarca uluslararası sözleşmenin imzalanması sayesinde bazı temel haklar, artık ulusal kimliğinden sıyrılarak bütün insanlığı ilgilendiren uluslar arası bir karaktere sahip olmuştur. Bu yönüyle yaşanan son yüzyıl *“İnsan hakları çağı”* şeklinde adlandırılmaktadır (Çeçen, 2000: 241).

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin *“ifade özgürlüğü”* başlıklı 10. maddesinde *“Herkes görüşlerini açıklama ve anlatım özgürlüğüne sahiptir. Bu hak ve özgürlük, kanaat özgürlüğü ile kamu otoritelerinin müdahalesi ve ülke sınırları söz konusu olmaksızın haber veya fikir almak ve vermek özgürlüğünü de içerir. Bu madde, devletin radyo, televizyon ve sinema işletmelerini bir izin rejimine bağlı tutmalarına engel değildir.”* hükmü yer almaktadır (<http://www.todaie.gov.tr/ihadm/avrupa/aihs.pdf>). Bu maddeye bakıldığında ifade özgürlüğü kapsamında, düşünceyi ifade özgürlüğü, kanaat (düşünce) özgürlüğü ve bilgi ve düşünceyi almak ve vermek özgürlüğünün (basın özgürlüğü) koruma altına alındığını görmek mümkündür.

Trager ve Dickerson'a (2003: 19) göre, yönetenlerin ve yönetilenlerin rasyonel kararlara ulaşmaları için toplumun açık tartışmaya ihtiyacı vardır. Tartışma ve eleştiri olmadan sağlıklı politikalar oluşturulamaz. Nitekim John Stuart Mill, Alexander Meiklejohn ve Robert Bork gibi değişik yorumcular ifade özgürlüğü argümanlarını kişisel

gelişim ya da tatminden ziyade toplumun kendi kendini yönetimi gibi demokratik süreç üzerine bina etmişlerdir.

İfade özgürlüğü, hür bir birey olmanın ve özgür bir topluma sahip olmanın en önemli öğelerinden biridir. Baskıcı rejimlere göre demokratik ülkelerde daha çok ifade özgürlüğü vardır. Ancak özgür ülkelerde bile bütün ifadeler özgür değildir. ifade özgürlüğü geleneği olan ülkelerde yasa koyucular, hakimler, savcılar ve vatandaşlar sık sık hangi ifadenin korunması gerektiği, hangisinin cezalandırılabilirliği, yaygın ifade özgürlüğünü neyin haklı kıldığı ve ifade özgürlüğünün diğer haklara karşı nasıl dengelenebileceği hususunda karar vermekle karşı karşıya kalırlar. Çünkü cevaplar siyasi, dini ve kültürel değerlendirmelere göre değişir. İfadenin korunması ülkeden ülkeye değişmekte, hatta demokratik ülkeler arasında da farklılaşmaktadır (Trager ve Dickerson, 2003: 15-16). Nitekim, Danimarka'da 2006 yılında bir gazetede İslam dininin peygamberi Hz. Muhammed'in karikatürlerinin yayınlanması olayında, Danimarka başbakanı Anders Fogh Rasmussen, *“Bizim ülkemizde, açık şekilde ifade özgürlüğü vardır. Danimarka bir çok ülkeden daha özgür bir ülkedir. Siyasi yada dini tüm otoriteleri eleştirebilme geleneğimiz vardır. Eleştirileri sakın karsımanız. İfade özgürlüğü konusunda pazarlıklar yapılamaz. Biz toplumumuzu, her bir şahsın ifade özgürlüğü, yasama özgürlüğüne saygı, kadın erkek eşitliği, politika ve din arasında dengeyi sağlama üzerine kurduk”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Felsefi, siyasi, sanatsal ve bilimsel bütün fikirlerin ortaya çıkışı düşünme, “kendi kendine konuşma” ile başlamaktadır. Düşünce sınırlanırsa fikirler kısıtlanmış olur ve sonuçta ifade özgürlüğü de engellenmiş olur (Trager ve Dickerson, 2003: 17-18). Bununla birlikte, düşünce özgürlüğü (Freedom of Thought and Opinion) düşünceyi açıklama ve yayma özgürlüğü (Freedom of Expression and Dissemination of Thought) olmadığı gibi, ifade özgürlüğünü de düşünceyi açıklama özgürlüğüne indirgemek mümkün değildir; ya da düşünceyi açıklama özgürlüğünün kapsamını ifade özgürlüğünü içine alacak biçimde genişletme imkanı bulunmamaktadır (Can, 2001: 89). İfade özgürlüğü düşüncelerin açıklanmasının yanında, ifadeye konu olabilecek tüm unsurların dış dünyaya aktarımına ilişkin geniş nitelikli bir özgürlüktür. Haber aktarımı, duygusal nitelikli açıklamalar, dinsel kanaatlerin açıklanması, siyasi görüşlerin dile getirilmesi, bilim ve sanatı serbestçe

öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkı bu kapsamda değerlendirilmelidir (Yazıcı, 2008: 29).

2.8.1. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarında İfade Özgürlüğünün Sınırları

İfade özgürlüğü, küresel boyutta dünya devletlerinin yalnızca iç hukukunun değil uluslararası hukukun da üzerinde önemle durduğu kavramlardan birisidir. Bütün uluslararası sözleşmelerde kendine yer bulan ifade özgürlüğü, sınırsız bir biçimde değil, adı geçen sözleşmelerde sınırlı bir özgürlük olarak düzenlenmiştir. Odman'ın (1995: 25)'in da belirttiği gibi, en liberal yaklaşımlar bile ifade özgürlüğünün sınırsız olduğunu savunmamaktadırlar. Nitekim pek çok sözleşme gibi Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde (AİHS) de ifade özgürlüğü sınırlı bir özgürlük olarak düzenlenmiştir. Ancak tüm özgürlükler gibi bu özgürlüğün asıl, sınırlandırılmasının ise istisnai olduğunun altı çizilmelidir. İfade özgürlüğü ile ilgili en belirgin sorun, bu özgürlüğün sınırlarının çizilmesi noktasında ortaya çıkmaktadır. Macovei (2004: 6) ifade özgürlüğünü hem kendi başına bir hak, hem de AİHS tarafından korunan, toplantı özgürlüğü türünden başka hakların bir unsuru olduğunun altını çizmektedir. Bununla birlikte, ifade özgürlüğünün, AİHS'in koruduğu başka haklarla, örneğin adil yargılanma hakkı, özel hayatın korunması hakkı, vicdan ve din özgürlüğü ile çeliştiği durumlarda AİHM, bir hakkın öteki karşısındaki üstünlüğünü sağlamak için bir denge arar. Çelişen çıkarılardan biri ifade özgürlüğü ise, kurulacak denge bu özgürlüğün önemini göz önüne alır.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), farklılıkların korunmasına öncelikli bir yer vermektedir. Çünkü yeni ve daha iyi fikirlerin ortaya çıkması ancak farklı fikirlerin serbestçe ifade edilebildiği ortamlarda mümkündür. Demokratik bir toplum için öngörülen ifade özgürlüğünün kapsamı, sadece devletin ve kamu otoritelerinin hoşuna gidecek veya onları rencide etmeyecek fikirler beyan etmek hakkı ile sınırlı değildir. Belki ifade özgürlüğünün asıl işlevi, her türlü düşüncenin serbestçe ifade edilebilirliğinin sağlanması ile ortaya çıkacaktır (Bıçak, 2002).

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde ifade özgürlüğüne getirilecek olası sınırlamalar üç başlık altında toplanabilir. Bunlardan birincisi, sözleşme'nin 10. maddesinin ikinci fıkrasında düzenlenen olağan dönemlerde sınırlamalar, ikincisi

15.madde’de düzenlenen, savaş ve olağanüstü dönemlerde sınırlamalar, üçüncüsü ise bütün haklar bakımından geçerli olan 17. madde’de düzenlenen, sözleşme’de düzenlenen hakların kötüye kullanılması yasağıdır (http://www.yargitay.gov.tr/abproje/belge/temelbelge/AIHS_tr.pdf).

AHİS’in 10. maddesinin ikinci fıkrasında ifade özgürlüğünün hangi nedenlerle sınırlanacağı düzenlenmiştir. İkinci fıkranın uygulanabilmesi için her şeyden önce tartışma konusu yapılan söylemin birinci fıkra kapsamında “ifade” olarak değerlendirilmesi ve bu hakka bir müdahale olduğunun belirlenmesi gerekir. İfade özgürlüğüne getirilen bir sınırlamanın sözleşmeye aykırı olup olmadığını sorgulayan AHİM, dört temel soruya cevap arayarak problemi çözmeye çalışmaktadırlar. AHİM öncelikle, sözkonusu hakka bir müdahale olup olmadığını; ikinci olarak hakka bir müdahale söz konusu ise bunun kanuni dayanağının olup olmadığını; üçüncü olarak sınırlamanın ikinci fıkrada belirtilen meşru amaçlardan birine dayanıp dayanmadığını son olarak da bu sınırlamanın demokratik toplum için gerekli olup olmadığını sorgulamaktadır. Nitekim ifade özgürlüğü ile ilgili davaların büyük bir kısmında rastlanılan en büyük problem bu hak üzerine yapılan sınırlamanın demokratik toplum için gerekli olmadığı ya da gereğinden fazla sınırlandırıldığı için izlenen amaçla ölçüsüz olduğu yönünde olmaktadır (Karagöz, 2004: 134).

Sözleşmenin ikinci fıkrasına göre; “Kullanılması görev ve sorumluluk yükleyen bu özgürlükler, demokratik bir toplumda zorunlu tedbirler niteliğinde olarak, ulusal güvenliğin, toprak bütünlüğünün veya kamu güvenliğinin korunması, kamu düzeninin sağlanması ve suç işlenmesinin önlenmesi, sağlığın veya ahlakın, başkalarının şöhret ve haklarının korunması veya yargı gücünün otorite ve tarafsızlığının sağlanması için yasayla öngörülen bazı biçim koşullarına, sınırlamalara ve yaptırımlara bağlanabilir.” (http://www.yargitay.gov.tr/abproje/belge/temelbelge/AIHS_tr.pdf).

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, ihlal iddiaları ile ilgili başvuruları incelerken, öncelikle ihlal konusu teşkil ettiği iddia edilen olayla, ihlal edildiği düşünülen sözleşme maddesi arasında ilişki olup olmadığını saptamaktadır. İlişki olduğu kanaatine varılırsa yapılan işlemin hak ya da özgürlüğe müdahale olup olmadığı, müdahale edildiği düşünülmekte ise örneğin, ifade hürriyetine dair başvurularda sözleşmenin 10. maddesinin 2. fıkrasında sayılan müdahale nedenlerinin, müdahaleye meşruiyet sağlayıp sağlamadığı

incelenmektedir. Müdahalenin meşru sayılması için üç koşulu sağlaması gerekmektedir. Bunlar; müdahalenin kanunla belirlenmiş olması, meşru bir amacının olması ve demokratik toplumda gerekli olmasıdır. Her üç koşulun da yerine geldiğini ispat yükü devletin omuzlarındadır. AİHM üç koşulun var olup olmadığını yukarıdaki sıra ile inceler. Bu koşullardan birinin yerine getirilmemiş olduğuna hükmettiğinde, dosyayı incelemeyi durdurur ve söz konusu müdahalenin haksız olduğuna, dolayısıyla da ifade hürriyetinin ihlal edilmiş olduğuna karar verir. Ulusal mahkemeler de, ifade hürriyeti sorununu ilgilendiren bütün davaların tetkikinde ve kararlarında bu üç koşulu aramak zorundadır. AİHS sisteminin birincil amacı, AİHS metninin ülkelerin mahkemeleri tarafından AİHM içtihadı temelinde uygulanmasıdır. AİHM son çare olarak başvurulacak merci olmalıdır (Macovei, 2004: 29).

2.9. Demokrasi

En genel ifadeyle halkın farklı araçlarla kendi kendini yönetmesi olarak ifade edilen demokrasi, insanlık tarihi boyunca, farklı toplumlarda farklı uygulamalardan geçerek günümüzdeki haline bürünmüştür. İlk olarak tartışılmaya başlandığı Antik Yunan'dan bu yana demokrasi farklı toplumlarda farklı sosyal, politik, ekonomik ve hukuksal bağlamlarda kendini var etmiştir. Günümüzde ise demokrasi bir kavram olarak, insan haklarının ve özgürlüklerinin hukuksal düzlemde korunduğu ve her anlamda genişletilmeye ve geliştirilmeye sağlandığı çoğulcu, özgürlükçü ve katılımcı bir düzeni işaret etmektedir. Bununla birlikte, siyasal özgürlükler, hukuk devleti, iktidarın sınırlandırılması, kuvvetler ayrılığı, şeffaflık, demokrasi kültürü, sivil toplum ve yargı bağımsızlığı gibi kavramlar iyi işlediği bilinen demokratik sistemlerin en belirgin unsurlarıdır.

19. Yüzyıl'a kadar demokrasi denince, büyük devletlere değil, sadece küçük topluluklara uyan bir hükümet şekli veya devlet yönetimi anlaşılmıştır. Demokrasi eskiden olduğu gibi esas itibarıyla küçük şehir devletlerindeki halk meclisleri gibi doğrudan demokrasi şeklinde algılanmaktaydı. Demokrasi kuramı Atina demokrasisinin çökmesinden ancak iki bin yıl sonra ilk kez kayda değer biçimde yaygınlaşmıştır. Aradan geçen iki bin yıllık zaman zarfında doğal olarak demokrasi teorisinde ve işleyişinde pek çok değişiklik yaşanmıştır. Modern demokrasi ve Atina demokrasisini karşılaştırdığımız

zaman bunların iki farklı demokrasi türü olduğunu, sadece nicelik değil, aynı zamanda nitelik farkının olduğunu da görmekteyiz. Modern çağda devletin büyümesi doğrudan demokrasiyi olanaksız hale getirmiş, temsili kurumları zorunlu kılmış, yurttaşların demokrasideki rolünü değiştirmiş, devlet-birey karşıtlığını yaratmış ve toplum içinde yeni uyumsuzluk konularını (etnik, dinsel, kültürel) ortaya çıkarmıştır (Schmidt, 2002: 44-45)

Huntington'a (1996: 10-68) göre, modern çağda üç demokratikleşme dalgası gerçekleşmiştir. Ona göre bu dalgalar nispeten az gelişmiş ülkeleri etkileyerek aynı zamanda demokratik olmayan geçişlerin de yaşanmasına neden olmuştur. İlk iki demokratikleşme dalgası önceden demokrasiye geçmiş ülkelerin bir bölümünü demokratik olmayan ters bir yöne doğru sürüklemiştir. Birinci demokratikleşme dalgasının kökleri Amerikan ve Fransız devrimlerine dayanmaktadır. Bu zamanda otuzdan fazla ülke asgari düzeyde demokratik kurumlarını kurmuştur. Değişim Avrupa ve Pasifik'teki İngiliz eski sömürüleriyle sınırlı kalmıştır. I. Dünya Savaşından sonra demokrasi eğilimi yavaşlayarak tersine dönmeye başlamıştır. Rejim değişiklikleri komünist, faşist ve militarist ideolojilerin yükselişinin sonucudur. İkinci demokratikleşme dalgası II. Dünya Savaşı'ndan başlayarak kısa bir süre devam etmiştir. Bu dalga II. Dünya Savaşı sırasında faşizme karşı yapılan mücadele ile Afrika ve Asya'daki sömürgeciliğin çöküşünü başlatmıştır. Pek çok az gelişmiş ülke demokrasiyle tanışmış, fakat çoğu ülke sadece seçime dayalı demokrasinin standartlarını yerine getirebilmiştir. 1960'ların başına gelindiğinde ikinci demokratikleşme dalgası kendini tüketmiştir. Siyasal gelişme ve rejim değişiklikleri otoriter bir görünüm almıştır. Demokrasinin az gelişmiş ülkelere uygulanabilirliği ve işleyebilirliği konusunda olumsuz görüşler hasıl olmuştur. Üçüncü demokrasi dalgası günümüze yakın tarihte meydana gelmiştir. Az gelişmiş ülkelere yayılmış olan bu dalganın yankılar hala devam etmektedir.

Günümüzde demokratik rejimlerin ülkelere göre büyük değişiklik göstermesi farklı farklı demokrasi modellerinin tartışılmasını da beraberinde getirmiştir. Bu nedenle, "normatif demokrasi", "ampirik demokrasi", "liberal demokrasi", "anayasal demokrasi", "korumacı demokrasi", "gelişmeci demokrasi" "radikal demokrasi", "müzakereci demokrasi", "oydaşmacı demokrasi", "çatışmacı demokrasi", "sosyalist demokrasi", "delegatif demokrasi", "bütünleştirici demokrasi" vs. gibi farklı adlar altında bir dizi kavram kullanılmaktadır (Schmidt, 2002: 207). İlerleyen zaman içerisinde, dünyada ortaya

çıkabilecek farklı gelişmelere bağlı olarak farklı demokrasi modellerinin de oluşabileceği öngörülebilir. Demokrasi modelleriyle ilgili yapılabilecek ayrıntılı değerlendirmeler ve bunların teker teker ele alınıp incelenmesi farklı çalışmaların konularıdır. Bu çalışmada, konuyla ilgili sınırlılıklar nedeniyle demokrasinin günümüzdeki anlamı, içeriği ve kültür ile eğitim kavramlarıyla ilişkileri üzerinde durulacaktır.

2.9.1. Demokrasinin Anlamı, İçeriği ve Kültür İle Eğitim Kavramlarıyla İlişkisi

Demokrasi, Antik Çağ'da Yunanistan'da ortaya çıkmış ve ilk olarak kent devletlerinde uygulanmış bir yönetim biçimidir. Yunanca "Demos" (halk) ve "Kratos" (iktidar) kelimelerinden oluşan demokrasi "halk iktidarı" anlamına gelmektedir. Dahl (2001: 11), bu dönemdeki demokrasi sözcüğünün, onu eleştiren aristokratlar tarafından, yönetim kontrolünü savaşılarak ellerinden alan fakir ya da sıradan halkı küçük gördüklerini göstermek amacıyla kullandıkları bir sıfat olduğunu vurgular. Landemore (2007), demokrasinin Antik Yunan'daki biçiminin, kent devletinin temel işgücü kaynağı olan köleleri bütünüyle siyasal süreçlerin dışında tutmasından dolayı son derece despotik bir yön barındırdığının altını çizmektedir.

Arblaster (1999: 14), demokrasinin bir olgu olmaktan çok düşünce olduğunu, dolayısıyla açık ve ortak bir anlamının olmadığını ve uzun geçmişinde farklı anlamlarda kullanıldığını ifade etmektedir. Ranciere (2006: 52), demokrasinin ne bir toplum şekli, ne de yönetim şekli olarak adlandırılmayacağını, "demokratik toplum" kavramının ise iyi yönetim ilkesini desteklemek için tasarlanmış hayali bir kurgu ürünü olduğunu söylemektedir. Aktan'a (1997: 74) göre de, demokrasi günümüzde herkesin benimsediği evrensel bir ilke ve genellikle olumlu değer atfedilmiş bir kavram olmasına karşılık, tek ve değişmez bir anlamı ya da şekli yoktur. Demokrasi kavramına içeriksel olarak muhalif, gerçekçi ve mükemmeliyetçi şeklinde üç farklı yaklaşım söz konusudur. Demokrasi kavramı muhalif bir içerikte kullanıldığında demokrasinin ne olmaması gerektiği, gerçekçi yaklaşımlarda demokrasinin ne olduğu (kurumlar, işlevler ve süreçler olarak demokrasiyi), hayali bir yaklaşımla ise mükemmel bir toplumun nasıl olması gerektiği anlatılmaktadır.

Immunuel Kant, devletlerin hakimiyet biçimlerine göre otokrasi, aristokrasi ve demokrasi olmak üzere üçe ayrıldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, ona göre devletler

yönetimlerine göre ya cumhuriyetçi, ya da despotiktirler. Kant'a göre demokrasi zorunlu olarak despotizmdir, çünkü yürütme, yasama ve yargı tek bir elde toplanmaktadır. Kant, demokrasiyi eleştirirken, "doğrudan demokrasi"yi eleştirdiğini göz önünde bulundurmak gerekir, çünkü onun dönemi itibariyle tanımladığı cumhuriyet rejiminin bugün benimsediği şekliyle demokratik bir özellik taşıdığı kabul edilmektedir (Şallı, 2011: 130).

Egemenliğin kullanılışı açısından demokrasinin uygulanma biçimleri; doğrudan demokrasi, yarı doğrudan demokrasi ve temsili demokrasi olarak üçe ayrılmaktadır. Doğrudan demokrasi, antik çağ'da Yunanistan'da kent devletlerinde uygulandığından bu modele Atina demokrasisi de denilmektedir. Bu modelde, teoride tüm "yurttaşlar" oy verme ve mecliste fikir beyan etme hakkına sahiptiler. Ancak, buradaki yurttaş tanımlaması günümüzdeki anlamıyla pek örtüşmemektedir. Zira, kadınlar, köleler ve bulunulan kent devletinde doğmamış olanlar oy verme hakkına sahip değildir. Yarı doğrudan demokrasi ise, halkı temsil edecek kişilerin seçimle yönetime getirildiği ve bu yöneticilerin aldıkları kararların, hazırladıkları yasaların halkın oyuna sunulduğu ve halkın yöneticilerin sunduğu yasaları veto etme hakkına sahip olduğu demokrasi biçimidir. Ayrıca, bu modelde halktan kişiler de yasa teklifinde bulunabilmektedir. Bu modelin anahtar sözcüklerini; referandum, halkın veto hakkı ve halkın yasa önerisi hakkı oluşturmaktadır. Temsili demokrasi ise, günümüzde uygulanan demokrasi biçimidir. Halkın egemenlik iradesini temsiliyet yoluyla kullandığı bu sistemde, halk yönetim yetkisini belirli bir süre için kendi seçtiği yöneticilere verir (Gözler, 2004: 115).

Dahl (akt. Schmitter ve Karl, 1999: 4), gerçek demokrasiyi diğerlerinden ayırmak için "Poliarşi" terimini kullanmış ve poliarşinin yedi kurumunun bir ülkede demokrasinin en üst düzeyde gerçekleşebilmesi için gerekli olduğunu öne sürmüştür. Ona göre, bir yönetimin poliarşi olarak nitelendirilebilmesi için aynı anda var olması gereken yedi kurum ise şunlardan oluşmaktadır:

1. *Seçilmiş Görevliler*: Devlet politikası hakkındaki hükümet kararları üzerindeki kontrol yetkisi, anayasal olarak seçilmiş organlarda toplanmalıdır.
2. *Özgür ve Adil Seçimler*: Seçilmiş organlar, baskının nadir olarak görüldüğü, sık sık yapılan ve dürüstçe ifade edilen seçimlerle işbaşına gelmelidir.

3. *Kapsayıcı Seçme Hakkı*: Pratik olarak bütün yetişkinler organların seçiminde oy hakkına sahip olmalıdır.
4. *Mevki İçin Yarışma Hakkı*: Pratik olarak bütün yetişkinler devlette seçimle belirlenen organlara seçilebilme hakkına sahip olmalıdır.
5. *İfade Özgürlüğü*: Vatandaşların geniş tanımlanmış siyasi meselelere ilgili ciddi ceza tehdidi altında olmadan kendilerini ifade edebilme imkanları olmalıdır.
6. *Alternatif Bilgilenme*: Vatandaşlar alternatif bilgi kaynaklarına ulaşma imkanlarına sahip olmalıdır. Bunlardan da öte, alternatif haber kaynakları mevcut olmalı ve kanunlar tarafından korunmalıdır.
7. *Örgütsel Özerklik*: Vatandaşlar aynı zamanda bağımsız siyasi partileri ve menfaat gruplarını içine alan nispeten bağımsız kuruluş ve organizasyonlarını şekillendirebilme hakkına sahip olmalıdır.

Dewey'e göre demokrasi, bir yönetim biçiminden çok müşterek iletişim deneyiminden oluşan birlikte yaşama şeklidir. Bireyleri kendi davranışlarını düzenlerken birbirleriyle iletişime zorlayan demokrasi sınıf, ırk, milli sınırlar gibi engelleri ortadan kaldırır, diğer bireylerin davranışlarının dikkate alınmasını gerekli kılar (Dewey, 1916). Dahl (1993: 395) "neden demokrasi?" sorusuna verilebilecek cevapları, bir başka deyişle demokrasinin erdemlerini üç boyutta ele almıştır. Ona göre, demokratik süreç, özgürlüğü, gerçekleştirilebilir hiçbir alternatifinin yapamayacağı kadar geliştirmektedir; bireysel ve kolektif kendi kaderini tayin imkanı sunmaktadır. İkinci olarak, demokratik süreç, en azından kendi kaderini tayin imkanını, ahlaki özerkliği ve bir kimsenin yaptığı tercihlerden ötürü sorumlu olmasını uygulama kapasitesi bakımından içermekte dolayısıyla insani gelişmeyi ilerletmektedir. Son olarak ise, demokratik süreç, insanların başkalarıyla paylaştıkları çıkarları ve iyilikleri koruyabilme ve geliştirebilmelerinin (hiçbir şekilde mükemmel olmasa da) en emin yoludur.

Demokrasi, kökleri hiyerarşik olan bir yönetim yerine sağduyulu insanların haklarının olduğu ve kendi kaderlerini kontrol etmek için örgütlenebilecekleri bir yönetim getirir. Demokrasi, yalnızca içeriği ile değil, gelişimi ve idealleri ile de tamamen meşru bir yönetim şeklidir. Demokratik anlayış; bağımsızlık, haklar, ifade, adalet ve temsilin devamlı yoğrulduğu bir olgu şeklinde algılanmalıdır (Waltzer ve Heilman, 2005: 161). Clark'a (1996: 28) göre demokrasi, seçimlerde oy kullanmanın yanında vatandaşlara temel hak ve

hürriyetler, sosyal ekonomik ve siyasal hak ve ödevler verilen güvenilir, katılımlı bir siyasal sistemdir. Geniş anlamda demokrasi gücünü halkın hareketlerinden almaktadır. Çevre hareketleri, kadın hareketleri, öğrenci hareketleri ve halkın gündeme getirdiği diğer konular değişiklik getirmek amacıyla toplanan insanların ortak hareket noktalarını oluşturmaktadır. Beetham ve Boyle (2005: 29) benzer bir yaklaşımla, demokrasinin bir diyalog rejimi olduğunun ve diyalog kültürünün gelişmediği kapalı toplumların demokratik bir kültür üretemeyeceğinin altını çizer. Bu nedenle, bütün demokrasi modellerinin temelinde yatan katılım ve bu katılımın nasıl şekillendiğidir. Onlara göre, düzgün işleyen bir demokrasi, özgür ve adil seçim sistemine, açık ve sorumlu bir hükümete, sivil ve siyasi haklara ve veya sivil toplumun varlığına dayanmaktadır.

Touraine'nin (2002: 30-57)' de vurguladığı gibi günümüzde demokrasi artık hiçbir şekilde prosedürlere ya da kurumlara indirgenemez. Ona göre demokrasi, hukuk devletini egemenlik altındakilerin çıkarlarına uygun olabilecek bir yönde değiştirmeye çabalayan toplumsal ve siyasal bir güç olarak görülebilir. Diğer bir ifadeyle; demokrasinin var olma koşulu, içinde bulunduğu eşitsizlikli bir düzene karşı, siyasal eşitlik ve tüm yurttaşlara aynı hakların verilmesi olarak anlaşılmalıdır. Demokrasi, aynı zamanda toplumsal eşitsizlikleri ahlaksal haklar adına dengelemek üzere bir araç olarak görülmelidir.

Parker'a (2005: 4) göre, demokrasilerde insanlar, davranışlarına, toplumdaki konumlarına ve yaşam biçimlerine kişisel tercihleri doğrultusunda yön verirler. Bu amaçla insanlar kendi sorunlarını çözmek için uğraşırlar, siyaset yaparlar ve toplumda var olan çeşitliliği korumak adına ilgi çekmeyen görüşler bile ifade edilirken insanlara özgürlük sağlarlar. Bireysel gücün önemini her zaman vurgulayan demokrasi, din, ırk, ahlak, sosyal sınıf ve ulusal köken bakımından heterojen olan ve bu heterojen yapıya saygı gösterip koruyan toplumlar için oluşturulmuş bir sistemdir. Ona göre, demokrasi, siyasi bir sistemden çok daha fazlasıdır; her yerde ve her durumda bir arada olma yoludur.

Demokrasi; halkın önünde gerçekleşen rekabet ortamında, farklı toplumsal kesimlerin kendi siyasal tercihlerini örgütlü biçimde belirlemeye çalıştıkları bir siyasal sistem olarak tanımlanmıştır. Duverger halkı "görünmeyen gerçek nöbetçi" olarak görmüştür. Halk kitle değil, kendi kültürünü ve yaşamını zenginleştiren aktörler topluluğu olarak nitelenmiştir. Politik karar alma organlarının ve önemli yönetim basamaklarının,

belirli siyasal eğilimler ile ilişkiler tarafından belirlenmesi durumunda “siyasal yönetim”den söz edilebilmektedir. Bu yönetim türü sosyal yapıdaki bireyleri, grupları ve toplumları doğrudan etkilemektedir. Manipülasyonla siyasal düşünceler, amaçlar ve hedefler değiştirilebilmektedir. Bunun önlenmesi, geleneksel siyasal yönetim uygulamalarının yerine, yenilerinin bulunabilmesine bağlı olmuştur. Belirli siyasal eğilimlere veya yönlendirmelere bağlılıktan çok, bilgi birikimi, yetenek ve uzmanlık esasına göre yapılan seçimlerle, yönetimin yapılması daha profesyonel kabul edilmiştir. Demokrasi sadece siyasal yönetim biçimi olarak değil, aynı zamanda bir toplumsal yaşam tarzı şeklinde de düşünülmektedir. Demokrasi ve gelişmeler açıklanırken; kültürel, sosyal ve ekonomik faktörler göz önüne alınmamaktadır. Demokrasi kültürü ve anlayışı; yönlendirilen kitlelerle sağlanamamaktadır. Tersine bilinçli, aydın, eğitilmiş, kültürlü ve sosyal bireyler tarafından oluşturulan bir kamuyla sağlanabilmektedir. Ancak bu şekilde halkın kamuoyu oluşumunu sağlıklı bir biçimde başlatarak, karar alma süreçlerine aktif katılımı desteklenmiştir. Demokrasi anlayışına göre, vatandaşların kamusal yaşamdaki bütün kararlarda doğrudan ya da dolaylı sorumlulukları bulunmaktadır. Demokrasi için özgürlük, eşitlik, katılım ve çoğulculuk yeterli bulunmamıştır. Hiçbir düşünce kendiliğinden, herhangi bir konuda akıl yürütmeksizin, Jüpiter’in kafasından aniden doğan Minerva gibi ortaya çıkmamıştır. Demokrasi farklı düşüncelerin ifade edilmesi vasıtasıyla gerçekleşen toplumsal çatışmalar, eleştiriler, diyaloglar ve tartışmalarla oluşmaktadır. Bu da ancak halkın karar alma süreçlerine katılımıyla sağlanabilmektedir. Katılımın gerçekleşebilmesi kadar, sokaktaki insanları niteleyen “kamuoyu”nun toplumsal konular ve sorunlar hakkında doğru bilgilendirilmesi de gerekmektedir. Katılımcı demokrasi anlayışında, insanlar kitle değil, özgür, eşit, katılımcı ve bağımsız özneler olarak görülmektedir (Fıratlı, 2006: 81)

Demokrasinin ilişkili olduğu en temel kavramlardan birisi de kültürdür. Dünyanın herhangi bir ülkesinde demokratik bir yönetimin varlığından bahsedebilmek için, öncelikle o ülkedeki siyasal ve toplumsal bilinçlilik düzeyi ve siyasi kültürünün ulaştığı nokta bir anlamda ülkedeki demokratik sistemin niteliğini belirlemektedir denilebilir. Bir başka deyişle siyasi kültürün, demokrasi kültürü üzerinden şekillenmediği toplumlarda demokratik bir yönetimden bahsetmek pek olası görünmemektedir. Akan’ın (2011) da vurguladığı gibi, demokrasinin, sağlam temeller üzerinde inşa edilmesi, bireylerin haklarını etkin biçimde kullanabilmesi için demokrasi ilkelerinin, değerlerinin ve

uygulamalarının bireyler tarafından benimsemesi başka bir deyişle demokrasi bilincine sahip olması bir zorunluluk olarak belirmektedir.

Touraine (2002: 19), demokratik bir kültürün önemini “*demokrasi ancak bir özgürleşme isteğinin ardından geliyorsa sağlamdır; unutulmamalıdır ki, bu özgürleşme isteği en kişisel deneyime bağlı yetke ve baskı biçimlerine karşı cephe aldığından, aynı anda hem daha uzakta hem daha yakında kendisine sürekli yeni yeni sınırlar çizdiği ölçüde vardır*” diyerek vurgulamaktadır. Dewey (1987: 17) de, totaliter bir rejimin, bütün uyruklarının yaşamını, duygularını, isteklerini, coşkularını, giderek düşüncelerini toptan avucunun içinde tutmak zorunda olduğunu belirtir ve. dolayısıyla eğer, özgürlük ve demokratik kurumlar isteniyorsa, özgür, demokratik bir kültüre gereksinim olduğunun unutulmaması gerektiğinin altını çizmektedir. Kıncal (2004: 15)’da demokrasi kültürünün temelinde esas olarak “bireyin kendisine istediği özgürlükleri, başkasına da tanınması gerekliliği” anlayışının yattığını vurgulamaktadır. Ona göre, aynı şekilde bu kültürün temelinde, önce bireyin kendine olan saygı, ardından bu saygının “insana saygı” biçimine dönüşmüş hali yer almaktadır.

Demokrasi aynı zamanda eğitim ile ilgili olan bir kavramdır. Nitekim Kongar (2007: 45), bir toplumda demokrasinin varlığından bahsedilebilmesi için, toplumun belli bir eğitim, üretim ve refah düzeyine ulaşmış olması gerekliliğine işaret etmektedir. Gözütok (1995: 25), demokrasi ile eğitim arasındaki çift yönlü etkileşime vurgu yaparak demokrasinin yaşaması ve gelişmesi için eğitimin önemli olduğunun, bunun yanında demokratik düşünce ve uygulamaların da eğitimin gelişmesine katkı sağladığının altını çizmektedir. Varış (1991: 132), yönetim ve yaşam biçimi olarak demokrasiyi seçip, benimsemiş ülkelerin demokrasinin ilkelerini geliştirerek uygulayabildikleri ve bu doğrultuda bireyler yetiştirebildikleri oranda demokrasiye sahip çıkabileceklerini ifade etmektedir. Kıncal (2004: 15), da demokrasinin bir yaşam biçimi olduğunu vurgulayarak, bu anlayışın sonucu olarak demokratik ilkelerin eğitim sürecinde öğrenilmesi ve uygulanması gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Parker (2005: 69), demokrasinin toplumsal olarak bir arada ve aynı zamanda özgürce yaşamak, sorunları mantıklı bir şekilde çözmek için oluşturulmuş iyi bir sistem olduğunu ifade ederek, bu sistemin ancak vatandaşların ihtiyaç duyduğu bilgi, karakter,

değerler ve beceriler kazandırılarak ortaya çıkacağını, eğitim olmadan ortaya çıkmayacağını vurgulamıştır. Lipset'e (1986) göre, eğitim, bireylerde tolerans duygusunu genişletmekte, toleransın gerekliliğine inandırmakta, insanları aşırı öğretilere kapılmaktan alıkoymakta ve rasyonel tercihler yapma yeteneğini arttırmaktadır. Lipset (1986) ayrıca, demokratik ülkelerde insanların eğitim düzeylerinin yüksek olacağını savunmaktadır. Benzer olarak, Hendelman (2004: 73-74), eğitim düzeyi yüksek toplumların siyaseti takip etmesinin kolay ve siyasal katılımın yüksek olduğunu, nüfuslarının yarıdan fazlasının eğitilmiş olduğu ülkelerin de demokrasiyi sürdürme şanslarının eğitim oranı bu seviyenin altında olan ülkelere göre daha fazla olduğunu vurgulamaktadır.

BÖLÜM III

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi hakkında bilgiler verilmektedir.

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada karma yöntem formlarından tringulation (çeşitleme), çalışma modelinin temelini oluşturmaktadır. Cohen vd. (2005), zaman, alan ve yöntem çeşitlemesi gibi farklı çeşitleme tiplerinin bulunduğu altını çizmektedir. Denzin'e (1978; akt. Köksal ve Demirel, 2008) göre çeşitleme, verilerde, araştırmacılarda, kuramda ve yöntemde olmak üzere, dört türde yapılmaktadır. Yöntem çeşitlemesinde, çalışılan bir program ya da programla ilgili olarak görüşme, gözlem, doküman ve anket gibi çoklu veri toplama yolları kullanılmaktadır (Patton, 1987; akt. Köksal ve Demirel, 2008). Çalışma, nicel verilerin elde edilmesinden sonra nitel verilerle desteklenmiştir. Sosyal bilim araştırmalarında, karma yöntem yaklaşımı nicel ve nitel araştırmalardan sonra üçüncü yol yaklaşımı olarak da ifade edilmektedir (Bryman, 2008: 15).

Greene, Krayder ve Mayer (2005) sosyal bilimlerde, amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılmasını karma yöntem yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Nicel yöntem aracılığıyla toplanan veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, gözlem, görüşme vb. gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkan sağlamaktadır. Karma yöntem araştırmalarında, nicel ve nitel veri setlerinin karışımı; sentez, çeşitleme ve bütünleştirme stratejileri yoluyla daha geniş ve zengin hale getirilmektedir. Bu sayede de özellikle sosyal olguların karmaşıklığı, farklı yöntemlerin bir araya getirilip incelenmesi ve tartışılmasıyla giderilmekte ve bu da olgunun en iyi biçimde anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Creswell, 2003; Grbich, 2007; Newby, 2010).

Nicel Boyut: Araştırmanın nicel boyutu amaç bakımından betimseldir ve ilişkisel tarama desenindedir. İlişkisel tarama türü araştırmalarda bir değişkenin bilinen bir değerinden yola çıkarak diğer bir değişkenin bilinmeyen değeri belirlenmeye çalışılabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008; Gall ve diğerleri, 1999). Araştırmanın nicel boyutunda, survey tekniği kullanılmıştır.

Nitel Boyut: Creswell (1998), nitel araştırmayı, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma süreci olarak ifade etmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (Case study) kullanılmıştır. Hays (2004), durum çalışmalarının, insanların, konuların, sorunların ya da programların yakından incelenmesini içerebileceğini ifade etmiştir. Durum çalışmasında, bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Cohen ve diğerleri, 2005; Silverman, 2006). Durum çalışmasında, bütüncül çoklu durum deseni esasa alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008: 77) göre durum çalışmaları nitel veya nicel yaklaşımlarla yapılabilir. Birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusu olduğunda bütüncül çoklu durum deseni kullanılabilir. Araştırmanın nitel boyutunda, veri toplama tekniği olarak ise bireysel görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, nicel verileri daha ayrıntılı açıklayabilmek amacıyla yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yönteme dayalı olarak gerçekleştirildiğinden, nicel ve nitel araştırma desenleri için evren ve örnekleme ait bilgiler ayrı ayrı sunulmuştur.

3.2.1. İlişkisel Tarama Modelinde Evren ve Örneklem

Nicel araştırma yönteminde ilişkisel tarama modelinde çalışmanın evrenini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme alma tekniği ile evren içinden tabakalar belirlenmiştir. Evrenin yapısının heterojen olmasından dolayı tabakalı örnekleme tekniği

tercih edilmiştir. Tabakalar oluşturulurken homojen grupların bir arada olma özelliği dikkate alınmaktadır. Çalışmada tabakaları, İngiliz Dili Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Müzik Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği oluşturmaktadır. Tabakalı örneklemede alt örneklemler için farklı örnekleme teknikleri kullanılabilir. Her tabakada bulunan alt örneklemler kümeleme örnekleme tekniği ile belirlenmektedir. Kümeleri 1., 2., 3. ve 4. sınıflar oluşturmaktadırlar. Alt örneklemler altında seçilen katılımcılar, basit tesadüfi örnekleme ile çalışmaya dahil edilmişlerdir (Matthews ve Ross, 2010: 154-161).

Tablo 1. İlişkisel Tarama Modeli Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler

Bağımsız Değişkenler		n	%
Sınıf	1. Sınıf	287	26,9
	2. Sınıf	252	23,6
	3. Sınıf	250	23,5
	4. Sınıf	277	26,0
	Toplam	1066	100,0
Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	151	14,2
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Eğitimi	116	10,9
	Okul Öncesi Eğitimi	213	20
	Türkçe Eğitimi	132	12,4
	Sınıf Öğretmenliği	128	12
	İngiliz Dili ve Eğitimi	94	8,8
	Fen Bilgisi Eğitimi	131	12,3
	Müzik Eğitimi	101	9,5
Toplam	1066	100,0	
Cinsiyet	Kadın	745	69,9
	Erkek	321	30,1
	Toplam	1066	100,0
Ailenin Aylık Geliri	0 - 649 TL	109	10,2
	650 - 1499 TL	475	44,6
	1500 - 2499 TL	325	30,5
	2500 - 4499 TL	120	11,3
	4500 - 6499 TL	37	3,5
Toplam	1066	100,0	
Anne Eğitim Düzeyi	Hiç okula gitmemiş	73	6,8
	İlköğretim	621	58,3
	Ortaöğretim	259	24,3
	Üniversite / Yüksekokul	108	10,1
	Master / Doktora	5	0,5
Toplam	1066	100,0	
Baba Eğitim Düzeyi	Hiç okula gitmemiş	13	1,2
	İlköğretim	409	38,4
	Ortaöğretim	416	39,0
	Üniversite / Yüksekokul	217	20,4
	Master / Doktora	11	1,0
Toplam	1066	100,0	
Siyasi Görüş	Liberal	45	4,2
	Muhafazakar	134	12,6

	Sosyal Demokrat	184	17,3
	Milliyetçi	269	25,2
	Milliyetçi - Muhafazakar	138	12,9
	Sosyalist	123	11,5
	Atatürkçü	81	7,6
	Apolitik	92	8,6
	Toplam	1066	100,0
Oy Kullanma Durumu	Evet	667	62,6
	Hayır	399	37,4
	Toplam	1066	100,0

Tablo. 1’de görüldüğü üzere çalışmaya toplam 1066 üniversite öğrencisi katılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının %26,9’u 1. sınıf, %23,6’sı 2. sınıf, %23,5’i 3. sınıf ve %26,0’sı 4. sınıf öğrencisidir. Örnekleme alınan öğretmen adaylarının en fazla Okul Öncesi Eğitimi (%20), en az ise İngiliz Dili ve Eğitimi (%8,8) bölümlerinde öğrenim gördükleri anlaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %69,9’unu kadın, %30,1’ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelirlerine bakıldığında en baskın grubun %44,6 ile aylık gelirleri 650-1499 TL arası olan grup olduğu göze çarpmaktadır. Örneklemede yer alan öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeylerinin en çok %58,3 ile ilköğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeylerinin en çok %39 ile ortaöğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları arasında en baskın siyasi görüş %25,2 ile milliyetçiliktir. Öğretmen adaylarının %62,6’sı son seçimlerde oy kullandığını, %37,4’ü ise oy kullanmadığını belirtmiştir.

İlişkisel tarama çalışmalarında, özellikle çoklu regresyon analizlerinde aşağıdaki formül sonucu hesaplanan sayıda örneklem büyüklüğü dikkate alınmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007):

$$N > 50 + 8m$$

N: Katılımcı sayısı

m: Bağımsız değişken sayısı

Çalışmada dikkate alınan bağımsız değişkenler şu şekildedir: Medya okuryazarlık düzeyleri için kullanım becerileri, eleştirel anlayış ve iletişim becerileri olmak üzere 3; temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel ve duyuşsal boyutu olmak üzere 2; sınıf, bölüm cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, siyasi görüş ve oy

kullanma değişkenleri olmak üzere 7 bağımsız değişken, aktif vatandaşlığın demokratik değerler boyutunda yer alan “Kültürel Çeşitlilik”, “Tolerans”, “İfade Özgürlüğü” ve Demokrasi” alt boyutları için ayrı ayrı ele alınmış ve toplamda 12 bağımsız değişken analizlere dahil edilmiştir. Formül tekrar hesaplandığında;

$50+8.12 = 146$ sayısını geçen her örneklem büyüklüğü bu çalışmanın nicel boyutu için yeterli kabul edilmektedir. Çalışmada, toplam 1066 öğretmen adayı yer aldığından örneklem yeterliliğın sağlandığı görülmektedir.

3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutunda Örneklem

Araştırmanın nitel boyutunda gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde, tüm nitel çalışmalarda olduğu gibi bir genelleme kaygısı olmadığı için örneklemin evreni temsil niteliğı aranmamaktadır. Bireysel görüşmelerde, amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemeinde, çalışılan araştırma problemi ile ilgili olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmak amaçlanmaktadır. Çeşitlilik arasında ortak noktaların bulunmaya çalışılması araştırma probleminin farklı boyutları ile ele alınmasını sağlamaktadır. Bu kapsamda sosyal ve bireysel katılım faaliyetlerinde bulunan bireyler çalışmaya dahil edilerek medya okuryazarlık ile aktif vatandaşlık arasındaki ilişki irdelenmektedir (Onwuegbuzie ve Collins, 2007). Bu kapsamda, araştırmanın nitel boyutunda 26 öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın problem ve çözümünün açık bir şekilde ortaya koyulabilmesi için ilk olarak konuyla ilgili bilimsel literatür incelenmiştir. Bilimsel literatürün taranması sürecinde araştırma konusuna benzer nitelikte daha önce yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmalardan yola çıkılarak, araştırma problemi şekillendirilmeye çalışılmıştır. Bir sonraki aşamada ise, incelenen benzer nitelikteki araştırmaların amaçları, yöntemleri, sonuçları ve yararlandıkları kaynaklar incelenerek araştırmada nasıl bir yöntem izleneceğı ve hangi kaynaklara ulaşılabileceğı belirlenmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın bu aşamasında veri toplama aşamasında kullanılan ölçme araçlarının özellikleri açıklanmış; güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları ile sonuçları belirtilmiştir. Çalışmanın nicel boyutuna ilişkin veri toplama sürecinde Öğrenci Profil Anketi, Temel Vatandaşlık Yeterlilikleri Ölçeği, Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği, Medya Okuryazarlığı Ölçeği; nitel boyutuna ilişkin veri toplama sürecinde ise yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu alt başlıkta, her bir ölçme aracı ayrı ayrı ele alınarak açıklanmaktadır.

3.3.1.1 Öğrenci Profil Anketi

Öğrenci profil anketi, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, örnekleme yer alan öğrencilerin sınıf, bölüm, cinsiyet, ailelerinin aylık geliri, anne ve babalarının eğitim durumları, siyasi görüşleri ve son seçimlerde oy verme durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış 8 sorudan oluşmaktadır.

3.3.1.2. Temel Vatandaşlık Yeterlilikleri Ölçeği

Temel Vatandaşlık Yeterlilikleri Ölçeği, 50 yıldan fazla bir süredir uluslararası karşılaştırmalı araştırmalar yürüten I.E.A' nın (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) 2009 yılında 38 farklı dünya ülkesinde (Bu ülkelerden 24'ü Avrupa, 6'sı Latin Amerika ve 5'i de Asya kıtasında yer almaktadır.), 5300 okulda, 140.000 öğrenci ve 62.000 öğretmenin katılımıyla yürütmüş olduğu I.C.C.S (The International Civic and Citizenship Education Study) projesinde araştırmacılar tarafından veri toplamak için kullanılmıştır (Brese ve diğerleri, 2011: 7). ICCS 2009'da vatandaş yeterlilikleri bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla ölçmeye çalışılmaktadır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından Temel Vatandaşlık Yeterlilikleri Ölçeği, ICCS 2009'da olduğu gibi bilişsel ve duyuşsal boyutlarda sorular barındırmaktadır. Bununla birlikte araştırmada, uzman görüşleri doğrultusunda Temel Vatandaşlık Yeterlilikleri Ölçeği, orijinal ölçeğe bağlı kalınarak seçilmiş bilişsel boyuta ait 10, duyuşsal boyuta ait ise 46 sorudan oluşturulmuştur.

Temel Vatandaşlık Yeterlilikleri Ölçeği'nin bilişsel boyutunda yer alan sorular, öğrencilerin temel vatandaşlık yeterliliklerinin bilişsel düzeylerinin saptanması amacıyla oluşturulmuş, 10 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Temel Vatandaşlık Yeterlilikleri Ölçeği'nin bilişsel boyutunda yer alan soruların içeriği ve ölçülen alana ait özellikleri aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 2. Temel Vatandaşlık Yeterlilikleri Ölçeğinin Bilişsel Boyutunda Yer Alan Soruların İçeriği ve Sınıflandırılması

Madde	İçerik	Bilişsel Alan
1. Soru	Vatandaşlık ilkeleri	Muhakeme ve analiz
2. Soru	Vatandaşlık, toplum ve sistem	Bilgi
3. Soru	Vatandaşlık ilkeleri	Muhakeme ve analiz
4. Soru	Vatandaşlık, toplum ve sistem	Muhakeme ve analiz
5. Soru	Vatandaşlık, toplum ve sistem	Muhakeme ve analiz
6. Soru	Vatandaşlık, toplum ve sistem	Muhakeme ve analiz
7. Soru	Vatandaşlık, toplum ve sistem	Bilgi
8. Soru	Vatandaşlık, toplum ve sistem	Bilgi
9. Soru	Vatandaşlık ilkeleri	Bilgi
10. Soru	Vatandaşlık ilkeleri	Bilgi

Tablo 2.'den görüldüğü üzere, 1., 3. 9. ve 10. sorular vatandaşlık ilkeleri, 2., 4., 5., 6., 7. ve 8. sorular vatandaşlık, toplum ve sistem konuları ile ilişkili sorulardır. Bununla birlikte 2., 7., 8., 9. ve 10. soruların bilişsel alanın bilgi, 1., 3., 4., 5., ve 6. sorularının ise muhakeme ve analiz düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada, Temel Vatandaşlık Yeterlilikleri Ölçeği'nin bilişsel boyutunun kapsam geçerliliğinin sağlanması için, orijinal ölçekte yer alan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği, benimsenen sorun ile ilgili olup olmadığı ve alan dışında farklı kavramları barındırmadığını belirlemek amacı ile başta danışman öğretim üyesi olmak üzere farklı uzmanların görüşlerine başvurulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutunu ölçebilecek nitelikte olduğuna karar verilerek, ölçeğin 10 maddeye düşürülerek uygulanmasında görüş birliğine varılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliğinin sağlanması için ise, uygulanmasına karar verilen 10 madde araştırmacı tarafından önce Türkçeye çevrilmiş, ardından çevrilen maddeler İngiliz Dili ve Edebiyatı uzmanı bir öğretim üyesi tarafından tekrar İngilizceye çevrilerek maddelerde yer alan ifadelerde anlam değişikliği olup olmadığına bakılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bir sonraki aşamada, ölçekte yer alan sorular dilbilgisi, imla ve anlatım

yönünden Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman öğretim üyeleri ile birlikte incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Temel Vatandaşlık Yeterlilikleri Ölçeği'nin duyuşsal boyutunda yer verilen sorular, Schuls ve diğeri (2008)'nin de altını çizdiği gibi dört duyuşsal/davranışsal alanı – değer yargıları (value beliefs), tutumlar (attitudes), davranış öncülleri (behavioral intentions) ve davranışlar (behaviours)- kapsamaktadır. Araştırmada, Temel Vatandaşlık Yeterlilikleri Ölçeği'nin duyuşsal boyutunun kapsam geçerliliğinin sağlanması için, orijinal ölçekte yer alan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği, benimsenen sorun ile ilgili olup olmadığı ve alan dışında farklı kavramları barındırmadığını belirlemek amacı ile başta danışman öğretim üyesi olmak üzere farklı uzmanların görüşlerine başvurulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunu ölçebilecek nitelikte olduğuna karar verilerek, 46 maddeye düşürülerek uygulanmasında görüş birliğine varılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliğinin sağlanması için ise, uygulanmasına karar verilen 46 madde araştırmacı tarafından önce Türkçeye çevrilmiş, ardından çevrilen maddeler İngiliz Dili ve Edebiyatı uzmanı bir öğretim üyesi tarafından tekrar İngilizceye çevrilerek maddelerde yer alan ifadelerde anlam değişikliği olup olmadığına bakılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bir sonraki aşamada, ölçekte yer alan sorular dilbilgisi, imla ve anlatım yönünden Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman öğretim üyeleri ile birlikte incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Hazırlanan 46 maddelik ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemek için 291 üniversite öğrencisine ön uygulama yapılarak faktör analizi uygulanmış ve her bir alt boyut ve ölçeğin tamamı için ve Cronbach Alpha (α) katsayılarına bakılmıştır.

Temel Vatandaşlık Yeterlilikleri Ölçeği (Duyuşsal Boyut), 4 faktör ve bu faktörler altında toplam 46 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının maddeleri cevaplamalarında 5'li Likert ölçeği kullanılmış ve cevaplar 1.-30. maddeler arası için "Kesinlikle katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen katılıyorum", "Katılmıyorum", "Kesinlikle katılmıyorum"; 31-40 maddeler arası için "Çok önemli", "Önemli", "Kısmen önemli", "Önemsiz", "Çok önemsiz"; 41-46 maddeler arası için "Tamamen güveniyorum", "Güveniyorum", "Kısmen güveniyorum", "Güvenmiyorum" ve "Kesinlikle

güvenmiyorum” şeklinde derecelendirilerek alınmıştır. Uygulanan ölçeğin faktör analizi sonuçları ve bu doğrultuda oluşan faktör ve madde yapıları ise şu şekildedir:

Tablo 3. Temel Vatandaş Yeterlilikleri Ölçeği (Duyuşsal Boyut) Faktör Analizi Sonuçları 1 (KMO and Bartlett's Test)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,803
Barlett's Test of Sphericity	Approx. Chi Square	6498,730
	Df	1035
	Sig.	,000

Tablo 3.'de yer alan Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy testinin sonucunun $0,803 \geq 0,5$ olması faktör analizi için kullanılan girdilerin homojen olduğunun göstergesidir. Bir başka ifadeyle faktör analizine elverişlidir. Tabloda görüldüğü gibi Bartlett's Test of Sphericity'de $\text{Sig}=0,000 \leq 0,05$ olması ise kullanılan değişkenlerin anlamlılığının göstergesidir.

Tablo 4. Temel Vatandaş Yeterlilikleri Ölçeği (Duyuşsal Boyut) -Faktör Analizi Sonuçları 2 Rotated Component Matrix(a)

Maddeler	Faktörler									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vatduy4	,760									
Vatduy8	,731									
Vatduy5	,699									
Vatduy6	,642									
Vatduy7	,618									
Vatduy43		,823								
Vatduy42		,817								
Vatduy46		,808								
Vatduy44		,760								
Vatduy41		,728								
Vatduy45		,725								
Vatduy26			,840							
Vatduy27			,812							
Vatduy30			,804							
Vatduy29			,792							
Vatduy28			,757							
Vatduy39				,887						
Vatduy40				,823						
Vatduy38				,822						
Vatduy37				,713						

Vatduy23	,785			
Vatduy25	,739			
Vatduy21	,618			
Vatduy22	,568			
Vatduy24	,536			
Vatduy20	,493			
Vatduy19	-,461			
Vatduy13	,785			
Vatduy12	,732			
Vatduy9	,731			
Vatduy10	,634			
Vatduy16	,633			
Vatduy14	,586			
Vatduy11	,564			
Vatduy15	,561			
Vatduy18		,814		
Vatduy17		,803		
Vatduy36			,789	
Vatduy32			,769	
Vatduy35			,340	
Vatduy31				,763
Vatduy33				,757
Vatduy34				,444
Vatduy2				,786
Vatduy3				,620
Vatduy1				,586

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 9 iterations.

Tablo 4.'de belirtilen faktör analizi sonuçlarına göre Temel Vatandaş Yeterlilikleri Ölçeği (Duyuşsal Boyut) 10 faktöre ayrılmıştır. Oluşan 10 faktör, toplam varyansın %65,7'sini açıklamaktadır. Uzman görüşü doğrultusunda ve faktörlerin yük değerleri göz önüne alınarak Tablo 4.'de belirtilen 1 numaralı faktördeki 4., 5., 6., 7. ve 8. maddeler ile 10 numaralı faktördeki 1., 2. ve 3. maddeler, 4. faktördeki 37., 38., 39. ve 40. maddeler; 8. faktördeki 32., 35., 36. maddeler ve 9. faktördeki 31., 33., ve 34. maddeler birleştirilerek bir faktör altında ele alınmış; 2. faktördeki 41., 42., 43., 44., 45., 46. ile 5. faktördeki 19., 20., 21., 22., 23., 24. maddeler birleştirilerek tek bir faktör altında ele alınmış; 6. faktördeki 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16. maddeler ile 7. faktördeki 17. ve 18. maddeler birleştirilerek tek bir faktör altında ele alınmış ve taslak ölçekteki yapıyla eşleştirilmiştir. Her bir faktöre ilişkin madde sayıları ve örnek maddeler Tablo 5.'de sunulmaktadır.

Tablo 5. Temel Vatandaş Yeterlilikleri Ölçeği'nin (Duyuşsal Boyut) Faktör ve Örnek Maddeleri

Faktör	Maddeler	Madde Sayısı	Örnek Madde
Demokrasi ve Vatandaşlığa İlişkin Öğrenci Algıları	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40	18	Tüm bireyler adaletsiz olduğuna inandıkları yasaları protesto edebilmelidir.
Toplumsal Eşitliğe (Etnik ve cinsel) İlişkin Öğrenci Algıları	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	10	İşsizlikle ilgili sorunların bulunduğu zamanlarda erkekler, kadınlardan öncelikli olarak işe alınmalıdırlar.
Kendi Ülkelerine İlişkin Öğrenci Algıları	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 41, 42, 43, 44, 45, 46	13	Türkiye'nin siyasi sistemi sorunsuz bir şekilde işlemektedir.
Dine İlişkin Öğrenci Algıları	26, 27, 28, 29, 30	5	Din temelli kurallar, birey, devlet ve toplum arasındaki ilişkileri düzenleyen hukuk temelli kurallardan daha önemlidir.

Faktör analizi sonucu belirlenen faktörler altında güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçekte beşli likert kullanılması nedeniyle güvenilirlik analizi için Cronbach Alpha testi yapılmaktadır. Temel Vatandaş Yeterlilikleri Ölçeği'nin (Duyuşsal Boyut) güvenilirlik sonuçları Tablo 6.'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Temel Vatandaş Yeterlilikleri Ölçeği'nin (Duyuşsal Boyut) Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktörler	Cronbach Alpha Değeri
Demokrasi ve Vatandaşlığa İlişkin Öğrenci Algıları	0,772
Toplumsal Eşitliğe (Etnik ve cinsel) İlişkin Öğrenci Algıları	0,760
Kendi Ülkelerine İlişkin Öğrenci Algıları	0,758
Dine İlişkin Öğrenci Algıları	0,886
Toplam	0,791

Yapılan güvenilirlik analiz sonuçlarına göre, “Demokrasi ve Vatandaşlığa İlişkin Öğrenci Algıları”, “Toplumsal Eşitliğe (Etnik ve cinsel) İlişkin Öğrenci Algıları” ve “Kendi Ülkelerine İlişkin Öğrenci Algıları” faktörlerinin güvenilir ($0,59 \leq \alpha \leq 0,80$), “Dine İlişkin Öğrenci Algıları” faktörünün ise yüksek düzeyde güvenilir ($0,79 \leq \alpha \leq 1,00$) olduğu görülmektedir.

3.3.1.3. Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği

Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği, araştırmacı tarafından Hoskins ve Mascherini (2009) tarafından bileşimsel gösterge (composite indicator) yöntemiyle oluşturulan Aktif Vatandaşlık Ölçeği temele alınarak geliştirilmiştir. Hoskins ve Mascherini (2009) tarafından geliştirilen ölçeğin demokratik değerler boyutu, “demokrasi”, “kültürlerarası anlayış” ve “insan hakları” alt boyutlarına ait 11 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacı ölçek geliştirme sürecinde, danışman öğretim üyesinin ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, Hoskins ve Mascherini’nin (2009) Aktif Vatandaşlık Ölçeği’nin demokratik değerler boyutu içerisinde yer alan, “demokrasi”, “kültürlerarası anlayış” ve “insan hakları” alt boyutları içerisinde yer alabilecek 4 ana demokratik değer belirlemiştir. Bu demokratik değerler sırasıyla “kültürel çeşitlilik”, “tolerans” ve “ifade özgürlüğü” ve “demokrasi”dir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin “kültürel çeşitlilik” ile “tolerans” alt boyutları, Hoskins ve Mascherini’nin (2009) Aktif Vatandaşlık Ölçeği’nin “kültürlerarası anlayış”, “ifade özgürlüğü” ise insan hakları kapsamında oluşturulmuştur. Aktif Vatandaşlık Ölçeği’nin demokrasi alt boyutunu oluşturan 5 adet soru ise Türkçe’ye çevrilerek araştırmacı tarafından geliştirilen Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği’ne alınmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinin ilk adımında “kültürel çeşitlilik”, “tolerans” ve “ifade özgürlüğü” ile ilgili bilimsel literatür taranmış ve daha önce yapılmış araştırmalar incelenmiştir. İkinci aşamada, literatür taraması sonucunda ulaşılan kaynaklarda ele alınan kavramsallaştırmalara bağlı kalınarak adı geçen üç değeri tutumsal ve davranışsal boyutta ölçebilecek maddelerin yazımına geçilmiştir. Araştırmada, Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği kapsam geçerliliğinin sağlanması için, oluşturulan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği, benimsenen sorun ile ilgili olup olmadığı ve alan dışında farklı kavramları barındırmadığını belirlemek amacı ile başta danışman öğretim üyesi olmak üzere farklı uzmanların görüşlerine başvurulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin araştırmacı tarafından ölçülmek istenen 4 ana demokratik değere ilişkin öğrenci algılarını tutum ve davranış boyutlarıyla ölçebilecek nitelikte olduğuna karar verilerek uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama sürecinden önce, ölçeğin dil geçerliliğinin sağlanması için, ölçekte yer alan 29 madde

dilbilgisi, imla ve anlatım yönünden Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman öğretim üyeleri ile birlikte incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Hazırlanan 29 maddelik ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemek için 291 öğretmen adayına ön uygulama yapılarak faktör analizi uygulanmış ve her bir alt boyut ve ölçeğin tamamı için ve Cronbach Alpha (α) katsayılarına bakılmıştır.

Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği, 4 faktör ve bu faktörler altında toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının maddeleri cevaplamalarında 5’li Likert ölçeği kullanılmış ve cevaplar 1.-24. maddeler arası için “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle katılmıyorum”; 25.-29. maddeler arası için “Çok önemli”, “Önemli”, “Kısmen önemli”, “Önemsiz”, “Çok önemsiz”; şeklinde derecelendirilerek alınmıştır. Uygulanan ölçeğin faktör analizi sonuçları ve bu doğrultuda oluşan faktör ve madde yapıları ise şu şekildedir:

Tablo 7. Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları 1 (KMO and Bartlett’s Test)

KMO and Bartlett’s Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,868
Barlett’s Test of Sphericity	Approx. Chi Square	4455,598
	Df	406
	Sig.	,000

Tablo 7.’de yer alan Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy testinin sonucunun $0,868 \geq 0,5$ olması faktör analizi için kullanılan girdilerin homojen olduğunun göstergesidir. Bir başka ifadeyle faktör analizine elverişlidir. Tabloda görüldüğü gibi Bartlett's Test of Sphericity’de $\text{Sig}=0,000 \leq 0,05$ olması ise kullanılan değişkenlerin anlamlılığının göstergesidir.

**Tablo 8. Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği -Faktör Analizi Sonuçları 2
Rotated Component Matrix(a)**

Maddeler	Faktörler						
	1	2	3	4	5	6	7
Aktvatd5	,883						
Aktvatd6	,867						
Aktvatd4	,852						
Aktvatd7	,816						
Aktvatd8	,668						
Aktvatd9		,837					
Aktvatd10		,824					
Aktvatd16		,623					
Aktvatd14		,571					
Aktvatd27			,931				
Aktvatd25			,926				
Aktvatd26			,925				
Aktvatd28			,900				
Aktvatd29			,784				
Aktvatd15				,709			
Aktvatd12				,626			
Aktvatd11				,597			
Aktvatd13				,415			
Aktvatd23					,803		
Aktvatd22					,675		
Aktvatd17					,589		
Aktvatd24					,519		
Aktvatd21						,856	
Aktvatd19						,775	
Aktvatd18						,718	
Aktvatd20						,583	
Aktvatd1							,659
Aktvatd2							,524
Aktvatd3							,524

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 7 iterations.

Tablo 8.'de belirtilen faktör analizi sonuçlarına göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği 7 faktöre ayrılmıştır. Oluşan 7 faktör, toplam varyansın %65'ini açıklamaktadır. Uzman görüşü doğrultusunda ve faktörlerin yük değerleri göz önüne alınarak Tablo x'de belirtilen 1 numaralı faktördeki 4., 5., 6., 7. ve 8. maddeler ile 7 numaralı faktördeki 1., 2. ve 3. maddeler birleştirilerek bir faktör altında ele alınmış; 2. faktördeki 9., 10., 14. ve 16. maddeler ile 4. faktördeki 11., 12., 13., ve 15. maddeler birleştirilerek tek bir faktör altında ele alınmış; 5. faktördeki 17., 22., 23. ve 24. maddeler

ile 6. faktördeki 18., 19., 20. ve 21. maddeler birleştirilerek tek bir faktör altında ele alınmış ve taslak ölçekteki yapıyla eşleştirilmiştir. Her bir faktöre ilişkin madde sayıları ve örnek maddeler Tablo 9.'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği'nin Faktör ve Örnek Maddeleri

Faktör	Maddeler	Madde Sayısı	Örnek Madde
Kültürel Çeşitlilik	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.	8	Bir ülkede dinsel çeşitliliğin olması toplum için bir tehdit olabilir.
Tolerans	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16.	8	Kendimden farklı siyasal görüşlere sahip birisiyle sabırla tartışabilirim.
İfade Özgürlüğü	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24.	8	İnsanlar, içeriği ne olursa olsun, düşüncelerinden dolayı cezalandırılmamalıdır.
Demokrasi	25, 26, 27, 28, 29	5	Vatandaşların gönüllü kuruluşlarda etkin olarak yer almaları.

Faktör analizi sonucu belirlenen faktörler altında güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçekte beşli likert kullanılması nedeniyle güvenilirlik analizi için Cronbach Alpha testi yapılmaktadır. Temel Vatandaş Yeterlilikleri Ölçeği'nin (Duyuşsal Boyut) güvenilirlik sonuçları Tablo 10.'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktörler	Cronbach Alpha Değeri
Kültürel Çeşitlilik	0,827
Tolerans	0,771
İfade Özgürlüğü	0,657
Demokrasi	0,941
Toplam	0,829

Yapılan güvenilirlik analiz sonuçlarına göre, “Tolerans” ve “İfade Özgürlüğü” faktörlerinin güvenilir ($0,59 \leq \alpha \leq 0,80$), “Kültürel Çeşitlilik” ve “Demokrasi” faktörlerinin ise yüksek düzeyde güvenilir ($,79 \leq \alpha \leq 1$) olduğu görülmektedir.

3.3.1.4. Medya Okuryazarlığı Ölçeği

Çalışmada, Avrupa Komisyonu Medya Okuryazarlığı Birimi (2011) tarafından geliştirilen medya okuryazarlığı ölçeği kullanılmıştır.

Medya okuryazarlığı ölçeği, bireylerin medya okuryazarlık düzeylerini betimlemek amacıyla oluşturulmuştur. Medya okuryazarlık düzeyi ölçekte üç boyut altında ele alınmıştır. Kullanım becerileri boyutu medya metinlerine giriş/erişimi, eleştirel anlayış boyutu medya metinlerin analiz etme ve değerlendirmeyi, iletişimsel beceriler boyutu medya metinleri üretmeyi içermektedir. Her bir alt boyut ve ölçekteki maddelerin bu alt boyut içindeki yerleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Boyutları ve Maddeleri

Boyut	Bileşenler	Maddeler
KullanımBecerileri (teknik)	Bilgisayar ve internet becerileri	10 (a,b,c)
	Medyanın aktif kullanımı	1 (a,b,c,d,e,f,g,h,i) 11 (a,b,e,f,g)
	İleri düzeyde internet kullanımı	11(h,i,i)
Eleştirel Anlayış	Medya içeriklerinin ve çalışmasının anlaşılması	2 (a,b,c,d)
		3 (a,b,c,d)
		5 (a,b,c,d)
		17
		19 (a,b,c,d)
	Medya ve düzenleme bilgisi	6 (a,b,c,d)
	Kullanıcı davranışları	4 (a,b,c,d,e,f) 12 13 14 (a,b,c) 15 (a,b,c) 16 (a,b,c) 18 (a,b,c,d,e,f)
İletişimsel Beceriler	Sosyal ilişkiler	11 (j,l)
	Vatandaş katılımı	8
		9 (a,b,c,d,e) 11 (k)
	İçerik yaratma	7 (a,b,c,d) 11 (c,d)

Ek 3.’te belirtilen medya okuryazarlığı ölçeğinin maddeleri Tablo 11’deki boyut ve madde analizine göre değerlendirilmektedir.

Ölçme aracının uyarılama çalışmaları yapılmıştır. Ölçme aracının orijinalinde 16-74 yaş aralığındaki bireylere hitaben yapıldığı bilinmektedir. Bu araştırma için, çalışma grubuna üniversitede öğrenim gören öğrencilerin alınması ve bunların yaş aralığı dikkate alındığında ölçme aracının uygunluğuna karar verilmiştir. Konu alanı uzmanları ile kapsam geçerliliği çalışması yapılmış, çalışma kapsamında betimlenen medya okuryazarlığı kavramı ile ölçme aracının alt boyutları ve maddelerinin uygun olduğu kararına varılmıştır.

Ölçme aracı orijinalinde İngilizce dilinde olup, dil uyarlama çalışması ve dil geçerliğinin yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda ölçme aracı, araştırmacı eşliğinde iki İngiliz Dil Bilimci tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen ölçek, araştırmacı eşliğinde iki Türkçe Dil Bilimci tarafından okunarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dil geçerlik çalışmasının son aşaması olarak, Türkçeye çevrilen ölçek konu ile bilgisi olmayan iki farklı İngilizce Dil Bilimci tarafından Türkçe'den İngilizce'ye çevirisi yapılmıştır. Sonuç olarak anketin orijinal İngilizce hali ile İngilizceye çevrilmiş son hali arasındaki maddeler arası anlam ilişkisine bakılmış ve anketin tamamında maddeler arası ,81 ile ,93 arası ilişki bulunarak anketin dil açısından geçerli olduğu kararına varılmıştır.

Medya okuryazarlığı ölçeğinde, her bir maddeye verilen cevapların nasıl kodlandığı Ek 3.'te gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeyleri kullanım becerileri, eleştirel anlayış, iletişim becerileri boyutlarına göre değerlendirilmektedir. Her bir boyutun düzeylerinin hesaplanmasında toplam puanlar belirlenerek betimleme yapılmıştır. Her bir boyut altında puan aralıkları ve düzey aralıkları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Boyutlarına Göre Düzey Aralıkları

Boyut	Maddeler	Minimum Puan	Maksimum puan	Boyut Aralığı	Düzey Aralıkları
Kullanım Becerileri	10 (a,b,c)	0	3	0-38	0-12 Düşük
	1 (a,b,c,d,e,f,g,h,i)	0	27		13-24 Temel
	11 (a,b,e,f,g)	0	5		25-32 Orta
	11(h,i,i)	0	3		33-38 Yüksek
Eleştirel Anlayış	2 (a,b,c,d)	0	4	0-42	0-13 Düşük
	3 (a,b,c,d)	0	4		
	5 (a,b,c,d)	0	4		
	17	0	1		
	19 (a,b,c,d)	0	4		14-23 Temel
	6 (a,b,c,d)	0	4		
	4 (a*,b,c,d,e,f*)	0	6		
	12	0	1		
	13*	0	3		
	14 (a,b,c)	0	1		
	15 (a,b,c)	0	2		
	16 (a,b,c)	0	2		
18 (a,b,c,d,e,f)	0	6	34-42 Yüksek		
İletişimsel Beceriler	11 (j,l)	0	2	0-13	0-5 Düşük
	8	0	1		6-7 Temel
	9 (a,b,c,d,e)	0	5		8-9 Orta
	11 (k)	0	1		10-13 Yüksek
	7 (a,b,c,d)	0	4		
	11 (c,d)	0	2		

*Ters madde olması nedeni ile puanlamada değerler ters çevrilerek analizi yapılmıştır.

Analizlerde düşük düzey “1”, temel düzey “2”, orta düzey “3” ve yüksek düzey “4” olarak betimlenmiştir. Ölçek, aralıklı ölçek kapsamında değerlendirilmiştir.

3.3.1.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmanın nitel kısmında Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve elde edilen bilgiler doğrultusunda deneme amaçlı görüşme soruları yazılmıştır. Bu sorular bir araya getirilerek, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu oluşturulmuştur. Formla ilgili olarak üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış ve yapılan öneriler doğrultusunda bazı sorular yeniden düzenlenmiş, bazı sorular ise çıkarılmıştır. 10 kişilik öğretmen adayıyla yapılan ön uygulama sonucunda , soruların bir bölümünde düzeltmeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen adaylarının kişisel özelliklerini belirleyen iki soru ve konuya ilişkin 5 sorudan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden sonra elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. İlk beş görüşme ise farklı bir araştırma tarafından kodlanmış ve soruların güvenilirliği “Güvenilirlik=Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği x 100” formülü ile hesaplanmıştır. Güvenilirlik katsayısı, birinci soru için %84,6, ikinci soru için %79,2, üçüncü soru için %87,5, dördüncü soru için %81,1 ve beşinci soru için %85,3 olarak bulunmuştur.

3.4 Verilerin Çözümlemesi

Nicel verilerin yorumlanmasında, farkın önemliliği için $p=,05$ düzeyi aranmıştır. Öğretmen adaylarının kişisel bilgileri, medya okuryazarlık düzeyleri, temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel ve duyuşsal boyutta düzeyleri ve aktif vatandaşlık düzeylerinin betimlenmesinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma), değişkenler arasındaki farklılığın analizinde bağımsız gruplar için t-testi, gruplar arasındaki anlamlılığı test etmede tek yönlü varyans analizi (ANOVA), anlamlılığın hangi puan türleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi (Levene testi sonucunda, varyansların eşit dağıldığı varsayılırsa) ve Dunnett’s C testi (Levene testi sonucunda, varyansların eşit dağılmadığı varsayılırsa), aktif vatandaşlık ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesinde çoklu regresyon modeli kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS

13.0 paket programından yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde, içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2008) de vurguladığı gibi, içerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılacak biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Nitel verilerin analizinde, katılımcıların görüşleri aktarılırken, kişisel bilgilerinin açıklanmaması için her bir katılımcıya kod verilmiştir (Ör: A. Kodlu erkek katılımcı). Katılımcı sayısı (26 kişi) göz önüne alındığında alfabetik kodlamanın yeterli olduğu sonucuna varılmış, cinsiyet değişkeni için kodlama kullanılmamış ifade ile belirtilmiştir.

BÖLÜM IV.

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular tablolaştırılarak sunulmuş ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri, “Kullanım becerileri”, “Eleştirel anlama” ve “İletişimsel beceriler” boyutları altında tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri

Düzye	Kullanım becerileri		Eleştirel anlama		İletişimsel beceriler	
	Öğretmen Adayı Sayısı		Öğretmen Adayı Sayısı		Öğretmen Adayı Sayısı	
	n	%	n	%	n	%
Düşük	12	1,1	3	0,3	690	64,7
Temel	505	47,4	179	16,8	180	16,9
Orta	508	47,7	772	72,4	118	11,1
Yüksek	41	3,8	112	10,5	78	7,3
Toplam	1066	100	1066	100	1066	100

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı “Kullanım becerileri” alt boyutunda %49,7’sinin orta düzeyde, “Eleştirel anlama” alt boyutunda %72,4’ünün orta düzeyde, “İletişimsel beceriler” alt boyutunda %64,7’sinin düşük düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerin, medya okuryazarlığının giriş aşaması olarak değerlendirilen “Kullanım becerileri” boyutunda orta ve yüksek düzey ağırlıklı, analiz ve değerlendirme aşaması olarak değerlendirilen “Eleştirel anlama” boyutunda yüksek düzey ağırlıklı ve medya ürünleri yaratma aşaması olarak değerlendirilen “İletişimsel beceriler” boyutunda ise düşük düzey ağırlıklı olduğu görülmektedir. Medya okuryazarlığını oluşturan boyutlardan olan ve en üst düzey olarak kabul edilen “İletişimsel yetenekler” boyutunun yeterli düzeyde olmaması öğretmen adayları için bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

4.2. Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaş Yeterlilikleri Bilişsel Boyutu'na İlişkin Düzeyleri

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının temel vatandaş yeterlilikleri bilişsel boyutuna ait puanları tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaşlık Yeterlilikleri Bilişsel Boyutuna Ait Puanları

Puan	Frekans (f)	Yüzde (%)
0,0	2	,2
1,0	7	,7
2,0	14	1,3
3,0	17	1,6
4,0	34	3,2
5,0	52	4,9
6,0	82	7,7
7,0	147	13,8
8,0	201	18,9
9,0	279	26,2
10,0	231	21,7
Toplam	1066	100,0

Tablo 14.'den görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının %0,2'si Temel Vatandaş Yeterlilikleri Bilişsel Boyutu'nu belirlemek için kullanılan ölçekten hiç puan alamamış, %0,7'si 1 puan almış, %1,3'ü 2 puan almış, %1,6'sı 3 puan almış, %3,2'si 4 puan almış, %4,9'u 5 puan almış, %7,7'si 6 puan almış, %13,8'i 7 puan almış, %18,9'u 8 puan almış, %26,2'si 9 puan almış, %21,7'si ise 10 puan almıştır. Genel olarak öğretmen adaylarının Temel Vatandaş Yeterlilikleri Bilişsel Boyutu'nu ölçen ölçekten aldıkları puanlara bakıldığında, (puanların değerlendirme kriterleri 0-4 aralığı yetersiz ve 5-10 aralığı yeterli olarak alındığında) öğrencilerin %6,9'unun yetersiz, %93,1'inin ise yeterli düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

4.3. Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaş Yeterlilikleri Duyuşsal Boyutu'na İlişkin Görüşleri

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarının temel vatandaş yeterlilikleri duyuşsal boyutuna ilişkin görüşleri, Temel Vatandaş Yeterlilikleri Ölçeği'nin (Duyuşsal Boyut) alt boyutları olan “Öğrencilerin demokrasi ve vatandaşlığa ilişkin algıları”, “Öğrencilerin toplumsal eşitliğe (cinsel ve etnik) ilişkin algıları”, “Öğrencilerin kendi ülkelerine ilişkin algıları” ve “Öğrencilerin dine ilişkin algıları” başlıkları altında tablolaştırılarak sunulmuştur.

4.3.1. Öğretmen Adaylarının Demokrasi ve Vatandaşlığa İlişkin Görüşleri

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının, temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutuna ait demokrasi ve vatandaşlığa ilişkin görüşleri tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaş Yeterliliklerinin Duyuşsal Boyutuna Ait Demokrasi ve Vatandaşlığa İlişkin Görüşleri -I

Madde		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{X}	s
1. Herkes, kendi düşüncelerini özgürce ifade etme hakkına sahip olmalıdır.	f	908	116	29	3	10	4,79	,06
	%	85,2	10,9	2,7	0,3	0,9		
2. Siyasi liderlerin, kendi aile bireylerine devlet işleri / ihaleleri vermelerine izin verilmemelidir.	f	592	219	149	50	56	4,16	1,15
	%	55,5	20,5	14,0	4,7	5,3		
3. Hiçbir şirkete ya da hükümete, ülkedeki tüm gazetelere sahip olma şansı tanınmamalıdır.	f	733	176	87	38	32	4,44	,99
	%	68,8	16,5	8,2	3,6	3,0		
4. Tüm bireylerin sosyal ve siyasi haklarına saygı gösterilmelidir.	f	903	109	25	19	10	4,75	,67
	%	84,7	10,2	2,3	1,8	0,9		
5. Tüm bireyler hükümeti açıkça eleştirmekte özgür olmalıdır.	f	712	238	94	15	7	4,53	,77
	%	66,8	22,3	8,8	1,4	0,7		
6. Tüm vatandaşlar kendi liderlerini seçerken özgür olmalıdır.	f	911	112	26	8	9	4,79	,60
	%	85,5	10,5	2,4	0,8	0,8		
7. Tüm bireyler adaletsiz olduklarına inandıkları yasaları protesto edebilmelidir.	f	638	245	148	27	8	4,39	,87
	%	59,8	23,0	13,9	2,5	0,8		
8. Siyasi protestolar hiçbir zaman şiddete dayanmamalıdır.	f	786	178	65	19	18	4,59	,82
	%	73,7	16,7	6,1	1,8	1,7		

*5: Kesinlikle katılıyorum; 4: Katılıyorum; 3: Kararsızım; 2: Katılmıyorum; 1: Kesinlikle katılmıyorum

Tablo 15'ten görüldüğü gibi, puan ortalaması en yüksek maddenin ($\bar{X}=4,79$) “Herkes, kendi düşüncelerini özgürce ifade etme hakkına sahip olmalıdır” maddesi olduğu görülmektedir. “Herkes, kendi düşüncelerini özgürce ifade etme hakkına sahip olmalıdır” maddesine öğretmen adaylarının %85'i “kesinlikle katılıyorum”, %10,9'u “katılıyorum”

ifadesi ile olumlu görüş bildirirken, %0,9'u "kesinlikle katılmıyorum", %0,3'ü "katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmiştir. Öğretmen adaylarının %2,7'si ise "kısmen katılıyorum" olarak cevap vermişlerdir. Öğretmen adayları, herkesin kendi düşüncelerini özgürce ifade etme hakkına sahip olduğu yönünde görüş bildirmiştir ($\bar{X}=4,79$).

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaş Yeterliliklerinin Duyuşsal Boyutuna Ait Demokrasi ve Vatandaşlığa İlişkin Görüşleri - II

Madde		Çok Önemli	Önemli	Kısmen Önemli	Önemsiz	Çok Önemsiz	* \bar{X}	s
1. Her ulusal seçimde oy kullanmak.	f	769	236	42	12	7	4,64	0,67
	%	72,1	22,1	3,9	1,1	0,7		
2. Bir siyasi partiye üye olmak.	f	72	140	371	398	85	2,73	1,01
	%	6,8	13,1	34,8	37,3	8,0		
3. Ülkemizin tarihini öğrenmek.	f	857	165	35	5	4	4,75	0,57
	%	80,4	15,5	3,3	0,5	0,4		
4. Gazete, TV, radyo ya da internette siyasi sorunları takip etmek.	f	519	421	99	17	10	4,33	0,79
	%	48,7	39,5	9,3	1,6	0,9		
5. Seçilmiş milletvekillerine saygı göstermek.	f	138	391	402	97	38	3,46	0,95
	%	11,9	36,7	37,7	9,1	3,6		
6. Siyasi tartışmalarda yer almak.	f	109	254	394	236	73	3,08	1,07
	%	10,2	23,8	37,0	22,1	6,8		
7. Adaletsiz olduğuna inanılan yasaları protesto etmek için barışçıl gösterilere katılmak.	f	384	363	235	55	29	3,95	1,02
	%	36,0	34,1	22,0	5,2	2,7		
8. Yerel düzeyde insanlara fayda sağlayacak etkinliklere katılmak.	f	493	443	108	11	11	4,31	0,78
	%	46,2	41,6	10,1	1,0	1,0		
9. İnsan haklarını destekleyen etkinliklerde yer almak.	f	565	386	95	12	8	4,39	0,76
	%	53,0	36,2	8,9	1,1	0,8		
10. Çevrenin korunmasıyla ilgili etkinliklere katılmak.	f	609	363	75	10	9	4,46	0,74
	%	57,1	34,1	7,0	0,9	0,8		

*5: Çok önemli; 4: Önemli; 3: Kısmen önemli; 2: Önemsiz; 1: Çok önemsiz

Tablo 16'dan görüldüğü gibi, puan ortalaması en düşük maddenin, "Bir siyasi partiye üye olmak" maddesi olduğu görülmektedir. "Bir siyasi partiye üye olmak" maddesine öğretmen adaylarının %13,1'si "önemli", %6,78'i "çok önemli" ifadesi ile olumlu görüş bildirirken, %37,3'ü "önemsiz", %8,0'i "çok önemsiz" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmiştir. Öğretmen adaylarının %34,8'i ise "kısmen önemli" olarak cevap vermişlerdir. Öğretmen adayları, bir siyasi partiye üye olmanın önemsiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir ($\bar{X}=2,73$).

4.3.2. Öğretmen Adaylarının Toplumsal Eşitliğe (Etnik ve Cinsel) İlişkin Görüşleri

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının, temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutuna ait toplumsal eşitliğe (etnik ve cinsel) ilişkin görüşleri tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaş Yeterliliklerinin Duyuşsal Boyutuna Ait Toplumsal Eşitliğe (Etnik ve Cinsel) İlişkin Görüşleri

Madde		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	* \bar{X}	s
1. Erkekler ve kadınlar yönetime katılma anlamında eşit haklara sahip olmalıdır.	f	894	115	33	14	10	4,75	0,66
	%	83,9	10,8	3,1	1,3	0,9		
2. Aynı işi yapan erkekler ve kadınlar eşit ücret almalıdır.	f	863	125	43	15	20	4,68	0,79
	%	81,0	11,7	4,0	1,4	1,9		
3. Kadınlar siyasetle ilgilenmemelidir.	f	40	29	66	153	778	1,50	1,00
	%	3,8	2,7	6,2	14,4	73,0		
4. İşsizlikle ilgili sorunların bulunduğu zamanlarda erkekler, kadınlardan öncelikli olarak işe alınmalıdır.	f	87	126	228	228	396	2,32	1,30
	%	8,2	11,8	21,4	21,4	37,1		
5. Erkekler kadınlara göre daha nitelikli siyasi liderlerdir.	f	72	130	204	248	412	2,25	1,27
	%	6,8	12,2	19,1	23,3	38,6		
6. Türkiye'deki tüm etnik gruplar kaliteli eğitim alma bakımından eşit şanslara sahip olmalıdır.	f	713	236	69	25	23	4,49	0,88
	%	66,9	22,1	6,5	2,3	2,2		
7. Türkiye'deki tüm etnik gruplar nitelikli iş bulma bakımından eşit şanslara sahip olmalıdır.	f	668	273	82	28	15	4,46	0,85
	%	62,7	25,6	7,7	2,6	1,4		
8. Okullarda, öğrencilere tüm etnik gruplara saygı duyulması gerektiği öğretilmelidir.	f	721	237	74	14	20	4,53	0,83
	%	67,6	22,2	6,9	1,3	1,9		
9. Türkiye'deki tüm etnik grupların mensupları seçimlerde aday olabilmelidir.	f	410	297	220	92	47	3,87	1,15
	%	38,5	27,9	20,6	8,6	4,4		
10. Türkiye'deki tüm etnik grupların mensupları aynı haklara ve sorumluluklara sahiptir	f	433	313	176	99	45	3,93	1,15
	%	40,6	29,4	16,5	9,3	4		

*5: Kesinlikle katılıyorum; 4: Katılıyorum; 3: Kararsızım; 2: Katılmıyorum; 1: Kesinlikle katılmıyorum.

Tablo 17'de görüldüğü gibi, öğretmen adayları cinsel eşitsizliğe dönük, olumsuz ifadeye sahip “Kadınlar siyasetle ilgilenmemelidir”, “İşsizlikle ilgili sorunların bulunduğu zamanlarda erkekler, kadınlardan öncelikli olarak işe alınmalıdır” ve “Erkekler kadınlara göre daha nitelikli siyasi liderlerdir” maddelerine olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu üç madde için puan ortalamalarının sırasıyla, $\bar{X}=1,50$; $\bar{X}=2,32$ ve $\bar{X}=2,25$ olduğu anlaşılmıştır.

4.3.3. Öğretmen Adaylarının Kendi Ülkelerine İlişkin Görüşleri

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının, temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutuna ait kendi ülkelerine ilişkin görüşleri tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaş Yeterliliklerinin Duyuşsal Boyutuna Ait Kendi Ülkelerine İlişkin Görüşleri - I

Madde		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	* \bar{X}	s
1. Ülkemin bayrağı benim için önemlidir.	f	933	65	43	14	11	4,78	0,68
	%	87,5	6,1	4,0	1,3	1,0		
2. Türkiye'nin siyasi sistemi sorunsuz bir şekilde işlemektedir.	f	70	73	215	310	398	2,16	1,19
	%	6,6	6,8	20,2	29,1	37,3		
3. Ülkeme büyük saygı duyuyorum.	f	802	170	63	20	11	4,63	0,77
	%	75,2	15,9	5,9	1,9	1,0		
4. Türkiye'de başarılan işlerden dolayı gurur duymalıyız.	f	581	240	173	42	30	4,22	1,04
	%	54,5	22,5	16,2	3,9	2,8		
5. Türkiye'de yaşamaktan dolayı gurur duyuyorum.	f	616	210	159	48	33	4,25	1,05
	%	57,8	19,7	14,9	4,5	3,1		
6. Türkiye'de çevrenin korunmasına büyük önem verilmektedir.	f	138	101	340	315	172	2,73	1,22
	%	12,9	9,5	31,9	29,5	16,1		
7. Türkiye, yaşamak için diğer bir çok ülkeye göre daha iyi bir yerdir.	f	308	314	296	102	46	3,69	1,11
	%	28,9	29,5	27,8	9,6	4,3		

*5: Kesinlikle katılıyorum; 4: Katılıyorum; 3: Kararsızım; 2: Katılmıyorum; 1: Kesinlikle katılmıyorum

Tablo 18'de görüldüğü gibi, öğretmen adayları “Türkiye'nin siyasi sistemi sorunsuz bir şekilde işlemektedir.” ve “Türkiye'de çevrenin korunmasına büyük önem verilmektedir” maddelerine olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Bu iki madde için puan ortalamalarının sırasıyla, $\bar{X} = 2,16$ ve $\bar{X} = 2,73$ olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının, “Türkiye, yaşamak için diğer bir çok ülkeye göre daha iyi bir yerdir” maddesine verdikleri cevapların da “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X} = 3,69$)

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaş Yeterliliklerinin Duyuşsal Boyutuna Ait Kendi Ülkelerine İlişkin Görüşleri -II

Madde		Tamamen Güveniyorum	Güveniyorum	Kısmen Güveniyorum	Güvenmiyorum	Kesinlikle Güvenmiyorum	* \bar{X}	s
1. Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti	f	190	299	276	175	126	3,24	1,25
	%	17,8	28,0	25,9	16,4	11,8		
2. Çanakkale Valiliği	f	97	364	431	117	57	3,31	0,97
	%	9,1	34,1	40,4	11,0	5,3		
3. Mahkemeler	f	113	236	416	191	110	3,05	1,11
	%	10,6	22,1	39,0	17,9	10,3		
4. Polis	f	138	300	379	139	110	3,20	1,14
	%	12,9	28,1	35,6	13,0	10,3		
5. Siyasi Partiler	f	48	69	338	357	254	2,35	1,05
	%	4,5	6,5	31,7	33,5	23,8		
6. Türkiye Büyük Millet Meclisi	f	167	252	365	161	121	3,17	1,19
	%	15,7	23,6	34,2	15,1	11,4		

Tablo 19.'dan görüldüğü gibi öğretmen adaylarının devlet kurumlarına duydukları güven düzeyinin “kısmi” düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen adayları, “Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti”, “Çanakkale Valiliği”, “Mahkemeler”, “Polis” ve “Türkiye Büyük Millet Meclisi” gibi kurumlara kısmen güvendikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının siyasi partilere güvenmedikleri yönünde görüş bildirdikleri Tablo 19.'dan görülmektedir.

4.3.4. Öğretmen Adaylarının Dine İlişkin Görüşleri

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının, temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutuna ait dine ilişkin görüşleri tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Temel Vatandaş Yeterliliklerinin Duyuşsal Boyutuna Ait Dine İlişkin Görüşleri

Madde		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	* \bar{X}	s
1. Din, benim için, siyasal gündemde olup bitenlerden daha önemlidir	f	236	210	279	172	168	3,16	1,36
	%	22,2	19,7	26,2	16,1	15,8		
2. Din, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin kararlar almama yardımcı olur.	f	286	267	289	99	125	3,46	1,29
	%	26,8	25,0	27,1	9,3	11,7		
3. Dini liderler toplumda daha fazla güce sahip olmalıdır.	f	66	99	175	296	430	2,14	1,22
	%	6,2	9,3	16,4	27,8	40,3		
4. Din, insanların birbirlerine karşı olan davranışlarını etkileyebilmelidir.	f	250	247	238	131	200	3,20	1,42
	%	23,5	23,2	22,3	12,3	18,8		
5. Din temelli kurallar, birey, devlet ve toplum arasındaki ilişkileri düzenleyen hukuk temelli kurallardan daha önemlidir.	f	116	131	236	254	329	2,49	1,33
	%	10,9	12,3	22,1	23,8	30,9		

*5: Kesinlikle katılıyorum; 4: Katılıyorum; 3: Kararsızım; 2: Katılmıyorum; 1: Kesinlikle katılmıyorum.

Tablo 20.'ye bakıldığında, öğretmen adaylarının, “Din, benim için, siyasal gündemde olup bitenlerden daha önemlidir.”, “Din, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin kararlar almama yardımcı olur.” ve “Din, insanların birbirlerine karşı olan davranışlarını etkileyebilmelidir” maddelerine “kısmen katıldıkları” yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının, “Dini liderler toplumda daha fazla güce sahip olmalıdır.” ve “Din temelli kurallar, birey, devlet ve toplum arasındaki ilişkileri düzenleyen hukuk temelli kurallardan daha önemlidir.” maddelerine olumsuz yönde görüş bildirdikleri anlaşılmıştır.

4.4. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutu'na İlişkin Görüşleri

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutuna ilişkin görüşleri, Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği'nin alt boyutları olan “Kültürel Çeşitlilik”, “Tolerans”, “İfade Özgürlüğü” ve “Demokrasi” başlıkları altında tablolaştırılarak sunulmuştur.

4.4.1. Öğretmen Adaylarının Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Görüşleri

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutuna ait kültürel çeşitliliğe ilişkin görüşleri tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutuna Ait Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Görüşleri

Madde		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	* \bar{X}	s
1. Bir ülkede herkesin ortak gelenekleri ve adetleri paylaşması iyi bir şeydir.	f	524	371	127	28	16	4,27	0,88
	%	49,2	34,8	11,9	2,6	1,5		
2. Bir ülkede dinsel çeşitliliğin olması toplum için bir tehdit olabilir.	f	82	191	280	369	144	2,71	1,14
	%	7,7	17,9	26,3	34,6	13,5		
3. Yabancı biriyle evlenebileceğimi hayal bile edemiyorum.	f	145	169	207	309	236	2,70	1,34
	%	13,6	15,9	19,4	29,0	22,1		
4. Adı ya da soyadı etnik çağrışım yapan biriyle arkadaş olmam.	f	29	49	70	419	499	1,77	0,95
	%	2,7	4,6	6,6	39,3	46,8		
5. Benden farklı mezhepten olan birisiyle aynı ortamda çalışmak istemem.	f	30	44	75	372	545	1,73	0,96
	%	2,8	4,1	7,0	34,9	51,1		
6. Gayrimüslim azınlıklar ülkemizi terk etmelidirler.	f	29	51	101	373	512	1,79	0,98
	%	2,7	4,8	9,5	35,0	48,0		
7. Gayrimüslim birinin komşum olmasını istemem.	f	29	46	97	380	514	1,77	0,97
	%	2,7	4,3	9,1	35,6	48,2		
8. Eşcinsellik kınanması gereken yaşam tarzlarından birisidir.	f	125	139	194	303	305	2,51	1,34
	%	11,7	13,0	18,2	28,4	28,6		

*5: Kesinlikle katılıyorum; 4: Katılıyorum; 3: Kararsızım; 2: Katılmıyorum; 1: Kesinlikle katılmıyorum.

Tablo 21.'den görüldüğü gibi, puan ortalaması en yüksek maddenin ($\bar{X}=4,27$), “Bir ülkede herkesin ortak gelenekleri ve adetleri paylaşması iyi bir şeydir.” maddesi olduğu görülmektedir. “Bir ülkede herkesin ortak gelenekleri ve adetleri paylaşması iyi bir şeydir.” maddesine öğretmen adaylarının %49,2’si “kesinlikle katılıyorum”, %34,8’i “katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş bildirirken, %2,7’si “katılmıyorum”, %1,5’i “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmiştir. Öğretmen adaylarının

%11,9'u ise "kısmen katılıyorum" olarak cevap vermişlerdir. Öğretmen adayları, bir ülkede herkesin ortak gelenekleri ve adetleri paylaşmasının iyi bir şey olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 4,27$). Öğretmen adaylarının, olumsuz madde köküne sahip diğer yedi soruya verdikleri cevapların ise olumsuz nitelikte olduğu görülmektedir.

4.4.2. Öğretmen Adaylarının Toleransa İlişkin Görüşleri

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutuna ait toleransa ilişkin görüşleri tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutuna Ait Toleransa İlişkin Görüşleri

Madde		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	* \bar{X}	s
1. Benden farklı etnik kimliğe sahip birisine, kendi doğrularımı gerekirse zor kullanarak kabul ettirim.	f	24	39	58	328	617	1,62	0,92
	%	2,3	3,7	5,4	30,8	57,9		
2. Benden farklı etnik kökene mensup bir işyeri sahibinden alışveriş yapmam.	f	34	51	111	366	504	1,82	1,01
	%	3,2	4,8	10,4	34,3	47,3		
3. Dini ibadetlerini yerine getirmeyen ya da aksatan insanları uyarmak gerekir.	f	72	158	259	278	299	2,46	1,23
	%	6,8	14,8	24,3	26,1	28,0		
4. Ateist bir arkadaşım olmasını istemem.	f	112	157	170	287	340	2,45	1,35
	%	10,5	14,7	15,9	26,9	31,9		
5. Kendimden farklı siyasal görüşlere sahip birisiyle sabırla tartışabilirim.	f	248	313	289	135	81	3,48	1,20
	%	23,3	29,4	27,1	12,7	7,6		
6. Dinlediği müzik ya da okuduğu kitap/dergi/gazete nedeniyle bazı arkadaşlarımla görüşmeyebilirim.	f	24	85	148	382	427	1,97	1,04
	%	2,3	8,0	13,9	35,8	40,1		
7. İçerisinde eşcinsellikle ilgili unsurların yer aldığı kitapların kütüphanelerde yer almasını doğru bulmuyorum.	f	113	137	193	302	321	2,46	1,32
	%	10,6	12,9	18,1	28,3	30,1		
8. Kadınlar, yönetimle ilgili işleri tam manasıyla beceremez.	f	31	68	116	276	575	1,78	1,06
	%	2,9	6,4	10,9	25,9	53,9		

*5: Kesinlikle katılıyorum; 4: Katılıyorum; 3: Kararsızım; 2: Katılmıyorum; 1: Kesinlikle katılmıyorum.

Tablo 22.'den görüldüğü gibi, puan ortalaması en yüksek maddenin ($\bar{X} = 3,48$), "Kendimden farklı siyasal görüşlere sahip birisiyle sabırla tartışabilirim." maddesi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının bu maddeye verdikleri cevapların puan ortalamalarının "kısmen katılma" düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. "Kendimden farklı siyasal görüşlere sahip birisiyle sabırla tartışabilirim." maddesine öğretmen adaylarının %29,4'ü "katılıyorum", %23,3'ü "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş bildirirken, %12,7'si "katılmıyorum", %7,6'sı "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmiştir. Öğretmen adaylarının %27,1'i ise "kısmen katılıyorum" olarak cevap vermişlerdir. Öğretmen adayları, "Kendimden farklı siyasal görüşlere sahip birisiyle

sabırla tartışabilirim.” ifadesiyle ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelere sahiptir. Öğretmen adayları, kendilerinden farklı siyasal görüşlere sahip birisiyle sabırla tartışabileceklerini ifade etmişlerdir ($\bar{X} = 3,48$).

4.4.3. Öğretmen Adaylarının İfade Özgürlüğüne İlişkin Görüşleri

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutuna ait ifade özgürlüğüne ilişkin görüşleri tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutuna Ait İfade Özgürlüğüne İlişkin Görüşleri

Madde	f	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{X}	s
1. Her türlü ortamda, toplumun genelinden farklı da olsa bireyler düşüncelerini açıkça ifade etmelidirler.	549	292	129	61	35		4,18	1,06
2. Farklı dinlerin tebliği ve yayılması için yapılan faaliyetler, düşünce ve kanaatleri açıklama ve yayma özgürlüğü bağlamında ele alınmalıdır.	216	370	316	112	52		3,55	1,08
3. Şiddet içermeyen her türlü düşünce açıklaması, gösteri ve yürüyüş serbest olmalıdır.	374	346	256	59	31		3,91	1,03
4. İnsanlar, içeriği ne olursa olsun, düşüncelerinden dolayı cezalandırılmamalıdır.	395	272	252	87	60		3,80	1,18
5. Akademik özgürlük ve bilimsel araştırma özgürlüğü, devlet ve kurumları sorgulanyorsa, ifade özgürlüğü bağlamında değerlendirilmemelidir.	254	215	297	161	139		3,26	1,33
6. Farklı dinler için kutsal sayılan değerlerin eleştirisi ifade özgürlüğü kapsamında yer alır.	216	269	274	172	135		3,24	1,29
7. Halk arasında huzursuzluk, rahatsızlık ve kızgınlık yaratabilecek görüşler ifade özgürlüğü kapsamı içinde değerlendirilmelidir.	159	236	276	244	151		3,01	1,27
8. Vatandaşların devletin varolan düzeni eleştirmesi ifade özgürlüğü kapsamında değerlendirilmelidir.	382	353	222	62	47		3,90	1,09

*5: Kesinlikle katılıyorum; 4: Katılıyorum; 3: Kararsızım; 2: Katılmıyorum; 1: Kesinlikle katılmıyorum.

Tablo 23.’te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının “Halk arasında huzursuzluk, rahatsızlık ve kızgınlık yaratabilecek görüşler ifade özgürlüğü kapsamı içinde değerlendirilmelidir.”, “Farklı dinler için kutsal sayılan değerlerin eleştirisi ifade özgürlüğü kapsamında yer alır.” ve “Akademik özgürlük ve bilimsel araştırma özgürlüğü, devlet ve kurumları sorgulanyorsa, ifade özgürlüğü bağlamında değerlendirilmemelidir.” maddelerine verdikleri cevapların puan ortalamalarının, ölçeğin ifade özgürlüğü boyutunda yer alan diğer maddelerine göre daha düşüktür. Ölçeğin ifade özgürlüğü boyutunda yer alan diğer maddelerinin puan ortalamalarının da (1. madde hariç) “kısmen katılma” düzeyinde olduğu anlaşılmıştır.

4.4.4. Öğretmen Adaylarının Demokrasiye İlişkin Görüşleri

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutuna ait demokrasiye ilişkin görüşleri tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutuna Ait Demokrasiye İlişkin Görüşleri

Madde		Çok Önemli	Önemli	Kısmen Önemli	Önemsiz	Çok Önemsiz	* \bar{X}	s
1. Vatandaşların oy kullanması.	f	824	153	35	25	29	4,61	0,88
	%	77,3	14,4	3,3	2,3	2,7		
2. Vatandaşların kanunlara uyması.	f	727	224	65	18	32	4,50	0,91
	%	68,2	21,0	6,1	1,7	3,0		
3. Vatandaşların kendi başlarına, özgürce düşünceler ve görüşler geliştirebilmeleri.	f	684	244	75	21	42	4,41	0,99
	%	64,2	22,9	7,0	2,0	3,9		
4. Vatandaşların gönüllü kuruluşlarda etkin olarak yer almaları.	f	541	347	114	33	31	4,25	0,97
	%	50,8	32,6	10,7	3,1	2,9		
5. Vatandaşların siyasette etkin olarak yer almaları.	f	435	299	238	53	41	3,97	1,08
	%	40,8	28,0	22,3	5,0	3,8		

Tablo 24.'ten görüldüğü gibi, puan ortalaması en düşük maddenin, “Vatandaşların siyasette etkin olarak yer almaları” maddesi olduğu görülmektedir. “Vatandaşların siyasette etkin olarak yer almaları.” maddesine öğretmen adaylarının %40,8’i “çok önemli”, %28’i “önemli” ifadesi ile olumlu görüş bildirirken, %5’i “önemsiz”, %3,8’i “çok önemsiz” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmiştir. Öğretmen adaylarının %22,3’ü ise “kısmen önemli” olarak cevap vermişlerdir. Öğretmen adayları, vatandaşların siyasette etkin olarak yer almalarının önemli olduğu yönünde görüş bildirmiştir ($\bar{X} = 3,97$).

4.5. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenen Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “Kullanım Becerileri”, “Eleştirel Anlama” ve “İletişimsel Beceriler” boyutları altında sınıf, bölüm, cinsiyet, ailenin aylık geliri ve siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.5.1. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Kullanım Becerileri” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “Kullanım Becerileri” boyutunun sınıf, bölüm, cinsiyet, ailenin aylık geliri ve siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.5.1.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Kullanım Becerileri” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “Kullanım Becerileri” boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolastırılarak sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Kullanım Becerileri Düzeyinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Sınıf								Homojenlik	
	1. Sınıf (n=287)		2. Sınıf (n=252)		3. Sınıf (n=250)		4. Sınıf (n=277)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Kullanım Becerileri	2,49	,57	2,56	,62	2,58	,59	2,53	,59	,885	,45

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri kullanım becerileri boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq 0,05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Kullanım Becerileri Düzeyinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Kullanım Becerileri	Gruplararası	3	1,214	,403	1,163	,323	-
	Gruplarıçi	1062	369,386	,348			
	Genel	1065	370,600				

Tablo 26.'da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri kullanım becerileri boyutu, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,163$, $p \geq ,05$).

4.5.1.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Kullanım Becerileri” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “Kullanım Becerileri” boyutunun bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Kullanım Becerileri Düzeyinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Bölüm																Homojenlik	
	Reh. Ve Psik.Danış (n=151)		B.Ö.T.E (n=116)		Okul Öncesi Eğitimi (n=213)		Türkçe Eğitimi (n=132)		Sınıf Öğretmenliği (n=128)		İngiliz Dili Eğitimi (n=94)		Fen Bilgisi Eğitimi (n=131)		Müzik Eğitimi (n=101)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Kullanım Becerileri	2,53	,55	2,65	,62	2,52	,60	2,49	,55	2,57	,58	2,48	,60	2,54	,59	2,58	,65	,762	,620

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri kullanım becerileri boyutunun bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq ,05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 28. Öğretmen Adaylarının Kullanım Becerileri Düzeyinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Kullanım Becerileri	Gruplararası	7	2,413	,345	,990	,437	-
	Gruplarıçi	1058	368,188	,348			
	Genel	1065	370,600				

Tablo 28.'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri kullanım becerileri boyutu, bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=,990$, $p \geq ,05$).

4.5.1.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Kullanım Becerileri” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “Kullanım Becerileri” boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 29. Öğretmen Adaylarının Kullanım Becerileri Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (t-testi)

Faktör	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Kullanım Becerileri	Kadın	745	2,51	,58	1026	2,60	,009
	Erkek	321	2,61	,62			

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri kullanım becerileri boyutu cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1026)}=2,60$; $p \leq ,05$]. Erkek öğrencilerin kullanım becerilerinin ($\bar{X}=2,61$), kadın öğrencilerin kullanım becerilerinden ($\bar{X}=2,51$) yüksek olduğu Tablo 29'dan görülmektedir.

4.5.1.4. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Kullanım Becerileri” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “Kullanım Becerileri” boyutunun, ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 30. Öğretmen Adaylarının Kullanım Becerileri Düzeyinin Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Ailenin Aylık Geliri										Homojenlik	
	0-649 TL (n=109)		650-1499 TL (n=475)		1500-2499 TL (n=325)		2500-4499 TL (n=120)		4500-6499 TL (n=37)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Kullanım Becerileri	2,34	,55	2,53	,57	2,58	,60	2,65	,60	2,68	,67	1,843	,118

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri kullanım becerileri boyutunun ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq 0,05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 31. Öğretmen Adaylarının Kullanım Becerileri Düzeyinin Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Kullanım Becerileri	Gruplararası	5	6,983	1,746	5,094	,000	0-649 TL ile 650-1499 TL
	Gruplarıçi	1060	363,618	,343			0-649 TL ile 1500-2499 TL
	Genel	1065	370,600				0-649 TL ile 2500-4499 TL
							0-649 TL ile 4500-6499 TL

Tablo 31.'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri kullanım becerileri boyutu, ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=5,094$, $p \leq 0,05$). Ailelerin aylık gelirleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, ailelerinin aylık gelirleri 4500-6499 TL ($\bar{X} = 2,68$) olanların medya okuryazarlık düzeyleri kullanım becerileri boyutunun, ailelerinin aylık gelirleri 2500-4499 TL ($\bar{X} = 2,65$), 1500-2499 TL ($\bar{X} = 2,58$), 650-1499 TL ($\bar{X} = 2,53$) ve 0-649 TL ($\bar{X} = 2,34$) olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.5.1.5. Öğretmen Adaylarının Siyasi Görüş Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Kullanım Becerileri” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “Kullanım Becerileri” boyutunun, siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablollaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 32. Öğretmen Adaylarının Kullanım Becerileri Düzeyinin Siyasi Görüşlerine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Siyasi Görüş														Homojenlik			
	Liberal (n=45)		Muhafazakar (n=134)		Sosyal Demokrat (n=184)		Milliyetçi (n=269)		Milliyetçi Muhafazakar (n=138)		Sosyalist (n=123)		Atatürkçü (n=81)		Apolitik (n=92)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Kullanım Becerileri	2,44	,62	2,46	,58	2,65	,56	2,51	,60	2,53	,61	2,55	,59	2,62	,58	2,53	,56	,770	,613

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri kullanım becerileri boyutunun siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq 0,05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 33. Öğretmen Adaylarının Kullanım Becerileri Düzeyinin Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Kullanım Becerileri	Gruplararası	7	4,082	,583	1,684	,109	-
	Gruplarıçi	1058	366,518	,346			
	Genel	1065	370,600				

Tablo 33.’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri kullanım becerileri boyutu, siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,684$, $p \geq 0,05$).

4.5.2. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Eleştirel Anlama” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “Eleştirel Anlama” boyutunun sınıf, bölüm, cinsiyet, ailenin aylık geliri ve siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.5.2.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Eleştirel Anlama” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “Eleştirel Anlama” boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 34. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Sınıf								Homojenlik	
	1. Sınıf (n=287)		2. Sınıf (n=252)		3. Sınıf (n=250)		4. Sınıf (n=277)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Eleştirel Anlama	2,84	,53	2,97	,52	2,96	,53	2,97	,53	3,408	,017

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri eleştirel anlama boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağılmadığı varsayılarak ($p \leq 0,05$), Dunnett’s C testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 35. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Eleştirel Anlama	Gruplararası	3	3,568	1,189	4,290	,005	1. sınıf ile 2. sınıf
	Gruplarıçi	1062	294,433	,277			1. sınıf ile 3. sınıf
	Genel	1065	298,001				1. sınıf ile 4. sınıf

Tablo 35.'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri eleştirel anlama boyutu, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=4,290$, $p \leq ,05$). Sınıflar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, 1. sınıfların ($\bar{X} = 2,84$) medya okuryazarlık düzeyleri eleştirel anlama boyutunun, 2. sınıflara ($\bar{X} = 2,97$), 3. sınıflara ($\bar{X} = 2,96$) ve 4. sınıflara ($\bar{X} = 2,97$) göre kısmen daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.5.2.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Eleştirel Anlama” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “Eleştirel Anlama” boyutunun bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 36. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Bölüm																Homojenlik	
	Reh. Ve Psik.Danış (n=151)		B.Ö.T.E (n=116)		Okul Öncesi Eğitimi (n=213)		Türkçe Eğitimi (n=132)		Sınıf Öğretmenliği (n=128)		İngiliz Dili Eğitimi (n=94)		Fen Bilgisi Eğitimi (n=131)		Müzik Eğitimi (n=101)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Eleştirel Anlama	2,97	,50	2,97	,56	2,88	,49	2,94	,54	2,92	,53	2,96	,62	2,92	,56	2,94	,49	,904	,503

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri eleştirel anlama boyutunun bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu,

varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq 0,05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 37. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Eleştirel Anlama	Gruplararası	7	1,034	,148	,526	,815	-
	Gruplarıçi	1058	296,967	,281			
	Genel	1065	298,001				

Tablo 37.'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri eleştirel anlama boyutu, bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=,526$, $p \geq 0,05$).

4.5.2.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Eleştirel Anlama” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “Eleştirel Anlama” boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 38. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (t-testi)

Faktör	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Eleştirel Anlama	Kadın	745	2,92	,51	1064	-1,26	,208
	Erkek	321	2,96	,57			

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri eleştirel anlama boyutu cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(1064)}=-1,26$; $p \geq 0,05$].

4.5.2.4. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Eleştirel Anlama” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “Eleştirel Anlama” boyutunun ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 39. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Ailenin Aylık Geliri										Homojenlik	
	0-649 TL (n=109)		650-1499 TL (n=475)		1500-2499 TL (n=325)		2500-4499 TL (n=120)		4500-6499 TL (n=37)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Eleştirel Anlama	2,96	,58	2,90	,53	2,90	,51	3,07	,51	3,03	,53	,622	,647

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri eleştirel anlama boyutunun ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq 0,05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 40. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Eleştirel Anlama	Gruplararası	4	3,314	,828	2,983	0,18	650-1499 TL ile 2500-4499 TL 1500-2499 TL ile 2500-4499 TL
	Gruplarıçi	1061	294,687	,278			
	Genel	1065	298,001				

Tablo 40.’da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri eleştirel anlama boyutu, ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=2,983$, $p \leq 0,05$). Ailelerin aylık gelirleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, ailelerinin aylık

gelirleri 2500-4499 TL ($\bar{X}=3,07$) olanların medya okuryazarlık düzeyleri eleştirel anlama boyutunun, ailelerinin aylık gelirleri 650-1499 TL ($\bar{X}=2,90$) ve 1500-2499 TL olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.5.2.5. Öğretmen Adaylarının Siyasi Görüş Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “Eleştirel Anlama” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “Eleştirel Anlama” boyutunun siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 41. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Siyasi Görüş																Homojenlik	
	Liberal (n=45)		Muhafazakar (n=134)		Sosyal Demokrat (n=184)		Milliyetçi (n=269)		Milliyetçi Muhafazakar (n=138)		Sosyalist (n=123)		Atatürkçü (n=81)		Apolitik (n=92)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Eleştirel Anlama	3,07	0,50	2,81	,56	3,03	,47	2,90	,53	2,92	,55	2,92	,54	2,99	,56	2,91	,48	2,962	,004

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri eleştirel anlama boyutunun siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağılmadığı varsayılarak ($p \leq 0,05$), Dunnett's C testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 42. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Anlama Düzeyinin Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Eleştirel Anlama	Gruplararası	7	5,169	,738	2,668	,010	Muhafazakarlar ile Sosyal Demokratlar
	Gruplarıçi	1058	292,832	,277			
	Genel	1065	298,001				

Tablo 42.'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri eleştirel anlama boyutu, siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=2,668$, $p \leq ,05$). Siyasi görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnett's C testi sonuçlarına göre siyasi görüş olarak kendilerini Sosyal Demokrat ($\bar{X} = 3,03$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi eleştirel anlama boyutunun, muhafazakar ($\bar{X} = 2,81$) olarak tanımlayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.5.3. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “İletişimsel Beceriler” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “İletişimsel Beceriler” boyutunun sınıf, bölüm, cinsiyet, ailenin aylık geliri ve siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.5.3.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “İletişimsel Beceriler” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “İletişimsel Beceriler” boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 43. Öğretmen Adaylarının İletişimsel Beceriler Düzeyinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Sınıf								Homojenlik	
	1. Sınıf (n=287)		2. Sınıf (n=252)		3. Sınıf (n=250)		4. Sınıf (n=277)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
İletişimsel Beceriler	1,49	,86	1,68	,97	1,68	,99	1,60	,96	3,686	,012

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri iletişimsel beceriler boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağılmadığı varsayılarak ($p \leq 0,05$), Dunnett's C testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 44. Öğretmen Adaylarının İletişimsel Yetenekler Düzeyinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İletişimsel Beceriler	Gruplararası	3	6,562	2,187	2,443	,063	-
	Gruplarıçi	1062	951,096	,896			
	Genel	1065	957,659				

Tablo 44.'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri iletişimsel beceriler boyutu, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=2,443$, $p \geq 0,05$).

4.5.3.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “İletişimsel Beceriler” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “İletişimsel Beceriler” boyutunun bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 45. Öğretmen Adaylarının İletişimsel Beceriler Düzeyinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Bölüm																Homojenlik	
	Reh. Ve Psik.Danış (n=151)		B.Ö.T.E (n=116)		Okul Öncesi Eğitimi (n=213)		Türkçe Eğitimi (n=132)		Sınıf Öğretmenliği (n=128)		İngiliz Dili Eğitimi (n=94)		Fen Bilgisi Eğitimi (n=131)		Müzik Eğitimi (n=101)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
İletişimsel Beceriler	1,46	,78	1,69	,95	1,49	,88	1,83	1,06	1,66	1,00	1,52	,92	1,46	,83	1,92	1,14	6,461	,000

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri iletişimsel beceriler boyutunun bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \leq 0,05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 46. Öğretmen Adaylarının İletişimsel Beceriler Düzeyinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İletişimsel Beceriler	Gruplararası	7	25,570	3,939	4,480	,000	Türkçe Eğitimi ile Reh. ve Psik. Danışmanlık
	Gruplarıçi	1058	930,088	,879			Türkçe Eğitimi ile Okul Öncesi Eğit.
	Genel	1065	957,659				Türkçe Eğitimi ile Fen Bilgisi Eğitimi
							Müzik Eğitimi ile Reh. ve Psik. Danışmanlık
				Müzik Eğitimi ile Okul Öncesi Eğitimi			
							Müzik Eğitimi ile Fen Bilgisi Eğitimi

Tablo 46.'da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri iletişimsel beceriler boyutu, bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=4,480$, $p \leq 0,05$). Bölümler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, Türkçe Eğitimi ($\bar{X} = 1,83$) bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri iletişimsel beceriler boyutunun, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ($\bar{X} = 1,46$) bölümü öğrencilerine, Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X} = 1,49$) bölümü öğrencilerine ve Fen Bilgisi Eğitimi ($\bar{X} = 1,46$) bölümü öğrencilerine göre daha yüksek; Müzik Eğitimi ($\bar{X} = 1,92$) bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri iletişimsel beceriler boyutunun da Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ($\bar{X} = 1,46$) bölümü öğrencilerine, Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X} = 1,49$) bölümü öğrencilerine ve Fen Bilgisi Eğitimi ($\bar{X} = 1,46$) bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.5.3.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “İletişimsel Beceriler” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “İletişimsel Beceriler” boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 47. Öğretmen Adaylarının İletişimsel Beceriler Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (t-testi)

Faktör	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
İletişimsel Beceriler	Kadın	745	1,53	,902	542,695	-3,929	,000
	Erkek	321	1,79	1,03			

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri iletişim beceriler boyutu cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1064)}=-3,929$; $p \leq ,05$]. Erkek öğrencilerin iletişim becerilerinin ($\bar{X} =1,79$), kadın öğrencilerin iletişim becerilerinden ($\bar{X} =1,53$) yüksek olduğu Tablo 47’den görülmektedir.

4.5.3.4. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “İletişimsel Beceriler” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “İletişimsel Beceriler” boyutunun ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 48. Öğretmen Adaylarının İletişimsel Beceriler Düzeyinin Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Ailenin Aylık Geliri										Homojenlik	
	0-649 TL (n=109)		650-1499 TL (n=475)		1500-2499 TL (n=325)		2500-4499 TL (n=120)		4500-6499 TL (n=37)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
İletişimsel Beceriler	1,65	,96	1,51	,89	1,61	,94	1,81	1,09	2,08	1,06	5,256	,000

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri iletişimsel beceriler boyutunun ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağılmadığı varsayılarak ($p \leq 0,05$), Dunnett's C testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 49. Öğretmen Adaylarının İletişimsel Beceriler Düzeyinin Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İletişimsel Beceriler	Gruplararası	4	17,721	4,430	5,001	,001	650-1499 TL ile 4500-6499 TL
	Gruplarıçi	1061	939,938	,886			
	Genel	1065	957,659				

Tablo 49.'da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri iletişimsel beceriler boyutu, ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=5,001$, $p \leq 0,05$). Ailelerin aylık gelirleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnett's C testi sonuçlarına göre, ailelerinin aylık geliri 4500-6499 TL ($\bar{X} = 2,08$) arasında olan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri iletişimsel beceriler boyutunun, 650-1499 TL ($\bar{X} = 1,51$) arasında olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.5.3.5. Öğretmen Adaylarının Siyasi Görüş Değişkenine Göre Medya Okuryazarlık Düzeylerinin “İletişimsel Yetenekler” Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “İletişimsel Beceriler” boyutunun siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 50. Öğretmen Adaylarının İletişimsel Beceriler Düzeyinin Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Siyasi Görüş																Homojenlik	
	Liberal (n=45)		Muhafazakar (n=134)		Sosyal Demokrat (n=184)		Milliyetçi (n=269)		Milliyetçi Muhafazakar (n=138)		Sosyalist (n=123)		Atatürkçü (n=81)		Apolitik (n=92)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
İletişimsel Beceriler	1,62	,89	1,45	,91	1,63	,94	1,49	,85	1,58	,96	1,89	1,07	1,95	1,11	1,51	,86	3,675	,001

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri iletişimsel beceriler boyutunun siyasi görüşe göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağılmadığı varsayılarak ($p \leq 0,05$), Dunnett's C testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 51. Öğretmen Adaylarının İletişimsel Beceriler Düzeyinin Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İletişimsel Beceriler	Gruplararası	7	26,661	3,809	4,328	,000	Sosyalistler ile Muhafazakarlar Sosyalistler ile Milliyetçiler Atatürkçüler ile Muhafazakarlar Atatürkçüler ile Milliyetçiler
	Gruplarıçi	1058	930,997	,880			
	Genel	1065	957,659				

Tablo 51.'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri iletişimsel beceriler boyutu, siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=4,328$, $p \leq 0,05$). Siyasi görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnett's C testi sonuçlarına göre siyasi görüş olarak kendilerini sosyalist ($\bar{X} = 1,89$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi iletişimsel beceriler boyutunun, muhafazakar ($\bar{X} = 1,45$) ve milliyetçi ($\bar{X} = 1,49$) olarak tanımlayanlara göre; kendilerini Atatürkçü ($\bar{X} = 1,95$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi iletişimsel beceriler boyutunun da, muhafazakar ($\bar{X} = 1,45$) ve milliyetçi ($\bar{X} = 1,49$) olarak tanımlayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.6. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun Belirlenen Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunu “Kültürel Çeşitlilik”, “Tolerans”, “İfade Özgürlüğü” ve “Demokrasi” alt boyutları altında ve değerler toplamında, sınıf, bölüm, cinsiyet, ailenin aylık geliri ve siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.6.1. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutunun sınıf, bölüm, cinsiyet, ailenin aylık geliri ve siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.6.1.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 52. Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Sınıf								Homojenlik	
	1. Sınıf (n=287)		2. Sınıf (n=252)		3. Sınıf (n=250)		4. Sınıf (n=277)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Kültürel Çeşitlilik	3,63	,66	3,45	,77	3,68	,69	3,60	,68	2,333	,073

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq ,05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 53. Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Kültürel Çeşitlilik	Gruplararası	3	6,966	2,322	4,467	,003	2. Sınıf ile 1. Sınıf 2. Sınıf ile 3. Sınıf
	Gruplarıçi	1062	517,298	,487			
	Genel	1065	524,264				

Tablo 53.’de görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutu sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=4,467$, $p \leq ,05$). Sınıflar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, 2. sınıfların ($\bar{X}=3,45$) aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutuna ait puanlarının 1. sınıflara ($\bar{X}=3,63$) ve 3. sınıflara ($\bar{X}=3,68$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.6.1.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutunun bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolastırılarak sunulmuştur.

Tablo 54. Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutunun Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Bölüm																Homojenlik	
	Reh. Ve Psik.Danış (n=151)		B.Ö.T.E (n=116)		Okul Öncesi Eğitimi (n=213)		Türkçe Eğitimi (n=132)		Sınıf Öğretmenliği (n=128)		İngiliz Dili Eğitimi (n=94)		Fen Bilgisi Eğitimi (n=131)		Müzik Eğitimi (n=101)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Kültürel Çeşitlilik	3,71	,61	3,53	,73	3,58	,70	3,53	,74	3,48	,73	3,67	,75	3,62	,57	3,63	,80	1,779	,088

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutunun bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq ,05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 55. Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutunun Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Kültürel Çeşitlilik	Gruplararası	7	5,499	,786	1,602	,131	-
	Gruplarıçi	1058	518,766	,490			
	Genel	1065	524,264				

Tablo 53.’de görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutu bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,602$, $p \geq ,05$).

4.6.1.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 56. Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (t testi)

Faktör	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Kültürel Çeşitlilik	Kadın	745	3,63	,69	1064	2,701	,007
	Erkek	321	3,50	,73			

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutu cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1064)}=2,701$; $p \leq ,05$]. Kadın öğrencilerin ($\bar{X}=3,63$) aktif vatandaşlık demokratik değerler

boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutuna ait puanlarının, erkek öğrencilerden ($\bar{X}=3,50$) daha yüksek olduğu Tablo 56.’dan görülmektedir.

4.6.1.4. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutunun ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 57. Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Ailenin Aylık Geliri										Homojenlik	
	0-649 TL (n=109)		650-1499 TL (n=475)		1500-2499 TL (n=325)		2500-4499 TL (n=120)		4500-6499 TL (n=37)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Kültürel Çeşitlilik	3,43	,80	3,55	,68	3,66	,69	3,63	,71	3,89	,61	1,158	,328

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutunun ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq 0,05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 58. Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Kültürel Çeşitlilik	Gruplararası	4	8,475	2,119	4,358	,002	1500-2499 TL ile 0-649 TL 4500-6499 TL ile 0-649 TL 4500-6499 TL ile 650-1499 TL
	Gruplarıçi	1061	515,789	,486			
	Genel	1065	524,264				

Tablo 58.'de görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutu ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=4,358$, $p \leq 0,05$). Ailelerin aylık gelirleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucu, ailelerinin aylık geliri 1500-2499 TL ($\bar{X} = 3,66$) olan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutuna ait puanlarının, ailelerinin aylık geliri 0-649 TL ($\bar{X} = 3,43$) olanlara göre; ailelerinin aylık geliri 4500-6499 TL ($\bar{X} = 3,89$) olan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutuna ait puanlarının, ailelerinin aylık geliri 0-649 TL ($\bar{X} = 3,43$) ve 650-1499 TL ($\bar{X} = 3,55$) olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.6.1.5. Öğretmen Adaylarının Siyasi Görüş Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutunun siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 59. Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Siyasi Görüş																Homojenlik	
	Liberal (n=45)		Muhafazakar (n=134)		Sosyal Demokrat (n=184)		Milliyetçi (n=269)		Milliyetçi Muhafazakar (n=138)		Sosyalist (n=123)		Atatürkçü (n=81)		Apolitik (n=92)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Kültürel Çeşitlilik	3,73	,68	3,29	,66	3,81	,66	3,40	,64	3,28	,69	3,98	,74	3,87	,55	3,77	,54	1,382	,209

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutunun siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq 0,05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 60. Öğretmen Adaylarının “Kültürel Çeşitlilik” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
	Gruplararası	7	72,830	10,404			Liberaller ile muhafazakarlar
	Gruplarıçi	1058	451,435	,427			Liberaller ile milliyetçiler
							Liberaller ile milliyetçi-muhafazakarlar
							Sosyal demokratlar ile muhafazakarlar
							Sosyal demokratlar ile milliyetçiler
							Sosyal demokratlar ile milliyetçi-muhafazakarlar
							Sosyalistler ile muhafazakarlar
Kültürel Çeşitlilik	Genel	1065	524,264		23,384	,000	Sosyalistler ile milliyetçiler
							Sosyalistler ile milliyetçi-muhafazakarlar
							Atatürkçüler ile muhafazakarlar
							Atatürkçüler ile milliyetçiler
							Atatürkçüler ile milliyetçi-muhafazakarlar
							Apolitikler ile muhafazakarlar
							Apolitikler ile milliyetçiler
							Apolitikler ile milliyetçi-muhafazakarlar

Tablo 60.'da görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutu siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=23,384$, $p \leq 0,05$). Siyasi görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre siyasi görüş olarak kendilerini liberal ($\bar{X} = 3,73$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutuna ait puanlarının, kendilerini muhafazakar ($\bar{X} = 3,29$), milliyetçi ($\bar{X} = 3,40$) ve milliyetçi-muhafazakar ($\bar{X} = 3,28$) olarak tanımlayanlara göre; kendilerini sosyal demokrat ($\bar{X} = 3,81$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutuna ait puanlarının, kendilerini muhafazakar ($\bar{X} = 3,29$), milliyetçi ($\bar{X} = 3,40$) ve milliyetçi-muhafazakar ($\bar{X} = 3,28$) olarak tanımlayanlara göre; kendilerini sosyalist ($\bar{X} = 3,98$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutuna ait puanlarının, kendilerini muhafazakar ($\bar{X} = 3,29$), milliyetçi ($\bar{X} = 3,40$) ve milliyetçi-muhafazakar ($\bar{X} = 3,28$) olarak tanımlayanlara göre; kendilerini Atatürkçü ($\bar{X} = 3,87$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik

değerler boyutu “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutuna ait puanlarının, kendilerini muhafazakar ($\bar{X}=3,29$), milliyetçi ($\bar{X}=3,40$) ve milliyetçi-muhafazakar ($\bar{X}=3,28$) olarak tanımlayanlara göre; kendilerini apolitik ($\bar{X}=3,77$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutuna ait puanlarının, kendilerini muhafazakar ($\bar{X}=3,29$), milliyetçi ($\bar{X}=3,40$) ve milliyetçi-muhafazakar ($\bar{X}=3,28$) olarak tanımlayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.6.2. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Tolerans” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Tolerans” alt boyutunun sınıf, bölüm, cinsiyet, ailenin aylık geliri ve siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.6.2.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Tolerans” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Tolerans” alt boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 61. Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Sınıf								Homojenlik	
	1. Sınıf (n=287)		2. Sınıf (n=252)		3. Sınıf (n=250)		4. Sınıf (n=277)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Tolerans	3,87	,70	3,71	,75	4,00	,71	3,88	,67	1,115	,342

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Tolerans” alt boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq 0,05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 62. Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Tolerans	Gruplararası	3	10,497	3,499	7,027	,000	2. Sınıf ile 1. Sınıf
	Gruplarıçi	1062	528,85	,498			2. Sınıf ile 3. Sınıf
	Genel	1065	539,312				2. Sınıf ile 4. Sınıf

Tablo 62.’de görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Tolerans” alt boyutu sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=4,467$, $p \leq 0,05$). Sınıflar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, 2. sınıfların ($\bar{X} = 3,71$) aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Tolerans” alt boyutuna ait puanlarının 1. sınıflara ($\bar{X} = 3,87$), 3. sınıflara ($\bar{X} = 4,00$) ve 4. sınıflara ($\bar{X} = 3,88$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.6.2.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Tolerans” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Tolerans” alt boyutunun bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 63. Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Bölüm																Homojenlik	
	Reh. Ve Psik.Danış (n=151)	B.Ö.T.E (n=116)	Okul Öncesi Eğitimi (n=213)	Türkçe Eğitimi (n=132)	Sınıf Öğretmenliği (n=128)	İngiliz Dili Eğitimi (n=94)	Fen Bilgisi Eğitimi (n=131)	Müzik Eğitimi (n=101)										
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	p
Tolerans	3,98	,70	3,71	,71	3,84	,73	3,82	,73	3,81	,75	3,96	,66	3,90	,59	3,92	,77	1,329	,233

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Tolerans” alt boyutunun bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq 0,05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 64. Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Tolerans	Gruplararası	7	6,837	,977	1,941	0,60	-
	Gruplarıçi	1058	532,475	,503			
	Genel	1065	539,312				

Tablo 64.’de görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Tolerans” alt boyutu bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,941$, $p \geq 0,05$).

4.6.2.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Tolerans” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Tolerans” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 65. Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (t testi)

Faktör	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Tolerans	Kadın	745	3,94	,680	555,751	4,972	,000
	Erkek	321	3,70	,752			

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Tolerans” alt boyutu cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(555,751)}=4,972$; $p \leq 0,05$]. Kadın öğrencilerin ($\bar{X}=3,94$) aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Tolerans” alt boyutuna ait puanlarının, erkek öğrencilerden ($\bar{X}=3,70$) daha yüksek olduğu Tablo 65.’den görülmektedir.

4.6.2.4. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Tolerans” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Tolerans” alt boyutunun ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 66. Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Ailenin Aylık Geliri										Homojenlik	
	0-649 TL (n=109)		650-1499 TL (n=475)		1500-2499 TL (n=325)		2500-4499 TL (n=120)		4500-6499 TL (n=37)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Tolerans	3,77	,74	3,78	,68	3,95	,72	3,97	,70	4,23	,75	,735	,568

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Tolerans” alt boyutunun ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq .05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 67. Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Tolerans	Gruplararası	4	12,944	3,236	6,523	,000	1500-2499 TL ile 650-1499 TL 4500-6499 TL ile 0-649 TL 4500-6499 TL ile 650-1499 TL
	Gruplarıçi	1061	526,369	,496			
	Genel	1065	539,312				

Tablo 67.’de görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Tolerans” alt boyutu ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=6,523$, $p \leq .05$). Ailelerin aylık gelirleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucu, ailelerinin aylık geliri 1500-

2499 TL ($\bar{X} = 3,95$) olan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu “Tolerans” alt boyutuna ait puanlarının, ailelerinin aylık geliri 650-1499 TL ($\bar{X} = 3,78$) olanlara göre; ailelerinin aylık geliri 4500-6499 TL ($\bar{X} = 4,25$) olan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu “Tolerans” alt boyutuna ait puanlarının, ailelerinin aylık geliri 0-649 TL ($\bar{X} = 3,77$) ve 650-1499 TL ($\bar{X} = 3,78$) olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.6.2.5. Öğretmen Adaylarının Siyasi Görüş Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Tolerans” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Tolerans” alt boyutunun siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolastırılarak sunulmuştur.

Tablo 68. Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Siyasi Görüş														Homojenlik			
	Liberal (n=45)		Muhafazakar (n=134)		Sosyal Demokrat (n=184)		Milliyetçi (n=269)		Milliyetçi Muhafazakar (n=138)		Sosyalist (n=123)		Atatürkçü (n=81)				Apolitik (n=92)	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	Levene	p
Tolerans	3,96	,65	3,53	,62	4,11	,63	3,69	,68	3,45	,70	4,25	,78	4,23	,53	4,08	,45	4,073	,000

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Tolerans” alt boyutunun siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağılmadığı varsayılarak ($p \leq 0,05$), Dunnett’s C testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 69. Öğretmen Adaylarının “Tolerans” Alt Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
	Gruplararası	7	91,176	13,025			Liberaler ile Muhafazakarlar
	Gruplarıçi	1056	448,136	,424			Liberaler ile Milliyetçi-muhafazakarlar
							Sosyal demokratlar ile muhafazakarlar
							Sosyal demokratlar ile Milliyetçiler
							Sosyal demokratlar ile Milliyetçi-muhafazakarlar
							Sosyalistler ile muhafazakarlar
							Sosyalistler ile Milliyetçiler
							Sosyalistler ile Milliyetçi-muhafazakarlar
							Atatürkçüler ile muhafazakarlar
							Atatürkçüler ile Milliyetçiler
							Atatürkçüler ile Milliyetçi-muhafazakarlar
							Apolitikler ile muhafazakarlar
							Apolitikler ile Milliyetçiler
							Apolitikler ile Milliyetçi-muhafazakarlar
Tolerans	Genel	1065	539,312		30,751	,000	

Tablo 69.’da görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Tolerans” alt boyutu siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=30,751$, $p\leq,05$). Siyasi görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnett’s C testi sonuçlarına göre, siyasi görüş olarak kendilerini liberal ($\bar{X}=3,96$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu “Tolerans” alt boyutuna ait puanlarının, kendilerini muhafazakar ($\bar{X}=3,53$), milliyetçi-muhafazakar ($\bar{X}=3,45$) olarak tanımlayanlara göre; kendilerini sosyal demokrat ($\bar{X}=4,11$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu “Tolerans” alt boyutuna ait puanlarının kendilerini muhafazakar ($\bar{X}=3,53$), milliyetçi ($\bar{X}=3,69$) milliyetçi-muhafazakar ($\bar{X}=3,45$) olarak tanımlayanlara göre; kendilerini sosyalist ($\bar{X}=4,25$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu “Tolerans” alt boyutuna ait puanlarının kendilerini muhafazakar ($\bar{X}=3,53$), milliyetçi ($\bar{X}=3,69$) milliyetçi-muhafazakar ($\bar{X}=3,45$) olarak tanımlayanlara göre; kendilerini Atatürkçü ($\bar{X}=4,23$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu “Tolerans” alt boyutuna ait puanlarının kendilerini muhafazakar ($\bar{X}=3,53$), milliyetçi ($\bar{X}=3,69$) milliyetçi-muhafazakar ($\bar{X}=3,45$) olarak tanımlayanlara göre; kendilerini apolitik ($\bar{X}=4,08$) olarak tanımlayan

öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu “Tolerans” alt boyutuna ait puanlarının kendilerini muhafazakar ($\bar{X}=3,53$), milliyetçi ($\bar{X}=3,69$) milliyetçi-muhafazakar ($\bar{X}=3,45$) olarak tanımlayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.6.3. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutunun sınıf, bölüm, cinsiyet, ailenin aylık geliri ve siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.6.3.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolastırılarak sunulmuştur.

Tablo 70. Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Sınıf								Homojenlik	
	1. Sınıf (n=287)		2. Sınıf (n=252)		3. Sınıf (n=250)		4. Sınıf (n=277)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
İfade Özgürlüğü	3,64	,65	3,69	,63	3,62	,63	3,49	,58	,829	,478

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq 0,05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 71. Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İfade Özgürlüğü	Gruplararası	3	6,128	2,043	5,286	,001	4. sınıf ile 1. sınıf 4. sınıf ile 2. sınıf
	Gruplarıçi	1062	410,392	,386			
	Genel	1065	416,520				

Tablo 71.’de görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutu sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=5,286$, $p \leq ,05$). Sınıflar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, 4. sınıfların ($\bar{X} = 3,49$) aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutuna ait puanlarının 1. sınıflara ($\bar{X} = 3,64$) ve 2. sınıflara ($\bar{X} = 3,69$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.6.3.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutunun bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolastırılarak sunulmuştur.

Tablo 72. Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Bölüm																Homojenlik	
	Reh. Ve Psik. Danış (n=151)		B.Ö.T.E (n=116)		Okul Öncesi Eğitimi (n=213)		Türkçe Eğitimi (n=132)		Sınıf Öğretmenliği (n=128)		İngiliz Dili Eğitimi (n=94)		Fen Bilgisi Eğitimi (n=131)		Müzik Eğitimi (n=101)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
İfade Özgürlüğü	3,60	,62	3,61	,57	3,58	,69	3,66	,58	3,60	,58	3,62	,67	3,43	,57	3,82	,65	1,422	,193

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutunun bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq ,05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 73. Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İfade Özgürlüğü	Gruplararası	7	9,153	1,308	3,396	,001	Müzik Eğitimi ile Okul Öncesi Eğitimi Müzik Eğitimi ile Fen Bilgisi Eğitimi
	Gruplariçi	1058	407,367	,385			
	Genel	1065	416,520				

Tablo 73.’de görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutu bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=3,396$, $p \leq ,05$). Bölümler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, Müzik Eğitimi ($\bar{X} = 3,82$) bölümü öğrencilerinin aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutuna ait puanlarının, Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X} = 3,58$) ve Fen Bilgisi Eğitimi ($\bar{X} = 3,43$) öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.6.3.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 74. Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (t testi)

Faktör	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
İfade Özgürlüğü	Kadın	745	3,63	,629	1064	1,513	,130
	Erkek	321	3,56	,616			

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutu cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(1064)}=1,513$; $p \geq ,05$].

4.6.3.4. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutunun ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 75. Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Ailenin Aylık Geliri										Homojenlik	
	0-649 TL (n=109)		650-1499 TL (n=475)		1500-2499 TL (n=325)		2500-4499 TL (n=120)		4500-6499 TL (n=37)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
İfade Özgürlüğü	3,59	,57	3,58	,65	3,63	,58	3,67	,61	3,64	,79	1,824	,122

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutunun ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq 0,05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 76. Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İfade Özgürlüğü	Gruplararası	4	,974	,244	,622	,647	-
	Gruplarıçi	1061	415,946	,392			
	Genel	1065	416,520				

Tablo 76.’da görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutu öğretmen adaylarının ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=,622$, $p \geq 0,05$).

4.6.3.5. Öğretmen Adaylarının Siyasi Görüş Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutunun siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 77. Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Siyasi Görüş														Homojenlik			
	Liberal (n=45)		Muhafazakar (n=134)		Sosyal Demokrat (n=184)		Milliyetçi (n=269)		Milliyetçi Muhafazakar (n=138)		Sosyalist (n=123)		Atatürkçü (n=81)		Apolitik (n=92)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
İfade Özgürlüğü	3,61	,68	3,50	,61	3,75	,65	3,50	,57	3,39	,62	3,99	,54	3,61	,69	3,61	,53	1,759	,092

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutunun siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq .05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 78. Öğretmen Adaylarının “İfade Özgürlüğü” Alt Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İfade Özgürlüğü	Gruplararası	7	33,212	4,745	13,096	,000	Sosyal demokratlar ile Muhafazakarlar Sosyal demokratlar ile Milliyetçiler Sosyal demokratlar ile Milliyetçi-muhafazakarlar Sosyalistler ile Liberaller Sosyalistler ile Sosyal demokratlar Sosyalistler ile Milliyetçiler Sosyalistler ile Milliyetçi-muhafazakarlar Sosyalistler ile Atatürkçüler Sosyalistler ile Apolitikler
	Gruplariçi	1058	383,307	,362			
	Genel	1065	416,520				

Tablo 78.’de görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutu öğretmen adaylarının siyasi görüş değişkenine göre anlamlı

bir farklılık göstermektedir ($F=13,096$, $p \leq 0,05$). Kendilerini sosyal demokrat ($\bar{X}=3,75$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu “İfade Özgürlüğü” alt boyutuna ait puanlarının kendilerini muhafazakar ($\bar{X}=3,50$), milliyetçi ($\bar{X}=3,50$) milliyetçi-muhafazakar ($\bar{X}=3,39$) olarak tanımlayanlara göre; kendilerini sosyalist ($\bar{X}=3,99$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu “İfade Özgürlüğü” alt boyutuna ait puanlarının; kendilerini liberal ($\bar{X}=3,61$), muhafazakar ($\bar{X}=3,53$), sosyal demokrat ($\bar{X}=3,75$), milliyetçi ($\bar{X}=3,69$) milliyetçi-muhafazakar ($\bar{X}=3,45$), Atatürkçü ($\bar{X}=3,61$), apolitik ($\bar{X}=3,61$) olarak tanımlayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.6.4. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Demokrasi” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutunun sınıf, bölüm, cinsiyet, ailenin aylık geliri ve siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.6.4.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Demokrasi” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 79. Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Sınıf								Homojenlik	
	1. Sınıf (n=287)		2. Sınıf (n=252)		3. Sınıf (n=250)		4. Sınıf (n=277)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Demokrasi	4,49	,54	3,86	1,25	4,57	,44	4,44	,53	116,937	,000

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağılmadığı varsayılarak ($p \leq 0,05$), Dunnett’s C testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 80. Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Demokrasi	Gruplararası	3	81,749	27,250	47,889	,000	1. Sınıf ile 2. Sınıf
	Gruplarıçi	1062	604,294	,569			3. Sınıf ile 2. Sınıf
	Genel	1065	686,043				3. Sınıf ile 4. Sınıf
							4. Sınıf ile 2. Sınıf

Tablo 80.’de görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutu sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=5,286$, $p \leq 0,05$). Sınıflar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnett’s C testi sonuçlarına göre, 1. sınıfların ($\bar{X}=4,49$) aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutuna ait puanlarının 2. sınıflara ($\bar{X}=3,86$) göre; 3. sınıfların ($\bar{X}=4,57$) aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutuna ait puanlarının 2. sınıflara ($\bar{X}=3,86$) ve 4. sınıflara ($\bar{X}=4,44$) göre ve 4. sınıfların ($\bar{X}=4,44$) aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutuna ait puanlarının 2. sınıflara ($\bar{X}=3,86$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.6.4.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Demokrasi” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutunun bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolastırılarak sunulmuştur.

Tablo 81. Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Bölüm																Homojenlik	
	Reh. Ve Psik.Danış (n=151)		B.Ö.T.E (n=116)		Okul Öncesi Eğitimi (n=213)		Türkçe Eğitim (n=132)		Sınıf Öğretmenliği (n=128)		İngiliz Dili Eğitimi (n=94)		Fen Bilgisi Eğitimi (n=131)		Müzik Eğitimi (n=101)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Demokrasi	4,50	,60	4,31	,53	3,89	1,34	4,61	,47	4,46	,47	4,45	,48	4,47	,52	4,41	,57	52,806	,000

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutunun bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağılmadığı varsayılarak ($p \leq 0,05$), Dunnett’s C testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 82. Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Demokrasi	Gruplararası		62,798	8,971	15,229	,000	Rehberlik ve Psi. Danış. İle ile Okul Öncesi Eğitimi B.Ö.T.E. ile Okul Öncesi Eğitimi Türkçe Eğitimi ile B.Ö.T.E. Türkçe Eğitimi ile Okul Öncesi Eğitimi Sınıf Öğretmenliği ile Okul Öncesi Eğitimi İngiliz Dili Eğitimi ile Okul Öncesi Eğitimi Fen Bilgisi Eğitimi ile Okul Öncesi Eğitimi Müzik Eğitimi ile Okul Öncesi Eğitimi
	Gruplarıçi		623,245	,589			
	Genel		686,043				

Tablo 82.’de görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutu bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=5,286$, $p \leq 0,05$). Bölümler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnett’s C testi sonuçlarına göre, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ($\bar{X}=4,50$) bölümü öğrencilerinin aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutuna ait puanlarının, Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X}=3,89$) bölümü öğrencilerine göre; B.Ö.T.E ($\bar{X}=4,31$) bölümü öğrencilerinin aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutuna ait puanlarının, Okul Öncesi Eğitimi

($\bar{X}=3,89$) bölümü öğrencilerine göre; Türkçe Eğitimi ($\bar{X}=3,61$) bölümü öğrencilerinin aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutuna ait puanlarının, B.Ö.T.E ($\bar{X}=4,31$) ve Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X}=3,89$) bölümü öğrencilerine göre; Sınıf Öğretmenliği ($\bar{X}=4,46$) öğrencilerinin aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutuna ait puanlarının, Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X}=3,89$) bölümü öğrencilerine göre; İngiliz Dili Eğitimi ($\bar{X}=3,45$) öğrencilerinin aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutuna ait puanlarının, Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X}=3,89$) bölümü öğrencilerine göre; Fen Bilgisi Eğitimi ($\bar{X}=4,47$) öğrencilerinin aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutuna ait puanlarının, Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X}=3,89$) bölümü öğrencilerine göre ve Müzik Eğitimi ($\bar{X}=4,41$) öğrencilerinin aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutuna ait puanlarının, Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X}=3,89$) bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.6.4.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Demokrasi” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 83. Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (t testi)

Faktör	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
İfade Özgürlüğü	Kadın	745	4,38	,83	1064	1,962	,05
	Erkek	321	4,28	,74			

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutu cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1064)}=1,962$; $p \leq ,05$]. Kadın öğrencilerin ($\bar{X}=4,38$) aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutuna ait puanlarının, erkek öğrencilere ($\bar{X}=4,28$) göre daha yüksek olduğu Tablo. 83.’den görülmektedir.

4.6.4.4. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Demokrasi” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutunun ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 84. Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Ailenin Aylık Geliri										Homojenlik	
	0-649 TL (n=109)		650-1499 TL (n=475)		1500-2499 TL (n=325)		2500-4499 TL (n=120)		4500-6499 TL (n=37)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Demokrasi	4,30	,85	4,40	,69	4,31	,89	4,25	,91	4,45	,79	3,513	,007

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutunun ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağılmadığı varsayılarak ($p \leq 0,05$), Dunnett’s C testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 85. Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Demokrasi	Gruplararası	4	3,724	,931	1,448	,216	-
	Gruplarıçi	1061	682,319	,643			
	Genel	1065	686,043				

Tablo 85.’de görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutu ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,448$, $p \geq 0,05$).

4.6.4.5. Öğretmen Adaylarının Siyasi Görüş Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutunun “Demokrasi” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutunun siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 86. Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Siyasi Görüş														Homojenlik			
	Liberal (n=45)		Muhafazakar (n=134)		Sosyal Demokrat (n=184)		Milliyetçi (n=269)		Milliyetçi Muhafazakar (n=138)		Sosyalist (n=123)		Atatürkçü (n=81)		Apolitik (n=92)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Demokrasi	4,43	,73	4,30	,82	4,32	,95	4,30	,83	4,27	,78	4,53	,60	4,39	,88	4,42	,56	2,507	,015

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutunun siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağılmadığı varsayılarak ($p \leq 0,05$), Dunnett’s C testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 87. Öğretmen Adaylarının “Demokrasi” Alt Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Demokrasi	Gruplararası	7	6,625	,946	1,474	,173	-
	Gruplarıçi	1058	679,419	,642			
	Genel	1065	686,043				

Tablo 87.’de görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutu siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,474$, $p \geq 0,05$).

4.6.5. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun toplam olarak sınıf, bölüm, cinsiyet, ailenin aylık geliri ve siyasi görüş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.6.5.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolastırılarak sunulmuştur.

Tablo 88. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Sınıf								Homojenlik	
	1. Sınıf (n=287)		2. Sınıf (n=252)		3. Sınıf (n=250)		4. Sınıf (n=277)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutu	15,63	1,83	14,71	2,10	15,87	1,70	15,42	1,75	7,509	,000

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutunun sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağılmadığı varsayılarak ($p \leq 0,05$), Dunnett's C testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 89. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutu	Gruplararası	3	189,933	63,311	18,557	,000	2. Sınıf ile 1. Sınıf 2. Sınıf ile 3. Sınıf
	Gruplarıçi	1062	3623,241	3,412			
	Genel	1065	3813,174				2. Sınıf ile 4. Sınıf 3. Sınıf ile 4. Sınıf

Tablo 89.'da görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutu sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=18,557$, $p \leq 0,05$). Sınıflar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnett's C testi sonuçlarına göre, 2. sınıfların ($\bar{X} = 14,71$) aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutuna ait puanlarının, 1. sınıflara ($\bar{X} = 15,63$) göre; 3. sınıflara ($\bar{X} = 15,87$) göre ve 4. sınıflara ($\bar{X} = 15,42$) göre daha düşük olduğu; 3. sınıfların ($\bar{X} = 15,87$) aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutuna ait puanlarının, 4. sınıflara ($\bar{X} = 15,42$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.6.5.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutunun bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 90. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutunun Bölüm Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Bölüm																Homojenlik	
	Reh. Ve Psik.Danış (n=151)		B.Ö.T.E (n=116)		Okul Öncesi Eğitimi (n=213)		Türkçe Eğitimi (n=132)		Sınıf Öğretmenliği (n=128)		İngiliz Dili Eğitimi (n=94)		Fen Bilgisi Eğitimi (n=131)		Müzik Eğitimi (n=101)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutu	15,79	1,74	15,16	1,82	14,90	2,21	15,62	1,72	15,36	1,88	15,69	1,70	15,42	1,55	15,80	2,02	3,976	,000

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutunun bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan varyansların eşit dağılmadığı varsayılarak ($p \leq 0,05$), Dunnett's C testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 91. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutu	Gruplararası	7	113,974	16,282	4,657	,000	Okul Öncesi Eğitimi ile Rehberlik ve Psi. Danış. Okul Öncesi Eğitimi ile Türkçe Eğitimi Okul Öncesi Eğitimi ile İngiliz Dili Eğitimi Okul Öncesi Eğitimi ile Müzik Eğitimi
	Gruplarıçi	1058	3699,200	3,496			
	Genel	1065	3813,174				

Tablo 91.'de görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutu bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=4,657$, $p \leq 0,05$). Bölümler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnett's C testi sonuçlarına göre, Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{X} = 14,90$) bölümü öğrencilerinin aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutuna ait puanlarının, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ($\bar{X} = 15,79$), Türkçe Eğitimi ($\bar{X} = 15,62$), İngiliz Dili Eğitimi ($\bar{X} = 15,69$) ve Müzik Eğitimi ($\bar{X} = 15,80$) bölümü öğrencilerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.6.5.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 92. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (t testi)

Faktör	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutu	Kadın	745	15,58	1,84	1064	4,287	,000
	Erkek	321	15,04	1,97			

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutunun “Demokrasi” alt boyutu cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1064)}=4,287$; $p \leq ,05$]. Kadın öğrencilerin ($\bar{X} =15,58$) aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutuna ait puanlarının, erkek öğrencilere ($\bar{X} =15,04$) göre daha yüksek olduğu Tablo. 92.’den görülmektedir.

4.6.5.4. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutunun ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 93. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Ailenin Aylık Geliri										Homojenlik	
	0-649 TL (n=109)		650-1499 TL (n=475)		1500-2499 TL (n=325)		2500-4499 TL (n=120)		4500-6499 TL (n=37)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutu	15,18	1,96	15,31	1,83	15,54	1,89	15,52	1,97	16,21	2,04	,815	,516

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutunun ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak ($p \geq ,05$), Tukey testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır

Tablo 94. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutunun Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutu	Gruplararası	4	46,826	11,706	3,298	,011	4500-6499 TL ile 0-649 TL
	Gruplarıçi	1061	3766,348	3,550			
	Genel	1065	3813,174				4500-6499 TL ile 650-1499 TL

Tablo 94.'de görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutu ailelerin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=3,298$, $p\leq,05$). Ailelerin aylık gelirleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, ailelerinin aylık geliri 4500-6499 TL ($\bar{X}=16,21$) olan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutuna ait puanlarının, ailelerinin aylık geliri geliri 0-649 TL ($\bar{X}=15,18$) ve 650-1499 TL ($\bar{X}=15,31$) olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.6.5.5. Öğretmen Adaylarının Siyasi Görüş Değişkenine Göre Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutunun ailelerinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 95. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Siyasi Görüş																Homojenlik	
	Liberal (n=45)		Muhafazakar (n=134)		Sosyal Demokrat (n=184)		Milliyetçi (n=269)		Milliyetçi Muhafazakar (n=138)		Sosyalist (n=123)		Atatürkçü (n=81)		Apolitik (n=92)		Levene	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutu	15,71	1,91	14,63	1,52	16,01	1,86	14,89	1,73	14,40	1,73	16,75	2,07	16,10	1,55	15,41	1,24	3,320	,002

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutunun siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını yorumlarken kullanılan varyansların eşit dağılmadığı varsayılarak ($p \leq 0,05$), Dunnett's C testi sonuçlarının ikili farkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 96. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutunun Siyasi Görüş Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
	Gruplararası	7	644,713	92,102			Muhafazakarlar ile Liberaller
	Gruplarıçi	1058	3168,460	2,995			Muhafazakarlar ile Sosyal demokratlar
							Muhafazakarlar ile Sosyalistler
							Muhafazakarlar ile Atatürkçüler
							Muhafazakarlar ile Apolitikler
							Milliyetçiler ile Sosyal demokratlar
							Milliyetçiler ile Sosyalistler
							Milliyetçiler ile Atatürkçüler
							Milliyetçiler ile Apolitikler
							Milliyetçi-muhafazakarlar ile Liberaller
Aktif Vatandaşlık Toplam Demokratik Değerler Boyutu	Genel	1065	3813,174		30,754	,000	Milliyetçi-muhafazakarlar ile Sosyal demokratlar
							Milliyetçi-muhafazakarlar ile Sosyalistler
							Milliyetçi-muhafazakarlar ile Atatürkçüler
							Milliyetçi-muhafazakarlar ile Apolitikler
							Sosyal demokratlar ile Sosyalistler
							Apolitikler ile Sosyalistler

Tablo 96.'da görüldüğü üzere, aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutu siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=3,298$, $p \leq 0,05$). Siyasi görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, kendilerini muhafazakar ($\bar{X} = 14,63$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutuna ait puanlarının, kendilerini liberal ($\bar{X} = 15,71$), sosyal demokrat ($\bar{X} = 16,01$), sosyalist ($\bar{X} = 16,75$), Atatürkçü ($\bar{X} = 16,10$) ve apolitik ($\bar{X} = 15,41$) olarak tanımlayanlara göre daha düşük olduğu; kendilerini milliyetçi ($\bar{X} = 14,89$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutuna ait puanlarının, kendilerini sosyal demokrat ($\bar{X} = 16,01$), sosyalist ($\bar{X} = 16,75$), Atatürkçü ($\bar{X} = 16,10$) ve apolitik ($\bar{X} = 15,41$) olarak

tanımlayanlara göre daha düşük olduğu; kendilerini milliyetçi-muhafazakar ($\bar{X}=14,40$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutuna ait puanlarının, kendilerini liberal ($\bar{X}=15,71$), sosyal demokrat ($\bar{X}=16,01$), sosyalist ($\bar{X}=16,75$), Atatürkçü ($\bar{X}=16,10$) ve apolitik ($\bar{X}=15,41$) olarak tanımlayanlara göre daha düşük olduğu; kendilerini sosyal demokrat ($\bar{X}=16,01$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutuna ait puanlarının, kendilerini sosyalist ($\bar{X}=16,75$) olarak tanımlayanlara göre daha düşük olduğu; kendilerini apolitik ($\bar{X}=15,41$) olarak tanımlayan öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık toplam demokratik değerler boyutuna ait puanlarının kendilerini sosyalist ($\bar{X}=16,75$) olarak tanımlayanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.7. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Alt Boyutlarına Yönelik Düzeyleri ile Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu alt başlıkta, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer düzeyleri önce kültürel çeşitlilik, tolerans, ifade özgürlüğü ve demokrasi boyutlarında tek tek, daha sonra ise toplam değerler şeklinde ele alınarak medya okuryazarlığın kullanım becerileri, eleştirel anlama ve iletişimsel yetenekler alt boyutlarındaki düzeylerine göre bir ilişkinin olup olmadığı sunulmaktadır. Yordama analizi her bir inceleme için 3 model altında ele alınmıştır. Birinci modelde medya okuryazarlığının kullanım becerileri, eleştirel anlama ve iletişimsel yetenekler düzeyleri; ikinci modelde medya okuryazarlığının kullanım becerileri, eleştirel anlama ve iletişimsel yetenekler düzeyleri ile temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutu ve temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutu; üçüncü modelde ise medya okuryazarlığının kullanım becerileri, eleştirel anlama ve iletişimsel yetenekler düzeyleri ile temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutu ve temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutuna ek olarak sınıf, bölüm, cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, siyasi görüş ve oy kullanma durumu değişkenleri dahil edilmiştir.

Tablo 97. Öğretmen Adaylarının Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Değer Düzeylerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Diğer Değişkenlere Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon (Enter) Analizi

Sonuçları

Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Değer Düzeyi								
Model	Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
1	Sabit	3,130	,139		22,566	,000		
	Kullanım Becerileri	,030	,037	,025	,795	,427	,040	,024
	Eleştirel Anlama	,160	,042	,121	3,832	,000*	,113	,117
	İletişimsel Beceriler	-,052	,023	-,070	-2,245	,025	-,043	-,069
Çoklu R = ,133								
R² = ,018								
Ayarlanmış R² = ,015								
F = 6,341, P < 0,05								
2	Sabit	,829	,228		3,631	,000		
	Kullanım Becerileri	,031	,035	,026	,901	,368	,040	,028
	Eleştirel Anlama	,043	,040	,032	1,072	,284	,113	,033
	İletişimsel Beceriler	-,030	,022	-,041	-1,400	,162	-,043	-,043
	Temel Vatandaş Yeterlilikleri (Bilişsel Boyut)	,060	,011	,167	5,647	,000*	,249	,171
	Temel Vatandaş Yeterlilikleri (Duyuşsal Boyut)	,140	,014	,295	9,949	,000*	,344	,292
Çoklu R = ,387								
R² = ,150								
Ayarlanmış R² = ,146								
F = 37,287, P < 0,05								
3	Sabit	1,150	,272		4,230	,000		
	Kullanım Becerileri	,006	,034	,005	,185	,854	,040	,006
	Eleştirel Anlama	,055	,039	,041	1,407	,160	,113	,043
	İletişimsel Beceriler	-,063	,021	-,085	-2,946	,003	-,043	-,090
	Temel Vatandaş Yeterlilikleri (Bilişsel Boyut)	,053	,011	,149	5,007	,000*	,249	,153
	Temel Vatandaş Yeterlilikleri (Duyuşsal Boyut)	,093	,015	,195	6,029	,000*	,344	,183
	Sınıf	,022	,019	,036	1,195	,233	,018	,037
	Bölüm	-,002	,009	-,005	-,182	,856	-,007	-,006
	Cinsiyet	,002	,044	,001	,051	,959	-,083	,002
	Aile Gelir Düzeyi	,062	,024	,083	2,578	,010*	,116	,079
	Anne Eğitim Düzeyi	-,014	,030	-,016	-,471	,638	,090	-,015
	Baba Eğitim Düzeyi	,015	,029	,017	,510	,610	,099	,016
	Siyasi Görüş	,083	,009	,269	8,755	,000*	,363	,261
	Oy kullanma Durumu	-,022	,044	-,015	-,505	,613	,009	-,016
Çoklu R = ,470								
R² = ,221								
Ayarlanmış R² = ,211								
F = 22,893, P < 0,05								

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutundan kültürel çeşitlilik ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişki 3 farklı model altında ele alınmıştır.

Birinci model, öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik değer düzeylerini açıklamakta anlamlıdır [$R^2 = ,018$, Ayarlanmış $R^2 = ,015$, $F = 6,341$, $p < ,05$]. Tablo 97.'den, öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik değer düzeylerini, medya okuryazarlığının alt boyutlarından eleştirel anlama düzeyinin ($\beta = ,121$, $p < ,05$) ve iletişimsel becerilerin ($\beta = -,070$, $p < ,05$) anlamlı olarak yordadığı; kullanım becerilerinin ($\beta = ,193$, $p > ,05$) anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Medya okuryazarlığının alt boyutlarından eleştirel anlama düzeyi ve iletişimsel beceriler ile kültürel çeşitlilik arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmakta, kullanım becerileri arasında ise anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Diğer yordayıcılar kontrol edilerek betimlenen kısmi korelasyon sonucuna göre, eleştirel

anlama düzeyi ile pozitif (Kısmi R= ,117), iletişimsel beceriler ile negatif (Kısmi R= -,069) yönde ilişki mevcuttur.

Öğretmen adaylarının eleştirel anlama düzeyleri, kültürel çeşitlilik değer düzeylerinde diğer alt boyutlara göre önemli bir belirleyici ve pozitif yönde etki oluştururken, iletişimsel becerilerin de belirleyici olduğu ve negatif yönde etki oluşturduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının, kullanım becerileri ile kültürel çeşitlilik değer düzeyleri arasında ise anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır.

İkinci model, öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik değer düzeylerini açıklamakta anlamlıdır [$R^2=,150$, Ayarlanmış $R^2= ,146$, $F=37,287$, $p<,05$]. Tablo 97.'den, öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik değer düzeylerini, medya okuryazarlığının alt boyutlarından kullanım becerilerinin ($\beta=,026$, $p>,05$), eleştirel anlama düzeyinin ($\beta=,032$, $p>,05$) ve iletişimsel becerilerin ($\beta=-,041$, $p>,05$) anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Bununla birlikte, modele dahil edilen temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutunun ($\beta=,167$, $p<,05$) ve temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunun ($\beta=,295$, $p<,05$), kültürel çeşitlilik değer düzeylerini anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Diğer yordayıcılar kontrol edilerek betimlenen kısmi korelasyon sonucuna göre, öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik değer düzeyleri ile temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutu (Kısmi R= ,171) arasında pozitif ve temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutu (Kısmi R= ,292) arasında pozitif yönde ilişkiler mevcuttur.

İkinci modelde, temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunun, temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutuna göre daha önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının, kullanım becerileri, eleştirel anlama ve iletişimsel beceriler ile kültürel çeşitlilik / farklılıklara saygı değer düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır.

Üçüncü model, öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik değer düzeylerini açıklamakta anlamlıdır [$R^2=,221$, Ayarlanmış $R^2= ,211$, $F=22,893$, $p<,05$]. Üçüncü modele dahil edilen sınıf, bölüm, cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, siyasi görüş ve oy kullanma durumu yordayıcıları ile birlikte kültürel çeşitlilik değer düzeyleri ve medya okuryazarlığı ilişkisine bakıldığında; öğretmen adaylarının

kültürel çeşitlilik değer düzeylerini, iletişimsel becerilerin ($\beta=-,085$, $p<,05$) anlamlı olarak yordadığı, kullanım becerilerinin ($\beta=,005$, $p>,05$) ve eleştirel anlama düzeyinin ($\beta=,041$, $p>,05$) anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Medya okuryazarlık düzeylerinin yanı sıra öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik değer düzeylerini, temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutunun ($\beta=,149$, $p<,05$) ve temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunun ($\beta=,195$, $p<,05$), aile gelir düzeyinin ($\beta=,083$, $p<,05$) ve siyasi görüşün ($\beta=,269$, $p<,05$) anlamlı olarak yordadığı görülmektedir.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre (β), öğretmen adaylarının medya okuryazarlığın alt boyutlarına yönelik düzeylerinin kültürel çeşitlilik değer düzeyleri üzerindeki etkileri önem sıralarına göre şu şekilde betimlenmektedir: Siyasi görüş > Temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutu > Temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutu > İletişimsel beceriler (negatif yönde) > Aile gelir düzeyi. Medya okuryazarlığının alt boyutlarından iletişimsel yetenekler ile kültürel çeşitlilik değer düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Diğer yordayıcılar kontrol edilerek betimlenen kısmi korelasyon sonucuna göre, iletişimsel yetenekler (Kısmi R= -,090), ile negatif, siyasi görüş (Kısmi R= ,261), temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutu (Kısmi R= ,183), temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutu (Kısmi R= ,153) ve aile gelir düzeyi (Kısmi R= ,116) ile pozitif yönde ilişkiler mevcuttur.

Üçüncü model dikkate alındığında, siyasi görüşün, kültürel çeşitlilik değer düzeylerini diğer alt boyutlara göre daha fazla etkilediği; medya okuryazarlığının iletişimsel beceriler düzeyleri ile kültürel çeşitlilik eğer düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu, kullanım becerileri ve eleştirel anlama düzeyleri ile kültürel çeşitlilik değer düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 98. Öğretmen Adaylarının Toleransa İlişkin Değer Düzeylerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Diğer Değişkenlere Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon (Enter) Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı Değişken	Toleransa İlişkin Değer Düzeyi						
		B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
1	Sabit	3,426	,141		24,315	,000		
	Kullanım Becerileri	,001	,038	,001	,018	,986	,020	,001
	Eleştirel Anlama	,165	,042	,123	3,891	,000*	,116	,119
	İletişimsel Beceriler	-,029	,023	-,039	-1,238	,216	-,015	-,038
								Çoklu R = ,122 R² = ,015 Ayarlanmış R² = ,012 F = 5,311 , P<0.05
2	Sabit	,443	,223		1,987	,047		
	Kullanım Becerileri	,000	,034	,000	-,006	,995	,020	,000
	Eleştirel Anlama	,027	,039	,020	,681	,496	,116	,021
	İletişimsel Beceriler	-,011	,021	-,015	-,519	,604	-,015	-,016
	Vatandaş Yeterlilikleri (Bilişsel Boyut)	,040	,010	,109	3,830	,000*	,216	,117
	Vatandaş Yeterlilikleri (Duyuşsal Boyut)	,201	,014	,416	14,573	,000*	,447	,409
								Çoklu R = ,461 R² = ,212 Ayarlanmış R² = ,208 F = 57,105, P<0.05
3	Sabit	,911	,262		3,479	,001		
	Kullanım Becerileri	-,026	,032	-,022	-,800	,424	,020	-,025
	Eleştirel Anlama	,035	,037	,026	,949	,343	,116	,029
	İletişimsel Beceriler	-,042	,021	-,056	-2,052	,040*	-,015	-,063
	Vatandaş Yeterlilikleri (Bilişsel Boyut)	,033	,010	,091	3,212	,001*	,216	,099
	Vatandaş Yeterlilikleri (Duyuşsal Boyut)	,150	,015	,312	10,122	,000*	,447	,298
	Sınıf	,043	,018	,070	2,415	,016*	,047	,074
	Bölüm	,001	,009	,005	,166	,868	,024	,005
	Cinsiyet	-,084	,042	-,054	-1,996	,046*	-,157	-,061
	Aile Gelir Düzeyi	,086	,023	,114	3,716	,000*	,143	,114
	Anne Eğitim Düzeyi	-,001	,029	-,001	-,032	,974	,117	-,001
	Baba Eğitim Düzeyi	-,018	,028	-,021	-,662	,508	,095	-,020
	Siyasi Görüş	,083	,009	,266	9,138	,000*	,403	,271
Oy kullanma Durumu	-,058	,042	-,040	-1,381	,168	-,016	-,043	
								Çoklu R = ,545 R² = ,297 Ayarlanmış R² = ,288 F = 34,116, P<0.05

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutundan tolerans ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişki 3 farklı model altında ele alınmıştır.

Birinci model, öğretmen adaylarının tolerans değer düzeylerini açıklamakta anlamlıdır [$R^2=,015$, Ayarlanmış $R^2= ,012$, $F=5,311$, $p<,05$]. Tablo 98.'den, öğretmen adaylarının tolerans düzeylerini, medya okuryazarlığının alt boyutlarından eleştirel anlama düzeyinin ($\beta=,123$, $p<,05$) anlamlı olarak yordadığı; kullanım becerilerinin ($\beta=,001$, $p>,05$) ve iletişimsel becerilerin ($\beta=-,039$, $p>,05$) anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Medya okuryazarlığının alt boyutlarından eleştirel anlama düzeyi ile tolerans arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmakta, kullanım becerileri ve iletişimsel beceriler arasında ise anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Diğer yordayıcılar kontrol edilerek betimlenen kısmi korelasyon sonucuna göre, eleştirel anlama düzeyi ile pozitif (Kısmi $R=,119$) yönde ilişki mevcuttur. Öğretmen adaylarının eleştirel anlama düzeylerinin, tolerans değer düzeylerinde diğer alt boyutlara göre önemli bir belirleyici olduğu ve pozitif yönde

etki oluşturduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının, kullanım becerileri ve iletişimsel beceriler ile tolerans değer düzeyleri arasında ise anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır.

İkinci model, öğretmen adaylarının tolerans değer düzeylerini açıklamakta anlamlıdır [$R^2=,212$, Ayarlanmış $R^2= ,208$, $F=57,105$, $p<,05$]. Tablo 98.'den, öğretmen adaylarının tolerans değer düzeylerini, medya okuryazarlığının alt boyutlarından kullanım becerilerinin ($\beta=,000$, $p>,05$), eleştirel anlama düzeyinin ($\beta=,020$, $p>,05$) ve iletişimsel becerilerin ($\beta=-,015$, $p>,05$) anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Bununla birlikte, modele dahil edilen temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutunun ($\beta=,109$, $p<,05$) ve temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunun ($\beta=,416$, $p<,05$), tolerans değer düzeylerini anlamlı olarak yordadığı görülmektedir.

Diğer yordayıcılar kontrol edilerek betimlenen kısmi korelasyon sonucuna göre, öğretmen adaylarının tolerans değer düzeyleri ile temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutu (Kısmi $R= ,117$) arasında pozitif ve temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutu (Kısmi $R= ,409$) arasında pozitif yönde ilişkiler mevcuttur. İkinci modelde, temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunun, temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutuna göre daha önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının, kullanım becerileri, eleştirel anlama ve iletişimsel beceriler ile tolerans değer düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır.

Üçüncü model, öğretmen adaylarının tolerans değer düzeylerini açıklamakta anlamlıdır [$R^2=,297$, Ayarlanmış $R^2= ,288$, $F=34,116$, $p<,05$]. Üçüncü modele dahil edilen sınıf, bölüm, cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, siyasi görüş ve oy kullanma durumu yordayıcıları ile birlikte tolerans değer düzeyleri ve medya okuryazarlığı ilişkisine bakıldığında; öğretmen adaylarının tolerans değer düzeylerini, iletişimsel becerilerin ($\beta=-,056$, $p<,05$) anlamlı olarak yordadığı, kullanım becerilerinin ($\beta=-,022$, $p>,05$) ve eleştirel anlama düzeyinin ($\beta=,026$, $p>,05$) anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Medya okuryazarlık düzeylerinin yanı sıra öğretmen adaylarının tolerans değer düzeylerini, temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutunun ($\beta=,091$, $p<,05$) ve temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunun ($\beta=,312$, $p<,05$), sınıfın ($\beta=,070$, $p<,05$), cinsiyetin ($\beta=-,054$, $p<,05$), aile gelir düzeyinin ($\beta=,114$, $p<,05$), ve siyasi görüşün ($\beta=,266$, $p<,05$) etkilediği görülmektedir.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre (β), öğretmen adaylarının medya okuryazarlığın alt boyutlarına yönelik düzeylerinin, tolerans değer düzeyleri üzerindeki etkileri önem sıralarına göre şu şekilde betimlenmektedir: temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutu > Siyasi görüş > Aile geliri > Temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutu > Sınıf > İletişimsel beceriler (negatif yönde) > Cinsiyet (negatif yönde). Medya okuryazarlığının alt boyutlarından iletişimsel yetenekler ile tolerans değer düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Diğer yordayıcılar kontrol edilerek betimlenen kısmi korelasyon sonucuna göre, iletişimsel beceriler (Kısmi R= -,063) ile negatif, cinsiyet (Kısmi R= -,061) ile negatif, siyasi görüş (Kısmi R= ,271), temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutu (Kısmi R= ,298), temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutu (Kısmi R= ,099), aile gelir düzeyi (Kısmi R= ,114) ve sınıf (Kısmi R= ,074) ile pozitif yönde ilişkiler mevcuttur.

Üçüncü model dikkate alındığında, temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutu ve siyasi görüşün, tolerans değer düzeylerini diğer alt boyutlara göre daha fazla etkilediği; medya okuryazarlığının iletişimsel beceriler düzeyleri ile tolerans değer düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu, kullanım becerileri ve eleştirel anlama düzeyleri ile tolerans değer düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 99. Öğretmen Adaylarının İfade Özgürlüğüne İlişkin Değer Düzeylerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Diğer Değişkenlere Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon (Enter) Analizi

Sonuçları

İfade Özgürlüğüne İlişkin Değer Düzeyi								
Model	Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
1	Sabit	3,373	,124		27,309	,000		
	Kullanım Becerileri	-,046	,033	-,043	-1,375	,170	-,013	-,042
	Eleştirel Anlama	,078	,037	,066	2,098	,036*	,079	,064
	İletişimsel Beceriler	,075	,021	,114	3,667	,000*	,121	,112
Çoklu R = ,140								
R² = ,020								
Ayarlanmış R² = ,017								
F = 7,058, P < 0,05								
2	Sabit	2,061	,213		9,680	,000		
	Kullanım Becerileri	-,046	,032	-,044	-1,431	,153	-,013	-,044
	Eleştirel Anlama	,019	,037	,016	,497	,619	,079	,015
	İletişimsel Beceriler	,082	,020	,125	4,068	,000*	,121	,124
	Vatandaş Yeterlilikleri (Bilişsel Boyut)	,014	,010	,042	1,367	,172	,085	,042
	Vatandaş Yeterlilikleri (Duyuşsal Boyut)	,090	,013	,213	6,855	,000*	,227	,206
Çoklu R = ,262								
R² = ,069								
Ayarlanmış R² = ,064								
F = 15,630, P < 0,05								
3	Sabit	2,526	,260		9,717	,000		
	Kullanım Becerileri	-,057	,032	-,054	-1,766	,078	-,013	-,054
	Eleştirel Anlama	,040	,037	,033	1,070	,285	,079	,033
	İletişimsel Beceriler	,069	,020	,105	3,390	,001*	,121	,104
	Vatandaş Yeterlilikleri (Bilişsel Boyut)	,011	,010	,033	1,040	,299	,085	,032
	Vatandaş Yeterlilikleri (Duyuşsal Boyut)	,050	,015	,118	3,394	,001*	,227	,104
	Sınıf	-,041	,018	-,075	-2,301	,022*	-,096	-,071
	Bölüm	-,005	,009	,000	-,006	,995	,019	,000
	Cinsiyet	-,018	,042	-,014	-,444	,657	-,046	-,014
	Aile Gelir Düzeyi	,022	,023	,032	,940	,347	,043	,029
	Anne Eğitim Düzeyi	,000	,029	,000	,004	,997	,065	,000
	Baba Eğitim Düzeyi	-,008	,027	-,011	-,300	,764	,045	-,009
	Siyasi Görüş	,051	,009	,195	5,946	,000*	,265	,180
	Oy kullanma Durumu	,020	,042	,016	,487	,626	,065	,015
Çoklu R = ,327								
R² = ,107								
Ayarlanmış R² = ,096								
F = 9,693, P < 0,05								

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutundan ifade özgürlüğü ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişki 3 farklı model altında ele alınmıştır.

Birinci model, öğretmen adaylarının ifade özgürlüğü değer düzeylerini açıklamakta anlamlıdır [$R^2 = ,020$, Ayarlanmış $R^2 = ,017$, $F = 7,058$, $p < ,05$]. Tablo 99.'dan, öğretmen adaylarının ifade özgürlüğü düzeylerini, medya okuryazarlığının alt boyutlarından eleştirel anlama düzeyinin ($\beta = ,066$, $p < ,05$) ve iletişimsel becerilerin ($\beta = ,114$, $p < ,05$) anlamlı olarak yordadığı; kullanım becerilerini ($\beta = -,043$, $p > ,05$) anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Medya okuryazarlığının alt boyutlarından eleştirel anlama düzeyi ve iletişimsel beceriler ile ifade özgürlüğü arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmakta, kullanım becerileri ile arasında ise anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Diğer yordayıcılar kontrol edilerek betimlenen kısmi korelasyon sonucuna göre, eleştirel anlama düzeyi (Kısmi $R = ,064$) ve iletişimsel beceriler (Kısmi $R = ,112$) ile pozitif yönde ilişki mevcuttur. Öğretmen adaylarının iletişimsel beceriler düzeylerinin, ifade özgürlüğü değer düzeylerinde diğer alt boyutlara göre önemli bir belirleyici olduğu ve pozitif yönde etki oluşturduğu anlaşılmaktadır. Eleştirel anlama düzeylerinin de, iletişimsel becerilerden

sonra önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının, kullanım becerileri ile ifade özgürlüğü değer düzeyleri arasında ise anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır.

İkinci model, öğretmen adaylarının ifade özgürlüğü değer düzeylerini açıklamakta anlamlıdır [$R^2=,069$, Ayarlanmış $R^2= ,064$, $F=15,630$, $p<,05$]. Tablo 99.'dan, öğretmen adaylarının ifade özgürlüğü değer düzeylerini, medya okuryazarlığının alt boyutlarından iletişimsel becerilerin ($\beta=,125$ $p<,05$) anlamlı olarak yordadığı; kullanım becerilerinin ($\beta=-,044$, $p>,05$), eleştirel anlama düzeyinin ($\beta=,016$, $p>,05$) anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Bununla birlikte, modele dahil edilen temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunun ($\beta=,213$, $p<,05$) ifade özgürlüğü değer düzeylerini anlamlı olarak yordadığı; temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutunun ($\beta=,042$, $p>,05$) ise anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir.

Diğer yordayıcılar kontrol edilerek betimlenen kısmi korelasyon sonucuna göre, öğretmen adaylarının ifade özgürlüğü değer düzeyleri ile iletişimsel beceriler (Kısmi $R= ,124$) arasında pozitif yönde; öğretmen adaylarının ifade özgürlüğü değer düzeyleri ile temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutu (Kısmi $R= ,206$) arasında pozitif yönde ilişkiler mevcuttur. İkinci modelde, temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunun, önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. İletişimsel beceriler düzeylerinin de temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutundan sonra önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının, kullanım becerileri ve eleştirel anlama düzeyleri ile ifade özgürlüğü değer düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır.

Üçüncü model, öğretmen adaylarının ifade özgürlüğü değer düzeylerini açıklamakta anlamlıdır [$R^2=,107$, Ayarlanmış $R^2= ,096$, $F=9,693$, $p<,05$]. Üçüncü modele dahil edilen sınıf, bölüm, cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, siyasi görüş ve oy kullanma durumu yordayıcıları ile birlikte ifade özgürlüğü değer düzeyleri ve medya okuryazarlığı ilişkisine bakıldığında; öğretmen adaylarının ifade özgürlüğü değer düzeylerini, iletişimsel becerilerin ($\beta=,105$, $p<,05$) anlamlı olarak yordadığı, kullanım becerilerinin ($\beta=-,054$, $p>,05$) ve eleştirel anlama düzeyinin ($\beta=,033$, $p>,05$) anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Medya okuryazarlık düzeylerinin yanı

sıra öğretmen adaylarının ifade özgürlüğü değer düzeylerini, temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunun ($\beta=,118$, $p<,05$), siyasi görüşün ($\beta=,195$, $p<,05$) ve sınıfın ($\beta=-,075$, $p<,05$) etkilediği görülmektedir.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre (β), öğretmen adaylarının medya okuryazarlığın alt boyutlarına yönelik düzeylerinin, ifade özgürlüğü değer düzeyleri üzerindeki etkileri önem sıralarına göre şu şekilde betimlenmektedir: Siyasi görüş > Temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutu > İletişimsel beceriler > Sınıf (negatif yönde). Medya okuryazarlığının alt boyutlarından iletişimsel yetenekler ile ifade özgürlüğü değer düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Diğer yordayıcılar kontrol edilerek betimlenen kısmi korelasyon sonucuna göre, sınıf (Kısmi R= $-,071$) ile negatif, iletişimsel beceriler (Kısmi R= $,104$), siyasi görüş (Kısmi R= $,180$), temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutu (Kısmi R= $,104$) ile pozitif yönde ilişkiler mevcuttur.

Üçüncü model dikkate alındığında, siyasi görüşün, ifade özgürlüğü değer düzeylerini diğer alt boyutlara göre daha fazla etkilediği; medya okuryazarlığının iletişimsel beceriler düzeyleri ile ifade özgürlüğü değer düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu, kullanım becerileri ve eleştirel anlama düzeyleri ile ifade özgürlüğü değer düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 100. Öğretmen Adaylarının Demokrasiye İlişkin Değer Düzeylerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Diğer Değişkenlere Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon (Enter) Analizi Sonuçları

Demokrasiye İlişkin Değer Düzeyi								
Model	Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
1	Sabit	3,871	,159		24,319	,000		
	Kullanım Becerileri	,001	,043	,001	,034	,973	,022	,001
	Eleştirel Anlama	,167	,048	,110	3,473	,001*	,108	,106
	İletişimsel Beceriler	-,009	,026	-,010	-,328	,743	,011	-,010
Çoklu R = ,109								
R² = ,012								
Ayarlanmış R² = ,009								
F = 4,219, P < 0,05								
2	Sabit	3,135	,280		11,200	,000		
	Kullanım Becerileri	-,001	,042	,000	-,015	,988	,022	,000
	Eleştirel Anlama	,141	,049	,093	2,867	,004*	,108	,088
	İletişimsel Beceriler	-,010	,027	-,012	-,385	,700	,011	-,012
	Vatandaş Yeterlilikleri (Bilişsel Boyut)	-,013	,013	-,033	-,1036	,301	,009	-,032
	Vatandaş Yeterlilikleri (Duyuşsal Boyut)	,061	,017	,112	3,526	,000*	,122	,108
Çoklu R = ,153								
R² = ,023								
Ayarlanmış R² = ,019								
F = 5,055, P < 0,05								
3	Sabit	3,109	,337		9,216	,000		
	Kullanım Becerileri	,018	,043	,013	,423	,672	,022	,013
	Eleştirel Anlama	,136	,049	,090	2,783	,005*	,108	,086
	İletişimsel Beceriler	,000	,027	,001	,018	,986	,011	,001
	Vatandaş Yeterlilikleri (Bilişsel Boyut)	-,017	,013	-,042	-,1320	,187	,009	-,041
	Vatandaş Yeterlilikleri (Duyuşsal Boyut)	,052	,019	,096	2,793	,005*	,122	,086
	Sınıf	,076	,024	,108	3,226	,001*	,069	,099
	Bölüm	,019	,011	,052	1,683	,093	,050	,052
	Cinsiyet	-,064	,055	-,037	-,1165	,244	-,060	-,036
	Aile Gelir Düzeyi	-,001	,030	-,001	-,020	,984	-,024	-,001
	Anne Eğitim Düzeyi	-,053	,038	-,051	-,1369	,171	-,036	-,042
	Baba Eğitim Düzeyi	-,062	,037	-,062	-,1698	,090	-,049	-,052
	Siyasi Görüş	,030	,012	,080	2,461	,014*	,094	,076
	Oy kullanma Durumu	,099	,055	,059	1,781	,075	,029	,055
Çoklu R = ,219								
R² = ,048								
Ayarlanmış R² = ,036								
F = 4,063, P < 0,05								

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutundan demokrasi ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişki 3 farklı model altında ele alınmıştır.

Birinci model, öğretmen adaylarının demokrasi değer düzeylerini açıklamakta anlamlıdır [$R^2 = ,012$, Ayarlanmış $R^2 = ,009$, $F = 4,219$, $p < ,05$]. Tablo 100.'den, öğretmen adaylarının demokrasi düzeylerini, medya okuryazarlığının alt boyutlarından eleştirel anlama düzeyinin ($\beta = ,110$, $p < ,05$) anlamlı olarak yordadığı; kullanım becerilerinin ($\beta = ,001$, $p > ,05$) ve iletişimsel becerilerin ($\beta = -,010$, $p > ,05$) anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Medya okuryazarlığının alt boyutlarından eleştirel anlama düzeyi ile demokrasi arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmakta, kullanım becerileri ve iletişimsel beceriler ile arasında ise anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Diğer yordayıcılar kontrol edilerek betimlenen kısmi korelasyon sonucuna göre, eleştirel anlama düzeyi (Kısmi R = ,106) ile pozitif yönde ilişki mevcuttur. Öğretmen adaylarının eleştirel anlama düzeylerinin, demokrasi değer düzeylerinde diğer alt boyutlara göre önemli bir belirleyici

olduğu ve pozitif yönde etki oluşturduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının, kullanım becerileri ve iletişimsel beceriler ile demokrasi değer düzeyleri arasında ise anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır.

İkinci model, öğretmen adaylarının demokrasi değer düzeylerini açıklamakta anlamlıdır [$R^2=,023$, Ayarlanmış $R^2= ,019$, $F=5,055$, $p<,05$]. Tablo 100.'den, öğretmen adaylarının demokrasi değer düzeylerini, medya okuryazarlığının alt boyutlarından eleştirel anlama düzeyinin ($\beta=,093$ $p<,05$) anlamlı olarak yordadığı; kullanım becerilerinin ($\beta=,000$, $p>,05$) ve iletişimsel becerilerin ($\beta=-,012$, $p>,05$) anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Bununla birlikte, modele dahil edilen temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunun ($\beta=,112$, $p<,05$) demokrasi değer düzeylerini anlamlı olarak yordadığı; temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutunun ($\beta=-,033$, $p>,05$) ise anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir.

Diğer yordayıcılar kontrol edilerek betimlenen kısmi korelasyon sonucuna göre, öğretmen adaylarının demokrasi değer düzeyleri ile eleştirel anlama (Kısmi $R= ,088$) arasında pozitif yönde; öğretmen adaylarının demokrasi değer düzeyleri ile temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutu (Kısmi $R= ,108$) arasında pozitif yönde ilişkiler mevcuttur. İkinci modelde, temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunun, önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Eleştirel anlama düzeylerinin de temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutundan sonra önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının, kullanım becerileri ve iletişimsel beceriler ile demokrasi değer düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır.

Üçüncü model, öğretmen adaylarının demokrasi değer düzeylerini açıklamakta anlamlıdır [$R^2=,048$, Ayarlanmış $R^2= ,036$, $F=4,063$, $p<,05$]. Üçüncü modele dahil edilen sınıf, bölüm, cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, siyasi görüş ve oy kullanma durumu yordayıcıları ile birlikte demokrasi değer düzeyleri ve medya okuryazarlığı ilişkisine bakıldığında; öğretmen adaylarının demokrasi değer düzeylerini, eleştirel anlama düzeyinin ($\beta=,090$, $p<,05$) anlamlı olarak yordadığı, kullanım becerilerinin ($\beta=-,013$, $p>,05$) ve iletişimsel becerilerin ($\beta=,001$, $p>,05$) anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Medya okuryazarlık düzeylerinin yanı sıra öğretmen adaylarının demokrasi değer düzeylerini, temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal

boyutunun ($\beta=,096$, $p<,05$), siyasi görüşün ($\beta=,080$, $p<,05$) ve sınıfın ($\beta=,108$, $p<,05$) etkilediği görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre (β), öğretmen adaylarının medya okuryazarlığın alt boyutlarına yönelik düzeylerinin, demokrasi değer düzeyleri üzerindeki etkileri önem sıralarına göre şu şekilde betimlenmektedir: Sınıf > Temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutu > Eleştirel anlama > Siyasi görüş. Medya okuryazarlığının alt boyutlarından eleştirel anlama ile demokrasi değer düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Diğer yordayıcılar kontrol edilerek betimlenen kısmi korelasyon sonucuna göre, sınıf (Kısmi R=,099), eleştirel anlama (Kısmi R= ,086), temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutu (Kısmi R= ,086) ve siyasi görüş (Kısmi R= ,076) ile pozitif yönde ilişkiler mevcuttur. Üçüncü model dikkate alındığında sınıfın, demokrasi değer düzeylerini diğer alt boyutlara göre daha fazla etkilediği; medya okuryazarlığının eleştirel anlama düzeyleri ile demokrasi değer düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu, kullanım becerileri ve iletişimsel beceriler ile demokrasi değer düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 101. Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Demokratik Değer Düzeylerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Diğer Değişkenlere Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon (Enter)

Analizi Sonuçları

Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Boyutuna İlişkin Düzey								
Model	Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
1	Sabit	13,801	,373		37,022	,000		
	Kullanım Becerileri	-,014	,100	-,004	-,138	,890	,028	-,004
	Eleştirel Anlama	,570	,112	,159	5,075	,000*	,157	,154
	İletişimsel Beceriler	-,014	,062	-,007	-,228	,820	,023	-,007
Çoklu R = ,157								
R² = ,025								
Ayarlanmış R² = ,022								
F = 8,992 , P < 0,05								
2	Sabit	6,468	,600		10,788	,000		
	Kullanım Becerileri	-,016	,091	-,005	-,174	,862	,028	-,005
	Eleştirel Anlama	,229	,105	,064	2,177	,030*	,157	,067
	İletişimsel Beceriler	,031	,057	,015	,539	,590	,023	,017
	Vatandaş Yeterlilikleri (Bilişsel Boyut)	,100	,028	,103	3,576	,000*	,206	,109
	Vatandaş Yeterlilikleri (Duyuşsal Boyut)	,492	,037	,384	13,286	,000*	,422	,378
Çoklu R = ,440								
R² = ,194								
Ayarlanmış R² = ,190								
F = 50,901 , P < 0,05								
3	Sabit	5,749	,710		8,098	,000		
	Kullanım Becerileri	-,036	,091	-,011	-,399	,690	,028	-,012
	Eleştirel Anlama	,230	,104	,064	2,199	,028*	,157	,068
	İletişimsel Beceriler	,009	,057	,004	,156	,876	,023	,005
	Vatandaş Yeterlilikleri (Bilişsel Boyut)	,110	,029	,114	3,857	,000*	,206	,118
	Vatandaş Yeterlilikleri (Duyuşsal Boyut)	,467	,039	,364	12,007	,000*	,422	,347
	Sınıf	,100	,050	,060	1,976	,048*	,022	,061
	Bölüm	,037	,024	,043	1,505	,133	,045	,046
	Cinsiyet	-,155	,117	-,038	-,1323	,186	-,130	-,041
	Aile Gelir Düzeyi	,170	,065	,084	2,617	,009*	,101	,080
	Anne Eğitim Düzeyi	-,026	,082	-,011	-,319	,750	,084	-,010
	Baba Eğitim Düzeyi	-,024	,078	-,010	-,305	,761	,066	-,009
	Siyasi Görüş	,115	,028	,115	4,153	,000*	,155	,127
	Oy kullanma Durumu	,072	,118	,018	,610	,542	,031	,019
Çoklu R = ,470								
R² = ,221								
Ayarlanmış R² = ,211								
F = 22,922 , P < 0,05								

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişki 3 farklı model altında ele alınmıştır.

Birinci model, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer düzeylerini açıklamakta anlamlıdır [$R^2 = ,025$, Ayarlanmış $R^2 = ,022$, $F = 8,992$, $p < ,05$]. Tablo 101.'den, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer düzeylerini, medya okuryazarlığının alt boyutlarından eleştirel anlama düzeyinin ($\beta = ,159$, $p < ,05$) anlamlı olarak yordadığı; kullanım becerilerinin ($\beta = -,004$, $p > ,05$) ve iletişimsel becerilerin ($\beta = -,007$, $p > ,05$) anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Medya okuryazarlığının alt boyutlarından eleştirel anlama düzeyi ile aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmakta, kullanım becerileri ve iletişimsel beceriler ile arasında ise anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Diğer yordayıcılar kontrol edilerek betimlenen kısmi korelasyon sonucuna göre, eleştirel anlama düzeyi (Kısmi R = ,154) ile pozitif yönde ilişki mevcuttur. Öğretmen adaylarının eleştirel anlama

düzeylerinin, aktif vatandaşlık demokratik değer düzeylerinde diğer alt boyutlara göre önemli bir belirleyici olduğu ve pozitif yönde etki oluşturduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının, kullanım becerileri ve iletişimsel beceriler ile aktif vatandaşlık demokratik değer düzeyleri arasında ise anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır.

İkinci model, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer düzeylerini açıklamakta anlamlıdır [$R^2=,194$, Ayarlanmış $R^2= ,190$, $F=50,901$, $p<,05$]. Tablo 101.'den, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer düzeylerini, medya okuryazarlığının alt boyutlarından eleştirel anlama düzeyinin ($\beta=,064$, $p<,05$) anlamlı olarak yordadığı; kullanım becerilerinin ($\beta=-,005$, $p>,05$) ve iletişimsel becerilerin ($\beta=,015$, $p>,05$) anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Bununla birlikte, modele dahil edilen temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunun ($\beta=,384$, $p<,05$) ve temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutunun ($\beta=,103$, $p>,05$) aktif vatandaşlık demokratik değer düzeylerini anlamlı olarak yordadığı görülmektedir.

Diğer yordayıcılar kontrol edilerek betimlenen kısmi korelasyon sonucuna göre, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer düzeyleri ile eleştirel anlama (Kısmi $R= ,067$) arasında pozitif yönde; öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer düzeyleri ile temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutu (Kısmi $R= ,378$) arasında pozitif yönde; öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer düzeyleri ile temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutu (Kısmi $R= ,109$) arasında pozitif yönde ilişkiler mevcuttur. İkinci modelde, temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunun, önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutu ve eleştirel anlama düzeylerinin de temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutundan sonra önemli belirleyiciler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının, kullanım becerileri ve iletişimsel beceriler ile aktif vatandaşlık demokratik değer düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır.

Üçüncü model, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer değer düzeylerini açıklamakta anlamlıdır [$R^2=,221$, Ayarlanmış $R^2= ,211$, $F=22,922$, $p<,05$]. Üçüncü modele dahil edilen sınıf, bölüm, cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, siyasi görüş ve oy kullanma durumu yordayıcıları ile birlikte aktif vatandaşlık demokratik değer düzeyleri ve medya okuryazarlığı ilişkisine bakıldığında;

öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer düzeylerini, eleştirel anlama düzeyinin ($\beta=,064$, $p<,05$) anlamlı olarak yordadığı, kullanım becerilerinin ($\beta=-,011$, $p>,05$) ve iletişimsel becerilerin ($\beta=,004$, $p>,05$) anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir. Medya okuryazarlık düzeylerinin yanı sıra öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer düzeylerini, temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunun ($\beta=,364$, $p<,05$), siyasi görüşün ($\beta=,115$, $p<,05$), temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutunun ($\beta=,114$, $p<,05$), aile gelir düzeyinin ($\beta=,084$, $p<,05$) ve sınıfın ($\beta=,060$, $p<,05$) etkilediği görülmektedir.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre (β), öğretmen adaylarının medya okuryazarlığın alt boyutlarına yönelik düzeylerinin, aktif vatandaşlık demokratik değer düzeyleri üzerindeki etkileri önem sıralarına göre şu şekilde betimlenmektedir: Temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutu > Siyasi görüş > Temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutu > Aile gelir düzeyi > Eleştirel anlama > Sınıf. Medya okuryazarlığının alt boyutlarından eleştirel anlama ile aktif vatandaşlık demokratik değer düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Diğer yordayıcılar kontrol edilerek betimlenen kısmi korelasyon sonucuna göre, temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutu (Kısmi R= ,347), siyasi görüş (Kısmi R= ,127), temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutu (Kısmi R= ,118), aile gelir düzeyi (Kısmi R= ,080), eleştirel anlama (Kısmi R= ,068) ve sınıf (Kısmi R=,061), ile pozitif yönde ilişkiler mevcuttur.

Üçüncü model dikkate alındığında temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunun, aktif vatandaşlık demokratik değer düzeylerini diğer alt boyutlara göre daha fazla etkilediği; medya okuryazarlığının eleştirel anlama düzeyleri ile aktif vatandaşlık demokratik değer düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu, kullanım becerileri ve iletişimsel beceriler ile aktif vatandaşlık demokratik değer düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığı anlaşılmıştır.

4.8. Medya Okuryazarlığı ve Aktif Vatandaşlığın Demokratik Değerler Boyutu Arasındaki İlişkiye Dair Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumlar

Bu başlık altında, çalışmanın nitel kısmında toplanan verilerden hareketle oluşturulan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda elde edilen

verilere ilişkin bulgular ve yorumlar, “Medya Okuryazarlığı ve Kültürel Çeşitlilik”, “Medya Okuryazarlığı ve Tolerans”, “Medya Okuryazarlığı ve İfade Özgürlüğü”, “Medya Okuryazarlığı ve Demokrasi” boyutlarıyla sunulmuştur.

4.8.1. Medya Okuryazarlığı ve Kültürel Çeşitlilik Arasındaki İlişkiye Dair Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumlar

Kendisini orta düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan C. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: “*Medyanın, üniversitelerde başörtüsü yasağının uygulandığı dönemlerde yaptığı haberleri çarpıttığını ve toplumda başörtülü insanlara dönük yanlış bir algı yarattığını düşünüyorum. Çünkü o dönemlerde, her ne kadar ortaokulda olsam da okul dışında örtünüyordum. Fakat medyanın yönlendirmesiyle bazı insanlar tarafından başörtülü kadınlara yönelik hakaretlere varan şeyler söylendi, hatta eylemler yapıldı. Çok iyi hatırlıyorum, ortaokuldaki bir arkadaşım bile sırf bu nedenden dolayı benimle tartışmış ve hatta yüzüme tükürmüştü. O arkadaşım ile bir daha görüşmediğim gibi, onunla aynı siyasi düşünceleri paylaşan insanlardan da uzak durmaya çalıştım. Çünkü o tartışma bende büyük bir travma yarattı. O siyasi görüşteki insanlara karşı olumlu olan bakışım da olumsuz doğru yöneldi. Ben her ne kadar insanların o dönemdeki başörtüsüne dönük böylesine bir algı değişimine anlam veremesem de, medyanın bu durumun oluşmasında büyük rolü olduğuna inanıyorum. Ama tek varlığı başörtüsüne karşı olmak olan ve kendini çağdaş, ilerici diye niteleyen insanlara yaşadığım olaydan dolayı saygı duyamıyorum.*” C. kodlu kadın katılımcının görüşlerine bakıldığında, medyanın yaratmış olduğu sanal gerçekliğin farkında olduğu görülmektedir. Katılımcı, haber ve haber tarzı programların, siyasi konjunktürdeki değişimlere göre şekillenebildiğini ve bunun toplumdaki başörtülü insanlara karşı olumsuz bir algı yaratmayı başardığını; o dönemde bu haberlerin etkisinde kaldığını düşündüğü arkadaşıyla olan tartışması neticesinde yaşadığı travmadan dolayı kendisinden farklı siyasi görüşe sahip bireylere karşı olumsuz bir tutum geliştirdiğini ifade etmiştir. Bireyin orta düzeyde medya okuryazarı olması, medyanın işleyişiyle ilgili çıkarımlar yapmasını sağlamış fakat yaşamış olduğu uç bir olay nedeniyle kültürel çeşitlilik anlamında olumsuz bir tutum geliştirdiği anlaşılmıştır. Bir başka deyişle orta düzeyde medya okuryazarı olan x kadın katılımcı, kültürel çeşitlilik anlamında olumsuz tutum geliştirdiğini ifade etmiştir.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan F. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilir: *“Daha önceleri Kürtlere karşı bir ön yargım vardı. Ama izlemiş olduğum ‘‘Güneşini Gördüm’’ filmi sayesinde onların da farklı kültüre ait olduklarını, yaşam tarzlarını ve koşullarını izlediğimde daha iyi anladım. Filmi eleştirel bir gözle izleyip, kendi hayatımda neden Kürtlere önyargılı olduğumu sorguladım ve bu yaptığımın doğru bir şey olmadığını anladım. Çünkü her ne kadar oralarda teröristlerle olan olaylardan dolayı bu önyargım oluşmuş olsa da, her kürdün terörist olmayabileceğini bu sayede anladım. Bir başka deyişle toplumda farklılıkların olabileceği düşüncesine ulaşmış oldum.”* F kodlu kadın katılımcının görüşlerine bakıldığında, etnik bir gruba karşı gelişen önyargılarının farkına izlediği film sayesinde vardığı anlaşılmıştır. Filmle ilgili yapılan bir eleştiri yazısında (<http://film.com.tr/elestiri.cfm?aid=10029>) da değinildiği gibi, katılımcının izlemiş olduğu ‘‘Güneşini Gördüm’’ filminde bir toplumda bireylerin hem farklı etnik kökene, hem farklı cinsel tercihlere, hem de farklı yaşam tarzlarına sahip olabileceği temasıyla karşılaşılmaktadır. Dolayısıyla bireyin yüksek düzeyde medya okuryazarı oluşunun, kültürel çeşitliliğe ilişkin hem negatif durumunun farkında olmasını, hem de bu negatif durumu tersine çevirmesini etkilediği söylenebilmektedir.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan K. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Medyada eşcinselleri dışlayan haberleri sıkça duymaya başladım. Bu haberlerde, eşcinselleri dışlayanlara karşı içinden kızgınlık duyuyorum. Çünkü ben eşcinsellerin toplumda dışlanılmaması ve onların seçimlerine saygı duyulması gerektiğine inanıyorum.”* K. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının medya okuryazarlık düzeyi ile kültürel çeşitliliğe ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan Z. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilir: *“Benim farklı mezhepteki insanlara karşı olumsuz bir tutumum vardı. Ancak izlemiş olduğum ‘‘Saklı Hayatlar’’ adlı filmi izlediğimde, farklı mezheplere karşı artık olumsuz bir tutum benimsemiyorum. Çünkü o filmi izlediğimde, yaşadıkları beni çok etkiledi.”* Z. kodlu kadın katılımcı, yine bir önceki katılımcının görüşlerine benzer olarak, kendisinden farklı mezhepten olan insanlara karşı olumsuz tutumlar geliştirdiğini ifade etmiştir. Filmle ilgili bir eleştiri yazısında;

“Saklı Hayatlar, 1980 yılında yaşanan Çorum olaylarında bizzat bulunan ve canını zor kurtaran Alevi bir kadının İstanbul'a gelerek Sünnilerin mahallesinde Alevi olduğunu saklayarak korku ve travma içinde yaşaması ve sonrasında gelişen acı olayları anlatan bir hikayeye sahip. Film mezhep, din, dil gibi "farklılıkların" maalesef ötekileştirilmesi, önyargıların toplumumuzu getirdiği nokta, aidiyet, kültür çatışması ve ayrımcılık gibi konuları gerçekçi bir biçimde işlerken, konuyu bu anlamda "imkansız" bir aşk hikayesiyle de bütünleştiriyor. Farklı dine, mezhebe, ırka ait kişilerin biraraya gelmelerinin imkansızlaştırıldığı dönemlerden geçtik, hala da geçiyoruz. Biliyoruz ki Ermenisi, Yahudisi, eşcinseli, Süryanisi, herkes bu ülkede-ve bu dünyada- yeri geldi saklı hayatlar yaşadı, hala da yaşıyor. İşte bu film, adından da anlaşılacağı üzere, bu "saklı hayatlar"dan birine, mezhep farkı ile yaşanana odaklanmayı tercih ediyor. Yakın tarihin gerçeklerini yargısızca ama acı bir şekilde hatırlatıyor bize bu film” (<http://www.beyazperde.com/filmler/film-188754/elestiriler-beyazperde/>) denilmektedir.

Z. kodlu katılımcının izlemiş olduğu filmde işlenen temaya bakıldığında, kültürel çeşitlilik olgusuyla birebir örtüştüğü anlaşılmıştır. Yüksek düzey medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcı, kültürel çeşitliliğe ilişkin negatif bakışının farkına varmış ve bu bakışı tersine çevirebilmiştir.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan P. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: “Kültürel çeşitlilik bence bir zenginliktir. Düşüncelere, inançlara, fiziksel özelliklere saygı her zaman olmalıdır. Medya insanları daha çok bilinçli olmayan insanları etkilemektedir. Bir çok şeyi medyadan öğreniyoruz ama medyada yer alan her şey gerçek değil. Örneğin, bazı dizilerde işlenen konular gerçek dışına yakın durumları yansıtıyor. Bu dizileri izleyenler ise mesela cinsiyet ayrımcılığı yapıp kadınları aşağılayan ifadeleri kullanabiliyor, orada gördüklerini hiç sorgulamadan hayatında mesela küfür olarak yansıtıyor kadınlara karşı.” P. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden kadın katılımcının görüşlerine bakıldığında, medyanın sana bir gerçeklik algısı yarattığının farkında olduğu, bununla birlikte bu durumun farkında olmayan bireylerin ise örneğin televizyon dizilerinde kendisinden farklı cinsiyette olan birisine sözel şiddet uygulamaya kadar varan bir takım eylemlere girişebileceğini ifade ettiği görülmektedir. P. kodlu katılımcının bu görüşüne

dayanarak, orta-üst düzeyde medya okuryazarı olmasının, katılımcıda kültürel çeşitliliğe ilişkin bir farkındalık oluşturduğu söylenebilir.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan A. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Şu an gündemde olan anadilde savunma ya da anadilde eğitim düşüncesi farklı siyasi görüşteki insanları karşı karşıya getiriyor. Medyada, bu talepte bulunan Kürtlerin hepsi kötü olarak gösteriliyor. Ancak, benim de kökenimden gelen sebeplerden dolayı geçmişte büyüklerimin dil konusunda sıkıntılar yaşadıklarını biliyorum. O zamanlar benim büyüklerim de ana dilde eğitim isteselerdi, ya da en basitinden sınıfta dilleri tam olarak Türkçe’ye dönmediğinden Türkçe konuşmaya zorlanmasalardı şu anda onlar daha farklı şeyler anlatıyor olabilirdi. O sebepten medyada bu tür şeylerin kötü gösterildiğini düşünüyorum, sonuçta bu insanların etnik kökenleriyle ilgili bir durum ve insanlar etnik kökenlerini doğarken seçemiyorlar. Medyada bu tür haberlerin ne amaçla yapıldığını bir ölçüde anlayabiliyorum ve bu konuyu sorguluyorum. Ancak, benim gibi yapmayan özellikle kötü niyetli hareket eden belli bir siyasi görüşteki bu tür insanlara bu nedenden dolayı saygı duyamıyorum. Çok safça medyada olan her şeyi kabul ediyorlar ve öyle ki medyanın yarattığı bu algıdan dolayı gidip mesela Kürtlere saldırabiliyorlar.”* A. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden kadın katılımcının görüşlerine bakıldığında, katılımcının medya okuryazarlık düzeyi ile kültürel çeşitliliğe ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu ve olumsuz nitelikte iki ögenin varlığı ortaya çıkmıştır. Katılımcının, medya okuryazarı bir birey olarak etnik anlamda kültürel çeşitliliğe ilişkin olumlu değer yargılarına sahipken, farklı siyasi görüşteki insanlara karşı olumsuz değer yargılarına sahip olduğu görülmektedir.

Kendisini orta düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan S. kodlu erkek katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Medyada teröristlerin sürekli yıkıcı hareketlerini ve bunları destekleyen bir çok Kürt insanlarını görmem, Kürtler üzerinde genelleme yapmama sebep oluyor. Bir sürü Kürt arkadaşım olduğu halde, böyle haberler yüzünden dolayı onlara ister istemez o gözle bakıp arama mesafe koyuyorum.”* S. kodlu orta düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının medya okuryazarlık düzeyi ile kültürel çeşitliliğe ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumsuz bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir.

4.8.2. Medya Okuryazarlığı ve Tolerans Arasındaki İlişkiyle İlgili Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumlar

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan G. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Medya okuryazarlığını eğer doğru bir şekilde kullanırsak, dünyadaki bütün farklılıklara tolerans gösterebiliriz. Ama eğer biz bazı şeylere körü körüne bağlıysak, farklı seslerin varlığını anlayamayız. Eğer değilsek ve medyayı doğru bir şekilde kullanıyorsak, kendi görüşlerimizi, cinsiyetimizi, yaşadığımız topluluğu, dinimizi her şeyden üstün görmüyorsak diğer farklılıklara ancak o zaman tolerans gösterebiliriz.”* G. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının medya okuryazarlık düzeyi ile toleransa ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu söylenebilmektedir.

Kendisini orta düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan H. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Dünya üzerinde bazı ülkelerde eşcinsellerle yapılan evlilikler kabul görmeye başladı. Bizim kültürümüze bakıldığında bu durumun çok da kabul görmediği ortada. Özellikle Doğu Anadolu Bölgesi’nde çocukları eşcinsel diye öldüren bir çok aile var. Geçtiğimiz yıllarda çekilen “Zenne” filmi bu olayın bir örneği. Uzun yıllar boyunca da eşcinsellerin evliliğine sıcak bakılmayacak gibi duruyor ülkemizde. Her ne kadar kişinin kendi tercihi olsa da, ben de evlilik durumlarına karşıyım. Toplum yapısını bozacağını düşünüyorum. Bilinçaltına aşılacak için şu ülkede eşcinsel evliliğine onay verildi gibi haberler verilse de, ülkemizde bu durumun ortaya çıkmasına karşıyım. Bu kişilere tabi ki de karşı çıkılmayacak, toplumdaki uzaklaştırılmayacaklar ama kültürümüzü, toplumumuzu bozacak kadar da açıktan yaşayamayacaklar.”* H. kodlu orta düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının medya okuryazarlık düzeyi ile toleransa ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin varlığından bahsedilememektedir. Katılımcının görüşlerinde büyük oranda karşı çıktığı eşcinsel evliliklerin, tolerans düzeyiyle açıklanamayacağı düşünülse de, eşcinsellerin toplum kültürünü bozduğu ve açıktan kendi kimliklerini ifade ederek yaşamalarını istemediğine vurgu yapması katılımcının tolerans düzeyinin düşüklüğü ile ilgili araştırmacıya somut bir veri sunmaktadır.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan M. kodlu erkek katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Zamanında Fatih Altaylı'nın tartışma programına bir kapalı, bir de açık bayan katılmıştı. Kapalı bayanı hep köşeye sıkıştırmaya çalıştılar. Kapalı insanları anlamak yerine, onları değiştirmeye çalışıyoruz. Hıristiyan olsa karşımızdaki karışmayız ama kapalı bayan gördüğümüzde yargılarız. Fatih Altaylı'nın programında kapalı bayana M. Kemal Atatürk'ü sevip sevmediği soruldu. Tamamen kaos çıkarmaktı amaç. Kapalı bayan da çekinerek de olsa sevmiyorum dedi. İnternette, televizyonlarda haftalarca bu bayan hain olarak tanıtıldı. Bunu izleyenler kapalıların hepsinin Atatürk'ü sevmediğini düşündü. Sevmiyorsa da onu öyle kabul etmeliyiz. Onun sevdiği insanları da biz sevmeyebiliriz.”* M. kodlu katılımcı, medya okuryazarı olmayan bireylerin, izlediği bir televizyon programı örneğinde olduğu gibi toplumdaki “kapalı bayan” olarak nitelendirdiği başörtülü kadınları ötekileştirebileceğini vurgulamıştır. Katılımcı, *“İnsanları, düşünceleri ya da kılık-kıyafetleri bizden farklı da olsa olduğu gibi kabul etmemiz gereklidir”* diyerek tolerans kavramının en belirgin vurgularından olan “kabul” olgusuna dikkat çekmiştir. M. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının medya okuryazarlık düzeyi ile toleransa ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu söylenebilmektedir.

Kendisini orta düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan B. kodlu erkek katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Cemil İpekçi izlediğim bir programda eşcinsel olduğunu rahatlıkla söylüyordu. Bu normal tabi ama sadece hayatta başarılı olmuş ve bir çok insanın idolü olmuş bir kişi olduğu için diğer insanlarca gayet normal görülmesi çok yanlış. Çünkü bu bir gelişim bozukluğundan kaynaklanıyor. İnsanlığın doğasında böyle bir şey yok ve bir bozukluk normal gösterilemez.”* B. kodlu katılımcının, eşcinsellikle ilgili bilişsel düzeyinin zayıf olduğu görülmektedir. Bu noktada, eşcinselliğin günümüzde bilim insanları tarafından nasıl değerlendirildiğiyle ilgili birkaç önemli noktanın üzerinde durmanın faydalı olabileceği söylenebilir.

Bir zamanlar tıpta geniş tartışmalara neden olan akıl almayacak yöntemlerle iyileştirilmeye çalışılan eşcinsellik modern zamanlarda artık bilim adamları tarafından bir hastalık olarak görülmemektedir. Son 35 yıldır psikologlar, psikiyatrlar ve diğer ruh sağlığı uzmanları eşcinselliğin hastalık, ruhsal bozukluk veya duygusal bir sorun olmadığını

onaylamışlardır. İlk olarak 1973'te Amerikan Psikiyatri Derneği Yönetim Kurulu eşcinselliğin hastalıklar kategorisinden çıkartılmasına karar vermiştir. Karar, Amerikan Psikiyatri Derneği'nin bir yıl sonra (1974) yapılan yıllık genel kurulunda üyelerin çoğunluğu tarafından onaylanmıştır. Amerikan Psikiyatri Derneği, 2006'da yapmış olduğu genel kurulunda söz konusu kararı tekrar ifade etmiştir. Benzer şekilde 17 Mayıs 1990 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (WHO), eşcinselliği hastalıklar listesinden çıkarmıştır. 1992'de bu karar, ICD-10 (Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması) listesine resmen kaydedilmiştir. 1994 tarihinden itibaren WHO üyesi tüm ülkeler yeni sınıflandırmayı kullanmaya başlamıştır. Eşcinselliğin bir hastalık, bozukluk ya da eksiklik olmadığını, 3 farklı cinsel yönelimden birisi olduğunu ve doğuştan ya da 3 ile 4 yaşlarına kadar belirlenen, kişinin kendi seçmediği bir durum olduğu tıp bilimi tarafından tespit edilmiş, bu durum kabul görmüş ve eşcinseller çoğu gelişmiş ülkelerde eşcinseller arası resmi evlilik dahil olmak üzere heteroseksüellerin sahip olduğu pek çok hakka kavuşmuştur (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Escinsel>)

B. kodlu erkek katılımcı, eşcinselliği hastalık olarak gördüğünü ifade etmiş ve televizyonda izlediği ünlü bir modacı olan Cemil İpekçi'nin eşcinsel olduğunu açıklamasına toleranslı bakmadığını ifade etmiştir. B. kodlu katılımcının -eşcinselliğin ne olduğuyla ilgili bilgilerinin eksikliğini böylesi bir sonuca yol açabileceği de göz önünde tutularak- medya okuryazarlık düzeyi ile toleransa ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin varlığından bahsedilememektedir.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan Ç. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Eğitim sistemimizde, üniversitelerde dini yaşam tarzı üzerinden ayrımcılık yapılmaktaydı. Fakat, 2011'de başlayan uygulama ile dini giyiminden dolayı üniversiteye belirli koşullarla girebilen bayan öğrencilerin koşulları kalktı ve herkesle eşit haklara sahip oldular. Bu karar daha önceden alınmalıydı. Herkesi olduğu gibi kabul etme bu alanda da uygulanmalıydı. Geç oldu. Ama doğrusu bu. Herkesi kendi dini ile kabul etmeliyiz.”* Ç. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının medya okuryazarlık düzeyi ile toleransa ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu söylenebilmektedir.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan R. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Farklı cinsel tercihleri olan insanların medyada olumsuz bir şekilde yansıtılmaktadır. Bundan etkilenen insanlar eşcinselleri dışlıyor. Ama çevremdeki bir çok insan bunlardan etkilenmiyor ve kendi düşüncelerine göre yargılamada buluyorlar.”* R. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının medya okuryazarlık düzeyi ile toleransa ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan D. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Farklı siyasi görüşteki insanların sürekli tartışmaları, kavgaları, birbirlerine laf atmaları medyanın her gün her an manşetinde. Tüm bu haberlerle halkın arasında da siyasi görüşlerin hangisi değerli, hangisi değersiz gibi yanlış tartışmalar empoze edilmeye çalışılıyor. İnsanlar birbirini kabul etmek yerine o sağcı, bu solcu, o dinci diye bölünmeye çalışılıyor. Fakat herkesin kendini de etrafındakileri de olduğu gibi kabul etmesi gerektiği tüm bu kargaşa da yok sayılıyor.”* Katılımcı, insanlar arasında siyasi görüş farklılıkları olabileceğini belirterek görüşlerinde, tolerans kavramının en belirgin vurgularından olan “kabul” olgusuna dikkat çekmiştir. D. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının medya okuryazarlık düzeyi ile toleransa ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan L. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Fatih Altaylı ve Cübbeli Ahmet Hoca'nın televizyon programında dini konular üzerine bir söyleşi yapmıştı. Farklı imajları ve yaşam tarzları olan bu iki ünlü kişiyi ortak bir konuyu samimi bir şekilde tartışıyor halde görmek beni mutlu etmişti. Bir izleyici olarak, kalıpların biraz dışına çıktığını gördüğüme sevinmiştim. Bence bu ekranlarda görmüş olduğum toleransla ilgili en kanlı canlı örnektir. Tabi burada rating kaygısından dolayı böyle bir program yapılmasını hesaba katmıyorum.”* L. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının görüşlerinden, medya okuryazarlık düzeyi ile toleransa ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan E. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Medyada eşcinsellerin hepsinin belli bir iş yaptığı, onlardan korkulması gerektiği anlatılıyor. Ancak yakın zamanda çevremde gördüğüm bir eşcinsel bana o haberlerin ne kadar gerçek dışı olduğunu gösterdi. Medyada bundan bir hastalıkmuş gibi bahsedilirken, aslında bunun yaratılışından, genlerinden geldiğini bilmek bana bir şeyler kattı. Her ne kadar, toplumumuz böyle şeylere ön yargılı yaklaşıp kabul etmeseler de, bu onların farklı olmak için ya da çeşitlilik olsun diye yaptıkları bir şey değil. Kendi yaratılışlarından gelen bir durum ve onlar da insanlar, hepimiz gibiler. Onları benimsemeliyiz. Ayrıca, medyanın yaptığı yayınlarda da aynı toleransı göstermesini umuyorum. Onlar kötü gösterilmemelidir. Ben onlarla ilgili anlatılanlarla yaşadığım olayı birleştirdiğimde onların kabullenilmesi gerektiğine inandım.”* E. kodlu katılımcı, daha önce medya tarafından olumsuz bir bakış açısıyla sunulan eşcinselleri, ancak gerçek hayatta karşılaşınca ve iletişim kurunca tanıyabildiğini ve bu sayede medyanın eşcinsellerle ilgili kalıp yargılarının farkına vardığını ifade etmiştir. Katılımcı, insanlar arasında cinsel tercih farklılıkları olabileceğini belirterek görüşlerinde, tolerans kavramının en belirgin vurgularından olan “kabul” olgusuna dikkat çekmiştir. E. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının medya okuryazarlık düzeyi ile toleransa ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

4.8.3. Medya Okuryazarlığı ve İfade Özgürlüğü Arasındaki İlişkiyle İlgili Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumlar

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan T. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“İfade özgürlüğü denince aklıma ilk olarak, iktidar partisi ve önde gelen siyasetçilerin mizahla eleştirildiği yayınlar geliyor. Toplumun artan tansiyonu bu yayınlar aracılığıyla düşürülüyor. Rahatsızlıkların dile getirilemediği toplumda bu gerilimler bir kırılma noktası bulduğunda şiddetli bir şekilde ortaya çıkıyor. Günümüz Türkiye’sinin kanayan yarası bu olsa gerek. Örneğin uzun yıllardır ekranda görmeye alıştığımız ve bizi gülümseten, düşündürülen, gündemi özetleyerek sunan programlardan “Olacak O Kadar” son iktidar dönemine kadar siyasi mizah yaptı. İfade özgürlüğünün giderek azalması, gücü elinde bulunduranların ifade özgürlüğüne olan saygılarının hiç olmaması sonucu bu program yayından kaldırıldı.”* T. kodlu yüksek

düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının görüşlerinden, medya okuryazarlık düzeyi ile ifade özgürlüğüne ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan İ. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Hrant Dink’in öldürüldüğü sıralarda, ifade özgürlüğü konusu gündeme gelmişti. Hala daha da bu konuda tartışmalar devam ediyor. O sıralar, Hrant Dink’in yazdığı yazılardan dolayı cezalandırıldığını düşünmüştüm. Ancak bir zaman sonra toplumda her düşüncenin bir renk olduğuna karar verdim. İfade özgürlüğü bir toplumda olmalıdır. Kişiler kendilerini rahatça ifade ettiklerinde sorunlar çözüme kavuşur. “Hayır, konuşamazsın, yasak!” demek o toplumu sınırlandırmaktan başka bir şey yapmaz. Bu sebepten şu anda çeşitli milletvekillerinin düşüncelerini açıklamaları onların bir özgürlüğüdür. Televizyonda onları izlerken düşüncelerine katılmasam, kızsam bile onların kendilerini ifade etme hakları var. Biz sadece onları dinlemeli ve haklarına saygı duymalıyız. Medya okuryazarı olmam bu konuda saygı duymamı etkiliyor.”* Katılımcının görüşlerinde, Türkiye’de ifade özgürlüğü tartışmalarında önemli bir yer kaplayan ve trajik bir cinayete kurban giden gazeteci Hrant Dink ve siyasi görüşlerini belirtmediği bazı milletvekillerinden bahsettiği görülmektedir. Bu noktada Hrant Dink’in Türkiye’de ifade özgürlüğü konusunun tartışılmasını sağlayan özel durumu hakkında ek bilgiler vermenin faydalı olacağı söylenebilir.

Hrant Dink, yazdığı yazıları ve ifade ettiği görüşleriyle, Ermeni Diasporası’na 1915 olayları için soykırım kelimesini içermeyen daha yumuşak muhalefet yürütmeleri konusunda çabaları olan bir gazeteciydi. Buna karşılık, 2002 yılında Urfa’da verdiği bir konferansta “Ben Türk değil Türkiyeliyim ve Ermeniyim” dediği için “Türklüğü aşağılamaktan” üç yıl hapis istemiyle yargılandı ve beraat etti. 13 Şubat 2004’te yayımlanan bir makalesindeki “Türk"ten boşalacak o zehirli kanın yerini dolduracak temiz kan, Ermeni'nin Ermenistan'la kuracağı asil damarında mevcuttur.” sözleri nedeniyle 301. maddeden “Türklüğe hakaret” suçlamasıyla yargılandı ve aksi yönde verilen bilirkişi raporuna rağmen 6 ay hapis cezası aldı ancak cezası ertelendi. Dink, bu dava için AİHM'ye başvurmaya hazırlanmaktaydı. Dink' in yargılanmakta olduğu iki dava daha vardı. Dink 19 Ocak 2007’de, yazılarında “Türklere hakaret ettiğini” söyleyen Ogün Samast isimli işsiz bir genç tarafından vurularak öldürüldü. Cinayet soruşturması, 2012’nin son çeyreğinde

karar aşamasına gelmiş olan “Ergenekon” davası kapsamına alındı (http://tr.wikipedia.org/wiki/Hrant_Dink). İlerleyen dönemde, Hrant Dink’in ölümü, Türk Ceza Yasasınının 301. maddesini tartışmalara açmıştır. 30.4.2008 yılında yapılan değişiklikle, bir kişiye 301. maddeden ceza davası açılması Adalet Bakanı’nın onayıyla gerçekleşir hale gelmiş ve eleştiri amacıyla yapılan düşünce açıklamalarının suç oluşturmayacağı hususu kanuna eklenmiştir. Bu madde, Türk ceza yasasında 30.4.2008 yılında yapılan değişiklikten sonra aşağıdaki gibi yer almaktadır: (http://tr.wikipedia.org/wiki/Turk_Ceza_Kanunu_301._maddesi)

MADDE 301.– Türk Milletini, Türkiye Cumhuriyeti Devletini, Devletin kurum ve organlarını aşağılama ile yargılananlar cezalandırılır.

1. Türk Milletini, Türkiye Cumhuriyeti Devletini, Türkiye Büyük Millet Meclisini, Türkiye Cumhuriyeti Hükümetini ve Devletin yargı organlarını alenen aşağılayan kişi, altı aydan iki yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır.

2. Devletin askeri veya emniyet teşkilatını alenen aşağılayan kişi 1. fıkra hükmüne göre cezalandırılır.

3. Eleştiri amacıyla yapılan düşünce açıklamaları suç oluşturmaz.

4. Bu suçtan dolayı soruşturma yapılması, Adalet Bakanının iznine bağlıdır.

Maddenin birinci fıkrasında, Türklüğü, Cumhuriyeti veya Türkiye Büyük Millet Meclisini alenen aşağılamak, suç olarak tanımlanmıştır.

Maddede geçen Türklük deyişinden (kavramundan) maksat, dünyanın neresinde yaşarsa yaşasın Türklere has müşterek kültürün ortaya çıkardığı ortak varlık anlaşılır. Türk Milleti kavramı bu varlıktan geniştir; Türklük ve Türk ırkıyla ilgili tüm konu ve kavramları kapsar. Cumhuriyet deyişinden, Türkiye toprakları üzerinde Türkiye Cumhuriyeti Devleti anlaşılmalıdır.

Suçun maddî ve manevî unsuru aşağılamaktır. Bu aşağılamanın en azından dolaylı yoldan veya kısmen gerçekleşmesi gerekir. Aşağılamak, suçun konusunu oluşturan değerlere duyulan saygınlığı azaltma zedeleme ve yıpratmaya yönelik söz fikir davranışlardan ibarettir.

Maddenin ikinci fıkrasında, Türkiye Cumhuriyeti Hükümetini, Devletin yargı organlarını, askerî teşkilatını istihbarat ve emniyet teşkilatını söz düşünce ve fiillerle aşağılamak, ayrı bir suç olarak tanımlanmıştır.

Bu hüküm karşısında, örneğin iktidarın tahkir ve tezyifi hâlinde fiilin Hükümete yönelik bulunduğu hususunda duraksanmayacak işaret ve alâmetler varsa, fiilin cumhuriyete yönelik olduğu kabul edilecektir.

Üçüncü fıkrada bu suçun konusu, işlendiği yer ve faili bakımından daha ağır cezayı gerektiren bir nitelikli hâli kabul edilmiştir. Buna göre, Türklüğü aşağılamanın yabancı bir ülkede bir Türk vatandaşı tarafından işlenmesi hâlinde, ceza üç kat artırılacaktır (http://tr.wikipedia.org/wiki/Turk_Ceza_Kanunu_301._maddesi)

İ. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının görüşlerine bakıldığında, medya okuryazarlık düzeyi ile ifade özgürlüğüne ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan U. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: “Yine internetten okuduğum gazetelerin birindeki haberin altındaki yorumları okuyorken rastladığım bir olaydan bahsetmek isterim. Haberin altına 10-15 kişi yorum yazıyor. Konu Atatürk ile ilgili. En son varılan nokta, sağ-sol söylemleri ve içinde nefret barındırıyor. İnsanların medyadaki ifade özgürlüğünü “ağızlarına geleni hoyratça söyleyebilmek olduğunu” düşünmesi, her okuduğu haberi doğruluk süzgecinden geçirmeden yorumlaması medya kirliliği ve kindar bir toplum oluşturuyor.” U. kodlu kadın katılımcının görüşlerine bakıldığında, ifade özgürlüğünün sınırları ve hakaret ile nefret söylemlerinin ne olduğuna ilişkin farkındalığının olduğu görülmektedir. U. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının görüşlerinden, medya okuryazarlık düzeyi ile ifade

özgürlüğüne ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan J. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilir: *“Muhteşem yüzyıl dizisinde tarihin, tarihi kişilerin yanlış yansıtıldığını düşünüyorum. Çevreme baktığımda insanların tek kaynaktan kendilerini daralttıklarını fark ediyorum. Muhteşem Yüzyıl’daki yansıtılan tarihsel olayları, kişileri olduğu gibi kabul ediyorlar. Ecdadın dizideki gibi olduğunu kabullenip, eleştirme, araştırma ihtiyacı duymuyorlar. Bu beni çok rahatsız ediyor. Medya okuryazarı olan bir kişi medyada duyduğu, okuduğu, gördüğü şeyleri olduğu gibi kabullenmez. Aksine daha çok araştırmaya yönelir. Ben de bu dizi başladığından beri tarihin bu kısmını daha fazla araştırıyorum. Ama dediğim gibi herkesin böyle bir tutum sergileyeceğini de düşünmüyorum. Fakat şunu da eklemeyen geçemeyeceğim, kesinlikle dizinin sansüre uğraması taraftarı değilim. Dediğim gibi, bunun bir dizi olduğunun farkında olmayan binlerce kişi, farklı kaygılarla diziyi yasaklamak istiyorlar. Bunu doğru bulmuyorum. Yasaklamayla uğraşılacağına, bireylere bu yapımın belgesel değil bir dizi olduğu anlatılmalıdır”*

J. kodlu katılımcının üzerinde durduğu “Muhteşem Yüzyıl” dizisi yayına başlamadan, fragmanlarının ekranlarda yer almasıyla birlikte yoğun tepkilere ve eleştirilere konu olmuş bir dizidir. Dizi, Türkiye’de bireylerin medya okuryazarlık düzeyleri ile ifade özgürlüğüne ilişkin değerleri arasındaki ilişkinin anlaşılması için güncel bir örnek teşkil etmektedir

Diziyle ilgili gelişen sürece bakıldığında benzer tartışmaların, yine tarihi kişiliklerle ilgili yapımların gerçekleştirildiği İngiltere’de yaşanmadığı anlaşılmıştır. Örneğin, İngiltere’de tarihi kişilikler arasında yer alan Kraliçe Elizabeth, Kral İkinci Edward ya da Kral Sekizinci Henry’nin hayatına ilişkin sinema ve televizyon filmleriyle ilgili olarak Türkiye’dekine benzer tepkilerin varlığına, konuyla ilgili olarak yapılan literatür taraması sonucu ulaşılamamıştır. Tepkilerin aksine adı geçen yapımlar, sinema ve televizyon sektörünün en prestijli ödülleriyle aday gösterilmiş ve bir çok ödül almışlardır. Bununla birlikte, bu yapımların içeriğinde, (En bilinen örneği Tudors dizisidir), aşk, ihanet, entrika diplomasi, din, politika, eşcinsellik ve seks temaları sıkça kullanılmıştır. Fakat

Türkiye'dekine benzer tepkiler İngiltere'de gözlenmemiştir. Bu yapımların yayından kaldırılması, ya da yasaklanmasına dönük talepler olmamıştır. Bir başka açıdan, bu noktada şu soru sorulabilir: “Acaba farklı ülkelerdeki insanların medya okuryazarlık düzeyleri ifade özgürlüğüne ilişkin tutum değer ve yargılarını belirlemede midir?”. Kuşkusuz bu, soruya verilecek cevabın bilimsel bir cevap olabilmesi için yapılacak karşılaştırmalı araştırmalara ihtiyaç vardır. Ancak, genel resme bakıldığında, Türkiye'deki bireylerin medya okuryazarlık düzeylerinin sorgulanması ve bu sayede ifade özgürlüğüne dönük olumlu tutum, değer ve davranış geliştirmelerine dönük bir ihtiyaçtan bahsedilebilir.

J. kodlu kadın katılımcının görüşlerine bakıldığında ise, yüksek düzey bir medya okuryazarı olarak tarihsel olaylardan esinlenerek yapılmış bir “dizi” ile tarihsel gerçekleri olduğu gibi yansıtan “belgesel” türleri arasındaki farkı bildiği anlaşılmıştır. Katılımcı, bu tespitinden hareketle, dizide anlatılanların tarihsel gerçekleri yansıtmadığını andan itibaren, senaryonun odaklandığı döneme ilişkin tarihi araştırdığını ifade etmiştir. Katılımcının, sergilemiş olduğu bu davranışıyla, medya okuryazarı bir bireyden beklenen davranışı sergilemiştir denilebilir. Bununla birlikte, katılımcı dizinin yasaklanmasını doğru bulmadığını da ifade etmiştir. Yüksek düzey medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının ifade özgürlüğüne ilişkin olumlu bir değer yargısı geliştirdiği gözlenmiştir.

Kendisini orta düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan N. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilir: “*Medyada yer alan cinsellik ağırlıklı dizilerin bulunması ve bunun sonucunda çocukların ve gençlerin yanlış etkilenmesi durumu söz konusu. Bu tür diziler bence toplumu yanlış yerlere sürüklüyor. Dizide belki aşk teması verilmek isteniyor ama her şeyin açık açık verilmesi yüzünden okullar da bile uygunsuz sonuçların çıkmasına neden oluyor. Kız çocuklarına tecavüzün artmasına neden oluyor. Dolayısıyla bu diziler ifade özgürlüğü içinde görülmemeli.*” N. kodlu orta düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının görüşlerinden, medya okuryazarlık düzeyi ile ifade özgürlüğüne ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan V. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: “*Herkes ifade özgürlüğüne sahiptir fakat sınırları olmalıdır. Bu sınır, karşıdaki kişinin sınırlarına hassasiyetine kadardır.*”

Televizyon, internet, gazete vb. medya araçlarında siyasilerin birbirlerine hitapta bulunurken kişi, toplum haklarını zedelemesini kabul edemiyorum. İfade özgürlüğünü, toplum üzerinden kullanmaları ya da kişi haklarını, saygıyı ihlal etmeleri doğru değil. Bu ifade özgürlüğü hakkı değildir. Kişiler ifade özgürlüğü haklarını kullanırken sınırlarını bilmeli diye düşünüyorum.” V. kodlu kadın katılımcının görüşlerine bakıldığında, ifade özgürlüğünün sınırlarına ilişkin farkındalığının olduğu görülmektedir. V. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının görüşlerinden, medya okuryazarlık düzeyi ile ifade özgürlüğüne ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan O. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Her ne görüşte olursa olsun, insanlar bunu dile getirmeli ve tartışılmalıdır. Akşamları bazı tartışma programlarını takip etmeye çalışırım. Maalesef bunların çoğunda görünen o ki, bir tane karşıt görüş, 3 tane aynı görüş harmanlanıp tartışma programı diye paketlenip önümüze konuyor. Buradaki amaç, çok açık ki ezici bir çoğunlukla bir düşünceyi aşağılamak, komedi haline getirmek ve ayaklar altına almak. Eğer gerçekten temiz ve masum bir amaçla herkesin görüşlerini rahatça ifade ettiği bir tartışma programından söz ediyorsak, çağırılan konuklar birbirlerine eşit mesafede olmalıdır. Üç kişiden biri konuşup, diğer ikisinin şakşakladığı, karşıt görüş olan 1 kişinin ise kendi görüşünü savunmaya başladığı andan itibaren kahkahalarla gülünüp alaya alındığı bir ortam tartışma programı değildir. Ayrıca ne gariptir ki, bu 3'lü, sözde ifade özgürlüğünü savunan insanlardır. İstedikleri ile yaptıkları ters olan insanlar bu anlamda çelişmektedirler. Yani herkes rahatça görüşü ne ise ifade edebilmeli, karşı taraf ise saygı ile dinlemelidir.”* O. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının görüşlerinden, medya okuryazarlık düzeyi ile ifade özgürlüğüne ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Kendisini orta düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan Y. kodlu erkek katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilir: *“Ermenilerin Ermeni Soykırımı iddialarında bulunmaları, Kürtlerin Güney Doğu Anadolu'da özerk devlet kurmak istemeleri ve bunu açıkça ifade edebilmeleri beni çok rahatsız ediyor. Asılsız gerekçelerle bunu çok da rahat bir şekilde ifade etmeleri, medya aracılığı ile sürekli bunu gündeme getirebilmeleri beni*

rahatsız ediyor.” Y. kodlu orta düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının görüşlerinden, medya okuryazarlık düzeyi ile ifade özgürlüğüne ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

4.8.4. Medya Okuryazarlığı ve Demokrasi Arasındaki İlişkiyle İlgili Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumlar

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan Ö. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Geçen senelerde Başbakanın bir konuşmasında “hepimiz bir kilimin desenleriyiz” gibi bir cümle kurduğunu duymuştum. Gerçekten de öyle. Toplumumuzda yaşayan herkes hangi dil, din, ırk, mezhebi benimsemiş olursa olsun bu toplumun bir parçasıdır. Onların kendilerini ifade etmeleriyle demokrasi vardır. İnancı, düşüncesi, yaşam tarzı ne olursa olsun herkese değer verilmelidir ki demokrasi işleyebilsin.”* Ö. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının görüşlerinden, medya okuryazarlık düzeyi ile demokrasiye ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Kendisini orta düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan Ü. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilir: *“Hükümetin her seçim yılında halka, fakir olarak gördüğü kişilere para, kömür, yiyecek dağıtılıyor. Bunları benim yaşadığım yerde yaptığında gördüğüm manzara benim için olumsuz bir durumdur. Çünkü bu yardımları alan kişiler haksız olarak alıyordu. Bu haksız durumun kaynağının hükümet olduğunu düşündüğüm için demokrasi ve hükümete karşı olumsuz bir duruş sahibi oldum.”* Ü. kodlu orta düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının görüşlerinden, medya okuryazarlık düzeyi ile demokrasiye ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Kendisini orta düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan C. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilir: *“Toplumumuzda insanlara ünvanları neticesinde değer verilmektedir. Milletvekili bir kadının eşinden gördüğü şiddet sonrasında 24 saat koruma verilmesi ile İzmir’de bir öğretmenin eşinden yediği dayak sonucu hayatını kaybetmesi (üstelik karakola suç duyurusunda bulunduğu halde ve mektup yazdığı halde). Eğer ülkede eşitlik yoksa ya da hep mağdur durumlar bu şekilde yaşanacaksa bu durumu*

yaratanlar için demokrasinin uygulanmaması gerekiyor.” C. kodlu orta düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının görüşlerinden, medya okuryazarlık düzeyi ile demokrasiye ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan A. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Görüş olarak karşı olduğum bir grubun televizyonda eylem yaptıklarını gördüğümde oldukça şaşırılmışım, çünkü bu insanlar daha öncesinde yaptıkları açıklamalarda eylem yapan insanlara karşı geliştirdikleri olumsuz yargıları kırabilmiş ve “eylem yapmanın demokratik bir hak olduğunu” söylemişlerdi. Bunun televizyona yansımalarının iyi bir şey olduğunu düşündüm. Çünkü, belki de medyayı takip edenlerin genel anlamda eylem yapanlara karşı ön yargısının bu haber ile yumuşayacağını düşündüm.”* A. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının görüşlerinden, medya okuryazarlık düzeyi ile demokrasiye ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Kendisini orta düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan N. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilir: *“Yerel seçimlerde İzmir’de her yıl Cumhuriyet Halk Partisi seçiliyor. Seçim vaatleri veriliyor. Medyadan bunları, seçim vaatlerinin olduğu dönemde okuyorum. Seçim sonrasında vaatlerin gerçekleşmediğini medyada ve bizzat yaşayarak gördüğümde olumsuz tutum geliştiriyorum ve demokrasiye olan inancımı sarsılıyor.”* N. kodlu orta düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının görüşlerinden, medya okuryazarlık düzeyi ile demokrasiye ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan M. kodlu erkek katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Düzenli bir şekilde aktarılabilirse bu medya tarafından vatandaşlık bilincini oluşturur. Eleştirel düşünebilen birey her okuyup yazılana inanmaz veya onun üzerinde düşünerek karar verir. Televizyonda her kanal belirli bir partiyi destekliyor ve onların olumlu taraflarını anlatıp diğerlerini olumsuz eleştiriyor. Vatandaşlık bilincine sahip insan hangi kanalları izleyeceğini biliyor.”* M. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının

görüşlerinden, medya okuryazarlık düzeyi ile demokrasiye ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Kendisini yüksek düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan F. kodlu kadın katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilmektedir: *“Bazı internet sitelerinde, haberlerin altına yapılan okuyucu yorumlarının seçilerek konduğunu düşünüyorum. Belli bir görüşe görüşe sahip yorumları eleyip, istedikleri yorumları kamuoyuna çarpık bir şekilde yansıtıyor. Yorumları okuyan internet kullanıcısı da kamuoyunu istedik yönde algılayarak bir bakış açısı ediniyor.”* Katılımcının görüşlerine genel olarak bakıldığında, demokrasilerde medyanın bilgilendirme işlevinin yanında, kamuoyu oluşturmak işlevinin de varlığından haberdar olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte katılımcı, medyanın sağlıklı bir demokrasinin oluşumunda önem arz eden kamuoyu oluşturma işlevinin yanlış ve kötü niyetli kullanıldığına işaret etmektedir. F. kodlu yüksek düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının görüşlerinden, medya okuryazarlık düzeyi ile demokrasiye ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Kendisini orta düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlayan B. kodlu erkek katılımcının görüşleri şu şekilde özetlenebilir: *“İktidarın bir yasayı değiştirmek istediğinde, ya da yeni bir yasa yapmak istediğinde çoğunluğun oyuyla bunu yapabilmesi beni rahatsız ediyor. Çünkü zaten iktidar partisi olduğu için belli bir çoğunluğa sahip. İşte bu çoğunluğa dayanarak bunu yapabilmesi, demokrasinin gereği olan seçim-çoğunluğun oyu ile bunu yapabilmesi bazen demokrasi en doğru anlayış mı diye beni düşündürüyor. Çoğunluğun oyuyla hemen bir anda bir şeyleri değiştirebilmek bana demokrasinin doğru olmadığını düşündürüyor..”* B. kodlu orta düzeyde medya okuryazarı olduğunu ifade eden katılımcının görüşlerinden, medya okuryazarlık düzeyi ile demokrasiye ilişkin geliştirmiş olduğu değer yargıları arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V.

Bu bölümde, araştırma amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgular, literatürdeki farklı araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmış, sonuçlar değerlendirilmiş ve araştırma konusuyla ilgili öneriler sunulmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığın demokratik değerler boyutundan kültürel çeşitlilik/farklılıklara saygı, tolerans, ifade özgürlüğü ve demokrasi değerleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri, bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla temel vatandaş yeterlilikleri ve “kültürel çeşitlilik”, “tolerans”, “ifade özgürlüğü” ve “demokrasi” değerleri alt boyutlarıyla aktif vatandaşlığın demokratik değerler boyutu ve son olarak, medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığın demokratik değerler boyutu arasındaki ilişkiye ait farklı bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmada ilk olarak, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri, European Commission Directorate-General for Information Society and Media Media Literacy Unit (2011) tarafından ortaya konulduğu şekliyle kullanım becerileri, eleştirel anlama ve iletişimsel beceriler boyutları altında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, kullanım becerileri boyutunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%98,9) temel ve orta düzeyde medya kullanım becerisine sahip olduğu; eleştirel anlama boyutunda, büyük çoğunluğunun (%82,9) orta ve yüksek düzeyde medyayı eleştirel anlama becerisine sahip olduğu; iletişimsel beceriler boyutunda, %64,7’sinin düşük, %16,9’unun temel olmak üzere yeterli düzeyde olmadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, medya okuryazarlığı boyutunda temele aldığı European Commission Directorate-General for Information Society and Media Media Literacy Unit (2011) tarafından raporlaştırılan “*Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe*”

çalışmasında ulaşılan sonuçlarla uyuşmaktadır. Bahsedilen çalışmada, kullanım becerileri boyutunda araştırma örnekleminin %85'inin orta ve yüksek düzeyde, eleştirel anlama boyutunda %71'inin orta ve yüksek düzeyde, iletişimsel beceriler boyutunda da %84'ünün düşük ve orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının, medya okuryazarlığının kullanım becerileri boyutunda temel ve orta düzeyde olmaları, yeni medya teknolojilerine gösterdikleri uyum dereceleri ve medya tercihlerinin çeşitliliğiyle açıklanabilir. Çünkü, bilgi iletişim teknolojilerinde yaşanan ve hız kesmeden devam eden gelişmeler sonrası artık bireyler, internette e-posta alışverişi yapmakta, MSN'de sohbet etmekte, Facebook, Twitter gibi sosyal medya araçlarıyla yaşamlarının her anını başkalarıyla paylaşmakta, web sitelerinde enformasyon aramakta, kahramanlarıyla bizzat özdeşleşebildikleri FRP, FPS tarzı elektronik oyunlar oynamakta, bunların hepsini yapabilecekleri ve başkalarıyla sesli olarak konuşabilecekleri akıllı telefonlar kullanmakta, ceplerinde taşıdıkları MP3 çalarlar sayesinde binlerce şarkıyı dinleyebilmektedirler. Dolayısıyla, medya tercihlerinin böylesine çeşitlilik gösterdiği bir ortamda, bireyler zaman içerisinde yeni medya kullanım becerilerini öğrenmekte ve geliştirmektedirler. Bu süreç bir anda gerçekleşmemektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının temel ve orta düzeyde olmaları, bu düzeyde kalacakları anlamını da taşımamaktadır. Nitekim, yalnızca medya okuryazarlığının kullanım boyutunda değil, eleştirel anlama ve iletişimsel yetenekler boyutlarında da Potter (1998)'in da önemle vurguladığı gibi medya okuryazarlığının düzeyleri kategorik değil, süreklilik arz eden bir niteliktedir. Dolayısıyla, şu anda temel düzeyde medya okuryazarı olan bir bireyin, bir sene sonra ya da beş sene sonra aynı düzeyde kalacağını öngörmek pek mümkün görünmemektedir.

Öğretmen adaylarının, medya okuryazarlığının eleştirel anlama boyutunda temel ve orta düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel boyutundaki veriler de bunu doğrulamaktadır. Araştırmanın nitel kısmında, öğretmen adaylarına medya okuryazarlık düzeyleri sorulduğunda “eleştirel anlama” boyutu dikkate alınmıştır. European Commission Directorate-General for Information Society and Media Media Literacy Unit (2011: 23) tarafından raporlaştırılan “*Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe*” çalışmasında da, medya okuryazarlığının eleştirel anlama boyutunun bireylerin algı, inanç ve değerlerinin oluşumundaki önemine vurgu yapılmıştır.

Nitel verilerin analizi sonucunda, araştırmanın nicel kısmındaki sonuçla örtüşen şekilde öğretmen adaylarının hiç birinin kendisini düşük düzeyde ya da temel düzeyde medya okuryazarı olarak tanımlamadığı ortaya çıkmıştır. Albrecht'in (2007: 14) de altını çizdiği gibi, düşünme yöntemlerinin ve düşünce becerilerinin nasıl geliştirilebileceği ile bir çok şeyin bilindiği zamanımızda, hayat boyu öğrenilebilecek en değerli ve yaşamsal bu becerilerle ilgili liselerde, üniversitelerde ve işyerlerinde bu konu üzerinde eğitim verilmemektedir. Medya okuryazarlığının bu boyutu, medyayı eleştirel bir bakışla incelemeyi, sorgulamayı ve değerlendirmelere varmayı, bir başka deyişle eleştirel düşünmeyi ön plana çıkarmaktadır. Scriven ve Paul (1987) eleştirel düşünmeyi, inanç ve eylemlere bir rehber olarak deney, gözlem, düşünce, mantık ya da bağlantılardan elde edilen bilginin değerlendirildiği kavrama, uygulama, analiz ve sentezin aktif bir şekilde ve ustaca disipline edildiği entelektüel süreç olarak tanımlamıştır. McMahan (2009, akt. Şahin ve Tüzel, 2011: 137) da bilginin hızlı bir şekilde akıp gittiği, sürekli yenilendiği çağımızın çok boyutlu medya araçları karşısında bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekliliğinin ön plana çıktığının altını çizmiştir.

Öğretmen adaylarının, medya okuryazarlığının iletişimsel beceriler boyutunda düşük ve temel düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, medya okuryazarlığı boyutunda temele aldığı European Commission Directorate-General for Information Society and Media Media Literacy Unit (2011) tarafından raporlaştırılan "*Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe*" çalışmasında ulaşılan sonuçlarla bire bir örtüşmektedir. Adı geçen çalışmada, iletişimsel beceriler boyutunda araştırma örnekleminin %84'ünün düşük ve orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Medya okuryazarlığının iletişimsel beceriler boyutunu ölçen sorulara bakıldığında, sosyal ilişkiler, içerik üretimi ve vatandaş katılımı olmak üzere üç boyut olduğu görülmektedir. Bu boyutlarda, örnekleme yer alan öğrencilerin medya ve sosyal medya aracılığıyla başkalarıyla ilişki kurma, kamusal alana katılma ve medya içeriği oluşturma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Center for Media Literacy (2012), medya okuryazarlığının bu boyutunu "yazma" (Bir başka deyişle üretim ve yaratma), diğer boyutlarını ise "okuma" faaliyeti içerisinde tanımlamıştır. Adı geçen çalışmada da, bu boyutta öğrencilerden beklenen, medya ve sosyal medya aracılığıyla başka bireylerle etkileşime girme, blog yazma, herhangi bir medya aracına makale, eleştiri yazısı, görüş vb. metin gönderme, kitap, film ya da şarkı üretme ve siyasetle ya da vatandaşlıkla ilgili faaliyetlere katılma gibi

faaliyetleri gerçekleştirmeleridir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, öğretmen adaylarının bu üç alanda yeterli düzeyde olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Medya okuryazarlığının iletişimsel beceriler boyutunun düşük düzeyde olmasında, öğretmen adaylarının bu üç alana ilişkin tercihlerinin, imkanlarının, yeterlilik düzeylerinin ve bu faaliyetlere ayıracak zamanlarının olmayışı gibi farklı değişkenlerin etkili olduğu söylenebilir. Çünkü medya okuryazarlığının iletişimsel beceriler boyutunda bireyden beklenen, bir kitap, makale, blog vb. medya metinleri oluşturması, film, şarkı vb. medya ürünleri üretmesi ve siyasal katılımının sağlanmasıdır. Adı geçen bu faaliyetlere bakıldığında, her biri için, bireyin hem bu faaliyetlere ilişkin ilgi, istek, motivasyon vb. tercihlerinin (*bireyin kitap, makale yazmak, film çekmek, şarkı yazmak ya da bestelemeye ve ya siyasal katılıma ilgisi olmayabilir, siyasetle ilgili kişi, kurum, derneklere güvenmeyebilir, tüm bu faaliyetlerle uğraşmayı gereksiz görebilir, başka bireylerle işbirliğini gerektirecek faaliyetlere girmek istemeyebilir.*) hem bunları gerçekleştirmek için maddi imkanlarının (*örneğin, film üretmek için kamera, şarkılar için enstrüman, siyasal katılım için parasal destek vb.*), hem yeterliliklerinin (*kitap, makale yazmak, film ya da şarkı üretmek için gerekli teknik bilgi, yaratıcılık, bilişsel düzey*), hem de bu faaliyetleri gerçekleştirmek için ayıracak zamanının olması gerekmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç, aktif vatandaşlığın en belirgin özelliği olarak nitelendirilebilecek katılım boyutuyla da yakından ilişkilidir. Bireylerin medya ve sosyal medya aracılığıyla siyaset ya da vatandaşlıkla ilgili katılımlarının düşük olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın, öğretmen adaylarının temel vatandaş yeterlilikleri duyuşsal boyutunu belirlemeye çalışan kısmında da, öğretmen adayları siyasi partilere üye olmayı önemsiz buldukları ve siyasi partilere güvenmedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Duman ve Alacahan (2011), Erdoğan (2008) ve Uğuz, Örselli ve Sipahi (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonucun, yalnızca siyasi partilerle ilgili değil, siyasi faaliyetlere katılımı da yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın, temel vatandaş yeterlilikleri duyuşsal boyutunda ortaya çıkan bu sonuç, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığının iletişimsel beceriler boyutunun düşük olmasını destekleyici niteliktedir. Siyasi partilere güvenmeyen öğretmen adayları siyasi partilere üye olmayı gereksiz bulmakta; medya okuryazarlığı boyutunda da, medya ve sosyal medya aracılığıyla siyaset ve vatandaşlıkla ilgili konularda istenilen düzeyde katılım göstermemektedirler.

Araştırmada böylesi bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilecek olan, “bireylerin başkalarıyla işbirlikli çalışmalar yürütebilmesi”, “birbirlerine güven duyabilmesi” gibi eylemler, siyaset ve vatandaşlıkla ilgili katılım tartışmalarında önemli bir dönemeç sayılan “Sosyal Sermaye” kavramına işaret etmektedir. Sosyal ilişkilerin gücüne yapılan vurgu ile anlaşılmaya çalışılan sosyal sermaye yaklaşımı insani ilişkileri en geniş anlamıyla toplumsal gelişmenin ve dinamizmin kaynağı olarak görme eğilimindedir. Yakın dönemli çalışmaların kavrama ilişkin vurguları bireylerin sahip (dahil) olduğu ağlar (Lin, 2001), genel ve bireysel güven düzeyleri (Coleman, 1988; 2000; Fukuyama, 2005), sivil ve siyasal katılım oranları (Putnam, 1995, 2000), toplumsal değerler ve aile (Fukuyama, 2009), kolektif eylem (Ostrom ve Ahn, 2009) gibi daha özel alanlara çekilmiştir (Aydemir ve Tecim, 2012: 45). Putnam (1995: 664-665), sosyal sermayeyi, sosyal hayatın belli bir ortak hedef doğrultusunda birlikte davranabilmesini sağlayan-ağlar, normlar ve güven- gibi nitelikler olarak tanımlamaktadır. Sosyal sermayenin en önemli bileşenlerinden birisi olarak da “güven” kavramı ön plana çıkmaktadır. T. C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü’nün 2010 yılında Türkiye’nin yedi bölgesinden 6035 kişi ile gerçekleştirmiş olduğu “Türkiye’de Aile Değerleri Araştırması”na göre katılımcıların %75’i, aileleri, yakınları ve birebir tanıdıkları dışında kalan insanlara güvenmediğini ifade etmişlerdir.

Benzer olarak, Dünya Değerler Araştırması’nda (2012), Türkiye’nin, kişilerarası güvenin en düşük olduğu ülkelerden biri olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye’de insanların %10’u genelde aileleri, yakınları ve birebir tanıdıkları dışında kalan insanlara güvenebileceğini söylerken, İskandinav ülkelerinde bu oran %80’lere yaklaşmaktadır. Aynı araştırmanın siyasal ve vatandaşlık katılımı boyutlarında ise, Türk toplumunun sadece %10’u toplu bir dilekçe imzaladığını söylerken, % 60’ı “Kesinlikle böyle bir şey yapmam” yanıtını vermiştir. Toplumun % 5’i bir boykota katıldığını belirtirken, % 70’i hiçbir zaman katılmadığını ifade etmiştir. Yine % 3’ü greve katıldığını dile getirirken %72’si kesinlikle katılmayacağını söylemiştir. Barışçı gösteriye kesinlikle katılmayacağını söyleyenlerin oranı ise % 66’dır. Erdoğan (2003) tarafından 16-28 yaş arası 1223 kişi ile yapılan çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalardan görüldüğü gibi Türk toplumunun sosyal sermaye düzeyi, diğer dünya ülkelerine göre oldukça düşüktür. Bununla birlikte, özellikle

bireylerin yakın çevreleri dışındaki insanlara karşı güven düzeylerinin düşük oluşu, siyasal katılım düzeylerinin düşüşünü de beraberinde getirmektedir. Putnam'ın (1995) görüşlerinin bir yansıması olarak, güven düzeyinin düşük olduğu bir toplumda insanlar ortak işbirliği gerektirecek faaliyetlere girişmemekte ve siyasal katılım bağlamında sosyal sermayede bir düşüş gözlenmektedir. Bununla birlikte, ifade edilen bu görüşün Putnam (1995) tarafından vurgulanan sosyal sermaye kavramının boyutlarından yalnızca bir tanesine (güven) işaret ettiği unutulmamalıdır. Putnam'ın (1995), sosyal sermayeyi etkilediğini vurguladığı toplumsal ağlar ve normların bu değerlendirmenin dışında olduğu ifade edilebilir. Nitekim toplumsal ağların ve normların, siyasi katılım, siyasi partilere güven ve siyasi konularda yapılan tartışmalara katılımı ilgili etkisine dair literatürde herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucu öğretmen adaylarının temel vatandaş yeterlilikleri ile ilgilidir. Araştırma kapsamında, temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel ve duyuşsal boyutu, aktif vatandaşlığın demokratik değerler boyutunda iki yordayıcı değişken olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%93) temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel boyutunda yeterli düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının temel vatandaş yeterliliklerin duyuşsal boyutunda ise, “Demokrasi ve Vatandaşlığa İlişkin Görüşleri” genellikle olumlu iken bu boyutta yer alan “Bir siyasi partiye üye olmak” ve “Siyasi tartışmalarda yer almak”, maddelerine verdikleri yanıtlarda grup eğilimi “önemsiz” ve “önemsizeye yakın”dır. İstanbul Bilgi Üniversitesi Gençlik Çalışmaları Birimi (2006) tarafından yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak, İstanbul’da, 15-24 yaş arası, eğitim gören/eğitime devam edecek olan 1014 gençle gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Adı geçen araştırmada, gençlerin %50’den fazlası siyaset ile ya hiç ya da pek fazla ilgilenmemektedir. Aynı çalışmada, üye olunması düşünülen kuruluşlar arasında en düşük oranın ise %2,6 ile siyasi partiler olduğu bulunmuştur. Lüküslü (2010) tarafından, 7 farklı ilde toplam 20 odak grup toplantısı aracılığıyla 16-26 yaş aralığındaki 153 kişiyle yapılan görüşmeler neticesinde de benzer sonuçlara ulaşılmış ve katılımcıların büyük çoğunluğu kendilerini siyasetten uzak (apolitik) olarak tanımlamışlardır. Erdoğan (2003) tarafından 16-28 yaş arası 1223 kişi ile yapılan çalışmada da siyasi partilere katılım boyutunda benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının temel vatandaş yeterliliklerin duyuşsal boyutunda, “Kendi Ülkelerine İlişkin Görüşleri” genellikle olumlu iken bu boyutta yer alan “Türkiye’nin siyasi sistemi sorunsuz bir şekilde işlemektedir” ve “Türkiye’de çevrenin korunmasına büyük önem verilmektedir” maddelerine verdikleri yanıtlarda grup eğilimi olumsuzdur. Yine aynı boyutun, çeşitli kurumlara ilişkin güven düzeylerini ölçmeye çalışan bölümünde yer alan “Siyasi partiler” en az güven duyulduğu ifade edilen seçenek olmuştur. Araştırmanın bu bulgusu, Bu boyutta yer alan “Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti”, “Çanakkale Valiliği”, “Mahkemeler”, “Polis” ve “Türkiye Büyük Millet Meclisi”ne duyulan güven düzeyi ise “kısmi” niteliktedir. Bir başka deyişle öğretmen adayları, adı geçen bu kurumlara tamamen güvenmediklerini belirtmişlerdir. Duman ve Alacahan (2011), Erdoğan (2008) ve Uğuz, Örselli ve Sipahi (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Dünya Değerler Araştırması (2012) ve Erdoğan’ın (2003) çalışmasında bulunduğu üzere aileleri, yakınları ve birebir tanıdıkları dışında kalan insanlara güvenmeyen bireyler, benzer şekilde devlet kurumlarına da güvenmeme ya da bu araştırmada ortaya çıktığı gibi “kısmen” güvenme eğilimindedirler.

Öğretmen adaylarının temel vatandaş yeterliliklerin duyuşsal boyutunda, “Dine İlişkin Görüşleri” genellikle olumlu iken bu boyutta yer alan “Dini liderler toplumda daha fazla güce sahip olmalıdır.” ve “Din temelli kurallar, birey, devlet ve toplum arasındaki ilişkileri düzenleyen hukuk temelli kurallardan daha önemlidir” maddelerine verdikleri yanıtlarda grup eğilimi olumsuzdur. Bu maddelerin içeriğine bakıldığında, dinin toplumsal yaşama ilişkin rolüne yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Ölçeğin bu boyutunda yer alan ve öğretmen adaylarının olumlu görüş bildirdikleri diğer maddelerin ise dinin bireysel yaşamdaki rolüyle ilgili olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, öğretmen adayları, dinin toplumsal yaşamdaki rolüne olumsuz, bireysel yaşamdaki rolüne ise olumlu yaklaşmaktadırlar. Benzer bir sonuç Eğitim-Sen’in (2012), 23 üniversiteye bağlı eğitim fakültelerinin farklı 25 bölümünde öğrenim gören 5603 öğrenciyi kapsayan çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Eğitim-Sen’in çalışmasında, öğrencilerin %54’ünün demokratik değerleri, %39’unun milli değerleri, %7’sinin ise dini değerleri yaşamında daha önemli gördüğübulunmuştur (http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=1098#.USkQrh2eNGY).

Araştırmada bu sonucun ortaya çıkmasında, eğitim sistemimizin ayrılmaz bir niteliği sayılan laiklik olgusunun etkili olduğu düşünülmektedir. Erjem ve Kızılçelik’in

(1994) de altını çizdiği gibi laiklik evrensel bir değerdir ve eğitim yoluyla aktarılır. Öğrenim hayatları boyunca, eğitim sisteminin laik niteliği çerçevesinde şekillenen öğretmen adaylarının din algılarının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. İkinci bir etken olarak, dinin toplumsal hayata yönelik emir ve yasaklamalarının, farklı otoriteler tarafından farklı şekillerde yorumlanabilmesi nedeniyle öğretmen adaylarında oluşan algının rolünün de etkisinin olabileceği söylenebilir. Bu çerçevede, dinin (Türkiye özelinde İslam dininin), toplum hayatının düzenlenmesine dönük kuralları ve uygulamalarına ilişkin Giritli'nin (2003) insan hakları boyutunda ele aldığı somut örneklerin konunun anlaşılması açısından faydalı olduğu söylenebilir. Giritli (2003), İslamiyette din değiştirmenin şeriate göre cezasının ölüm olduğunun ve bunun Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 9. maddesine (*Herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı vardır. Bu hak din veya düşünce değiştirmeme... özgürlüğünü de kapsar*) aykırı olduğunun altını çizmektedir. Bunun yanında Giritli (2003), çeşitli suçlar için öngörülen kafa, el, kol, ayak kesme, kırbaçlama ve recm (taşlayarak öldürme) gibi cezaların da Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 3. maddesine (*Hiç kimse işkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza ve işlemlere tabi tutulamaz*) aykırı olduğunu vurgulamaktadır. Yine erkek ve kadınlar arasındaki cinsiyet eşitliğine aykırı olarak şeriat kanunlarının, poligamiye izin vermesi (çok kadınlı evlilik), mahkemelerde iki kadının tanıklığının bir kadının tanıklığına eş tutulması, miras hukukunda erkek evlat iki hisse alabilirken, kadının tek hisse alabilmesi ve kadının kocasını boşayamazken, kocanın ağzından çıkan tek sözle karısını boşayabilmesi Giritli'ye (2003) göre bu eşitsizliği gösteren en belirgin örneklerden bir kaçıdır.

Araştırmanın bu alt boyutunda ortaya çıkan bir diğer dikkat çekici sonuç ise öğretmen adayları için dinin, siyasal gündemde olup biten olaylardan daha önemli oluşudur. Araştırmada, dinin bireysel yaşamdaki rolüyle ilgili çıkan bu sonuçlar, Dünya Değerler Araştırması (2012) sonuçlarıyla birebir örtüşmektedir. Yine aynı araştırmada da altının çizildiği gibi, Türkiye araştırmaya katılan diğer ülkeler arasında ve 1996, 2001, 2008 ve 2011'deki sonuçlara göre de din algısının en yüksek olduğu ülkedir. Yine Dünya Değerler Araştırması'na (2012) göre, 18-24 yaş arası gençlerin % 79'u kendilerini dindar olarak nitelemektedirler. Öğretmen adaylarının dinin, siyasette olup bitenlerden daha önemli olduğunu ifade etmeleri ise bir anlamda temel vatandaş yeterliliklerin duyuşsal

boyutunda ortaya çıkan siyasal partilere duyulan güven eksikliği ve siyasal katılıma ilişkin düzeylerinin düşüklüğünü doğrular niteliktedir.

Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın demokratik değerler boyutunda yer alan “Kültürel Çeşitlilik”, “Tolerans” ve “Demokrasi” alt boyutlarındaki değerleri genellikle olumlu iken, “İfade Özgürlüğü” alt boyutundaki puanlarının, diğer alt boyutlara göre düşük olduğu anlaşılmıştır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, farklı değişkenlerin rol oynadığı söylenebilir. İnsan haklarına ve ifade özgürlüğüne ilişkin bilişsel düzey, kişisel arkaplan, aile ve yakın çevresi, siyasi görüş, medya okuryazarlığı, yargı kararlarının niteliği vb. gibi değişkenlerin öğretmen adaylarının ifade özgürlüğüne ilişkin değerlerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Avrupa Komisyonu’nun katkılarıyla Liberal Düşünce Topluluğu tarafından yürütülen “Yasal ve Sosyal Yönleriyle Türkiye’de İfade Özgürlüğü” konulu proje kapsamında, Dağı ve Toprak (2003) tarafından Türkiye’nin yedi bölgesindeki on beş ilde toplam 3060 kişi ile yüzyüze yapılan görüşmelerle yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Dağı ve Toprak (2003)’ın çalışmasında, katılımcıların yalnızca %15’i “İnsan hakları denilince aklınıza ilk önce hangi hak geliyor” sorusuna “Düşünce ve ifade özgürlüğü” yanıtını vermişler, %63,2’si “Türkiye’de düşünce özgürlüğü ile ilgili davalarda devlet baskısı vardır”; %48,6’sı “Devlet, internet üzerindeki her türlü iletişimi denetlemelidir”; %46,5’i “Kürtçe televizyon yayını yapmak serbest olmamalı”; %52,4’ü “Dince kutsal sayılan değerlerin eleştirisi serbest olmamalı”; %69’u “Türkiye’de Hıristiyanlığın ve Yahudiliğin propagandası serbest olmamalı” yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının insan haklarına ve ifade özgürlüğüne ilişkin bilişsel düzeylerinin, böylesi bir sonucun ortaya çıkmasında rol oynadığı da ifade edilebilir. Yazıcı’nın (2008: 29) altını çizdiği gibi, ifade özgürlüğü düşüncelerin açıklanmasının yanında, ifadeye konu olabilecek tüm unsurların dış dünyaya aktarımına ilişkin geniş nitelikli bir özgürlüktür ve haber aktarımı, duygusal nitelikli açıklamalar, dinsel kanaatlerin açıklanması, siyasi görüşlerin dile getirilmesi, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkı bu kapsamda değerlendirilmelidir. İfade özgürlüğünün neyi içerdiğinin bilgisi kadar, sınırlarının bilgisi de bir o kadar önem arz etmektedir. Odman’ın (1995: 25)’in da altını çizdiği gibi, en liberal yaklaşımlar bile ifade özgürlüğünün sınırsız olduğunu savunmamaktadırlar.

Nitekim pek çok sözleşme gibi Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde de ifade özgürlüğü sınırlı bir özgürlük olarak düzenlenmiştir. Ancak tüm özgürlükler gibi bu özgürlüğün asıl, sınırlandırılmasının ise istisnai olduğunun altı çizilmelidir. Dolayısıyla araştırmada öğretmen adaylarının, ifade özgürlüğünün ne olup olmadığıyla ilgili bilişsel düzeylerinin yetersiz oluşunun böyle bir sonucu ortaya çıkarmış olabileceği söylenebilir.

İkinci bir diğer neden, öğretmen adaylarının kişisel arka plan özellikleri olarak ifade edilebilir. Yayla (2012), ifade özgürlüğü problemlerinin insanlığın kadim özgürlük problemlerinden olduğunun ve tarih boyunca, özellikle düşünen, ortalama yaygın inanç ve kanaatlerden sapan ve kamu otoritelerine kayıtsız itaati kabul etmeyen insanların başının hep ifade özgürlüklerini kullanmaları yüzünden derde girdiğinin altını çizmiştir. Dolayısıyla, eğer bireyin, toplumun genelini rahatsız edebilecek, ya da din, devlet, devlet kurumları, politikacılar vb. gibi aktörleri ve yapıları eleştiren, sorgulayan düşünceleri yoksa ve dolayısıyla bunları ifade etme gibi bir eyleme de girişmiyorsa, dolayısıyla ifade özgürlüğünün ne olduğuna ilişkin kendi yaşamından edindiği bir deneyim de olamamaktadır. Yine bir başka açıdan, özelde tüm bu alanlar içinde görüşlerini ifade eden kişilere, genelde ise ifade özgürlüğünün değerine karşı olumsuz bir tutum içerisine girebileceği de söylenebilir.

Üçüncü olarak ailenin ve yakın çevrenin bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Dökmen'in (2002) de altını çizdiği gibi, değerler öğretilir ve öğrenilebilir. Bu çerçevede, farklı disiplinlerde "Sevgi, saygı, dürüstlük, paylaşma, işbirliği, hoşgörü, önyargısız yaklaşma, şiddetten kaçınma vb." konuları kapsayan eğitim programları geliştirilmektedir. Bu yaklaşım, değerlerin öğretilmesine ve bilişsel yönüne vurgu yaparken, değerlerin öğrenilmesi ise daha çok yaşantı yoluyla ve eğitim sürecinin başladığı aile ve yakın çevre aracılığıyla gerçekleşmektedir. Birey, bu toplumsallaşma sürecinde toplumun rol beklentilerini, değerlerini ve tutumlarını öğrenmektedir. Dolayısıyla öğretmen adayının aile ve yakın çevresinin ifade özgürlüğüne ilişkin inanç, tutum ve değerlerinin bu süreçte etkili olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle, Dökmen'in (2002) de vurguladığı gibi bireyin ifade özgürlüğüne ilişkin geliştirmiş olduğu inanç, tutum ve değerleri, ailesinin ve yakın çevresinin geliştirmiş olduklarından etkilenebilir.

Benzer olarak Markovik (2010), politik değerlerin, politik sosyalleşme aracılığıyla öğrenildiğinin ve deneyimlendiğinin altını çizerek bu süreç içerisinde ailenin de yer aldığını vurgulamıştır. Yılmaz ve Çam (2012) da, ilköğretim öğrencilerinin düşünce özgürlüğüne ilişkin tutumlarını inceledikleri çalışmalarında benzer bulgulara ulaşmışlardır. Yılmaz ve Çam'ın (2012) araştırmasında, aile yapısının, öğrencilerin düşünce özgürlüğüne ilişkin tutumlarını yeterince besleyici nitelikte olmadığı, sınıfın ise öğrencilerin düşünce özgürlüğüne ilişkin eğilimlerinin oluşumu açısından yarı olumlu-yarı olumsuz bir ortamın varlığına işaret ettiği vurgulanmıştır.

Dördüncü olarak, öğretmen adayının siyasi görüşünün ifade özgürlüğüne ilişkin değer düzeylerini etkilediği söylenebilir. Nitekim araştırmanın nicel bulgularında, aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutunun “İfade Özgürlüğü” alt boyutu, öğretmen adaylarının siyasi görüş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre, siyasi yelpazede “Sol” olarak tanımlanabilecek “Sosyalist ve sosyal demokrat” görüşleri benimsediğini söyleyen öğretmen adaylarının ifade özgürlüğüne ilişkin değer düzeylerinin, diğer siyasi görüşleri benimsediğini ifade edenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Haan, Smith ve Block (1968), Rubinstein (1996) ve Stenner'ın (2009) bulgularıyla uyumaktadır.

Beşinci bir neden olarak, medya okuryazarlığının bu süreçteki rolünün etkili olabileceğinden bahsedilebilir. Bu önermeyi destekleyen bulgulara da araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutundan ifade özgürlüğü ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişki 3 farklı model altında ele alınmış ve medya okuryazarlığının kullanım beceriler, eleştirel anlama ve iletişimsel beceriler alt boyutlarının dahil edildiği ilk modelin anlamlı çıktığı; öğretmen adaylarının ifade özgürlüğü düzeylerini, medya okuryazarlığının alt boyutlarından eleştirel anlama düzeyinin ($\beta=,066$, $p<,05$) ve iletişimsel becerilerin ($\beta=,114$, $p<,05$) anlamlı olarak yordadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile ifade özgürlüğüne ilişkin değerleri arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Politik değerlerin, politik sosyalleşme aracılığıyla öğrenildiğini ve deneyimlendiğini vurgulayan Markovik (2010), bu süreç içerisinde medyanın da yer aldığının altını çizmiştir. Dolayısıyla medyayı doğru

okuyabilen ve gerçek hayattaki deneyimlerinde doğru olarak kullanabilen bireylerin ifade özgürlüğüne ilişkin olumlu değer, tutum ve davranışlar geliştirebilecekleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ifade özgürlüğüne ilişkin değer düzeylerinin, aktif vatandaşlığın demokratik değerler boyutunun diğer alt boyutlarına göre düşük olmasındaki bir diğer etken olarak yargı kararlarının niteliğinin de etkili olabileceği söylenebilir. Trager ve Dickerson'ın (2003: 15-16) altını çizdiği gibi, farklı ülkelerdeki yasa koyucular, hakimler, savcılar ve vatandaşlar sık sık hangi ifadenin korunması gerektiği, hangisinin cezalandırılacağı, yaygın ifade özgürlüğünü neyin haklı kıldığı ve ifade özgürlüğünün diğer haklara karşı nasıl dengelenebileceği hususunda karar vermekle karşı karşıya kalırlar. Çünkü cevaplar siyasi, dini ve kültürel değerlendirmelere göre değişmektedir. Bu noktada Türkiye'de yargının ifade özgürlüğünün sınırlarıyla ilgili vermiş olduğu kararlar özellikle Türk Ceza Yasasının 301. maddesini tartışmalara açmıştır.

İnsan Hakları İzleme Örgütü'nün (2012) yayınlamış olduğu raporun Türkiye ile ilgili bölümünde, Türkiye'nin terör tanımının kapsamının geniş olması, hala teröre lojistik ya da maddi destek sağladığı ya da şiddet eylemlerine karıştığına dair somut delil bulunmayan kişilerin en ağır terör suçlarıyla itham edilebilmesine sebep olduğunun; savcılarının şiddet içermeyen yazı ve konuşmalar nedeniyle kişiler hakkında kovuşturmalar yürüttüğünün; siyasetçilerin kendilerini eleştirenlere karşı adli hakaret havası açtıklarının; mahkemelerin de ifade özgürlüğünü koruma yükümlülüğünü yeterince dikkate almadan mahkumiyet kararı verdiklerinin altı çizilmiştir. Benzer yaklaşımlar 24 Kasım 2012 tarihinde, Friedrich Ebert Stiftung, Umut Vakfı, Bianet ve Avrupa Gazeteciler Federasyonu tarafından ortaklaşa düzenlenen "Türkiye'de Medya ve İfade Özgürlüğü" (<http://bianet.org/bianet/hukuk/142681-ifade-ozgurugunun-207-davasi>) konulu toplantıda dile getirilmiştir. Bu toplantıda, Prof. Dr. Eser Karakaş 1959-2011 yılları arasında Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin ifade özgürlüğünden verdiği ihlal kararları arasında en çok ihlalin Türkiye'ye verildiğini ve mahkeme tarihi boyunca Türkiye hakkında toplam 207 ihlal kararı çıktığını vurgulamıştır. Görüldüğü gibi, Türkiye'de hukuksal anlamda yargının ifade özgürlüğü ile ilgili vermiş olduğu kararların sorunlu olabileceği farklı kesimlerce dile getirilmiştir. Dolayısıyla yargının verdiği kararların da dolaylı olarak, öğretmen adaylarının ifade özgürlüğüne dönük değer oluşumlarında etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin “Kullanım Becerileri”, “Eleştirel Anlama” ve “İletişimsel Beceriler” alt boyutları altında sınıf, bölüm, cinsiyet, ailenin gelir düzeyi ve siyasi görüş gibi bağımsız değişkenler açısından incelendiği kısımlarında da farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgulardan, sınıf değişkenine göre medya okuryazarlığının “Eleştirel Anlama” boyutunda (1. sınıfların düzeyleri, diğer sınıflara göre daha düşüktür); bölüm değişkenine göre medya okuryazarlığının “İletişimsel Beceriler” boyutunda (Türkçe Eğitimi ve Müzik Eğitimi’nin puanları, bazı bölümlere göre daha yüksektir); cinsiyet değişkenine göre medya okuryazarlığının “Kullanım Becerileri” boyutunda (Erkek öğrencilerin düzeyleri, kadın öğrencilere göre daha yüksektir) ve medya okuryazarlığının “İletişimsel Beceriler” boyutunda (Erkek öğrencilerin düzeyleri, kadın öğrencilere göre daha yüksektir); ailelerinin aylık geliri değişkenine göre medya okuryazarlığının “Kullanım Becerileri” boyutunda (En düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının düzeyleri, diğer gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının düzeyine göre daha düşüktür); medya okuryazarlığının “İletişimsel Beceriler” boyutunda (En düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının düzeyleri, en yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının düzeyine göre daha düşüktür); siyasi görüş değişkenine göre medya okuryazarlığının “Eleştirel Anlama” boyutunda (Sosyal demokratların düzeyleri, muhafazakarlara göre daha yüksektir) ve medya okuryazarlığının “İletişimsel Beceriler” boyutunda (Sosyal demokratların ve Atatürkçülerin düzeyleri, muhafazakarlardan ve milliyetçilerden daha yüksektir) anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının, medya okuryazarlık düzeyleri sınıf değişkeni açısından yalnızca “Eleştirel Anlama” boyutu açısından farklılaşmaktadır. Bu bulguya göre, 1. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin, üst sınıflara göre daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Yazgan ve Kıncal’ın (2009) 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirledikleri çalışmalarıyla uyumaktadır. Adı geçen çalışmada, 4. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin 1. sınıf öğrencilerin düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada ortaya çıkan bu bulgu, Asuncion ve Arboleda’nın (2011), üniversite 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışma sonuçlarıyla ise uyumamaktadır. Bununla birlikte, Asuncion ve Arboleda (2011) çalışmalarında sınıf değişkenine bağlı olarak ulaşılan bu sonucun, eğitim kurumlarında nadir görülen eğilimlerden birine işaret

ettiğinin altını çizmişlerdir. Bir başka deyişle, araştırmalarında ulaştıkları bu sonuç beklenmedik bir duruma işaret etmektedir. Bir başka açıdan, yalnızca medya okuryazarlığının “Eleştirel Anlama” boyutunda böyle bir farklılığın bulunması da dikkat çekicidir. Nitekim, Kellner ve Share’in (2005) vurguladığı gibi eleştirel düşünme medya okuryazarlığı boyutunda yalnızca mesajlara erişimle değil, aynı zamanda mesajlardan anlamlar üretmekle ilgilidir. Dolayısıyla araştırmancının bu bulgusunda da ortaya çıktığı gibi, öğretmen adayları eleştirel düşünme boyutuyla medya okuryazarlığı becerilerini zamanla kazanmaktadırlar. Bir başka deyişle, olgunlaşma ve deneyimlerin bu süreçte rol oynadığı ifade edilebilir. Nitekim, Jeong, Cho ve Hwang (2012) da yaşın, medya okuryazarlığını etkileyen önemli bir faktör olabileceğinin altını çizmişlerdir. Dorr’un (1983) çalışmasında da, yetişkinlerin medya okuryazarlık düzeylerinin, ergenlere ve çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Medya okuryazarlığının, “İletişimsel Beceriler” boyutunun, “medya mesajlarının üretilmesi” alt boyutuna sahip olduğu bir çok araştırmacı (Dennis, 2004; Livingstone, 2003; Scheibe, 2004; Jols ve Thoman, 2008; Vargas, 2006) tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının, medya okuryazarlık düzeylerinin bölüm değişkenine göre “İletişimsel Beceriler” boyutunda da farklılaştığı bulunmuştur. Bu bulguya göre, Türkçe Eğitimi ve Müzik Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin, “İletişimsel Beceriler” boyutunda diğer bölümlere göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, bu bölümlerden Türkçe Eğitimi’nde olanların yazılı metin üretme (kitap, makale, gazete vb.), Müzik Eğitimi’nde olanların ise görsel-ışitsel metin üretme (şarkı, klip, dinleti vb.) açısından diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha ileri düzeylerde oldukları için böylesi bir sonucun çıkmış olabileceğinden bahsedilebilir. Benzer olarak, İnan ve Temur’un (2012) çalışmalarında da, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin bölüm değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. Karataş’ın (2008) çalışmasında ise öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin bölüm değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının, medya okuryazarlık düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından medya okuryazarlığının “Kullanım Becerileri” ve “İletişimsel Beceriler” boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin incelendiği Yazgan ve Kıncal’ın (2009) ve Karataş’ın (2008)

çalışmalarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Bununla birlikte, adı geçen çalışmalarda, bu çalışmada kullanıldığı şekliyle ayrı ayrı boyutlar üzerinden yapılan bir düzey belirlemesine rastlanmamıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasına erkek öğrencilerin farklı medya tercihlerinin ve kullanım sıklıklarının neden olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının, medya okuryazarlık düzeyleri ailelerinin aylık geliri değişkeni açısından medya okuryazarlığının “Kullanım Becerileri” ve “İletişimsel Beceriler” boyutunda farklılaşmakta ve gelir düzeyi en düşük olan ailelere mensup öğretmen adaylarının bu boyuttaki düzeylerinin, diğer gelir düzeylerindeki ailelere mensup öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Medya okuryazarlığının bu boyutlarında, bireyin yazılı ve görsel medya ile etkileşimde olması, bunlara erişebilir olması ve bunlara ilişkin ürünler ortaya çıkarması beklenmektedir. Bu kapsamda, medya okuryazarlığı tartışmaları içerisinde yer alan “dijital bölünme” kavramının üzerinde durulabilir. Schradie (2011), Bill Clinton ve Al Gore’un, 1996’da bu terimi bir bilgisayara sahip olabilen ve olamayanlar arasındaki sosyoekonomik uçuruma vurgu yaptıkları konuşmalarında yaygın olarak kullanmalarıyla terimin popülerleştiğini ifade etmiştir. Günümüzde ise terimin sahiplik boyutunun yanında, medyayı bilinçli kullanabilmek için gerekli becerilere sahip olanlar ve olamayanlara doğru evrildiği söylenebilir. Bu ise, bir başka ifadeyle “İletişimsel Beceriler”e yapılan bir vurguya işaret etmektedir. Her türlü medya aracına sahip olabilen birey, eğer onları bilinçli olarak kullanabilecek ve ortaya kendi orijinal anlatılarını içeren ürünler ortaya çıkaracak beceriler geliştiremiyorsa bu da bahsedildiği şekliyle yeni bir tür dijital bölünmeye işaret etmektedir. Araştırmada da ortaya çıktığı üzere, aile gelirinin bu boyutlar üzerindeki etkisi açıkça görülmektedir. Gazete, dergi, kitap okuyamayan, sinemaya gidemeyen, bilgisayarı, akıllı telefonu olmayan, internet erişimi bulunmayan ya da tüm bunlara sınırlı olarak ulaşabilen bireylerin bu medya araçlarına ilişkin beceriler geliştirmesinin pek mümkün olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, medya okuryazarlık düzeylerinin siyasi görüş değişkeni açısından “Eleştirel Anlama” ve “İletişimsel Beceriler” boyutunda farklılaştığı ve sağ olarak ifade edilebilecek kesimlerin soldaki kesimlere göre daha düşük düzeylerde olduğu anlaşılmıştır. Milburn’e (1991) göre, bireyler ister sağda, ister solda olsunlar aralarındaki ideolojik farklılıklar genellikle kişilikleri altında yatan farklılıkları yansıtmaktadır.

Tomkins'e (1963) göre zamanla kişilerin dünya görüşleri sola, yani özgürlük ve insancılık yönünde; veya sağa, yani kurallara ve normlara uyma yönünde gelişmektedir. Tomkins (1963) sol eğilimli kişilerin, insanın temelde iyi olduğuna, toplumun görevinin yaratıcılığı ve ilişkileri zenginleştirme yönünde olması gerektiğine inandıklarının; sağ eğilimli kişilerin ise insanın mükemmel olmadığını vurgulayarak, güvenilemeyeceğine, kontrol altında tutulması gerektiğine, toplumun görevinin de düzeni sağlamak, sorumsuz davranışlara engel olmak için kurallar koymak olduğuna inandıklarının önemle altını çizmiştir. O'na göre, sol eğilimliler açıklık yanlısı ve kural ihlallerine hoşgörü taşıırken, sağ görüşlüler moral değerlere çok önem veren, ihlallere katı biçimde karşı, bunlara sert müdahaleden yana olmaktadır. Sol grup yaratıcı, insancıl, açık sözlü olma gibi olumlu yönler gösterirken, sağ grubun olumlu yönleri kurallara uymak, düzeni sağlamak ve moral değerleri yüksek tutmak olarak belirmektedir. Lipset (1986), sağ ve sol görüşe mensup öğrenciler arasında yapmış olduğu araştırmada, sağcıların daha çok anne-babaları gibi oy verme eğiliminde olduğu, solcu öğrencilerin ise anne-babalarına başkaldıran kişiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sosyal psikoloji ve politika araştırmalarından da görüleceği üzere hem sağ hem de sol görüşü benimsediğini ifade eden bireylerin farklı kişilik özellikleri bulunmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin bu boyutta farklılaşmasının bir ölçüde siyasi görüşlerinin oluşumunda önemli pay sahibi olduğu ifade edilen bireysel özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer düzeylerinin “Kültürel Çeşitlilik”, “Tolerans”, “İfade Özgürlüğü” ve “Demokrasi” alt boyutları altında sınıf, bölüm, cinsiyet, ailenin gelir düzeyi ve siyasi görüş gibi bağımsız değişkenler açısından incelendiği kısımlarında da farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgulardan, sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer düzeylerinin “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutunda (2. sınıfların düzeyleri, 1. ve 3. sınıflara göre daha düşüktür), “Tolerans” alt boyutunda (2. sınıfların düzeyleri, diğer sınıflara göre daha düşüktür), “İfade Özgürlüğü” alt boyutunda (4. sınıfların düzeyleri, 1. ve 2. sınıflara göre daha düşüktür), “Demokrasi” alt boyutunda (2. sınıfların düzeyleri, diğer sınıflara göre daha düşüktür); bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer düzeylerinin “İfade Özgürlüğü” alt boyutunda (Müzik Eğitimi'nin puanları, Okul Öncesi ve Fen Bilgisi'ne göre daha yüksektir); “Demokrasi” alt boyutunda (Okul Öncesi'nin puanları diğer bölümlere göre daha düşüktür); cinsiyet

değişkenine göre öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer düzeylerinin “Tolerans” ve “Demokrasi” alt boyutunda (kadın öğretmen adaylarının düzeyleri erkek öğretmen adaylarınınkinden daha yüksektir.), ailenin gelir düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer düzeylerinin “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutunda (En düşük iki gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının düzeyleri, en yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının düzeyine göre daha düşüktür), “Tolerans” alt boyutunda (En düşük iki gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının düzeyleri, en yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının düzeyine göre daha düşüktür); siyasal görüş değişkenine göre öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer düzeylerinin “Kültürel Çeşitlilik” alt boyutunda (Sağ siyasal görüştekilerin düzeyleri, sol siyasal görüştekilere göre daha düşüktür), “Tolerans” alt boyutunda (Sağ siyasal görüştekilerin düzeyleri, sol siyasal görüştekilere, liberallere ve apolitiklere göre daha düşüktür); “İfade Özgürlüğü” alt boyutunda (Sosyalistlerin puanları diğer tüm siyasal görüşlerden, sosyal demokratların ise sağ siyasal görüştekilerden daha yüksektir.) anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın bu boyutuna ait bulgulara bakıldığında, sınıf değişkenine ilişkin bulgunun (İfade özgürlüğü alt boyutu hariç), Nathan ve Chen (2004) ve Tekin vd. (2009) bulgularıyla uyuşmadığı, Ono'nun (2005) ve öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını inceleyen Genç ve Kalafat'ın (2008) bulgularıyla ise uyuştığı görülmektedir. Araştırmanın bölüm değişkenine göre, “İfade Özgürlüğü” ve “Demokrasi” alt boyutlarına ilişkin bulgusunun, Gömleksiz ve Çetintaş (2011) tarafından öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını inceledikleri çalışmanın sonuçlarıyla bölüm bazında farklılıkların olması anlamında örtüştüğü; Akın ve Özdemir (2009), Genç ve Kalafat (2008) ile Oğuz'un (2011) çalışmalarıyla ise örtüşmediği anlaşılmıştır. Cinsiyet değişkeninin ilişkin bulgu, Genç ve Kalafat (2008), Saracaloğlu (2001), Tekin vd. (2009) ile Ural ve Sağlam'ın (2011) bulgularıyla örtüşmekte; Ektem ve Sünbül (2011), Ercoşkun ve Nalçacı (2008) ile Oğuz'un (2011) bulgularıyla ise örtüşmemektedir. Araştırmada ulaşılan bu bulgu, kız öğrencilerin demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak erkek öğrencilere göre daha fazla içselleştirmiş olmalarıyla ve sahip oldukları demokrasi kültürlerinin erkek öğrencilere göre farklı olmasıyla açıklanabilir. Ailelerin gelir düzeyi değişkenine ilişkin bulgu Saracaloğlu'nun (2001) bulgularıyla uyuşmakta, orta ve alt gelir düzeyindeki ailelere mensup öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının üst düzey gelir grubundakilere göre daha yüksek

olduğu bulunan Gömleksiz ve Çetintaş'ın (2011) çalışmasıyla ise uyuşmamaktadır. Aydemir ve Aksoy'un (2010) çalışmalarında da aile gelir düzeyi ile öğrencilerin demokratik tutumları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Bununla birlikte üst gelir düzeyindeki ailelerin daha demokratik bir aile yapısına sahip olabileceği öngörüsüne dayanılarak, çocuklarının da demokratik değer düzeylerinin yüksek olabileceği ifade edilebilir. Siyasi görüş değişkeni açısından, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık demokratik değer düzeylerinin kültürel çeşitlilik, tolerans ve ifade özgürlüğü alt boyutlarında farklılaşmasında ise aile yapılarının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim, Austin ve Pinkleton (2001) da, ailelerin, çocuklarının siyasi görüşlerinin oluşumundaki yaşamsal öneme dikkat çekmektedir.

Araştırmanın medya okuryazarlığı ile aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu arasındaki ilişkinin incelendiği kısma genel olarak bakıldığında, elde edilen bulguların, Hoskins (2006) tarafından ortaya konulan aktif vatandaşlık modelinde, aktif vatandaşlık üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin varlığını ve öngörülen etkiyi doğruladığı görülmektedir. Hoskins (2006), aktif vatandaşlık modelinde, bireyin öğrenme deneyimleri (formal eğitim, informal ve formal olmayan deneyimler), aracılığıyla vatandaş yeterlilikleri (bilgi, beceri, tutum ve değerler) geliştireceğini ve bu sürecin sosyal çıktısı olarak da aktif vatandaş haline geleceklerini öngörmüştür. Bu çalışmada aktif vatandaşlık, (araştırmanın sınırlılıkları kısmında da belirtildiği üzere) Hoskins (2006)'in kavramsallaştırması içerisinde yer alan “demokratik değerler” boyutu açısından ele alınmıştır. Dolayısıyla, çalışmada bireylerin aktif vatandaş olup olmayacakları değil, aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değerleri geliştirip geliştirmedikleri ve bu sürecin bireylerin medya okuryazarlık düzeyleri ile olan ilişkisi üzerine odaklanılmıştır.

Hoskins (2006), aktif vatandaşlık modelinde, arka plan değişkenlerin (kişisel, sosyoekonomik, sosyokültürel, yerleşim yeri vb.) öğrenme deneyimleri, vatandaşlık yeterlilikleri ve aktif vatandaşlık üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Bu çalışmanın, medya okuryazarlığı ile aktif vatandaşlık demokratik değerler boyutu arasındaki ilişkinin incelendiği son bölümde benzer etkilere ulaşılmıştır. Nitekim, alt boyutlarda farklılaşma görülse de, bireylerin aktif vatandaşlığa ilişkin geliştirdikleri değerler üzerinde ilişki derecesi değişmekle birlikte (çoğunlukla düşük), medya okuryazarlığının “Eleştirel Anlama” ve “İletişimsel Beceriler” boyutları, temel vatandaş yeterliliklerinin bilişsel ve

duyuşsal boyutları, sınıf, aile gelir düzeyi, cinsiyet ve siyasi görüş değişkenlerinin etkileri olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte, medya okuryazarlığının “Eleştirel Anlama” ve “İletişimsel Beceriler” boyutlarıyla birlikte, temel vatandaş yeterliliklerinin duyuşsal boyutunun ve siyasi görüşe ait ilişki katsayılarının diğer değişkenlere göre daha yüksek olduğunu vurgulamakta fayda vardır. Araştırmada, medya okuryazarlığının “Kullanım Becerileri” boyutunun ilişki aranan hiçbir modelde anlamlı olmaması bir diğer çarpıcı sonuç olarak belirlemektedir. Bu sonuğtan, medya okuryazarlığının “Kullanım Becerileri” boyutunun öğretmen adaylarının geliştirdikleri aktif vatandaşlığa ilişkin değer oluşumlarında bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Medya okuryazarlığının diğer boyutlarının ise oluşturulan modellerin bir çoğunda anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla bu boyutların, öğretmen adaylarının geliştirdikleri aktif vatandaşlığa ilişkin değer oluşumlarında etkileri olduğu ifade edilebilir. Hoskins’in (2006) modelinde öngörüldüğü gibi her ne kadar kurulan bazı modellerde bilişsel boyutu anlamlı çıkmamış olsa da, öğretmen adaylarının temel vatandaş yeterliliklerinin aktif vatandaşlığa ilişkin geliştirdikleri değerler üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer çarpıcı sonuç da, Hoskins’in (2006) modelinde kişisel değişkenler başlığı altında yer alabilen siyasi görüş değişkeninin kurulan tüm modellerde öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığa ilişkin değer düzeylerini yüksek oranda etkiliyor olmasıdır. Bir başka deyişle, siyasi sosyalizasyon süreci sonunda kazanılan; şekillenmesinde yetişme tarzının, aile ve yakın çevrenin, medyanın ve bireysel deneyimlerin etkileri olabileceği düşünölen siyasi görüş olgusu, öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığa ilişkin geliştirdikleri değerler üzerinde gözle görölür bir etkiye sahiptir. Nitekim Causey, Thomas ve Armento (2000), Gay (2010) ve Molto vd. (2010: 247) ve Austin ve Pinkleton’un (2001) çalışmaları da bu bulguyu desteklemektedir.

5.2. Sonuç

Medya, 21. yüzyılda bireylerin ve toplumların yaşamındaki yeri giderek artan bir fenomen niteliğine bürünmüştür. Tarih boyunca, medyanın bireyleri farklı yollarla etkilediği düşünölmüştür. Platon, M.Ö. 437’de bir toplumun, vatandaşlarının kendilerini eğlendirmek için seçtiği yollarla ilgili olması gerektiğini vurgulamıştır (akt. Murray, 2008: 1226). Benzer şekilde Platon, Sokrates’in gençleri yanıtılabileceği için ozanları siteden kovmayı düşündüğünü ifade etmiştir (akt. Maigret, 2011: 70-71). Medyanın büründüğü

biçimler tarihsel olarak değişse de, bireyler ve toplumlar üzerindeki etkileri, bu etkilerin niteliği de tartışma konusu olmuştur. Bu etkilere karşı bir çözüm yolu olarak önerilen medya okuryazarlığı kavramının çeyrek yüzyıldır ön plana çıkmaya başladığı görülmüştür. Medya okuryazarlığının bireylere sunduğu en önemli fırsatlardan biri, medyanın kendilerine sunduğu mesajları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme kapasitesidir. Bireylerin bu yolla, medya tarafından oluşturulan suni gerçeklik algısını kırmaları ve medyanın örtülü mesajlarına karşı bir farkındalık geliştirmeleri beklenmektedir. Böylesi bir farkındalığın ve eleştirel bir bakış açısının kazanılmasında ise eğitimin en etkili araçlardan biri olduğu vurgulanmaktadır. Galician (2004: 9) bu düşünceyi destekler yönde, okullardaki ve toplumun genelindeki medya okuryazarlığı eğitiminin bir zorunluluk haline geldiğinin altını çizmektedir. Medya okuryazarlığı ile bireyler üslubu anlamdan, görüntüyü bağlamdan, politikayı kişilikten ve abartılı anlatımı da gerçekten ayırt etme becerisi kazanmaktadırlar (Considine, 2009). Bununla birlikte Türkoğlu (2007), medya okuryazarlığının yalnızca beceri kazanmaya değil, eleştirel ve demokratik yurttaşlık perspektifinde günümüz toplumlarının yeni bir açığına işaret ettiğini vurgulamaktadır.

Medya okuryazarlığı, demokratik bir toplumun kültürel gelişimine ve ilerlemesine önemli bir katkı sağlamaktadır. Eğer demokrasinin sağlıklı bir şekilde devamlılığından bahsedilecekse, medya kullanıcılarının onlara sunulan bilgileri değerlendirebilecek düzeye erişmelerinin ve medya okuryazarı haline gelmelerinin bir gereklilik olarak belirttiği açıktır. Bunun yanında, eğitimin temel işlevlerinden birinin, vatandaşlara demokrasi bilincini kazandırmak olduğu sıklıkla ifade edilmektedir. Bu bilincin oluşumunda ise değerlerin önemli bir bileşen olduğu bilinmektedir. Coombs-Richardson ve Tolson (2005: 264), kişi ve toplumdan topluma değişen; bireyin yetişme sürecinde kazandığı değerlerin, bireylerin tutum ve davranışlarının önemli belirleyicileri olduğunun altını çizmişlerdir. Nitekim araştırmanın bir boyutunu oluşturan aktif vatandaşlığın değerler boyutunda, insan hakları, demokrasi, kültürel çeşitlilik, cinsiyet eşitliği, sürdürülebilirlik, barış / şiddete karşı olma, adalet ve eşitlik, katılıma önem verme (Hoskins, 2006; Hoskins ve Crick, 2010) gibi farklı değerleri barındırdığının altı çizilmektedir. Bireylerin demokrasiye ilişkin geliştirdikleri değerler üzerinde medya okuryazarlığının etkisinin olup olmadığının belirlenmesi ise bu araştırmanın ana amacını oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, bireylerin medya okuryazarlık düzeylerinin (Özellikle eleştirel anlama ve iletişimsel beceriler alt boyutlarında), aktif vatandaşlığa ilişkin geliştirdikleri değerler üzerinde düşük

de olsa bir etkilerinin olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu temel amaç doğrultusunda, bazı önerilere yer verilmiştir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak yapılan yorumlar ve bunlara bağlı ulaşılan sonuçlara dayalı olarak, eğitim yöneticileri, öğretim üyeleri, aileler ve araştırmacılar için bazı önerilere yer verilmiştir.

1. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin arttırılabilmesi için, Eğitim Fakültelerinin tüm bölümleri için lisans düzeyinde seçmeli “Medya Okuryazarlığı” dersi eğitim programlarına yerleştirilmelidir.

2. Eğitim Fakültelerinin öğretim programlarında yer alan tüm derslerde, olanaklar çerçevesinde öğretmen adaylarının farklı medya araçları kullanma becerileri edinmelerini ve geliştirebilmelerini; farklı medya ürünleri ortaya çıkarmalarını destekleyici faaliyetlere yer verilmelidir.

3. Eğitim Fakültelerinin fiziki ve teknik imkanları, öğretmen adaylarının medya okuryazarı olarak yetişmelerini destekleyecek şekilde iyileştirilmelidir. Bunun yanında Eğitim Fakülteleri, varolan yapılarının iyileştirilmesinin ötesinde, tüm derslerde kullanılacak ileri teknolojiye uyumlu ekipmanla donatılmalıdırlar.

4. Öğretmen adaylarının medya okuryazarı olarak yetişmelerinin yanında, Eğitim Bilimleri Enstitüleri aracılığıyla yüksek lisans ve doktora düzeyinde “Medya Okuryazarlığı” programları açılabilir.

5. Medya okuryazarlığının en önemli boyutlarından biri olarak ifade edilebilecek “Eleştirel Düşünme”nin, Eğitim Fakülteleri’nde tüm derslerde uygulanabilecek etkinlikler yoluyla geliştirilmesi sağlanmalıdır.

6. Öğretmen adaylarının, siyasete ve kurumlarına duydukları güvenin arttırılması için, her türlü siyasal katılımlarının desteklenmesi sağlanmalıdır. Bu kapsamda, öğretmen

adaylarının derslerde kendi düşüncelerini ifade etmelerine, arkadaşlarıyla siyasi konularda tartışmalara girmelerine ve sağlıklı bir politik sosyalleşme süreci içinde olmalarına yardımcı olunmalıdır.

7. Öğretmen adaylarının siyasal katılımlarını ve demokrasiye ilişkin değerlerini etkilediği düşünülen, “yakın çevresi dışındakilere güven” duymasıyla ilgili destekleyici olunmalıdır. Bu kapsamda, öğretmen adayının kişisel gelişimini ve sosyalleşmesini desteklediği düşünülen “Topluma Hizmet Uygulaması” gibi derslerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi sağlanmalıdır ve öğretim programları içerisindeki ağırlıkları artırılmalıdır.

8. Öğretmen adaylarının, demokratik değerlere ilişkin bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının artırılmasını sağlayacak “Çokkültürlülük”, “Tolerans”, “Farklılıklara Saygı”, “Temel Hak ve Özgürlükler”, “İnsan Hakları” vb. temalara sahip lisans düzeyinde seçmeli “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersi Eğitim Fakültelerinin öğretim programlarına yerleştirilmelidir.

9. Demokrasinin ve demokrasiye ilişkin değerlerin ilk öğrenildiği toplumsal kurum olan aileler, çocuklarının politik sosyalleşme sürecinin sağlıklı bir şekilde gelişmesine yardımcı olmalıdırlar. Bu kapsamda, çocuklarının kendilerini rahatça ifade edebileceği bir aile ortamı oluşturmalıdırlar.

10. Bu araştırma, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Benzer araştırmalar, yükseköğretimin geneli, lise, orta okul ve ilkokul düzeylerinde de yapılabilir.

11. Araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmacıların, medya okuryazarlığı ve aktif vatandaşlığın farklı boyutları arasındaki ilişkileri inceleyecekleri, farklı model ve yöntemlere dayalı çalışmalar yürütmeleri desteklenebilir.

12. Bu araştırma kapsamında, aktif vatandaşlığın demokratik değerler boyutunda seçilen değerler haricinde, belirlenecek farklı demokratik değerlerle araştırma tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abowitz, K.K. ve Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76 (4), 653–690.
- Abu-Laban, Y. ve Gabriel, C. (2002). Diversity, globalization and public policy in Canada. Y. Abu-Laban ve C. Gabriel (Ed.) *Selling diversity: Immigration, multiculturalism, employment equity and globalization* içinde (pp.11-36). Peterborough, ON: Broadview Pres.
- Active Citizenship Foundation Hungary, (2010). *A Europe of active citizens: Assessments, policy responses and recommendations on active citizenship education*. Summary Report. Eylül 12, 2012 tarihinde http://www.dare-network.eu/downloads/budapest_documentation/A_Europe_of_Active_Citizens_conference_Summary_Report.pdf web adresinden alınmıştır.
- Akan, Y. (2011). *Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin demokrasi bilinci (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, U. ve Özdemir, M. (2009). Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: eğitim bilimleri fakültesi örneği. *Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 42, Sayı:2, ss. 183-198.
- Aktan, C.C. (1997). Siyasal ve sivil özgürlükler, demokrasi ve Türkiye. *Yeni Türkiye (Özel sayı)*, Cilt:3, Sayı:18, Ankara.
- Albrecht, K. (2007). *Beyin gücü*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Aldenmyr, S.I., Wigg, U.J. ve Olsen, M., (2012). Worries and possibilities in active citizenship: Three Swedish educational contexts. *Education, Citizenship and Social Justice*, pp. 1-16, Published Online 13 September 2012.
- Alvater, E. (1985). Yeni liberal karşı devrimin mübtezelliği, kriz, neoliberalizm Reagan dosyası. R. Zarakolu (Der.), *Dünyün ve Bugünüün Defterleri Dünya Sorunları Dizisi* içinde s. 51-52, Sayı: 1, İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Amnesty International. (1986). *First steps: A manual for starting human rights education* London: Amnesty International-International Secretariat.

- Amory, A. (2011). Pre-service teacher development: A model to develop critical media literacy through computer game play. *Education as Change*, Vol: 15, pp. 121-122.
- Anderson, P. W. (2003). Dizzy with future schlock. *The Times Higher Education Supplement*. 31 October, p. 27.
- Anderson, J. (2005). Citizenship, unemployment and welfare policy. Andersen J, Guillemard A, Jensen P and Pfau-Effinger B (eds) içinde, *The Changing Face of Welfare: Consequences and Outcomes from a Citizenship Perspective*, s. 75-92. Bristol: The Policy Press.
- Aras, Ü. Y. (2010). *İnsan hakları temelinde özel hayat hakkının ulusal ve uluslararası uygulamaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arblaster, A. (1999). *Demokrasi*, (çev. Nilüfer Yılmaz), İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Aristoteles. (1983). *Politika*. (Çev. Mete Tunçay), İstanbul: Remzi Kitabevi Yay.
- Arnason, V. (2012). Scientific citizenship in a democratic society. *Public Understanding of Science*, Online version, pp. 1-14.
- Askola, H. (2012). Tale of two citizenship: Citizenship, migration and care in the European Union, *Social & Legal Studies*, Online version, pp. 1-16.
- Aspen Institute of Media Literacy. (1992). *Media literacy: A definition and more*. Eylül 18, 2012 tarihinde <http://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more> web adresinden alınmıştır.
- Asthana, S. (2006). *Innovative practices of youth participation in media: a research study on twelve initiatives from around the developing and underdeveloped regions of the world*. Paris, UNESCO. Eylül 19, 2012 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149279e.pdf> web adresinden alınmıştır.
- Asuncion, M.L.G. ve Arboleda, N.P. (2011). *The media literacy level of selected ab journalism and ab communication students of Albay*. Unpublished Undergraduate Thesis. Bicol University: Legazpi City. Philippines.
- Aufderheide, P. (2012). *General principles in media literacy*. Eylül 19, 2012 tarihinde <http://newsreel.org/articles/aufderhe.htm> web adresinden alınmıştır.

- Austin, E. W. ve Pinkleton, B. E. (2001). The role of parental mediation in the political socialization process. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, Vol: 45, Issue: 2, pp. 221-240.
- Austin, E. W., Chen, Y., Pinkleton, B. E. ve Quintero J. J. (2006). Benefits and costs of Channel One in a middle school setting and the role of media-literacy training. *Pediatrics*, Vol: 117, No: 3, pp.423-433.
- Aydemir, H. ve Aksoy, N. D. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisi: Malatya Örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 1, ss. 265-279.
- Aydemir, M.A. ve Tecim, E. (2012). Türk toplumunda aile ve dinin sosyal sermaye potansiyeli. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 28, s.43-59.
- Baltacı, C. (2004). Yeni sağ üzerine bir eleştiri, SDÜ, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 2, s. 359-373.
- Basic Facts About United Nations. (1995). United Nations Publications, New York.
- Battery, M. (2003). The end of citizenship? The nation state, threats to its legitimacy and citizenship education in the twenty first century. *Cambridge Journal of Education*, 33/1, pp.101-102.
- Bauböck, R. (1994). *Transnational citizenship: membership rights in international migration*. Aldershot, Edward Elgar Pub.
- Bauman, Z. (2003). Modernlik ve müphemlik. (Çev. İsmail Türkmen), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. Lankshear C and Knobel M (ed.) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* içinde s.17-32, New York: Peter Lang.
- Beetham, D. ve Boyle, K. (2005). *Demokrasinin temelleri*, (Çev. A.Z. Kopuzlu), Ankara: Adres Yayınları.
- Bek, M. ve Binark, M. (2007). *Eleştirel medya okuryazarlığı: Kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları
- Bhuyan, R. ve Smith-Carrier, T. (2012). Constructions of migrant rights in Canada: is subnational citizenship possible? *Citizenship Studies*, 16:2, 203-221.
- Bıçak, V. (2002). *Avrupa insan hakları mahkemesi kararlarında ifade özgürlüğü*, Ankara: Liberal Düşünce Topluluğu Yayınları.

- Biçer, B., (2009). Demokrasi ve kabul görme sorunu. *I. Uluslar arası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu* (28-30 Mayıs 2009), Bildiriler Kitabı s.114-118, Uşak Üniversitesi, AB Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, Uşak.
- Blatter, J. (2011). Dual citizenship and theories of democracy. *Citizenship Studies*, 15:6-7, pp. 769-798.
- Bosniak, L. (2003). Multiple nationality and postnational transformation of citizenship, A.Martin ve K. Hailbronner (Edt.), *Rights and Duties of Dual Nationals Evolution and Prospects içinde*, s. 27-49, New York: Kluwer Law International.
- Brannan, T., John, P. ve Stoker, G. (2006). Active citizenship and effective public services and programmes: How can we know what really works? *Urban Studies*, Vol: 43, No: 5, pp. 993-1008.
- Brese, F., Jung, M., Mirazchiyski, P., Schulz, W. ve Zuehlke, O. (2011). *ICCS 2009 user guide for the international database*. I.E.A. Secretariat. Hamburg, Germany.
- Brown, J. D. (2006). Media literacy has potential to improve adolescents' health. *Journal of Adolescent Health*, Vol.39, pp. 459-460.
- Bryman, A. (2008). The End of the paradigm wars. (ed. Alasuutari, P., Bickman, L and Brannen, J.), *The Sage Handbook of Social Research Methods*, California: Sage Pub., Thousand Oaks.
- Buckingham, D. (2001). "Media education: a global strategy for development" Eylül 20, 2012 tarihinde http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5681&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html web adresinden alınmıştır.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2005). Will media education ever escape the effects debate? *Telemedium: The Journal of Media Literacy*, Vol: 52, Issue: 3, pp. 17-21.
- Burhan, H.A. (2010). *1980 sonrası sosyal değerler ve sosyal çözülme: öğretmenler üzerine uygulamalı bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Burroughs, S., Bracato, K., Hopper, P.G. ve Sanders, A. (2009). Media literacy: a central component of democratic citizenship. *The Educational Forum*, Vol. 73, Issue: 2, pp. 154-167.

- Burphy, J. (1978). *Düşünce özgürlüğünün tarihi*, (Çev: Durul Batu), İstanbul: Erdini Basım ve Yayınevi.
- Büyükdüvenci, S. (1990). Demokrasi, eğitim ve Türkiye [Democracy, education and Turkey]. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi [Journal of Faculty of Educational Science]*, 23, s.583-613.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri 2*. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calhoun, C. (1999). Nationalism, political community and the representation of society. Or, why feeling at home is not a substitute for public space. *European Journal of Social Theory*, Issue: 2, No: 2, pp. 217-231.
- Can, O. (2001). Düşünceyi açıklama özgürlüğü: anayasal sınırlar açısından neler değişti? *Liberal Düşünce Dergisi*, Sayı 24 Liberte Yayınları, Güz.
- Carr, W. (1991). Education for citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 39(4), 373-385.
- Castells, M. (2006). Enformasyon çağı: ekonomi, toplum ve kültür ikinci cilt kimliğin gücü, Ebru Kılıç (çev.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. s.421-422.
- Causey, V. E., Thomas, C. D. ve Armento, B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Vol: 16, pp. 33-45.
- Center for Media Literacy (2012). Media literacy and the question of production. Ağustos 11, 2012 tarihinde <http://www.medialit.org/reading-room/media-literacy-and-question-production> web adresinden alınmıştır.
- Chen, K. (2007). *Democratic values of university students in Taiwan: A study of two generations*. Unpublished Doctorate Thesis. University of California, Santa Barbara. USA.
- Chen, D.T.V. ve Wang, Y. (2011). Unpacking new media literacy. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, Vol: 9, No: 2, pp. 84-88.
- Chomsky, N. (1999). *Medya gerçeği*. (Çev. A. Yılmaz), İstanbul: Tüzmamanlar Yayıncılık.
- Chomsky, N. (2000). *Halkın sırtından kazanç: neoliberalizm ve küresel düzen*. (Çev. Deniz Hakyemez, Barış Zeren), Om Yayınevi, İstanbul.
- Clark, J. (1996). *Kalkınmanın demokratikleşmesi gönüllü kuruluşların rolü*, (Çev:Serpil Ural), Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.

- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5th Ed.). London: Routledge Falmer.
- Collins, A. ve Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. New York: Teachers College Press.
- Commission of the European Communities. (2009). *Media literacy*; Ağustos 15, 2012 tarihinde http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm web adresinden alınmıştır.
- Considine (2009). Approaches to media literacy. Ağustos 15, 2012 tarihinde <http://www.ced.appstate.edu/departments/ci/programs/edmedia/medialit/article3.html> web adresinden alınmıştır.
- Coombs-Richardson, R. ve Tolson H. (2005). A comparison of values rankings for selected American and Australian teachers. *Journal of Research in International Education*, 4, 263-277.
- Council of Europe. (1950). *Convention for the protection of human rights and fundamental freedoms*. Rome. Ağustos 03, 2012 tarihinde <http://conventions.coe.int/treaty/EN/Treaties/html/005.htm> web adresinden alınmıştır.
- Council of Europe Parliamentary Assembly, Committee on Political Affairs and Democracy, (2012). *The promotion of active citizenship in Europe*. Ağustos 03, 2012 tarihinde http://assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewHTML.asp?FileId=18089&Language=EN#_TOC_N09C01E60N0F42EC28 web adresinden alınmıştır.
- Cortes, C. E. (2005). "How the media teach?". G. Schwarz and P.U. Brown (eds.), *Media literacy, transforming curriculum and teaching* içinde, ss. 55-71, Massachusetts: Blackwell Synergy.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. ve Hanson, W. E. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Editors: Tashakkori, A. and Tedlie, C. Sage publications Inc.
- Crick, B. (2002). A note on what is and what is not active citizenship. Ağustos 11, 2012 tarihinde http://archive.excellencegateway.org.uk/media/post16/files/033_bernardcrick_what_is_citizenship.pdf web adresinden alınmıştır.
- Cronin, A. M. (2000). *Advertising and consumer citizenship: gender, images and rights*. Routledge Press, London.

- Current trends and approaches to media literacy in Europe Report, (2007). Ağustos 07, 2012 tarihinde <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/study.pdf> web adresinden alınmıştır.
- Çeliktürk, T. (2011). *1989'dan 2009 Yılına, Kürt sorunu'na ilişkin kamuoyuna sunulan raporların ve açılımların çokkültürlülük literatürü kapsamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çeçen, A. (2000). *İnsan hakları*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Çeçen, A. (2005). *Kıbrıs çıkmazı*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Çötök, N.A. (2010). *Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında alman eğitiminde türk öğrenciler: Bremen örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dağı, İ. ve Toprak, M. (2003). *Türkiye'de insan hakları ve ifade özgürlüğü*. Ağustos 08, 2012 tarihinde http://www.liberal.org.tr/upresimler/insan_haklari_ifade_ozgurlugu_24.pdf web adresinden alınmıştır.
- Dahl, R. A. (1993). *Demokrasi ve eleştirileri*. Çev. Levent KÖKER. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Dahl, R. A. (2001). *Demokrasi üstüne*. Çev: Betül Kadioğlu, Ankara: Phoenix Yayınevi,
- D'Andrea, M. (2000). Postmodernism, constructivism, and multiculturalism: Three forces reshaping and expanding our thoughts about counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 22, pp.1-16.
- Darmanin, A.M. (2012). *Get up and get active!* Ağustos 24, 2012 tarihinde <http://www.eesc.europa.eu/?i=portal.en.publications-storybook.24059> web adresinden alınmıştır.
- De Leeuw, M., ve Van Wichelen, S. (2012). Civilizing migrants: Integration, culture and citizenship. *European Journal of Cultural Studies*, Vol: 15, Issue: 2, pp. 195-210.
- Denegri, M., ve Chavez, D. (2012). Media literacy and consumption of media and advertising in university students of pedagogy in Chile. *Comunicar*, No: 38, V: XIX, pp. 183-191.
- Dennis, E.E. (2004). Out of sight and out of mind. the media literacy needs of grown-ups. *American Behavioral Scientist*, 48 (2), pp.202-211.
- Desforges, L. (2004). The formation of global citizenship: “ International Non-Governmental Organization in Britain”. *Political Geography*, 23, pp.549–569.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Ağustos 16, 2012 tarihinde <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm> web adresinden alınmıştır.
- Dewey, J. (1987). *Özgürlük ve kültür*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Dhamoon, R. (2004). "Cultural", intersectionality and power: re-thinking the culture concept", APSA, September 2-5, 2004, ss. 1-28. Ağustos 12, 2012 tarihinde http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/0/6/0/5/8/page_s60581/p60581-1.php web adresinden alınmıştır.
- Dierwechter, Y. (2000). "Clinton'un üçüncü yolu: sol ve sağ, hepsi tepeden tırnağa Amerikan", *Üçüncü Yol Arayışları ve Türkiye*, Editör: M.C. Yalçıntaş, İstanbul: Büke Yayınları.
- Djupe, P. A. ve Calfano, B.R. (2011). American muslim investment in civil society : Political discussion, disagreement, and tolerance. *Political Research Quarterly*, Vol: 65, No: 3, pp. 616-528.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and environment*. Oxford: Oxford University Press.
- Dobson, L. (2006). *Supranational citizenship*. Manchester: Manchester University Press.
- Domine, V. (2011). Building 21st- century teachers: An inventional pedagogy of media literacy education. *Action in Teacher Education*, Vol: 33, Issue: 2, pp. 194-205.
- Donnelly, J. (1995). *Teoride ve uygulamada evrensel insan hakları*. Çev.Mustafa Erdoğan-Levent Korkut, Ankara: Yetkin Yayınları.
- Dorr, A. (1983). No shortcuts to judging reality. J. Bryant ve D.R. Anderson (Eds.), *Children's Understanding of Television: Research on Attention and Comprehension* içinde, ss. 199-220. New York: Academic Press.
- Dost, S. (2001). *Avrupa insan hakları yargısında ifade özgürlüğü ve Türkiye*, 1.Baskı, Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Doytcheva, M. (2009). Çokkültürlülük, (Çev. Tuba Akıncılar Onmuş), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2002). Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dronkers, J. ve Vink, M.P. (2012). Explaining access to citizenship in Europe: How citizenship policies affect naturalization rates. *European Union Politics*, Online version, pp. 1-23.
- Dubiel, H. (1998), *Yeni muhafazakârlık nedir?* Çev: Erol Özbek, İstanbul: İletişim Yayınevi.

- Duman, B. ve Alacahan, O. (2012). Sosyal sermaye / güven boyutunda etniklik. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 10, Cilt: 1, S. 181-208.
- Duncan, B. (2006). *Media literacy: essential survival skills for the new millennium. School Libraries in Canada* 25(4): pp.31–34. Mart 10, 2012 tarihinde <http://www.cla.ca/casl/slic/254medialiteracy.html> web adresinden alınmıştır.
- Dünya Değerler Araştırması (2012). Aralık 20, 2012 tarihinde <http://www.baskahaber.org/2012/10/dunya-degerler-arastrmasna-gore-turkiye.html> web adresinden alınmıştır.
- Ekinci, T.Z. (1999). *Demokrasi, çokkültürlülük*. İstanbul: Küreyel Yayınları.
- Ektem, I. S. ve Sünbül, A. M. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 31, ss. 159-168.
- Enslin, P. (2000). Education and democratic citizenship: in defence of cosmopolitanism. M. Leicester, C. Modgil ve S. Modgil (Eds.), *Politics, education and citizenship* içinde ss. 149-156, London: Falmer.
- Ercoşkun, M. H. ve Nalçacı, A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz 2008, Sayı: 180, ss.204-215.
- Erdoğan, E. (2003). *Türk gençliği ve siyasal katılım*. Ağustos 04, 2012 tarihinde http://www.urbanhobbit.net/pdf/typp_turkish.pdf web adresinden alınmıştır.
- Erdoğan, E. (2008), *Sosyal sermaye, güven ve Türk gençliği*, Ağustos 04, 2012 tarihinde http://www.urbanhobbit.net/PDF/Sosyal%20Sermaye_emre%20erdogan.pdf web adresinden alınmıştır.
- Erjem, Y. ve Kızılcılık, S. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimleri sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Eurydice. (2012). *Citizenship education in Europe*. Ağustos 04, 2012 tarihinde http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf web adresinden alınmıştır.
- European Commission. (2007). *A European approach to media literacy in the digital environment* Ağustos 09, 2012 tarihinde http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/com/en.pdf web adresinden alınmıştır.

- European Council. (1997). *Treaty of Amsterdam*. Ağustos 09, 2012 tarihinde <http://www.europa.eu.int/eur-lex/lex/en/treaties/index.htm> web adresinden alınmıştır.
- Faas, D. ve Ross, W. (2012). Identity, diversity and citizenship: A critical analysis of textbooks and curricula in Irish schools. *International Sociology*. 27: 574-591.
- Falk, R. (1994). The making of global citizenship. Bart van Steenberg (Ed.), *The Condition of Citizenship*, London: Sage Publications.
- Faulks, K. (1998) *Citizenship in modern Britain*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Faulks, K. (2006). Rethinking citizenship education in England: some lessons from contemporary social and political theory. *Education, Citizenship and Social Justice*. 1(2), 123-140.
- Favretto, I. (2003). *Long search for a third way : the British labour party and the Italian left since 1945*. VA: Palgrave Macmillan.
- Fıratlı, E. (2006). *Demokratik tartışma ortamı açısından izleyici katılımlı televizyon tartışma programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir*. (Çev. Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayınları.
- Fiske, J. (1997). Postmodernizm ve televizyon. S. İrvan (Der.). *Medya, Kültür, Siyaset* içinde s. 29-58, 2. Basım, Ankara: Alp Yayınları.
- Fitzpatrick, T. (2003). *After the new social democracy: Social welfare for the twenty-first century*. Manchester University Press, Manchester, UK.
- Friedman, T. (2005). *The world is flat: A brief history of the 21st Century*. New York: Farrar, Staus and Giroux.
- Fukuyama, F. (2003). *Tarihin sonu ve son insan*. İstanbul: Simavi Yayınları.
- Galician, M.L. (2004). Introduction: high time for 'dis-illusioning' ourselves and our media: media literacy in the 21st century, Part I: Strategies for Schools (K-12 and Higher Education), *American Behavioral Scientist*, Vol: 48, No: 1, pp.7-17.
- Gall, J., Gall, M.D. ve Borg, W.R. (1999). *Applying educational research*. New York: Longman.
- Galtung, J. (1999). *Bir başka açıdan insan hakları*. Çev. Müge Sökmen, İstanbul: Metis Yayınları.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, Vol: 61, Issue: 1-2, pp. 143-152.

- Genç, S. Z ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 19, ss. 211-222.
- Giddens, A (2000). *Sosyoloji*, Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Giddens, A. (2000). *Üçüncü yol: sosyal demokrasinin yeniden dirilişi*. Çev: Mehmet Özyay, İstanbul: Birey Yayınları.
- Girgin, A. (2005). Çokkültürcülük: demokrasinin ideal kültürü mü? yoksa bir tuzak mı? *Anafilya*, Sayı: 49, ss. 39-40.
- Giritli, İ. (2003). Laik hukuk düzeni insan haklarının koşuludur. *İstanbul Kültür Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 1-2, ss. 21-23.
- Gömlüksiz, M.N. ve Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık ve Erzincan Üniversiteleri Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 17, ss.1-14.
- Göze, A. (1993). *Siyasal düşünceler ve yönetimler*. Ankara: Beta.
- Gözler, K. (2004). *Anayasa hukukuna giriş*. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- Gözübüyük, Ş. (2005). *Hukuka giriş*. Turhan Kitabevi, Ankara.
- Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Gray, C.B. (1999). *The philosophy of law, an encyclopedia*, Volume II K-Z, New York: Garland Publishing.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis. An introduction*. London: Sage publications.
- Green, D. (2008). *From poverty to power: how active citizens and effective states can change the world?* Oxford: Oxfam International.
- Green, J. C., Krayder, H. ve Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. B. Somekh ve C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* içinde, ss. 275-282. London: Sage.
- Greene, D., Lara, A., Lara, D., Posadas, C., Medina, C., Oesterreich, H., Ruiz, M., Valverde, M., Chávez, R., ve García, H. (2012). Cultural citizenship in hispanic-serving institutions: challenges for transformation, *Journal of Latinos and Education*, 11:3, 143-149.
- Guerin, D. ve Pelletier, R. (2000). Cultural nationalism and political tolerance in advanced industrial societies: The Basque country and Katolania. *Nationalism & Ethnic Politics*, Vol: 6, No: 4, pp.1-22.

- Gutierrez, A. ve Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Comunicar*, No: 38, V: XIX, pp. 31-39.
- Gurevitch, M. ve Blumler, J.G. (2002). Siyasal iletişim sistemleri ve demokratik değerler. *Medya, Kültür, Siyaset*. (Der. S. İrvan). İkinci Basım, Ankara: Alp Yayınevi.
- Gül, H. ve Gül, S.S. (2007). Sosyal devletten çalışma refahına geçişte sosyal haklar ve yoksullar, *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt: 40, Sayı: 3, s. 1-30.
- Güllüpcinar, F. (2012). Eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma açısından vatandaşlık üzerine sosyolojik bir analiz. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 67, No:1, s.81-109.
- Gündoğan, A.O. (2009). Demokrasi ve kabul görme sorunu. *I. Uluslar arası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu (28-30 Mayıs 2009)*. Bildiriler Kitabı s.74-76 Uşak Üniversitesi, AB Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, Uşak.
- Güngör, M. (2008). *Ulus-devlet yurttaşlığından küresel yurttaşlığa Türkiye’de yurttaşlık olgusu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Haan, N., Smith, M. B. ve Block, J. (1968). Moral reasoning of young adults: political-social behavior, family background, and personality correlates. *Journal of Personality and Social Psychology* , 10(3), pp.183-201.
- Habermas, J. (2000). Demokratik anayasal devlette tanınma savaşımı. *Çokkültürcülük (İç)*, Der: A. Gutman İstanbul: YKY.
- Habermas, J. (2002). *Ötekiyle olmak, ötekiyle yaşamak*. (çev.İlknur Kaya). İstanbul:YKY Yayınları.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*. 30,169-202.
- Hansen, J.T. (2010). Consequences of the postmodernist vision: diversity as the guiding value fort he counseling profession. *Journal of Counseling & Development*, Vol. 88, pp.101-107.
- Harris, J. (1999). State social work and social citizenship in britain: from clientelism to consumerism. *British Journal of Social Work*, vol: 29, Issue: 6, pp. 915-937, 1999.
- Harvey, D. (1999). *Postmodernliğin durumu*, Çev: Sungur Savran. İstanbul: Metis Yayınevi.

- Harber, C. (1992). *Democratic learning and learning democracy. Education for Active Citizenship*. Ticknall: Education Now.
- Hays P. A. (2004). Case study research. DeMarrais K. ve Lapan S.D. (Ed.) *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and The Social Sciences* içinde s. 218- 234. LEA.
- Hendelman H. (2004). *Üçüncü dünyanın meydan okuyan ilerleyişi*, (Çev:Kerim Kaya, Saadet Yıldız), 1.Basım, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Hermes, J. (2001). Of irritation, texts and men: Feminist audience studies and cultural citizenship. *International Journal of Cultural Studies* 3:351–67.
- Heywood, A. (2011). *Siyaset*. Çev. B.B. Özipek vd. 5. Baskı, Ankara: Adres Yayınları.
- Hinchey, P. H. (2003). Teaching media literacy: Not if, but why and how. *The Clearing House*, 76(6): 268–70.
- Hindess, B. (1993). Citizenship in the modern west. Turner, B.S. (ed.), *Citizenship and Social Theory*. London: Sage Pub.
- Hobbs, R. ve Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, Vol: 38, Issue: 3, pp. 330–355.
- Hobbs, R. (2007). *Approaches to instruction and teacher education in media literacy*. Ağustos 20, 2012 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161133e.pdf> web adresinden alınmıştır.
- Hobbs, R. ve Jensen, A. (2009). The past, present, and the future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, Vol: 1: pp. 1–11.
- Hobbs, R. (2010). Digital and media literacy: a plan of action, Washington D.C., The Apsen Institute. Ağustos 20, 2012 tarihinde http://www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf web adresinden alınmıştır.
- Hogan, P. C. (2009). *Understanding nationalism: On narrative, cognitive science, and identity*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M., Munda, G., Nardo, M., Saisana, M., Van Nijlen, D., Vidoni, D. ve Villalba, E. (2006). *Measuring active citizenship in Europe*. Ispra: European Commission Institute for the Protection and Security of the Citizen EUR 22530 EN.
- Hoskins, B. (2008). The discourse of social justice within european education policy developments: the example of key competences and indicator development

- towards assuring the continuation of democracy. *European Educational Research Journal*, Vol: 7, No: 3, pp. 319-330.
- Hoskins, B., d'Hombres, B ve Campbell, J., (2008). Does formal education have an impact on active citizenship behaviour? Ağustos 10, 2012 tarihinde http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/14675/1/reqn_o_jrc45983_does_formal_education_have_an_impact_on_active_citizenship_behaviour.pdf%5B1%5D.pdf web adresinden alınmıştır.
- Hoskins, B. and Mascherini, M. (2009) Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90, (3), 459-488.
- Hoskins, B. ve Crick, R. D. (2010). Competences for learning to learn and active citizenship: Different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, Vol: 45, No: 1, pp. 121-137.
- Hoskins, B., Abs, H., Han, C., Kerr, D. ve Veugelers, W. (2012). *Participatory citizenship in the European Union, Contextual Analysis Report*. Ağustos 08, 2012 tarihinde http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report_1_conextual_report.pdf web adresinden alınmıştır.
- Hoxsey, D. (2011). Debating the ghost of Marshall: a critique of citizenship. *Citizenship Studies*, 15:6-7, 915-932.
- Humphreys, M. J., Schreiner, L.A., Hulme, E. ve Sheridan, D. (2011). A new generation of leaders for Eastern Europe: Values and Attitudes for active citizenship. *Christian Higher Education*, Vol: 10, Issue: 3-4, pp. 215-236.
- Huntington, S.P. (1996). *Üçüncü dalga yirminci yüzyıl sonlarında demokratlaşma*. Çev: Ergun Özbudun. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Irving, L. M. ve Berel, S. (2001). Comparison of media-literacy programs to strengthen college women's resistance to media images. *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 25, Issue: 2, pp. 103–111.
- Işın, E.F. ve Wood, P.K. (1999). *Citizenship and Identity*. London: Sage Publications.
- İnaç, H. ve Demiray, M. (2004). Siyasal bir ideoloji olarak neo-liberalizm. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11: 163-184.
- İnan, T. Ve Temur, T. (2012). Examining media literacy of prospective teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (2), 269-285.

- İnceoğlu Y. (2007). Medyayı doğru okumak. *Medya Okuryazarlığı*. (ed:Nurçay Türkoğlu ve Melda Cinman Simsek), İstanbul: Kalemus Yayınları.
- İnsan Hakları İzleme Örgütü (2012). *World report 2012*. Aralık 05, 2012 tarihinde http://www.hrw.org/sites/default/files/related_material/wr_turkey_2012_tur.pdf web adresinden indirilmiştir.
- İrem, N. (2005). Eritme potasından eriyen pota'ya: XXI. yüzyılın esiğinde Amerika. *Doğu-Batı*. Yıl:8, Sayı:32, ss.199-219.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Gençlik Çalışmaları Birimi. (2006). İstanbul gençliği - eğitim bir fark yaratıyor mu? Ağustos 01, 2012 tarihinde, http://genclik.bilgi.edu.tr/docs/genclik_arastirmasi.pdf web adresinden alınmıştır.
- Jackson, R. (2003). Citizenship, religious and cultural diversity and education, Edit: Robert Jackson, *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity* içinde s. 1-28, London: Routledge Falmer.
- Jandt, F. E. (2007). *An introduction to intercultural communication identities in a global community*. USA: Sage Publications.
- Janoski, T. ve Gran, B. (2002). Political citizenship: foundations of rights. E. F. Isin ve B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* içinde, s. 13-52. London: Sage publications.
- James, P. (2006). *Globalism, nationalism, tribalism: bringing theory back in*. London: Sage Publications.
- Janmaat, J.G. ve Piattoeva, N. (2007). Citizenship education in Ukraine and Russia: Reconciling nation-building and active citizenship. *Comparative Education*, Vol: 43, No: 4, pp. 527-552.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M. ve Robinson, A. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: The MacArthur Foundation.
- Jeong, S., Cho, H. ve Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: a meta-analytic review. *Journal of Communication*, Issue: 62, pp. 454-472.
- Jerome, L. (2012). Service learning and active citizenship education in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, Vol: 1, Issue: 7, pp. 59-70.
- Jols, T. ve Thoman E. (2008). *21. yüzyıl okuryazarlığı: medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıfıçi etkinlikler*. Cevat Elma ve Alper Kesken (Translated by) Ankara: Ekinoks Yayınevi.

- Joppke, C. (2010). *Citizenship and immigration*, Cambridge: Polity Press.
- Joppke, C. (2007). Transformation of citizenship: status, rights, identity. *Citizenship Studies*, Vol:11, No:1, pp. 37-48, 2007.
- Joppke, C. (2002). Multicultural citizenship. In E. F. Isin ve B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies*. (pp. 245-258). London: SAGE publications.
- Kalın, F. (2007). *Fransız aydınlanması ve Voltaire'de dini düşünce ve inanç hürriyeti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Kallioniemi, A., Zaleskiene, I., Lalor, J. Ve Misiejuk, D. (2010). Towards active citizenship: cooperation between universities and NGO in developing curriculum. *Social Education / Socialinis Ugdymas*, Vol. 12 Issue 23, p. 5-20.
- Karagöz, K. (2004). *İfade özgürlüğü ve insan hakları avrupa mahkemesi kararlarında sınırlandırılması sorunu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, A. (2008). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Katz, E. (1993). The legitimacy of opposition: on teaching media and democracy. In *Media competency as a challenge to school and education*. Gutersloh, Germany: Bertelsmann Foundation Press.
- Kaya, A. (2012). Transnational citizenship: German-Turks and liberalizing citizenship regimes. *Citizenship Studies*, 16:2, 153-172.
- Kaya, A. (2006). Yurttaşlık azınlıklar ve çokkültürlülük T.H. Marshall – Tom Bottomore (der.) *Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kellner, D. ve Share J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 26, Issue: 3, pp. 369-386.
- Kennedy, K. J. (2007). Students constructions of “active citizenship”: What does participation means to students? *British Journal of Educational Studies*, Vol: 55, No: 3, pp. 304-324.

- Kenny, S., McNevin, A. ve Hogan, L. (2008). Voluntary activity and local government: Managing volunteers or facilitating active citizenship? *Social Alternatives*, Vol: 27, No: 2, pp. 45-49.
- Kıncal, R.Y. (2004). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kıncal, R. Y. (2004), *Vatandaşlık bilgisi*, Ankara: Mikro Basım – Yayım – Dağıtım.
- Kıncal, R. Y. ve Işık, H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler [Democratic education and democratic values]. *Eğitim Araştırmaları [Eurasian Journal of Educational Research]*, 3, pp. 54-58.
- Kinnier, R., Kernes, J. L. Ve Dautheribes, T. M. (2000). A short list of universal moral values. *Counseling and Values*. 45 (1), 4-17.
- Kliksberg, B. (1994). The Necessary State: A strategic agenda for discussion. *International Review of Administrative Sciences*. Vol: 60 Issue: 2, pp. 183-196.
- Kongar, E. (2007). *Demokrasimizle yüzleşmek*, İkinci Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, Vol: 33, Issue: 2, pp. 211-221.
- Köksal, N. Ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 34, ss. 189-203.
- Köse, T. (2010). *Sosyal güvenlik kavramına üçüncü yol yaklaşımı çerçevesinde bir bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kress, G. (2004). *Literacy in the new media*, London and New York: Routledge.
- Kuisma, M. (2008). Rights or privileges? The challenge of globalization to the values of citizenship. *Citizenship Studies*, 12: 6, 613 — 627
- Kupiainen, J. (2010). Finnish media literacy policies and research tendencies within an European Union context. *International Journal of Media and Cultural Politics*, Vol: 6, No: 3, pp. 335-341.
- Kuyurtar, M. (2000). *Ortaçağ islam düşüncesinde hoşgörü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kymlicka, W. (1998). Çokkültürlü yurttaşlık, Azınlık Haklarının Liberal Teorisi, İstanbul: Ayrıntı Yayınları: 210.
- Kymlicka, W. (2004). *Çağdaş siyaset felsefesine giriş*. Çev: Ebru Kılıç. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Kymlicka, W. ve Norman, W. (2008). Vatandaşın dönüşü: vatandaşlık kuramındaki yeni çalışmalar üzerine bir değerlendirme, *Vatandaşlığın Dönüşümü-Üyelikten Haklara içinde*, s.185-217. (Haz. Ayşe Kadioğlu), (Çev. Can Cemgil), İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Kuçuradi, İ. (2007). *İnsan hakları: kavramları ve sorunları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, İ. (2009). *Çağın olayları arasında*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Küçük, A. (2003). *İfade hürriyetinin unsurları*. 1.Baskı, Liberal Düşünce Topluluğu, Cantekin Matbaası.
- Landemore, H. (2007). Is representantive democracy really democratic? Ağustos 24, 2012 tarihinde http://www.booksandideas.net/IMG/pdf/20080327_manin_en.pdf web adresinden indirilmiştir.
- Laski, H. J. (1966). *Düşünce özgürlüğü*. 1.Baskı. (Çev. Yücel Sayman). İstanbul: Dönem Yayınları.
- Levin, B. (1998). The educational requirement for democracy. *Curriculum Inquiry*, 28, 58-79.
- Leydet, D. (2006). Citizenship. *Stanford Encyclopedia of Philosophy* Temmuz 07, 2012 tarihinde <http://plato.stanford.edu/entries/citizenship> web adresinden alınmıştır.
- Lewis, J. (2003). Economic citizenship: A comment. *Social Politics: International Studies in Gender, State and Society*, 10(2), 176-185.
- Linklater, A. (1998). Cosmopolitan citizenship. *Citizenship Studies*, 2(1), 23-41.
- Lipset, S.M. (1959). Some social requisites of democracy: economic development and political legitimacy. *American Political Science Review*, LIII (1), pp. 69-105.
- Lipset, S.M. (1986). *Siyasal insan*. (Çev. M. Tunçay). Ankara: Teori yayınları.
- Livingstone, S. (2003). *Assessing the media literacy levels of UK adults: a review of academic literature*. London: Broadcasting Standards Commission, Independent Television Commission and NIACE.
- Lundy, K. ve Ronning, H. (2002). Medya-kültür-iletişim: medya kültürü aracılığıyla modernliğin yorumlanması. *Medya, Kültür, Siyaset*. (Der. S. İrvan). İkinci Basım. Ankara: Alp Yayınevi.
- Lüküslü, D. (2010). *Gençlik örgütlenmelerindeki gençlerin sorunları, ihtiyaçları, istekleri ve önerileri temelinde Türkiye’de gençlik politikaları göstergelerinin oluşturulması araştırma projesi*. Aralık 01, 2012 tarihinde

<http://tr.scribd.com/doc/32510180/Genclik-Orgutlenmelerindeki-Genclerin-Sorunlari-Ihtiyaclari-Istekleri-ve-Onerileri> web adresinden alınmıştır.

- Lyons, S. (2003). *An exploration of generational values in life and at work*. Unpublished doctoral dissertation, Carleton University, Canada.
- Macovei, M. (2004). Freedom of expression: a guide to the implementation of article 10 of the European convention on human rights, Human Rights Handbooks No:2. Ağustos 01, 2012 tarihinde http://echr.coe.int/NR/rdonlyres/C3804E16-817B-46D5-A51F-0AC1A8E0FB8D/0/DG2ENHRHAND02_2004.pdf web adresinden alınmıştır.
- Magahlaes, A. ve Stoer, S. (2006). Knowledge in the bazaar: pro-active citizenship in the learning society, in M. Kuhn and R. Sultana (eds). *Homeo Sapiens Europoeus? Creating the European Learning Citizen*, New York: Peter Lang.
- Maguth, B., (2008). Connecting students globally: the effects of infusing technology into the global classroom. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008*, p. 4916-4923. Chesapeake, VA: AACE.
- Maigret, E., (2011). *Medya ve iletişim sosyolojisi*. (Çev. H. Yücel). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Markovik, M. (2010). Political attitude and personality in a democratic society. *The Western Balkans Policy Review*. Vol: 1, Issue: 1, pp. 168-184.
- Marlin, R. (2002). *Propaganda and the ethics of persuasion*. Peterborough: Broadview Press.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Marshall, T.H. (2006). Yurttaşlık ve sosyal sınıf. *Sosyal Politika Yazıları*. (Der. Ayşe Buğra-Çağlar Keyder, Çev. Burcu Yakut Çakar-Utku Barış Balaban). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Martin, L. A. (2012). Blind patriotism or active citizenship? How do students interpret the pledge of allegiance? *Action in Teacher Education*, Vol: 34, Issue: 1, pp. 55-64.
- Martinsson, J. (2009). *The role of media literacy in the governance reform agenda, Communication for Governance and Accountability Program (CommGAP)*. Ağustos 02, 2012 tarihinde <http://siteresources.worldbank.org/EXTGOVACC/Resources/CommGAPMediaLit.pdf> web adresinden alınmıştır.

- Mascherini, M, Manca, A.R. ve Hoskins, B. (2009). *The characterization of active citizenship in Europe*. JRC Scientific and Technical Report EUR 23995 EN.
- Massey, K. (2005). *Media literacy workbook*. 2nd Edition, Wadsworth, Thomson.
- Matthews, B. ve Ross, L. (2010). *Research methods: a practical guide for the social sciences*. Pearson Education Limited, Essex: England.
- Mendoza, K. (2007). *Media literacy and invitational rhetoric*. Media Education Lab Working Paper Series. Ağustos 01, 2012 tarihinde http://www.mediaeducationlab.com/sites/mediaeducationlab.com/files/302_WorkingPapers_Mendoza.pdf web adresinden alınmıştır.
- Mendus, S. (1989). *Toleration and the limits of liberalism*. Atlantic Highlands: Humanities Press.
- Mengü, Ş. (2004). İnsan hakları. *Ankara Barosu Hukuk Kurultayı*, Cilt II, (6-10 Ocak 2004), s.286.
- Meyer, J. (1990). Democratic values and their development. *Social Studies*, 81 (5), 197-201.
- Middaugh, E. ve Perlstein, D. (2005). Thinking and teaching in a democratic way: Hilda Taba and ethos of brown. *Journal of Curriculum and Supervision*, 20 (3), 234–256.
- Mihailidis, P. (2008). *Beyond cynicism: How media literacy can make students more engaged citizens?* Unpublished Doctorate Dissertation. University of Maryland, USA.
- Mihailidis, P. ve Diggs, V. (2010). From information reserve to media literacy learning commons: Revisiting the 21st century library as the Home for media literacy education. *Public Library Quarterly*, Vol: 29, Issue: 4, pp. 279-292.
- Milburn, M.A. (1991). *Persuasion and politics. The Social Psychology of Public Opinion*. California: Brooks/Cole Publishing Company Pacific Grove.
- Milena, M. (2008). Is the European (Active) citizenship ideal fostering inclusion within the union? A critical review. *European Journal of Education*, Vol. 43, No: 2, pp. 207-216.
- Moergeon, J. (1996). *İnsan hakları*. Çev. A. Ekmekçi, A. Türker. Ankara: İletişim Yayınları.
- Moller, J. (2006). Democratic schooling in Norway: implications for leadership in practice. *Leadership and Policy in Schools*, 5 (1), 53–69.

- Molto, M. C. C., Florian, L., Rouse, M, ve Stough, L. M. (2010). Attitudes to diversity: a cross-cultural study of education students in Spain, England and United States. *European Journal of Teacher Education*, Vol: 33, Issue: 3, pp. 245-264.
- Moroz, W. ve Reynolds, P. (2000). *Teaching and learning in primary society & environment*. Australia, MASTEC publication, Edith Cowan University
- Moody, K. E. (2009). A constructivist approach to media literacy education: The role of the library. *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference And Council*, Milan, Italy.
- Mossberger, K., Tolbert, C.J. ve Mcneal R.S., (2008). *Digital citizenship: the internet society and participation*. Cambridge: MIT Press.
- Mouritsen, P. (2012). The resilience of citizenship traditions: civic integration in Germany, Great Britain and Denmark. *Ethnicities*, Online version (Sage Pub.), pp. 1-24.
- Nash, R.A. (2003). *The discourse of Canadian multiculturalism*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Waterloo, Ontario.
- Nathan, A. ve Chen, T. (2004). Traditional social values, democratic values and political participation. *Conference on the Transformation of Citizen Politics and Civic Attitudes in Three Chinese Societies*, November 19-20, 2004, Academia Sinica, Taipei.
- NCSS. (1984). *In search of a scope and sequence for social studies*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Nehushtan, Y. (2007). The limits of tolerance: a substantive-liberal perspective. *Ratio Juris*. Vol: 20, No: 2, pp. 230-257.
- Nelson, J. ve D. Kerr, (2006). *Active citizenship in international review of curriculum and assessment frameworks countries: Definitions, policies, practices and outcomes*. Final report. Mart 15, 2012 tarihinde http://www.inca.org.uk/pdf/Active_Citizenship_Report.pdf web adresinden alınmıştır.
- Newby, P. (1996). *Research methods for education*. Essex: Pearson Education Limited.
- Nie, N. H., Junn, J. ve Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and democratic citizenship in America*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Nijboer, J. ve Hammelburg, E. (2009). Extending media literacy: A new direction for libraries. *New Library World*, Vol: 111, Issue: 1-2, pp. 36-45.

- Norris, P. (2001). *Digital divide? Civic engagement, information poverty and the internet in democratic societies*. Cambridge University Press Ağustos 10, 2012 tarihinde <http://www.hks.harvard.edu/fs/pnorris/Books/Digital%20Divide.htm> web adresinden alınmıştır.
- Odman, T. M. (1995). Düşünceyi açıklama özgürlüğü bağlamında halkı askerlikten soğutma suçu. *İnsan Hakları Mecmuası Dergisi*, Aralık, s. 25.
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 9, No: 22, ss. 139-160.
- Oktik, N., Yılmaz, F.G.G, Özbek, Ç. ve Değer, F. (2008). Demokratik katılım ve yerel hizmetler: UNDP “Yerel yönetim reformuna destek projesi” ve yönetime katılımın yeni biçimleri, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, Güz, Sayı: 21, s. 141-162.
- O’Neill, B. (2010). Current policy developments in European media literacy. *International Journal of Media and Cultural Politics*, Vol: 6, No: 2, pp. 235-241.
- O’Neill, B. (2010). Media literacy and communication rights : ethical individualism in the new media environment. *International Communication Gazette*, Vol: 72, Issue: 4-5, pp. 323-338.
- Ono, R. (2005). Societal factors impacting on images of the future of youth in Japan. *Journal of Futures Studies*, 9(4), 61 - 74.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Collins, K. M. T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12 (2), 281-316.
- Orlenius, K. (2010). Tolerance of intolerance: values and virtues at stake in education. *Journal of Moral Education*, Vol: 37, Issue:4, pp.467-484.
- Osler, A. ve Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. England: Open University.
- Öhrn, E. (2001). Marginalization of democratic value: A gendered practice of schooling? *International Journal of Inclusive Education*, 5 (2/3), 319-328.
- Özbudun, S. (2003). *Kültür halleri; geçmişte, ötelerde, günümüzde*, İstanbul: Ütopya Yayınevi.
- Özipek, B.B. (2003). *Teorik ve pratik boyutlarıyla ifade özgürlüğü*, Liberal Düşünce Topluluğu Avrupa Komisyonu, Ankara: Cantekin Matbaası.
- Özkazanç, A. (1997). Refah devletinden yeni sağa: Siyasi iktidar tarzında dönüşümler. *Mürekkap*. Sayı:7, s. 31.

- Özkazanç, A. (2009). Toplumsal vatandaşlık ve neo-liberalizm sorunu. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 1, Cilt 64, s. 247-274.
- Özyurt, C. (2009). Küresel vatandaşlığın gelişimi, imkanı ve küresel değerler eğitimi. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu (28-30 Mayıs 2009)*, Bildiriler Kitabı s.159-166, Uşak Üniversitesi, AB Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, Uşak.
- Parashar, S., Dhar S. ve Dahr, U. (2004). Perception of values: a study of future professionals. *Journal of Human Values*, 10, 143-152.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Park, S. (2012). Dimensions of digital media literacy and the relationship with the social exclusion. *Media International Australia*, Issue: 142, pp. 87-100.
- Parker, W. C. (2005). *Social studies in elementary education*, Pearson Merrill Prentice Hall, Pearson Education Ltd, 12. Edition.
- Pasamonik, B. (2004). The limits of tolerance. *The Social Studies*, September/October Issue, pp. 206-210.
- Patrick, J. J. (2000). *The concept of citizenship in education for democracy*. ERIC Digest. Ağustos 04, 2012 tarihinde <http://www.ericdigests.org/2000-1/democracy.html> web adresinden alınmıştır.
- Patten, A. ve Kymlicka, W. (2003). Context, issues and approaches. Will Kymlicka and Alan Patten (Ed.), *Language Rights and Political Theory* içinde, s.1-51, Oxford: Oxford University Press.
- Penman, R. ve Turnbull, S. (2007). *Media literacy - concepts, research and regulatory issues: Australian Communications and Media Authority*. Nisan 10, 2012 tarihinde http://www.acma.gov.au/webwr/_assets/main/lib310665/media_literacy_report.pdf web adresinden alınmıştır.
- Pickthall, M. M. (1985). *Kardeşlik ve hoşgörü*. Çev. Harun Sencan ve Taha Dinçer. İstanbul: Akabe Yayınları.
- Pierson, C. (2000). *Modern devlet*, (Çev:Dilek Hattatoğlu), İstanbul: Çiviyazıları.
- Pike, M. A. (2009). Religious freedom and rendering to Caesar: reading democratic and faith-based values in curriculum, pedagogy and policy. *Oxford Review of Education*, Vol: 35, No: 2, pp.133-146.

- Plummer, K. (2003). *Intimate citizenship: private decisions and public dialogues*. Washington, DC: University of Washington Press.
- Potter, W. J. (1998). *Media literacy*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Print, M. (2001). Education for democratic citizenship in the twenty-first century. Presented at *The International forum on democratic citizenship education in the Asia-pacific region*, Korean Educational Development Institute, Seoul, South Korea.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6 , pp. 65-78.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Ranciere, J. (2006). *Hatred of democracy*, Verso Press, London, New York.
- Rantala, L. ve Suoranta, J. (2009). Digital literacy policies in the EU – inclusive partnership as the final stage of governmentality'. Colin Lankshear and Michelle Knobel (eds), *Digital Literacies. Concepts, Policies and Practices* içinde pp. 91—117, New York: Peter Lang.
- Roccas, S. ve Amit, A. (2011). Group heterogeneity and tolerance: The moderating role of conversation values. *Journal of Experimental Social Psychology*, Issue: 47, pp.898-907.
- Roche, M. (2002). Social citizenship: Grounds of social change. E. F. Isin ve B. S. Turner (Ed.), *Handbook of citizenship studies* içinde, pp. 69-86. London: Sage Publications.
- Rosenbaum, J.E. (2007). *Measuring media literacy: youngsters, television and democracy*. Unpublished Doctorate Dissertation. Radbaud University of Nijmegen, Netherlands.
- Roth, K. (2003). Freedom of choice, community and deliberation. *Journal of Philosophy of Education*. 37(3), 393–413.
- Rubinstein, G. (1996). Two peoples in one land: A validation study of Altemeyer's Right-Wing Authoritarianism Scale in the Palestinian and Jewish societies in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol: 27, pp. 216-230.
- Sadri, H. (2010). *Mimarlık ve insan hakları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Samuelson, R. J. (2003). Adventure in agelessness. *Newsweek*. Kasım 10, 2011 tarihinde <http://www.thedailybeast.com/newsweek/2003/11/02/adventures-in-agelessness.html> web adresinden alınmıştır.
- Saracaloğlu, A. S. (2001). Beden eğitimi öğretmen adaylarının demokratik tutumları. *Ege Eğitim Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, ss. 23-30.
- Saraç, N. (2006). *İnsan hakları ve kültürel görelilik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saraç, Y. (2011). *Televizyon haberlerinde insan onuru ve temel insan haklarına saygı*. Uzmanlık Tezi, RTÜK, Ankara.
- Saraçoğlu, M. (2009). *Küreselleşme ve insan hakları söyleminin yeniden inşası*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sassen, S. (2005). The repositioning of citizenship and alienage: emergent subjects and spaces of politics, *Globalizations*, 2 (1), pp. 79-94.
- Samoilă, M.A. (2011). Educational dimensions for active citizenship and volunteering in multicultural societies. *Scientific Annals of the 'Al. I. Cuza' University, Iasi. Sociology & Social Work / Analele Stiintifice ale Universitatii 'Al. I. Cuza' Iasi Sociologie si Asistenta Sociala*, Vol. 4, Issue 1, pp. 57-66.
- Saunders, P. (1993), Citizenship in a liberal society. Turner, B.S. (Ed.), *Citizenship and Social Theory* içinde pp. 57-91, London: Sage Publications.
- Scheibe, C.L. (2004). A deeper sense of literacy. curriculum-driven approaches to media literacy in the K-12 classroom. *American Behavioral Scientist*, 48 (1), pp.60-68.
- Scheibe, C. ve Rogow, F. (2008). *12 Basic ways to integrate media literacy and critical thinking into any curriculum*, 3rd Edition, Ithaca, Project Look Sharp. Aralık 10, 2011 tarihinde <http://www.ithaca.edu/looksharp/12BasicWays.pdf> web adresinden alınmıştır.
- Schmidt, M.G. (2002). *Demokrasi kuramlarına giriş*. Çeviren: M. Emin Köktaş. Ankara: Vadi Yayınları.
- Schmitter, C. P. ve Karl, T., (1999). *Demokrasi nedir, ne değildir?* Atilla Yayla (der.), *Sosyal ve Siyasal Teori*, 2.Basım, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Schradie, J. (2011). The digital production gap: the digital divide and web 2.0 collide. *Poetics*, Volume 39, Issue 2, April 2011, Pages 145-168

- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. ve Kerr, D. (2008). *International civic and citizenship education study: assessment framework*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Scriven, M. ve Paul, R. (1987). *Defining critical thinking*. 13 Aralık, 2011 tarihinde <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> web adresinden alınmıştır.
- Shaffer, E.S. ve Prislın, R., (2011). Conversation vs. tolerance: minority-focused influence can effect group loyalty. *Group Processes Intergroup Relations*, Vol: 14, No: 5, pp. 755-766.
- Share, J. (2009). Young children and critical media literacy. R. Hammer ve D. Kellner (Eds), *Media/cultural studies: Critical approaches* içinde, pp. 126-151. New York: Peter Lang.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3rd Ed.). London: Sage.
- Smith, A. (2003). Citizenship education in Northern Ireland: beyond national identity? *Cambridge Journal of Education*, 33 (1), pp. 15-31.
- Smolicz, J. ve Secombe, M. (2005). Globalisation, cultural diversity and multiculturalism: Australia. In J. Zajda (2005) (Ed.), *International Handbook of Globalisation, Education and Policy Research* içinde, pp. 207–220. Dordrecht: Springer.
- Sorensen, G. (2004) *The transformation of the state: beyond the myth of retreat*, Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Spinoza, B. (1951). *A theologico-political treatise and a political treatise* (Tractatus theologico-politicus), Çev. R.H.M.Elwes, New York: New York.
- Stenner, K. (2009). Three kinds of conservatism. *Psychological Inquiry*, Vol: 20, pp. 142-159.
- Stevenson, N. 2003. *Cultural citizenship: Cosmopolitan questions*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Stokes, G. (2004). Global citizenship. *Ethos*, Vol:12, No:1, pp. 19-23.
- Stromquist, N. (2009). Theorizing global citizenship: discourses, challenges, and implications for education. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, 2(1).pp.6-29.

- Şahin, Ç. ve Tüzel, S., (2011). Medya dünyasının gerçek dünyayı yansıtma düzeyinin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 36, Sayı: 59.
- Şallı, S. (2011). *Kant'ın kozmopolitizm teorisi ve çağdaş kozmopolitizm akımı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şaylan, G. (1995). *Değişim, küreselleşme ve devletin yeni işlevi*, İmge Kitabevi, Ankara.
- Şenkal, A. (2005). *Küreselleşme çağında sosyal politika*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Fifth Edition. Pearson International Edition. Pearson, Boston: US.
- Tate, J. W. (2010). Toleration, neutrality and historical illiteracy, *Journal of European Studies*, Vol: 40, No: 2, pp. 129-157.
- Taylor, C. (1996). *Çokkültürcülük*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- T. C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (2010). *Türkiye'de aile değerleri araştırması*. Şubat 14, 2013 tarihinde http://www.athgm.gov.tr/upload/mce/eskisite/files/kutuphane_61_Turkiyede_aile_degerleri.pdf web adresinden alınmıştır.
- Tekin, M., Yıldız, M, Lök, S. ve Taşgın, Ö. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre demokratik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 3, ss. 204-212.
- Teurlings, J. (2010). Media literacy and the challenges of contemporary media culture: On savvy viewers and critical apathy. *European Journal of Cultural Studies*, Vol: 13, Issue: 3, pp. 359-373.
- Tezcan, D., Erdem, M. R., Sancakdar, O. ve Önok, R.M. (2006). İnsan hakları el kitabı, 1.Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tiryakian, E. A. (2003). Assessing multiculturalism theoretically: e pluribus unum, sic et non. *International Journal on Multicultural Societies*. Vol: 5, No. 1, pp. 27-29.
- Tibbitts, F. ve Rehman, I.A. (2003). The principles and values of the universal declaration of human rights. Aralık 13, 2011 tarihinde <http://www.docstoc.com/docs/31034362/1-The-Principles-and-Values-of-the-Universal-Declaration-of-Human> web adresinden alınmıştır.

- Tomkins, S., (1963). Left and right: a basic dimension of ideology and personality. White, Robert W. (Ed), Bruner, Katherine F. (Col). *The study of lives: Essays on personality in honor of Henry A. Murray* içinde, pp. 388-411. New York, NY, US: Atherton Press.
- Torres, C. A. (1998). *Democracy, education, and multiculturalism: dilemmas of citizenship in a global world*. New York & Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Touraine, A. (2002). *Demokrasi nedir?* Çev. Olcay Kumral, 3. Baskı, İstanbul: YKY Yayınları.
- Trager, R. ve Dickerson, D. L. (2003). *Yirmibirinci yüzyılda ifade hürriyeti*. Çev. A.Nuri Yurdusev. Ankara: Liberal Düşünce Topluluğu Yayınları.
- Tripp, L. (2011). Digital youth, new libraries and new media literacy. *The Reference Librarian*, Vol: 52, Issue: 4, pp. 329-341.
- Tsiolkas, C. (2008). On the concept of tolerance. Tsiolkas C, Haigh, G. ve Wright, A. (Eds.) *Tolerance, prejudice and fear* içinde, pp. 1-57. Melbourne: Mcpherson Publications.
- Tuz, I. (2007). *Media education as a part of citizenship education in Ukrainian secondary schools*. Unpublished Master Thesis, National University Kyiv Mohyla Academy, Kyiv Mohyla School of Journalism, Ukraine.
- Türkoğlu N. (2007). Okuryazarlıktan medya okuryazarlığına şifrelerin ortaklığını aramak, *Medya Okuryazarlığı* içinde ss. 276-283. (ed:Nurçay Türkoğlu ve Melda Cinman Şimşek), İstanbul: Kalemus Yayınevi.
- Uğuz, Eşki H., Örselli, E. ve Sipahi, E.B. (2011). Sosyal sermayenin ölçümü: Türkiye deneyimi, *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Akademik İncelemeler Dergisi*, (6) 1, ss. 5-36.
- Ulaş, A.H., Epçaçan, C. ve Koçak, B. (2012). The concept of “media literacy” and an evolution on the necessity of media literacy education in creating awareness towards Turkish language. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol. 31, pp. 376-382.
- Unesco (2007) Media education. Kasım 22, 2011 tarihinde http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURL_ID%41653&URL_DO%4DO_TOPIC&URL_SECTION%4201.html adresinden alınmıştır.

- Ünal, Ş. (1995). European court of human rights, (1992). *Case of Castells v.Spain* (2/1991/254/325), Strasbourg 23 April 1992), Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Ankara: TBMM Kültür Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları. S. 226-227.
- Ural, S. N. ve Sağlam, H. İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 9, No: 22, ss. 161-180.
- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve demokrasi*. Ankara: Dost Yayınları.
- Van der Noll, J., Poppe, E. ve Verkuyten, M. (2011). Political tolerance and prejudice: differential reactions toward muslims in Netherlands. *Basic and Applied Social Psychology*, Vol. 32, pp. 46-56.
- Van der Waal, J. ve Houtman, D. (2011). Tolerance in the postindustrial city: assessing the ethnocentrism of less educated natives in 22 Dutch cities. *Urban Affairs Review*, Issue: 47, No: 5, pp.642-671.
- Vargas, L. (2006). Transnational media literacy. Analytic Reflections on a Program with Latina Teens. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28 (2), pp.267-285.
- Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vered, K.O. (2008), *Children and media outside the home: playing and learning in after-school care*, New York: Palgrave Macmillan.
- Voltaire, (1996). Felsefe sözlüğü, (Çev. Lütfü Ay), C: IV, M.E.B. Yay., İstanbul.
- Vraga, E., Tully, M., Akin, H. ve Rojas, H., (2012). Modifying perceptions of hostility and credibility of news coverage of an environmental controversy through media literacy. *Journalism*, Online version, pp. 1-18.
- Waltzer, K. ve E. Heilman (2005). When going right is going wrong. education for critical democratic patriotism. *The Social Studies*, Vol: 96 (4), pp: 152-162.
- Weissbrodt, D. (1988). Human rights: an historical perspective. Ed. Peter Davies, *Human Rights* içinde, s. 1, London: Routledge.
- White, S. (2000). Review article: social rights and the social contract - political theory and the new welfare politics. *British Journal of Political Science*, Vol: 30, pp. 507-532.
- Wiener, A. (1998) *European citizenship practice: building institutions for a non-state*. Oxford: Westview Press.

- Wiener, A. ve Sala, V. D. (1997). Constitution-making and citizenship practice –bridging the democracy gap in the EU? *Journal of Common Market Studies*, Vol.35, No:4, pp.597-614.
- Wilson, E. J. ve Reill, P. H. (1996). Toleration. *Encyclopedia of the Enlightenment*, New York: Book Builders Incorporated.
- Wong, C.K. ve Wong, K.Y. (2004). Universal ideals and particular constraints of social citizenship: the chinese experience of unifying rights and responsibilities. *International Journal of Social Welfare*. Vol: 13, Issue: 2, pp. 103-111.
- Worsfold, V. L. (1997). Teaching democracy democratically. *Educational Theory*, 47, pp. 395-410.
- Yayla, A. (2012). İfade özgürlüğü nedir ve niçin gereklidir? Temmuz 16, 2012 tarihinde http://www.ozgurtoplumundegerleri.com/res/Atilla_Yayla_Ifade_Ozgurlugu_Nedir_ve_Nicin_Gereklidir.pdf web adresinden alınmıştır.
- Yazgan, A. D. ve Kıncal, R.Y. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri, demokrasi algıları ve dogmatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrupa’da Demokrasi ve Demokrasi Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (1-4 Haziran 2009)*, Bildiriler Kitabı, s. 517- 530, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yazıcı, F. (2008). *İfade özgürlüğü ve Avrupa Birliği medya politikasına uyum çerçevesinde televizyon programlarının sınırlandırılması sorunu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. ve Çam, A. K. (2012). İlköğretim öğrencilerinin düşünce özgürlüğüne ilişkin tutumları. *Bilgi Eksenli Kuram ve Uygulamalar Sorgulayıcı ve Çözümleyici Yaklaşımlar Sempozyumu*, 31 Mayıs-2 Haziran 2012, Ürgüp, Nevşehir içinde (233-254 ss.) Yay. Haz. Fatoş Subaşıoğlu, Oya Gürdal Tamdoğan, Tülay Fenerci. Ankara: Ankara Üniversitesi..
- Youth Inside (2012). *Gençlik ve medya tüketim araştırması*. Aralık 20, 2012 tarihinde http://www.marketingturkiye.com.tr/index.php?option=com_content&task=view&id=4637&Itemid=160 web adresinden alınmıştır.
- Yöney, S. U. (2000). *Siyasetin değişen içeriğine bir örnek: İngiliz işçi partisi*. Ed. Murat Cemal Yalçıntaş. Üçüncü Yol Arayışları ve Türkiye. İstanbul: Büke Yayınları.

- Yuval-Davis, N. (2003). *Cinsiyet ve millet*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yuval-Davis, N., (1999). Ethnicity, gender relations and multiculturalism. R. D. Torres, L.F. Miron ve J.X. Inda (Eds.). *Race, identity, and citizenship: A reader* içinde, pp.112-125. Madlen, MA: Blackwell.
- Yürüşen, M. (1996). *Liberal bir değer olarak ahlaki ve siyasi hoşgörü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Zajda, J. (2007). Living together: Globalisation, Education and Intercultural Dialogue. *Political Crossroads*, 14(1), 37–49.
- Zajda, J., Davies, L. ve Majhanovich, S. (2008). (Eds.). *Comparative and global pedagogies: equity, access and democracy in education*. Dordrecht: Springer.
- Zizek, S. (1997). Multiculturalism, or the cultural logic of multinational capitalism. *New Left Review*, Sep-Oct., Issue: 225, pp .28-51.

İNTERNET KAYNAKLARI

- http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/20091127_council_decision_en.pdf
- http://www.yargitay.gov.tr/abproje/belge/temelbelge/AIHS_tr.pdf
- <http://www.todaie.gov.tr/ihadm/avrupa/aihs.pdf>
- <http://film.com.tr/elestiri.cfm?aid=10029>
- <http://www.beyazperde.com/filmler/film-188754/elestiriler-beyazperde/>
- <http://tr.wikipedia.org/wiki/Escinsel>
- http://tr.wikipedia.org/wiki/Hrant_Dink
- http://tr.wikipedia.org/wiki/Turk_Ceza_Kanunu_301._maddesi
- <http://bianet.org/bianet/hukuk/142681-ifade-ozgurugunun-207-davasi>
- http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=1098#.USkQrh2eNGY

Ek-2. Temel Vatandaş Yeterlilikleri Ölçeği

Değerli Öğrenciler, bu ölçekte **vatandaşlığa ilişkin bilgi düzeyiniz** araştırılmaktadır. Ölçek sonuçları yalnızca bu konudaki görüşlerinizi belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için bu sonuçlardan yararlanılmayacaktır.

Lütfen ifadeleri **dikkatle okuduktan** sonra, tek bir ifadeyi (X) ile işaretleyiniz.

1. Aşağıda yer alan yapıştırma (sticker), dünya hakkında farklı düşünme yollarını temsil eden sembollerden oluşturulmuştur. Bu semboller İngilizce **“Beraber yaşama”** anlamına gelen **“Coexist”** sözcüğünü oluşturacak şekilde bir araya getirilmiştir. **Sizce, bu etiketle ne ifade edilmeye çalışılmıştır?**



Dünyadaki farklı düşüncelerin / görüşlerin, aslında hepsinin aynı olduğunu göstermek.

İnsanların neye inandıkları hakkında daha dikkatli düşünmelerini gerektiğini göstermek.

Farklı inançlara sahip olmalarına rağmen insanların birbirlerini kabul edebileceklerini göstermek.

Dünyaya başka pencerelerden bakan insanların bir arada mutlu bir şekilde yaşayamayacaklarını göstermek.

2. Aşağıdakilerden hangisi, demokrasiler için bir tehdit unsurudur?

Benimsenmeyen yasalar için düzenlenen barışçıl protesto gösterileri.

Gazetelerde yayınlanan birçok farklı görüş ve düşüncenin varlığı.

Kendileri dışındaki siyasetçilerin yalan söylediğini söyleyen siyasetçiler.

İnsan haklarını görmezden gelen ulusal liderler.

3. **Zedland** adlı ülkede, anadilleri ülkenin resmi dilinden farklı olan bir azınlık grubu bulunmaktadır. Bu azınlık grubunun yalnızca kendi anadilleriyle öğretim yapan kendi okulları bulunmaktadır.

Zedland hükümeti, ülkedeki tüm okulların resmi dil ile öğretim yapacaklarına ilişkin bir kanun çıkarmayı kararlaştırır. Hükümet aldığı bu kararı azınlık grubunun yararına olacağı düşüncesiyle uygulamaya koymak istemektedir.

Aşağıdaki savlardan hangisi, hükümetin bu kararını **en fazla destekler** niteliktedir?

Bu karar, azınlık çocuklarının kendi anadillerini evde konuşmalarını önleyecektir.

Bu karar, okulu çocuklar için daha ilgi çekici hale getirecektir.

Bu karar, çocuklara topluma katılımlarını daha geniş boyutta gerçekleştirme şansı verecektir.

Bu karar, azınlık çocuklarının kendi anadillerini evde öğrenmelerini kolaylaştıracaktır.

4. Hükümetler, kendi kararlarını alırken yaptıkları faaliyetler, uygulamalar ve kullandıkları enformasyonların arşivlerini kayıt altına alırlar.

Bazı ülkelerde, vatandaşların bu hükümet kayıtlarına ulaşmalarına ve incelemelerine izin veren yasalar bulunmaktadır.

Demokrasilerde vatandaşların hükümet arşivlerine ulaşımı **neden önemlidir?**

Hükümet kararlarının doğruluğunu vatandaşlara kanıtlar.

Hükümet kararlarıyla ilgili vatandaşların sağlıklı değerlendirmeler yapmasını sağlar.

Hükümetin, yalnızca herkesin üzerinde uzlaştığı kararları aldığı anlamına gelir.

Hükümet tarafından alınan kararların vatandaşlar tarafından eleştirilmesini önler.

5. Aşağıdaki durumlardan hangisi, demokratik politik bir sistemdeki sivil özgürlüklerin **açık ihlali** anlamına gelmektedir?

- Silahlı ve üniformalı bir polisin dini bir tapınağa girmesi.
- Polisin, politik liderlerin eleştirildiği özel bir toplantıyı dağıtması.
- Polisin, bir kamu kurumuna saldırıyı planlayan grubun üyelerini tutuklaması.
- Ruhsatsız silah taşıyan birine para cezası kesilmesi

6. Zedland adlı ülkedeki diktatör, halkına tekrar demokrasiye geçme sözü verir. Aşağıdakilerden hangisi bunu ispatlayan en inandırıcı kanıttır?

- Partisindeki diğer önemli kişileri destekleyen ifadelerde bulunması
- Ülkesinin en büyük şehrinde bir Demokrasi Karnavalı düzenlemesi.
- Farklı partilerin katılacağı ulusal seçimler için bir tarih vermesi.
- Bir gazeteye demokrasiye olan ihtiyaca dair demeç vermesi.

7. Aşağıdaki durumlardan üçü düşünce, biri ise olgudur. Hangisi olgudur?

- Kadınların çalışması aile açısından zararlıdır.
- Erkekler, kadınlara göre daha iyi birer siyasi liderdirler.
- Kadınlar siyasetle daha fazla ilgilenmelidirler.
- Dünya ülkelerindeki liderlerin çoğu erkektir.

8. Aşağıdakilerden hangisi demokratik ülkelerde **önemlidir**?

- Çevreyi koruyan yasaların olması.

- Hükümetin birçok şirkete sahip olması.
- Vatandaşların kamusal tartışmaları ve kararları etkileyebilmesi.
- Siyasi liderlerin nadiren eleştirilmesi.

9. Serbest piyasa ekonomisinin en karakteristik özelliği nedir?

- Zorunlu (sendika/meslek örgütü) üyelik
- Ekonomi üzerinde ulusal hükümetlerin geniş düzenleme yetkileri.
- İşletmeler arasında etkin rekabet.
- Tüm insanlar için refah.

10. Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi'nin temel amacı nedir?

- İyi eğitim almış, tahsilli bireylerin siyasi haklarını desteklemek
- Ülkeler arasındaki siyasi çatışmaları azaltmak.
- Herkes için bazı temel hakları garanti altına almak.
- Yeni ülkelerin kuruluşuna olanak sağlamak.

Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, (5) Kesinlikle KATILYORUM , (4) Katılıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (2) Katılmıyorum ve (1) Kesinlikle KATILMIYORUM seçeneklerinden size en uygun olanı (X) işaretiyle belirtiniz.		Kesinlikle KATILYORUM	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle KATILMIYORUM
1	Herkes, kendi düşüncelerini özgürce ifade etme hakkına sahip olmalıdır.	()	()	()	()	()
2	Siyasi liderlerin, kendi aile bireylerine devlet işleri / ihaleleri vermelerine izin verilmemelidir.	()	()	()	()	()
3	Hiçbir şirkete ya da hükümete, ülkedeki tüm gazetelere sahip olma şansı tanınmamalıdır.	()	()	()	()	()
4	Tüm bireylerin sosyal ve siyasi haklarına saygı gösterilmelidir.	()	()	()	()	()
5	Tüm bireyler hükümeti açıkça eleştirmekte özgür olmalıdır.	()	()	()	()	()
6	Tüm vatandaşlar kendi liderlerini seçerken özgür olmalıdır.	()	()	()	()	()
7	Tüm bireyler adaletsiz olduğuna inandıkları yasaları protesto edebilmelidir.	()	()	()	()	()
8	Siyasi protestolar hiçbir zaman şiddete dayanmamalıdır.	()	()	()	()	()
9	Erkekler ve kadınlar yönetime katılma anlamında eşit haklara sahip olmalıdırlar.	()	()	()	()	()

10	Aynı işi yapan erkekler ve kadınlar eşit ücret almalıdırlar.	()	()	()	()	()
11	Kadınlar siyasetle ilgilenmemelidir.	()	()	()	()	()
12	İşsizlikle ilgili sorunların bulunduğu zamanlarda erkekler, kadınlardan öncelikli olarak işe alınmalıdırlar.	()	()	()	()	()
13	Erkekler, kadınlara göre daha nitelikli siyasi liderlerdir.	()	()	()	()	()
14	Türkiye'deki tüm etnik gruplar kaliteli eğitim alma bakımından eşit şanslara sahip olmalıdırlar.	()	()	()	()	()
15	Türkiye'deki tüm etnik gruplar nitelikli iş bulma bakımından eşit şanslara sahip olmalıdır.	()	()	()	()	()
16	Okullarda, öğrencilere tüm etnik gruplara saygı duyulması gerektiği öğretilmelidir.	()	()	()	()	()
DEVAMI		Kesinlikle KATILYORUM	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle KATILMIYORUM
17	Türkiye'deki tüm etnik grupların mensupları seçimlerde aday olabilmelidirler.	()	()	()	()	()

18	Türkiye'deki tüm etnik grupların mensupları aynı haklara ve sorumluluklara sahiptir.	()	()	()	()	()
19	Ülkemin bayrağı benim için önemlidir.	()	()	()	()	()
20	Türkiye'nin siyasi sistemi sorunsuz bir şekilde işlemektedir.	()	()	()	()	()
21	Ülkeme büyük saygı duyuyorum.	()	()	()	()	()
22	Türkiye'de başarılan işlerden dolayı gurur duymalıyız.	()	()	()	()	()
23	Türkiye'de yaşamaktan dolayı gurur duyuyorum.	()	()	()	()	()
24	Türkiye'de çevrenin korunmasına büyük önem verilmektedir.	()	()	()	()	()
25	Türkiye, yaşamak için diğer birçok ülkeye göre daha iyi bir yerdir.	()	()	()	()	()
26	Din, benim için, siyasal gündem olup bitenlerden daha önemlidir.	()	()	()	()	()
27	Din, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin kararlar almama yardımcı olur.	()	()	()	()	()
28	Dini liderler toplumda daha fazla güce sahip olmalıdır.	()	()	()	()	()
29	Din, insanların birbirlerine karşı olan davranışlarını etkileyebilmelidir.	()	()	()	()	()
30	Din temelli kurallar, birey, devlet ve toplum arasındaki ilişkileri düzenleyen hukuk temelli kurallardan daha önemlidir.	()	()	()	()	()

		Çok ÖNEMLİ	Önemli	Kısmen Önemli	Önemsiz	Çok ÖNEMSİZ
Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, (5) Çok ÖNEMLİ, (4) Önemli, (3) Kısmen Önemli, (2) Önemsiz ve (1) Çok ÖNEMSİZ seçeneklerinden size en uygun olanı (X) işaretiyle belirtiniz.						
31	Her ulusal seçimde oy kullanmak.	()	()	()	()	()
32	Bir siyasi partiye üye olmak.	()	()	()	()	()
33	Ülkemizin tarihini öğrenmek.	()	()	()	()	()
34	Gazete, TV, radyo ya da internette siyasi sorunları takip etmek.	()	()	()	()	()
35	Seçilmiş milletvekillerine saygı göstermek.	()	()	()	()	()
36	Siyasi tartışmalarda yer almak.	()	()	()	()	()
37	Adaletsiz olduğuna inanılan yasaları protesto etmek için barışçıl gösterilere katılmak.	()	()	()	()	()
38	Yerel düzeyde insanlara fayda sağlayacak etkinliklere katılmak	()	()	()	()	()
39	İnsan haklarını destekleyen etkinliklerde yer almak.	()	()	()	()	()
40	Çevrenin korunmasıyla ilgili etkinliklere katılmak.	()	()	()	()	()

Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, (5) Tamamen GÜVENİYORUM, (4) Güveniyorum, (3) Kısmen Güveniyorum, (2) Güvenmiyorum ve (1) Kesinlikle GÜVENMİYORUM seçeneklerinden size en uygun olanı (X) işaretiyle belirtiniz.		Tamamen GÜVENİYORUM	Güveniyorum	Kısmen Güveniyorum	Güvenmiyorum	Kesinlikle GÜVENMİYORUM
41	Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti	()	()	()	()	()
42	Çanakkale Valiliği	()	()	()	()	()
43	Mahkemeler	()	()	()	()	()
44	Polis	()	()	()	()	()
45	Siyasi Partiler	()	()	()	()	()
46	Türkiye Büyük Millet Meclisi	()	()	()	()	()

Ek-3. Medya Okuryazarlığı Ölçeği

1. Aşağıdaki aktiviteleri yapma sıklığınızı işaretleyiniz.	Her gün	Haftada en az 1 kez	Ayda en az 1 kez	Yılda en az 1 kez	Hiçbir zaman
a. Televizyon izlemek	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)
b. Sinemaya gitmek	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)
c. Radyo dinlemek	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)
d. Gazete (Basılı) okumak	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)
e. Kitap okumak (Ders kitabı hariç)	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)
f. Bilgisayar oyunu oynamak	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)
g. Cep telefonu kullanmak	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)
h. Cep telefonuyla internete girmek	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)
ı. Başka medya araçlarıyla internete girmek	(3)	(2)	(1)	(0)	(0)

2. Aşağıdaki medya araçlarından iletilen bilgilerin güvenilirlik düzeyi size göre nedir? İşaretleyiniz.	Tamamen güvenilirmez	Güvenilmez	Kısmen güvenilir	Güvenilir	Tamamen güvenilir	Bilmiyorum
a. Gazeteler	(1)	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
b. Televizyon	(1)	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
c. Radyo	(1)	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
d. İnternet	(1)	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)

3. Lütfen işaretleyiniz.	Evet	Hayır	Bilmiyorum
a. Aynı ya da benzer içerikli bir bilgi, farklı radyo kanallarında farklı şekilde yansıtılmaktadır.	(1)	(0)	(0)
b. Aynı ya da benzer içerikli bir bilgi, farklı TV kanallarında farklı şekilde yansıtılmaktadır.	(1)	(0)	(0)
c. Aynı ya da benzer içerikli bir bilgi, farklı gazetelerde farklı şekilde yansıtılmaktadır.	(1)	(0)	(0)
d. Aynı ya da benzer içerikli bir bilgi, farklı internet sitelerinde farklı şekilde yansıtılmaktadır.	(1)	(0)	(0)

4. Herhangi bir medya aracına (örn. TV) ilişkin farklı kaynaklarda (yani farklı TV kanalları) aynı ya da benzer içerikli bir bilgidir farklılık olduğunu görünce ne yaparsınız? İşaretleyiniz.	Evet	Hayır
a. Onları dikkate almam ya da görmezden gelirim.	(1)	(0)
b. Sunulan bilgi içeriklerin her birine az düzeyde inanırım.	(1)	(0)
c. Başka medya kaynaklarındaki bilgilerle karşılaştırmasını yaparım (Örn. Kitap, ansiklopedi, gazete vb. kaynaklardaki benzer içerikli bilgilerle)	(1)	(0)
d. İletilen içerik hakkında arkadaşlarımdan, ailemin ya da çevremdeki diğer insanların görüşlerini alırım.	(1)	(0)
e. Bir sivil toplum kuruluşu ile kaygılarımı paylaşıyorum.	(1)	(0)
f. Genellikle sadece bir medya kaynağındaki (bu bir TV kanalı ya da bir gazete ya da bir websitesi olabilir.) bilgiyi dikkate alırım. Fazla sorgulamam.	(1)	(0)

5. TV izlerken, gazete okurken, internette gezinirken ya da bilgisayar oyunu oynarken aşağıdakilerden herhangi biri aklınızdan geçti mi?	Evet	Hayır
a. "Bu izlediğim/okuduğum, gerçek hayatta daha fazla acıtır"	(1)	(0)
b. "Bu izlediğim/okuduğum içerik, benim sigara içmenin havalı bir şey olduğunu düşünmem için yapılmış."	(1)	(0)
c. "Beni yönlendirmeye çalışsa da, bu izlediğim/okuduğum sadece bir reklamdır."	(1)	(0)
d. "Bu sahnedeki aktörün vücudu, kimsenin sahip olabileceği doğal bir vücut değildir."	(1)	(0)

6. Sizce aşağıda yer alan konularla ilgili medyada yasal düzenlemeler bulunmakta mıdır?	Evet	Hayır	Bilmiyorum
a. Hangi ürünlerin reklamının yapılabilmesi.	(1)	(0)	(0)
b. Reklamların ne zaman yapılabilmesi ve nereye yerleştirilebileceği.	(1)	(0)	(0)
c. Fikir üreticilerinin ve yazarların hakları.	(1)	(0)	(0)

d.Medyada sunulan içerik (Şiddete dayalı ya da cinselliğe dayalı programlar vb. gibi)	(1)	(0)	(0)
---	-----	-----	-----

7. Son bir yıl içerisinde aşağıda yer alan medya içeriklerinden herhangi birini kendi başınıza oluşturabildiniz mi? (Eğer aşağıdaki sorulardan herhangi birine “EVET” dediyseniz 8. soruya geçiniz. Aksi takdirde 9. soruya geçiniz.)	Evet	Hayır
a.Bir haber ya da bir dergi makalesi.	(1)	(0)
b.Bir gazeteye mektup, eleştiri.	(1)	(0)
c.Kitap, deneme yazısı, şiir, blog yazmak.	(1)	(0)
d.Video ya da ses klipi yapmak (Kısa film, müzik videosu ya da bir şarkı üretmek).	(1)	(0)
8. Yukarıda yarattığınız eserlerin herhangi birini, sizin için önemli olan siyasi ya da yurttaşlıkla ilgili bir konu ile ilgili mesaj vermek için mi oluşturduunuz?	(1)	(0)

9. Geçen sene içerisinde, aşağıdaki yollardan herhangi birini kullanarak sesinizi duyurmaya, görüşlerinizi ifade etmeye çalıştınız mı?	Evet	Hayır
a.Bir politikacı ya da siyasi partiyle herhangi bir şekilde iletişim kurmak.	(1)	(0)
b.Vatandaşlıkla ilgili ya da siyasi konularla ilgili birimlere para bağışi yapmak.	(1)	(0)
c.Vatandaşlık ya da siyasi herhangi bir konuda destek amaçlı imza kampanyasına katılmak.	(1)	(0)
d.Barışçıl bir protesto ya da gösteri yürüyüşüne katılmak.	(1)	(0)
e.Vatandaşlık ya da siyasi konularla ilgili bloglarda, Facebook'da ya da Twitter'da yorum yazmak.	(1)	(0)

10. Lütfen size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	Evet	Hayır
a.Bilgisayar ve internet kullanma becerilerim, akrabalarım, arkadaşlarım ve tanıdıklarımla internette üzerinden iletişim kurmada yeterlidir.	(1)	(0)
b.Bilgisayar ve internet kullanma becerilerim, adres, telefon numarası, kredi kartı ya da banka hesap numarası gibi kişisel	(1)	(0)

bilgilerimi gizli tutma ve korumada yeterlidir.		
c.Bilgisayar ve internet kullanma becerilerim, web üzerinden iş arama ve bulmak için yeterlidir.	(1)	(0)

11. Geçen üç ay içerisinde, interneti aşağıdaki faaliyetler için kullandınız mı?	Her gün veya genelde her	Haftada bir kereden çok	Haftada bir kere	Hiçbir zaman	Bilmiyorum
a.Mail gönderme ya da gelen maillere bakma.	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
b.Çeşitli ürün ya da hizmetlerle ilgili bilgiye ulaşma.	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
c.Herhangi bir websitesinde paylaşmak için kendi oluşturduğunuz bir resim, metin, video ya da müzik şarkısı yükleme.	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
d.Blog yazma.	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
e.TV izleme ya da film indirme.	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
f.Müzik dinleme ya da şarkı indirme.	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
g.Online gazete / dergi okuma ya da indirme.	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
h.İnternet bankacılığı işlemleri yapma.	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
ı.Kamu kurumlarıyla ilgili işlemler yapma (Sınav başvurusu vb.)	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
i.Kişisel kullanım için ürün ya da hizmet alımı (internette alışveriş).	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
j.Sosyal ağlara katılım (Facebook, Twitter, Myspace kullanımı)	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
k.Vatandaşlıkla ilgili ya da siyasi konularda tartışmalara katılmak.	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
l.Ortak bir proje için başkalarıyla işbirliği kurmak.	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)
Lütfen her bir maddede tek bir işaretleme yapınız.	Her gün	Haftada en az 1 kez	Ayda en az 1 kez	Yılda en az 1 kez	Hiçbir zaman
12. Geçen üç ay içerisinde, herhangi bir web sayfasında ya da mailinizde gördüğünüz bir reklama BİLEREK / KASITLI OLARAK tıklama	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)

sıklığınızı belirtiniz.					
13. Geçen üç ay içerisinde, herhangi bir web sayfasında ya da mailinizde gördüğünüz bir reklama FARKINDA OLMADAN tıklama sıklığınızı belirtiniz.	(1)	(1)	(1)	(0)	(0)

14. Aşağıda verilen ifadeleri gerçekleştirme durumunuzu belirtiniz.	Evet	Hayır
a.İstenmeyen (Spam) mailleri engellemek.	(1)	(0)
b.Bilgisayarınızı virüslerden korumak için virüs koruma programı kurmak.	(1)	(0)
c.İstenmeyen mailler için mailinize filtreleme yapma ve istenmeyen kişileri engelleme.	(1)	(0)

15. İnternette bir şey aradığımız zaman genellikle ne yaparsınız? (Lütfen tek bir işaretleme yapınız)	İşaretleyiniz
a.Arama motoru kullanmadan direkt olarak baktığım sayfalara giderim.	(1)
b.Google, Yahoo vb. arama motorları kullanırım.	(1)
c.Yukarıdaki her iki seçeneği de yaparım.	(2)

16. İnternette arama motoru kullanmadan direkt olarak gittiğiniz bir sayfa hakkındaki ön bilgiye nereden ulaşırsınız? (Lütfen tek bir işaretleme yapınız)	İşaretleyiniz
a.Genellikle kendim bulduğum ve daha önce kullandığım bir sayfadır.	(1)
b.Mail, blog ya da sosyal paylaşım sitelerinde, tavsiye linki olan sayfadır.	(1)
c.Yukarıdaki her iki seçeneği de yaparım.	(2)

Lütfen tek bir işaretleme yapınız	Ev et	Hayı r	Hep aynı arama motorunu kullanırım
17. Farklı arama motorlarından (Google, Yahoo, vb.) ulaştığımız bilgilerde farklılıklar olduğunun farkında mısınız?	(1)	(0)	(0)

18. Daha önce hiç erişim yapmadığımız, ilk defa girdiğiniz web sayfasına geldiğinizde, aşağıdakilerden hangilerini yaparsınız?	Evet	Hayır
a.Web sayfasının genel görünüşünü gözden geçiririm.	(1)	(0)
b.Farklı sitelerdeki bilgilerle karşılaştırırım.	(1)	(0)
c.Sitenin adresini ve IP adresini kontrol ederim.	(1)	(0)
d.Bildiklerimle, sitede yer alan bilgilerin uyuyup uyuşmadığına bakarım.	(1)	(0)
e.Yazarlarının ya da sayfa sorumlularının niteliklerini ve amaçlarını gözden geçiririm.	(1)	(0)
f.Arkadaşlarıma bu siteyi ziyaret edip etmediklerini sorarım.	(1)	(0)

19. Zorlanma düzeyinizi işaretleyiniz.	Çok Kola y	Kola y	Kısmen Kolay	Zor	Çok Zor
a.Teknik bilgileri içeren ya da bilimsel makale gibi metinleri ilk okuduğunuzda anlama	(1)	(1)	(0)	(0)	(0)
b.Herhangi bir konu ile ilgili anlaşılabilir ve mantıksal bir çerçevede rapor yazma	(1)	(1)	(0)	(0)	(0)
c.Herhangi bir problemi çözmede ya da çalışmayı gerçekleştirmede hangi bilgilere ihtiyacınızın olacağını net olarak tanımlama	(1)	(1)	(0)	(0)	(0)
d.Herhangi bir çalışmanıza ilişkin elde ettiğiniz birbiriyle çelişen bilgileri doğru ve tam bir şekilde değerlendirme	(1)	(1)	(0)	(0)	(0)

Ek- 4. Aktif Vatandaşlığa İlişkin Demokratik Değerler Ölçeği

Lütfen ifadeleri **dikkatle okuduktan** sonra, (5) Kesinlikle Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (2) Katılmıyorum ve (1) Kesinlikle Katılmıyorum seçeneklerinden size en uygun olanı (X) işaretiyle belirtiniz..

		Kesinlikle KATILYORUM	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle KATILMIYORUM
1	Bir ülkede, herkesin ortak gelenekleri ve adetleri paylaşması iyi bir şeydir.	()	()	()	()	()
2	Bir ülkede dinsel çeşitliliğin olması toplum için bir tehdit olabilir.	()	()	()	()	()
3	Yabancı biriyle evlenebileceğimi hayal bile edemiyorum.	()	()	()	()	()
4	Adı ya da soyadı etnik çağrışım yapan biriyle arkadaş olmam.	()	()	()	()	()
5	Benden farklı mezhepten olan birisiyle aynı ortamda çalışmak istemem.	()	()	()	()	()
6	Gayrimüslim azınlıklar ülkemizi terk etmelidirler.	()	()	()	()	()
7	Gayrimüslim birinin komşum olmasını istemem.	()	()	()	()	()
8	Eğsencilik kınanması gereken yaşam tarzlarından birisidir.	()	()	()	()	()
9	Benden farklı etnik kimliğe sahip birisine, kendi doğrularımı gerekirse zor kullanarak kabul ettirim.	()	()	()	()	()
10	Benden farklı etnik kökene mensup bir işyeri sahibinden alışveriş yapmam.	()	()	()	()	()
11	Dini ibadetlerini yerine getirmeyen ya da aksatan insanları uyarmak gerekir.	()	()	()	()	()
12	Ateist bir arkadaşım olmasını istemem.	()	()	()	()	()
13	Kendimden farklı siyasal görüşlere sahip birisiyle sabırla tartışabilirim.	()	()	()	()	()
14	Dinlediği müzik ya da okuduğu kitap/dergi/gazete nedeniyle bazı arkadaşlarımla görüşmeyebilirim.	()	()	()	()	()
15	İçerisinde eşsencilikle ilgili unsurların yer aldığı kitapların kütüphanelerde yer almasını doğru bulmuyorum.	()	()	()	()	()
16	Kadınlar, yönetimle ilgili işleri tam manasıyla beceremez.	()	()	()	()	()
17	Her türlü ortamda, toplumun genelinden farklı da olsa bireyler düşüncelerini açıkça ifade etmelidirler.	()	()	()	()	()

		Kesinlikle KATILYORUM	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle KATILMIYORUM
	DEVAMI					
18	Farlı dinlerin tebliği ve yayılması için yapılan faaliyetler, düşünce ve kanaatleri açıklama ve yayma özgürlüğü bağlamında ele alınmalıdır.	()	()	()	()	()
19	Şiddet içermeyen her türlü düşünce açıklaması, gösteri ve yürüyüş serbest olmalıdır.	()	()	()	()	()
20	İnsanlar, içeriği ne olursa olsun, düşüncelerinden dolayı cezalandırılmamalıdır.	()	()	()	()	()
21	Akademik özgürlük ve bilimsel araştırma özgürlüğü, devlet ve kurumları sorgulanyorsa, ifade özgürlüğü bağlamında değerlendirilmemelidir.	()	()	()	()	()
22	Farklı dinler için kutsal sayılan değerlerin eleştirisi ifade özgürlüğü kapsamında yer alır.	()	()	()	()	()
23	Halk arasında huzursuzluk, rahatsızlık ve kızgınlık yaratabilecek görüşler ifade özgürlüğü kapsamı içinde değerlendirilmelidir.	()	()	()	()	()
24	Vatandaşların devletin varolan düzenini eleştirmesi ifade özgürlüğü kapsamında değerlendirilmelidir.	()	()	()	()	()

		Çok ÖNEMLİ	Önemli	Kısmen Önemli	Önemsiz	Çok ÖNEMSİZ
	Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, (5) Çok ÖNEMLİ, (4) Önemli, (3) Kısmen Önemli, (2) Önemsiz ve (1) Çok ÖNEMSİZ seçeneklerinden size en uygun olanı (X) işaretiyle belirtiniz.					
25	Vatandaşların oy kullanması.	()	()	()	()	()
26	Vatandaşların kanunlara uyması.	()	()	()	()	()
27	Vatandaşların kendi başına, özgürce düşünceler ve görüşler geliştirebilmeleri.	()	()	()	()	()
28	Vatandaşların gönüllü kuruluşlarda etkin olarak yer almaları.	()	()	()	()	()
29	Vatandaşların siyasette etkin olarak yer almaları.	()	()	()	()	()