

Lise Coğrafya Öğretmenlerinin Mekân Bilinci ve Yurttaşlık Bilinci Arasındaki İlişki*

***Prof. Dr. Uğur TEKİN¹
Senar Devrim SARP²***

Öz

Mekân bilinci, bireyde mekâna yönelik olarak oluşan algıların bütünü; yurttaşlık bilinci ise bir toplum veya ülkeye dahil olma sonrasında, yönetime katılma, bir parçası olduğu toplumu savunma, onu daha fazla kalkındırmaya özen gösterme yetisi olarak tanımlanabilir.

Bu araştırma, Lise Coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci ve yurttaşlık bilinci düzeyleri ile bu ikisi arasındaki ilişkiyi ve ayrıca bu iki bilinç düzeyinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; Lise Coğrafya öğretmenlerinin genel mekân bilinci düzeyleri ‘yüksek’, genel yurttaşlık bilinci düzeyleri ise ‘çok yüksek’ tir. Lise Coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci ile yurttaşlık bilinci arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuş olup; mekân bilinci yüksek olan Lise Coğrafya öğretmenlerin yurttaşlık bilinci de yüksek; mekân bilinci düşük olan Lise Coğrafya öğretmenlerinin yurttaşlık bilinci de düşüktür.

Anahtar kelimeler: Lise coğrafya öğretmenleri, Mekân bilinci, Yurttaşlık bilinci.

* (Bu çalışma ikinci yazarın 2018 yılında yayımlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir)

¹ İstanbul Aydın Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Bölüm Başkanı.

² Senar Devrim SARP (senarsarp@hotmail.com), T.C. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi ve Yenilevent Anadolu Lisesi Coğrafya Öğretmeni.

Relationship Between Space Consciousness and Citizenship Consciousness of High School Geography Teachers

Abstrach

The space consciousness can be defined as the whole of the perceptions that occur in the mind of the individual towards the space. Citizenship consciousness can be defined as the ability to participate in governance, to defend society as a part of it, to take care to develop it more, after joining a society or country.

This research was conducted to determine the space consciousness and citizenship consciousness levels of high school geography teachers, the relationship between these two levels of consciousness, as well as whether there is a statistically significant difference between those and some socio-demographic variables.

According to the findings obtained in the research; the general space consciousness levels of high school geography teachers are 'high' and their general citizenship consciousness levels are 'very high'. A positive and meaningful relationship was found between space consciousness and citizenship consciousness of high school geography teachers; i.e. high school geography teachers with high space consciousness have high citizenship consciousness, or high school geography teachers with low space consciousness also have low citizenship consciousness.

Keywords: High school geography teachers, Space consciousness, Citizenship consciousness.

1. MEKÂN BİLİNCİ

Tarihselliğin en önem verilen özelliklerinden olan zaman ve mekân bilinci (Antakyalıoğlu, 2013: 132); göçebe Türkmenler tarafından Söğüt'te oluşturulan küçük bir beylikle başlayarak zaman içinde bir zamanlar köklü medeniyetlerin yaşadığı topraklara yayılan ve medeniyet tarihinde bünyesinde oldukça farklı ırklardan insanları barındıran ve karmaşık siyasî bir yapıya dönüşen Osmanlı Devleti'nin kurulmasında etkili olan temel unsurlardan biri olarak muazzam bir stratejik zihniyetin altyapısını dokumuştur (Aktolga, 2015: 15). Piaget ve Inhelder'e göre psikoloji, mekânın bütün bireylerde ortak ve aynı izlenimler yarattığı fikrini ortadan kaldırmaktadır (akt. Yılmaz, 2010: 40). Benzer şekilde coğrafi mekânın

sosyal bir ürün olarak görüldüğü anlayışta coğrafi mekân toplumdaki soyutlanmıştır ve bu anlayışta mekân felsefi açıdan eksik kalmaktadır. Dahası, mekânın göreliliği felsefi bir mesele değil, sosyal ve tarihsel bir uygulama haline gelmektedir. Coğrafi mekânın bütünlüğü, felsefi bir sonuçtan ziyade bir sosyaldir. Buradaki vurgu, mekânın doğrudan fiziksel üretimi üzerindeyken; mekânın üretimi de fiziksel oluşumuyla ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olan mekân anlamını, kavramlarını ve bilincini üretmeyi ifade etmektedir. Mekân üretimi tezi, Reichenbach'ın Hegelci diyalektiğini bir adım daha ileriye taşımaktadır. Mekânın kavramsal soyutlamasından sorumlu kurum (insan pratiği), mekân kavramının kendisiyle bütünlük arz etmektedir. Sadece Hegel değil, Aristoteles de felsefi bir hatadan ziyade tarihsel evrimin bir sonucu olarak bunu görmezden gelmiştir. Ancak mekân bir 'madde kazası' değil, maddî üretimin doğrudan bir sonucudur (Smith, 2014: 107).

Eski zamanlardan beri insan toplulukları yaşadıkları coğrafyalarda korumacı bir anlayış çerçevesinde sınırlar koymuş, bu sınırlar içinde yaşamıştır. Bu davranış, insanın diğer tüm alışkanlıklarından daha baskın olmuştur. Ancak bu durum sınırların insan üzerinde oluşturduğu baskı nedeniyle rahatsızlık vermiş ve bu baskının azaltılması arayışları başlamıştır. Mekânsal dönüşüm olarak adlandırabileceğimiz bu dönüşüm sayesinde kritik mekânsal düşünceye olan ilgi artmış ve mekânsal dönüşüm sosyal yaşamın mekânsallığını daha önce hiç olmadığı kadar geniş bir disiplin yelpazesinde toplayarak yararlı ve yeni bir başlangıç noktası olmuştur. Bu disiplinlerarası mekânsal dönüşüm; insan coğrafyasının stratejik önemdeki bölgeselleşme ve sınır süreçleri dahil olmak üzere, insan coğrafyalarının toplumsal üretiminin tüm yönlerini barındıran daha kapsamlı ve stratejik olan, sosyal güce ve stratejik öneme sahip bir mekânsal bilincin (ya da mekân bilincinin) gelişmesini sağlamıştır (Soja, 2005: 44).

Coğrafyacı Edward Soja'nın (1989) büyük kent merkezlerinde sosyal adalet hareketlerinin mekânsallığı üzerine yaptığı çalışmada mekânsal bilinç; yeni kentleşme süreçleri ve kentleşmenin yeniden yapılandırılmış sosyo-mekânsallıkları aracılığıyla baskı, marjinal ve eşitsizliğin yaratıldığı ve yeniden üretildiği bir farkındalık olarak tanımlanmıştır (akt. Moore, 2013: 14-15). Mekânsal bilince yönelik araştırmaların daha genel olarak ele alınmasının önemini vurgulayan Paddy O'Toole ise mekânsal araştırmaların, araştırmacıların insan etkileşiminin kültürel zenginliğini

daha fazla araştırmasını, sorgulamasını ve çözmesini sağladığını öne sürmüştür (2010: 123, akt. Quilty, 2010: 37). David Harvey (2012: 28), mekânı toplumla ilişkisi çerçevesinde tartışılabilmenin ve sosyal bilimlerde merkezî bir kavram hâline getirebilmenin yolunun sosyolojik imgelemin mekân bilinci veya coğrafi imgelemele karşılaştırılmasından ve birleştirilmesinden geçtiğini savunmaktadır. Harvey'e göre böyle bir imgeleme, bireyler için kendi yaşam öykülerindeki yer ve mekânın rolünü anlatmayı, çevrelerinde gördükleri diğer mekânlar ile ilişkilendirmeyi, mekânın bireylerin örgütlenmelerle olan ilişkilerini nasıl etkilediğini anlamayı; bulunduğu alan dışındaki mekânlarda yaşanan olayların önem düzeyini tahmin etmeyi sağlamaktadır. Bu yolla ayrıca, mekânın yaratıcı bir biçimde şekillendirilmesi, kullanılması ve diğer bireylerin yarattığı mekân biçimlerinin takdir edilmesi de mümkün olabilmektedir (akt. Ünlü 2014: 62; Tezcan, 2015: 16-17).

Literatürde mekân bilinci, mekânsal bilinç, mekân algısı ya da mekânsal algı kavramlarının sıklıkla birbirleri yerine kullanıldıkları görülmektedir. Bireyde mekân bilincini oluşturan şey, mekâna yönelik algıladıklarının bütünüdür. Bireyler, günlük yaşamlarında çevrelerinde gerçekleşen olaylardan çeşitli uyarılar almasının yanı sıra mekânlardan da almaktadır. Beyin tarafından değerlendirilen uyarılara, algılama mekânizmaları vasıtasıyla yanıt verilmektedir. Mekânlar, bireylerin onları algıladıkları düzeyde var olabilmekte; sınır, şekil, ayırntı gibi özellikleriyle kavranmaktadırlar. Mekânlara ilişkin bilgi; gözlemlerle, odaklanmayla, değerlendirmeye ve yorumlamayla elde edilmektedir. Bu doğrultuda mekânların algılanmasında, görsel algılamanın önemi büyüktür. Bireylerin mekânlara ilişkin edindikleri bilgiler; kişilik yapıları, zekâ düzeyleri, sahip oldukları donanımlar ve o anki ruh halleriyle değerlendirilmektedir (Arıcı, 2001: 5). Bir başka deyişle mekânın anlamının ölçülebilmesi ya da mekânın algılanması, onu değerlendiren bireylerin duyumsal ve zihinsel algılarıyla belirlenmektedir. Mekân bilinci kavramını coğrafya kavramı ile eşdeğer olarak kullanan İbrahim Baz'a göre de mekân bilinci; 'bilinçli olmayı sağlayan düşünme ve eşyanın hakikatine doğru yalnız fiziksel değil zihinsel ve duygusal bir seyrin ortamını sağlar' (2013: 286). Mekânın algılanmasında, mekânla ilk kez karşılaşıldığında ya da kısa süreli mekânsal deneyimlerde öncelikle duygusal ya da duyumsal olarak adlandırabileceğimiz bir süreç devreye girmektedir. Duyumsal süreç, mekânsal unsurlardan gelen uyarıların yanı sıra ve fizyolojik verileri de

içine almaktadır. Mekânsal algılamada daha sonra zihinsel süreç meydana gelmektedir. Zihinsel süreçte birey, geçmişteki mekân deneyimlerini hatırlamak amacıyla belleğinde biriktirdiği bilgiler ile mekânı tekrar tekrar yaşamaktadır. Yani, mekânın birey tarafından duyumsal algılanması sonrasında zihinsel algılanması, mekân içinde geçirdiği süreyle ilişkilidir (Özen, 2004).

Lefebvre, mekânın; ‘algılanma’, ‘tasarlanma’ ve ‘yaşanma’ gibi farklı derinlik düzeylerinde yaşandığını savunmaktadır. Mekânın derinliğinin algılanmasında, mekân ile ilişki içindeki bireylerin bakış açıları etkili olmaktadır. Özne ile mekân ilişkisini, ‘ayna-göz-bakış-imge’ şeklindeki dörtlü ilişkiler çerçevesinde gerçekleştirdiğini savunan Lefebvre, bu ilişkileri şöyle açıklamaktadır:

“Bunlar arasında “ayna”, mekânda bir dizi görüntüyü serimler. Bu görüntüler mekânın değişik izlerini içinde taşır, belirli tarihsellerin takılı kaldığını gösterir. Bunlar aynada görünen ve örtük olanın mekânsallıkları olarak yansır. “Göz” ise her zaman özneye ait bir öge değildir, mekânda daha önceden var olan bazı güç ilişkilerini içine alır. Bu göz, güç ilişkileri açısından patriarkal temsilin içinde gizlidir. “Bakış ise, öncelikli olarak gözden ayrılmıştır. Bakışın rolü, bireyin öznel kimliğini tarif etmesi açısından önem taşır. Lefebvre’ye göre, ya öznel kimlik gerçekleşecek ya da kimliğin farklılaşması izlenemeyecektir. Bunu ise iki örnekle açıklar. Biri Narcissus, diğeri ise Lewis Carol’un Alice’dir. Bunlar aynanın içinde kalan ve gerçek olmayan kimliklerdir. Bireyin kimlik inşası, kent içinde ötekilerle karşılaşması sonucu gerçekleşir. Mekân bu karşılaşmaların yaşandığı yerdir. Lefebvre’nin özne-mekân etkileşimi içinde sözünü ettiği son süreç “imge”lerin, sembollerin dünyasına dönüktür. Bunun anlamı: birey ayna içinde gördüklerini ya kendi farklılığını ötekilerden biri olduğunu kabul edecek ya da ‘ayna’nın boş mekânına, aynanın oyunlarına yakalanacaktır. Her iki durumda da ayna özneyi çeşitli tuzaklara çeker, ikilemlere iter” (akt. Aytaç, 2006: 887, Tezcan, 2015: 14-15).

Özetle, mekânın algılanma süreci, sayısız değişkeni içinde barındıran karmaşık bir yapıya sahiptir. Her bireyin motivasyonunu etkileyen unsurların ve geçmiş deneyimlerinin bir sonucu olarak mekâna ilişkin algısı diğerlerinkinden farklıdır. Dolayısıyla mekân bilincinde ‘aynı’, ‘ortak’ ve/veya ‘tek’ olma özelliği bulunmamaktadır (Schultz, 1971, akt. Ayvaz, 2007: 20; Yılmaz, 2010: 45).

2. YURTTAŞLIK BİLİNCİ

Duman, yurttaşlık bilincini; bir toplum veya ülkeye dahil olma sonrasında, yönetime katılma, bir parçası olduğu toplumu savunma, onu daha fazla kalkındırmaya özen gösterme yetisi olarak tanımlamıştır (2014: 37). Duman'a göre; az gelişmiş, uluslaşma ve yurttaşlaşması gerçekleşmemiş bir topluma dışardan gelecek baskılar veya bizzat devlet tarafından tepeden inme bir eşitliğin ve özgürlüğün getirilmiş olması, uluslaşma ve yurttaşlık bilinci kazanma sürecini hızlandırıyor olsa da bu kavramların kısa zamanda bireylerin hayatına geçirilmesini mümkün kılamayacaktır (Duman, 2014: 36). Duman'ın bu ifadelerinden yurttaşlık bilincinin, yurttaşların özgür irade ve hür istekleriyle onlarda zaman içinde kazandırılması gereken tutum ve davranışlar şeklinde ele alınması, tepeden inme baskı ve dayatmalarla çok kısa süreler içinde oluşturulmasına çalışılmaması gerektiği görülmektedir (2014: 36). Diğer yandan yurttaşlık bilincinin eksiksiz olması için dünya üzerinde hem insanlara hem de doğal varlıklara karşı dayanıklılık, hak, sorumluluk, bağımsızlık ve sevgi kavramlarını içermesi gerekmektedir (Song, 2017: 14).

Dünya genelinde yurttaşlık ve yurttaşlık bilinci kavramlarının gelişimi ülkelerin sosyo-kültürel, ekonomik ve politik farklılıklarından dolayı birbirinden farklılık göstermiştir. Türkiye'de yurttaşlık kavramı, çeşitli semboller ve söylemler (Türk Tarih Tezi ve Güneş-Dili Teorisi" gibi) ve özellikle de devlet temelli laik eğitim sistemi aracılığıyla oluşturulmaya çalışılmıştır. 1924 yılında Milli Eğitimin Birleştirilmesi Yasası'nın (Tevhid-i Tedrisat) ilan edilmesi, aynı yıl okullarda vatandaşlık eğitimi derslerinin başlaması ve 1932 yılının başında Halkevleri'nin kurulması, yurttaşlık bilincini arttırmak amacıyla devlet tarafından alınan ana önlemlerdi (Fırlıklı Taşkın, 2008: 70). Çin'de; gıda, hava ve su güvenliği gibi güvenlik ve varoluşun sürdürülebilirliği duygusuyla ilişkilendirilen yurttaşlık bilincinin uyanması, çevre bilincinin uyanışıyla ilişkili olmuş; yurttaşlık bilinci ve çevre bilinci karşılıklı etkileşim içinde yaratılmıştır. Bireysel yurttaşlık bilincinin geliştirilmesine özellikle önem verilmiş olan bu sürecin gelişimi üç aşamada gerçekleşmiştir. İlk olarak, doyumsuz ve sürekli tüketmeye meyilli vatandaştan kendi kendini yöneten ve kendi kendine yeten vatandaşa geçiş gerçekleşmiştir. İkinci aşamada, temkinli ve itaatkâr vatandaştan, eleştirel düşüncenin bireysel yetkinliğini eğitimle elde edilmesi muhtemel olan katılımcı ve bağımsız yurttaşlara geçiş; üçüncü ve son aşamada ise pasif ve cahil takipçilerden ve ayrıca faydalanıcılardan,

aktif ve şefkatli katılımcılara ve sorumlu gözetmenlere geçiş gerçekleşmiştir (Song, 2017: 14). Mısır'da yurttaşlık bilincinin gelişiminde sosyo-politik olayların etkili olduğu görülmektedir. Yurttaşlık bilincinin oluşturulması ve artırılmasında hem bilgiye hem de eyleme ihtiyaç olduğunu savunan Dorio'ya göre (2016: 127) 25 Ocak 2011 devriminde ve sonrasında Mısır'da meydana gelen bir sosyo-politik olaylar 'sıradan vatandaşların' algıları ve deneyimleri üzerine odaklanmanın, mücadeleye bağlı ve Mısır toplumunu dönüştürmeye adanmış umutların yanı sıra kalıcı mücadeleleri ortaya çıkarmaya ve güçlendirmeye de yardımcı olmaktadır (2016: 10-11). Buna ek olarak Dorio, Mısır'daki mevcut siyasi geçişin, devrimin tetiklediği yurttaşlık bilincindeki artış ve Arap ülkelerindeki yurttaşlık sorunlarına olan ilginin, yurttaşlık algılarının gerek devrimden gerekse katılım ve eğitimin yeni bir devlet altında dönüşme düzeyinden nasıl etkilendiğinin analiz edilmesi için eşsiz bir tarihsel fırsat sunduğunu da öne sürmektedir (2016: 10-11). Dorio, özellikle Mübarek yönetiminin son on yılında, eğitim ve dışsal bilgiye erişim ile birlikte sürekli dışlanma hissi, sosyal, politik ve ekonomik durumların yanı sıra konuya ilişkin eşitsizlikler hakkında farkındalığa sahip olan yeni etkili sosyal grupların ortaya çıktığını; Mısırlıların, yurttaşlık alanlarını ve biçimlerini yeniden gözden geçirerek, kendi öznelerine meydan okuduklarını, sahip oldukları gerçekler ile eleştirel yurttaşlık bilinçlerinin karşı karşıya geldiğini; ancak Mısır'da yurttaşlık ve insanlık arayışını çevreleyen iç ve dış çekişmenin halen devam etmekte olduğunu ifade etmiştir (2016: 128). Peru'da ise yurttaşlık bilincinin gelişiminde kişisel kimliğe ilişkin değer ve tutumların etkili olduğu görülmektedir. Peru Eğitim Bakanlığına göre kişisel kimlik (özsaygıya sahip olma, özverili olma, özerklik ve yaratıcılık, azim ve istek) içeren değer ve tutumlar gelişmeden, demokratik bilinç ve yurttaşlık bilincinin gelişimi mümkün değildir. Ayrıca bu süreç, kendine karşı özsaygı, diğerlerine saygı duyulması, işbirliği ve bağlılığın yanı sıra iletişim ve yazılı üretim yetenekleri gibi ek değerlerin geliştirilmesini de gerektirmektedir (akt. Gavez, 2001: 62).

Binark ve Gencel-Bek'e (2010: 221) göre yurttaşlık bilincinin gelişiminde eleştirel medya okuryazarlığının etkisi oldukça önemlidir. Karar verme sorumluluğu bilinciyle hareket eden bireyler, ortak yaşam alanlarının birbirinden yabancılaşma olmadan yaratılabileceğini kavrarlar ve birbirlerine saygı duyarlar. Medya yapımları, kültürel eserler, bireylerin kendi sosyal varoluşlarını düşünmelerini ve eşitliğe dayalı bir sosyal sistem farkındalığı yaratmalarını sağlayarak, eleştirel bir şekilde çalışmıştır.

Eleştirel medya okuryazarlığının hedefi; bireylerin güç ilişkileri hakkında bilgi sahibi olmaları, ötekilere karşı saygılı olmaları, sorumlu vatandaşlar olmaları ve daha güçlü ve hegemonik değerleri bir kez daha yeniden üretme yerine marjinal değerleri ve mekânizmaları dönüştürmeleri için yardımcı olmaktır. Eleştirel medya okuryazarlığı, medya metinlerini eleştirel bir perspektiften okuyabilen ve üretim sürecine dahil olan yurttaşlık bilincinin gelişmesiyle yakından ilgilidir (Binark ve Gencel-Bek, 2010: 221). Eleştirel farkındalık ve sosyal sorumluluk bilincinin gelişmesi, medya okuryazarlığı eğitiminin yeniden düzenlendiği dinamik öğrenme sürecinin temel bileşenleridir. Böylece demokratik bir sosyal düzen ve yurttaşlık bilincinin gelişmesini sağlamada aracılık konumunda olduğu söylenebilir (Karaduman, 2015: 3041).

3. YÖNTEM

Araştırmanın kavramsal boyutunu oluşturan literatür bölümünde literatür tarama, gözlem, yorumlama; sayısal verilerin yer aldığı, bu araştırmanın kalbini oluşturan mekân bilinci ve yurttaşlık bilincinin ölçüldüğü bulgular bölümünde ise nicel araştırma teknikleri (soru formu/anket/ölçek ve istatistiksel analiz) kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini; İstanbul İli Beşiktaş İlçesi'ne bağlı okullarda görev yapmakta olan, araştırmaya gönüllü olarak katılan ve veri toplama araçlarındaki maddeleri eksiksiz olarak yanıtlayan 69 lise coğrafya öğretmeni oluşturmuştur.

Çalışmada doğruluğu sınanacak hipotezler aşağıda sıralanmıştır:

- 1) Türkiye'deki lise coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci düzeyleri yüksektir.
- 2) Türkiye'deki lise coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci düzeyleri, seçilmiş sosyo-demografik değişkenlere (yaş grubu, cinsiyet, medenî durum, doğum yeri, öğretmenlikte geçen süre ve çalışmakta olunan kurum türü) göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
- 3) Türkiye'deki lise coğrafya öğretmenlerinin yurttaşlık bilinci düzeyleri yüksektir.
- 4) Türkiye'deki lise coğrafya öğretmenlerinin yurttaşlık bilinci düzeyleri, seçilmiş sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

5) Türkiye’deki lise coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci ile yurttaşlık bilinci düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmada kullanılacak veri araçları üç adettir. Bunlar: Sosyo-demografik Bilgi Formu, Mekân Bilincine Yönelik Soru Formu ve Yurttaşlık Bilinci Ölçeği’dir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyo-demografik Bilgi Formu; katılımcıların ‘yaş grubu’, ‘cinsiyet’, ‘medenî durum’ (bekâr, evli), ‘doğum yeri’ (köy, kasaba, ilçe, il), ‘öğretmenlikte geçen süre’, ‘mezun olunan üniversite’ ve ‘çalışmakta olunan kurum türü’nü (Genel Lise, Anadolu Lisesi/Anadolu Öğretmen Lisesi, Meslek Lisesi ve Teknik Lise) belirlemeye yöneliktir.

Mekân Bilincine Yönelik Soru Formu, literatürde daha önce başka bir araştırmacı tarafından mekân bilinci üzerine hazırlanan başka bir ölçüm aracı bulunamadığından, araştırmanın literatür çalışmasından yararlanarak tez danışmanının yardımıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup katılımcıların mekân bilincine yönelik tutumlarını ölçmeye yöneliktir. Soru Formu, tek boyutlu ve 32 maddeden oluşmaktadır. Yanıtlarda 5’li Likert tipi derecelendirme (5:Tamamen katılıyorum, 4:Katılıyorum, 3:Kararsızım, 2:Katılmıyorum ve 1:Hiç katılmıyorum) kullanılmıştır. Çalışmamızda toplam puan için iç tutarlık kontrol edilmiş ve Cronbach Alpha katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır.

Yurttaşlık Bilinci Ölçeği; Ercan Şahbudak (2010) tarafından yurttaşlık bilinç düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, tek boyutlu ve 42 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekte katılımcıların ilgili maddelerde yer alan Anayasal yurttaşlık haklarına ilişkin ifadelerle katılma düzeyi belirlenmektedir. Şahbudak (2010) ölçek yanıtlarını toplamada ‘3: Aynen Katılıyorum’, ‘2: Biraz Katılıyorum’ ve ‘1:Katılmıyorum’ derecelendirmesini kullanmıştır. Ancak çalışmamızda bu 3’lü derecelendirme yerine 5’li Likert tipi derecelendirme (5:Tamamen katılıyorum, 4:Katılıyorum, 3:Kararsızım, 2:Katılmıyorum ve 1:Hiç katılmıyorum) kullanılmıştır. Şahbudak’ın (2010) Cumhuriyet Üniversitesi’nden 251 öğretim üyesiyle yaptığı çalışmada, katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği’nden aldıkları genel puan ortalaması 86,5; ölçeğin güvenilirlik katsayısıysa 0,89 bulunmuştur. Çalışmamızda ise toplam puan için iç tutarlık kontrol edilmiş ve Cronbach Alpha katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri frekâns ve yüzde dağılımları ile gösterilmiştir. Mekân bilinci ve yurttaşlık bilinci görüşlerine ait puanların cinsiyet, medenî durum ve görev yapılan okul türüne göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testinden; yaş, doğum yeri, öğretmenlikteki süre değişkenlerine göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD post hoc testinden yararlanılmıştır. Coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci ile yurttaşlık bilinci arasındaki ilişki analizinde Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 ($p < 0,05$) olarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik bulguları Çizelge 5.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.1: Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Bulguları

Sosyo-Demografik Özellik	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	31	44,9
	Erkek	38	55,1
Yaş	25-34 yaş	21	30,4
	35-44 yaş	18	26,1
	45 yaş ve üzeri	30	43,5
Medenî durum	Bekâr	21	30,4
	Evli	48	69,6
Doğum yeri	Köy/kasaba	15	21,7
	İlçe	15	21,7
	İl	39	56,5
Öğretmenlikteki süre	5 yıl ve daha az	11	15,9
	6-10 yıl	12	17,4
	11-15 yıl	10	14,5
	16 yıl ve üzeri	36	52,2
Görev yapılan okul türü	Genel/Anadolu/öğretmen lisesi	54	78,3
	Meslek ve teknik lise	15	21,7

Araştırmaya katılan 69 öğretmenin %55,1'i erkek, %43,5'i 45 yaş ve üzerinde, %69,6'sı evli, %56,5'i il merkezinde doğmuş, %52,2'sinin öğretmenlikteki süresi 16 yıl ve üzeri, %78,3'ü Genel/Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi'nde görev yapmaktadır (Çizelge 4.1). Şahbudak'ın (2010) Cumhuriyet Üniversitesi'nden 251 öğretim üyesinin yurttaşlık bilinç düzeyini ölçmek amacıyla yaptığı araştırmada katılımcıların çoğunluğu [%68,1'i (n=171) erkek, %42,3'ü 45 yaş ve üzerinde, %78,9'u evli, %40,2'si il merkezi doğumludur] araştırmamızdaki katılımcıların ilgili sosyo-demografik özelliklerine benzer niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mekân bilincine ilişkin ifadelerle ait puan ortalaması (4,07±0,38) 'katılıyorum' düzeyindedir. Bu puanın 100 üzerinden karşılığı 76,8'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mekân bilincine ilişkin ifadelerle verdikleri yanıtlara göre; en fazla katılım gösterilen görüşler: '1-Mekân bilincine sahip bireyler çevreyi temiz tutar.' (4,72±0,62), '3-Coğrafya eğitimi mekân bilincini geliştirir.' (4,62±0,79), '21.Mekân, fizikî ve beşerî olguların etkileşim alanıdır.' (4,54±0,63), '23-Mekân, etkilenir ve etkiler.' (4,52±0,66) ve '4-Mekân bilinci insanın yaşam standardını artırır.' (4,52±0,68) maddeleri olmuştur ve bu konudaki görüşleri 'Kesinlikle katılıyorum' düzeyindedir. Buna göre Lise Coğrafya öğretmenleri; mekân bilincinin çevre temizliğine katkıda bulunduğuna, coğrafya eğitiminden, fizikî ve beşerî olgulardan etkilendiğine, genel olarak etkilenen ve etkileyen bir yapıda olduğuna ve yaşam standartlarını artırdığına daha fazla inanmakta olup, bu konudaki mekân bilinçleri en yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mekân bilincine ilişkin ifadelerle verdikleri yanıtlara göre; en az katılım gösterilen görüşler ise '25-Mekân değişmez maddîdeğerler bütünüdür.' (2,71±1,27), '17-Mekânın önemi zamandan bağımsızdır.' (3,26±1,35) ve '4-Mekân kurgusalıdır' (3,36±1,07) maddeleri olmuştur ve bu konudaki görüşleri 'Kararsızım' düzeyindedir. Buna göre Lise Coğrafya öğretmenleri; mekân bilincinin değişmez maddî değerlerin bütünü olduğuna, öneminin zamandan bağımsız olduğuna ve kurgusal olduğuna daha az inanmakta ya da mekân bilincinin bu özellikleri taşıması konusunda kararsız olup, bu konulardaki mekân bilinçleri en düşüktür.

Araştırmamızda katılımcıların Mekân Bilincine Yönelik Soru Formu'nda yer alan maddelere verdikleri yanıtların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; evli öğretmenlerin mekân bilincine sahip bireylerin çevreyi temiz tutacağı ($t=-3,22$; $p<0,05$) ve coğrafya eğitiminin mekân bilincini geliştireceği ($t=-2,29$; $p<0,05$) görüşlerine ait mekân bilinci düzeylerinin, bekâr öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre evli Lise Coğrafya öğretmenleri, mekân bilincinin çevre temizliğine olumlu katkıda bulunduğu ve coğrafya eğitimiyle geliştirildiğine daha fazla inanmakta olup bu konularda daha fazla mekân bilincine sahiptirler.

Araştırmamızda katılımcıların Mekân Bilincine Yönelik Soru Formu'nda yer alan maddelere verdikleri yanıtların doğum yerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; doğum yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin mekânsal sentezin mekân bilinciyle açıklanabilirliği görüşüne ait mekân bilinci düzeylerinin, doğum yeri ilçe ve il merkezi olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($F=6,77$; $p<0,05$). Buna göre köy ve kasabalarda doğan Lise Coğrafya öğretmenleri, mekânsal sentezin mekân bilinciyle açıklanabildiğine daha fazla inanmakta olup bu konuda daha fazla mekân bilincine sahiptirler.

Araştırmamızda katılımcıların Mekân Bilincine Yönelik Soru Formu'nda yer alan maddelere verdikleri öğretmenlikte geçen süreye göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; öğretmenlikteki süresi 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin 'mekân bilincine sahip bireylerin çevreyi temiz tutacağı' ($F=7,21$; $p<0,05$), 'coğrafya eğitiminin mekân bilincini geliştirdiği' ($F=3,96$; $p<0,05$), 'mekân bilincinin insanın yaşam standardını artırdığı' ($F=3,18$; $p<0,05$), 'uygarlıkla mekân bilinci arasında yakın ilişki olduğu' ($F=4,68$; $p<0,05$), 'kültürün mekân algısını belirlediği' ($F=4,24$; $p<0,05$), 'mekânsal planlamanın beşeri fayda için yapıldığı' ($F=3,60$; $p<0,05$) ve 'teknolojinin mekânsal kaliteyi artırmada bir araç olduğu' ($F=3,51$; $p<0,05$) görüşlerine ait mekân bilinci düzeylerinin, öğretmenlikteki süresi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre; öğretmenlikte geçen toplam süresi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenler; mekân bilincinin çevre temizliğine olumlu katkıda bulunduğu, coğrafya eğitimiyle geliştirilebildiği, insanların yaşam standartlarını artırdığı, uygarlıkla yakın ilişkide olduğu, kültürle belirlediği, mekânsal

planlamanın beşeri fayda için yapıldığı ve teknolojinin mekânsal kaliteyi artırmada bir araç olduğuna daha fazla inanmakta olup bu konularda daha fazla mekân bilincine sahiptirler.

Araştırmamızda katılımcıların Mekân Bilincine Yönelik Soru Formu'nda yer alan maddelere verdikleri yanıtların görev yapılan okul türüne anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; meslek lisesi ve teknik lisede görev yapan öğretmenlerin mekân bilincine sahip bireylerin çevreyi temiz tutacağı ($t=-3,22$; $p<0,05$) ve coğrafya eğitiminin mekân bilincini geliştireceği ($t=-2,29$; $p<0,05$) görüşlerine ait mekân bilinci düzeylerinin, genel lise, Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen liselerinde görev yapan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre; meslek liseleri ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler, mekân bilincinin çevre temizliğine olumlu katkıda bulunduğu ve coğrafya eğitimiyle geliştirildiğine daha fazla inanmakta olup bu konularda daha fazla mekân bilincine sahiptirler.

Mekân Bilincine Yönelik Soru Formu'nun birçok maddesinde medenî duruma, doğum yerine, öğretmenlikte geçen süreye ve görev yapılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuş olmasına karşın ($p<0,05$), araştırmamızda katılımcıların Mekân Bilincine Yönelik Soru Formu genelinde aldıkları puan ortalamalarının, yani Lise Coğrafya öğretmenlerinin genel mekân bilinci düzeylerinin cinsiyete, yaş gruplarına, medenî duruma, doğum yerine, öğretmenlikte geçen süreye ve görev yapılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Bunun yanı sıra mekân bilincinin alt maddelerindeki görüşlere ait puanlar ile cinsiyet ve yaş grupları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı da görülmüştür ($p>0,05$).

Diğer yandan araştırmamızda katılımcıların genel mekân bilinci düzeylerinin istatistiksel olarak %90 doğruluk, yani $p>0,10$ anlamlılık düzeyinde meslekteki toplam çalışma süresine göre farklılık gösterdiği; buna göre meslekteki toplam çalışma süresi 6 yıl ve üzerine çıktığında (5 yıl ve daha az süre için $n=11$, ortalama puan= $3,80\pm 0,58$; 6-10 yıl süre için $n=12$, ortalama puan= $4,16\pm 0,22$; 11-15 yıl süre için $n=10$, ortalama puan= $4,00\pm 0,40$; 16 yıl ve üzeri süre için $n=36$, ortalama puan= $4,13\pm 0,31$; $F=2,68$, $p=0,054$) Lise coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci düzeylerinin de arttığı görülmektedir ($p<0,10$). İleride bu konuda yapılacak çalışmalarda

farklı ya da daha geniş bir örneklem grubunda meslekteki toplam çalışma süresi ile genel mekân bilinci düzeyi arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunma ihtimalinin olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yurttaşlık bilincine ilişkin ifadelerle ait puan ortalaması $(4,61 \pm 0,37)$ ‘kesinlikle katılıyorum’ düzeyindedir. Bu puanın 100 üzerinden karşılığı 90,3’tür. Şahbudak’ın (2010) Cumhuriyet Üniversitesi’nden 251 öğretim üyesinin yurttaşlık bilinç düzeyini ölçmek amacıyla yaptığı araştırmada katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği’nden aldıkları genel puan ortalamasının 100 üzerinden 86,5 olarak bulunmaktadır. Buna göre araştırmamıza katılan Lise coğrafya öğretmenlerinin yurttaşlık bilinç düzeyleri, Şahbudak’ın (2010) araştırmasına katılan üniversite öğretim üyelerinin yurttaşlık düzeyinden biraz yüksektir. Araştırmamız katılımcılarının tamamının Lise coğrafya öğretmenlerinden oluştuğu düşünüldüğünde, Şahbudak’ın (2010) araştırmasına katılan öğretim üyelerinin sağlık, mühendislik, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi oldukça geniş bir akademik alandan olduğu, dolayısıyla coğrafya alanında görev yapmakta olan eğitimcilerin yurttaşlık bilinç düzeylerinin diğer eğitim alanlarındaki öğretmenlere/öğretim üyelerine göre biraz daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yurttaşlık bilincine ilişkin ifadelerle verdikleri yanıtlara göre; en fazla katılım gösterilen görüşler ‘4-Herkes, özel hayatına ve aile hayatına saygı gösterilmesini isteme hakkına sahiptir.’ $(4,94 \pm 0,24)$ (100 üzerinden 98,5), ‘7-Herkes, vicdan, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir.’ $(4,91 \pm 0,28)$ (100 üzerinden 97,75), ‘8-Herkes, düşünce ve kanaat hürriyetine sahiptir.’ $(4,91 \pm 0,28)$ (100 üzerinden 97,75) olarak tespit edilmiştir. Şahbudak’ın (2010) çalışmasında da ‘4-Herkes, özel hayatına ve aile hayatına saygı gösterilmesini isteme hakkına sahiptir.’ (100 üzerinden 97,5) ve ‘7-Herkes, vicdan, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir.’ (100 üzerinden 96,1) maddeleri olmuştur. Ancak araştırmamızda en yüksek katılımı göstermede üçüncü sırada olan ‘8-Herkes, düşünce ve kanaat hürriyetine sahiptir.’ $(4,91 \pm 0,28)$ (100 üzerinden 97,75) maddesinde Şahbudak’ın (2010) çalışmasındaki katılımcıların aldıkları puan ortalaması 100 üzerinden 94,2 olup, ilgili çalışmada bu madde, en yüksek katılımı en düşük katılıma göre maddeler sıralandığında 24. sırada yer almıştır. Buna göre; gerek araştırmamızda gerekse Şahbudak’ın (2010) araştırmasında farklı katılımcı gruplarının özel hayat ve aile hayatına saygı ile vicdan, dinî

inanç ve kanaat hürriyetine sahip olma konularında en yüksek yurttaşlık bilincini taşıdıkları görülmektedir.

Araştırmamızda katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği'nde yer alan maddelere verdikleri yanıtların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; kadın öğretmenlerin 'herkesin önceden izin almadan dernek kurma, üye olma veya üyelikten çıkma hürriyetine sahip olduğu' görüşüne ait yurttaşlık bilinci düzeylerinin (n=38, puan ortalaması=4,13±1,07), erkek öğretmenlerinkinden (n=31, puan ortalaması=3,52±1,34) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 16, t=-2,12; p<0,05). Bu hakkın Türkiye Cumhuriyet Anayasası'nın 33.maddesinde yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda kadın lise coğrafya öğretmenlerinin erkeklere göre bu hakkı daha fazla benimsemiş olduğu, demokrasinin bir gereği olan örgütlenme hakkına daha fazla inandıkları, diğer yandan erkek lise coğrafya öğretmenleri üzerinde ataerkil toplumsal yapının baskınlığının daha fazla olduğu ve coğrafya branşında görev yapan erkek öğretmenlerin örgütlenme konusunda kadın öğretmenlere göre daha düşük bilinç taşıdıkları sonuçları ortaya çıkmaktadır.

Araştırmamızda katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği'nde yer alan maddelere verdikleri yanıtların yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; 35-44 yaş (n=18, puan ortalaması=4,89±0,32) ve 45 yaş ve üzeri (n=30, puan ortalaması=4,97±0,18) öğretmenlerin herkesin kişi hürriyeti ve güvenliğine sahip olduğu (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 3, F=4,71; p<0,05) ile herkesin meşru yollardan yararlanarak yargı mercileri önünde davalı veya davacı olarak adil yargılanma hakkına sahip olduğu (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 19, F=4,69; p<0,05) görüşlerine ait yurttaşlık bilinci düzeylerinin, 25-34 yaş grubu öğretmenlerinkinden (n=21, puan ortalaması=4,52±0,87) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmamızda katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği'nde yer alan maddelere verdikleri yanıtların medenî duruma göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; evli öğretmenlerin ücret emeğin karşılığı olduğu görüşüne ait puanlarının (n=48, puan ortalaması=4,85±0,41), bekâr öğretmenlerin puanlarından (n=21, puan ortalaması=4,38±1,20) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu

görülmektedir (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 32, $t=-2,44$; $p<0,05$). Bu hakkın Türkiye Cumhuriyet Anayasası'nın 55. maddesinde yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda evli lise coğrafya öğretmenlerinin bekâr öğretmenlere göre bu hakkı daha fazla benimsemiş olduğu, ücretin emeğin karşılığı olduğuna, bir başka ifadeyle ücrette adalet olduğuna daha fazla inandıkları sonuçları ortaya çıkmaktadır. Esasen öğretmenliğin de içinde bulunduğu memurluk mesleğinde eğitim düzeyi, yabancı dil, memurlukta geçen süre, evli ve çocuklu olma, birtakım eğitim, staj ve kurslar vb. nedenlerle alınan maaşın değiştiği hesaba katıldığında ve ayrıca genel olarak düşünüldüğünde meslekte geçen sürelerinin daha az olması, evli olmadıkları ve çocukları olmadığı için daha az maaş almaları nedeniyle bekâr öğretmenlerin ücretin emeğin karşılığı olduğuna daha az inanmaları normal karşılanabilir. Bu maddeye/Anayasal hakka ilişkin daha düşük yurttaşlık bilincine sahip olmaları nedeniyle bekâr öğretmenlere yönelik olarak ek mesleki eğitim, yabancı dil eğitimi, staj ve diğer meslekî kurslar yoluyla maaşlarını yükseltmelerine fırsat sunulması, ücretin emeğin karşılığı olduğuna daha fazla inanmalarını sağlayabilir.

Araştırmamızda katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği'nde yer alan maddelere verdikleri yanıtların doğum yerine (köy/kasaba, ilçe, il) göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; doğum yeri köy/kasaba olan öğretmenlerin herkesin yaşama maddî ve manevî varlığını koruma ve geliştirme hakkına sahip olduğu (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 1, $F=4,04$; $p<0,05$), hiç kimsenin zorla çalıştırılmayacağı (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 2, $F=5,64$; $p<0,05$), herkesin kişi hürriyeti ve güvenliğine sahip olduğu (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 3, $F=3,33$; $p<0,05$), kimsenin konutuna dokunulamayacağı (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 5, $F=3,85$; $p<0,05$), herkesin düşüncelerini herhangi bir yolla açıklama ve yayma hakkına sahip olduğu (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 9, $F=3,46$; $p<0,05$), süreli veya süresiz yayınların önceden izin alma veya mali teminat yatırma şartına bağlanamayacağı (Yurttaşlık Bilinci Ölçeği Madde 12, $F=5,04$; $p<0,05$) görüşlerine ait yurttaşlık bilinci düzeylerinin, doğum yeri il merkezi olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu haklar, Türkiye Cumhuriyet Anayasası'nın sırasıyla 17., 18., 19., 26. ve 29. maddelerinde yer almaktadır. Şahbudak'a (2010) göre; öğretim üyelerinin yaptıkları işlerden dolayı yeniliklere açık olma, sürekli kendilerini geliştirmek zorunda olma, gündemi takip etme, toplum içindeki konum ve toplumun eğitimcilere yüklediği sorumluluk ve

beklenti düzeyleri, ‘herkesin yaşama maddî ve manevî varlığını koruma ve geliştirme hakkına sahip olma’ konusundaki yurttaşlık bilinç düzeyini etkilemektedir. Tanör’e (1994, akt. Şahbudak, 2010) göre; “kişi özgürlüğü ve güvenliği, insanın yasayla belirli ve sınırlı durumlar (gözaltına alma ve tutuklama vb.) dışında hareket serbestliği ve özgürlüğünden yoksun bırakılmaması” anlamına gelmektedir. Bunlara göre; köy ve kasabada doğan lise coğrafya öğretmenlerinin maddî-manevî gelişime daha açık oldukları, zorla çalıştırılmayacaklarına ve konut dokunulmazlığına yönelik inançlarının daha yüksek olduğu, ülkenin içinde bulunduğu hassas süreçte muhtelif düşüncelerini açıklamada daha az sıkıntıyla karşılaştıkları, genel olarak kendilerini kendilerini daha özgür ve güvende hissettikleri, basının özgür olması gerektiğine daha fazla inandıkları söylenebilir.

Araştırmamızda katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği’nde yer alan maddelere verdikleri yanıtların öğretmenlikte geçen süreye göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; öğretmenlikteki süresi 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin hiç kimsenin zorla çalıştırılmayacağı (F=3,59; p<0,05), herkesin kişi hürriyeti ve güvenliğine sahip olduğu (F=5,16; p<0,05), kimsenin konutuna dokunulamayacağı (F=3,57; p<0,05), ailenin Türk toplumunun temeli ve eşler arasında eşitliğe dayandığı (F=5,04; p<0,05), ücretin emeğin karşılığı olduğu (F=3,17; p<0,05), vatandaşların siyasi parti kurma, katılma ve ayrılma hakkına sahip olduğu (F=3,79; p<0,05) görüşlerine ait yurttaşlık bilinç düzeylerinin, öğretmenlikteki süresi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Sırasıyla Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda 18., 19., 21., 41., 55. ve 68. maddelerinde yer alan bu haklara ilişkin yurttaşlık bilinci düzeyi için kritik sürenin öğretmenlikteki 5. yılın sonu olduğu görülmektedir. Görevlerinde 6. yıllarına başladıktan itibaren öğretmenlerin zorla çalıştırılmanın yasak olduğuna, kişilerin özgür ve güvenli bir şekilde yaşaması gerektiğine, konut dokunulmazlığına, ailenin toplumun temeli ve eşlerin eşit haklara sahip olduğuna, ücretin emeğin karşılığı olduğuna ve siyasi haklara daha fazla inandıkları görülmektedir.

Araştırmamızda katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği’nde yer alan maddelere verdikleri yanıtların görev yapılan okul türüne (Genel Lise/ Anadolu Lisesi/ Anadolu Öğretmen Lisesi, Meslek Lisesi ve Teknik Lise) göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında;

Genel Lise, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin herkesin mülkiyet ve miras haklarına sahip olduğu ($t=2,83$; $p<0,05$), kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılmayacağı ($t=3,14$; $p<0,05$), herkesin dilediği alanda çalışma, sözleşme hürriyeti ve özel teşebbüs kurma serbestiyetine sahip olduğu ($t=3,58$; $p<0,05$), kimsenin yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılmayacağı ($t=2,47$; $p<0,05$), herkesin sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahip olduğu ($t=2,42$; $p<0,05$), herkesin sosyal güvenlik hakkına sahip olduğu ($t=2,47$; $p<0,05$), vatandaşların kanunda gösterilen şartlara uygun olarak seçme ve seçilme haklarını kullanabileceği ($t=2,00$; $p<0,05$) görüşlerine ait yurttaşlık bilinçlerinin, Meslek Liseleri ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Söz konusu bu haklar Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda 35., 42., 48., 50., 56., 60. ve 67. maddelerinde yer alan temel yurttaşlık haklarındanır. Mülkiyet edinme ve istediğine devredebilme aynı zamanda temel insan hakları arasında yer almaktadır. Diğer yandan devletin istediği zaman yurttaşlarının mal ve mülküne el koyması ancak totaliter rejimlerde karşılaşılan bir zihniyettir (Ünal, 1995). Buna göre Genel Lise, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, Meslek Liseleri ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha çağdaş bir düşünce yapısına sahip oldukları; mülkiyet ve miras, eğitim ve öğrenim, dilediği alanda çalışma, sözleşme hürriyeti ve özel teşebbüs kurma serbestiyetine sahip olma, yaşına, cinsiyetine ve gücüne uyan işlerde çalışma, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama ile sosyal güvenlik gibi temel insan haklarının daha fazla bilincinde oldukları görülmektedir.

Yurttaşlık Bilinci Ölçeği'nin birçok maddesinde seçilen değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuş olmasına karşın ($p<0,05$), araştırmamızda katılımcıların Yurttaşlık Bilinci Ölçeği genelinde aldıkları puan ortalamalarının, yani Lise Coğrafya öğretmenlerinin genel yurttaşlık bilinci düzeylerinin cinsiyete, yaş gruplarına, medenî duruma, doğum yerine, öğretmenlikte geçen süreye ve görev yapılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Araştırmamızda Lise Coğrafya öğretmenlerinin genel yurttaşlık bilinci düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ($p>0,05$) yönünde elde edilen bulgu, Şahbudak'ın (2010) üniversite öğretim üyeleriyle yaptığı araştırmada aynı yönde elde edilen bulguyla desteklenmektedir. Ancak araştırmamızda genel yurttaşlık bilinci düzeyi

ile yaş grupları, medenî durum ve doğum yeri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ($p>0,05$) yönünde elde edilen bulgu, Şahbudak'ın (2010) çalışmasında bu değişkenler ile yurttaşlık bilinci düzeyi arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ($p=0,00$); bekâr öğretim üyelerinin evlilerden, ilçede doğan öğretim üyelerinin köy, kasaba ve illerde doğanlardan, 25-30 yaş grubundaki öğretim üyelerinin diğer yaş gruplarındakilerden daha yüksek yurttaşlık bilincine sahip oldukları yönünde elde edilen bulgulardan farklılık göstermektedir.

Diğer yandan araştırmamızda katılımcıların genel yurttaşlık bilinç düzeylerinin istatistiksel olarak %90 doğruluk, yani $p>0,10$ anlamlılık düzeyinde doğdukları yer ve meslekteki toplam çalışma süresine göre farklılık gösterdikleri; buna göre doğum yeri ve il merkezlerinden köy/kasaba ve ilçelere kaydıkça (Köy/kasaba için $n=15$, ortalama puan= $4,66\pm 0,34$; İlçe için $n=15$, ortalama puan= $4,78\pm 0,23$; İl için $n=39$, ortalama puan= $4,53\pm 0,41$; $F=2,84$, $p=0,066$) ve ayrıca meslekteki toplam çalışma süresi 6 yıl ve üzerine çıktığında (5 yıl ve daha az süre için $n=11$, ortalama puan= $4,37\pm 0,49$; 6-10 yıl süre için $n=12$, ortalama puan= $4,65\pm 0,32$; 11-15 yıl süre için $n=10$, ortalama puan= $4,78\pm 0,19$; 16 yıl ve üzeri süre için $n=36$, ortalama puan= $4,62\pm 0,37$; $F=2,42$, $p=0,074$) Lise coğrafya öğretmenlerinin yurttaşlık bilinç düzeylerinin de arttığı görülmektedir ($p<0,10$). İleride bu konuda yapılacak çalışmalarda farklı ya da daha geniş bir örneklem grubunda bu doğum yeri ve meslekteki toplam çalışma süresi ile genel yurttaşlık bilinç düzeyi arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunma ihtimalinin olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Şahbudak'ın (2010) çalışmasında da tıpkı araştırmamızda olduğu gibi en yüksek yurttaşlık bilincine sahip katılımcıların doğum yeri ilçe olan katılımcılar olması, Şahbudak'ın (2010) çalışmasında ilçelerde doğan katılımcıların yurttaşlık bilinci düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermesi ($p=0,00$) bu varsayımımızın doğum yerine ilişkin doğruluğunu kanıtlar niteliktedir. Diğer yandan yaş arttıkça meslekteki çalışma süresinin de artacağı varsayılırsa, Şahbudak'ın (2010) çalışmasında en genç (25-35) yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek yurttaşlık bilincine sahip olması ($p=0,00$), araştırmamızda ise meslekteki toplam çalışma süresi en az (5 yıl ve daha az) olanların diğerlerine göre daha az ($p<0,10$) yurttaşlık bilincine sahip olması, ayrıca yine araştırmamızda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa da 25-34 yaş grubu katılımcıların ($n=21$, puan

ortalaması=4,51±0,44) diğer yaş gruplarındaki katılımcılara göre (35-44 yaş için n=18, puan ortalaması=4,70±0,37; 45 yaş ve üzeri için n=30, puan ortalaması=4,63±0,32) daha az yurttaşlık bilincine sahip olması, çalışmamızda yaş grubu bakımından elde edilen bulguların Şahbudak'ın (2010) çalışmasında bu değişkene ilişkin elde edilen bulgu ile tamamen zıt olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mekân bilinci ve yurttaşlık bilinci arasındaki ilişkiye yönelik bulguları Çizelge 5.2'de verilmiştir.

Çizelge 4.2: Mekân Bilinci ile Yurttaşlık Bilinci Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	r
1-Mekân Bilinci	0,42**
2-Yurttaşlık Bilinci	1

**p<0,01

Lise coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci ile yurttaşlık bilinci arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu; mekân bilinci yüksek olan öğretmenlerin yurttaşlık bilinci de yüksek; mekân bilinci düşük olan öğretmenlerin yurttaşlık bilincinin de düşük olduğu görülmüştür (r=0,42; p<0,01) (Çizelge 5.2). Bir mekân bilimi olan coğrafya öğretimi yapan öğretmenlerin mekân bilinçlerinin yüksek olması doğal karşılanabilir. Bu doğrultuda, mekân bilincinin yurttaşlık bilinciyle pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunun tespit edilmesi nedeniyle, coğrafya öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla yurttaşlık bilincine sahip olabilecekleri de varsayılabilir. Nitekim Şahbudak'ın (2010) araştırmasına katılan öğretim üyelerinin sağlık, mühendislik, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi oldukça geniş bir akademik alandan olduğu ve genel yurttaşlık bilinç düzeylerinin çalışmamızdaki örneklem grubunu oluşturan coğrafya öğretmenlerinin yurttaşlık bilinç düzeylerine göre daha düşük olması bu varsayımı destekler niteliktedir. Diğer yandan Şahbudak'ın (2010) araştırmasında sosyal bilimler alanında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin genel yurttaşlık bilinç düzeylerinin sağlık, mühendislik ve fen bilimleri alanlarında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin genel yurttaşlık bilinç düzeylerinden düşük olması (p=0,04) varsayımıza zıt bir

sonuç oluşturmaktadır. Bu doğrultuda hem görev yapılmakta olan alan/ branş ile yurttaşlık bilinci arasındaki ilişkinin hem de mekân bilinci ile yurttaşlık bilinci arasındaki ilişkinin daha fazla bilimsel netlik kazanması için ileride yapılacak araştırmalarda enstitüden ziyade anabilim adlı bazında farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin yurttaşlık bilincinin branşa göre farklılık gösterip göstermediğinin ve yurttaşlık bilinci ile mekân bilinci arasındaki ilişkinin daha geniş örneklerde, daha fazla akademik araştırmada incelenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmaya katılan Lise Coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci düzeylerinin ‘yüksek’, yurttaşlık bilinci düzeylerinin ise ‘çok yüksek’ olarak tespit edilmesine karşın, mekân bilincindeki artışın yurttaşlık bilincinde de artış sağladığının saptanması nedeniyle Lise Coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci düzeylerinin daha fazla arttırılabileceği, bunun da yurttaşlık bilinci düzeylerini daha da arttırarak %100’e yaklaştıracığı düşünülmektedir. Bu bakımdan, öğretmenlerin yurttaşlık bilinci düzeylerinin mümkün olan en üst seviyeye yükseltilebilmesi için mekân bilinçlerini arttırmaya yönelik hizmetiçi eğitimler/kurslar verilmesi önerilebilir.
- Araştırmamızda, anlamlı düzeyde olmasa da meslekteki toplam çalışma süresi 6 yıl ve üzerine çıktığında Lise coğrafya öğretmenlerinin mekân bilinci düzeylerinin arttığı, yüksek mekân bilincinin yüksek yurttaşlık bilinciyle ilişkili olması nedeniyle meslekte yeni olan (görev süresi 5 yıl ve daha az olan) öğretmenlerin mekân bilincinin arttırılmasına yönelik daha fazla hassasiyet gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bakımdan verilecek hizmetiçi eğitimlerde/kurslarda bu öğretmenlere daha fazla ağırlık verilmesi önerilebilir.
- Tek bir çalışmada yurttaşlık bilincinin sosyo-demografik değişkenlerle ilişkisinin incelenmiş olması haricinde literatürde mekân bilinci ve yurttaşlık bilincinin sosyo-demografik değişkenlerle ilişkisi ve mekân bilinci-yurttaşlık bilinci ilişkisini inceleyen bir çalışma olmaması nedeniyle ileride bu konularda yapılacak akademik araştırmalarda, farklı ya da daha geniş örneklem gruplarında meslekteki toplam çalışma süresi ile genel mekân bilinci ve genel yurttaşlık bilinci düzeyleri arasındaki ilişkilerin,

görev yapılmakta olan alan/branş ile yurttaşlık bilinci arasındaki ilişkinin, ayrıca mekân bilinci ile yurttaşlık bilinci arasındaki ilişkinin ve bunların sosyo-demografik değişkenlerle olan ilişkilerinin daha fazla araştırılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Aktolga, M.R. (2015). “Stratejik Derinliğin” Derinliği. Alındığı tarih: 21.03.2018, adres: <https://www.kuyレル.org/yazarlar/munir-ramazan-aktolga/stratejik-derinligin-derinligi>
- Antakyalıoğlu, Z. (2013). *Roman Kuramına Giriş*. Sanat ve Kuram Dizisi: 36. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Arıcı, O. (2001). *Mekânın Algılanmasını Belirleyen Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaç, Ö. (2006). *Mekân(in) Sosyolojisi: Toplumsalın Yeniden Kuruluşu*. E. Eğribel ve U. Özcan (Ed.). Sosyoloji ve Coğrafya. İstanbul: Kızılelma Yayıncılık, ss. 876-896.
- Ayvaz, A. (2007). *Çocukların Sanal Ortamlarda Nasıl Mekânlar Tasarladıklarının Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baz, İ. (2013). İnsanın Zaman ve Mekânla İlişkisi Bağlamında. İçinde *Uluslararası Hz. Nuh ve Cudi Dağı Sempozyumu (27-19 Eylül)* (ss. 286–290). Şırnak: Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. Alındığı tarih: 03.04.2018, adres: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sirnakifd/article/download/5000109778/5000102109>
- Binark, M. ve Mine Gencil-Bek, M. (2010), *Eleştirel Medya Okuryazarlığı: Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Dorio, J.N. (2016). *The Struggle for “Bread, Freedom, and Social Justice” : (Re)Imagining Citizenship(s) and University Citizenship Education in Egypt*. Doctoral thesis, University of California, Los Angeles.

- Duman, U. (2014). *Cumhuriyetin Yurttaşlık Oluşturma Politikaları (Milli Eğitim Şuraları)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Fığlalı Taşkın, A. (2008). *Developing A Scale of Citizenship Perceptions in Terms of Rights and Duties in Contemporary Turkey*. Master thesis. The Graduate School of Social Science Institute of Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Gavez, A.D. (2001). *Toward a Philosophy of Democratic Citizenship Education. The Case of Peru: From Critique to Alternatives*. Master thesis, Department of Theory and Policy Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Canada. Alındığı tarih: 12.02.2018, adres: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/15677/1/MQ63232.pdf>
- Harvey, D. (2012). *Sermayenin Mekânları* (çev. B. Kıcıır, D. Koç, K. Tanrıyar, S. Yüksel). 1. Baskı. İstanbul: Sel Yayınları.
- Karaduman, S. (2015). The Role of Critical Media Literacy in Further Development of Consciousness of Citizenship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3039–3043. Alındığı tarih: 25.04.2018, adres: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1095>
- Moore, S. (2013). Taking Up Space: Anthropology and embodied protest. *Radical Anthropology*, 7, 6–16. Alındığı tarih: 02.02.2018, adres: <http://doi.org/10.1215/00382876-1382357>
- O'Toole, P. (2010). Locating space in qualitative research: questioning culture through the corporeal. In M. Savin-Baden and C. H. Major (Eds.), *New Approaches the Qualitative Research: Wisdom and Uncertainty*. London: Routledge.
- Özen, A. (2004). *Sanal Ortamlarda Mekânsal Okuma Parametreleri ve Sanal Müzeler*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Quilty, A. (2010). *Special species of space: Making room for geography within education an inter-disciplinary conceptual exploration*. Doctoral thesis. NUI Maynooth Faculty of Social Sciences, Dublin, Ireland.

- Smith, N. (2014). *Uneven Development: Nature, Capital, and the Production of Space*. Alındığı tarih: 28.02.2018, adres: <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Soja, E.W. (2005). Borders Unbound. In H. van Houtum, O. Kramsch, and W. Zierhofer (Eds.), *B/ordering Space* (pp. 33–46).
- Soja, E.W. (1989). *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. New York: Verso.
- Song, L. (2017). The Asian Water Crisis (II): Water Systems, Water Keepers and Consciousness of Citizenship – A Case Study Based on Beijing River System. In *Duke Kunshan conference on Environmental Humanities in Asia: Environmental Justice and Sustainable Citizenship (May 22-24)*. Duke Global Asia Initiative and Duke Kunshan University.
- Şahbudak, E. (2010). *Yurttaşlık Bilinci: C.Ü. Öğretim Üyeleri Örneğinde*. Doktora Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Tanör, B. (1994). *Türkiye'nin İnsan Hakları Sorunu*. İstanbul: BDS Yayınları.
- Tezcan, F. (2015). *Kentsel Mekânda Ayrışma Bağlamında Toki Evlerinde Yaşam Biçimi: Antalya Döşemealtı Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Ünal, Ş. (1995). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi*. Ankara: TBMM Basımevi Müdürlüğü.
- Ünlü, S. (2014). *Küreselleşen Dünyada Yeni Kentsel Kurgular: “Stüdyo Dairelerde Yaşam”*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, G. (2010). *Çocukta Mekân Algısının Gelişiminde Masalın Etkisi/ Önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.