
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

SOSYAL BİLGİLERDE HİZMET EDEREK ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN İYİ VATANDAŞLIK ALGI, BİLGİ VE TUTUMLARINA ETKİSİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Ayşen Altınok

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmidört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Ayşen

Soyadı: Altınok

Bölümü: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Sosyal Bilgilerde Hizmet Ederek Öğrenmenin Öğrencilerin İyi Vatandaşlık Algı, Bilgi ve Tutumlarına Etkisi ve Öğretmen Görüşleri

İngilizce Adı: The Effect of The Service-Learning in Social Studies to The Students' Perception of Good Citizenship, Knowledge and Attitudes and Teachers' View

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ayşen ALTINOK

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşen ALTINOK tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgilerde Hizmet Ederek Öğrenmenin Öğrencilerin İyi Vatandaşlık Algı, Bilgi ve Tutumlarına Etkisi ve Öğretmen Görüşleri" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hamza KELEŞ

(Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

Başkan: Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ

(Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

Üye: Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK

(Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

Üye: Prof. Dr. Kadir ULUSOY

(Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin Üniversitesi) .....

Üye: Doç. Dr. Hasan IŞIK

(Genel Türk Tarihi Anabilim Dalı, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi) .....

Tez Savunma Tarihi: 25/04/2019

Bu tezin Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

Canım Kızıma

TEŞEKKÜR

Bu tez uzun soluklu bir çalışmanın ürünüdür. Öncelikle bu süreçte desteklerini esirgemeyen, yüksek lisans ve doktora sürecim boyunca bilgileri ve tecrübeleri ile yolumu aydınlatan kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Hamza KELEŞ'e çok teşekkür ediyorum.

Tez yazım sürecinde tez izleme komitemde bulunan, değerli fikirlerini benimle paylaşan hocalarım Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ ve Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK'a, tezimi okuyarak görüş ve önerilerini esirgemeyen hocalarım Doç. Dr. Ayten Kiriş AVAROĞULLARI ve Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA'ya teşekkürlerimi sunuyorum. Doktora öğrenimim boyunca bursiyer olmamı sağlayarak destek veren Tübitak'a teşekkür ediyorum.

Uygulama sürecinde yardımlarını esirgemeyen uygulama okullarının yöneticilerine, öğretmen arkadaşlarım Batuhan TAŞ, Fikret YILDIZ ve Başak AŞKIN'a, bu tezin başkahramanı olan sevgili öğrencilere ve görüşleriyle tezime katkıda bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerine teşekkürü bir borç bilirim. Tez sürecinde gerçekleştirilen faaliyetlerin kısa film haline getirilmesinde canla başla çalışan, heyecanımızı paylaşan, birkaç ay önce kaybettiğimiz sevgili arkadaşımız Tufan BAYDAN'ı rahmetle anıyorum.

Hayatım boyunca her zaman arkamda olduklarını hissettiren, yaptıklarımla gurur duyan ve sevgilerini asla esirgemeyen canım aileme, yardımları ile bu süreci kolaylaştıran eşimin ailesine, tanıştığımız ilk günden bu yana her zaman bana destek olan, moral veren ve yardımını esirgemeyen eşim Mehmet Ali'ye hayatımda oldukları için çok teşekkür ediyorum.

Son olarak, tezim sürecinde dünyaya gelen, hayatımı anlamlı kılan ve "Annecim kitabını mı yazıyosun?" diye sorarak çalışma anlarımı neşelendiren bitanecik kızım Asya'ya küçük yaşına rağmen gösterdiği büyük anlayış için minnettarım.

SOSYAL BİLGİLERDE HİZMET EDEREK ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN İYİ VATANDAŞLIK ALGI, BİLGİ VE TUTUMLARINA ETKİSİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

(Doktora Tezi)

Ayşen Altınok

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart, 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda sosyal bilgiler eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin "iyi vatandaşlık" algıları, bilgileri ve vatandaşlığa yönelik tutumları üzerindeki etkililiğini ölçmek, aynı zamanda sosyal bilgilerde yer alan vatandaşlık konularının öğretiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin kullanılma durumuna ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin vatandaşlığa dair algıları, vatandaşlık bilgileri ve tutumları üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel süreç 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Deney grubu 50 öğrenci ve kontrol grubu 50 öğrenci olmak üzere 100 kişi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencileri ile on haftalık bir süreçte hizmet ederek öğrenme faaliyetleri yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu ise iki bölümden

oluşmaktadır. İlk bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet ederek öğrenme yaklaşımı ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. İkinci bölümde deney grubu öğrencilerinin "iyi vatandaşlık" algıları görüşme yapılarak tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Nitel verileri toplamak amacıyla öğretmen görüşme formu ve öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında ise yirmi iki sorudan oluşan "Vatandaşlık Başarı Testi" ve otuz üç sorudan oluşan "Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde ise SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarının ön test ve sontestlerinin karşılaştırılması amacıyla ilişkisiz örneklemler t testi ve ilişkili örneklemler t testi kullanılmıştır. Araştırmada nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan Sosyal bilgiler öğretmenleri hizmet ederek öğrenme yaklaşımının vatandaşlık sorumlulukları ve görevlerinin öğretilmesine, vatandaşlık bilincinin kazandırılmasına, değerlerin geliştirilmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Hizmet ederek öğrenmenin toplumsal duyarlılıkları artırdığından, topluma karşı sorumlulukları öğrettiğinden, öğrenci-toplum etkileşimini artırma gibi faydaları olduğundan bahsetmişlerdir. Ayrıca derslerde kullanılabilecek bir yöntem olarak, ders konularını günlük olaylarla ilişkilendirmede ve kalıcı ve etkin öğrenmeyi sağlamada faydalı olabileceği için hizmet ederek öğrenmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin katkısı olduğunu düşündükleri halde okul idaresi, prosedür, zaman sıkıntıları, çevre şartları gibi teknik sorunlar nedeniyle çoğunlukla bu faaliyetleri uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile sorumluluk alma, sosyal ve kültürel katılım, problem çözme, empati kurma, vatanseverlik, dürüstlük, sevgi, adalet gibi becerilerin ve yardımseverlik, hoşgörü, sorumluluk, dayanışma gibi değerlerin kazandırılabileceğini düşünmektedirler. Öğretmenler toplumsal sorumluluk sahibi olmak, olaylara çok boyutlu bakmak, hoşgörülü olmak, karar verme süreçlerine katılmak, etkin vatandaşlık gibi vatandaşlık özelliklerinin hizmet ederek öğrenme ile ilişkili olduğunu ve hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerde vatandaşlık bilinci kazandırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler hizmet ederek öğrenme yaklaşımının vatandaşlık eğitiminde daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için okullarda hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine daha fazla zaman ayrılması, vatandaşlık eğitimine yönelik derslerin ders saatlerinin artırılması, resmi prosedürlerin daha iyi düzenlenmesi, öğretmenlerin kullanabileceği kaynakların artırılması, öğrencilerin projelere katılması konusunda desteklenmesi, düzenli bir planlama yapılması ve mali kaynak oluşturulması gerektiği gibi önerilerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin "vatandaş" tanımlamalarında hizmet ederek öğrenme uygulamaları sonrasında geleneksel vatandaşa ait ifadelere daha az yer verirken demokratik vatandaşlık ve aktif vatandaşlığa dair ifadeleri daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin "iyi vatandaş" tanımlamalarında ise hizmet ederek öğrenme uygulamaları öncesinde çoğunlukla geleneksel vatandaşlığı vurguladıkları en az aktif vatandaşlığın vurgulandığı görülmüştür. Hizmet ederek öğrenme uygulamaları sonrasında ise öğrencilerin iyi vatandaş tanımlamalarında tamamı aktif vatandaşlığa dair ifadelere yer vermiştir. Öğrencilerin hizmet ederek öğrenme faaliyetleri sonrasında kendilerini iyi vatandaş olarak görme oranı artmıştır. Öğrenciler çoğunlukla sorumluluklarını yerine getirdiklerini, yardım etmeyi sevdiklerini, kanunlara uyduklarını bu yüzden kendilerini iyi vatandaşlar olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinden sonra arkadaşlarını iyi vatandaşlar olarak görme oranı yükselmiştir. Hizmet ederek öğrenme uygulaması sonrasında öğrencilerin iyi vatandaş olarak gördükleri kişilerin özelliklerine dair cevaplarında yardımseverlik, hak ve sorumluluklarına karşı farkındalık, başkaları için çaba gösterme gibi cevaplar artış göstermiş, öğrencilerin aktif vatandaşlık özelliklerine

olan dikkatlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularında hizmet ederek öğrenme yaklaşımı ile yapılan faaliyetlerin öğrencilerin vatandaşlık bilgi düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum üzerindeki etkisine bakıldığında ise gerçekleştirilen hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine fiilen katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre vatandaşlığa yönelik tutumlarında artış olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Hizmet Ederek Öğrenme, Vatandaşlık Bilgisi, Vatandaşlık Tutumu, İyi Vatandaşlık Algısı.

Sayfa Adedi : 202

Danışman : Prof. Dr. Hamza KELEŞ

THE EFFECT OF THE SERVICE-LEARNING IN SOCIAL STUDIES TO THE STUDENTS' PERCEPTION OF GOOD CITIZENSHIP, THEIR KNOWLEDGE AND ATTITUDES AND TEACHERS' VIEWS

(PhD Thesis)

Ayşen Altınok

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2019

ABSTRACT

The aim of this study is to measure the effectiveness of service-learning approach use in social studies education in secondary schools on students' perceptions of good citizenship, knowledge and their attitudes towards citizenship and to reveal the opinions of teachers about the use of service-learning activities in citizenship education. The mixed method has been used in the research. In the quantitative dimension of the study, experimental design with pretest-posttest control group has been used to determine the effect of service-learning approach on students' perceptions of citizenship, their citizenship knowledge and attitudes. The study group is made up of 100 individuals, the experimental group being 50 students and the control group 50 students. Service-learning activities have been conducted with experimental group students in a ten-week period. The qualitative dimension of the research consists of two parts. In the first part, the opinions of the social studies teachers about the service-learning approach have been consulted. In the second part, good citizenship perceptions of experimental group students have been determined by interviews. The assessment instruments used in the study have been developed by the researcher. The teacher interview form and the student interview form have been used to

collect qualitative data. While collecting quantitative data, the Citizenship Success Test consisting of twenty-two questions and the Attitude Scale for Citizenship Practices consisting of thirty-three questions have been used. In the analysis of qualitative data, content analysis for the views of teachers and students has been used and in the analysis of quantitative data, SPSS 24.0 package program has been used. In the analysis of quantitative data, independent samples t-test and paired samples t-test have been used to compare the pre-test and post-test results of the experimental group and control group. According to the results obtained from the qualitative data in the research, the social studies teachers who formed the sample group have stated that the service-learning approach contributes to the teaching of citizenship responsibilities and duties, raising citizenship awareness and development of values. They have reported that service-learning increases social sensitivities, teaches responsibilities for the society and has benefits such as increasing the student-society interaction. They have also stated that they prefer service-learning as a method to be used in lessons because of the fact that it might be useful in associating the course subjects with daily events and in providing lasting and effective learning. Despite teachers think that service-learning activities contribute to citizenship education, the school management states that they mostly do not apply these activities due to some technical problems such as heavy procedure, time constraints and environmental conditions. The teachers think that with the help of the service-learning activities the skills like taking responsibility, social and cultural participation, problem solving, empathy, patriotism, honesty, love, justice and the values like charity, tolerance, responsibility and solidarity can be provided. They have stated that the citizenship characteristics such as being socially responsible, seeing the facts in a multidimensional way, being tolerant, participating in decision-making processes, active citizenship are associated with service-learning and service-learning provides students with citizenship consciousness. The teachers have suggested proposals like sparing more time to service-learning activities, increasing the hours of the courses related to citizenship education, regulating the formal procedures more effectively, increasing the resources available to teachers, encouraging students to participate in projects, making regular planning and establishing financial resources in order to enable the service-learning approach to be used more effectively in citizenship education. It has been found out that after service-learning practices, students have used expressions about democratic citizenship and active citizenship more while used the expressions of the traditional citizen less in their ‘citizen’ description. Besides, it has been seen that in their ‘good citizen’ description, they have laid stress on the traditional citizenship most and active citizenship least. After service-learning practices, all of the students have given place to the expression of active citizenship while describing the good citizen. The rate of students seeing themselves as good citizens after service-learning activities has been increased. The students have mostly stated that they fulfill their responsibilities, they like to help, they abide by the laws and therefore they consider themselves as good citizens. After the learning activities, the rate of students seeing their friends as good citizens has increased. It has been seen that in the answers about the characteristics of the people who are considered as good citizens after the practice of service-learning, expressions such as helpfulness, awareness of the rights and responsibilities and making effort for others have shown an increase and it has been concluded that students' attention to active citizenship characteristics has increased. In the quantitative findings of the study, it has been concluded that the activities carried out with the service-learning approach have a positive effect on the citizenship knowledge levels of the students. When its impact on attitudes towards citizenship practices is considered, it is seen that the service-learning activities have positive effects on students' attitudes towards citizenship practices and that the attitudes of students towards citizenship who attended to

the service-learning activities efficaciously shows a greater increase when compared to the students who did not attend.

Key Words: Social Studies Education, Service-learning, Citizenship Knowledge, Citizenship Attitude, Good Citizenship Perception.

Page Number : 202

Supervisor : Prof. Hamza KELEŞ

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **vii**

ABSTRACT ..... **xi**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xviii**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xix**

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ……..……..…..**xxii**

BÖLÜM 1 ..... **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **3**

1.3. Araştırmanın Önemi **5**

1.4. Varsayımlar **5**

1.5. Sınırlılıklar **5**

1.6. Tanımlar **6**

BÖLÜM 2 ..... **7**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **7**

2.1.Vatandaşlık **7**

2.2. Vatandaşlık Eğitimi **10**

2.3. Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımları **13**

2.4. Vatandaşlık Eğitiminin Amaçları **15**

2.5. Vatandaşlık Eğitiminin Tarihçesi **18**

2.6. Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimi **19**

2.6.1. Cumhuriyet öncesi dönem vatandaşlık eğitimi.....19

2.6.2. Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitimi.....200

2.7. Aktif Vatandaşlık.....**222**

2.8. Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımı.....**27**

2.9. Hizmet Ederek Öğrenmenin Felsefi Temelleri.....**32**

2.10. Hizmet Ederek Öğrenme Uygulamaları.....**34**

2.11. Hizmet Ederek Öğrenmenin Etkileri.....**455**

2.11.1. Hizmet Ederek Öğrenme ve Kişilik Gelişimi.....466

2.11.2. Hizmet Ederek Öğrenme ve Akademik Gelişim.....477

2.11.3. Hizmet Ederek Öğrenme ve Sosyal Gelişim.....49

2.11.4. Hizmet Ederek Öğrenmenin Vatandaşlık Üzerindeki Etkileri.....500

2.12. Hizmet Ederek Öğrenme ve Aktif Vatandaşlığın Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Yeri.....**53**

2.13. İlgili Araştırmalar.....**577**

2.13.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....577

2.13.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....600

BÖLÜM 3.....**633**

YÖNTEM.....**633**

3.1. Araştırmanın Modeli.....**633**

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu.....644

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu.....655

3.2. Çalışma Grubu.....**666**

3.3. Veri Toplama Araçları.....**69**

3.3.1. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi.....69

3.3.2. Başarı Testinin Geliştirilmesi.....69

3.3.3. Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi.....**733**

3.3.4. İyi Vatandaşlık Algısı Görüşme Formunun Geliştirilmesi.....79

3.4. Veri Toplama Süreci 800

3.4.1. Öntestlerin Uygulanması 80

3.4.2. Hizmet Ederek Öğrenme Faaliyetlerinin Uygulanması.....81

3.4.1. Sontestlerin Uygulanması 85

3.5. Verilerin Analizi 866

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....86

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi 87

BÖLÜM 4 89

BULGULAR VE YORUM 89

4.1.Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının kullanılma durumuna ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulgular…….89

4.1.1. Öğretmenlerin hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin vatandaşlık eğitimine sağladığı katkılar hakkındaki görüşleri……...89

4.1.2.Öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini kullanma durumları ile ilgili bulgular……..91

4.1.3. Öğretmenlerin hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerde vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri……..94

4.1.4. Öğretmenlerin hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerde değerlerin kazandırılması üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri……95

4.1.5. Öğretmenlerin hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile "iyi vatandaşlık" arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri……..95

4.1.6. Öğretmenlerin hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin daha etkili kullanılabilmesi için önerileri……97

4.2.Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin "iyi vatandaşlık" algıları üzerindeki etkisine yönelik bulgular……...……..99

4.2.1. Öğrencilerin "vatandaş" tanımlamalarına yönelik bulgular……99

4.2.2. Öğrencilerin " iyi vatandaş" tanımlamalarına yönelik bulgular…..…….101

4.2.3. Öğrencilerin kendilerinin vatandaşlık özelliklerine dair görüşlerine yönelik bulgular……..…….…..104

4.2.4.Öğrencilerin "iyi vatandaş" örneklemelerine yönelik bulgular…….…..108

4.3. Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin vatandaşlık bilgileri üzerindeki etkisine yönelik bulgular…….…..110

4.3.1.Deney grubu ve kontrol grubu vatandaşlık başarı testi öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....110

4.3.2.Deney grubu vatandaşlık başarı testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....111

4.3.3. Kontrol grubu vatandaşlık başarı testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....112

4.4. Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumları üzerindeki etkisine yönelik bulgular ……113

4.4.1. Deney grubu ve kontrol grubu vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....113

4.4.2. Deney grubu vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....114

4.4.3. Kontrol grubu vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....115

4.4.4. Deney grubu ve kontrol grubu vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....116

BÖLÜM 5……..……...…..117

SONUÇ VE ÖNERİLER…….……...…....117

5.1. Sonuçlar…….…….117

5.1.1. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar……...….117

5.1.1.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar……..……118

5.1.1.2. Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar…….……120

5.1.2. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar……...…….122

5.1.2.1. Vatandaşlık Bilgisine İlişkin Nicel Sonuçlar…….122

5.1.2.2. Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutuma İlişkin Nicel Sonuçlar.....123

5.2. Öneriler……...……...124

5.2.1.Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler……...…..124

5.2.2. Öğretmenler ve Okul Müdürlerine Yönelik Öneriler…….125

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler…….125

KAYNAKLAR……...……..…....126

EKLER……...……..……138

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Gelişimsel Varlıklar İle Hizmet Ederek Öğrenme Bağlantıları*.....46

Tablo 2. *Etkin vatandaşlık öğrenme alanına ayrılan süreler*…….....54

Tablo 3. *4. Sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kazanımları*.....55

Tablo 4. *5. Sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kazanımları*.....55

Tablo 5. *6. Sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kazanımları*.....56

Tablo 6. *7. Sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kazanımları*.....56

Tablo 7. *Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen*.....65

Tablo 8. *Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı*.....67

Tablo 9. *Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Ortalamalarına Göre İlişkisiz Örneklemler t-Testi Tablosu*…….....……...……67

Tablo 10. *Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Verileri*.....68

Tablo 11. *Başarı Testi Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksleri Tablosu*……..…….....71

Tablo 12. *Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları*.....72

Tablo 13. *Tutum Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları*.....75

Tablo 14. *Tutum Ölçeği Nihai Hali KMO ve Barlett Testi Sonuçları*.....76

Tablo 15. *Tutum Ölçeği Madde Analizi Sonuçları*.....78

Tablo 16. *Öğretmenlerin Hizmet Ederek Öğrenme Faaliyetlerinin Vatandaşlık Eğitimine Katkılarına İlişkin Görüşleri*.....90

Tablo 17. *Öğretmenlerin "Vatandaşlık Eğitiminde Hizmet Ederek Öğrenme Faaliyetlerini Kullanıyor musunuz?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar*.....91

Tablo 18. *Öğretmenlerin Vatandaşlık Eğitiminde Hizmet Ederek Öğrenme Faaliyetlerini Kullanma Nedenlerini Gösteren Frekans Tablosu…*.....92

Tablo 19. *Öğretmenlerin Vatandaşlık Eğitiminde Hizmet Ederek Öğrenme Faaliyetlerini Kullanmama Nedenleri Frekans Tablosu*.....93

Tablo 20. *Öğretmenlerin "Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile öğrencilerde hangi vatandaşlık becerileri geliştirilebilir?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar Frekans Tablosu*.....94

Tablo 21. *Öğretmenlerin "Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile öğrencilere hangi değerler kazandırılabilir?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar Frekans Tablosu*.....95

Tablo 22. *Hizmet Ederek Öğrenme Faaliyetleri ile "İyi Vatandaşlık" Arasındaki İlişki İle İlgili Olarak Öğretmenlerin Görüşleri Frekans Tablosu*.....96

Tablo 23. *Sosyal bilgiler Öğretmenlerinin Hizmet Ederek Öğrenme Faaliyetlerinin Daha Etkili Kullanılabilmesi İçin Önerileri Frekans Tablosu*.....98

Tablo 24. *Öğrencilerin "Vatandaş Kimdir?" sorusuna verdikleri cevapların temalara göre frekans ve yüzde tablosu*.....100

Tablo 25. *Öğrencilerin "İyi Vatandaş Kimdir?" sorusuna verdikleri cevapların temalara göre frekans ve yüzde tablosu*.....102

Tablo 26. *Öğrencilerin "Kendini iyi vatandaş olarak görüyor musun?" sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde tablosu*.....105

Tablo 27. *Öğrencilerin "Kendini iyi vatandaş olarak görme nedenleri" frekans ve yüzde tablosu*.....106

Tablo 28. *Öğrencilerin "Çevrelerinde iyi vatandaş olarak gördükleri kişiler" frekans ve yüzde tablosu*.....108

Tablo 29. *Öğrencilerin "Çevrelerindeki kişileri iyi vatandaş olarak görme nedenleri" frekans ve yüzde tablosu*.....109

Tablo 30. *Deney ve Kontrol grupları vatandaşlık başarı testi öntest sonuçlarına ait t-testi sonuçları*.....111

Tablo 31. *Deney grubu "Vatandaşlık Başarı Testi" öntest - sontest sonuçlarına ait t-testi sonuçları*.....111

Tablo 32. *Kontrol grubu "Vatandaşlık Başarı Testi"öntest - sontest sonuçlarına ait t-testi sonuçları*.....112

Tablo 33. *Deney ve Kontrol grupları "Vatandaşlık Başarı Testi" sontest sonuçlarına ait t-testi sonuçları*.....113

Tablo 34. *Deney ve Kontrol grupları "Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" öntest sonuçlarına ait t-testi sonuçları*.....114

Tablo 35. *Deney Grubu "Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" öntest-sontest sonuçlarına ait t-testi sonuçları*.....114

Tablo 36. *Kontrol Grubu "Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" öntest-sontest sonuçlarına ait t-testi sonuçları*.....115

Tablo 37. *Deney ve Kontrol grupları "Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" sontest sonuçlarına ait t-testi sonuçları*.....116

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Vatandaşlık Kavramları ve Bileşenleri.....12

Şekil 2. Vatandaşlık eğitimi süreci…….....14

Şekil 3. Etkili vatandaşlık eğitimi ile ilgili okullardaki yaklaşımlar.....25

Şekil 4. Aktif vatandaşlığı belirleyen faktörler.....26

Şekil 5. Sigmon'un hizmet ederek öğrenme tipolojisi.....30

Şekil 6. Hizmet programları arasındaki ayrımlar 30

Şekil 7. Hizmet ederek öğrenmenin yapısı.....31

Şekil 8. Hizmet ederek öğrenmenin bileşenleri.....38

Şekil 9. Hizmet ederek öğrenmenin basamakları.....44

*Şekil10.*Vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeğine ait yamaç eğim grafiği…….....76

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
SPSS	Statistical Package For The Soscial Sciences
Ed	Editör
s	Sayfa
Akt	Aktaran
Diğ	Diğerleri
t	T-testi
S	Standart Sapma
p	Anlamlık Düzeyi
N	Denek Sayısı
f	Frekans
%	Yüzde
$\bar{x}$	Ortalama
P	Madde Güçlüğü İndeksi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okullarda vatandaşlık eğitiminde en önemli amacın "iyi vatandaş" yetiştirme olduğu fikri uzun yıllardır vurgulanmaktadır. Ancak iyi vatandaşın içeriği merak konusu olmuştur. İyi vatandaşın nasıl yetiştirileceğinden ziyade öncelikle iyi vatandaşın tanımı yapılmaya çalışılmaktadır. Son dönemlerde özellikle "toplum için çalışan", "aktif vatandaş" ifadeleri vatandaşlık tanımlarında göze çarpmaktadır. Bu durumun nedeni olarak devletlerin ve toplumların vatandaşlardan beklentileri gösterilebilir. Devletler vatandaşlık ve demokrasi eğitimi yoluyla demokratik bir toplum oluşturmayı, öğrencileri gerekli bilgi ve becerilerle donatmayı amaçlamaktadır.

Vatandaşlık eğitimi, bireyin hak, sorumluluk ve görev gibi kavramların farkına vararak toplum içindeki yerini anlamlandırmasını sağlayan, topluma faydalı olabilmesi ve devletin amaçladığı şekle bürünebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazandıran çok yönlü bir eğitim sürecidir. Bu süreçte öğrencilere vatandaşların sahip olduğu haklar, görev ve sorumlulukların yanı sıra toplumla bütünleşebilmeleri, devletin yapısı, vatandaşlardan beklentileri, toplumsal sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri gibi konularda onlara sosyal kimlik kazandıracak çok yönlü bir eğitim verilmesi amaçlanmalıdır.

Vatandaşlık eğitiminin amaçlarına bakıldığında özellikle insan hakları, kültürel çeşitlilik, değerler gibi konulara ait amaçlara daha çok değinildiği görülmektedir. Eurydice (2012) vatandaşlık eğitiminin amaçlarını; öğrencilerde siyasi okuryazarlığın geliştirilmesi,

eleştirel düşünme ve analitik becerilerin kazandırılması, belli değer, tutum ve davranışların geliştirilmesi, okul ve toplum düzeyinde etkin katılımın teşvik edilmesi olarak dört grupta toplamıştır.

Okullarda vatandaşlık eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi için birçok beceri, değer ve kavramın birlikte işe koşulduğu görülmektedir. Bu beceri ve değerlerin kazandırılmasında yeni yöntemler sık sık denenmekte ve literatüre eklenmektedir. Dünya literatürüne bakıldığında vatandaşlık eğitiminde özellikle deneyimsel yöntemlerin son dönemde popülerlik kazandığını görmekteyiz (Birdwell, Scott ve Horley, 2013; Chi, 2002; Jerome, 2012). Bunun nedenleri arasında vatandaşlık eğitiminde "aktif vatandaşlığın" öne çıkmasının etkisi vardır.

Aktif vatandaşlık, vatandaşların dâhil oldukları toplumdaki problemleri tanımlamada ve bunlarla baş etmede ve aynı zamanda yaşam kalitelerini yükseltmede aktif biçimde yer almalarını sağlayan imkânlara sahip olmalarıdır" (Kara, Topkaya ve Şimşek, 2012, s. 151). Otuz yıl öncesinde siyasi anlamda daha pasif bir vatandaşlık anlayışı hakimken günümüzde aktif vatandaşlığın önem kazandığı, özellikle Avrupa ülkelerinde ve ABD'de bireyleri topluma aktif katılmaya teşvik edici eğitimsel faaliyetlere doğru bir eğilim olduğu görülmektedir.Aktif vatandaşlık eğitiminin verilmesinde deneyimsel bir yöntem olan "hizmet ederek öğrenme" (service learning) yaklaşımı öne çıkmaktadır (Birdwell vd., 2013; Chi, 2002).

Hizmet ederek öğrenme, belli öğrenme hedefleri etrafında yapılandırılmış hizmet faaliyetleri aracılığıyla yürütülen, öğrencilerin toplumu ve toplumsal problemleri yakından tanımalarını ve toplumsal işbirliği gerçekleştirmelerini sağlayan bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşımda öğrenciler hizmet faaliyetleri sayesinde toplumun ihtiyaçlarını karşılarken aynı zamanda öğrenme fırsatları bulmaktadırlar. Bu sayede öğretmenler tarafından amaçlanan kazanımlara ulaşılabilmesi, içinde yaşadıkları toplumu tanıyıp toplumsal kurumlarla tanışmaları, işbirlikli çalışma gibi becerileri kazanmaları söz konusudur. Birçok araştırmacı hizmet ederek öğrenmenin kişisel ve sosyal sonuçlarına dikkat çekmektedir. Hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin akademik gelişim (Billig, 2002), kişisel gelişim (Butler, 2009; Reinders ve Youniss, 2006; Roberts, 2006) ve sosyal gelişimleri (Astin ve Sax, 1998) üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Özellikle vatandaşlıkla ilgili beceri ve değerlerin kazanılmasında hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin etkili olduğu çok sık vurgulanmaktadır (Bengiç Çolak, 2015; Chi, 2002; Jerome, 2012). Vatandaşlık eğitiminin içeriği ile birlikte düşünüldüğünde hizmet ederek

öğrenme faaliyetlerinin aktif vatandaşlar yetiştirmenin en iyi yolu olduğu görülmektedir (Kielsmeier, 2000; Smith, 1999). Brown'a (2011) göre, geleneksel sınıflar yerine aktif öğrenmenin teşvik edildiği, hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin kullanıldığı sınıflarda vatandaşlık görevleri ve sorumluluklarının öğretilmesinde daha fazla başarı sağlanmaktadır. Elbette katılımcılığın bir yaşam tarzı olarak öğrencinin hayatına girmesi uzun süreçte etkin vatandaş olmasında daha etkili olacaktır. Özellikle ilkokul ve ortaokul yıllarından (6-14 yaş) başlayarak bu faaliyetlerin kullanılması da ayrı bir öneme sahiptir. Vatandaşlık eğitiminin de temel taşları bu yaşlarda atılmaktadır, bu yüzden ilkokul ve ortaokul düzeyinde verilen vatandaşlık eğitimi açısından da önemli bir kırılma noktası olarak görülmektedir (Ersoy, 2007).

Türkiye'de vatandaşlık eğitimine bakıldığında ise ilkokul ve ortaokullarda aktif katılıma yer veren yöntemlerin çok fazla denenmediği, daha geleneksel yöntemler tercih edildiği görülmektedir (Bengiç Çolak, 2015). Doğrudan hizmet ederek öğrenme faaliyetleri öğretim programlarında yerini almamıştır (MEB, 2017). Yalnızca sosyal etkinlik derslerinin içeriğinde toplum hizmeti çalışmaları yer almaktadır (MEB Sosyal etkinlikler yönetmeliği Madde 9). Toplum hizmetleri çalışmalarının da içerik olarak hizmet ederek öğrenme uygulamalarından farklı olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkiye'de vatandaşlık kazanımlarının yer aldığı derslerde vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine yer verilmesi ve bu faaliyetlerin etkililiğinin ölçülmesi faydalı olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda sosyal bilgiler derslerinin içeriğinde yer alan vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin "iyi vatandaşlık" algıları, bilgileri ve tutumları üzerindeki etkililiğini ölçmek, aynı zamanda vatandaşlık eğitiminde hizmet-öğrenme faaliyetlerinin kullanılma durumuna ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1.Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının kullanılma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2.Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin iyi vatandaşlık algıları üzerindeki etkisi nasıldır?

a) Öğrencilerin “vatandaş” tanımlamaları hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinden sonra farklılaşmış mıdır?

b) Öğrencilerin “iyi vatandaş” tanımlamaları hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinden sonra farklılaşmış mıdır?

c) Öğrencilerin kendilerinin vatandaşlık özelliklerine dair görüşleri hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinden sonra farklılaşmış mıdır?

d) Öğrencilerin çevrelerindeki “iyi vatandaş” örneklemeleri hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinden sonra farklılaşmış mıdır?

3. Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımı öğrencilerin vatandaşlık bilgileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

a) Deney grubu ve kontrol grubu vatandaşlık başarı testi öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

b) Deney grubu vatandaşlık başarı testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

c) Kontrol grubu vatandaşlık başarı testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

d) Deney grubu ve kontrol grubu vatandaşlık başarı testi sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımı öğrencilerin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

a) Deney grubu ve kontrol grubu vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

b) Deney grubu vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

c) Kontrol grubu vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

d) Deney grubu ve kontrol grubu vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Devlet politikalarının eğitim sistemleri için belirlediği en önemli misyon geleceğin teminatı olan çocukların iyi bir vatandaşlık eğitimi almalarıdır. Okulların önemi burada ortaya çıkmaktadır. Özellikle ilkokul ve ortaokul yıllarında çocukların vatandaşlık bilgi ve becerileri ile donanmaları onların gelecekte sorumluluk sahibi ve etkin vatandaşlar olmalarında çok önemlidir. Günümüzde dünyada birçok ülkenin eğitim sistemi vatandaşların yetiştirilmesinde öğrencileri aktif kılan yöntemleri tercih etmektedir. Bu amaçla kullanılan hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin ülkemizdeki okullarda vatandaşlık eğitiminde kullanılır hale getirilmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin küçük yaşlardan başlayarak toplumsal sorunlarla karşılaşmaları ve bu sorunları çözerken gerçek hayat tecrübeleri kazanmaları okullarda teorikte verilen vatandaşlık bilgi ve becerilerini içselleştirmeleri bakımından önem taşımaktadır. Ülkemizdeki okullarda oldukça az kullanıldığı düşünülen hizmet ederek öğrenme yaklaşımının yaygınlaştırılması, vatandaşlık eğitiminde bir yöntem olarak kullanılması faydalı olacaktır. Bu amaçla hizmet ederek öğrenme yaklaşımının vatandaşlık eğitimine katkılarının ortaya konulmasının hem hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini okullarında uygulayacak öğretmenlere hem de bu alanda çalışmalar yapacak eğitimcilere rehber olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Öğretmenler ve öğrencilerin kendilerine verilen ölçme araçlarını içtenlikle ve yansız bir biçimde cevapladıkları varsayılmaktadır.

2. Uygulama aşamasında kontrol altına alınamayan değişkenlerin araştırma grubundaki öğrencileri eşit düzeyde etkilediği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Aksaray ilinde eğitim gören 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırma sonuçları, uygulanan "Vatandaşlık Başarı Testi", "Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" ve "İyi Vatandaş Nedir?" formu soruları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Hizmet Ederek Öğrenme: Akademik eğitim ve toplum hizmetini birleştiren deneyimsel eğitimin bir şeklidir (Rama, 1998).

Aktif Vatandaşlık: Farklı kültür ve düşünceleri anlama, demokrasi ve eşitlik değerleri kapsamında yaşanılan toplumda yer alma ve toplumda vatandaşların kendi seslerini duyurmak için yetkilendirme yaklaşımıdır (European Comission, 1998).

Vatandaşlık Eğitimi: Vatandaşların devlet içindeki hak ve sorumlulukları ve bireysel vatandaşlar ile devlet arasındaki olumlu ilişkileri geliştirmeye yardımcı olan tutum ve değerleri hakkında bilgi veren bu sayede etkili vatandaşlığa götüren bir eğitim sürecidir. (Barr, 2005, s.56).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde vatandaşlık kavramı, vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitiminin tarihsel süreçteki gelişimi aktif vatandaşlık, hizmet ederek öğrenme, hizmet ederek öğrenmenin felsefi temelleri, hizmet ederek öğrenmenin etkileri anlatılmıştır.

2.1.Vatandaşlık

Vatandaş, devletle arasında karşılıklı etkileşimle birlikte bir bağ olan kimsedir (Karaman Kepenekçi, 2008). Engle ve Ochoa (1988) vatandaşlığı bir devlet veya millet tarafından bireye atfedilen yasal bir statü olarak tanımlamışlardır. Benzer bir tanımlama yapan Patric (2000) ise vatandaşlığın birey ile devlet arasındaki siyasi, sosyal ve hukuki bir ilişki olduğunu belirtmiştir (akt. Kaya & Ersoy, 2014, s.253).

Geleneksel vatandaşlık tanımlarına bakıldığında yasal statü, hak, aidiyet, üyelik gibi kavramlar kullanılarak birey ile devlet arasındaki bir bağdan söz edildiği görülmektedir. Geleneksel tanımlara ek olarak vatandaşlığın sadece aidiyet değil karşılıklı hak ve sorumluluklar ve birtakım değer ve becerileri de içerdiği söylenebilir. Yalnızca hak ve sorumlulukların çerçevesinin çizilmesi değil, bireylerden beklenen tutum, davranış ve becerilerin tanımlanması da "vatandaşlık" kavramının anlaşılabilmesinde oldukça önemlidir.

Barr (2005) vatandaşlığın devletlerin vatandaşlarına vermeleri gereken hakları ve vatandaşların bu haklardan faydalanabilmek için nasıl yaşaması gerektiğini temsil eden idealleri bünyesinde barındırdığını belirtmiştir. Vatandaşlığın görevler, sorumluluklar,

katılım, tutumlar ve statüler, hisler ve uygulamalar, bağlar, kimlik ve roller gibi boyutları bulunmaktadır (Leek, 2016). Keating (2014)'e göre de vatandaşlık kavramının içeriğinde yasal bir statünün yanı sıra bir dizi davranış ve beceri yer almaktadır.

Vatandaşlığın içeriğindeki bu çeşitliliği göz önünde tutan Eğitim ve Beceriler Departmanı (Department for Education and Skills) vatandaşlığı üç farklı açıdan açıklamaktadır (akt. Keleşoğlu, 2008, s.12):

1.Yasal ve siyasal durum açısından vatandaşlık: Vatandaşlık bireyin içinde yaşadığı toplumda yasalarla belirlenen hak ve sorumlulukları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Vatandaşlık kavramı, bireyin içinde yaşadığı toplumdaki yasal durumu olarak tanımlanmaktadır.

2. Toplumsal yaşama katılım açısından vatandaşlık: Daha çok etkin vatandaşlığa vurgu yapan bu çerçevede gerek siyasi, gerek sosyal katılımın vatandaşlığın tanımlanmasında önemli olduğu görülmektedir. Buna göre vatandaşlık sosyal yaşama katılma ve toplum içinde eylem ve davranışlarda bulunma olarak tanımlanabilir.

3. Eğitimsel etkinlik açısından vatandaşlık: Bu çerçevede vatandaşlık bireylerin etkin, bilgili ve sorumlu vatandaş olarak yetiştirilmesine yardım eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Vatandaşlığın gelişim ve değişim göstermesiyle birlikte ön plana çıkan vatandaşlık tanımlarından en fazla kabul görenlerden birisi ise Marshall (1950)'ın vatandaşlık tanımıdır (akt. Zhang, 2011, s.13). Marshall vatandaşlığı üç element üzerinden tanımlar; sivil, politik ve sosyal.

Sivil boyutu, bireysel özgürlükler ve bu özgürlüklerin kullanımında gerekli olan haklardan oluşur. Bu özgürlükler, kişi özgürlükleri, konuşma, düşünme ve inanç özgürlüğü iken haklar mülkiyet hakları, adalet hakkı gibidir.

Politik boyutu, politik gücün işleyen bir parçası olarak politik faaliyetlere katılmak ya da bu vücudu oluşturan organların üyelerini seçmek gibidir.

Sosyal boyutu, vatandaşların refaha ilişkin hak ve yükümlülüklerini vurgular. Toplumun tamamında sosyal mirasın paylaşılması ve sosyal refahın sağlanmasında vatandaşların rolünü belirtmektedir.

Marshall vatandaşlığın bu boyutlarının tarihi süreçte belli bir sıralamayla gelişim gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca bu boyutlar hem devlete hem vatandaşa belli haklar ve sorumluluklar yüklemektedir (Sarıipek, 2010).

Görüldüğü gibi vatandaşlık tanımını tek bir boyutu göz önüne alarak yapmak mümkün değildir. Vatandaşlık ile ilgili tanımlar çeşitli kavramlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bazı tanımlar devletlerin insanlarla olan bağından bahsederken kimisi bireysel ve toplumsal haklara ya da vatandaşın siyasi hayata katılımına vurgu yapmaktadır. Gilbert vatandaşlık ile ilgili görüşlerin dört temel üzerinde oluştuğunu belirtmektedir (akt. Mutch, 2005, s.22):

1.Resmi haklar ve yükümlülükleri ortaya koyan bir statü

2. Bir kimlik, ahlaki ve sosyal erdemlerin birleşiminden oluşan demokratik bir ideal

3. Hukuki ve siyasi süreçlerle yürütülen bir kamu uygulaması

4. Yaşamın her alanında karar alma süreçlerine katılım

Bu görüşlere göre Mutch (2005) vatandaşlığı beş kategoriye ayırmaktadır:

1. Statü olarak vatandaşlık: Kişinin bir ulus devletin ya da bir siyasi yapı içindeki topluluğun üyesi olarak yasal hak ve yükümlülükleri ile ilgilidir.

2. Kimlik olarak vatandaşlık: Yalnızca ulusal kimliğe dayalı vatandaşlıktan daha geniş bir kavramdır. Dini, siyasi, etnik, bölgesel ya da diğer üyelikleri kapsayan çokkültürlü bir vatandaşlığı kapsar.

3. Demokratik ideal olarak vatandaşlık: Batı ülkelerinin vatandaşlık görüşüne ve demokrasi, özgürlük ve insan hakları gibi önemli kavramlara odaklanmaktadır.

4. Kamusal uygulama olarak vatandaşlık: Resmi tüzükler, yasalar, gelenek, görenekler, kültürel normlar gibi toplum içindeki davranışları yönlendiren tüm yazılı ya da yazısız kurallara değinmektedir. Bu görüşe göre vatandaşlık tüm bu kurallarla oluşan bir bütündür.

5.Katılımcı vatandaşlık: Toplumsal duyarlılıklar, yerel örgütlere katılma, ulusal aktivizmden küresel farkındalığa kadar yaşam kalitesini yükseltmeyi sağlayan tüm fırsatları vatandaşların hizmetine sunmayı kapsar.

Farklı tanımlamalar göstermektedir ki vatandaşlık çok boyutludur ve gerek devlet gerek birey tarafından bakıldığında farklı beklentiler ve sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Vatandaşlığa hangi açıdan bakmak istendiği burada önemli olan noktadır. Kadıoğlu (2008) vatandaşlık kavramının literatürdeki yerini milliyet (kimlik) temelli vatandaşlık, evrak

temelli vatandaşlık, hak temelli vatandaşlık, görev ve sorumluluk temelli vatandaşlık olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflamada da görüldüğü üzere vatandaşlığın özünde devlet ve birey olarak iki boyut yer almaktadır. Bu iki boyutun ilişkisi vatandaş tanımını oluşturmakta ve her ikisine de belli haklar ve sorumluluklar yüklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında vatandaşlık "Devlet ve bireyler arasında karşılıklı hak, sorumluluk ve görevlerin, bireylerden beklenen tutum ve becerilerin belirlenmesi ve buna bağlı olarak tanımlanan bireyin toplumsal konumu" olarak tanımlanabilir.

2.2. Vatandaşlık Eğitimi

Birçok ülke müfredatında önemli yer tutan vatandaşlık eğitimi, bireylerin yerel, ulusal ve uluslararası ilişkilerini kapsayan evrensel bir eğitim olarak tanımlanmaktadır (Kerr, 2003). Kerr (1999) vatandaşlık eğitimini *"Gençlerin vatandaş olarak kendi rollerinin ve sorumluluklarının farkındalığını sağlayacak şekilde yapılandırılması."* olarak tanımlamaktadır.

Başka bir tanımda vatandaşlık eğitimi *"Vatandaşların devlet içindeki hak ve sorumlulukları ve bireysel vatandaşlar ile devlet arasındaki olumlu ilişkileri geliştirmeye yardımcı olan tutum ve değerleri hakkında bilgi veren bu sayede etkili vatandaşlığa götüren bir eğitim süreci"* olarak tanımlanmıştır (Barr, 2005, s.56).

Vatandaşlık eğitimi öğretmen- öğrenci- ebeveyn ve toplumun çeşitli kesimleri gibi birçok grubu içinde barındıran uzun süreçli bir proje olarak görülebilir. Bu sürecin işe koşulmasında devletlerin politikaları, toplumsal yapı, kültürel özellikler gibi birçok faktör ortaya çıkmaktadır. Bu durum ülkelerin vatandaşlık eğitiminde bazı farklılıkları da beraberinde getirmektedir.

21. yüzyılda yaşanan hızlı değişim, yaşanan teknolojik gelişmeler ve beraberinde getirdiği zorluklar, ekonomik sistemlerin değişime uğraması, küresel iklim değişiklikleri gibi konular politikacılar ve eğitimcilerin vatandaşlık eğitimine olan ilgilerini arttırmıştır. Söz konusu bu hızlı değişimle birlikte vatandaşlar ve devlet arasındaki ilişki şekil değiştirmiştir. Özellikle ulus devletlerdeki bireysel vatandaş kimliği yerini "kozmopolit vatandaşa" bırakmaya başlamış, bağlılıklar ve aidiyet duyguları değişim göstermiştir. Toplumsal dayanışma ve sivil sorumluluk üzerindeki baskılar artmış, özellikle gençlerin sivil topluma katılım düzeyleri azalmıştır. Sosyal medya aracılığıyla katılım biçimleri ise yükselişe geçmiştir. Son yirmi yıldaki bu değişim ve zorlukların sonucu olarak birçok ülke

eğitim sistemlerinde vatandaşlık eğitimlerini gözden geçirmek ve güçlendirmek için çalışmalar yapmaktadırlar (Kerr, Keating & Ireland, 2009). Bu çalışmalarda üç temel konu öne çıkmaktadır:

1. Vatandaşlık eğitiminin anlamı ve amaçları

2. Devletin eğitim politikasında ve eğitim müfredatında vatandaşlık eğitiminin rolü

3. Modern ve demokratik toplumlarda aktif, sorumlu ve katılımcı vatandaşlar yetiştirilmesinde vatandaşlık eğitiminin etkisi

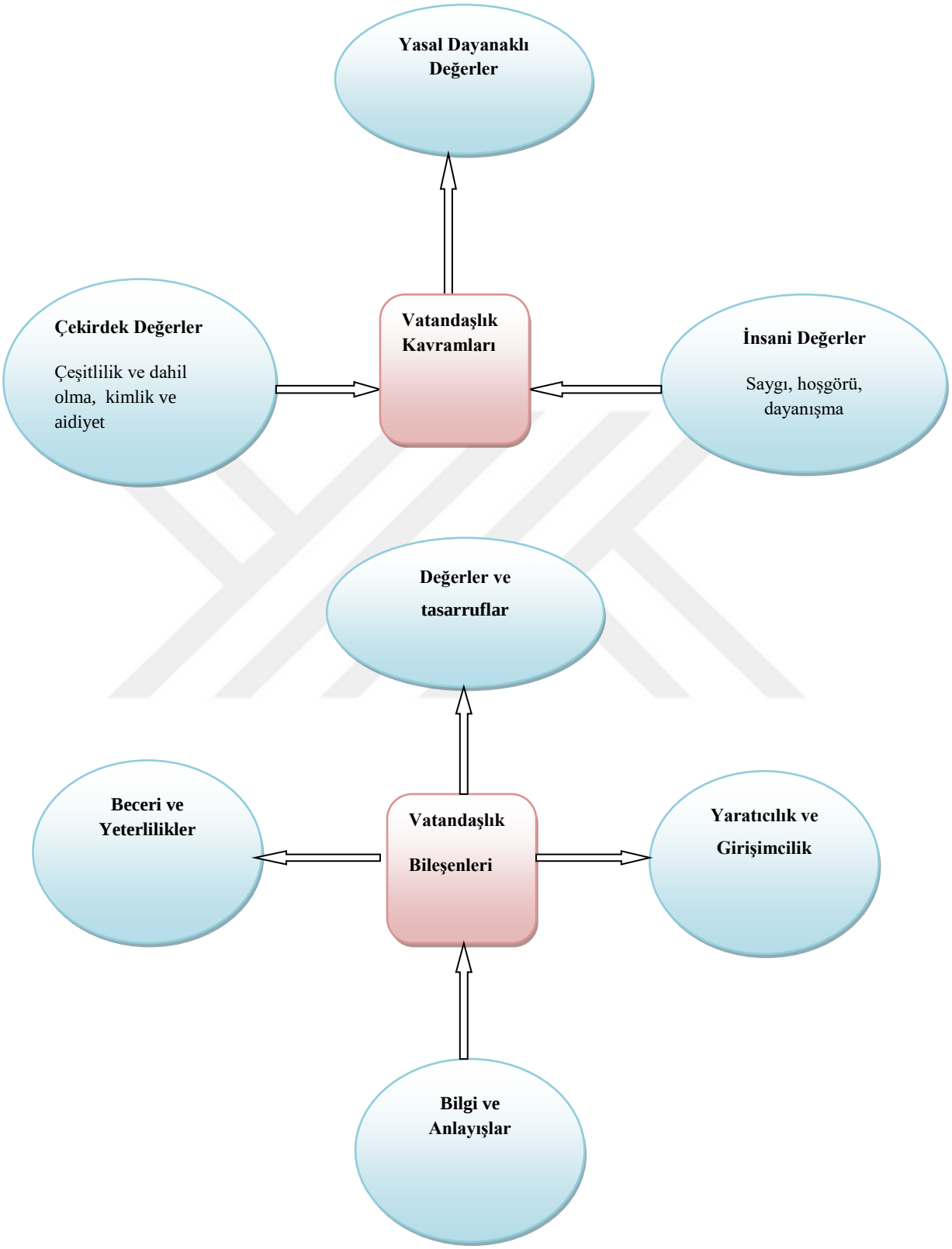
Bu üç temel konunun ortaya konulması ve ülkelerin vatandaşlık eğitimi politikalarının geliştirilmesi amacıyla özellikle Avrupa ülkelerinde birçok çalıştay, seminer vb. toplantılar düzenlenmiştir. Bu toplantıların sonuç raporlarında politikacılar ve eğitimcilerin yaşadığı toplum için çalışan, sorumluluk sahibi, aktif ve katılımcı vatandaşlık için gerekli bilgi beceri ve değerlerle donatılmış vatandaşlar yetiştirilmesinde devlet ile vatandaşlar arasındaki bağa dikkat çektikleri görülmektedir (Eurydice, 2012; Kerr, 1999; Kerr, Keating & Ireland, 2009).

Bu bilgiler ışığında vatandaşlık eğitimi, bireyin hak, sorumluluk ve görev gibi kavramların farkına vararak toplum içindeki yerini anlamlandırmasını sağlayan, topluma faydalı olabilmesi ve devletin amaçladığı şekle bürünebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazandıran çok yönlü bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir.

2006 yılında Müfredat ve Değerlendirme Çerçevelerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Kurumu (INCA) tarafından on dört ülkenin vatandaşlık eğitimi politikalarının gözden geçirilmesiyle oluşturulan rapora göre tüm ülkelerin vatandaşlık eğitimi politikalarında birbiriyle ilişkili üç element ortaya konulmuştur (Şekil 1.) (Kerr, Keating & Ireland, 2009). Bunlar:

1. Vatandaşlık Kavramları: "Vatandaşlık için eğitimin" unsurlarının belirlenmesinde bir dizi temel kavram ortaya çıkmaktadır. Bunlar, insan hakları, sosyal sorumluluk gibi çekirdek değerler; demokrasi, hak ve özgürlükler gibi yasal dayanaklı değerler ve empati, hoşgörü gibi insani değerleri oluşturan kavramlardır.

2. Vatandaşlık Bileşenleri: Öğrencilerin farkındalık ve anlayış geliştirmelerine yardımcı olan ve pozitif yönde geliştiren değerler ve tasarruflar; katılım, sosyal sorumluluk, iletişim gibi beceriler; demokrasi, hukuk kuralları, parlamenter rejimler gibi bilgi ve anlayışlar;



Şekil 1. Vatandaşlık kavramları ve bileşenleri. Kerr, D., Keating, A. & Ireland, E. (2009). Pupil assessment in citizenship education: purposes, practices and possibilities. *Report of a CIDREE Collaborative Project*. Slough:National Foundation for Educational Research.

yaratıcılık ve girişimcilik gibi özellikler ülkeler tarafından vatandaşlık bileşenleri olarak görülmektedir.

3. Vatandaşlık Bağlamları: Öğrencilerin vatandaşlık kavramlarını ve bileşenlerini öğrenme ve bunları deneyimleme fırsatlarına sahip olduğu ortamlardır. Dört temel bağlamdan söz edilmektedir. Bunlar:

-Müfredat (Öğretilen dersler)

- Müfredat dışı etkinlikler (Belirli günler ve haftalar etkinlikleri gibi)

-Okul toplulukları (Okul meclisi vb. süreçler aracılığıyla öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımı)

-Daha geniş topluluklar (Okullar arası bağlantılar, yerel, ulusal ve uluslar arası düzeyde topluluklar)

Vatandaşlık kavramları, bileşenleri ve bağlamları birbiri ile ilişkili ve birbirini tamamlayan bir yapıya sahiptir.

2.3. Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımları

INCA tarafından gerçekleştirilen vatandaşlık eğitimi tematik çalışmasında McLaughlin'in vatandaşlık eğitimi yaklaşımları vurgulanmaktadır (akt. Kerr, 1999). Bu yaklaşımda vatandaşlık eğitiminin iki şekilde gerçekleştirildiği belirtilmektedir:

1. Minimum Vatandaşlık: Genellikle vatandaşlık bilgisi kazandırmayı amaçlayan, bilgi temelli içeriğin öğretildiği dar bir yaklaşımdır. Ülkenin tarihi geçmişi, yönetim sisteminin yapısı ve süreçleri hakkında sınıfta öğretmen liderliğinde geleneksel yöntemlerle bilgi sunulması amaçlanmaktadır. Burada odak noktası "vatandaşlık statüsü" dür.

2. Maksimum Vatandaşlık: Kapsayıcı bir öğrenme yaklaşımıdır. Genellikle "vatandaşlık yoluyla eğitim" ya da "aktif vatandaşlık" gibi daha kapsayıcı bir öğrenme yaklaşımı benimser. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişimiyle birlikte katılım kapasitelerini artırmalarını sağlayacak bilgi ve anlayışlara odaklanmaktadır. Öğrencilerin hem vatandaşlıkla ilgili bilgileri öğrenmek hem de vatandaşlık deneyimlerine sahip olmaları için sınıf içinde ve dışında öğretici ve katılımcı eğitim ve öğretim boyutlarını içerir. Bu vatandaşlık eğitimi süreci hem "vatandaşlık statüsü" hem de "aktif bir süreç olarak vatandaşlığa" odaklanmaktadır.

Günümüzde vatandaşlık eğitimine dair gelişmeler ve yapılan çalışmalar vatandaşlık eğitiminin tanımlanmasında ve vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarında minimumdan maksimuma doğru bir yönelim olduğunu göstermektedir (Eurydice, 2012; Kerr vd., 2009).

MİNİMUM VATANDAŞLIK	**MAKSİMUM VATANDAŞLIK**
Aktif	Etkili
Dar kapsamlı	Geniş kapsamlı
Seçkin (Elitist)	Eylemci (Aktivist)
Vatandaş Eğitimi	Vatandaşlık öğretimi
Resmi	Katılımcı
İçerik temelli	Süreç temelli
Bilgiye dayalı	Değerlere dayalı
Öğretici iletişim	İnteraktif yorumlama
Uygulanması ve ölçülmesi daha kolay	Uygulanması ve ölçülmesi daha zor

Şekil 2. Vatandaşlık eğitimi süreci. Kerr, D. (1999). Citizenship Education: An International Comparison. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Archive. London: Qualifications and Curriculum Authority.

Onaltı ülkenin (ABD, Almanya, Avustralya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, Japonya, Kanada, Güney Kore, Macaristan, Singapur, Yeni Zelanda) katıldığı vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarına yönelik çalıştayda ülkelerin vatandaşlık eğitiminde kullandıkları yaklaşımlar tespit edilmiştir (akt. Kerr, 1999, s.12). Bunlar:

> *1. Vatandaşlık Hakkında Eğitim:* Öğrencilere ülkenin tarihi, siyasi yapısı ve yönetim biçimi hakkında bilgi kazandırmayı amaçlar.
>
> *2. Vatandaşlık Yoluyla Eğitim:* Öğrencilerin okulda ve toplum içinde aktif, katılımcı faaliyetler gerçekleştirerek vatandaşlığın öğretilmesini amaçlamaktadır. Böylece bilgi unsuru güçlendirilebilir.
>
> *3. Vatandaşlık İçin Eğitim:* Diğer iki aşamayı da içerir. Öğrencileri yetişkin yaşamlarında karşılaşacakları rol ve sorumluluklara aktif ve mantıklı bir şekilde katılmalarını sağlayan bilgi, beceri, yetenek, değer ve haklar gibi birtakım araçlar ile donatmayı içerir. Daha önce verilen iki aşamayı da içeren bu boyut vatandaşlık eğitimini öğrencilerin tüm eğitim deneyimi ile ilişkilendirdiğinden çok boyutlu ve en etkili olan boyutudur.

Kerr (2009) aktif, sorumlu ve bilgili vatandaşlar yetiştirilmesi için çok boyutlu ve etkileşimli bir yöntem olan "vatandaşlık için eğitimi" tavsiye etmektedir.

Söz konusu çalıştayda vatandaşlık eğitiminde etkili olan geniş bağlamsal faktörler de ortaya konulmuştur. Bunlar:

1. Tarihi gelenek

2. Coğrafi konum

3. Sosyo-politik yapı

4. Ekonomik sistem

5. Küresel trendler olarak belirtilmiştir (Kerr, 1999).

Bu bağlamsal faktörler ülkelerin vatandaşlık eğitiminde izledikleri yol, oluşturdukları müfredatlar ve temel yaklaşımları üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Kerr (1999) vatandaşlık eğitiminde öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının belirlenmesinde ve uygulanmasında üç önemli etken olduğunu belirtmektedir. Bunlar; *kültür, içerik ve iklimdir*. Bu üç etkenin ilişkisi şu şekilde özetlenebilir (Kerr, 1999):

> Vatandaşlık eğitimi bir toplumdaki kültürel gelenek ve normlardan, öğretmen-öğrenci-veli gibi belli gruplardan, okullar, sivil toplum kuruluşları gibi çeşitli kurumlara kadar birçok faktörden etkilenir. Bu yüzden geniş bir içeriği vardır. İçeriğin oluşturulmasında ve okullarda uygulanmasında ülkelere göre farklılıklar oluşmaktadır. Bazı ülkeler yalnızca bilgi vermeye odaklanmışken ve kullanılan yöntemler konusunda öğretmenleri özgür bırakırken bazı ülkelerde sıkı denetlenen programlar ve ders programları ve bunun yanı sıra zorunlu tutulan hizmet ederek öğrenme faaliyetleri görülmektedir. İçeriğin kazandırılmasında okul ikliminin ayrı bir önemi vardır. Öğretmen ise bu iklimin oluşturulmasında başroldedir. Öğrencilerin vatandaşlık bilgilerini kazanabilmesi ve aktif katılımın teşvik edilmesi için sınıf ortamlarının düzenlenmesinde öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmen içerik, seçilen öğretim yöntemi ve ortaya çıkan öğrenme yöntemi arasında doğru dengeyi sağlayabilmelidir. Sınıf ortamında tartışmalı ve hassas konulardan uzak durmalı, derste öğrencilerin de kendisini rahat ifade edebileceği aktif öğrenme yaklaşımlarına yer vermelidir. Böylelikle vatandaşlık eğitiminde etkili bir sınıf iklimi oluşturabilir.

2.4. Vatandaşlık Eğitiminin Amaçları

Vatandaşlık eğitiminin tanımları ve uygulamasında ülkeden ülkeye birtakım farklılıklar görülmekle birlikte amaçların ortak olduğu söylenebilir. Vatandaşlık eğitiminde haklar, görevler ve sorumluluklar, ülkenin yönetim yapısı ve tarihi geçmişi gibi temel bilgilerin kazandırılmasının yanı sıra bazı beceri, değer ve tutumlar da verilmeye çalışılmaktadır. Altunya (2003) vatandaşlık eğitiminde bilgi boyutuna odaklanmakta ve vatandaşlık eğitiminin temel amacını, *"kişi ile toplum arasındaki ilişkileri düzenlemek, bu ilişkilerin yarattığı hak ve yükümlülükler konusunda bireyleri bilinçlendirmek"* olarak belirtmektedir.

Banks vatandaşlık eğitiminin amaçlarından birisi olarak öğrencilerin kendi kültürleri, ulusal ve uluslararası toplumlar ile özdeşleşmeyi öğrenmeleri ve vatandaş kimliklerini netleştirmelerini görmektedir. Vatandaşlık eğitimi ile öğrencilerin devletlerini ve dünyayı daha demokratik hale getirebilmek için gerekli olan tutum, bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır (Kerr, 1999, s.12).

"İyi vatandaş" yetiştirmenin vatandaşlık eğitiminin temel amacı olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Özellikle son dönemlerde bu "iyi vatandaş" tanımının içeriği zenginleşmiştir. Yalnızca itaat eden vatandaş değil kendini geliştirebilmiş, özgüven sahibi ve toplumsal yönleri güçlü vatandaşlar olmak gibi özellikler içermektedir. Acun, Demir ve Göz'e göre vatandaşlık eğitiminin amacı kendini gerçekleştiren, özgüveni ve özsaygısı yüksek, farklılıklara saygı duyan, hak ve sorumluluklarını bilen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, sorgulayan ve değişime kısa sürede ayak uydurabilen "iyi bir insan" profili oluşturmaktır (Acun, Demir & Göz, 2010, s.111).

Bu amaçlara bakıldığında vatandaşlık eğitiminde salt bilgi kazandırmaktan çok öğrencileri sivil ve siyasi hayata hazırlayacak, yaşadıkları toplumda aktif hale getiren, demokratik ve katılımcı tutum ve değerleri kazandıran bir vatandaşlık eğitiminin amaçlandığı söylenebilir. Vatandaşlık kavramının tek boyutlu olmadığı göz önüne alındığında vatandaşlık eğitiminin de tek bir boyuta indirgenemeyeceği açıktır.

Marshall "Vatandaşlık" (1950) kitabında vatandaşlık kavramını sivil, siyasi ve sosyal olarak üç unsurun birleşimi olarak görmektedir (akt. Zhang, 2011).

Marshall sivil boyutunu hak ve görevler arasında bir karşılıklılık olarak görür. Ancak sivil boyutunda yalnızca devlet ve vatandaş arasında hak ve görevlerin paylaşılmasından öte vatandaşların birbirlerinin refahını yükseltmek için gönüllülük çerçevesinde çalışmaları da söz konusu olmalıdır. Politik boyutunda vatandaş olarak toplumun yönetimindeki rolünü fark ederken, mevcut siyasi yapının işleyişini değerlendirebilmelidir. Bu açıdan bakıldığında Marshall'ın ortaya koyduğu üç boyut birbiri ile etkileşim halindedir ve aktif vatandaşlığı tamamlamaktadırlar (Qualifications and Curriculum Authority, 1998). Vatandaşlık eğitiminde amaçlar belirlenirken bu üç boyutu da geliştirebilecek amaçlar ortaya konulmalıdır.

Eurydice Avrupa'da Vatandaşlık Eğitimi raporunda vatandaşlık eğitiminin amaçları dört başlık altında toplanmıştır (Eurydice, 2012, s.27):

1. Öğrencilerde siyasi okuryazarlığın geliştirilmesi,

2. Eleştirel düşünme ve analitik becerilerin kazandırılması,

3. Belli değer, tutum ve davranışların geliştirilmesi,

4. Okul ve toplum düzeyinde etkin katılımın teşvik edilmesi.

Bu amaçların içeriğinde Marshall'ın üç boyutunu içeren değer, beceri ve tutumların yer aldığı görülmektedir.

Nitelikler ve Müfredat Kurumu'nun hazırladığı vatandaşlık eğitimi değerlendirme raporunda etkili bir vatandaşlık eğitimi verilmesinde üç amacın öne çıktığı belirtilmektedir: Sosyal ve ahlaki sorumluluk, toplumsal katılım ve politik okuryazarlık kazandırılmasıdır. Bu üç amaç müfredatta birbirinden farklı yerlere sahip olsalar bile birbirine bağımlıdırlar (Qualifications and Curriculum Authority, 1998, s.11-13).

> İlk olarak çocuklar sınıf veya sınıf dışı ortamlarda, bulundukları toplumsal gruplarda ve etkileşim kurdukları her türlü toplulukta birbirlerine sosyal ve ahlaki sorumluluk davranışları göstermeyi öğrenirler. Öğrencilerin küçük yaşlarda vatandaşlık öncesi dönemde oldukları düşünülse de gerçekte bu dönem tartışma, adaletli olma, kurallara uyma, karar verme, sosyal sorumluluk gibi vatandaşlıkla doğrudan ilgili becerileri kazandıkları dönemdir.
>
> Öğrenciler sosyal katılım ve hizmet-öğrenme yoluyla öğrenme de dahil olmak üzere toplumun sorunları ve toplumsal yaşamla ilgili konularda bilgi sahibi olurlar ve böylelikle toplum için faydalı olabilecekleri faaliyetlerde bulunurlar. Politik okuryazarlık yoluyla ise kamu yaşamı ile ilgili bilgi, beceri ve değerler kazanarak kamu yaşamında etkili olabilmeyi öğrenirler.

Torney ve Purta'ya göre (2002) ideal bir vatandaşlık eğitimi öğrencilerin politik ve ekonomik sistem hakkında bilgi kazanmalarını, demokrasinin gücünü fark etmelerini, iyi vatandaşlık özelliklerine sahip olmalarını, saygılı bir tartışma ortamında bulunabilmelerini, sivil toplum örgütlerinin farkına varmalarını sağlamayı amaçlamalıdır. İdeal olarak öğrenciler oy kullanma yaşına gelmeden önce sivil toplum organizasyonlarına katılmalı, okullar ise sosyal hizmet ve sosyal gruplara katılma konusunda gönüllülüğü öğrencilere teşvik etmelidir. Okullar sadece vatandaşlık eğitiminin amaçlarını yerine getirmeye odaklanmamalı aynı zamanda bu sorumluluklarla dolu olmalıdır.

Vatandaşlığa dair öğrenmelerin vatandaşlık bilgisi, vatandaşlık becerileri ve vatandaşlık değerlerini de içeren vatandaşlığa yönelik alışkanlıklardan oluştuğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Battistoni, 2002; Billig ve Eyler, 2003; Ersoy, 2016; Eyler ve Giles, 1999). Ayrıca etkili bir vatandaşlık eğitimiyle hak, eşitlik, özgürlük, sosyal katılım gibi siyasal kavramların gerekliliği de kavranmalıdır (Ersoy, 2016).

Vatandaşlık eğitiminin tüm bu amaçlarına bakıldığında temel amacın vatandaşlığa ait bilgi, beceri, tutum ve değerlerin öğrencilere kazandırılarak etkili vatandaşlar olmalarının sağlanması olduğu söylenebilir.

2.5. Vatandaşlık Eğitiminin Tarihçesi

Vatandaşlık kavramının ortaya çıkışı ve vatandaşlık eğitiminin uygulanmaya başlamasını Heater (2002) Antik Yunan ve Roma dönemlerine dayandığını belirtmektedir.

> Sparta Devleti'nde vatandaşların şehirlerini savunmaları ve kendilerini devlete adamaları en önemli görevleri olarak görülmüştür. Burada bireyin devlete karşı görevleri ön plandayken hakların dikkate alınmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Atina'da da kanunlara uymak ve bir takım ahlaki ve dini değerlerin aktarılması üzerine kurgulanmış bir vatandaşlık anlayışından bahsedilebilir. Atina'da vatandaşlık eğitimi ailelerin tuttukları öğretmenler aracılığıyla yürütülürken zamanla demokratikleşme arttıkça okullar açılmış ve bu misyon okullara yüklenmiştir. Romalılar ise vatandaşlık eğitiminin ailelerin sorumluluğunda olmasını daha çok önemsemişlerdir. Batı Roma İmparatorluğu'nda 18.yüzyıla kadar vatandaşlık yalnızca şehirde yaşayanların kullandığı bir statü gibi görülmüş, 1700'lerde özellikle Fransa'da ihtilalin de etkisiyle vatandaşlık statüsü ve vatandaşlık eğitiminin işlevi üzerine fikirler ortaya atılmıştır (Heater, 2002).

Üstel'in (2004) belirttiği gibi 18. Yüzyıldan itibaren Batı'da çocukluğa bakışın farklılaştığı, Hristiyanlıktaki çocuğu günahkar olarak görme düşüncesine karşılık John Locke'un çocuğu "tabula rosa" olarak ele alması, Jean Jacques Rousseau'nun doğuştan masumiyet fikrini ortaya atması geleceğin yurttaşına ilişkin görüşleri değiştirmeye başlamıştır. Rousseau gibi Aydınlanma çağının diğer önde gelen düşünürleri de okulların ve devletin iyi yurttaş yetiştirmedeki önemini vurgulamışlardır (Üstel, 2004).

Fransız İhtilali'nin ardından ulus devletlerin kurulması ve imparatorlukların yıkılmaya başlamasıyla vatandaşlık anlayışının gelişimi hız kazanmıştır (Kennedy, 1997). Ayrıca sanayi inkılabı, insanların toplum içindeki statülerinin değişmesi ve ulus devletlerin sisteme sahip çıkacak vatandaşlara ihtiyaç duyması gibi nedenlerle vatandaşların eğitilmesine önem verilmeye başlanmıştır (Kaya & Ersoy, 2014).

Fransız eğitimciler 1800'lerde okul programlarına çok yönlü bir medenilik eğitimini dahil etmişlerdir. Avrupa'da 19. Yüzyıl ile birlikte yöneticiler ve eğitimciler okulda yurttaşlık eğitiminin önemini vurgulamışlardır. Ancak okulda yurttaşlık eğitiminin en istikrarlı bir şekilde ilerlediği ülke Fransa olmuştur. Fransız İhtilali'nden sonra "Anayasa'nın temel

ilkelerinin incelenmesi ve öğrencilerde Cumhuriyetçi ahlakın belli başlı mitleri ve sembollerine dayalı bir yurttaşlık bilincinin geliştirilmesi" vatandaşlık eğitiminde hedeflenen nokta olmuştur (Üstel, 2004, s.17). 1879'da ilköğretimde tek biçimli, laik ve milli bir eğitim sistemi kurulmuştur. Bu sistem Fransa'da laik ahlak anlayışı ve vatandaşlık öğretiminin yasal olarak bir başlangıcı sayılmaktadır (Heater, 2002). 1883 tarihinde Fransa'da ahlak ve yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programlarında yerini almıştır (Üstel, 2004). 1977 yılında ise güncellenen eğitim sistemi ile "vatandaşlık öğretimi" kavramı yerini "vatandaşlık eğitimi" kavramına bırakmıştır (Heater, 2002) .

2.6. Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimi

2.6.1. Cumhuriyet öncesi dönem vatandaşlık eğitimi

Fransız İhtilali sonucunda ortaya çıkan milliyetçilik düşüncesinin etkilerinin en fazla hissedildiği devletlerden birisi Osmanlı Devleti'dir. Bu düşüncenin etkisiyle azınlık isyanları görülmüş ve devlet çok büyük toprak kayıplarına uğramıştır. Osmanlı Devleti'nin daha fazla toprak kaybetmesini engellemek ve Osmanlı vatandaşlarını bir arada tutabilmek amacıyla çeşitli fikir akımları ortaya atılmıştır. Bu fikir akımlarından birisi olan Osmanlıcılık, devlete bağlı vatandaşlar yetiştirme amacı taşımaktadır. Akyüz (2001) Osmanlıcılık fikir akımının devlet eliyle vatandaş yetiştirme çalışmalarının başlangıcı olduğunu belirtmektedir. Osmanlıcılık fikir akımı azınlık isyanlarını engelleyememiştir. Bunun üzerine Tanzimat ve Islahat Fermanları yayınlanmıştır. Böylelikle o döneme kadar yalnızca savaşan ve vergi veren "tebaa" anlayışının dışına çıkılarak vatandaşlara çeşitli haklar verilmiştir. Tanzimat, Islahat Fermanları ve sonrasında gelen meşrutiyet dönemi Osmanlı Devleti'nde siyasal seçkinlerin "vatandaşlar topluluğu" oluşturma yoluyla imparatorluğun çöküşüne son verme hayallerinin hukuksal olarak ilk kez ortaya konulmasını sağlamıştır (Üstel, 2004, s.25). II. Meşrutiyet dönemi siyasal seçkinlerin bir yandan devleti kurtarmak istediği diğer yandan toplumu dönüştürmeyi amaçladığı bir dönem olmuştur. Bu dönemin vatandaşlık açısından en dikkat çekici yönü "tebaadan vatandaşa geçiş süreci" olmasıdır. Çağdaş toplum oluşturma amaçlı bazı yeniliklere yer verilmesi, kişi hak ve özgürlüklerinin düzenlendiği bir dönem olması bu durumun bir göstergesi olabilmektedir. "Vatandaş oluşturma" görevinin yerine getirilmesinde en büyük pay okullara düşmektedir. II. Meşrutiyet döneminde vatandaşın inşasında özellikle ilkokullara önemli görevler yüklenmiştir. Toplumun geleceği olarak görülen çocuklar bu

dönemle birlikte "yeni yaşam-yeni insan" anlayışı sonucunda vatandaşlık özellikleri ile donatılmaya çalışılacaktır. Anlaşıldığı üzere II. Meşrutiyet dönemi yalnızca "vatandaş" kavramının oluşturulduğu bir dönem değil aynı zamanda devletin okullar aracılığıyla "çocuk-vatandaş" yetiştirmeyi amaçladığı, çocuklarda vatanseverlik bilincinin geliştirilmeye çalışıldığı bir dönem olmuştur (Üstel, 2004). Bu durumun etkileri eğitim programları içinde göze çarpmaktadır. Tanzimat ve I. Meşrutiyet dönemlerinde başlı başına vatandaşlık eğitimine yönelik bir ders programlarda yer almamış, vatandaşlık duygusu oluşturacak konular Osmanlı tarihi gibi dersler içerisine eklenmiştir. II. Meşrutiyet ile birlikte ise ilk defa vatandaşlık eğitimine yönelik dersler eğitim programları içerisinde yerini almıştır (Akyüz, 2001). O dönemde İttihat Terakki Cemiyeti ve aydınların desteğiyle programlara eklenen Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye dersleri ile Osmanlı Devleti'nde milli amaçları benimseyen vatandaşlar yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Kaya & Ersoy, 2014). Üstel'e (2004) göre Malumat-ı Medeniye dersi ile vurgulanan temel nokta vatandaşlar topluluğunun yetiştirilmesidir. Dönemin ders kitapları vatandaşı birey olarak görmez, bir bütünün üyesi, vatanın evladı gibi topluluğun bir parçası olarak görerek "topluluk vatandaş" anlayışını vurgular. Malumat-ı Medeniye dersi vatandaşın yetiştirilmesinde iyi bir ahlak eğitimi ayrıca toplumda uyumlu yaşamayı sağlayan davranış kurallarının kazandırılması, devletle birey arasındaki ilişkiyi oluşturan vatandaşlık görevlerinin kazandırılması, ekonomik gelişmenin teşvik edilmesi gibi konular üzerinde durmuştur (Üstel, 2004). Bu ders 1914 yılında kabul edilen "Mekatib-i İptidayiye-yi Umumiye Talimatnamesi (İlköğretim Okulu Programı) ile isim değiştirerek "Mushabat-ı Ahlakiye" adını almıştır (Altunya, 2003).

2.6.2. Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitimi

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Osmanlıcılık fikrinden yola çıkan vatandaşlık eğitiminden tamamen vazgeçilerek milli değerleri benimseyen vatandaşlar yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Kaya & Ersoy, 2014). Bu durum cumhuriyet yönetimi ile birlikte bireylerin eşit hak ve yükümlülükleri olan özgür vatandaşlar haline gelmelerinin bir sonucudur. 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yayınlanmasından sonra öğretim programlarında da değişikliğe gidilmiştir. Malumat-ı Medeniye dersinin isminin yeni programlarda Malumat-ı Vataniye olarak değiştirildiği görülmektedir. Dersin içeriğinde de değişikliğe gidilerek cumhuriyet yönetiminin iyiliklerini öğrencilere aktarmak amaçlanmıştır (Üstel, 2004, s.129). O. Kafadar cumhuriyet döneminin eğitim sistemindeki öğretim ve ders

programlarındaki gelişimi şu şekilde özetlemektedir: *"Yeni devletin ilkeleri ve inkılaplar doğrultusunda bir taraftan millileşmek, diğer taraftan medenileşmek hedefleri yönünde ve Batı'da ortaya çıkan çağdaş reformist eğitim hareketlerine uygun yeni ders ve mühtevaların, öğretim metod ve tekniklerinin alınmaya başlaması faaliyetleridir."*(akt. Üstel, 2004, s.130). Malumat-ı Vataniye dersi ile aynı amaçlara sahip, aynı ülküyü paylaşan vatandaşlar yetiştirilmesi, Cumhuriyet yönetiminin benimsenmesi ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ihtiyaç duyduğu insan tipinin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Kaya & Ersoy, 2014, s.256). Yalnızca hak ve sorumluluk temelli değil aktif ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmeye de önem verildiği çeşitli kaynaklarda yer almaktadır. Cumhuriyet dönemi ile birlikte aktif olan, düşüncelerini ifade edebilen, haksızlıklar karşısında duyarsız davranmayan, tepkisini ortaya koyabilen vatandaşlar yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Akyüz, 2001; Güneş & Güneş, 2003). 1926 yılında değiştirilen İlkmektep Müfredat Programı'nda ilkokulların başlıca amacı genç nesilleri iyi vatandaş olarak yetiştirmek olarak belirtilmektedir (Çayır & Gürkaynak, 2008; Üstel, 2004). Buradan da anlaşıldığı üzere vatandaşlık eğitimi yalnızca Malumat-ı Vataniye dersi ile sınırlı kalmamış programların genel felsefesine yansımaya başlamıştır.

1926 programı ile "Muhasabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye" dersinin adı bu kez "Yurt Bilgisi" olarak değiştirilmiştir. Bu dersin amacı, öğrencilerin milli, ahlaki, vatandaşlık hak ve vazifelerinin bilincinde yetiştirilmesi olarak belirtilmiştir (İMMP, 1926) Yurt Bilgisi dersi ilkokul 4. Ve 5. Sınıfların ikinci döneminde haftada ikişer saat okutulmaya başlanmıştır. 1927'de açılan Köy Öğretmen Okulları'nda 2. Ve 3. Sınıflarda haftada 1 saat, 1931'de Muallim Mektepleri'nde her sınıfta haftada 1 saat okutulmuştur. 1926 İlkmektep Müfredat Programı'nın "yurttaş yetiştirmeyi" amaçladığı düşünüldüğünde bu amaca doğrudan ulaştıran bir ders olduğundan "Yurt Bilgisi" ayrı bir öneme sahiptir (Üstel, 2004, s.131). Yurt Bilgisi dersinin pedagojik çerçevesine bakıldığında ise dersin hayatın içinde ve uygulamalı bir ders olarak planlandığı göze çarpmaktadır. Yurt Bilgisi dersinde öğrencinin pasif değil aktif rol alması gerektiği, sadece öğretmenin değil öğrencinin de katılımıyla gerçekleşen, bilgileri somut davranışlara dönüştüren, öğretimin yanısıra eğitimin de vurgulandığı bir ders olarak görülmektedir. Yurt Bilgisi'nin öğrencilerin ülke sorunlarına ilgi duyması ve böylece siyasal sosyalizasyonu sağlama işlevi vurgulanmaktadır (Üstel, 2004). Yurt Bilgisi derslerinde ders kitabı olarak okutulmak üzere Atatürk manevi kızı Afet İnan'a "Vatandaş için Medeni Bilgiler" kitabını

yazdırmıştır. Bu kitap 1931 yılından itibaren okullarda ders kitabı olarak okutulmuştur. Daha sonra kitabın ikinci cildi ise Recep Peker tarafından yazılmıştır (Aslan, 1998).

Daha sonra Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel tarafından yurt bilgisi derslerinde okutulmak üzere bir kitap yazılmıştır. Kaya ve Ersoy (2014) bu çabaları devlet yönetiminde etkin kişilerin eliyle vatandaş yetiştirilmesi olarak belirtmektedirler. Dersin daha sonraki dönemlerdeki gelişimi Kaya ve Ersoy (2014)'un çalışmasından şu şekilde özetlenebilir:

> 1930-1939 yılları arasında ortaokul 2. Ve 3. Sınıflarında haftada ikişer saat Yurt Bilgisi dersleri okutulmuştur. 10 Temmuz 1985 tarihinden itibaren dersin adı "Vatandaşlık Bilgisi" olarak değiştirilmiştir. Dersin adı değişmiş ancak programın amaçları ve insan haklarına yönelik konular programda yer almamıştır. 1995 yılında dersin adı tekrar değiştirilerek "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" olmuş ve ortaokul 8. sınıflarda okutulması kararlaştırılmıştır. İlköğretimin zorunlu sekiz yıl olmasının ardından ders 7. ve 8. Sınıflarda haftada birer saat okutulmuş, 2007-2008 eğitim öğretim yılında 7. sınıflardan kaldırılmıştır. 2008-2009 eğitim öğretim yılında da 8. Sınıflardan kaldırılan ders "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" adıyla 2010-2011 eğitim öğretim yılında İlköğretim 8. sınıflarda seçmeli ders, 2011-2012 eğitim öğretim yılında 8. sınıflarda haftada bir saat zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır.

Hemen ardından 2012-2013 eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarının kaldırılarak "4+4+4 eğitim sistemi" adıyla ilkokul ve ortaokulların ayrılmasıyla "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" dersi 8. sınıflardan kaldırılarak ilkokul 4. sınıflarda İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi adıyla zorunlu ders olarak haftada bir saat okutulmaya başlanmıştır. Ortaokullarda ise vatandaşlık eğitimine yönelik kazanımlar Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları aracılığıyla verilmektedir.

2.7. Aktif Vatandaşlık

Aktif vatandaşlık gelenekselleşmiş vatandaşlık eğitimine bir alternatif olarak öğrenciyi süreçte etkin kılan ve toplumun içinde yer almasını sağlayan yaklaşımlardan biridir. Kartal (2013) aktif vatandaşlığı bireylerin demokratik toplumlara sorumlu, etkin ve aktif katılımı olarak tanımlamıştır. Hoskins (2006) ise aktif vatandaşlığı demokratik değerler açısından önemli görmüş "insan hakları ve demokrasi ile uyumlu bir şekilde karşılıklı saygı içeren ve barışçıl bir şekilde sivil toplum ve siyasi hayata katılım" olarak tanımlamıştır.

Aktif vatandaşlık, en geniş tanımıyla farklı kültür ve düşünceleri anlama, demokrasi ve eşitlik değerleri kapsamında yaşanılan toplumda yer alma ve toplumda vatandaşların kendi seslerini duyurmak için yetkilendirme yaklaşımı olarak tanımlanmıştır (European

Comission, 1998). Literatürde birçok aktif vatandaşlık tanımı yer almaktadır. Tanımlara bakıldığında aktif vatandaşlığın sosyal, bireysel, toplumsal boyutlarını oluşturan birçok ortak nokta göze çarpar. Bu ortak noktalar:

1. Aidiyet hissi
2. Sosyal sorumluluk
3. Toplumun güçlendirilmesi
4. Gönüllülük ve yardımlaşma
5. Sosyal dayanışma
6. Demokratik toplum
7. Farklı kültür ve düşüncelere saygı
8. Karar verme süreçleri
9. Katılım

Aktif vatandaşlığın ortaya çıkışını Sarıipek (2006) dezavantajlı grupların topluma katılımını sağlama amacıyla bütünleştirmiş ve zaman içinde hükümetlerin vatandaşları aktif katılım için desteklediklerini belirtmiştir.

> Aktif vatandaşlığın ortaya çıkışı bazı Batı Avrupa ülkelerinde toplumdaki dezavantajlı grupların katılımını ve bütünleşmesini arttıracak yeni yöntemlerin arayışı ile olmuştur. Mümkün olduğunca çok vatandaşın topluma aktif katılımının amaçlanmasıyla aktif vatandaşlık politikacıların da sıklıkla gündeminde olmuştur. 1980'lerde siyasi anlamda daha pasif bir vatandaşlık anlayışı hakimken günümüzde aktif vatandaşların hak ve yükümlülüklerinin arttığı görülmektedir. Özellikle Avrupa ülkelerinde hükümetler ve vatandaşların karşılıklı yükümlülüklerinin bulunduğunu belirtip, tüm bireyleri topluma aktif katkılarda bulunmaya teşvik etmektedirler (Sarıipek, 2006).

Aktif vatandaşlığın önemli boyutlarından birisi olan katılım kavramı çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Siyasi katılım, sosyal katılım ve bireysel katılım en fazla vurgulanan katılım türleridir. Aktif vatandaşlığın yalnızca toplum yönetiminde karar verme, siyasi ve demokratik katılım şeklinin yanı sıra gönüllülük ve yardımlaşmayı içeren sosyal ve bireysel katılım boyutları da birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Habermas, 1994). Sosyal katılım boyutunun daha güçlü olduğunu vurgulayan Sarıipek (2006)'e göre aktif vatandaşlık devletin sosyal yükümlülüklerinde azalmayla birlikte vatandaşların birbirlerine karşı yükümlülüklerinin artmasına dayanmaktadır. Böylelikle vatandaşların sosyal sorumluluk duyguları artmakta, daha katılımcı oldukları görülmektedir.

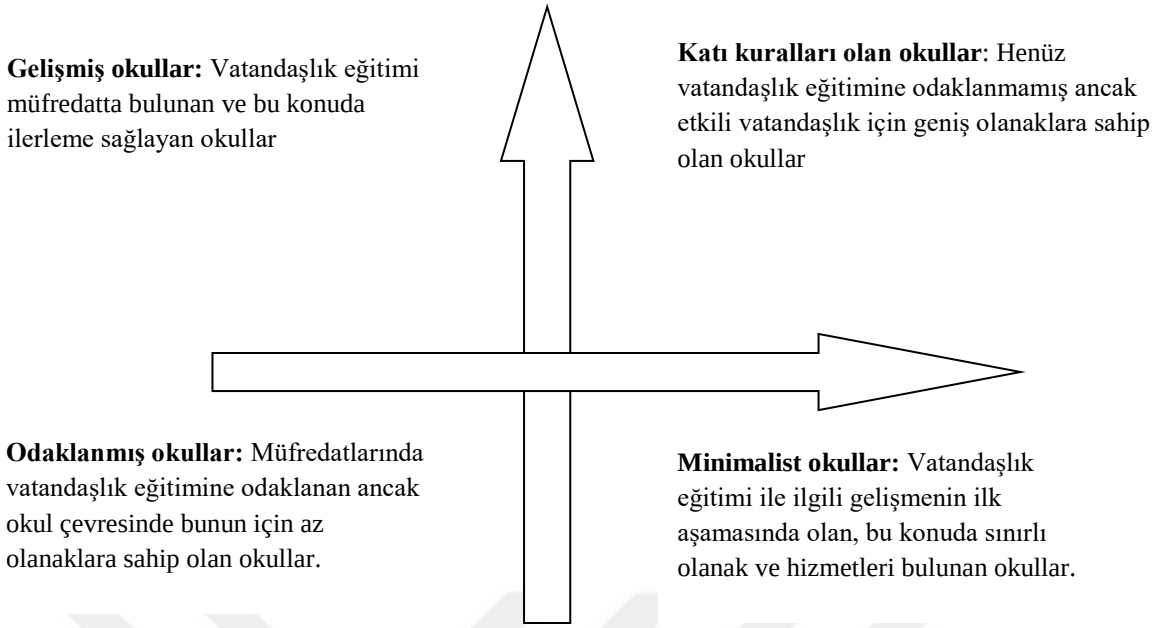
Vatandaşlık eğitimi tanımlarının birçoğunda öğrencileri katılıma teşvik eden aktif vatandaşlık vurgusu göze çarpmaktadır. Eurydice (2012) vatandaşlık eğitimini *"Öğrencilerin yaşadıkları toplumun gelişimi ve refahı için katkıda bulunmak için okul düzeyinde gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olan aktif vatandaşlar olmaya hazırlanması"* olarak tanımlamaktadır. Vatandaşlığı sadece kişi ve devlet arasındaki hukuki bir bağın ötesinde gören Eurydice çalışmacıları vatandaşlık kavramının siyasi, sosyal ve sivil hayata katılımın artırılmasına dayandığını ve aktif vatandaşlık kavramında yerini bulan bir dizi ortak değerlerden oluştuğunu belirtmektedirler (Eurydice, 2012).

Faulks (2000) aktif vatandaşlık kavramını "ince vatandaşlık" etkili vatandaşlık kavramını "kalın vatandaşlık" olarak tanımlamıştır.

> Aktif (ince) vatandaşlık daha pasif bir bağımsızlığa dayanmakta, bireysel davranışlar ve politik farkındalığa sahip olma ve kişisel hak ve sorumluluklara odaklanmaktadır. Gönüllü faaliyetler ve bunların sonucunda kazanılan bireysel ödüller vatandaş üzerinde etkilidir. Bu nedenle vatandaşlıkta kısa vadeli değişiklikler meydana getirmekte, değer ve davranışlarda uzun süreli değişimler olmadığını belirtmektedir. Etkili vatandaşlık (kalın vatandaşlık) ise haklar ve sorumluluklar arasındaki karşılıklı etkileşimle uzun süreli davranış ve değer değişimlerine odaklanmaktadır. Daha fazla sorumluluklar üstlenen, toplumun gelişimi için sorumluluk alabilen, bireysel değil toplumsal düşünebilen vatandaşlık anlayışını vurgulamaktadır (akt. Hablemitoğlu & Özmete, 2012).

Buna dayalı olarak okullarda öğrencilerin aktif katılımını sağlayan etkin vatandaşlık eğitimine yönelik dört yaklaşım olduğu belirtilmektedir: Vatandaşlık eğitiminde gelişmiş okullar, vatandaşlık eğitimine odaklanmış okullar, minimalist okullar ve katı kuralları olan okullar (Hablemitoğlu & Özmete, 2012).

Aktif vatandaşlığın amacı; katılımcı demokrasi anlayışını benimsemiş, hak ve sorumluluklarını etkin bir şekilde kullanan, çevresine ve toplumuna duyarlı bireylerin yetiştirilmesidir (Atasoy & Koç, 2015). Son 30 yılın vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarının odak noktası, bireylerin toplum içinde aktif olmaları ve katılım yoluyla toplumu etkileyebilmeleridir. Bireyin toplum yaşamında aktif katılımı kendisi için olduğu kadar içinde yaşadığı toplum açısından da önemlidir (Kıncal, 2012).



Şekil 3. Etkili vatandaşlık eğitimi ile ilgili okullardaki yaklaşımlar. Hablemitoğlu, Ş. & Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi. *1*(3), 39-54.

Üçyüzden fazla uluslar arası eğitim politikası belirleyici kuruluşun katılımıyla "Vatandaşlık Eğitimi Politikası Çalıştayı" düzenlenmiştir. Bu çalıştayın sonuçlarına göre aktif vatandaşlar yetiştirmek için gerekli olan beceriler ve durumlar şunlardır (Cogan & Kubow, 1997, s.29):

1. İşbirlikli çalışma becerisi

2. Bireyin toplumsal rol ve görevleri için sorumluluk alma becerisi

3. Küresel bir toplumun üyesi olarak sorunlara bakma ve bunlara yaklaşma yeteneği

4. Kültürel farklılıkları anlama, kabul etme ve hoşgörme becerisi

5. Kritik ve sistematik bir şekilde düşünme kapasitesi

6. Çatışmayı şiddet içermeyen bir şekilde çözme konusunda istekli olma

7. Çevrenin korunması için kişisel yaşam tarzını ve tüketim alışkanlıklarını değiştirme konusunda isteklilik

8. İnsan hakları konusunda hassas olma ve insan haklarını savunma becerisi

9. Yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde siyasete katılma konusunda isteklilik



Şekil 4. Aktif vatandaşlığı belirleyen faktörler. Hoskins, B. (2006). *Draft framework on indicators for active citizenship.* Ispra, CRELL'den uyarlanmıştır.

Wilkenfield'e göre sosyal katılımı amaçlayan ve bireyleri aktif vatandaşlar haline getiren hizmet ederek öğrenme vatandaşlık bilgisi, vatandaşlık becerileri, vatandaşlık tutumu ve vatandaş katılımının birleşiminden oluşmaktadır (Wilkenfield, 2009, s.38).

Bilgi Boyutu: Aktif vatandaşlığın bilgi boyutunu vatandaşlık eğitiminde sıklıkla karşımıza çıkan konular oluşturmaktadır. İnsan hak ve özgürlüklerine ait temel kavramlar, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, çocuk hakları, kadın hakları, anayasa, bireysel hak ve özgürlükler gibi konular vatandaşlığın temel bilgilerini oluşturmaktadır (Göz, 2010). Wilkenfield ise vatandaşlık bilgisinin ülkenin tarihi, hükümetin işleyişi ve güncel politika gibi konularda bilgi sahibi olmayı içerdiğini belirtmiştir (Wilkenfield, 2009).

Beceri Boyutu: Aktif vatandaşlıkta beceriler oldukça önemli yer tutmaktadır. Wilkenfield'e (2009) göre vatandaşlık becerisi vatandaşlık bilgisi ile ilişkilidir ve daha çok bu bilgilerin uygulamaya dökülmesini gerektirir. Vatandaşlık becerileri toplumsal iletişimi kullanır. Vatandaşlık bilgisi becerilerin etkisini geliştirir ve sivil becerilerin kullanılması da bu alanda bilgiyi artırır. Birçok çalışmada vurgulandığı gibi vatandaşlık becerilerinden en temel olanı katılım becerileridir. Aynı şekilde vatandaşlık bilgisi de vatandaşlığa yönelik tutum ve katılım becerisini de etkilemektedir. İyi bir vatandaşlık bilgisine sahip olma daha yüksek oranda vatandaşlık tutumunu ve daha fazla katılımı beraberinde getirmektedir.

Bunun dışında eleştirel düşünme, empati, iletişim, problem çözme, tartışma becerileri gibi etkileşimli beceriler aktif vatandaşlığı geliştirici beceriler içinde sayılabilir. Avrupa Komisyonu aktif vatandaşlıkla ilgili beceriler arasında, eleştirel okuma, tartışma, yazma, eleştirel dinleme, empati ve sosyal becerileri saymıştır. Gökçe (2009), gözlem, sosyal katılım ve empati becerilerinin aktif vatandaşlık eğitimine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Gençtürk ve Sarpkaya (2009) ise vatandaşlık okuryazarlığının aktif vatandaşlığın katılım boyutuna katkı sağlayan önemli bir beceri olduğunu belirtmektedir.

Değer Boyutu: Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin sadece bilgi vermek amaçlı olmadığı çeşitli çalışmalarla ortaya konulmaktadır. Akbaşlı'ya (2009) göre vatandaş olma bilinci ve insan hakları ile ilgili değerleri aktarmak ve belli davranış biçimleri oluşturmak vatandaşlık eğitiminin kapsamına girmektedir.

Centre for Research on Education and Lifelong Learning'e (CRELL) göre aktif vatandaşlık değerleri; insan hakları, demokrasi, cinsiyet eşitliği, sürdürülebilirlik, barış, pasif eylemsizlik, adalet, eşitlik ve değer biçmedir (Hoskins, 2006). Altıntaş (2016) aktif vatandaşlık değerlerinin karakter eğitimi ile aynı doğrultuda olduğunu belirtmekte ve yardımseverlik, dürüstlük, adalet, sorumluluk, saygı, nezaket, işbirliği gibi karakter eğitiminde öne çıkan değerlerin aktif vatandaşlık değerleri içinde sayılabileceğini belirtmektedir.

2.8. Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımı

Hizmet ederek öğrenme terimi 1967 yılında Robert Sigmon ve William Ramsey'in çalışmalarından doğmuştur. Sigmon ve Ramsey'in bu terimi çalışmalarında kullanmalarının ardından kavramsal içeriği ile ilgili birçok konu ortaya çıkmıştır (Giles & Eyler, 1994). 1979 yılında Robert Sigmon hizmet ederek öğrenmeyi "karşılıklı öğrenme" üzerine kurulu bir deneyimsel eğitim yaklaşımı olarak tanımlamıştır (akt. Furco, 1996).

Deneyimsel Öğrenme Ulusal Topluluğu (ABD) hizmet ederek öğrenmeyi "Bir öğrencinin kasıtlı öğrenme hedeflerine sahip olduğu ve deneyim boyunca öğrendiklerini aktif olarak yansıttığı, dikkatle izlenen hizmet deneyimi." olarak tanımlamaktadır (akt. Billig, 2000). ABD Ulusal ve Toplum Hizmetleri Yasası'nda (1990) ise hizmet ederek öğrenme, öğrencilerin ve katılımcıların kasıtlı bir şekilde organize edilmiş aktif katılımlar yoluyla öğrenmeleri ve gelişmeleri olarak belirtilmiştir. Bu yasaya göre hizmet ederek öğrenme,

-Toplumun ihtiyaçlarıyla karşılaştıran ve bu ihtiyaçlara yönlendiren,

-Bir eğitim kurumu ile toplumu koordine eden,

-Sosyal sorumluluğun geliştirilmesine yardımcı olan,

-Öğrenciler ya da katılımcıların hizmet deneyimine yansıtacakları yapılandırılmış bir zaman sağlayan,

-Akademik müfredata ya da toplum hizmetinin içeriğine göre entegre edilip akademik öğrenmeleri geliştiren bir deneyimsel öğrenme sürecidir (akt. Roehlkepartain, 2009).

Rama (1998) hizmet ederek öğrenmeyi akademik eğitim ve toplum hizmetini birleştiren deneyimsel eğitimin bir şekli olarak görmektedir. Kendall (1990) tıpkı Rama gibi akademik eğitimin hizmet ederek öğrenmede temel amaç olduğunu belirterek, hizmet ederek öğrenmeyi bilinçli eğitimsel hedefler ile toplumsal ihtiyaçların birleştirildiği bir görev olarak tanımlamaktadır.

Hizmet ederek öğrenme tecrübelerinin tanımlanmasında değer eğitimi araştırmacıları da güç harcamıştır. Sawyer' in tanımına göre hizmet ederek öğrenme, bilgilerle çarpışan, biçim verilmiş değerler ve ortaya çıkan faaliyetlerle güçlendirilmiş bir eğitim tecrübesidir. Bu öğrenme tecrübesi iki boyuttan oluşur. İç boyutu; kendini tanıma, motivasyon, öz değerler gibi bireyin kişisel gelişimine odaklanırken dış boyutta dünyayı tanıma, hizmet çalışmalarında seçilen problemlerin altında yatan nedenler ve çözüm yollarını keşfetme gibi sosyal gelişimi amaçlanmaktadır (akt. Bludau, 2006, s.17).

Görüldüğü gibi hizmet ederek öğrenme aynı içerikle farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bunlar göz önüne alınarak hizmet ederek öğrenme yaklaşımı; "Belli öğrenme hedefleri etrafında yapılandırılmış hizmet faaliyetleri aracılığıyla yürütülen, öğrencilerin toplumu ve toplumsal problemleri yakından tanımalarını ve toplumsal işbirliği gerçekleştirmelerini sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır." şeklinde tanımlanabilir.

İlk kullanımından bu yana geçen elli yılda "hizmet ederek öğrenme" terimi gönüllü ve toplumsal hizmet projelerinden staj programlarına kadar birçok deneysel eğitim çalışmasını tanımlarken kullanılmıştır. Özellikle bazı eğitimciler hizmet ederek öğrenmeyi etkin bir öğretim için zengin, yenilikçi ve pedagojik bir yaklaşım olarak tanımlamakta kimisi ise deneyimsel eğitim programının yeniden isimlendirilmesi olarak görmektedir (Furco, 1996). Oysa hizmet ederek öğrenmeyi diğer deneyimsel eğitim türlerinden (toplum hizmeti, çıraklık eğitimi ya da staj çalışmaları gibi) ayıran temel noktalar mevcuttur.

Literatürdeki tanımlarına bakıldığında hizmet ederek öğrenme teriminin açıklanmasında bazı farkların ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlar,

1. Hizmet ederek öğrenmenin hizmet ve öğrenme olmak üzere iki temel boyutu vardır. Bu boyutlardan her ikisinin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

2. Hizmet ederek öğrenme yalnızca toplum hizmeti olarak düşünülemez. Mutlaka akademik müfredat ile ilişkilendirilmelidir.

3. Hizmet ederek öğrenme öğrencinin gerçek toplum ihtiyaçları ile tanışmasını sağlamalıdır. Öğrencinin toplumun bir parçası olduğunu hissettirmelidir.

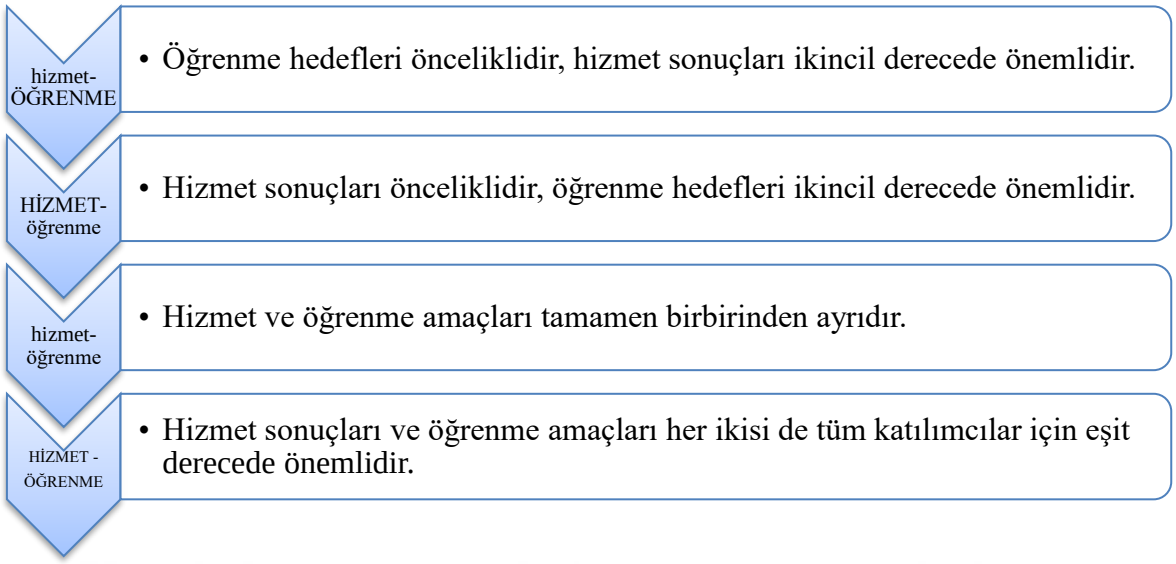
4. Hizmet ederek öğrenme deneyimi sürecinde öğrenme ve bu öğrenmelerin bir sonucu olarak yansıtma mutlaka olmalıdır. Yansıtma hizmet ederek öğrenme sürecinin vazgeçilmez sonucudur.

5. Hizmet ederek öğrenmenin kamu yararını artırmak ve öğrenme hedeflerine ulaşmak gibi öncelikli amaçları vardır.

6. Hizmet ederek öğrenmede mutlaka toplumsal ortaklara (sivil toplum kuruluşları, medya, yerel yönetimler, ebeveynler, okul idaresi gibi) yer verilir. Toplumsal ortaklar ile karşılıklı anlaşılarak her iki taraf için de anlamlı olan faaliyetler planlanır.

Sigmon hizmet ile öğrenmeyi birleştiren farklı programları karşılaştıran bir tipoloji hazırlamıştır (akt. Furco, 1996, s.3). Bu tipolojiye göre karşılıklı öğrenmeye dayalı öğrenme hedefleri ile hizmet çıktıları arasında bir denge kurulduğunda hizmet öğrenimi oluşabilir. İki boyuttan birinin ağır basması hizmet ederek öğrenmenin dengesini bozacaktır (Şekil 5).

Sigmon hizmet ederek öğrenmede hizmet ve öğrenme boyutlarının eşit derecede önemsenmesi gerektiğini belirtirken, diğer hizmet programları ile farklarını ise ikinci bir tipoloji ile göstermiştir (Şekil 6.) Sigmon'a göre hizmet programları öncelikli amaçları ve odak noktalarına göre ayırt edilebilir. Toplum hizmetinde gönüllü hizmet odak noktasıyken hizmet ederek öğrenmede öğrenme boyutu da işe dahil olmaktadır (akt. Furco, 1996).



Şekil 5. Sigmon'un hizmet ederek öğrenme tipolojisi akt. Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In Expanding Boundaries: Serving and Learning.



Şekil 6. Hizmet programları arasındaki ayrımlar. akt. Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In Expanding Boundaries: Serving and Learning.

Roehlkepartain (2009) hizmet ederek öğrenme ile diğer hizmet programları arasındaki temel farkın hizmet ederek öğrenmede hem öğrenme hem de hizmetin kasıtlı olarak vurgulanması olduğunu belirtmektedir. Hizmet ederek öğrenmede katılımcılar yalnızca topluluğa doğrudan hizmet etmekle kalmaz, aynı zamanda hizmetin sağladığı bağlamı, hizmet ile kendi öğrenme ve gelişim hedefleri arasındaki bağlantıyı ve vatandaş olarak rollerini öğrenirler. Hizmet aracılığıyla bilgi, beceri ve tutumları öğrenir ve gelişir. Diğer

hizmet programlarından farklı olarak etkili bir hizmet ederek öğrenmenin gençler, sponsor kuruluşlar, topluluklar ve toplum için de faydaları vardır.

Wilczenski ve Comey (2007) hizmet ederek öğrenmenin öğretmenler, öğrenciler, rehberlik uzmanları ve okul danışmanları gibi grupların çalışmalarını bütünleştirmede önemli olduğunu belirtmişleridir. Onlara göre hizmet ederek öğrenme,

• Otantik öğrenme bağlamları sağlayarak standartlara dayalı reformları genişletir.

• Öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarına yardımcı olur.

• Önemli kişisel ve sosyal becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunur.

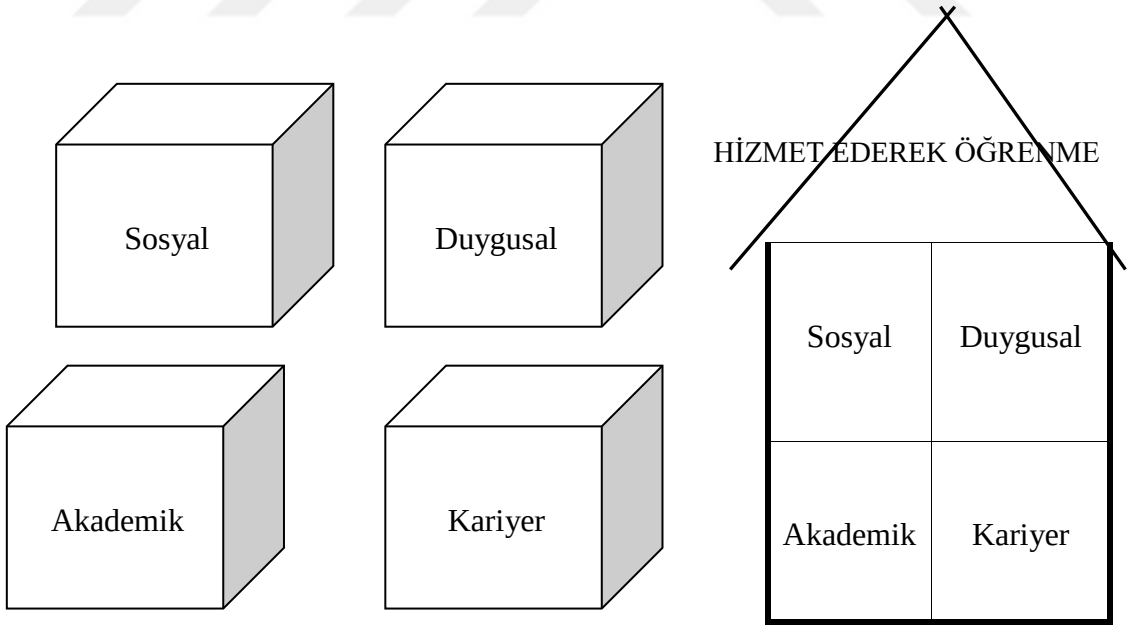
• Çeşitli kariyer yollarının araştırılmasını teşvik eder.

• Pozitif okul iklimlerini besler.

• Okullar için toplum desteğini artırır.

• Okul, topluluk ve genel olarak topluma güçlü bağlar teşvik eder.

Bu yönleriyle öğrencilerin sosyal, duygusal, kariyer ve akademik hedeflerini bir arada tutan bir yapı gibi düşünülebilmektedir.



Şekil 7. Hizmet ederek öğrenmenin yapısı. Wilczenski, F. L. & Coomey, S. M. (2007). A practical guide to service learning: strategies for positive development in schools.

2.9. Hizmet Ederek Öğrenmenin Felsefi Temelleri

Hizmet ederek öğrenme yalnızca bir eğitim türü olarak görülemez. Birçok çalışmada hizmet ederek öğrenmenin felsefi yönü olduğu ve bu yönüyle de değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Kendall, 1990). Hizmet ederek öğrenme, Dewey'in ortaya koyduğu yansıtıcı düşünme ve Kolb'un deneyimsel öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır. Hizmet ederek öğrenmenin temel teorisi Dewey'in " Bilgi ve becerilerin tecrübeyle etkileşimi öğrenmenin anahtarıdır ... Öğrenme bir problemle başlar ve gittikçe artan derecede karmaşık problemler için gittikçe karmaşık fikirlerin ve gittikçe daha sofistike becerilerin uygulanmasına devam eder. " fikrine dayanmaktadır (Ehrlich, 1996).

> Dewey'e göre düşünce ve eylem kopmaz şekilde birbirine bağlıdır. Eğitim ise sosyal durumlar ve bu durumların oluşturduğu bireysel taleplerden beslenmektedir. Ona göre, kişilerin deneyimlerinin eğitimsel değeri birey ile çevre arasındaki etkileşimle belirlenmektedir. Dewey etkileşimin kaynağı olarak birey ve çevresinden bahsederken sürekliliği de göz ardı etmemektedir. Her tecrübe öncekilerden birşeyler getirir ve sonra gelen tecrübeleri de değiştirmenin bir yoludur (akt.Butler, 2009, s.20).

Yansıtıcı düşünme öğrencilerin karşılaştıkları bir problemde bilimsel bir süreci kullanarak sistematik bir biçimde düşünmeleri yoluyla problemleri çözmeleridir. Yansıtıcı düşünme sayesinde bir durumu ya da bir problemi çözme sürecinde öğrenme gerçekleşebilmektedir. Yansıtıcı düşünme ile öğrencilerin öğrenme deneyimleri artmakta, etkili öğrenme süreci sağlanmaktadır (Dewey, 1933). Bu fikre dayanan Dewey etkili eğitim projeleri için dört kriter ortaya koymaktadır (akt. Giles & Eyler, 1994):

1. Öğrenciye ilginç gelmelidir.

2. İçsel olarak değerli olmalıdır.

3. Yeni, merak uyandıran ve bilgi talep eden güncel sorunları ortaya koymalıdır.

4. Önemli bir zaman aralığını kapsamalıdır ve gelişimi zamana bağlı olarak geliştirilebilmelidir.

Bu bilgiler göz önüne alındığında hizmet ederek öğrenme projeleri ile Dewey'in kriterlerinin birbiri ile örtüştüğü görülmektedir. Dewey tıpkı hizmet-öğrenme projelerinde amaçlandığı gibi okulu "minyatür bir toplum" olarak görmektedir ve okulların toplumsal bir yaşam merkezi gibi düzenlenmesi fikrini ortaya atmıştır. Okulların deneyim yaşatma rolünü ortaya koyarak aktif toplumsal hayatın yaşandığı yerler olduklarını belirtmektedir (akt. Giles & Eyler, 1994). Bu yönüyle hizmet ederek öğrenme projelerinin felsefesine ışık

tuttuğu söylenebilir. Dewey toplum için hizmet etmenin aktif çalışma yoluyla öğrencilerde içlerindeki gizli gücün ortaya çıkarılmasında etkili olacağını belirtmektedir.

Dewey'e göre "Okullar toplumun bir üyesi olarak öğrencilere topluma hizmet etme fırsatları tanıdıkça içlerinde aidiyet hissi ve toplumsal sorumluluk duygusu güçlenecek ve daha uyumlu, sevgi dolu ve saygıdeğer toplum oluşabilecektir" (akt. Giles & Eyler, 1994). Bu düşünce hizmet ederek öğrenmenin de temel aldığı önemli bir noktadır. Öğrencilerin özbenliklerini oluşturmaları ve toplum içindeki yerlerini konumlandırabilmeleri hizmet ederek öğrenmenin temel amaçlarındandır.

Dewey'in deneyimsel öğrenme kavramından yararlanan Johnson ve Notah (1999) a göre öğrencilerin eğitimsel deneyimleri sadece o anki eğitimsel tecrübelerini değil gelecekteki tecrübelerini de etkilemektedir. Hizmet ederek öğrenme okullara öğrencilerine deneyimsel öğrenme yoluyla bölgeler ve dünya toplumlarını tanıyıcı uygulamalar yapabilme fırsatları sunmasında yardımcı olmaktadır (akt. Butler, 2009, s.21).

Kolb, John Dewey'in fikirlerini temel alarak ortaya koyduğu deneyimsel öğrenmeyi "Öğrenmenin her bir öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen eğitim etkinlikleri aracılığıyla somut deneyimden yansıtıcı gözleme, ve soyut kavramsallaştırmadan aktif deneyime doğru yapılandırılmasıdır." olarak tanımlamaktadır (Kolb, 1984, s.63). Tanımdan da anlaşıldığı üzere Kolb, öğrenmenin dört aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir. Somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim. Her bir öğrenme aşamasında farklı öğrenme yolları vardır. Somut yaşantı hissedip dokunma yoluyla gerçekleşirken, yansıtıcı gözlem izleme ve dinlemeyle, soyut kavramsallaştırma düşünmeyle ve aktif deneyim ise yaparak-yaşayarak gerçekleşebilmektedir (Güven ve Kürüm, 2008). Somut deneyim aşamasında öğrenciler olayların içinde yer alarak öğrenmektedirler. Yansıtıcı gözlem aşamasında öğrenci olay ve olguların temelindeki düşünceyi anlama çabasındadır. Bu aşamada tartışma yöntemi ile farklı bakış açıları ortaya konulabilmektedir. Somut deneyimin ardından ortaya çıkan çeşitli durumlar tartışılarak öğrenmeye katkı sağlanabilir. Soyut kavramsallaştırma aşamasında öğrencinin bilgi ve kavramları mantıksal olarak yapılandırdığı görülmektedir. Bu yüzden bu aşamada teorik bilgilerin verilmesine ihtiyaç duyulabilmektedir. Son aşama da ise öğrenci daha önceki aşamalarda kazandığı bilgileri doğrudan uygulamaya başlamakta, öğrendiklerinin işe yaradığını gördükçe zevk almaktadır. Aktif öğrenmeye

dayalı teknikler öğrencinin bu aşamada işine yarayacaktır (akt. Evin Gencel, 2006, s.42-45).

Hizmet ederek öğrenme projeleri gerçek yaşamın içinde yer alması ve öğrencilerin somut tecrübeler yaşamasını sağladığından deneyimsel öğrenmenin somut deneyim aşamasında kullanılabilir. Aktif deneyim aşaması ise hizmet ederek öğrenmenin en temel dayanak noktalarındandır. Hizmet ederek öğrenme projelerinin temel amacının bilgileri hayata geçirmek, teorik bilgilerle toplumsal yaşantıları birleştirerek hedeflenen öğrenmeleri gerçekleştirebilmek olduğu düşünüldüğünde Kolb'un deneyimsel öğrenme yaklaşımının hizmet ederek öğrenmede temel alındığı söylenebilmektedir. Deneyimsel öğrenmede tecrübeler sayesinde genellemelere varılır ve birey yeni tecrübeler oluştururken önceki tecrübelerden yararlanır, hizmet ederek öğrenme faaliyetleri öğrencilere birçok deneyimsel öğrenme fırsatları sunabilir.

2.10. Hizmet Ederek Öğrenme Uygulamaları

Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri öğrencilerin toplumdaki insanlarla yüzyüze ya da uzak olması durumuna göre doğrudan ya da dolaylı olabildiği gibi (Wilczenski ve Coomey, 2007) tasarlanma biçimlerine göre; sınıf içi yaklaşımlar, bir günlük etkinlikler, model projeler, tekrarlanan program ögeleri ve disiplinlerarası programlar şeklinde de gerçekleştirilebilir (akt; Pritchard ve Whitehead, 2004).

Billig (2002) hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin müfredat ve program içeriğinin belirlenmesinde düzenleme şekillerine göre beş farklı yol önermektedir. Bu yollar şu şekilde açıklanmaktadır (akt. Wilczenski ve Coomey, 2007, s.18-29):

1. Sınıf İçi Yaklaşımlar: Sınıf içi yaklaşım tasarımı daha çok öğrencilerin basit bir toplumsal problemin farkına vararak bunu çözmek istemesi ve öğretmene başvurması ile gerçekleştirilebilen bir faaliyettir. Öğretmen öğrencinin dikkatini çeken bu problemi çözerken aynı zamanda ele aldıkları konu ile ilgili bilgi ve becerileri de kullanabilecekleri birkaç günlük bir ders planı geliştirir. Gerekli duyulursa topluluk ortaklarıyla işbirliği yapılabilir. Sınıf içi yaklaşım tasarımı çoğunlukla tecrübesiz öğretmenler ya da öğretmen adayları için önerilen bir faaliyet biçimidir.

2. Bir Günlük Faaliyet: Bu faaliyette öğrenciler toplum ortakları ile (Sivil Toplum Kuruluşu, devlet kurumları, kulüpler vb.) bir günlük bir etkinlikte bir araya gelerek birlikte

yapabilecekleri faaliyetleri tanımış olurlar. Toplum sağlığı günü, organ bağışı kampanyası vb. bir faaliyete katılan öğrenciler söz konusu topluluk ortağının çalışmalarını tanır, hizmet ederek öğrenme faaliyetleri için nasıl bir işbirliği yapabilecekleri hakkında fikir geliştirebilirler. Ayrıca öğrenciler bir günlük faaliyete katılmadan önce konu ile ilgili hazırlık yaparak sunum yapabilir, kendi hazırladıkları broşürleri dağıtabilir ya da afiş hazırlayabilirler. Bir günlük faaliyetler özellikle toplum ortakları ile yeni faaliyetlerin planlanmasında bir ön tanışma fırsatı sunar.

3. Model Projeler: Model projeler hizmet ederek öğrenme ile mevcut öğrenme kazanımlarının birleştirildiği uzun süreçli faaliyetlerdir. Deneyimli öğretmenler, müdürler ve eğitim denetçileri gibi eğitim konusunda deneyim kazanmış kişilere tavsiye edilen model projeler uygulamadan önce uzun süreli planlamaya ihtiyaç duyar. Uzun süreli ve tanımlayıcı bir model ortaya konulduğundan işbirlikli sonuçların planlanması, hizmet ve öğrenme boyutlarını birleştiren yansıtıcı öğrenme aşamaları, kullanılacak strateji ve yöntemler iyi bir şekilde planlanmalıdır. Model projeler hizmet ederek öğrenmenin işbirlikçi, karar verme ve problem çözmeye dayalı hedeflerini tam olarak gerçekleştirmesini amaçlar.

4. Tekrarlayan Müfredat Öğesi Olarak: Burada bir ders alanının yıllık müfredatı içine hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin yerleştirilmesi söz konusudur. Öğretmenler ve öğrenciler ders içinde bir hizmet ederek öğrenme projesi tasarlayacaklarını ve bu projeleri gerçekleştireceklerini bilirler. Okullar uzun süreli planlamalarında da bu hizmet ederek öğrenme projelerine ve bunların hangi alanlarda yapılacağına yer verebilir. Bir konu alanı seçilir ve bu konu alanı ile ilgili öğretmenler, temsilci öğrenciler, yöneticiler, okul aile birlikleri ve topluluk ortakları birlikte çalışmaktadırlar. Katılımcılar tüm öğrencilerin ilgileri ve gelişim düzeylerine göre faaliyetlerin içinde yer almasını sağlarlar.

5. Disiplinlerarası Program: Tüm okulda disiplinler arası bir program şeklinde uygulanan hizmet ederek öğrenme projeleri ile konuyla ilişkili alanlar kapsamlı bir işbirliği gerçekleştirir. Proje çeşitli alanlardan öğretmenler, veliler, toplum ortakları, öğrenci temsilcilerinden oluşan bir koordinatör ekip tarafından okul genelinde yapılacak şekilde planlanır. Bu ana plana bağlı kalarak her bir öğretmen veya sınıf düzeyinde yansıtıcı öğrenmeye dayalı şekilde planlarını geliştirirler. Proje bir ya da iki yıl sürebilir.

ABD Ulusal Gençlik Liderlik Konseyi ve RMC Araştırma Kurumu 2008 yılında kaliteli bir hizmet ederek öğrenme faaliyeti için kritik öneme sahip kalite standartlarını ortaya koymuştur. Bu sekiz kalite standardı şunlardır (akt. Roehlkepartain, 2009):

> *1. Gençlik Sesi:* Etkili bir hizmet ederek öğrenme faaliyeti gençlere yetişkinlerin rehberliğinde, hizmet ederek öğrenme deneyimlerini planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini anlamlı bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlar. Bu güçlü gençlik sesi, deneyimlerin onlar için anlamlı ve alakalı olmasını sağlamanın yanı sıra onlara ömür boyu sürecek liderlik, planlama, karar verme ve sivil vatandaşlık becerilerini öğretir.
>
> *2. Anlamlı Hizmet:* Etkili hizmet ederek öğrenme amaçlı, bağlı, ilgili ve yararlıdır. Katılımcıların yaş ve yeteneğine uygun, kişisel ilgilerine yönelik etkinliklere katılır ve hizmetin sonuçları hem gençlere hem de hizmet verilenlere görünür, ulaşılabilir ve değerlidir.
>
> *3. Müfredatla Bağlantı:* Etkili hizmet ederek öğrenme, kasıtlı olarak ve spesifik olarak, sponsor organizasyonun eğitim ve gelişim hedeflerine veya müfredat standartlarına bağlanacak şekilde tasarlanmıştır. Bu hedefler açıkça ifade edilmeli ve faaliyetler bu hedefler ışığında gözden geçirilmelidir. Katılımcıların bilgi ve becerileri bir ortamdan nasıl değiştireceğini öğrenmelerini sağlamak için özel dikkat gösterilmelidir.
>
> *4. Yansıma:* Etkili hizmet ederek öğrenme çoklu zorlayıcı ve kendinizle ilgili derin düşünme ve analizleri, kişinin toplumla olan ilişkisini ve karmaşık toplum zorluklarını ortaya çıkaran ilgi çekici etkinliklerden oluşmaktadır. Yansıma, hizmet deneyimleri sırasında ve sonrasında çeşitli sözel, yazılı, sanatsal ve sözsüz faaliyetleri içerir.
>
> *5. Çeşitlilik:* Etkili hizmet ederek öğrenme hem faaliyetlere katılanlar hem de hizmet alanlar olmak üzere tüm katılımcılar arasında farklı fikirleri temsil etme ve karşılıklı saygı anlayışını geliştirir. Katılımcıların farklı bakış açılarını tespit etmeleri ve analiz etmeleri, önyargıların üstesinden gelmeleri ve farklı kültürel geçmişler ya da farklı bakış açılarını değerlendirmelerine yardımcı olur. Başkalarına hizmet sunan geniş bir gençlik yelpazesine yer vermeyi amaçlar.
>
> *6. Ortaklıklar:* Etkili hizmet ederek öğrenme gençler, eğitimciler, aileler, topluluk üyeleri, topluluk temelli organizasyonlar ve / veya işbirlikçi, karşılıklı yarar sağlayan ve topluluk önceliklerini belirleyen işletmelerle ortaklıklar oluşturmalıdır. İş ortakları, ortak bir vizyon oluşturmak, hedefler koymak ve planlar uygulamak için birbirlerini kaynak olarak görüp, işbirliği yapabilmelidir.
>
> *7. İlerleme- İzleme:* Etkili hizmet ederek öğrenme, katılımcıları belirlenen öğrenme, hizmet ve büyüme hedeflerine ulaşma yönündeki ilerleme ve uygulama kalitesini değerlendirmek için süre giden bir süreci başlatır. Geliştirme ve sürdürülebilirlik için birden çok kaynaktan elde edilen kanıtları kullanır.
>
> *8. Süre ve Yoğunluk:* Etkili bir hizmet ederek öğrenme hizmet için gerçek ve kalıcı bir etkiye sahip olmak; öğrenmek için, araştırmak, hazırlamak, harekete geçirmek, yansıtmak, gösteri yapmak ve kutlamak; sürdürmek için ise tüm temel bileşenleri tamamlamak için yeterli süre ve yoğunluğa sahip olmalıdır.

Bu sekiz kalite standardına sahip olması ile hizmet-öğrenme faaliyetlerinin etkisini artırması beklenmektedir.

Benzer konulara vurgu yapan Billig ise hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin maksimum düzeye çıkarılabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı noktaları ortaya koymuştur. Bunlar:

1. Öğrencilere programın planlanmasında, uygulanmasında ve toplum için çalışmada yüksek derecede sorumluluk verilmelidir.

2. Öğrenciler hizmet sürecinde yüksek derecede bağımsız çalışma imkanına sahip olmalıdır.

3. Hizmet tecrübelerinin değerlendirilmesi ve duyguların yakalanması aşamasında düşünme aktivitelerine yer verilmelidir.

4. Öğretmen, öğrencilerin tecrübelerini değerlendirebilmeleri ve müfredatla bağlantı kurabilmelerinde güçlü bir aracılık rolü üstlenmelidir.

5. Öğretmen düzenli olarak hizmet-öğrenme tecrübelerinin sonuçlarını değerlendirmeli ve bu değerlendirme sonuçlarını uygulama aşamalarının geliştirilmesi için kullanmalıdır.

6. Okullar hizmet-öğrenme faaliyetleri ile akademik alandaki bağlantıyı öğrencilerin istenilen yeterliliğe ulaşması için kurmalıdır (Billig, 2002, s.188).

Bu bilgiler ışığında söylenebilir ki hizmet ederek öğrenme uygulamalarında öğretmen ya da uygulayıcıya önemli görevler düşmektedir. Öğretmen hizmet ederek öğrenmenin planlama aşamasından başlayarak faaliyetlerin öğrenciler için en faydalı olacak şekilde yönetilmesinde büyük rol oynamaktadır. Etkinliklerin amaca uygun olarak planlanması, öğrencilerin ilgisine ve seviyesine uygun, müfredatla bağlantılı hizmetlerin seçilmesi konusunda tecrübe sahibi olması önemlidir. Faaliyetlerin uygulanması aşamasında öğrencilerin isteğini canlı tutabilmeli, faaliyetlerin yürütülmesinde ve olası sorunların çözümünde öngörülü olarak öğrencileri yönlendirebilmelidir.

Etkin bir hizmet ederek öğrenme projesinin gerçekleştirilmesinde Roehlkepartain (2009) altı bileşen ortaya koymaktadır. Keşif, hazırlık, hareket, yansıtma, gösterme ve kutlama, sürdürme. Diğer bazı kaynaklarda ise sürdürme aşaması göz ardı edilerek beş bileşen üzerinden hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi tavsiye edilmektedir (Dary& & Learn and Serve America's National Service Learning Clearinghouse, 2010; Wilczenski & Comey, 2007). Ancak keşif aşamasından önce öğretmenin (uygulayıcının) planlamasını gerçekleştireceği bir ön sürece daha ihtiyaç bulunmaktadır. Bu yüzden hizmet ederek öğrenme süreci yedi bileşenden oluşmalıdır.

Bu bileşenlerin her birinin planlı ve bir disiplin içinde gerçekleştirilmesi halinde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinden maksimum fayda sağlanabilmektedir.



Şekil 8. Hizmet ederek öğrenmenin bileşenleri

1. Ön Hazırlık: Bu aşamada öğretmen ya da uygulayıcı hizmet ederek öğrenme sürecinin temel amaçları ve süreç boyunca elde edilecek olası kazanımların ön planlamasını yapmalıdır. Hizmet ederek öğrenmenin akademik boyutu göz önüne alınarak öğretim hedeflerini, bu süreçte kazandırılabilecek beceri, değer ve kazanımları, kullanılabilecek yöntemleri faaliyetlere başlamadan önce planlaması önemlidir. Dary (2010) bu aşamanın hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin belirlenmiş öğretim ihtiyaçlarını karşılamasında oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Ona göre bu aşamada öğretmen:

-Öğretim birimi ve ilgili performans standartlarını belirlemeli.

-Konu ile ilgili temel soruları belirlemeli.

-Geliştirilecek becerileri ve bu becerilerin nasıl değerlendirileceğini belirlemeli.

Ön hazırlık aşamasında öğretmen kendisine bazı sorular sorarak planlamasını eksiksiz olarak tamamlayabilmektedir. Bu sorulara örnek olarak:

1. Yapacağım hizmet ederek öğrenme sürecinin amacı nedir?

2. Bu sürecin öğrencilere kazandırabilecekleri üzerinde beklentilerim nelerdir?

3. Öğrencilerin akademik kazanımlara ulaşabilmesi için hangi faaliyetler planlanabilir?

4. Öğrencilerin faaliyetlere ilgisini nasıl çekebilirim?

5. Planlanacak faaliyetlerin seçimine öğrencileri nasıl dahil edebilirim?

6. Faaliyetlerin uygulanması sürecinde olası ortaklar (STK'lar, kurum ve kuruluşlar vb.) kimler olabilir?

2. Keşif: Hizmet ederek öğrenme projelerinin hangi konuya odaklanacağını belirlemek, toplumun ihtiyaçlarını ve önceliklerini araştırmak, toplumdan ve çevreden bilgi edinmeyi amaçlayan bir süreçtir. Keşif aşamasında önemli olan nokta öğrencilerin toplum ihtiyaçlarının farkına varabilmesi, toplumsal ortaklarla yapılabilecek işbirliği hakkında öngörüde bulunması, kendilerinin bu süreçteki rolünün ne olacağı hakkında fikir yürütmeleridir. Keşif aşamasındaki tüm karar alma süreçlerine öğrenci aktif olarak dahil edilmelidir.

Wilczenski ve Comey (2007) keşif aşamasının şunları içerdiğini belirtmektedir:

-Sorunun belirlenmesi ve analizi

-Projenin seçilmesi ve planlanması

-Eğitim ve yönlendirme

Keşif aşamasının başlangıcında öğrenciler öğrenme hedefleri ve beklentileri hakkında bilgilendirilerek öğrenme sürecine dahil edilebilir. Öğretim hedeflerine bağlı olarak öğrencilerle birlikte çalışmanın yapılacağı topluluk belirlenebilir ya da öğretmen çalışmaya karar verdiği topluluğu (engelliler, dezavantajlı gruplar, sosyal hizmetlerde kalan yaşlılar, bir mahalle vb.) öğrencilere tanıtır. Öğrencilerle birlikte bu topluluğun ihtiyaçlarını belirleyici çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalara örnek olarak mahalle yürüyüşü ya da gazete soruşturması (Wilczenski ve Comey, 2007), toplum içinde yürümek, kamuya açık belgeleri incelemek, anketler yapmak veya yönetici konumundaki kişilerle görüşmek (Roehlkepartain, 2009) örnek olarak gösterilebilir.

Mahalle yürüyüşü ya da toplum içinde yürümek etkinliğinde öğrencilerin gözlem yaparak çevre sorunları, mahallede yaşayan evsizler, yaşlılar, engelliler gibi kişilerin problemleri gibi konuları tespit ederek hizmet faaliyeti için konularını belirlemeleri sağlanmaktadır. Gözlem sırasında öğrenciler not tutar, haritalama yapabilir ve öğretmen tarafından yönlendirici sorular kullanılabilir. Gazete soruşturması ya da kamuya açık belgelerin incelenmesi etkinliklerinde ise birkaç haftalık gazeteler toplanarak öğrencilerle incelenir. Gazetedeki haberler ve makaleler öğrenciler tarafından incelenerek küresel, ulusal ya da yerel problemler tespit edilmeye çalışılır.

Bu tür etkinlikler aracılığıyla toplumsal problemler, çevre sorunları gibi konularda tespitler yapan öğrencilerle hizmet ederek öğrenme faaliyetinde üzerinde çalışılacak bir konu belirlenir. Grup içinde dikkati çeken birden fazla konu üzerinde de küçük gruplar oluşturularak çalışılabilir. Konunun belirlenmesinde öğrencilere rehberlik yapılacak bazı sorular şunlar olabilir:

-Yaptığımız çalışmalar sonucunda hangi ihtiyaçlar veya öncelikler dikkatimizi çekti?

-Bu ihtiyaçları karşılamak veya sorunları çözmek için ne yapılabilir?

-Hangi hizmet faaliyetleri grubumuza, yeteneklerimize, ilgi alanlarımıza ve deneyimlerimize uyabilir?

-Elimizdeki zaman ve kaynaklarla neler yapabiliriz?

- Topluluktaki diğer insanlar, kuruluşlar veya ajanslarla hangi yolla ortak olabilir veya bunlara nasıl erişebiliriz?

-Bu konu toplumun bir ihtiyacını karşılamaya yönelik midir?

-Bu konunun çözülmesinde yardımcı olursak bizim gelişimimize de bir katkı sağlayabilir mi?

- Bu konuyu çözmek gerçekten gerekli mi?

-Hepimiz bu konu üzerinde çalışmak istiyor muyuz?

Bu sorular aracılığıyla hizmet ederek öğrenme faaliyetleri için bir ya da birkaç konu belirlenir. Seçilen faaliyet uygulayıcı, öğrenciler ve hizmet ortaklarının birlikte şekillendirebileceği, öğrencilerin yaşına, gelişim düzeyine ilgi ve yeteneklerine uygun, bir toplumsal ihtiyacı karşılamaya yönelik, hizmet hedeflerine uygun olmalıdır.

3. Planlama: Planlama aşamasında öğretmen ve öğrenciler birlikte hizmet ederek öğrenme projesinin içeriğine karar verirler, verilecek hizmetin niteliği belirlenir, eylem planlarını geliştirir, akademik kazanımların içeriğine uygun olarak amaçlarını ve yapacakları faaliyetin ayrıntılı planlamasını, düşünme süreçleri ve hizmet ortakları ile yapılacak çalışmaları planlarlar (RMC Resaarch Corporation, 2009, s.16).

Etkili bir hizmet ederek öğrenme deneyimi için planlı olmak önemlidir. Planlama aşaması şunları içermelidir (Roehlkepartain, 2009):

- Öğrenmeye hazırlanma: Öğrenme hedeflerine dayalı olarak hizmetin içeriğini belirleme ve öğrenme fırsatlarını ve müfredatını planlama.

- Hizmet vermeye hazırlanma: Katılımcıların projeye yönlendirilmesi ve gerekli olan beceri eğitiminin sağlanması, projeyle ilgili ayrıntıların belirlenmesi, malzeme tedariki ve hizmet hedeflerine dayalı diğer lojistik konuların ele alınması.

-Büyümeye hazırlanma: Katılımcıların, büyüme hedeflerine dayalı olarak proje aracılığıyla ortaya çıkabilecek kişisel, sosyal, kültürel veya diğer alanlardaki gelişimlerini sağlayabilecek konuları keşfetmelerine yardımcı olmak.

Planlama süreci hem öğretmenin, hem öğrenciler ve hizmet ortaklarının hizmet ederek öğrenme sürecine odaklanmalarını, yapacakları çalışmalardan haberdar olarak öğrenmeye ve hizmet etmeye hazırlıklı olmalarını sağlar. Böylelikle hizmeti sunan katılımcıların da hizmet verilen toplumun da hizmet ederek öğrenme sürecine bağlılıklarını güçlendirerek olumlu deneyimler yaşamaları ihtimalini arttırır. Planlama aşamasında öğretmen mümkün olduğunca öğrenciyi aktif hale getirmeli, liderlik becerileri gelişmiş öğrencileri takım lideri vb. rollere getirerek kendisini daha geri planda tutmalıdır. Öğrenciler tarafından hizmetin ayrıntılı planlaması hizmet ederek öğrenmenin tüm sürecine hakim olmalarını da sağlayacaktır.

4. Hareket: Hizmet ederek öğrenimin kalbi hareket aşamasıdır. Katılımcılar, insan ve toplum ihtiyaçlarını karşılayan hizmeti sunarken, aynı zamanda kişisel gelişimleri ve yansıma ve gösteri süreçleriyle gerçekleşecek öğrenme için deneyimsel temel de sağlar. Öğrenciler hizmet faaliyetlerini gerçekleştirirken eylem planlarını gözden geçirir, eksiklerini tamamlar, planladıkları görevleri işbirliği içinde yerine getirir ve böylelikle süreç boyunca öğrenmeye devam ederler. Karar verme, fikir üretme, işbirlikli çalışma gibi becerileri süreç boyunca kullanmaya devam edeceklerdir. Böylelikle hareket aşaması öğrenciler için önemli bir fırsat olacaktır. Eylem planının uygulanması sürecinde öğrencilerin kaydettiği ilerleme ve süreç hakkında bilgi toplamak amacıyla öğretmen bir kontrol listesi hazırlayabilir. Kontrol sürecinde örnek oluşturabilecek sorular şunlardır (Darry & Learn and Serve America's National Service Learning Clearinghouse, 2010):

-Süreçte tüm öğrencilerin anlamlı rolleri var mıdır?

-Öğrenciler eylem sürecinde kendilerinden neler beklendiğini biliyorlar mı?

-Öğrenciler eylemleri gerçekleştirecek gerekli becerilere sahip mi?

-Toplumsal ortaklar (varsa) süreçte rollerini gerçekleştiriyor mu?

-Tüm güvenlik önlemleri alındı mı? Riskler giderildi mi?

-Gerekli tüm izinler alındı mı?

-Medya bilgilendirildi ve davet edildi mi?

-Hizmet sırasında gerçekleşecek yansıtma faaliyetleri planlandı mı?

-Müfredatla bağlantı kuruldu mu?

-Yöneticiler eylem planını destekliyor mu?

- Öğrenci velilerinin izni alındı mı? Veliler sürece dahil edildi mi?

Hareket aşamasında dikkat edilebilecek önemli noktalar vardır. Öğrencilere verilecek görevler, roller ve beklentiler, hizmet deneyimleri açık olarak belirtilmelidir. Öğrencilerin beceri ve ilgilerine uygun olabilecek görevler verilmelidir. Öğrenciler ve toplumsal ortaklar arasında iletişimin iyi bir şekilde kurulmasına özen gösterilerek deneyimlerden öğrenmede daha fazla yarar sağlanmaya çalışılmalıdır. Öğrenme ve büyüme hedeflerine odaklanarak öğrencilerin sürecin farkında olmalarını sağlamak ve beklenmedik öğrenme ortamlarından faydalanmaları konusunda destek olmak önemlidir. Kendilerinden farklı yaş gruplarında, farklı ekonomik durumda, farklı çevrelere ve yaşam koşullarına sahip insanlarla iletişim kurmaları sağlanarak bu kişilerle etkileşim kurmaları, empati becerileri gelişir, önyargıları kırılabilir. Bu bakımdan öğrencilerin hizmet ederek öğrenme sürecinde kendilerinden farklı konumdaki kişilerle iletişime geçmeleri hatta onlar için çaba göstermelerini sağlamak önemlidir (Roehlkepartain, 2009).

5. Yansıtma: Yansıtma hizmet ederek öğrenme sürecinin öğrenme boyutu dikkate alınarak katılımcıların deneyimlerinin kasıtlı olarak gözlenmesidir. Yansıtma hizmet ederek öğrenmenin temel taşlarından birisidir. Ayrı bir aşama olmasının yanında diğer aşamalar gerçekleştirilirken de yansıtma gözden kaçırılmamalıdır (Şekil 9). Planlama sürecinde ya da hareket sürecinde yansıtma göz önünde tutularak faaliyetler planlanmalı ve uygulanmalıdır. Çünkü hizmet ederek öğrenmeye salt hizmet etme olarak bakılamaz. Burada asıl amaç öğrenme çıktılarına ulaşılması ve deneyimlerden öğrenmenin gerçekleşmesidir. Bu bakımdan yansıtma aşaması önem kazanmaktadır.

Yansıtma aşamasında öğrencilerle yaptıkları faaliyetler hakkında konuşmak, değerlendirme yapmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Ancak yapılanlardan öte süreçteki duygularını ortaya koymak önemlidir. Deneyimlerini, daha geniş bir sivil, politika ve toplum yaşamı bağlamında görmeleri, düşünme ve akıl yürütme süreçlerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bu nedenle, yansıma deneyimleri, bu tür bir büyüme ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için bilerek yapılandırılmalıdır. Yansıtma, katılımcıların deneyimlerini içselleştirmelerine, yorumlamalarına ve deneyimlerini uygulatmalarına, onların kendilerini

tanımalarına yardımcı olur. Yansıtma, hizmet vermeden önce, sırasında ve sonrasında gerçekleşmeli, hizmet deneyiminin ardından da özellikle vurgulanmalıdır (Roehlkepartain, 2009).

RMC Research (2008) tarafından yapılan bir analize göre, iyi tasarlanmış, bilişsel açıdan desteklenmiş bir yansıtma sürecinin öğrencilerin yaşadıkları dünyayı tanımaları, kendine güven, sosyal sorumluluk ve ahlaki politik farkındalık geliştirmeye yardımcı olduğu, daha güçlü aidiyet duygusu sağladığı, okuldaki katılımlarını arttırdığı, daha açık fikirli oldukları ve sorun çözme becerilerinin geliştiği, yeni hayat tecrübeleri kazandıkları ortaya konulmuştur (akt. Roehlkepartain, 2009).

RMC Research (2003) yansıma aşamalarını şu şekilde özetlemektedir (akt. Wilczenski ve Comey, 2007):

1. Ön hizmet: Öğrenciler, bir hizmet-öğrenme projesine başlamaya hazırlanırken inançlarını, tutumlarını ve diğer konularını incelerler.

2. Hizmet sırasında: Öğrenciler akranları öğrenir, soru sorar, geribildirim alır ve sorunları çözer.

3. Hizmet sonrasında: Öğrenciler kendi gelişimlerini değerlendirmek için inanç ve tutumlarına geri dönüp bakarlar. Ayrıca proje ve problem çözme çabalarını değerlendirirler.

Görüldüğü gibi hizmet ederek öğrenmenin tüm aşamalarında öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri sağlanarak yansıtma sağlanmalıdır.

6. Gösterme & Kutlama: Bu aşama öğrencilere, toplumsal ortaklara, idareciler ve öğretmenlere, diğer kişilere hizmet ederek öğrenme sürecinin sonuçlarını sunması bakımından önemlidir. Öğrencilerin ve toplumsal ortakların hizmet projesinin amcına yönelik olarak toplumu nasıl değiştirdikleri, sosyal problemi nasıl çözdükleri ve sonuç olarak kendilerini de nasıl değiştirdiklerini ortaya koydukları aşamadır.

Gösterme ve kutlama aşamasında yapılacak örnek etkinlikler şunlar olabilir:

-Katılımcılar için ödül törenleri

-Açılış törenleri (yapılan hizmete göre)

- Hizmet sürecinde yapılanları gösteren fotoğraf sergisi

-Power point vb. sunumlar

-Okul şenlikleri sırasında sunulabilecek afiş ve bilgilendirme çalışmaları

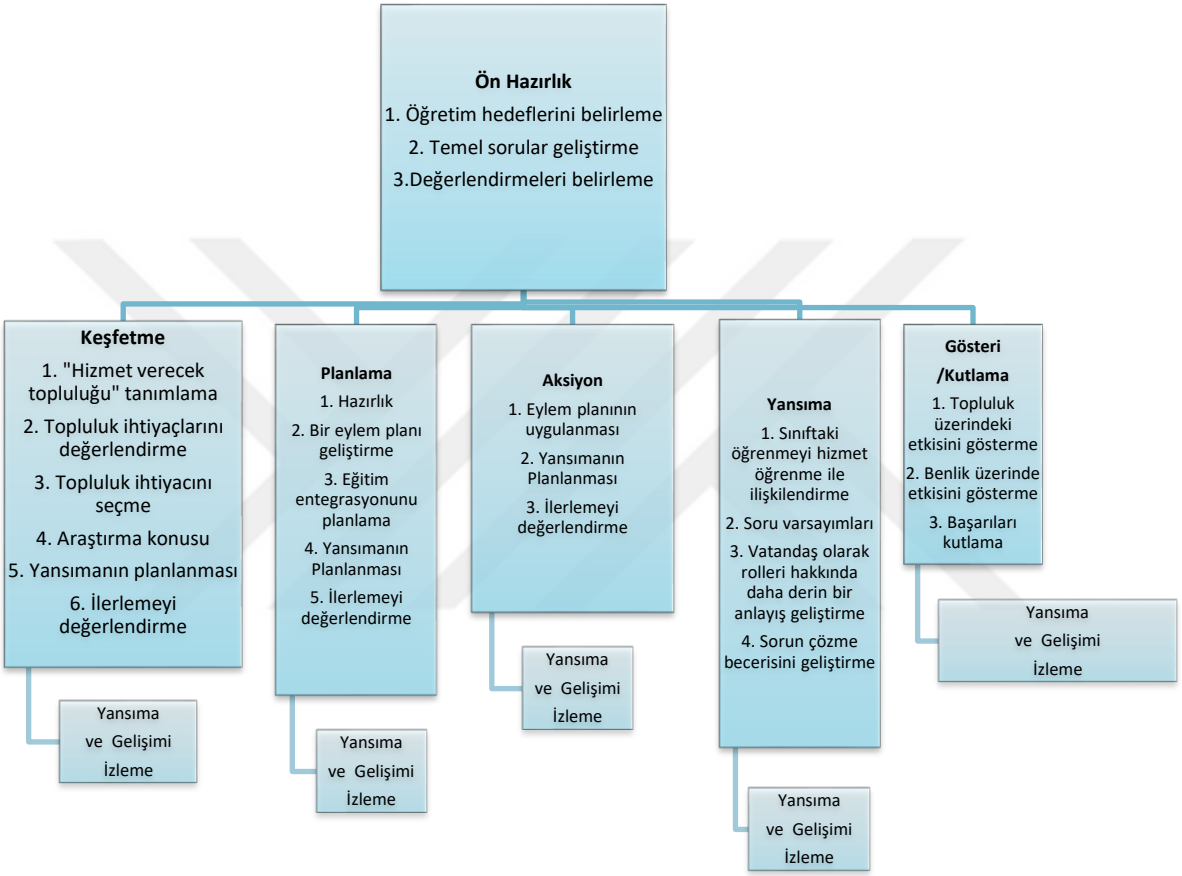
-Hizmet sürecini gösteren kısa film çekme ve gösterme

- Fuarlar

- Veliler veya diğer öğrencilere yönelik konferans ve toplantılar

- Sosyal medya ya da okulun web sayfasında yapılan sunumlar

Öğrenciler yapacakları gösterme ve kutlama etkinlikleri sayesinde yeni toplumsal konulara ilgi duyabilir, gelecekteki çözümleri analiz etme ve geliştirme, böylece sorun çözme becerilerine ve hizmet vermeye odaklanabilirler.



Şekil 9. Hizmet ederek öğrenmenin basamakları. Darry, T. & Learn and Serve America's National Service Learning Clearinghouse. (2010). Special Olympics Get Into It Service Learning Instructional Planning Guide.

7. Sürdürme: Sürdürme aşaması hizmet ederek öğrenmenin eğitim kurumunun programı ve okul kültürünün ayrılmaz bir parçası haline getirmeyi amaçlamaktadır. Böylelikle hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine katılan öğrencilerin mezun olsalar dahi hizmet etme ve sivil katılımlarını sürdürmelerini sağlamaya odaklanır. Sürdürülebilirliğe odaklanmak, hizmet ederek öğrenmeyi kurumun ayrılmaz bir parçası haline getirmeyi, böylece herkesin programlamanın temel bir parçası olduğunu varsayar.

Tüm bu aşamaların özenli bir şekilde yerine getirilmesi hizmet ederek öğrenme projelerinden maksimum faydanın elde edilmesini sağlayacaktır. Her bir aşamada yansıtma çalışmalarının yapılması öğrencilerin hizmet faaliyetleri sonucunda elde edilen kazanımların farkına varmalarını ve bireysel gelişimlerini önemsemelerini sağlar. Bu yüzden keşfetme basamağından başlayarak her aşamada öğrencilere günlük yazdırma, olay incelemesi yaptırma, duygular üzerine konuşma gibi yansıtıcı düşünmeyi sağlayacak bazı etkinliklere yer vermek faydalı olabilmektedir.

2.11. Hizmet Ederek Öğrenmenin Etkileri

Hizmet ederek öğrenme süreci katılımcılar üzerinde etki oluşturmaktadır. Hizmet ederek öğrenmenin doğasında öğrenme hedeflerine ulaşmak var olduğuna göre elbette faaliyetler sonucunda olumlu kazanımlar elde atmak amaçlanmaktadır. Burada önemli olan nokta hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin öğrencide yalnızca hedeflenen ders kazanımları dışında başka alanlarda da (kişisel gelişim, sosyal gelişim, vatandaşlık gelişimi vb.) etki oluşturup oluşturmadığıdır. Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin öğrenciler üzerinde birçok alanda etkisi olduğu literatürdeki çalışmalarda ortaya konulmuştur (Andersen, 1998; Bengiç Çolak, 2015; Billig, 2000; Conrad ve Hedin, 1991; Furco,1996; Shumer, 2005; Roehlkepartain, 2009). Özellikle kişisel ve sosyal gelişim, akademik beceri, vatandaşlık ve kariyer farkındalığı oluşturma, politik gelişim alanlarında hizmet ederek öğrenme çeşitli etkilere sahiptir (Furco ve Root, 2010 s.16). Aynı zamanda hizmet ederek öğrenme yaklaşımının hizmet ortakları, diğer sponsor kuruluşlar, gençlik organizasyonları ve hizmet alıcılar için de birçok fayda sağladığı görülmektedir. Faaliyetlerin katılımcılar için faydaları arasında topluma faydalı olabildiklerini gördükçe öz yeterliliklerinin arttığı, sorun çözme becerileri ve takım çalışmasındaki başarılarının arttığı, yurttaş katılımları ve tutumları, beceri ve davranışlarının geliştiği sayılabilmektedir. Gençlik kuruluşlarının ve sivil toplum kuruluşlarının işe dahil edilmeleri sonucunda örgütsel hedeflerine yönelik farkındalıklarının arttığı, çalışanlar ve gönüllülerin katılım, liderlik ve iş tatmini seviyelerinde artış olabildiği, okullar ve diğer kurumlarla işbirlikli çalışmalarının arttığı söylenebilmektedir. Hizmetlerin faaliyet alanlarına göre seçilen sponsor kuruluşların ise (sosyal hizmetler, hastaneler, basın kuruluşları vb.) misyonlar, erişimleri ve etkilerinin farkına vararak yeni ortaklıklar geliştirdikleri, kendi kurumları için yeni gönüllüler edindikleri, gençlerin (katılımcıların) heyecanlarını paylaşarak olumlu ilişkiler kurdukları

görülmektedir. Hizmet alıcılar ve toplum içinde birçok faydadan söz edilebilir. Bunlar arasında bireyler ve toplumun gerçek ihtiyaç ve öncelikler ile tanışması, gençlerle olumlu ilişkiler kurma, gençlerin toplum içinde iyileştirici bir rol alabildiğini fark etme, yeni yetişecek nesillerin gönüllü ve toplumsal duyarlılığı yüksek gençler olabileceği yönünde fikir geliştirme olarak sayılabilir (Roehlkepartain, 2009). Bu faydalara bakıldığında toplumda hizmet alanlar, hizmet sağlayıcılar, sponsor kuruluşlar ve ilgili kurumlar gibi birçok kişi ve topluluğun hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinden olumlu olarak etkilendiği söylenebilir.

Eğitim boyutu göz önüne alınarak biz eğitimcilerin en fazla ilgilendiği nokta katılımcılar olan öğrencilerin bu faaliyetlerden elde ettiği faydalardır. Bu yüzden hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin kişilik gelişimi, akademik gelişim, sosyal gelişim ve vatandaşlık gelişimine etkileri ayrı başlıklar halinde ele alınacaktır.

2.11.1. Hizmet Ederek Öğrenme ve Kişilik Gelişimi

Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinde akademik bilgi, vatandaşlığa ait tutum ve değerlerin kazandırılmasının yanı sıra özgüven, kendini tanıma, toplumdaki rolünü fark etme, empati kurabilme gibi kişisel becerileri kazandırmak amaçlanmaktadır. ABD'de bulunan Araştırma Enstitüsü (Search Institute) hizmet ederek öğrenme ile sekiz gelişimsel varlık arasındaki bağlantıyı ortaya koymuştur (akt. Wilczenski & Comey, 2007). Bu bağlantılar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Gelişimsel Varlıklar İle Hizmet Ederek Öğrenme Bağlantıları

Varlık Kategorisi	Tanım	Hizmet Ederek Öğrenme Bağlantısı
1. Destek	Gençler, aileleri, komşuları vb. tarafından bakım, sevgi ve katılımı deneyimlemelidir. Olumlu, destekleyici ortamlar sağlayan kurum ve kuruluşlara ihtiyaç duyarlar.	Hizmet ederek öğrenme projeleri üzerinde birlikte çalışmak, akranları, ebeveynleri ve diğer yetişkinlerin desteğini almalarında önemli rol oynar.
2. Güçlendirme	Gençlerin toplum tarafından değer görme ve toplumda başkalarına katkıda bulunma fırsatları olmalıdır. Bunun olması için, kendilerini güvende hissetmeleri gerekir.	Hizmet ederek öğrenme ile gençler, kendileri için önemli olan konularda uzmanlaşırlar ve kendilerini organizasyonları ve toplulukları için değerli kaynaklar olarak görürler. Hizmet ederek öğrenme çabaları sırasında dikkatli bir hazırlık ve iyi denetim onların güvende hissetmelerine yardımcı olur.
3. Sınırlar ve beklentiler	Gençlerin kendilerinden neler beklendiğini ve davranışlarının sınırlarını bilmeleri gerekir.	Faaliyetler katılımın temel kurallarını içerdiğinde ve yetişkinler ve akranlar birbirleri için olumlu rol modelleri

		haline geldiğinde sınırlar ve beklentiler güçlenir.
4. Zamanın yapıcı kullanımı	Gençler, yaratıcı faaliyetler, gençlik programları, ibadet veya evde kaliteli zaman geçirme yoluyla yapıcı, zenginleşmiş büyüme fırsatlarına ihtiyaç duymaktadır.	Hizmet ederek öğrenme, gençlerin zihinlerini ve kalplerini geliştirmeleri için zamanlarını kullanmalarını, başkalarına umut ve destek sunmalarını ve yaratıcılıklarını yeni zorluklarla başa çıkmak ve fırsatları değerlendirmek için kullanmalarını sağlar.
5. Öğrenmeye bağlılık	Gençlerin, eğitim ve öğretim için ömür boyu sürecek bir taahhüt geliştirmeleri gerekir.	Deneyimsel eğitim sayesinde gençler bilgilerini uygulamaya döktükçe ve perspektiflerini sorgulayan sorulara ve durumlara maruz kaldıkça, öğrenmeye bağlılıkları artabilir.
6. Pozitif değerler	Gençlerin seçimlerine rehberlik edecek güçlü değerler geliştirmeleri gerekir.	Hizmet ederek öğrenme yoluyla, gençler sadece olumlu değerlerini ifade etmekle kalmaz, aynı zamanda onlara önemli olan değerleri teyit ve içselleştirme fırsatları da sunulur.
7. Sosyal yeterlilikler	Gençler, olumlu seçimler yapmak, ilişkiler kurmak ve hayatta başarılı olmak için onları donatacak becerilere ve yeterliliklere ihtiyaç duymaktadır.	Gençlerin faaliyetlerini planlaması, harekete geçmesi ve akranlarıyla, onlara hizmet eden yetişkinlerle ilişkiler kurması ve alıcılara hizmet etmesi gibi birçok beceri ve sosyal yetkinlik beslenir.
8. Olumlu kimlik	Gençlerin kendi amaçları, gücü ve vaadi konusunda güçlü bir anlamda düşünmesi gerekir.	Hizmet ederek öğrenme, gençlerin hizmetleri sayesinde dünyadaki yerlerini keşfederken pozitif kimlik geliştirmelerini sağlar.

2.11.2. Hizmet Ederek Öğrenme ve Akademik Gelişim

Hizmet ederek öğrenmenin öğrenme boyutu akademik gelişimi sağlamakla doğrudan bağlantılıdır. Öğrenme boyutu akademik müfredatı kazandırmak ya da sivil toplum örgütleri vb. diğer ortakların kazandırmayı amaçladığı kazanımlara odaklanmaktadır. Bu yüzden hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin akademik başarıya katkı sağlaması kaçınılmazdır.

Eyler ve Giles (1999), hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin bilgi edinme anlayışlarına ve yeteneklerine katkıda bulunduğundan bahsetmektedirler. Bu durumun nedenlerini şu şekilde açıklamaktadırlar:

1. Öğrenciler toplumda yaşanan sorunlarla daha yakından ilgilendikleri ve merak ettikleri için daha derin öğrenme sonuçları ortaya çıkmaktadır.

2. Öğrenciler, toplulukta öğrendikleri bilgileri daha iyi hatırlayabileceklerini keşfederler.

3. Öğrenme, kişisel ilişkiler ve insan hayatında fark yaratan işler yaparak oluştuğundan sağlamlaşmıştır.

Weiler, Anderson, Akujobi ve Simmons gibi çalışmacılar çeşitli çalışmalarında hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin eğitimsel başarılarını arttırdığını, bilgilerini değerlendirme yeteneklerinin arttığını belirtmişlerdir (akt. Billig, 2002, s.187). Melchior ve Bailis (2002) ise hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine katılan öğrencilerde okuldan kaçma gibi davranışların azaldığını, ödevlerine daha fazla zaman ayırma, okul işleri ile daha fazla meşgul olma, matematik ve bilim dersleri ile daha fazla başarı elde etme gibi olumlu sonuçlar elde edildiğini belirtmektedirler.

Conrad ve Hedin'in (1991) 12-19 yaş arası binden fazla öğrenci üzerinde yaptıkları deneysel çalışmanın sonuçlarına göre hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine katılan öğrencilerin öğrenme motivasyonlarında artış görülmüştür. Conrad ve Hedin öğrencilerin sosyal katılım fırsatları sayesinde akademik kazanımlara ulaşmalarının kolaylaştığı yetişkinler ve yaşıtları ile ilişkilerinin geliştiği ve özgüven ve öz yeterliliklerinin arttığını belirtmişlerdir (akt. Furco ve Root, 2010, s.17).

Çeşitli çalışmalar göstermektedir ki hizmet ederek öğrenme öğrencilerde kariyer seçeneklerinin değerlendirilmesinde farkındalık oluşturmaktadır. Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri sonrası öğrencilerde mesleklere uyum davranışı ve becerisi gelişmektedir (Melchior & Bailis, 2002).

Bridgeland, Dilulio ve Wulsin'in 807 yüksekokul öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine katılan öğrencilerin %82'si okul faaliyetlerine karşı olan duygularının daha olumlu hale getirdiğini belirtirken %75 i hizmet ederek öğrenme faaliyetleri sayesinde derslerin ve okulun daha ilginç hale geldiğini belirtmişlerdir. Dahası % 65'i okul ile toplum arasında bağ kurma fırsatı verildiği için topluma hizmet etme motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir (Bridgeland v.d.,2008).

ABD Ulusal Araştırma Konseyi ilköğretim öğrencilerinin akademik sorumluluğu üzerinde yaptıkları araştırmaların özet raporunda etkili öğrenme için aktif katılımın gerekli olduğu ve akademik sorumluluk ve öğrencinin geliştirilmesi için hizmet ederek öğrenmenin etkili bir strateji olduğu belirtilmiştir (akt. Butler, 2009, s.28).

Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine katılmanın okullar üzerinde pozitif etkileri olduğu ve okul kültürünü geliştirdiği çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur. Hizmet ederek öğrenmenin olduğu okullarda öğrenciler öğrenme ve öğretme sürecinde daha fazla diyolog kurabiliyor, öğretmen-öğrenci ilişkileri daha saygılı yürüyor, öğrenciler grup çalışmalarına daha fazla katılıyor ve daha iyi özdeğerlendirme yapabiliyorlar (Billig ve Conrad, 1997).

Ayrıca Billig (2004) yaptığı araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin hizmet ederek öğrenme faaliyetleri sonucunda dil becerileri ve bilimsel süreçlere ait becerilerinin katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Klute ve Billig (2002) ise hizmet ederek öğrenme ve Michigan Eğitimsel Değerlendirme Programı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada 5. sınıfta faaliyetlere katılan öğrencilerde yazma ve sosyal bilgilere ait becerilerde hizmet ederek öğrenmenin pozitif etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Magarrey ve Francis (2005) ise hizmet ederek öğrenme ve onun akademik başarı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Onlara göre doğrudan okul müfredatıyla ilişkilendirilmiş bir hizmet ederek öğrenme faaliyeti öğrencilerin öğrenme düzeylerini geliştirmektedir. ABD'nin 15 ayrı bölgesinden seçilen 24 okulda akademik başarıları orta düzeyde öğrenciler seçilmiştir. 6. sınıf öğrencileri akademik başarıları 4 üzerinden 1.35 iken gerçek dünya ile bağlantı kurulmuş bir müfredat ve hizmet ederek öğrenme faaliyetleri sayesinde bu başarının 4 üzerinden 2.10 a çıkarak anlamlı bir gelişme sağladığını görmüşlerdir.

2.11.3. Hizmet Ederek Öğrenme ve Sosyal Gelişim

Hizmet ederek öğrenme öğrencilerin sosyal gelişimlerinin geliştirilmesi ve toplumsal becerileri kazanmalarında etkili eğitim uygulamalarındandır. Billig (2002) hizmet ederek öğrenmenin öğrencileri toplumun daha aktif üyeleri haline getirdiğini, öğrencilerin toplumu tanımalarını sağladığını, gerçek toplum ihtiyaçları ile tanışmalarını sağladığını, öğrencilerin diğer insanlar için çalışma duygularını artırdığını belirtmektedir. Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerin toplumu tanıma, toplumsal problemleri fark etme, sosyal problemlere çözüm yolları arama, toplumda kendi rollerini keşfetme, topluma hizmet etme sorumluluğu, diğerlerine yardım etmede isteklilik gibi sosyal gelişimlerini sağlayıcı faydaları vardır (Altınok, 2012; Astin ve Sax, 1998; Butler, 2009). Benzer bulgulara ulaşan Hunter ve Brisbin (1999) hizmet ederek öğrenme tecrübesine katılan öğrencilerin toplumları hakkında bilgi sahibi olduklarını, akademik becerilerinin geliştiğini ve ihtiyacı olanlara yardım etme duygusu kazanarak böylece sosyal duyarlılıklarının geliştiğini ortaya koymuşlardır. Brown'a göre ise hizmet ederek öğrenme yaşam boyu gönüllülük faaliyetlerine olan isteğini ve diğer insanlarla empati kurma duygusunu kuvvetlendirmekte, "toplumu değiştirebileceklerine olan inançları" artırmaktadır (akt. Astin ve Sax, 1998, s.256).

Billig ve arkadaşları (2008) hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine katılan öğrencilerde yardımseverlik, başkalarını düşünme ve vatandaşlık, sosyal sorumluluk, kendilerine ve başkalarına saygı ve hoşgörü gelişiminde farklılıklar tespit etmişlerdir. Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine katılan öğrencilerde bu değerlere ulaşma daha fazladır. Benzer sonuçlara ulaşan çalışmalarda liderlik ve yetişkinlik rollerinin geliştiği, iletişim, farklılıkları kabul, özsaygı ve sorumluluk gibi becerilerin geliştiği ortaya konulmuştur (Furco ve Root, 2010; Johanson ve Notah, 1999; Melchior ve Balis, 2002).

2.11.4. Hizmet Ederek Öğrenmenin Vatandaşlık Üzerindeki Etkileri

Son dönemlerde çeşitli çalışmalar okullarda özgürlükçü değerlerin, sosyal hareketler, toplumsal katılım ve düşünce farklılıklarının farkedilmesini sağlamıştır (Astin,1993). Bu çalışmalar göstermektedir ki katılım destekli toplum hizmetleri ve hoşgörüye dayalı faaliyetler öğrencilerin vatandaşlık becerilerini ve tutumlarını geliştirerek onların sorumlu ve etkili vatandaşlar olmalarına olanak sağlayacaktır. Bu çerçevede öğrencilerde vatandaşlık becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlayan bir mekanizma olarak 20.yüzyıl sonu ve 21. yüzyıllarda pedagojik bir görev yüklenen hizmet ederek öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır (Shuler, 2010, s.29).

Hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin sosyal sorumluluk duyguları ve vatandaşlık becerileri ile ilişkili olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur (Battistoni, 1997; Bringle ve Hatcher, 2010; Butler, 2009; Eyler ve Giles, 1999; Hamilton ve Zeldin, 1987; Wilkenfield, 2009).

Wilczenski ve Comey (2007) hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin yurttaşlık bilincini ve katılımını teşvik ettiğini belirtmektedirler. Onlara göre hizmet ederek öğrenme faaliyeti daha planlama aşamasından başlayarak demokratik bir süreçtir. Hizmet faaliyetinin seçilmesi öğrencilerin ortak kararına dayalıdır. Faaliyet sürecinde öğrenciler topluluğa aktif katılım yoluyla ortak bir çalışma yürütmektedirler. Hizmet ederek öğrenme öğrencilerin müzakere etme, sorun çözme ve fikir birliğine varma gibi becerilerini hizmet süreci içinde güçlendirerek toplulukta aktif rol almalarını sağlamaktadır.

Bringle, Hatcher ve Jones'e göre (2010) öğrencilerin vatandaşlık sorumluluğuna sahip olması hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin en önemli hedeflerinden birisidir. Farklı disiplinleri göz önünde tutarak vatandaşlığın farklı boyutlarını ortaya koyan Battistoni'ye (2002) göre vatandaşlık eğitiminin ayırt edici yaklaşımları (boyutları) şunlardır:

a) Sivil profesyonellik

b) Sosyal sorumluluk

c) Sosyal adalet

d) Bilgi ve yardımseverlik duygusunun bağlılığı

e) Kamu liderliği

f) Kamusal entelektüellik

g) Katılım ya da kamu öğrenciliği

Bringle, Hatcher ve Jones (2010) hizmet ederek öğrenmenin vatandaşlığın söz konusu bu boyutlarına katkıda bulunma potansiyeline sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Wilkenfield'e göre ise ergen yaştaki bireylerin sosyal katılımı onların vatandaşlık yeterliliği ve toplumun aktif bir üyesi olma yeteneği ile anlam kazanmaktadır. Bu yüzden sosyal katılımı amaçlayan hizmet ederek öğrenme vatandaşlık bilgisi, vatandaşlık becerileri, vatandaşlık tutumu ve vatandaş katılımının birleşiminden oluşmaktadır (Wilkenfield, 2009, s.38). Vatandaşlık bilgisi ülkenin tarihi, hükümetin işleyişi ve güncel politika gibi konularda bilgi sahibi olmayı içerir. Vatandaşlık becerisi ise vatandaşlık bilgisi ile ilişkilidir ve daha çok bu bilgilerin uygulamaya dökülmesini gerektirir. Örneğin vatandaşlık becerisi toplumla iletişimi kullanır. Birçok olayda vatandaşlık bilgisi becerilerin etkisini geliştirir ve sivil becerilerin kullanılması bu alanda bilgiyi artırır. Aynı şekilde vatandaşlık bilgisi tutum ve katılımı da etkilemektedir. İyi bir vatandaşlık bilgisine sahip olma daha yüksek oranda vatandaşlık tutumunu ve daha fazla katılımı beraberinde getirmektedir (Wilkenfield, 2009, s.39).

Klute ve Billig (2002) hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin akademik bilgilerini gerçek hayat problemlerini çözmeleri için kullanmalarına olanak sağladığını, hizmet ederek öğrenme faaliyetleri boyunca öğrencilerin yalnızca demokrasi ve vatandaşlık hakkında bilgi sahibi olmayıp, aynı zamanda katıldıkları çeşitli hizmet faaliyetleri sayesinde birer aktif vatandaş olduklarını belirtmektedirler (akt. Butler, 2009, s.25).

Benzer görüşlere sahip birçok çalışma mevcuttur. Vatandaşlığın farklı boyutlarını göz önünde tutan çalışmalardan birisi olan Torney-Purta'nın çalışmasında aktif vatandaşlığın geleneksel vatandaşlık ve sosyal eylem vatandaşlığı olmak üzere iki farklı boyutu olduğu ortaya konulmaktadır. Geleneksel vatandaşlık siyasi katılım ile ilişkiliyken (oy verme,

siyasi partilere üye olma, siyasi tartışmalara katılma gibi) sosyal eylem vatandaşlığı hizmet ederek öğrenme ve sosyal katılım (toplumun daha iyi hale gelmesi için çaba harcama, çevreyi koruma veya engelliler için çalışma gibi) ile ilişkilendirilmektedir. Torney-Purta'nın yaptığı çalışmada 14 yaş grubundaki öğrenciler sosyal katılım faaliyetlerini politik katılım faaliyetlerinden daha önemli bulmuşlardır. Özellikle kız öğrenciler erkek öğrencilere göre sosyal eylem vatandaşlığını daha uygulanabilir bulmaktadırlar (Torney-Purta, 2002, s.208).

Youniss ve arkadaşları ise vatandaşlık yeterliliğini geniş bir kavram olarak görmektedirler. Onlara göre vatandaşlık yeterliliği vatandaşlıkla ilgili bilgilerin yanı sıra resmi ve gayri resmi katılımla ilgili bilgileri de içermektedir. Vatandaşlık yeterliliği hükümetin nasıl çalıştığına dair bilgileri içerir, vatandaş katılımını sağlar ve bireylerin tartışma, tanışma ve demokratik ilkeler çerçevesinde işbirliği yapmalarına olanak verir (Youniss vd., 2002, s.24). Vatandaşlık yeterliliğinin sağlanabilmesi için söz konusu katılım ve işbirliği becerileri hizmet ederek öğrenme faaliyetleri aracılığıyla gerçekleştirilebilir.

Wilkenfield ve Youniss'in çalışmalarıyla benzer bir görüş de "Aktif Vatandaşlığın Tamamlanması" modelinde karşımıza çıkmaktadır. Bir hizmet ederek öğrenme modeli olan "Aktif vatandaşlığın Tamamlanması" (2006) öğrencilerin toplumun bir üyesi olmaktan, aktif vatandaşlığa nasıl geçtiklerini açıklar. Bu modele göre genellikle öğrenciler sadece toplumun üyesidir ve sosyal problemlerle ilgili değildirler. Gönüllü olarak görev yaptıktan sonra (hizmet ederek öğrenme aracılığıyla) sosyal problemler hakkında daha duyarlı hale gelir ve "Vicdani Vatandaşlar" olarak toplumda mevcut olan problemlerle ilgili endişe duyarlar. Sürecin sonunda öğrenciler toplumda "Aktif vatandaş " olma yolunda ilerlerler (akt. Pracht, 2007, s.18).

Hamilton ve Zeldin'in (1987) hizmet-öğrenme tecrübelerine katılan ve geleneksel öğrenme şekilleri ile eğitim alan öğrenciler arasındaki öğrenme sonuçlarını tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin hükümete karşı tutumlarında, vatandaşlık bilgi ve becerilerinde olumlu yönde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Hizmetlere katılan grupta vatandaşlık bilgisi ve politik etkililiğin yüksek düzeyde arttığına dikkat çekilmiştir. Benzer bulgulara ulaşan Tolo'nun (1999) çalışmasına göre de hizmet ederek öğrenmeye katılan öğrencilerin vatandaşlık, sosyal ve tarihsel konularda daha fazla bilgi sahibi oldukları, politik ve sosyal katılıma yönelik çalışmalarda daha fazla rol aldıkları ve daha fazla "vatandaşlık fikrine" sahip oldukları görülmektedir.

2.12. Hizmet Ederek Öğrenme ve Aktif Vatandaşlığın Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Yeri

2018 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı gerek temel felsefesi gerekse amaçları ve kazanımları ile vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımını destekleyici bir yapıya sahiptir. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alan, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini ve sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu anlamda davranışçı yaklaşımdan öte yapılandırıcı yaklaşımı esas aldığı görülmektedir (MEB, 2017). Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere programın temelinde öğrenciyi pasiflikten uzaklaştıran ve deneyimlerinden yola çıkarak toplum içinde yerini almasını sağlayan bir felsefe yatmaktadır. Programın temel felsefesi açıklanırken, aşağıdaki ifadeler programda aktif vatandaşlığın vurgulandığını göstermektedir.

- Öğrencinin öğrenme-öğretme süreçlerinde deneyimden ve yakın çevresinden başlamayı önemser.
- Beceri ve değer eğitimini hayat boyu öğrenme bağlamında ele alır.
- Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, işbirliğini önemseyen ve sosyal becerileri gelişmiş etkin vatandaşlar olarak yetişmesini önemser.
- Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlayarak problem çözme ve karar verme becerilerinin gelişmesini hedefler.

Hizmet ederek öğrenme yaklaşımının amaçları arasında öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılmak ve öğrencilerin aktif vatandaşlar olmalarını sağlamak olduğu düşünülürse 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının temel felsefesinin hizmet ederek öğrenme yaklaşımına uygun olduğu söylenebilir. Benzer amaçlar öğretim programının genel amaçlarında da vurgulanmıştır. Öğretim programının genel amaçları arasında aşağıda belirtilen maddeler hizmet ederek öğrenme yaklaşımı açısından önem taşımaktadır.

> 1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, milli bilince sahip bir vatandaş olarak yetişmeleri,
>
> 14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürmeleri,
>
> 17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri amaçlanmaktadır.

Katılımcı, sosyal problemlere duyarlı, milli bilince sahip, yerel ve küresel sorunlar hakkında duyarlılık gösteren ve çözüm önerileri sunan vatandaşlar yetiştirilmesi sosyal bilgiler dersinin amaçları arasında dikkat çekmektedir. Bu açıdan hizmet ederek öğrenme

yaklaşımının sosyal bilgiler dersinin bu amaçlarının hayata geçirilmesinde kullanılabilecek bir yöntem olduğu açıkça görülmektedir. Özellikle 2005 öğretim programında yer almayıp 2018 programında yerini alan "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanındaki kazanımların öğrencilere kazandırılmasında hizmet ederek öğrenme yaklaşımı kullanılabileceği düşünülebilir. "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanı, sosyoloji ve siyaset bilimi çerçevesinde etkin vatandaşlık kavramına odaklanmaktadır. Etkin vatandaşlık öğrenme alanına ayrılan sürelere sınıflar düzeyinde Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 .

Etkin vatandaşlık öğrenme alanına ayrılan süreler

Sınıflar	4. Sınıf			5. Sınıf			6. Sınıf			7. Sınıf		
Öğrenme Alanı	**Kazanım**	**Süre Oranı (%)**	**Ders Saati**	**Kazanım**	**Süre Oranı (%)**	**Ders Saati**	**Kazanım**	**Süre Oranı (%)**	**Ders Saati**	**Kazanım**	**Süre Oranı (%)**	**Ders Saati**
ETKİN VATANDAŞLIK	5	11,1	12	4	11,1	12	6	15,6	17	5	11,1	12

Etkin vatandaşlık öğrenme alanına ait 4.-7. Sınıflara ait kazanımlar ise aşağıda tablolaştırılarak verilmiştir.

Tablo 3.

4. Sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kazanımları

4. SINIF
Değerler: Sorumluluk, İşbirliği ve Bağımsızlık **Beceriler:** Sosyal katılım ve Karar Verme **Kazanımlar**
1. Çocuk olarak haklarının farkına varır. *Çocuk Hakları Sözleşmesi'ndeki maddeler esas alınacaktır.*
2. Aile ve okul yaşamındaki kendi söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.
3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.
4. İlgi ve istekleri doğrultusunda okulunda veya yakın çevresindeki eğitsel sosyal etkinliklere katılır.
5. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğünün ilişkisini ve kendisinin bu konudaki rolünü tanımlar. *Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılışı ile ulusal egemenlik ilişkilendirilir.*

Tablo 4.

5. Sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kazanımları

5. SINIF
Değerler: Özgürlük ve Bağımsızlık **Beceriler:** Araştırma ve Sosyal katılım **Kazanımlar**
1. Çevresindeki toplumsal ihtiyaçlarla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir. *Günlük yaşantısında ilişkide olduğu kurumlar ele alınarak bu kurumların halka hizmet sunma sorumluluğu vurgulanacaktır.* Çevresindeki resmî kurum ve sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerini araştırması sağlanacaktır.
2. Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini kavrar.
3. Temel haklarının ne olduğunu ve temel haklarını kullanmayı bilir. *Temel haklarından katılım ve düşünce özgürlüğü hakkı üzerinde durulur.*
4. Millî Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.

Tablo 5.

6. Sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kazanımları

6. SINIF
Değerler: Demokratik tutumu benimseme ve Eşitlik **Beceriler:** Eleştirel Düşünme, Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma **Kazanımlar**
1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.
2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi kavrar. *Kuvvetler ayrılığı ilkesi ile yasama, yürütme ve yargı gücünün her birinin kendine has yetki ve sorumluluklarının olduğu üzerinde durulacaktır.*
3. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları değerlendirir. Siyasî partiler, sivil toplum kuruluşları, medya ve bireyler (kamuoyu) kapsamında konu işlenecektir.
4. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini örnek olaylardan yola çıkarak tartışır. *15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü konunun işlenmesi sırasında ele alınır.*
5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu kavrar.
6.Türk tarihinden güncel örneklerden yola çıkarak kadının toplumsal hayattaki değerini savunur. *Pozitif ayrımcılık, ekonomik, siyasal ve toplumsal temsil gibi olumlu, kadına şiddet ve cinsiyet ayrımcılığı gibi olumsuz konular üzerinde durulacaktır.*

Tablo 6.

7. Sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kazanımları

7. SINIF
Değerler: Demokratik Tutumu Benimseme ve Hoşgörü **Beceriler:** Problem Çözme **Kazanımlar**
1. Demokrasiyi ve gelişim evrelerini açıklar. *Tarihimizdeki demokratik değerler ve uygulamalar da örnekler üzerinden değerlendirilecektir. Burada eleştirel düşünme ile zaman ve kronolojiyi algılama becerileri kullanılacaktır.*
2. Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar. *Kongreler, TBMM'nin açılması, Cumhuriyet'in ilanı, çok partili hayata geçiş denemeleri gibi gelişmeler ele alınır.*
3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.
4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları tartışır. *Demokratik toplumlardaki anti-demokratik uygulamalarla ilgili güncel sorunlar üzerinde durulacaktır.*
5. Bir yaşam biçimi olarak demokratik tutumu benimser.

Görüldüğü gibi etkin vatandaşlık öğrenme alanında öğrencilerin, grup, kurum ve sosyal örgütlerin nasıl oluştuğunu; onları etkileyen ve kontrol eden mekanizmaları; bunların bireyleri ve kültürü nasıl etkileyip kontrol ettiklerini ve varlıklarını nasıl sürdürüp değiştirdiklerini bilmesi ve bu bilgiler ışığında, "Toplumumuzda ve diğer toplumlarda grupların, kurumların ve sosyal örgütlerin rolü nedir? Grup, kurum ve sosyal örgütlerden ben nasıl etkileniyorum? Grup, kurum ve sosyal örgütler nasıl değişirler? Bu değişikliklerde benim rolüm nedir?" sorularına cevap verebilmesi amaçlanmaktadır. Buradan anlaşılmaktadır ki öğrenme alanında öğrencilerin kavrama boyutunun ötesine geçerek bilgilerini analiz ve sentez edebilmeleri ve sonucunda aktif vatandaşlıkla ilgili uygulamalara yönelmeleri amaçlanmıştır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde hizmet ederek öğrenme yaklaşımına dayalı uygulamaların gerçekleştirilmesi öğrenciler üzerinde olumlu katkılar sağlayabilir.

2.13. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanyazında hizmet ederek öğrenmenin vatandaşlık eğitimine etkileri bağlamında değerlendirilebilecek çalışmalara yer verilmiştir. Hizmet ederek öğrenme yaklaşımının çeşitli alanlarda etkilerini ortaya koyan alanyazında birçok çalışma mevcuttur. Ancak bu çalışmalar çoğunlukla yurtdışında gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de hizmet-öğrenme yaklaşımına dair iki çalışma dışında bir çalışmaya rastlanamamıştır. Türkiye'de içeriğinde hizmet ederek öğrenme ile ilgili konulara rastlanan çalışmaların da çoğunlukla yükseköğretimde toplum hizmetlerinin uygulanmasına yönelik araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu durum da Türkiye'de hizmet ederek öğrenme yaklaşımının yeni olduğunu ortaya koymaktadır.

2.13.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışında hizmet ederek öğrenme yaklaşımı ve bu yaklaşımın öğrenciler üzerinde etkilerine dair birçok çalışma mevcuttur. Bu bölümde bu çalışmalar arasından hizmet ederek öğrenmenin vatandaşlık eğitimindeki etkilerini konu alan bazılarına yer verilecektir.

Astin ve Sax (1998) hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin etkilerini araştırdıkları deneysel çalışmalarında 3450 öğrenci ile çalışmışlardır. Bunlardan 2309 öğrenci deney grubunu, 1141 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrenciler

hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine katılmışlardır. Kontrol grubu ise herhangi bir faaliyete katılmamışlardır. Deney grubu ile eğitim, insan ihtiyaçları, çevre ve kamu güvenliği ile ilgili hizmet ederek öğrenme faaliyetleri gerçekleştirilmiş ve bu faaliyetler sonrasında çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal duyarlılık, akademik başarı ve yaşam becerilerindeki değişim ölçülmüştür. Öğrencilerin sosyal duyarlılık, akademik başarı ve yaşam becerilerinde artış görülmüş, deney grubundaki öğrencilerin diğer insanlara yardım etme, toplumu geliştirme, STK ve gönüllü faaliyetlere katılma konusunda daha istekli oldukları tespit edilmiştir.

Torney-Purta'nın (2002) ABD'de 14 yaş grubundaki öğrencilerle yaptığı araştırmada öğrencilerin sosyal ve politik katılıma dair görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal eylem aktivitelerini politik aktivitelere göre daha fazla desteklediği ortaya konulmuştur. Katılımcılar sosyal katılıma dayalı faaliyetleri politik katılım faaliyetlerinden daha önemli bulmuş, politilk katılım ile ilgili sorulan sorularda %80-90 oranında herkes kurallara uymalı ve oy kullanmalı derken politik katılım faaliyetlerinden sayılan politik konulardaki tartışmalara katılmayı %58, siyasi partilere üye olmayı %48 oranında önemli bulmuşlardır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal eylem vatandaşlığını daha kabul edilebilir buldukları görülürken, öğrencilerin %40'ı sosyal sorunlar için yapılan yardım kampanyalarına katıldıklarını belirtmişlerdir.

Chi (2002) hizmet ederek öğrenmenin vatandaşlık eğitimindeki rolünü araştırdığı doktora tezinde öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin iyi vatandaş algılarının nasıl olduğu, hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile okullarda hangi vatandaşlık modelinin öğretildiği ve hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerin vatandaşlık tutumları ve bilgileri üzerindeki etkisinin nasıl olduğu gibi problem durumlarına odaklanılan araştırma karma modelde gerçekleştirilmiştir. Kalifornia'daki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında eğitim alan 704 öğrencinin hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile ilgili görüşleri öntest-sontest uygulaması ile alınmış, derinlemesine bilgi toplamak amacıyla 107 öğrenci ile ve 28 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler okulöncesi dönemden yükseköğretime değin hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin ana amacının vatandaşlığın geliştirilmesi olduğunu düşünmektedirler. Buna rağmen birçok öğretmen sınıflarında vatandaşlık eğitiminde bir metot olarak hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin uygulandığı okullarda bu faaliyetlerin içeriğinde vatandaşlığa dair bilgi ve becerilere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca hizmet

ederek öğrenme faaliyetlerinin gönüllülük esasına dayalı, toplum ve insanlar için çalışmayı esas alan aktif vatandaşlığı geliştirdiği ortaya konmuştur. Sonuç olarak yazar, hizmet öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerin "iyi vatandaş nasıl olunacağına" dair algılarını geliştirdiğini vurgulamaktadır.

Einfeld ve Collins (2008) makalelerinde, hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile sosyal adalet, çokkültürlülük, vatandaşlık yetenekleri ve sosyal katılım arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Uzun süreli hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine katılan ve katılmayan gençler ile yapılan görüşmelere dayalı betimsel modelde yapılmış bir çalışmadır. Katılımcılara hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin vatandaşlıkla ilgili yetenekleri ve sosyal katılımları üzerindeki etkisine dair sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların birçoğu, eşitsizliklere karşı farkındalıklarının arttığını ayrıca empati, sabır, karşılıklılık, güven, saygı gibi çokkültürlülük ve vatandaşlığa dair becerilerinin geliştiğinden bahsetmişlerdir. Sonuç olarak çalışmada, hizmet-öğrenme faaliyetlerinin katılımcıların vatandaşlık becerileri ve sosyal adalet duyguları üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur.

Hartman 2008 yılında tamamladığı doktora tezinde küresel vatandaşlık eğitiminin verilmesinde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla öncelikle küresel vatandaşlığın teorik olarak içeriğini ortaya koyan ve küresel vatandaşlığın geliştirilmesinde kullanılacak eğitimsel süreci açıklayan çalışmada daha sonra hizmet ederek öğrenme ve küresel vatandaşlığın ilişkisini daha iyi anlamak ve ölçebilmek için nitel bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Öntest- sontest kontrol gruplu deneysel desen ile gerçekleştirilen tezde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine hiç katılmayan, küresel vatandaşlıkla ilgili kazanımları içermeyen hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine katılan ve küresel vatandaşlıkla ilgili kazanımları içeren hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine katılan üniversite öğrencileri çalışma grubunu oluşturmuştur. Sonuçta elde edilen veriler, üniversitelerin küresel vatandaşlar yetiştirebilmelerinin yolunun uygulamalı eğitim ve hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinden geçtiğini ortaya koymuştur.

Lawhon (2010) Ohio Üniversitesinde gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin risk altındaki (kırsal alanda yaşayan ve düşük gelirli) öğrencilerin vatandaşlık tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu risk altındaki öğrencilerin okuduğu okulda okuyan 18 yaşın altındaki yedi öğrenciden oluşmaktadır. Öntest-sontest deneysel modele göre gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin katıldıkları hizmet ederek öğrenme faaliyetleri vatandaşlık tutumlarını etkilemiştir. Katıldıkları faaliyetler öğrencilerin hizmet ederek

öğrenme ve toplum hizmetleri gibi sosyal faaliyetlere olan bakışını değiştirmiş, hizmet faaliyetlerine katılan kişilerin iyi bir vatandaş olduklarını düşünmeye başlamışlardır. Ancak kendilerini ve kendi grubundaki (kırsal alanda yaşayan ve düşük gelirli) insanlar için hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini gereksiz bulduklarını belirtmişlerdir. Vatandaşlık tutumlarında olumsuz yönde bir değişim gözlenmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin vatandaşlık davranışları ve hizmet ederek öğrenmeye yönelik eğilimlerinin olumsuz olmasının nedenleri arasında çalışma grubunun oldukça az kişiden oluşması ve hizmet ederek öğrenme sırasındaki grup liderinin olumsuz tutumları olabileceğini belirtmektedir.

Birdwell, Scott ve Harley (2013), makalelerinde aktif vatandaşlık ve geleneksel vatandaşlık eğitimleri ile hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin ilişkisini, hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine dayalı vatandaşlık eğitiminin gençlerin vatandaşlık sorumluluklarını kazanmalarındaki rolünü ortaya koymayı amaçlamaktadırlar. Literatür taraması yöntemiyle yapılan bu çalışma bir alanyazın makalesidir. Öncelikle kimlik, vatandaşlık ve kültürel gruplar arasındaki ilişkiye değinilmiş sonrasında vatandaşlık eğitiminde vatandaşlık sorumlulukları ve becerilerinin nasıl öğretileceğine dair literatürdeki çalışmalar ele alınmıştır. İngiltere'de vatandaşlık kültürünün toplumsal eylemler, sosyal dayanışma ve yardımlaşma etrafında oluştuğunu belirten çalışmada hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin vatandaşlık eğitiminde ve sosyal dayanışmanın sağlanmasında çok önemli olduğu literatürden kanıtlarla ortaya konmuştur. Hizmet ederek öğrenme ile vatandaşlık eğitiminin kombine edilmesi ile aktif vatandaşlık eğitimine ulaşmada daha başarılı olunacağı belirtilmektedir.

2.13.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bengiç Çolak (2015) hizmet öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanması, süreçte yaşanan sorunları, hizmet öğrenmenin öğrencilere katkılarını, vatandaşlık eğitimindeki rolünü ve öğretmenlerin hizmet-öğrenme faaliyetlerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan doktora tezinde 6. Sınıf öğrencileri ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile çalışmıştır. Öğrencilerin 16 haftalık hizmet-öğrenme faaliyetleri sonucunda hizmet-öğrenme kavramı ile ilgili algılarında önemli bir değişim meydana gelmiştir. Öğrenciler hizmet öğrenmeyi etkin bir vatandaş olarak çeşitli kurumlarda gönüllü çalışma, problemleri çözerken ve topluma fayda sağlarken öğrenme olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Hizmet-öğrenme projesinin öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıları ile

ilgili olarak başkalarına yardım edeceği/faydalı olacağı için mutlu olma, duyarlı olma, özgüven artışı, kendiyle gurur duyma, empati kurma, farklı yaşamlar olduğunu keşfetme gibi etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin sosyal gelişimine katkıları grup çalışması yapma, işbirliği içinde çalışma ve iletişim becerisinin gelişmesi olarak ortaya çıkarken, öğrencilerin proje sürecinde çevreleri ile sosyal paylaşımlarının ve iletişimlerinin arttığı tespit edilmiştir. Hizmet-öğrenmenin öğrencilerin vatandaşlık eğitimine katkıları toplum sorunlarına çözüm üretme, toplum sorunlarını öğrenme, toplum sorunlarını fark etme ve bu konuda bilinçlenme, bunları çözmek için yapabileceklerini öğrenme, toplumsal duyarlılık duygusunun gelişmesi ve etkin vatandaş olma olarak çıktığı belirtilmektedir. Aynı zamanda hizmet-öğrenme projesi deneyiminden sonra bazı öğrencilerin demokratik ve etkin vatandaş kavramı ile ilgili algılarında değişim meydana gelmiştir. Öğrencilerin akademik gelişimlerine katkısı ile ilgili olarak ise yeni bilgiler öğrenme, bilimsel araştırma yapmayı öğrenme ve daha iyi projeler hazırlayabilecekleri düşüncesini uyandırma şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri ise hizmet-öğrenme projeleri ile ilgili görüşlerinde Sosyal Bilgiler dersinde bu projelerin yapılmasının gerekli olduğunu, hizmet-öğrenme projelerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde yer alması ve uygulanırken de programla ve dersle bütünleştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının nitelikli bir şekilde uygulanabilmesi için önerileri; hizmet ederek öğrenme projelerinin eğitim öğretim yılı başlamadan okulun etkinlik takvimine konulması, sosyal bilgiler dersi kazanımlarıyla çok iyi bir şekilde ilişkilendirilmesi, küçük proje grupları oluşturmak yerine her sınıfın bir proje üzerinde çalışması, öğretmenlerin öğrencileri farklı proje konuları seçmeleri için yönlendirmesi, hizmet ederek öğrenme projelerinin öğretim yılı boyunca devam etmesi ve projelerin 4. sınıftan itibaren başlaması, öğrencilerin hizmet ederek öğrenme projelerini sorumluluk bilinciyle yapmaları gerektiğidir.

Altınok (2012) sosyal katılım faaliyetlerinin ortaokul öğrencilerinin sosyal problem duyarlılıklarına etkisini araştırdığı yüksek lisans tezinde öğrencilerle birtakım hizmet ederek öğrenme faaliyeti gerçekleştirmiş ve sosyal duyarlılıklarındaki değişimi Sosyal Problem Duyarlılık ölçeği ile ölçmüştür. Bu araştırmanın sonuçlarına göre hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine katılan öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarında faaliyetlere katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri öğrencilere sosyal problemleri fark etme, problemlere çözüm yolları bulma, sosyal problemler karşısında kendini sorumlu hissetme gibi yararlar sağladığı tespit

edilmiştir. Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine katılan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ölçekten daha yüksek puan aldıkları, faaliyetlere ilişkin görüşleri alındığında ise toplumsal sorunları farketme ve çözüm yolları bulma konusuna, erkek öğrencilere göre daha fazla vurgu yaptıkları görülmüştür. Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre daha fazla güncel olayları takip ettikleri, faaliyetlere katılmadan öncesine göre iletişim araçları ve medya konusunda bilinçlendikleri, sosyal problemlerin çözümü konusunda medyanın rolünü kavradıkları ve ihtiyaç duyduklarında medyadan yararlanma konusunda farkındalık kazandıkları belirlenmiştir. Faaliyetlere katılan öğrencilerin sivil toplum kuruluşlarını tanıma ve onların faaliyetlerine ilgi duyma konusunda duyarlılık kazandıkları görülmüştür. Öğrencilerin hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile ilgili görüşlerine başvurulduğunda ise kişisel gelişimlerine dair olarak özgüvenlerinin arttığını, faaliyetlere katılmadan öncesine göre daha girişimci olduklarını, iletişim becerilerinin arttığını, lider olmayı, paylaşma ve yardımlaşmayı öğrendiklerini, çalışarak bir amaca ulaşabilme konusunda güdülendiklerini belirtmişlerdir. Sosyal duyarlılık gelişimi bakımından ise öğrencilerin, bir toplumsal problemi nasıl çözebileceklerini öğrendikleri, benzer faaliyetlere katılma konusunda duyarlılık kazandıkları, sorumluluk duygularının geliştiği tespit edilmiştir. Vatandaşlık gelişimi ile ilgili olarak da öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin aktif vatandaşlık özelliklerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğrenciler sosyal problemlere karşı vatandaş olarak sorumluluk hissettiklerini, sivil toplum kuruluşu, yerel yönetimler, medya gibi kuruluşlarla işbirliği yapmaları gerektiğini, toplumsal problemlerde çözümler üretmeleri gerektiğini, dilekçe hakkı ve düşüncelerini ifade etme özgürlüğü gibi çeşitli yollarla seslerini duyurmalarının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili bilgi verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada daha derinden bilgi edinmek amacıyla nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı pragmatik bir araştırma yaklaşımı olan karma yöntem kullanılmıştır (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007, s.123). Karma araştırma nitel ve nicel yöntem ya da paradigmaların birlikte kullanıldığı, araştırmacı tarafından güçlü yönlerin birleştirilip bir kombinasyonun oluşturulduğu bir yaklaşımdır. Karma araştırmalar karşılıklı sınama sayesinde problemlerin farklı kavramsallaştırılmasına olanak sağlayabilir. Karma araştırmalarda nicel ve nitel veri toplama teknikleri aynı anda ya da biri diğerini izleyecek şekilde uygulanmaktadır (Balcı, 2010, s.44).

Karma yöntemin diğer yöntemlere göre güçlü tarafları olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konulmaktadır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004, s.21)'ye göre karma araştırma metodunun güçlü yanları şunlardır:

1. Karma yöntem, araştırma sorusunu cevaplamada nicel ve nitel araştırmaların tek başına sağladığından daha kapsamlı veriler sağlar.

2. Karma yöntem, nicel ya da nitel araştırmaların tek başına cevaplamada yetersiz kalacağı soruları cevaplamaya yardımcı olur.

3. Karma yöntem, araştırmacının araştırma problemini ifade etmede bütün olası yöntemleri kullanmasında serbestlik sağlar.

4. Kelimeler, resimler ve hikâyeler rakamlara anlam katmada kullanılabilir.

5. Karma yöntem, araştırmacının çoklu bakış açıları kullanmasını sağlar.

6. Karma yöntem, araştırmanın bulgularını desteklemede daha güçlü kanıtlar sunabilir.

7. Tek bir yöntem kullanıldığında gözden kaçabilecek anlayış ve iç görüyü sağlayabilir.

Bu araştırmada da daha kapsamlı veriler elde etmek, çoklu bakış açılarını bir arada kullanmak, bulguları destekleyerek daha güçlü kanıtlar sunmak gibi amaçlarla nicel ve nitel veri toplama teknikleri bir arada kullanılmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda, hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin vatandaşlığa dair algıları, vatandaşlık bilgileri ve tutumları üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma yöntemleridir (Karasar, 2012, s. 87). Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılmakta, her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmaktadır (Karasar, 2012, s. 97). Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisini test etmektir. Araştırmacı bu amacı gerçekleştirmek için bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapmak, bağımsız değişkeni maniple etmek, dışsal değişkenleri kontrol altına almak durumundadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 137). Bu özellikleri göz önüne alınarak öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelin hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin vatandaşlık bilgileri ve vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumları üzerindeki etkililiğini ölçmede uygun olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada deney ve kontrol grupları belirlenmiş, her iki gruba öntest olarak "İyi vatandaş kimdir?", "Vatandaşlık Başarı Testi" ve "Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Daha sonra deney grubu ile hizmet ederek öğrenme faaliyetleri gerçekleştirilmiş, kontrol grubu ile herhangi bir deneysel işlem yapılmamıştır.

Kontrol grubu ile sınıf içinde geleneksel yöntemlerle ders işlenmeye devam edilmiştir. Faaliyetler sonrasında deney ve kontrol grubuna tekrar aynı ölçekler sontest olarak uygulanmıştır (Tablo 7).

Tablo 7.

Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen.

Grup	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Deney Grubu	İyi vatandaş kimdir? Vatandaşlık Başarı Testi Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği	Hizmet Ederek Öğrenme Uygulamaları	İyi vatandaş kimdir? Vatandaşlık Başarı Testi Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği
Kontrol Grubu	Vatandaşlık Başarı Testi Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği	İşlem Yok	Vatandaşlık Başarı Testi Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır. Nitel araştırmalar, sosyal olguları gerçekleştikleri çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı önplana almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39).

Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan üç tür veri toplama yöntemi vardır; görüşme, gözlem ve yazılı dökümanların incelenmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2011 s.40). Bu araştırmanın nitel aşamasında deneysel çalışmada elde edilen verileri desteklemek amacıyla öğrencilerin iyi vatandaşlık kavramına yönelik algılarını ölçmek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılan görüşmeler hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinden önce ve sonra olmak üzere iki kez gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin "iyi vatandaş" algılarındaki değişim tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitel aşamada ayrıca ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin kullanılmasına dair görüşlerinden bir durum tespiti yapılması amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri ise araştırmacı tarafından yüzyüze görüşme ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde sıra dışı olmayan ortalama, tipik bir durum seçilir, araştırmacı konu ile ilgili önbilgi toplar, ilgili kişilerle görüşür ve sonuçta çalışacağı örnekleme karar verir (Büyüköztürk vd., 2008, s.79). Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri okul içi ve dışında uzun süreçli olarak gerçekleştirileceğinden ilçe milli eğitim müdürlüğü, okul idaresi ve veliler ile ön görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen, öğrenci ve velilerin istekli olması, sınıf mevcutlarının yeterli olması ve okul idaresinin onay vermesi nedeniyle deneysel süreç için uygun olduğu düşünülen Aksaray ili Ortaköy ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunun (A ortaokulu) 7. Sınıf öğrencileri deney grubu olarak seçilmiş, diğer bir devlet ortaokulunun (B Ortaokulu) 7. Sınıf öğrencileri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. İki ayrı okul seçilmesinin nedeni deney grubundaki öğrencilerin hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini okul genelinde yapacaklarından diğer öğrencilerin bu faaliyetlerden haberdar olacakları ve kontrol grubundaki sontest sonuçlarının okuldaki bu faaliyetlerden etkilenmesinin önüne geçilmek istenmesidir. Öğrenci sayılarına bakıldığında A Ortaokulu 7. Sınıf öğrencileri 70 kişi iken B Ortaokulu 7. Sınıf öğrencileri 94 kişidir. Tüm öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir. Deney grubunu oluşturacak öğrencilerden bazılarının isteksiz olması, bazı öğrencilerin ise velilerinin faaliyetlere katılmaları konusunda onay vermemeleri nedeniyle öğrenci sayısının 50 kişiye düşürülmesi gerekmiştir. İki okuldaki 7. Sınıf öğrencilerinden grup eşleştirme yöntemi (Büyüköztürk, 2009, s. 22) ile deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubu 50, kontrol grubu 50 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımı birbirine yakındır (Tablo 8).

Çalışmada 7. Sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni öğrencilerin 5. 6. Sınıf ve 7. Sınıfın 1. Döneminde sosyal bilgiler dersini görmüş olmaları ve bu yüzden vatandaşlık ile ilgili ders içeriğinde bulunan bilgilere ve vatandaşlık uygulamalarına yönelik bazı tutumlara sahip olduklarının varsayılmasıdır. Çalışmada amaçlanan hizmet ederek öğrenme yaklaşımının söz konusu bu vatandaşlık bilgileri ve tutumları üzerinde etki oluşturup oluşturmayacağının test edilmesidir.

Tablo 8.

Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.

	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney Grubu	27	54	23	46	50	100
Kontrol Grubu	24	48	26	52	50	100

Deney ve kontrol gruplarının denkliğini belirlemek amacıyla 2015-2016 eğitim öğretim yılı sosyal bilgiler dersi akademik not ortalamalarına bakılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemler t-testi yapılmıştır (Tablo 9). Test sonuçlarına göre, grupların akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t(98)=.236$ $p>0.05$). Buna göre deney ve kontrol gruplarının bu tür bir deneysel çalışma için akademik başarı açısından birbirine denk olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmacı tarafından öntest olarak uygulanan "Vatandaşlık Başarı Testi" ve "Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" sonuçları arasında da deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu testlere ait sonuçlara bulgular bölümünde yer verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında da deney ve kontrol gruplarının deneysel bir çalışma için denk oldukları söylenebilir.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Gruplarının akademik ortalamalarına göre ilişkisiz örneklemler t-testi sonuçları.

Grup	N	x̄	Ss	Sd	t	p
Deney Grubu	50	71,72	14,12	98	-,236	,814
Kontrol Grubu	50	72,40	14,62			

Tablo 10.

Katılımcı öğretmenlerin demografik verileri.

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem	Mezun Olduğu Alan	Çalıştığı Bölge
Ö1	K	14 yıl	Tarih Ö.	Şehir Merkezi
Ö2	E	8 yıl	Sosyal B.Ö.	Köy
Ö3	E	3 yıl	Sosyal B.Ö.	Köy
Ö4	K	10 yıl	Sosyal B.Ö.	Şehir Merkezi
Ö5	K	7 yıl	Sosyal B.Ö.	İlçe Merkezi
Ö6	K	4 yıl	Sosyal B.Ö.	İlçe Merkezi
Ö7	E	18 yıl	Sınıf Ö.	İlçe Merkezi
Ö8	E	1 yıl	Sosyal B.Ö.	Köy
Ö9	E	8 yıl	Sosyal B.Ö.	Şehir Merkezi
Ö10	E	5 yıl	Sosyal B.Ö.	Köy
Ö11	K	7 yıl	Sosyal B.Ö.	İlçe Merkezi
Ö12	E	11 yıl	Sosyal B.Ö.	İlçe Merkezi
Ö13	K	13 yıl	Tarih Ö.	Şehir Merkezi
Ö14	K	4 yıl	Sosyal B.Ö.	Köy
Ö15	E	6 yıl	Sosyal B.Ö.	Köy

Araştırmanın nitel aşamasında öğretmenlerin görüşlerinin tespit edilebilmesi için Aksaray ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden "maksimum çeşitlilik örneklemesi" esas alınarak 15 sosyal bilgiler öğretmeni seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesi, örnekleme yansıtılacak çeşitlilik durumlarının gözetilerek karar vermeyi esas alan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2009, s.89). Öğretmenlerin seçiminde amaca uygun olacağı düşünüldüğünden cinsiyet, çalışılan bölge (farklı sosyo-ekonomik bölgelerde bulunan okullar) ve kıdem değişkenleri esas alınmıştır (Tablo 10). Öğretmenlerin tümü sosyal bilgiler öğretmenliği yapmaktadır. Ancak üçü farklı bölümlerden mezun olmalarına rağmen (Tarih öğretmenliği, sınıf öğretmenliği) sosyal bilgiler öğretmeni olarak atanmışlardır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme formu, "Vatandaşlık Başarı Testi", "Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" ve "İyi Vatandaşlık Algısı Görüşme Formu"dur. Tüm veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.1. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin vatandaşlık eğitiminde kullanılabilirliğine dair görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliği için öncelikle uzman görüşüne başvurulmuştur. Lawshe tekniğine göre kapsam geçerliği yapılırken alan uzmanları grubu oluşturulur, aday ölçek formları hazırlanır, uzman görüşleri elde edilir, maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları elde edilir, ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indeksleri elde edilir ve kapsam geçerlik oranları indeksi ölçütlerine göre nihai form oluşturulabilir. Bu tekniğe göre kapsam geçerliği en az 5, en fazla 40 uzman ile yapılabilir (Yurdugül, 2005). Lawshe tekniğinde yer alan uzman görüşlerine ait derecelendirmeler "Uygun", "Uygun Ancak Düzeltilmeli" ve "Çıkartılmalı" şeklinde yapılmaktadır (Yeşilyurt & Çapraz, 2018). Ölçeğin kapsam geçerlilik oranlarının hesaplanabilmesi amacıyla sorular "Uygun" 3, "Uygun Ancak Düzeltilmeli" 2 ve "Çıkartılmalı" 1 olacak şekilde puanlanmıştır. Doktorasını sosyal bilgiler eğitiminde yapmış beş alan uzmanı tarafından sorular incelenmiş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda soru sayısı 8'e düşürülmüştür.

3.3.2. Başarı Testinin Geliştirilmesi

Başarı testleri, belli bir programa dayalı öğretim sonunda öğrencilerin bilgi, kavram ve anlayış yönünden gösterdikleri akademik gelişimi belirlemek amacı ile hazırlanan ve kullanılan testlerdir (Yıldırım, 1999, s. 15).

Başarı testinde yer alacak soruların belirlenmesinde sosyal bilgiler müfredatı içinde yer alan vatandaşlık eğitimine yönelik kazanımlar ve ilgili literatür incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda dört seçenekli 27 soru hazırlanmıştır. Kapsam geçerliliği için kazanımları içeren belirtke tablosu hazırlanmış ve uzman görüşü

alınmıştır. Üç ayrı sosyal bilgiler öğretmeni ve iki alan uzmanı tarafından maddelerin kazanımlara uygun olduğu belirtilmiştir. Ayrıca maddeler iki Türkçe öğretmeninin görüşlerine sunulmuş, dil ve anlatım bakımından öğrencilerin düzeyine uygun olduğu görülmüştür. Uzman görüşlerinden sonra son şekli verilerek deneme formu hazırlanmıştır.

Test pilot uygulama için 176 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenci sayısı belirlenmesinde madde sayısının beş katı kadar öğrencinin yeterli olduğu varsayılmıştır (Tavşancıl, 2010). Pilot uygulamada yer alan öğrenciler Aksaray ve Ankara illerinde yer alan 3 farklı okulun 7. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 90'ı kız (% 51.35) , 85'i erkek (% 48.65) öğrencidir.

Uygulama tamamlandıktan sonra testler incelenmiş, maddeleri doğru cevaplayan öğrencilere 1 puan, yanlış ve boş cevaplayan öğrencilere 0 puan verilerek kodlanmıştır. Sonrasında her öğrenci için toplam puanlar hesaplanmıştır. Toplam puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmış ve üst % 27'lik ve alt % 27'lik gruplar belirlenmiştir. Alt ve üst gruplardaki öğrencilerin maddelere verdikleri cevaplara göre madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri hesaplanmıştır (Tablo 11).

Madde ayırt edicilik indeksinin bir madde için 0.40 ve üstünde olması o maddenin ayırt etme gücünün yüksek olduğunu, 0.30 ile 0.39 arasında olması maddenin ayırt etme gücünün orta düzeyde, 0.20 ile 0.29 arasında olması maddenin ayırt etme gücünde sıkıntı olduğunu ve düzeltilmesi gerektiğini, 0.19 ve altında olması ise maddenin ayırt etme gücünün olmadığını yani testten çıkarılması gerektiğini göstermektedir (Tekin, 2010). Madde güçlük indeksinde ise değerin 1'e yaklaşması o maddenin kolay olduğunu, 0'a yaklaşması zor olduğu, 0.50 olması ise sorunun orta güçlükte olduğu anlamına gelir (Atılgan, 2009). Buna göre tablodaki verilere bakıldığında madde 3, madde 5 ve madde 9'un madde ayırt edicilik indekslerinin 0.19'un altında kaldığı görülmektedir. Bu maddelerin madde güçlük indekslerine bakıldığında da 5. ve 9 maddenin çok kolay maddeler olarak değerlendirilebileceği görülmektedir. Bu nedenlerle 3. 5. Ve 9. Maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. 11. Madde ise hem çok zor bir madde olması hem de ayırt edicilik gücünün çok düşük olması nedeniyle çıkarılması uygun görülmüştür. 20. Maddenin ayırt ediciliği düşük ve kolay bir madde olması nedeniyle çıkarılmasına karar verilmiştir.

Tablo 11.

Başarı Testi madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri.

Madde	p	r	Sonuç
1	0.83	0.28	
2	0.55	0.62	
3	0.59	0.13	çıkarılmalı
4	0.84	0.26	
5	0.84	0.15	çıkarılmalı
6	0.87	0.24	
7	0.83	0.33	
8	0.78	0.43	
9	0.92	0.15	çıkarılmalı
10	0.48	0.69	
11	0.08	0.01	çıkarılmalı
12	0.40	0.69	
13	0.76	0.47	
14	0.69	0.52	
15	0.68	0.50	
16	0.56	0.41	
17	0.82	0.32	
18	0.81	0.37	
19	0.60	0.67	
20	0.83	0.20	çıkarılmalı
21	0.66	0.67	
22	0.54	0.67	
23	0.65	0.66	
24	0.79	0.33	
25	0.81	0.37	
26	0.50	0.52	
27	0.55	0.73	

P ort: 0.702 r ort: 0.42

Maddeler çıkarıldıktan sonra madde toplam korelasyonları ve alt ve üst % 27'lik gruplar arasında bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır. Sonuçlara göre maddelerin güvenilirliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. (Tablo 12).

Büyüköztürk (2009, s.171) madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini, .20 -.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceğini veya maddenin düzeltilmesi gerektiğini, .20'den küçük olan maddelerin teste alınmaması gerektiğini belirtmektedir. Tablo 12'de görüldüğü gibi testte yer alan tüm maddelerin madde toplam korelasyonlarının .30'dan yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 12.

Başarı Testi madde analizi sonuçları.

Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu[1]	Alt % 27 – Üst % 27 t değeri[2]
m1	,331	-4,848*
m2	,431	-7,946*
m4	,312	-3,672*
m6	,340	-3,738*
m7	,301	-4,622*
m8	,488	-6,576*
m10	,485	-11,738*
m12	,477	-11,892*
m13	,442	-6,576*
m14	,497	-7,850*
m15	,347	-5,210*
m16	,391	-5,331*
m17	,364	-5,077*
m18	,509	-5,794*
m19	,328	-4,858*
m21	,673	-10,684*
m22	,541	-11,360*
m23	,595	-10,963*
m24	,324	-4,810*
m25	,422	-5,794*
m26	,292	-5,604*
m27	,609	-12,052*

[1] n=176 [2] n1=n2=48 * p < .05

Başarı Testinin Güvenirlik Çalışması için KR21 güvenirlik testine başvurulmuştur. Test maddelerinde doğru cevaba 1, yanlış cevaba 0 verilen başarı testlerinin güvenirliğinin hesaplanmasında KR20 ve KR21 testleri kullanılmaktadır. Güvenirlik katsayısı sıfır ile bir arasında değişen bir sayı ile ifade edilir. Bu değerin bire yaklaşması oranında testten öğrencilerin aldığı puanların güvenirliği artar. Büyüköztürk (2009), bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması durumunda o testin güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Testin KR21 güvenirlik katsayısı hesaplanmış 0.83 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Tutum, bir nesneye ilişkin *duygu, düşünce* ve davranışlardan oluşmaktadır. Ancak, bu boyutlar birbirlerinden bağımsız değildir. Karşılıklı olarak birbirlerini etkiler, birbirinden etkilenir ve çoğu kez aralarında bir tutarlılık bulunur (Aydın, 2000). Tutum ölçekleri kişilerin uzun süreli yaşam deneyimleri ve yetişme süreçleri içinde kazandıkları temel kişilik eğilimlerini yakalamayı amaçlamaktadır. Tutumlar en iyi çoklu sorularla ölçülebilir ve genelde kapalı uçlu sorular kullanılır (Balcı, 2010, s.147).

Vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesinde maddeler yazılmadan önce çeşitli alanlarda geliştirilmiş tutum ölçekleri incelenmiş, maddelerin ifade ediliş şekli ve kullanılan dil ve anlatım özellikleri incelenmiştir. Ayrıca vatandaşlığa yönelik uygulamalar, sosyal katılım, vatandaşlık hak ve görevleri, sosyal bilgiler dersi müfredatında vatandaşlığa dair uygulamaların yer aldığı kazanımlar gibi ilgili literatür incelenerek ortaokul öğrencilerinin düzeyine uygun olduğu düşünülen olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşan 38 madde yazılmıştır. Bu maddeler üç sosyal bilgiler öğretmeni, üç sosyal bilgiler alan uzmanı, iki Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve maddelerden ikisi benzer maddeler bulunduğundan, birisi de amacı karşılamadığından çıkarılmış, ön uygulama için 35 soruluk deneme formu oluşturulmuştur. Taslak formda yer alan her bir madde, “Hiç katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde adlandırılan ve 5’li Likert tipi dereceleme ölçeği şeklinde derecelendirilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevapların puanlanmasında, olumlu ifadeler için 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlama yapılırken, olumsuz ifadeler için çevirme yapılmış 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır. Oluşturulan taslak form Aksaray ve Ankara ilinde bulunan üç farklı okulun 7. Sınıf öğrencilerinden 185 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin 95’i kız

(% 51.35) , 90'ı erkek (% 48.65) öğrencidir. Öğrenci sayısının belirlenmesinde madde sayısının beş katı kadar öğrencinin yeterli olduğu varsayılmıştır (Tavşancıl, 2010).

Ön uygulama tamamlandıktan sonra her öğrencinin verdikleri cevaplar puanlanmış ve toplam puanları hesaplanmıştır. Toplam puanların hesaplanmasının ardından sıralanarak üst ve alt % 27'lik gruplar belirlenmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için, geçerlik için faktör analizi yoluyla yapı geçerliği çalışması, güvenirlik için ise Cronbach Alfa değeri, madde ayırt edicilik ve madde toplam korelâsyonu değerleri incelenmiştir.

Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir. Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmayı amaçlarken, doğrulayıcı faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce tespit edilen bir hipotezin test edilmesini amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2009, s. 123).

Bu araştırmada açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde hangi faktörleştirme tekniğinin kullanılacağı araştırmanın sayıtlılarına ve amacına göre değişir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.198). Bu amaçla bu araştırmada temel bileşenler analizi kullanılmış ve dik döndürme yapılmıştır.

Faktör analizi tüm verilerde kullanılamayabilir. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2009, s. 126). Barlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlara göre inceler, hesaplanan kikare testinin anlamlı çıkması verilerin uygunluğunun göstergesi olmaktadır. KMO testi ise verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemektedir. KMO değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir ve 1'e yaklaşması faktörleşmenin uygunluğunu artırmaktadır. KMO testinin .60'dan yüksek çıkması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2009, s. 126). Vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeğinin KMO ve Barlett küresellik testine bakıldığında (Tablo 13) KMO değerinin .89, Barlett testinin p değerinin .05'den küçük olduğu görülmektedir. Büyüköztürk'e (2009) göre KMO değerinin .60'dan yüksek olması ve Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterdiğinden tutum ölçeği için faktör analizi yapılabileceğine karar verilmiştir.

Tablo 13.

Tutum Ölçeği KMO ve Barlett testi sonuçları.

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği		.896
Barlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki Kare	2804,426
	sd	595
	Sig.	,000

$p < .05$

Faktör analizinde her bir maddenin faktör yükü o maddenin hangi faktörü temsil ettiğini göstermektedir. Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında yük değerlerinin yüksek olması, maddenin tek faktörde yüksek yük değerine sahipken, diğer faktörlerde düşük yük değerlerine sahip olması ve önemli faktörlerin herhangi bir maddede birlikte açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması gerekmektedir. Faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçektir. Ancak bu sınır değer .30'a kadar indirilebilmektedir (Büyüköztürk, 2009, s. 124). Tabachnick ve Fidell (2001) ise bu sınır değeri .32 olarak belirlemiştir. Bu bilgilere dayanarak tutum ölçeğinin değerlendirilmesinde kesme değeri .30 olarak belirlenmiştir. Bu değeri yakalayamayan 10. soru (.231) ve 24. soru (-.014) ölçekten çıkartılarak ölçeğe 33 maddelik son hali verilmiştir. Ölçeğin 33 maddelik yeni hali için tekrar KMO ve Barlett testi yapılmış (Tablo 14) Kmo değeri uygun ve Barlett testi anlamlı çıktığından yeniden faktör analizi yapılmıştır.

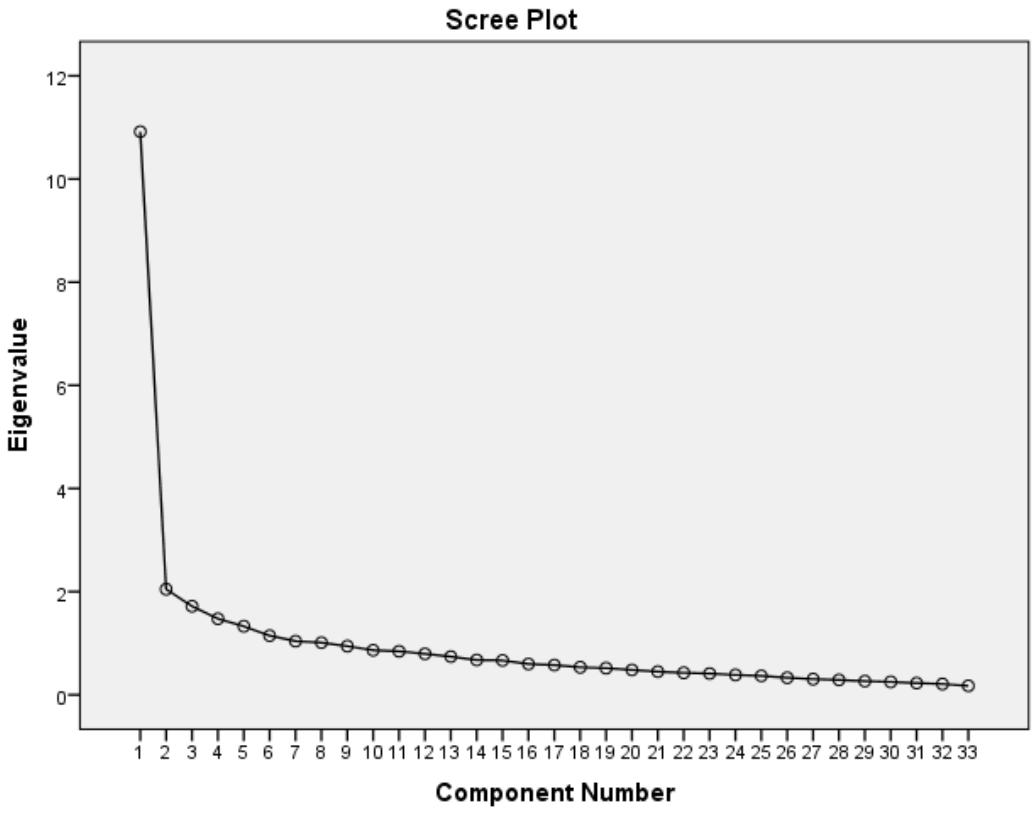
Faktör analizi sonucunda 33 maddenin özdeğeri 1'den büyük olan 8 faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu 8 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 62.670'dir. Ancak birinci maddenin tek başına toplam varyansın %33.086'sını karşıladığı görülmektedir. Açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının ölçeğin tek faktörlü olmasında yeterli olarak görülebilmektedir (Büyüköztürk, 2009, s. 125). Birinci faktör yük değeri ve açıkladığı varyansın yüksek olmasının yanında ikinci faktör ve sonrasındaki faktörlerin özdeğerleri arasında yakınlık bulunduğundan (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.137) ölçeğin tek faktörlü olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 14.

Tutum Ölçeği Nihai Hali KMO ve Barlett testi sonuçları.

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği		.900
Barlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki Kare	2727,160
	sd	528
	Sig.	,000

p< .05



Şekil 10. Vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeğine ait yamaç eğim grafiği.

Vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği yamaç eğim grafiğine bakıldığında ise (Şekil 10) birinci faktörden sonra keskin tek bir düşüşten sonra yatay eksen göze çarpmaktadır. Buradan ölçeğe ait maddelerin tek boyutta toplandığı çıkarımı yapılabilir (Büyüköztürk, 2009, s.133). Bu verilere dayanarak vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeğinin 33 madde olmasına ve tek faktörlü olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeğinin güvenirlik çalışması için Cronbach Alfa değerine bakılmıştır. Ölçeğin güvenilir kabul edilmesi için Cronbach Alfa değerinin .70"in üzerinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2009). Ölçeğin Cronbach Alfa değeri $\alpha = .933$ olarak bulunmuştur. Bu veriye göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçekte yer alan maddelerin, öğrencilerin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumlarını ne derece ayırt ettiğini belirlemek amacıyla madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır (Tablo 15).

Madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt etmektedir (Büyüköztürk, 2009, s.171). Vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeğinin madde toplam korelasyonu değerlerinin .356 ile .657 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerden hareketle ölçekte yer alan maddelerin güvenirliklerinin yüksek ve benzer davranışı ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir (Büyüköztürk, 2009, s. 191).

Maddelerin ayırt edicilik güçlerini tespit etmek için ise her bir madde için üst grup ve alt grup tutum puanları ortalamaları arasındaki t anlamlılık değeri hesaplanmıştır. Tutum toplam puanları hesaplanmış, puanlar yüksekten düşüğe doğru sıralanarak alt ve üst %27'lik gruplar belirlenmiştir. Alt ve üst %27'lik grupların her bir maddeye göre puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları hesaplanmıştır (Tablo 15). Tüm maddeler için t değerinin anlamlı ($p<.05$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu ölçekteki maddelerin güvenirliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 15.

Tutum ölçeği madde analizi sonuçları.

Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu[1]	Alt % 27 – Üst % 27 t değeri[2]
m1	,481	-5,801*
m2	,481	-8,643*
m3	,478	-7,390*
m4	,561	-9,187*
m5	,564	-7,877*
m6	,593	-9,154*
m7	,610	-9,080*
m8	,440	-6,146*
m9	,528	-6,340*
m11	,538	-7,403*
m12	,625	-9,488*
m13	,623	-8,136*
m14	,594	-8,922*
m15	,619	-9,470*
m16	,526	-10,056*
m17	,553	-8,571*
m18	,552	-8,434*
m19	,642	-9,398*
m20	,657	-9,026*
m21	,423	-6,974*
m22	,634	-10,979*
m23	,507	-6,531*

m25	,532	-7,980*
m26	,482	-7,318*
m27	,474	-5,962*
m28	,686	-11,973*
m29	,392	-6,515*
m30	,502	-7,523*
m31	,566	-8,195*
m32	,488	-6,881*
m33	,356	-6,047*
m34	,393	-5,520*
m35	,432	-5,490*

[1] n=185 [2] n1=n2=50 * p < .05

3.3.4. İyi Vatandaşlık Algısı Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Nitel verilerin toplanmasında görüşme formları en çok kullanılan araçlardandır. Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kolay yoldur (Karasar, 2012, s.166). Bu araştırmada öğrencilerin iyi vatandaşlığa yönelik algılarını ölçmek amacıyla görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun sorularının hazırlanması sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme sorularının kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Lawshe tekniğine göre yapılan kapsam geçerliği çalışması sonucunda beş sorunun kullanılabileceği görülmüştür. Görüşme formunda şu sorular yer almaktadır:

1. Vatandaş nedir? Birkaç cümle ile tanımlamanızı istersem neler söyleyebilirsin?

2. Sana göre “iyi vatandaş” nasıl tanımlanabilir?

3. Sana göre “iyi vatandaş” aşağıdaki özelliklerden hangilerine sahip olmalıdır?

Haklarını ve sorumluluklarını bilir.

Sorumluluklarını yerine getirir.

Başkalarının haklarına saygı gösterir.

Kanunlara uyar.

Çevresindeki sorunlara karşı duyarsızdır.

Çevresinde gördüğü toplumsal problemlerle ilgilenir.

İnsanların daha iyi bir dünyada yaşamasını ister.

Diğer insanlara karşı kendini sorumlu hisseder.

İnsanların daha iyi koşullarda yaşaması için çaba gösterir.

4. Kendini "iyi vatandaş" olarak görüyor musun? Neden?

5. İyi vatandaş özelliklerine sahip olduğunu düşündüğün birisini söyleyebilir misin? Bu kişinin hangi özellikleri onu iyi vatandaş olarak görmeni sağlıyor?

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci öntestlerin uygulanması ve görüşmelerin yapılması, deneysel sürecin gerçekleştirilmesi, sontestlerin uygulanması olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Öntest ve sontest süreçleri ile birlikte tüm uygulama süreci 12 hafta sürmüştür.

3.4.1. Öntestlerin Uygulanması

Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra öntestler A Ortaokulu ve B Ortaokulu öğrencileri ile bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Başarı testi ve tutum ölçeği öğrencilere verilmeden önce anketlerin sadece bilimsel bir araştırma için kullanılacağı, herhangi bir şekilde not ile değerlendirilmeyeceği ya da öğretmenleri ile paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Anketlerin cevaplanması sürecinde de anlaşılamayan noktalarda açıklamalar yapılmıştır. Başarı testi cevaplama süresi 40 dakika, tutum ölçeği cevaplama süresi ise 30 dakika olarak belirlenmiştir.

Görüşmeler deney grubundaki öğrenciler ile deney süreci öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki kez yapılmıştır. Öğrencilere görüşme sırasında konuşulanların sadece bilimsel bir araştırma için kullanılacağı, cevaplarının araştırma için çok önemli olduğu ve cevaplar

değerlendirilirken isimlerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Görüşmeler her öğrenci ile ortalama 20 dakika sürmüştür.

Öğretmen görüşmeleri ise Mayıs ayı içerisinde (2017) farklı günlerde öğretmenlerin okullarına gidilerek gerçekleştirilmiş her bir görüşme ortalama 45 dakika sürmüştür.

3.4.2. Hizmet Ederek Öğrenme Faaliyetlerinin Uygulanması

Uygulama sürecinde deney grubundaki öğrencilerle Nisan 2017- Haziran 2017 tarihleri arasında on haftalık bir süreçte hizmet ederek öğrenme faaliyetleri yapılmıştır. Yapılacak hizmet ederek öğrenme faaliyetleri tasarlanma biçimine göre model proje yaklaşımına uygun olarak planlanmıştır. Hizmet ederek öğrenme süreci basamaklarına göre yapılan çalışmalar şu şekildedir:

1. Ön hazırlık aşamasında öğrencilerin akademik olarak ulaşması hedeflenen konular belirlendi. Vatandaşlığa yönelik uygulamalar (dilekçe yazma, sosyal sorumluluk ve toplumsal katılım, çevresel duyarlılık vb.) hakkında yapılacaklar planlandı. Bu aşamada araştırmacı aşağıdaki sorulara cevaplar vermeyi amaçlamıştır.

-Hizmet ederek öğrenme çalışmalarının amacı nedir?

Öğrencilerin çevrelerindeki sorunları fark etmeleri, sorumlu vatandaşlar olarak bu sorunlara çözüm önerileri sunmaları, toplumsal ortaklar ile çalışmaları, vatandaşlık görevleri konusunda farkındalık oluşturmaları amaçlanmıştır. Bu sayede sosyal bilgiler dersine ilgilerinin artması amaçlanmıştır.

- Öğrencilerin akademik kazanımlara ulaşabilmesi için hangi faaliyetler planlanabilir?

Akademik kazanımlara ulaşabilmeleri için ders kazanımları ve ders içi faaliyetleri eşgüdümlü şekilde planlandı. Öğretmenin ders saatinde kullanacağı örnek olay ve metinlere dayalı etkinlikler hazırlanmıştır (Ek 6).

- Öğrencilerin faaliyetlere ilgisini nasıl çekebilirim?

Öğrencilerin faaliyetlere ilgisini çekmek için keşif aşamasında kullanılacak kısa film, gazete haberleri hazırlanmıştır.

- Planlanacak faaliyetlerin seçimine öğrencileri nasıl dahil edebilirim?

Faaliyetlerin seçiminde tamamen gönüllülük esas alınarak öğrencilerin en çok dikkatlerini çeken faaliyetlerin içinde yer almaları sağlanacaktır.

- Faaliyetlerin uygulanmasında olası ortaklar kimler olabilir?

Faaliyetlerin uygulanmasında seçilecek faaliyetlerin içeriğine göre belediye çalışanları, mahalle muhtarı, yerel medya ve sivil toplum kuruluşları ile ortaklık yapılabileceği düşünülmüştür.

2. Keşif aşamasında öğrenciler öğrenme hedefleri ve beklentiler hakkında bilgilendirilmiştir. Sonrasında öğrencilerle çalışma yapabilecekleri hizmet alanlarını belirleyebilmek amacıyla bazı etkinlikler yapılmıştır. Bunlar:

a) "Engel Yok" isimli kısa filmin izletilmesi: Söz konusu film ilçede görev yapan Müzik öğretmeni Tufan Baydan'ın çektiği özel eğitim öğrencisi Umut'u konu alan bir filmdir. Öğrencilerle birlikte izlenen filmin ardından film değerlendirme formu (Ek 7) ve soru cevap etkinlikleri ile değerlendirme yapılmıştır.

b) Mahalle Yürüyüşü: Öğrencilerle birlikte yaşadıkları mahallede bir yürüyüş yapılmıştır. Bu yürüyüş sırasında dikkatlerini çeken çevresel, sosyal problemler veya durumları not almaları istenmiş, daha sonrasında bu durumlar üzerinde konuşulacağı belirtilmiştir. Yaklaşık iki saatlik bu yürüyüş sonrasında okula dönen öğrencilere araştırmacı şu soruları sormuştur:

-Mahallenin çevresel sorunları neler olabilir?

-İnsanları rahatsız edebilecek bir duruma rastladınız mı?

-Mahallenizi daha güzel hale getirmek isteseydiniz ne yapardınız?

-Bu yürüyüş sırasında dikkatinizi çeken durumlar daha önce dikkatinizi çekmiş miydi?

Öğrenciler mahallede çevre kirliliğinin en büyük problem olduğunu, kaldırımların düzensiz olduğunu, kış döneminde önlem alınmadığından sokakların çamur ya da buz olduğunu ve bu durumun onları rahatsız ettiğinden, mahallede yaşayan insanların çöplerini bırakma konusunda ve evlerinin etrafını temiz tutma konusunda dikkatli olmadıklarından bahsetmişlerdir.

c) "Bir sorunum var." konulu mektup yazma çalışması yapıldı. "Öğrencilere devlet büyüklerine, sivil toplum kuruluşlarına ya da mahalli yönetimlere bir mektup yazdığınızı hayal edin hangi toplumsal problemlere değinirdiniz? Toplumda sorun yaşayan herhangi bir grubun üyesi olduğunuzu düşünerek (engelliler, mülteciler, sokakta yaşayan çocuklar, hasta insanlar vb.) devlet büyüklerine bir mektup yazınız." Şeklinde bir yönlendirme

yapıldı. Sosyal problemler hakkındaki farkındalık düzeyleri ve hangi problemleri önemsedikleri ve hangi problemlerin çözülmesini istedikleri tespit edilmeye çalışıldı. Mektuplar da en çok dikkat çeken sorunların çevre sorunları, engellilerin ihtiyaçları, organ bekleyen hastaların sorunları, fakirlik, mültecilerin vatan hasreti gibi problemler olduğu görülmüştür (Ek 8).

Yapılan bu çalışmaların ardından öğrencilerle aşağıdaki sorular üzerinde konuşularak yapılabilecek faaliyetler seçildi:

-Yaptığımız çalışmalar sonucu hangi ihtiyaçlar dikkatinizi çekti?

-Bu ihtiyaçlardan hangileri acil olarak çözüm gerektirmektedir?

-Bu sorunların hangisinin çözümünde yer almak isterdin?

-Bu sorunların çözümünde hangi toplumsal ortaklarla işbirliği yapabiliriz?

3. Planlama aşamasında uygulanacak faaliyetler ayrıntılı olarak planlanmıştır. Faaliyetlerin planlanmasında 50 kişilik deney grubu gönüllülük esasına göre dört gruba ayrılmış ve her bir grubun farklı bir hizmet ederek öğrenme projesi gerçekleştirmesine karar verilmiştir. Yapılacak faaliyetlerin seçilmesinde keşif aşamasından elde edilen veriler kullanılmıştır. Buna dayalı olarak engelliler, çevre sorunları, yardımlaşma ve organ bağışı temalı etkinlikler yapılmasına öğrenciler ile birlikte karar verilmiştir.

Projelerin planlaması aşamasında projelerle ilgili malzeme tedariki, yapılabilecek işlerle ilgili izinlerin alınması, öğrencilerin kişisel, sosyal ve kültürel alanlardaki gelişimlerini sağlayacak kazanımların planlanması, işbirlikli çalışma ve akıl yürütmeye dayalı faaliyetler, problem çözme ve liderlik becerilerini geliştirici çalışmalar araştırmacı tarafından planlanmıştır.

4. Hareket aşamasında öğrencilerle planlanan projeler gerçekleştirilmiştir.

1. Grup: "Umudumuz Var" projesi: Bu grup Aksaray ilinde yer alan bir devlet okulu olan C Ortaokulu öğrencisi Umut'un hayalini gerçekleştirmek üzere çeşitli hizmet ederek öğrenme faaliyetleri gerçekleştirmiştir. Umut 13 yaşında ve evde eğitim alan engelli bir öğrencidir. Evden hiç çıkamamakta ve yaşlı babaannesi ve kardeşi ile yaşamaktadır. Evinden çıkamadığı için en büyük hayali dış dünya ile bağlantı kurabileceği bir bilgisayarı olmasıdır. Öğrenciler Umut'u anlatan kısa filmi keşif aşamasında izledikten sonra onun hayalini gerçekleştirmek istemişlerdir. 1.grupta bulunan öğrenciler Umut'un bu hayalini gerçekleştirmek için okullarında "Umudumuz Var" sloganıyla bir kampanya başlattılar.

Kampanya kapsamında afiş çalışmaları, okul kermesi ve yardım toplama etkinlikleri ile Umut'a bir bilgisayar alarak onu evinde ziyaret ettiler. Tüm bu süreç ayrıca veliler ve okul yönetiminden izin alınarak kısa film haline getirildi.

2. Grup: " Mahallemizi Tanıyoruz" projesi: 2. Grupta bulunan öğrenciler mahallelerinde bulunan çevre sorunlarına dikkat çekmeyi amaçlayan hizmet-öğrenme faaliyetleri gerçekleştirmişlerdir. Keşif aşamasında yapılan mahalle yürüyüşü sırasında öğrenciler araştırmacı ile birlikte okulun bulunduğu mahalleyi gezerek çevre gözlemi yapmışlar, mahalle gözlem formu doldurmuşlar (Ek 9), çevre ile ilgili gördükleri sorunları fotoğraflamışlardır. Sonrasında bir ders saati sürecinde sınıf ortamında bu çevre sorunları hakkında konuşulmuş, yapılabilecek çalışmaları planlamışlardır. Bu plan dahilinde öğrenciler okullarında çevre sorunları konulu resim yarışması yaparak mahallelerindeki çevre sorunlarına dikkat çekmeyi amaçlamışlardır. Birinci seçilen resmi kullanarak el ilanı bastırmışlar ve mahalle halkına dağıtmışlardır. Veliler başta olmak üzere mahalle halkını okula davet ederek "Mahallemizi Tanıyalım, çevremizi Koruyalım" temalı bir konferans düzenlemişlerdir.

3. Grup: " Ramazan Paketi" projesi: Bu grup yaklaşan Ramazan ayı nedeniyle ilçede bulunan yardıma muhtaç kişilere dağıtılmak üzere ramazan paketi hazırlama ve yardımlaşma kültürüne destek olmayı amaçlamıştır. Özellikle keşif aşamasında öğrenci mektuplarından ve mahalle yürüyüşü etkinliğinde dikkati çeken sorunlardan birisi fakirlik konusu olduğundan bu konu seçilmiştir. Planlama aşamasında öğrencilerle ramazan ayının yardımlaşma ve dayanışma üzerinde etkilerini konu edinen bir belgesel izlenmiş, sonrasında nasıl bir yardımlaşma faaliyeti yürütülebileceği üzerine konuşulmuştur. Sonrasında öğrenciler ve velilerin katılımıyla okul genelinde ramazan kampanyası başlatılmıştır. Toplanan gıda vb. ürünler paketlenerek mahallede bulunan yardıma muhtaç kişilere ulaştırılmıştır. Bu projenin gerçekleştirilmesinde mahalle muhtarlığı ve belediyenin sosyal hizmet birimi toplumsal ortaklar olarak seçilmiş ve işbirliği yapılmıştır.

4. Grup: "Organ Bağışına Destek" projesi: Bu projede öğrenciler yaşadıkları ilçede organ bağışı konusuna dikkat çekmek ve organ bağışı sayısını artırmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla ilçede bulunan merkez sağlık ocağı ile işbirliği yaparak beş hafta boyunca ilçenin çeşitli yerlerinde standlar açarak organ bağışı ile ilgili bilgilendirme yapmış ve organ bağışçısı olmak isteyen kişilere yardımcı olmuşlardır. İlçede organ bağışı yapan kişi sayısını artırmışlardır.

Hareket aşamasında öğrencilerin ve toplumsal ortakların faaliyetlerini değerlendirmek, hizmet çalışmalarının planlı ve istenen şekilde yürütülüp yürütülmediğini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından kontrol listesi kullanılmıştır (Ek 10).

5. Yansıtma aşamasında öğrencilere faaliyetleri gerçekleştirdikleri süreç içerisinde günlük tutmaları istenmiştir. Faaliyetlerin gerçekleşmesi aşamasında her hafta toplantı yapılarak faaliyetler hakkında konuşulmuş, yaptıkları çalışmalarla ilgili hissettikleri, yaşadıkları ve onları etkileyen durumları paylaşmaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilere öz değerlendirme formu (Ek 11) verilerek faaliyetler sırasında kendilerinin yaptıkları, grup içi uyumları, liderlik ve birlikte çalışma yetenekleri gibi konularda kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır.

6. Gösterme ve kutlama aşamasında grupların faaliyetlerinin tamamlanmasının ardından her grup çalışma alanına göre farklı kutlama etkinlikleri planlamıştır.

1. Grup: Umut'un evine gitmesinin ardından okulda okul geneli öğrencilerin ve öğretmenleri ile bir toplantı düzenlemişler, çalışmaları ile ilgili çekilen kısa film izlenmiştir.

2. Grup: Mahalle halkını çevre sorunlarına dikkat çekmek ve yaptıkları çalışmaları aktarmak üzere mahallede yaşayanlar için bir konferans düzenlemişlerdir.

3. Grup: Ramazan paketlerinin hazırlanmasında desteği olan toplumsal ortaklar okula davet edilerek teşekkür edilmiş, birlikte yapılan çalışmalar değerlendirilmiş ve okul müdürlüğü tarafından muhtar ve mahallenin ileri gelenlerine plaket verilmiştir. Öğrenciler ise yapılan çalışmalar ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirtmişlerdir.

4. Grup: Organ bağışı kampanyasının tamamlanmasının ardından okuldaki diğer arkadaşlarına yapılanları aktarmak için bir toplantı düzenlemişlerdir. Bu toplantıya toplumsal ortakları olan sağlık çalışanlarını da çağırarak teşekkürlerini iletmişler ve okul idaresi tarafından toplumsal ortaklara teşekkür plaketi takdim edilmiştir.

3.4.3. Sontestlerin Uygulanması

Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından "Vatandaşlık Başarı Testi" ve "Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" tekrar uygulanmıştır. Öntestlerde olduğu gibi başarı testi cevaplama süresi olarak 40 dakika, tutum ölçeği cevaplama süresi ise 30 dakika verilmiştir. Öğrenciler aynı testleri daha önce cevapladıklarından öntestlere

göre daha rahat oldukları ve herhangi bir soru sormadıkları gözlemlenmiştir. Buna rağmen öğrencilere testlerin yalnızca bilimsel bir çalışmada kullanılacağı ve herhangi bir şekilde notla değerlendirilmeyeceği hatırlatılmıştır. "İyi vatandaşlık" ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmeler uygulama öncesinde olduğu gibi uygulama sürecinden sonra da öğrencilerin okullarında yapılmış, her öğrenci ile ortalama 20 dakika olmak üzere ve farklı zamanlarda gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada hem nitel hem nicel veriler yer aldığından elde edilen veriler iki ayrı bölüm halinde analiz edilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri "Vatandaşlık Başarı Testi" ve "Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde Spss 24.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Ayrıca Araştırmanın alt problemlerine göre yapılan istatistik işlemleri şunlardır:

1. Deney ve kontrol gruplarının vatandaşlık bilgilerinin karşılaştırılmasında vatandaşlık başarı testi öntest puanları arasında ilişkisiz örneklemler t-testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklemler t-testi farklı gruplardan elde edilen verilerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılmaktadır (Can, 2013, s.115). İlişkisiz örneklemler t-testinin güvenilir bir şekilde yapılabilmesi için ortalamaları kıyaslanacak verilerin her birinin dağılımı normal olmalı, grupların varyansları eşit olmalı ve her bir veri diğerinden bağımsız olmalıdır (Can, 2013, s.116).

2. Deney grubu öğrencilerinin vatandaşlık başarı testi öntest puanları ile sontest puanlarının karşılaştırılmasında ilişkili örneklemler t-testi yapılmıştır. İlişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için ilişkili örneklemler için t-testi kullanılır (Büyüköztürk, 2009, s. 67). İlişkili örneklemler t-testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için ortalamaları kıyaslanacak verilerin farklarının oluşturduğu veri dizisi normal dağılım özellikleri taşımalıdır ve fark puanları birbirinden bağımsız olmalıdır (Can, 2013, s. 132).

3. Kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık başarı testi öntest ve sontestten aldıkları puanların ortalamalarının karşılaştırılmasında ilişkili örneklemler t-testi yapılmıştır.

4. Kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin vatandaşlık başarı testi sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklemler t-testi yapılmıştır.

5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumlarının öntestlere göre karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklemler t testi yapılmıştır.

6. Deney grubu öğrencilerinin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum testi öntest ve sontestlerinin karşılaştırılmasında ilişkili örneklemler t-testi yapılmıştır.

7. Kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında ilişkili örneklemler t-testi yapılmıştır.

8. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği sontest puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklemler t-testi yapılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır. İçerik analizinde betimsel analizden farklı olarak veriler daha derin bir işleme tabi tutulur ve verilerde fark edilemeyen ayrıntıların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. İçerik analizi verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224). Öğretmenlerin verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından oluşturulan çerçeve etrafında temalarına göre ayırt edilmiş, bulgular gruplandırılarak tablolar oluşturulmuştur. Öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3… olarak kodlanmış ve bulguların yorumlanmasında doğrudan öğretmenlerin ifadelerine yer verilmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin analiz edilmesinde de içerik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinden sonra iyi vatandaşlığa dair algılarında değişim olup olmadığının belirlenmesi amaçlandığından yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanan verilerin daha derinlemesine incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmüş bu yüzden içerik analizi yapılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar kodlanmış, temalarına göre gruplandırılmış ve sayısallaştırılarak tablolar haline getirilmiştir. Öğrencilerin isimleri

kullanılmamış K1, K2, K3, K4… olarak kodlanmıştır. Bulguların derinlemesine incelenmesinde doğrudan öğrenci ifadelerine de yer verilmiştir.

Nitel verilerin analizinde başka bir araştırmacı tarafından da veriler çözümlenmiştir. Kategoriler ve temaların çözümlenmesi bakımından iki araştırmacının kodlamaları karşılaştırılmış ve güvenirlik değerleri bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşme formlarının güvenirlik değeri .90, öğrencilerin görüşme formlarının güvenirlik değeri ise .88 olarak hesaplanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın problemleri ile ilgili verilerin analizi, bu analizlerde elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır.

4.1.Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının kullanılma durumuna ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulgular

4.1.1. Öğretmenlerin hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin vatandaşlık eğitimine sağladığı katkılar hakkındaki görüşleri

Öğretmenlere "Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri vatandaşlık eğitimine katkı sağlayabilir mi? diye sorulduğunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı evet cevabını vermişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin olumlu katkı sağladığına inandıklarını göstermektedir. Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin vatandaşlık eğitimine sağladığı katkıların neler olduğu hakkındaki görüşleri ise Tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16.

Öğretmenlerin Hizmet Ederek Öğrenme Faaliyetlerinin Vatandaşlık Eğitimine Katkılarına İlişkin Görüşleri.

	f	%
1. Toplumsal sorunlara yönelik duyarlılıkları artırabilir.	11	12.6
2. Vatandaşlık sorumluluklarının öğrenilmesinde h.ö. faaliyetleri etkilidir.	10	11.5
3. Hizmet ederek öğrenme (h.e.ö.) faaliyetleri ile vatandaşlık eğitiminin amaçları ortaktır.	9	10.3
4. H.e.ö. faaliyetleri vatandaşlık becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlar.	8	9.2
5. H.e.ö. faaliyetleri öğrencilere toplumsal duyarlılık kazandırır.	7	8.0
6. Öğrencilerde toplumun bir parçası olduğu hissi uyandırır.	7	8.0
7. H.e.ö. faaliyetleri vatandaşlık görevlerini öğretir.	6	6.9
8. Öğrencilerde değerlerin geliştirilmesine katkı sağlar.	6	6.9
9. Vatandaşlık eğitimi h.e.ö. faaliyetlerinin temelini oluşturur.	5	5.8
10. H.e.ö. faaliyetleri öğrencilere vatandaşlık bilinci kazandırır.	5	5.8
11. Vatandaşlık haklarının öğretilmesinde etkilidir.	5	5.8
12. H.e.ö. faaliyetleri öğrencilere özsaygı kazandırır.	4	4.6
13. H.e.ö. faaliyetleri toplumsal kuralları öğretir.	4	4.6
Toplam*	87	100

*Öğretmenler birden fazla ifade belirttiklerinden frekans toplamı katılımcı sayısından (N) farklıdır. Yüzdeler toplam f değerine göre hesaplanmıştır.

Tablo 16'ya bakıldığında öğretmenler, hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin vatandaşlık eğitimine katkılarına dair en fazla toplumsal sorunluluklara dair duyarlılıkları artırdığını (f=11) belirtmişlerdir. Ayrıca vatandaşlık sorumluluklarının öğretilmesine (f=10), vatandaşlık eğitiminin amaçlarının gerçekleşmesine (f=9) ve vatandaşlık becerilerinin kazandırılmasına katkı sağladığı (f=8) görüşleri en çok tekrar edilen görüşlerdir. Ayrıca öğrencilerde toplumsal duyarlılıkların artırılması, toplumsal kuralların öğretilmesi,

toplumun bir parçası olduğunun hissedilmesi gibi sosyal gelişimleri ile ilgili katkıları olabileceği öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin vatandaşlık sorumluluklarının kazandırılmasında etkili olduğunu belirten Ö4; *"Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri bireye sorumluluk kazandırır. Sorumluluk sahibi bir vatandaş olmayı öğrendiği için kendine, ailesine ve devletine karşı olan görevlerini yerine getirir."* demiştir.

Ö7 ise hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile vatandaşlık eğitiminin ortak amaçlar taşıdığını *"Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin amaçları ile vatandaşlık eğitimi dersinin kazanımları ve amaçları arasında büyük benzerlikler vardır. Bu yüzden hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin kullanılması vatandaşlık eğitimi derslerinin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırabilir."* şeklinde belirtmiştir.

4.1.2.Öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini kullanma durumları ile ilgili bulgular

Öğretmenlerin "Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini kullanıyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 17'de gösterilmektedir.

Tablo 17.

Öğretmenlerin "Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini kullanıyor musunuz?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar.

	f	%
Evet	3	20
Hayır	12	80
Toplam	15	100

Tablo 17'ye bakıldığında hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini derslerinde kullandıklarını belirten öğretmenlerin oranlarının oldukça düşük olduğu (f=3, % 20) görülmektedir. Oysa ki öğretmenler daha önceki soruda vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin katkısı olduğunu yüksek oranlarda belirtmişlerdir.

Öğretmenlere vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini kullanma ya da kullanmama nedenleri sorulduğunda alınan cevaplar Tablo 18 ve Tablo 19 'da verilmiştir.

Tablo 18.

Öğretmenlerin Vatandaşlık Eğitiminde Hizmet Ederek Öğrenme Faaliyetlerini Kullanma Nedenlerini Gösteren Frekans Tablosu.

	f	%
1. Bireylerin toplumsal duyarlılıklarını artırıyor.	3	15.8
2. Bireylerin topluma karşı sorumluluklarını öğretir.	3	15.8
3. Sivil toplum kuruluşlarını öğrencilere tanıtır.	3	15.8
4. Toplumsal problemlere dikkat çeker.	3	15.8
5. Ders konularını günlük olaylarla ilişkilendirir.	2	10.5
6. Öğrenci-toplum etkileşimini artırır.	2	10.5
7. Öğretmen olarak iyi vatandaş yetiştirme görevimiz olduğu için.	2	10.5
8.Kalıcı ve etkin öğrenmeyi sağlar.	1	5.3
Toplam*	19	100

*Öğretmenler birden fazla ifade belirttiklerinden frekans toplamı katılımcı sayısından (N=3) farklıdır. Yüzdeler toplam f değerine göre hesaplanmıştır.

Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini kullandıklarını belirten öğretmenler bu durumun nedenleri olarak en fazla hizmet ederek öğrenmenin toplumsal duyarlılıkları artırdığından (f=3), topluma karşı sorumlulukları öğrettiğinden (f=3), sivil toplum kuruluşlarını öğrencilere tanıttığından (f=3) bahsetmişlerdir. Ayrıca derslerde kullanılabilecek bir yöntem olarak, toplumsal problemlere dikkat çekmede, öğrenci ve toplum etkileşimini artırmada, ders konularını günlük olaylarla ilişkilendirmede ve kalıcı ve etkin öğrenmeyi sağlamada faydalı olabileceği için tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Tablo 18).

Ö8 hizmet ederek öğrenmenin öğrenci ve toplum etkileşimini artırdığını belirterek *"Öğrencilere yalnızca sınıflarda teorik bilgilerin verilmesinin vatandaşlık eğitimi için yeterli olduğunu düşünmüyorum. Öğrencinin yaşadığı toplumu tanıyabilmesi, toplumdaki diğer insanlarla işbirliği yapabilmesi, bu etkileşimden yeni şeyler öğrenmesi çok önemli. Böylece hizmet ederek öğrenme sayesinde gelecekte bir yetişkin olarak yer alacağı toplumu ve bu toplumun sorunlarını yakından tanıyıp çözüm yolları sunmaya başlayacaktır."* diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Tablo 19.

Öğretmenlerin Vatandaşlık Eğitiminde Hizmet Ederek Öğrenme Faaliyetlerini Kullanmama Nedenleri Frekans Tablosu.

	f	%
1. Zaman ve ortamın uygun olmaması.	11	17.2
2. Prosedürlerdeki zorluklar	10	15.6
3. Ders saatlerinin yetersiz olması	10	15.6
4. Çevre şartları uygun değil	8	12.5
5. Ulaşım ve organizasyon zorlukları .	7	11.0
6. Okul idaresi tarafından desteklenmiyor.	7	11.0
7. Faaliyetlerin nasıl yapılacağı konusunda eksiklerim olduğunu düşünüyorum.	5	7.8
8.Okuldaki çeşitli sıkıntılar nedeniyle fırsat bulamıyorum.	4	6.2
9. İhtiyaç olduğunu düşünmüyorum.	2	3.1
Toplam*	64	100

*Öğretmenler birden fazla ifade belirttiklerinden frekans toplamı katılımcı sayısından (N=12) farklıdır. Yüzdeler toplam f değerine göre hesaplanmıştır.

Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini kullanmadıklarını belirten öğretmenler ise bu durumun nedenleri olarak, zaman ve ortamın hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine uygun olmadığını (f=11), prosedürlerin yorucu olduğu ve uzun zaman aldığını (f=10), ders saatlerinin yetersiz olduğunu (f=10) belirtmişlerdir. Ayrıca ders saatleri yetersiz olduğu için faaliyetlere vakit ayıramadıklarından yakınmışlardır (Tablo 19).

Bu durumu Ö 14 şu şekilde belirtmiştir: *"Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini derslerimde kullanamıyorum. Vaktim yok çünkü. Ayrıca okul idaresi tarafından bu faaliyetler gereksiz bulunuyor. Faaliyetler için izin almak vb. işler çok uzun sürüyor. Daha çok sınıf içinde faaliyet örneklerini sözlü olarak söyleyip geçiyorum."*

Bu bulgular göstermektedir ki, öğretmenler vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin katkısı olduğunu düşündükleri halde okul idaresi, prosedür, zaman sıkıntıları, çevre şartları gibi teknik sorunlar nedeniyle çoğunlukla bu faaliyetleri kullanmamaktadırlar.

4.1.3. Öğretmenlerin hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerde vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri

Öğretmenler hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin vatandaşlık becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin "*Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile öğrencilerde hangi vatandaşlık becerileri geliştirilebilir?"* şeklinde yöneltilen soruya verdikleri cevaplar Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20.

Öğretmenlerin "Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile öğrencilerde hangi vatandaşlık becerileri geliştirilebilir?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar Frekans Tablosu.

	f	%
1. Sorumluluk alma	10	13.5
2. Sosyal ve kültürel katılım	10	13.5
3. Problem çözme	9	12.3
4. Empati kurma	8	10.8
5. Özsaygı	6	8.1
6. Topluma saygı	5	6.8
7. Girişimcilik	5	6.8
8. Eleştirel düşünme	4	5.4
9. İletişim	4	5.4
10. Hak ve özgürlüklere duyarlılık	3	4.0
11. Çevreye duyarlılık	3	4.0
12. Sosyal uyum	3	4.0
13. Araştırma	2	2.7
14. Kurallara uyma	2	2.7
Toplam*	74	100

*Öğretmenler birden fazla ifade belirttiklerinden frekans toplamı katılımcı sayısından (N=15) farklıdır. Yüzdeler toplam f değerine göre hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında, çoğunlukla sorumluluk alma (f=10), sosyal ve kültürel katılım (f=10), problem çözme (f=9), empati kurma (f=8) gibi doğrudan hizmet ederek öğrenme ile ilişkilendirilebilecek becerileri söyledikleri görülmektedir (Tablo 20).

4.1.4. Öğretmenlerin hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerde değerlerin kazandırılması üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri

Öğretmenlerin *"Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile öğrencilere hangi değerler kazandırılabilir?"* sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 21'de görülmektedir.

Tablo 21.

Öğretmenlerin "Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile öğrencilere hangi değerler kazandırılabilir?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar Frekans Tablosu.

	f	%
1. Yardımseverlik	15	19.0
2. Sorumluluk	13	16.4
3. Hoşgörü	11	14.0
4. Dayanışma	10	12.6
5. Saygı	7	9.0
6. Duyarlılık	7	9.0
7. Sevgi	5	6.3
8. Adalet	4	5.0
9. Vatanseverlik	4	5.0
10. Dürüstlük	3	3.7
Toplam*	79	100

*Öğretmenler birden fazla ifade belirttiklerinden frekans toplamı katılımcı sayısından (N=15) farklıdır. Yüzdeler toplam f değerine göre hesaplanmıştır.

Öğretmenler hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile kazandırılacak değerler içinde en fazla yardımseverlik (f=15), sorumluluk (f=13), hoşgörü (f=11), dayanışma (f=10) gibi toplumsal değerlere vurgu yapmışlardır. Ayrıca vatanseverlik, dürüstlük, sevgi, adalet gibi kişisel değerlerin de hizmet ederek öğrenme faaliyetleri kullanılarak kazandırılabileceğini düşünmektedirler.

4.1.5. Öğretmenlerin hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile "iyi vatandaşlık" arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri

Öğretmenlere *"Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile iyi vatandaşlık arasında bağlantı kurulabilir mi?"* diye sorulduğunda öğretmenler %86.6 oranında kurulabilir cevabı vermişlerdir (f=13).

Tablo 22.

Hizmet Ederek Öğrenme Faaliyetleri ile "İyi Vatandaşlık" Arasındaki İlişki İle İlgili Olarak Öğretmenlerin Görüşleri Frekans Tablosu

	f	%
1. Toplumsal sorumluluklarının farkına varan bireyler iyi vatandaşlığı öğrenirler.	11	16.9
2. H.ö. faaliyetlerinin kazandırdığı beceri ve değerler iyi vatandaş özelliklerine uygundur.	9	13.9
3. Hoşgörülü olmayı öğreneceklerinden bu durum vatandaşlık özelliklerine yansır.	8	12.3
4. Toplumdaki sorunların çözümüne katkıda bulunurlar. Bu durum vatandaşlık duygularını güçlendirir.	8	12.3
5. Karar verme süreçlerine katıldıklarından yetişkin oldukları zaman siyasi ve sosyal olaylarda söz sahibi olmak isteyeceklerdir.	7	10.8
6. Vatandaşlık görevlerini öğrettiği için iyi vatandaşlar olmalarına katkı sağlar.	6	9.2
7. Etkin vatandaşlar olurlar.	6	9.2
8. Vatandaşlık bilincini geliştirir.	5	7.7
9. Olaylara çok boyutlu bir bakış açısı geliştirdiklerinden iyi vatandaş gibi düşünebilirler.	3	4.6
10. Olayların neden ve sonuçlarını iyi analiz ederler.	2	3.1
Toplam*	65	100

*Öğretmenler birden fazla ifade belirttiklerinden frekans toplamı katılımcı sayısından (N=15) farklıdır. Yüzdeler toplam f değerine göre hesaplanmıştır.

Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile "iyi vatandaşlık" arasındaki ilişki ile ilgili olarak öğretmenler iyi vatandaşlığın özelliklerine daha çok vurgu yapmaktadırlar. Toplumsal sorumluluk sahibi olmak(f=11), hizmet ederek öğrenmenin iyi vatandaşın gerektirdiği beceri ve değerleri içermesi (f=9), öğrencilerin hizmet ederek öğrenme sayesinde hoşgörülü olmayı öğrenmeleri (f=8), toplumsal sorunların çözümüne katkıda bulunmaları (f=8) bu özelliklerden en fazla belirtilenlerdir (Tablo 22). Bunlar dışında hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin etkin vatandaş olmalarını sağlayabileceği ve vatandaşlık bilinci kazandırabileceğine yönelik görüş bildiren öğretmenler de olmuştur.

Ö15 bu konudaki görüşünü, *"Seçilen hizmet ederek öğrenme çalışmasının içeriği burada belirleyici etkendir. İyi vatandaşlık görevlerini içeren faaliyetlerle yapılan çalışma örnekleri oldukça az. Bu amaca uygun çalışmalar seçilirse iyi vatandaşlık özellikleri öğrencilere kazandırılabilir."* şeklinde belirtmiştir.

Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile iyi vatandaşlık arasında bağlantı kurulamayacağını belirten Ö8 ise*, " İyi vatandaşlık öyle kolaylıkla kazandırılacak bir şey değildir. Uzun süreçlidir ve ölçülmesi zordur. Bu yüzden hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin iyi vatandaşlar yetiştirilmesini sağlamada yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bu amacın geliştirilmesine belki bir adım olabilir."* demiştir.

Ö3 ise hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin olaylara bakış açısına olan etkisine odaklanmış bu durumu *"Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine katılmış bireyler, olayların çok boyutluluğunun farkında olur. Olaylara bakış açısı genişler. Hızlı ve acele karar vermez. Olayların neden ve sonuçlarını iyi analiz ederek davranır ve yanlış yapma ihtimali diğerlerine göre daha azdır. Bu yüzden iyi vatandaş olma yolundadır diyebilirim."* sözleriyle belirtmiştir.

4.1.6. Öğretmenlerin hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin daha etkili kullanılabilmesi için önerileri

Öğretmenlere *"Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin vatandaşlık eğitiminde daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için önerileriniz nelerdir?"* diye sorulduğunda verdikleri cevaplar Tablo 23'de gösterilmektedir.

Tablo 23'e bakıldığında öğretmenlerin hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini daha etkili kullanılması için önerilerinde ilk sırada faaliyetlere daha fazla zaman ayrılması (f=14) yer almaktadır. Bunun dışında ders saatlerinin artırılması (f=12), resmi prosedürlerin azaltılması (f=11) ve öğretmenlerin kullanabileceği kaynakların artırılması (f=9) gibi görüşler en sık tekrarlanan önerilerdir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine dair önerilerinde daha çok okullarda karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerine odaklandıkları görülmektedir.

Ö 10, hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinde okul-çevre işbirliğine değinmektedir. Bu durumu *"Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinde öncelikle okulun çevreyle bağlantısının kuvvetli olması gerekir. Planlayıcının işinin ve sorumluluğunun azaltılması için işbirliği yapılacak kurumların ve okulun kendi bünyesinde organizasyonda sorumluluğu üstlenmesi gerekir."* sözleriyle belirtmiştir.

Tablo 23.

Sosyal bilgiler Öğretmenlerinin Hizmet Ederek Öğrenme Faaliyetlerinin Daha Etkili Kullanılabilmesi İçin Önerileri Frekans Tablosu

	f	%
1. Okullarda h.e.ö. faaliyetlerine daha fazla zaman ayrılmalı.	14	12.5
2. Vatandaşlık eğitimine yönelik derslerin ders saatleri artırılmalı.	12	10.7
3. Resmi prosedürler azaltılmalı.	11	9.8
4. H.e.ö. faaliyetleri ile ilgili öğretmenlerin kullanabileceği kaynak kitaplar, ders planları vb. olmalı.	9	8.0
5. Faaliyetlerde veli katılımı artırılmalı.	8	7.1
6. Düzenli bir planlama yapılmalı.	7	6.3
7. H.e.ö. faaliyetleri için okullarda mali kaynak oluşturulmalı.	7	6.3
8. H.e.ö. faaliyetlerinin önemi ile ilgili öğrenci, öğretmen ve velilerde farkındalık oluşturulmalı.	7	6.3
9. H.e.ö. faaliyetleri okul web siteleri v.b. kitle iletişim araçları yoluyla tanıtılmalı.	6	5.4
10. H.e.ö. faaliyetleri yerel yönetimler tarafından desteklenmeli.	5	4.4
11. Okul-çevre etkileşimi kurulmalı.	5	4.4
12. Ders kitapları ve programlarda bölgeselleştirmeye gidilmeli.	5	4.4
13. STK'lar ile işbirliği yapılmalı.	4	3.6
14. Yapılan faaliyetler diğer öğrencilere örnek olacak şekilde sergilenmeli.	4	3.6
15. Ders etkinliklerinde h.e.ö. faaliyetlerine daha fazla yer verilmeli.	4	3.6
16. H.e.ö. faaliyetleri kağıt üzerinde kalmamalı, hayata geçirilmeli.	4	3.6
Toplam*	112	100

*Öğretmenler birden fazla ifade belirttiklerinden frekans toplamı katılımcı sayısından (N=15) farklıdır. Yüzdeler toplam f değerine göre hesaplanmıştır.

Ö5 ise, *"Hizmet ederek öğrenme konusunda uygulanabilir, hedef odaklı ve zaman, emek, ulaşım kolaylığı sunan çalışmaların öğretmene örnek olacak bir kitapçık şeklinde sunulması gerekir. Özellikle iyi vatandaş yetiştirme hedefine ulaştıracak çalışmaların; her çevreye, her okula ve her öğrenciye uygulanabilir örnekleri öğretmene yol gösterici bir harita olacaktır."* sözleriyle hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile ilgili kaynaklara olan ihtiyacı vurgulamaktadır.

4.2.Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin "iyi vatandaşlık" algıları üzerindeki etkisine yönelik bulgular

Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin "iyi vatandaşlık" algıları üzerindeki etkisine yönelik bulguların analizi alt problemlere göre ayrı ayrı değerlendirilerek sunulmuştur.

4.2.1. Öğrencilerin "vatandaş" tanımlamalarına yönelik bulgular

Öğrencilerin "Vatandaş nedir? Birkaç cümle ile tanımlamanızı istersem neler söyleyebilirsin?" sorusuna verdikleri cevapların analizinde öncelikle temalar oluşturulmuştur. Vatandaş tanımlamalarından elde edilen bulgular literatürdeki bilgilere dayanarak geleneksel vatandaşlık, demokratik vatandaşlık ve aktif vatandaşlık temalarına göre sınıflandırılmış ve frekans ve yüzde değerleri ortaya konulmuştur (Tablo 24). Öğrencilerin tanımlarında birden fazla temaya dair kavramlar yer aldığından tablolardaki frekanslar toplam öğrenci sayısından farklıdır. Bulgular hizmet ederek öğrenme uygulamaları öncesinde ve sonrasında verdikleri cevaplara göre ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 24'e bakıldığında öğrencilerin hizmet ederek öğrenme uygulamaları öncesinde "vatandaş" tanımlamalarında en çok geleneksel vatandaşa ait kavramları kullandıkları (f=40), ikinci sırada demokratik vatandaşlığa ait kavramlar yer alırken (f=20) en az aktif vatandaşlığa ait kavramlara yer verdikleri görülmektedir (f=6). Geleneksel vatandaşlık temasına ait cevaplara bakıldığında öğrencilerin vatandaş tanımlamalarında en fazla aynı ülkede yaşayan kişi (f=18), ülkesine karşı görevleri olan kişi (f=8) ve kanunlara uyan kişi (f=6) gibi ifadeleri kullandıkları görülmektedir.

Uygulama sonrasında ise "vatandaş" tanımlamalarında aktif vatandaşlığa ait ifadeleri vurgulayan öğrenci sayısının artmış olduğu (f=23) ancak geleneksel vatandaşlığa dair ifadeleri uygulama öncesine göre daha az (f=35) kullandıkları görülmüştür. Demokratik vatandaşlık temasında sorumluluklarını yerine getiren (f=10) ve haklarını ve sorumluluklarını bilen (f=9) ifadelerinin en fazla kullanıldığı görülmüştür. Aktif vatandaşlık temasına ait cevaplarda ise öğrencilerin en fazla dünyamız için çaba gösteren (f=5), çevresine duyarlı (f=5), toplumsal yardımlaşmaya katkıda bulunan (f=4) ifadelerini kullandıkları görülmektedir.

Tablo 24.

Öğrencilerin "Vatandaş Kimdir?" sorusuna verdikleri cevapların temalara göre frekans ve yüzde tablosu

Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
Geleneksel Vatandaşlık				
Aynı ülkede yaşayan	18	26	16	19
Ülkesine karşı görevleri olan	8	11	8	10
Kanunlara uyan	6	8	4	5
T.c. kimliği olan kişiler	4	6	3	4
Vatanını koruyan	2	3	2	2
Vatanını seven	2	3	2	2
Toplam	40	57	35	42
Demokratik Vatandaşlık				
Haklarını ve sorumluluklarını bilen	8	11	9	11
Sorumluluklarını yerine getiren	7	10	10	12
Özgürlükleri olan	3	4	2	2
İnsan haklarını önemseyen	2	2	5	6
Adaletli	2	2	-	-
Toplam	20	29	26	31
Aktif Vatandaşlık				
Toplumsal yardımlaşmaya katkıda bulunan	2	3	4	5
Diğer insanlara saygılı	2	3	2	2
Dünyamız için çaba gösteren	1	1	5	6
Çevresine duyarlı	1	1	5	6
Toplumsal problemlere ilgi duyan	-	-	3	3
Farklı gruplara saygılı	-	-	4	5
Toplam	6	8	23	27
Tema Dışı				
İyi kalpli kişi	2	3	-	-
Fikrim yok	2	3	-	-
Toplam	4	6	-	-
*Genel Toplam**	70	100	84	100

*Öğrenciler birden fazla ifade belirttiklerinden frekans toplamı katılımcı sayısından (N=50) farklıdır. Yüzdeler toplam f değerine göre hesaplanmıştır.

Uygulama öncesinde aynı vatanda yaşamayı vatandaşlık için yeterli gören K49 *"Aynı ülkede yaşayan, aynı kültürü paylaşan her kişi vatandaştır."* şeklinde bir tanımlama yaparken, uygulama sonrasında hem demokratik vatandaşlık hem aktif vatandaşlık özelliklerini vurgulayarak *"Haklarını ve sorumluluklarını bilen, başkalarının haklarına*

saygı gösteren, kanunlara uyan, toplumun problemleriyle ilgilenip çözümler arayan kişilere vatandaş denir." diye bir tanımlama yapmıştır.

K38 uygulama öncesinde *"Kendi ülkesinde yaşayan, bazı hak ve özgürlüklere sahip kişilere vatandaş denir."* diyerek hak ve özgürlükleri vurgulamıştır. Uygulama sonrasında *"Bana göre vatandaş öncelikle hak ve özgürlüklere sahip çıkan, vatanı ve milleti için her şeyi göze alan kişidir. Herkese iyilik yapmak ister. Yoksullar, çocuklar, hastalar herkesi korur. İnsanları hayvanları sever. Böyle vatandaş olmalıdır."* diyerek aktif vatandaşlığa atıf yapmıştır.

K1 ise vatanseverlik üzerinden bir tanımlama yaparak *"Bana göre vatandaşlık vatanına sahip çıkmaktır. İnsan vatanına sahip çıkar ve sorumluluklarını bilirse vatandaş kelimesini hak etmiş olur."* demiştir. Hizmet ederek öğrenme uygulamaları sonrasında ise vatandaşlığı bazı koşulları yerine getirme durumunda elde edilebilen bir statü olarak tanımlamış "Vatandaş birbiri ile iyi geçinen, toplum içinde birbirine yardım eden, vatanını koruyan kişilerdir. Vatanını sevmeyen vatandaş olmaz." demiştir.

Bu bulgulara göre öğrencilerin hizmet ederek öğrenme uygulamaları sonrasında vatandaş tanımlamalarında geleneksel vatandaşa ait ifadelere daha az yer verirken demokratik vatandaşlık ve aktif vatandaşlığa dair ifadeleri daha fazla kullandıkları söylenebilir.

4.2.2. Öğrencilerin " iyi vatandaş" tanımlamalarına yönelik bulgular

Öğrencilerin "Sana göre "iyi vatandaş" nasıl tanımlanabilir?" sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 25'de gösterilmektedir.

Tablo 25'e bakıldığında öğrencilerin hizmet ederek öğrenme uygulamaları öncesinde "iyi vatandaş" tanımlamalarında kullandıkları ifadelerden % 50'sinin geleneksel vatandaşlığı temsil eden ifadeler olduğu demokratik vatandaşlığı vurgulayan ifadeler % 37 iken en az aktif vatandaşlığın vurgulandığı (% 10) görülmektedir. Uygulama sürecinin sonrasında ise öğrencilerin iyi vatandaş tanımlamalarında aktif vatandaşlığa dair ifadelere daha fazla yer verdikleri (% 40), öğrenci görüşlerinin % 34'ünün demokratik vatandaşlık ve % 26'sının da geleneksel vatandaşlığa dair olduğu görülmektedir.

Tablo 25.

Öğrencilerin "İyi Vatandaş Kimdir?" sorusuna verdikleri cevapların temalara göre frekans ve yüzde tablosu

Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
Geleneksel Vatandaşlık				
Kanunlara uyan	14	16	10	8
Vatandaşlık görevlerini yerine getiren	9	10	7	6
Ülkesine faydalı olan	8	9	6	5
Vatanını koruyan	6	7	4	3
Vatanına ihanet etmeyen	4	4	3	2
Vatanını seven	4	4	3	2
Toplam	45	50	33	26
Demokratik Vatandaşlık				
Haklarını ve sorumluluklarını bilen	12	14	13	10
Sorumluluklarını yerine getiren	10	11	9	7
Haklarını kullanan	4	5	10	8
Özgürlükleri olan	3	3	-	-
İnsan haklarını önemseyen	3	3	6	6
Adaletli	1	1	4	3
Toplam	33	37	42	34
Aktif Vatandaşlık				
Toplumsal yardımlaşmaya katkıda bulunan	4	4	16	13
Diğer insanlara saygılı	2	2	3	2
Toplum için yararlı işler yapan	2	2	7	6
Çevresine duyarlı olan	1	1	7	6
Toplumsal problemlere ilgi duyan	-	-	4	2
İnsanların daha iyi yaşaması için çalışan	-	-	2	2
Farklı gruplara saygılı	-	-	1	1
Fikir ayrılıklarına saygı duyan	-	-	2	2
Sorumluluk bilincinde olan	-	-	2	2
Başkalarının haklarına saygı duyan	-	-	3	2
Dünyamız için çaba gösteren	-	-	3	2
Toplam	9	10	50	40
Tema Dışı				
Sorun çıkarmayan kişi	3	3	-	-
Toplam	3	3	-	-
*Genel Toplam**	90	100	125	100

*Öğrenciler birden fazla ifade belirttiklerinden frekans toplamı katılımcı sayısından (N=50) farklıdır. Yüzdeler toplam f değerine göre hesaplanmıştır.

Uygulama öncesinde geleneksel vatandaşlık temasına ait cevaplara bakıldığında öğrencilerin iyi vatandaş tanımlamalarında en fazla kanunlara uyan (f=14), vatandaşlık görevlerini yerine getiren (f=9) ve ülkesine faydalı olan kişi (f=8) ifadelerini kullandıkları görülmektedir. Demokratik vatandaşlığa dair ifadeler ise haklarını ve sorumluluklarını bilen (f=12), sorumluluklarını yerine getiren (f=10) gibi hak ve sorumluluk odaklı cevaplardır.

K3 iyi vatandaşı *"Haklarını ve sorumluluklarını bilir. Başkalarının haklarına saygı gösterir. Kanunları çiğnemez, fikir ayrılıklarına saygılı olur ve toplum için yararlı şeyler yapar. Ancak o zaman iyi vatandaş diyebilirim."* diye tanımlamıştır. K42 de sorumluluklara odaklı bir tanımlama *yaparak "Bir devlete görevini yapmış, vergisini vermiş, askere gitmiş ve vurdumduymaz olmayan kişidir."* derken K12 *"Devlet malzemesine zarar vermeyen, insanların haklarına saygı duyan, düşüncelerine saygı duyan bir kişidir. Diğer insanları da düşünür."* demiştir.

Görüldüğü gibi öğrenciler hizmet ederek öğrenme uygulamaları öncesinde çoğunlukla hak, sorumluluk, vatanseverlik, kanunlara uyma gibi geleneksel vatandaşlığa ait özelliklere vurgu yapmışlardır. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin en fazla toplumsal yardımlaşmaya katkıda bulunan (f=16), haklarını ve sorumluluklarını bilen (f=13), kanunlara uyan (f=10) ifadelerini kullandıkları görülmektedir. Hizmet ederek öğrenme uygulamaları sonrasında öğrencilerin tamamının aktif vatandaşlığa dair ifadeleri kullandıkları, aktif vatandaşlıkla ilgili ifadelerden en fazla toplumsal yardımlaşmaya katkıda bulunan (f=16), toplum için yararlı işler yapan (f=7), çevresine duyarlı olan (f=7) toplumsal problemlere ilgi duyan (f=4) cevaplarını verdikleri görülmüştür.

K5 uygulama süreci öncesinde iyi vatandaşı tanımlarken vatanı koruma ve sorumluluk alma kavramlarını vurgulamış *"Vatanın iç ve dış tehlikelerden korunmasında üzerine düşen görevleri yerine getiren ve işini en iyi yaparak ülkeye katkı sağlayan kişidir."* demiştir. Uygulama sürecinden sonra ise iyi vatandaşı *"İyi vatandaş haklarını ve sorumluluklarını bilir, suç işlemeyen ve kanunları çiğnemeyen kişidir. Vatanını korur, çevresindeki kişilere yardım eder, çevre sorunlarını bilir çözmek ister. Mahallesindeki insanlara yardım eder. Herkesi çok sever."* diye tanımlayarak yardımseverlik ve duyarlılık gibi değerleri vurgulamıştır.

Aynı şekilde hizmet ederek öğrenme faaliyetleri öncesinde vatanseverliğe vurgu yapan K33 iyi vatandaşı "Vatanı için her türlü iyiliği yapabilen ve yapmaktan çekinmeyen

insanlardır. Hak ve özgürlüklere sahip çıkan insanlardır." diye tanımlamıştır. Faaliyetlerden sonra ise *"İyi vatandaş vatanına ve milletine saygılıdır öncelikle. Vatanı ve milleti için fedakardır. Ne düşünürse, ne konuşursa konuşsun. Yani karşısındaki kişi kendisiyle aynı düşünmese bile ona saygı duyar ve yardım etmek ister. Özellikle yardıma muhtaç kişiler varsa onları hep korur. Yardım ettiği zaman kendini de iyi hisseder. Çünkü insanlara faydalı olmak çok güzeldir. İyi vatandaş başkalarının mutlu olmasıyla mutlu olabilir."* diyerek iyi vatandaşlıkta yardımlaşma, farklı fikirlere saygı duyma ve empati gibi özelliklerin önemini belirtmektedir.

Aktif vatandaşlığı vurgulayan K46 uygulama sonrasında iyi vatandaşı *"Her şeyden önce vatana ve insanlara karşı olan borcunu bilmeli. Yaşadığı ülkede veya şehirde sadece kendini düşünmemeli. Çevresine duyarlı olmalı, insanlara yardım etmeli, çevresindeki insanların daha iyi olması için yardım etmeli. Dünyanın daha temiz olmasını istemeli. Bunun gibi şeyler yapmalı yani. Yoksa sadece kendini düşünürse, bencillik yaparsa iyi bir vatandaş olmaz. Bencil bir insan olur."* diye ifade etmiştir.

Bu bulgulara göre öğrencilerin hizmet ederek öğrenme uygulamaları sonrasında iyi vatandaş tanımlamalarında geleneksel vatandaşa ait kavramlara daha az yer verirken demokratik vatandaşlık ve aktif vatandaşlığa dair kavramları daha fazla kullandıkları, hizmet ederek öğrenme uygulamalarında vurgulanan toplumsal yardımlaşma, toplumsal problemlere ve çevreye duyarlılık konularına tanımlarında sıklıkla yer verdikleri söylenebilir.

4.2.3. Öğrencilerin kendilerinin vatandaşlık özelliklerine dair görüşlerine yönelik bulgular

Öğrencilerin "Kendini iyi vatandaş olarak görüyor musun?" sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26.

Öğrencilerin "Kendini iyi vatandaş olarak görüyor musun?" sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde tablosu

Cevaplar	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
Evet	28	56	37	74
Hayır	15	30	10	20
Kısmen	7	14	3	6
Toplam	50	100	50	100

Hizmet ederek öğrenme uygulamaları öncesinde evet diyenlerin oranı % 56, hayır diyenlerin oranı ise % 30'dur. % 14'ü ise kısmen cevabını vermiştir. Uygulama sonrasında ise evet cevabı verenlerin oranı % 74'e yükselirken hayır diyenlerin oranı % 2'ye kısmen diyenlerin oranı % 6'ya düşmüştür. Bu bulgulara göre öğrencilerin hizmet ederek öğrenme faaliyetleri sonrasında kendilerini iyi vatandaş olarak görme oranının arttığı söylenebilir.

K26 kendisini iyi vatandaş olarak görme nedeni ile ilgili *"Bir vatandaşın yerine getirmesi gereken sorumlulukları yaptığımı düşünüyorum. Çünkü kanunlara uyuyorum, başkalarının hakkına saygı gösteriyorum."* diyerek geleneksel vatandaşlığa vurgu yapmıştır. Aynı şekilde K30 da *"Çünkü görevlerimi yerine getiriyorum, ülkemi seviyorum. Eğitimime önem veriyorum. Çünkü ilerde vatanıma faydalı bir insan olmak istiyorum."* ifadeleriyle görev ve sorumlulukları merkeze alan bir açıklama yapmıştır.

Kendisini iyi vatandaş olarak görmeyen K14 ise *"Yeterli vatandaşlık görevimi yapamıyorum, bazen arkadaşlarımla iyi anlaşamıyorum. Sorunlar yaşıyorum. O yüzden kendimi iyi vatandaş olarak görmüyorum."* demiştir. K4 gibi iyi vatandaş olmadığını düşünen K18 de bu durumun nedeni olarak *"İnsanların hepsi iyi vatandaştır diye bir şey yoktur. Sorumluluklarını yerine göre ben de yerine getiren bir insanım, kanunlara uyarım ama bu yeterli değil bence. İyi vatandaş daha fazla şey yapabilmeli. Vatanını korumalı, vatanı için çalışmalı, güzel şeyler yapmalı. Ben de büyüyünce daha çok şey yaparsam o zaman iyi vatandaşım diyebilirim."* demiştir.

Öğrencilerin kendilerini iyi vatandaş görme nedenlerine dair ifadeleri Tablo 27'de gösterilmektedir.

Tablo 27.

Öğrencilerin "Kendini iyi vatandaş olarak görme nedenleri" frekans ve yüzde tablosu

Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
Geleneksel Vatandaşlık				
Kanunlara uyuyorum	10	16	12	11
Eğitim alıyorum	7	11	3	3
Ülkeme katkı sağlıyorum	6	10	7	6
Vatanımı seviyorum	3	5	3	3
Vatanıma sadığım	3	5	-	-
Toplam	29	47	25	23
Demokratik Vatandaşlık				
Sorumluluklarımı yerine getiriyorum	12	19	15	14
Haklarını ve sorumluluklarımı biliyorum	7	11	9	8
Haklarımı kullanırım	2	3	2	2
İnsan haklarını önemserim	-	-	4	4
Adaletliyim	2	3	2	2
Toplam	23	36	32	30
Aktif Vatandaşlık				
Yardım etmeyi seviyorum	6	10	12	11
Arkadaşlarıma ve diğer insanlara saygılıyım	3	5	2	2
Toplum için yararlı işler yaparım	-	-	6	6
Çevreye karşı duyarlıyım	1	1	5	5
Toplumsal problemlerle ilgilenirim	-	-	7	6
İnsanların daha iyi yaşaması için çalışırım	-	-	3	3
Engelliler için çalışırım	-	-	4	4
Farklı fikirleri dinlerim	-	-	2	2
İşbirliği yapmayı severim	-	-	6	5
Diğer arkadaşlarıma örnek olurum	-	-	3	3
Kendime güveniyorum	1	1	-	-
Toplam	11	17	50	47
*Genel Toplam**	63	100	107	100

*Öğrenciler birden fazla ifade belirttiklerinden frekans toplamı katılımcı sayısından (N=28) farklıdır. Yüzdeler toplam f değerine göre hesaplanmıştır.

Öğrencilerin kendilerini iyi vatandaş olarak görme nedenlerine bakıldığında ise uygulama süreci öncesinde öğrenci görüşlerinin % 47'si geleneksel vatandaşlık, % 36'sı demokratik vatandaşlık ve % 17'si aktif vatandaşlığa dair ifadelerdir. Uygulama sürecinin öncesinde verilen cevaplarda sorumluluklarını yerine getirme (f=12), kanunlara uyma (f=10), eğitim alma (f=7) ve hak ve sorumluluklarını bilme (f=7) ilk sıralarda gelmektedir.

Hizmet ederek öğrenme uygulamaları sonrasında ise öğrencilerin ifadelerinden % 47'si aktif vatandaşlık, % 30'u demokratik vatandaşlık ve % 23'ü geleneksel vatandaşlığa dair ifadeleri kullanmışlardır. Öğrencilerin görüşlerine göre kendilerinde iyi vatandaşlık özelliği olarak sorumluluklarını yerine getirme (f=15), yardım etmeyi sevme (f=12), kanunlara uyma (f=12) en fazla tekrarlanan özelliklerdir. Öğrencilerin aktif vatandaşlığı vurgulayan ifadelerindeki artış onların uygulama süreci sonunda kendilerinin iyi vatandaşlık özelliklerine yönelik algılarında değişim oluşturduğunu göstermektedir.

K 19 kendisinin iyi vatandaş olduğu ile ilgili *"Evet iyi vatandaşım. Çünkü çevremdeki insanlara karşı, topluma karşı sorumluluklarımı yerine getiririm, insanları bu konuda bilinçlendiririm ve eğer bazı kişilerin hakları göz ardı ediliyorsa haklarını aramaları konusunda tavsiyeler veririm. İnsanlara yardım ederim ve topluma faydalı olduğum için kendimi iyi hissederim."* demiştir.

K6 ise *"Ben duyarlı ve yardımseverim. Haklarımı ve sorumluluklarımı bilir, kanunlara uyarım. Çevremi temiz tutar, diğer insanların da temiz tutması için onlara yol gösteririm. Etrafımdaki fakirlere, yaşlılara yardım etmek isterim. Çevremde eğer bir problem olursa bu problemin çözülmesi için çalışırım."* demiştir. Bu ifadelerden öğrencinin kendisini toplumsal duyarlılık sahibi ve yardımsever olarak gördüğü ve bu özellikleri ile iyi bir vatandaş olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır.

Bazı öğrenciler ise kendilerini katıldıkları hizmet ederek öğrenme faaliyetleri sonrasında iyi vatandaş olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden K9 *"Evet iyi vatandaşım. Çünkü Umut için bir şeyler yaptım. Onun mutlu olması için arkadaşlarımla çalıştık. Birçok kişiyi yaptığımız bu işle ilgili bilgilendirdik. Onlar da yardım ettiler. Bu yüzden kendimi iyi bir vatandaş olarak görüyorum."* demiştir. K5 ise *"İyi vatandaş olduğumu düşünüyorum. Çünkü mahallemizin daha güzel bir yer olması için çalıştık. Arkadaşlarımızla güzel şeyler yaptık. Gelecekte yine insanlar için, dünya için faydalı şeyler yapmak isterim. Yardım etmeyi, çevreyi korumayı, insanlar için çalışmayı seviyorum. İyi vatandaşım."* diyerek

hizmet ederek öğrenme uygulamasından sonra kendini iyi bir vatandaş olarak değerlendirmiştir.

4.2.4.Öğrencilerin "iyi vatandaş" örneklemelerine yönelik bulgular

Öğrencilerin çevrelerinde iyi vatandaş olarak gördükleri kişilere dair verdikleri cevaplar Tablo 28'de gösterilmektedir.

Tablo 28.

Öğrencilerin "Çevrelerinde iyi vatandaş olarak gördükleri kişiler" frekans ve yüzde tablosu

Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
Babam	19	38	10	20
Annem	13	26	8	16
Arkadaşım	6	12	24	48
Kardeşim (Abla, abi)	5	10	6	12
Ailem	4	8	2	4
Komşumuzun oğlu	3	6	-	-
Toplam	50	100	50	100

Öğrencilerin uygulama süreci öncesinde iyi vatandaş olarak gördükleri kişiler babam (f=19), annem (f=13) ve arkadaşım (f=6) olarak sıralanırken, uygulama süreci sonrasında arkadaşım (f=24) cevabının birinci sıraya yükseldiği görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinden sonra arkadaşlarını iyi vatandaşlar olarak görme oranının yükseldiği olarak yorumlanabilir.

Öğrencilerin çevrelerindeki kişileri iyi vatandaş olarak görme nedenleri ise Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29.

Öğrencilerin "Çevrelerindeki kişileri iyi vatandaş olarak görme nedenleri" frekans ve yüzde tablosu

Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	f	%	f	%
Vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirir.	10	20	8	16
Hak ve sorumluluklarını bilir.	8	16	9	18
Kanunlara uyar.	6	12	4	8
Görevlerine sadıktır.	5	10	-	-
Yardımseverdir.	4	8	13	26
Güvenilirdir.	3	6	-	-
Çevreye duyarlıdır.	3	6	7	14
Başka insanlara saygılıdır.	2	4	3	6
Başkaları için çalışıyor.	2	4	6	12
Vergisini verir.	2	4	-	-
Vatanseverdir.	2	4	-	-
Haberleri takip eder.	1	2	-	-
Hoşgörülüdür.	1	2	-	-
Yakışıklıdır.	1	2	-	-
Toplam	50	100	50	100

Uygulama süreci öncesinde vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirme (f=10), hak ve sorumluluklarını bilme (f=8) ve kanunlara uyma (f=6) ilk sıralarda yer alırken uygulama süreci sonrasında yardımsever olmanın birinci sırada yer aldığını (f=13), bu cevabı hak ve sorumluluklarını bilme (f=9) ve vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirme (f=8) cevaplarının takip ettiği görülmektedir.

K47 *"Babam. Çünkü kimsenin hakkını çiğnemez, vatanına karşı olan borcunu öder, vergisini verir. Kimsenin özgürlüğünü elinden almaz. Vatanına gerekli olan borçlarını öder. Huzursuzluğa yol açmaz."* demiştir. Uygulamadan sonra ise *"Babam iyi vatandaştır. Çünkü sorumluluklarını bilir, adaletlidir, vatanseverdir, merhametlidir ve toplumun*

yararını ister. Çevresindeki sorunlara karşı duyarsız kalmaz, kanunlara uyabilen ve insanlara yardım eden birisidir." diyerek iyi vatandaşlık özelliklerini sıralamıştır.

K4 ise uygulama süreci öncesinde "*Abim. Bunun sebebi, askerliğini yapmış, şimdi devlete karşı vergilerini ödüyor. Elinden geldiğince yardımsever ve hoşgörülüdür."* diyerek vatandaşlık sorumluluklarına değinmiştir. Yine hak ve sorumluluklara odaklanan K19 ise *"Annem iyi bir vatandaştır. Çünkü kanunlara uyar ve sorumluluklarını bilir. Hakları ihlal edip başkalarının haklarına saygısızlık yapmaz."* demiştir. Uygulama sonrasında hak ve sorumlulukların yanı sıra sosyal duyarlılığa odaklanmıştır. *"Arkadaşım iyi bir vatandaştır. Çünkü başkalarının kararlarına saygı duyar. Hak ve sorumluluklarını bilir. Yardım eder. İnsanların bir ihtiyacı olduğunda onları çözmek ister. Organ bağışı kampanyasında da çok severek çalıştı. Mutluluk duydu."* demiştir.

Uygulama süreci sonunda çevreye duyarlılık ve başkaları için çalışma gibi aktif vatandaşlığa dair cevaplarda artış olması da dikkat çeken bir bulgudur.

Bu bulgulara göre hizmet ederek öğrenme uygulaması süreci sonunda öğrencilerin iyi vatandaş olarak gördükleri kişilerin özelliklerine dair cevaplarında yardımseverlik, hak ve sorumluluklarına karşı farkındalık, başkaları için çaba gösterme gibi cevapların artış göstermesi öğrencilerin bu konulara dikkatlerinin arttığı olarak yorumlanabilir.

4.3. Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin vatandaşlık bilgileri üzerindeki etkisine yönelik bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere öntest ve sontest sürecinde "Vatandaşlık Başarı Testi" uygulanmıştır. Başarı testi verileri analiz edilerek hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin vatandaşlık bilgileri üzerindeki etkisine dair bulgulara ulaşılmıştır.

4.3.1.Deney grubu ve kontrol grubu vatandaşlık başarı testi öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının vatandaşlık bilgilerinin uygulama süreci öncesinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla vatandaşlık başarı testi öntest puanları arasında ilişkisiz örneklemler t-testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 30'da gösterilmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında (deney grubu $\bar{x}$=15,06 ve kontrol grubu $\bar{x}$=15,08) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Tablo 30'da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin vatandaşlık başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(98)}$=-.020; p>.05]. Bu bulguya göre öğrencilerin hizmet ederek öğrenme faaliyetleri öncesinde vatandaşlık bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 30.

Deney ve Kontrol grupları vatandaşlık başarı testi öntest sonuçlarına ait t-testi sonuçları

Başarı Testleri	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Ön Test	50	15,06	4,02	98	-,020	,984
Kontrol Ön Test	50	15,08	5,62			

4.3.2.Deney grubu vatandaşlık başarı testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney grubu öğrencilerinin vatandaşlık başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla ilişkili örneklemler t-testi yapılmıştır (Tablo 31).

Tablo 31.

Deney grubu "Vatandaşlık Başarı Testi" öntest - sontest sonuçlarına ait t-testi sonuçları

Başarı Testleri	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Ön Test	50	15,06	4,02	49	-5,51	,000
Deney Son Test	50	18,56	2,14			

Tablo 31 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin vatandaşlık başarı testi puanlarında anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur [t(49)= -5.51, p<.05]. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlemler öncesi (uygulama öncesi) vatandaşlık başarı testi puanlarının ortalaması

($\bar{x}$= 15,06) iken, hizmet ederek öğrenme faaliyetleri sonrasında ($\bar{x}$= 18,56)'ya çıkmıştır. Bu bulgu, hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerin vatandaşlık bilgilerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.3.3. Kontrol grubu vatandaşlık başarı testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık başarı testi öntest ve sontestten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu sorunun cevabını bulmak amacıyla ilişkili örneklemler t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32.

Kontrol grubu "Vatandaşlık Başarı Testi"öntest - sontest sonuçlarına ait t-testi sonuçları

Başarı Testleri	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kontrol Ön Test	50	15,08	5,62	49	3,42	,001
Kontrol Son Test	50	11,62	4,88			

Tablo 32'deki t-testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık başarı testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(49)}$=3.42; p<.05]. Ancak öğrencilerin öntest ve sontest ortalama puanlarına bakıldığında öntest puanları ortalaması $\bar{x}$=15,08 iken sontest puanları ortalaması $\bar{x}$=11,62'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık başarı testi sontest puanları öntest puanlarından daha düşük çıkmıştır. Bu bulgu puanlar arasındaki farklılığın olumsuz yönde olduğunu ortaya koymaktadır.

4.3.4.Deney grubu ve kontrol grubu vatandaşlık başarı testi sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin vatandaşlık başarı testinden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemler t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33.

Deney ve Kontrol grupları " Vatandaşlık Başarı Testi" sontest sonuçlarına ait t-testi sonuçları

Başarı Testleri	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Son Test	50	18,56	2,14	98	9,19	.000
Kontrol Son Test	50	11,62	4,88			

Tablo 33 incelendiğinde, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin vatandaşlık başarı testi sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [t(98)= 9.19, p<.05]. Deney grubu öğrencilerinin vatandaşlık başarı puanları ($\bar{x}$=18,56) kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{x}$=11,62) göre daha olumludur. Bu bulgu, hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin vatandaşlık bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumları üzerindeki etkisine yönelik bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık tutumlarını belirlemek amacıyla öğrencilere öntest ve sontest sürecinde "Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Tutum ölçeği verileri analiz edilerek hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumları üzerindeki etkisine dair bulgulara ulaşılmıştır.

4.4.1. Deney grubu ve kontrol grubu vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumları arasında deney süreci (hizmet ederek öğrenme faaliyetleri) öncesinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemler t-testi yapılmıştır.

Tablo 34.

Deney ve Kontrol grupları "Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" öntest sonuçlarına ait t-testi sonuçları

Tutum Puanları	N	x̄	S	sd	t	p
Deney Ön Test	50	128,30	22,60	98	-.754	.453
Kontrol Ön Test	50	131,54	20,44			

Tablo 34'de verilen sonuçlara bakıldığında deney grubu vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum puanları ortalaması x̄=128,30 ve kontrol grubu puanları ortalaması x̄=131,54'dür. Deney ve kontrol grupları öntestleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(98)}$=-.754; p>.05]. Bu bulgulara göre deney süreci öncesinde öğrencilerin vatandaşlığa yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

4.4.2. Deney grubu vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney grubu öğrencilerinin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumlarının uygulama sürecinden sonra farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öntest ve sontestler arasında ilişkili örneklemler t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35.

Deney Grubu "Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" öntest-sontest sonuçlarına ait t testi sonuçları

Tutum Puanları	N	x̄	S	sd	t	p
Deney Ön Test	50	128,30	22,60	45	-5.95	.000
Deney Son Test	50	149,93	11,74			

Tablo 35'de verilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin uygulama süreci öncesinde vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}$=128,30 iken uygulama süreci sonunda aynı ölçekten aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}$=149,93'tür. Öntest ve sontestler arasında yapılan t-testi sonucunda ölçümler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu, bu farkın öğrencilerin sontestleri lehine olduğu görülmektedir [t(45)=-5.95, p<.05]. Bu bulguya göre öğrencilerin hizmet ederek öğrenme faaliyetleri sonucunda vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumlarında artış olduğu söylenebilir.

4.4.3. Kontrol grubu vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla öntest ve sontest puanları arasında ilişkili örneklemler t-testi yapılmıştır.

Tablo 36.

Kontrol Grubu "Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" öntest-sontest sonuçlarına ait t-testi sonuçları

Tutum Puanları	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kontrol Ön Test	50	131,54	20,44	49	1.24	.221
Kontrol Son Test	50	126,46	19,13			

Tablo 36'da verilen t-testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(49)}$=1.24; p>.05]. Ayrıca öntest ve sontest arasında öğrencilerin tutum puanlarında bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumlarının düşüşe geçtiği görülmektedir.

4.4.4. Deney grubu ve kontrol grubu vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği sontest puanları arasındaki farklılığın tespit edilmesi amacıyla ilişkisiz örneklemler t-testi yapılmıştır. Tablo 37'de verilen t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumları deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(98)=7.71$, $p<.05$]. Bu bulguya göre bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine fiilen katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre vatandaşlığa yönelik tutumlarında artış olduğu açıktır.

Tablo 37.

Deney ve Kontrol grupları "Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" sontest sonuçlarına ait t testi sonuçları

Tutum Puanları	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Son Test	50	151,00	11,84	98	7.71	.000
Kontrol Son Test	50	126,46	19,13			

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı ve yöntemi kısaca özetlenerek araştırmanın bulgularına dayalı olarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin iyi vatandaşlık algısı, vatandaşlık bilgileri ve vatandaşlığa yönelik tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın bulguları nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile elde edilmiştir. Araştırmanın nitel bulguları sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet ederek öğrenme yaklaşımına yönelik görüşleri ve hizmet ederek öğrenme yaklaşımı uygulamalarına katılan öğrencilerin iyi vatandaşlığa dair görüşlerinin toplanması sonucunda elde edilmiştir. Araştırmanın nicel bulguları ise deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan iki farklı ölçme aracı ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar nitel sonuçlar ve nicel sonuçlar olarak iki bölümde ortaya konulmaktadır.

5.1.1. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel bulgularına dair sonuçlar öğretmenlerin görüşlerine yönelik sonuçlar ve öğrencilerin görüşlerine yönelik sonuçlar olmak üzere iki başlıkta ortaya konulmaktadır.

5.1.1.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenler vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının vatandaşlık sorumlulukları ve görevlerinin öğretilmesine, vatandaşlık bilincinin kazandırılmasına, değerlerin geliştirilmesine katkı sağladığını düşünmektedirler. Öğrencilerde toplumsal duyarlılıkların artırılması, toplumsal kuralların öğretilmesi, toplumun bir parçası olduğunun hissedilmesi gibi sosyal gelişimleri ile ilgili katkıları olabileceği de öğretmen görüşlerinin sonuçlarındandır.

Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini kullanma nedenlerine yönelik bulgulara göre öğretmenler hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin toplumsal duyarlılıklarını artırdığını, topluma karşı sorumlulukları öğrettiğini, öğrenci-toplum etkileşimini artırdığını söylemişlerdir. Ayrıca derslerde kullanılabilecek bir yöntem olarak, ders konularını günlük olaylarla ilişkilendirmede ve kalıcı ve etkin öğrenmeyi sağlamada faydalı olabileceği için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bengiç Çolak (2015)'ın araştırmasında da öğretmenler benzer konulara vurgu yaparak Sosyal Bilgiler dersinde hizmet ederek öğrenme projelerinin yapılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma bulguları Bengiç Çolak'ın bulguları ile örtüşmektedir. Billig (2002) de hizmet ederek öğrenmenin öğrencileri toplumun daha aktif üyeleri haline getirdiğini, öğrencilerin toplumu tanımalarını sağladığını, gerçek toplum ihtiyaçları ile tanışmalarını sağladığını, öğrencilerin diğer insanlar için çalışma duygularını artırdığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşleri Billig 'in çalışmasında ortaya koyduğu sonuçları da desteklemektedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini kullanmadıklarını belirten öğretmenler derslerin zamanının yetersiz olması, ortamın uygun olmaması prosedürlerin yorucu olması ve uzun zaman alması, okul idaresi tarafından desteklenmemesi, ders saatlerinin yetersiz olması nedenlerinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin vatandaşlık eğitimine katkısı olduğunu düşünmelerine rağmen okul idaresi, prosedür, zaman sıkıntıları, çevre şartları gibi teknik sorunlar nedeniyle çoğunlukla bu faaliyetleri kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç Chi'nin (2002) araştırmasında ortaya konulmuştur. Chi'nin (2002) bulgularına göre, birçok öğretmen okulların temel amacının vatandaşlığın geliştirilmesi olduğunu belirtmesine rağmen sınıflarında vatandaşlık eğitiminde bir metot olarak hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile ilişkili beceriler olarak sorumluluk alma, sosyal ve kültürel katılım, problem çözme, empati kurma becerilerini saymışlardır. Öğretmenler hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile kazandırılacak değerler içinde en fazla yardımseverlik, hoşgörü, sorumluluk, dayanışma gibi toplumsal değerlere vurgu yapmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine göre vatanseverlik, dürüstlük, sevgi, adalet gibi kişisel değerlerin de hizmet ederek öğrenme faaliyetleri kullanılarak kazandırılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara benzer fikirler ortaya koyan Einfeld ve Collins (2008) hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin katılımcıların vatandaşlık becerileri ve sosyal adalet duyguları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Wilczenski ve Comey (2007) ise hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin müzakere etme, sorun çözme ve fikir birliğine varma gibi becerilerini güçlendirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile "iyi vatandaşlık" arasında ilişki olduğu öğretmen görüşlerinde vurgulanmıştır. Öğretmenler toplumsal sorumluluk sahibi olmak, olaylara çok boyutlu bakmak, hoşgörülü olmak, karar verme süreçlerine katılmak, etkin vatandaşlık gibi vatandaşlık özelliklerinin hizmet ederek öğrenme ile ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerde vatandaşlık bilinci kazandırdığına yönelik görüş bildiren öğretmenler de olmuştur. Bu bulgular Chi (2002), Lawhon (2010) ve *Birdwell, Scott ve Harley'in (2013)* çalışmaları ile benzerlik göstermiştir.

Öğretmenlerin hizmet ederek öğrenme yaklaşımının vatandaşlık eğitiminde daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için önerilerinde okulda karşılaşılan sorunlar, prosedürden kaynaklanan sorunlar gibi nedenlere odaklı çözüm önerileri sunmuşlardır. Okullarda hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine daha fazla zaman ayrılması, vatandaşlık eğitimine yönelik derslerin ders saatlerinin artırılması, resmi prosedürlerin daha iyi düzenlenmesi, öğretmenlerin kullanabileceği kaynakların artırılması, öğrencilerin projelere katılması konusunda desteklenmesi, düzenli bir planlama yapılması ve mali kaynak oluşturulması gerektiği gibi önerilerde bulunmuşlardır. Benzer sonuçlara ulaşılan Bengiç Çolak'ın (2015) çalışmasında öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının nitelikli bir şekilde uygulanabilmesi için önerileri arasında hizmet ederek öğrenme projelerinin okulun etkinlik takvimine konulması, Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarıyla çok iyi bir şekilde ilişkilendirilmesi, küçük proje grupları oluşturmak yerine her sınıfın bir proje üzerinde çalışması, öğretmenlerin öğrencileri farklı proje konuları seçmeleri için

yönlendirmesi, hizmet ederek öğrenme projelerinin öğretim yılı boyunca devam etmesi, projelerin 4. sınıftan itibaren başlaması, öğrencilerin hizmet ederek öğrenme projelerini sorumluluk bilinciyle yapmaları gerektiği vurgulanmıştır.

5.1.1.2. Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Hizmet ederek öğrenme uygulamaları öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin "iyi vatandaşlık" ile ilgili görüşleri ortaya konulmuştur.

Yapılan görüşmelerin sonuçlarına göre öğrencilerin "vatandaş" tanımlamalarında hizmet ederek öğrenme uygulamaları sonrasında geleneksel vatandaşa ait ifadelere daha az yer verirken demokratik vatandaşlık ve aktif vatandaşlığa dair ifadeleri daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin "iyi vatandaş" tanımlamalarında ise hizmet ederek öğrenme uygulamaları öncesinde % 50'sinin geleneksel vatandaşlığı vurguladıkları demokratik vatandaşlığı vurgulayan öğrenciler % 37 iken en az aktif vatandaşlığın vurgulandığı (% 10) görülmüştür. Hizmet ederek öğrenme uygulamaları sonrasında ise öğrencilerin iyi vatandaş tanımlamalarında aktif vatandaşlığa dair ifadelerin oranı % 40 iken, demokratik vatandaşlığın oranı % 34 ve geleneksel vatandaşlığın oranı % 26 olmuştur. Öğrenciler hizmet ederek öğrenme uygulamaları öncesinde iyi vatandaşın tanımında çoğunlukla hak, sorumluluk, vatanseverlik, kanunlara uyma gibi geleneksel vatandaşlığa ait özelliklere vurgu yaparken uygulama sonrasında ise en fazla toplumsal yardımlaşmaya katkıda bulunan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, kanunlara uyan kişi ifadelerini kullanmışlardır. Öğrenciler hizmet ederek öğrenme uygulamaları sonrasında iyi vatandaş tanımlamalarında geleneksel vatandaşa ait kavramlara daha az yer verirken demokratik vatandaşlık ve aktif vatandaşlığa dair kavramları daha fazla kullanmışlardır. Aktif vatandaşlıkla ilgili ifadelerden en fazla toplumsal yardımlaşmaya katkıda bulunan, toplum için yararlı işler yapan, çevresine duyarlı olan, toplumsal problemlere ilgi duyan kişileri iyi vatandaş olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin hizmet ederek öğrenme faaliyetleri sonrasında kendilerini iyi vatandaş olarak görme oranı artmıştır. Öğrencilerin kendilerini iyi vatandaş olarak görme nedenleri ile ilgili uygulama süreci öncesinde ifadelerinin % 47'si geleneksel vatandaşlık, % 36'sı demokratik vatandaşlık ve % 17'si aktif vatandaşlığa dair özelliklere vurgu yapmaktadır. Uygulama süreci öncesinde verilen cevaplarda sorumluluklarını yerine getirme, kanunlara uyma, eğitim alma ve hak ve sorumluluklarını bilme ilk sıralarda yer almıştır. Hizmet

ederek öğrenme uygulamaları sonrasında ise aktif vatandaşlığa dair ifadelerin oranı % 47'ye yükselirken demokratik vatandaşlık % 36'ya ve geleneksel vatandaşlığa dair ifadeler % 23'e düşmüştür. Öğrenciler çoğunlukla sorumluluklarını yerine getirdiklerini, yardım etmeyi sevdiklerini, kanunlara uyduklarını bu yüzden kendilerini iyi vatandaşlar olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin aktif vatandaşlığı vurgulayan ifadelerindeki artış öğrencilerin uygulama süreci sonunda kendilerinin iyi vatandaşlık özelliklerine yönelik algılarında değişim oluştuğu sonucunu desteklemektedir.

Öğrencilerin uygulama süreci öncesinde iyi vatandaş olarak gördükleri kişiler babam, annem ve arkadaşım olarak sıralanırken, uygulama süreci sonrasında arkadaşım cevabının birinci sıraya yükseldiği görülmüştür. Buna göre öğrencilerin hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinden sonra arkadaşlarını iyi vatandaşlar olarak görme oranı yükselmiştir. Bu duruma katıldıkları hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinde arkadaşlarının katkısının yol açtığı söylenebilir.

Öğrencilerin çevrelerindeki kişileri iyi vatandaş olarak görme nedenlerine dair bulgularda uygulama süreci öncesinde vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirme, hak ve sorumluluklarını bilme ve kanunlara uyma gibi geleneksel ve demokratik vatandaşlık özellikleri ön plana çıkmıştır. Uygulama süreci sonrasında ise yardımsever olma, hak ve sorumluluklarını bilme ve vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirme gibi aktif vatandaşlığı da içeren cevapların ilk sıralara yerleştiği görülmüştür. Ayrıca uygulama süreci sonunda çevreye duyarlılık ve başkaları için çalışma gibi aktif vatandaşlığa dair cevaplarda artış olması da dikkat çeken bir bulgudur. Bu bulgulara göre hizmet ederek öğrenme uygulaması sonrasında öğrencilerin iyi vatandaş olarak gördükleri kişilerin özelliklerine dair cevaplarında yardımseverlik, hak ve sorumluluklarına karşı farkındalık, başkaları için çaba gösterme gibi cevaplar artış göstermiş, öğrencilerin aktif vatandaşlık özelliklerine olan dikkatlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin vatandaşlık ve iyi vatandaşlığa dair algılarında değişim olduğunu ve aktif vatandaşlığa olan bakışlarını ortaya koyan benzer sonuçlara literatürde yer verilmiştir. Klute ve Billig (2002) öğrencilerin katıldıkları çeşitli hizmet faaliyetleri sayesinde birer aktif vatandaş olduklarını belirtmektedirler. Tolo'nun (1999) çalışmasında ulaşılan sonuçlarda hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine katılan öğrencilerin daha fazla "vatandaşlık fikrine" sahip oldukları görülmektedir. Chi (2002) hizmet öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerin "iyi vatandaş nasıl olunacağına" dair algılarını geliştirdiğini

vurgulamıştır. Lawhon'un (2010) bulgularına göre katıldıkları hizmet ederek öğrenme faaliyetleri öğrencilerin vatandaşlık tutumlarını etkilemiştir. Katıldıkları faaliyetler öğrencilerin hizmet ederek öğrenme ve toplum hizmetleri gibi sosyal faaliyetlere olan bakışını değiştirmiş, hizmet faaliyetlerine katılan kişilerin iyi bir vatandaş olduklarını düşünmeye başlamışlardır. Birdwell, Scott ve Harley (2013) hizmet ederek öğrenme ile vatandaşlık eğitiminin kombine edilmesi ile aktif vatandaşlık eğitimine ulaşmada daha başarılı olunacağını belirtirlerken, Bengiç Çolak (2015) ise hizmet ederek öğrenme deneyiminden sonra bazı öğrencilerin demokratik ve etkin vatandaş kavramı ile ilgili algılarında değişim meydana geldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonuçları yukarıda sayılan çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir.

5.1.2. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nicel bulguları "Vatandaşlık Başarı Testi" ve "Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" ölçeklerinin deney ve kontrol grubu öğrencilerine öntest ve sontest olarak uygulanması sonucunda elde edilmiştir. Bu yüzden nicel bulgulara yönelik sonuçlar vatandaşlık bilgisine ilişkin sonuçlar ve vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutuma ilişkin sonuçlar olarak iki başlıkta verilmiştir.

5.1.2.1. Vatandaşlık Bilgisine İlişkin Nicel Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasında hizmet ederek öğrenme faaliyetleri öncesinde öğrencilerin vatandaşlık bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulguya göre uygulama süreci öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık bilgisi yönünden denk oldukları söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin vatandaşlık başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerin vatandaşlık bilgilerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık başarı testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak öğrencilerin öntest ve sontest ortalama puanlarına bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık başarı testi sontest puanları öntest

puanlarından daha düşük çıkmıştır. Bu bulgu puanlar arasındaki farklılığın olumsuz yönde olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin başarı testi puanlarının düşüşe geçmesinde vatandaşlık kazanımlarının öğrencilere öğretilmesinde düz anlatım yönteminin uygulanmış olması, aradan geçen iki aylık süreçte konuların öğrenciler tarafından unutulmaya başlandığı olarak gösterilebilir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin vatandaşlık başarı testi sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Uygulama süreci sonrasında deney grubu öğrencilerinin vatandaşlık başarı puanları kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgulara göre hizmet ederek öğrenme yaklaşımı ile yapılan uygulamaların öğrencilerin vatandaşlık bilgi düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Bu bulgu Weiler, Anderson, Akujobi ve Simmons gibi araştırmacıların çeşitli çalışmalarında hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin eğitimsel başarılarını arttırdığı (akt. Billig, 2002) görüşlerini desteklemektedir. Conrad ve Hedin (1991), Melchior ve Bailis (2002) ve Magarrey ve Francis (2005) de çalışmalarında hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerin öğrenme düzeyini geliştirdiğini, akademik başarıda artış sağladığı ve motivasyonu artırdığını ortaya koymuşlardır.

5.1.2.2. Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutuma İlişkin Nicel Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumları arasında deney süreci öncesinde öntestler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgulara göre deney süreci öncesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlığa yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumlarının uygulama sürecinden sonra öntest ve sontest ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu, bu farkın öğrencilerin sontestleri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre öğrencilerin hizmet ederek öğrenme faaliyetleri sonucunda vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumlarında artış olduğu söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca öntest ve sontest arasında öğrencilerin tutum puanlarında bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre

deneysel sürece katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumlarının düşüşe geçtiği görülmektedir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutum ölçeği sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerin vatandaşlık uygulamalarına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerine fiilen katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre vatandaşlığa yönelik tutumlarında artış olduğu açıktır. Benzer sonuçlara ulaşan Wilczenski ve Comey (2007) hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin yurttaşlık bilincini ve katılımını teşvik ettiğini belirtmiş, Hamilton ve Zeldin (1987) ve Klute ve Billig'in (2002) çalışmalarında hizmet ederek öğrenmenin vatandaşlığa yönelik beceriler üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Einfeld ve Collins (2008) ve Lawhon (2010) da benzer sonuçlara vurgu yapmışlardır. Tüm bu çalışmaların ve bu araştırmanın sonuçlarına bakılarak hizmet ederek öğrenmenin öğrencilerin vatandaşlığa yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Vatandaşlık eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının öğrencilerin iyi vatandaşlık algısı, vatandaşlık bilgisi ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir:

5.2.1.Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği 9. maddesinde yer alan toplum hizmeti çalışmalarının içeriği ve uygulanmasına dair esasların genişletilmesi okullarda bu faaliyetlerin uygulanması konusunda destekleyici olabilir. Toplum hizmetlerinin uygulanmasındaki prosedürlerin kolaylaştırılması okullarda hizmet ederek öğrenme yaklaşımına dayalı faaliyetlerin yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlere seminer dönemlerinde (Haziran ayının son iki haftası ve Eylül ayının ilk iki haftasında) hizmet içi eğitim faaliyetleri kapsamında hizmet ederek öğrenme yaklaşımı tanıtılması, örnek uygulamalar yapılması sağlanabilir. Böylelikle öğretmenlerin hizmet

ederek öğrenme uygulamalarını yakından tanıması ve okullarında uygulamaları kolaylaşacaktır.

Hizmet ederek öğrenme projelerinin okullarda daha verimli bir şekilde uygulanabilmesi için yazılı dökümanlar, sanal ortam dökümanları gibi kaynaklar oluşturulup öğretmenlere sunulmalıdır. Son yıllarda okullarda etkili bir şekilde kullanılan Eğitim Bilişim Ağı (Eba) bu dökümanların öğretmenlere ulaştırılması için uygun bir platform olabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı ile Aile,Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı kurumlar arasında işbirliği yapılarak okulların hizmet ederek öğrenme uygulamaları sırasında hizmet ortaklığı oluşturmaları sağlanabilir.

Vatandaşlık eğitimi verilen derslerin içeriğine ve öğretim programlarına hizmet ederek öğrenme yaklaşımına yönelik projeler eklenmelidir. Böylelikle özellikle Sosyal Bilgiler dersi "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında bu projelerin uygulanması sağlanabilir.

5.2.2. Öğretmenler ve Okul Müdürlerine Yönelik Öneriler

Hizmet ederek öğrenme projeleri sosyal bilgiler ve vatandaşlık dersleri ile sınırlı kalmamalıdır. Disiplinler arası bir yaklaşımla ve diğer öğretmenlerin katılımıyla okul genelinde gerçekleştirilecek projeler okul idarecileri tarafından planlanabilir.

Öğretmenler hem hizmet etme hem de öğrenme boyutlarını göz önünde tutarak öğrenciler ile birlikte hizmet ederek öğrenme projeleri planlayabilir, bu projelerden elde edilen sonuçlar bilim fuarlarında sunulabilir.

Öğretmenler hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini uygularken yakın çevrelerinde yer alan üniversitelerden hizmet ortakları olarak faydalanabilirler. Üniversitelerde yer alan toplum hizmetleri ya da sosyal proje geliştirme dersleri hizmet ederek öğrenme projeleri ile benzer amaç taşıdığından ortak projeler gerçekleştirilebilir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Hizmet ederek öğrenmeye dair araştırmalar ülkemizde sınırlıdır. Toplum hizmetlerini konu alan çalışmalar çoğunlukta olmakla beraber hizmet ederek öğrenmeyi konu alan çalışmalar oldukça azdır. Bu bakımdan araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

Ülkemizde yapılmış çalışmalar yalnızca ortaokul düzeyini kapsamaktadır. Eğitim kurumlarının çeşitli kademelerinde (anasınıfı, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim) hizmet ederek öğrenme yaklaşımının etkilerini konu alan çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.

Hizmet ederek öğrenme yaklaşımının okullardaki mevcut uygulamaları ve bu uygulamaların sonuçlarını konu alan çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve toplum ortaklarının görüşlerine göre hizmet ederek öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliği ve olası etkilerini daha ayrıntılı irdeleyecek çalışmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

Acun, İ., Demir, M., & Göz, N.L. (2010). Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi. 1*(1), 107-123.

Akbaşlı, S. (2009). Sosyal bilgilerde değerler öğretimi. R. Turan, A. M. Sünbül & H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar*–I içinde (s.34-84). Ankara: Pegem Akademi.

Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa.

Altınok, A. (2012). *Sosyal katılım faaliyetlerinin 12-14 yaş grubu öğrencilerinin sosyal problemlere olan duyarlılıklarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Altıntaş, İ. N. (2016). Sosyal *bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık kazanımları: eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altunya, N. (2003). *Vatandaşlık Bilgisi*. Ankara: Nobel.

Andersen, S. M. (1998). S*ervice learning: a national strategy for youth development. a position paper issued by the task force on education policy*. Washington, D.C.: George Washington University.

Aslan, E. (1998). Devrim tarihi ve ders kitapları. Salih Özbaran (Ed*.). Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* içinde (s.305-320). İzmir: Dokuz Eylül.

Astin, A. & Sax, L. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, *39*(3), 251-263.

Astin, A. W. (1993). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education.* Phoenix, AZ: Oryx.

Atasoy, T. & Koç, H. (2015). Coğrafya öğretiminin aktif vatandaşlık eğitimindeki rolü: öğretim üyesi görüşleri. *Journal of World of Turks*, 7(2), 113-131.

Atılgan, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı.

Aydın, O. (2000). *Davranış bilimlerine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegamA.

Barr, H. (2005). Toward a model of citizenship education. C. White & R. Openshaw (Ed.), *Democracy at the crossroads; International perspectives on critical global citizenship education* içinde (s.55-75). Lanham: Lexington Books.

Battistoni, R. (2002). *Civic engagement across the curriculum. Providence*. RI: Campus Compact.

Battistoni, R. (1997). Service learning and democratic citizenship. *Theory Into Practice*, 36, 150-156.

Bengiç Çolak, G. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersinde Hizmet Ederek Öğrenme Yaklaşımının Vatandaşlık Eğitimindeki Rolü.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Billig, S. H., Dan Jesse, R. Marc B. & Michelle G. (2008). Promoting Secondary Students' Character Development Through Service Learning. Scholarship for Sustaining Service Learning and Civic Engagement içinde (s.57-83). Charlotte, N.C.: Information Age.

Billig, S. & Eyler, J. (2003). Advances in service-learning research, Vol 3. Deconstructing service-learning: Research exploring context, participation, and impacts. Greenwich, CN: Information Age.

Billig, S. H. (2002). Support for k-12 service-learning practice: A brief review of the research, *Educational Horizons*.

Billig, S. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: the evidence builds. *School K-12*, 3, 658-664.

Billig, S. H. & Conrad, J. (1997). *Annual report: K–12 service-learning and educational reform in new hampshire.* Denver: RMC Research Corporation.

Birdwell, J., Scott, R., Horley, E. (2013). Active citizenship, education and service learning. *Education, Citizenship and Social Justice, 8* (2), 185-199.

Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J. & Wulsin, S. C. (2008). Engaged for success: Service-learning as a tool for high school dropout prevention. Washington, DC: Civic Enterprises.

Bringle, R., Hatcher, J. & Jones, S. (2010). *International service learning: Conceptual frameworks and research*. Sterling, VA: Stylus.

Bludau, J. A. (2006). T*eachers' perceptions of service learning: K-12 school community partnership development in texas scholls*. Doktora Tezi, Texas A&M University.

Brown, J. (2011). Citizens fit for the 21st century? The role of school design in facilitating citizenship and selfgovernance in young people. *Education, Citizenship and Social Justice,* 7(1), 19–31.

Butler, A. (2009). *Service learning, civic responsibility, and attitudes of secondary students*. Doktora Tezi, Walden Universitesi.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı*. Ankara: Pegema.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). B*ilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegema.

Can, A. (2013). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegema.

Chi, B. S. (2002). *Teaching the "heart and soul" of citizenship: Service-learning as citizenship education.* Doktora Tezi, University of California, Berkeley.

Cogan, J. J. & Kubow, P. K. (1997). Multidimentional Citizenship: Educational Policy for the Twenty-first Century. *International Service Learning & Community Engagement*. Sasakawa Peace Foundation: Tokyo.

Conrad, D. & Hedin, D. (1991). "School-Based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappan,* June:743–749.

Çayır, K. & Gürkaynak, İ. (2008). The state of citizenship education in turkey: past and present. *Journal of Social Science Education, 6* (2), 50-58.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal *bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA.

Darry, T. & Learn and Serve America's National Service Learning Clearinghouse. (2010). *Special olympics get ınto ıt service learning ınstructional planning guide*. Scotts Valley, CA: National Service-Learning Clearinghouse.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Boston: D. C. Heath Publication.

Ehrlich, T. (1996). *Service learning in higher education: concepts and practices.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Einfeld, A. & Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Development, 49* (2), 95-108.

Engle, S. H. & Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York: Teachers College.

European Commission (1998). Education and active citizenship in the European Union Office for official publications of the European Communities.

Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Ersoy, A. F. (2016). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin algısı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(3), 67-83.

Eurydice. (2012). *Avrupa'da vatandaşlık eğitimi*. *Brussels: Eurydice,* https://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematicreports/139TRHI.pdf sayfasından erişilmiştir.

Evin Gencel, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişi düzeyi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Eyler, J. & Giles, D.E. Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.

Faulks, K. (2000). *Citizenship*. Routlegde Pub: London.

Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In *Expanding Boundaries: Serving and Learning.* Washington DC: Corporation for national service.

Furco, A. & Root, S. (2010). Research demonstrates the value of service learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16-20.

Furco, A. & Billig, S. H. (Eds.), Advances in service-learning research: Vol. 1. Service-learning: The essence of the pedagogy, (s. 201–222.) Greenwich, CT: Information Age.

Geçtürk, E. & Sarpkaya, G. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterlikleri. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde. Ankara: Apegem Akademi Yay.

Giles, D.E. & Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in john dewey: toward a theory of service-learning. *Service Learning, General, 1*(1), 77-85.

Gökçe, N. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde topluma hizmet uygulamaları. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde. Ankara: Apegem Akademi.

Göz, N. L. (2010). *İlköğretimde demokrasi ve vatandaşlık eğitimi.* Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Güneş, M. & Güneş H. (2003). *Türkiye'de eğitim politikaları ve sivil toplum*. Ankara: Anı.

Güven, M. & Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde bir araştırma). *İlköğretim Online,* 7(1), 53-70.

Hoskins, B. (2006). Draft framework on indicators for active citizenship. centre for research on lifelong learning, Ispra.

Habermas, J. (1994). Citizenship and national identitiy. In B. V. Steenbergen (Ed.), The *Condition of Citizenship* (pp. 20-35). London: Sage.

Hablemitoğlu, Ş. & Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergi*si, *1*(3), 39-54.

Hamilton, S.F. & Zeldin, S. R. (1987). Learning civics in the community. *Curriculum Inquiry,* 17(4), 407-420.

Hartman, E. M. (2008). *Educating for global citizenship through service-learning: A teoratical account and curricular evaluation.* Doktora Tezi, University of Pittsburg.

Heater, D. (2002). *A History of education for citizenship*. London: Routledge Falmer.

Hoskins, B. (2006). *Draft framework on indicators for active citizenship.* Ispra, CRELL.

Hoskins, B. & Maschereini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite ındicator. *Social Indication Research, 90,* 459-488.

Hunter, S. & Brisbin, R. A. (1999). The impact of service learning on democratic and civic values. *Political Science and Politics,* 33(3), 623-626.

İlk Mektepler Müfredat Programı (İMPP). (1926). Birinci Tab. İstanbul: Milli Matbaa.

Johnson, A. M. & Notah, D. J. (1999). Service learning: History, literature review, and a pilot study of eighth graders. *The Elementary School Journal*, 99(5), 453.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33* (7), 14-26.

Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1* (2), 112–133.

Jerome, L. (2012). Service learning and active citizenship education in England. *Education, Citizenship and Social Justice,* 7(1), 59-70.

Kadıoğlu, A. (2008). *Vatandaşlık: kavramın farklı anlamları. Vatandaşlığın dönüşümü: Üyelikten haklara.* İstanbul: Metis.

Kara, C., Topkaya, Y. & Şimşek, U. (2012). Aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler eğitimindeki yeri. *Zeitschrift für die Welt der Türken,* 4(3), 147-159.

Karaman, Kepenekçi, Y. (2008). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kartal, O. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılma düzeyleri arasındaki ilişki.* Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Kaya, B. & Ersoy, F. (2014). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin sekizinci sınıf öğrencilerinde vatandaşlık algısının oluşması ile ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2, 252- 303

Keating, A. (2009). Nationalizing the post-national: reframing European citizenship for the civics curriculum in Ireland. *Curriculum Studies* 41, 2, 159-178.

Keating, A. (2014). *Education for citizenship in Europe*. Palgrave Macmillan.

Kendall, J. C. (1990). Combining service and learning: An introduction. In J. C. Kendall (Ed.), *Combining service and learning: A resource book for community and public service,* Vols. 1-2 (pp. 1-36). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.

Kennedy, K. J. (1997). *Citizenship educations and the modern state*. London: Farmer

Kerr, D. (1999). *Citizenship education: An ınternational comparison. International review of curriculum and assessment frameworks archive.* London: Qualifications and Curriculum Authority.

Kerr, D. (2003). *Citizenship: Local, national and ınternational (Ed: Liam Gearon). Learning to teach citizenship in the secondary school.* New York: Routledge Falmer.

Kerr, D., Keating, A. & Ireland, E. (2009). Pupil assessment in citizenship education: Purposes, practices and possibilities. *Report of a CIDREE Collaborative Project*. Slough: National Foundation for Educational Research.

Keleşoğlu, S. (2008). Demokrat yurttaşlık niteliklerinin kazandırılması açısından 7-8 sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi programı (2000) ile 6-7. Sınıf sosyal bilgiler dersi programının (2005) karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kıncal, R. Y. (2012). *Vatandaşlık bilgisi.* Ankara: Nobel.

Kielsmeier, J. (2000). A time to serve, a time to learn: Service-learning and the promise of democracy. *Phi Delta Kappan, 81(9),* 652-657.

Klute, M. M. & Billig, S. H. (2002). *The impact of service learning on MEAP: A largescale study of Michigan's learn and serve grantees.* Denver, CO: RMC Research Corporation.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experiencies as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.

Lawhon, M.E. (2010). The effects of service-learning on the citizenship attitudes of at-risk students in an after-school program. Yüksek Lisans Tezi, Ohio Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Leek, J. (2016). Global citizenship education in school curricula. *A Polish perspective. Journal of Social Studies Education Research*. *7*(2), 51-74.

Magarrey, M. & Francis, R. (2005). Service-learning and student academic success. *Academic Exchange* Quarterly, *9*(3), 245-249.

MEB. (2017) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara: MEB.

MEB Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. (2017). *T.C.Resmi Gazete*, 30090, 8 Haziran 2017.

Melchior, A. & Bailis, L. N. (2002). Impact of service-learning on civic attitudes and behaviors of middle and high school youth: Findings from three national evaluations. In A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Advances in service learning research*: *Vol. 1. Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 201–222). Greenwich, CT: Information Age.

Mutch, C. (2005). Developing global citizens: The rhetoric and the reality in the New Zealand curriculum. In C. White & R. Openshaw (Eds.), *Democracy at the crossroads: International perspectives on critical global citizenship education* (pp. 187-209). Lanham: Lexington.

Qualifications and Curriculum Authority. (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Advisory Group on Citizenship Final Report. İngiltere.

Patrick, J.J. (2000). *The concept of citizenship in education for democracy*. *ERIC Digest*, http://www.ericdigests.org/2000-1/demokracy.html sayfasından erişilmiştir.

Pracht, D. W. (2007). *Evaluating the cognitive process of students participating ın a service-learning experience while enrolled ın a collegiate social problems class*. Doktora Tezi, Texas A&M University.

Pritchard, F. F. & Whitehead G. I. (2004). *Serve and learn: Implementing and evaluating service learning*. London: Lawrence Erlbaum.

Rama, D.V. (1998). *Learning by doing. concepts and models for service learning in accounting*. American Association for Higher Education.

Reinders, H. & Youniss, J. (2006). School-based required community service and civic development in adolescents. *Applied Developmental Science, 10,* 2-12.

RMC Research Corporation. (2009). *K-12 service-learning project planning toolkit.* Denver: RMC Research for Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse .

Roberts, C. (2006). Service-learning: Developing servant leaders. *Academic Exchange Quarterly, 10*(2), 237-243.

Roehlkepartain, E. C. (2009). *Service-learning in community-based organizations: A practical guide to starting and sustaining high-quality programs.* Scotts Valley, CA: Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse.

Sarıipek, D. B. (2006). Sosyal vatandaşlık ve günümüzde yaşadığı dönüşüm: Aktif vatandaşlık (Sosyal politika açısından bir değerlendirme). *Çalışma ve Toplum*, *2* (9), 67-95.

Sarıipek, D. B. (2010). Rousseau'nun vatandaşlık fikirlerinin yirminci yüzyıl vatandaşlık algısıyla karşılaştırılması. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 93-103.

Shumer, R. (2005). *Service learning research: What have we learned from the past. In growing to greatness*: T*he state of service learning report,* 48-53. Saint Paul, Minn.: National Youth Leadership Council.

Shuler, L. O. (2010). *Paths to active citizenship: The development of and connection between civic engagement ınvolvement and attitudes ın college student*. Doktora Tezi, Boston College.

Smith, L. (1999). *Citizenship classes to become compulsory in English schools. International Committee of the Fourth International*, http://www.wsws.org/articles/1999/may1999/citi-m22.shtml sayfasından erişilmiştir.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve Spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Allyn &Bacon Inc.

Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.

Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science, 6* (4), 203-212.

Üstel, F. (2004). "*Makbul vatandaş"ın peşinde II. Meşrutiyetten bugüne vatandaşlık eğitimi.* İstanbul: İletişim.

Wilczenski, F. L. & Coomey, S. M. (2007). *A practical guide to service learning*: *strategies for positive development in schools*. New York: Springer Science &Business Media.

Wilkenfield, B. (2009). *A multilevel analysis of context effects on adolescent civic engagement: The role of family, peers, school, and neighborhood.* Doktora Tezi, Maryland Üniversitesi.

Tolo, K. (1999). *The civic education of american youth*. Austin: University of Texas, Lyndon B.Johnson School of Public Affair.

Yates, M. & Youniss, J. (1997). *Engendering civic identity through community service.* Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Child Development, Washington, DC.

Yeşilyurt, S. & Çapraz, C. (2018). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Kapsam Geçerliği İçin Bir Yol Haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 251-264.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.

Youniss. J., Bales. S., Christmas-Best. V., Diversi. M., McLaughlin. M., & Silbereisen, R. (2002). Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence, 12(*1), 121-148.

Yurdugül, H. (2005). *Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması.* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf sayfasından erişilmiştir.

Zhang, Y. (2011). Citizenship education in China: Comparing eighth grade students' civic attitudes and civic engagement in Shanghai and Hong Kong. Doktora Tezi. Minnesota Üniversitesi.

EKLER

EK 1. Vatandaşlık Başarı Testi

Değerli Öğrenciler

Bu çalışmada sizlerin **vatandaşlık ile** ilgili bilgilerinize ihtiyaç duyulmuştur. Çalışmadaki bilgiler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup, kimlik bilgileriniz istenmemektedir. Soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanız çok önemlidir. Zaman ayırarak bilime katkıda bulunduğunuz için şimdiden teşekkür ederim.

Ayşen ALTINOK
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

Cinsiyet: ☐ Kız ☐ Erkek

Hangi sıklıkta haberleri takip edersiniz?

☐ Hergün ☐ Birkaç günde bir ☐ Haftada bir kez ☐ Ayda bir kez ☐ Hiç takip etmem

Vatandaşlık ile ilgili bilgilere (haklarımız, sorumluluklarımız, devletimizin görevleri gibi) hangi kaynaklardan ulaşırsınız?

☐ Ailemden öğrenirim ☐ Gazete ve televizyonlardan öğrenirim ☐ Okulda öğrenirim ☐ Arkadaşlarımdan öğrenirim

1. Kişi kendini ilgilendiren bir konuda bilgi alma hakkına sahiptir. Kurum ve kuruluşlar ise kişileri ya da kurumları ilgilendiren konularda bilgi verme yükümlülüğüne sahiptir.

Yukarıdaki metinde hak arama yollarından hangisi hakkında bilgi verilmiştir?

A) Bilgi edinme hakkı
C) Kişi hürriyeti hakkı
B) Dilekçe hakkı
D) Çalışma hakkı

2. Bir sorunun mecliste görüşülüp gerekli kanuni düzenlemelerin yapılması …….. yetkisinin kullanıldığını gösterir.

Yukarıda boş bırakılan yer aşağıdakilerden hangisi ile doldurulmalıdır?

A) Yargı
C) Yasama
B) Yürütme
D) Anayasa Mahkemesi

3. Ankara'da yaşayan Ahmet Bey, büyük şehrin kalabalığından kaçarak yakın bir köyde yaşamaya başlamıştır. Arada bir arkadaşlarının ziyaret etmek için Ankara'ya gidip gelmektedir.

Bu durum Ahmet Bey'in öncelikle hangi hak ve özgürlüğünü kullandığına örnek oluşturur?

A) Haberleşme
C) Düşünceyi Açıklama
B) Yerleşme ve Seyahat
D) Özel Yaşamın Gizliliği

4. Bir konu üzerinde halkın genel düşüncesine kamuoyu denir.

Aşağıdakilerden hangisi kamuoyu oluşturmada <u>daha az</u> etkilidir?

A) Marketler B) Televizyon C) Sivil toplum kuruluşları D) Gazeteler

5. İnsanlar bir çok hak ve özgürlüğe sahiptir. Ancak bunlardan bir tanesi vardır ki bu hakka sahip olmadan diğer hak ve özgürlükleri kullanmamız mümkün değildir.

Yukarıda önemi vurgulanan hak, aşağıdakilerden hangisi olabilir?

A) Eğitim hakkı

B) Yaşama Hakkı

C) Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğü

D) Sağlıklı bir ortamda yaşama hakkı

6. Ülkemizde merkezi yönetim cumhurbaşkanı, başbakan ve ……. 'dan oluşur.

Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi yazılabilir?

A) Belediye Başkanı

B) Muhtar

C) İl Belediye Encümeni

D) Bakanlar Kurulu

7. **Aşağıdakilerden hangisi bir kanunun çıkarılma sürecinde geçirdiği aşamalardan <u>değildir?</u>**

A) Resmi Gazete'de yayınlanması.

B) Valiler tarafından onaylanması

C) Cumhurbaşkanı'na gönderilmesi

D) TBMM genel kurulunda görüşülmesi

8. Ülkemizde yasaları TBMM çıkarır. Yürütmeyi Cumhurbaşkanı ile birlikte Bakanlar Kurulu yaparken, yargılamayı da bağımsız mahkemeler yapmaktadır.

Buna göre Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim anlayışı ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi kesinlikle söylenebilir?

A) Milletvekilleri dört yıllığına seçilebilir.

B) Kuvvetler ayrılığı ilkesi kabul edilmiştir.

C) Dış politikada bağımsızlık ilkesi esas alınmıştır.

D) Devlet yönetiminde laiklik benimsenmiştir.

9. **Aşağıdaki kişilerden hangisinin davranışı, karşılaştığı bir sorunu hak ve sorumlulukları doğrultusunda çözdüğüne örnek olmaz?**

A) Maddi durumu iyi olmayan Mehmet'in eğitim alabilmek için yardım derneklerine başvurması

B) Aldığı televizyon bozuk çıkan Fatma Hanım'ın yetkili birimlere dilekçe ile şikayette bulunması

C) Marketten aldığı ürünün son kullanma tarihinin geçmiş olduğunu farkeden Mert Bey'in ürünü çöpe atması

D) Kendisi ile ilgili yalan haber yapıldığını gören oyuncu Tuğba Hanım'ın gazeteyi mahkemeye vermesi

10. Anayasamızın 2. Maddesine göre; Türkiye Cumhuriyeti insan haklarına saygılı bir devlettir.

Aşağıdaki uygulamalardan hangisi bu duruma örnek olarak gösterilebilir?

A) Zamanla anayasada değişiklik yapılması
C) Cumhurbaşkanının seçimle belirlenmesi

B) Kişi hak ve özgürlüklerine geniş yer verilmesi
D) Milli güvenliği sağlayacak maddeler olması

11. Bir şehirde yeni kurulan fabrika sürekli zehirli gazları havaya salmakta, fabrika yetkilileri bunun için bir önlem almamaktadır.

Aşağıdakilerden hangisi bu bölgede yaşayan ve sorumluluklarını bilen bir vatandaşın yapacağı bir hareket olamaz?

A) Belediyeye dilekçe yazarak şikayette bulunmak
C) Bu konu hakkında kamuoyu oluşturmak

B) Konuyu basın kuruluşlarına aktarmak
D) Fabrika yönetiminden iş talebinde bulunmak

12. Valiler ildeki en büyük mülki amirdir. **Vali ile ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?**

A) İlde devletin ve bakanların temsilcisidir.
C) İlde kanunların uygulanmasını sağlar.

B) Seçimler ile 5 yılda bir seçilir.
D) İle gelen devlet temsilcilerini ağırlar.

13. Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanmış çocukların haklarının korunmasını sağlayan hukuksal bir belgedir. Ülkemizde 1990 yılında kabul edilen bu belge ile çocukların hakları yasal güvence altına alınmıştır.

Yukarıdaki metinde anlatılan belge aşağıdakilerden hangisidir?

A) İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
C) Çocuk Hakları Sözleşmesi

B) 1982 Anayasası
D) Milli Eğitim Temel Kanunu

14. **Aşağıdakilerden hangisi demokrasinin ilkelerine <u>ters düşer?</u>**

A) Kişi özgürlüğüne önem verilmesi
C) Farklı görüşlere saygı duyulması

B) Seçme-seçilme hakkının kullanılması
D) Kanunların bazı kişilere ayrıcalık tanıması

15**. Aşağıdaki yönetim biçimlerinden hangisi demokrasinin temel ilkelerine uygundur?**

A) Devlet yöneticileri halkın oylarıyla seçilir ve tüm vatandaşlar eşit haklara sahiptir.

B) Devleti tek bir kişi yönetir ve kararları sorgulanamaz.

C) Devleti azınlıkların oluşturduğu bir grup yönetir ve vatandaşlar eşit haklara sahip değildir.

D) Yöneticiler devleti din kurallarına göre yönetir ve vatandaşlara söz hakkı vermez.

16. Kişinin kendi davranışlarının veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesine sorumluluk denir. Kişilerin ülkesine, ailesine, içinde bulunduğu gruba karşı birçok sorumluluğu vardır.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi sorumlu bir vatandaşın ülkesine karşı olan sorumluluklarından birisi <u>olamaz?</u>

A) Toplumsal problemler karşısında sessiz kalmak.

B) Vatanın iç ve dış tehlikelerden korunmasında üzerine düşen görevleri yerine getirmek.

C) Çevresinde gördüğü bir toplumsal problemin çözümü için yetkili kuruluşlara başvurmak.

D) İşini en iyi şekilde yaparak ülke ekonomisinin güçlendirilmesine yardımcı olmak.

17.**Aşağıdakilerden hangisi sivil toplum örgütlerinin özelliklerinden değildir?**

A) Gönüllülük esasına dayalı olarak çalışırlar.

B) Toplumsal sorunların çözülmesinde görev alırlar.

C) Çalışanları devlet memurudur ve maaş alırlar.

D) İsteyen herkes sivil toplum kuruluşlarına üye olabilir.

18. **Aşağıdakilerden hangisi demokratik bir ülkenin özelliklerindendir?**

A) Vatandaşlar yöneticileri eleştiremezler. C) Kişi dokunulmazlığı hakkı yoktur.

B) İnsanlar farklı düşünceler ve hayat tarzlarına saygı duyarlar. D) Basın özgürlükleri sınırlıdır.

19. I. Vergi vermek.
II. Askerlik yapmak.
III. Üniversite eğitimi almak.

Yukarıdakilerden hangileri vatandaşlık görevlerimizdendir?

A) Yalnız I B) Yalnız II C) II ve III D) I ve II

20. Selin yedinci sınıfa geçtiği yıl babası tarafından okula gönderilmemiştir. Bunun üzerine bulunduğu ilde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne mektup yazarak okula gitmek istediğini anlatmıştır. Yetkililerin babası ile görüşmesi sonucu okuluna devam edebilmiştir.

Selin hangi hakkını kullanabilmek için çaba göstermiştir?

A) Sağlık B) Yaşama C) Eğitim D) Tüketici

21. Ayşe : Okul öğrenci meclisinde başkan seçildim.
Ali : Aldığım ürün bozuk çıkınca dilekçe ile Tüketici Hakem Heyeti'ne başvurdum.
Osman : Nüfus cüzdanımı kaybedince yenisini almak için Nüfus Müdürlüğü'ne başvurdum.
Kübra : İlçemizde bulunan engellilere yardım için imza kampanyasına katıldım.

Yukarıdaki kişilerden hangileri katılımcı bir vatandaşın özelliklerine sahiptir?

A) Ayşe ve Ali B) Ayşe ve Kübra C) Ali ve Osman D) Osman ve Kübra

22. I. Kanunlara uymak yasal bir zorunluluktur.
II. Kanunlar toplumsal yaşamımızı zorlaştırır.
III. Kanunlar TBMM tarafından yapılır.
IV. Kanunlara aykırı davrananlar Bakanlar Kurulu tarafından cezalandırılır.

Kanunlar ile ilgili verilen bilgilerden hangileri <u>yanlıştır?</u>

A) II ve IV B) III ve IV C) I ve II D) I, II ve III

EK 2. Vatandaşlık Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği

Değerli Öğrenciler

Bu çalışmada sizlerin **vatandaşlık uygulamalarına ilişkin tutumlarınız belirlenmeye çalışılmaktadır.** Çalışmadaki bilgiler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup, kimlik bilgileriniz istenmemektedir. Soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanız çok önemlidir. Zaman ayırarak bilime katkıda bulunduğunuz için şimdiden teşekkür ederim.

Ayşen ALTINOK
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

Cinsiyet: ☐ Kız ☐ Erkek

Hangi sıklıkta haberleri takip edersiniz?

☐ Hergün ☐ Birkaç günde bir ☐ Haftada bir kez ☐ Ayda bir kez ☐ Hiç takip etmem

Vatandaşlık ile ilgili bilgilere (haklarımız, sorumluluklarımız, devletimizin görevleri gibi) hangi kaynaklardan ulaşırsınız?

☐ Ailemden öğrenirim ☐ Gazete ve televizyonlardan öğrenirim ☐ Okulda öğrenirim ☐ Arkadaşlarımdan öğrenirim

1.Okulumuzdaki sorunlar hakkında öğretmenlerim ve okul idaresi ile konuşurum.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
2.Ülkemizdeki güncel olaylar hakkında ailem ve arkadaşlarımla konuşurum.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
3.Demokratik ve insan haklarına saygılı bir toplumda yaşamak için vatandaş olarak çaba gösteririm.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
4.Grup içinde bir sorunla karşılaştığımda arkadaşlarımın eleştirilerini dinlerim.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
5. İçinde yaşadığım topluma ve tüm dünyaya karşı sorumluluklarım olduğunu **düşünmüyorum.**	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
6. Bir konuda haksızlığa uğradığımı düşünüyorsam hakkımı korumak için hangi kurumlara başvuracağımı bilirim.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
7.Toplumda bir sorun yaşadığımda hakkımı yasal yollardan ararım.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
8.Benden farklı düşünen insanlarla kolaylıkla iletişim **kuramam.**	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
9.Okulda ya da toplum içinde konulmuş kurallara uyarım.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
10.Yaşadığım toplum için hizmet etmeyi vatandaşlık görevim olarak görürüm.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
11.Hak ve özgürlüklerimin engellendiği durumlarda demokratik yollarla hakkımı ararım.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
12.Engelliler, yaşlılar gibi dezavantajlı gruplara hayatı güzelleştirmek için çalışmayı bir vatandaşlık görevi olarak görürüm.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
13.Bir kuralın adaletli olmadığını düşünüyorsam bu kuralı barışçı bir yolla protesto edebilirim.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐

14.Toplum yararı için düzenlenen bir etkinliğe (yardım kampanyası vb.) katılırım.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
15.Vatandaş olarak siyasi bir tartışmaya katılıp görüşlerimi bildirmek isterim.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
16.Vatandaş olarak ülkemde meydana gelen olayları takip ederim.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
17.Sadece yaşadığım ülkedeki değil dünyadaki olayları da takip etmek isterim.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
18.Daha iyi bir dünyada yaşamak için toplum içinde sorumluluk üstlenirim.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
19. Bir konuda haksızlığa uğradığımı düşünüyorsam hakkımı korumak için ilgili kurumlara dilekçe yazarım.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
20. Yetişkin olduğumda yerel yönetim seçimlerinde (belediye başkanlığı, muhtarlık) aday olmak isterim.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
21.Okulum ve çevremdeki problemlerin çözümü için çalışırım.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
22.Sadece tanıdığım insanlara değil, diğer insanlara da yardım etmem gerektiğini düşünüyorum.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
23.Arkadaşlarımla toplumsal problemler hakkında sık sık konuşurum.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
24. Bir konuda benden farklı düşünen arkadaşıma saygı duyarım.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
25.Okulumuzdaki sorunları çözmek ve okulumuzu güzelleştirmek için çaba göstermeyi **gereksiz** buluyorum.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
26.İlçemizde yaşayan insanların sorunlarını çözmek isterim.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
27. İnsanlar arasında ayrım yapmamaya özen gösteririm.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
28.Bir sivil toplum kuruluşunda çalışmak isterim.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
29.Grup çalışmalarında diğer öğrencilerle işbirliği yapabilirim.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
30. Arkadaşlarımın hak ve özgürlüklerine karşı saygılı davranırım.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
31.Yetişkin olduğumda bir siyasi partiye üye olmak isterim.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
32. Seçimlerde oy kullanmanın önemli olduğunu düşünüyorum.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐
33. Okulumuzda yapılan seçimlerde oy kullanırım.	Hiç Katılmıyorum ☐	Katılmıyorum ☐	Kararsızım ☐	Katılıyorum ☐	Tamamen Katılıyorum ☐

EK 3. "İyi Vatandaş Kimdir?" Öğrenci Görüşme Formu

"İYİ VATANDAŞ" KİMDİR?

Merhaba,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisiyim. Doktora tezim için bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırmada siz öğrencilerin "Vatandaşlık" ile ilgili görüşlerinizi tespit etmeyi amaçlıyorum. Verdiğiniz bilgiler yalnızca araştırmamda kullanılacak ve isminiz gizli tutulacaktır. Aynı zamanda hiçbir şekilde notla değerlendirilmeyecektir. Soruları içtenlikle cevaplamanız çok önemlidir. Eğer görüşme esnasında anlamadığınız bir soru olursa lütfen belirtiniz. Değerli vaktinizi ayırıp bilime destek olduğunuz için teşekkür ederim.

Ayşen ALTINOK
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora öğrencisi

1. Vatandaş nedir? Birkaç cümle ile tanımlamanızı istersem neler söyleyebilirsin?

2. Sana göre "iyi vatandaş" nasıl tanımlanabilir?

3. Sana göre "iyi vatandaş" aşağıdaki özelliklerden hangilerine sahip olmalıdır? (Birden fazla seçenek seçebilirsiniz.)

☐ Haklarını ve sorumluluklarını bilir.

☐ Sorumluluklarını yerine getirir.

☐ Başkalarının haklarına saygı gösterir.

☐ Kanunlara uyar.

☐ Çevresindeki sorunlara karşı duyarsızdır.

☐ Çevresinde gördüğü toplumsal problemlerle ilgilenir.

☐ İnsanların daha iyi bir dünyada yaşamasını ister.

☐ Diğer insanlara karşı kendini sorumlu hisseder. İnsanların daha iyi koşullarda yaşaması için çaba gösterir.

4. Kendini "iyi vatandaş" olarak görüyor musun? Neden?

5. Çevrende (arkadaşların, ailen, tanıdıkların vb.) iyi vatandaş özelliklerine sahip birisini söyleyebilir misin? Bu kişinin hangi özellikleri onu iyi vatandaş olarak görmeni sağlıyor?

EK 4. Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Meslektaşım,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisiyim. Doktora tezim için bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırmada sizlerin Sosyal bilgiler derslerindeki vatandaşlık kazanımlarının verilmesinde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini kullanma durumunuzu ve hizmet ederek öğrenme ile ilgili görüşlerinizi tespit etmeyi amaçlamaktayım. Verdiğiniz bilgiler yalnızca araştırmamda kullanılacak ve isminiz gizli tutulacaktır. Soruları içtenlikle cevaplamanız çok önemlidir. Eğer görüşme esnasında anlamadığınız bir soru olursa lütfen belirtiniz. Değerli vaktinizi ayırıp bilime destek olduğunuz için teşekkür ederim. (Not: Öncelikle hizmet ederek öğrenme yaklaşımı hakkında bilgi verilen forma birlikte bakalım.)

Ayşen ALTINOK
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora öğrencisi

Kişisel Bilgiler

Hizmet Yılınız:

Cinsiyetiniz:

Mezun Olduğunuz Branş:

Görüşme Soruları

1. Sosyal bilgiler derslerinde vatandaşlık kazanımlarını öğretirken daha çok hangi öğretim yöntemlerini tercih ediyorsunuz?

2. Size göre vatandaşlık konularının öğretiminde en etkili yöntem hangisidir?

3. Size göre hizmet ederek öğrenme faaliyetleri vatandaşlık eğitimine katkı sağlayabilir mi? Neden?

4. Siz vatandaşlık konularının öğretiminde hizmet ederek öğrenme faaliyetlerini kullanıyor musunuz? Neden?

5. Size göre hizmet ederek öğrenme faaliyetleri öğrencilerin hangi vatandaşlık becerilerini geliştirebilir?

6. Size göre hizmet ederek öğrenme faaliyetleri öğrencilerin hangi değerlerini geliştirebilir?

7. Hizmet ederek öğrenme faaliyetleri ile "iyi vatandaşlık" arasında bağlantı kurulabilir mi? Neden?

8. Hizmet ederek öğrenme faaliyetlerinin vatandaşlık eğitiminde daha etkili kullanılabilmesi için önerileriniz nelerdir?

EK 5. Araştırma İzni

T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372-44-E.5969199 28/04/2017
Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelgesi.
b)Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 17.04.2017 tarihli ve 80287700-302.08.01-E.15678 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda belirtildiği üzere ; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Ayşen ALTINOK; Prof Dr. Hamza KELEŞ danışmanlığında **"Vatandaşlık Eğitiminde Hizmet-Öğrenme Modelinin Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi"** adlı tez çalışması kapsamında, Aksaray İli Ortaköy İlçesi [redacted] Ortaokulu öğrencileri ile [redacted] Ortaokulu öğrencilerine anket uygulaması yapmak istemektedir.

İlgi (a) genelgede "Araştırma önerisi ve veri toplama araçları Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olacak; millî ve manevi değerlere aykırı, kişilik haklarını ihlal eden; cinsiyet, din, dil, ırk gibi farklılıkları istismar eden, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslar arası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içeren, kişisel ve ailevi mahremiyeti ifşa eden soru, ifade, resim ve simgeler yer almayacaktır. Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşların reklâmını veya tanıtımını yapan ifade ve öğeler bulunmayacaktır." denilmektedir.

Bu nedenle;Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Ayşen ALTINOK'un; Prof Dr. Hamza KELEŞ danışmanlığında **"Vatandaşlık Eğitiminde Hizmet-Öğrenme Modelinin Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi"** adlı tez çalışması kapsamında, Aksaray İli Ortaköy İlçesi [redacted] öğrencileri ile [redacted] Ortaokulu öğrencilerine anket uygulama isteği; ilgi (a) Genelge esasları dahilinde, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak ve sorumluluk okul müdürlerinde olmak ve rapor sonuçlarının basılı ve dijital ortamda birer örneğini İl Millî Müdürlüğümüze vermek koşuluyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
28/04/2017
Şahin BAYHAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Sanayi Mah. 2/E 90 Bul No:47 Ek Valilik 3 Nolu Hizmet Binası 68100-AKSARAY
Elektronik Ağ: http://aksaray.meb.gov.tr
e-posta: aksaraymem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: H.YALÇIN
Tel: 0 (382) 213 68 40/130
Faks: 0 382 213 68 14

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 72c1-046e-317d-b9ce-1e1d kodu ile teyit edilebilir.

EK 6.1. Ders Etkinliği 1

Dünyayı kurtarmak için sahne aldılar

20.04.2015

Ünlü şarkıcılar Dünya'nın karşı karşıya kaldığı tehditler için bir arada

ABD'nin başkenti Washington'da, önceki gün yaklaşan 22 Nisan Dünya Günü nedeniyle bir konser düzenlendi. Dünyayı ve güzelliklerini kutlayarak karşı karşıya kaldığı çevresel tehditlere dikkat çekmek amacıyla başlayan "Dünya Günü" etkinlikleri çerçevesindeki Küresel Yurttaş 2015 Dünya Günü konserinde Gwen Stefani, Usher, Coldplay, Fall Out Boy ve Mary J. Blige gibi ünlü şarkıcı ve gruplar sahneye çıktı. Çevre sorunları ve yoksulluğa vurgu yapılan konserde binlerce kişi unutamayacakları bir gün yaşadı.

1. Yukarıdaki gazete haberini okuyunuz. Habere göre şarkıcılar neden bir konser düzenlemişlerdir?

2. Şarkıcıların dikkat çekmek istedikleri dünya sorunları neler olabilir?

3. Küresel sorunlar karşısında vatandaşlar neler yapabilirler?

4. Siz de vatandaş olarak küresel sorunlara dikkat çekmek isteseydiniz nasıl bir çalışma yapmak isterdiniz?

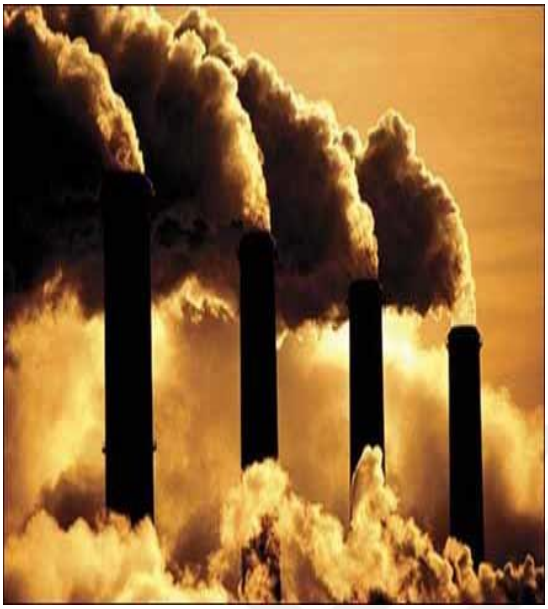
5. Küresel sorunlarla ilgili resim ve afiş çalışması yapıp okulumuza asalım ne dersiniz? ☺

EK 6.2. Ders Etkiniliği 1'e ait Fotoğraflar





EK 6.3 Ders Etkinliği 2









Yukarıda yer alan görselleri inceleyiniz.

1. Görsellerin ortak noktaları neler olabilir?

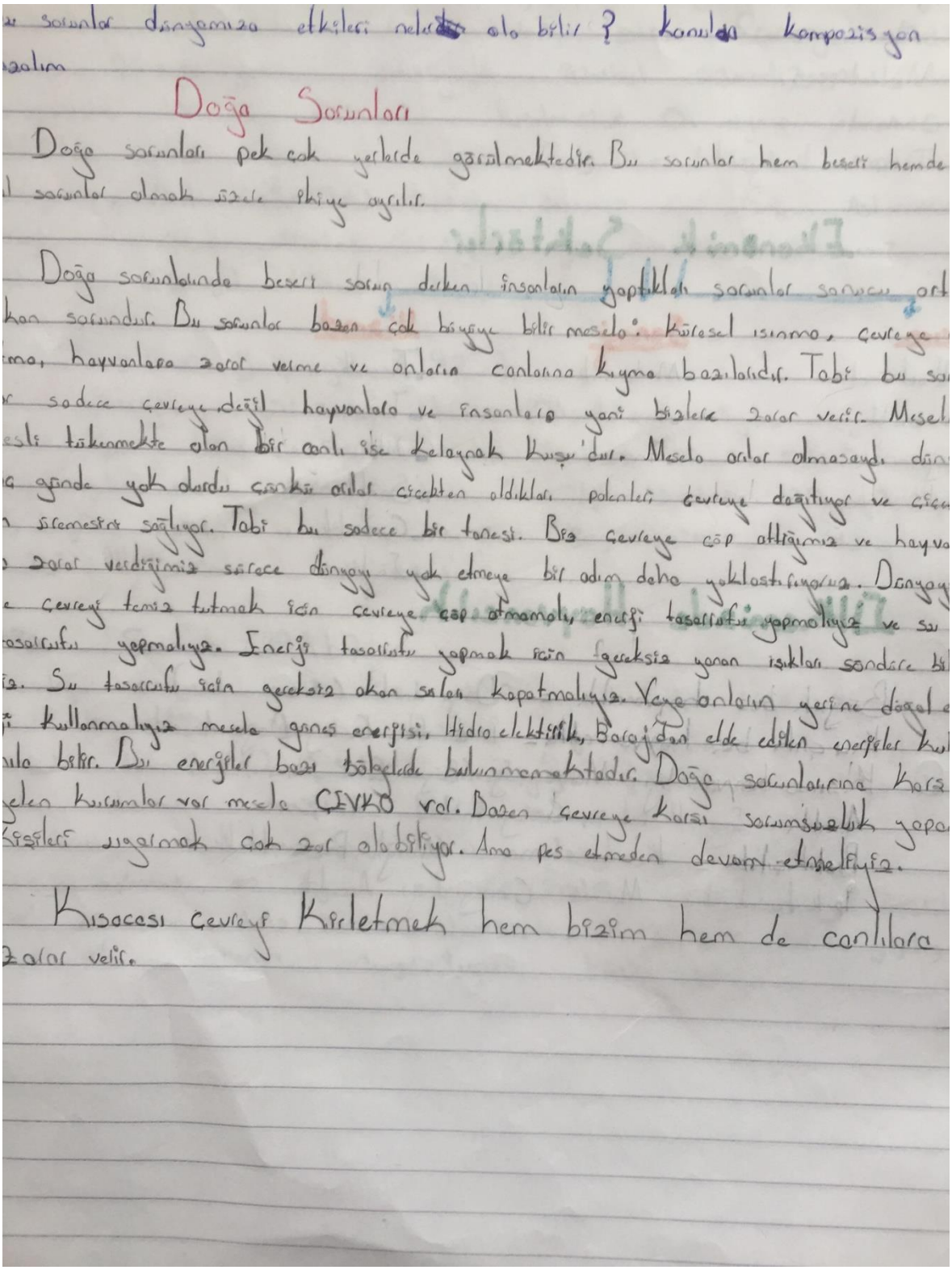
2. Görseller hangi sosyal problemlere dikkat çekmektedir?

3. Size göre bu sosyal problemlerden hangileri doğrudan insan etkisi ile oluşmaktadır?

4. Burada gösterilen sosyal problemleri önem sırasına göre sıralamanızı istesem nasıl bir sıralama yapardınız? Neden?

5. “Sosyal problemlerin çözülmesinde vatandaşların sorumlulukları neler olabilir?” konulu kompozisyon çalışması yapalım. Fikirlerimizi arkadaşlarımızla paylaşalım.

EK 6.4 Ders Etkinliği 2'ye Ait Fotoğraflar



Sorunlar dünyamıza etkileri nelerdir olabilir? konular kompozisyon
yazalım

Doğa Sorunları

Doğa sorunları pek çok yerlerde görülmektedir. Bu sorunlar hem beşeri hem de
sorunlar olmak üzere ikiye ayrılır.

Doğa sorunlarında beşeri sorun derken insanların yaptıkları sorunlar sonucu ort
kan sorundur. Bu sorunlar bazen çok büyüye bilir mesela: küresel ısınma, çevreye
ma, hayvanlara zarar verme ve onların canlarına kıyma bazılarıdır. Tabi bu so
r sadece çevreye değil hayvanlara ve insanlara yani bizlere zarar verir. Mesel
esli tükenmekte olan bir canlı işte kelaynak kuşu'dur. Mesela arılar olmasaydı dün
a günde yok olurdu çünkü arılar çiçekten aldıkları polenleri çevreye dağıtıyor ve çiçe
n üremesini sağlıyor. Tabi bu sadece bir tanesi. Biz çevreye çöp attığımız ve hayva
zarar verdiğimiz sürece dünyayı yok etmeye bir adım daha yaklaştırıyoruz. Dünyay
e çevreyi temiz tutmak için çevreye çöp atmamalı, enerji tasarrufu yapmalıyız ve su
tasarrufu yapmalıyız. Enerji tasarrufu yapmak için gereksiz yanan ışıkları söndürü bi
iz. Su tasarrufu için gerekiz akan suları kapatmalıyız. Yine onların yerine doğal e
i kullanmalıyız mesela güneş enerjisi, Hidroelektrik, Barajdan elde edilen enerjiler kul
ıla bilir. Bu enerjiler bazı ülkelerde bulunmamaktadır. Doğa sorunlarına karşı
yalan kuruluşlar var mesela ÇEVKO var. Bazen çevreye karşı sorumsuzluk yapa
kişileri uyarmak çok zor olabiliyor. Ama pes etmeden devam etmeliyiz.

Kısacası çevreyi kirletmek hem bizim hem de canlılara
zarar verir.

Rahatlığımızı Neden Bozuyorlar

Dünyamız şuan geçtiğimiz kirlenmekte yaşamı
me de bunun gibi sorunlardan kurtulup gelec
mutlu bakmak istiyorsak lütfen bana dinleyin
konum sıkıcı değil merak etmeyin. Ülkemizdeki nüfus
değilişi yada dünyadaki nüfus değilişi aşırı m
olseydi acaba kirlenirmiydi ki dünyamız 2. s
fikriniz nedir bu konuda.

Dünyayı kirletmeyi en çok sevmeyen insan bile dün
temizliğim şikayetçi insan sorgulayın sayılıyor. Bu d
sorunlarından birkaçını söyleyim izninizle; su kirliliği
kirliliği görültü kirliliği ve toprak kirliliği, ben görültü
kirliliğinden söz edeceğim. görültü kirli sadece taşıma
araçları değil vapur sesleri, sanayi bazı görültüler hem
bize hem canlılara zarar veriyor mesela sanayi
binaların inşaatları yüzünden kuşlar yuvalarını taşıyor
ağaçlar kesilip bize oksijen vermiyor yada araçlardan
çıkan egzoz dumanları. Fakat buna çare var mesela ço
ailede birden fazla araba olmacası yerde bir araba yıkın
yada işe giderken bisiklet kullanmak toplu taşıma kullan
kamsılığınmak, görültü kirliliğini ve hava kirliliğini azal

Eğer konuşmam sizde bir etki bırakmışsa ne mutlu
bana yani kısacası siz ailenizden kirliliğe azaltmaya
başlarsanız bu dahada yayılır sonuçta temiz ve mutlu
gelecek vaadleri beslar. Beni dinlediğiniz için teşekkür
ederim. Elinizden geldiğince fidan gibi küçük dikiş çöplüğü ayırıp
geri dönüşüme atın. Gönüllüze sahip çıkın.

EK 6.5 Ders Etkinliği 3 (Çalışma Kağıdı)

(Ders başlangıcında Yerel Yönetimler konulu sunum eşliğinde konu anlatılacaktır.)

Aşağıda yerel yönetim birimlerinden olan belediye ve muhtarlıkların görevleri verilmiştir. Cümlelerin başındaki numarayı doğru yönetimin altına yazarak bu görevlerin hangi yönetim birimine ait olduğunu gösteriniz.

1)Seçim sandık listelerini ilan etmek.

2)Şehir içimde yol ve kaldırım yapılması

3)Şehir içi ulaşım hizmetlerinin sağlanması.

4) Doğum ve ölüm olaylarında gerekli belgeleri düzenlemek.

5) Altyapı çalışmalarının yürütülmesi.

6) Park ve oyun bahçeleri yapılması.

7)Zorunlu eğitim çağına gelen çocukların tespiti.

8)Askerlik çağına gelenlerin işlerinin takibi.

9) Salgın ve bulaşıcı hastalıkları ilgili kuruluşlara bildirmek.

10) Yiyecek ve içecek satılan yerlerin denetlenmesi.

11) İtfaiye teşkilatının kurulması.

BELEDİYE	**MUHTARLIK**

EK 6.6 Ders Etkinliği 4

HAK ARAMA YOLLARI

Bir konuda haklarımızı aramak için kanunlara başvururuz. Toplumdaki düzenin devamı için haklarımızı, sorumluluklarımızı ve bize tanınan özgürlükleri çok iyi bilmemiz gerekir. Günlük hayatta pek çok olay, bu hak ve sorumluluklarla ilgilidir. Bunları bilirsek temel hak ve özgürlüklerimizi kullanmış oluruz.

Aşağıdaki örnek olayı inceleyerek, hak ve sorumluluk açısından değerlendirelim.

Bir Tüketicinin Hak Arama Öyküsü

15 Eylül 2010 tarihinde eşimle Aksaray'da ki bir satış mağazasına gittik. Burası Aksaray'ın çanta, bavul, cüzdan gibi ürünler satan mağazalarından biriydi. Eşimle birkaç gün sonra bir yurtdışı seyahatine gideceğimizden tekerlekli bir valiz almak istiyorduk. Çeşitli ürünleri inceledik. Biçimi hoşumuza giden, en iyi markalardan olduğu bilinen bir valizi almaya karar verdik. Eşimin kredi kartı ile 315 TL ödemede bulunduk. Valizimizle birlikte alışveriş belgesini de alarak mağazadan ayrıldık.

Nevşehir havaalanından İstanbul'a oradan aktarmayla Paris'e gittik. Paris havaalanında valizi teslim alırken ne olduğunu anlayamadık, şaşırmış kalmıştık. Çünkü, kalitesine güvenerek yeni satın aldığımız valizin kulpunun koptuğunu fark ettik…10 gün sonra Türkiye'ye döndük.

1. Türkiye'ye döndüklerinde bu sorunu çözmek için ne yapmış olabilirler?

Bakalım devamında ne yapmışlar?

İlk işimiz, valizi de alarak satış mağazasına gitmek oldu. Mağaza yetkilisi, bu ürünün İstanbul'da bulunan ünlü bir üretici firma tarafından yapıldığını ve sorunu onlara aktaracaklarını söyledi.

Bir süre mağazadan herhangi bir haber alamayınca, İstanbul'daki firma temsilcisi ile telefonla görüştük. Temsilci, durumu tutanakla saptayıp saptamadığımızı sordu. Bunu yapmadığımızı söyledik. Tutanağımız olsaymış sorun olmayacakmış! Bilinen ve sık başa gelen bir durummuş.

Bu durumda, yapabilecekleri bir şey yokmuş. Ancak temsilci, mecburiyetten değil, tamamen iyi niyet göstergesi olarak valizi onarabileceklerini söyledi. Biz ise ürünü iade etmek istediğimizi belirttik. Bunun mümkün olmadığını söyledi. Eğer tutanak tuttursaydık o zaman mümkünmüş!..

Bu durum karşısında valizi satış mağazasına, şirkete göndermek üzere bir alındı fişi karşılığında teslim ettik.

Eve döndüğümde bu sorunla ilgili olarak Anayasa ve Tüketici Haklan Yasası hakkında Internet ve çeşitli medya kuruluşlarının yayınlarından yararlanarak bir araştırma yaptım ve hangi haklara sahip olduğumu öğrenmeye çalıştım.

Karşıma çıkan adreslerden tüketici hakları ile ilgili bir siteye girdim. İlk işim Tüketicinin Korunma sı Hakkındaki Kanunu okumak oldu. Bakınız, Yasa'nın 4. Maddesi ne diyor:

> **Madde 4- (Değişik: 6/3/2003-4822/4 md.)**
>
> Ambalajında, etiketinde, tanıtma ve kullanma kılavuzunda ya da reklam ve ilanlarında yer alan veya satıcı tarafından bildirilen veya standardında veya teknik düzenlemesinde tespit edilen nitelik veya niteliği etkileyen niceliğine aykırı olan ya da tahsis veya kullanım amacı bakımından değerini veya tüketicinin ondan beklediği faydaları azaltan veya ortadan kaldıran maddi, hukuki veya ekonomik eksiklikler içeren mallar, ayıplı mal olarak kabul edilir.
>
> Tüketici, malın teslimi tarihinden itibaren otuz gün içerisinde ayıbı satıcıya bildirmekle yükümlüdür.
>
> Tüketici bu durumda, bedel iadesini de içeren sözleşmeden dönme, malın ayıpsız misliyle değiştirilmesi veya ayıp oranında bedel indirimi ya da ücretsiz onarım isteme haklarına sahiptir. Satıcı, tüketicinin tercih ettiği bu talebi verine getirmekle yükümlüdür.
>
> Tüketici bu seçimlik haklarından biri ile birlikte ayıplı malın neden olduğu ölüm ve/veya yaralanmaya yol açan ve/veya kullanımdaki diğer mallarda zarara neden olan hallerde imalatçı-üreticiden tazminat isteme hakkına da sahiptir.

4. maddede altını çizerek belirttiğim bölüm, tartışmaya yer bırakmayacak biçimde "iade hakkım" olduğunu kanıtlıyor.

2. Bu durumda haklarını aramak için Fatma hanım ne yapmalıdır?

Tüketici Sorunları Hakem Heyetine Başvuru Şekli

İnternet sitesinde, illerdeki Tüketici Sorunları Hakem Heyetlerinin telefonları verilmiş. Hemen Ankara da bulunan hakem heyetini aradım, durumu anlattım. Problemli ürünün ederi belirli bir rakamdan küçük ise buna ilçelerde kurulmuş Hakem Heyetleri bakıyormuş. Bizim durumumuz da böyleymiş, Böylece ikamet ettiğim ilçenin Tüketici Sorunları Hakem Heyetine yönlendirildim. İlçemizin Tüketici Sorunları Hakem Heyetini telefonla aradığım zaman onlar tarafından da dikkatle dinlendim.

Bir dilekçe ile heyete sorunu iletmemi önererek bana yol gösterdiler. 18 Ekim'de, Tüketici Sorunları Hakem Heyetine dilekçe ile başvurdum ve dilekçede olayı ayrıntılarıyla anlattım.Fatura ve alındı fişi fotokopilerini de dilekçeme ekledim. Üretici firmayı tekrar arayarak hiç bir müdahalede bulunulmadan valizin, satış mağazası üzerinden tekrar bana iletilmesini talep ettim. (Yine "Tutanak olsaydı!" söylemini dinledim…)

Valiz, satış mağazasına geri döndü. Hakem Heyetindeki görevli ile yaptığım görüşme doğrultusunda valizi almaya gitmedim. Hakem Heyetinin gerekirse bilirkişiye bavulu yerinde inceletebileceğini belirtti.Hakem Heyeti, bir hafta içinde kararını açıkladı. Karar, bana yazılı olarak bildirildi. Karar, benim istediğim gibi sonuçlandı, bir örneği de satış mağazasına posta ile gönderildi.

İki üç hafta kadar bekledim. Satış mağazasını aradım. Tüketici Sorunları Hakem Heyetinin kararı doğrultusunda işlem yapılıp yapılmayacağını sordum. Üzgün olduklarını, "Eğer tutanak olsaydı!"… Bu durumda yargı yoluna gitmek durumunda kalacağımı söylediğimde. "Siz bilirsiniz" dendi.

Tüketici Hakları Mahkemesi

Aksaray'da Tüketici Hakları Mahkemeleri, Adliye Sarayı'ndadır. 19 Aralık 2010'da mahkemeye başvuruda bulundum. Herhangi bir avukat tutmadım. Duruşmalara kendim girmeye karar verdim. Dört duruşma sonunda 2 Mayıs 2011'de yargıç davayı sonlandırdı. Karar gereğince; valizin bedeli isteğimiz doğrultusunda tarafımıza ödenecek, bilirkişi ve yargı giderleri de karşı taraftan alınacaktı (Valizi dilekçemde talep etmemiş olduğumdan ödediğim bedel için geçen süreye ilişkin bir faiz istenmedi.). Kararın kesinleşmesinden 15 gün sonra üretici firmanın avukatı aradı, banka hesap numaramı istedi. Hükmedilen geri ödeme bedeli, bankadaki hesabıma yatırıldı.

3. Örnek olaydaki Fatma Hanım sizce etkin bir vatandaş mıdır? Neden?

4. Örnek olayda tüketicinin sahip olduğu hangi haklara vurgu yapılmıştır?

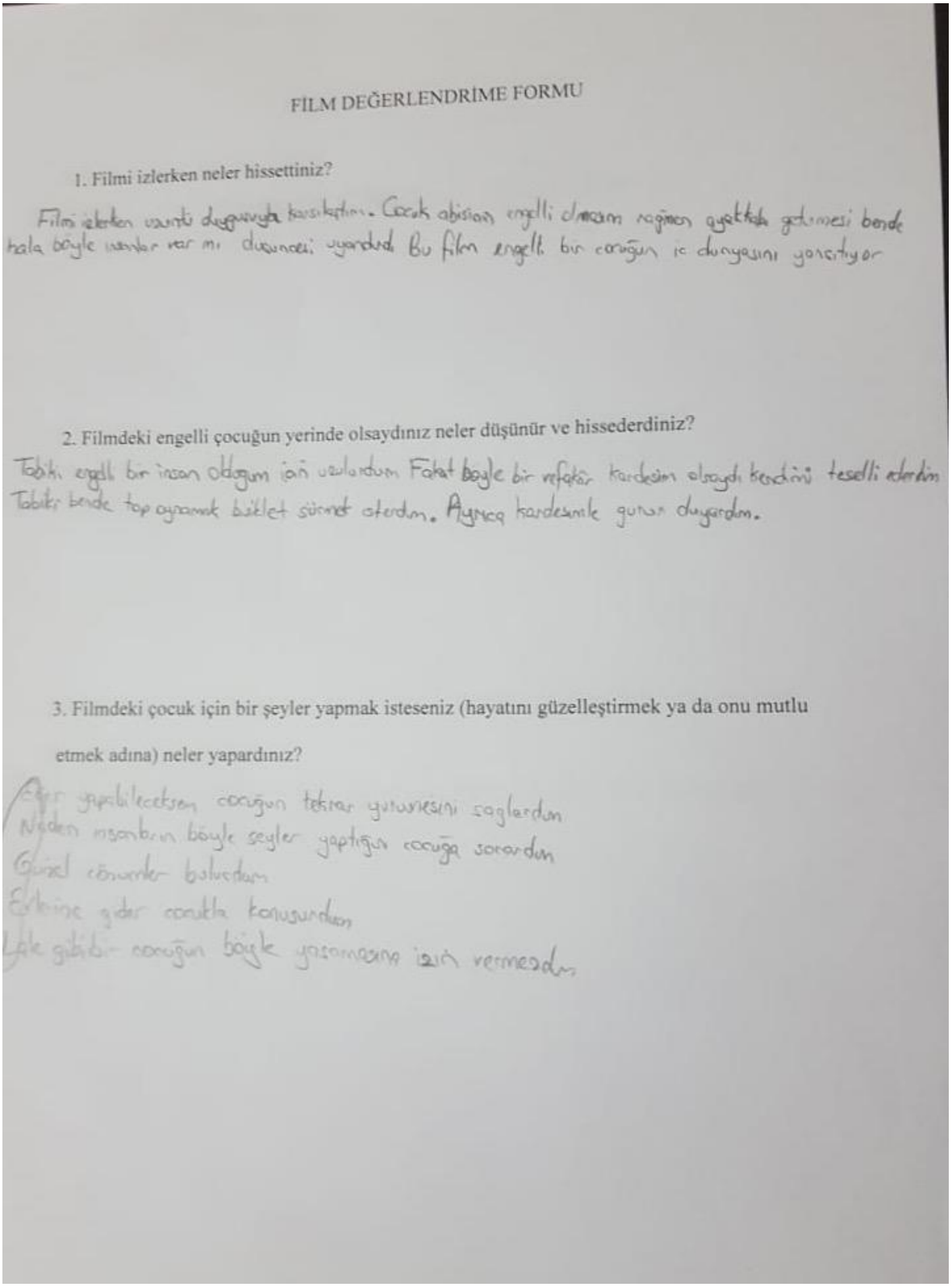
5. Fatma Hanım bir vatandaş olarak sorununu nasıl çözdü? Haklarını nasıl aradı?

6. Tüketici Haklarının Korunması Kanunu olmasaydı tüketici ne tür sorunlarla karşılaşabilirdi?

7. Size göre tüketici haklarının bilinmesi neden önemlidir?

8. Tüketici sorunları Hakem Heyetine Başvuru Dilekçesi Örneği yazarak benzer bir sorunla karşılaştığımızda nasıl bir dilekçe yazabileceğimizi öğrenelim.

EK 7. Film değerlendirme etkinliği



FİLM DEĞERLENDİRİME FORMU

1. Filmi izlerken neler hissettiniz?

Filmi izlerken üzüntü duygusuyla karışıktım. Çocuk abisinin engelli olmasına rağmen oyuncak getirmesi bende hala böyle insanlar var mı düşüncesi uyardı. Bu film engelli bir çocuğun iç dünyasını yansıtıyor

2. Filmdeki engelli çocuğun yerinde olsaydınız neler düşünür ve hissederdiniz?

Tabiki engelli bir insan olduğum için üzülürdüm. Fakat böyle bir refakat kardeşim olsaydı kendimi teselli ederdim Tabiki bende top oynamak bisiklet sürmek isterdim. Ayrıca kardeşimle gurur duyardım.

3. Filmdeki çocuk için bir şeyler yapmak isteseniz (hayatını güzelleştirmek ya da onu mutlu etmek adına) neler yapardınız?

Eğer yapabilseydim çocuğun tekrar yürümesini sağlardım
Neden insanların böyle şeyler yaptığını çocuğa sorardım
Güzel cümleler kurardım
Etkinliğe gider gezerek konuşurdum
Ailesi gibi çocuğun böyle yaşamasına izin vermezdim

FİLM DEĞERLENDRİME FORMU

1. Filmi izlerken neler hissettiniz?

Üzüldüm ve duygulandım. Engelli arkadaşımızın iyileşmesi için iyi dileklerde bulundum.

2. Filmdeki engelli çocuğun yerinde olsaydınız neler düşünür ve hissederdiniz?

insanların engelli arkadaşımıza yaptığı muameleleri çekmek istemezdim. Duygulanırdım. Ayrıca çok üzülürdüm.

3. Filmdeki çocuk için bir şeyler yapmak isteseniz (hayatını güzelleştirmek ya da onu mutlu etmek adına) neler yapardınız?

Fizik tedavi ürenirdim. Ayrıca insanların engellilere kötü davranıp, dalgamaları için bilgilendirirdim.

FİLM DEĞERLENDRİME FORMU

1. Filmi izlerken neler hissettiniz?

İlk başta engelli çocuğun ve kardeşinin birbirlerine olan sevgisinden dolayı mutlu oldu
Daha sonra engelli olan çocuğu dışladıkları için üzüldüm Ama kardeşi ayakkabısını bi
düşünmeden verdiği için mutlu oldum

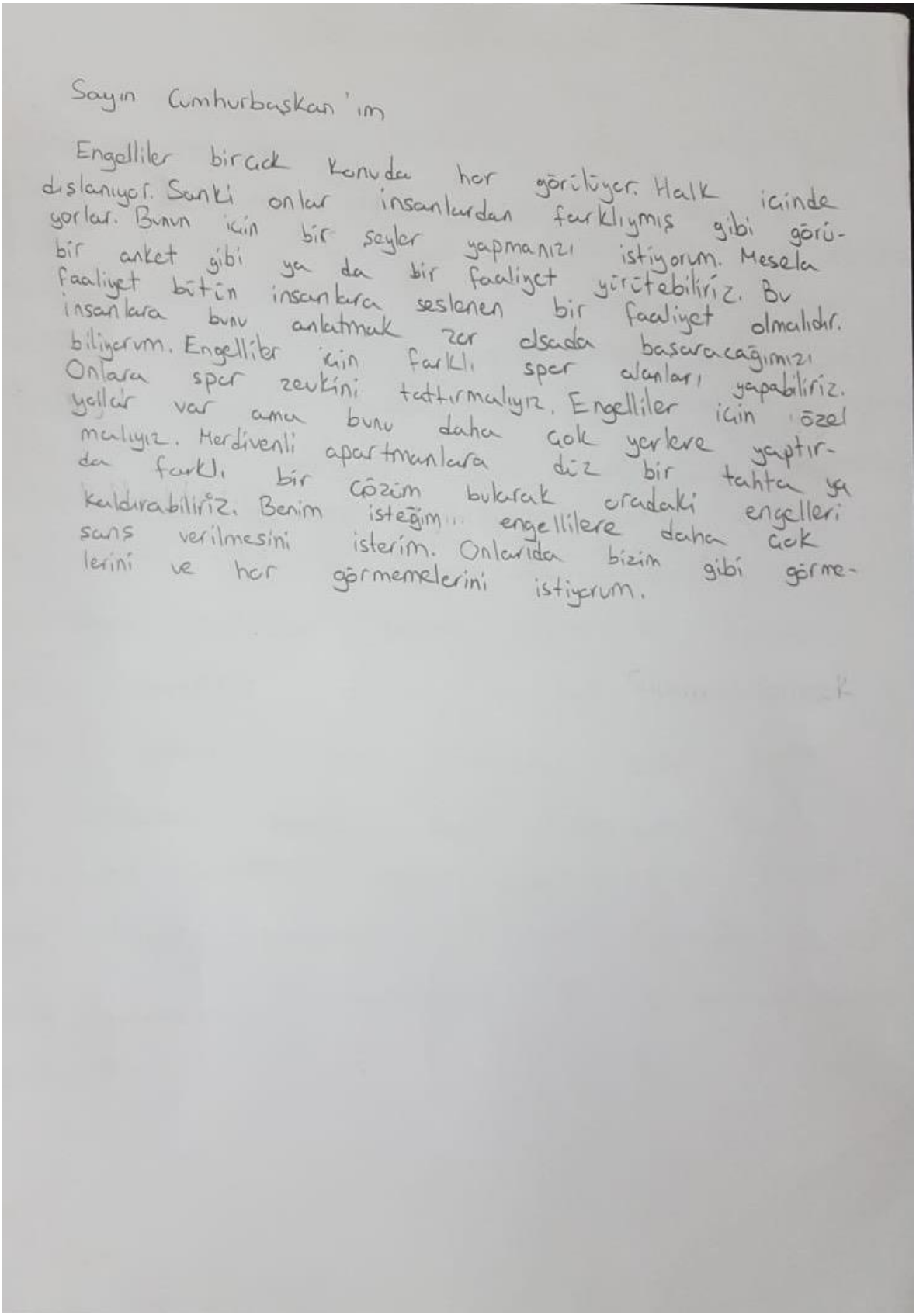
2. Filmdeki engelli çocuğun yerinde olsaydınız neler düşünür ve hissederdiniz?

Arkadaşlarının beni dışlamasından dolayı üzülürdüm. okula gidemediğimiçin üzül
Ama beni herşeyden çok seven kardeşimin olduğu için mutlu olurdum.

3. Filmdeki çocuk için bir şeyler yapmak isteseniz (hayatını güzelleştirmek ya da onu mutlu etmek adına) neler yapardınız?

okula gitmesi için merdivenlerin bir kısmını engelli yolu olmasını sağlarım.
Halkı bilinçlendiririm.

EK 8. Mektup yazma etkinliği



Sayın Cumhurbaşkan'ım

Engelliler birçok konuda hor görülüyor. Halk içinde dışlanıyor. Sanki onlar insanlardan farklıymış gibi görüyorlar. Bunun için bir şeyler yapmanızı istiyorum. Mesela bir anket gibi ya da bir faaliyet yürütebiliriz. Bu faaliyet bütün insanlara seslenen bir faaliyet olmalıdır. İnsanlara bunu anlatmak zor olsada başaracağımızı biliyorum. Engelliler için farklı spor alanları yapabiliriz. Onlara spor zevkini tattırmalıyız. Engelliler için özel yollar var ama bunu daha çok yerlere yaptırmalıyız. Merdivenli apartmanlara düz bir tahta ya da farklı bir çözüm bularak aradaki engelleri kaldırabiliriz. Benim isteğim engellilere daha çok şans verilmesini isterim. Onlarıda bizim gibi görmelerini ve her görmemelerini istiyorum.

Sayın Cumhurbaşkanlığına;

Ben çevre kirliliği hakkında söylemek istiyorum öncelikle herkesin yaptığı gibi kirletilen ormanlar yollar kısacası insan yaşam yerleri çöplerle kirletiliyorlar bunun nedeninde de yasaklıkları doğalar zarar görüyor. Bence bununla ilgili ilk olarak slogan yazmalarla başlayabiliriz çöp atanları cezalandırabiliriz 2. bir neden ise yolların dar olması yollar dar olduğu için insanlar evlerinin önüne arabaları park ediyorlar ve yolların daha daralmasına neden oluyor bunun için ise en azından her sokak başına veya 2-3 sokak başına araba sayısı kadar küçük bir otopark yapabilirler veya apartmanları siteler şeklinde olursa araba park etmek daha iyi olur bazı dönüşler hatalı olduğu için o bölgelerde fazla kazalar oluyor. onun dışında siteleri betonlaştırmak yerine yeşillendirebilirler oğuş dikerek ve içine küçük bir çocuk parkı koyarak orası çimlerin üzerinde çocukların daha iyi oksijenli ortamda olmuş olur hem de sağlıklı çocuklar yetiştirir. Engelli yollar için ise ihmal edenlere ceza verilebilir daha çok engelli alanları yapılabilir insanların onlara yardım etmeleri için konuşmalar yapılabilir yaşlılar için yeni bakım evleri yapılabilir bunlar erkek ve kadınların bakım evleri ayrı olmalıdır. Sivil yollar için çadırlar verilebilir yiyecek, içecek, kışlık, yazlık kıyafetler, uyutucular verilebilir.

Sayın muhtarım mahallemizin yolları bozuk olduğu için yağmur da yağarsa her taraf çamur oluyor Bu yüzden mahallemize senden taş döşelmeni istiyorum bir daha sıkıntımız var mahallemizde çok az çöp kutusu var Birisi çöp atmak için çok uzaklara gidiyor. her evin önüne çöp kutusu koydurmanızı istiyorum daha sonra bazı eski direkler yıkılmak üzere rüzgar eserken devrilecek gibi oluyor eğer birisi devrilirse elektrikler gider onunla da ilgilenmenizi istiyorum birde köyümüzde koyunlar yolları bozuyorlar o yüzden biraz yol temizliğine dikkat edin bazı evlerde eski olduğu için her an yıkılabilir ve canlılara zarar verebilir o yüzden onlar yıkılmadan sizin bütünüllü bir şekilde yıkmanızı istiyorum Son bir şey daha birde her bir mahallede çeşme olsun

Sevgilerle [redacted]

Sayın müdürüm bakanlığı

Çevre kirliliğinin olmasını istemiyorum Çevre kirliliği bazı insanlar çevreye ya kutu, ya poşet ve herhangi gibi bir çöp kirliliğine neden oluyorlar ve ondan bu insanların çevreye kirletmemesini istiyorum ve bunların çevre kirliliğine neden olduru herkes biliyo bazı insanlar piknikte gidenler piknikte ne yediklerini ve ne içtiklerini oraya atıp gidiyorlar buna bir çevre kirliliğine oluyor bu çevreyi herkes temiz tutmalı ve temiz İnsanlı ve bundan dolayı çevrede yaşıyorsak çevreyide temiz tutmalıyız bunuda çevre kirliliği oluyor ve bazı insanlar çöp konteynır doldurtun sona o çöpü öyle getirip çöp konteynırın yanında dökip gidiyorlar buna bir çevre kirliliğine neden oluyorlar bütün insanlar. bunu bırdaha yapmasınlar bütün insanlar çevreye zarar vermeden yaşamalıyız ve o çevreyi temiz tutmalıyız.

EK 9. Mahalle Yürüyüşü Etkinlik Formu

Mahallemizin Güçlü Yönleri ve Kaynaklarımız	Mahallemizin Sorunları	Mahallemizdeki Olası Hizmet Projelerimiz

EK 10. Öğretmen etkinlik kontrol listesi

Anlamlı Hizmet	1.Hizmet faaliyetleri katılımcıların yaşlarına ve yeteneklerine uygun mu? 2.Etkinlikler öğrenciler için ilgi çekici mi? 3. Gerçekleştirilen etkinliklerin insanlar için bir değeri var mı?
Müfredatla Bağlantı	4. Öğrenciler öğrenme hedefleriyle ilgili bilgi veya becerileri öğreniyor mu? 5.Öğrenciler kullandıkları bilgi ve becerilerin yaşamlarının diğer alanlarıyla ilişkilerini öğreniyor mu?
Yansıtma	6. Faaliyetler öğrencileri karmaşık topluluk sorunları ve alternatif çözümler hakkında derinlemesine düşünmeye itiyor mu? 7.Öğrenciler, rollerini ve sorumluluklarını kavrayabilecekleri durumlara maruz kalıyor mu?
Çeşitlilik	8. Öğrencilerin önyargıları hizmet verirken ortaya çıkarsa, nasıl ele alınır?
Gençlik Sesi	9. Öğrenciler hizmet sunarken bilgi ve becerilerini ve liderlik rollerini kullanabiliyor mu? 10.Hizmet ederken özgüven ve açık fikirlerin ifadesi nasıl teşvik edilir?
Hizmet Ortakları	11.Hizmet faaliyeti süresince ortaklar düzenli iletişim halinde mi? 12.Ortaklar hizmet faaliyetlerine aktif olarak katılıyor mu?
İlerleme ve İzleme	13. Belirli hizmet, öğrenme ve büyüme hedeflerine ulaşma yolunda ilerlemenin yanı sıra programların kalitesinin kanıtını göstermek için birden fazla kaynaktan hangi bilgiler toplanıyor?
Süre ve Yoğunluk	14. Öğrenciler, anlamlı bir katkı sağlayabilmek için yeterli zaman harcıyorlar mı? 15. Hizmet ve öğrenme sonuçlarına ulaşmak için faaliyetler birkaç hafta veya ay boyunca devam ediyor mu?

EK 11. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu

1. Proje kapsamında bugün neler yaptın?

2. Bugün yaptığın faaliyetler sırasında neler hissettin?

3. Bu faaliyetleri yaparken hizmet ortakların kimlerdi?

4. Bu faaliyetleri yaparken amacın neydi?

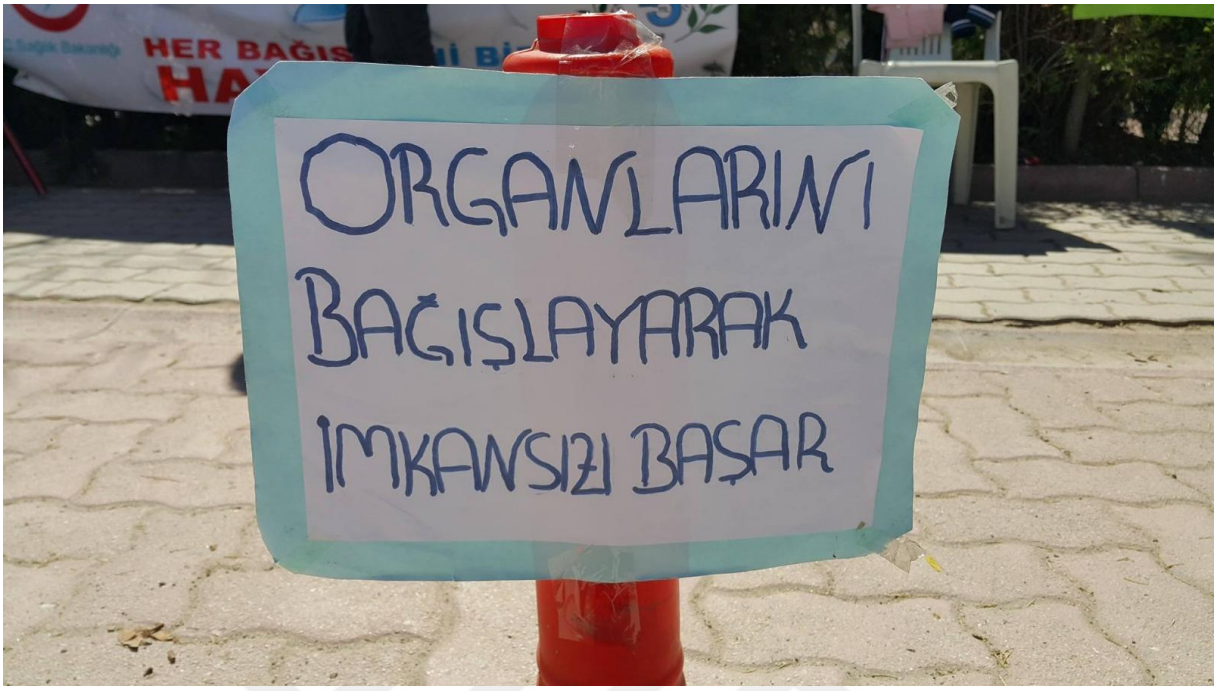
5. Bugün yaptığın faaliyetlerin kimlere yararlı olacağını düşünüyorsun?

6. Bugün daha faydalı olma şansın olsaydı nasıl bir faaliyet yapmak isterdin?

Bu faaliyetleri yaparken beklentileriniz nelerdi? Aşağıdakilerden size uygun olanları işaretleyiniz.

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
Bugün yaptığım faaliyetler diğer insanlar için faydalıydı.			
Arkadaşlarımla işbirlikli bir çalışma gerçekleştirdim.			
Bugün yaptığım çalışmalarda daha faydalı işler gerçekleştirebilirdim.			
Bu faaliyet sürecinde yeni fikirler ürettim.			
Yaratıcı fikirler sunulması konusunda arkadaşlarımı destekledim.			
Faaliyetler boyunca benden farklı düşünen kişilere saygılı davrandım.			
Etkinliğin gerçekleşeceği yerde zamanında bulundum.			
Bana verilen görevleri zamanında tamamladım.			
Faaliyet boyunca verilen işleri yaparken zorlandım.			
Faaliyetler gerçekleşirken öğretmenimle iletişim içindeydim.			
Yaptığımız faaliyetin amacını tam olarak farkındaydım.			
Yaptığımız faaliyetin sosyal bir problemin çözümüne katkı sağlayacağını düşünüyorum.			
Bir sonraki faaliyet gününü heyecanla bekliyorum.			

EK 12. Etkinliklerden Fotoğraflar (Organ Bağışı Kampanyası)






UMUDUNU
KAYBEDENLERE,
ORGAN BAĞIŞLA
UMUT OL.





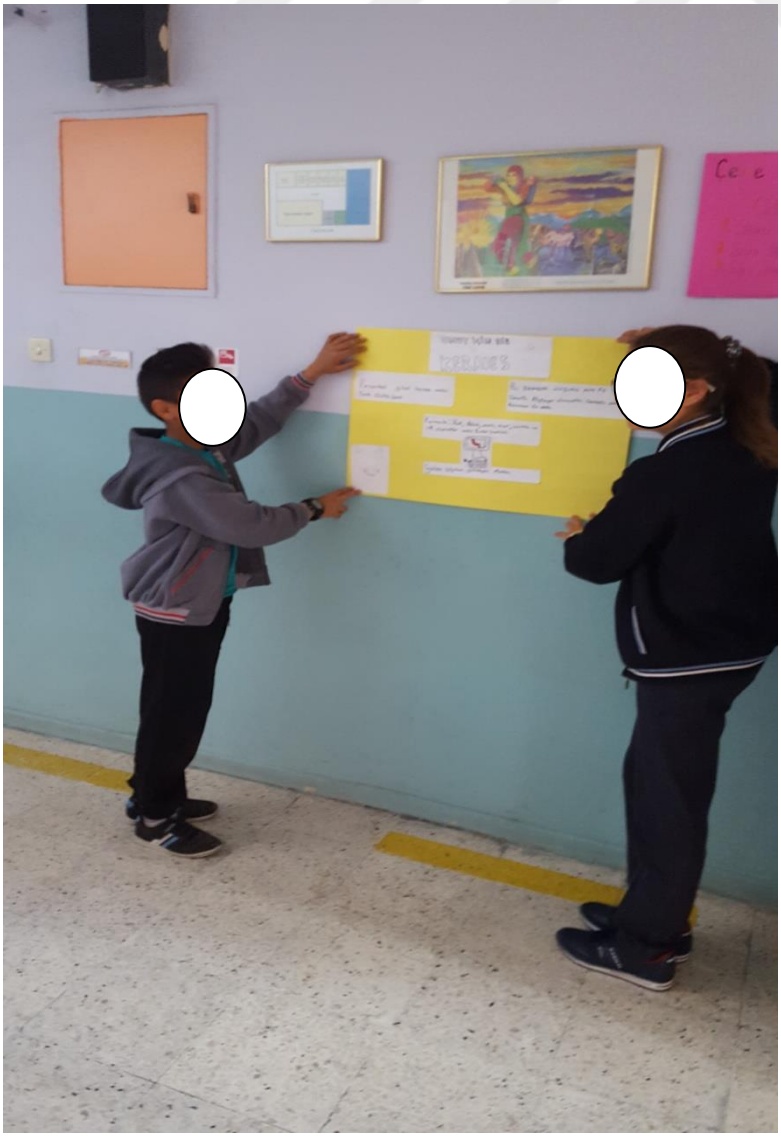






Umut’a Umut Ol Projesi










KASA


1 TL





Mahallemizi Tanıyoruz Projesi






Çöpler Çöp kutusuna
yanına değil





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...