



**ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANAN
ÇOCUKTAN ÇOCUĞA ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ
ÖĞRENCİLERİN SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi
Önder ERYILMAZ
Eskişehir 2019

**ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANAN ÇOCUKTAN
ÇOCUĞA ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL
SORUMLULUK DÜZEYİNE ETKİSİ**

Önder ERYILMAZ

DOKTORA TEZİ






**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı
Danışman: Prof. Dr. Handan DEVECİ**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
2019**

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1804E079 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Önder ERYILMAZ'ın "Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Çocuktan Çocuğa Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Düzeyine Etkisi" başlıklı tezi 20.12.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. Handan DEVECİ	
Üye	: Prof.Dr. Cemil ÖZTÜRK	
Üye	: Prof.Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	
Üye	: Doç.Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Suzan ÇARDAK	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANAN ÇOCUKTAN ÇOCUĞA ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYİNE ETKİSİ

Önder ERYILMAZ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2019

Danışman: Prof. Dr. Handan DEVECİ

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımının öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine etkisinin araştırılmasıdır. Araştırmada deneysel (müdahâle) karma yöntem araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri, öğrencilerin velileri ve sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ortaokul öğrencilerine yönelik sosyal sorumluluk ölçeği, kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formları, yapılandırılmamış gözlem, kontrol listesi, video kayıtları, öğrenci ürünleri, anekdotlar ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal sorumluluk ölçeğinden aldığı ön test ve son test puanları için t testleri ve tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler tümevarımsal analiz yaklaşımı benimsenerek çözümlenmiştir. Araştırmada ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımının öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında katılımcıların çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımının öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimine katkı sağladığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımına ilişkin olumlu görüş geliştirdikleri görülmüştür. Araştırma sonunda sonuçlara dayalı olarak uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, Sosyal sorumluluk, Çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımı.

ABSTRACT

THE EFFECT OF CHILD-TO-CHILD TEACHING APPROACH ON STUDENTS' SOCIAL RESPONSIBILITY LEVEL IN SECONDARY SOCIAL STUDIES COURSE

Önder ERYILMAZ

Department of Turkish and Social Sciences Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, December 2019

Supervisor: Prof. Dr. Handan DEVECİ

The main aim of this study is to investigate the effect of child-to-child teaching approach on students' social responsibility level in secondary social studies course. The experimental (intervention) mixed method research was adopted in this research. The participants of the study are 5th grade students who study at a governmental secondary school in the fall semester of 2018-2019 academic year, students' parents and social studies teacher. The social responsibility scale for secondary school students which was developed by researcher, personal information form, semi structured interview forms, unstructured observation, control list, video records, students artifacts, anecdotes and researcher diary were used as data collection tools. T tests and one-way covariance analysis (ANCOVA) were employed for experimental and control group students' pre and post test scores which were obtained through social responsibility scale for secondary school students. Inductive analysis approach was adopted to analyze quantitative data which were obtained from students, students' parents and social studies teacher. In the study, it was revealed that the child-to-child teaching approach which was applied in social studies course has statistically significant effect on secondary school students' social responsibility level. In addition, it was determined that the child-to-child teaching approach contributed the students' social responsibility development according to students', students' parents' and social studies teacher's view. It was determined that participants had positive insights about the child-to-child teaching approach and thought that the approach is useful and enjoyable. Various suggestions were developed based on the results for the future research and practice.

Key words: Social studies, Social responsibility, Child-to-child teaching approach.

ÖNSÖZ

Son yüzyıl içerisinde teknolojik gelişmelerin hız kazanması ile birlikte her alanda yaşanan hızlı değişimler birçok sosyal problemin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sosyal problemler yalnızca bölgedeki insanları değil, aynı zamanda dünyanın başka bölgelerinde yaşayan insanları ve canlıları etkileyebilmektedir. Yeryüzünde bölgesel, ulusal veya küresel ölçekte yaşanan sosyal problemlerin çözümü için bütün toplumsal kurumlara önemli görevler düşmektedir. Yaşanan sosyal problemlerin çözümü için önemli yeri olan kurumlardan birisi okullardır.

Okullar bireylerin kişisel ve sosyal gelişmelerini destekleyerek bireyleri etkili vatandaşlar olarak yetiştirmeyi amaçlar. Ortaokul seviyesinde bireylerin etkin biçimde toplumsallaşmalarını sağlayarak vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan en önemli derslerin başında sosyal bilgiler dersi gelmektedir. Sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından biri bireyleri yaşadığı toplumdaki ve dünyadaki sosyal problemlere karşı duyarlı, sosyal problemlerin çözümü için kararlar alabilen ve bu doğrultuda davranış sergileyebilen vatandaşlar olarak yetiştirmektir. Bu amaca yönelik olarak sosyal bilgiler dersinde bireylere sosyal sorumluluk kazandırmak ve sosyal sorumluluk gelişmelerine katkı sağlamak amaçlanır. Sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilere sosyal sorumluluk kazandırmak amacıyla bazı öğretim yaklaşımlarından, yöntemlerden ve tekniklerden yararlanır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal sorumluluk kazandırmak için uygulayabilecekleri etkili öğretim yaklaşımlarından birisi de çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımıdır. Çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımı öğrencilerin derste edindiği kazanımları sosyal yaşamlarında uygulayabilecekleri; arkadaşları, aileleri ve toplumdaki kişiler ile etkileşime girebilecekleri; sosyal sorumluluğu merkezine alan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu bağlamda ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımının öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine etkisinin araştırıldığı bu araştırmanın öğrencilerinin sosyal sorumluluk gelişimleri için çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımından yararlanmak isteyen öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımının öğretim programı olan bir ders kapsamında uygulamak isteyen farklı alanlardaki öğretmenlere yardımcı olacağı umulmaktadır. Bunların yanında çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımının ilk defa bu çalışmada bir öğretim programı kapsamında uygulanmasının gelecek araştırmalara fikir vereceği umulmaktadır.

Araştırmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin değerli katkıları bulunmaktadır. Yalnızca araştırma sürecinde değil, aynı zamanda lisansüstü öğrenim sürecim boyunca desteklerini esirgemeyen; her zaman araştırmaya ve mesleğime karşı duyduğum yoğun heyecanın canlı kalmasını sağlayan; bilgisi, tecrübesi ve samimiyetiyle her zaman yanımda olduğunu hissettiğim kıymetli öğretmenim ve danışmanım Prof. Dr. Sayın Handan DEVECİ'ye en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Değerli görüşleri ve katkıları ile araştırmanın gerçekleşmesinde önemli katkıları olan kıymetli hocam Doç. Dr. Sayın Tuba ÇENGELCİ KÖSE'ye teşekkür etmeyi borç biliyorum. Kıymetli görüşleri ile araştırmanın şekillenmesinde önemli katkıları olan ve araştırmanın gerçekleşmesi için desteklerini esirgemeyen kıymetli hocam Dr. Öğr. Üy. Sayın Çiğdem Suzan ÇARDAK'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde katkı ve destek sağlayan kıymetli hocalarım Dr. Öğr. Üy. Murat Doğan ŞAHİN'e, Dr. Öğr. Üy. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'a, Dr. Öğr. Üy. Mesut TÜRK'e ve değerli çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Celal BOYRAZ'a, Arş. Gör. Dr. Mahmut BOZKURT'a, Arş. Gör. Dr. Sercan BURSA'ya, Arş. Gör. Uğur GEZER'e ve Arş. Gör. Kayhan BOZGÜN'e teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleşmesinde önemli katkıları olan; araştırmanın sorunsuz yürütülmesi için ilgi, özveri ve samimiyet gösteren, süreç içerisinde bilgisinden ve tecrübesinden yararlandığım değerli sosyal bilgiler öğretmenine, okul müdürüne, deney ve kontrol grubundaki değerli öğrencilere ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden kıymetli velilere teşekkür ederim.

Araştırmayı maddi olarak destekleyen Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne teşekkür ederim.

Yaşamımın her anında bana destek olan, varlıklarından güç aldığım, her zaman kendilerine lâyık bir evlat olmak için çaba gösterdiğim kıymetli babam Halil ERYILMAZ'a, kıymetli annem Zehra ERYILMAZ'a ve canım ablam Şenay ERYILMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi ve minnetlerimi sunuyorum. Son olarak lisansüstü eğitim sürecimde her zaman yanımda olan, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, en kötü günlerimde yanımda olan kıymetli eşim Münevver ERYILMAZ'a ve bana en özel duyguları tattıran kızım Hazal Miray ERYILMAZ'a ve oğlum Ali Eren ERYILMAZ'a teşekkür ederim.

Önder ERYILMAZ
ESKİŞEHİR 2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

30/12/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



Önder ERYILMAZ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı, Kapsamı ve Amaçları	2
1.2. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sosyal Sorumluluk.....	5
1.2.1. Sosyal sorumluluğun tanımı ve kapsamı	10
1.2.2. Sosyal sorumluluğun felsefi temelleri.....	12
1.2.3. Sosyal sorumluluğun psikolojik temelleri.....	16
1.3. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sosyal Sorumluluk Kazandırılmasında	
ÇÇÖY	22
1.4. İlgili Araştırmalar	29
1.4.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar	29
1.4.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar.....	37
1.5. Problem Durumu	51
1.6. Araştırmanın Amacı	53

1.7. Araştırmanın Önemi.....	53
1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları	55
1.9. Tanımlar	55
2. YÖNTEM	56
2.1. Araştırmanın Modeli	56
2.2. Çalışma Grubu	59
2.2.1. Deney ve kontrol grubu	60
2.2.2. Deney grubundaki öğrencilerin velileri	66
2.2.2. Sosyal bilgiler öğretmeni	66
2.3. Araştırma Ortamı	66
2.4. Veri Toplama Araçları	68
2.4.1. Sosyal sorumluluk ölçeği	68
2.4.2. Kişisel bilgi formu	82
2.4.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	82
2.4.4. Video kayıtları.....	85
2.4.5. Yapılandırılmamış gözlem	87
2.4.6. Anekdöt.....	87
2.4.7. Öğrenci ürünleri.....	87
2.4.8. Kontrol listesi.....	88
2.4.9. Araştırmacı günlüğü	88

2.5. Pilot Uygulama Süreci	89
2.6. Denel İşlem Süreci.....	90
2.7. Verilerin Analizi	93
2.8. İnandırıcılık	95
2.9. Araştırmacının Rolü	96
2.10. Araştırma Sürecinde Yaşanan Güçlükler.....	98
3. BULGULAR VE YORUM.....	100
3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının SSÖ'den Aldıkları Ön Test Puanları Arasında Uygulanan T Testi Sonuçları.....	100
3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının SSÖ'den Aldıkları Son Test Puanları Arasında Uygulanan Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları	103
3.3. Deney Grubunun SSÖ'den Aldığı Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Uygulanan T Testi Sonuçları.....	107
3.4. Kontrol Grubunun SSÖ'den Aldığı Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Uygulanan T Testi Sonuçları.....	108
3.5. Öğrencilerin ÇÇÖY Sürecine İlişkin Görüş ve Deneyimleri	109
3.5.1. ÇÇÖY'nin öğrencilerin gelişimine katkıları	110
3.5.2. Öğrencilerin ÇÇÖY'ye ilişkin görüşleri	117
3.5.3. Öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında etkileşime girdiği kişilerden aldığı tepkiler	121
3.5.4. Öğrencilerin ÇÇÖY' de yaşadıkları güçlükler	124
3.6. Velilerin ÇÇÖY Sürecine İlişkin Görüş ve Deneyimleri.....	126

3.6.1. Velilerin ÇÇÖY'ye ilişkin görüşleri	126
3.6.2. Velilerin ÇÇÖY'nin katkılarına ilişkin görüşleri	128
3.6.2.1. <i>Velilere göre ÇÇÖY'nin aileye katkıları</i>	129
3.6.2.2. <i>Velilere göre ÇÇÖY'nin öğrencilerin gelişimine katkıları</i>	131
3.6.3. Velilerin ÇÇÖY'de yaşadıkları güçlükler	134
3.6.4. Velilerin ÇÇÖY'ye ilişkin önerileri.....	135
3.7. Sosyal Bilgiler Öğretmeninin ÇÇÖY'ye İlişkin Görüş ve Deneyimleri... ..	136
3.7.1. Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'ye ilişkin görüşleri.....	137
3.7.2. Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'nin katkılarına ilişkin görüşleri	139
3.7.2.1. <i>Sosyal bilgiler öğretmenin görüşlerine göre ÇÇÖY'nin öğrencilerin gelişimine katkıları</i>	139
3.7.2.2. <i>Sosyal bilgiler öğretmenin görüşlerine göre ÇÇÖY'nin kendisine katkıları</i>	142
3.7.2.3. <i>Sosyal bilgiler öğretmenin görüşlerine göre ÇÇÖY'nin sosyal bilgiler dersinin işleyişine katkıları</i>	143
3.7.3. Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'de gözlemlediği olumsuz durumlar	144
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	147
4.1. Sonuç	147
4.2. Tartışma	151

Sayfa

4.3. Öneriler	163
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	163
4.3.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.....	164
KAYNAKÇA.....	166

EKLER

ÖZGEÇMİŞ



TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1.	Araştırma okulundaki 5. sınıfların toplam mevcut sayısı, cinsiyet dağılımı, sosyal sorumluluk ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ve puanların normallik dağılımları	61
Tablo 2.2.	Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin demografik bilgileri	63
Tablo 2.3.	Maddelere ilişkin uzmanların görüşleri ve KGO değerleri	72
Tablo 2.4.	Maddelerin sahip olması gereken minimum KGO değerleri.....	72
Tablo 2.5.	AFA için verilerin elde edildiği öğrenci grubu.....	74
Tablo 2.6.	KMO ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları	75
Tablo 2.7.	SSÖ'nün AFA sonuçları ve maddelerin toplam korelasyon değerleri	76
Tablo 2.8.	DFA için verilerin elde edildiği öğrenci grubuna ilişkin bilgiler	78
Tablo 2.9.	Sosyal sorumluluk ölçeğinin DFA sonucundaki uyum indeksleri.....	79
Tablo 2.10.	Sosyal sorumluluk ölçeğinin ve boyutlarının Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları.....	80
Tablo 2.11.	Görüşmelerin gerçekleştiği ortamlar ve görüşme süreleri.....	84
Tablo 2.12.	Video kayıtlarına ilişkin bilgiler	86
Tablo 3. 1.	Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldığı ön test puanlarının betimsel istatistikleri.....	100
Tablo 3. 2.	Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test puanlarının normallik analizleri sonuçları	101
Tablo 3. 3.	Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test puanlarının Levene Homojenlik Testi sonuçları.....	102

Tablo 3. 4. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test puanları arasında uygulanan bağımsız örneklem için t testi sonuçları	102
Tablo 3. 5. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	103
Tablo 3. 6. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları son test puanlarının normallik analizi sonuçları	103
Tablo 3. 7. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları son test puanlarının Levene Homojenlik Testi sonuçları.....	104
Tablo 3. 8. SınıfxÖntest etkileşimine ilişkin sonuçlar	105
Tablo 3. 9. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları son test puanlarına ilişkin uygulanan tek yönlü ANCOVA sonuçları.....	106
Tablo 3. 10. Deney grubunun SSÖ'den aldığı ön test ve son test puanları arasında uygulanan ilişkili örneklem için t testi sonuçları.....	107
Tablo 3. 11. Kontrol grubunun SSÖ'den aldığı ön test ve son test puanları arasında uygulanan ilişkili örneklem için t testi sonuçları.....	108

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. 1.	Sosyal bilgilerin kapsamı	4
Şekil 1. 2.	Yardımseverlik, prososyal davranış ve diğerkâmlık ilişkisi	17
Şekil 1. 3.	Çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımının yönü	24
Şekil 1. 4.	Çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımının aşamaları	26
Şekil 1. 5.	Dört adımdan oluşan çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımı modeli	27
Şekil 2. 1.	Deneyssel (müdahâle) karma yöntem deseni	57
Şekil 2. 2.	Deneyssel (müdahâle) karma yöntem desenine göre tasarlanmış araştırma süreci	58
Şekil 2. 3.	Çoklu düzey karma yöntem örnekleme stratejisine göre deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi	62
Şekil 2. 4.	5 C sınıfının krokisi	67
Şekil 2. 5.	5 B sınıfının krokisi	68
Şekil 2. 6.	SSÖ'nün geliştirilme süreci	69
Şekil 2. 7.	AFA sonucu oluşan yamaç-birikinti grafiği	77
Şekil 2. 8.	DFA diyagramı	80
Şekil 2. 9.	Deney grubunda gerçekleştirilen öğretim süreci	91
Şekil 2. 10.	Araştırmada uygulanan ÇÇÖY süreci	92
Şekil 3. 1.	Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test ile son test puanları arasındaki ilişkiye ilişkin saçılma grafiği	105
Şekil 3. 2.	Öğrencilerin ÇÇÖY sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri	109

Şekil 3. 3.	ÇÇÖY'nin öğrencilerin gelişimine katkıları.....	110
Şekil 3. 4.	Öğrencilerin ÇÇÖY'ye ilişkin görüşleri	117
Şekil 3. 5.	Öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında etkileşime girdikleri kişilerden aldığı tepkiler	122
Şekil 3. 6.	Öğrencilerin ÇÇÖY'de yaşadıkları güçlükler	125
Şekil 3. 7.	Velilerin ÇÇÖY sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri.....	126
Şekil 3. 8.	Velilerin ÇÇÖY'ye ilişkin görüşleri	127
Şekil 3. 9.	Velilerin ÇÇÖY'nin katkılarına ilişkin görüşleri.....	129
Şekil 3. 10.	Velilerin ÇÇÖY sürecinde yaşadıkları güçlükler.....	134
Şekil 3. 11.	Velilerin ÇÇÖY'ye ilişkin önerileri.....	136
Şekil 3. 12.	Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'ye ilişkin görüş ve deneyimleri ...	137
Şekil 3. 13.	Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'ye ilişkin görüşleri	138
Şekil 3. 14.	Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'nin katkılarına ilişkin görüşleri....	140
Şekil 3. 15.	Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'de gözlemlendiği olumsuz durumlar	145

KISALTMALAR DİZİNİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AK	: Anekdot Kaydı
ÇÇÖY	: Çocuktan Çocuğa Öğretim Yaklaşımı
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
KGİ	: Kapsam Geçerlik İndeksi
KGO	: Kapsam Geçerlik Oranı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖG	: Öğrenci Görüşmesi
ÖÜ	: Öğrenci Ürünü
SBÖG	: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Görüşmesi
SBDÖP	: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
SSÖ	: Sosyal Sorumluluk Ölçeği
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu
VG	: Veli Görüşmesi
VK	: Video Kaydı

1. GİRİŞ

Günümüzde çocuklar her gün farklı iletişim kanalları aracılığıyla birçok sosyal problem ile karşılaşmaktadır. Çocuklar günlük yaşamları içinde haber programlarında, akranları ile oynadıkları oyunlarda, filmlerde, videolarda, kitaplarda, dergilerde, çizgi filmlerde veya akranları ve aileleri ile olan yaşantılarında bu problemler ile karşılaşmaktadırlar. Bunların yanında dünyadaki milyonlarca çocuk ne yazık ki günlük yaşamlarında korku, şiddet ve baskı ile karşılaşmakta, hatta savaş bölgelerindeki çocuklar her gün ölüm korkusu ile yaşamak zorunda kalmaktadır.

Gün geçtikçe karmaşık bir hâl alan sosyal problemler ile mücadele etmek güç duruma gelmeye başlamıştır. Çevresel sorunlar artık ülkelerin sınırlarını aşmış ve yalnızca bir ulusun başa çıkabileceği bir durum olmaktan çıkmıştır. İçilebilir su kaynakları gittikçe azalmaya ve su fakiri olarak nitelendirilen bölge sayısı artış göstermeye başlamıştır. Birçok bölgede hava kirliliği insanların yaşamlarını tehdit edecek seviyelere çıkmıştır. Özellikle gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerde sanayileşmenin bir sonucu olarak köylerden kentlere göçlerin oranı artmış ve bunun sonucunda birçok kültürel ve sosyal problem meydana gelmiştir. Diğer yandan teknoloji insanların iletişim, öğrenme ve bilgiye ulaşma biçimlerini değiştirmiştir. Teknolojinin getirdiği değişimler ile oluşan hızlı bilgi akışı, elde edilen bilginin güvenliği konusunda endişeleri arttırmaktadır. Yaşanan sosyal problemlerin önüne geçilememesi, bu problemlerin her geçen gün etkisinin daha fazla yaşanmasına neden olmaktadır. Sosyal problemlerin önüne geçmek ve sürdürülebilir bir dünya oluşturmak için öncelikle geleceğimiz olan çocuklara farkındalık kazandırmak gerekmektedir. Eğer çocuklara yaşadıkları toplumdaki, ülkedeki ve dünyadaki sosyal problemlere ilişkin farkındalık kazandırılabilirse dünya barışı ve adalet için önemli adımlar atılmış olunacak, insanlar sürdürülebilir bir dünyanın tesis edilmesi için daha umutlu olacaktır. Bunun için çocuklar yeryüzünde yaşanan sosyal problemlerin farkına vararak bir sosyal sorumluluk anlayışı ile yetiştirilebilirse istenen sosyal değişimler sağlanabilir, birçok sosyal problemlerin çözülerek önüne geçilebilir (Churchill, 2005; Honeyman, 2010, s. 61).

Sosyal problemlerin önüne geçmek için toplumun tüm kurumları gibi okullar da sosyal sorumluluk sahibi çocukların yetişmesi konusunda üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmelidir. Okullar öğrencilere sosyal sorumluluk bilinci kazandırabilecekleri öğrenme ortamları sunmalı ve öğrencileri geleceğe hazırlamalıdır.

Öğrencilerin bir parçası oldukları toplumun kalkınması için sosyal sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmesi, sosyal yaşamlarında kullanamayacakları birçok konunun öğretilmesinden daha çok önemli olduğu için okulların öğrencilere ekonomi, coğrafya, hukuk, sosyoloji, okuryazarlık gibi birçok alanla ilgili bilgi ve beceri kazandırması ve öğrencilerin istedik yönde toplumsallaşmalarını sağlaması gerekir (Churchill, 2005; Zaleskiene ve Daly, 2014).

Bireylerin etkin biçimde toplumsallaşmasını sağlamak amacıyla okutulan derslerin başında sosyal bilgiler dersi gelmektedir. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere yaşamlarında kullanabilecekleri, daha mutlu yaşamaları için gerekli ve toplumsal yaşamı düzenleyen bilgi, beceri ve değerler kazandırılmaya çalışılır (Sönmez, 2010).

1.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı, Kapsamı ve Amaçları

Sosyal bilgiler dersinde bireyler yaşadıkları toplumsal çevreyi, geçmişi, bugünü ve geleceği yakından tanıma olanağı bulur. Sosyal bilgiler dersinde bireyler sosyal problemler ile karşılaştırılarak, onların toplumsal gerçekler ile yüz yüze gelmesi sağlanır. Bu bakımdan bireylerin toplumsal kişiliğinin oluşturulması ve geliştirilmesinde sosyal bilgiler dersinin önemli bir görevi vardır. Ayrıca bireylerin çağdaş ve demokratik değerleri öğrenmeleri sağlanarak, içinde yaşadıkları topluma yararlı bir vatandaş olarak yetişmeleri sosyal bilgiler dersinin önemli görevleri arasında yer almaktadır. Kısaca, sosyal bilgiler dersi, yaşamsal değer açısından oldukça önemli bir ders olarak görülmektedir (Sözer, 1998a).

Sosyal bilgileri tanımlama girişimleri XX. yüzyılın başlarından itibaren başlanmış, ancak sosyal bilgilerin amacının, içeriğinin ve yönteminin ne olduğu ya da ne olması gerektiğine ilişkin yapılan tartışmalardan dolayı sosyal bilgiler kavramına ilişkin üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanımlama yapılamamıştır. İlk kez 1970 yılında Barth ve Shermis tarafından üzerinde görüş birliği sağlanan bir tanımlama yapılabilmiş olsa da sonraki yıllarda yaşanan politik gelişmelerin getirdiği değişimlerden dolayı tanım ile ilgili tartışmalar devam etmiştir (Öztürk, 2012). Ancak sosyal bilgilerin odaklandığı konuların sosyal bilimler olduğu ve sosyal bilimlerin özellikle son yıllarda oldukça hızlı değişime uğradığı, yeni kavramların üretildiği, yeni teorilerin ortaya konulduğu ve bunun yanında paradigmatik değişimlerin yaşandığına ilişkin tartışmaların olduğu günümüzde görüş birliğine varılmış bir tanımın olmaması oldukça doğal görülmektedir.

Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS), sosyal bilgileri vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi için sosyal ve beşerî bilimlerin birleştirildiği bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır. NCSS'e göre sosyal bilgiler antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi bilimlerin yanı sıra beşerî bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden uygun konuları uyumlu ve sistematik hâle getirerek öğretim programı içerisinde sunar. Sosyal bilgilerin en temel amacı öğrencileri birbirine karşılıklı olarak bağımlı olan dünyada, kültürel olarak çeşitli ve demokratik toplumun birer vatandaşı olarak kamu yararı doğrultusunda mantıklı kararlar alabilen ve bilgi ile donatılmış bireyler olarak yetiştirmektir (NCSS, 2019).

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) sosyal bilgileri (MEB, 2005);

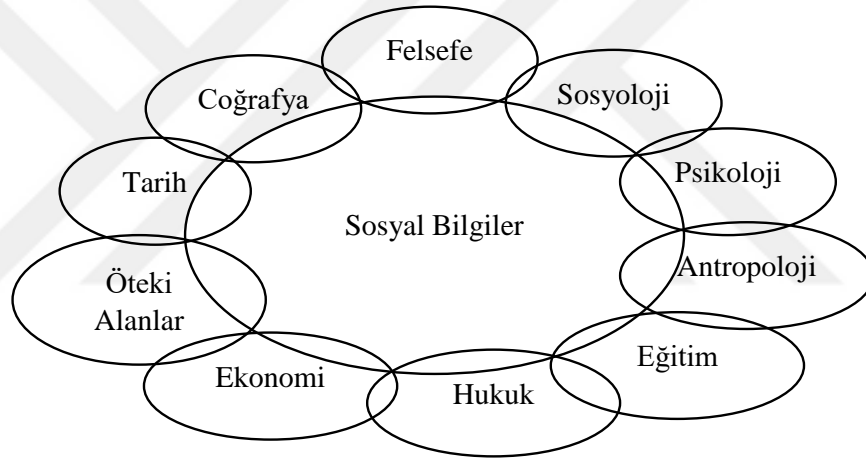
Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi

olarak tanımlamıştır.

Bunların yanında alan yazında sosyal bilgilere ilişkin farklı tanımların olduğu görülmektedir. Sözer (2008) sosyal bilgileri “temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan, disiplinler arası bir yaklaşımla bütünleştiren, ilköğretim düzeyine ve kendi yapısı ile doğasına özgün bir anlayış ile varlığını bütünleştiren bir ders” olarak tanımlamıştır. Öztürk (2012), sosyal bilgilerin “hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek için sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı” olduğunu belirtmiştir. Doğanay (2005) sosyal bilgilerin insan ve toplum ile ilgili bilimlerden yararlanarak, insanın çevresiyle girdiği etkileşimini zamansal boyut içinde disiplinler arası bir yaklaşımla değerlendiren ve küreselleşen dünyada yaşam ile ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olduğunu belirtmiştir. Sönmez (2010)'e göre ise sosyal bilgiler “toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler”dir. Erden (Tarihsiz) sosyal bilgilerin “ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimlerden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” olduğunu

belirtmiştir. Sosyal bilgilere ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde sosyal bilgilerin odağında vatandaşlık eğitimi olduğu, konusunu sosyal bilimlerden aldığı, hedeflenen bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı ve demokrasiye önem veren bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği bir çalışma alanı olduğu vurgularının yapıldığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi konularını felsefe, tarih, coğrafya, psikoloji, antropoloji, sosyoloji, eğitim, hukuk ve ekonomi gibi çeşitli sosyal bilimlerden alarak, öğrencilerin seviyesine uygun bir biçimde daha somut ve yalın olarak sunar (Sözer, 1998a). Sosyal bilgiler dersinde ayrıca sanat ve medya gibi diğer birçok alandan yararlanır (Martorella, 1998). Sosyal bilgiler dersinin ilgili olduğu alanlar Şekil 1.1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. 1. Sosyal bilgilerin kapsamı (Sözer, 1998a, s.7)

Sosyal bilgiler dersinin temel işlevlerinden biri bireyin toplumsallaşması olduğu için sosyal olguların ve sosyal problemlerin sosyal bilgiler dersi içerisinde önemli bir yeri vardır. Sosyal olguların birbiriyle ilişkili olması ve sosyal problemlerin nedenleri ile sonuçlarının açıklanmasında yalnız bir disiplinin yetersiz kalması disiplinler arası bakışa olan ihtiyacı doğurmaktadır (Doğanay, 2005). Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde çocuğun toplumsallaşmasını, etkin bir vatandaş olmasını, sosyal olay ve olguları bütüncül biçimde kavramasını sağlamak amacıyla konular sosyal bilimlerden seçilmiş ve ilköğretim öğrencilerinin düzeyine uygun bir biçimde sadeleştirilerek disiplinler arası bakış açısıyla sunulmuştur (Erden, Tarihsiz).

Bireyler sosyal bilgiler dersinde içinde bulunduğu toplumsal yaşamın geçmişini ve bugününü yakından tanımakta, geleceğe ilişkin fikir sahibi olmaktadır. Ayrıca bireyler kendisine, ailesine, çevresindeki insanlara ve devlete karşı ödev ve sorumluluklarını anlayarak toplumsal çevresine etkin bir biçimde nasıl uyum sağlayacağını öğrenir (Deveci, 2002). Bunların yanında bu derste bireylerin demokratik değerleri benimseyen, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren sosyal problemlere duyarlı olan, problem çözebilen, problemlerin çözümü için etkili kararlar veren ve bu doğrultuda sosyal katılım sağlayabilen etkili vatandaşlar olarak yetiştirilmesi amaçlanır (Yaşar, 2008).

Sosyal bilgiler dersinin temel amaçları arasında bireylerin geçmiş, bugün ve gelecek hakkında bilgi edinme becerilerini geliştirme, edindikleri bilgiyi yaşamlarında kullanmaları için gerekli olan becerileri kazandırma, inanç ve değerleri yorumlama becerilerini geliştirme ve etkin biçimde sosyal katılımını sağlamak bulunmaktadır (Barth, 1991'den akt. Öztürk, 2012). Kısakürek (1987) sosyal bilgilerin temel amaçlarını şu şekilde açıklamıştır:

- Çocuğun düşünme becerilerini geliştirmek.
- Çocukların toplumdaki diğer kişiler ile arasındaki ilişkileri geliştirmek.
- Çocuklara temel hak ve sorumluluklarını kavratmak.
- Çocuklara ekonomik bir bakış açısı kazandırmak.

Michealis ve Garcia (1996) sosyal bilgiler dersinin amaçlarının öğrencilere tarihsel, coğrafi, kültürel, ekonomik ve sosyopolitik düşünme becerisi kazandırmak, öğrencilerin sosyal katılımlarını sağlamak, vatandaşlık hakları, değerleri ve sosyal sorumluluğa dayalı demokratik anlayış kazandırmak olduğunu belirtmiştir. Sosyal bilgiler dersinin amaçları incelendiğinde dersin temel amaçları arasında öğrencilere başkalarının ihtiyaçlarına, sorunlarına ve duygularına karşı duyarlı olmak ve sosyal sorumluluk bilinci kazandırmak olduğu görülmektedir.

1.2. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sosyal Sorumluluk

Bu derste öğrencilerin okul içinde ve dışında kendilerine güvenmeleri sağlanarak onların ahlâki, kültürel ve sosyal bakımdan gelişimleri desteklenir. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları topluma ve dünyaya yararlı bireyler olmaları doğrultusunda bilinç kazandırılmaya çalışılır (Yaşar, 2008). Bunların yanında bu derste öğrencilere sosyal gruplar içerisinde nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılarak onların bu gruplara görev, sorumluluk ve sosyal katılım bilinciyle bağlı

olmaları öğretilir (McAulay, 1966). Bu bakımdan sosyal bilgiler dersinde öğrencilere toplumsal kişilik kazandırılmaya çalışılır. Toplumsal kişiliğin en önemli göstergesi kişinin görev ve sorumluluklarını bilmesi, çevresine ve çevresindeki olaylara karşı sosyal sorumluluk bilinci ile hareket etmesidir. Birey sosyal bilgiler dersinde yasalara ve devlete karşı görev ve sorumluluklarının yanında hem kendisine hem ailesine hem de çevresindeki diğer insanlara karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğunu, özellikle toplumsal çevresine etkili bir biçimde nasıl uyum sağlayabileceğini öğrenir (Sözer, 1998b).

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde devlet kurumlarının işleyişini anlayarak bireylerin devlete karşı sahip oldukları yasal hak ve sorumluluklarını öğrenir, yasal hak ve sorumluluklar çerçevesinde toplumda yaşanan sosyal problemlere ilişkin farkındalık kazanır, bu problemlerin çözümüne ilişkin fikirler üretir ve ürettikleri fikirler doğrultusunda yaşanan sosyal problemlerin çözümü için toplumsal katılım göstermeye çalışır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmenleri sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar ile öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimi için çaba gösterir (Michaelis ve Garcia, 1996).

Ülkemizde sosyal bilgiler dersinin genel amaçları, tüm derslerin genel amaçlarında olduğu gibi 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun birinci bölümünde yer alan "Türk Milli Eğitiminin Amaçları" başlığı altındaki üç genel amaca yönelik olarak oluşturulmuştur (MEB, 2018). Türk Milli Eğitiminin Amaçları şunlardır (MEB, 1973):

Madde 2 – Türk Milli Eğitiminin genel amacı milletin bütün fertlerini,

1. (Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlâki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
 2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
 3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;
- Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı

desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Türk Milli Eğitiminin Amaçları incelendiğinde vatandaşların sosyal sorumluluk bilinci ile yetiştirilmesinin önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Özellikle genel amaçların ilk iki maddesinde yer alan bireyin yalnızca kendisine ve devletine karşı değil yaşadığı topluma karşı da hissetmesi gereken sorumluluklar ve bunun için sahip olması gereken tutum ve davranışlara ilişkin ifadeler yetiştirilmek istenen vatandaşın sosyal sorumluluk bilincine sahip olması gerektiğini göstermektedir.

Türk Milli Eğitiminin Amaçları'nda önemli bir yeri olan sosyal sorumluluğun 2018 yılında hazırlanan ve günümüzde MEB'e bağlı ilkokulların 4. ve ortaokulların 5, 6 ve 7. sınıflarında okutulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (SBDÖP) temel felsefesinde oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. SBDÖP'nin temel felsefesinde şu ifadeler yer almaktadır (MEB, 2018, s.1):

Sosyal beceriler başkaları ve çevreyle olumlu etkileşimi destekleyen davranışlardır. Bu beceriler içerisinde başkalarının duygularını anlama, grup etkinliklerinde yer alma, cömertlik, yardımseverlik, başkalarıyla iletişimde bulunma, müzakere etme, sorun çözme ve benzerleri yer alır. Burada önemli olan, kendisiyle ve toplumuyla uyum içinde, sorumluluklarını bilen ve gereğini yerine getirebilen, bir yandan millî, diğer yandan da evrensel değerleri içselleştirmiş öz güven sahibi bireyler yetiştirmektir.

SBDÖP'nin temel felsefesindeki bireyin başkalarıyla ve çevresi ile olan ilişkileri ve bu ilişkilerin geliştirilmesi için sahip olması gereken anlayışa ilişkin ifadeler sosyal bilgiler dersinde sosyal sorumluluğun yerini ve önemini açık bir şekilde göstermektedir. Nitekim SBDÖP'nin genel amaçlarına bakıldığında, sosyal sorumluluk ile doğrudan ilişkili birçok genel amacın yer aldığı görülmektedir. Sosyal sorumluluk ile ilgili programda yer alan bu genel amaçlar şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2018):

SBDÖP ile öğrencilerin;

- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
- Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
- Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
- Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
- Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri amaçlanmaktadır.

SBDÖP'deki amaçlar incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, doğal çevreye ve sosyal problemlere duyarlı, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara ilgi gösteren ve etkin biçimde sosyal katılım sağlayabilen vatandaşların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarındaki bu bilgiler sosyal sorumluluk anlayışının sosyal bilgiler dersinde önemli bir yerinin olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle SBDÖP bireylere sosyal sorumluluk kazandırma bakımından incelendiğinde, programın temel felsefesinin ve amaçlarının sosyal sorumluluk kazandırmaya yönelik olduğu söylenebilir (Eryılmaz ve Deveci, 2017).

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere sosyal sorumluluğun kazandırılmasında sosyal bilgiler dersi tek başına yeterli değildir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde sosyal sorumluluk ile ilgili edindiği kazanımların kalıcı ve etkili olması için öncelikle aile üyelerinin çocuklarına sosyal sorumluluk konusunda model olması gerekir (Oberst, 2009). Çünkü çocuğun etkin biçimde toplumsallaşması için sahip olması gereken özelliklerin kazandırıldığı ilk ve en önemli kurum ailedir. Aile üyelerinin sergilemiş oldukları davranışlar ve sahip olduğu ahlâki değerler çocuklarının gelişimlerini etkilemektedir. Bundan dolayı aile üyelerinin iyi birer vatandaş olması, çocukların da iyi birer vatandaş olarak yetişiyor oldukları anlamına gelebilir (Aktepe, 2014). Aile üyelerinin çocuklarına model olarak kazandıracığı ahlâki değerler, toplumsal refahın sağlanması ve çocukların insanlara yardım etme duygusu kazanmaları bakımından oldukça önemlidir. Dolayısıyla çocukların sosyal sorumluluk duygularının gelişimi için aileler çocuklarına model olmalı ve bunun bilinci ile hareket ederek çocuklarına ahlâki ilkeler kazandırmalıdır (Flanagan ve diğerleri, 1998).

Yalnızca ailenin değil, aynı zamanda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal sorumluluğun kazandırılması için öğrencilere model olmaları gerekir. Öğretmenler kendilerinin sahip olmadığı özellikleri öğrencilerine etkili bir şekilde kazandıramazlar. Eğer öğretmenler öğrencilerine saygılı bireyler olmayı öğretmek istiyorsa öncelikle kendisi saygılı bir birey olmalı ya da öğrencilerine empatiyi kazandırmayı amaçlıyorsa, öncelikle kendisinin dünyaya başkalarının gözünden bakabilme becerisine sahip olması gerekir (Oberst, 2009).

Sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerinin daha yaşanabilir bir dünyanın oluşmasına katkı sağlayabilmesi için onlara vizyon kazandırmalıdır. Öğrencilerin daha yaşanabilir bir dünya yaratmaya ilişkin vizyona sahip olması için öğretmenlerine

ihtiyaçları vardır. Bu bakımdan sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilere vatandaşı oldukları ülkelerin dünyadaki diğerk ülkeler ile olan ilişkilerini anlamaları konusunda yardımcı olmalı ve bir ülkede yaşanan sosyal problemlerin başka ülkeleri nasıl etkileyebileceğini anlamalarını sağlayarak sosyal sorumluluk gelişimlerini destekleyecek nitelikte çalışmalar yapmalıdır. Bunun için sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilere toplumsal yaşantı sağlamak için olanaklar sunmalı, temel sosyal becerilerinin gelişimi için onları cesaretlendirmeli, başkalarının yararı için bir Şeyler yapma konusunda onlara uygun ortamlar oluşturmalı ve gerçek dünyayı keşfederek toplumsallaşmalarını sağlamalıdır (Berman, 1993). Diğerk yandan sosyal bilgiler öğretmenleri kendilerini geliştirmek için çaba göstermelidir. Sosyal sorumluluğun kazandırılması yalnızca bilişsel bir süreç değil, aynı zamanda duyuşsal bir süreç olduğu için hem öğrencilerin hem de sosyal bilgiler ğretmenlerinin duygusal zekâlarının gelişmiş olması gerekir (Oberst, 2009).

Eğitim araştırmacıları öğrencilerin sosyal sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmesi için yalnızca sınıf içinde öğrendikleri akademik bilgilerin yeterli olmadığını, bunun yanında topluma hizmet uygulamalarının işe koşulması gerektiğini belirtmiştir (McAulay, 1966; Kennemer, 2002). Birçok ülkede ders kapsamında öğrenciler sosyal sorumluluk bilinci kazanmaları için topluma hizmet etmeye yönlendirilmektedir. Bu uygulamalar öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimlerine katkı sağlayacak özsaygılarını ve zyeterliliklerini geliştirmek için yapılmaktadır (Luo ve diğerkleri, 2011). Sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin özsaygıları ile öz yeterliliklerini geliştirmek ve sosyal sorumluluk gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla ders kapsamında öğrencilerin aileleri ve toplumdaki kişiler ile etkileşime geçebilecekleri topluma hizmet uygulamaları içeren sosyal sorumluluk projeleri düzenleyebilirler.

Sosyal bilgiler öğretmenleri süreç içerisinde öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek birçok durumu göz önünde bulundurmalıdır. Toplumların tüketim toplumuna dönüşmesi, gittikçe artan bireysellik anlayışı ve eğitim sisteminin önem verdiği konuların bireylerin sosyal sorumluluk gelişiminden oldukça uzak olması sosyal bilgiler ğretmenlerinin öğrencilere sosyal sorumluluk kazandırma süreci içerisinde karşılaşacakları olumsuz durumlar arasında gösterilebilir. Bunların yanında toplumda örnek olarak gösterilen öğretmenlerden, bilim insanlarından, siyasetçilerden, gazetecilerden ya da yazarlardan oluşan entelektüel sınıfın sosyal sorumluluk bilinci ile hareket etmemesi öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimlerini

olumsuz etkileyebilir (Trainer, 2005). Bu etmenlerin bireylerin sosyal sorumluluk gelişimi üzerindeki etkilerini azaltmak için sosyal bilgiler dersinde öğrencileri sosyal problemlere karşı bilinçlendirmek, onlara sosyal sorumluluk ile ilgili deneyim kazanabilecekleri sınıf içi ya da sınıf dışı öğrenme ortamları sağlamak ve popüler kültürün olumsuz yönlerinin farkına varmalarını sağlamak oldukça önemlidir. Ayrıca öğrencilere sosyal sorumluluk sahibi entelektüel kişileri örnek göstermek, sosyal katılım, empati, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği yapma gibi sosyal beceriler kazandırmak ve böylece etkin biçimde toplumsallaşmaları için gayret göstermek gerekmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşması bakımından öğrencilerin sosyal sorumluluk sahibi olarak yetişmeleri önemli görülmektedir. Sosyal sorumluluk birçok alanda farklı biçimlerde kullanıldığı için çok boyutlu olarak ele alınmaktadır.

1.2.1. Sosyal sorumluluğun tanımı ve kapsamı

Sosyal sorumluluk kavramı zamandan zamana, toplumdan topluma ve kişiden kişiye göre farklı anlamlarda kullanılmaktadır (Ercan, 2009; Tongo, 2015). Son yıllarda ise sosyal girişimcilik, sürdürülebilirlik, topluma hizmet, liderlik ve karakter gelişimi programları adlarıyla kullanılan sosyal sorumluluk özellikle eğitim, işletme ve kamu yönetimi alanlarında ilgi görmektedir (Sosik, Koul ve Cameron, 2017).

Berman (1990) sosyal sorumluluğu özünde vatandaşlık eğitiminin yeniden yorumlanmış hâli olarak açıklamış ve sosyal sorumluluğu kısaca “dünya ve başkalarının refahı için yapılan kişisel yatırım” olarak tanımlamıştır. Tyler Viola ve diğerleri (2009) sosyal sorumluluğun en geniş anlamıyla bireylerin ve toplumsal oluşumların sosyal problemlerden etkilenenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için birtakım eylemlerde bulunması olduğunu ifade etmiştir. Faulkner ve McCurdy (2000) sosyal sorumluluğu bireyin, toplumsal refah için gerçekleştirilen etkinliklere etkin olarak katılması olarak açıklamaya çalışmıştır. Sosik, Koul ve Cameron (2017) sosyal sorumluluğu bireyin hiçbir karşılık beklemeden tamamen kendi isteğiyle kamu yararı doğrultusunda, kendisi dışındaki canlılara yardım etmesi ve bunu bir ödev olarak hissetmesi olarak açıklamıştır. Hopkins (2000) benzer şekilde sosyal sorumluluğu bireyin kişisel ve toplumsal değerler tarafından motive edilen ve hiçbir çıkar ilişkisinin olmadığı, toplumun her kesimindeki insanların refahı için endişelendiği ve bu yönde sergilediği bir davranış biçimi olarak tanımlamıştır. Çelik (2014) sosyal sorumluluğu kişinin kendi çıkarlarını düşünmeksizin içinde bulunduğu sosyal kurumların yararını düşünerek gerçekleştirdiği davranış olarak

açıklamıştır. Sosyal sorumluluğa ilişkin yapılan tanımlar göz önünde bulundurularak, sosyal sorumluluk bireylerin hiçbir çıkar göz etmeksizin kendisinden başka canlıların huzurunu düşünmesi ve bu doğrultuda davranışlar sergilemesi olarak ifade edilebilir.

21. yüzyılda hükümetler tarafından yayınlanan eğitim raporlarına ve gerçekleştirilen akademik çalışmalara bakıldığında sosyal sorumluluk ile ilgili ortaya koyulan amaçların öğrencilerin akademik becerilerinin gelişimi ile ilgili belirlenen amaçlardan daha fazla önemsendiği görülmektedir (Wentzel, 1991). Bundan dolayı eğitimciler için sosyal sorumluluk, yalnızca bir kavram olmanın ya da bir dersin amaçlarından birisi olmanın ötesinde öğrencilerin okul performanslarının çeşitli göstergeleri ile ilişkilendirilmiştir. Genel olarak vatandaşlık becerileri ile bireyin sahip olması gereken kişisel ve sosyal değerleri kapsamında değerlendirilen sosyal sorumluluk gelişimi okulun temel görevleri arasında kabul edilir. Buna göre, okullarda verilen eğitim sosyal sorumluluğun gelişimine katkı sağlamaktadır (Wentzel, 1991). Bireylerin sosyal sorumluluklarının gelişimi için ilköğretim düzeyindeki en etkili derslerden biri doğrudan vatandaşlık eğitimi üzerine odaklanmış ders olan sosyal bilgiler dersidir. Berman (1993) sosyal bilgiler dersinin içeriği göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimi için sosyal bilgiler dersinin etkili olabileceğini belirtmiştir.

Sosyal sorumluluk bir yandan biliş, yaratıcılık, kişilik, ahlâk ve adalet gibi psikolojik süreçlerle, diğer yandan sosyal bilgiler dersinin amaçları ile ilişkili olan aidiyet duygusu, bağlılık, katılım ve memnuniyet gibi tutum ve davranışlar ile ilişkilendirilmiştir (Secchi ve Bui, 2018). Sosyal sorumluluk sahibi bireyler genel olarak etik ve ahlâki problemlere karşı duyarlı, akademik başarı düzeyleri yüksek, kendilerine güveni olan ve daha akılcı tavırları olan kişilerdir. Sosyal sorumlu yetişkinler etkin vatandaşlığın özelliklerini taşıyan, sosyal ilişkileri iyi, özgüvenleri yüksek, insan doğasına uygun davranan bireylerdir (Sosik, Koul ve Cameron, 2017).

Sosyal sorumluluk sahibi bireyler yaşadığı toplumdaki birçok sosyal problemin farkındadır. Sosyal sorumluluk sahibi bir bireyin sosyal problemlerin çözümü için öncelikle yaşadığı ülkenin yasalarını ve idari şeklini iyi bilmesi gerekir (Wolk, 2009). Bundan dolayı sosyal sorumluluk, sosyal bilgiler dersinin en temel bileşenleri arasında yer alan insan hakları, sosyal adalet ve toplumsal katılım gibi konularla yakından ilgilidir (Kelly ve Salmon, 2008).

Sosyal sorumluluk sahibi bireyler kamu yararını düşünerek hareket ederken aynı zamanda toplumun refahını düşünmüş olur. Bu bireyler kamu yararının temelinde sosyal

bilgiler dersi ile kazandırılmak istenen temel değerler ve bir takım ahlâki ilkelerin olduğuna inanırlar. Sosyal sorumluluk sahibi bireyler hem bireysel olarak hem de başkaları ile birlikte hareket ederek sosyal problemlere çözüm aramaya çalışırlar. Bu bireyler aynı zamanda demokratik yaşamı destekleyerek demokratik sürece etkin olarak katılır, demokratik olmayan politikalara karşı çıkarak tüm vatandaşların eşit söz söyleme hakkına sahip olduğuna inanırlar (Beane, 1990'dan akt. Bogle 1994). Başka bir ifadeyle sosyal sorumluluk sahibi bireyler etkin vatandaş olma eğilimi gösterirler ve kendilerini küresel toplumun bir parçası olarak hissederler (Kennemer, 2002). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılmaya çalışılan sosyal sorumluluk birçok değer, tutum, inanç ve davranış ile ilişkilendirilmektedir.

1.2.2. Sosyal sorumluluğun felsefi temelleri

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerden dersin amaçlarında belirtildiği gibi toplumun gelişimine katkıda bulunmaları beklenir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinin toplumun gelişimine katkı bulunabilecek sosyal sorumluluk sahibi bireylerin yetişmesinde rolü önemlidir. Aynı zamanda sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilmesi beklenen değer eğitiminin sosyal sorumluluk eğitimi desteklemesi sosyal sorumluluğun sosyal bilgiler dersi içerisindeki önemini arttırmaktadır (Eryılmaz ve Deveci, 2018).

Sosyal sorumluluk sahibi bireyler verdiği kararların ve sergilediği davranışların tüm sosyal sistem üzerindeki etkisini düşünerek hareket ederler (Davis ve Blomstron, 1966). Doğanay (2005) sosyal bilgiler dersinin temel amaçları arasında bireylere demokratik değer, tutum ve inançlar geliştirme ve sahip oldukları değerlerin tüm sosyal sistemi nasıl etkilediğinin bilincine varmalarını sağlama olduğunu belirtmiştir. Bu durum sosyal bilgiler dersi, sosyal sorumluluk ve değerler arasında yakın bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Çünkü sosyal sorumluluk bireylerin ahlâki değerleri, inançları ve varsayımları ile doğrudan ilişkilidir (Secchi, 2009).

Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan sosyal sorumluluğun ahlâki değerler ile ilgili olması etik ile sosyal sorumluluk arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Etik, insanların kişisel ve sosyal ilişkilerinin temelini oluşturan değerleri, normları ve kuralları, doğru-yanlış veya iyi-kötü gibi ahlâki açıdan tartışan bir felsefi alandır (Kılıç, 2017). Sosyal bilgiler dersinin temelinde insan ve toplum ilişkilerinin olması (Sözer, 1998a) sosyal bilgiler dersi, sosyal sorumluluk ve etik arasındaki ilişkiyi desteklemektedir.

Etik, insan davranışlarına ahlâki bir boyut ekler. Etik bir “şey” in en iyi, dolayısıyla en ahlâklı olarak nasıl olması gerektiği ile ilgili bir tartışma alanıyken, ahlâk bu davranışın sergilenmesi ile ilgilidir. Başka bir deyişle etik bir davranışın kuramsal boyutunu, ahlâk ise uygulama boyutunu oluşturur (Cevizci, 2018).

Etik ile ilgili olarak Antik Yunan’dan günümüze kadar birçok filozof çeşitli görüşleri savunmuş, insan için ahlâklı olanın ne olduğuna ya da ne olması gerektiğine ilişkin birçok görüş ortaya atmıştır. Sokrates’ten Aristoteles’e, Gazali’den Kant’a, Hegel’den Marks’a kadar birçok düşünür etiği oldukça önemli bir alan olarak görmüş, bu felsefi alan ile ilgili birtakım savlar ortaya koymuşlardır.

Antik Yunan’da filozoflar en iyi olanın ya da başka bir deyişle en ahlâklı olanın erdem olduğunu savunmuşlardır. Erdem etiği olarak isimlendirilen bu görüşün merkezinde insanın maddi varlığı olan bedeni değil, manevi varlığı olan ruhu vardır. Erdem etiğinde iyi olanın ne olduğu ile ilgili tartışmalar yapılmaktadır. Buna göre iyi olmanın tek yolu erdemli olmaktır. Sokrates’e göre insanın iyiye ulaşması ancak bilgelik, adalet, ölçülülük, cesaret ve dindarlık gibi erdemlere sahip olması ile gerçekleşir. Erdemli olarak iyiye ulaşmak insanın mutlu olmasını sağlar. Erdem etiğindeki mutluluk yalnızca kişisel mutluluğu değil, özellikle Sokrates’in öğrencisi olan Platon için oldukça önemli olan aynı zamanda toplumsal mutluluğu ifade eder. Erdem etiğine göre erdemli insan aynı zamanda toplumsal mutluluk için çaba gösteren erdemli bir vatandaştır. Erdemli vatandaş her zaman toplum için iyi olana ulaşmalıdır (Ocak, 2011). Erdem etiğine göre sosyal sorumluluk aslında erdemli olmanın bir yansımasıdır. Erdemli bireyler, aynı zamanda erdemli vatandaş ise ve erdemli vatandaşlar her zaman toplum için iyi olanı düşünmeye çalışıyorsa, sosyal sorumluluk erdemli vatandaşın sahip olması gereken özelliklerden biri olmalıdır. Sosyal sorumluluk anlayışının kazandırılmasında önemli yeri olan sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarında yetiştirilmesi amaçlanan vatandaşın özellikleri arasında erdemli olmanın vurgulandığı görülmektedir (MEB, 1995’den akt. Sözer, 1998b, s. 23). Dolayısıyla erdem etiğinin şekillendirdiği sosyal sorumluluk anlayışı ile sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan sosyal sorumluluk arasında benzerlik olduğu söylenebilir.

Etik ile ilgili olarak görüşler sunan önemli düşünürlerden birisi Immanuel Kant’dır. Immanuel Kant etiği, Antik Yunan filozoflarından farklı olarak bir ödev olarak kabul etmektedir. O evrensel bir ahlâk yasasının varlığını kabul eder ve bu yasaların insanlar tarafından kendi aklı iradeleriyle oluşturulduğunu ileri sürer. Kant’ın ödev etiğinde iyi

irade oldukça önemli bir yer tutar. Bunun yanında Kant ödev etiğinde insanın pozitif ve negatif ödevlerinden söz eder. Kant'a göre pozitif ödevlerimiz arasında başkalarına saygı duyma, insanlığın refahı için çaba gösterme, başkalarının mutluluğu için onlara yardımcı olma ve adil davranma vardır. Diğer yandan negatif ödevler arasında kibir ve kendini beğenmişlik, alay etme, kişinin ahlâki ve entelektüel yönünü zedeleyecek alkol tüketimi, yalan söyleme, kişinin kendisini kandırması gibi davranışlar vardır. O'na göre akılla ulaşılabilecek olan iyi irade bizi pozitif ve negatif ödevlerimiz olduğu anlayışına ulaştırır. İnsan iyi irade sonucu ulaşılan pozitif ve negatif ödev anlayışına göre hareket eder. (Cevizci, 2018). Kant'ın pozitif ödevleri incelendiğinde, bu ödevlerin sosyal sorumluluk ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle Kant'ın ödev etiğine göre sosyal sorumluluk insanın aslında sergilemekte zorunlu olmadığı ancak sergilemesinin iyi olduğu bir anlayış değil, insanın sosyal yaşamında bir ödev olarak sergilemek ile yükümlü olduğu davranışlar arasında yer almaktadır. Buna göre sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan sosyal sorumluluğun bireylerin gerçekleştirmek ile yükümlü oldukları toplumsal ödevler çerçevesinde aktarılması gerekmektedir. Bu görüşe benzer biçimde Deveci (2002) sosyal bilgiler dersinin en önemli amaçlardan birinin toplumsal kişilik kazanmış iyi vatandaş yetiştirmek olduğunu, iyi vatandaşın kişinin ödev ve sorumluluklarını bilmesi, çevresine ve çevresindeki olaylara karşı bilinçli olması anlamına geldiğini belirtmiştir.

Bu görüşlerin yanında etik ile ilgili bireyi merkeze alan görüşlerin olduğu görülmektedir. Bu görüşlerden yararcılığın en önemli temsilcisi olan John Stuart Mill'e göre birey için en iyi olan şey, onu en mutlu eden şeydir. Birey yaşamı boyunca mutlu olduğu hazlara ulaşmak için çaba gösterir. İnsanın bu doğrultudaki çabası onun bencil olmasına neden olur. Bencil olan bu haz merkezli yapı her zaman kendi yararını ya da kendi çıkarını düşünür. Ancak bireyin kendi çıkarını düşünmesi başkalarını düşünmediği anlamına gelmez. Birey başkalarının iyiliğini karşılıklı çıkar ilişkisine dayalı düşünür. Buna göre birey kendi iyiliği için aynı zamanda başkalarının iyiliğini düşünür. Dolayısıyla ileride acı duymamak için zaman zaman kendisinden çok başkalarının iyiliğini düşünmelidir (Möngü, 2015). Bu görüşlere göre insan acıdan korunmak için başkalarının da iyiliğini istemelidir. Çünkü sosyal bir varlık olarak insanın mutlu olması, toplumun mutlu olması ile doğrudan ilişkilidir. Bu anlayışa göre sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan sosyal sorumluluğun temelinde öncelikle bireyin mutluluğu vardır. Ancak bireyin mutlu olması için bireyin yaşadığı toplumun mutlu olması gerekir.

Dolayısıyla birey mutluluk duymak istiyorsa öncelikle sosyal sorumluluk bilinciyle hareket ederek toplumsal mutluluğu oluşturmak için çaba göstermelidir.

Etik ile ilgili bu temel görüşlerin yanında, aynı zamanda bu görüşleri eleştiren düşünürlerin olduğu görülmektedir. Eleştirel etikçilerin en önemli temsilcilerinden birisi Karl Marks'tır. Bilindiği gibi Karl Marks yararcılık ya da bireysellik üzerine kurulmuş kapitalist ekonomilerdeki sınıflı toplum yapısını eleştirerek, sınıflı toplum yaşamının insan doğasına uygun olmadığını ve sosyal yaşamı yozlaştırdığını savunur. Marks'a göre bir alt yapı bir de üst yapı vardır. Alt yapıda ekonomi, üst yapıda ise toplumu düzenleyen kurallar, ahlâki değerler ve normlar bulunmaktadır. Üst yapı tamamen alt yapıya göre şekillenir. Diğer yandan üst yapıdaki unsurlar alt yapının devamını sağlamak için oluşmuştur. Dolayısıyla Karl Marks kapitalist ekonomiyi reddettiği için, kapitalist ekonominin ürettiği kavramları ve anlayışları da reddeder. Çünkü bu anlayışlar, değerler veya normlar devlet tarafından toplumun sosyal bilincine kodlanmış, empoze edilmiş ve yasallaştırılmış şeylerdir (Göçmen, 2003). Bu anlayışa göre günümüz sosyal sorumluluk anlayışının hizmet ettiği şey özünde toplumsal refahın sağlanması değil, kapitalist ekonominin devamının sağlanmasıdır.

Görüldüğü gibi etik ile ilgili tarihsel süreç içerisinde çok farklı görüşler, çok farklı yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Bu görüşlere göre ahlâklı olana ulaşmanın yolları birbirinden farklıdır. Ancak etik ile ilgili tüm bu görüşlerin en belirgin ortak özelliği toplumsal mutluluktur. Etik ile ilgili tüm görüşlerde bireyin toplumsal mutluluğa katkı sağlaması için çaba göstermesi gerektiği belirtilmektedir. Toplumsal mutluluğa katkı sağlamak için bireyin toplumun çıkarları doğrultusunda hareket etmesi, toplumu huzursuz eden problemlerin çözümü için çaba göstermesi gerekir. Bu anlayış sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan sosyal sorumluluğa dikkat çekmektedir. Birey toplumsal mutluluğa katkı sağlamak için sosyal sorumluluk anlayışı ile hareket etmeli ve bu yönde davranışlar sergilemelidir. Dolayısıyla etik ile ilgili yaklaşımlara göre ahlâklı olana ulaşmak için bireyin sosyal sorumluluk sahibi olması gerekir.

Sosyal bilgiler dersinin amacı bireyin etkin biçimde toplumsallaşmasını sağlayarak toplumsal mutluluğa katkı getirmesini sağlamaktır. Bireyin toplumsal mutluluğa katkı sağlaması için sosyal bilgiler dersinde sosyal sorumluluk anlayışını oluşturmak amacıyla birtakım beceriler ve değerler kazandırılmaya çalışılır. Buna göre sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan sosyal sorumluluk anlayışının temelinde toplumsal mutluluğu

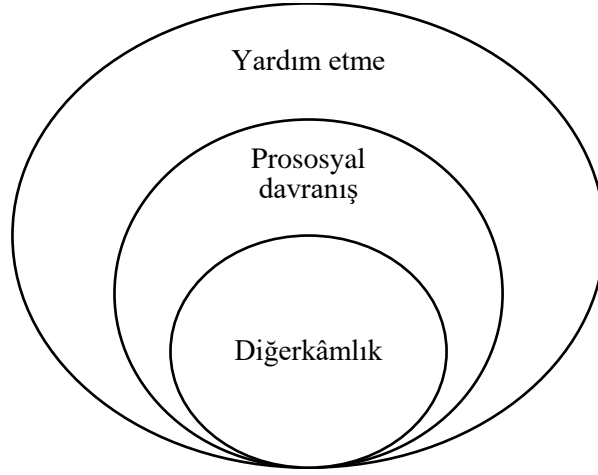
oluşturmak için çeşitli görüşlerin ortaya atıldığı felsefi alan olan etiğin olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan sosyal sorumluluk bireyin toplumsal mutluğu sağlamak için nasıl düşünmesi, hissetmesi ve davranması gerektiği ile ilgilidir. Bu bakımdan sosyal sorumluluğun aynı zamanda psikolojik yönü vardır. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan sosyal sorumluluğu anlamak için sosyal sorumluluğun psikolojik temellerini incelemek gerekir (Secchi, 2009).

1.2.3. Sosyal sorumluluğun psikolojik temelleri

Sosyal sorumluluk psikolojide prososyal davranış olarak değerlendirilmektedir (Secchi, 2009). Prososyal davranış empati becerisi, yardım etme hissi ve diğerkâmlık duygusu tarafından motive edilen, başkalarının “iyi-oluşu” için sergilenen davranış olarak ifade edilebilir (Stevenson, 1997’den akt. Beck, Hastings, Daley ve Stevenson, 2004). Lindenberg (2006)’e göre prososyal davranış başkalarına yararlı olma eğilimi ve başkaları için fedakârlık içermektedir. Bar-Tal (1976) prososyal davranışı dışarıdan bir ödüllendirme beklemeden başka kişilere yarar sağlamanın amaçlandığı gönüllülük esasına dayalı bir davranış olarak tanımlamıştır (akt. Karadağ ve Muthafçılar, 2009). Yardımseverlik, bağış yapma, iş birliği yapma ve gönüllülük gibi davranışlar prososyal davranış olarak değerlendirilmektedir. Prososyal davranışlar başkalarının refahını sağlamak ve sürdürmek için gerçekleştirilen davranışlardır (Brief ve Motowildo, 1986). Prososyal davranışın içerdiği yardımseverlik, gönüllülük, iş birliği yapma, yararlı olma, fedakârlık, empati, diğerkâmlık gibi değer ve beceriler ile MEB (2018)’in SBDÖP’de öğrencilere kazandırılması beklenen değerler ve beceriler arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Bu durum sosyal bilgiler dersi ile prososyal davranış olarak sosyal sorumluluğun arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan sosyal sorumluluğun prososyal davranışlar içerdiği söylenebilir.

Prososyal davranış en çok başkalarına yardım etme ve diğerkâmlık ile birlikte kullanılmış, hatta bazen birbirlerinin yerine kullanılmıştır (Secchi, 2009). Yardım etme, prososyal davranış ve diğerkâmlık arasında oldukça yakın bir ilişki olmasına karşın birbirleri arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Yardım etme, prososyal davranış ve diğerkâmlık arasındaki ilişki Şekil 1.2’de gösterilmiştir.



Şekil 1. 2. Yardımseverlik, prososyal davranış ve diğerkâmlık ilişkisi (Bierhoff, 2002)

Şekil 1.2’de görüldüğü gibi “Yardım etme” kişilerarası desteğin tüm anlamlarını içeren en geniş terimdir. Yardım etme bir birey tarafından gerçekleştirilebildiği gibi bir organizasyon, kurum ya da kuruluş tarafından da gerçekleştirilebilir. Prososyal davranışın anlamı, yardım etmeye göre daha dardır. Prososyal davranış yardıma ihtiyacı olan kişinin içinde bulunduğu durumu iyileştirme amacıyla sergilenir ve burada bir birey söz konusudur. Diğerkâmlığın kapsamı ise prososyal davranışa göre biraz daha dardır. Diğerkâmlık, yardım etme isteği duyan kişinin sergilediği prososyal davranışın, sahip olduğu yaşama bakış açısı ve empati becerisinin şekillendirdiği motivasyon anlamına gelmektedir (Bierhoff, 2002).

Ayrıca sosyal sorumluluk psikologlar tarafından bireylerin ahlâki gelişimleri ile ilişkilendirilmiştir (Wentzel, 1991; Berman, 1993; Sosul, Koul ve Cameron, 2017). Sosyal sorumluluk sahibi bireylerin ahlâki gelişim düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir (Sosik, Koul ve Cameron, 2017).

Sosyal sorumluluğu Sigmund Freud tarafından ortaya atılan psikanalitik kuram ile açıklamak olanaklıdır. Psikanalitik kuramda belirtilen süperegonun görev ve işlevleri doğrudan bireyin ahlâki gelişimi ile ilgilidir (Çam, Çavdar, Seydoğulları ve Çok, 2012). Freud’a göre kişilik ya da benlik id, ego ve süperego olmak üzere üç bölümden oluşur. İd, bilinçdışında yer alır ve iç güdüler dâhil kalıtım yoluyla gelen psikolojik özelliklerin tümünü kapsar. Haz ilkesi ile çalışan id, isteklerin hemen doyurulmasını ister. Ego ise id ve süperego arasında denge kurmaya çalışan, kişiliğin karar verme bölümüdür ve idin isteklerini gerçeklik ilkesine göre karşılamaya çalışır (Özer, 2008). Süperego, ego için bir

ideali temsil etmektedir. Dolayısıyla ego, süperegoya benzeme eğilimi gösterir (Merkit, 2016).

Süperego beş yaşından sonra egodan ayrışıp gelişmeye başlar ve kişiliğin ahlâki yanını temsil eder. Süperego toplumun ahlâki değerlerine ters düşen istekleri kısıtlayarak kişinin erdemli davranışlar sergilemesini ve bunları değerlendirmesini sağlar. Örneğin, elindeki çöpten rahatsız olan birisi eğer toplumsal değer yargıları yeterince gelişmemişse çöpü yere atmak isteyecektir. Ancak toplumsal değer yargıları yeterince gelişmişse süperegosu kişiye çöpünü yere atmanın doğru bir davranış olmadığını söyleyecektir ve çöpünü çöp kutusuna atmaya çalışacaktır (Okçu, 2007). Bu açıklamalara göre sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan sosyal sorumluluğun, kişiliği oluşturan süperego bölümü ile ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü sosyal sorumluluk bireyin üyesi olduğu toplumun değer yargıları ile doğrudan ilişkilidir (White, 2008). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin toplum yaşamına iyi bir vatandaş olarak katılmaları için toplum tarafından benimsenen değerleri kazanması gerekmektedir (Çengelci, 2010).

Doğrudan ahlâki gelişim ile ilgili ortaya atılan ilk kuram Jean Piaget'nin ahlâk gelişimi kuramıdır. Piaget bireylerin ahlâki gelişimini sırasıyla “dışa bağımlı evre” ve “özerk evre” olmak üzere iki aşamalı olarak açıklamıştır (Çam, Çavdar, Seydooğulları ve Çok, 2012). Dışa bağımlı evre ya da dışsal kurallara bağımlılık döneminde çocuklar kayıtsız şartsız ailesine bağlıdır. Çocuklar ne yapması gerektiğini ebeveynlerinden ve diğer yetişkinlerden öğrenir. Bu dönemde çocuklar kuralların kesin ve değişmez olduğuna inanır (Senemoğlu, 2012). Ahlâki özerklik döneminde ise çocukların sosyal çevresi ile etkileşimi artar ve yavaş yavaş birçok şeyi sorgulamaya başlar. Bu dönemde çocuklar gruplarına karşı daha duyarlı hâle gelmektedir. Çocuklar kendilerini ait hissettikleri grubun değerlerini benimse eğilimi göstererek bu değerleri içselleştirirler (Öztürk ve Akbaba, 2008). Piaget'nin ahlâk gelişimi kuramına göre bireylerin sosyal sorumluluk gelişimi ahlâki özerklik döneminde sağlanır. Çünkü bu dönemde birey, başkaları ile daha çok etkileşime girerek sosyal çevreyi yakından tanır, deneyimler ve içselleştirir. Bunun bir sonucu olarak sosyal sorumluluk ile ilgili değer ve beceriler kazanır. Dolayısıyla Piaget'nin ahlâk gelişim kuramına göre sosyal bilgiler dersi kapsamında kazandırılması amaçlanan sosyal sorumluluk anlayışının bireyin ahlâki gelişim düzeyinin artmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Lawrance Kohlberg, Jean Piaget gibi ahlâki gelişimi aşamalara ayırmış, ancak Piaget'nin ahlâki gelişim kuramını yetersiz ve sınırlı bularak bireyin ahlâki gelişimini üç

düzyey ve bu üç düzey altında altı aşama olarak sınıflandırmıştır (Senemoğlu, 2012). Bu düzey ve aşamalar şu şekildedir:

A. Gelenek Öncesi Düzey

- Ceza ve İtaat Eğilimi
- Araçsal İlişkiler Eğilimi

B. Geleneksel Düzey

- Kişilerarası Uyum Eğilimi
- Kanun ve Düzen Eğilimi

C. Gelenek Sonrası Düzey

- Sosyal Sözleşme Eğilimi
- Evrensel Ahlâk İlkeleri Eğilimi

Kohlberg'e göre birey gelenek öncesi düzeyde daha çok benmerkezci bir tutum sergilemektedir. Bu düzeyde bireyin henüz doğru ve yanlış ayırt edecek bilişsel gelişimi oluşmamıştır. Bu düzeyde birey için ahlâki ve doğru olan büyükleri tarafından konulan kurallara uymaktır. Bir sonraki düzey olan geleneksel düzeyde özgecilik anlayışı öne çıkmaya başlamakta ve birey ait olduğu gruplarda kendilerinden başkalarının olduğunu fark etmeye ve anlamaya başlamaktadır. Bazen grubun çıkarları, bireyin kendi çıkarlarının önüne geçmektedir. Geleneksel düzeyin kişilerarası uyum eğilimi aşamasında bireyin akran gruplarıyla iş birliği yaptığı gözlemlenir. Bireye göre artık iyi davranış başkalarına yardım etmek, onları mutlu etmektir. Birey bu dönemde benmerkezcilikten uzaklaşmaya başladığı için empati becerisi gelişir, durumları başkalarının gözünden değerlendirebilme becerisi kazanır. Bu dönemde birey için kendisi dışında başkalarının da ne hissettiği oldukça önemlidir. Geleneksel düzeyin kanun ve düzen eğilimi aşamasında bireyin akran gruplarının sahip olduğu norm ve kuralların yerini toplumun norm ve kuralları almıştır. Bu dönemde birey toplumu düzenleyen kuralları eleştirmez ve bağlılık gösterir. Son düzey olan gelenek sonrası düzeyde birey bağımsız bir kişi olarak benimsemek istediği ahlâki değerleri kendisi seçerek içselleştirir. Gelenek sonrası düzeyin sosyal sözleşme aşamasında birey toplumdaki norm ve kuralları eleştirerek değerlendirir. Gelenek sonrası düzeyin evrensel ahlâk ilkeleri eğilimi aşamasında birey adalet, eşitlik, insan hakları gibi ahlâki ilkeleri kendisi seçip oluşturur (Öztürk ve Akbaba, 2008; Çam, Çavdar, Seydooğulları ve Çok, 2012; Senemoğlu, 2012). Kohlberg'in ahlâki gelişim kuramına göre bireyin sosyal sorumluluk gelişimi geleneksel düzeyde başlar ve gelenek sonrası düzeyde devam eder. Çünkü birey bu düzeylerde

sosyal sorumluluk ile ilgili olan başkalarına saygı gösterme, önem verme gibi toplumsal değerler ve empati, iletişim, eleştirel düşünme gibi beceriler edinmeye başlar. Bu toplumsal değerler ve beceriler aynı zamanda SBDÖP’de yer alan değer ve beceriler arasında yer almaktadır (MEB, 2018). Dolayısıyla Kohlberg’in ahlâki gelişim kuramına göre sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan sosyal sorumluluğun bireyin ahlâki gelişim düzeyini arttırmaya yönelik olduğu söylenebilir.

Kohlberg’in oluşturduğu ahlâki gelişim kuramı sonraki yıllarda bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir. Kohlberg’in kuramını eleştiren araştırmacılardan olan Gilligan’a göre Kohlberg’in ahlâki gelişim kuramını geliştirdiği araştırması yalnızca erkek bireyler ile gerçekleştirildiği için cinsiyet farklılığı göz ardı edilmiştir. Gilligan, kadınların toplumda sürekli ötelendiği ve erkeklerden farklı konumlandırıldığı için kendilerinden beklenen ahlâki davranışların erkeklerden farklı olduğunu belirtmiştir (Goldberg, 2000). O’na göre erkeklerin ve kadınların değer tercihleri birbirlerine göre farklılık göstermektedir. Örneğin; ahlâki karar alma konusunda erkekler için adalet değeri diğer değerlere göre daha çok ön plana çıkarken, kadınlar için önem verme daha çok ön plana çıkmaktadır (Sosik, Koul ve Cameron, 2017).

Gilligan’ın görüşleri doğrultusunda kadınların ve erkeklerin sosyal sorumluluk gelişimlerinin farklılık gösterdiği söylenebilir. Erkekler sosyal sorumluluğa farklı anlamlar yüklerken, kadınlar için sosyal sorumluluk farklı anlamlar taşıyabilir. Nitekim yapılan araştırmalar cinsiyet gibi kalıtsal özelliklerin sosyal sorumluluk gelişimi üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Ridenour, 2007; White, 2008). Kohlberg’in ahlâki gelişim kuramına getirilen bir diğer eleştiri ise kuramın etnik merkezci olduğudur. Kohlberg ahlâki gelişim kuramını yalnızca Amerikalı beyaz erkekler ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçları doğrultusunda oluşturmuştur. Ancak bireylerin sosyokültürel çevreleri tercih ettikleri ahlâki ilkeleri şekillendirmektedir (Çinemre, 2014). Bu eleştiriler dikkate alındığında sosyal sorumluluk gelişiminde aynı zamanda kültürün önemli rol oynadığı söylenebilir. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinde sosyal sorumluluk kazandırma amacıyla gerçekleştirilen uygulamalarda bireylerin cinsiyeti ve buldukları sosyokültürel çevre göz önünde bulundurulması önemli görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında kazandırılması amaçlanan sosyal sorumluluğun aynı zamanda bir duyuşsal özellik olduğu söylenebilir. Duyuş, duyguların harekete geçirilmesi ve yansımasıdır (Duman ve Yakar, 2017). Sosyal sorumluluk ise bireyin topluma karşı hissettiği sorumluluk duygusudur. Sosyal bilgiler dersinde kazandırılmaya

çalışılan sosyal sorumluluk anlayışında bireyin sahip olduğu ahlâki değerler ve bu değerlerin bireyde hissettirdiği duyguların harekete geçirilmesi söz konusudur.

Sosyal sorumluluğun duyuşsal bir özellik olduğunu daha iyi açıklamak için Krathwohl ve arkadaşları tarafından geliştirilen duyuşsal alan taksonomisindeki basamakları incelemek yararlı olabilir. Duyuşsal alan taksonomisi sırasıyla alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik hâline getirme olmak üzere beş basamaktan oluşmaktadır. Alma basamağı farkında olma, ilgi duyma, merak etme, seçme gibi davranışları; tepkide bulunma basamağı onaylama, kabul etme, sorumluluk hissetme, görev alma, gönüllü olma gibi davranışları; değer verme basamağı kendini adama, takdir etme, önemseme, katkı getirme, üstün tutma, destekleme gibi davranışları; örgütlenme basamağı yaşama geçirmeye çalışma, denetleme, kararlı olma gibi davranışları ve son olarak kişilik hâline getirme basamağı alışkanlık hâline getirme, yaşam felsefesi hâline getirme, dünya görüşü geliştirme gibi davranışları içermektedir (Duman ve Yakar, 2017). Duyuşsal alan basamaklarında olduğu gibi sosyal sorumluluk sahibi bir birey öncelikle karşılaştığı ve rahatsızlık duyduğu sosyal probleme ilişkin bir farkındalık kazanır. Birey sahip olduğu ahlâki değerlerden dolayı rahatsızlık duyduğu sosyal problemlerin çözümü için girişimde bulunma isteği duyarak tepkide bulunmaya çalışır ve zamanla bunu önemsemeye başlar. Birey sonrasında bu tutumunu davranışa dönüştürerek yaşamında sıklıkla uygulamaya çalışır ve bunu alışkanlık hâline getirerek yaşama bakışının bir parçası hâline getirir. Dolayısıyla sosyal sorumluluğun duyuş ile ilgili, başka bir deyişle duyuşsal olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan sosyal sorumluluk bireyin yaşadığı çevrede gözlemlediği ve sahip olduğu ahlâki değerlerden dolayı rahatsızlık duyduğu sosyal problemlerin çözümü için hiçbir çıkar gözetmeksizin, tamamen gönüllü olarak sergilediği duyuşsal davranış olarak tanımlanabilir.

Sosyal bilgiler dersinde sosyal bilgiler dersinin amaçları doğrultusunda kazandırılmaya çalışılan sosyal sorumluluk anlayışının felsefi yönüyle etik ile ilişkili olduğu, psikolojik yönüyle ise bireyin ahlâki gelişimi ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında psikoloji alanında gerçekleştirilen çalışmalarda sosyal sorumluluğun ve sosyal sorumluluk içeren davranışların prososyal davranış olarak ele alındığı görülmektedir.

Öğrencilere sosyal sorumluluk kazandırılması için okullarda uygulanan etkili derslerden birisi sosyal bilgiler dersidir (Berman, 1993). Sosyal bilgiler dersinin tanımı,

kapsamı ve amaçları incelendiğinde sosyal sorumluluk ile sosyal bilgiler dersi arasında yakın bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilere sosyal sorumluluk kazandırmak için öğretme öğrenme sürecinde çeşitli yaklaşım, yöntem ve tekniklerden yararlanmaya çalışırlar.

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere sosyal sorumluluk kazandırmak için öğrencilerin yaşadıkları çevredeki sosyal problemlere ilişkin deneyim kazanabileceği ve sosyal sorumluluk ile ilgili olan sosyal katılım, empati, iletişim, iş birliği, doğal çevreye duyarlılık, yardımseverlik gibi becerilerinin gelişimi için toplum ile etkileşime girebileceği öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekir. Öğrencilere toplumsal yaşam ile ilgili olarak derste öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürebilecekleri ve aynı zamanda etkili bir biçimde toplumsallaşmalarına katkı sağlayabilecek öğretim yaklaşımlarının işe koşulması gerekir. Öğrenciler yalnızca derste öğrendikleriyle değil bunun yanında derste öğrendiklerini toplumsal yaşamda kullanarak gelişim sağlayabilirler.

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin derste öğrendiği kuramsal bilgileri sosyal yaşamlarında uygulayabilecekleri, sosyal sorumluluk ile ilgili becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek ve etkin biçimde toplumsallaşmaları için gerekli öğrenme ortamı sağlayabilecek öğretim yaklaşımlarından birisi Çocuktan Çocuğa Öğretim Yaklaşımı (ÇÇÖY)' dir. ÇÇÖY çocukların öğrenme sürecine etkin olarak katılabildikleri ve edindikleri bilgileri gerçek yaşama uygulayabilecekleri bir öğretim yaklaşımıdır. Bu bakımdan ÇÇÖY çocuğu merkeze alan ve daha çok okul-toplum ilişkisine ağırlık veren etkileşimli bir yaklaşımdır (Erden, Tarihsiz; Breslin, Madrid ve Mkhize, 1998). Bu süreçte çocukların öğrenme alanları ile yaşam alanları arasında yakın bir ilişki kurulmaya çalışılır (Özyürek ve diğerleri, 2016). Bu ilişki sırasında çocuk, öğrenme alanlarında edindiği bilgileri yaşam alanlarında kullanma olanağı bulur ve edindiği bilgiyi yaşamında uygulayarak öğrendiği için daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşir.

1.3. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sosyal Sorumluluk Kazandırılmasında ÇÇÖY

ÇÇÖY, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal sorumluluk kazandırarak onların etkili bir biçimde toplumsallaşmaları için yararlanabilecekleri etkili öğretim yaklaşımlarından biridir. ÇÇÖY çocukların sosyal sorumluluk bilincini arttırmayı merkeze alan bir yaklaşımdır (Serpell, 2011). ÇÇÖY'de öğrenciler sosyal bilgiler derslerinde edindikleri bilgileri arkadaşlarına, ailelerine ya da topluma aktarabilmek için

çaba gösterirler. Başka bir deyişle bu yaklaşımda öğrenciler, kendilerinden başka kişi ya da kişilerin yararını düşünerek onlara edindikleri bilgileri aktarmaya çalışırlar. Bu süreçte öğrencilerden, kendileri dışındaki kişilere karşı sorumluluk duygusu hissetmeleri, farkındalık kazanmaları, sorumlulukları ve farkındalıkları doğrultusunda kararlar almaları ve aldıkları kararlar doğrultusunda eyleme geçmeleri beklenir (Pradhan, 2007). Tüm bu süreç düşünüldüğünde ÇÇÖY'nin öğrencilere sosyal bilgiler derslerinde sosyal sorumluluğa yönelik edindikleri kuramsal bilgileri toplumsal yaşamlarında kullanmalarına olanak sağlayabilecek ve etkili bir biçimde toplumsallaşmalarına katkı sağlayabilecek bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

ÇÇÖY ilk defa 1978 yılında İngiliz Hükümeti ve Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) çalışmaları ile "Alma Ata İlkokullarının Sağlık Koruma Bildirisi" nde yer almış ve bir yıl sonra ilk kez Uluslararası Çocuk Yılı'nda (1979) Londra Üniversitesi görev yapan eğitim uzmanlarının ve doktorların olduğu bir grup tarafından uygulanmıştır (Pradhan, 2007; Madeley, 1986'dan akt. Ataman, 2009). ÇÇÖY 1979 yılından itibaren eğitim, halk sağlığı ve çeşitli toplumsal gelişim programlarında kullanılmış, doğrudan ya da dolaylı olarak 70'den fazla ülkedeki 1,5 milyon çocuğa ulaşmıştır. 2003 yılından beri ÇÇÖY temelinde gerçekleştirilen eğitim programları Hindistan, Kenya, Lübnan, Pakistan ve İngiltere'deki araştırma ekipleri tarafından birçok ülkede planlı bir biçimde uygulanmaktadır (Babul, 2007). İlk yıllarda özel olarak sağlık eğitimi üzerine odaklanarak geliştirilen ÇÇÖY, günümüzde özel eğitim, okul öncesi eğitim, kaynaştırma eğitimi, göçmenlerin eğitimi gibi alanlarda kullanılarak uygulanabilirlik alanını genişletmiştir (Child to child, 2017). Bu durum ÇÇÖY'nin belli bir eğitim alanı ile sınırlı kalmadığını, sosyal bilgiler dersi gibi çeşitli derslerde uygulanabileceğini göstermektedir.

ÇÇÖY kalıcı öğrenmelerin kişilerin kuramsal olarak edindiği bilgilerin sosyal yaşamlarında eylemlere dönüştürülebildikleri zaman gerçekleştiği varsayımına dayanmaktadır. Başka bir deyişle ÇÇÖY bireyin kalıcı öğrenmelerinin, bireyin edindiği bilgileri sosyal yaşamında işe vuruk biçimde kullanabildiği zaman gerçekleştiği varsayımına dayanır. ÇÇÖY'ye göre çocuğun bilgi edinme ve aktarma yeteneği yetişkinlerin düşündüğünden daha fazla gelişmiştir (Pradhan, 2007).

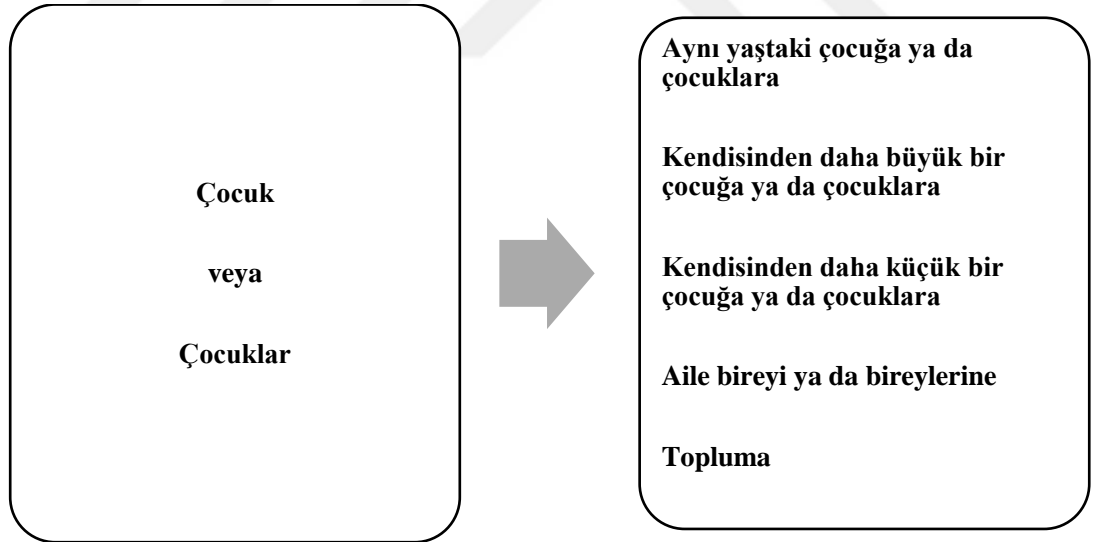
ÇÇÖY'de çocuk ve toplum birbirinden ayrı değil, birbiri ile bağlı ve birbirini tamamlayan öğeler olarak görülür. Bu öğretim yaklaşımı toplumun ihtiyaçları ile sosyal bilgiler dersi arasında ilişki kurarak hem öğrenmenin sürdürülebilirliğine hem de

öğrencilere sosyal sorumluluk ile ilgili bilgi, beceri ve değer kazandırarak onların etkin olarak toplumsallaşmasına katkı sağlayabilir (Pradhan, 2007).

ÇÇÖY birtakım varsayımlara dayanmaktadır. ÇÇÖY'nin dayandığı varsayımlar aşağıdaki biçimde açıklanmıştır (Hawes, 1988):

- İlk ve ortaokullarda yer alan derslerin öğretim programında çocuk, aile ve toplum için önemli konulara yer verilmesi öğretimi daha etkili biçime getirmektedir.
- İlk ve ortaokullarda okul içi ve okul dışı etkinlikler yaşamın bir parçası olarak görülmektedir.
- Çocuklar birbirine bir şeyler öğretebilecek ve yardımcı olabilecek beceri ve motivasyona sahiptir.

ÇÇÖY çok yönlü bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrenciler birden fazla hedef kitleye edindikleri bilgi ve deneyimleri aktarabilme olanağına sahiptirler. ÇÇÖY'de öğrencilerin edindikleri bilgileri aktarabilecekleri hedef kişi ya da kişiler Şekil 1.3'te gösterilmiştir.



Şekil 1. 3. Çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımının yönü (Beiley, Hawes and Bonati, 1994)

Şekil 1.3'te görüldüğü gibi ÇÇÖY'de bir çocuk veya çocuklar, kendi akranlarına edindikleri bilgileri aktarabildikleri gibi kendilerinden daha küçük ya da daha büyük çocuklara da bilgilerini aktarabilme olanağına sahiptir. ÇÇÖY zaman içerisinde çeşitli ülkelerdeki farklı eğitim alanlarında kullanılarak öğrencilerin edindikleri bilgileri kendi

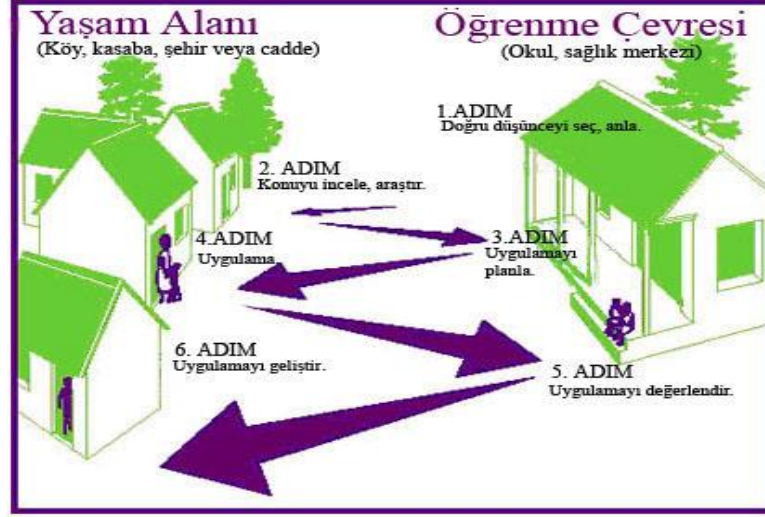
ailelerine ve toplumdaki kişi ya da kişilere aktarabilecekleri bir yaklaşım olarak uygulanmaya başlanmıştır (Bailey, Hawes and Bonati, 1992).

Altı aşamadan oluşan ÇÇÖY çocukların sürece etkin olarak katıldıkları ve karar alma süreçlerinde hep birlikte hareket ettikleri bir öğrenme sürecini savunur (Pridmore ve Stephens, 2000). Sosyal bilgiler dersinde sosyal sorumluluk kazandırmak için sosyal bilgiler öğretmenlerinin izlemesi gereken aşamalar aşağıdaki gibi birbirini takip ederek sıralanmaktadır (Erden, Tarihsiz; Hanbury, 1993; Gibbs, Mann ve Matters, 2002; Ataman, 2009; Deveci ve Selanik Ay, 2014):

- 1. Anlama:** Bu aşamada öğrencilere ele alınacak konuyu anlamaları için bilgi verilir. Anlama aşamasında öğrenciler ele alınacak konuya karşı güdülenir, konuya ilişkin öğrencilerde merak uyandırılır ve öğrenmeye hazır hâle getirilir. Bu aşamada öğrencilerle ip oyunu, paraşüt oyunu, model yapma gibi iş birliğini geliştirebilecek ve beden dili, yer değiştirme, kişisel poster gibi hislerini dile getirebilecekleri etkinlikler işe koşulabilir.
- 2. Öğrenme:** Bu aşamada öğrenciler aktaracakları konuya ilişkin gerekli bilgileri toplar ve neyi nasıl anlatacağına ilişkin hazırlık yapar. Diğer bir deyişle, öğrenciler konuyla ilgili temel bilgi, beceri ve değerleri kazanırlar.
- 3. Planlama:** Bu aşamada öğrenciler edindikleri bilgileri kime ya da kimlere anlatacaklarına karar verir ve ele alacakları konuyu nasıl anlatacaklarına ilişkin planlamalar yapar. Öğrenciler konuyu gerek grup olarak gerekse bireysel olarak belirledikleri kişi ya da kişilere aktarabilirler.
- 4. Uygulama:** Bu aşamada öğrenciler planladıkları etkinlikleri belirledikleri hedef kitleye uygularlar. Uygulama sırasında öğrenciler poster, mektup, gazete, televizyon, radyo, karikatür ve broşür gibi materyaller kullanabilirler.
- 5. Değerlendirme:** Bu aşamada öğrenciler gerçekleştirdikleri uygulamaları değerlendirerek hem kendilerini hem de grup arkadaşlarını eleştirirler. Öğrenciler gerçekleştirebildikleri ve gerçekleştiremedikleri planlamalarına, süreç içerisinde yaşadıkları olumsuz durumlara ve hangi konularda eksiklerinin olduğuna ilişkin tartışmalar yaparlar.
- 6. Genişletme:** Bu aşamada öğrenciler gerçekleştirdikleri etkinlikleri daha iyi nasıl uygulayabilecekleri veya amaçlarına ulaşmak için başka hangi etkinliklerin gerçekleştirilebileceğine yönelik fikirler öne sürerler. Bu aşamada

sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin fikirlerini arkadaşları ile paylaşımları için fikir kutusu ve fikir ipi gibi etkinliklerden yararlanabilir.

ÇÇÖY’de izlenebilecek altı aşama Şekil 1.4’te gösterilmektedir.

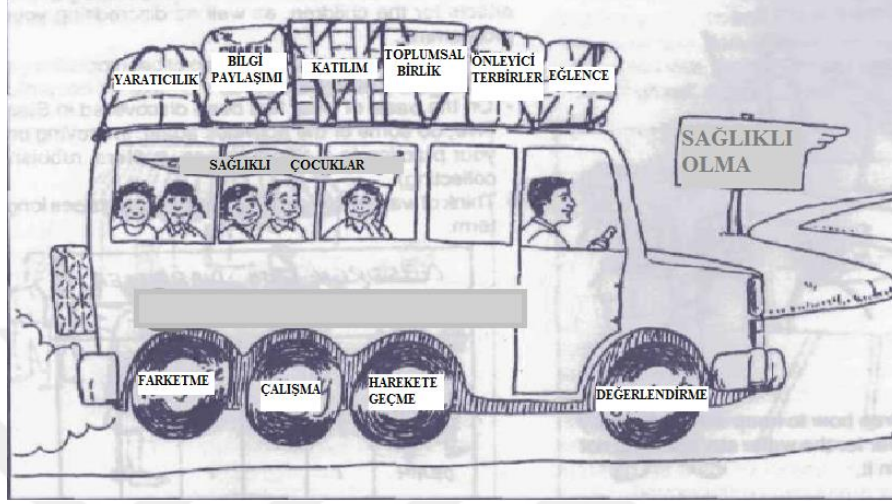


Şekil 1. 4. Çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımının aşamaları (Bailey, Hawes ve Bonati, 1992; Deveci ve Selanik Ay, 2014)

Şekil 1.4’te görüldüğü gibi altı aşamadan oluşan ÇÇÖY’de süreç genel olarak öğrencinin öğrenme çevresi ile yaşam alanı arasında gerçekleşir. Bundan dolayı ÇÇÖY aynı zamanda öğrencinin öğrenme çevresi ile yaşam alanı arasında gerçekleşen etkinlikler ya da adımlar serisi olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerine sosyal sorumluluk kazandırmak için ÇÇÖY’yi uygulamak isteyen sosyal bilgiler öğretmenleri altı aşamadan oluşan bu modeli kullanabilir ya da sahip oldukları olanaklar ve koşullara göre Şekil 1.5’te görülen Meksika örneğindeki gibi kendi modellerini geliştirebilirler (Bailey, Hawes ve Bonati, 1992).

Şekil 1.5’teki Meksika örneğinde görüldüğü gibi çocukların sağlık eğitiminde kullanılan ÇÇÖY’ye ilişkin bir model bulunmaktadır. Otobüsün üzerinde yaratıcılık, bilgi paylaşımı, katılım, toplumsal bütünlük, önleyici tedbirler ve eğlence etiketli valizler bulunmaktadır. Bu modelin sırasıyla fark etme, çalışma, harekete geçme ve değerlendirme aşamalarından oluştuğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri

Meksika örneğinde görüldüğü gibi öğrencilerine sosyal sorumluluk kazandırmak amacıyla var olan durum ve koşullara göre ÇÇÖY'nin varsayım ve ilkeleri doğrultusunda kendi modellerini geliştirip uygulayabilirler.



Şekil 1. 5. Dört adımdan oluşan çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımı modeli (Meksika Örneği) (Bailey, Hawes ve Bonati, 1992)

ÇÇÖY çocukların toplum ile bütünleşmesini destekleyerek sosyal problemler ile daha çok ilgilenmelerini sağlar ve toplumu çocukların katılımına açık hâle getirir. ÇÇÖY'de çocukların özgüven duyguları gelişir ve kendilerini toplumun bir parçası olduğunu hissederler. Bu yaklaşımda çocuklar yetişkinler ile daha yakın ilişkiler kurduğu için çocukların iletişim becerileri gelişir. Ayrıca ÇÇÖY toplumdaki kişilere ve öğrencilerin ailelerine, çocuklarının yeteneklerini keşfetme olanağı sağlar (Hawes, Nicholson ve Bonati, 1991; Gibbs, Mann ve Mathers, 2002; Freeman ve Bunting, 2003, s. 18; Pradhan, 2007). Bu yaklaşımda çocuklar başkalarının iyiliği için hem bireysel hem de işbirliği ile bir şeyler yapma konusunda desteklenirler (Bailey, Hawes ve Bonati, 1992; Breslin, Madrid ve Mkhize, 1998). Bunların yanında ÇÇÖY çocukların sorumluluk duyguları ile karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirir (Hanbury, 1993). ÇÇÖY öğrencilere yaparak yaşayarak sosyal sorumluluk ile ilgili bilgi, beceri, değer ve deneyim kazandırır ve öğrencilerin toplumsal katılımına olanak sağlayarak etkin biçimde toplumsallaşmaları için uygun öğrenme ortamları oluşturma olanağı sunar.

Erden (Tarihsiz), sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek ÇÇÖY'nin işlevlerini aşağıda yer aldığı biçimde açıklamaktadır:

- *Çocuğa yeni bilgi, beceri ve tutum kazandırmak:* Bu yaklaşımda çocuk, öğrenme sürecine etkin biçimde katılarak, araştırma yaparak, sorunlara çözüm yolları önererek, çözüm yollarını tartışarak, yaptığı planları uygulayarak ve çevresindekilerle iş birliği yaparak konu ile ilgili yeni bilgiler edinir. Diğer yandan bu yaklaşımda öğrencilerin çevreleri ile ilişki kurma, arkadaşları ile iş birliği yapma, kendine güvenme gibi tutum ve becerileri gelişir.
- *Örgün eğitimden yararlanamayan çocukların ve yetişkinlerin önemli bazı bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamak:* Özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bu yaklaşım aracılığıyla çocuklar, örgün eğitimden yeteri kadar ya da hiç yararlanamayan çocukların eğitimine katkıda bulunabilirler. Ayrıca ÇÇÖY ile çocuklar, dezavantajlı çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine katkı sağlayabilirler.
- *Öğrencilerin yaşadıkları çevredeki olumsuz davranış ve uygulamaları ortaya çıkarmalarına yardımcı olmak:* ÇÇÖY’de çocuklar toplumda kimsenin farkında olmadığı, örneğin halk sağlığını veya ailedeki kişilerin güven ve sağlığını tehdit eden durum ve uygulamaları ortaya çıkarabilirler.

ÇÇÖY çocukların kişisel, fiziksel, sosyal, duygusal, ahlâki ve entelektüel gelişimlerine katkıda bulunur (Babul, 2007). Sosyal bilgiler dersinde ÇÇÖY’nin uygulanması çocuklara aşağıda belirtilen yararları sağlamaktadır (Gilkes, 1997):

- Çocukların ilgi ve merak duygularını geliştirir, motivasyonlarını artırır ve yaratıcılık becerilerini geliştirir.
- Çocuklara başarılarını sergileme olanağı sağlar.
- Çocukların özgüven duygularının gelişimini sağlar.
- Çocuklar ile yetişkinlerin arasında yeni ilişkiler geliştirme olanağı sağlar.
- Çocuklar arasındaki dayanışmayı artırır.
- Çocukların okulun yalnızca akademik programların uygulandığı bir yer olmadığını anlamasını sağlar.

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere sosyal sorumluluk kazandırmak için uygulanabilecek ÇÇÖY’de yaklaşımın etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğrencilere daha çok sorumluluk düşmesi ile birlikte sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreçteki rolü oldukça önemlidir. Bu süreçte sosyal bilgiler öğretmenlerinden beklenen tutum ve davranışlar şu şekilde sıralanabilir (Gibbs, Mann ve Mathers, 2002; Demir ve diğerleri, 2009):

- Çocuklar dikkatle dinlenmeli ve belirttikleri fikirlere önem gösterilmelidir.
- Çocukların birlikte uyumlu biçimde çalışabilmesi için uygun öğrenme ortamları sağlanmalıdır.
- Çocuklara esneklik gösterilmelidir.
- Çocuklara çalışmaları için yeterli süre tanınmalıdır.
- Çocuklar çalışmalarında cesaretlendirilmelidir.
- Çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.
- Süreç eğlenceli hâle getirilmelidir.
- Süreçte sabırlı, yaratıcı ve demokratik olmaya özen gösterilmelidir.
- Öğretmen ve öğrenciler eleştiriye açık olmalı ve oluşabilecek sorunlardan yeni deneyimler edinebilmelidir.
- Çocuklara somut öğrenme yaşantıları sağlanmalıdır.
- Çocuklara çalışmalarında düzenli dönüt verilmelidir.

Bu yaklaşımda sosyal bilgiler öğretmenleri sınıfın otoritesi ve bilgi dağıtıcılığı rolü yerine danışmanlık rolü üstlenmelidir. Sosyal bilgiler derslerinde oluşturulacak bu ilişki, öğretmen öğrenci iş birliğini arttırarak etkili bir eğitim süreci sağlayacaktır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmeni hiçbir öğrenciyi diğer öğrenciler ile karşılaştırmamalı, herkesi sürece etkin olarak katma yönünde çaba göstermelidir. Ayrıca aileler çocuklarının öğrenen değil, öğreten rolünde olduğunu kabul etmeli ve çocuklarını sürece etkin olarak katılmaları için cesaretlendirmelidir. Diğer yandan toplumdaki bireylerde çocukların üstlendiği bu role saygı göstermeli ve çocukların ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklere önem göstererek onların sürece etkin katılımını desteklemelidir (Pradhan, 2007).

1.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sosyal sorumluluk ve ÇÇÖY ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar, Türkiye’de ve yurtdışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

1.4.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar

Sosyal sorumluluk başta işletme ve kamu yönetimi olmak üzere birçok alanda çok farklı şekillerde ele alınmış ve çeşitli anlamlarda kullanılmıştır. Bu bölümde yalnızca

Türkiye’de eğitim bilimleri alanında sosyal sorumluluk ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

Ercan (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sosyal sorumluluğa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Anadolu ve Genel Liselerde görev yapan 560 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve anket formu kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sosyal sorumluluğun önemine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, kıdem ve sivil toplum kuruluşu üyeliği değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcılara göre sosyal sorumluluğun önem düzeyinin, uygulama düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan öğretmenlerin sosyal sorumluluğun önemine ilişkin görüşleri arasında görev yaptıkları okul türü, medeni durum, öğrenim durumu, çocuk sayısı, öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyi ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Özen (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Erzincan’daki ilköğretim okullarının 8. sınıflarında öğrenim gören 4356 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formunun yanı sıra bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği, ahlâki olgunluk ölçeği ve deneyim odağı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk puanları arasında baba öğrenim düzeyi, anne öğrenim düzeyi ve kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Diğer yandan cinsiyet ve aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca kardeş sayısı, baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumluluğunu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Toker ve Merba (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk ve kurumsal sosyal sorumluluk kavramlarına ilişkin bilgi düzeyleri, bilinç düzeyleri ve algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca sosyal sorumluluk dersinin öğrencilerin kavramsal bilgi ve bilinç düzeyine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmaya iki vakıf ve iki devlet üniversitesinde öğrenim gören 238

üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırmada üniversitede verilen kurumsal sosyal sorumluluk derslerinin öğrencilerin kurumsal sosyal sorumluluk konusunda bilgi ve algı düzeyini önemli ölçüde arttırdığı, ancak sosyal sorumluluk bilinci konusunda etkisinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duman (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okulların sosyal sorumluluk görevlerini yerine getirebilme yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya İstanbul ilinin Üsküdar ilçesindeki ortaöğretim kurumlarının 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören 325 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, 11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre ve Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin Meslek Lisesi'nde okuyan öğrencilere göre sosyal sorumluluğa ilişkin daha fazla olumlu görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca anne ve babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin anne ve babasının öğrenim durumu diğer düzeylerde olan öğrencilere göre ve annesi çalışmayan öğrencilerin annesi çalışan öğrencilere göre sosyal sorumluluğa ilişkin daha fazla olumlu görüş belirttiği görülmüştür.

Ergül ve Kurtulmuş (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının kalıcı sosyal sorumluluk bilinci kazanmaları ve geliştirmeleri noktasında topluma hizmet uygulaması dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 10 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal sorumluluklarının gelişimi için misyon ve vizyona sahip olması gerektiği düşüncesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların topluma hizmet uygulamaları dersinin sosyal sorumluluk anlayışını kazandırma konusunda yeterli olmadığı görüşünde olduğu belirlenmiştir.

Keske Aksoy ve Gürsel (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 9. sınıf öğrencilerinin adil oyun davranışlarına yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi desenlerinden eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada ayrıca bireysel sosyal sorumluluk modeli aracılığıyla müdahâle edilmesi ile öğrencilerin ahlâki gelişimlerine ilişkin ortaya çıkabilecek etkilerin Kohlberg'in ahlâki

gelişim kuramı çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması benimsenmiştir. Araştırmaya Ankara’da bulunan bir Sağlık Meslek Lisesi’nin 9. sınıflarında öğrenim gören 30 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak video kayıtları, öğrenci yansıtma raporları ve bireysel yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin adil oyun tanımları ve davranışlarının Kohlberg’in gelenek öncesi düzeyinden geleneksel ve gelenek sonrası düzeye yükseldiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin adil oyun kavramını içselleştirerek kendi ahlâk ilkelerine uygun kararlar alabildikleri görülmüştür.

Başer (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmaya 2014-2015 eğitim öğretim yılında dört farklı üniversitenin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 463 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen küresel sosyal sorumluluk ölçeği ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların küresel sosyal sorumluluk ölçeğinden aldığı puanların anne öğrenim durumu değişkenine göre ekolojik sorumluluk boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların ölçekten aldıkları puanların sivil toplum kuruluşu üyeliği değişkenine göre eyleme dönük sorumluluk, ekolojik sorumluluk ve özgeci sorumluluk boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bunun yanında katılımcıların puanlarının üniversite öncesi yaşanan şehrin nüfus bakımından büyüklüğü değişkenine göre eyleme dönük sorumluluk boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özkan ve diğerleri (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal hizmet bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya üç devlet ve bir vakıf üniversitesinin sosyal hizmet lisans programında öğrenim gören 419 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak bireysel sosyal sorumluluk ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ailesinden maddi destek almayan öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerinin, maddi destek alan öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerine göre daha yüksek olduğu

görülmüştür. Ayrıca cinsiyetin sosyal sorumluluk üzerinde belirleyici bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deveci ve Eryılmaz (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Let's do it! World isimli sosyal sorumluluk projesine katılımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay araştırması benimsenmiştir. Araştırmaya 19 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmış, veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının etkin katılım gösterdiği sosyal sorumluluk projesinin kişisel gelişimleri ve mesleki gelişimleri açısından önemli yararlar sağladığı ve öğretmen adaylarının sonraki süreçte sosyal sorumluluk projelerine katılmaya devam etmek istedikleri görülmüştür.

Dönmez (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal sorumluluk bilinci kazandırmada belirli gün ve haftalarda yararlanmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 338 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinde belirli gün ve haftalardan yararlanmanın öğrencilere sosyal sorumluluk bilinci kazandırmada yararlı olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında konuya ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, hizmet yılı, görev yeri değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

Şengel (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sağlık eğitimi alanında uygulanan sosyal sorumluluk programının ergenlerin sağlık algısı, özgeci ve empatik becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya özel bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 116 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu, sağlık algısı ölçeği, empatik eğilim ölçeği ve özgecilik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda uygulanan sosyal sorumluluk programının öğrencilerin sağlık algısı, sağlığın önemi ve öz farkındalık alt boyutları ile özgecilik, yardımseverlik ve sosyal alt boyutlarından aldıkları puanlarını arttırdığı görülmüştür. Ayrıca sosyal sorumluluk programının öğrencilerin empatik eğilim puan ortalamalarını arttırdığı belirlenmiştir.

Taş (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal sorumluluk projelerine katılmanın öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin

üniversite öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmaya sekiz üniversitede öğrenim gören 56 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çoğu katılımcının daha önce herhangi bir sosyal sorumluluk faaliyetine katılmadığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğunun sosyal sorumluluk projelerine katılmanın kendilerinin duygu, düşünce ve davranışlarına katkı sağladığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında katılımcıların sosyal sorumluluk projelerine katılarak bir takım toplumsal değer ve beceri edindikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Faiz ve Karasu Avı (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmaya 283 sosyal bilgiler öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Başer ve Kılınç (2015) tarafından geliştirilen küresel sosyal sorumluluk ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların çevresel sorumlulukları ile eyleme dönük sorumlulukları arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcıların çevresel sorumlulukları ile özgeci sorumlulukları arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bunların yanında araştırmada katılımcıların çevresel sorumlulukları ile ulusal sorumlulukları arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Paksoy, Özbezek ve Gül (2019) araştırmalarında kişilik özellikleri ve sosyal sorumluluk bilincinin sosyal girişimcilik üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya iki farklı üniversiteden 692 öğrenci katılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu, kişisel bilgi formu, sosyal girişimcilik ölçeği, beş faktör kişilik özellikleri ölçeği ve bireysel sosyal sorumluluk ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kişilik özelliklerinin ve sosyal sorumluluk bilincinin sosyal girişimcilik özellikleri üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilen sosyal sorumluluk ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunlukla yükseköğretimdeki öğrenciler ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmaların büyük çoğunluğunda katılımcıların görüşleri değerlendirilmiş, bunun yanında sınırlı sayıda deneysel araştırmalar gerçekleştirilmiştir.

Ortaokul öğrencileri ile yürütülen çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilen sosyal sorumluluk ile ilgili araştırmalar arasında ortaokul öğrencilerinin katılımcı olarak yer aldığı deneysel araştırmaların bulunmadığı görülmektedir. Bunların yanında ilgili araştırmalar arasında sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili araştırmaların oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler eğitimi alanında sosyal sorumluluk ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların öğretmen adayları ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirildiği, araştırmalarda yalnızca nicel araştırma yöntemlerinden yararlanıldığı görülmüştür. İlgili araştırmalar arasında ortaokul sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen sosyal sorumluluk ile ilgili araştırmaların bulunmadığı belirlenmiştir.

Alan yazın incelemesi sonucunda Türkiye’de ÇÇÖY ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların olduğu görülmüştür. Ancak ÇÇÖY ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür.

Batak (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ÇÇÖY’nin okul öncesi çocuklarının çevre bilincine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden deneme modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 10’u deney, 10’u kontrol ve 10’u ana kontrol grubunda olmak üzere 30 çocuk katılmıştır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış gözlem formu kullanılmış ve birinci gözlem verileri ön test olarak sonraki gözlem verileri ise son test olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ÇÇÖY uygulanarak verilen çevre eğitimi programının çocukların çevre bilinci puanlarını arttırdığı görülmüştür.

Şahingöz Akar (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ÇÇÖY’nin öğrencilerin beslenme konusundaki akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 7. sınıf öğrencilerine verilen beslenme eğitimi araştırmacı tarafından verilmiş, 5. sınıf öğrencilerine verilen beslenme eğitimi ise 7. sınıf öğrencileri tarafından verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak bilgi testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ÇÇÖY’nin hem 5. sınıfların hem 7. sınıfların akademik başarılarına anlamlı etkisi olduğu görülmüştür.

Ataman (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesine devam eden altı yaş grubu çocuklara verilen beslenme eğitiminin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu deneysel desende

gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya bir anaokulunda öğrenim gören 20 kontrol grubunda ve 20 deney grubunda olmak üzere altı yaş grubu 40 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak beslenme tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ÇÇÖY'nin beslenme eğitiminde etkili olduğu ve çocukların beslenme alışkanlıklarını olumlu olarak etkilediği görülmüştür.

Demir ve diğerleri (2009) gerçekleştirdikleri araştırmalarında uyguladıkları ÇÇÖY'nin öğrencilerin demokrasi ve insan hakları ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerleri üzerindeki etkisini öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden çoklu vaka araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya 8. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi ve bireysel yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca süreç içerisinde elde edilen öğrenci ürünleri analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ÇÇÖY doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin demokrasi ve insan hakları ile ilgili konulara ilişkin bilgi, beceri, tutum ve değerlerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca ÇÇÖY'nin öğrencilerin demokrasi ve insan hakları ile ilgili belirledikleri sorunlara çözüm üretmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özyürek ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ÇÇÖY uygulanarak gerçekleştirilen diş sağlığı eğitiminin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmaya ÇÇÖY'nin uygulandığı sınıftaki 30 çocuktan dokuzu, sekiz veli ve altı öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulamanın çocukların kişisel gelişimine katkılar sağladığı, çocukların edindiği bilgileri başkaları ile paylaşmaktan zevk aldığı ve öğretmenlerin ÇÇÖY'ye ilişkin olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca ÇÇÖY'nin ağız ve diş sağlığı konusunda yerel ölçekte sosyal farkındalık oluşturduğu görülmüştür.

Türkiye'de ÇÇÖY ile ilgili sınırlı sayıda gerçekleştirilen araştırmaların daha çok okulöncesi eğitimde sağlık ve beslenme ile ilgili konuların öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. ÇÇÖY ile ilgili alan yazın incelendiğinde deneysel araştırmaların yanında bireysel yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmelerin kullanıldığı nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen araştırmaların olduğu görülmektedir. Ancak ÇÇÖY'nin MEB tarafından hazırlanan bir öğretim programında uygulandığı araştırmanın olmadığı görülmektedir. Ayrıca alan yazında gerek ortaokul düzeyinde gerekse

yükseköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitimi alanında gerçekleştirilmiş araştırmaya rastlanmamıştır.

1.4.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Bu bölümde öncelikle yurtdışında gerçekleştirilmiş olan sosyal sorumluluk, ardından ÇÇÖY ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Della Vecchia (1990) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin sosyal sorumluluk anlayışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojiye göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 5. sınıfta öğrenim gören 12 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu, diyalog defterleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal sorumluluk anlayışlarını süper kahramanların davranışları ile ilişkilendirdiği görülmüştür. Katılımcıların sosyal sorumluluğu üyesi oldukları sosyal grupların şekillendirdiği görüşünde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların sosyal sorumluluk sahibi bireylerin kibar olma ve iyi niyet gibi ahlâki ilkelere sahip olduğu görüşünde oldukları görülmüştür.

Bogle (1994) tarafından gerçekleştirilen araştırmada topluma hizmet uygulamaları dersinin lise öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmaya 66 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada iki kontrol grubu ve iki deney grubu yer almıştır. Deney gruplarının birinde toplumsal refaha ilişkin eğitim verilirken, diğerinde kariyer geliştirmeye ilişkin eğitim verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği ile açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda topluma hizmet uygulamaları dersinin öğrencilerin bireysel ve sorumluluk düzeylerine anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

McKenna ve Rizzo (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada topluma hizmet uygulamaları dersinin öğrencilerin akademik, bireysel ve sosyal gelişimlerine etkisine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 202 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi ile açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların

topluma hizmet uygulamaları dersinin öz bilinç ve öz saygılarına katkı sağladığı ve kişiler arası farklılıklara ilişkin farkındalık kazandırdığı düşüncesinde olduğu belirlenmiştir.

Hopkins (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada hizmet bakanlığı tarafından düzenlenen kısa süreli eğitim gezilerinin öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimlerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden deneme modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 64 deney grubunda ve 36 kontrol grubunda olmak üzere toplam 100 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak küresel sosyal sorumluluk ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 4 hafta olarak düzenlenen gezilerin öğrencilerin sosyal sorumluluk duyguları üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca dezavantajlı gruplarla ikili etkileşimlere girdikleri gezilerin diğer gezilere göre öğrencilerin sosyal sorumluluklarına daha fazla etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kennemer (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluklarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 31 erkek ve 69 kız olmak üzere toplam 100 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak küresel sosyal sorumluluk ölçeği, insanlara karşı sorumluluk ölçeği ve sosyal muhafazakârlık ölçeklerinden oluşan küresel sosyal sorumluluk envanteri kullanılmıştır. Araştırmada sosyal öğrenmenin, kişiler arası ve motivasyonel faktörlerin, cinsiyetin ve aile gelir düzeyinin sosyal sorumluluğu yordadığı ancak aralarında güçlü bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gordon (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada aile yaşam biçimlerinin sosyal sorumluluğun gelişimi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden statik grup karşılaştırması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 104 erkek ve kadın katılımcı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak küresel sosyal sorumluluk envanteri ile anne baba otoritesi anketi ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yalnızca otoriter anne babaların, babalık sorumluluğunun ve annelik sorumluluğunun katılımcıların sosyal sorumluluk gelişimlerine etki eden faktörler olduğu belirlenmiştir.

Wang (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada topluma hizmet uygulamaları dersinin öğrencilerin sosyal sorumluluk ve entelektüel gelişimlerine katkısının ve öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimi ile entelektüel gelişimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem araştırma yaklaşımı

benimsenmiştir. Araştırmaya sosyal adalet odaklı dersler ile sosyal adalet odaklı olmayan derslere katılan 72 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak topluma hizmet katılımı ölçeği ve epistemolojik yansıtma envanterinin yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca süreç içerisinde öğrencilerin ürettiği ürünler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal adalet odaklı topluma hizmet uygulamaları dersinin öğrencilerinin sosyal sorumluluk ve entelektüel gelişimlerine katkısının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişim düzeyleri ile entelektüel becerileri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baghei (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada velilerin sosyal sorumluluk kavramı ile sosyal sorumluluk eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Araştırmaya 14 veli katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmamış görüşme kullanılmıştır. Araştırmada velilerin sosyal sorumluluk kavramına ilişkin düşüncelerinin birbirlerinden oldukça farklı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca velilerin sosyal sorumluluğun öğretiminde ailenin önemli bir rolü olduğu, okulun bu konudaki rolünün ailede öğretilenleri pekiştirmek olduğu ve sosyal sorumluluk eğitiminde çocukların pasif konumda olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Ridenour (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk duygularının dini tercih ve dine bağlılık hissi değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 136 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sosyal sorumluluk ölçeği ve dini eğilim ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyal sorumluluk puanları arasında dini tercih ve dine bağlılık değişkenlerine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Weidong, Wright, Rukavina ve Pickering (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada beden eğitimi dersinde öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumlulukları ile içsel motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli benimsenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacıların Watson (2003) tarafından geliştirilen bağlamsal öz-sorumluluk ölçeğinden yararlanarak geliştirdiği bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği ile egzersizde davranışsal düzenlemeler ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 253 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların beden eğitimi dersindeki

bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyleri ile içsel motivasyonları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

White (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Afro-Amerikan üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya beyaz tenli öğrencilerin yoğunlukta olduğu bir üniversitede ve Afro-Amerikan öğrencilerin yoğunlukta olduğu iki üniversitede okuyan 303 Afro-Amerikan öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, sosyal sorumluluk tutum ölçeği, sosyal sorumlu davranış ölçeği, grup etkisi ölçeği, ırkçılık ve yaşam deneyimi ölçeği, Rosenberg öz saygı ölçeği, depresyon ölçeği, psikolojik iyi oluş ölçeği, yaşam doyum ölçeği ve çok boyutlu siyahi ırk aidiyet envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal sorumluluklarının dini etkinliklere katılıma, çalışma durumu ve üniversitedeki etnik yapıların yoğunluğu değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca sosyal sorumluluk tutumunun toplumsal baskı, insanların yaklaşımı ve milliyetçi ideolojiler ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bunun yanında sosyal sorumluluk ile öz-saygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Lee (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada önceki yıllarda ortaöğretim kurumlarında atlet olan bireylerin sosyal sorumluluk düzeylerini yordayan faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli benimsenmiştir. Araştırmaya 79 erkek ve 125 kız olmak üzere 204 birey katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sporda liderlik ölçeği ile bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada antrenörlerin yaptırdığı idmanların ve vermiş oldukları talimatların katılımcıların sosyal sorumluluklarını olumlu olarak yordadığı, diğer yandan otokratik davranışın ise olumsuz olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile bağlantılı olarak antrenörleri tarafından çok antrenman yaptırılan ve antrenörleri daha az otokratik davranış sergileyen katılımcıların diğerlerine göre sosyal sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Honeyman (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Honduras'ta uygulanan bir program kapsamında öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden karma durum çalışması benimsenmiştir. Araştırmaya bu programa katılan 93 öğrenci ve programa katılmayan 88 öğrenci olmak üzere toplam 181 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı

olarak açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket formu, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencileri ürünleri analiz edilerek raporlaştırılmıştır. Araştırma sonucunda bu programa katılan öğrencilerin sosyal sorumluluk duygularının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada bu programa katılan öğrencilerin kişilerarası ve grup ilişkilerinde olumlu ve destekleyici ilişkilerin önemine vurgu yaptığı, başkaları için bir şeyler yapma ve yardımcı olma konularına ilgi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Wright, Li, Ding ve Pickering (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada lise öğrencilerinin sağlık eğitiminde kullanılan bireysel ve sosyal sorumluluk programının etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 57 erkek ve 65 kız olmak üzere 122 lise öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler seçkisiz olarak iki deney ve iki kontrol grubu olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Araştırma sonucunda bireysel ve sosyal sorumluluk programının hedeflerine ulaşıldığı belirlenmiştir. Ayrıca programın öğrencilerin geç kalma ile okuldan kaçma alışkanlıklarını değiştirme ve akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Luo ve diğerleri (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Çin'in Shaanxi eyaletinde bir burs programının parçası olarak uygulanan topluma hizmet uygulamasının lise öğrencilerinin eğitim performansı, özsaygısı, özyeterlilikleri ve sosyal sorumlulukları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli benimsenmiştir. Araştırmaya 11635 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırmada burs programının bir parçası olan topluma hizmet uygulamalarının öğrencilerin özyeterlilikleri ve sosyal sorumluluk duyguları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin topluma hizmet kapsamında zorunlu olarak katıldıkları etkinliklere zamanlarının önemli bir bölümünü ayırmalarına rağmen sosyal sorumluluğa karşı olumsuz tutum geliştirmedikleri görülmüştür.

Mowling, Brock ve Hastie (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersinde bireysel ve sosyal sorumluluğa ilişkin sergiledikleri davranışların ve inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden etnografik durum çalışması benimsenmiştir. Araştırmaya 5. sınıfta öğrenim gören 47 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci ürünleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, odak grup görüşmesi ve gözlem

kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyal sorumluluğa ilişkin tutum ve inançlarını ailenin şekillendirdiği, ailenin etnik kökeninden kaynaklanan gelenek ve göreneklerin öğrencilerin sosyal sorumluluk anlayışlarına yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin, öğretmenlerin farklı etnik kökene sahip öğrencilerin durumunu göz ardı ettiğini ve yaklaşımlarının farklı olduğunu düşündüğü belirlenmiştir.

Santiago Tosado (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal sorumluluk konusunda gelişme sağlamış bir devlet üniversitesinin, öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimindeki rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmaya yedi üniversite öğrencisi ve dokuz öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kontrol listesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve odak grup görüşmesi kullanılmış, öğrencilerin süreç içerisinde ortaya koydukları ürünler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal sorumluluğa ilişkin farkındalıklarını geliştirmek için üniversitenin sosyal sorumluluğu bir eğitim felsefesi olarak kabul ettiği, tüm üniversite öğrencilerinin ve personelinin etkin katılımının sağlandığı ve topluma hizmet uygulamaları gibi toplumsal katılımı güçlendirecek derslere önem verildiği görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin üniversitenin sağladığı bu eğitim ortamının bir sonucu olarak sosyal sorumluluk için gerekli olan temel değer ve beceriler edindikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Glass ve O'Neill (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumluluk anlayışlarının geliştirilmesi için tasarlanan eğitim ortamlarının ayırt edici niteliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında yedi kurum incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, açık uçlu sorulardan oluşan anket formu, bireysel ve sosyal sorumluluk envanteri ile kurumların web siteleri, eylem planları ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumluluk anlayışlarının geliştirilmesi için yalnızca eğitim ortamlarını oluşturmanın yeterli olmadığı, aynı zamanda kurumun tüm üyelerinin bu çalışmalara katılımının sağlanması gerektiği belirlenmiştir. Bunun yanında katılımcıların, öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumluluk anlayışının gelişimi için üniversitelerin bu konuyu bir akademik misyon olarak görmesi gerektiği görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rodrigo Gonzales ve Caballer Tarazona (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ekonomi dersinde oyun temelli olarak geliştirilen tartışma etkinliklerinin

öğrencilerin sosyal sorumluluklarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden deneme modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ekonomi fakültesinde öğrenim gören 79 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ekonomi dersinde uygulanan tartışma etkinliklerinde erkek ve kız öğrencilerin sosyal sorumluluk ile ilgili karar verme biçimlerinin farklı olduğu belirlenmiştir.

Zaleskiene, Vamvakidou ve Petrucijova (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Yunanistan, Çekya ve Litvanya'daki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sosyal sorumluluğa ilişkin bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden iki aşamalı eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmaya yaşları 15 ile 17 arasında değişen Yunanistan'dan 46, Çekya'dan 50 ve Litvanya'dan 50 olmak üzere toplam 146 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üç farklı ülkedeki öğrencilerin sosyal sorumluluğa ilişkin bakış açılarının birbirine oldukça benzer olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında katılımcılar sosyal eğilimlerini üyesi olarak hissettikleri sosyal grupların şekillendirdiğini düşündüğü sonucuna ulaşmıştır.

Horton (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada tarihi romanların sosyal sorumluluk açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi benimsenmiştir. Araştırma kapsamında 7 tarihi roman Wolk (2009) tarafından belirlenen sosyal sorumluluk ile ilgili temalara göre incelenmiştir. Araştırmada sosyal sorumluluk ile ilgili temaların incelenen tarihi romanlarda belirgin biçimde görüldüğü sonucuna ulaşılmış ve tarihi romanların sosyal bilgiler dersi için uygun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca incelenen tarihi romanların özellikle sosyal bilgiler derslerinde öğrencilere sosyal sorumluluk kazandırmak için etkili birer araç olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Clark (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortaokulda okutulan derslerin öğretim programlarının bireysel sorumluluk, sosyal sorumluluk ve sosyal adalet açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmaya altı 8. sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma kapsamında ortaokul matematik, fen bilgisi, dil sanatı ve sosyal bilgiler derslerinin öğretim programlarının yanı sıra resmi dokümanlar incelenmiştir. Araştırmaya öğretim programı geliştirme çalışmalarında bulunan sekiz öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama

aracı olarak doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler ve dil sanatları dersinde sosyal sorumluluğa yer verildiği görülmüş ancak bu derslerin öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimine katkı sağlamak için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Howells, Fitzallen ve Adams (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada değerlendirme görevlerinin öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimlerine katkısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Araştırmaya 80 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci ürünleri ve anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda değerlendirme görevlerinin öğrencilerin sosyal sorumluluğa ilişkin algılarında anlamlı değişimler oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin değerlendirme görevlerinde yansıtma yaptığından dolayı değerlendirme görevlerinin öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimlerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Martin ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul sonrası fiziksel aktivite programına katılan çocukların motivasyonel iklim algılarının, aidiyet ve sosyal sorumluluk duygularının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya alt sosyo ekonomik çevrede yaşayan 304 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, motivasyonel iklim ölçeği, iklimi önemseme ölçeği, koşullu rekabet benlik saygısı ölçeği, aidiyet ölçeği ve sosyal spor deneyimleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda alt sosyoekonomik çevrede yaşayan ilköğretim öğrencilerinin sosyal sorumluluk duygularını yordayan değişkenlerin başında iklimi önemsemenin geldiği, aidiyet duygularını yordayan değişkenlerin başında ise duygusal liderlik desteğinin ve görev ikliminin geldiği belirlenmiştir.

Carbonero, Martin Anton, Otero ve Monsalvo (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumluluklarını geliştirmek için uygulanan programın etkililiğinin boylamsal olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden deneme modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya deney grubunda yer alan 132 öğrenci ve kontrol grubunda yer alan 139 öğrenci olmak üzere toplam 271 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ortaöğretimde sosyal sorumluluk tutumlarını değerlendirme ölçeği ve aile-ergen iletişim ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bireysel ve sosyal sorumluluk ile ilgili olarak deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha iyi performans

sergilediği belirlenmiştir. Ayrıca sosyal sorumluluğun sadakat, öz disiplin ve azim ile arasında anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında erkek öğrencilerin terbiyeli olma, arkadaş canlısı olma ve düzenli olma boyutlarında aldıkları puanların kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sosik, Koul ve Cameron (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Tayland'daki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli benimsenmiştir. Araştırmaya 1132 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve aradaki farkın genel liselerde daha az, meslek liselerinde daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca erkek öğrenciler arasında sosyal sorumluluk düzeyi en yüksek olan öğrencilerin sağlık meslek liselerinde, en düşük olanların ise güzel sanatlar liselerinde öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Bunun yanında kız öğrenciler arasında sosyal sorumluluk düzeyi en yüksek olan öğrencilerin öğretmen meslek liselerinde, en düşük olan öğrencilerin ise güzel sanatlar liselerinde öğrenim gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tran ve Vu (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada uluslararası öğrencilerin sosyal sorumluluklarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmaya 105 uluslararası öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim amaçlı gerçekleştirilen uluslararası hareketliliklerin, öğrencilerin gittikleri ülkeye karşı sosyal sorumluluk bilinci ile hareket etmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu sürecin bir sonucu olarak uluslararası öğrencilerin, kendi anavatanlarına karşı düşüncelerini yeniden gözden geçirerek kendi ülkelerine karşı daha fazla sosyal sorumluluk bilinci ile hareket ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan gittikleri ülkede kendisini dışarıdan gelen biri olarak tanımlayan öğrencilerin bu ülkenin kendilerini asimile etmeye çalıştığını düşündükleri, kendisini toplumun bir parçası olarak tanımlayan öğrencilerin ise gittikleri ülkede içinde buldukları topluma katkı sağlama doğrultusunda hareket ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Roofe (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Jamaika'daki öğretmenlerin toplum içindeki sosyal sorumluluk rollerine ilişkin algılarının belirlenmesi

amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmaya 16 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sosyal sorumluluk rollerinin farkında olduğu ve bu role yeteri kadar hazırlandıkları belirlenmiştir.

Sanchez Hernandez ve Maldonado Briegas (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada İspanya'nın Extremadura Özerk Bölgesi'nde sosyal sorumluluk anlayışının yaygınlaştırılması için uygulanan bir programının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya bu programa katılan 630 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel yeterlilik, entelektüel yeterlilik, süreç ve çıktı yeterliliği, sosyal yeterlilik ve sosyal sorumluluk yeterliliği ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada yürütülen bu programın öğrencilerin sosyal sorumluluk tutumları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin kişisel, entelektüel, süreç ve çıktı ile sosyal yeterliliğinin sosyal sorumluluk yeterliliğini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtdışında sosyal sorumluluk ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencileri ile gerçekleştirildiği, ilkökul ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Araştırmalarda genel olarak katılımcıların sosyal sorumluluklarını etkileyen ve yordayan faktörler belirlenmiştir. Ayrıca alan yazındaki ilgili araştırmalar arasında durum çalışması ve eylem araştırması benimsenerek gerçekleştirilen araştırmaların bulunduğu, bunların yanında sınırlı sayıda deneysel araştırmaların olduğu görülmektedir. Araştırmalarda veri toplama aracı olarak en çok anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, öğrencilerin sosyal sorumluluklarını etkileyen ya da yordayan faktörlerin belirlendiği araştırmalarda ise ölçek kullanılmıştır. Video kamera kayıtlarının ve öğrenci ürünlerinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmalarda veri toplama aracı olarak anekdotların kullanıldığı araştırmaya rastlanılmamıştır. Bunların yanında sınırlı sayıdaki sosyal sorumluluk ile ilgili sosyal bilgiler eğitimi kapsamında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, araştırmalarda nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği, nicel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilen araştırmanın bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca bu araştırmalar öğretmenler ve dokümanlar incelenerek gerçekleştirilmiştir. Ancak sosyal sorumluluk ile ilgili olarak sosyal bilgiler kapsamında ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmaya rastlanılmamıştır.

Alan yazın incelendiğinde yurtdışında ÇÇÖY ile ilgili araştırmalara ulaşılmıştır. Yurtdışında ÇÇÖY ile ilgili sınırlı sayıda ulaşılan araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Knight, Grantham McGregor, Ismail ve Ashley (1991) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Jamaika’da alt sosyo ekonomik çevredeki bir ilkokulda uygulanan ÇÇÖY programının etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğrenciler derste sağlık eğitimi ile ilgili öğrendikleri bilgileri ailelerine ya da kendilerinden yaşça daha küçük kardeşlerine anlatmışlardır. Araştırmaya deney grubundaki 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören 423 ğrenci, 90 anne ve koruyucu anne ile kontrol grubundaki 199 ğrenci ve 47 veli katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmış, ancak ön test uygulamasında çoğu öğrencinin anketi okumada ve anlamada güçlük çektiği belirlendikten sonra anket basitleştirerek yalnızca son test olarak kullanılmıştır. Araştırmada ğrencilerin konu ile ilgili bilgi düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca konuyu anlattıkları kişilerin bilgi düzeylerinde artış görülmüş, ancak bu kişilerin sosyal yaşamlarında sağlık ile ilgili alışkanlıklarında bir değişiğimin olmadığı belirlenmiştir.

Ahmad (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada mülteci kampında uygulanan ÇÇÖY’nin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Araştırmaya ocuklar, öğretmenler ve sağlık merkezlerinde görev yapan sağlık çalışanları katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmamış gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ocukların ÇÇÖY’yi sevdiği, bu yaklaşım sayesinde sağlık merkezi ile öğretmenler arasındaki ilişkilerin geliştiği sonucuna ulaşılmış ve ÇÇÖY’nin ocuk-toplum etkileşimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Chalker (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Birleşmiş Milletler ocuklara Yardım Fonu (UNICEF)’nun girişimleriyle başlatılan çocuktan çocuğa eğitim programının katkılarına ilişkin değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Araştırmaya belli zaman dilimlerinde ÇÇÖY ile ilgili düzenlenen çalıştaylara katılan öğretmenler, idareciler ve öğrenciler katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmamış görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ÇÇÖY’nin öğrencilerin evre ve sağlık sorunlarına ilişkin farkındalıklarına katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca ÇÇÖY sürecinde öğrencilerin birtakım sosyal beceri ve değerler kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun

yanında ÇÇÖY'nin öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sağladığı için daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştiği belirlenmiştir.

Gilkes (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Gazze ve Batı Şeria'da ÇÇÖY'nin uygulandığı bir projenin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Araştırmaya proje kapsamında eğitilen öğrenciler, öğretmenler ve danışmanlar katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların ÇÇÖY'yi sevdiği, süreç içerisinde yaratıcılıklarını sergiledikleri ve etkinliklere katılım ile ilgili motivasyonlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca projede öğrencilerin özgüvenlerinin ve özsaygılarının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanında ÇÇÖY sürecinde okul ve toplum ilişkisinin geliştiği belirlenmiştir.

Hanbury (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ÇÇÖY'nin uygulandığı "sağlık elçileri" adlı bir sivil toplum kuruluşunun uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ÇÇÖY sürecine etkin olarak katılan 120 öğrenci katılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sağlık elçileri adlı sivil toplum kuruluşunun gerçekleştirdiği etkinliklere katılan öğrencilerin bir takım sosyal beceri ve değer kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kattel ve Carniege (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Bhutan'daki mülteci kamplarında yaşayan çocuklara yönelik uygulanan ÇÇÖY'nin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin sağlık ile ilgili farkındalıklarının arttığı, kendi yeteneklerinin farkına vardıkları, öğrencilerin ÇÇÖY'ye önem verdiği ve öğrenciler ile aileleri arasında daha güçlü ilişkilerin kurulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin ÇÇÖY'nin sağlık ile ilgili konuların öğretimi için oldukça uygun bir yaklaşım olduğu görüşünde olduğu belirlenmiştir.

Freeman ve Bunting (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ÇÇÖY'nin ilkokul öğrencilerinin "sağlıklı atıştırma" alışkanlıklarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden deneme modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 482 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilere dağıtılan çalışma yaprakları analiz edilmiş ve sınıf içerisindeki çöp kutusu incelenmiştir.

Araştırmacılar öp kutusunu öğrencilerin teneffüslerde yedikleri atıştırmalıkların niteliğinin değişip değişmediğini kontrol etmek için kullanmışlardır. Araştırma sonunda kendilerinden yaşça daha küçük çocuklara edindikleri bilgileri öğreten çocukların daha sağlıklı atıştırmalıklar tükettikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğreten ve öğrenen rolündeki çocukların diş sağlığına ilişkin farkındalıklarının arttığı, ancak edindiği bilgileri kendisinden küçük yaştaki çocuklara aktaran çocukların farkındalık düzeylerinin daha fazla arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mwebi (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Kenya'da bulunan bir ilkokuldaki öğretmen ve öğrencilerin ÖY aracılığıyla HIV/AIDS hastalığı konusunda edindiği bilgi ve deneyimlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya bir öğretmen ve sekiz öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada ÖY'nin öğretmen, öğrenci ve ailelere HIV/AIDS hastalığının anlaşılmasında katkı sağladığı belirlenmiştir.

Babul (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 1995-2007 tarihleri arasında alan yazında ÖY ile ilgili yapılan araştırmaların ve çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi benimsenmiştir. Araştırma kapsamında çeşitli makaleler, tezler ve raporlar incelenmiştir. Araştırma sonucunda ÖY ile ilgili araştırmaların cinsiyet, çatışma, okul sağlığı, HIV ve AIDS, sağlık eğitimi ve eğitimin diğer alanları ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Araştırma sonucunda ÖY ile ilgili etnografik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada ÖY ile ilgili çalışmaların gelişmemiş ya da gelişmekte olan ölkelerde gerçekleştirildiği görülmüştür.

Alazab, Elsheikh ve Kamal (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kuş gribi eğitiminde uygulanan ÖY'nin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmaya devlet okullarında öğrenim gören 650 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak bilgi testi kullanılmıştır. Araştırmada ÖY'nin öğrencilerin kuş gribine ilişkin bilgi düzeylerini arttırdığı belirlenmiş ancak bu etkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin günlük yaşamlarındaki sağlık ile ilgili alışkanlıklarında değişimlerin olduğu belirlenmiştir.

Leena ve D'Souza (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilkokuldaki sağlık eğitiminde uygulanan ÖY'nin bağırsak kurdu istilası hastalığını önleme konusundaki

etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma yarı deneysel çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya 100 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ÇÇÖY'nin çocukların bağırsak kurdu hastalığına ilişkin farkındalık düzeylerine anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ailelerin eğitim durumu ile öğrencilerin bağırsak kurdu hastalığına ilişkin farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Serpell, Mumba ve Chansa-Kabali (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 17 yıl önce Zambia'da uygulanan ÇÇÖY'nin öğrencilere kazandırdıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmaya 17 önce Zambia'da ÇÇÖY'nin uygulandığı sınıflarda öğrenim gören genç yetişkinler katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin 17 yıl önce ÇÇÖY kapsamında yaptıkları uygulamaları hatırladığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların ÇÇÖY sayesinde edindikleri sosyal beceri ve ahlâki değerleri sonraki yaşamlarında etkili biçimde benimsedikleri ve uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bhutta ve Sylva (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Pakistan'daki okullarda uygulanan ÇÇÖY'nin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında şehir merkezindeki 32 sınıf ve şehir merkezine uzak yerleşim yerlerindeki 35 sınıf incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin teorik bilgileri anlatırken gösterdikleri performansı, ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen uygulamalarda gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada şehir merkezine uzak yerleşim yerlerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ÇÇÖY kapsamında sergiledikleri performansların, şehir merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

ÇÇÖY ile ilgili yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların tümünün gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerde yapıldığı ve dezavantajlı gruplara yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca ÇÇÖY'nin genel olarak sağlık eğitiminde uygulandığı araştırmaların olduğu görülmektedir. Bunların yanında araştırmaların büyük çoğunluğu durum değerlendirmesi niteliğindedir. Araştırmalara konu olan ÇÇÖY çoğunlukla bir proje kapsamında uygulanmıştır. Araştırmalarda kullanılan araştırma yaklaşımlarına bakıldığında genellikle nitel araştırma

yöntemlerinin benimsendiği görülmektedir. Ayrıca araştırmanın katılımcıların daha çok küçük yaş gruplarının olduğu görülmektedir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde ÇÇÖY'nin sosyal bilgiler dersi kapsamında uygulandığı araştırmanın bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca ÇÇÖY ile ilgili araştırmalar arasında veri toplama aracı olarak video kamera kaydı ve anekdotların kullanıldığı araştırma bulunmamaktadır.

1.5. Problem Durumu

Etkileşimin artarak devam ettiği günümüzde bir ülkede yaşanan çevre felaketi başka bir ülkede yaşayan kişilerde kaygı uyandırabilmektedir. Atlas Okyanusu'nda yaşanan kirlilik yalnızca birkaç ülkeyi değil Kuzey Amerika, Güney Amerika, Avrupa, Afrika hatta Asya kıtalarında bulunan ülkelerde yaşayan insanların yaşamlarını etkilemektedir. Sanayisi gelişmiş ülkelerdeki karbondioksit salınımı yeryüzünde yaşayan tüm canlıların yaşamlarını tehdit etmektedir. Başka bir deyişle dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir sosyal problem yalnızca o bölgedeki insanları değil, dünyanın birçok yerinde yaşayan insanların ve diğer canlıların yaşamlarını etkilemektedir.

Meydana gelen sosyal problemlerin önüne geçmek için bireylerin birlikte hareket etmesi ve sosyal değişim yaratması gerekir. Okullar istenen değişimi sağlayabilen ve etkin biçimde toplumsallaşarak sosyal problemlere duyarlılık gösterebilen vatandaşlar yetiştirmelidir. Okullarda öğrencilerin etkin vatandaş yetiştirilmesine odaklanan derslerin başında sosyal bilgiler dersi gelmektedir (Öztürk, 2012). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere birtakım beceri ve değerler kazandırılarak onların etkin olarak nasıl toplumsallaşacaklarının öğretilmesi amaçlanır (Sözer, 1998a; Deveci, 2002). Sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından biri demokratik değerler ile donatılmış, sosyal problemlere duyarlı ve bu problemlerin çözümünde etkin olarak sorumluluk alabilen, sosyal sorumluluk sahibi vatandaşların yetiştirilmesidir (Michaelis ve Garcia, 1996).

SBDÖP'nin temel felsefesi ve genel amaçları incelendiğinde öğrencilerin sosyal sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetiştirilmesinin önemli olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri öğretme öğrenme sürecinde sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşmak için çeşitli öğretim yaklaşımları, stratejileri, yöntemler, teknikler ve etkinlikler işe koşarlar. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal sorumluluk kazandırmak amacıyla işe koşabileceği etkili öğretim yaklaşımlarından birisi ÇÇÖY'dir. ÇÇÖY çocukların sosyal sorumluluk anlayışlarını geliştirmeyi merkeze alan bir yaklaşımdır (Serpell, 2011).

Anlama, öğrenme, planlama, uygulama, değerlendirme ve genişletme olarak altı basamaktan oluşan ÇÇÖY’de öğrenciler sosyal bilgiler dersinde edindikleri bilgi ve deneyimleri arkadaşlarına, ailelerine ya da toplumdaki bireylere aktarmak için çaba gösterirler (Deveci ve Selanik Ay, 2014). ÇÇÖY, öğrencilerin SBDÖP’de yer alan sosyal sorumluluk ile ilgili değer ve becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Pradhan, 2007). ÇÇÖY’de öğrenciler ele aldıkları konuyu belirledikleri kişi ya da kişilere nasıl anlatacaklarını kendileri planladığı ve konuyu kendileri anlattığı için özgüven duyguları gelişir. Ayrıca bu yaklaşım kapsamında öğrenciler edindiklerini başkalarına aktarmak amacıyla çaba gösterdiği için toplumsal aidiyet duyguları gelişir (Hawes, Nicholson ve Bonati, 1991; Gibbs, Mann ve Mathers, 2002).

Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimleri ile ilgili Türkiye’de ve yurtdışında gerçekleştirilmiş birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Araştırmaların çoğunlukla ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde ve topluma hizmet uygulamaları ile ilişkili olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Sosyal sorumluluk ile ilgili olarak ilk ve ortaokul düzeyinde gerçekleştirilmiş sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak ortaokul sosyal bilgiler dersi kapsamında sosyal sorumluluğu ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Diğer yandan ÇÇÖY’ye ilişkin Türkiye’de ve yurtdışında oldukça sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. ÇÇÖY ile ilgili yurtdışındaki araştırmaların tümü gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmaların büyük bir çoğunluğunun bir proje kapsamında ve daha çok küçük yaş gruplarıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Babul (2007) ÇÇÖY ile ilgili nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiş çalışmaların bulunduğunu ancak nicel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiş araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğunu ve alan yazında ÇÇÖY’nin öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışları üzerindeki etkilerinin ölçüleceği araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Türkiye’de ise ÇÇÖY ile ilgili araştırmaların genel olarak okul öncesi eğitiminde sağlık ile ilgili konuların öğretiminde gerçekleştirildiği görülmektedir. ÇÇÖY ile ilgili ortaokul düzeyinde gerçekleştirilmiş sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak yalnız sosyal bilgiler dersinde değil, MEB tarafından hazırlanan öğretim programının uygulanması sırasında ÇÇÖY uygulanarak gerçekleştirilmiş araştırma bulunmamaktadır. Ayrıca ortaokul düzeyinde ÇÇÖY’nin uygulandığı ve etkilerinin araştırıldığı araştırmaya rastlanılamamıştır. Tüm bunların yanında gerek sosyal sorumluluk ile ilgili Türkiye’deki ve yurtdışındaki ilgili

araştırmalarda gerekse ÇÇÖY ile ilgili Türkiye'deki ve yurtdışındaki araştırmalar arasında ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine etkisinin araştırıldığı araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırma ile alan yazındaki bu gereksinimlerin karşılanması ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin MEB tarafından hazırlanmış ve uygulanmakta olan bir öğretim programında ÇÇÖY'den nasıl yararlanabileceklerine ilişkin uygulama örneği ortaya koyan bir araştırma gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, "Ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine etkisini" belirlemektir.

Belirtilen bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin deney grubundaki öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine etkisi var mıdır?
- Ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'ye ve ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine etkisine ilişkin;
 - öğrencilerin,
 - velilerin,
 - sosyal bilgiler öğretmeniningörüşleri nelerdir?

1.7. Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgilerin temel amacı öğrencilerin sosyal gruplarda nasıl davranması gerektiğine ilişkin bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasının yanı sıra bireylerin sosyal gruplara sosyal sorumluluk bilinciyle bağlı olmasının öğretilmesidir (McAulay, 1966). Bu amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilere demokratik değerler ve sosyal beceriler kazandırmaya ve onların sosyal sorumluluk bilinci ile etkin olarak toplumsallaşmasını sağlamaya çalışır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden öğrencilerine SBDÖP içerisinde önemli yeri olan sosyal sorumluluk anlayışı kazandırmak için öğretme öğrenme sürecinde uygun öğretim yaklaşımı, yöntemi veya tekniği uygulaması beklenir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerine sosyal sorumluluk kazandırmak için uygulayabilecekleri etkili öğretim yaklaşımlarından birisi ÇÇÖY'dir. ÇÇÖY'de öğrenciler edindikleri bilgi ve deneyimleri arkadaşlarına, ailelerine ya da topluma en

etkili şekilde aktarabilmek, onların bilinçlenmesine yardımcı olabilmek için çaba gösterirler. ÇÇÖY’de öğrenciler kendileri dışındaki kişi ya da kişileri düşünerek bir şeyler yapma çabasında buldukları için, yaklaşımın öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bu araştırma alan yazındaki bu teorik bilgilerin bilimsel bir araştırma ile sınanması ve ÇÇÖY’nin öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimlerine katkılarının bilimsel bir araştırma çerçevesinde incelenmesi bakımından önemli görülmektedir.

ÇÇÖY ile ilgili yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde ÇÇÖY’nin gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerde çoğunlukla sağlık ile ilgili bir proje kapsamında hazırlanan eğitim programı çerçevesinde uygulandığı görülmektedir. Ancak ÇÇÖY’nin ilköğretim ya da ortaöğretim düzeyindeki bir ders kapsamında uygulandığı ve etkilerinin incelendiği araştırma bulunmamaktadır. Türkiye’de ise ÇÇÖY ile ilgili araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu ve bu araştırmaların çoğunlukla anaokulundaki öğrencilerin sağlıklı olma ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeye yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir. Ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen araştırmalar arasında ise bir dersin öğretim programı kapsamında gerçekleştirilen araştırmaya rastlanılamamıştır. Ayrıca ÇÇÖY’nin sosyal bilgiler dersinde uygulandığı ve etkilerinin araştırıldığı araştırmanın bulunmadığı belirlenmiştir. Diğer yandan Türkiye’de ve yurtdışındaki alan yazın incelendiğinde ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan bir öğretim yaklaşımının, yöntemin ya da tekniğin öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimi üzerinde etkilerinin araştırıldığı araştırmanın bulunmadığı görülmektedir. Ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY’nin öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine etkisinin araştırıldığı bu araştırmanın ÇÇÖY, sosyal sorumluluk ve sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın içerisinde daha önce ele alınmış olmaması araştırmanın önemini arttırmaktadır. Ayrıca bu araştırma ÇÇÖY’nin yalnız sosyal bilgiler dersinde değil, başka bir dersin bir ünite ya da öğrenme alanı boyunca nasıl uygulanabileceği ve yaklaşımın öğretim programı ile nasıl bütünleştirilebileceğine ilişkin örnek oluşturması bakımından önemli görülmektedir.

Bunların yanında araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerine yönelik sosyal sorumluluk ölçeği geliştirilmiştir. Alan yazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerini belirlemek amacıyla Filiz ve Demirhan (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeğinin olduğu görülmekte ancak Türkçe’ye uyarlanan bu ölçeğin yalnızca sosyal sorumluluğu değil, bireysel ve sosyal

sorumluluğu ölçtüğü görölmüştür. Ayrıca bu ölçęin doğrudan Türk öğrencilerden elde edilen veriler ile geliştirilmemiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ve araştırma kapsamında geliştirilen ortaokul öğrencilerine yönelik sosyal sorumluluk ölçęinin hem ölçtüğü yapının sınırları hem de doğrudan Türk öğrencilerden elde edilen veriler ile geliştirilmesi bakımından özgün olması araştırmanın önemini arttırmaktadır.

1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “Kültür ve Miras” ile “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanları süresince gerçekleştirilen uygulamalar,
- araştırma kapsamında yer alan veri toplama araçları ile elde edilen veriler,
- 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir devlet ortaokulunun 5. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden elde edilen veriler

ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Sosyal bilgiler: Hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek için sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı (Öztürk, 2012).

Sosyal sorumluluk: Bireyin kişisel ve toplumsal değerler tarafından motive edilen, hiçbir çıkar gözetmeksizin toplumun her kesimindeki insanların refahı için endişelendiği ve bu yönde sergilediği bir davranış biçimi (Hopkins, 2000).

Çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımı: Çocuğun öğrenme sürecine etkin biçimde katıldığı, çocuğun çevresindeki bireylerle etkileşim içine girerek bilgi aktardığı ve bilgi edindiği altı aşamadan oluşan bir öğretim yaklaşımı (Deveci ve Selanik Ay, 2014).

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma ortamı, veri toplama araçları, pilot uygulama süreci, denel işlem süreci, verilerin analizi, inandırıcılık, araştırmacının rolü ve araştırma sürecinde yaşanan güçlüklerle ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine etkisinin araştırıldığı bu araştırma karma yöntem araştırmasına göre tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırması nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının tek bir araştırma ya da araştırma dizisinde bir arada kullanıldığı, pragmatizm felsefesine dayanan bir araştırma yaklaşımıdır (Johnson, Onweugbuzie ve Turner, 2007, s. 113; Christensen, Johnson ve Turner, 2015, 423; Creswell, 2017, s. 2). Greene, Caracelli ve Graham (1989) araştırmacıların genel olarak çeşitleme tamamlayıcılık, gelişim, başlangıç ve genişletme amaçlarıyla karma yöntem araştırmasını benimsediğini belirtmiştir. Bu araştırmada karma yöntem araştırmasının benimsenmesinin temel nedeni ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine etkisini farklı açılardan açıklamaya ve derinlemesine anlamaya çalışmak için nicel ile nitel verilerin birbirini tamamlayacak biçimde analiz edilerek yorumlanması anlamında kullanılan tamamlayıcılıktır. Araştırmada aynı zamanda veri kaynaklarının ve veri toplama araçlarının çeşitlenmesi amacıyla karma yöntem araştırma yaklaşımı benimsenmiştir.

Karma yöntem araştırma desenlerine ilişkin olarak zaman içerisinde birbirlerinden farklı desen ya da tipolojiler ortaya konmuş ancak nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarında olduğu gibi üzerinde geniş bir kesimin fikir birliğine vardığı desen ya da tipolojilere henüz ulaşılammıştır (Johnson, Onweugbuzie ve Turner, 2007, s. 128; Baki ve Gökçek, 2011, s. 18). Creswell ve Plano Clark (2018) alan yazındaki karma yöntem araştırma desenlerini derleyerek ve önceki yıllarda önerdikleri karma yöntem araştırma desenlerini güncelleyerek yakınsak, açıklayıcı sıralı ve keşfedici sıralı karma yöntem araştırma deseni olmak üzere üç temel karma yöntem araştırma deseni geliştirmiştir. Bunların yanında araştırmacılar temel karma yöntem araştırma desenlerini esas alınarak deneysel (müdahâle) karma yöntem, durum çalışması karma yöntem, katılımcı-sosyal adalet temelli karma yöntem ve değerlendirici karma yöntem araştırma desenleri olmak üzere

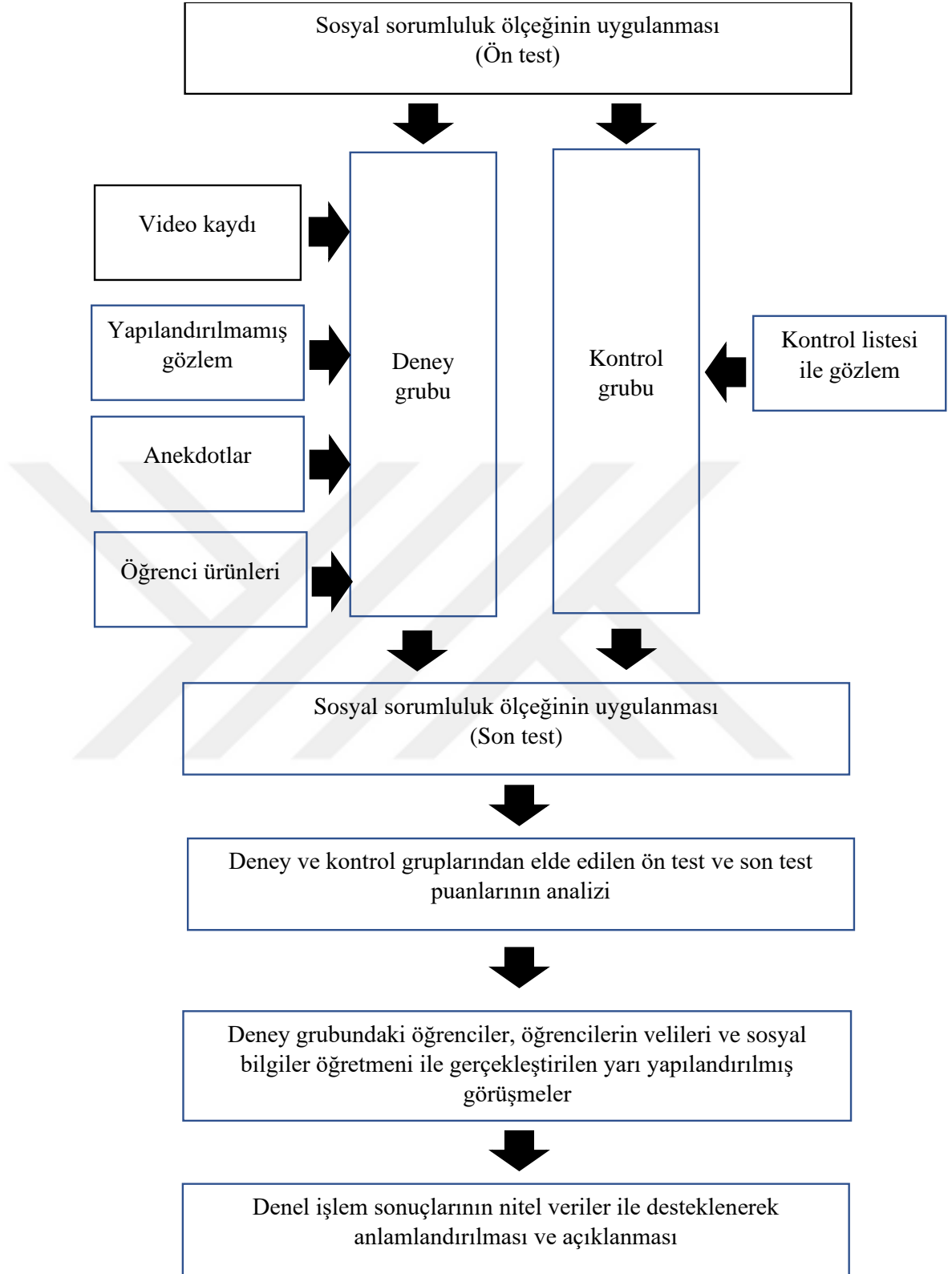
toplam dört kompleks karma yöntem araştırma deseni önermiştir (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Bu araştırmada açıklayıcı sıralı karma yöntem araştırma deseni esas alınarak geliştirilen deneysel (müdahâle) karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desenin temelinde denel işleme ilişkin nicel veriler ve analizleri olup, denel işlemin sonuçlarını zenginleştirmek ve derinlemesine anlamak için nitel veriler ikinci bileşen olarak analiz edilir. Nitel veriler denel işlem öncesinde, esnasında ya da sonrasında toplanabilir ve analiz edilebilir. Bu araştırmada benimsenen deneysel (müdahâle) karma yöntem deseni Şekil 2.1’de gösterilmiştir.



Şekil 2. 1. Deneysel (müdahâle)karma yöntem deseni (Creswell ve Plano Clark, 2018)

Bu araştırmada denel işlem esnasında ve sonrasında elde edilen nitel veriler, deney ve kontrol gruplarından elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulguları desteklemek, açıklamak, tamamlamak ve daha derinlemesine bilgiler edinerek anlamak için kullanıldığından, araştırma kompleks karma yöntem araştırma desenlerinden deneysel (müdahâle) karma yöntem desenine göre tasarlanmıştır. Deneysel (müdahâle) desenine göre tasarlanan bu araştırmanın süreci Şekil 2.2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. 2. Deneysel (müdahâle) karma yöntem desenine göre tasarlanmış araştırma süreci

Şekil 2.2’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarına öncelikle araştırmacı ve tez danışmanı tarafından geliştirilen sosyal sorumluluk ölçeği (SSÖ), ön test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları elde edildikten sonra sosyal bilgiler öğretmeni araştırmacı tarafından ÇÇÖY’ye göre hazırlanan etkinlik planlarını deney grubuna uygulamıştır. Deney grubundaki uygulamalar esnasında video kayıtları alınmış, araştırmacı tarafından yapılandırılmamış gözlem gerçekleştirilmiş, öğrencilerin süreç içerisinde ortaya koyduğu ürünler elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulamalara ilişkin yazdıkları anekdotların bulunduğu anekdot defterleri denel işlem sonunda sosyal bilgiler öğretmeni tarafından toplanılmıştır. Diğer yandan deney grubunda öğretim yapan sosyal bilgiler öğretmeni kontrol grubunda kendi etkinlik planları doğrultusunda sosyal bilgiler derslerini yürütmeye devam etmiştir. Araştırmacı kontrol grubunda ÇÇÖY’ye ilişkin alan yazın doğrultusunda hazırlanan ÇÇÖY kontrol listesi aracılığıyla gözlemler gerçekleştirerek kontrol grubunda ÇÇÖY’ye ilişkin doğrudan ya da dolaylı uygulamaların yapılıp yapılmadığını gözlemlemiştir. Süreç sonunda deney ve kontrol gruplarına SSÖ tekrar uygulanarak öğrencilerin son test puanları elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin uygun istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiş ve istatistiksel işlemlerin sonuçları yorumlanmıştır.

Araştırmanın nicel sonuçlarına dayalı olarak deney grubundaki öğrenciler, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden deney grubundaki öğrencilerin velileri ve sosyal bilgiler öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel sonuçlarını daha detaylı açıklamak ve derinlemesine anlamak için video kayıtları, öğrencilerin anekdotları, öğrenci ürünleri, yapılandırılmamış gözlem, kontrol listesi aracılığıyla gerçekleştirilen gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla elde edilen tüm nitel veriler analiz edilerek raporlaştırılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu deney ve kontrol gruplarında bulunan 5. sınıf öğrencileri, deney grubundaki öğrencilerin velileri ve sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu bölümde öncelikle deney ve kontrol gruplarında bulunan 5. sınıf öğrencilerine, sonrasında deney grubundaki öğrencilerin velilerine ve sosyal bilgiler öğretmenine ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.2.1. Deney ve kontrol grubu

Araştırmanın temelini oluşturan çalışma grubunu deney ve kontrol grubundaki öğrenciler ile denel işlem sonrasında kendileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilen veliler ve sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Denel işlemde yer alan katılımcıları belirlemek için karma yöntem örnekleme stratejilerinden olan çok düzeyli karma yöntem örnekleme stratejisinden yararlanılmıştır. Çok düzeyli karma yöntem örnekleme stratejisine başvuran araştırmacı, çalışma grubunu ya da örneklemini belirlemek için birden çok aşama izler ve her bir aşamada nicel ya da nitel verilerden yararlanır (Teddlie ve Yu, 2007). Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarını belirlemek için bir dizi aşama izlenmiş ve her aşamada nicel ya da nitel verilerden yararlanılmıştır.

Araştırmada ÇÇÖY'nin uygulanacağı deney grubunu ve kontrol grubunu belirlemek için öncelikle denel işlemin hangi sınıf düzeyinde gerçekleştirileceğine karar verilmiştir. Denel işlemin gerçekleştirileceği sınıf düzeyini belirlemek için alan uzmanlarından ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda 5. sınıf öğrencilerinin etkinliklere katılım konusunda sahip oldukları motivasyonun diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre yüksek olması, 5. sınıf SBDÖP'deki konu yoğunluğunun diğer sınıf düzeylerine göre daha az olması ve böylece öğretim programında yer alan konuların eğitim öğretim yılı sonuna kadar yetiştirilme kaygısının daha az olması nedeniyle denel işlemin 5. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Araştırma için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Eğitimi izni (EK-2) ve MEB (EK-1) ile İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (EK-3) gerekli izinler alındıktan sonra denel işlemin gerçekleştirileceği ortaokul belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle yabancı uyruklu öğrenci sayısı en az olan okul belirlenmeye çalışılmıştır. Çünkü araştırmanın bağımsız değişkeni olan ÇÇÖY'ye göre öğrenciler derste edindiklerini arkadaşlarına, ailelerine veya topluma aktaracağı için deney ve kontrol grubunda Türkçe okuma, anlama, yazma ve iletişim kurma konusunda sorun yaşamayan öğrencilerin olması gerekmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubu olmak üzere iki sınıf belirleneceğinden en az iki 5. sınıf şubesi bulunan bir ortaokul belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ölçütler göz önünde bulundurularak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Ar-Ge biriminde görev yapan uzmanların görüşleri doğrultusunda şehir merkezinde yer alan, yabancı uyruklu öğrenci sayısı en az ve en az iki 5. sınıf şubesi olan bir ortaokul belirlenmiştir.

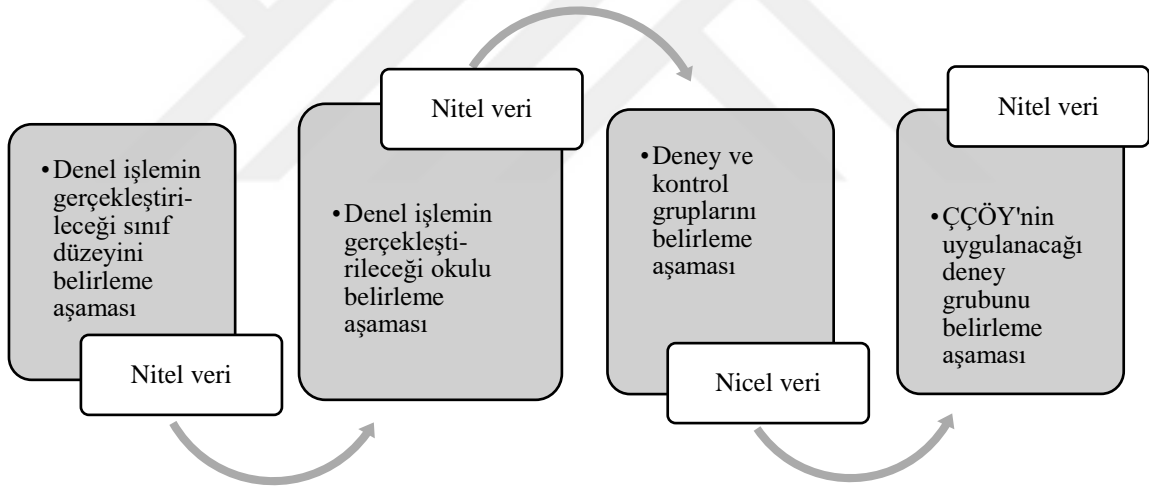
Araştırmanın gerçekleştirileceği okul belirlendikten sonra biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki sınıf belirlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler seçkisiz atama yoluyla belirlenemediği için denel işlem yarı deneysel çalışma olarak tasarlanmıştır. Yarı deneysel çalışmalarda katılımcılar seçkisiz belirlenemediğinden gerçek deneysel çalışmalara göre sonuçları daha az güçlüdür fakat kontrol grubu ve her iki gruba ön test ve son test uygulanarak karşılaştırma olanağı olduğu için tek gruplu ve tek faktörlü deneysel çalışmalara göre sonuçları daha çok güçlüdür. Başka bir deyişle yarı deneysel çalışmalar, gerçek deneysel çalışmalara göre daha az, zayıf deneysel çalışmalar olarak nitelendirilen tek gruplu veya tek faktörlü deneysel çalışmalara göre daha çok güçlüdür (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Deney ve kontrol gruplarını belirlemek için ise öncelikle denel işlemin gerçekleştirileceği okuldaki tüm 5. sınıflara araştırma kapsamında geliştirilen SSÖ uygulanmıştır. Belirlenen okuldaki 5. sınıfların SSÖ'den aldıkları ortalama puanlar Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Araştırma okulundaki 5. sınıfların toplam mevcut sayısı, cinsiyet dağılımı, sosyal sorumluluk ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ve puanların normallik dağılımları

Şube	Erkek	Kız	Toplam	Puanların Normallik Dağılımı	\bar{X}
5A	9	12	21	Normal	56,88
5B	13	13	26	Normal	56,37
5C	11	12	23	Normal	55,58
5D	11	14	25	Normal	55,91
5E	14	13	27	Normal	54,03
5F	13	13	26	Normal	58,61

Deney ve kontrol grubu SSÖ'den birbirlerine en yakın ortalama puana sahip iki sınıf olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında deneysel araştırmalarda karıştırıcı değişken olarak nitelendirilen rosenthal etkisi (Demirtaş, 2004), deneyci/araştırmacı etkisi, deuterо/ikilem problemi ve John Henry etkisi (Kocakaya, 2012) gibi durumların önüne geçebilmek için deney ve kontrol grubu öğretmeninin aynı öğretmen olması uygun görülmüştür. Okulda 5. sınıfların sosyal bilgiler derslerinden sorumlu üç sosyal bilgiler öğretmeninden biri 5D ve 5E sınıflarından, biri 5B, 5C ve 5F sınıflarından, diğeri ise 5A sınıfından sorumludur. Olası aşırı/uç değerlerin denel işlem için karıştırıcı değişken olabileceği düşünüldüğünden (Kocakaya, 2012) deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde grupların SSÖ'den aldıkları ortalama puanların normallik dağılımları da incelenmiştir. Böylece deney ve kontrol grupları olarak kabul edilen sınıfları belirlemede

hem nitel hem de nicel verilerden yararlanılmıştır. Araştırma için göz önünde bulundurulan tüm bu ölçütler ışığında 5B ve 5C sınıflarından birinin deney grubu diğerinin ise kontrol grubu olarak belirlenmesine karar verilmiştir. Deney ve kontrol grubunu belirleme aşamasında sosyal bilgiler öğretmeni ile fikir alışverişi yapılmış, sosyal bilgiler öğretmeninin süreçte öğrencilerin velileri ile ilgili olarak karşılaşılabilecek olası durumlara ilişkin verdiği bilgiler göz önünde bulundurularak 5C sınıfı deney grubu, 5B sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ancak farklı nedenlerden dolayı yaptıkları devamsızlık nedeniyle deney grubundan bir öğrenci, kontrol grubundan üç öğrenci analizlerin dışında tutulmuştur. Sonuç olarak deney işlem için çalışma grubunu deney grubundan 22 öğrenci, kontrol grubundan ise 23 öğrenci oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubunun çoklu düzey karma yöntem örnekleme stratejisi doğrultusunda belirlenmesine ilişkin süreç Şekil 2.3'te gösterilmiştir.



Şekil 2. 3. Çoklu düzey karma yöntem örnekleme stratejisine göre deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi

Deney ve kontrol grubunu belirlemek üzere uygulanan SSÖ'den alınan puanlar, ölçüm sıklığından (Kocakaya, 2012) kaynaklanabilecek manipülasyonun önüne geçmek için aynı zamanda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları olarak kabul edilmiştir. Belirlenen deney ve kontrol gruplarına daha sonradan kişisel bilgi formu uygulanmış ve öğrencilerin demografik bilgileri edinilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan

deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. *Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin demografik bilgileri*

Demografik Bilgiler	Kontrol Grubu		Deney Grubu		
	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kız	13	56,5	11	50
	Erkek	10	43,5	11	50
	Toplam	23	100	22	100
Yaşanılan Yer	Köy	1	4,34	0	0
	Şehir	22	95,6	22	100
	Toplam	23	100	22	100
Kardeş Sayısı	Tek	1	3,8	0	0
	2 kardeş	9	39,1	13	59,1
	3 kardeş	9	39,1	6	27,3
	4 kardeş	1	4,3	3	13,6
	5 kardeş	3	13	0	0
	Toplam	23	100	22	100
Doğum Yeri	Amasya	15	65,2	15	68,2
	İstanbul	2	8,7	1	4,5
	Ordu	2	8,7	2	8,3
	Ankara	1	4,3	0	0
	İzmir	1	4,3	1	4,5
	Yozgat	1	4,3	0	0
	Antalya	1	4,3	0	0
	Bursa	0	0	0	0
	Bartın	0	0	1	4,5
	Çorum	0	0	1	4,5
	Tekirdağ	0	0	1	4,5
	Toplam	23	100	22	100
	Baba Mesleği	Emekli	3	13,0	1
Serbest		5	21,7	5	22,7
Meslek					
Esnaf		2	4,3	3	13,6
İşçi		2	4,3	7	31,8
Memur		9	39,1	6	27,3
Çiftçi		2	8,7	0	0
Toplam	23	100	22	100	
Anne Mesleği	Ev Hanımı	20	87	11	50
	İşçi	1	4,3	2	9,1
	Memur	2	8,7	7	31,8
	Serbest	0	0	2	9,1
	Meslek				
Toplam	23	100	22	100	
Baba Öğrenim Durumu	Okur yazar değil	0	0	0	0
	Okur yazar	1	0	1	4,2
	İlkokul	5	17,4	2	4,5
	Ortaokul	3	13	0	0

	Lise	9	39,1	10	40,9
	Üniversite	3	13	8	36,4
	Y. Lisans	2	8,7	1	4,5
	Toplam	23	100	22	100
Anne Öğrenim Durumu	Okur yazar değil	1	4,3	1	4,5
	Okur yazar	2	8,7	0	0
	İlkokul	6	26,1	3	13,6
	Ortaokul	6	26,1	6	27,3
	Lise	8	34,8	5	18,2
	Üniversite	0	0	7	31,8
	Y. Lisans	0	0	0	0
	Toplam	23	100	22	100
Ailenin Aylık Ortalama Geliri	2000-3000 TL	4	13	2	4,5
	3000-4000 TL	3	13	6	27,3
	4000-5000TL	10	39,1	7	31,8
	5000TL'den fazla	6	26,1	7	31,8
	Toplam	23	100	22	100
Öğrencinin Haber Takip Sıklığı	Her gün	13	56,3	9	40,9
	Birkaç günde bir	7	30,4	7	31,8
	Haftada bir	1	4,3	1	4,5
	İki haftada bir	1	4,3	2	9,1
	Ayda bir	0	0	0	0
	Hiç	1	4,3	3	13,6
	Toplam	23	100	22	100
Öğrencinin STK Üyeliği	Evet	0	0	0	0
	Hayır	23	100	22	100
	Toplam	23	100	22	100
Aile Üyelerinin STK Üyeliği	Evet	0	0	0	0
	Hayır	23	100	22	100
	Toplam	23	100	22	100
Sosyal Sorumluluk Projelerine katılmış/katılıyor olma durumu	Evet	0	0	0	0
	Hayır	23	100	22	100

Tablo 2.2'ye göre deney grubunda 11 kız ve 11 erkek olmak üzere toplam 22, kontrol grubunda ise 13 kız ve 10 erkek olmak üzere toplam 23 öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tamamı şehir merkezinde, yalnızca deney grubundan bir öğrenci şehir merkezine oldukça yakın bir köyde yaşamaktadır. Deney grubundaki öğrenciler arasında iki kardeş olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülürken, kontrol grubunda iki ve üç kardeş olan öğrencilerin fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin doğdukları yerlere ilişkin bilgiler incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubundaki 15'er öğrencinin yaşadıkları şehirde doğdukları, diğerlerinin ise farklı şehirlerde doğdukları görülmektedir. Deney grubundaki yedi öğrencinin

babasının işçi, altı öğrencinin babasının memur, beş öğrencinin babasının serbest meslek çalışanı, üç öğrencinin babasının esnaf ve bir öğrencinin babasının ise emekli olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan kontrol grubunda dokuz öğrencinin babasının memur, beş öğrencinin babasının serbest meslek çalışanı, üç öğrencinin babasının emekli, iki öğrencinin babasının esnaf, iki öğrencinin babasının işçi ve iki öğrencinin babasının çiftçi olduğu görülmektedir. Deney grubundaki 11 öğrencinin annesi ev hanımı, yedi öğrencinin annesi memur, iki öğrencinin annesi işçi ve iki öğrencinin annesi serbest meslek çalışanı iken kontrol grubundaki 20 öğrencinin annesi ev hanımı, iki öğrencinin annesi memur ve bir öğrencinin annesi işçidir. Deney grubundaki 10 öğrencinin babasının lise, sekiz öğrencinin babasının üniversite, iki öğrencinin babasının ilkokul mezunu olduğu bir öğrencinin babasının okur yazar olduğu ve bir öğrencinin babasının ise okur yazar olmadığı görülmektedir. Diğer yandan kontrol grubundaki dokuz öğrencinin babasının lise, beş öğrencinin babasının ilkokul, üç öğrencinin babasının üniversite, üç öğrencinin babasının ortaokul, iki öğrencinin babasının yüksek lisans mezunu olduğu ve bir öğrencinin babasının okur yazar olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin anne öğrenim durumları incelendiğinde ise deney grubundaki yedi öğrencinin annesinin üniversite, altı öğrencinin annesinin ortaokul, beş öğrencinin annesinin lise, üç öğrencinin annesinin ilkokul mezunu olduğu ve bir öğrencinin annesinin okur yazar olmadığı görülmektedir. Diğer yandan kontrol grubundaki sekiz öğrencinin annesinin lise, altı öğrencinin annesinin ortaokul, altı öğrencinin annesinin ilkokul mezunu olduğu, bunun yanında iki öğrencinin annesinin okur yazar olduğu ve bir öğrencinin annesinin okur yazar olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelirlerine ilişkin bilgiler incelendiğinde deney grubundaki yedi öğrencinin ailesinin ortalama gelirinin 5000TL'den fazla, yedi öğrencinin ailesinin ortalama gelirinin 4000-5000TL arasında, altı öğrencinin ailesinin ortalama gelirinin 3000-4000TL arasında olduğu ve iki öğrencinin ailesinin ortalama gelirinin 2000-3000TL arasında olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan kontrol grubundaki 10 öğrencinin ailesinin ortalama gelirinin 4000-5000TL arasında, altı öğrencinin ailesinin ortalama gelirinin 5000TL'den fazla, dört öğrencinin ailesinin ortalama gelirinin 2000-3000TL arasında ve üç öğrencinin ailesinin ortalama gelirinin 3000-4000TL arasında olduğu görülmektedir. Bunların yanında deney grubundaki dokuz öğrencinin her gün, yedi öğrencinin birkaç günde bir, iki öğrencinin ise iki haftada bir haberleri takip ettiği, üç öğrencinin ise hiç haber takip etmediği belirlenmiştir. Diğer yandan kontrol grubundaki 13 öğrencinin her gün, yedi öğrencinin

birkaç günde bir, bir öğrencinin haftada bir, bir öğrencinin iki haftada bir haber takip ettiği ve bir öğrencinin hiç haber takip etmediği görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki bütün öğrencilerin ve aile üyelerinin herhangi bir STK üyeliğinin olmadığı ve bugüne kadar herhangi bir sosyal sorumluluk projesine katılmadıkları belirlenmiştir.

2.2.2. Deney grubundaki öğrencilerin velileri

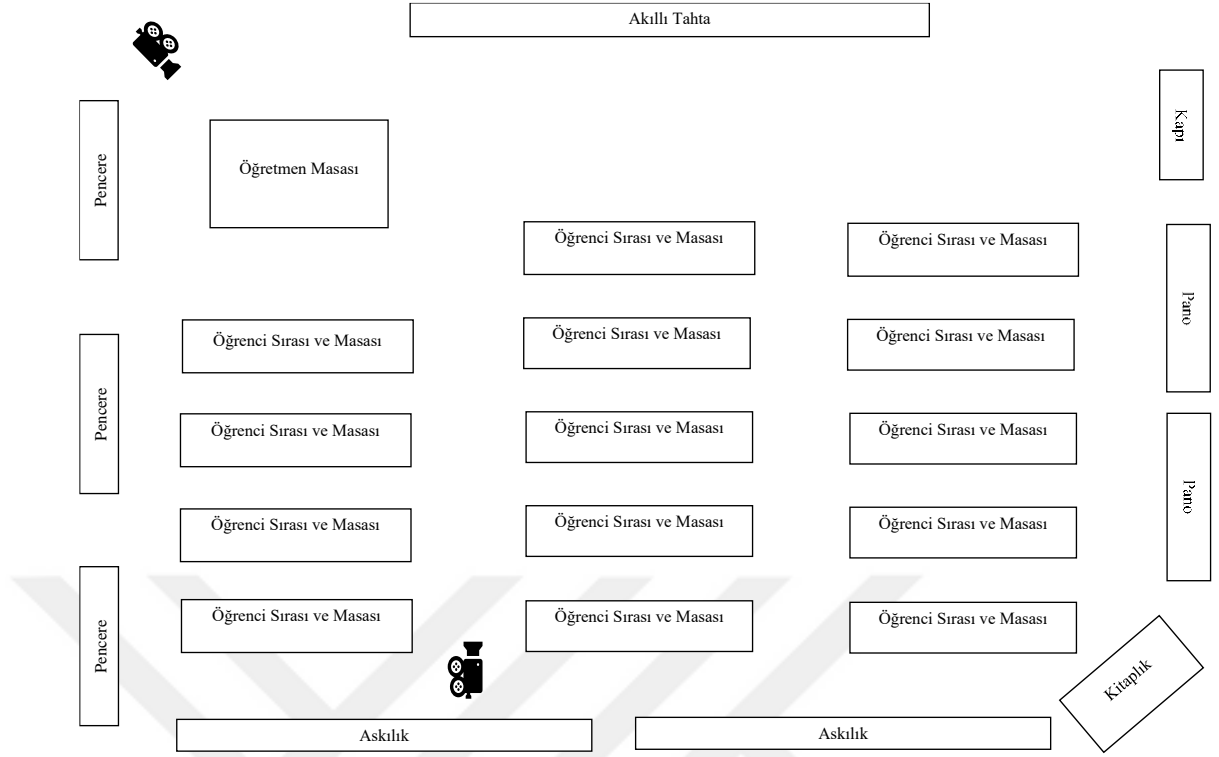
Çalışma grubunda deney grubundaki öğrencilerin velileri bulunmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve kendilerinden elde edilen verilerin araştırma kapsamında kullanılmasına yazılı olarak izin veren deney grubundaki dokuz öğrenci velisi ile denel işlem sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.2.2. Sosyal bilgiler öğretmeni

Çalışma grubunda deney ve kontrol grubunda öğretim yapan sosyal bilgiler öğretmeni bulunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmeni, 2005 yılında bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programından mezunu olmuştur. 2008 yılından itibaren MEB'e bağlı devlet okullarında sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

2.3. Araştırma Ortamı

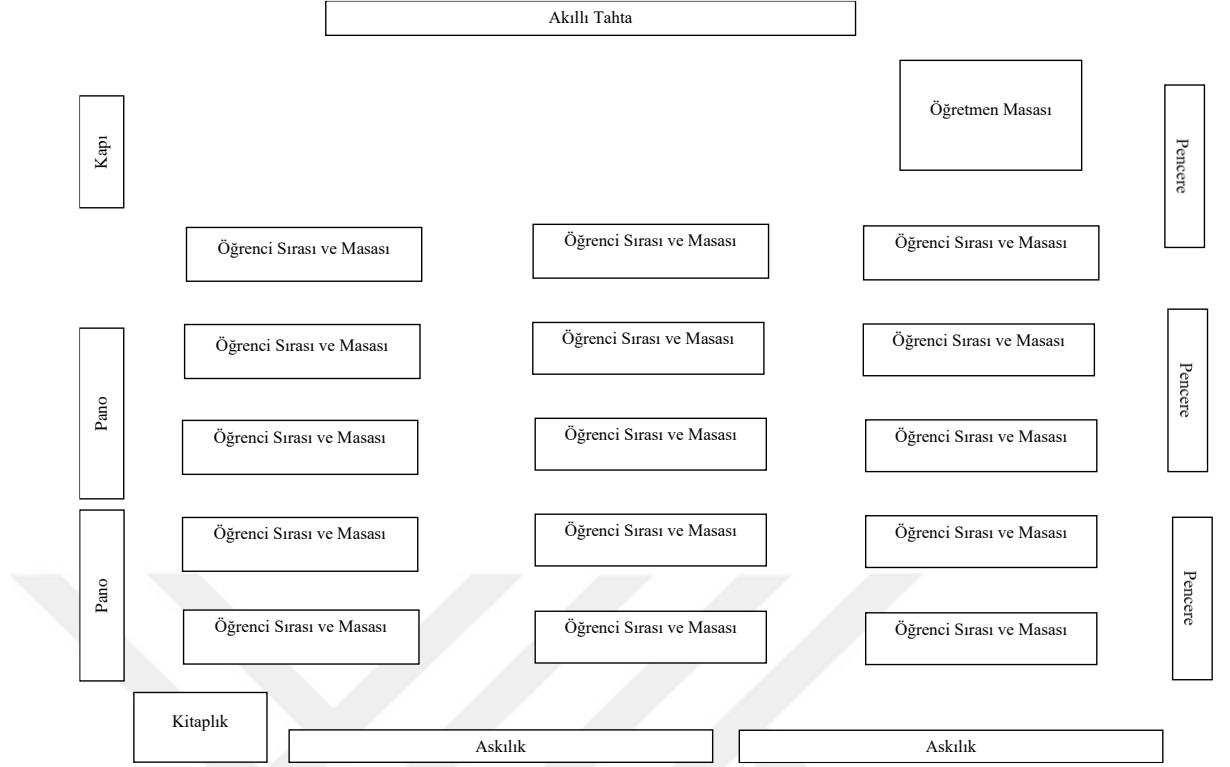
Denel işleme geçilmeden önce, deney ve kontrol grubu olarak belirlenen sınıfların fiziki ortamları ile sınıfların sahip olduğu olanaklara ilişkin değerlendirme yapmak amacıyla sınıflar incelenmiştir. Deney grubu olarak belirlenen 5C sınıfının krokisi Şekil 2.4'te gösterilmiştir.



Şekil 2. 4. 5C sınıfının krokisi

Şekil 2.4'te görüldüğü gibi dört katlı okul binasının üçüncü katında bulunan 5C sınıfı okulun kuzey cephesinde yer almaktadır. Sınıfta bir adet öğretmen masası, 14 adet öğrenci sırası ve masası, iki adet askılık, iki adet pano ve bir adet kitaplık bulunmaktadır. Genellikle öğrencilerin oturdukları yerler sabittir ancak süreç içerisinde zaman zaman bazı öğrenciler farklı yerlerde oturmuşlardır. Sınıfta tek video kamera ile video kaydı alınmıştır. Video kamera, gerçekleştirilen etkinliğin durumuna göre en geniş açı ile çekim yapılabilen yere konumlandırılmıştır. Bu nedenle bazı etkinliklerde sınıfın arkasından, bazı etkinliklerde ise öğretmen masasının arkasından video kamera çekimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu olarak belirlenen 5B sınıfının ise krokisi Şekil 2.5'te gösterilmiştir.

Kontrol grubu olarak belirlenen 5B sınıfı okul binasının dördüncü katında ve okulun güney cephesinde yer almaktadır. Sınıfta Şekil 2.5'te görüldüğü üzere bir adet öğretmen masası, 15 adet öğrenci sırası ve masası, iki adet askılık, iki adet pano ve bir adet kitaplık bulunmaktadır. Araştırmacı genellikle kitaplığın önündeki öğrenci sırasında kontrol listesi aracılığıyla gözlemlerini yapmıştır.



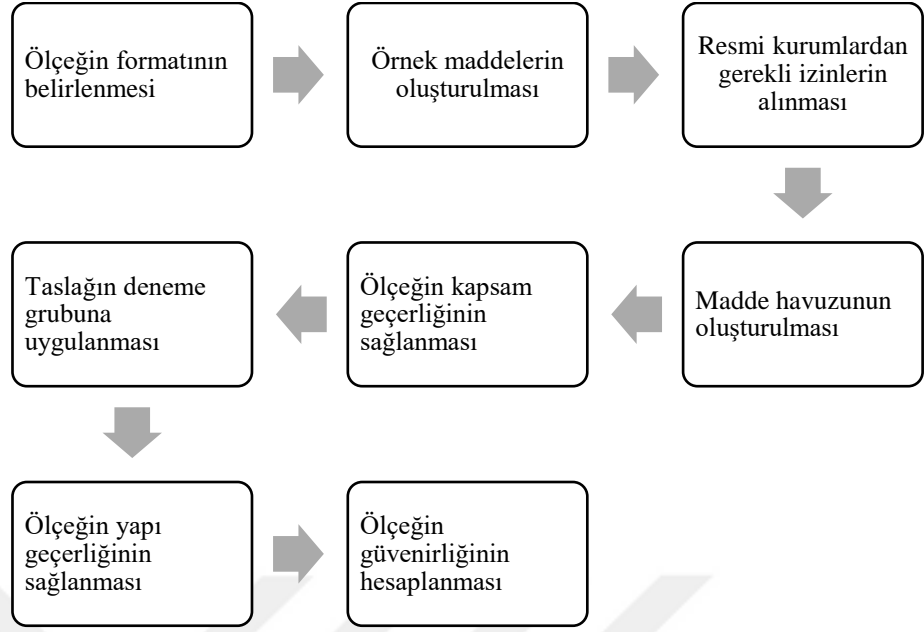
Şekil 2. 5. 5B sınıfının krokisi

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan SSÖ, kişisel bilgi formu, öğrenci, öğretmen ve veli görüşme formu, video kayıtları, yapılandırılmamış gözlem, anekdot, öğrenci ürünleri, kontrol listesi ve araştırmacı günlüğü hakkında bilgi verilmiştir.

2.4.1. Sosyal sorumluluk ölçeği

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerini ölçmek amacıyla ortaokul öğrencilerine yönelik SSÖ geliştirilmiştir. SSÖ'nün geliştirilmesinde izlenen süreç Şekil 2.6'da gösterilmiştir.



Şekil 2. 6. SSÖ'nün geliştirilme süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan SSÖ'nün geliştirilmesinde öncelikle hangi yöntemin benimseneceğine karar verilmiştir. Ölçülmesi hedeflenen yapı duyuşsal bir özellik olduğu için Likert Yöntemi'nin kullanılmasına karar verilmiştir. Likert Yöntemi kolay oluşturulması ve birçok duyuşsal özelliğin ölçülmesinde başarı ile kullanılması gibi nedenlerle sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Tekindal, 2015, s. 90). Likert Yöntemi ile geliştirilen ölçme araçlarında ölçülmesi istenen yapı ile ilişkili oluşturulan maddeler ve bu maddelere ilişkin yanıt kategorileri bulunmaktadır. Alan yazındaki araştırmalar Likert Yöntemi ile geliştirilen ölçeklerde çift rakamlı yanıt kategorilerinin bireylerin konu ile ilgili olumlu ya da olumsuz karar vermeye yönlendirdiğini, dolayısıyla yüksek güvenirlik ve geçerliğin elde edildiğini ortaya koymaktadır (Garland, 1991; Chomeya, 2010). Başka bir deyişle çift rakamlı yanıt kategorilerinin bulunduğu bir ölçme aracı, tek rakamlı yanıt kategorilerinin bulunduğu bir ölçme aracına göre daha sağlıklı ölçümler yapmaktadır. Bu bilgi doğrultusunda geliştirilen SSÖ'de çift rakamlı yanıt kategorisinin bulunmasına karar verilmiştir. Bunun yanında SSÖ'de bulunacak yanıt kategori sayısı ve kategorilerdeki ifadeler belirlenmiştir. Tekindal (2015)'ın belirttiği gibi katılımcıların yaşı, eğilimleri, eğitim seviyeleri, motivasyonları ve bilişsel seviyeleri gibi değişkenler göz önünde bulundurularak SSÖ'de "Her zaman", "Genellikle", "Bazen" ve "Hiçbir zaman" olmak üzere dört yanıt kategorisinin oluşturulmasına karar verilmiştir.

SSÖ'nün formatı belirlendikten sonra örnek maddeler oluşturulmuş ve ölçeğin geliştirilmesi amacıyla ilgili resmî kurumlardan araştırma iznine ilişkin başvuruda bulunulmuştur. İlgili resmî kurumlardan alınan izinlerden sonra SSÖ'nün madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken sosyal sorumluluk ile ilgili alan yazındaki bilgilerden, sosyal sorumluluk konusu ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili farklı yaş gruplarına yönelik olarak farklı şekillerde geliştirilen ölçme araçlarından (Wang, 2003; Gordon, 2003; Bora ve Baysan, 2007; Şengün ve Kaya, 2007; Aktepe, 2010; Erarslan, 2011; Çevik, 2012; TEGV, 2012; Bolat, 2013; Özen, 2013; Kaya ve Doğan, 2014; Başer ve Kılınç, 2015; Filiz ve Demirhan, 2015; Kaya ve Çolakoğlu, 2015; Argon ve Demirel, 2017; Liu, Liu ve Chen, 2017; Soetanto, Mullins ve Achour, 2017) ve sekiz ortaokul öğrencisi ve iki sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

Madde havuzunda yer alan maddeler aşağıdaki ilkeler doğrultusunda yazılmaya çalışılmıştır (Şeker ve Gençdoğan, 2014, s. 7; Tavşancıl, 2015, s. 35). Buna göre:

- Maddelerdeki ifadeler ölçülmek istenen özelliğe yönelik olmalıdır.
- Bir madde yalnızca bir özellik ölçmelidir.
- Maddeler açık, sade ve anlaşılır yazılmalıdır.
- Maddelerde günümüzde kullanım sıklığı az olan kelimeler olmamalıdır.
- Maddeler Türkçe dil bilgisine uygun biçimde yazılmalıdır.
- Maddelerin yazımında noktalama işaretlerine dikkat edilmelidir.
- Ölçekte yer alan yanıt kategorilerinin maddelerde bulunmamasına dikkat edilmelidir.
- Maddelerde çift olumsuz ifadelerden kaçınılmalıdır.
- Maddelerde bilinmeyen ve genellikle, kimi zaman gibi farklı anlamlar verebilecek kelimelere yer verilmemelidir.

Süreç sonunda madde havuzunda 124 adet madde yer almıştır. Aynı özelliğe yönelik yazıldığı belirlenen, ayırt ediciliğinin düşük olabileceği düşünülen ve öğrencilerin toplumsal yaşamdaki genel eğilime göre yanıtlayabileceği maddeler tekrar değerlendirilmiştir. Bazı maddelerin yeniden yazılması ve madde havuzundan çıkarılması sonucunda madde havuzunda toplam 93 madde kalmıştır. Madde havuzunda geriye kalan maddeler ölçme ve değerlendirme alanında doktora derecesine sahip ve bu alanda akademik çalışmalar yapan iki öğretim elemanı ile tekrar değerlendirilmiştir. Ayrıca maddelerin ifade ediliş biçimleri, Türkçe dil bilgisine ve imlâ kurallarına uygunluğunun

değerlendirilmesi amacıyla Türkçe eğitimi alanında doktora derecesine sahip bir öğretim elemanı ile tartışılmıştır. Gerçekleştirilen tartışmalar sonucunda maddelerin bazıları birleştirilerek ve bazıları ise tamamen yeniden yazılmıştır. Ayrıca bazı maddeler madde havuzundan çıkarılmıştır. Gerçekleştirilen bu süreç sonucunda madde havuzunda 50 madde kalmıştır.

Madde havuzunda kalan 50 maddeye ilişkin uzman görüşü almak amacıyla “Uzman Değerlendirme Formu” oluşturulmuştur. Madde havuzundaki 50 madde uzman değerlendirme formuna karışık biçimde yerleştirilmiştir. Her bir maddenin karşısına “Her zaman”, “Genellikle”, “Bazen” ve “Hiçbir zaman” ifadelerinin bulunduğu yanıt kategorileri oluşturulmuştur. Aynı zamanda her bir maddenin karşısına uzmanların görüşlerini belirtmesi için “Uygun”, “Uygun değil”, “Uygun ancak düzeltilmeli” ve “Öneri/Açıklamalar” bölümleri oluşturulmuştur. Ayrıca uzmanların maddeleri nasıl değerlendireceği ve formu nasıl kullanacağına ilişkin yönerge hazırlanarak uzman değerlendirme formu son biçimini almıştır. Hazırlanan uzman değerlendirme formu EK-4’te sunulmuştur.

SSÖ’nün kapsam geçerliği için sosyal bilgiler eğitimi alanında doçentlik derecesine sahip bir öğretim üyesi, sosyal bilgiler eğitimi alanında doktora eğitimlerine devam eden üç öğretim elemanı, eğitim programları ve öğretim alanında doktora yapmış bir öğretim üyesi, Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahip ve aynı alanda doktora eğitimini sürdüren bir öğretim elemanı ile ölçme ve değerlendirme alanında doktora derecesine sahip bir öğretim elemanı uzman değerlendirme formu aracılığıyla taslak hâlindeki SSÖ’yü değerlendirmiştir. Bunların yanında devlet okullarında görev yapan iki sosyal bilgiler öğretmeni ile özel bir okulda görev yapan bir sosyal öğretmeni benzer şekilde uzman değerlendirme formu aracılığıyla SSÖ’nün taslak hâlini değerlendirmiştir.

Uzman değerlendirme formu aracılığıyla alınan uzmanların görüşleri Lawshe Tekniği ile analiz edilmiştir. Uzmanların uzman değerlendirme formu aracılığıyla görüş ve önerilerinin alınmasının ardından her bir maddeye ilişkin maddelerin kapsam geçerlilik oranları (KGO) elde edilmiştir. Elde edilen KGO’lardan taslak ölçeğin kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanarak kapsam geçerliği çalışması sonlandırılmıştır (Yurdugül, 2005).

Her bir maddeye ilişkin KGO değerleri “G” “uygun” biçimde görüş bildiren ve “N” toplam uzman sayısı olmak üzere $KGO = [G/N/2]-1$ formülü ile elde edilir (Alpar, 2012,

s.509). Tablo 2.3'te uzmanların görüşlerine sunulan 50 maddeye ilişkin KGO değerleri gösterilmiştir.

Tablo 2.3. Maddelere ilişkin uzmanların görüşleri ve KGO değerleri

Madde Numarası	Uygun	Uygun Değil	KGO	Madde Numarası	Uygun	Uygun Değil	KGO	Madde Numarası	Uygun	Uygun Değil	KGO
1	10	0	1,00	18	10	0	1,00	35	10	0	1,00
2	10	0	1,00	19	10	0	1,00	36	10	0	1,00
3				20	10	0	1,00	37	10	0	1,00
4	10	0	1,00	21	10	0	1,00	38	10	0	1,00
5	10	0	1,00	22	10	0	1,00	39	9	1	0,80
6				23	10	0	1,00	40	10	0	1,00
7	9	1	0,80	24	10	0	1,00	41	10	0	1,00
8	10	0	1,00	25	10	0	1,00	42	10	0	1,00
9	10	0	1,00	26	9	1	0,80	43	10	0	1,00
10	10	0	1,00	27	9	1	0,80	44	9	1	0,80
11	9	1	0,80	28	10	0	1,00	45	10	0	1,00
12	10	0	1,00	29	10	0	1,00	46	10	0	1,00
13	10	0	1,00	30	10	0	1,00	47	10	0	1,00
14				31	10	0	1,00	48	9	1	0,80
15	10	0	1,00	32	9	1	0,80	49	10	0	0,80
16	10	0	1,00	33	9	1	0,80	50	10	0	0,80
17	10	0	1,00	34	10	0	1,00				

Tablo 2.3'te görüldüğü gibi maddelerin KGO değerleri 0,80 ile 1,00 arasında değişmektedir. 3, 6 ve 14. maddeler ile ilgili olarak uzmanların bazıları “Uygun”, bazıları ise “Uygun ancak düzeltilmeli” biçiminde görüş bildirmiştir. Ancak uzmanların bu maddelere ilişkin yaptıkları açıklamalar ve öneriler dikkate alınarak, bu üç maddenin taslak ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş ve KGI'nin hesaplanmasında bu maddeler dışarıda tutulmuştur.

Lawshe (1975) maddelerin seçilmesi ve çıkarılması için uzman görüşlerine göre KGO'ları hesaplanan maddelerin, sahip olması gereken KGO değerlerini belirlemiştir. Lawshe (1975) tarafından geliştirilen maddelerin sahip olması gereken minimum KGO değerleri Tablo 2.4'te gösterilmiştir.

Tablo 2.4. Maddelerin sahip olması gereken minimum KGO değerleri (Lawshe, 1975)

Toplam Uzman Sayısı	Minimum KGO Değeri	Toplam Uzman Sayısı	Minimum KGO Değeri
5	0,99	13	0,54

6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40+	0,29

Tablo 2.4'e göre uzman değerlendirme formu aracılığıyla görüşlerini bildiren uzman sayısı 10 olduğu için maddelerin sahip olması gereken minimum KGO değerinin 0,62 olması gerekmektedir (Lawshe, 1975). Taslak ölçekteki tüm maddelerin KGO değerleri 0,80 ile 1,00 arasında olduğu için ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Maddelerin KGO değerleri hesaplandıktan sonra taslak ölçeğin KGİ değeri hesaplanmıştır. Lawshe Tekniği'ne göre ölçeğin KGİ değeri, kalan maddelerin KGO değerlerinin toplamının kalan madde sayısına bölünmesi ile elde edilir. Önceden belirtildiği üzere uzman değerlendirme formları gönderildikten sonra uzmanların "Uygundur" ya da "Uygundur ancak düzeltilmelidir" biçiminde görüş bildirdikleri ve bir takım açıklama yaptıkları 3, 6 ve 14. maddelerin taslak ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Örneğin 6. maddede yer alan "daha yaşanabilir bir dünya için elimden geleni yapmaya çalışırım" ifadesine ilişkin olarak uzmanlar hedef kitlenin "daha yaşanabilir bir dünya" ifadesini anlamakta zorluk çekebileceklerini ve bu maddenin gerekli olduğu ancak düzeltilmesi gerektiğini bildirmiştir. Araştırmacılar bu doğrultuda bu maddeyi madde havuzundan çıkarma kararı almıştır. Dolayısıyla taslak ölçeğin KGİ değeri, geriye kalan 47 maddenin sahip olduğu KGO değerlerinden yola çıkarak hesaplanmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda 38 maddenin KGO değeri 1,00, kalan 9 maddenin KGO değeri 0,80 olarak hesaplanmış ve KGO değerlerinin toplamının, toplam madde sayısı olan 47'ye bölümünün 0,88 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lawshe Tekniğine göre ölçme aracının KGİ değeri 0,67'den büyük olması gerekmektedir (Alpar, 2012). Bu bilgiye göre ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kapsam geçerliği sağlanan SSÖ'nün yapı geçerliği çalışmasına geçilmeden önce ölçeğin taslak hâlinde biçimsel düzenlemeler yapılmış ve hedef kitle için bir yönerge eklenmiştir. Taslak ölçeğin okunabilirliği, anlaşılabilirliği ve tamamlanma süresinin değerlendirilmesi için orta sosyoekonomik düzeydeki bir ortaokulun 5. sınıfında öğrenim gören 21 öğrenci, 6. sınıfında öğrenim gören 30 öğrenci, 7. sınıfında öğrenim gören 24 öğrenci ve 8. sınıfında öğrenim gören 25 öğrenci olmak üzere toplam 100 ortaokul

öğrencisine deneme uygulaması yapılmıştır. Gerçekleştirilen deneme uygulamasında taslak ölçek öğrenciler tarafından ortalama yaklaşık altı dakikada tamamlanmıştır. Deneme grubundaki bazı öğrenciler bazı maddelere ilişkin görüş ve önerilerde bulunmuştur. Öğrencilerin görüş ve önerileri doğrultusunda bir maddede yer alan bazı ifadeler parantez içine alınmış ve başka bir maddenin karışıklık oluşturmaması için çıkarılmasına karar verilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucu taslak ölçekte 46 madde kalmıştır.

Taslak ölçek deneme grubuna uygulandıktan sonra ölçeğin yapı geçerliği belirlemek için elde edilen verilerden hareketle faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi aynı yapıyı veya niteliği ölçen değişkenlerin bir araya gelerek, az sayıda faktör ile açıklama yapmayı amaçlayan bir analizdir (Büyüköztürk, 2014). SSÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek için öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak faktör bulmak amacıyla yapılan bir analizdir. AFA'da faktörlerin her bir değişken üzerinde açıkladığı ortak varyansın veya ortak faktör varyansının en çok hangi yapıda sağlanabileceği görülmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu doğrultuda AFA için ortaokul öğrencilerinden oluşan bir gruba 46 maddelik taslak ölçek uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 21 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. AFA için verilerin elde edildiği öğrenci grubuna ilişkin bilgiler Tablo 2.5'de gösterilmiştir.

Tablo 2.5. AFA için verilerin elde edildiği öğrenci grubu

Ekonomik Düzey	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Alt sosyoekonomik düzey	25	25	28	24	102
Orta sosyoekonomik düzey	22	29	25	18	94
Üst sosyoekonomik düzey	23	31	30	32	116
Toplam	70	85	78	74	312

Tablo 2.5'de görüldüğü gibi farklı sosyoekonomik düzeydeki ortaokulların 5. sınıflarında öğrenim gören toplam 70, 6. sınıflarında öğrenim gören toplam 85, 7. sınıflarında öğrenim gören toplam 78 ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 74 kişi olmak üzere 312 ortaokul öğrencisinden AFA için veriler elde edilmiştir. AFA için 347 ortaokul öğrencisinden veri elde edilmiş ancak 35 öğrencinin ölçeğinde bir veya birden fazla maddenin boş bırakıldığı ya da bir madde için iki seçeneğin işaretlendiği belirlendiğinden bu öğrencilerin verileri analize dâhil edilmeyip veri setinden çıkarılmıştır.

Elde edilen veri setinin AFA için uygun olup olmadığını görmek için Keiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. AFA için elde edilen veri setinin KMO ve Barlett Küresellik Testi sonuçları Tablo 2.6’da gösterilmiştir.

Tablo 2.6. *KMO ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları*

KMO Örneklem Yeterliliği Ölçümü		,912
	Yaklaşık Ki-kare	4806,429
Barlett Küresellik Testi	Sd	1035
	Sig.	,000

Tablo 2.6’da görüldüğü gibi AFA için elde edilen veri setinin KMO değerinin ,912 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Barlett Küresellik Testi sonucunun ,01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre AFA için elde edilen veri setinin örneklem büyüklüğünün “mükemmel” düzeyde olduğu ve AFA için uygun olduğu belirlenmiştir (Pallant, 2005; Tavşancıl, 2005; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Veri setinin faktör analizi için uygun olduğu belirlendikten sonra aşağıdaki ölçütler doğrultusunda AFA uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018):

- Özdeğeri 1,000’den büyük olanlar faktör olarak kabul edilmiştir.
- Herhangi bir maddenin bir faktör altında gösterebilmesi için maddenin sahip olması gereken faktör yükü en az ,32 olarak belirlenmiştir.
- İki ya da daha fazla faktörün altında yer alan ve faktör yükü değerleri arasında ,10’dan daha az fark bulunan maddeler bulanık madde olarak nitelendirilerek ölçekten çıkarılmıştır.

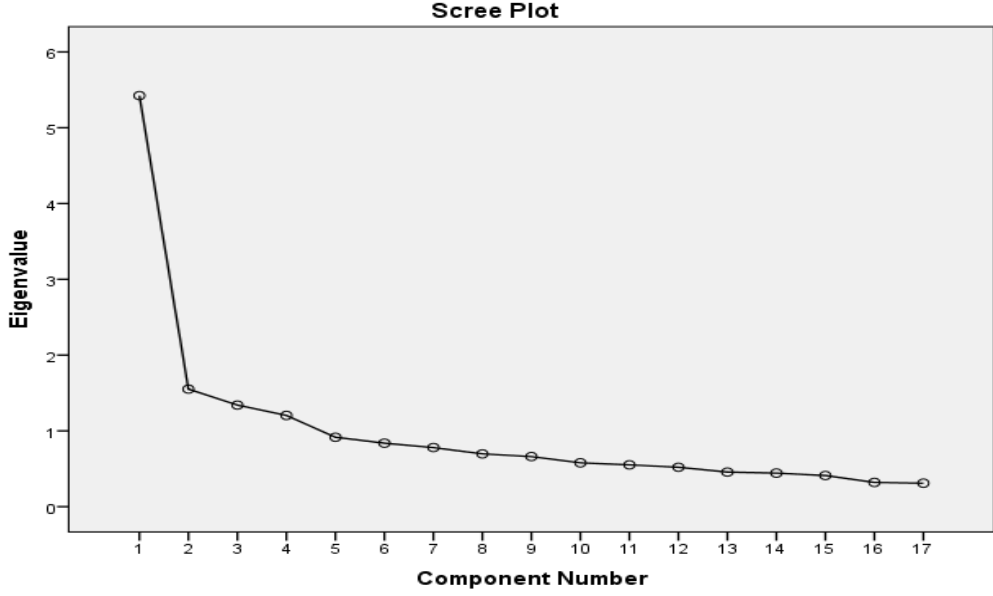
AFA’da yaygın olarak tercih edilen temel bileşenler analizi tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Bunun yanında sosyal bilimlerde yer alan tüm değişkenler, doğası gereği doğrudan ya da dolaylı olarak başka değişkenler ile ilişkili olduğu varsayıldığı için veriler üzerinde bu varsayımı göz önünde bulunduran oblimin döndürme yöntemi uygulanmıştır (Çoklu, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 204). Temel bileşenler analizi ve oblimin döndürme yöntemi ile gerçekleştirilen AFA sonucu ortaya çıkan yapı, maddelerin toplam korelasyon değerleri, oluşan faktörlerin sahip olduğu özdeğerler ve açıkladığı varyans oranları ile yapının bütün olarak açıkladığı toplam varyans oranı Tablo 2.7’de gösterilmiştir.

Tablo 2.7. SSÖ'nün AFA sonuçları ve maddelerin toplam korelasyon değerleri

Madde No	Faktörler				Madde Toplam Korelasyon Değerleri
	F1 (Yardımlaşma)	F2 (Birlikte hareket etme)	F3 (Çevresel Duyarlılık)	F4 (Sosyal Duyarlılık)	
Madde13	,720				,518
Madde32	,707				,463
Madde39	,701				,604
Madde36	,670				,592
Madde41	,495				,412
Madde7		,838			,395
Madde12		,826			,414
Madde43		,437			,550
Madde5			,739		,437
Madde11			,721		,360
Madde33			,653		,603
Madde37			,620		,421
Madde40	,343		,547		,663
Madde38			,542		,587
Madde6				,716	,372
Madde20				,665	,411
Madde31				,511	,326
Faktörlerin sahip olduğu öz değerler (eigenvalue)					
	5,242	1,551	1,340	1,204	
Faktörlerin açıkladıkları varyans oranları					
Açıklanan Varyans	%31,904	%9,124	%7,884	%7,082	
Açıklanan Toplam Varyans		%55,994			

Tablo 2.7'de görüldüğü gibi AFA için belirlenen ölçütler göz önünde bulundurularak ölçekte 17 maddeli bir yapı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçekteki 17 maddenin dört faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Buna göre madde 13, madde 32, madde 36, madde 39 ve madde 41'in birinci faktör (F1); madde 7, madde 12 ve madde 43'ün ikinci faktör (F2); madde 5, madde 11, madde 33, madde 37, madde 38 ve madde 40'in üçüncü faktör (F3); madde 6, madde 20 ve madde 31'in dördüncü faktör (F4) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Maddelerin sahip olduğu faktör yükü değerlerinin ise ,437 ile ,838 arasında ve maddelerin toplam korelasyon değerlerinin ,326 ile ,664 arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca F1'in açıkladığı varyans oranının %31,904 ve sahip olduğu öz değer 5,242, F2'nin açıkladığı varyans oranının %9,124 ve sahip olduğu öz değer 1,551, F3'ün açıkladığı varyans oranının %7,884 ve sahip olduğu öz değer 1,340 ve son olarak F4'ün açıkladığı varyans oranının %7,082 ve sahip olduğu öz değer 1,204 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranının ise %55,994 olduğu görülmektedir. Sosyal bilimlerde çok faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyans oranının %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2014;

Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). SSÖ'nün faktör sayısına karar vermek için bu bilgilerin yanında AFA sonucunda oluşan yamaç-birikinti grafiğinden yararlanılmıştır. AFA sonucu oluşan yamaç-birikinti grafiği Şekil 2.7'de gösterilmiştir.



Şekil 2. 7. AFA sonucu oluşan yamaç-birikinti grafiği

Yamaç-birikinti grafiğinde iki nokta arasındaki her bir aralık bir faktör anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Şekil 2.7'deki yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde ortaya çıkan yapının dört faktörlü olmasının en uygun seçenek olabileceği görülmektedir. AFA sonucu elde edilen yamaç-birikinti grafiği ile maddelerin faktör yükü, oluşan her bir faktörün açıkladığı varyans oranı, tüm faktörlerin birlikte açıkladığı varyans oranı, faktörlerin sahip olduğu öz değer ve maddelerin toplam korelasyon değerleri incelendiğinde SSÖ'nün dört faktörlü olmasına karar verilmiştir.

AFA sonucu oluşan faktörlerin isimleri sosyal sorumluluk alan yazınındaki kuramsal bilgiler ve ilişkili olduğu maddelerdeki ifadeler göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Buna göre birinci faktör (F1) "Yardımlaşma", ikinci faktör (F2) "Birlikte Hareket Etme", üçüncü faktör (F3) "Çevresel Duyarlılık" ve dördüncü faktör (F4) "Sosyal Duyarlılık" olarak isimlendirilmiştir.

AFA sonucunda karar verilen yapıyı doğrulamak için DFA uygulanmıştır. Bu doğrultuda DFA için ortaokul öğrencilerinden oluşan bir gruptan 17 maddeden oluşan SSÖ aracılığıyla veriler elde edilmiş ve elde edilen veriler IBM AMOS 21.0 Paket

Programı paket programı ile analiz edilmiştir. DFA için verilerin elde edildiği öğrenci grubuna ilişkin bilgiler Tablo 2.8’de gösterilmiştir.

Tablo 2.8. DFA için verilerin elde edildiği öğrenci grubuna ilişkin bilgiler

Sosyoekonomik düzey	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Alt sosyoekonomik düzey	28	18	28	23	97
Orta sosyoekonomik düzey	26	26	22	26	100
Üst sosyoekonomik düzey	26	30	42	18	116
Toplam	80	74	92	67	313

Tablo 2.8’de görüldüğü gibi farklı sosyoekonomik düzeydeki okulların 5. sınıflarında öğrenim gören toplam 80, 6. sınıflarında öğrenim gören toplam 74, 7. sınıflarında öğrenim gören toplam 92 ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 67 olmak üzere 313 öğrenciden DFA için veri elde edilmiştir. DFA için öncelikle toplam 323 ortaokul öğrencisinden veri elde edilmiş ancak 11 öğrencinin ölçeğinde bir veya birden fazla maddenin boş bırakıldığı ya da bir madde için iki seçeneğin işaretlendiği belirlendiğinden bu öğrencilerin verileri analize dâhil edilmeyip veri setinden çıkarılmıştır.

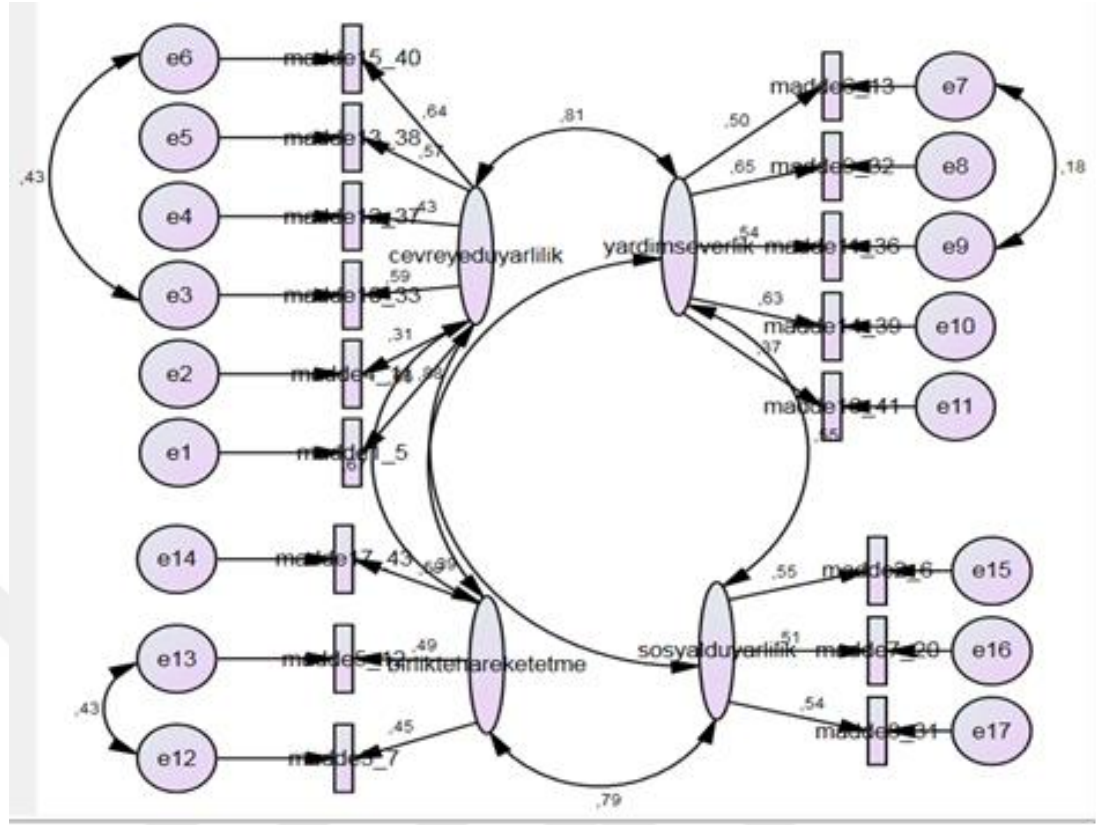
Gerçekleştirilen DFA sonucunda veri setinden elde edilen uyum indekslerinden χ^2/sd , RMSEA, CFI, GFI, RMR, AGFI, IFI ve TLI değerleri incelenmiştir. χ^2 değeri gözlenen ile beklenen sonuçların kovaryans matrisi asındaki fark ile ilgilidir, ancak örneklem büyüklüğünden çok etkilendiği için χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölümüne bakılması önerilmektedir. Yaklaşık hataların ortalama karekökü anlamına gelen RMSEA, merkezi olmayan χ^2 dağılımında, popülasyon kovaryanslarını kestirmek amacıyla kullanılır ve 0 ile 1 arasında değer almaktadır. CFI, karşılaştırmalı uyum indeksi anlamına gelir ve modelin uyumunu veya değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığını varsayan yokluk ya da bağımsızlık modeli olarak adlandırılan model ile karşılaştırarak verir. Bu değer 0 ile 1 arasında değişmektedir. İyi uyum indeksi anlamına gelen GFI, test edilen modelin örneklemdaki varyans kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir ve modelin açıkladığı örneklem varyansı olarak kabul edilir. Düzenlenmiş iyi uyum anlamına gelen AGFI, GFI’nin düzenlenmiş bir türüdür. AGFI parametre tahminlerinin sayısı için kullanılır. Artık ortalamaların karekökü anlamına gelen RMR, korelasyonlar arasındaki farkların karelerinin aritmetik ortalamasının karekökü ile elde edilir. Tucker-Lewis İndeksi olan TLI örneklem sayısının etkisini azaltır ve iyi uyum gösteren küçük örneklemli modellerin reddedilmesini engeller. Arttırılmalı uyum indeksi

anlamına gelen IFI, TLI indeksinin geniş değişkenliğinin ortaya çıkardığı problemleri ortadan kaldırmak için geliştirmiştir. Bu indeks türünde TLI'dan farklı olarak serbestlik derecesi hesaba katılmamaktadır (Doğan, 2013; Çapık, 2014; Karagöz, 2017; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). İncelenen uyum indeksleri arasında CFI, IFI ve TLI indekslerinin kabul edilebilir değerde olmadığı görülmüştür. Bundan dolayı yapıda modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon olarak çevresel duyarlılık faktörü ile ilişkili olan madde 6 ile madde 11 arasında, birlikte hareket etme faktörü ile ilişkili olan madde 10 ile madde 15 arasında ve son olarak yardımseverlik faktörü ile ilişkili olan madde 6 ile madde 11 arasında kovaryanslar oluşturulmuştur. Oluşturulan kovaryanslar neticesinde yapının uyum indekslerinin kabul edilebilir değerleri sağladığı görülmüştür. Ölçeğin modifikasyon öncesi ve sonrasında gözlenen uyum indeksleri Tablo 2.9'da gösterilmiştir.

Tablo 2.9. Sosyal sorumluluk ölçeğinin DFA sonucundaki uyum indeksleri

Uyum İndeksi	Modifikasyon Öncesi Gözlenen Uyum İndeksleri	Modifikasyon Sonrası Gözlenen Uyum İndeksleri	Ölçütler
χ^2/sd	2,312	1,689	$\leq 2,5$ = mükemmel uyum,
RMSEA	.065	.047	$\leq .05$ = mükemmel uyum, $\leq .06$ = iyi uyum
CFI	.87	.93	$\geq .90$ = iyi uyum
GFI	.90	.93	$\geq .90$ = iyi uyum
RMR	.049	.037	≤ 0.05 = mükemmel uyum
AGFI	.87	.90	$\geq .85$ = iyi uyum
IFI	.87	.93	$\geq .90$ = kabul edilebilir uyum
TLI	.84	.91	$\geq .90$ = kabul edilebilir uyum

Tablo 2.9 incelendiğinde modifikasyon sonrasında χ^2/sd , RMSEA ve RMR indekslerinin mükemmel uyum gösterdiği, CFI, GFI ve AGFI indekslerinin iyi uyum gösterdiği, IFI ve TLI indekslerinin kabul edilebilir uyum değerlerini sağladığı görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidel, 2001; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Karagöz, 2017). Gerçekleştirilen DFA sonucu elde edilen DFA diyagramı Şekil 2.8'de gösterilmiştir.



Şekil 2. 8. DFA diyagramı

SSÖ'nün AFA sonrasında ortaya çıkan yapısı DFA ile doğrulandıktan sonra ölçeğin güvenilirlik çalışmalarına başlanmıştır. SSÖ'deki her bir maddenin alabileceği değer sayısı ikiden fazla olduğu için, ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. SSÖ'de yer alan boyutların ve ölçeğin toplam Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 2.10'da gösterilmiştir.

Tablo 2.10. Sosyal sorumluluk ölçeğinin ve boyutlarının Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları

Boyut	İç Tutarlılık Katsayısı (Cronbach's Alpha)
Çevresel Duyarlılık	,718
Yardımseverlik	,685
Birlikte Hareket Etme	,541
Sosyal Duyarlılık	,633
Toplam	,828

Tablo 2.10 incelendiğinde SSÖ'nün Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının ,828 olduğu görülmektedir. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,00 ile 0,40 arasında olması ölçme aracının güvenilir olmadığını, 0,40 ile 0,60 arasında olması düşük

düzyeyde güvenilir olduğunu, 0,6 ile 0,8 arasında olması oldukça güvenilir olduğunu ve 0,80 ile 1,00 arasında olması yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Yaşar, 2014; Alpar, 2016; Karagöz, 2017; Yıldız ve Uzunsakal, 2018). Bu bilgilerden hareketle SSÖ'nün yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan SSÖ'nün boyutları olan çevresel duyarlılık, yardımseverlik ve sosyal duyarlılık boyutları oldukça güvenilir düzeydeyken, birlikte hareket etme boyutunun düşük düzeyde güvenilir olduğu görölmektedir. Ancak Akbulut (2011) Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı değerinin madde sayısına oldukça duyarlı olduğunu belirtmiştir. Madde sayısı az olan yapıların aynı zamanda maddeler arası korelasyon değerlerine bakılmasını önermiştir. Maddeler arası korelasyon değerlerinin en az ,20 olması gerekmektedir. Maddeler arası korelasyon değerlerinin ,20 ile ,29 arasında olması kapsamlı olarak, ,30 ve üzerinde olması ise çok yetkin düzeyde iç tutarlılık sağlandığını göstermektedir (Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991'den akt. Demirel ve Sungur, 2018). Her boyuttaki maddelerin, maddeler arası korelasyon değerleri incelendiğinde, tüm maddelerin maddeler arası korelasyon değerlerinin ,20'nin üzerinde olduğu görölmüştür. Sonuç olarak SSÖ'nün toplamının ve boyutlarının iç tutarlık katsayılarına göre güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca SSÖ'nün güvenirliği için test tekrar test yönteminden yararlanılmıştır. SSÖ öncelikle 14.12.2018 tarihinde orta sosyoekonomik düzeydeki bir ortaokulun 5. sınıfında öğrenim gören 32, 6. sınıfında öğrenim gören 31, 7. sınıfında öğrenim gören 30 ve 8. sınıfında öğrenim gören 25 olmak üzere toplam 118 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. 13.01.2019 tarihinde, başka bir deyişle 31 gün sonra aynı öğrencilere tekrar uygulanarak iki ölçüm arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2014). İki ölçüm arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısını hesaplamak için öncelikle verilerin normallik dağılımları incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra iki ölçüm arasındaki korelasyon katsayısı belirlenmiştir. SSÖ'nün güvenirlik çalışması için yararlanılan test tekrar test yöntemi sonucunda elde edilen Pearson Korelasyon Katsayısı'nın ,764 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pearson Korelasyon Katsayısı 0 ile +1 arasında değer almakta ve değerin 0'a yakın olması güvenirliğin düşük, 1'e yakın olması ise güvenirliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olması için bu değerin en az ,70 olması gerekmektedir (Alpar, 2016). Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda SSÖ'nün güvenirliği için gerçekleştirilen test tekrar test yöntemi sonucunda ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubuna uygulanmak üzere 4 faktörden ve 4 faktör ile ilişkili 17 maddeden oluşan, kapsam ve yapı geçerliği sağlanmış, yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirlenen ortaokul öğrencilerine yönelik SSÖ geliştirilmiştir. SSÖ'nün geliştirilme süreci uluslararası hakemli bir dergide makale olarak yayınlanmıştır (Eryılmaz ve Deveci, 2019).

2.4.2. Kişisel bilgi formu

Araştırmada çalışma grubuna ilişkin detaylı bilgiler alabilmek amacıyla deney ve kontrol grubuna kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaşanan yer, kardeş sayısı, doğum yeri, baba ve anne mesleği, baba ve anne öğrenim durumu ile ailelerinin aylık ortalama gelir bilgilerinin yanı sıra araştırmanın bağımlı değişkeni ile ilgili olabileceği düşünülen öğrencilerin haber takip sıklığı, öğrencilerin STK üyeliği, aile üyelerinin STK üyeliği ve sosyal sorumluluk projelerine katılmış ya da katılıyor olma durumlarına ilişkin soru yer almaktadır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve daha sonra uzman görüşü alınarak son biçimi verilmiştir. Deney ve kontrol grubuna uygulanan kişisel bilgi formu EK-5'te sunulmuştur.

2.4.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada öğrenciler, veliler ve sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler için birbirinden farklı olmak üzere üç yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Öğrenci yarı yapılandırılmış görüşme formu için hazırlanan sorular sosyal bilgiler eğitimi alanında çeşitli bilimsel araştırmalar yapmış ve bazı araştırmalarında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanmış bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş, uzmanın görüş ve önerileri doğrultusunda sorular gözden geçirilmiştir. Hazırlanan sorular aracılığıyla deney grubunda analizlere dâhil edilmeyen iki öğrenci ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmede soruların yeterince anlaşılıp anlaşılmadığı, birbirine benzer yanıtların verildiği soruların olup olmadığına dikkat edilmiş ve ön görülemeyen bir sorunun olup olmadığı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Pilot görüşmeden sonra yarı yapılandırılmış görüşme soruları yeniden gözden geçirilerek düzenlemiş ve toplam sekiz sorudan oluşan görüşme formu son biçimini almıştır. Öğrenciler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu EK-6'da sunulmuştur.

Veliler için ise ayrı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu sosyal bilgiler eğitimi alanında çeşitli bilimsel araştırmalar yapmış ve bazı araştırmalarında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmış bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Alan uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiş ve toplam yedi sorudan oluşan veli yarı yapılandırılmış görüşme formu son biçimini almıştır. Pilot görüşme yapılabilmesi için görüşülen velinin öğrencisinin ÇÇÖY'ye ilişkin deneyim sahibi olması, velinin ÇÇÖY kapsamında öğrencisi ile birlikte etkileşime girmesi ve velinin kendisinden elde edilen verilerin analize dâhil edilmemesi gerekmektedir. Bu nedenle veli yarı yapılandırılmış görüşme formu için pilot görüşme yapılamamıştır. Veli yarı yapılandırılmış görüşme formu EK-7'de sunulmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmeni için iki ayrı görüşme formları hazırlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve sosyal bilgiler eğitimi alanında çeşitli bilimsel araştırmalar yapmış, bazı araştırmalarında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmış bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Alan uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme formu tekrar gözden geçirilerek son biçimini almıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları için ÇÇÖY'yi daha önce uygulamış ya da uygulamakta olan başka bir öğretmen olmadığından pilot görüşme yapılamamıştır. Sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilen ilk yarı yapılandırılmış görüşmede kullanılan görüşme formunda sekiz soru bulunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilen ikinci yarı yapılandırılmış görüşmede kullanılan görüşme formunda ise yedi soru bulunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilen ilk ve ikinci yarı yapılandırılmış görüşme soruları sırasıyla EK-8 ve EK-9'da sunulmuştur.

Görüşmelerde esas olarak ÇÇÖY benimsenerek işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerine etkisine odaklanılmış ve bu doğrultuda derinlemesine veriler elde etmeye yönelik sorular hazırlanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin ÇÇÖY'ye ilişkin farkındalıkları ve sürece ilişkin düşünceleri ile ilgili derinlemesine veri toplanmaya çalışılarak süreci nasıl içselleştirdikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler, veliler ve sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı

yapılandırılmış görüşme süreleri ve görüşmelerin gerçekleştiği ortamlar Tablo 2.11’de gösterilmiştir.

Tablo 2.11. *Görüşmelerin gerçekleştiği ortamlar ve görüşme süreleri*

Katılımcı	Katılımcı Türü	Görüşülen Yer	Görüşme Süresi
Gökay	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	12’58’’
Öznur	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	14’01’’
Fulya	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	09’00’’
Eda	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	10’51’’
Yağmur	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	19’37’’
Cansu	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	12’04’’
Ramazan	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	14’20’’
Emir	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	10’24’’
Merve	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	20’46’’
Akif	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	09’29’’
Didem	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	12’44’’
Tolga	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	15’35’’
Ecem	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	12’38’’
Özgür	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	10’24’’
Burak	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	13’33’’
Selen	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	11’18’’
Ömer	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	15’25’’
Yağmur	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	16’33’’
Yasemin	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	11’43’’
Ozan	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	17’49’’
Tamer	Öğrenci	Zümre Toplantı Odası	11’33’’
Yasin Bey	Veli	Zümre Toplantı Odası	21’50’’
Halil Bey	Veli	Çalıştığı Yer	22’06’’
Serdar Bey	Veli	Zümre Toplantı Odası	28’04’’
Şebnem Hanım	Veli	Müdür Yardımcısı Odası	20’01’’
Yasemin Hanım	Veli	Zümre Toplantı Odası	26’29’’
Hakan Bey	Veli	Zümre Toplantı Odası	22’26’’
Kerem Bey	Veli	Zümre Toplantı Odası	34’41’’
Hande Hanım	Veli	Rehberlik Odası	33’03’’
Erdoğan Bey	Veli	Çalıştığı Yer	28’06’’
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Öğretmen	Zümre Toplantı Odası	30’45’’
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Öğretmen	Rehberlik Odası	47’47’’

Tablo 2.11’de görüldüğü gibi öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler 9’00’ ile 20’46’’ aralığında sürmüştür. Öğrenciler ile toplam görüşme süresi 282’45’’ olarak gerçekleşmiştir. Öğrenciler ile zümre toplantı odasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Zümre toplantı odası yaklaşık olarak 12m² genişliğindedir. Odada uzun bir toplantı masası ve masanın etrafında bulunan 10 adet sandalye mevcuttur. Ayrıca odanın bir duvarı tamamen kitaplık ile kaplıdır.

Veliler ile gerçekleştirilen görüşmeler ise 20’01’’ ile 34’41 aralığında sürmüştür. Veliler ile toplam 236’46’’ görüşme yapılmıştır. Velilerin birçoğu ile zümre toplantı odasında görüşülmüş, bir veli ile müdür yardımcısı odası ve bir veli ile rehberlik odasında

görülmüştür. Veliler ile çocukları aracılığıyla randevu saati alınmış ve araştırmanın gerçekleştirildiği okulda görüşme yapılması kararı alınmıştır. İki veli araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş fakat işlerinden dolayı araştırmanın gerçekleştirildiği okula gelememiştir. Okula gelemeyen velilerden kendileri için uygun saatte randevu alınmış ve çalıştıkları yerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce velilere görüşme verilerinin nasıl saklanacağına, analiz edileceğine ve raporlaştırılacağına ilişkin bilgiler verilmiştir. Velilerden elde edilen verilerin araştırmada kullanılabileceğine ilişkin sözlü onayları alınmış ve görüşme ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşme bitiminde kendilerine süreç ile ilgili soruları olabileceği düşünülerek araştırmacının iletişim bilgilerinin bulunduğu kartvizitler verilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmeni ile 10.12.2018 tarihinde gerçekleştirilen ilk görüşme 30'45", 14.02.2019 tarihinde gerçekleştirilen ikinci ise 47'47" sürmüştür. Sosyal bilgiler öğretmeni ile ilk görüşme zümre toplantı odasında, ikinci görüşme ise rehberlik odasında gerçekleştirilmiştir. İlk görüşme denel işlemin ortasında gerçekleştirilmiş, ikinci görüşme ise öğrenciler ve veliler ile yapılan görüşmeler bittikten sonra gerçekleştirilmiştir.

Tüm görüşmeler iki adet ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Zümre toplantı odasında gerçekleştirilen veli görüşmelerinden bazıları, toplantı odasına gelen üçüncü kişilerden dolayı kesintiye uğramış ve ilgili yerlerde durdurulmuştur. Velilerin üçüncü kişiler ile gerçekleştirdikleri kısa süreli diyaloglar ses kayıt cihazı durdurularak kayıt edilmemiştir. Üçüncü kişiler görüşme yapılan yerden çıktıktan sonra görüşmeler kaldığı yerden devam ederek kayıt altına alınmıştır.

2.4.4. Video kayıtları

Araştırmada deney grubunda ÇÇÖY doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamalar video kamera aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmada bir adet video kamera kullanılmıştır. ÇÇÖY'nin anlama ve öğrenme basamaklarında çoğunlukla öğretmen masasının arkasından video çekimi yapılırken, değerlendirme ve genişletme basamaklarında gerçekleştirilen etkinlikleri mümkün olduğu kadar geniş açıdan kayıt altına almak için etkinliklere göre genellikle sınıfın arkasından ve zaman zaman sınıf kapısının yanından video kamera çekimi yapılmıştır. Video kamera çekimi yapılırken cihaz, ayaklık ile sabitlenmiştir. Video çekimleri 32 GB'lık hafıza kartı aracılığıyla video kamera tarafından kaydedilmiş, video çekiminden sonra hafıza kartına kayıtlı olan video

kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Video çekimleri cihazın yüksek kalite özelliğiyle kaydedilmiştir. Video kayıtlarına ilişkin bilgiler Tablo 2.12’de gösterilmiştir.

Tablo 2.12. *Video kayıtlarına ilişkin bilgiler*

Öğrenme Alanı	Kazanım	Tarih	Kayıt Süresi
KÜLTÜR VE MİRAS	S.B.5.2.1. Somut kalıntılardan yola çıkarak kadim uygarlıkların insanlık tarihine katkılarını fark eder.	26.10.2018	29’11’’
		30.10.2018	28’01’’
		02.11.2018	28’09’’
		06.11.2018	38’10’’
		09.11.2018	29’39’’
	S.B.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihi mekanları, nesnelere ve eserleri tanıır.	13.11.2018	54’37’’
		16.11.2018	29’03’’
	S.B.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.	19.11.2018	67’02’’
	S.B. 5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.		
	S.B. 5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihi gelişimini değerlendirir.	23.11.2018	32’15’’
İNSANLAR YERLER VE ÇEVRELER	S.B. 5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı bölgenin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.	30.11.2018	33’05’’
		04.12.2018	35’40’’
		07.12.2018	70’13’’
	S.B. 5.3.2. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.	11.12.2018	33’46’’
		14.12.2018	32’21’’
	S.B. 5.3.3. Bölgesindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşim üzerindeki etkilerini ilişkilendirir.	14.12.2018	35’07’’
		18.12.2018	32’00’’
	S.B. 5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.	21.12.2018	73’’24’’
25.12.2018		-	
S.B. 5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.	28.12.2018	36’56’’	
Toplam			717’39’’

Tablo 2.12’de görüldüğü gibi deney grubunda “Kültür ve Miras” ile “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanları boyunca toplam 26 ders saatinde 717’39’’ video

çekimi yapılmıştır. Video çekimleri 26.10.2018 ile 28.12.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. 25.12.2018 tarihinde okul dışı etkinlik gerçekleştirildiği için video çekimi yapılamamıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmeni 26.11.2018 tarihinde deney grubuna yazılı sınav yaptığı için ders işlenmemiş, dolayısıyla video çekimi yapılmamıştır. Elde edilen video kayıtları daha sonra sosyal bilgiler öğretmeni ile paylaşılmıştır.

2.4.5. Yapılandırılmamış gözlem

Araştırmada deney grubunda özellikle ÇÇÖY'nin değerlendirme ve genişletme basamaklarında gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili derinlemesine veri elde etmek amacıyla yapılandırılmamış gözlem yapılmıştır. Gözlemlerde öğrencilerin süreçteki tutum ve davranışları, süreçteki değişimleri, birbirleriyle ve öğretmenleri ile olan ilişkileri ile planlama ve uygulama basamaklarında yaptıkları etkinliklere ilişkin yaptıkları değerlendirmelere odaklanılmıştır. Araştırmacı yapılandırılmamış gözlemlerini sınıfın arka bölümünde bulunan sırada tek başına oturarak ve araştırmanın amacı doğrultusunda notlar alarak gerçekleştirmiştir.

2.4.6. Anekdöt

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin sürece ilişkin deneyimleri ile ilgili düşüncelerini yazılı olarak elde etmek amacıyla kendilerinden anekdot tutmaları istenmiştir. Denel işlemin başlangıcında her bir öğrenciye anekdotlarını yazmaları için defter dağıtılmıştır. Anekdöt defterlerinin ilk sayfasına anekdotların nasıl yazılacağına ilişkin bir yönerge ve şablon bulunan anekdot kayıt formu yapıştırılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan anekdot kayıt formu daha önce araştırmalarında anekdot kayıtlarından yararlanan bir alan uzmanına inceletilmiştir. Uzman tarafından yapılan değerlendirmeden sonra forma son biçimi verilmiştir. Anekdöt kayıt formu EK-10'da sunulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmeni, öğrencilere anekdot kayıt formuna dayalı olarak anekdotların nasıl yazılacağına ilişkin bilgilendirmeler yapmıştır. Deney grubuna uygulanan son testlerden sonra anekdot defterleri toplanmış ve öğrencilerin anekdotları analiz edilmiştir.

2.4.7. Öğrenci ürünleri

Denel işlem süresince öğrenciler özellikle ÇÇÖY'nin uygulama, değerlendirme ve genişletme aşamalarında ürünler ortaya koymuşlardır. Öğrenciler ÇÇÖY'nin uygulama

aşamasında gerçekleştirdikleri etkinlikleri video kamera ile kayıt altına almış, değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen his adamı; his zarı; baş, kalp ve ayak etkinliği gibi etkinliklerde düşüncelerini ve hislerini yazılı olarak ifade etmiş ve değerlendirme aşamasında gerçekleştirdikleri etkinlikleri nasıl daha iyi ve etkili bir şekilde yapabileceklerine ilişkin ürettikleri fikirleri yazılı olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin denel işlem süresince ortaya koydukları ürünler arşivlenmiş ve denel işlemden sonra analiz edilerek araştırmada kullanılmıştır.

2.4.8. Kontrol listesi

Kontrol listesi, kontrol grubunda ÇÇÖY ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili uygulamaların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini gözlemlemek amacıyla hazırlanmıştır. Kontrol listesinde ÇÇÖY'ye ilişkin birtakım göstergeler bulunmaktadır. Göstergeler, ÇÇÖY'nin aşamalarından olan anlama, öğrenme, planlama, uygulama, değerlendirme ve genişletme başlıkları altında toplanmıştır. Her bir ifadenin karşısında "Gerçekleşti" ve "Gerçekleşmedi" biçiminde ikili yanıt kategorisi oluşturulmuştur. Ayrıca her bir ifadenin karşısına "Açıklama" bölümü eklenmiştir. Alan uzmanından kontrol listesine ilişkin değerlendirmeler alınmış, alan uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve düzenlemeler yapılarak 23 maddeden oluşan kontrol listesi son biçimini almıştır. Kontrol listesi EK-11'de sunulmuştur. Araştırmacının kontrol grubunda kontrol listesi aracılığı ile gerçekleştirdiği gözlemler deney grubundaki denel işlem süreci ile beraber başlamış ve denel işlemin sonlanmasıyla sona ermiştir.

2.4.9. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı, araştırmanın tüm sürecinde düzenli olarak araştırmacı günlüğü tutmuştur. Araştırmacı, araştırma günlüğünden veri toplama araçlarını geliştirme ve veri toplama araçlarının raporlaştırılması sürecinde yararlanmıştır. Bunların yanında araştırmada pilot uygulamalar öncesinde, sırasında ve sonrasında, denel işlem öncesinde, sırasında ve sonrasında yaşanan gelişmeler araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir. Ayrıca araştırmacı, nicel ve nitel verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırma bulgularının raporlaştırılması sürecinde araştırmacı günlüğünden yararlanmıştır.

2.5. Pilot Uygulama Süreci

Araştırmada denel işleme geçilmeden önce pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada denel işleminde kullanılması planlanan etkinliklerin bir kısmı uygulanmış ve süreç içerisinde gözlemlenen eksiklikler belirlenmeye çalışarak gerekli düzenlemelerin yapılması amaçlanmıştır. Pilot uygulama denel işlemin gerçekleştirildiği il merkezindeki aynı sosyoekonomik çevrede bulunan başka bir ortaokulun 5. sınıflarının bir şubesinde uygulanmıştır. Pilot uygulama için 5. sınıf SBDÖP'deki ilk öğrenme alanı olan "Birey ve Toplum" öğrenme alanı belirlenmiştir. ÇÇÖY doğrultusunda Birey ve Toplum öğrenme alanındaki kazanımlara yönelik olarak araştırmacı tarafından etkinlik planları geliştirilmiştir. Geliştirilen etkinlik planları ÇÇÖY ile ilgili bilgiye sahip ve akademik çalışma yapmış bir alan uzmanı tarafından incelenmiş, alan uzmanının yaptığı değerlendirmeler doğrultusunda etkinlik planları son biçimini almıştır. Etkinlik planlarının uygulanmasında kullanılan öğretim materyalleri araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Pilot uygulamadan önce pilot uygulamanın gerçekleştirileceği okulun müdürü ve belirlenen sınıfın sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşülmüş ve kendilerinden izin alınmıştır. Ayrıca belirlenen sınıftaki öğrencilerden ve velilerinden yazılı izin alınmıştır. Pilot uygulama 27.09.2018 ile 19.10.2018 tarihleri arasında dokuz ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadaki etkinlik planları araştırmacı tarafından uygulanmış, sınıfın sosyal bilgiler öğretmeni tarafından gözlemlenmiştir. Süreç aynı zamanda video kamera aracılığıyla kaydedilmiştir. Uygulamaya toplam 32 öğrenci katılmıştır. Pilot uygulamada öğrenciler derste öğrendiklerini bir hafta arkadaşlarına, bir hafta ailelerine ve bir hafta toplumdaki bireylere aktarmaya çalışmak için kendilerinin planladığı uygulamalar gerçekleştirmiştir.

Pilot uygulamada, hazırlanan etkinlik planlarında öğrenme basamağına fazla zaman ayrıldığı, bundan dolayı değerlendirme ve genişletme basamaklarında zaman yönetimi konusunda zorluk yaşandığı belirlenmiştir. Bunun yanında değerlendirme basamağında kullanılan "iç içe geçmiş çemberler" etkinliğinin sınıfın düzeninden dolayı etkili uygulanamadığı görülmüştür. Ayrıca süreç içerisinde öğrencilerden anekdot yazmaları istenmiştir. Ancak öğrencilerin yazdığı anekdotların yetersiz olduğu görülmüştür.

Pilot uygulamanın bitiminde uygulamaları gözlemleyen sosyal bilgiler öğretmeni ile bir görüşme gerçekleştirilerek fikir alışverişinde bulunulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmeni işe koşulacak yaklaşımın oldukça yararlı olabileceğini ve uygulanabilir olduğunu, ancak öğrenciler süreç içerisinde arkadaşları ve toplumdaki bireyler ile

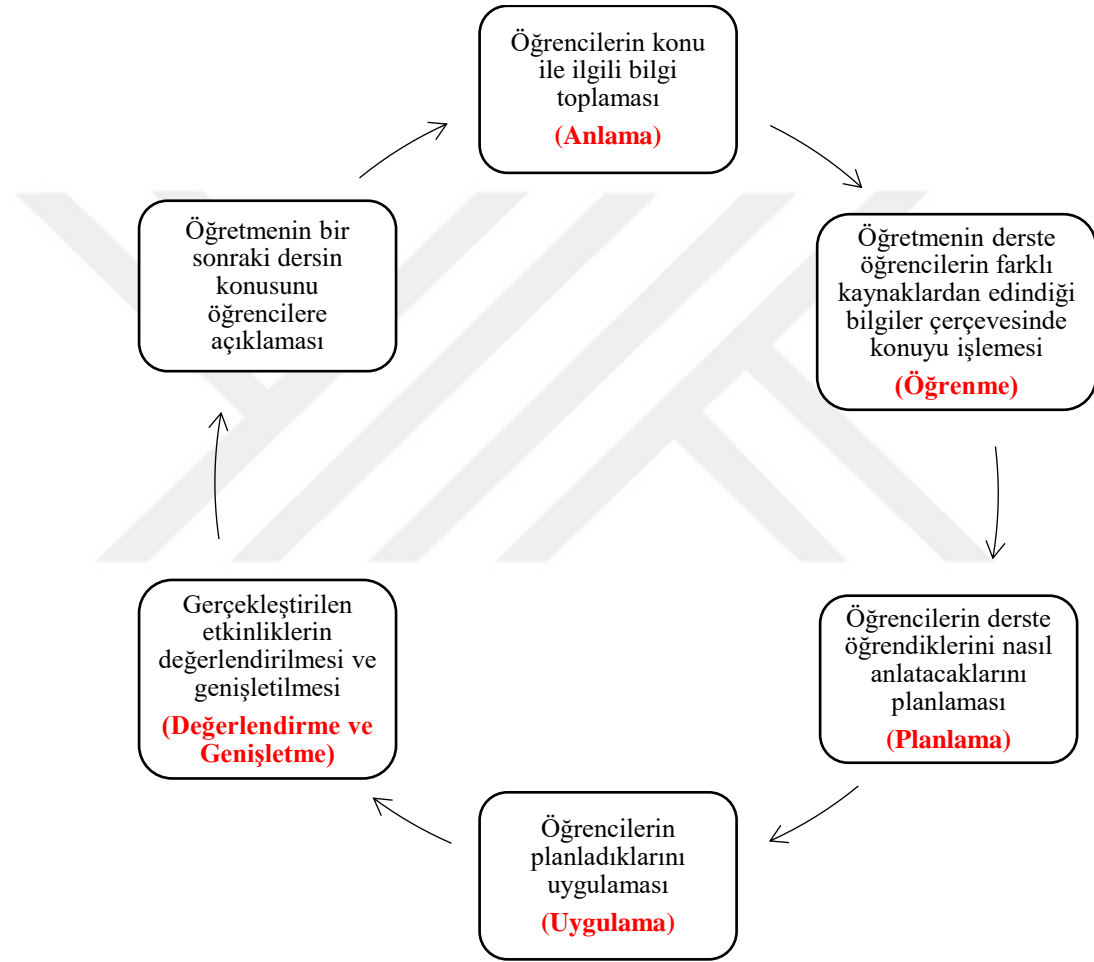
etkileşime gireceği için velilerden gelebilecek tepkilerin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir.

Pilot uygulamada edinilen deneyimler doğrultusunda denel işlem için hazırlanan etkinlik planları tekrar gözden geçirilmiş ve birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca “iç içe geçmiş çemberler” etkinliğinin denel işlemde kullanılmamasına karar verilmiştir. Bunların yanında denel işlemde önce, deney grubundaki öğrencilerin araştırmanın amacına yönelik anekdot yazmaları için bir anekdot kayıt formu hazırlanmış ve içerisinde anekdotlarını nasıl yazacaklarına ilişkin bir yönerge yazılmıştır. Denel işlemde önce deney grubundaki öğrencilerin velileri ile veli toplantısının planlanmasına pilot uygulamada edinilen deneyimlerden sonra karar verilmiştir.

2.6. Denel İşlem Süreci

Denel işleme geçilmeden önce denel işlemin gerçekleştirileceği okulun müdürü ve deney ve kontrol grubunun sosyal bilgiler öğretmeni ile uygulamalara ilişkin toplantılar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen toplantıda sosyal bilgiler öğretmeni, velilerinden gelebilecek tepkilerin araştırma için engel oluşturabileceğini dile getirmiş ve bu görüş doğrultusunda 22.10.2018 tarihinde deney grubundaki öğrencilerin velileri için bir veli toplantısı gerçekleştirilmiştir. Veli toplantısında velilere araştırma sürecinde gerçekleştirilecek etkinliklere ilişkin bilgiler verilmiş, elde edilen verilerin nasıl kaydedileceği, arşivleneceği, analiz edileceği ve raporlaştırılacağına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca veli toplantısının son bölümünde velilerin soruları yanıtlanmış ve toplantıya katılan tüm velilere araştırmacının imzasının bulunduğu “veli onay formları” dağıtılmıştır. Veli onay formlarının biri araştırmacıda, diğeri ise velilerde kalmıştır. Veli onay formu EK-14’te sunulmuştur. Ayrıca öğrencilerden araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ettiklerine ilişkin yazılı onaylar alınmıştır. Bunun için “öğrenci gönüllü katılım formu” verilmiş ve öğrenciler aile üyeleri ile imzalamışlardır. Öğrenci gönüllü katılım formu EK-13’te sunulmuştur. Velilerden ve öğrencilerden yazılı olarak onay alındıktan sonra ve denel işlem başlamadan önce deney grubundaki öğrencilere sosyal bilgiler öğretmeni tarafından anekdotlarını yazmaları için anekdot defterleri dağıtılmış ve anekdotları nasıl yazacaklarına ilişkin bilgilendirme sosyal bilgiler öğretmeni tarafından yapılmıştır. Ayrıca öğrencilere anekdotlarını yazarken örnek oluşturması için Anekdot Kayıt Formu verilmiştir. “Kültür ve Miras” öğrenme alanının ilk kazanımının ele alındığı olduğu sosyal bilgiler dersi ile denel işlem başlamıştır.

Denel işlem sürecinde her bir sosyal bilgiler dersinden önce araştırmacı ile sosyal bilgiler öğretmeni dersin nasıl işleneceği, materyallerin nasıl ve hangi zamanlarda kullanılacağına ilişkin toplantılar gerçekleştirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik planlarını uygularken, kontrol grubunda kendi planları doğrultusunda öğretime devam etmiştir. Deney grubunda gerçekleştirilen öğretim süreci şekil 2.9’da gösterilmiştir.

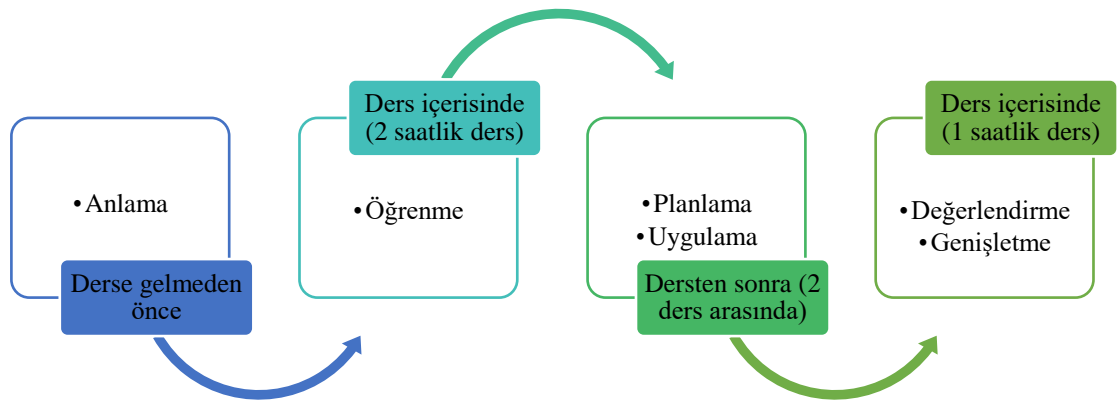


şekil 2. 9. Deney grubunda gerçekleştirilen öğretim süreci

şekil 2.9’da görüldüğü gibi deney grubundaki ÇÇÖY doğrultusunda gerçekleştirilen sosyal bilgiler dersine ilişkin süreç altı aşamadan oluşmaktadır. Öğrenciler ÇÇÖY’nin anlama aşamasında sosyal bilgiler dersine gelmeden önce ele alınan kazanım ile ilgili ders kitaplarından, internetten ve aile üyelerinden bilgiler edinmiştir. Öğrenme aşamasında sosyal bilgiler öğretmeni öğrencilerin derse gelmeden önce edindikleri bilgileri arkadaşları ile paylaşması için olanaklar tanımiş ve öğrenciler

bilgi kartları ve yazdıkları notlar aracılığıyla sınıf arkadaşları ile edindikleri bilgileri paylaşmışlardır. Ayrıca bu aşamada sosyal bilgiler öğretmeni, öğrencilerde ele alınan kazanımın konusuna ilişkin farkındalık oluşturmak amacıyla öğrencilerin derse gelmeden önce edindikleri bilgilerden yola çıkarak daha kapsamlı ve anlaşılır bilgiler aktarmıştır. Planlama aşamasında öğrenciler, ailelerine, arkadaşlarına ya da toplumdan birilerine ele aldıkları konuyu aktarmak için gerçekleştirilecekleri uygulamalara ilişkin planlama yapmıştır. Uygulama basamağında ise öğrenciler planladıkları etkinlikleri uygulamıştır. Değerlendirme basamağında öğrenciler sosyal bilgiler öğretmeni rehberliğinde gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler ile yapmış oldukları uygulamaları değerlendirmiştir. Son olarak ise genişletme basamağında öğrenciler sosyal bilgiler öğretmenin uyguladığı çeşitli etkinlikler aracılığıyla konuyu daha iyi ve etkili bir şekilde hedefledikleri kişilere nasıl aktarabileceklerine ilişkin fikir yürütmüştür.

Anlama basamağı öğrenciler derse gelmeden önce okul dışında, öğrenme basamağı ise öğretmen rehberliğinde sınıf içerisinde gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler dersi haftada üç ders saati olduğu için dersler bir gün iki ders saati, bir başka gün ise bir ders saati olarak uygulanmıştır. Bu yüzden öğrenme basamağı iki ders saatinin olduğu gün gerçekleştirilmiştir. Planlama ve uygulama basamakları öğrenciler tarafından okul dışında belirledikleri yerde, belirledikleri zamanda ve belirledikleri kişiler ile gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme ve genişletme basamakları ise öğretmen rehberliğinde etkileşimli etkinlikler aracılığıyla bir ders saatinin olduğu gün gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uygulanan ÇÇÖY süreci Şekil 2.10'da gösterilmiştir.



Şekil 2. 10. Araştırmada uygulanan ÇÇÖY süreci

Denel işlem sonunda ve gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden sonra okul müdürü ile toplantı gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen toplantıda araştırma sürecinin etkili bir şekilde işlediği ve tamamlandığı bilgisi verilerek denel işlem sonlandırılmıştır.

2.7. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi için çeşitli nicel ve nitel veri analizi yöntemleri uygulanmıştır. Denel işleme başlamadan önce deney ve kontrol grubunun SSÖ'den aldığı ön test puanları arasında bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır. Bu kapsamda öncelikle ön test puanlarının bağımsız örneklem için t testi için gerekli olan varsayımları karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun SSÖ'den aldığı ön test puanların normallik dağılımlarını incelemek için puanların basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmış ve denel işlemdeki çalışma grubunun sayısı 50'den az olduğu için Shapiro-Wilk Testi'nden yararlanılmıştır. Varyansların homojenliğini incelemek için ise Levene Homojenlik Testi'nden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Gerçekleştirilen analizlerin sonuçlarında verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra deney ve kontrol grubunun SSÖ'den aldığı ön test puanları arasında bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında ise her iki grubun ön test puanları ortak değişken olarak kabul edilerek tek yönlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Katılımcıların ön test ile son test puanlarının elde edildiği ve kontrol grubunun olduğu bir araştırmada denel işlemin etkililiğini belirlemek için kullanılacak en uygun istatistiksel işlem, ön testin ortak değişken olarak kontrol edildiği tek yönlü ANCOVA'dır. Parametrik bir test olan tek yönlü ANCOVA'nın uygulanabilmesi için grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların normal dağılım göstermesi ve varyanslarının eşit olması, bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olması, gruplar içi regresyon eğrilerinin eşit olması ve ortalama puanlarının karşılaştırılacağı grupların ilişkisiz olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2014). Deney ve kontrol grubunun SSÖ'den aldığı ön test ve son test puanları arasında tek yönlü ANCOVA'nın uygulanıp uygulanamayacağını belirlemek için elde edilen puanların normallik analizleri yapılmış, varyanslarının eşitliği kontrol edilmiş, bağımlı değişken olan deney ve kontrol grubunun SSÖ'den aldığı son test puanları ile ortak değişken olan deney ve kontrol grubunun SSÖ'den aldığı ön test

puanları arasındaki doğrusallık ilişkisi ve gruplar içi regresyon eğrilerinin eşitliği incelenmiştir. Elde edilen verilerin belirtilen varsayımları karşıladığı belirlendikten sonra denel işlemin etkililiğini görmek için tek yönlü ANCOVA uygulanmıştır.

Araştırmada ayrıca denel işlemin etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü araştırmalarda en az anlamlılık kadar göz önünde bulundurulması gereken bir özelliktir. Bunun için araştırmanın etki büyüklüğünün raporlaştırılması gerekir (Özsoy ve Özsoy, 2013; Kılıç, 2014). Araştırmanın etki büyüklüğü için tek yönlü ANCOVA sonucunda hesaplanan kısmi η^2 değeri incelenmiştir.

Bunların yanında gerçekleştirilen denel işlemin gücü raporlaştırılmıştır. Christensen, Johnson ve Turner (2015) araştırmada H_0 hipotezinin en az %80 oranında reddedilmesi beklendiğini belirtmiştir. Bunun için gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA sonucunda elde edilen güç değeri raporlaştırılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun denel işlem sürecinde sosyal sorumluluk düzeylerinde gerçekleşen kendi içindeki değişimleri görmek amacıyla grupların SSÖ'den aldıkları kendi ön test ve son test puanları arasında ilişkili örneklem için t testi uygulanmıştır. Denel işlem kapsamında elde edilen tüm veriler SPSS 21.0 Paket Programı'na kaydedilmiş ve tüm analizler bu program aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Denel işlem esnasında ve sonrasında elde edilen nitel veriler tümevarımsal analiz yaklaşımı benimsenerek analiz edilmiştir. Tümevarımsal analiz yaklaşımında parçalardan bütüne doğru bir seyir söz konusudur. Bu doğrultuda elde edilen veriler tümevarımsal analiz yaklaşımı doğrultusunda analiz edilerek kodlar oluşturulmuş, oluşturulan kodlardan temalara, temalardan yola çıkılarak ise bulgulara ulaşılmıştır. Öncelikle yarı yapılandırılmış görüşmelerin tümü ve video kayıtlarının ilgili yerleri bilgisayar ortamında yazılı metinler hâline getirilmiştir. Ayrıca denel işlem sürecinde öğrencilerin sürece ilişkin yazdıkları anekdotlarının bulunduğu defterler ile öğrenci ürünlerinin fotoğrafları çekilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamında yazılı metinler hâline getirilen veriler ve fotoğrafları çekilerek bilgisayar ortamına aktarılan tüm veriler NVIVO 12 Pro Paket Programı'na aktarılmış ve tümevarımsal analiz yaklaşımı doğrultusunda analiz edilmiştir. Bunların yanında araştırmacı günlüğü ve yapılandırılmamış gözlemlere ilişkin veriler tümevarımsal analiz yaklaşımı doğrultusunda analiz edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerden ve öğrencilerin velilerinden elde edilen nitel verilerin sunumunda araştırmanın gizlilik ilkesi gereğince takma isimler kullanılmıştır.

2.8. İnanırdırıcılık

Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin ve analizlerin inandırdırıcılığı için öncelikle görüşülen kişilerin aktardıkları ile yazılı metin hâline getirilen görüşmelerin tutarlılığını sağlamak amacıyla katılımcılardan “katılımcı onayı” alınmıştır. Bunun için deney grubundaki öğrenciler, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden veliler ve sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yazılı metinler hâline getirilmiştir. Yazılı metinler hâline getirilen görüşmeler katılımcılara verilmiş ve katılımcılar metinlerdeki açıklamaların kendilerine ait olup olmadığını kontrol etmiştir. Katılımcılar kontrol ettikleri metinleri yazılı olarak onaylayıp araştırmacıya iletmiştir.

Araştırmanın inandırdırıcılığını arttırmak için araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin yaklaşık %20’lik bir bülümü nitel araştırma yöntemlerine ilişkin bilgi ve deneyim sahibi olan ve doktora eğitimine devam etmekte olan bağımsız bir araştırmacı tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda yeniden analiz edilmiştir. Bağımsız araştırmacı ile araştırmacı yaptıkları analizleri karşılaştırmış ve tüm analizlerde fikir birliğine varana kadar tartışmışlardır. Bu süreçte bazı kodların isimleri değişmiş, bazı kodlar birleştirilmiş, bazı kodlar farklı temalar altına alınmış ve bazı temalar birleştirilmiştir. Araştırmacı daha sonra bağımsız araştırmacı ile gerçekleştirdiği tartışmalarda fark ettiği durumlar çerçevesinde önceden gerçekleştirdiği tüm analizleri tekrar değerlendirmiştir.

Araştırmanın inandırdırıcılığını arttırmak için ayrıca uzman değerlendirmesine başvurulmuştur. Bu kapsamda araştırmacı süreç içerisinde belli zaman aralıkları ile araştırma boyunca gerçekleştirdiği tüm çalışmaları doktora tez izleme komitesine sunmuştur. Araştırmacı farklı alan uzmanlıklarına sahip tez izleme komitesi üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda çalışmalarını sürdürmüştür.

Araştırmanın inandırdırıcılığını arttırmak için bunların yanında veri kaynakları ve veri toplama araçları çeşitlendirilmiştir. Araştırmada öğrencilerden, velilerden ve sosyal bilgiler öğretmeninden veriler elde edilerek veri kaynakları çeşitlendirilmiş, aynı zamanda yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem, araştırmacı günlüğü, anekdotlar, öğrenci ürünleri, video kayıtları ve kontrol listesi olmak üzere çeşitli veri toplama araçları aracılığı ile veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın inandırdırıcılığını arttırmak için araştırmacı, araştırma sahasında uzun süreli etkileşimde bulunmuştur. Araştırmacı araştırma sahasında uzun süre kalarak deney

ve kontrol grubundaki öğrencilerin araştırmacıya karşı oluşturdukları ön yargıların giderilmesini sağlamış ve bunun sonucunda nesnel veriler elde etmiştir. Örneğin, video kameranın çalışması deney grubundaki öğrencilerin bir kısmının dikkatlerini çekerek zaman zaman derse odaklanmalarını engellemiştir. Ancak denel işlem süreci içerisinde video kameranın varlığına tüm sınıf alışmış ve katılımcıların doğal hâllerine ilişkin görüntüler ve diyaloglar elde edilmiştir. Araştırmacı, deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler dersleri farklı günlerde olduğundan yaklaşık üç ay boyunca haftanın dört günü araştırmanın gerçekleştirildiği okulda bulunmuştur.

Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için bunların yanında araştırma süresince tutulan araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Araştırmacı düzenli olarak araştırmanın her aşamasına ilişkin gerçekleştirdiklerini, süreçte yaşadıklarını ve hissettiklerini, ayrıca süreçte edindiği fikirleri araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır. Ayrıca verilerin analizinde yapmış olduğu yansıtmaları göz önünde bulundurmuştur.

Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için araştırmanın gerçekleştiği alan ve katılımcılar ile ilgili derinlemesine ve detaylı bilgiler verilmiştir. Bunun yanında araştırma kapsamında katılımcılardan elde edilen verilere ilişkin araştırmanın bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmeye çalışılmıştır.

2.9. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı lisans ve yüksek lisans eğitimini sosyal bilgiler öğretmenliği programında tamamlamıştır. Lisans eğitimi sırasında eğitim ve sağlık alanlarında çeşitli sosyal sorumluluk projelerinde bulunmuştur. Yüksek lisans eğitimi esnasında çeşitli sosyal sorumluluk projelerinde yer almış ve ayrıca çevre kirliliğine karşı farkındalık oluşturma amacıyla başlatılan küresel bir sosyal sorumluluk projesi olan Let's do it! World isimli çevre hareketini Türkiye'de ilk kez gerçekleştiren çalışma grubunun içerisinde yerel paydaşlar iletişim koordinatörlüğü ve bir dönem genel koordinatörlük yapmıştır. Bunların yanında sosyal bilgiler eğitiminde sosyal sorumluluk ile ilgili bilimsel çalışmalar gerçekleştirmiştir. Diğer yandan araştırmacı sosyal bilgiler eğitimi alanında çeşitli bilimsel makaleler, bildiriler, kitap bölümleri ve proje çalışmalarının içerisinde yer almıştır. Araştırmacı hâlen bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

Araştırmacı nicel araştırma yöntemleri ve istatistik ile ilgili birtakım dersler almış, yüksek lisans tezinde nicel araştırma yöntem ve tekniklerini uygulamıştır. Ayrıca

araştırmacı lisansüstü eğitimi esnasında regresyon, ölçek geliştirme, ölçek uyarlama ve yapısal eşitlik modellemesi gibi nicel araştırma yöntemleri ve istatistik ile ilgili düzenlenen seminerlere ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) projelerine katılmıştır. Diğer yandan lisansüstü eğitimi esnasında nitel araştırma yöntemleri ile ilgili dersler alan araştırmacı, nitel araştırma yöntem ve tekniklerini uygulayarak çeşitli araştırmalar gerçekleştirmiştir. Araştırmacı istatistik ile ilgili olarak SPSS, AMOS, Mplus ve HLM paket programlarını yeterli derecede, R paket programını ise giriş derecesinde kullanabilmektedir. Nitel araştırma ile ilgili olarak ise NVIVO paket programını yeterli derecede kullanabilmektedir.

Araştırmacı denel işlemlerde uygulanan etkinlik planlarını hem ÇÇÖY'yi hem dersin ilgili kazanımlarını göz önünde bulundurarak hazırlamaya özen göstermiştir. Denel işlem süresince deney ve kontrol grubunda gözlemler gerçekleştiren araştırmacı, gözlem yaparken sınıfın düzenini bozmamaya dikkat etmeye çalışmıştır. Araştırmacı ders öncesinde veya sonrasında öğrenciler ile etkileşime girerken araştırmayı etkileyecek açıklamalar yapmaktan kaçınmıştır. Diğer yandan araştırmacı süreç içerisinde öğrenci velilerinin sorularını ayrıntılı bir şekilde yanıtlamaya çaba göstermiş, gerektiğinde yüz yüze görüşmeler ve toplantılar gerçekleştirerek bilgilendirmeler yapmıştır.

Araştırmacı süreç içerisinde ÇÇÖY'ye ilişkin hazırlanan etkinlik planlarını uygulayan sosyal bilgiler öğretmeni ile yazılı ve sözlü olarak iletişim hâlinde olmuştur. Araştırmacı derslerin öncesinde, ders aralarında ve derslerin sonrasında sosyal bilgiler öğretmeni ile uygulamalara ilişkin fikir alışverişinde bulunmuş ve sosyal bilgiler öğretmenine dönütler vermiştir. Ayrıca araştırmacı ders materyallerinin hangi aşamada ve nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilendirmeler yapmıştır. Araştırmacı, araştırma kapsamında elde edilen video kamera kayıtlarını sosyal bilgiler öğretmeni ile paylaşmıştır.

Araştırmacı okul yönetimi ile olan ilişkilerini formal bir düzeyde gerçekleştirmiş ve araştırmanın her aşamasında okul yönetimini bilgilendirmeye dikkat etmiştir. Araştırmacı gerçekleştirdiği tüm çalışmalarını resmî kurumlardan izin ve katılımcılardan yazılı onaylar alarak gerçekleştirmiştir.

Araştırmacı, deney grubundaki öğrenciler, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş veliler ve sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcıları yönlendirebilecek veya etkileyebilecek sorular sormamaya ve açıklamalar yapmamaya dikkat etmiştir. Araştırmacı tüm görüşmelerin öncesinde

katılımcılara verilerin nasıl arşivleneceği, kişisel bilgilerin nasıl korunacağı ve kişisel bilgilerin nasıl gizli tutularak raporlaştırılacağı hakkında bilgilendirmeler yaparak katılımcılardan sözlü onaylar almış ve görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kaydetmiştir. Araştırmacı katılımcılardan daha samimi ve derinlemesine veri elde etmek için görüşmeleri sohbet düzeyinde gerçekleştirmeye özen göstermiştir. Araştırmacı katılımcıların etkilenmemesi için görüşmelerin gerçekleştirildiği ortamda katılımcılardan başka kimsenin bulunmamasına dikkat etmiştir.

2.10. Araştırma Sürecinde Yaşanan Güçlükler

Araştırma sürecinin farklı aşamalarında birtakım güçlükler ile karşılaşmıştır. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nden alınan araştırma izin belgesinde, araştırma izninin farklı iller için verildiği görülmüştür. Araştırmacı MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ile iletişime geçerek konuya ilişkin yazdığı dilekçeyi ilgili birime ulaştırmış, ilgili birim dilekçe doğrultusunda gerekli düzeltmeleri yaparak araştırma iznini tekrar araştırmacıya ulaştırmıştır.

Ayrıca denel işlem sürecinde bazı güçlüklerle karşılaşmıştır. Deney grubundaki öğrencilerden gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin görüntüler çekmeleri ve görüntüleri araştırmacıya ücretsiz bir akıllı telefon yazılım olan “whatsapp” uygulaması aracılığıyla iletilmeleri istenmiştir. Bazı öğrenciler ailelerinin telefonlarında bu uygulama olmadığı için video görüntülerini iletememiştir.

Denel işlem sürecinde yaşanan bir diğer güçlük ise uygulama aşamasında yaşanmıştır. Bazı öğrenciler farklı nedenlerden dolayı derste öğrendiklerini aktarabilecekleri arkadaşlarının olmadığını belirtmiştir. Bunun üzerine bu öğrencilere farklı bir seçenek olarak öğrendiklerini ailelerine ya da toplumdan birilerine aktarabilecekleri söylenmiştir.

Ayrıca araştırmanın inandırıcılığı için gerçekleştirilen çalışmalarda güçlük ile karşılaşmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirildikten sonra yazılı metinler hâline getirilen görüşme metinleri, araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için katılımcıların onayına sunulmuştur. Ancak bazı veliler görüşmelerde ifade ettikleri bazı durumlardan dolayı onay vermekte tereddüt etmiştir. Bu veliler ile okulda yüz yüze görüşme yapılmış ve görüşmelerde hangi verilerin kullanılacağı, verilerin nasıl analiz edileceği ve raporlaştırılacağına ilişkin bilgiler detaylı olarak açıklanmıştır. Bilgilendirme

sonunda bu velilerden, görüşmelerinin araştırma kapsamında kullanılmasına ilişkin yazılı onaylar alınmıştır.



3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda öncelikle ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerine etkisini belirlemek için gerçekleştirilen deneysel uygulamanın bulgularına yer verilmiştir. Gerçekleştirilen deneysel uygulamaya ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test puanları arasında uygulanan t testi sonuçlarına ilişkin bulgulara, deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları son test puanları arasında uygulanan tek yönlü ANCOVA sonuçlarına ilişkin bulgulara, deney grubunun SSÖ'den aldığı ön test ve son test puanları arasında uygulanan t testi sonuçlarına ilişkin bulgular ile kontrol grubunun SSÖ'den aldığı ön test ve son test puanları arasında uygulanan t testi sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Denel işlem kapsamında deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları puanlar arasında gerçekleştirilen istatistiksel işlemlerin sonucunda ulaşılan bulguları daha derinlemesine anlamak ve açıklamak için deney grubundaki öğrencilerden, velilerden ve sosyal bilgiler öğretmeninden araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen nitel verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının SSÖ'den Aldıkları Ön Test Puanları Arasında Uygulanan T Testi Sonuçları

Deneysel uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarından SSÖ aracılığıyla ön test puanları elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldığı ön test puanlarının betimsel istatistikleri

Gruplar	N	\bar{X}	ss
Deney	22	55,13	1,553
Kontrol	23	57,60	1,182

* Ölçekten en fazla 68 puan alınabilir.

Tablo 3.1 incelendiğinde deney grubunda bulunan 22 öğrencinin SSÖ'den aldıkları ön test puanlarının akademik ortalamasının 55,13; puanların standart saplamasının 1,553 olduğu görülmektedir. Diğer yandan kontrol grubunda bulunan 23 öğrencinin SSÖ'den

aldıkları ön test puanlarının akademik ortalamasının 57,60; puanların standart sapmasının 1,182 olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarından deneysel uygulama sonunda SSÖ aracılığıyla elde edilecek son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için öncelikle SSÖ'den aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmaması gerekir. Başka bir deyişle deneysel uygulamanın etkili olup olmadığını belirlemek için deney ve kontrol grubunun SSÖ'den aldıkları ön test puanlarının benzer olması gerekmektedir. Bu durumu görmek için grupların aldıkları puanlar arasında bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır.

Bağımsız örneklem için t testi bir dizi varsayım içerdiği için analizden önce elde edilen verilerin varsayımları karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bunun için öncelikle iki bağımsız gruptan eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülerek elde edilen puanların normallik dağılımları incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test puanlarının normallik analizleri Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 2. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test puanlarının normallik analizleri sonuçları

Gruplar	Shapiro - Wilk		Çarpıklık	Basıklık
	Sd	p		
Deney	22	,247	-,326	-1,026
Kontrol	23	,644	-,252	-,407

Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test puanlarının normallik dağılımlarını değerlendirmek için öncelikle puanların basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Tablo 3.2'de görüldüğü üzere deney grubundan elde edilen ön test puanlarının çarpıklık değerinin -,326 ve basıklık değerinin -1,026 olduğu, kontrol grubundan elde edilen ön test puanlarının çarpıklık değerinin -,252 ve basıklık değerinin -,407 olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarından elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin 1 ile +1 değerleri arasında olması bu verilerin normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğini göstermektedir. Ayrıca puanların normal dağılımdan aşırı bir sapma gösterip göstermediğini görmek için Tablo 3.2'de bulunan Shapiro-Wilk Testi'nden yararlanılmıştır. Grup büyüklüğü küçük olduğu için Shapiro-Wilk Testi tercih edilmiş ve test sonucunda hem deney grubunun hem de kontrol grubunun puanlarının ,05 düzeyinde anlamlı çıkmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle

Shapiro-Wilk Testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği görülmüştür.

Bağımsız örneklem için t testinin varsayımlarından olan varyansların homojenliğini belirlemek için Levene Homojenlik Testi'nden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları varyanslarının homojenliğini belirlemek için gerçekleştirilen Levene Homojenlik Testi sonuçları Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test puanlarının Levene Homojenlik Testi sonuçları

Levene İstatistik	sd1	sd2	P
2,236	1	43	,142

Tablo 3.3 incelendiğinde Levene Homojenlik Testi sonucunun 0,5 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarının ön test puanları varyanslarının homojen olduğu anlamına gelmektedir. Deney ve kontrol gruplarından SSÖ aracılığıyla elde edilen ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği ve varyanslarının homojen olduğu görüldükten sonra deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldığı ön test puanları arasında bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test puanları arasında uygulanan bağımsız örneklem için t testi sonuçları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test puanları arasında uygulanan bağımsız örneklem için t testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	ss	Sd	T	p
Deney	22	55,134	7,28	43	1,274	,210
Kontrol	23	57,608	5,67			

Tablo 3.4 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test puanları arasında uygulanan bağımsız örneklem için t testi sonucunda serbestlik derecesinin 43, t değerinin 1,274 ve p değerinin ,210 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SSÖ'den aldıkları ön test puanları arasında .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunmadığını göstermektedir ($t_{(43)} = 1,274$; $p > 0,05$). Elde edilen bu sonuca göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilmektedir.

3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının SSÖ'den Aldıkları Son Test Puanları Arasında Uygulanan Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Gruplar	N	\bar{X}	ss
Deney	22	60,22	1,204
Kontrol	23	57,08	1,351

* Ölçekten en fazla 68 puan alınabilir.

Tablo 3.5 incelendiğinde deney grubundaki 22 öğrencinin SSÖ'den aldıkları son test puanlarının akademik ortalamasının 60,22 olduğu ve puanların standart sapmasının 1,204 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan kontrol grubundaki 23 öğrencinin SSÖ'den aldıkları son test puanlarının akademik ortalamasının 57,08 olduğu, puanların standart sapmasının 1,351 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında, ön test puanlarını da göz önünde bulundurarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü ANCOVA uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarının tek yönlü ANCOVA için uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bunun için öncelikle birbirinden bağımsız iki grup olan deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları son test puanlarının normallik dağılımları incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları son test puanlarının normallik analizleri sonuçları Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları son test puanlarının normallik analizi sonuçları

Gruplar	Shapiro - Wilk		Çarpıklık	Basıklık
	Sd	p		
Deney	22	,070	-,623	-,715
Kontrol	23	,593	-,147	-,580

Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları son test puanlarının normallik dağılımlarını incelemek için öncelikle puanların basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Tablo 3.6'da görüldüğü üzere deney grubundan elde edilen son test puanlarının çarpıklık değerinin -,623 ve basıklık değerinin -,715 olduğu, kontrol

grubundan elde edilen son test puanlarının çarpıklık değerinin $-,147$ ve basıklık değerinin $-,580$ olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun SSÖ'den aldıkları son test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile $+1$ değerleri arasında olduğu için bu verilerin normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği görülmüştür. Ayrıca puanların normal dağılımdan aşırı bir sapma gösterip göstermediğini görmek için Shapiro-Wilk Testi'nden yararlanılmıştır. Tablo 3.6'da görüldüğü üzere Shapiro-Wilk Testi sonucunda hem deney grubunun hem de kontrol grubunun SSÖ'den aldıkları son test puanlarının $,05$ düzeyinde anlamlı çıkmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle Shapiro-Wilk Testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları son test puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği görülmüştür.

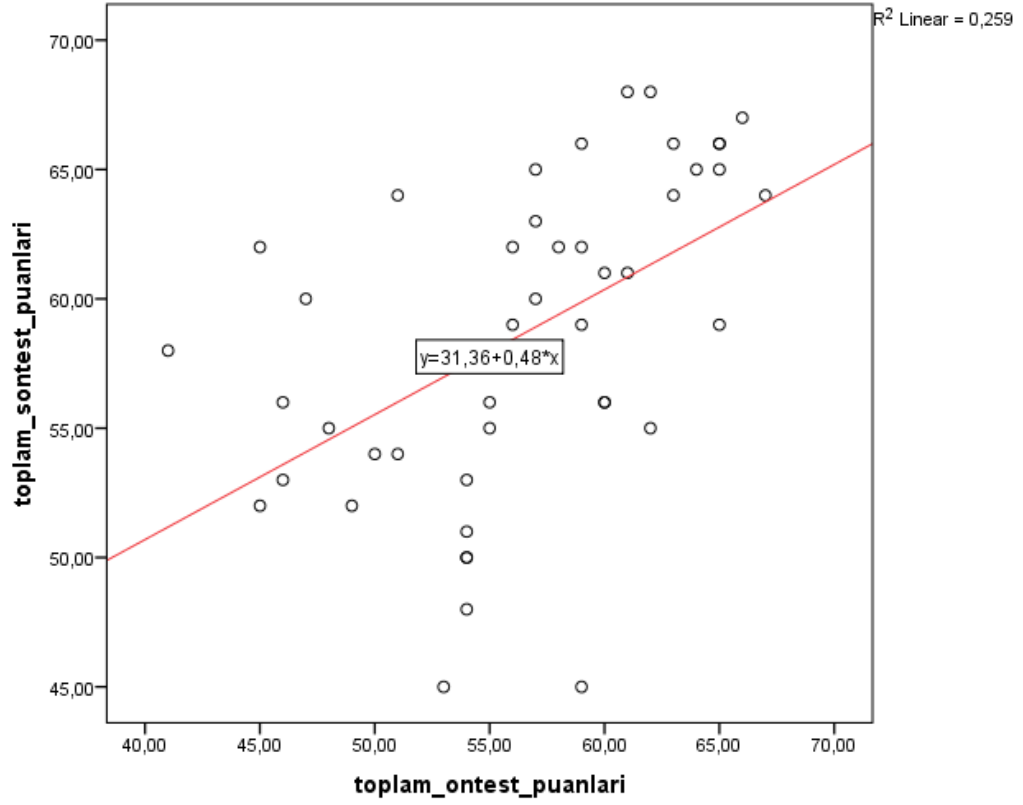
Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları son test puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığını görmek için Levene Homojenlik Testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları son test puanlarının varyanslarının homojenliğini belirlemek için uygulanan Levene Homojenlik Testi Sonuçları Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 7. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları son test puanlarının Levene Homojenlik Testi sonuçları

Levene İstatistik	Sd1	Sd2	p
,320	1	43	,575

Tek yönlü ANCOVA'nın uygulanabilmesi için gerekli olan bir diğer varsayım araştırmanın bağımlı değişkeni ile ortak değişkeni arasında doğrusal bir ilişkisinin olmasıdır. Bunun için araştırmanın bağımlı değişkeni olan deney ve kontrol gruplarının son test puanları ile ortak değişken olan deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki ilişkiyi görmek için saçılma grafiğinden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarını SSÖ'den aldıkları son test puanları ile deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test puanları arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma grafiği Şekil 3.1'de gösterilmiştir.

Şekil 3.1'de görüldüğü üzere araştırmanın bağımlı değişkeni olan deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları son test puanları ile araştırmanın ortak değişkeni olan deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test puanları arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 3. 1. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test ile son test puanları arasındaki ilişkiye ilişkin saçılma grafiği

Elde edilen puanların tek yönlü ANCOVA için uygun olup olmadığını görmek için son olarak regresyon eğrilerinin eşitliğine bakılmıştır. Bunun için araştırmanın ortak değişkeni ile grup değişkeni arasındaki etkileşim incelenmiştir. Başka bir deyişle deney ve kontrol gruplarının SSÖ'den aldıkları ön test puanları ile sınıf değişkeninin anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları üzerinde SınıfxÖntest etkileşimine ilişkin gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3.8'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 8. SınıfxÖntest etkileşimine ilişkin sonuçlar

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	674,649 ^a	31	224,883	8,952	,000
Sınıf	28,343	1	28,343	1,128	,294
Öntest	561,108	1	561,108	22,337	,000
Sınıf*Öntest	13,726	1	13,726	,546	,464
Hata	1030	41	25,120		
Toplam	156350	45			

Tablo 3.8 incelendiğinde SınıfxÖntest etkileşiminin ,05 düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($F_{1-41}=,546$; $p>.05$). Bu sonuç gruplar içi regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Elde edilen puanların tek yönlü ANCOVA için uygun olduğu görüldükten sonra deney ve kontrol gruplarının SSÖ’den aldıkları son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak amacıyla tek yönlü ANCOVA yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ’den aldıkları son test puanlarına ilişkin uygulanan tek yönlü ANCOVA sonuçları Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

Tablo 3. 9. Deney ve kontrol gruplarının SSÖ’den aldıkları son test puanlarına ilişkin uygulanan tek yönlü ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2	Güç
Düzeltilmiş Model	660,924 ^a	2	330,462	13,299	,000	,388	,996
Öntest	550,036	1	550,036	22,135	,000	,345	,996
Grup	219,295	1	219,295	8,825	,005	,174	,827
Hata	1043,654	42	243849				
Toplam	156350	45					

Tablo 3.9’da görüldüğü üzere gerçekleştirilen ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının SSÖ’den aldıkları ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{1-42}=8,825$; $p<.05$). Başka bir deyişle gerçekleştirilen deneysel uygulamanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA ile elde edilen sonucun ne kadar etkili olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun için deneysel uygulamanın etki büyüklüğü incelenmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen deneysel işlemin etki büyüklüğünü görmek için tek yönlü ANCOVA sonucunda elde edilen kısmi η^2 değerinden yararlanılmıştır. Green ve Salkind (2004)’e göre ,01 ile ,06 arasında olan kısmi η^2 değeri için etki büyüklüğü küçük; ,06 ile ,14 arasında olan kısmi η^2 değeri için etki büyüklüğü orta ve ,14’den büyük olan kısmi η^2 değeri için ise etki büyüklüğü büyüktür. Tablo 3. 9 incelendiğinde tek yönlü ANCOVA sonucu elde edilen kısmi η^2 değerinin ,174 olduğu görülmektedir. Elde edilen η^2 değerine göre gerçekleştirilen deneysel işlemin hem anlamlı olduğu hem de “büyük” etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Gerçekleştirilen tek yönlü ANCOVA sonucunda deneysel uygulamanın gücü de hesaplanmıştır. Araştırmalarda deneysel uygulamanın en az ,80 güce sahip olması beklenmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Başka bir deyişle reddedilmesi

gereken “ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY’nin öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine etkisi yoktur” iddiasının en az %80 oranla reddedilmesi beklenmektedir. Tablo 3.9’ incelendiğinde elde edilen güç değerinin ,80’den büyük olduğu görülmektedir. Bu değer araştırma sonucunda ÇÇÖY’nin ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyine etkisi yoktur iddiasının %82 oranında red edildiğini yani deneysel uygulamanın gücünün beklenen değerinin üstünde olduğunu göstermektedir.

3.3. Deney Grubunun SSÖ’den Aldığı Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Uygulanan T Testi Sonuçları

Tablo 3.2, Tablo 3.3, Tablo 3.6 ve Tablo 3.7 incelendiğinde deney grubunun SSÖ’den aldığı ön test ve son test puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği ve varyanslarının homojen olduğu görülmektedir. Gerekli varsayımların karşılandığı belirlendikten sonra deney grubunun SSÖ’den aldığı ön test ve son test puanları arasında ilişkili örneklem için t testi uygulanmıştır. Deney grubunun SSÖ’den aldığı ön test ve son test puanları arasında uygulanan ilişkili örneklem için t testi sonuçları Tablo 3.10’da gösterilmiştir.

Tablo 3. 10. Deney grubunun SSÖ’den aldığı ön test ve son test puanları arasında uygulanan ilişkili örneklem için t testi sonuçları

Test	N	\bar{X}	ss	Sd	T	p
Ön Test	22	55,136	7,28	21	-4,096	,001
Son Test	22	60,227	5,64			

Tablo 3.10 incelendiğinde deney grubunun SSÖ’den aldığı ön test ve son test puanları arasında uygulanan ilişkili örneklem için t testi sonucunda serbestlik derecesinin 21, t değerinin -4,096 ve p değerinin ,001 olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen ilişkili örneklem için t testi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin SSÖ’den aldıkları ön test ve son test puanları arasında ,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmüştür ($t_{(21)} = -4,096$; $p < 0.05$). Başka bir deyişle deney grubundaki sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY’nin öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Kontrol Grubunun SSÖ'den Aldığı Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Uygulanan T Testi Sonuçları

Tablo 3.2, Tablo 3.3, Tablo 3.6 ve Tablo 3.7 incelendiğinde kontrol grubunun SSÖ'den aldığı ön test ve son test puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği ve varyanslarının homojen olduğu görülmektedir. T testi için gerekli varsayımların karşılandığı görüldükten sonra kontrol grubundaki öğrencilerin SSÖ'den aldığı ön test ve son test puanları arasında ilişkili örneklem için t testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun SSÖ'den aldığı ön test ve son test puanları arasında uygulanan ilişkili örneklem için t testi sonuçları Tablo 3.11'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 11. Kontrol grubunun SSÖ'den aldığı ön test ve son test puanları arasında uygulanan ilişkili örneklem için t testi sonuçları

Test	N	\bar{X}	ss	Sd	T	p
Ön Test	23	57,608	5,67	22	,444	,662
Son Test	23	57,087	5,48			

Tablo 3.11 incelendiğinde kontrol grubunun SSÖ'den aldığı ön test ve son test puanları arasında uygulanan ilişkili örneklem için t testi sonucunda serbestlik derecesinin 22, t değerinin ,444 ve p değerinin ,662 olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen ilişkili örneklem için t testi sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin SSÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı görülmüştür ($t_{(22)} = ,444$; $p > 0.05$).

Gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t testi, ANCOVA ve ilişkili örneklem için t testi sonuçlarında uygulanan deneysel uygulamanın istatistiksel olarak deney grubu üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu, deneysel uygulamanın büyük etki büyüklüğüne sahip ve yeterince güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, ÇÇÖY doğrultusunda uygulanan sosyal bilgiler dersinin, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerini arttırdığı, sosyal sorumluluk düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

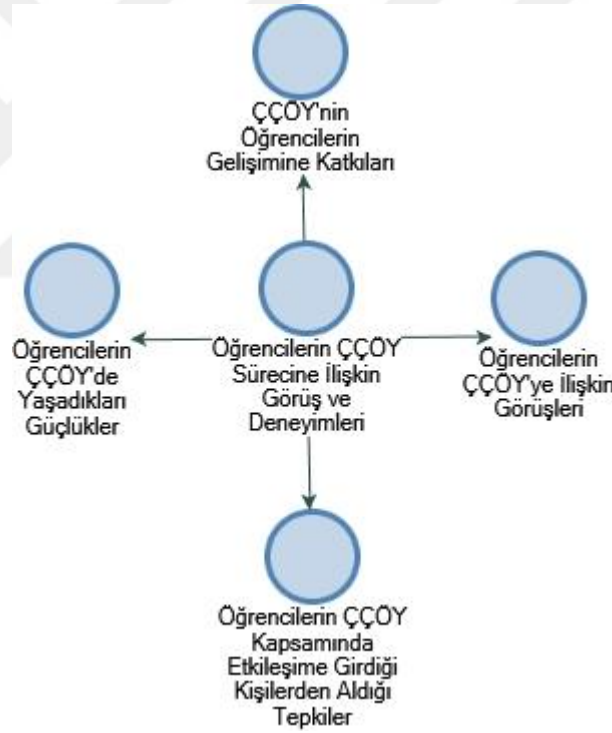
Ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu belirlendikten sonra bu etkiyi daha derinlemesine anlamak ve açıklamak için deney grubundaki öğrencilerden, araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden deney grubundaki öğrencilerin

velilerinden ve sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilen veriler analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular “Öğrencilerin ÇÇÖY Sürecine İlişkin Görüş ve Deneyimleri”, “Velilerin ÇÇÖY Sürecine İlişkin Görüş ve Deneyimleri ve “Sosyal Bilgiler Öğretmeninin ÇÇÖY Sürecine İlişkin Görüş ve Deneyimleri” olmak üzere üç ana başlık altında sunulmuştur.

3.5. Öğrencilerin ÇÇÖY Sürecine İlişkin Görüş ve Deneyimleri

Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin ÇÇÖY sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri ile ilgili birtakım temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar Şekil 3.2’de gösterilmiştir.

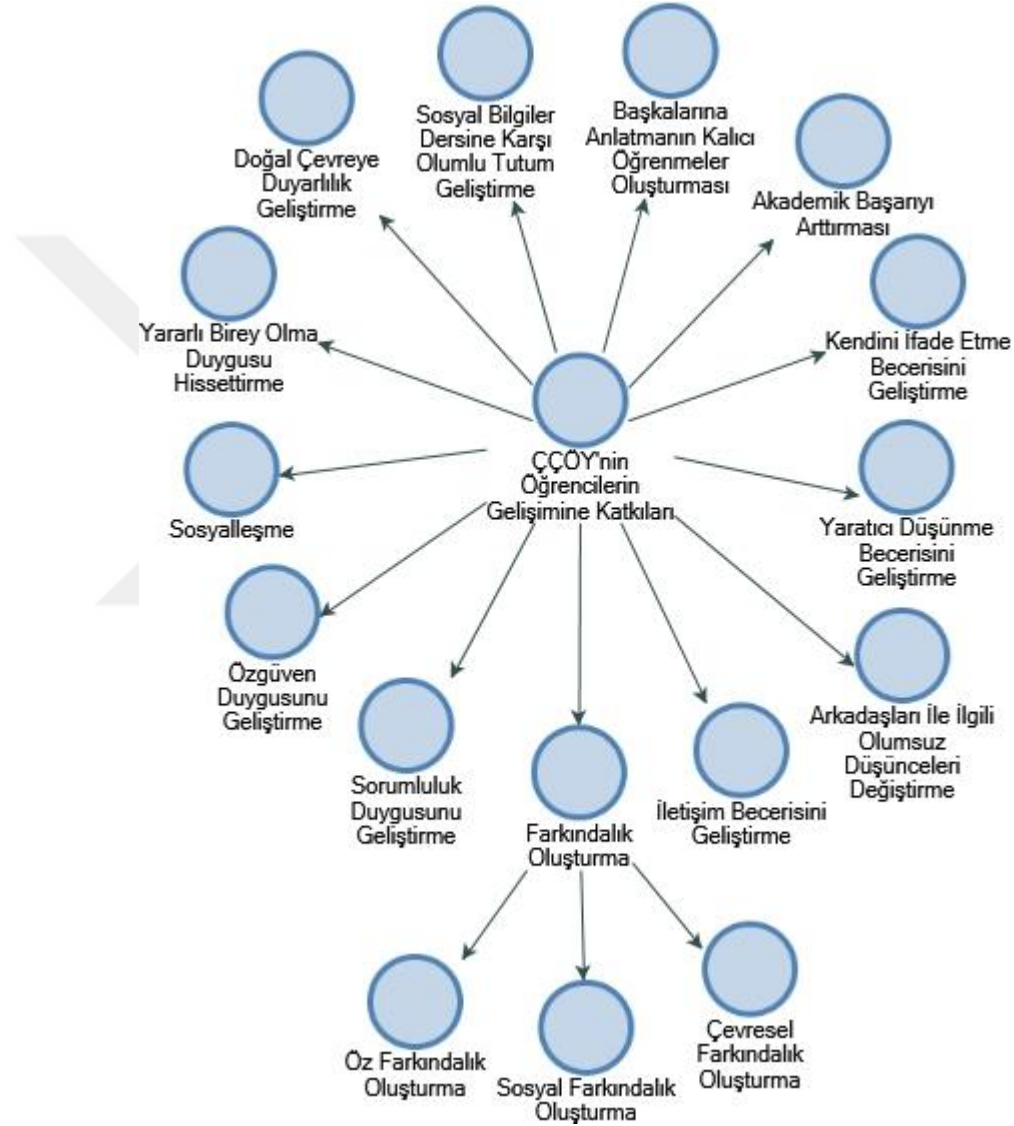


Şekil 3. 2. Öğrencilerin ÇÇÖY sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri

Şekil 3.2’de görüldüğü üzere öğrencilerin ÇÇÖY sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri ile ilgili bulgular “ÇÇÖY’nin öğrencilerin gelişimine katkıları”, “Öğrencilerin ÇÇÖY’ye ilişkin görüşleri”, “Öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında etkileşime girdiği kişilerden aldığı tepkiler” ve “Öğrencilerin ÇÇÖY’de yaşadıkları güçlükler” olmak üzere dört tema altında toplanmıştır.

3.5.1. ÇÇÖY'nin öğrencilerin gelişimine katkıları

Öğrencilerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan temalardan birisi ÇÇÖY'nin öğrencilerin gelişimine katkıları olmuştur. ÇÇÖY'nin öğrencilerin gelişimine katkılarına ilişkin bulgular Şekil 3.3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. 3. ÇÇÖY'nin öğrencilerin gelişimine katkıları

Bazı öğrenciler ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerde edindikleri bilgileri başkalarna anlatmanın kendilerinde kalıcı öğrenmeler sağladığını düşünmektedir. ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin kalıcı öğrenmeler sağladığını belirten öğrencilerden Merve,

İnsanlara çok güzel bilgiler öğrettim. Bir de önce derste öğreniyorsun, sonra da anlatınca pekiştirmiş oluyorsun. Video da çektiğimiz için çok anlatıyoruz. Sürekli o sözcükler ağızımızdan çıkınca daha iyi oluyor. Ezberlemiş oluyoruz. Örneğin sosyal bilgilerde sınavda bir soru çıkmıştı. Hangisi el sanatlarından değildir diye soru sormuştu öğretmenimiz. Ben de bebeğime el sanatlarını anlatmıştım. 5-6 tane video çekmiştim o zaman. Bastonculuk, çinicilik derken bayağı pekiştirdim. O soruyu bilebildim (Öğrenci Görüşmesi (ÖG), 11.01.2019).

biçimindeki ifadesiyle ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdiği etkinlikler sayesinde derste öğrendikleri bilgilerinin hem tekrar ederek, hem de öğretmeye çalışarak kalıcı hâle geldiğini belirtmiştir. Burak “Çok aklımda kalmıyordu. Ama artık daha iyi kalıyor... Anneme ve babama anlattıkça ben de unutmuyorum (ÖG, 11.01.2019).” biçimindeki ifadesiyle ve “Anlatırken dersi daha iyi anladığımı fark ettim. Bu beni çok sevindirdi (Burak, Anekdöt Kaydı (AK), 20.10.2018).” biçimde yazdığı anekdotunda derste öğrendiklerini ÇÇÖY kapsamında ailesine anlatarak daha iyi öğrendiğini açıklamıştır. Hülya “Biz anlattığımızda daha güzel oluyor. Hem biz öğreniyoruz hem de bilimiz kalıcı oluyor (ÖG, 10.01.2019).” biçimindeki ifadesiyle ÇÇÖY’nin öğrendikleri bilgileri kalıcı hâle getirdiğini belirtmiştir. Didem “Böyle daha iyi anladım. Oyunlarla yaptığımız için hiç sıkılmadım. Çok güzel oldu (ÖG, 10.01.2019).” biçimindeki ifadesiyle sürecin öğrenme açısından daha etkili olduğunu belirtmeye çalışmıştır. Benzer şekilde Ozan ÇÇÖY’nin değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen bir etkinlikteki “Zevkliydi. Çünkü ben de kendim anlatırken bir şeyler öğreniyorum. Bir de anlattığım kişiler bir şeyler öğreniyor (Video Kaydı (VK), 18.12.2018)” biçimindeki ifadesiyle sürecin öğretici olduğuna dikkat çekmeye çalışmıştır.

Bir öğrenci sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY’nin kendisinin akademik başarısını arttırdığını düşünmektedir. ÇÇÖY’nin sosyal bilgiler dersinde tarih ile ilişkili konular ile ilgili akademik başarısına katkı sağladığını belirten Burak “Bence iyi oldu. Çünkü geçen sene tarihte çok iyi değildim. Ama şimdi biraz daha iyiyim... Genelde düşük alıyordum. Şimdi daha iyi oldu (ÖG, 11.01.2019).” biçimindeki ifadesiyle görüşünü açıklamıştır.

Bazı öğrenciler sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY’nin hem yeteneklerini keşfederek öz farkındalık oluşturduğunu, hem de sosyal ve çevresel farkındalık oluşturduğunu düşünmektedir. Bu öğrencilerden olan Ömer,

Daha önceden böyle değildim. Aslında ben sosyal bilgiler dersinde kendimi genel olarak kötü zannediyordum. Bazen konuyu tam anlayamadığım zaman geriliyordum. Anlayamadığımı

zannediyordum. Ama sınavlarda hep doğru yapıyordum. Kendimi yapamıyor zannediyordum. Ama şimdi bu bir derece daha azaldı (ÖG, 10.01.2019).

biçimindeki ifadesiyle ÇÇÖY'nin kendi yeteneği ile ilgili bir öz farkındalık oluşturduğunu belirtmiştir. Diğer yandan ÇÇÖY'nin sosyal farkındalık oluşturduğunu belirten öğrencilerden Tamer *“Bana yalnız kendimizi düşünmememiz gerektiğini hissettirdi. Böyle yalnız kendimizi düşünmeyip başka insanları da düşünebiliyormuşuz... Tek biz yaşamıyoruz dünyada (ÖG, 10.01.2019).”* biçimindeki görüşüyle yaşamlarında aynı zamanda başkalarının olduğuna ilişkin bir farkındalık kazandığını ifade etmeye çalışmıştır. Çevresel farkındalık ile ilgili olarak Ozan *“Benim düşüncem değişti. Ben tabii çevrenin bu kadar kirliliğine fazla düşünmemiştim. Az kirlidir diye düşünmüştüm. Ama fazla olunca şaşırırım. Biz daha önce böyle umursamıyorduk (ÖG, 10.01.2019).”* biçimindeki ifadesiyle ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerin kendilerinde çevreye karşı farkındalık oluşturduğunu açıklamıştır.

Öğrencilerden bazıları sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin kendilerinin ifade etme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı yönünde görüş belirtmiştir. Bu öğrencilerden olan Yağmur *“Annem çok mutlu oldu. Daha açık sözlü olabilmemi sağladı. Ben genellikle pek kalabalık ortamlarda konuşmuyorum... Dediğim gibi açık sözlü olmamı sağladı (ÖG, 10.01.2019).”* biçimindeki ifadesiyle ÇÇÖY'nin kendisini ifade edebilme konusunda katkı sağladığını açıklamıştır. Benzer şekilde Tamer *“Birilerine karşı kendimi daha iyi tanıtamıyordum. Şimdi kendimi (kendimi ifade etme konusunda) daha iyi hissetmeye başladım (ÖG, 10.01.2019).”* biçimindeki ifadesiyle ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdiği etkinliklerden dolayı kendisini daha iyi ifade edebildiğini belirtmeye çalışmıştır. Bu öğrenciler arasında olan bir diğer öğrenci Gökay ÇÇÖY'nin değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen bir etkinlikte *“Eskiden çok konuşmuyordum. Ancak şimdi daha etkin bir yurttaş olduğumu düşünüyorum. Kendimi daha iyi ifade edebiliyorum (VK, 18.12.2018)”* biçimindeki ifadesiyle ÇÇÖY kapsamında planladığı ve uyguladığı etkinliğin kendisinin ifade etme becerisine yaptığı katkıyı açıklamıştır.

Bir öğrenci sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkı sağladığını dile getirmiştir. Selen sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY sürecinin kendisinin yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkı sağladığını *“Ben bir şey düşünmüştüm. Servis için böyle çöp kovası gibi bir şey getirecektim. Çöpleri oraya atacaktım (ÖG, 10.01.2019).”* biçiminde verdiği örneklerle açıklamıştır.

Öğrencilerden bazıları sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin kendilerinin iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir. ÇÇÖY'nin iletişim becerisine katkı yaptığını belirten öğrencilerin daha çok sınıf arkadaşları ve sosyal yaşamdaki bireyler ile olan iletişimleri üzerinde durdukları görülmüştür. Tamer “*Siz gelmeden önce arkadaşlarımla daha konuşamıyordum. Sosyal bilgiler öğretmenimiz böyle evet hayır gibi oyunlar oynattı zaman birbirimizle tanıştık. Orada daha çok arkadaşım ile konuştum (ÖG, 10.01.2019).*” biçimindeki ifadesiyle ÇÇÖY'nin sınıf arkadaşları ile olan iletişimini güçlendirdiğini belirtirken, başka bir öğrenci olan Ömer “*İnsanlar ile olan sosyal iletişimim gelişti. İnsanlar ile zaten iyi konuşabiliyordum. Zaten öyleydim. Burada daha da arttırdım (ÖG, 10.01.2019).*” biçimindeki açıklamasıyla ÇÇÖY'nin iletişim becerisine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Bazı öğrenciler sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin arkadaşları ile ilgili olumsuz düşüncelerinin değişmesini sağladığını ifade etmiştir. ÇÇÖY'nin arkadaşları ile ilgili olumsuz düşüncelerinin değişmesine katkı sağladığını düşünen Tamer “*İlk geldiğimde'yı hiç sevmiyordum ama etkinliklerden sonra'yı tanımaya başladım. İyi yönleri olduğunu düşündüm. Birbirimizi daha iyi tanıdık (ÖG, 10.01.2019).*” biçimindeki görüşüyle süreç içerisinde yapılan etkinlikler sayesinde arkadaşları ile daha çok etkileşime girdiği için birbirlerini daha iyi tanıdığını ve bundan dolayı önceden arkadaşı ile ilgili olumsuz düşüncelerinin değiştiğini açıklamıştır.

Bazı öğrenciler sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin sorumluluk duygularının gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir. Özellikle ÇÇÖY'nin değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen etkinliklerdeki öğrencilerin ortaya koymuş olduğu ürünlerinde öğrencilerin sorumluluk duygusuna ilişkin ifadeler yer almaktadır. Örneğin ÇÇÖY'nin değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen etkinlikte Ecem'in yazdığı kâğıtta “*Önemli, güzel ve sağlıklı bir iş yaptığımız için sorumluluk duygusu hissettim (Öğrenci Ürünü (ÖÜ), tarihsiz)*” biçiminde ifade yer almaktadır.

Çoğu öğrenci sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin özgüven duygularının gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir. Öğrenciler ÇÇÖY kapsamında planladıkları ve uyguladıkları etkinliklerin kendilerine özgüven kazandırdığını belirtmiştir. Ömer ÇÇÖY'nin özgüvenini arttırdığını şu sözleriyle açıklamıştır: “*Aslında ben biriyle konuşacakken çok heyecanlanıyordum. Konuşamıyordum. Ama şimdi konuşabiliyorum. Özgüvenim geldi (ÖG, 10.01.2019).*”. Benzer şekilde Gökay “*Güzel geçti. Kendime güvenim arttı. Eskiden*

başkalarına utanarak söylüyordum. Artık utanmadan söylüyorum (ÖG, 10.01.2019)." biçimindeki ifadesiyle ÇÇÖY'nin özgüvenini arttırdığını dile getirmiştir. ÇÇÖY'nin değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen bir etkinlik sırasında öğrenciler ile öğretmen arasındaki diyaloglarda ÇÇÖY kapsamında planladıkları ve uyguladıkları etkinliklerin kendilerine özgüven kazandırdığını belirten öğrencilerden olan Öznur *"Sonuçta kendime güvenim arttı. Daha önceden yalnız kendi kendime ders anlatmaya çalışıyordum. Şimdi arkadaşlarıma da anlattım. Çok güzel oldu (VK, 09.11.2018)."* biçimindeki ifadesiyle ÇÇÖY'nin özgüvenine katkı sağladığını belirtmiştir. ÇÇÖY'nin kendisine özgüven kazandırdığını belirten Merve şu görüşü ile kendini ifade etmeye çalışmıştır:

Kendimi öğretmen gibi hissediyorum. Ondan sonra ben de kendimle çok gurur duyuyorum... Bende değişiklik yarattı. Çünkü ben hiçbir şey anlatmazdım. Derste öğrendiğim hiçbir şeyi anneme babama anlatmazdım. Ama böyle anlatınca bazen heyecanlandım tabi. O yüzden böyle özgüven verdi (ÖG, 11.01.2019).

Ecem *"Kendime pek güvenim olmadığı için sadece aileme anlatıyordum. Ama şimdi arkadaşlarıma anlatınca biraz daha iyi oldu (VK, 09.11.2018)."* biçimindeki açıklamasıyla ÇÇÖY'nin kendisine özgüven kazandırdığını açıklamıştır. Arkadaşları gibi Burak *"Hiçbir yerde zorlanmadım. Derste öğrendiklerimizi unutmamak için iyi bir yol. Özgüvenimizi kazanmak için güzel bir aktivite (AK, 22.11.2018)."* biçiminde yazdığı anekdotuyla ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdiği etkinliğin özgüvenini arttırdığını belirtmiştir. Özgür *"Ben en başta utanıyordum kameraya çıkınca. Arkadaşlarıma anlatınca insana öz güven geliyor (VK, 09.11.2018)."* biçimindeki ifadesiyle diğer arkadaşlarında olduğu gibi ÇÇÖY'nin kendisine özgüven kazandırdığını belirtmiştir. Büşra *"Bugün karşı komşumuza anlattım ve kendime güvenimin arttığını fark ettim. Çünkü eskiden birisine bir şey anlatırken heyecanlanıyordum. Ama artık daha iyi olduğumu fark ettim (AK, 05.10.2018)."* biçimindeki ifadesiyle ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdiği etkinlikte özgüveninin arttığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Gökay planlayıp uyguladığı etkinliğe ilişkin olarak hissettiklerini *"Mutlu oldum. Kendime güvenim arttı. (ÖÜ, tarihsiz)."* biçiminde açıklamıştır.

Araştırmada bazı öğrenciler ÇÇÖY'nin sosyalleşmelerine katkı sağladığını dile getirmiştir. Öğrenciler arasında ÇÇÖY'nin gerek sınıf arkadaşları ile gerekse başkaları ile sosyalleşmeleri konusunda olumlu katkısı olduğunu belirten öğrencilerin olduğu görülmüştür. Örneğin Tamer *"Eskiden tanımadığım birine böyle hiç yaklaşmıyordum bile. Günaydın bile demiyordum. Ama böyle etkinlikler yapınca insanlar da beni tanımaya başladı. Günaydın diyorlar artık (ÖG, 10.01.2019)."* biçimindeki ifadesiyle

ÇÇÖY'nin sosyalleşme konusunda yarar sağladığını açıklamıştır. Gökay *“Tüm derslerden daha sosyal olduk. Her gün görüşüyoruz okulda, arkadaşlarımla. Onlarla sosyalleşiyoruz (Gökay, ÖG, 10.01.2019).”* biçimindeki ifadesiyle ÇÇÖY'nin özellikle sınıf arkadaşları ile sosyalleşme konusunda yarar sağladığını açıklamıştır.

Çoğu öğrenci ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin kendilerinde yaşadıkları toplumda yararlı bir birey olma duygusu hissettirdiğini ifade etmiştir. Öğrenciler özellikle gerçekleştirdikleri çevre temizliği etkinliğinin bu konuda oldukça etkili olduğunu vurgulamıştır. Öğrenciler çevre temizliği etkinliği sırasında hem çevredeki çöpleri toplayarak hem de önceden derste çevre kirliliği ile ilgili hazırladıkları broşürleri karşılaştıkları vatandaşlara dağıtarak kendilerini topluma yararlı bir birey olarak düşündüklerini belirtmiştir. Örneğin Öznur *“Çöp toplamayı sevdim. Çünkü en azından çevreye bir yararımız oldu. Çok mutlu oldum. (ÖG, 10.01.2019).”* biçimindeki ifadesiyle ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri çevre temizliği etkinliğinin oluşturduğu duyguyu dile getirmiştir. Benzer şekilde Ramazan *“Çok iyi bir şey yaptık. İnsanlara yararlı olduk. Çevremizi temiz tutmalıyız (ÖG, 11.01.2019).”* biçimindeki ifadesiyle düşüncesini belirtmiştir. Yalnızca çevre temizliği etkinliğinin değil bütüncül bir süreç olarak ÇÇÖY'nin kendilerine topluma yararlı bir birey olma düşüncesi kazandırdığını belirten Tolga buna ilişkin görüşünü *“İnsanlara bir şeyler öğretmek her zaman güzel bir şeydir. Topluma katkıda bulunmak. Bence güzel bir duyguydu (ÖG, 11.01.2019).”* biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır. Ozan da Tolga gibi ÇÇÖY'nin kendilerine topluma yararlı bir birey olma düşüncesi kazandırdığını şu ifadeleriyle açıklamıştır: *“Toplumda önemli bir faktör oluşturacağız. Çoğu kişinin önünde, arkadaşlarıma anlatmak daha iyiydi. Zaten arkadaşlarımız da bizimle aynı yaşta. Bizimle aynı bilgileri bilmeyen arkadaşımıza bilgilerimizi anlattık. Yeni bilgiler oluşturduk (ÖG, 10.01.2019).”* Emir'in ÇÇÖY'nin değerlendirme aşamasında yapılan bir etkinlikte yazdığı *“Kendimi çok iyi bir birey olarak gördüm (ÖÜ, tarihsiz)”* biçimindeki ifadesinden ÇÇÖY'nin öğrencilerde topluma yararlı bir birey olma duygusu hissettirdiği anlaşılmaktadır.

Bazı öğrenciler ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını düşünmektedir. Öğrenciler ÇÇÖY doğrultusunda işlenen sosyal bilgiler dersinin daha eğlenceli olduğunu ve dolayısıyla dersi daha çok sevmeye başladıklarını belirtmiştir. Örneğin Didem *“Sosyal bilgileri dördüncü sınıfta sevmiyordum. Çok sıkıyordu beni. Ama beşinci sınıfa gelince mutlu oldum. Artık çok seviyorum sosyal bilgiler dersini (ÖG, 10.01.2019).”* biçimindeki

ifadesiyle sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirdiğini belirtmiştir. Sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirdiğini belirten bir başka öğrenci olan Öznur “... hoca (sosyal bilgiler öğretmeni) dersi daha eğlenceli hâle getirdi. Diğer derslere göre daha çok sevmeye başladım sosyal bilgileri (ÖG, 10.01.2019).” biçimindeki görüşüyle kendisini ifade etmiştir.

Bazı öğrenciler ÇÇÖY’nin doğal çevreye karşı olan duyarlılıklarına katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu durum ile ilgili olarak Gökay’ın “Eskiden kardeşim sakızı alıyordu, ambalajını yere atıyordu. Eskiden neyse diyordum. Küçük bir şey olmaz diyordum. Ama şimdi uyarıyorum (ÖG, 10.01.2019).” biçimindeki açıklamasından ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin doğal çevreye duyarlılığını arttırdığını, bundan dolayı kardeşinin bu davranışından rahatsızlık duyarak onu uyarma gereği duyduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Eda ÇÇÖY’nin doğal çevreye olan duyarlılığını arttırdığını “Doğaya daha fazla duyarlı oldum. (ÖG, 10.01.2019).” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır. Ecem ÇÇÖY’nin doğal çevreye olan duyarlılığına yaptığı katkıyı “Çevreye karşı değiştirdi ... Ben küçükken böyle pek önemsemiyordum doğayı. Ama böyle etkinlikler yaptıkça doğanın hâlini anladım. Çok kötü durumda (ÖG, 10.01.2019).” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır. Benzer şekilde Selen

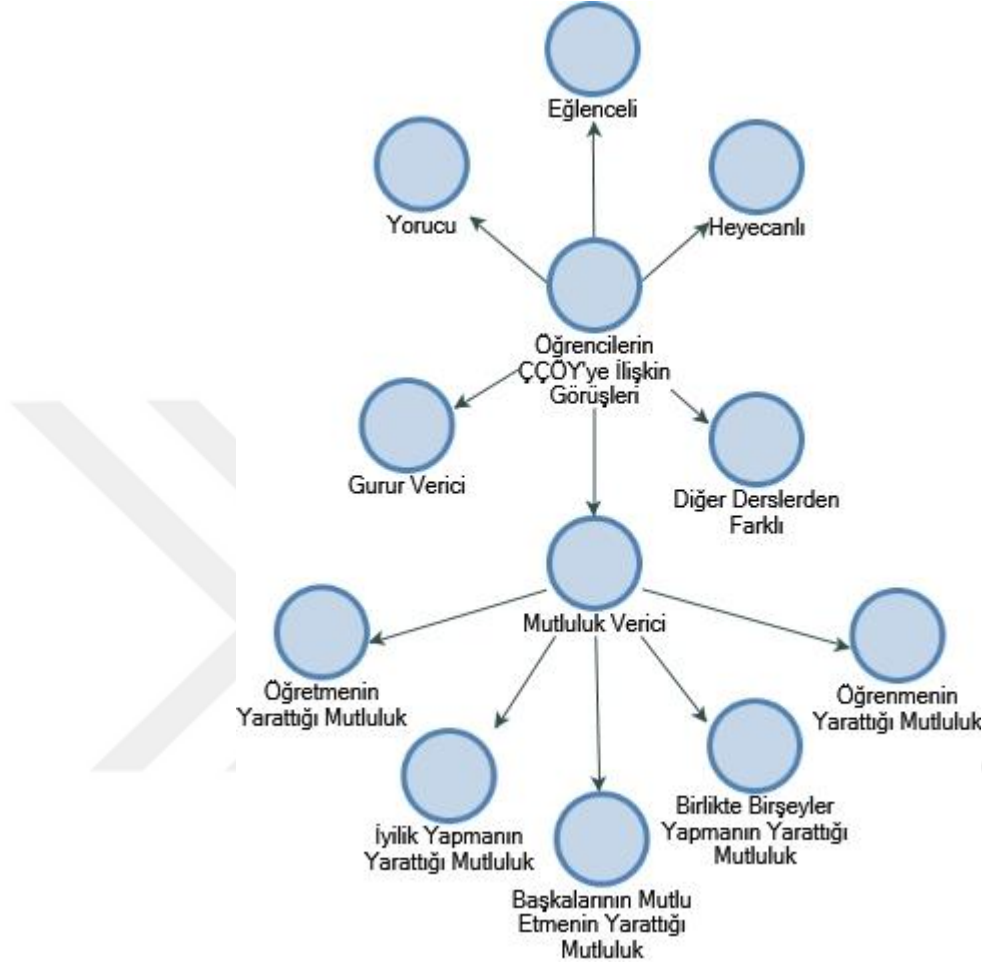
Çünkü öğrendik. Bir sürü çöp vardı dışarıda. Gerçekten kötü olmuş. Doğa hep kirleniyormuş. Bir de plastikler hiç karışmıyormuş doğaya. Hep kalıyormuş. Gördük. O yüzden atmıyorum... Eskiden atıyordum. Aslında eskiden de çok önemserdim doğayı ama bazen atabiliyordum. O yüzden artık çöp atmıyorum (ÖG, 10.01.2019).

ifadesiyle ÇÇÖY’nin doğal çevreye duyarlılık kazandırma konusunda yararlı olduğunu belirtmiştir. Tamer’in ÇÇÖY’nin değerlendirme aşamasındaki etkinlikte yazdığı “Çok mutlu oldum ve çevreye karşı daha çok saygım oldu (ÖÜ, tarihsiz).” biçimindeki ifadeden ÇÇÖY’nin öğrencilerin doğal çevreye duyarlılıklarına katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerden elde edilen verilerin analizi sonucunda sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY’nin öğrencilerin gelişimine yaptığı katkıların büyük bir bölümünün sosyal sorumluluk ile doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir. Özellikle ÇÇÖY’nin öğrencilerin özgüven, sorumluluk ve yararlı birey olma duygularının gelişimine, kendilerini ifade etme ve iletişim becerilerinin gelişimine, doğal çevreye duyarlılıklarının gelişimine ve sosyalleşmelerine yaptığı katkılar doğrudan öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimleri ile ilgilidir.

3.5.2. Öğrencilerin ÇÇÖY'ye ilişkin görüşleri

Öğrencilerin ÇÇÖY'ye ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Şekil 3.4'te gösterilmiştir.



Şekil 3. 4. Öğrencilerin ÇÇÖY'ye ilişkin görüşleri

Öğrencilerin birçoğu ÇÇÖY sürecinin genel olarak oldukça eğlenceli geçtiğini, eğlendikleri için sıkılmadıklarını ifade etmiştir. Bu öğrencilerden olan Didem “Ben sosyal bilgiler dersinin çok sıkıcı geçeceğini, sosyal bilgiler dersinde üçüncü ve dördüncü sınıftaki gibi çok sıkılacağımı düşünüyordum ama siz gelince daha eğlenceli oldu. Daha aktif oldum gibime geliyor (ÖG, 10.01.2019).” biçimindeki ifadesiyle ÇÇÖY'nin dersi eğlenceli hâle getirdiği için önceki yıllarda olduğu gibi sosyal bilgiler dersinden sıkılmadığını açıklamıştır. Eda “Bence eğlenceli geçiyor. Arkadaşlarımız ile birlikte olunca daha da eğlenceli oluyor (ÖG, 10.01.2019).” biçimindeki görüşüyle süreçte arkadaşları ile birlikte etkinlikler gerçekleştirdiği için eğlendiğini açıklamıştır. Özgür ÇÇÖY'nin yalnızca dersi eğlenceli hâle getirmediğini, aynı zamanda eğlenceli hâle

getirerek öğretici olduğunu “*Her zaman böyle olsa güzel olur. Çünkü hem öğreniyoruz hem de eğleniyoruz (ÖG, 10.01.2019).*” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır. Ecem ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen bazı etkinliklerin sınıf dışında olmasından dolayı sürecin eğlenceli geçtiğini “*Çevre temizliğinde çok eğlendim... Çünkü derste dışarı çıktık. Dışarıda çöpleri temizledik. Güzel oldu (ÖG, 10.01.2019).*” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Öğrencilerin bir bölümü ÇÇÖY’nin farklı nedenlerden dolayı kendilerinde heyecan yarattığını belirtmiştir. Bu öğrencilerden olan Eda ÇÇÖY’nin değerlendirme aşamasındaki etkinlikte “*Ailemi bilgilendirmek çok hoşuma gitti ve çok heyecanlandım. Başarılı bir sonuç elde ettim (ÖÜ, tarihsiz).*” biçiminde yazdığı ifadesiyle yaşadığı heyecanı belirtmiştir. Benzer şekilde Ozan ÇÇÖY’nin değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen etkinlikte “*Ben anlatırken çok heyecanlandım. Çok video çektim. Ancak yine de heyecanımı yenemedim (ÖÜ, tarihsiz)*” biçiminde yazdığı ifadesiyle yaptığı uygulama esnasında heyecan yaşadığını ancak bunu henüz yenemediğini belirtmiştir. Merve “*Tabi biraz heyecan duydum ama bunu yapmak hoşuma gitti (AK, 26.10.2018).*” biçiminde yazdığı anekdotunda süreçte duyduğu heyecanı açıklamıştır. Özgür başka birine bir şeyler öğretmenin hissettirdiği heyecanı “*İnsan birilerine bir şey öğretince hem mutlu hissediyor hem de heyecan duyuyor (ÖG, 10.01.2019).*” biçimindeki görüşüyle açıklamıştır.

Bazı öğrenciler sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY’nin diğer derslerden farklı olduğunu düşünmektedir. Sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY’nin diğer derslerden farklı olduğunu belirten Tolga “*Önceki sosyal bilgiler dersi gibi olmadı. En azından sıkıcı değildi... Daha önceden yaptığımız derslerde sadece projeksiyon kullanılıyordu ya da öğretmeni dinliyordum. O kadar (ÖG 11.01.2019).*” biçimindeki ifadesiyle görüşünü açıklamıştır. Benzer şekilde Ecem ÇÇÖY’ye göre işlenen sosyal bilgiler dersinin diğer derslerden farklı olduğunu “*Matematikte böyle şeyler olmuyor. Örneğin sosyal bilgiler dersinde dışarı çıkıp çöp topladık. Ama diğer derslerde böyle şeyler yaptırmadılar... Onlar normal anlatıyorlar (ÖG, 11.01.2019).*” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Öğrencilerin bir bölümü sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin kendilerini mutlu ettiğini dile getirmiştir. Öğrenciler ÇÇÖY’ye göre işlenen sosyal bilgiler dersinden farklı nedenlerden dolayı mutluluk duyduklarını belirtmiştir. Örneğin Tamer, ÇÇÖY’nin değerlendirme aşamasında

gerçekleştirilen etkinlik esnasında *“Karşımızdakini öğrenci olarak, kendimizi de öğretmen olarak düşünüyoruz. Sen bilgi veriyorsun. Böyle daha güzel oluyor. İnsanın içinde bir his hissediyor (VK, 18.12.2018).”* biçimindeki ifadesiyle başkalarına bir şey anlatmanın kendisinde hissettirdiği mutluluğu açıklamıştır. Benzer şekilde Özgür aynı etkinlikte *“İnsanları bilgilendirerek, insanlara bir şeyler öğreterek mutlu oluyorsun (VK, 18.12.2018).”* biçimindeki ifadesiyle başkalarına bir şeyler öğretmenin kendisinde hissettirdiği mutluluğu belirtmiştir. Eda ÇÇÖY'nin değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen etkinlikte yazdığı *“Ailemi bilgilendirmek çok hoşuma gitti ve heyecanlandım (ÖÜ, tarihsiz).”* biçimindeki ifadesiyle ailesine öğrendiklerini anlatmanın kendisinde hissettirdiği mutluluğu açıklamıştır.

Bazı öğrenciler sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde başkalarına yaptıkları iyilikten dolayı mutluluk duyduklarını ifade etmiştir. Örneğin Selen *“Bşkaları için bir şey yapınca heyecanlanıyor insan. Mutluluk duyuyor (ÖG, 10.01.2018).”* biçimindeki ifadesiyle başkaları için bir şeyler yapmanın hissettirdiği mutluluğu açıklamıştır. Benzer şekilde Ozan *“Çevreyi temizlediğimiz için sevindik. Biz bu dünyada yaşıyoruz. Kirletmememiz gerekiyor. Bizim insanlara karşı bir yardımımız olduğundan dolayı sevindik (Ozan, ÖG,10.01.2019).”* biçimindeki ve *“Her konuda insanlara yardımımız dokunuyor. Mesela arkadaşlarımıza bilgi verdik. Ona da bir yardımımız dokundu... Çevrede ailemize, arkadaşlarımıza bir etki yarattıysam ne mutlu bana (ÖG, 10.01.2019).”* biçimindeki ifadeleriyle başkalarına iyilik yapmanın kendisinde hissettirdiği mutluluğu açıklamıştır. ÇÇÖY'nin değerlendirme aşamasındaki etkinlikte yazdığı *“Temiz bir çevre olduğu için mutluluk hissettim (ÖÜ, tarihsiz).”* biçimindeki ifadesiyle Akif gerçekleştirdikleri çevre temizliği etkinliğinden sonra temiz bir çevrenin oluşmasından dolayı mutluluk duyduğunu belirtirken, Burak *“Mutlu oldum. Çünkü çöp toplarken etrafı temizledik (ÖÜ, tarihsiz).”* biçimindeki ifadesiyle çevre için bir çaba içerisinde olmanın kendisinde hissettirdiği mutluluğu belirtmiştir. Büşra *“Mutlu oldum. Çünkü etrafı temizleyip yaşanabilir bir çevre oluşturduk (ÖÜ, tarihsiz).”* biçimindeki düşüncesiyle arkadaşları gibi yaşanabilir bir çevre için çaba göstermekten duyduğu mutluluğu ifade etmiştir.

Bazı öğrenciler sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde başkalarını mutlu etmenin kendilerinde hissettirdiği mutluluğu dile getirmiştir. Bu öğrencilerden olan Gökay *“Bence yaptıklarımızdan onlar da mutlu olmuşlardır... Bu güzel bir duygu. İnsanı mutlu ediyor (VK, 18.12.2018).”*

biçimindeki ifadesiyle başkalarını mutlu etmekten dolayı mutlu olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Eda “*Bence (yaptıklarımızdan) onlar da mutlu oldular... Çünkü birilerinin sevinmesi önemli bir şey. Onları mutlu etmek... (ÖG, 10.01.2019).*” biçimindeki ifadesiyle başkalarını mutlu etmenin mutluluk verici olduğunu açıklamıştır.

Öğrencilerin bir bölümü ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde arkadaşlarıyla birlikte bir şeyler yapmanın kendilerinde hissettirdiği mutluluğu dile getirmiştir. Bu öğrencilerden Ecem ÇÇÖY’nin değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen etkinlikteki “*Ben heyecanlandım ve arkadaşlarımla birlikte olduğum için çok mutlu oldum (VK, 09.11.2018).*” biçimindeki ifadesiyle planladıkları ve uyguladıkları etkinlikte arkadaşlarıyla birlikte olduğu için duyduğu mutluluğu belirtmiştir.

Bazı öğrenciler sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde, başka birilerine ele aldıkları konuyu anlatırken kendilerinin de konuyu daha iyi öğrenmiş olmalarından dolayı duydukları mutluluğu dile getirmiştir. Bu öğrencilerden Yağmur, ÇÇÖY’nin değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen etkinlikte “*Çok mutlu oldum. Hem benim bilmediklerimi onlar biliyordu hem de benim bildiklerimi onlar bilmediği için bilgi alışverişi yaparak bir şeyler öğrendik (ÖG, 16.11.2018).*” biçimindeki ifadesiyle planlayıp uyguladığı etkinlik esnasında yaptıkları bilgi alışverişinin kendisinde hissettirdiği mutluluğu açıklamıştır.

Bazı öğrenciler gerçekleştirdikleri uygulamalardan dolayı kendileriyle gurur duyduğunu ifade etmiştir. Gerçekleştirdikleri çevre temizliğinden sonra Merve yaşadığı gurur duygusunu anekdotundaki “*Önce öğretmenimizi dinledik. Broşür hazırladık. Bizim gruptan Beni çok heyecanlandırdı ve panik oldum. Sonra broşürleri okuyunca kendimle ve grubumla gurur duydum (AK, tarihsiz).*” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır. Benzer şekilde Ozan “*Gururlandım kendimle. Onunla ilgili de uzun bir metin yazdım (ÖG, 10.01.2019).*” biçimindeki ifadesiyle yaşadığı gurur duygusunu belirtmiştir. Ozan yalnızca gerçekleştirdiği etkinlikten dolayı değil, aynı zamanda babasının kendisini takdir etmesinden dolayı gurur duygusu yaşadığını “*Etkinliği anlattıktan sonra babamın bana aferin demesi beni gururlandırdı. Kendimi sanki büyük bir doktor ya da iş adamı gibi hissettim (AK, tarihsiz).*” biçimindeki anekdot ile ifade etmeye çalışmıştır.

Ayrıca bazı öğrenciler sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY’ye göre işlenen sosyal bilgiler dersi sürecinin yorucu geçtiğini düşünmektedir. Gökay süreç içerisinde gerçekleştirdiği etkinliği kaydederken zaman zaman yorulduğunu “*Biraz yorucuydu... Şimdi ses kaydı yaparken veya video çekerken bir yere takıldığımız zaman orayı*

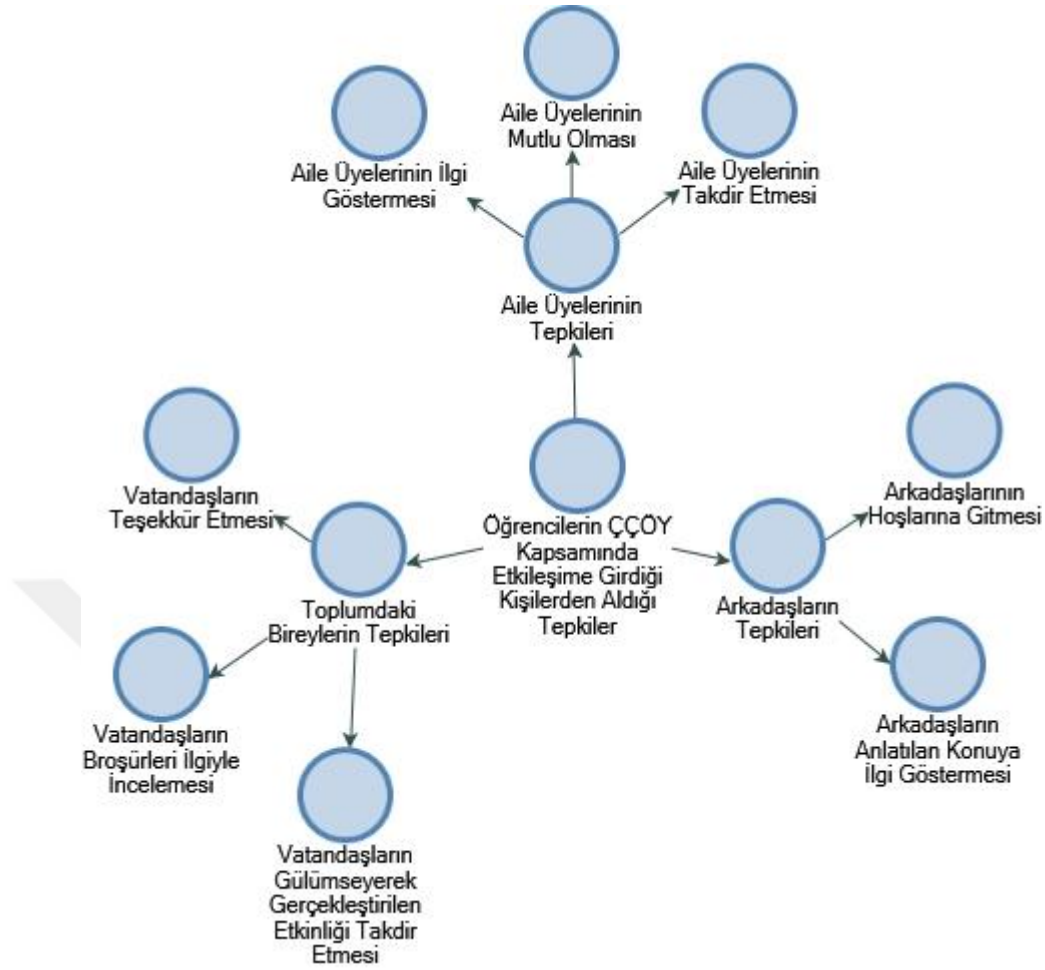
kesemiyoruz. En baştan alıyoruz (ÖG, 10.01.2019).” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır. Öznur zaman zaman derste edindiği bilgileri hedeflediği kişi ya da kişilere anlatmaktan yorulduğunu *“Ben bazen anlatmaktan yorulduğum... Konuları anlattıktan sonra etkinlik yapıyorduk. İşte o konuları anlatmaktan yorulmuştum (ÖG, 10.01.2019).*” biçimindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Öğrencilerin ÇÇÖY sürecine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular incelendiğinde öğrencilerin ÇÇÖY’nin eğlenceli ve diğer derslerden farklı olduğuna ilişkin görüş geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin süreç içerisinde başkalarına bir şeyler öğretmekten, başkalarına iyilik yapmaktan, başkalarını mutlu etmekten, birlikte bir şeyler yapmaktan ve yeni bir şeyler öğrenmekten dolayı mutluluk duydukları görülmektedir. Bunun yanında öğrenciler ÇÇÖY sürecinde kendileri ile gurur duyduklarını belirtmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerde oldukça heyecanlı oldukları belirlenmiştir. Diğer yandan bazı öğrenciler ise ÇÇÖY sürecinde zaman zaman yorulduklarını dile getirmiştir.

3.5.3. Öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında etkileşime girdiği kişilerden aldığı tepkiler

Araştırma kapsamında öğrenciler arkadaşları, aile üyeleri ve toplumdaki vatandaşlar ile etkileşime girmişlerdir. ÇÇÖY kapsamında öğrencilerin etkileşime girdikleri kişilerden aldığı tepkilere ilişkin ulaşılan bulgular Şekil 3.5’te gösterilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin bir bölümü derste edindikleri bilgileri aile üyelerine anlatırken aile üyelerinin gerçekleştirdikleri etkinliğe ilgi gösterdiklerini belirtmiştir. Bu öğrencilerden olan Öznur gerçekleştirdiği etkinlik esnasında velisinin kendisini ilgi ile dinlediğini *“Velimin beni bir şeyle uğraşmadan, dikkatli ve merak içinde dinlemesini sevdim (AK, 27.10.2018).*” biçimindeki anekdotuyla belirtmiştir. Benzer şekilde Büşra *“Bugün öğrendiklerimizi ailemize anlatırken çok mutlu oldum. Kendimi bir öğretmenin yerine koyarak bilgilerimi aileme anlatmaya çalıştım. Ailem beni önemseyerek çok dikkatli bir şekilde dinlediği için onlara çok teşekkür ederim (AK, 30.10.2018).*” biçiminde yazdığı anekdotuyla ailesinin kendisini ilgiyle izlediğini ifade etmeye çalışmıştır.



Şekil 3. 5. Öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında etkileşime girdikleri kişilerden aldığı tepkiler

Sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY kapsamındaki etkinliklerde aile üyeleriyle etkileşime giren öğrencilerin bir bölümü planlayıp uyguladıkları etkinlikten dolayı aile üyelerinin mutlu olduğunu belirtmiştir. Gerçekleştirdiği etkinlikten dolayı aile üyelerinin mutlu olduğunu ifade eden Burak “Onların (aile üyelerinin) da hoşuna gitti. Önce biraz gariplerine gitti tabi. Çünkü daha önce hiç video çekimi yapmadığımız için. Ama hoşlarına gittiğini düşünüyorum. Çünkü öğrendiğimi görünce mutlu oldular (ÖG, 11.01.2019).” biçimindeki açıklamasıyla görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde Yağmur gerçekleştirdiği etkinlikten dolayı aile üyelerinin mutlu olduğunu şu açıklamalarıyla ifade etmiştir:

Onlar (aile üyeleri) da çok beğendiler. Önce anlattım. Dinlediler mi dinlemediler mi diye soru sordum. Onlar da dinlemişler. Bütün sorulara doğru cevap verdiler. Sonra onlar da yeni bir şeyler öğrendikleri için çok mutlu oldular. Bir de benim öğrendiklerimi onlar da bildiği için mutlu oldum (ÖG, 10.01.2019).

Ayrıca bazı öğrenciler aile üyelerinin gerçekleştirdikleri etkinlikleri takdir ettiğini belirtmiştir. Didem çevre temizliği etkinliğini gerçekleştirdikten sonra annesinin kendilerini takdir ettiğini “*Annem bir de çevreyi temizliyorsunuz, ne güzel dedi. Keşke aileler de böyle yapsaydı, aileler de katılsaydı dedi. Bir taraftan çocuklar toplansaydı, bir taraftan da aileler dedi. Hem aileler de broşür yapardı. İnsanlar daha çok bilinçlenirdi dedi (ÖG, 10.01.2019).*” biçimindeki ifadesiyle belirtmiştir. Ozan ailesi ile gerçekleştirdiği etkinlikten sonra babasının kendisini takdir ettiğini “*Etkinliği anlattıktan sonra babamın bana aferin demesi beni gururlandırdı (AK, tarihsiz).*” biçimindeki anekdotuyla açıklamıştır. Ömer planlayıp uyguladığı etkinlikten sonra hem babasının hem de abisinin kendisini takdir ettiğini “*Babam etkinliğin sonunda tebrik ediyorum, seninle gurur duyuyorum dedi. Abim de teşekkür ediyorum dedi (ÖG, 10.01.2019).*” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Öğrencilerin bir bölümü planlayıp uyguladıkları etkinliği arkadaşları ile birlikte gerçekleştirirken etkinliğin kendilerinin olduğu gibi aynı zamanda arkadaşlarının hoşlarına gittiğini düşünmektedir. Ozan derste edindiği bilgileri planlayıp uyguladığı etkinlik çerçevesinde arkadaşına anlattıktan sonra gerçekleştirdiği bu etkinliğin arkadaşının hoşuna gittiğini “*Arkadaşımın hoşuna gitti. Şimdiye kadar benimle hiç böyle bir şey yapan olmadı dedi. Bizim okulumuzda hiç böyle bir ödev verilmedi dedi. Ondan dolayı çok güzel yaklaştı. Bir daha olursa yine gelebilirsiniz dedi. Çok hoşuma gitti dedi (ÖG, 10.01.2019).*” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Araştırmada bir öğrenci derste edindiklerini arkadaşlarına anlatmak için gerçekleştirdiği etkinlikte arkadaşlarının konu ile ilgili kendisine sorular sorarak anlatılan konuya ilgi gösterdiklerini dile getirmiştir. Tolga arkadaşlarının etkinlik esnasında kendisine sorular sorarak ele alınan konuya ilgi göstermesini “*Arkadaşlarıma anlattığımda arkadaşlarımdan hepsi beni dinlemişti ve onlar da bu yerleri merak etmişti. Bana bu sembollerin ne anlama geldiğini sormuşlardı ve ben de onlara cevap verdim. Bunu yaparken her zamanki gibi bir şeyler öğrettiğim için çok mutlu oldum (AK tarihsiz).*” biçimindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Bazı öğrenciler toplumdaki vatandaşlar ile etkileşime girdikleri etkinliklerde karşılaştıkları vatandaşların kendilerine teşekkür ettiklerini belirtmiştir. Ömer çevre kirliliğine dikkat çekmek için gerçekleştirdikleri çevre temizliği etkinliği esnasında bazı kişilerin kendilerine teşekkür ettiklerini “*Ben iki tanesine rastladım. Aferin size dediler. Sizinle gurur duyuyoruz dediler. Teşekkür ediyorum, çevreyi temizliyorsunuz dediler*

(ÖG, 10.01.2019).” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır. Tamer doğal afetler ve çevre kirliliği konusunda farkındalığı arttırmak için derste hazırladıkları broşürleri toplumda karşılaştıkları kişilere verirken bazı kişilerin kendisine teşekkür ettiğini “*Bize şaşırdılar. Kâğıdı (broşürü) verirken teşekkürler dediler (ÖG, 10.01.2019).*” biçimindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Bir öğrenci toplumdaki kişilerin dağıtılan broşürleri ilgi ile okuduğunu belirtmiştir. Ecem “*Hepimiz çevre ile ilgili küçük kâğıtlar (broşürler) hazırladık. Sonra öğretmenimiz onları bastırды ve çevre temizliğine başladık. Kâğıtları arabaların camlarına koyduk ve çevreyi temizledik. Bu etkinlikte çok eğlendim ve astığımız kağıtları geçenler okudular (AK, tarihsiz).*” biçimindeki ifadesiyle derste hazırladıkları broşürleri toplumdaki kişilerin ilgi gösterip okuduğunu açıklamıştır.

Bunların yanında bazı öğrenciler çevre temizliği etkinliğinde vatandaşların kendilerine gülümseyerek yaptıklarını takdir ettiklerini belirtmiştir. Bu öğrencilerden olan Gökay vatandaşların kendilerine gülümseyerek yaptıklarını takdir ettiklerini “*Güzel tepkiler aldık. Pankartlara bakarken herkes güler yüzlüydü (ÖG, 10.01.2019).*” biçimindeki ifadesiyle belirtmiştir.

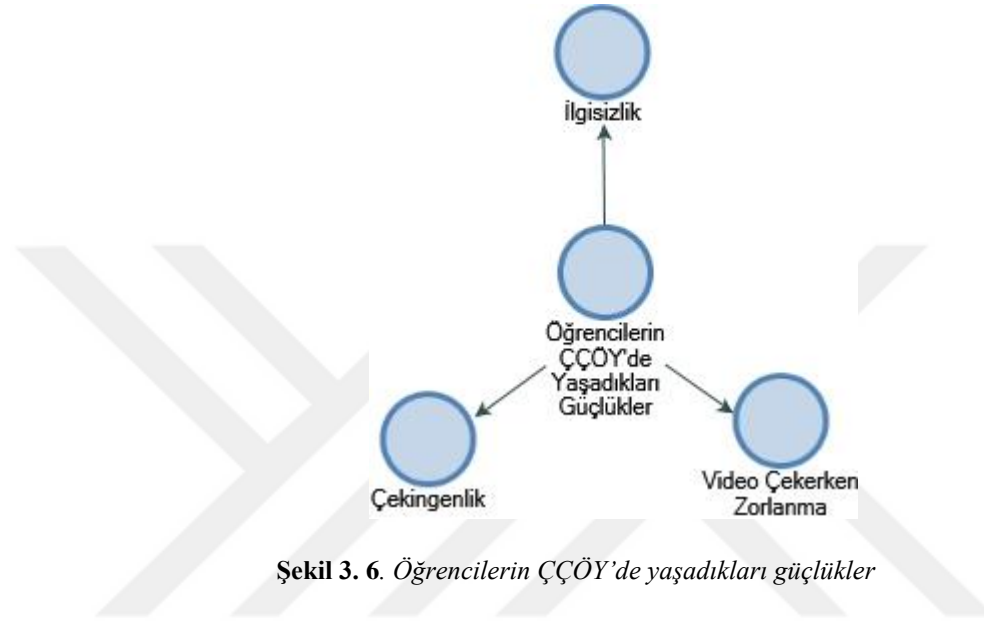
Araştırmada ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerde öğrencilerin genel olarak olumlu tepkilerle karşılaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Kişilerin genellikle öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinliklere ilgi gösterdiği ve takdir ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin etkileşime girdikleri kişilerin gösterdiği tepkilerin onları motive ve mutlu ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

3.5.4. Öğrencilerin ÇÇÖY’ de yaşadıkları güçlükler

Sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler esnasında bazı öğrencilerin birtakım güçlükler yaşadığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin ÇÇÖY’de yaşadıkları güçlüklerle ilişkin bulgular Şekil 3.6’da gösterilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY sürecinde güçlük yaşadığını düşünen öğrencilerden bir bölümü, aile üyelerinin ve arkadaşlarının ilgisiz tavırlarından dolayı güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu öğrencilerden olan Didem “*Ben anneme anlattım. Annem bana hiç bakmıyor. Hep kardeşimle ilgileniyor. Daha sonra sorular sorduğumda da bana öyle bakıyordu (VK, 09.11.2018).*” biçimindeki ifadesiyle derste edindiklerini annesine anlatırken annesinin tavırlarından rahatsız olduğunu, dolayısıyla güçlük yaşadığını açıklamıştır. Benzer şekilde Betül “*Ben abim “he he, tamam” dediği için*

sinirlendim (VK, 09.11.2018).” biçimindeki görüşüyle abisinin tavırlarının kendisine güçlük yaşattığını açıklamıştır. Diğer yandan gerçekleştirdiği etkinlikte arkadaşlarının ilgisizliğinin güçlük yaşattığını belirten Emir “*Ben çalışmışım ama arkadaşlarım beni dinlememek için ellerinden geleni yaptı. Ben de her şeyi söyleyemedim (VK, 09.11.2018).*” biçimindeki ifadesiyle kendisini açıklamıştır.



Şekil 3. 6. Öğrencilerin ÇÇÖY'de yaşadıkları güçlükler

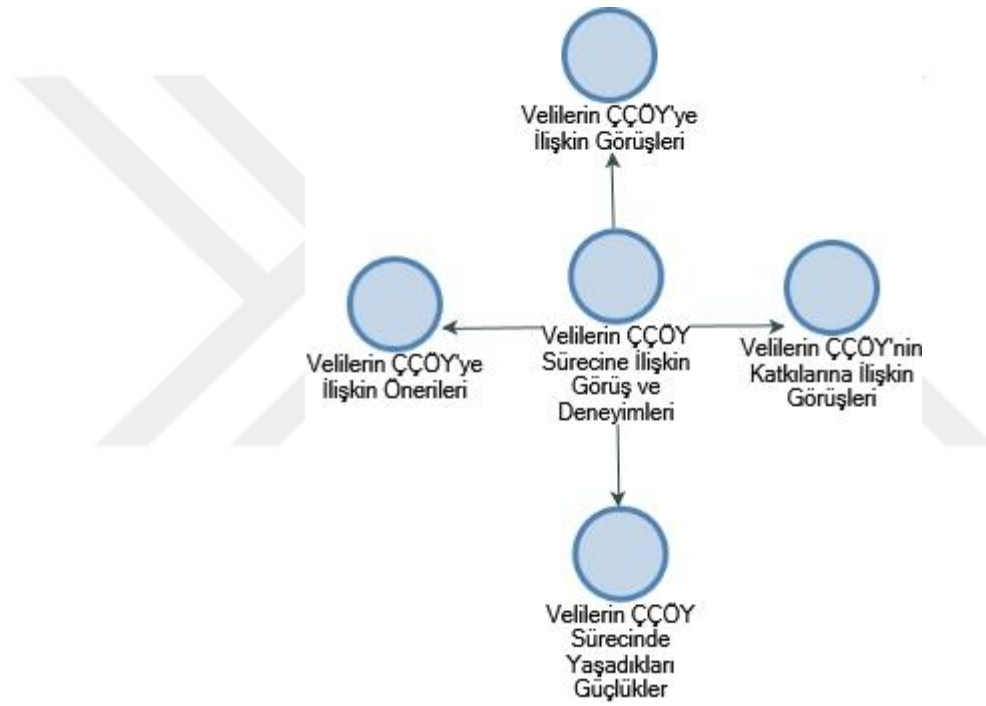
ÇÇÖY sürecinde güçlük yaşadığını belirten öğrencilerin bir bölümü ise planlayıp uygulamaya çalıştığı etkinlikler esnasında video çekimi yaparken zorlandıklarını dile getirmiştir. Gerçekleştirdiği etkinliği video kaydı olarak kaydetmeye çalışırken güçlük yaşadığını belirten Yağmur “*Biz o videoyu 23 defa çektik. Belki de 23'ten de fazlaydı. Ya bir şey düşünüyor arkadan ya onların evinde çektiğimiz için annesi bağıriyor ya da video çekerken birisi düşüyordu (ÖG, 10.01.2019)*” biçimindeki ifadesiyle yaşadığı güçlüğü açıklamıştır. Benzer şekilde Gökay “*Video çekerken bir yere takıldığımız zaman orayı kesemiyoruz. En baştan almak zorunda kalıyoruz (ÖG, 10.01.2019).*” biçimindeki ifadesiyle video kaydı yaparken güçlük yaşadığını açıklamıştır.

Bunun yanında güçlük yaşadığını belirten bir öğrenci kişilik özelliklerinden dolayı güçlük yaşadığını düşünmektedir. Çekingen olduğunu ve bundan dolayı güçlük yaşadığını belirten Betül “*Bugün okulda öğrendiğimiz şeyleri anneme ve babama anlattım. Babam arka tarafta hem beni dinledi hem de telefona çekti. Ben o zaman biraz utandım ama sonra alıştım. Biraz da kekeleyerek konuştum (AK, 04.11.2018).*” biçiminde yazdığı anekdot ile kendisini ifade etmeye çalışmıştır.

Öğrencilerin ÇÇÖY sürecinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin bulgular incelendiğinde süreçte güçlük yaşadığını belirten öğrencilerin zaman zaman kendi kişiliğinden dolayı, zaman zaman ise derste edindiği bilgiyi aktarmayı hedeflediği kişi ya da kişilerin ilgisizliğinden dolayı güçlük yaşadıkları anlaşılmaktadır.

3.6. Velilerin ÇÇÖY Sürecine İlişkin Görüş ve Deneyimleri

Velilerin ÇÇÖY sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri ile ilgili bulgular Şekil 3.7’de gösterilmiştir.

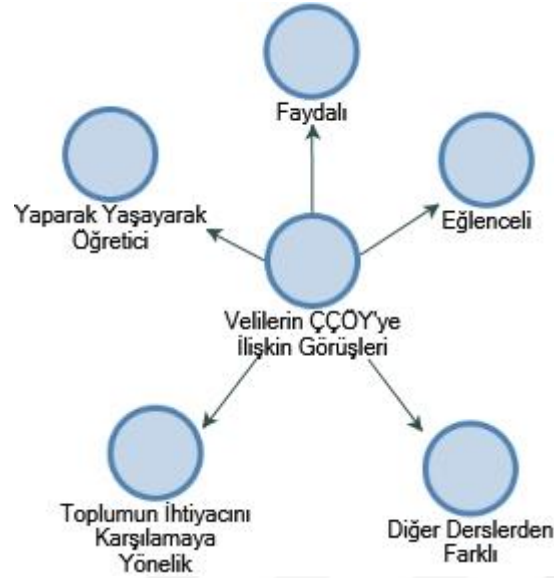


Şekil 3. 7. Velilerin ÇÇÖY sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri

Şekil 3.7’de görüldüğü gibi velilerin ÇÇÖY sürecine ilişkin görüş ve deneyimlerine ilişkin “Velilerin ÇÇÖY’ye ilişkin görüşleri”, “Velilerin ÇÇÖY’nin katkılarına ilişkin görüşleri”, “Velilerin ÇÇÖY sürecinde yaşadıkları güçlükler” ve “Velilerin ÇÇÖY’ye ilişkin önerileri” temalarına ulaşılmıştır.

3.6.1. Velilerin ÇÇÖY’ye ilişkin görüşleri

Velilerin ÇÇÖY sürecine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Şekil 3.8’de gösterilmiştir.



Şekil 3. 8. Velilerin ÇÇÖY'ye ilişkin görüşleri

Tüm veliler sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin öğrenciler için yararlı olduğunu düşünmektedir. Kerem Bey özellikle çocuklarının gerçekleştirdikleri çevre temizliği etkinliğinin oldukça yararlı olduğunu “Çevre temizliğinin çok faydası oldu (Veli Görüşmesi (VG), 15.01.2019).” biçimindeki görüşü ile ifade etmiştir. Hakan Bey “Sizlerden bir şeyler alıp karşı tarafa yansıtabiliyorsa ne mutlu bize. Bir şeyleri başkaları ile paylaşması, başkalarına bir şeyler öğretebilmesi... Bu tarz etkinliklerin çok çok faydası olduğunu düşünüyorum (VG, 11.01.2019).” biçimindeki ifadesiyle sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin yararlı olduğunu belirtmiştir.

Velilerin bir bölümü sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin çocukları için eğlenceli olduğunu düşünmektedir. Kerem Bey sürecin eğlenceli olduğunu “Bu derste hiçbir şey yapmasa da en azından eğlendiğini düşünüyorum (VG, 15.01.2019).” biçimindeki düşüncesiyle açıklamıştır. Hakan Bey çocuğunun kendisine aktardıkları ve gözlemlediği kadarıyla sürecin eğlenceli geçtiğini “(Ders) Güzel oluyor diyor. Eğlenceli geçiyor diyor. Öğretmenimiz bayağı bir şey yapıyor diyor (VG, 11.01.2019).” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Bazı veliler ÇÇÖY'nin uygulandığı sosyal bilgiler dersinin diğer derslerden farklı olduğunu düşünmektedir. Halil Bey ilk defa böyle bir uygulamanın gerçekleştirildiğini “Böyle etkinlikler yapmıyorlar... İlk defa böyle konu anlatımlı etkinlikler yaptılar (VG, 14.01.2019).” biçimindeki ifadesiyle belirtmiştir. Benzer şekilde Yasin Bey “Daha önce

konu anlatımlı olmadı. İlk defa karşılaştı (VG, 16.01.2019).” biçimindeki görüşüyle çocuğunun ilk defa böyle bir uygulamayla karşılaştığını açıklamıştır.

Bir veli sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin toplumun ihtiyacını karşılamaya yönelik bir öğretim yaklaşımı olduğunu düşünmektedir. Serdar Bey yaşanan sosyal problemleri çözecek bilince sahip olan insanlara ihtiyaç olduğunu ve ÇÇÖY'nin bu ihtiyacı gidermeye yönelik olduğunu şu sözleriyle açık bir şekilde dile getirmiştir;

Zaten bizim toplumumuzun en çok ihtiyacı olan şey bu değil mi? Başkaları için bir şeyler yapmak değil mi? Bizim toplumumuzun en çok ihtiyacı olan şey tam da bu. Özellikle çevreye duyarlılık açısından. Biz toplum olarak yardımsever toplumuz. Bunu hepimiz biliyoruz. Elimizde bir şey olduğunda cebimizde ne varsa paylaşıyoruz. Bunu biliyoruz ama mesele yalnızca bu değil. Örneğin çevre için ne yapabiliriz? Yere atılan bir çöpün meydana getirdiği bir sıkıntı için ne yapabiliriz? Ya da açık unutulmuş bir lambanın çevreye verdiği zarar nedir? Çocukların bunları bilmeleri ve bunları velilerine de anlatmaları çok önemli. Çünkü burada yaşanan sorunların yüzde sekseni, yüzde doksanı zaten veliden kaynaklanıyor (VG, 10.01.2019).

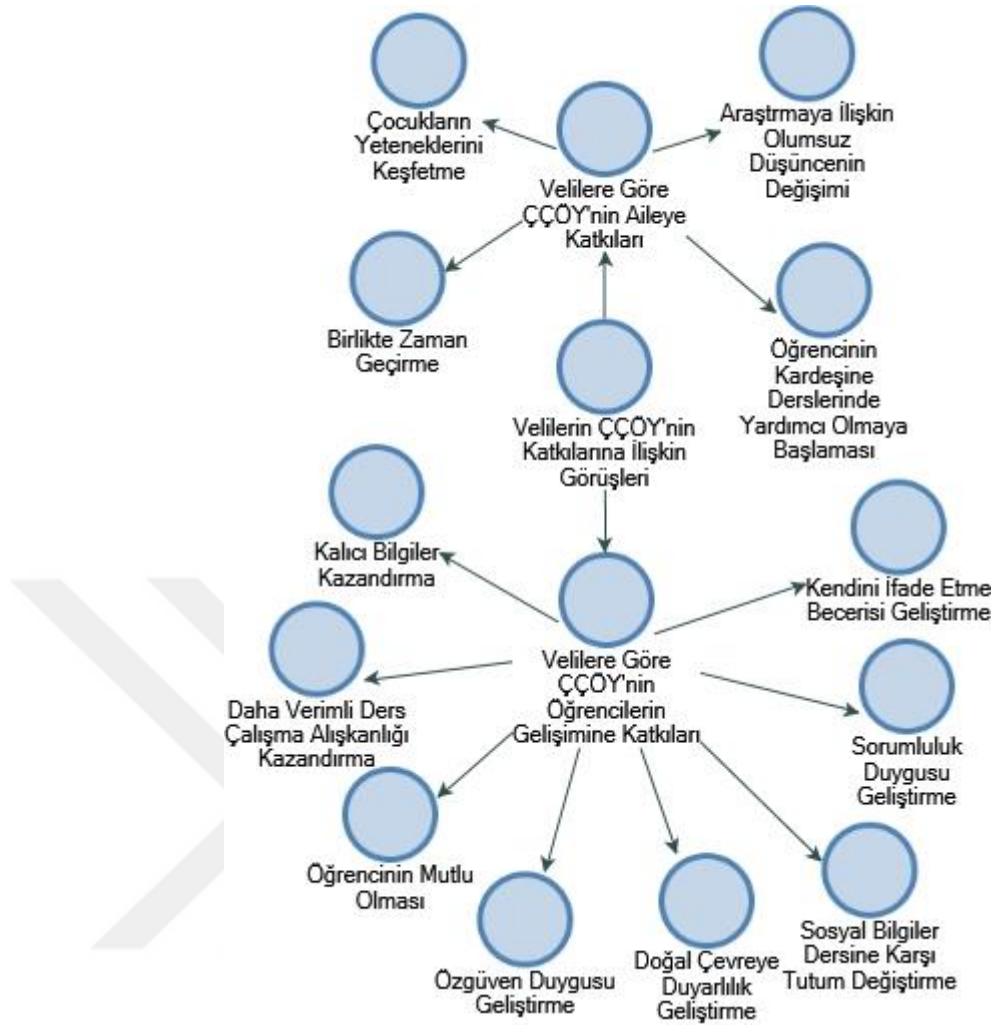
Bir veli sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin yaparak yaşayarak öğretici bir süreç olduğunu düşünmektedir. Serdar Bey ÇÇÖY'nin öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağladığını ve bunun önemini şu ifadeleriyle açıklamıştır:

Derste öğrencinin kendi bir şeyler yapması, çocuğun kendi yaptığını öğrenmesi, kendi yaptığına sahip çıkması önemli. Mesela çocuk kendisi şuraya fidan dikse o fidana kimsenin dokunmasını istemez. Bunun gibi kendi yaptığı bir etkinliğe ya da kendi yaptığı bir şeye özen gösterir (VG, 10.01.2019).

Velilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY sürecine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular incelendiğinde velilerin ÇÇÖY'ye karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve çocukları için yararlı bir öğretim yaklaşımı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ayrıca velilerin ÇÇÖY'nin çocukların sosyal yaşamları için oldukça yararlı bir yaklaşım olduğunu düşündükleri görülmektedir.

3.6.2. Velilerin ÇÇÖY'nin katkılarına ilişkin görüşleri

Velilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin katkılarına ilişkin görüşleri ilgili bulgular Şekil 3.9'da gösterilmiştir.



Şekil 3. 9. Velilerin ÇÇÖY'nin katkılarına ilişkin görüşleri

Şekil 3.9’da görüldüğü gibi velilerden elde edilen verilerin analizi sonucunda “velilerin ÇÇÖY’nin katkılarına ilişkin değerlendirmeleri“ temasına ulaşılmıştır. Velilerin ÇÇÖY’nin katkılarına ilişkin değerlendirmeleri temasına ilişkin bulgular velilere göre ÇÇÖY’nin aileye katkıları ve velilere göre ÇÇÖY’nin öğrencilerin gelişimine katkıları başlıkları altında sunulmuştur.

3.6.2.1. Velilere göre ÇÇÖY’nin aileye katkıları

Şekil 3.10’da görüldüğü gibi araştırmada velilerin ÇÇÖY’nin aileye yaptığı katkılara ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Bazı veliler sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen bazı etkinliklerin planlama aşamasında birlikte zaman geçirdiklerini belirtmiştir. Halil Bey çocuğunun uygulayacağı etkinliğin planlama aşamasında çocuğu ile birlikte etkinliğe katılım sağladığını “EBA için

video çekmeden önce şurasını şöyle vurgula, burasını böyle yap şeklinde birkaç deneme yaptık. Ondan sonra da kayda aldık (VG, 14.01.2019).” biçimindeki ifadeyle açıklamıştır. Benzer şekilde Yasin Bey “Örneğin çevre temizliğine gittiler. Onu araştırdık beraber. Gökay baba ne yapabiliriz dedi. Hem komik bir slogan olsun hem de dikkat çekici olsun dedik. Güzel bir slogan bulduk. (VG, 16.01.2019).” biçimindeki ifadeyle ÇÇÖY sürecinde birlikte zaman geçirdiklerini belirtmiştir.

Bir veli sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY sayesinde çocuklarının yeteneklerini fark etmeye başladıklarını belirtmiştir. Işıl Hanım çocuğunun yeteneklerine ilişkin farkındalık kazandığını şu ifadeyle açıklamıştır:

Bu onun biraz büyüdüğünü de bize göstermiş ve hissettirmiş oldu. Bir şeyleri biliyor ve ilk kez anlatıyor. Genelde anne ve baba anlatıcı rolündedir. Çocuk ise dinleyen, pasif rolde olur. Onun anlatması, bir şeyleri bilmesi, bir bilgiyi bana anlatması güzeldi. Lezzet vericiydi (VG, 16.01.2019).

Bunun yanında bazı veliler araştırmaya ilişkin olan olumsuz düşüncelerinin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde değiştiğini ifade etmiştir. Yasin Bey araştırmaya ilişkin olumsuz düşüncesinin değiştiğini “Ben kendi açımdan söyleyeyim, başta çocukların rahatsız olacağını düşündüm. Ders işlenir mi acaba, nasıl geçecek. Sonra bir baktım ki Gökay hiç etkilenmemiş. Hatta hoşuna gitmiş (VG, 16.01.2019).” biçimindeki ifadeyle açıklamıştır. Benzer şekilde Şebnem Hanım araştırmaya ilişkin olumsuz düşüncesinin değiştiğini şu sözleri ile ifade etmeye çalışmıştır:

Evet. Başta ön yargılıydım. Benim çocuğum zaten özen göstermiyor, ikinci bir ders ağır gelir mi acaba diye düşündüm. Acaba önem gösterir mi diye düşündüm ama Didem’de öyle bir şey yaşamadım. Zaman zaman işte sosyal bilgiler dersi için video çekiyorum, beni kameraya çekiyorlar, dersimi dinleyecekler, annemi çağıracaklar, röportaj yapacaklar diyordu (VG, 16.01.2019).

Ayrıca bir veli çocuğunun sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY sayesinde kardeşlerine derslerinde yardımcı olmaya başladığını belirtmiştir. Gökay’ın velisi olan Yasin Bey şu sözleriyle çocuğunun ÇÇÖY sayesinde kardeşine derslerinde yardımcı olmaya başladığını açıklamıştır;

Gökay, kardeşine ders anlatma yönünden daha çok yardım etmeye başladı. Kardeşi ikinci sınıfa gidiyor. Bunların çalışma masaları yan yana. Bizim çocuklar da kendi ödevlerini kendileri yaparlar. Takıldıkları zaman bizi çağırırlar. Gökay’da şu olmaya başladı. Sosyal bilgiler dersini anlattıktan sonra kardeşi anlamadığı yerlerde bizi çağırıyordu. Gökay bizden önce hemen gidip bak burası böyle olacak, burası böyle olacak şeklinde kardeşine konu anlatmaya başladı. Gökay daha önceden ödevini yapıp kalkıyordu. Bu süreç olduktan sonra yavaş yavaş kardeşine daha çok yardım etmeye başladı. Tabi bu anlatım kardeşine de yansdı.

Evde birbirlerine ders anlatmaya başladılar. Kardeşi de ona anlatmaya başladı. Pozitif yönde gelişme oldu (VG, 16.01.2019).

Velilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin aileye katkılarına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular incelendiğinde ÇÇÖY'nin çocukların yalnızca anne ve babaları ile değil, aynı zamanda kardeşleri ile olumlu ilişkiler geliştirmelerine katkılar sağladığı görülmektedir. Ayrıca ÇÇÖY sürecinin ailelerin velisi olduğu çocuklarının yeteneklerini keşfetmelerine olanak sağladığı görülmüştür.

3.6.2.2. Velilere göre ÇÇÖY'nin öğrencilerin gelişimine katkıları

Şekil 3.10'da görüldüğü gibi araştırmada velilerin ÇÇÖY'nin öğrencilerin gelişimine katkıları ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bazı veliler sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY sayesinde öğrencilerin kalıcı bilgiler edindiğini ifade etmişlerdir. Serdar Bey ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların bilgilerini kalıcı hâle getirdiğini *“Tabi ki öğretici bir şeydi. Eğitimde etkinlik yaparak öğrenme daha kalıcı öğrenmeler meydana getiriyor. Örneğin o Karagöz oyununda öğrenci şakayla karışık öğreniyor. Çocuklar daha kalıcı bilgiler ediniyorlar. Bence çok faydalıydı (VG, 16.01.2019).”* biçimindeki ifadeyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Işıl Hanım da ÇÇÖY kapsamında çocukların gerçekleştirdikleri etkinlikler sayesinde çocukların bilgilerinin daha kalıcı hâle geldiğini şu açıklamalarıyla anlatmaya çalışmıştır:

Video çektiği zaman anlattıklarını hiç unutmuyor. Örneğin İyonları anlatmıştı. Onun videosunu çekmişti. İyonları asla unutmadığını fark ediyorum. İyonlar ile ilgili soru çıktığında hiç kaçırmıyor. İyonları hiç unutmuyoruz. Örneğin keşke 3-4 tanesini birden anlatsaydı daha mı iyi olurdu diye aklıma geliyor (VG, 15.01.2019).

Bazı veliler sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY sayesinde çocuklarının daha verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olduklarını düşünmektedir. Hakan Bey çocuğunun ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdiği etkinliklerden sonra artık derslerine farklı şekilde çalıştığını *“Daha öncesinde çok sık ders çalışan bir çocuk değildi. Gelip hemen çantasını açardı, üstünden bir geçerdi. Şimdi ise ablasını çağırıyor, takıldığı yerde bana geliyor. Şimdi derslere çalışması biraz değişti (VG, 11.01.2019).”* biçimindeki ifadeyle açıklamıştır. Benzer şekilde Yasin Bey çocuğunun ders çalışma alışkanlığındaki değişikliğini şu ifadeleriyle açıklamıştır:

Bence Gökay ders çalışmayı öğrendi. Gökay'da komple ezberleme olayı vardı. Biz de onu doğru mu yaptık bilmiyorum. Şimdi ise anlatacağı zaman nereleri çalışması gerekiyor,

nereleri vurgulaması gerekiyor, önemli olan yerler nereler, asıl anlatılmak istenen nereler sorguluyor. Bence o noktada faydası oldu (VG, 16.01.2019).

Araştırmada çoğu veli sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin öğrencileri mutlu ettiğini düşünmektedir. Işıl Hanım çocuğunun ÇÇÖY süresince geçen zamandan mutluluk duyduğunu *“Yorulduklarını zannetmiyorum. Eğlendiklerini düşünüyorum. Ders ile ilgili yaptıklarını günü gününe anlatıyordu. Bugün şu aktiviteyi yaptık gibi. Konuşmalarından mutlu olduğunu düşünüyorum (VG, 15.01.2019).”* biçimindeki görüşüyle belirtmiştir. Benzer şekilde Kerem Bey de *“O kameranın karşısına geçip artık kendisini haber spikeri gibi mi düşündü bilemiyorum ama çok hoşuna gitti onun. Ömer hakikaten keyif aldı bundan. Benim bunu isteme sebepim de buydu. (VG, 15.01.2019).”* biçimindeki açıklamasıyla çocuğunun sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'den mutlu olduğunu belirtmiştir.

Velilerin çoğu sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin öğrencilerin özgüven duygularının gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir. Hakan Bey çocuğunun ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdiği etkinliklerin özgüven duygusuna gelişiminde katkısı olduğunu düşündüğünü şu ifadeleriyle belirtmiştir:

Etkinliklerin faydası olduğunu düşünüyorum. Daha önce böyle bir şey olmamıştı. Şimdi onları yapınca özgüveni daha da gelişmiş oldu. Bazen böyle anlatmalı şeylerden çekiniyordu. Ben geleli 3-4 gün oldu. Geçen akşam da kendisine söyledim zaten. Sen daha önce anlatmıyordun böyle dedim. Şimdi anlatıyorum baba dedi. Önceden biraz çekingenliği vardı (VG, 11.01.2019).

Benzer şekilde Hande Hanım çocuğunun ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinlikler sayesinde özgüven duygusunun geliştiğini *“Şimdi hayırı daha net söyleyebiliyor. Bazı şeylere daha rahat bir şekilde itiraz edebiliyor (VG, 17.01.2019).”* biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır. Işıl Hanım ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin çocuğunun özgüven duygusunun gelişimine katkı sağladığını düşündüğünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

Gayet verimli olduğunu düşünüyorum. İşte son yapılan etkinlik çok güzeldi. Çevreyi toplamaları, pankart hazırlamaları gayet güzeldi. Eğlendiler bu aşamada. Bir de bu işleri yavaş yavaş öğrendiklerini düşünüyorum. Bir özgüven geliştirdiklerini düşünüyorum. Ben bir şeyleri yapabilirim. Ben en azından pankart hazırlayabilirim, kendime bir pano hazırlayabilirim. Neler yazabilirim üzerine. İşte özet olarak başlıkları toplayabilirim, ayırt edebilirim. Bunları öğrenmesi bile bence çok önemli (VG, 15.01.2019).

Velilerin çoğu sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin çocuklarının doğal çevreye duyarlılıklarını arttırdığını düşünmektedir. Halil Bey süreç içerisinde çocuğunun

doğal çevreye duyarlılığının arttığını “Şimdi siz anlatınca dikkatimi çekti. Çöpe karşı biraz daha ilgili (duyarlı) olmaya başladı. Örneğin baba arabadan giderken bir şey atmamalım diyor. Bazen ufak tefek de olsa birkaç kez bir şey atmıştık ya, onları atmamalım diyor (VG, 14.01.2019).” biçimindeki açıklamalarıyla belirtmiştir. Kerem Bey özellikle ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen çevre temizliği etkinliğinin çocuğunun doğal çevreye duyarlılığını arttırdığını “Her şey hazır olduğu için çöpü oradan alayım da atayım diye düşünemiyorlar. Bu etkinlik onun öyle yapması gerektiğinin farkına vardırıdı (VG, 15.01.2019).” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır. Benzer şekilde Işıl Hanım sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY’nin çocuğunun doğal çevreye duyarlılığını arttırdığını “Önceden bencilce fikirleri vardı. Şimdi hiç değilse yolda giderken çöpünü yere atmayacağını düşünüyor. Atmıyor ve söylüyor (VG, 15.01.2019).” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Bazı veliler sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY’nin çocuklarının sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumlarını değiştirdiğini düşünmektedir. Yasin Bey daha çok sayısal derslerden hoşlanan çocuğunun sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumundaki değişikliği “Sosyal bilgilerde olumlu gelişmeler oldu tabi. Gökay sözel derslerden pek hoşlanmaz. Yapar ama aile sayısal ağırlıklı olunca, matematik favorisi dersidir. Bence sosyal bilgiler dersine ilgisi arttı. Özellikle tarihe ilgisi (VG, 16.01.2019).” biçimindeki düşüncesiyle açıklamıştır.

Bunun yanında bazı veliler sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY’nin öğrencilerin sorumluluk duygularının gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Işıl Hanım çocuğundaki sorumluluk duygusunun gelişimini “Sürekli ben ödevi olduğunu söylerim. Sanki kendim öğrenciymişim gibi takip ediyorum. Ben hep konularını takip ederim. İlk kez ben söylemeden bilinçli bir şekilde ben bunu yapacağım dedi ve yaptı (VG, 15.01.2019).” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır.

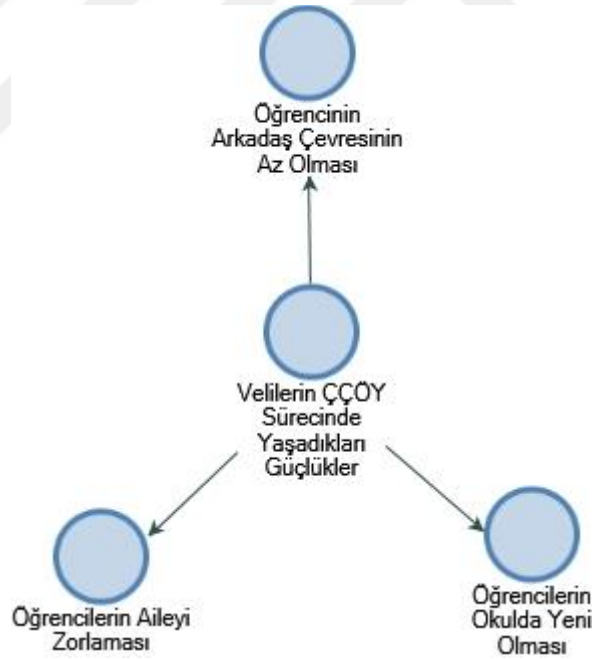
Velilerin bir bölümü sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY’nin öğrencilerin kendini ifade etme becerisine katkısının olduğunu belirtmiştir. Şebnem Hanım çocuğunun süreç içerisinde kelime dağarcığının geliştiğini ve bundan dolayı kendisini daha iyi ifade ettiğini “Konuşması ilerledi. Kelime dağarcığı gelişti. Kelime dağarcığı geliştiği için düşüncelerini daha kolay ifade edebiliyor (VG, 16.01.2019).” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır. Hande Hanım ÇÇÖY sürecinden sonra çocuğunun daha düzgün cümleler kurmaya başladığını ve kendini daha iyi ifade ettiğini “Artık düzgün cümleler kullanmaya başladı. Ben hep kendisini daha iyi ifade edebilsin diye düzgün cümleler

kurmasını istiyordum. Hep kızıma kitap oku diyordum... Sonuç olarak kızım bunu severek yaptı. Kendini anlatma yeteneği gelişti. Çünkü ortama giriyor (VG, 17.01.2019)." biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Velilerden elde edilen ÇÇÖY'nin öğrencilerin gelişimine katkılarına ilişkin bulgular incelendiğinde sürecin öğrencilerin özgüven duygusu, doğal çevreye duyarlılığı, sorumluluk duygusu gibi sosyal sorumluluk ile ilgili duyuşsal özelliklerine katkılarının olduğu görülmektedir. Ayrıca sürecin öğrencilere daha verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırma, kalıcı bilgiler edinme, sosyal bilgiler dersine olan tutum değişikliği gibi katkılarının olduğu görülmektedir.

3.6.3. Velilerin ÇÇÖY'de yaşadıkları güçlükler

Velilerin ÇÇÖY'de yaşadıkları güçlüklerle ilişkin ulaşılan bulgular Şekil 3.10'da gösterilmiştir.



Şekil 3. 10. Velilerin ÇÇÖY sürecinde yaşadıkları güçlükler

Araştırmada bir veli sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY sürecinde çocuğunun arkadaş çevresinin az olmasından kaynaklı güçlükler yaşadığını belirtmiştir. Yasin Bey çocuğunun sahip olduğu arkadaş çevresinin az olmasının süreci az da olsa etkilediğini *"Biraz daha arkadaş çevremiz olsaydı daha güzel geçebilirdi ama elimizden geleni yapmaya çalıştık (VG, 16.01.2019)."* biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Bunun yanında bir veli çocuğunun okulda yeni olduğundan dolayı süreçte güçlük yaşadığını belirtmiştir. Yasin Bey çocuğunun yakın çevrede yer alan okullardan birinde okumadığını ve dolayısıyla okulda oldukça yeni olmasından dolayı özellikle çocuğunun ele aldığı konuyu arkadaşlarına anlatma konusunda güçlük yaşadıklarını *“Şimdi biz özel bir eğitim kurumundan geldik. Buradakiler civar okullardan geldiler. Herkes birbirini tanıyor. Biz hiçbirini tanımıyoruz. Şimdi tanımadığımız kişiye de gitmek olmaz dedik. O zaman bize anlat dedik (VG, 16.01.2019).”* biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır.

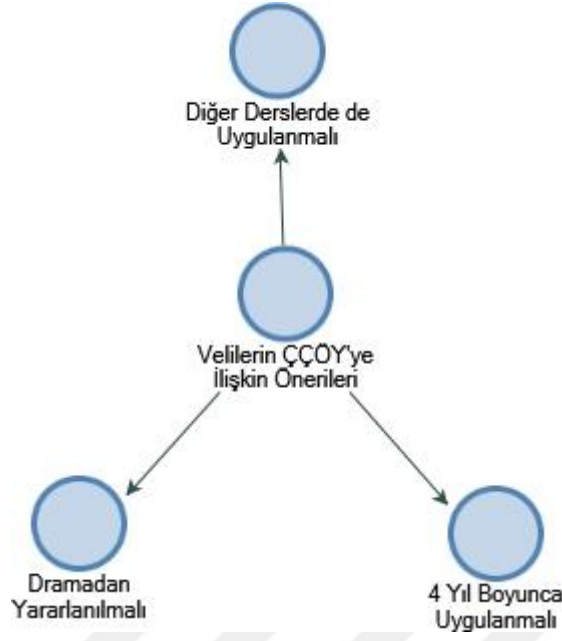
Ayrıca başka bir veli sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY kapsamındaki etkinliklerde bazen çocuğunun kendilerini zorladığını belirtmiştir. Hande Hanım özellikle video çekiminde yaşadığı güçlüğü *“Bu video çekimleri sırasında Yağmur beni çok bunalttı. Çünkü arkadaşlarıyla beraber anne çekmemiz lâzım, anne benim de katılmam lâzım diyordu. Ben de kendim 12 saat çalışıyorum ve yoruluyorum (VG, 17.01.2019).”* biçimindeki ifadesiyle dile getirmiştir.

ÇÇÖY sürecinde güçlük yaşadığını belirten veliler daha çok çocuğunun yaşadığı ve yaşattığı güçlükler ile ilgili görüş bildirmiştir. Çocuklarının yaşadıkları güçlüklerin çocukların kendisinden değil, arkadaş çevrelerinin az olmasından ve okulda yeni olmalarından kaynaklandığı görülmektedir. Bunun yanında çocukların ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirmeleri gereken etkinlikler için zaman zaman ailelerini zorlamaları süreçte güçlük oluşturan başka bir durum olarak görülmektedir.

3.6.4. Velilerin ÇÇÖY’ye ilişkin önerileri

Velilerin ÇÇÖY ile ilgili sunduğu önerilere ilişkin ulaşılan bulgular Şekil 3.11’de gösterilmiştir.

Araştırmada bir veli ÇÇÖY’nin diğer derslerde de uygulanmasının daha yararlı olabileceğini düşünmektedir. Serdar Bey *“Sosyal bilgiler daha basit bir ders. Öğrencilerin genelde yapabildikleri bir ders. Matematik, fen bilimleri gibi daha zor sayısal derslerde veya yabancı dil, İngilizce gibi daha zor derslerde denenmesi gerektiğini düşünüyorum (VG, 16.01.2019).”* biçimindeki ifadesiyle diğer derslerde ÇÇÖY’nin uygulanabileceğini belirtmiştir.



Şekil 3. 11. Velilerin ÇÇÖY'ye ilişkin önerileri

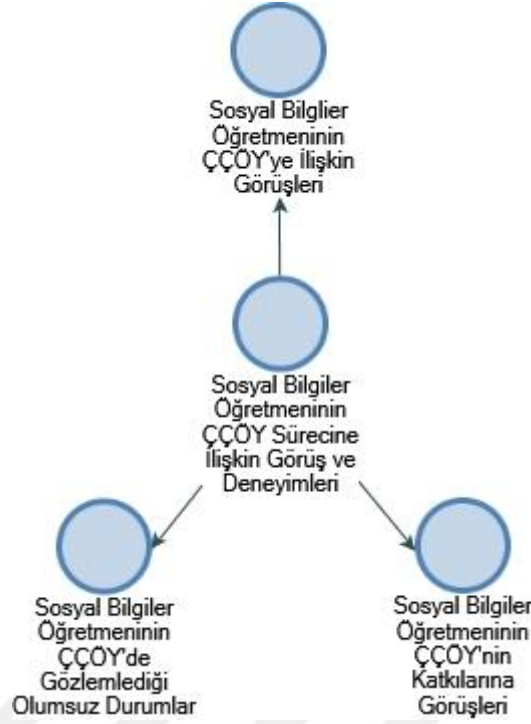
Bunun yanında bir veli ÇÇÖY'nin dört yıl boyunca uygulanabileceği ve uygulamanın başarılı olup olmayacağına ölçülebileceğine ilişkin bir öneride bulunmuştur. Serdar Bey bu önerisini “*Sadece sosyal bilgiler dersinde değil de böyle bir sınıf olup bütün süreç içerisinde dört yıl boyunca takip edilse, acaba o sınıf diğer sınıflardan başarılı olur mu, olmaz mı diye ölçülse... (VG, 16.01.2019).*” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Ayrıca başka bir veli sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY kapsamında dramadan yararlanılabileceğini düşünmektedir. Işıl Hanım önerisini “*Eleştirilerim genelde olumlu yönde. Gayet iyi. Dediğim gibi sadece drama uygulamalarını ekleyebilirim (VG, 15.01.2019).*” biçimindeki görüşüyle belirtmiştir.

ÇÇÖY ile ilgili öneri sunan veliler genel olarak ÇÇÖY'nin yalnızca sosyal bilgiler dersinde değil, aynı zamanda diğer derslerde uygulanmasını ve sürecin 4 yıl boyunca sürdürülmesini önermiştir. Ayrıca ÇÇÖY sürecinde drama yönteminin uygulanmasını önermişlerdir.

3.7. Sosyal Bilgiler Öğretmeninin ÇÇÖY'ye İlişkin Görüş ve Deneyimleri

Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri ile ilgili bulgular Şekil 3.12'de gösterilmiştir



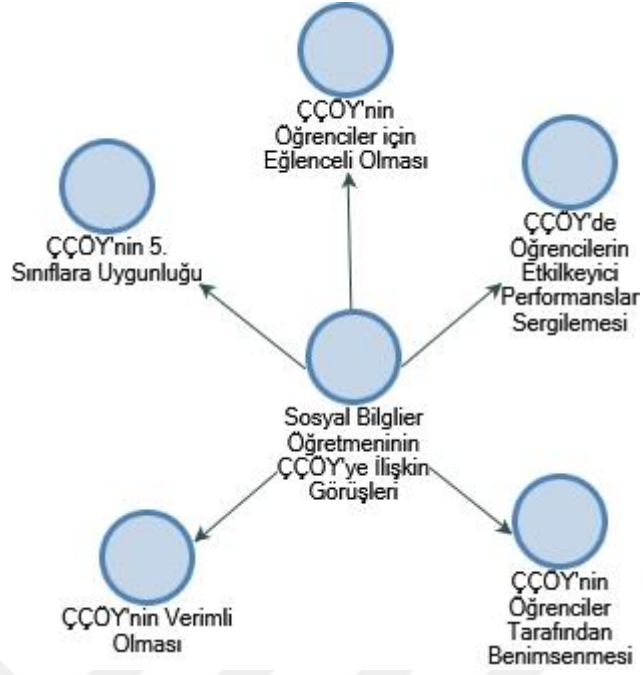
Şekil 3. 12. Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'ye ilişkin görüş ve deneyimleri

Şekil 3.12’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY sürecine ilişkin görüş ve deneyimlerine ilişkin “Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY’ye ilişkin görüşleri”, “Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY’nin katkılarına ilişkin görüşleri” ve “Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY’de gözlemlediği olumsuz durumlar” temalarına ulaşılmıştır.

3.7.1. Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY’ye ilişkin görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY’ye ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Şekil 3.13’te gösterilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmeni sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY’nin öğrenciler için oldukça eğlenceli olduğunu düşünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni ÇÇÖY sürecinin genel olarak öğrenciler için eğlenceli geçtiğini “Çocukların zevk aldıklarını, eğlendiklerini gördüm. Hatta okulda bulunan öğretmen arkadaşlarım niye yalnızca o sınıfta uyguluyor, niye başka sınıfta uygulanmıyor dediler. Çünkü yapılan işin ciddiyetini, kalitesini ve velilerin de isteğini gördüler. Çünkü çocuklar eğlendi. Gerçekten eğlendi (Sosyal Bilgiler Öğretmeni Görüşmesi (SBÖG), 14.02.2019).” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır.



Şekil 3. 13. Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'ye ilişkin görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmeni derste uygulanan ÇÇÖY kapsamında öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinliklerde gösterdikleri performansların etkileyici olduğunu belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni özellikle öğrenciler için soyut ve zor olduğunu düşündüğü konularda öğrencilerinin ÇÇÖY kapsamında gösterdikleri performansı etkileyici bulduğunu “Özellikle bu Anadolu Medeniyetleri, Mezopotamya Medeniyetleri gibi konuların soyut ve ağır konularda çocukların donanımlı bir kişi gibi Frig, Hiti, İyon, Urartu, Lidya, Sümer Medeniyetlerini böyle anlatmalı benim çok hoşuma gitti. Beni etkiledi (SBÖG, 10.12.2018).” biçimindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmeni süreç içerisinde öğrencilerin ÇÇÖY'yi benimsediğini düşünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni öğrencilerinin ÇÇÖY sürecini benimsediklerini “Benimsediler. Farkındalar. Ne yapmaları gerektiğini çok iyi biliyorlar. Nerede ne yapılması gerektiğini biliyorlardı ve süreci de daha çok o şekilde değerlendirdiler (SBÖG, 14.02.2019).” ve “Süreci çocuklar bence tıkanmadılar. Süreci de gerçekten güzel bir şekilde göturdüler ve alıştılar da zaten. Süreci kavradılar (SBÖG, 14.02.2019).” biçimindeki ifadeleriyle açıklamıştır.

Ayrıca sosyal bilgiler öğretmeni dersinde uyguladığı ÇÇÖY'nin etkili olduğunu düşünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni ÇÇÖY sürecinin öğrenciler ve kendisi açısından oldukça verimli geçtiğini “Şunu söyleyeyim. Gerek öğrenci açısından gerek

benim açımdan gerekse tüm süreci düşündüğümüz zaman gerçekten de verimli bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum (SBÖG, 14.02.2019).” biçimindeki ifadeyle açıklamıştır.

Bunun yanında sosyal bilgiler öğretmeni ÇÇÖY'nin 5. sınıfların düzeyine oldukça uygun olduğunu düşünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni *“Zaten 5. sınıf öğretim programı da buna çok müsait. Sarmal bir şekilde ilerlediği için ilk konular hafif oluyor. Belki 6. Sınıfta zorlanabilirdik (SBÖG, 10.12.2018).*” biçimindeki görüşüyle 5. sınıf sosyal bilgiler ders konularının ÇÇÖY'nin uygulanması için diğer sınıf düzeylerine göre daha uygun olduğunu belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenin sosyal bilgiler dersinde uyguladığı ÇÇÖY'ye ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenin süreci genel olarak etkili, öğretici, öğrencilerin bulunduğu sınıfın düzeyine uygun olduğunu düşündüğü görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ÇÇÖY sürecine alıştıklarını ve benimsediklerini ifade etmiştir.

3.7.2. Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'nin katkılarına ilişkin görüşleri

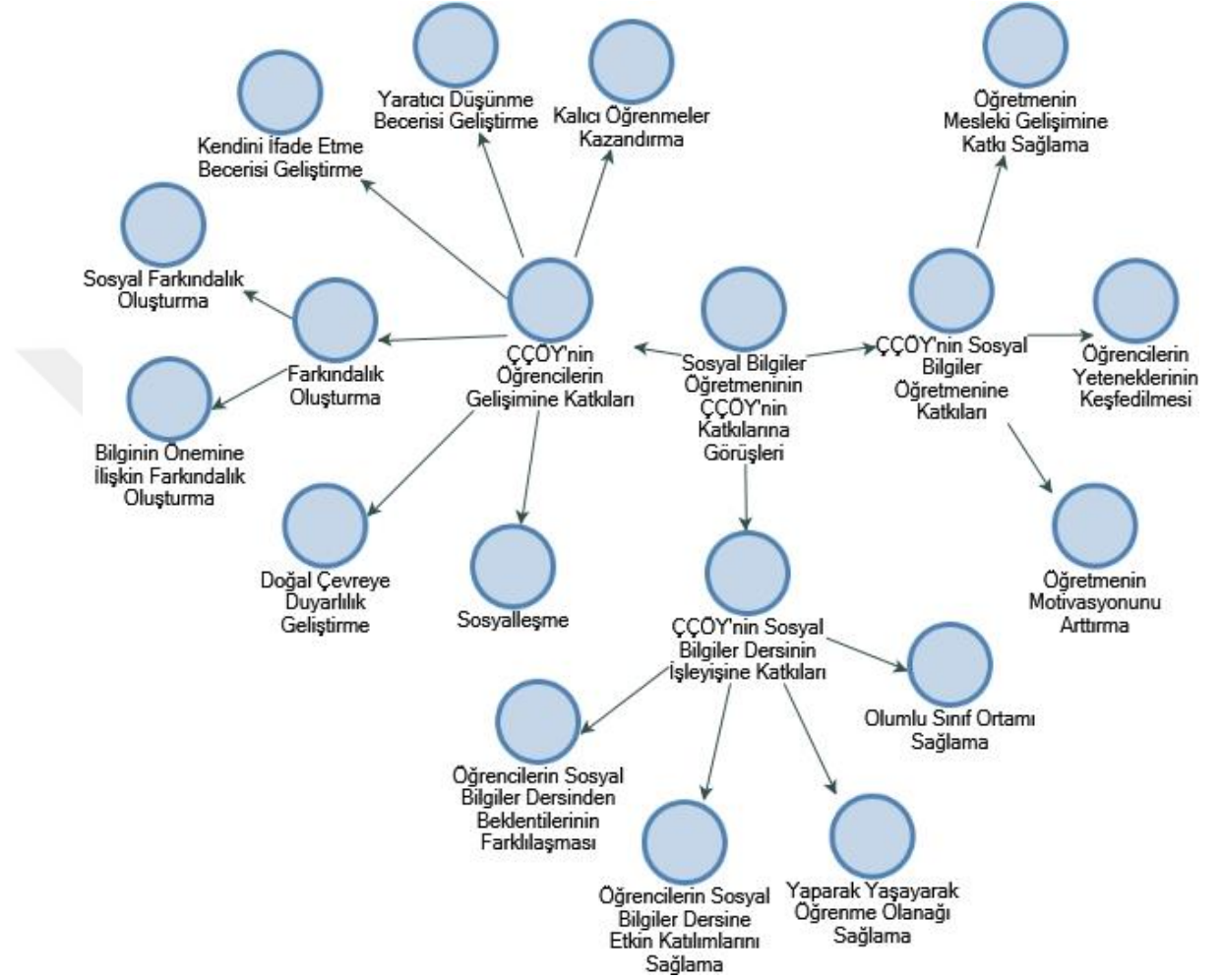
Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'nin katkılarına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Şekil 3.14'te gösterilmiştir.

Şekil 3.14'te görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'nin katkılarına ilişkin görüşleri ile ilgili *“ÇÇÖY'nin öğrencilerin gelişimine katkıları”, “ÇÇÖY'nin sosyal bilgiler öğretmenine katkıları” ve ÇÇÖY'nin sosyal bilgiler dersinin işleyişine katkıları”* temalarına ulaşılmıştır.

3.7.2.1. Sosyal bilgiler öğretmenin görüşlerine göre ÇÇÖY'nin öğrencilerin gelişimine katkıları

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerinin gelişimine katkı yaptığını belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni ÇÇÖY'nin uygulanmaya başlamasından sonra öğrencilerin kendilerine ifade etmelerinde yaşanan gelişimi *“Normalde işte girdiğim deney sınıfı siz gelmeden önce çok sakin bir sınıftı. Süreç başlamadan önce çok sakinlerdi ama şu an sürecin etkisiyle çocukların ifadeleri olumlu yönde değişkenlik gösterdi (SBÖG, 10.12.2018).*” ve *“Diğer sınıflar ile uygulamayı yaptığımız sınıf arasında çocukların olumlu davranışı olarak, kendilerini ifade etmeleri olarak, derse katılım*

olarak fark var. Örneğin daha önce zorla konuşturduğum Cansu bugün teknolojinin olumsuz yönleriyle ilgili belki de üç dakika konuştu (SBÖG, 14.02.2019).” biçimindeki ifadeleriyle açıklamıştır.



Şekil 3.14. Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'nin katkılarına ilişkin görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmeni ÇÇÖY'nin aynı zamanda öğrencilerin sosyal farkındalıklarını arttırdığını düşünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyal farkındalıklarını arttırdığını şu ifadeyle açıklamıştır:

Şöyle söyleyeyim; öğrencilerin belki %10- %15'inin bunun bilincine vardığını düşünüyorum. Sosyal yönünü vurgulayan, başkaları için, başka insanlar için ki onun farkına varan öğrenciler var bir şekilde. Tabi bunu kendileri keşfettikleri zaman daha anlamlı olacak. Ancak aralarında keşfeden öğrencilerin olduğunu gördüm. O genişletme etkinliklerinde bunun bilincinde olduklarını gördüm. Etkinlikteki söylemleri, yazmaları bunu ifade ediyordu zaten (SBÖG, 10.12.2018).

Sosyal bilgiler öğretmeni ÇÇÖY'nin bilginin önemine ilişkin farkındalığı da arttırdığını düşünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni *“Burada çocuk bilginin nasıl işe yaradığını yahut da bilgi sayesinde neler yapabileceğini, bilginin bir yerde önemini kavradı. Bilgiyi kullanırken sosyal hayatta kendi çevresine nasıl etki yapabileceğini gördüğünü düşünüyorum ki bence bu çocuklarda olumlu bir etki yaptı (SBÖG, 10.12.2018).”* biçimindeki ifadesiyle öğrencilerin derste edindikleri bilgilerin yaşamları için ne kadar önemli olduğuna ilişkin farkındalıklarının arttığını açıklamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmeni derste uygulanan ÇÇÖY'nin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni özellikle ÇÇÖY'nin değerlendirme ve genişletme basamaklarında gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin yaratıcı düşündüklerini *“Bu değerlendirme ve genişletme basamaklarında çocukların süreci değerlendirmesi, özellikle genişletmede farklı fikirlerin çıkması beni mutlu etti (SBÖG, 10.12.2018)”* ve *“Tabi yine yaptığımız etkinlikler olumlu yönde katkı yaptı. Güzel fikirler, özgün fikirler ortaya çıktığını düşünüyorum (SBÖG, 14.02.2019).”* biçimindeki ifadeleriyle açıklamıştır.

Bunun yanında sosyal bilgiler öğretmeni öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinlikler sayesinde kalıcı öğrenmeler edindiğini dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni öğrencilerin ÇÇÖY'nin öğrencilerin kalıcı öğrenmeler edinmesine katkı sağladığını ve öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sağladığını *“Çocuklar eğlenerek, yaparak, yaşayarak öğrendikleri için onlarda kazanımlar daha kalıcı hâle geldi (SBÖG, 14.02.2019).”* biçimindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Bunun yanında sosyal bilgiler öğretmeni derste uygulanan ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin doğal çevreye olan duyarlılıklarını arttırdığını düşünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni özellikle broşür hazırlama ve çevre temizliği etkinliklerinin öğrencilerin doğal çevreye duyarlılıklarını arttırdığını şu ifadeleriyle açıklamıştır:

Çöp toplama etkinliğinin öncesindeki hazırlık sürecinde bir etkinlik vardı. Bir şekilde biz o çocukları sürece motive ettik. Onları zihinsel olarak, ruhsal olarak hazırladık zaten. Konu gereği çevre sorunları ve doğanın, çevrenin yaşanmaz hâle geldiğini, bizim de doğaya saygı duymamız gerektiğini öğrendiler. Bunun sonucunda da çocuklar bence bu bilince de ulaşarak doğa için, çevre için ya da canlılar için bir şeyler yapma sorumluluğu hissettiler (SBÖG, 14.02.2019).

Ayrıca sosyal bilgiler öğretmeni ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağladığını düşünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni *“Burada kendileri de sürece dâhil olunca, kendileri de bir şeyler kattı. Sosyalleşme açısından da olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum. (SBÖG, 10.12.2018).”* biçimindeki ifadesiyle ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenin belirttiği ÇÇÖY'nin öğrencilerin gelişimine yaptığı katkılara ilişkin bulgular incelendiğinde ÇÇÖY'nin öğrencilere sosyal sorumluluk ile ilgili katkılarının olduğu görülmektedir. Özellikle sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'nin öğrencilerin doğal çevreye duyarlılığına katkısının, sosyalleşmesine katkısının, kendilerini ifade etme becerisine katkısının ve yaratıcı düşünme becerisine katkısının olduğunu belirtmesi bu durumun en dikkat çekici göstergeleridir.

3.7.2.2. Sosyal bilgiler öğretmenin görüşlerine göre ÇÇÖY'nin kendisine katkıları

Sosyal bilgiler öğretmeni ÇÇÖY'nin öğrencilerin gelişimine yaptığı katkıların yanında kendisine de birtakım katkılar sağladığını belirtmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmeni ÇÇÖY'nin özellikle kendi mesleki gelişimine katkısı olduğunu belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni sürecin kendi mesleki gelişimine yaptığı katkıyı şu sözleriyle açık bir şekilde ifade etmiştir:

En azından kendime de bir kazanım oldu. Üniversitede yöntem, teknik, yaklaşım hep bunları duyduk ki ben de KPSS sürecinden geçtim. Hep havada kaldı. Hep dediğiniz gibi ezberci, düz anlatım, örnek yoluyla anlatım uyguladık. Burada süreçte ben de yaparak yaşayarak öğrendiğim için sürecin bana da mesleki gelişimim açısından olumlu etki yaptığını düşünüyorum (SBÖG, 10.12.2018).

Sosyal bilgiler öğretmeni ÇÇÖY'nin öğrencilerinin yeteneklerini anlamaları noktasında katkı sağladığını belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni *“İlk başta (5. sınıfta) biz çocukları tanımada güçlük çekiyoruz. Ancak 7. sınıfa geldiklerinde çocuk kişiliğini ortaya koyuyor. Bu süreç sayesinde çocukların ne yapıp ne yapamayacaklarını da öğrendik (SBÖG, 14.02.2019).”* biçimindeki ifadesiyle ÇÇÖY'nin öğrencilerin neler yapıp neler yapamayacaklarına ilişkin yeteneklerini anlama konusunda katkı sağladığını açıklamıştır.

Ayrıca sosyal bilgiler öğretmeni sürecin çocuklarda olduğu gibi kendisinin motivasyonunu arttırdığını dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni süreç içerisinde yaşadığı motivasyon değişikliğini şu ifadeleriyle açıklamıştır:

Benim sevmediğim bir özelliğim var. Hani edebiyattaki romantik akım var ya, doğa gibi. Ben öyle basit şeylerle mutlu olan bir adamım. Benim de öyle bir karakterim var ki yurttan da öğrenciyken bile böyleydim. İşte az malzeme, az sorumluluk. İşimi yaparım. Böyleydi. İşte bu yüzden diyorum ya, ben bile bir yerde süreçte kendi sevmediğim özelliğimi bir kenara bıraktım gibi geldi. Düşünüyordum. Okula gelmeden önce ertesi günü düşünüyorsunuz planlama aşamasında. Bazen şunu söylüyordum; bugün Önder Hoca gelecek. Ben bile mutlu oluyordum çocuklar gibi (SBÖG, 14.02.2019).

Sosyal bilgiler öğretmeninin ÇÇÖY'nin kendisine katkılarına ilişkin belirttikleri incelendiğinde genel olarak ÇÇÖY'nin mesleki gelişimi ve motivasyonuna katkısının olduğu, bunun yanında ÇÇÖY'nin olumlu sınıf ortamı oluşturmada yarar sağladığı ve öğrencilerinin yeteneklerini keşfetme noktasında yarar sağladığı görülmektedir.

3.7.2.3. Sosyal bilgiler öğretmenin görüşlerine göre ÇÇÖY'nin sosyal bilgiler dersinin işleyişine katkıları

Sosyal bilgiler öğretmeni ÇÇÖY'nin öğrencilere ve kendisine yaptığı katkıların yanı sıra sosyal bilgiler dersinin işleyişine katkı sağladığını belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni dersinde ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdiği etkinliklerden sonra öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinden beklentilerinin farklılaştığını düşünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni “Çocuklar muhtemelen benden o sürekli genişletme etkinliğinde yaptığımız şeyleri bekleyecekler (SBÖG, 14.02.2019).” biçimindeki ifadeyle öğrencilerin beklentilerinin farklılaştığını açıklamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmeni ÇÇÖY sayesinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine etkin olarak katılımlarının arttığını düşünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni “Sürecin etkisiyle çocukların derse katılımları olumlu yönde değişkenlik gösterdi (10.12.2018).”, “Daha önce de fark ettiyseniz sırf etkinliklere katılmak için ödev yapan, bir şeyler hazırlayan çocuklar da oldu. Bu da olumlu yönde etkiledi diye düşünüyorum (SBÖG, 10.12.2018).” ve “Beni'nin imkansızlıklara rağmen bir şeyler yapmaya çalışması -ki o çocuğun yaşı bence beşinci sınıf bile değil- beni etkilemiştir mesela. Kendi çapında bir şeyler yapması benim hoşuma gitti (SBÖG, 14.02.2018).” biçimindeki ifadeleri ile ÇÇÖY'nin öğrencilerin derse etkin olarak katılım sağlama konusunda katkı sağladığını belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmeni ayrıca ÇÇÖY'nin sosyal bilgiler dersinde öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sağladığını düşünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni “Kültür ve Miras öğrenme alanı daha renkli hale geldi diyebilirim. Çocuklar süreçte

yaparak yaşayarak öğrendiler (SBÖG, 10.12.2018).” biçimindeki ifadesiyle sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY sayesinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı yakaladığını belirtmiştir.

Bunun yanında sosyal bilgiler öğretmeni ÇÇÖY’nin aynı zamanda olumlu sınıf ortamı oluşturma konusunda katkı sağladığını belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni ÇÇÖY’nin kendisinin istediği gibi olumlu bir sınıf ortamı oluşturduğunu *“Aslında tam da benim anlayışına uygun bir öğrenme ortamı oluştu. Sınıf iklimi oluştu. Öğrenciler aktif oldu (SBÖG, 14.02.2019).*” biçimindeki ifadesiyle belirtmiştir.

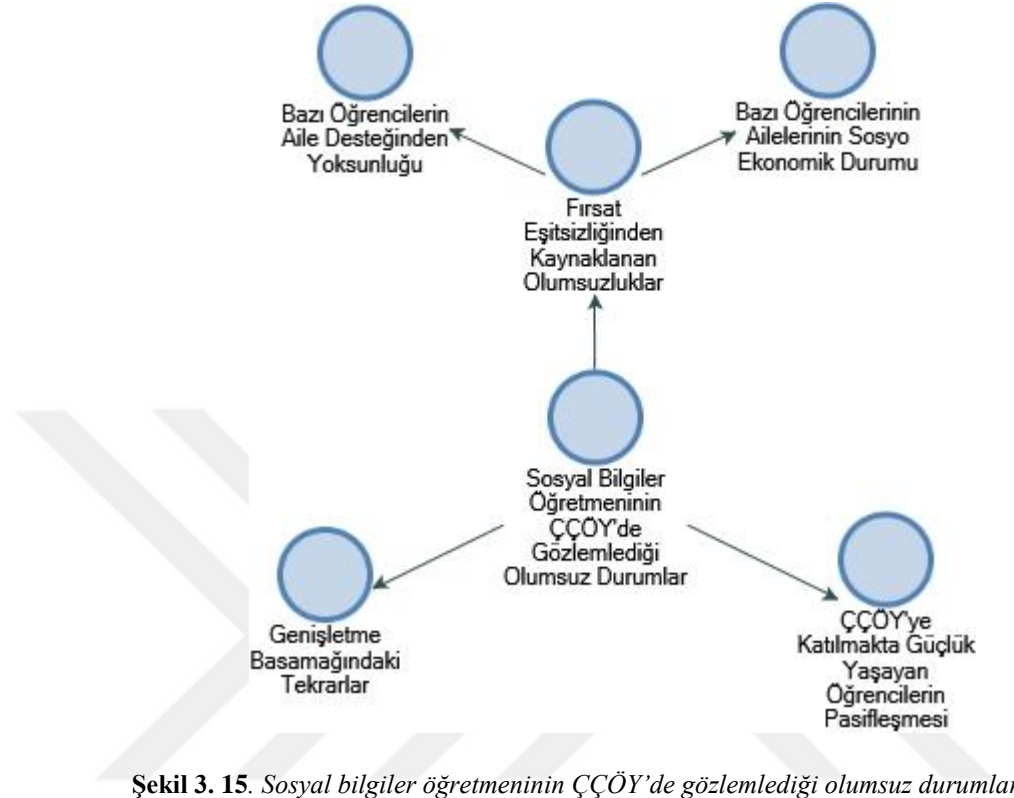
Sosyal bilgiler öğretmeni genel olarak ÇÇÖY’nin sosyal bilgiler dersinin işleyişine olumlu yönde katkılar sağladığını düşünmektedir. ÇÇÖY süreci sonunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersinden beklentilerinin olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Bunun yanında sosyal bilgiler öğretmeninin ÇÇÖY’nin öğrencilerin derse etkin katılımlarına katkı sağladığı düşüncesinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmeninin ÇÇÖY’nin eğitim öğretim yılı içerisinde oluşturmaya çalıştığı olumlu sınıf ortamı konusunda katkı sağladığını düşündüğü görülmektedir.

3.7.3. Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY’de gözlemlediği olumsuz durumlar

Elde edilen verilerin analizi sonucunda sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY sürecinde gözlemlediği olumsuz durumlara ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY’de gözlemlediği olumsuz durumlara ilişkin bulgular Şekil 3.15’te gösterilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmeni bazı öğrencilerin ÇÇÖY süreci içerisinde aile desteğinden yoksun olmasını bu öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni bu olumsuz durumu *“Örneğin... (öğrenci) O da iyiydi ama daha iyi olabilirdi. İşte ... (öğrenci). O da mesela daha iyi olabilirdi. Onun ailevi sıkıntılarının olduğu söyleniyor (SBÖG, 14.02.2019).*” biçimindeki ifadesiyle açıklamıştır. Bunun yanında sosyal bilgiler öğretmeni öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik durumunun öğrencinin ÇÇÖY sürecine katılımını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni bu durum ile ilgili görüşünü *“Ailenin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi bu süreci olumlu ya da olumsuz etkileyebiliyor. Milli Eğitim’in geneli böyle. Eğitim sisteminde aileyi sürece dâhil ettiğiniz zaman hangi yaklaşım, hangi anlayış olursa olsun başarı belirgin bir şekilde ortaya çıkıyor (SBÖG, 10.12.2018).*” ve *“Çocuk açısından düşündüğüm için*

söylüyorum. Ailenin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması, çocukları olumsuz etkiliyor (SBÖG, 10.12.2018).” biçimindeki ifadeleriyle açıklamıştır.



Şekil 3. 15. Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY’de gözlemlediği olumsuz durumlar

Ayrıca sosyal bilgiler öğretmeni ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere katılmakta güçlük yaşayan öğrencilerin süreç içerisinde pasifleştiğini belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni bu gözlemini “Şunu da söyleyeyim; sınırlılık olarak da sürece dâhil olamayan öğrencilerin de biraz pasif kaldığını gördüm (SBÖG, 10.12.2018).” biçimindeki ifadeleriyle açıklamıştır.

Bunların yanında ÇÇÖY’nin genişletme basamağında gerçekleştirilen etkinliklerin tekrar etmesi sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY sürecine ilişkin belirttiği başka bir olumsuz durumdur. Sosyal bilgiler öğretmeni “Genişletme etkinliklerinde birbirini takip eden durumlar var (SBÖG, 10.12.2018).” biçimindeki ifadesiyle genişletme aşamasında gerçekleştirilen etkinliklerin tekrar ettiğini belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmeni ÇÇÖY süreci içerisinde bazı öğrencilerin sahip olduğu fırsatların eşitsizliğinden kaynaklanan nedenlerden dolayı bazı olumsuz durumlar gözlemlediğini belirtmiştir. Bunun yanında ÇÇÖY’nin genişletme basamağında yaşanan tekrarlar ile ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere katılmakta zorlanan

öğrencilerin pasifleşmesi sosyal bilgiler öğretmeninin gözlemlediği olumsuz durumlar arasındadır.



4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından ulaşılan sonuçlara, araştırma sonuçlarının alan yazındaki ilgili araştırmaların sonuçları ile ilişkilendirilerek tartışılmasına ve araştırma sonuçlarından yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

Ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine etkisinin araştırıldığı bu araştırma karma yöntem araştırma desenlerinden karma yöntem deneysel (müdahâle) desenine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen deneysel uygulamaya 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde bir ortaokulun 5B ve 5C sınıflarında öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Araştırmaya deney grubu olarak belirlenen 5C sınıfından 22, kontrol grubu olarak belirlenen 5B sınıfından ise 23 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ortaokul öğrencilerine yönelik SSÖ'nin yanı sıra öğrenciler, veliler ve sosyal bilgiler öğretmeni için oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları, anekdot, yapılandırılmamış gözlem, video kayıtları, öğrenci ürünleri ve kontrol listesi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları aracılığıyla nicel ve nitel veriler elde edilmiş, verilerin analizi sonucunda bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Sosyal bilgiler dersinde ÇÇÖY'nin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin SSÖ'den aldıkları son test puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin SSÖ'den aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin SSÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin SSÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada öğrencilerden elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda ÇÇÖY'nin öğrencilerin gelişimine katkılarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin ifade etme, yaratıcı düşünme ile iletişim becerilerinin gelişimine ve sorumluluk, özgüven ve kendilerini topluma yararlı bir birey olarak hissetme duygularının gelişimine katkı sağladığı

görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin doğal çevreye olan duyarlılıklarının gelişimi ile sosyal farkındalık ve çevresel farkındalık oluşturma konusunda katkı sağladığı görüşünde oldukları görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin derste edindikleri bilgileri başkalarına anlatırken kalıcı öğrenmeler oluşturduğu, akademik başarıya, arkadaşları ile ilgili olumsuz düşüncelerin değişimine, sosyalleşmelerine ve sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmeye katkı sağladığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ÇÇÖY'nin gelişimlerine katkılarına ilişkin görüşlerinin sosyal sorumluluk gelişimi ile doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin öğrencilerin kendilerini ifade etme, yaratıcı düşünme ve iletişim becerilerinin gelişimi ile doğal çevreye karşı duyarlılık, sorumluluk, özgüven ve kendilerini topluma yararlı bir birey olarak hissetme duygularının gelişimine yaptığı katkılar doğrudan sosyal sorumluluk ile ilgili olduğu için araştırmada sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

- Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'ye ilişkin görüşleri ile ilgili sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin genel olarak ÇÇÖY'ye ilişkin olumlu görüş geliştirdiği görülmüştür. Öğrencilerin ÇÇÖY'nin eğlenceli bir yaklaşım olduğu ve gerçekleştirdikleri etkinliklerden dolayı hem kendileri ile gurur duydukları hem de aile üyelerinin kendileriyle gurur duyduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin ÇÇÖY süreci içerisinde başkalarına bir şeyler öğretmekten, iyilik yapmaktan, başkalarını mutlu etmekten, birlikte bir şeyler yapmaktan ve öğrenmekten mutluluk duydukları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ÇÇÖY'nin uygulandığı sosyal bilgiler dersinin diğer derslerden oldukça farklı olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Bunların yanında öğrencilerin süreç içerisinde heyecanlandıkları görülmüştür. Diğer yandan öğrencilerin ÇÇÖY'nin uygulama aşamasında gerçekleştirdikleri etkinliklerin zaman zaman yorucu olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerde etkileşime girdikleri kişilerden aldıkları tepkilere ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan

ÇÇÖY'nin uygulama aşamasında gerçekleştikleri etkinliklerin arkadaşları tarafından sevildiği ve arkadaşlarının anlatılan konuya ilgi gösterdikleri görülmüştür. Bunun yanında aile üyelerinin öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinliklere ilgi gösterdiği, mutlu oldukları ve kendilerini takdir ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca toplumdaki bireylerin öğrencilere teşekkür ettiği, kendilerine dağıttıkları materyalleri ilgi ile inceledikleri ve kendilerine gülümseyerek gerçekleştirdikleri etkinlikleri takdir ettikleri belirlenmiştir.

- Araştırmada öğrencilerin ÇÇÖY sürecinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin uygulama aşamasında bazı aile üyelerinin göstermiş olduğu ilgisizliğin kendilerine güçlük yaşattığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin çekmeye çalıştıkları video kayıtlarında güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan bazı öğrencilerin kişisel özellikleri nedeniyle çekingenlik gösterdikleri için ÇÇÖY sürecinde güçlük yaşadıkları görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada veliler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucunda velilerin ÇÇÖY'ye ilişkin görüşleri ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada velilerin tamamının sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin yararlı ve eğlenceli olduğunu düşündüğü görülmüştür. Velilerin ÇÇÖY uygulanarak işlenen sosyal bilgiler dersinin diğer derslerden farklı olduğu dair görüş geliştirdikleri belirlenmiştir. Bunun yanında velilerin ÇÇÖY'yi yaparak yaşayarak öğretici bir süreç ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir yaklaşım olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada velilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin hem aile üyelerine hem de çocuklarının gelişimsel özelliklerine katkılarının olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin ÇÇÖY sayesinde çocuklarının kardeşlerine derslerinde yardımcı olmaya başladığı, çocukları ile daha fazla vakit geçirdikleri ve çocuklarının ÇÇÖY kapsamında kendilerinin planlayıp kendilerinin uyguladıkları etkinliklerde yeni yeteneklerini keşfettikleri görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında velilerin ÇÇÖY'nin çocuklarının kendilerini ifade etme becerisi ile sorumluluk ve özgüven duygularını geliştirdiği, doğal çevreye duyarlılıklarının artmasına katkı sağladığı, çocuklarının sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının olumlu yönde değiştirdiği ve kalıcı bilgiler oluşturduğu görüşünde

oldukları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca velilerin çocuklarının ÇÇÖY'nin sosyal bilgiler dersinde uygulanmasından dolayı mutlu olduklarını düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin katkılarına ilişkin görüşlerine göre ÇÇÖY çocuklarının sosyal sorumluluklarının gelişimine katkı sağlamaktadır.

- Araştırmada velilerin ÇÇÖY sürecinde çocuklarının bazı güçlükler ile karşılaştığını düşündükleri belirlenmiştir. Velilerin çocuklarının arkadaş çevresinin az olması ve beşinci sınıf oldukları için okulda yeni olmalarından dolayı güçlükler yaşadıklarını düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca velilerin çocuklarının kişisel özelliklerinin kendilerine güçlük oluşturduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonuçlarından hareketle velilerin çocuklarının çoğunlukla çocuklarının ve kendilerinin kontrolü dışındaki durumlardan kaynaklanan güçlükler ile karşılaştıkları görüşünde oldukları görülmüştür.
- Araştırmada velilerin ÇÇÖY'nin uygulanmasına ilişkin çeşitli öneriler getirdikleri belirlenmiştir. Velilerin ÇÇÖY'nin diğer derslerde ve ortaokul süresince uygulanması gerektiğine ilişkin öneri getirdikleri görülmüştür. Ayrıca bir velinin ÇÇÖY'de drama yönteminden yararlanabileceğine ilişkin öneri getirdikleri görülmüştür.
- Araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucunda sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'ye ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'nin öğrenciler için eğlenceli ve verimli olduğunu, öğrencilerin süreç içerisinde etkileyici performanslar sergilediğini ve ÇÇÖY'nin öğrenciler tarafından benimsendiğini düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenin 5. sınıf SBDÖP'nin ÇÇÖY için uygun olduğunu düşündüğü belirlenmiştir.
- Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenin sosyal bilgiler dersinde uyguladığı ÇÇÖY'nin hem öğrencilerinin gelişimsel özelliklerine hem kendisinin gelişimine hem de sosyal bilgiler dersinin işleyişine katkı sağladığını düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyalleşmelerine, doğal çevreye duyarlılıklarının artmasına, bilginin önemine ilişkin farkındalıklarının ve sosyal farkındalıklarının artmasına, kendilerini ifade etme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görüşünde olduğu

belirlenmiştir. Ayrıca ÇÇÖY sayesinde öğrencilerin kalıcı öğrenmeler edindiğini düşündüğü görülmüştür. Bunun yanında öğretmenin ÇÇÖY'nin kendi mesleki gelişimine, öğrencilerinin yeteneklerinin keşfedilmesine ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonuna katkı sağladığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenin aynı zamanda ÇÇÖY'den dolayı öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinden beklentilerinin farklılaştığını ve öğrencilerin derse etkin katılımlarının arttığını düşündüğü görülmüştür. Bunların yanında sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'nin öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sunduğu ve olumlu sınıf ortamı oluşturmaya katkı sağladığı görüşünde olduğu belirlenmiştir.

- Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY süreci içerisinde bazı olumsuz durumlar ile karşılaştığı sonucu elde edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenin bazı öğrencilerinin aile desteğinden yoksun olmasının ve diğer bazı öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarından kaynaklanan fırsat eşitsizliğinin öğrencilerin sürece etkin biçimde katılımına ilişkin olumsuz durumlar oluşturduğu görüşünde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklere katılmakta güçlük yaşayan öğrencilerin zaman zaman pasifleştiğini düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'nin genişletme aşamalarında yaşanan tekrarları olumsuz bir durum olarak düşündüğü belirlenmiştir.

4.2. Tartışma

Bu bölümde öncelikle ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine etkisine ilişkin sonuçlar, daha sonra sırasıyla ÇÇÖY'nin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine, velilere, sosyal bilgiler öğretmenine ve sosyal bilgiler dersinin işlenişine yaptığı katkılar; öğrencilerin, velilerin ve sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY'ye ilişkin görüşleri ile ilgili sonuçlar; öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında etkileşime girdikleri kişilerin tepkilerine ilişkin sonuçlar; öğrencilerin ve velilerin ÇÇÖY sürecinde yaşadığı güçlüklerle ilişkin sonuçlar; sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY sürecinde karşılaştığı olumsuz durumlara ilişkin sonuçlar ve velilerin ÇÇÖY'ye ilişkin önerileri ile ilgili sonuçlar ilgili alan yazın kapsamında tartışılmıştır.

Araştırmada sonucunda ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve

diğerleri (2009) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle ve öğretmenleriyle gerçekleştirilen araştırmada ortaokul öğrencilerinin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde sosyal problemlere karşı farkındalık kazandığı ve sosyal problemleri anlamaya ilişkin motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir. Serpell, Mumba ve Chansa-Kabali (2011) araştırmalarında, ÇÇÖY'den yararlanılarak gerçekleştirilen sağlık eğitiminin öğrencilerin sosyal sorumluluklarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Özyürek ve diğerleri (2016) tarafından 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerden sonra çocukların sosyal sorumluluk bilincinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alan yazında bu araştırmaların sonuçlarını destekleyen bilgilerin yer aldığı çalışmalar olduğu görülmektedir. Gibbs, Mann ve Mathers (2002) ÇÇÖY'nin öğrencilerin daha yaşanabilir bir dünya oluşturmak için gerekli olan anlayış ve yaşam becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Serpell (2011) ÇÇÖY'nin sosyal sorumluluk bilincini merkeze alan bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucunun ilgili alan yazındaki araştırma sonuçları ve çalışmalardaki bilgiler ile tutarlı olduğu görülmüştür. Buna göre ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyal sorumluluk gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerden, velilerden ve sosyal bilgiler öğretmenininde elde edilen verilerin analizi sonucunda ÇÇÖY'nin öğrencilerin iletişim ve kendini ifade etme becerisinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucunun alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir (Somerset, 1988; Eunson, 1997; Gilkes, 1997; Hanbury, 1997; Kattel ve Carnegie, 1997; Demir ve diğerleri, 2009). Ayrıca Freedman ve Hunting (2003) ÇÇÖY'nin öğrencilerin yaşam ve iletişim becerilerini geliştirme olanağı sağladığını belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucuna ve ilgili alan yazındaki araştırmaların sonuçlarına göre ÇÇÖY'nin öğrencilerin iletişim ve kendilerini ifade etme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerden, velilerden ve sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilen verilerin analizi sonucunda ÇÇÖY'nin öğrencilerin doğal çevreye olan farkındalıklarının ve duyarlılıklarının gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Somerset (1988) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bazı katılımcılar ÇÇÖY'nin yalnızca öğrencilerin farkındalıklarına katkı sağlamadığı, aynı zamanda öğrencilerin etkileşime girdikleri kişilerinin farkındalıklarının artmasına katkı sağladığı belirtilmiştir. Knight, Grantham-McGregor, Ismail ve Ashley (1991) deneme modelinde gerçekleştirdikleri araştırmada ÇÇÖY'nin öğrencilerin korunaklı ve sağlıklı çevre konusundaki test puanları üzerinde

deney grubu lehine anlamlı etkisinin olduğu sonucunu elde etmiştir. Hanbury (1997) gerçekleştirdiği araştırmada çocukların ÇÇÖY sayesinde çevreyi nasıl koruyacaklarına ilişkin bilgiler edindikleri belirlenmiştir. UNICEF (2012) tarafından Bangladeş'te gerçekleştirilen araştırmada ÇÇÖY'den sonra deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre doğal çevreye duyarlılık konusunda daha fazla gelişim gösterdiği görülmüştür. Bu araştırmaların yanında Bailey, Hawes ve Bonati (1992) ÇÇÖY'nin çevre ile ilgili konuların öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabileceğini, Gibbs, Mann ve Mathers (2002) ÇÇÖY'nin öğrencilerin kendilerinin deneyimlediği çevre sorunları gibi sosyal problemlere odaklı konularda kullanıldığında daha etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucuna ve çeşitli araştırmaların bulgularına dayalı olarak ÇÇÖY'nin çocukların doğal çevreye duyarlılıklarının artmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin ve sosyal bilgiler öğretmeninin ÇÇÖY'nin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Gilkes (1997), Demir ve diğerleri (2009) ve UNICEF (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ÇÇÖY'nin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca Chalker (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bazı velilerin ÇÇÖY'nin etkisiyle öğrencilerinin yaratıcı fikirler geliştirmeye başladığı belirlenmiştir. Bu araştırmaların yanında Pradhan (2007) ÇÇÖY'nin çocukların kendi yaratıcılık özelliklerini fark etmelerini sağladığını belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucu ve ilgili alan yazındaki araştırma sonuçları ve çalışmalara dayalı olarak ÇÇÖY'nin çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerden ve velilerden elde edilen verilerin analizi sonucunda sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin öğrencilerin sorumluluk duygularının gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ahmad (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen tarafından planlanan ÇÇÖY etkinliklerinin öğrencilerin sorumluluk duygularının gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Demir ve diğerleri (2009) araştırmalarında ÇÇÖY'nin öğrencilerin sorumluluk duygusunun gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Özyürek ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde sorumluluk almayı öğrendikleri belirlenmiştir. Bu araştırmaların yanında Gibbs, Mann ve Mathers (2002) ÇÇÖY'nin öğrencileri sorumluluk alma konusunda

cesaretlendirdiğini belirtmiştir. Araştırmaların sonuçları ve ilgili alan yazındaki çalışmalara dayalı olarak ÇÇÖY'nin öğrencilerin sorumluluk duygularının gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerden ve sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilen verilerin analizi sonucunda ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın bu sonucuyla benzer olarak Gilkes (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerin öğrencilerin arkadaşları ve toplumdaki bireyler ile olan ilişkilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Hanbury (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyalleşmesine olanak sağladığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca UNICEF (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyal ilişki düzeylerine anlamlı etkisi olduğu görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen sonuç ile ilgili alan yazındaki araştırma sonuçlarının birbiri ile tutarlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyal ilişkilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Bailey, Hawes ve Bonati (1992) çocuklar ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinlikleri kendileri planladıkları ve uyguladıkları için ÇÇÖY'nin çocukların özgüvenlerini geliştirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Gibbs, Mann ve Mathers (2002) çocukların etkin katılımlarının sağlandığı ÇÇÖY projelerinin onların özgüvenlerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu bilgiler alan yazındaki ÇÇÖY'ye ilişkin yapılan çeşitli araştırmaların sonuçları ile desteklenmektedir (Somerset, 1988; Gilkes, 1997; Mwebi, 2012; UNICEF, 2012; Demir ve diğerleri, 2009; Özyürek ve diğerleri, 2016). Bu araştırmada ilgili araştırma sonuçlarına benzer olarak öğrenciler ve veliler ÇÇÖY'nin öğrencilerin özgüven duygularının gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırmaların sonuçları ve ilgili alan yazındaki çalışmalardaki bilgilere dayalı olarak ÇÇÖY'nin öğrencilerin özgüven duygularının gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin, velilerin ve sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY kapsamında edinilen bilgilerin başkalarına aktarılmaya çalışılmasının kalıcı öğrenmeler oluşturduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada bir öğrencinin sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin akademik başarısını arttırdığını düşündüğü belirlenmiştir. Özyürek ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmeni ve veliler öğrencilerin ÇÇÖY'nin tüm aşamalarında etkin rol aldıkları için etkili öğrenmelerin gerçekleştiğini belirtmiştir. Amerikan Ulusal Eğitim Laboratuvarı

(NLT) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bireylerin başkalarına öğrettikleri ya da yaşamlarında kısa süre içerisinde kullandıkları bilgilerin %90'ının zihinlerinde tutulduğunu, dolayısıyla en etkili öğrenmelerin kişilerin öğrendikleri bilgileri başkalarına öğreterek gerçekleştiğı sonucuna ulaşılmıştır (Letrund, 2012). Bu araştırmaların yanında Pradhan (2007) etkinlik temelli gerçekleştirilen ÇÇÖY'de öğrenciler edindikleri bilgileri sosyal yaşamlarında kullandığı için etkili öğrenmelerin gerçekleştiğini belirtmiştir. Bailey, Hawes ve Bonati (1992) öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerde edindikleri bilgilerin daha etkili olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın sonucu ile ilgili alan yazındaki araştırmalara ve çalışmalarına dayalı olarak öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerin daha kalıcı öğrenmeler oluşmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada bazı velilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'den dolayı çocuklarının mutlu olduğu ve yaklaşımı sevdikleri görüşünde olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğretmekten, iyilik yapmaktan, başkalarını mutlu etmekten, birlikte bir şeyler yapmaktan ve yeni bir şeyler öğrenmekten dolayı mutlu oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonuçlarına benzer şekilde Ahmad (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmekten dolayı mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Chalker (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bazı çocuklar ÇÇÖY kapsamında başka aileleri bilgilendirmekten ve ailelerin kendilerine değer verdiğinden dolayı mutlu oldukları sonucu elde edilmiştir. Gilkes (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çocukların ÇÇÖY'yi çok sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hanbury (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrenciler ÇÇÖY'de yaşadıkları çevreye ve topluma yardım etmekten, yeni çocuklar ile tanışmaktan ve yeni bir şeyler öğrenmekten mutlu olduklarını belirtmiştir. Özyürek ve diğeri (2016) araştırmalarında öğrencilerin başkalarına bilgi öğretmekten dolayı mutlu oldukları ve velilerin de çocuklarının ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerde mutlu olduklarını gözlemledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuç ile ilgili alan yazındaki araştırmaların sonuçlarının birbiri ile tutarlı olduğu görülmektedir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerden dolayı mutlu oldukları söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin ÇÇÖY'nin topluma yararlı bir birey olma duygularının gelişimine katkı sağladığı görüşünde oldukları bulgusu elde edilmiştir. Benzer şekilde

Somerset (1988) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin yaşadıkları toplum için önemli bireyler olduklarının farkına vardıkları belirlenmiştir. Kattel ve Carneige (1997) gerçekleştirdikleri araştırmada ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde çocukların okullarına ve topluma yapmış oldukları katkının değerli olduğunun farkında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların yanında Hanbury (1993) ÇÇÖY’de çocuklar odaklandıkları sosyal problemin çözümüne ilişkin etkinlikler geliştirip, sorumluluk aldığı için kendilerini toplum için önemli ve değerli hissettiklerini belirtmiştir. Gibbs, Mann ve Mathers (2002) ÇÇÖY’de çocuklar yaşadıkları çevrede yaşanan sosyal problemlerin çözümüne ilişkin çaba harcayarak birtakım etkinlikler gerçekleştirdiği için ÇÇÖY’nin çocukların topluma aidiyet duygularının gelişmesine olanak sağladığını belirtmiştir. Bu araştırmanın sonucu ile ilgili alan yazındaki araştırmalara ve çalışmalarına dayalı olarak ÇÇÖY’nin öğrencilerin topluma yararlı bir birey olma duygularının gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmeninin ÇÇÖY’nin öğrencilerin bilginin önemine ilişkin farkındalıklarını arttırdığı görüşünde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Somerset (1988) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bazı katılımcılar öğrendikleri bilgilerin ne kadar önemli olduğunu daha iyi anladığını belirtmiştir. Demir ve diğerleri (2009) gerçekleştirdikleri araştırmada ÇÇÖY’nin öğrencilerin derste öğrendikleri demokrasi ve insan hakları ile ilgili çeşitli bilgilerin önemini kavrama konusunda farkındalık kazandırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuç ile ilgili alan yazındaki araştırma sonuçlarının genel olarak birbiri ile tutarlı olduğu görölmektedir. Araştırmalardan elde edilen bu sonuçlara göre ÇÇÖY’nin öğrencilere derste edindikleri bilgilerin önemine ilişkin farkındalık kazandırdığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada velilerin çocuklarının ÇÇÖY sayesinde kardeşlerine derslerinde yardım etmeye ve aile üyeleriyle birlikte zaman geçirmeye başladıkları görüşünde oldukları bulgusu elde edilmiştir. Benzer şekilde Ahmad (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bazı veliler ÇÇÖY sayesinde çocuklarının kendilerinden yaşça küçük kardeşleri ile daha fazla ilgilendiklerini belirtmiştir. Kattel ve Carneige (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ÇÇÖY’nin çocuklar ile aileleri arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Mwebi (2012) araştırmasında çocukların edindikleri bilgiler ile ailelerini sağlık konusunda bilinçlendirmeye çalışırken aile üyeleriyle iyi ilişkiler geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında Gibbs, Mann ve Mathers (2002) ailelerinin çocuklarıyla ilişkilerini geliştirmeleri için ÇÇÖY’den

yararlanabileceklerini belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucu ve ilgili alan yazına dayalı olarak ÇÇÖY'nin çocuk ve aile arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği söylenebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmeninin ve velilerin ÇÇÖY'nin kendilerine çocukların yeteneklerini keşfetme konusunda katkı yaptığı görüşünde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu ile Özyürek ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada velilerin ÇÇÖY sonrasında “çocuklarımın istediklerinde neler yapabileceklerini gördüm” biçimindeki görüşü örtüşmektedir. Bunun yanında araştırma kapsamındaki öğretmen çocukların farklı özelliklerini tanıma olanağı yakaladığını belirtmiştir. Bu araştırmaların yanında Gibbs, Mann ve Mathers (2002) ÇÇÖY'nin ailelere ve topluma öğrencilerinin yeteneklerini keşfetme ve yapabileceklerine saygı duyma olanağı sağladığını belirtmiştir. Ancak diğer araştırmalara ek olarak bu araştırmada öğrenciler de yeteneklerinin farkına vardığına ilişkin görüş belirtmiştir. Araştırmanın bu sonuca ve ilgili alan yazına dayalı olarak ÇÇÖY'nin sosyal bilgiler öğretmeninin ve velilerin öğrencilerinin yeteneklerini keşfetme ve öğrencilerin de kendi yeteneklerine ilişkin farkındalık kazandırma konusunda katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmeninin ÇÇÖY'nin mesleğine ilişkin motivasyonunu arttırdığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Knight, Grantham-McGregor, Ismail ve Ashley (1991) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin uyguladıkları ÇÇÖY sürecinde motivasyonlarında artış olduğu sonucu elde edilmiştir. Chalker (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bazı öğretmenler ÇÇÖY'nin kendilerini meslekleri ile ilgili motive ettiğini belirtmiştir. Bu araştırmanın ve ilgili araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak ÇÇÖY'nin öğretmenlerin mesleklerine ilişkin motivasyonlarının artmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmeninin ÇÇÖY'nin mesleki gelişimine katkı sağladığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Özyürek ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ÇÇÖY'yi uygulayan öğretmen süreç içerisinde mesleki anlamda yeni kazanımlar edindiğini belirtmiştir. Buna göre araştırmaların bu sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak ÇÇÖY'nin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmeninin ÇÇÖY sayesinde öğrencilerin derse etkin katılımlarında artış yaşandığını ve bunun bir sonucu olarak ÇÇÖY'nin öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme konusunda katkı sağladığını düşündüğü belirlenmiştir.

Veliler de ÇÇÖY'nin öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sunan bir yaklaşım olduğunu vurgulamıştır. Araştırmanın bu sonuçları ile benzer şekilde alan yazındaki çalışmalarda öğrencilerin etkin katılımının ÇÇÖY'nin en temel ilkelerinden biri olduğu, ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilere süreç içerisinde etkin rol alarak yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sunduğu ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerinin kendileri için daha anlamlı olduğu belirtilmiştir (Bailey, Hawes ve Bonati, 1992; Hanbury, 1993; Chalker, 1997; Gibbs, Mann ve Mathers, 2002, Pradhan, 2007; Özyürek ve diğerleri, 2016). Bu araştırmanın ve ilgili araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak ÇÇÖY'nin öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmeninin ÇÇÖY'nin olumlu sınıf ortamı oluşturma konusunda katkı sağladığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Chalker (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada farklı alanlardaki bazı öğretmenlerin ÇÇÖY'nin olumlu sınıf ortamı oluşturma konusunda katkı sağladığı belirtilmiştir. Araştırmaların bu sonuçlarının birbiri ile tutarlı olduğu görülmektedir. Araştırmaların bu sonuçlarına dayalı olarak ÇÇÖY'nin öğretmenler için olumlu sınıf ortamı oluşturma konusunda katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada diğer araştırmaların sonuçlarına ek olarak ÇÇÖY'nin öğrencilerin arkadaşlarına karşı olan olumsuz düşüncelerinin değişmesi, verimli ders çalışma alışkanlığının kazanılması ve sosyal bilgiler dersinden beklentilerinin değişmesi konularında katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına ek olarak alan yazındaki diğer çalışmalarda ÇÇÖY'nin öğrencilerin işbirliğine dayalı çalışma, sorgulama, araştırma, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, öz kontrol, organizasyon, öz değerlendirme, etkili sunum yapma, okuryazarlık, planlama ve zaman yönetimi becerileri ile özsaygı ve toplumsal aidiyet duygusunun gelişimine katkı sağladığı sonuçları elde edilmiştir. Bunun yanında ÇÇÖY'nin öğrencilerin arkadaşları ile birbirlerinin fikirlerini kabul etme, sağlıklı beslenme, temiz olma ve toplumun sahip olduğu olanakların farkına varma konusunda katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca ÇÇÖY'nin aile, okul ve toplum işbirliğini geliştirdiği, toplumsal bilincin artmasına katkı sağladığı ve öğretmenlerin yaratıcılıklarını geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Knight, Grantham-McGregor, Ismail ve Ashley, 1991; Bailey, Hawes ve Bonati, 1992; Hanbury, 1993; Ahmad, 1997; Chalker, 1997; Eunson, 1997; Gilkes, 1997; Hanbury, 1997; Kattel ve Carnegie, 1997; Breslin, Madrid ve Mhhize, 1998; Gibbs, Mann ve Mathers, 2002;

Pradhan, 2007; Alazab, Elsheikh ve Kamal, 2008; Ataman, 2009; Demir ve diğeri, 2009; Serpell, Mumba ve Chansa-Kabali, 2011; Mwebi, 2012; UNICEF, 2012; Özyürek ve diğeri, 2016). Bu araştırma ile diğeri araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre ÇÇÖY'nin öğrencilere birçok bilgi, beceri, değer, tutum, davranış ve farkındalık kazandırma konusunda katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin ÇÇÖY'nin eğlenceli bir öğretim yaklaşım olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca veliler ile sosyal bilgiler öğretmeni de ÇÇÖY sürecinde çocukların eğlendiklerini ve ÇÇÖY'nin çocuklar için eğlenceli bir yaklaşım olduğu görüşünde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özyürek ve diğeri (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada araştırmanın bu sonucu ile benzer sonuca ulaşılmıştır. UNICEF (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenler öğrencilerin okulda uygulanan ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde eğlendikleri görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Hanbury (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çocukların ÇÇÖY sürecinde gerçekleştirdikleri etkinliklerde eğlendikleri bulgusu elde edilmiştir. Chalker (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bazı öğretmenlerin ÇÇÖY'nin öğrenme sürecini öğrenciler için eğlenceli hâle getirdiği belirlenmiştir. Serpell, Mumba ve Chansa-Kabali (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde eğlendiği ve en çok kendilerini özgür bir biçimde ifade etmenin eğlenceli olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların yanında Bailey, Hawes ve Bonati (1992) ve Hawes (1993) ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenciler için ilginç ve eğlenceli olabileceğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak Gibbs, Mann ve Mathers (2002) ÇÇÖY'nin yalnızca çocukların değil aynı zamanda velilerin eğlenebileceği bir öğretim yaklaşımı olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucuna ve ilgili alan yazına dayalı olarak ÇÇÖY'nin öğrenciler ve veliler için eğlenceli bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenin öğrencilerin ÇÇÖY'yi benimsedikleri görüşünde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu alan yazındaki diğeri araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Alan yazında öğrencilerin ÇÇÖY'yi sevdiğini, ilgi gösterdikleri ve benimsediklerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır (Gilkes, 1997; Kattel ve Carniege, 1997). Bu araştırmadan ve diğeri araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre ÇÇÖY'nin öğrencilerin seveceği, ilgi göstereceği ve benimseyeceği bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmeninin öğrencilerin ÇÇÖY sürecinde etkileyici performanslar sergilediği görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ahmad (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bazı öğretmenlerin öğrencilerden beklenmedik performanslar gözlemlediği ve öğrencilerin süreç içerisinde gösterdikleri çalışmaları etkileyici buldukları sonucu elde edilmiştir. Özyürek ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinlikleri etkileyici buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ile ilgili alan yazındaki araştırmaların sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Araştırmaların bu sonuçlara dayalı olarak ÇÇÖY kapsamında öğrencilerin etkileyici performanslar sergileyebilecekleri söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler esnasında heyecanlandıkları belirlenmiştir. Serpell, Mumba ve Chansa-Kabali (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada benzer şekilde öğrencilerin ÇÇÖY sürecinde oldukça heyecanlı görüldükleri sonucuna ulaşılmıştır. Mwebi (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında yaptıkları sözlü yansıtımalarında heyecanlı oldukları sonucu elde edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuç ile ilgili alan yazındaki araştırma sonuçlarının genel olarak birbiri ile tutarlı olduğu görülmektedir. Araştırmalardan elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinlikler esnasında heyecanlanabilecekleri söylenebilir.

Araştırmada velilerin ÇÇÖY'nin toplumun ihtiyacını karşılamaya yönelik bir yaklaşım olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu alan yazındaki çalışmalarda yer alan bilgiler ve araştırmalar ile örtüşmektedir (Hanbury, 1993; Gilkes, 1997; Freeman ve Bunting, 2003; Serpell, Mumba ve Chansa-Kabali, 2012). Araştırmanın bu sonucuna ve ilgili alan yazına dayalı olarak ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olduğu söylenebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmeninin ÇÇÖY'nin 5. sınıflar için uygun olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Ancak alan yazın incelendiğinde ÇÇÖY'nin yalnızca 5. sınıflar için değil, tüm çocuklar için uygun olduğu belirtilmiştir (Bailey, Hawes ve Bonati, 1992; Hanbury, 1993; Gibbs, Breslin, Madrid ve Mckhize, 1998; Pradhan, 2007). Araştırmanın bu sonucu ve ilgili alan yazındaki çalışmalara göre ÇÇÖY'nin tüm yaş grubundaki çocuklar için uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında etkileşime girdikleri kişilerin tepkilerine ilişkin olarak aile üyelerinin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere ilgi gösterdikleri, ÇÇÖY’den dolayı mutlu oldukları ve ÇÇÖY kapsamında gösterdikleri çabayı takdir ettikleri görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler toplumdaki bireyler ile etkileşime girdiklerinde vatandaşların kendilerine yaptıklarından dolayı teşekkür ettiğini, kendilerine dağıtılan broşürleri ilgiyle incelediklerini ve gülümseyerek gerçekleştirdikleri etkinlikleri takdir ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Chalker (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bazı velilerin ÇÇÖY kapsamında çocuklarının gerçekleştirdikleri etkinlikten mutluluk duyduğu, ÇÇÖY’nin uygulanmasını sağlayan öğretmenlere teşekkür ettikleri ve toplumdaki vatandaşların öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinliklere ilgi gösterdikleri ve memnuniyet duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların bu sonuçlarına benzer olarak Pradhan (2007) ailelerin, toplumun ve okulun ÇÇÖY sürecinde çocuklara destek olması ve uygulamalarını gerçekleştirmeleri için cesaretlendirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada diğer araştırmanın sonuçlarına ek olarak öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerin arkadaşları tarafından sevildiği ve anlattıkları konuyu arkadaşlarının ilgiyle takip ettiği belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına ve ilgili alan yazındaki araştırmalara ve çalışmalara dayalı olarak öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirdikleri etkinlikleri arkadaşları, aile üyeleri ve toplumdaki bireylerin olumlu karşılayabileceği söylenebilir.

Araştırmada bazı öğrencilerin ÇÇÖY sürecinde etkileşime girdikleri aile üyelerinin ve arkadaşlarının ilgisizliğinin kendilerine güçlük oluşturduğu görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde sosyal bilgiler öğretmenin bazı ailelerinin ÇÇÖY süreci içerisinde çocuklarına yeterince destek olmamasının ÇÇÖY’nin sağlıklı bir şekilde işleniş bakımından güçlük oluşturduğu görüşünde olduğu belirlenmiştir. Somerset (1988) ve UNICEF (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ÇÇÖY’yi uygulayan öğretmenlerin süreç içerisinde yaşadıkları en büyük güçlüklerden birinin öğrencilerinin ailelerinin ve toplumun ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere karşı olan ilgisizliklerinin olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuç ile ilgili alan yazındaki araştırma sonuçlarının genel olarak birbiri ile tutarlı olduğu görülmektedir. Araştırmaların bu sonuçlarına göre ÇÇÖY sürecinde öğrencilerin etkileşime girdikleri kişilerin ilgisizliğinin birtakım güçlükler oluşturabileceği

söylenbilir. Nitekim Ahmad (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada aile üyelerinin ÇÇÖY sürecinde çok önemli yeri ve önemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÇÇÖY’de yaşanan güçlüklerle ilişkin diğer araştırmaların sonuçlarına ek olarak bu araştırmada öğrenciler çekingen kişiliklerinden ve video çekerken zorlanmalarından dolayı güçlük yaşadıklarını, veliler ise öğrencilerin süreç içerisinde zaman zaman aile üyelerini fazla zorladıklarından dolayı güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmeni bazı öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumundan dolayı yeterince destek olamamasının öğrencilere ÇÇÖY sürecinde güçlük oluşturduğu belirtmiştir. Bunun yanında sosyal bilgiler öğretmenin ÇÇÖY’nin genişletme basamağında yaşanan tekrarların ve sürece katılmakta güçlük çeken öğrencilerin pasifleşmesinin ÇÇÖY’nin verimli bir biçimde işleyişi bakımından güçlük oluşturduğu görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına ek olarak Pradhan (2007) süreç içerisinde öğrencilerin isteksiz olmalarının ve ailelerinin zorlamasıyla sürece dâhil olmaya çalışmalarının güçlük oluşturduğunu belirtmiştir. Ayrıca ilgili alan yazındaki bazı araştırmalarda öğretmenlerin gelirlerinin düşük olmasının ve ÇÇÖY’nin kendilerine ekstra bir gelir getirmediğinden dolayı yaklaşımı uygulamak istememelerinin, var olan okul sisteminin ÇÇÖY’nin aşamaları ile uyumsuz olmasının ve ÇÇÖY’nin çok zaman almasının süreç içerisinde güçlük oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin davranışçı yaklaşımla yetişmelerinin ve bunun sonucunda süreç içerisinde davranışçı yaklaşıma ilişkin yöntem ve tekniklere başvurmalarının süreç içerisinde karşılaşılan güçlükler arasında olduğu belirlenmiştir (Chalker, 1987; Kattel ve Carniege, 1987; Somerset, 1988). UNICEF (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ÇÇÖY kapsamında sınıf ve okul dışında gerçekleştirilmesi planlanan etkinliklerin hava olaylarından dolayı ertelenmesinin süreç içerisinde güçlük oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanında Chalker (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin geleneksel eğitimde edindikleri alışkanlıklardan ve algılardan vazgeçememesinin ÇÇÖY’nin sağlıklı bir şekilde uygulanması bakımından güçlük oluşturduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ve ilgili alan yazındaki çalışmalar ile araştırmaların sonuçlarına göre ÇÇÖY sürecinde öğrencilerden, ailelerden, toplumdan, sosyal bilgiler öğretmeninden ve eğitim sisteminden kaynaklanan güçlüklerin yaşanabileceği söylenbilir.

Araştırmada bir velinin sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY’de drama yönteminin kullanılabileceğine ilişkin öneride bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu

sonucuna benzer şekilde alan yazın incelendiğinde dramanın ÇÇÖY kapsamında uygulanabilecek etkinlikler için uygun ve etkili olduğunu belirten çalışmaların olduğu görülmektedir (Hawes, 1988; Bailey, Hawes ve Bonati, 1992; Hanbury, 1993; Gibbs, Mann ve Mathers, 2002). Ayrıca araştırmada bazı velilerin ÇÇÖY'nin başka derslerde ve ortaokul boyunca uygulanması gerektiğine ilişkin önerilerde bulunduğu görülmüştür. Özyürek ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada benzer şekilde ÇÇÖY'nin eğitim tüm basamaklarında uygulanabileceğine ilişkin öneride bulunulmuştur. Araştırmanın bu sonuçlarına ek olarak Kattel ve Carnegie (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ÇÇÖY'nin yalnızca okulda değil hem okul hem de toplumda aynı zaman içerisinde uygulanması gerektiğine ilişkin öneride bulunulmuştur.

4.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler uygulamaya yönelik öneriler ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Öğretmenler öğrencilerine sosyal sorumluluk bilinci kazandırmak ve öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerini arttırmak için ÇÇÖY'den yararlanabilir.
- Öğretmenler öğretim programlarında yer alan birçok becerinin ve değerlerin kazandırılması için ÇÇÖY'den yararlanabilir.
- Öğretmenler öğrencilerin kişisel, sosyal ve duygusal gelişimleri için ÇÇÖY'den yararlanabilir.
- Öğretmenler derslerini daha eğlenceli duruma getirmek için ÇÇÖY'den yararlanabilir.
- Öğretmenler aileleri öğretme öğrenme sürecine dâhil etmek için ÇÇÖY'den yararlanabilir.
- Öğretmenler ve aileler çocukların farklı yeteneklerini tanımaya çalışmak için ÇÇÖY'den yararlanabilir.

- Öğretmenler öğrenci, okul ve toplum ilişkisini güçlendirmek için ÇÇÖY'den yararlanabilir.
- Öğretmenler öğrencilerin derste öğrendikleri teorik bilgileri sosyal yaşamlarında kullanmalarını sağlamak için ÇÇÖY'den yararlanabilir.
- Öğretmenler öğrencilerde kalıcı öğrenmeler oluşturmak amacıyla ÇÇÖY'den yararlanabilir.
- Öğretmenler aile üyelerinin öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirecekleri etkinliklere ilgi göstermeleri için kendilerine gerekli bilgilendirmeler yapmalı ve onları motive etmelidir. Bu doğrultuda öğretmenler belli aralıklarla veli toplantıları düzenleyebilir.
- Öğretmenler öğrencilerin ÇÇÖY kapsamında gerçekleştirecekleri uygulamalarda teknolojik araç gereç kullanabileceklerini göz önünde bulundurmalı ve bu araç gereçlerin kullanımına ilişkin gerekli bilgilendirmeler yapmalıdır.
- Öğretmenler ÇÇÖY'den yararlanırken tüm öğrencileri sürece dâhil etmek için farklı yollar kullanmalıdır.
- Öğretmenler ÇÇÖY'den yararlanırken süreç içerisinde karşılaşılabilecekleri güçlükleri göz önünde bulundurarak süreci esnek tutmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin motivasyonlarını düşürmemek için ÇÇÖY'nin değerlendirme ve genişletme aşamalarında aynı etkinliği sıklıkla uygulamamaya dikkat etmelidir.

4.3.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

- Ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanan ÇÇÖY'nin öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyine etkisinin kalıcılığına ilişkin yarı deneysel veya gerçek deneysel desene göre tasarlanan araştırma gerçekleştirilebilir.
- ÇÇÖY'nin belirlenen bir bağımlı değişken üzerindeki etkisine ilişkin nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel veya gerçek deneysel desene göre tasarlanan araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bir bağımlı değişkenin ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyine etkisine ilişkin nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel veya gerçek deneysel desene göre tasarlanan araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- ÇÇÖY sürecinde yaşanan sorunların nasıl aşılacağına ilişkin eylem araştırmaları dzenlenebilir.
- ÇÇÖY'nin farklı dersler kapsamında uygulanmasına ve uygulamanın farklı derslerdeki etkililiğine ilişkin çeşitli araştırma desenlerinde araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Sosyal sorumluluk ile belirlenen çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için nicel araştırma yntemlerinden ilişkisel araştırma modelinde araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Ortaokul oğrencilerinin sosyal sorumluluklarını yordayan değişkenleri belirlemeye ynelik nicel araştırma yntemlerinden ilişkisel araştırma modelinde araştırmalar gerekleştirilebilir.
- Ortaokul oğrencilerinin ve sosyal bilgiler oğretmenlerinin sosyal sorumluluk algılarını belirlemeye ynelik araştırmalar gerekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahmad, L. A. (1997). Yemen: on course for a healthy future: reflections on the implementation of the child-to-child approach in the Somali refugees primary school. P. Harman ve C. Scotchmer (Editörler), *Rebuilding young lives: using the child-to-child approach with children in difficult circumstances: six case studies* içinde (s. 52-60). Londra: The Child to child trust institute of education.
- Akar Şahingöz, S. (2002). *Çocuktan çocuğa eğitim yöntemi esas alınarak ilköğretim okullarında beslenme eğitimi yapılması üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbulut, Y. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamaları SPSS çözümlenmeleri*. İstanbul: İdeal Kültür.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerinin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktepe, V. (2014). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (s. 78-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Alazab, R., Elsheikh, R. and Kamal, I. (2008). Child-to-child health as a model of community participation for combating avian influenza in selected slum and rural areas, *APHA 136th Annual Meeting*'de sunulan bildiri. https://apha.confex.com/recording/apha/136am/pdf/free/4db77adf5df9fff0d3caf5c afe28f496/paper189992_1.pdf (Erişim tarihi: 21.10.2017).
- Alpar, R. (2016). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay yayıncılık.
- Argon, T. ve Demirer, S. (2017). Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk ve örgütsel kimlik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 1-24.
- Ataman, Ü. (2009). *Okulöncesi beslenme eğitiminde çocuktan çocuğa eğitim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Babul, F. (2007). *Child-to-child: a review of the literature (1995-2007)*. Londra. 12.01.2017 tarihinde <http://www.childtochild.org.uk/wp-content/uploads/2014/08/CtC-Literature-Review-Final-2007.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Baghei, M. (2005). *Parents' perceptions of social responsibility: a case study of social responsibility in one elementary school*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burnaby: Simon Fraser University, Faculty of Education.
- Bailey, D., Hawes, H. and Bonati, G. (1992). *Child-to-child: a resource book*. London: British Library Cataloging.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.
- Başer, E. H. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başer, E. N. ve Kılınc, E. (2015). Küresel sosyal sorumluluk ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (3), 75-89.
- Batak, F. (1997). *Okul öncesi dönem çocuğunda çocuktan çocuğa eğitim*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Beck, A., Hastings, R. P., Daley, D. and Stevenson, J. (2004). Pro-social behaviour and behaviour problems independently predict maternal stress. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29 (4), 339-349.
- Berman, S. (1990). Educating for social responsibility. *Educational Leadership*, 75-80.
- Berman, S. (1993). *The development of social responsibility*. Yayımlanmış doktora tezi. Boston: Harvard University, Graduate School of Education.
- Bhutta, S. M. and Sylva, K. (2015). Health education classroom practices in primary schools: An observational study from Pakistan. *Global Journal of Health Education and Promotion*, 16 (2), 74-101.
- Bierhoff, H. W. (2002). *Prosocial behaviour*. New York: Psychology Press.

- Bogle D. C. (1994). *Effects of school based community service programs on students' perceptions of social and personal responsibilities*. Unpublished Doctoral Dissertation. Kansas: University of Kansas, Faculty of Graduate School.
- Bolat, Y. (2013). Bir değer ölçme aracı: çok boyutlu sosyal değerler ölçeği. *Turkish Journal of Education*, 2 (4), 13.27.
- Bora, E. ve Baysan, L. (2007). Empati ölçeği-Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19, 39-47.
- Breslin, E., Madrid, C. and Mkhize, A. (1998). Child-to-child - special schooling in KwaZulu-Natal. *Waterlines*, 17 (1), 12-13.
- Brief, A. P. and Motowildo, S. J. (1986). Prosocial organizational behaviours. *The Academy of Management Review*, 11 (4), 710-725.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 19. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carbonero, M. A., Martin Anton, L. J., Otero, L. and Monsalvo, E. (2017). Program to promote social responsibility in the secondary classroom. *Frontiers in Psychology*, 8, 809-821.
- Cevizci, A. (2018). *Etik: ahlâk felsefesi* (3. baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Chalker, P. (1997). Yemen: a common thread: radda barnen's support fort he development of child-to-child. P. Harman and C. Scotchmer (Editörler), *Rebuilding young lives: using the child-to-child approach with children in difficult circumstances: six case studies* içinde. (s. 40-51). Londra: The Child to child trust institute of education.
- Child to child (2017). *Strategic plan 2014-2017*. <http://www.childtochild.org.uk/about/our-strategy/> adresinden 22.10.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Chomeya, R. (2010). Quality of psychology test between likert scale 5 and 6 points. *Journal of Social Sciences*, 6 (3), 399-403.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B. and Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz*. (Çev. Ed.: A. Aypay). Ankara: Anı yayıncılık.
- Churchill, R. M. (2005). British Columbia performance standarts for social responsibility: how useful are they?. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. British Columbia: Royal Roads University, Graduate School of Education.
- Clark, K. A. (2016). *An analysis of middle school curriculum: through the lens of personal responsibility, social responsibility and social justice*. Unpublished Doctoral Dissertation. New Jersey: Rowan University, College of Education.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Ed.: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd Edition). California: Sage Publications.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1211-1221.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17 (3), 196-205.
- Çelik, Z. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çevik, A. (2012). *Gönüllü motivasyon envanteri: Türk popülasyonuna uyarlanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Çinemre, S. (2014). Kohlberg'in ahlâk gelişim teorisine yönelik bazı eleştiriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (28), 69-92.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Davis, K. and Blomstrom, R. L. (1966). *Business and its environment*. New York: McGraw-Hill.
- Della Vecchia, R. M. (1990). *The journey hero: an interpretive study of fifth graders' understandings of social responsibility*. Unpublished Doctoral Dissertation. Maryland: The University of Maryland, Graduate School of the University.
- Demir, C. E., Luca, N. D., Çobanoğlu, R., Akın, S., Çalık, B., Schaepkens, L. and Brodigan, B. (2009). Okuldan topluma: Toplumsal değişim aktörü olarak çocuklar ve öğrenciler. TR2009/0136.01-02/469 numaralı Avrupa Birliği Projesi.
- Demirel, Z. M. ve Sungur, S. (2018). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 1619-1633.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deveci, H. ve Eryılmaz, Ö. (2017). Sosyal Bilgiler eğitiminde sosyal sorumluluk. R. Turan ve H. Akdağ (Editörler) *Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar III* içinde (s. 96-113). Ankara: Pegem akademi.
- Deveci, H. ve Selanik Ay, T. (2014). Sosyal Bilgiler dersinde çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımına ilişkin öğretim uygulaması. *İlköğretim Online*, 13 (1), 1-16. <http://dergipark.gov.tr/ilkonline> (Erişim tarihi: 08.11.2016).
- Doğan, M. (2013). *Doğrulamalı faktör analizinde örneklem hacmi, tahmin yöntemleri ve normalliğin uyum ölçütlerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Editörler). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 17-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmez, L. (2016). *Sosyal bilgilerde sosyal sorumluluk bilinci kazandırma: belirli gün ve haftalara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Drahamsi, S., Espinoza, N., Cramer, C., Amin, M., Bainbridge, L. and Poole, G. (2010). Nurturing social responsibility through community service-learning: lessons learned from a pilot Project. *Medical Teacher*, 32, 905-911.
- Duman, A. (2014). *Okulların sosyal sorumluluk görevlerini yerine getirebilme yeterliliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duman, B. ve Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6 (1), 200-229.
- Erarslan, L. (2011). Bireysel sosyal sorumluluk ölçeğinin (BSS) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24 (24), 81-91.
- Ercan, B. (2009). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal sorumluluk anlayış ve uygulamaları: Antalya örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Ergül, H. F. ve Kurtulmuş, M. (2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanları görüşleri. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 13 (49), 221-232. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder> (Erişim tarihi: 10.06.2016).
- Eryılmaz, Ö. ve Deveci, H. (2019). Ortaokul öğrencilerine yönelik sosyal sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 751-792.
- Faiz, M. ve Karasu Avcı, E. (2018). The global social responsibility levels of the prospective social studies teachers [Özel sayı]. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2, 731-745.
- Faulkner, L. R. and McCurdy, L. (2000). Teaching medical students social responsibility: the right thing to do. *Academic Medicine*, 75 (4), 346-350.
- Filiz, B. ve Demirhan, G. (2015). Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeğinin (BSS-Ö) Türk diline uyarlama çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 26 (2), 51-64.

- Flanagan, C. A., Bowes, J. M., Jonsson, B., Csapo, B. and Sheblanova, E. (1998). Ties that bind: Correlates of adolescents' civic commitments in seven countries. *Journal of Social Issues*, 54 (3), 457-475.
- Freeman, R. and Bunting, G. (2003). A child to child approach to promoting healthier snacking in primary school children: a randomised trial in Northern Ireland. *Health Education*, 103 (1), 17-27.
- Garland, R. (1991). The mid-point on a rating scale: is it desirable? *Marketing Bulletin*, 2, 66-70.
- Gibbs, S., Mann, G. ve Mathers, N. (2002). *Child-to-child: a practical guide*. <http://www.savethechildren.org.fj/wp-content/uploads/2015/02/Child-to-Child-a-practical-guide.pdf> adresinden 22.10.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Gilkes, J. (1997). West bank and gaza: environmental health through the child-to-child approach. P. Harman ve C. Scotchmer (Editörler), *Rebuilding young lives: using the child-to-child approach with children in difficult circumstances: six case studies* içinde. (s. 26-39). Londra: The Child to child trust institute of education.
- Glass, C. R. and O'Neill, N. (2012). Educational reform related to personal and social responsibility: the case of core commitments. *The Journal of General Education*, 61 (4), 406-432.
- Goldberg, M. F. (2000). An interview with Carol Gilligan: restoring lost voices. *Phi Delta Kappan*, 81 (9), 701-704.
- Gordon, M. C. (2003). *The role of parenting styles in the development of social responsibility*. Unpublished Doctoral Dissertation. Oregon: George Fox University, Graduate School of Clinical Psychology.
- Göçmen, D. (2003). Karl Marks'ın ahlâk felsefesi ve adalet teorisiyle olan ilişkisi üzerine. *Prakis*, 10, 255-278.
- Green, S. B. and Salkind, N. J. (2004). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data (4th Edition)*. Pearson: New Jersey.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. and Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), 255-274.

- Hanbury, C. (1993). *Child to child and children living in camps*. Londra. <http://www.childtochild.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/Child-to-Child-and-Children-Living-in-Camps.pdf> adresinden 22.10.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Hanbury, C. (1997). Romania: the health messengers associaton. P. Harman ve C. Scotchmer (Editörler), *Rebuilding young lives: using the child-to-child approach with children in difficult circumstances: six case studies* içinde. (s. 17-25). Londra: The Child to child trust institute of education.
- Hawes, H. (1988). *Child-to-child: another path to learning*. Hamburg: Setzkasten elektronik volker stübing.
- Hawes, H., Nicholson, J. and Bonati, G. (1991). *Children, health and science: child-tochild activities and science and technology teaching document series no. 41*. Paris: Section of Science and Technology Education.
- Honeyman, C. A. (2010). Social responsibility and community development: lessons from the sistema de aprendizaje tutorials in Honduras. *International Journal of Educational Development*, 30, 599-613.
- Hopkins, S. M. (2000). *The effects of short-term service ministiry trips on the development of social responsibility in college students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Oregon: George Fox University, Graduate School of Clinical Psychology.
- Horton, T. A. (2014). "I am Canada": exploring social responsbility in social studies using young adult historical fiction. *Canadian Social Studies*, 47 (1), 26-43.
- Howells, K., Fitzallen, N. ve Adams, C. (2016). Using assesment to develop social responsibility as a graduate attribute in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (6), 51-67.
- Hu, L. T and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. and Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112-133.

- Kafkas, K. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, E. ve Mutağçılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 41-70.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kattel, U. and Carnegie, R. (1997). Nepal: From health to children's rights child-to-child in the bhutanese refugee camps. P. Harman ve C. Scotchmer (Editörler), *Rebuilding young lives: using the child-to-child approach with children in difficult circumstances: six case studies* içinde. (s. 4-15). Londra: The Child to child trust institute of education.
- Kaya, B. ve Çolakoğlu, Ö. M. (2015). Empati düzeyi belirleme ölçeği uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 17-30.
- Kaya, M. ve Doğan, U. (2014). Öğrenci sorumluluk: ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of European Education*, 4 (1), 11-18.
- Kelly, M. A. ve Salmon, M. E. (2008). Social responsibility: conceptualization and embodiment in a school of nursing. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 5 (1), 1-16.
- Kennemer, K. N. (2002). *Factors predicting social responsibility in college students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Oregon: George Fox University, The Graduate School of Clinical Psychology.
- Keske Aksoy, G. ve Gürsel, F. (2017). Beden eğitimi dersinde bireysel ve sosyal sorumluluk modeli uygulaması: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 415-431.
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-46.
- Kılıç, T. (2017). *Etik ve sosyal sorumluluk: ilgili kavramlar ve aralarındaki ilişkiler*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Kısakürek, A. (1987). Sosyal bilgiler öğretiminin niteliği, amaçları ve kapsamı. E. Sözer (Ed.). *Özel öğretim yöntemleri: Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 1-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Knight, J., Grantham-Mcgregor, S., Ismail, S. and Ashley, D. (1991). A child-to-child programme in rural Jamaica. *Child: Care, Health and Development*, 17, 49-58.
- Kocakaya, S. (2012). Deneysel araştırmalar ne kadar güvenilir? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 225-231.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personal Psychology*, 28 (4), 563-575.
- Lee, Y. H. (2009). *The effects of coaching behavior in high school: on college students' social responsibility: retrospective analysis*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Michigan: Michigan State University.
- Leena, K. C. and D'souza, J. (2014). Effectiveness of child to child approach to health education on prevention of worm infestation among children of selected primary schools in Mangalore. *Nitte University Journal of Health Science*, 4 (1), 113-115.
- Letrud, K. (2012). A rebuttal of NTL Institute's learning pyramid. *Education*, 133 (1), 117-124.
- Lindenberg, S. (2006). Prosocial behaviour, solidarity and framing process. D. Fetschenhauer, A. Flache, A. P. Buunk ve S. Lindenberg (Editörler). *Solidarity and prosocial behaviour: an integration of sociological and psychological perspectives içinde* (s. 23-44). New York: Springer.
- Liu, B., Liu, Z. and Chen, L. (2017). Development of a social responsibility scale for Chinese university students. *Current Psychology*, 1-6.
- Liu, T. (2015). Junior high school students' perceptions of service learning for admission to high school. *7th World Conference on Educational Sciences*'nda sunulan bildiri. Atina, Yunanistan.
- Luo, R., Shi, Y., Zhang, L., Liu, C., Li, H., Rozelle, S. and Sharbono, B. (2011). Community service, educational performance and social responsibility in Northwest China. *Journal of Moral Education*, 40 (2), 181-202.

- Martin, J. J., Byrd, B., Garn, A., McCaughtry, N., Kulik, N. and Centeio, E. (2016). Predicting social responsibility and belonging in urban after-school physical activity programs with underserved children. *Urban Review*, 48, 403-418.
- Martorella, P. H. (1998). *Social studies for elementary school children developing young citizens*. New Jersey: Prentice Hall.
- McAulay, J. D. (1966). Social responsibility: a modern need of the social studies. *Peabody Journal of Education*, 43 (4), 223-227.
- McKenna, M. W. ve Rizzo, E. (1999). Student perceptions of the “learning” in service-learning courses. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 18 (1-2), 111-123.
- MEB (1973). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden 17.11.2017 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı: ilkokul ve ortaokul4, 5, 6 ve 7. Sınıflar*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2017717142943904-05SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%204-7.pdf> adresinden 03.08.2017 tarihinde alınmıştır.
- Merkit, N. (2016). Sigmund Freud’da uygarlığın temel dinamikleri ve birey üzerindeki etkisi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 123-140.
- Michaelis, J. U. and Garcia, J. (1996). *Social studies for children: a guide to basic instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mowling, C. M., Brock, S., J. and Hastie, P. A. (2011). African-american children’s representation of personel and social responsibility. *Sport, Education and Society*, 16 (1), 89-109.
- Möngü, B. (2015). Modern dünyada mutluluk: John Stuart Mill’in faydacı etiği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 23-30.
- Mwebi, B. M. (2005). *A narrative inquiry into the experiences of a teacher and eight students learning about HIV/AIDS through a child-to-child curriculum approach*. Unpublished Doctoral Dissertation. Alberta: University of Alberta, Graduate School of Education.

- NCSS (2019). *National curriculum standards for social studies: introduction*. 23.08.2019 tarihinde <https://www.socialstudies.org/standards/introduction> adresinden edinilmiştir.
- Oberst, U. (2009). Educating for social responsibility. *The Journal of Individual Psychology*, 65 (4), 397-411.
- Ocak, H. (2011). Bir ahlâk felsefesi problemi olarak erdem kavramına yüklenilen anlamın ilkçağdan orta çağa evrimi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 79-101.
- Oktuğ, Z. (2007). *Freud'un kişilik birimleri (id-ego-süperego) ile reklam iletisinin izleyici üstünde yarattığı etkiler arasındaki bağlantı: "magnum, kalbim benecol ve lösev reklamları üzerine bir araştırma"*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özen, Y. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk duygusu ve davranışı ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirliği ve geçerliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 434-357. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gumus> (Erişim tarihi: 04.11.2016).
- Özer, A. (2008). Kişilik gelişimi. İ. Yıldırım (Editör). *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 144-170). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkan, Y., Akgül Gök, F., Kocaoğlu, F., Taşkiran, H., Özdemir, P. ve Muslu Köse, S. (2015). Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19 (3), 89-108.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğünün raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Öztürk, A. ve Akbaba, A. (2008). Ahlak gelişimi. İ. Yıldırım (Editör). *Eğitim Psikolojisi içinde* (s. 121-142). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal Bilgiler öğretimi: demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 2-30). Ankara: Pegem Akademi.

- Özyürek, A., Yavuz, N. F., Bedge, Z., Gürleyik, S., Karadayı, N., Akça, F. ve Atalay, D. (2016). Çocuktan çocuga dış sağlığı eğitiminin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 46-59.
- Paksoy, H. M., Özbezek, B. D. ve Gül, M. (2019). Kişilik özellikleri ve sosyal sorumluluk bilincinin sosyal girişimcilik özelliklerine etkileri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies: Social Sciences*, 14 (3), 973-1006.
- Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev: S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pradhan, U. (2007). The child-to-child approach to community and health development in South Asia. *Children, Youth and Environments*, 17 (1), 257-268.
- Pridmore, P. and Stephens, D. (2000). *Children as partners for health: A critical review of the child to child approach*. Londra: Zed Books.
- Ridenour, J. (2007). *The role of spirituality and the impact on social responsibility*. Unpublished Doctoral Dissertation. Oregon: George Fox University, Graduate School of Psychology.
- Rodrigo Gonzalez, A. and Caballer Tarazona, M. (2015). A model to assess students' social responsibility behaviour within a classroom experiment. *International Review of Economics Education*, 18, 62-82.
- Roofe, C. (2018). Schooling, teachers in Jamaica and social responsibility: rethinking teacher preparation. *Social Responsibility Journal*, 14 (4), 816-827.
- Sanchez Hernandez, M. I. ve Maldonado Briegas, J. J. (2019). Sustainable entrepreneurial culture programs promoting social responsibility: an european regional experience. *Sustainability*, 11 (13), 3625-3644.
- Santiago Tosado, G. M. (2011). *Developing awareness of social responsibility in higher education in puerto rico: a case study at the universidad del sagrado corazon*. Unpublished Doctoral Dissertation. Columbia: Columbia University, Teachers College.
- Secchi, D. (2009). The cognitive side of social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 88, 565-581.

- Secchi, D. and Bui, H. T. M. (2018). Group effects on individual attitudes toward social responsibility. *Journal of Business Ethic*, 149, 725-746.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Serpell, R. (2011). Social responsibility as a dimension of intelligence, and as an educational goal: insights from programmatic research in an african society. *Child Development Perspectives*, 5 (2), 126-133.
- Serpell, R., Mumba, P. and Chansa-Kabali, T. (2011). Early educational foundations for the development of civic responsibility: an african experience. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 134, 77-93.
- Somerset, T. (1988). Case studies. H. Hawes (Ed.), *Child-to-child: another path to learning* içinde (s.51-74). Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Sosik, J. J., Koul, R. ve Cameron, J. C. (2017). Gender and contextual differences in social responsibility in Thai schools: a multi-study person versus situation analysis. *Journal of Beliefs & Values*, 38 (1), 45-62.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu* (Yenilenmiş 6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998a). Sosyal bilgiler kapsamında sosyal bilimlerin yeri ve önemi. G. Can, Ş. Yaşar ve E. Sözer (Editörler), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 3-13), Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sözer, E. (1998b). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. . G. Can, Ş. Yaşar ve E. Sözer (Editörler), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.15-39). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 41-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme* (2. Basım). Ankara: Nobel.

- Şengel, A. (2016). *Sağlığa yönelik sosyal sorumluluk programının ergenlerin sağlık algısı, özgeci ve empatik becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Şengün, M. ve Kaya, M. (2007). Ahlaki olgunluk ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 51-64.
- Tabachnick, G. B. and Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed.). Boston: Allyn and Bacon Press.
- Taş, H. (2017). *Sosyal sorumluluk projelerinde yer almanın üniversitesi öğrencileri üzerindeki etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Teddlie, C. and Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1), 77-100.
- TEGV (2012). TEGV gönüllülük araştırmaları. <https://www.tegv.org/arsiv/i/Assets/pdf/Arastirmalar/TEGVGonullulukArastirmalari.pdf> adresinden 24.12.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toker, H. ve Tat, M. (2013). Sosyal sorumluluk: kamu ve vakıf üniversiteleri öğrencilerinin sosyal sorumluluğa ilişkin bilgi düzeyleri ve algılarının ölçülmesi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 8 (1), 34-56.
- Tongo, C. I. (2015). Social responsibility, quality of work life and motivation to contribute in the nigerian society. *Journal of Business Ethics*, 126 (2), 219-233.
- Trainer, T. (2005). Social responsibility: the most important, and neglected, problem of all? *International Journal of Social Economics*, 32 (8), 682-703.
- Tran, L. T. and Vu, T. T. P. (2017). Responsibility in mobility: international students and social responsibility. *Globalisation, Societies and Education*, 15 (5), 561-575.

- Tyler Viola, L., Nicholas, P. K., Corless, I. B., Barry, D. M., Hoyt, P., Fitzpatrick, J. J., and Davis, S. M. (2009). Social responsibility of nursing: A global perspective. *Policy, Politics, & Nursing Practice*, 10 (2), 110-118.
- UNICEF (2012). *Getting ready for the school: a child-to-child approach, programme evaluation for year one grade one outcomes*. New York: United Nations Children's Fund.
- Wang, Y. (2003). *Social responsibility and intellectual development as outcomes of service-learning courses*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio: The Ohio State University, College of Education.
- Weidong, L., Wright, P. M., Rukavina, P. B. and Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61 (1), 1-24.
- White, R. L. (2008). *The association of social responsibility endorsement with race-related experiences, racial attitudes, and psychological outcomes among black college students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Michigan: University of Michigan, Graduate School of Education.
- Wolk, S. (2009). Reading for a better World: teaching for social responsibility with young literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (8), 664-673.
- Wright, P. M., Li, W., Ding, S. and Pickering, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a wellness course for urban high school students: assessing implementation and educational outcomes. *Sport, Education and Society*, 15 (3), 277-298.
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 59-75.

- Yaşar, Ş. (2008). Sosyal bilgiler ve dünya vatandaşlığı. Ş. Yaşar (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 229-244). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldız, D. Ve Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 14-28.
- Yurdugül, H. (2005, Eylül). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf> (Erişim tarihi: 30.05.2018).
- Zaleskiene, I. ve Daly, J. K. (2014). Innovative approaches towards methodologies of learning /teaching social responsibility. *Socialinis Ugdymas*, 38 (2), 17-27.
- Zaleskiene, I., Vamvakidou, I. and Petrucijova, J. (2013). Social responsibility from the students perspective: the cases from Greece, Czech Republic and Lithuania, *Socialinis Ugdymas*, 33 (1), 44-55.

EKLER

EK-1 Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/2542243
Konu: Araştırma İzni

06.02.2018

Sayın Önder ERYILMAZ
(Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Akbilek Mahallesi Muhsin Yazıcıoğlu Caddesi
A/Blok /AMASYA)

İlgi: a) 05/02/2018 tarihli dilekçe
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291
(2017/25) sayılı genelge

İlgi (a) dilekçeyle Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Önder ERYILMAZ'ın "Sosyal Bilgiler Dersinde Çocuktan Çocuğa Öğretim Yaklaşımının Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Düzeyine Etkisi" konulu doktora tezi kapsamında hazırladığı veri toplama araçlarının Eskişehir ve Amasya illerinde bulunan her tür ve derecedeki orta okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine ve bu okullarda öğretim gören öğrenci ve velilerine uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Denetimi il, ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama araçlarının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanmasına izin verilmiştir.

Gereği bilgilerinize sunulur.

Bilal TIRNAKÇI
Bakan a.
Genel Müdür

Ek: Veri Toplama Araçları (12 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı İle Aynıdır

07 Şubat 2018

Erdogan GÜRLER
Bilgisayar İşletmeni

Emniyet Mahallesi Milas SokakNu:8 06560 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Fax: (0 312) 213 61 36
E-Posta: yegitek@meh.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitek.meh.gov.tr

Bilgi için: Şeyda KARABULUT Dr. Atilla DEMİRBAŞ
Öğretmen Koordinatör
Telefon No: (0 312) 296 95 82

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 27da-1cb3-33e7-8656-957e kodu ile teyit edilebilir.

**EK-2 Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın
Etîği İzni**

Evrak Kayıt Tarihi: 13.12.2017 Protokol No: 139618

Tarih: 27.12.2017



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Sosyal Bilgiler Dersinde Çocuktan Çocuğa Öğretim Yaklaşımının Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Düzeyine Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Handan DEVECİ
TEZ YAZARI:	Önder ERYILMAZ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-3 Amasya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 47613789-44-E.16983567

21.09.2018

Konu: Araştırma İzni Hk.

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: (a) M.E.B Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 06.02.2018 tarih ve 2542243 sayılı yazısı.

(b) M.E.B 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E12607291 sayılı genelge.

İlgi yazı ile; Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Önder ERYILMAZ'ın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora programı kapsamında "Sosyal Bilgiler Dersinde Çocuktan Çocuğa Öğretim Yaklaşımının Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Düzeyine Etkisi" konulu doktora tezi kapsamında Amasya İlinde bulunan ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine ve bu okullarda öğrenim gören öğrenci ve velilerine uygulamasına yönelik izin talebi Genel Müdürlük tarafından incelenmiş ve onay verilmiştir.

Bu bağlamda; denetimi okul müdürlüğü idaresinde olmak üzere, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esasına uygun ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve insan hakları alanındaki uluslararası sözleşmeler başta olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve politika belgelerine uygun olarak ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hakkı DEĞERLİ

Müdür a.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü

EK: Resmî yazı ve ekleri (15 Sayfa)

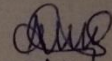
DAĞITIM:

Çelebi Mehmet Ortaokulu Müdürlüğüne

Gazi Ortaokulu Müdürlüğüne

Abdurrahman Kamil Ortaokulu Müdürlüğüne

Serdar Zeren Ortaokulu Müdürlüğüne


Ahmet Durmuş DURMUŞ.
Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
17.11.2018.

EK-4 Uzman Değerlendirme Formu

UZMAN DEğERLENDİRME FORMU

Değerli Uzman,

“Sosyal Bilgiler dersinde çocuktan çocuğa ğretim yaklaşımının ortaokul ğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerine etkisi” başlıklı araştırma kapsamında geliştireceğimiz “Sosyal Sorumluluk Ölçeği” için değerli görüőlerinize ihtiyaç duymaktayız. Araştırma kapsamında geliştireceğimiz sosyal sorumluluk ölçeği ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ğrencilerine yönelik olup, onların sosyal sorumluluk düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacaktır.

Ölçek 4’lü likert tipli olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerden her bir maddenin karşısında yer alan “Her zaman”, “Genellikle”, “Bazen” ve “Hiçbir zaman” seçeneklerinden kendilerine göre en uygun olanını işaretleme beklenecektir. Ölçek ortaokul kademesinde öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirecektir.

Sizden istediğimiz her bir maddenin, çalışmanın amacını dikkate alarak uygunluk durumu hakkında görüőünüzü belirtmenizdir. Her bir sorunun karşısında “Uygun”, “Uygun değil” ve “Uygun ancak düzeltilmelidir” şeklinde 3 sütun bulunmaktadır. Bunun yanında maddelere ilişkin getireceğiniz öneri veya açıklamalar için de ayrıca bir sütun bulunmaktadır. Sizden maddeleri inceleyerek, maddelerin araştırmanın amacına uygunluğuna ilişkin değerlendirmelerinizi tablo içerisindeki alanlarda belirtmeniz beklenmektedir. “*” şeklinde işaretli maddeler ters madde olarak düşünölmüş ve hazırlanmıştır.

Değerli katkılarınız ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Handan DEVECİ & Arş. Gör. Önder ERYILMAZ
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İletişim Numarası: 05316538121
Eposta adresi: onder.eryilmaz@anadolu.edu.tr

EK-5 Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenci,

Bu form üzerinde çalıştığımız bir bilimsel araştırma için hazırlanmıştır. Yaptığımız bu bilimsel araştırma için sizlerin birtakım bilgilerine ihtiyaç duymaktayız. Bu form aracılığıyla vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacak olup hiçbir kişi, kurum veya kuruluş ile paylaşılmayacak ve araştırmacılar tarafından gizli tutulacaktır. Elde ettiğimiz bilgiler araştırmamız için oldukça önemlidir. Dolayısıyla sizlerden aşağıdaki sorulara doğru ve samimi bir şekilde cevap vermeniz beklenmektedir. Lütfen aşağıdaki sorulara ilişkin seçeneklerden sizin için en doğru olanı işaretleyiniz. Katkılarımızdan dolayı teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Önder ERYILMAZ & Prof. Dr. Handan DEVECİ

Cinsiyetiniz	:	<input type="checkbox"/> Kız	<input type="checkbox"/> Erkek					
Yaşadığınız Yer	:	<input type="checkbox"/> Köy	<input type="checkbox"/> Kasaba	<input type="checkbox"/> Şehir				
Kardeş Sayısı (Siz hariç)	:	<input type="checkbox"/> Yok	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Doğduğunuz Yerin Adı	:							
Babanızın Mesleği	:							
Annenizin Mesleği	:							
Annenizin öğrenim durumu:		Babanızın öğrenim durumu:						
<input type="checkbox"/> Okuma yazma bilmiyor		<input type="checkbox"/> Okuma yazma bilmiyor						
<input type="checkbox"/> Okur-yazar		<input type="checkbox"/> Okur-yazar						
<input type="checkbox"/> İlkokul mezunu		<input type="checkbox"/> İlkokul mezunu						
<input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu		<input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu						
<input type="checkbox"/> Lise mezunu		<input type="checkbox"/> Lise mezunu						

Fakülte ya da yüksekokul
mezunu

Fakülte ya da yüksekokul
mezunu

Yüksek lisans mezunu

Yüksek lisans mezunu

Doktora mezunu

Doktora mezunu

Ailenizin ortalama aylık geliri:

1000 TL'den az 1000 – 2000 TL arası 2000 – 3000 TL arası

3000 – 4000 TL arası 4000 – 5000 TL arası 5000 TL'den fazla

Hangi sıklıkla haberleri takip edersiniz?

Hergün Birkaç günde bir kez Haftada bir kez İki haftada
bir kez Ayda bir kez Hiç takip etmem

Herhangi bir dernek, vakıf, sendika gibi Sivil Toplum Kuruluşuna üye misiniz?

Evet (Yanıtınız evetse lütfen ismini yazınız):

Hayır

Aile üyelerinizden birinin Sivil Toplum Kuruluşu üyeliği var mı?

Evet (Yanıtınız evetse lütfen kimin üye olduğunu ve üye olduğu kuruluşun adını
yazın):

Hayır

Okul dışında gönüllü olarak yaptığınız veya ilgilendiğiniz bir uğraşınız var mı?

(Huzurevi ziyaretine gitmek gibi)

Evet (Yanıtınız evetse lütfen ismini yazınız):

Hayır

Bugüne kadar hiç sosyal sorumluluk projelerine katıldınız mı?

Evet (Yanıtınız evetse lütfen ne zaman olduğunu ve hangi proje katıldığınızı yazınız):

Hayır



EK-6 Öğrenciler ile Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Kültür ve Miras ile İnsanlar, Yerler ve Çevreler üniteleri boyunca birtakım etkinlikler gerçekleştirdiniz. Bu süreci genel olarak nasıl değerlendiriyorsun? Nasıl geçti sence bu süreç?
2. Bu süreçte ne gibi etkinlikler yaptınız? Bu etkinliklerden biraz bahseder misin?
3. En çok hoşuna giden etkinlikler hangileri oldu? Neden?
4. En çok hoşuna giden etkinliklerde neler hissettin? Örnek vererek açıklar mısın?
5. En az hoşuna giden etkinlikler hangileri oldu? Neden?
6. Süreç içerisinde ya arkadaşlarına ya ailine ya da topluma öğrendiklerinizi anlatmak için çalışmalar yaptınız. Başkaları için bir şeyler yapmak nasıl bir duygu? Biraz bahseder misin?
7. Öğretmeninizin yaptırdığı etkinlikler başkalarına karşı olan bakış açını değiştirdi mi? Değiştirdiyse nasıl değiştirdi? Örnek vererek açıklayabilir misin?
8. Bunların dışında söylemek istediğin, eklemek istediğin görüş veya önerilerin var mı? Varsa nelerdir?

EK-7 Veliler ile Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yaptığımız uygulamaları genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Bu süreçte çocuğunuzun hangi etkinliklerini yaptığını gözlemlediniz? Bu etkinliklerden biraz bahseder misiniz?
3. Çocuğunuz derste neler yaptıklarına ilişkin size neler anlattı? Biraz bahseder misiniz?
4. Sizce uygulanan etkinliklerin çocuğunuzun üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Sizce uygulanan etkinlikler çocuğunuza neler kazandırdı?
 - Bu süreçte çocuğunuzda gözlemlediğiniz duygu ve düşünce değişimleri oldu mu? Olduysa örnek vererek açıklayabilir misiniz?
 - Bu süreçte çocuğunuzun davranışlarında bir değişim gözlemlediniz mi? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?
5. Çocuğunuzun öğrendiklerini başkalarına anlatma çabası içerisinde olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizin bu konudaki duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
6. Sizce çocuğunuzun bu süreçte gerçekleştirdiği etkinlikler başkalarına karşı bakış açısını değiştirdi mi? Değiştirdiyse nasıl değiştirdi?
7. Bunların dışında söylemek istediğiniz, eklemek istediğiniz görüş veya önerileriniz var mı? Varsa nelerdir?

EK-8 Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile Gerçekleştirilen İlk Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Biliyorsunuz geçen hafta “Kültür ve Miras” öğrenme alanını bitirdik. Çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımı ile gerçekleştirdiğimiz uygulamaları genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz hocam?
2. Sizce “Kültür ve Miras” öğrenme alanı özelinde, çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımı öğrencilerde nasıl bir etki yarattı?
 - Geçmiş senelerde nasıldı ve bu sene farklı olarak gözlemlediğiniz şeyler neler oldu?
3. “Kültür ve Miras” öğrenme alanı sürecinde sizi şaşırtan ya da beklemediğiniz olumlu ya da olumsuz herhangi bir şey gözlemlediniz mi? Gözlemlediyseniz gözlemlerinizi bize anlatır mısınız?
4. “Kültür ve Miras” öğrenme alanı sürecinde öğrencilerin “planlama” ve “uygulama” basamaklarında gösterdikleri performansları nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. “Kültür ve Miras” öğrenme alanı sürecinde öğrencilerin “değerlendirme” ve “genişletme” basamaklarında gösterdikleri performansları nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Sizce “Kültür ve Miras” öğrenme alanı boyunca gerçekleştirilen uygulamaların aksayan yönleri oldu mu? Olduysa bu aksaklıkları anlatır mısınız?
7. Diğer yandan 5B sınıfında çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımına benzer herhangi bir uygulama ya da etkinlik gerçekleştirdiniz mi? Gerçekleştirdiyseniz uygulamanızı açıklar mısınız?
8. Bunların dışında “Kültür ve Miras” öğrenme alanı özelinde konumuz ile ilgili olarak söylemek istediğiniz, eklemek istediğiniz görüş ya da önerileriniz var mıdır?

EK-9 Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yarı Yapılandırılmış İkinci Görüşme Soruları

1. Çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımı ile gerçekleştirdiğiniz uygulamalar ile ilgili olarak düşünceleriniz nelerdir hocam? Bu süreci genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Geçmiş senelerde nasıldı ve bu sene farklı olarak gözlemediğiniz şeyler neler oldu?
 - Bu süreçte öğrencilerinizin “planlama” ve “uygulama” basamaklarında gösterdikleri performansları nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Bu süreçte öğrencilerinizin “değerlendirme ve “genişletme” basamaklarında gösterdikleri performansları nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Bu süreçte sizce öğrencilerin en iyi yaptığı veya en başarılı olduğu hususlar nelerdi?
3. Bu süreçte sizce öğrenciler en çok hangi noktalarda zorlandı? Neden?
4. Peki sizce, çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımı doğrultusunda işlenen derslerin aksayan yönleri oldu mu? Olduysa bunlardan biraz bahseder misiniz?
5. Sizce öğrencilerin öğrendiklerini başkalarına anlatma çabası öğrencileriniz üzerinde nasıl bir etki yaratmıştır?
 - Bu süreçte ve süreç sonunda öğrencilerin duygu, düşünce, hâl, tavır gibi özellikleri ile ilgili gözlemlerinizi biraz bahseder misiniz?
6. Diğer yandan 5B sınıfında çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımına benzer herhangi bir uygulama ya da etkinlik gerçekleştirdiniz mi? Gerçekleştirdiyseniz uygulamanızı açıklar mısınız?
7. Bunların dışında konumuz ile ilgili olarak söylemek istediğiniz, eklemek istediğiniz görüş ya da önerileriniz var mıdır? Varsa nelerdir?

EK-10 Anekdot Kayıt Formu

Sevgili Öğrenci,

Sizlerden gerçekleştirdiğiniz etkinliğe ilişkin anekdot kayıtları tutmanız beklenmektedir. Anekdot kayıtları bir duruma, olaya ya da kişiye ilişkin düşüncelerin anlatıldığı kısa yazılardır. Sizlerden de sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirdiğiniz etkinliklerde sizi en çok heyecanlandıran, etkileyen, üzen, sevindiren ya da şaşırtan durumları anlattığınız kısa yazılar yazmanız beklenmektedir. Anekdot yazılarınızı sizlere dağıtılan anekdot defterlerine yazmanız gerekmektedir. Gerçekleştirdiğiniz bir etkinliğe ilişkin birden fazla anekdot yazabilirsiniz. Anekdotlarınızı yazarken aşağıdaki formu kullanabilirsiniz.

Sevgilerimle...

ANEKDOT KAYIT FORMU

Tarih:

Gözleyen Kişi:

Gözlenen Olay

EK-11 Çocuktan Çocuğa Öğretim Yaklaşımından Yararlanılmasına İlişkin Kontrol Listesi

Gözleyenin adı ve soyadı :

Yer :

Gözlenen kişi ya da kişiler:

Tarih ve saat:

Aşağıdaki etkinliklerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için ilgili sözcüğün altına (X) işareti koyarak belirtiniz.

	Gözlenen Etkinlikler	Gerçekleşti	Gerçekleşmedi	Açıklama
Anlama	1. Öğretmenin derste ele alınacak konuya dikkat çekmesi			
	2. Öğretmenin öğrencilerde konuya karşı merak uyandırması			
	3. Öğretmenin öğrencileri konuyu öğrenmeleri için güdülemesi			
	4. Öğretmenin öğrencilere konunun önemini anlatması			
	5. Öğretmenin öğrencilere konuyu öğrenmiş kişilerin gösterecekleri davranışları açıklaması			
Öğrenme	6. Öğrencilerin en az bir kaynaktan yararlanarak konu ile ilgili bilgi toplamış olması			
	7. Öğretmenin ele alınan konunun öğretiminde öğrencilerin konu ile ilgili olarak topladığı bilgilerden yararlanması			
Planlam	8. Öğretmenin öğrencilerden derste gördükleri konuyu arkadaşlarına anlatmalarını istemesi			

	9. Öğretmenin öğrencilerden derste gördükleri konuyu ailelerine anlatmalarını istemesi			
	10. Öğretmenin öğrencilerden derste gördükleri topluma aktarmalarını istemesi			
	11. Öğrencilerin derste öğrendikleri konuyu arkadaşlarına anlatmaları için planlar yapması			
	12. Öğrencilerin derste öğrendikleri konuyu ailelerine anlatmaları için planlar yapması			
	13. Öğrencilerin derste öğrendikleri konuyu topluma aktarmak için planlar yapması			
Uygulama	14. Öğrencilerin derste öğrendikleri konuyu planladıkları şekilde arkadaşlarına anlatması			
	15. Öğrencilerin derste öğrendikleri konuyu planladıkları şekilde ailelerine anlatması			
	16. Öğrencilerin derste öğrendikleri konuyu planladıkları şekilde topluma anlatması			
Değerlendirme	17. Öğrencilerin aileleriyle birlikte gerçekleştirdikleri uygulamayı derste değerlendirmesi			
	18. Öğrencilerin sınıf dışında arkadaşları ile birlikte gerçekleştirdikleri uygulamayı derste değerlendirmesi			
	19. Öğrencilerin derste gördükleri konuyu topluma aktarmak için gerçekleştirdikleri uygulamaları derste değerlendirmesi			
Genişletme	20. Öğrencilerin sınıf dışında arkadaşları ile birlikte gerçekleştirdikleri etkinliğin nasıl daha iyi yapılabileceğine ilişkin fikirler üretmesi			
	21. Öğrencilerin aileleri ile birlikte gerçekleştirdikleri etkinliğin nasıl daha			

iyi yapılabileceğine ilişkin fikirler üretmesi			
22. Öğrencilerin ele aldıkları konuyu topluma aktarma için gerçekleştirdiği uygulamanın nasıl daha iyi yapılabileceğine ilişkin fikirler üretmesi			
23. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinlikleri başka hangi konuların öğretiminde kullanabileceklerine ilişkin fikir üretmesi			



EK-12 Çocuktan Çocuğa Öğretim Yaklaşımına Göre Hazırlanan ve Uygulanan Etkinlik Planı Örneği

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5

Süre: 80+40

Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras

Kazanım: Somut kalıntılarından yola çıkarak kadim uygarlıkların insanlık tarihine katkılarını fark eder.

Temel beceriler: Araştırma, iletişim, yaratıcı düşünme.

Öğretme-Öğrenme Süreci

Anlama

- Öğrenciler derse gelmeden önce farklı kaynaklardan Mezopotamya Medeniyetleri' ne ilişkin bilgi toplar.
- Öğrenciler Mezopotamya Medeniyetleri' ne ilişkin topladıkları bilgilere dayalı olarak bilgi kartları hazırlar.

Öğrenme

- Öğretmen öğrencilere Mezopotamya Medeniyetleri' ne ilişkin neler bildiklerini sorar.
- Öğretmen bilgilerini arkadaşları ile paylaşmak isteyen öğrencilere söz hakkı verir ve öğrenciler Mezopotamya Medeniyetleri' ne ilişkin sahip oldukları bilgileri arkadaşları ile paylaşır.
- Öğretmen öğrencilerin paylaşımlarını dinledikten sonra öğrencilere pekiştireç verir.
- Öğretmen Mezopotamya bölgesini gösteren haritayı akıllı tahta aracılığıyla öğrencilere göstererek bölgeyi tanıtır.
- Öğretmen Sümerler'e ilişkin bilgi verir.
- Öğretmen Sümerler'in yazıyı nasıl bulduklarını anlatmak için üç öğrenciyi tahtaya kaldırır.

EK-12 Devamı

- Öğretmen tahtadaki iki öğrenciden Ziggurat'a buğday getiren kişileri canlandırmasını, diğer öğrenciden ise Ziggurat'taki görevliyi canlandırmasını ister.
- İki öğrenci buğdaylarını Ziggurat'taki görevli öğrenciye getirir ve öğretmen öğrencilere Ziggurat'taki kişinin köylülerin ne kadar buğday getirdiğini ilerleyen zamanlarda hatırlamak için neye ihtiyacı olduğunu sorarak yazının icadını açıklar.
- Öğretmen Ziggurat'ın işlevini akıllı tahta aracılığıyla yansıttığı görsel üzerinden açıklar.
- Öğretmen Sümerler'in tekerleği icat etmesini karikatür üzerinden açıklar.
- Öğretmen Babiller'e ilişkin bilgi verir.
- Öğretmen sınıfta ailesinin asma bahçesi olan öğrencinin olup olmadığını sorar.
- Öğretmen asma bahçeleri örneğinden yola çıkarak akıllı tahtada yansıttığı görsel aracılığıyla Babil'in Asma Bahçeleri'ni anlatır.
- Öğretmen Babiller'in başkentini ve Hammurabi Yasaları'nı anlatır.
- Öğretmen Asurlar'a ilişkin bilgi verir.
- Öğretmen Ankara'ya ve Ankara'daki Karum Alışveriş Merkezi'ni bilen öğrencinin olup olmadığını sorar.
- Öğretmen Ankara'daki alışveriş veriş merkezi örneği ile Asurlar'ın Karum adı verilen ticaret merkezlerinin olduğunu açıklar.
- Öğretmen öğrencilere şehirdeki kütüphaneye gidip gitmediklerini sorar.
- Öğretmen şehirdeki kütüphane örneği ile Asurlar'ın ilk büyük kütüphaneyi kurduğunu akıllı tahta aracılığıyla yansıttığı görsel üzerinden açıklar.
- Öğretmen öğrencilere Mezopotamya Medeniyetleri'ne ilişkin hazırladığı çalışma yapraklarını dağıtır.
- Öğrenciler kendilerine verilen çalışma yapraklarını doldurur.

Planlama

- Öğretmen öğrencilerden derste edindikleri bilgileri bireysel ya da arkadaş grubu olarak belirleyecekleri çocuk ya da çocuklara öğretmelerini ister.

EK-12 Devamı

- Öğretmen öğrencilere belirleyecekleri çocuk yada çocuklara Mezopotamya Medeniyetleri’ni nasıl, nerede ve ne zaman anlatacaklarına kendilerinin karar vermeleri gerektiğini açıklar.
- Öğrenciler Mezopotamya Medeniyetleri’ni kime anlatacaklarına karar verir.
- Öğrenciler belirledikleri çocuk ya da çocuklara Mezopotamya Medeniyetleri’ni nasıl, nerede ve ne zaman anlatacaklarına ilişkin planlamalar yapar.

Uygulama

- Öğrenciler planladıkları uygulamayı belirledikleri arkadaşlarına, planladıkları şekilde, planladıkları yerde ve zamanda anlatır.
- Öğrenciler gerçekleştirdikleri etkinliğe ilişkin çektikleri fotoğrafları ya da kısa görüntüleri araştırmacıya whatsapp aracılığıyla iletir.

Değerlendirme

- Öğrenciler gerçekleştirdikleri etkinlikten sonra yaşadıklarını, gözlemlerini ve yorumlarını anekdot defterlerine yazar.
- Öğretmen sınıfın bir duvarına “Evet” yazan yazıyı, diğer duvarına ise “Hayır” yazan yazıyı asar.
- Öğretmen öğrencilere sorular soracağını ve sorduğu sorulara ilişkin yanıtları evet olan öğrencilerin “Evet” yazısının bulunduğu duvarda, “Hayır” olan öğrencilerin ise “Hayır” yazısının bulunduğu duvarda durmaları gerektiğini açıklar.
- Öğretmen öğrencileri tahtaya kaldırır.
- Öğretmen öğrencilerin gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin hisleri ve değerlendirmeleri ile ilgili sorular sorar.
- Öğrenciler öğretmenin sorduğu soruya ilişkin yanıtlarına göre hareket eder.
- Öğretmen öğrencilere verdikleri yanıtlarının neden evet ya da hayır olduğuna ilişkin sorular sorar.
- Öğretmen öğrencilerden gerçekleştirilen etkinlikten sonra herkesin birbirini alkışlamasını ve yerlerine geçmesini ister.

EK-12 Devamı

Genişletme

- Öğretmen derse gelmeden önce hazırladığı fikir kutusunu öğretmen masasının üzerine koyar.
- Öğretmen her öğrenciye ikişer adet not kâğıdı dağıtır.
- Öğretmen öğrencilerden ele aldıkları konuyu arkadaşlarına başka hangi yollar ile daha etkili anlatabileceklerine ilişkin fikir geliştirmelerini ister.
- Öğretmen öğrencilerden geliştirdikleri fikirleri kendilerine dağıtılan not kağıtlarına yazmalarını ve not kağıtlarını fikir kutusuna atmalarını ister.
- Öğrenciler geliştirdikleri fikirleri fikir kutusunun içine atar.
- Öğretmen dersin zamanını göz önünde bulundurarak kutudan rastgele çektiği kağıtları okur ve yazan kişiye teşekkür eder.
- Öğretmen fikir kutusu etkinliğinden sonra herkesi tebrik ederek herkesin birbirini alkışlamasını ister.
- Öğretmen dersin sonunda öğrencilerden bir sonraki ders ele alacakları doğal varlıklar, tarihi mekânlar, tarihi nesnelere ve tarihi eserler konuları ile ilgili bilgi toplamalarını ister.

EK-13 Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, “Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Çocuktan Çocuğa Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Becerisine Etkisi” başlıklı bir araştırma çalışması olup çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımına göre gerçekleştirilecek Sosyal Bilgiler dersinin ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyine etkisinin araştırılması amacını taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Handan DEVECİ ve Arş. Gör. Önder ERYILMAZ tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımına uygun olarak geliştirilen Sosyal Bilgiler dersinin ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerine etki edip etmediği ve nasıl etki ettiği ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda sizinle birlikte sınıfınızda bir öğretim uygulaması gerçekleştirilecek ve gerçekleştirilecek öğretim uygulamasına ilişkin bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler, sosyal sorumluluk ölçeği, uygulama süresinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin anekdot kayıtları ve öğretim uygulaması esnasında ortaya koyacağımız ürünler aracılığıyla sizden veriler toplanacaktır. Ayrıca sınıf içindeki etkinlikler ile aileniz ve arkadaşlarınız ile gerçekleştireceğiniz etkinlikler için görüntü kaydı alınacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi hâlinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İsteminiz hâlinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırmacının araştırma kapsamında elde edeceği verilerin bulunacağı 2 adet harici bellekte araştırmacı tarafından şifrelenerek korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

EK-13 Devamı

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünden Araştırma Görevlisi Önder Eryılmaz'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Önder ERYILMAZ

Adres : Amasya
Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dekanlığı Oda No:104 Merkez
AMASYA

İş Tel : 02223350580/3401

Cep Tel : 05316538121

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-14 Veli Onay Formu

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı ve Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk becerisine etkisini ortaya koymayı amaçlayan doktora tez çalışması için yapılmaktadır.

Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilecek etkinliklere ilişkin görüşlerinin ve gerçekleştirilecek etkinliklere ilişkin tutacağı anekdot kayıtlarının bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Öğrenciniz ile gerçekleştirilecek görüşmeler ile ilgili olarak araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir. Öğrencinizden elde edilecek veriler, öğrencinize takma bir isim verilerek arşivlenecek ve öğrencinizin ismi araştırma verilerinin analizi ve raporlaştırma süreçleri başta olmak üzere hiçbir şekilde hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Öğrenci istediği zaman görüşmeyi kesebilir ya da çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim. Ayrıca öğrencinizin Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilecek etkinliklere ilişkin tutacağı anekdot kayıtları da benzer yöntem ile arşivlenecektir. Bunların yanında süreç içerisinde öğrencilerin yüzü görünmeyecek bir şekilde video kamera kaydı gerçekleştirilecektir. Video kamera kayıtları yalnızca sürecin analizinde kullanılacak olup, öğrencinizin görüntüsü herhangi bir yerde kullanılmayacaktır.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Tarih

Veli Adı Soyadı

İmza

Araştırmacının İletişim Bilgileri

Arş. Gör. Önder ERYILMAZ, ondereryilmaz@anadolu.edu.tr, Telefon No:222 335 0580/3401
Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü Eğitim Fakültesi C Blok Oda No: 327 Tepebaşı Eskişehir

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Önder ERYILMAZ
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : İstanbul / 19.03.1990
E-Posta : ondereryilmaz@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2010, Siauliai University, Faculty of Education, LLP Erasmus Programme
- 2011, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı (Program Birinciliği)
- 2015, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı
- 2011-2012, Araştırma Görevlisi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı
- 2012-2018, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı
- 2018 – Devam ediyor, Araştırma Görevlisi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Makaleler:

- Eryılmaz, Ö. ve Deveci, H. (2019). Ortaokul öğrencilerine yönelik sosyal sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 751-792.
- Eryılmaz, Ö., Bursa, S. ve Ersoy, A. F. (2018). Social studies teachers' and secondary school students' experiences and perceptions of active citizenship and non-governmental organisations. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (2), 258-276.
- Eryılmaz, Ö. ve Çengelci Köse, T. (2018). Sosyal bilgilerde edebi ürünler ve değerler eğitimi: Küçük Prens örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 65-79.

- Eryılmaz, Ö. ve Çengelci Köse, T. (2017). Sosyal bilgiler dersinde güncel olay kullanımının öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (62), 985-1000.
- Karaduman, H., Çengelci Köse, T. ve Eryılmaz, Ö. (2017). Values in social media from the viewpoint of social studies teacher candidates. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8 (2), 250-271.
- Deveci, H. ve Eryılmaz, Ö. (2016). Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk projelerine katılımlarına ilişkin görüşleri: Let's do it Türkiye Örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (25), 163-185.
- Yeşiltaş, E., Eryılmaz, Ö. ve Pehlivan, A. (2016). Social problems in Turkish social studies coursebooks and workbooks. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (4), 856-867.
- Kaya, E., Eryılmaz, Ö., Gezer, U., Ekiçi, M. ve Kapan, E. (2015). Öğretmenlerin on iki yıllık zorunlu eğitimin (4+4+4) sosyal bilgiler dersine yansımalarına ilişkin algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences*, 5 (2), 54-93.

Bildiriler:

- Eryılmaz, Ö. ve Deveci, H. (2018, Ekim). Ortaokul öğrencilerine yönelik sosyal sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi. *VII. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Deveci, H., Türe, H. ve Eryılmaz, Ö. (2017, Mayıs). Ortaokul öğrencilerinin hayallerindeki sosyal bilgiler öğretmeni. *VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Eryılmaz, Ö. ve Çengelci Köse, T. (2017, Nisan). Değerler eğitiminde edebi ürünlerden yararlanma: Küçük Prens örneği. *I. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Antalya, Türkiye.
- Öpengin, E. ve Eryılmaz, Ö. (2016, Eylül). Sayısal alanda üstün yetenekli öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeyinin incelenmesi. *IV. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Muğla, Türkiye.

- Deveci, H. ve Eryılmaz, Ö. (2016, Haziran). Participation process of pre service teachers into social responsibility project: Example of Let's do it Türkiye. *VI. International Conference on Education*'da sunulan bildiri. Üsküp, Makedonya.
- Günel, E., Pehlivan A. ve Eryılmaz, Ö. (2016, Nisan). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin algısı. *III. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*'nde sunulan bildiri. Muğla, Türkiye.
- Ersoy, A. F., Gezer, U. ve Eryılmaz, Ö. (2016, Mayıs). Tartışmalı konularda tartışmayı yönetmeyi öğrenmek: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimleri, kazanımları ve yaşadıkları zorluklar. *III. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*'nde sunulan bildiri. Muğla, Türkiye.
- Günel, E., Eryılmaz, Ö. ve Pehlivan, A. (2016, Nisan). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal problem algısı. *V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Karaduman, H., Eryılmaz, Ö. ve Çengelci, T. (2015, Nisan). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanal ortamdaki değerleri. *IV. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Eryılmaz, Ö., Bursa, S. ve Ersoy, A. F. (2015, Şubat). Primary school students' perceptions and experiences about non governmental organisations. *International Conference on Education, Psychology and Society*'de sunulan bildiri. Tokyo, Japonya.
- Bursa, S., Eryılmaz, Ö. ve Ersoy, A. F. (2015, Şubat). Active citizenship education in social studies and non governmental organizations teachers perception and experience. *International Conference on Education, Psychology and Society*'de sunulan bildiri. Tokyo, Japonya.
- Kaya, E., Eryılmaz, Ö., Gezer, U., Ekiçi, M. ve Kapan, E. (2014, Nisan). Öğretmenlerin on iki yıllık zorunlu eğitimin (4+4+4) sosyal bilgiler dersine yansımalarına ilişkin algıları. *III. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Eryılmaz, Ö., Ekiçi, M., Gezer, U., Pehlivan, A. (2014, Nisan). Ortaöğretime geçiş sınavı sosyal bilgiler soruları ile sosyal bilgiler öğretim programı arasındaki ilişkinin

incelenmesi. *I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*'nde sunulan bildiri. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Eryılmaz, Ö., Özgürler, S. ve Aylar, F. (2014, Şubat). Öğretmen ve öğretmen adaylarının Amasya ili ve çevresinde ekoloji temelli doğa eğitime ilişkin görüşleri. *International Teacher Education*'nda sunulan bildiri. Dubai, BAE.

